



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΤΟΥ Ν.ΧΑΝΙΩΝ**

Της ΑΛΕΞΟΥΔΗ ΔΙΑΛΕΧΤΗΣ

Επιβλέπων Καθηγητής
Αποστολίδης Απόστολος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού
διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Κυριακή 9 Ιουνίου 2019

Η Δηλούσα: Αλεξούδη Διαλεχτή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό περιβάλλον, όπως και όλοι οι εργασιακοί χώροι, αποτελεί έναν χώρο εντός του οποίου εγείρονται διάφορες διαφωνίες μεταξύ των εργαζομένων, οι οποίες πολλές φορές μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές προκύπτουν κυρίως λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων των εργαζομένων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι συγκρούσεις εκδηλώνονται με διάφορες μορφές, ενώ οι συνέπειες, που μπορεί να επιφέρουν στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού, μπορεί είτε να οδηγήσουν στην ενίσχυση της κινητοποίησης και του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, ως προς την επίτευξη των στόχων, είτε να οδηγήσουν σε ένα σχολικό κλίμα καχυποψίας και άρνησης, που απομακρύνει την υλοποίηση του κοινού οράματος.

Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται καθοριστικός ως προς τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών για την αποτελεσματική ή όχι διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς από αυτές εξαρτάται ο επηρεασμός των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για την επίλυση των διαφωνιών.

ABSTRACT

The school environment, like all workspaces, is an area in which various disagreements arise among workers, which can often lead to conflicts. The causes that lead to this situation probably arise from disagreements, mainly due to the different perceptions of the employees of the educational organization.

Conflicts are manifested in various forms, and the consequences they may have for the proper functioning of the organization may either lead to increased motivation and interest of teachers in achieving the goals or lead to a school climate of suspicion and denial, which removes the realization of the common vision.

The role of the manager is considered to be decisive in the use of appropriate techniques for effective conflict management, as it depends on influencing the perceptions and attitudes of teachers to resolve disputes.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΗΓΕΣΙΑ	12
1.1 Η Έννοια της Ηγεσίας.....	12
1.1.1 Θεωρίες ηγεσίας	14
1.1.2 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη	18
1.2 Μοντέλα Ηγεσίας.....	20
1.3 Εκπαιδευτική Ηγεσία	23
1.4 Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	25
1.5 Σχολικό Κλίμα και Ικανοποίηση	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	32
2.1 Οι Έννοια των Διαπροσωπικών Σχέσεων.....	32
2.2 Ηγεσία και Διαπροσωπικές Σχέσεις.....	34
2.2.1 Διαπροσωπικές Σχέσεις στον Εργασιακό Χώρο	34
2.2.2 Διαπροσωπικές Σχέσεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και Εκπαιδευτικών	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	41
3.1 Η Έννοια των Συγκρούσεων.....	41
3.2 Αιτίες Συγκρούσεων	46
3.3 Συνέπειες Συγκρούσεων	50
3.4 Αντιμετώπιση - Διαχείριση Συγκρούσεων	51
3.5 Αποτελέσματα Προηγούμενων Ερευνών.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	60
4.1 Στόχος – Ερευνητικά Ερωτήματα	60
4.2 Σημαντικότητα Έρευνας.....	61
4.3 Ερευνητικό Εργαλείο.....	61
4.4 Δείγμα Έρευνας	62

4.5 Μεθοδολογία Έρευνας	63
4.6 Μεθοδολογία Έρευνας	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	66
5.1 Ανάλυση Δεδομένων	66
5.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία.....	66
5.1.2 Σχέσεις στο Χώρο Εργασίας.....	69
5.1.3 Συγκρούσεις στον Εργασιακό Χώρο.....	75
5.1.4 Ηγεσία και Κρίσεις - Συγκρούσεις.....	80
5.2 Αποτελέσματα Έρευνας	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - Ερωτηματολόγιο.....	107

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική διεύθυνση ορίζεται ως η παροχή μερικής κατεύθυνσης στο ανθρώπινο δυναμικό για την πρόκληση ευσυνείδητων πράξεων με στόχο την πραγματοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού. Η σχολική διεύθυνση αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική δραστηριότητα, διότι απαιτεί το συντονισμό και χειρισμό των μελών μιας οργάνωσης, την παρότρυνση των μελών να αυξήσουν στο μέγιστο βαθμό τις προσπάθειές τους και την παρακίνηση των ίδιων για συνεργασία μεταξύ τους.

Η σχολική διεύθυνση αποτελεί την πιο δύσκολη δραστηριότητα της διοίκησης του σχολείου, διότι έρχεται αντιμέτωπη με τον αστάθμητο ανθρώπινο παράγοντα. Επιπλέον, η σχολική διεύθυνση αποτελεί την πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού αναλαμβάνει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και ως εκ τούτου την επίτευξη των εκπαιδευτικών και μορφωτικών στόχων του κράτους. Όπως σε κάθε τυπική οργάνωση, η λειτουργική πραγματικότητα κάθε σχολείου απαιτεί την ύπαρξη διεύθυνσης και ικανής ηγεσίας προκειμένου να επιτυγχάνονται οι σχολικοί στόχοι, ο συντονισμός όλων των παραγόντων που παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία και η διατήρηση και διαμόρφωση σωστού και ευνοϊκού εργασιακού κλίματος.

Η σύγκρουση αποτελεί μία διαδικασία που στην αντίληψη των περισσότερων ατόμων δημιουργεί αρνητικούς συνειρμούς και αναμέτρηση αντίθετων δυνάμεων για την επικράτηση της μίας έναντι της άλλης. Η σύγκρουση δεν είναι ένα απλό φαινόμενο, αλλά μπορεί να είναι παραγωγική ή καταστροφική, διαπροσωπική ή επικεντρωμένη στο έργο. Η σύγκρουση μπορεί να έχει ως αιτία πολλές πηγές, όπως επίσης και ποικίλα αποτελέσματα και μεθόδους διαχείρισης.

Οι συγκρούσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως και σε όλους τους οργανισμούς, αντιμετωπίζεται με κατάλληλους χειρισμούς από την ηγεσία. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι η υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς και του δημοκρατικού τρόπου λήψη ορθολογικών και ποιοτικών αποφάσεων. Με το συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης, όπως των

συμβούλων, κ.ά., λαμβάνονται οι κατάλληλες αποφάσεις, όχι μόνο για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων αλλά και για τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισής τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των λόγων συγκρούσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και τις κρίσεις - συγκρούσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, σκοπός είναι η διερεύνηση των τρόπων επίλυσης των κρίσεων - συγκρούσεων μέσα από πρακτικές καλής επικοινωνίας και συνεργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Η Έννοια της Ηγεσίας

Για πολλούς αιώνες, η ηγεσία είχε την έννοια της προσωπικής ποιότητας. Ο μεγάλος στοχαστής Κομφούκιος, που έζησε περίπου 2.500 χρόνια πριν, δεν πρότεινε κανέναν ορισμό της ηγεσίας, αλλά ανέφερε ότι οι ηγέτες πρέπει να είναι πρόσωπα ενάρετα τα οποία να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των ανθρώπων γύρω τους. Γι' αυτόν, πρωταρχικός σκοπός του ηγέτη είναι να υπηρετεί τους ανθρώπους (Confucius, γύρω στο 475 π.χ. / 1998). Για τον Πλάτωνα, τον οποίο πολλοί αναγνωρίζουν ως πατέρα της φιλοσοφίας, ο ηγέτης θα πρέπει να είναι σοφός (Takala, 1998). Ο Μακιαβέλι ανέφερε ότι ένας ηγέτης, για να έχει την υποστήριξη του λαού, θα πρέπει να είναι ευφυής και να έχει πολλές αρετές (Machiavelli, 1992).

Τον 19ο αιώνα, ο ερευνητής Carlyle συγκέντρωσε τις διάφορες ιδέες που είχαν αναπτυχθεί για την ηγεσία στη θεωρία του ο «μεγάλος άνθρωπος» (Carlyle, 2011). Σύμφωνα με τον ερευνητή, οι ηγέτες είναι πρόσωπα χαρισματικά, με νοημοσύνη, σοφία, πολιτική ικανότητα και έχουν επιρροή και δύναμη στα άλλα άτομα. Παρόλο που οι ιδέες του Carlyle παρέμειναν οι επικρατέστερες, ο Spencer επεσήμανε ότι οι μεγάλοι αυτοί άνδρες είναι προϊόντα των κοινωνιών ή του περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν, με αποτέλεσμα να ξεκινήσει μία νέα συζήτηση σχετικά με την ηγεσία (Spencer, 2013).

Παρά το γεγονός ότι η ηγεσία συνέχισε να ορίζεται ως μια προσωπική ποιότητα, μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ξεκίνησε μια νέα τάση. Σύμφωνα με τον Stogdill (1950) η ηγεσία ορίζεται ως «η διαδικασία (πράξη) που επηρεάζει τις δραστηριότητες μιας οργανωμένης ομάδας με τις προσπάθειές της να αποσκοπούν στην επίτευξη ενός στόχου». Αυτή ήταν ίσως η πρώτη προσπάθεια που επεσήμανε πως η ηγεσία δεν είναι ένα άλλο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά μια διαδικασία επιρροής των άλλων. Ο Stogdill, επίσης, ορίζει ότι ο σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι: «ο καθορισμός του στόχου και η επίτευξή του».

Οι Tannenbaum et al. (1961) έχοντας την ίδια άποψη με τον Stogdill όρισαν την ηγεσία ως την «διαπροσωπική επιρροή, που ασκείται σε μια κατάσταση, και κατευθύνεται, μέσω της διαδικασίας της επικοινωνίας, προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου ή στόχων». Ο Zalesnik (1977) τονίζοντας, επίσης, την πτυχή της επιρροής στην ηγεσία αναφέρει ότι: «η ηγεσία έχει ως στόχο, χρησιμοποιώντας τη δύναμη, να επηρεάσει τις σκέψεις και τις δράσεις των άλλων ανθρώπων». Ο Kotter (1988) πρόσθεσε μια νέα οπτική γωνία, ορίζοντας την ηγεσία ως «την διαδικασία με την οποία κινείται μια ομάδα (ή ομάδες) σε κάποια κατεύθυνση, με, ως επί το πλείστον, μη εξαναγκαστικά μέσα».

Ο Πασιαρδής (2004), έχοντας την ίδια άποψη, αναφέρει ότι ηγεσία είναι η ικανότητα του ανθρώπου να επηρεάζει την ομάδα του να εκτελεί χωρίς διαμαρτυρία ό,τι εκείνος επιθυμεί. Έχει την άποψη ότι η ηγεσία αποτελεί μία έννοια ευρύτερη, στην οποία περιλαμβάνονται οι όροι διοίκηση-διεύθυνση, καθώς η ηγεσία ορίζει σε έναν οργανισμό τον στρατηγικό προσανατολισμό της.

Σύμφωνα με τον ερευνητή Gronn (2004), παλαιότερα οι όροι διοίκηση και ηγεσία υποκαθιστούσε η μία την άλλη και χρησιμοποιούνταν σχεδόν ταυτόσημα. Όμως, η ηγεσία, παρόλο που αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της διοίκησης, δεν μπορεί κανείς να την ταυτίσει με αυτή (Σαϊτής, 2005).

Ο Kelly (2012), ορίζει την ηγεσία ως την βοήθεια που παρέχει ένα άτομο σε μία ομάδα, με στόχο την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και ο Gill (2006) ως «την τέχνη και την επιστήμη, που επιτρέπει την ανάμιξη συναισθημάτων, συμπεριφορών και πνευματικών εκδηλώσεων».

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση, προκύπτει το συμπέρασμα πως η έννοια της ηγεσίας είναι πολύπλοκη, με ποικίλες διαφοροποιήσεις. Για τον λόγο αυτό οι York-Barr και Duke (2004) την χαρακτηρίζουν ως «έννοια ομπρέλα», καθώς αναφέρουν ότι περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους.

Οι διαστάσεις, οι οποίες μπορούν να οριστούν ως βάση για την ανάπτυξη ενός λειτουργικού ορισμού, είναι: η ηγεσία θα πρέπει να στηρίζεται σε σταθερές επαγγελματικές και προσωπικές αξίες, η ηγεσία αναφέρεται σε μία δραστηριότητα επιρροής μίας ομάδας ατόμων ή ενός ατόμου ή ομάδων

για την δημιουργία σε έναν οργανισμό σχέσεων και δραστηριοτήτων, η ηγεσία σχετίζεται με την έκφραση και την ανάπτυξη οράματος σε έναν οργανισμό (Βιτσιλάκη, Ράππη, 2007).

Συμπεραίνεται, επομένως, πως για την άσκηση της ηγεσίας χρειάζεται αλληλεξάρτηση και εναλλαγή ηγετικών ρόλων, άσχετα από την ιεραρχική θέση των ατόμων. Αναφέρεται στον τρόπο που οι ηγέτες μοιράζονται την ευθύνη με διαφορετικούς ρόλους και σε διάφορα επίπεδα, με σκοπό την επίτευξη των στόχων με υπευθυνότητα (Harris, 2002).

Καθώς, δεν είναι τυχαίος ο επηρεασμός των μελών μίας ομάδας, η ηγεσία προϋποθέτει ένα άτομο το οποίο να εξασφαλίζει ότι όλα τα άτομα έχουν τον ζήλο να εργαστούν, να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του και να ηγείται αποτελεσματικά (Σαΐτης, 2008).

1.1.1 Θεωρίες ηγεσίας

Για την έννοια της ηγεσίας έχουν διατυπωθεί, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, πολλές διαφορετικές απόψεις, καθώς υπάρχουν χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες. Ενώ οι περισσότερες έρευνες έχουν μετατοπιστεί από τις παραδοσιακές ιδέες ή τις θεωρίες της προσωπικότητας, σε μια θεωρία που υπαγορεύει ότι το περιβάλλον στο οποίο ασκείται η ηγεσία καθορίζεται από τις ηγετικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη (Avolio et al., 2009), όλες οι σύγχρονες θεωρίες μπορούν να καταταχθούν σε μία από τις εξής προϋποθέσεις: ηγεσία ως διαδικασία ή σχέση, ηγεσία ως συνδυασμός χαρακτηριστικών προσωπικότητας ή ηγεσία ως ηγετική ικανότητα. Στις επικρατέστερες θεωρίες της ηγεσίας, υπάρχει η άποψη ότι, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, η ηγεσία είναι μια διαδικασία που συνεπάγεται επιρροή σε μια ομάδα ανθρώπων για την επίτευξη στόχων (Wolinski, 2010). Ο ερευνητής Charry (2012), παρατηρώντας ότι το επιστημονικό ενδιαφέρον για την ηγεσία αυξήθηκε σημαντικά κατά τα πρώτα χρόνια του εικοστού αιώνα, εντόπισε οκτώ μεγάλες θεωρίες ηγεσίας. Ενώ οι πρώτες από αυτές επικεντρώνονται στις ιδιότητες που διακρίνουν τους ηγέτες από τα υπόλοιπα άτομα, οι μεταγενέστερες θεωρίες εξέτασαν και άλλες μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένων των

καταστάσεων και των επιπέδων δεξιοτήτων. Παρόλο που παρουσιάζονται συνεχώς νέες θεωρίες, οι περισσότερες μπορούν να χαρακτηριστούν ότι ανήκουν σε μία από τις οκτώ μεγάλες θεωρίες που παρουσιάζονται από τον Charry.

- Θεωρία του «Μεγάλου Άνδρα» (Great Man *theory*)

Η θεωρία του «Μεγάλου άνδρα» αναφέρει ότι η ικανότητα της ηγεσίας είναι εγγενής, ότι οι μεγάλοι ηγέτες γεννιούνται, δεν γίνονται. Αυτές οι θεωρίες συχνά απεικονίζουν τους ηγέτες ως ήρωες, οι οποίοι προορίζεται να ανέλθουν στην ηγεσία όταν χρειάζεται. Ο όρος «μεγάλος άνδρας» χρησιμοποιήθηκε επειδή, κατά την εποχή εκείνη, η ηγεσία θεωρούνταν κυρίως ως ανδρική υπόθεση, ιδιαίτερα η στρατιωτική ηγεσία (Oloolube, 2013).

- Θεωρίες των γνωρισμάτων (trait *theories*)

Σύμφωνα με τις θεωρίες των γνωρισμάτων οι άνθρωποι κληρονομούν ορισμένες ιδιότητες ή γνωρίσματα τα οποία τους βοηθούν κατά την εκτέλεση της ηγεσίας.

- Θεωρίες έκτακτης ανάγκης

Οι θεωρίες έκτακτης ανάγκης της ηγεσίας επικεντρώνονται σε μεταβλητές που σχετίζονται με το περιβάλλον και οι οποίες καθορίζουν ποιο στυλ ηγεσίας είναι καταλληλότερο για μια συγκεκριμένη κατάσταση εργασίας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, κανένα στυλ ηγεσίας δεν είναι κατάλληλο για όλες τις περιπτώσεις. Η επιτυχία εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές, όπως το στυλ ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας και τα χαρακτηριστικά μίας κατάστασης (Charry, 2012). Συνεπώς, ως παράγοντας έκτακτης ανάγκης θεωρείται κάθε στοιχείο που λαμβάνεται υπόψη σε ένα περιβάλλον, κατά τον σχεδιασμό ενός οργανισμού (Naylor, 1999).

- Θεωρία της ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση

Η θεωρία ανάλογα με την κατάσταση αναφέρει ότι οι ηγέτες επιλέγουν την καλύτερη πορεία δράσης ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες δρουν. Διαφορετικές μορφές ηγεσίας είναι κατάλληλες για διαφορετικούς τύπους λήψης αποφάσεων. Για παράδειγμα, σε μια κατάσταση όπου ο ηγέτης αναμένεται να είναι το πιο έμπειρο μέλος μιας ομάδας, ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας μπορεί να είναι το πιο κατάλληλο. Σε άλλες περιπτώσεις όπου τα μέλη της ομάδας είναι εξειδικευμένοι εμπειρογνώμονες και αναμένουν να αντιμετωπίζονται ως τέτοιοι, ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικό.

- Θεωρίες Συμπεριφοράς

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες ηγεσίας βασίζονται στην άποψη ότι οι μεγάλοι ηγέτες γίνονται, δεν γεννιούνται. Η συγκεκριμένη θεωρία ηγεσίας επικεντρώνεται στις ενέργειες των ηγετών και όχι στα πνευματικά τους χαρίσματα. Σύμφωνα με τη θεωρία συμπεριφοράς, ένα άτομο μπορεί να γίνει ηγέτης μέσω της κατάρτισης και της παρατήρησης.

- Συμμετοχική Θεωρία

Οι συμμετοχικές θεωρίες ηγεσίας υποδηλώνουν ότι το ιδανικό ηγετικό στυλ είναι αυτό που λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των άλλων ατόμων. Οι ηγέτες στην περίπτωση αυτή ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τις συνεισφορές των μελών της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ένας διευθυντής που χρησιμοποιεί συμμετοχική ηγεσία, αντί να λαμβάνει όλες τις αποφάσεις μόνος του, επιδιώκει να εμπλέξει σε αυτές και άλλα άτομα, βελτιώνοντας έτσι τη δέσμευση και αυξάνοντας τη συνεργασία, γεγονός που οδηγεί σε αποφάσεις καλύτερης ποιότητας και σε έναν επιτυχημένο οργανισμό (Lamb, 2013).

- Συναλλακτική θεωρία ηγεσίας

Οι συναλλακτικές θεωρίες, γνωστές και ως θεωρίες διαχείρισης, επικεντρώνονται στον ρόλο της εποπτείας, της οργάνωσης και της απόδοσης

των ομάδων και των ανταλλαγών που λαμβάνουν χώρα μεταξύ ηγετών και μελών μίας ομάδας. Η ηγεσία σε αυτές τις θεωρίες βασίζεται σε ένα σύστημα ανταμοιβών και τιμωριών (Cherry, 2012). Με άλλα λόγια, ο ηγέτης στην περίπτωση αυτή δημιουργεί δομές που καθιστούν σαφές τι αναμένεται από τους οπαδούς και τις συνέπειες (ανταμοιβές και τιμωρίες) που συνδέονται με την εκπλήρωση ή όχι των προσδοκιών (Lamb, 2013). Όταν οι εργαζόμενοι έχουν επιτυχίες, ανταμείβονται και όταν αποτυγχάνουν τιμωρούνται (Cherry, 2012).

- Μετασχηματιστική Θεωρία

Οι θεωρίες σχέσεων, γνωστές και ως μετασχηματιστικές θεωρίες, επικεντρώνονται στις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ ηγετών και οπαδών. Στις θεωρίες αυτές, ως ηγεσία θεωρείται η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο συνεργάζεται με άλλους και είναι σε θέση να «δημιουργήσει μια σχέση» που οδηγεί σε αυξημένα κίνητρα και ηθική τόσο στα μέλη μίας ομάδας, όσο και στον ίδιο. Οι θεωρίες σχέσεων συγκρίνονται συχνά με τις χαρισματικές θεωρίες ηγεσίας, όπου οι ηγέτες με ιδιότητες, όπως: η εμπιστοσύνη, η εξωστρέφεια και οι σαφώς καθορισμένες αξίες, θεωρούνται ως οι πλέον ικανοί να παρακινήσουν τους οπαδούς (Lamb, 2013). Οι ηγέτες της μετασχηματιστικής θεωρίας κινητοποιούν, εμπνέουν και βοηθούν τα μέλη της ομάδας να δουν τη σημασία και το υψηλότερο καλό του έργου τους. Επικεντρώνονται στην απόδοση των μελών της ομάδας, αλλά και σε κάθε άτομο χωριστά βοηθώντας το να καταβάλλει όλες τις δυνάμεις του για την εκπλήρωση του στόχου. Οι ηγέτες αυτού του στυλ έχουν συχνά υψηλά ηθικά πρότυπα (Cherry, 2012).

- Θεωρία Δεξιοτήτων

Η θεωρία δεξιοτήτων αναφέρει ότι η γνώση και οι αποκτηθείσες δεξιότητες / ικανότητες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην άσκηση της αποτελεσματικής ηγεσίας. Η θεωρία των δεξιοτήτων αποδέχεται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των κληρονομικών χαρακτηριστικών και της ικανότητας να ηγείται κάποιος αποτελεσματικά, αλλά ορίζει, επίσης, ότι οι δεξιότητες, το

ανεπτυγμένο στυλ και η γνώση που αποκτήθηκαν είναι τα πραγματικά κλειδιά για τη σωστή ηγεσία. Η πίστη στη θεωρία των δεξιοτήτων απαιτεί την ανάπτυξη σημαντικής προσπάθειας και πόρων για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Wolinski, 2010).

1.1.2 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη

Εκτός από τις θεωρίες ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι ένας παράγοντας που συχνά έχει απασχολήσει τους ερευνητές. Τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας ηγέτης είναι:

- Να είναι ικανός: Ως αρχηγός, πρέπει να γνωρίζει άριστα το έργο του και να είναι καλά εξοικειωμένος με όλα τα καθήκοντα του οργανισμού.
- Να είναι σε θέση να αναπτύξει στους εργαζομένους το αίσθημα της ευθύνης. Να μπορεί να τους βοηθήσει στην ανάπτυξη των κατάλληλων ικανοτήτων, οι οποίες θα βοηθήσουν στην διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών τους στόχων.
- Να έχει την ικανότητα της επικοινωνίας: Η επικοινωνία είναι το κλειδί για την επιτυχία ενός ηγέτη στο έργο του. Ένας ηγέτης πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Οι ηγέτες θα πρέπει να περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημερήσιας εργασίας τους επικοινωνώντας με όλο το σχολικό περιβάλλον. Παλαιότερες μελέτες, αναφέρουν ότι οι ηγέτες δαπανούν καθημερινά περίπου 70-90% του χρόνου για την επικοινωνία και τις συναφείς δραστηριότητες.
- Να ενημερώνει τους εργαζομένους: Ένας ηγέτης θα πρέπει να γνωρίζει πώς να επικοινωνεί όχι μόνο με κατώτερο προσωπικό, αλλά και με τα ανώτερα στελέχη και άλλους βασικούς παράγοντες.
- Να γνωρίζει αναλυτικά όλους το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού και να φροντίζει για την ευημερία τους: Να έχει εμπειρία ως προς την αντιμετώπιση των

ανθρώπινων αναγκών και να αναγνωρίζει τη σημασία της ειλικρινούς φροντίδας των εργαζομένων.

- Να έχει αυτογνωσία και να προσπαθεί συνεχώς για την αυτοβελτίωσή του: Για την επίτευξη της αυτογνωσίας θα πρέπει να γνωρίζει τον εαυτό του, να καταλάβει τι είναι, τι γνωρίζει και τι μπορεί να κάνει. Η σημασία της αυτοβελτίωσης αναφέρεται στην ενίσχυση των χαρακτηριστικών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αυτομελέτη, τη συνεχή εκπαίδευση, την εξάσκηση, τον προβληματισμό και την αλληλεπίδραση με τους άλλους.
- Να λαμβάνει έγκυρες και έγκαιρες αποφάσεις: Να επιλύει σωστά τα προβλήματα του οργανισμού και να λαμβάνει αποφάσεις και τρόπους προγραμματισμού των διαφόρων ενεργειών.
- Να αναζητεί και να λαμβάνει την ευθύνη για τις ενέργειές του: Να αναζητεί τρόπους για την καθοδήγηση του οργανισμού σε θετικά αποτελέσματα. Στην περίπτωση που τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα να μην κατηγορεί τους άλλους. Να αναλύει την κάθε περίπτωση, να λαμβάνει διορθωτικά μέτρα και να προχωρά στην επόμενη πρόκληση.
- Να αποτελεί παράδειγμα για τον οργανισμό και τους εργαζομένους: Οι εργαζόμενοι πρέπει όχι μόνο να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς, αλλά να θεωρούν και τους ηγέτες ως πρότυπο ηθικής και οργανωτικής λειτουργίας. Οι ηγέτες πρέπει να συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελούν παράδειγμα για τους υπαλλήλους τους.
- Να εκπαιδεύει όλους ως μία ομάδα: Να μην εστιάζουν μόνο στο δικό τους τμήμα ή τους δικούς τους υπαλλήλους, αλλά οραματίζονται ολόκληρο τον οργανισμό ως μια οντότητα που πρέπει να εκπαιδευτεί, να εργαστεί και να πετύχει.
- Να χρησιμοποιεί όλες τις δυνατότητες του οργανισμού: Με την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, θα είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τις ικανότητες ολόκληρου του οργανισμού για οργανωτικούς στόχους.

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου (Oloolube et al., 2013). Για την επίτευξη ορθότερων αποτελεσμάτων οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι αναγκαίο να έχουν διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να υποστηρίζουν τόσο τους εαυτούς τους, όσο και τους γύρω τους, για την προώθηση και υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, τη διατήρηση τους οράματός τους και την αποφυγή της εξουθένωσης. Οι περισσότεροι ηγέτες επιθυμούν να επιτύχουν όλα όσα έχουν οραματιστεί, να εμπνεύσουν άλλους να συνεργαστούν μαζί τους και να αφήσουν μια κληρονομιά στους επόμενους μετά την αναχώρησή τους (Hargreaves, Goodson, 2006). Κατά μεγάλο ποσοστό δεν ευθύνονται οι ηγέτες για την αποτυχία των εκπαιδευτικών οργανισμών, αλλά τα συστήματα στα οποία είναι υποχρεωμένοι να υπακούουν (Mulford, 2003). Η βιώσιμη ηγεσία πρέπει σίγουρα να γίνει δέσμευση όλων των ηγετών των σχολείων. Ως εκ τούτου, για να διατηρηθεί η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, οι Hargreaves και Fink (2004) παρουσίασαν επτά αρχές βιώσιμης ηγεσίας:

- Η θετική ηγεσία δημιουργεί και αναπτύσσει τη μάθηση.
- Η θετική ηγεσία εξασφαλίζει την επιτυχία με την πάροδο του χρόνου
- Η θετική ηγεσία διατηρεί την ηγεσία των άλλων
- Η θετική ηγεσία αντιμετωπίζει θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης
- Η θετική ηγεσία αναπτύσσει αντί να εξαντλεί τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους
- Η θετική ηγεσία αναπτύσσει την περιβαλλοντική ποικιλομορφία και ικανότητα
- Η θετική ηγεσία δημιουργεί ενεργό συμμετοχή με το περιβάλλον

1.2 Μοντέλα Ηγεσίας

Για την κατηγοριοποίηση της ηγετικής πρακτικής οι ερευνητές συχνά χρησιμοποιούν τους όρους: στυλ, μορφές, προσεγγίσεις, στρατηγικές και μοντέλα. Οι ερευνητές Eagly et al. (2003), ορίζουν το στυλ ηγεσίας απλά ως «μοτίβο συμπεριφοράς των ηγετών», ενώ ο ορισμός των Leithwood et al (2004) είναι λίγο πιο περιεκτικός και ορίζει το στυλ ηγεσίας ως «ετικέτες που

καταγράφουν τις διαφορετικές μορφές ή τη μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιείται για την ολοκλήρωση των βασικών στόχων που είναι κρίσιμοι για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού». Σύμφωνα με τους Leithwood et al. (2004), οι συγκεκριμένοι στόχοι περιλαμβάνουν τον καθορισμό των κατευθύνσεων και τις κινήσεις ενός οργανισμού, προς την επίτευξη του συνόλου των στόχων του. Υπάρχουν πολλές μορφές ηγεσίας όπως: το δημοκρατικό, το απολυταρχικό, το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό, τα οποία έχουν εντοπιστεί και συσχετιστεί με τις πρακτικές διαφόρων ηγετών κατά την οργανωτική τους λειτουργία. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι ηγέτες συχνά χρησιμοποιούν διαφορετικά στυλ ηγεσίας σε διαφορετικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να προκύπτει το συμπέρασμα πως δεν υπάρχει ένα ιδανικό στυλ ηγεσίας (Hersey, Blanchard, 1988) και ότι οι πιο επιτυχημένοι ηγέτες είναι πιθανό να υιοθετήσουν όλα ή τα περισσότερα ή στυλ (Bush, 2011). Ο Johanssen (2014) αναφέρει πως οι ηγέτες πρέπει πάντα να διερευνούν τι είδους στυλ ηγεσίας συμβαδίζει καλύτερα με τον οργανισμό που ηγούνται.

Τα βασικά στυλ ηγεσίας ανάλογα το κριτήριο λήψης αποφάσεων είναι:

- 1) το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, κατά το οποίο ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του και ανακοινώνει τις αποφάσεις του, χωρίς να δίνει καμία εξήγηση στα μέλη της ομάδας του (Hackman, Johnson, (2009). Ο αυταρχικός ηγέτης επιλέγει ο ίδιος με ποια μέλη της ομάδας επιθυμεί να δουλέψει και να συνεργαστεί και καθορίζει μόνος του τα καθήκοντα των μελών της ομάδας. Προσωπικά ο ίδιος επαινεί και κριτικάρει τους εργαζομένους, αλλά δεν συμμετέχει ενεργά στην ομάδα, εκτός εάν αυτή προβάλλεται.
- 2) Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τις απόψεις της ομάδας, δημιουργεί προϋποθέσεις που αυξάνουν την παραγωγικότητα, το αίσθημα ευθύνης, και τη δημιουργικότητα και
- 3) το εξουσιαστικό στυλ, όπου ο ηγέτης δεν θέτει στόχους, δεν έχει εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες και δεν παίρνει ευθύνη. Ως επακόλουθο το ενδιαφέρον των εργαζομένων για την εργασία είναι περιορισμένο. Ο Stogdill (Παπακωνσταντίνου, Αναστασίου, 2013), στα ανωτέρω στυλ ηγεσίας πρόσθεσε και το πειστικό στυλ, όπου οι πρακτικές του ηγέτη μοιράζονται μεταξύ του ενδιαφέροντος για την εργασία και της επίτευξης του στόχου.

Ο Likert διαχωρίζει τα στυλ ηγεσίας ανάλογα τον βαθμό εμπιστοσύνης του ηγέτη στα μέλη της ομάδας του ως εξής: 1) στο αυταρχικό ή καταναγκαστικό, 2) στο αυταρχικό ή καλοπροαίρετο, 3) στο δημοκρατικό ή συμμετοχικό και 4) στο συμβουλευτικό. Ο Likert μετά από έρευνες που πραγματοποίησε αναφέρει πως το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό, όταν χρησιμοποιείται από τους οργανισμούς (Παπακωνσταντίνου, Αναστασίου, 2013).

Η διοικητική σχάρα/πλέγμα ή όπως είναι γνωστό το μοντέλο των Blake και Mouton επικεντρώνεται σε δύο κύριους προσανατολισμούς: τον προσανατολισμό του ηγέτη προς τους εργαζόμενους και τον προσανατολισμό του ηγέτη προς την παραγωγή. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, οι ηγέτες διαχωρίζονται στους εξής τύπους: στον υπηρεσιακό ηγέτη, τον εξασθενημένο ή αδιάφορο, τον διαπροσωπικό, τον ασταθή, και τέλος, τον ομαδικό ηγέτη. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το υψηλό ενδιαφέρον και η ομαδική εργασία επιφέρουν την επίτευξη των στόχων με αποτέλεσμα να θεωρούν το ομαδικό στυλ ηγεσίας το πιο αποτελεσματικό.

Ο Μπουραντάς (2005), στο βιβλίο του, αναφέρει ότι ένας ηγέτης μπορεί να χρησιμοποιήσει όλα τα στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση. Ένα στυλ ηγεσίας θεωρείται κατάλληλο, όταν ταιριάζει με το περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιείται, όταν προσαρμόζεται στα μέλη της ομάδας που θα εφαρμοστεί και όταν είναι κατάλληλο για το έργο που θα υλοποιηθεί (Μπουραντάς, 2005).

Οι έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναφέρουν την επικράτηση του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού συστήματος, το οποίο περισσότερο κλείνει» προς το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας. Έτσι ο ρόλος του διευθυντή, συνήθως, περιορίζεται σε αυτόν της διαμεσολάβησης μεταξύ των ανωτέρων φορέων και των εκπαιδευτικών, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα που αφορούν τη θετική λειτουργία του οργανισμού και όχι την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

1.3 Εκπαιδευτική Ηγεσία

Ο ρόλος του ηγέτη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως βασικό παράγοντα ενός αποτελεσματικού σχολείου επιβεβαιώνεται από το πλήθος των ερευνών που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των σχολείων τις τελευταίες δεκαετίες. Εκτενείς εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι η ηγεσία αποτελεί τον κεντρικό παράγοντα για την ποιότητα ενός σχολείου (Scheerens, Bosker, 1997, Huber, 1999).

Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι τα σχολεία, που θεωρούνται ως επιτυχημένα, λειτουργούν κάτω από μία υγιή σχολική ηγεσία. Ο τρόπος ηγεσίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι, επομένως, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη λειτουργία του (Gray, 1990).

Η "εκπαιδευτική ηγεσία" περιγράφεται ως μία λειτουργία σταθερή και σκόπιμη, κατά την οποία το άτομο που την ασκεί μοιράζεται τις ηγετικές αρμοδιότητες, και γνωρίζει πάντοτε τι συμβαίνει μέσα στην σχολική αίθουσα. Αυτό σημαίνει ότι είναι σημαντικό να υπάρχει αποφασιστική και στοχοθετημένη συμμετοχή άλλων στα ηγετικά καθήκοντα, να υπάρχει πραγματική ενδυνάμωση, όσον αφορά την αληθινή αντιπροσωπεία της ηγετικής δύναμης (κατανεμημένη ηγεσία), και ενδιαφέρον και γνώση για το τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (αποτελεσματική ηγεσία). Φυσικά, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη πρέπει επίσης να εξεταστεί σε σχέση με το ευρύ πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Καθώς τα σχολεία είναι ενσωματωμένα σε κάποιες κοινότητες και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, οι ηγέτες τους θα πρέπει να αντιδράσουν, να αντιμετωπίσουν και να υποστηρίξουν τις οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές και εξελίξεις. Μερικές φορές πρέπει να υπακούσουν ή να προβλέψουν τις εξελίξεις και άλλες φορές να αντισταθμίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτές. Το τροποποιημένο κοινωνικό περιβάλλον στο χώρο εργασίας και το σπίτι, καθώς και ο αναπτυσσόμενος πολυπολιτισμικός κόσμος βασισμένος στην πολυμορφία και η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της πολυπλοκότητας σε πολλές περιοχές της καθημερινής ζωής. Η συσσώρευση γνώσης (η οποία εξελίσσεται εκθετικά), το πλήθος των πληροφοριών που δεν είναι εύκολο να τις διαχειριστεί κανείς και η

αυξανόμενη ποικιλομορφία και εξειδίκευση του εργασιακού περιβάλλοντος είναι περαιτέρω πτυχές αυτής της ριζοσπαστικής μεταβολή (Kruger, 1996).

Ως εκ τούτου, το σχολείο ως θεσμικό όργανο δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί ως ένας οργανισμός που απλά παραδίδει γνώση μέσα σε ένα σταθερό πλαίσιο, αλλά ένας οργανισμός που πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς, σύμφωνα με τις παρούσες και τις μελλοντικές ανάγκες (Dalin, Rolff, 1990). Αυτό επιβάλλει την αναγκαιότητα να θεωρηθεί η σχολική ηγεσία ως μία επαγγελματική κινητήρια δύναμη και ως ένας διαμεσολαβητής για την ανάπτυξη του σχολείου σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που αναπτύσσει τις δικές του μεταρρυθμιστικές και μεταβαλλόμενες αποφάσεις (Fullan, 1995)

Επιπρόσθετο άγχος στο φάσμα των καθηκόντων της εκπαιδευτικής ηγεσίας δημιουργείται από τις μεταβαλλόμενες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες αναπόφευκτα επηρεάζουν σημαντικά το σχολείο και ως εκ τούτου και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας.

Η εκπαιδευτική ηγεσία απαιτεί από έναν ηγέτη να είναι σε θέση να κατανοήσει την απαραίτητη ισορροπία στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι δεξιότητες διαχείρισης είναι επομένως ζωτικά χαρακτηριστικά ηγεσίας που βοηθούν στην εξασφάλιση αποτελεσματικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Leithwood, Riehl, (2003) η σωστή διαχείριση αποτελεί βασικό συστατικό της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας. Αν και η διαχείριση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ένα απαιτητικό καθήκον, ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να εξισορροπήσει τις ανάγκες των γονέων, των πολιτικών, των φοιτητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και ολόκληρης της κοινότητας. Αντίθετα με το παρελθόν, όπου η επιτυχία της εκπαιδευτικής ηγεσίας μετριόταν ή αξιολογούνταν σύμφωνα με την ικανότητα ενός ηγέτη να διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό του σχολείου και τη σωστή λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων και κτιρίων, σήμερα οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες και διαχειριστές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες όλου του σχολικού περιβάλλοντος και να επικοινωνούν με αυτό αποτελεσματικά για την επιτυχία του οράματος του σχολείου.

Σύμφωνα με μια μελέτη που πραγματοποίησε ο Steltz (2010) σχετικά με τον αντίκτυπο των δεξιοτήτων διαχείρισης στην αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι οι δεξιότητες διαχείρισης διαδραμάτισαν

βασικό ρόλο στη συνολική επιτυχία των σχολικών οργανισμών. Παρόλο που διαπιστώθηκε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν είχαν θετικά αποτελέσματα στην ηγεσία, αποδείχτηκε ότι εκείνοι που είχαν καλές διαχειριστικές ικανότητες απέδιδαν καλύτερα, καθώς ήταν σε θέση να καλλιεργήσουν και να δημιουργήσουν ένα εξαιρετικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας, ανεξάρτητα από τις εξωτερικές πιέσεις. Η μελέτη αποκάλυψε επίσης ότι οι εκπαιδευτικές ηγετικές ικανότητες δεν ήταν αρκετές για να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς ηγέτες να είναι αποτελεσματικοί. Ορισμένοι συμμετέχοντες που είχαν βαθμολογηθεί με υψηλά προσόντα διδακτικής ηγεσίας αλλά είχαν χαμηλές διαχειριστικές ικανότητες βρέθηκαν να μην είναι αποτελεσματικοί στη διαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τους (Steltz, 2010).

Οι Pirtle και Tobia (2014) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση ξεπερνά την ισχυρή καθοδηγητική ηγεσία. Δεδομένου του όγκου της ζήτησης που επιβάλλεται στους διευθυντές και στους επιβλέποντες, οι υποδειγματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει επίσης να είναι εξαιρετικοί διαχειριστές. Για να επιτευχθεί η επιτυχία, μερικές φορές οι διευθυντές των σχολείων ή οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να διαπραγματευτούν μέσω αντικρουόμενων αιτημάτων που προέρχονται από ομοσπονδιακές, κρατικές ή τοπικές γραφειοκρατίες, συστατικές ομάδες, πολιτικούς και γονείς. Χωρίς αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης, αυτό είναι σχεδόν αδύνατο.

1.4 Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί το πιο σημαντικό στάδιο στην τυπική εκπαίδευση ενός παιδιού. Η εκπαίδευση σε αυτό το επίπεδο αποτελεί τον πυρήνα του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και πρέπει να είναι σε θέση να εκπληρώσει όλους τους στόχους της εθνικής ανάπτυξης (Mohd Johdi Salleh, 2007). Το Υπουργείο Παιδείας του κάθε κράτους καθορίζει έναν αριθμό στόχων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να διευκολυνθεί η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, προετοιμασία για την δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση. Η επίτευξη των στόχων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εφικτοί με τις ειλικρινείς προσπάθειες και την συμμετοχή των δασκάλων. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι

προγραμματίζουν πάντα τις δραστηριότητές τους στο σχολείο. Η εκτέλεση των καθηκόντων με έλλειψη ενδιαφέροντος δεν είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην επίτευξη των σχολικών στόχων. Σύμφωνα με τον ερευνητή Huberman (1993) όπως αναφέρουν οι Zainudin et al. (2010), η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία της εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι υπεύθυνοι να εξοπλίσουν τους μαθητές τους με γνώση και καλούς τρόπους (Zainudin et al., 2010).

Οι Yezli και Lester (2000) διερευνώντας την εκπαιδευτική ικανοποίηση αναφέρουν πως μπορεί να επιτευχθεί με την εκπλήρωση των στόχων που έχουν οριστεί στην εργασία. Οι Rasku και Kinnunen (2003) θεωρούν πως ο έλεγχος και οι εργασιακές απαιτήσεις ευθύνονται για τη χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία

Οι παράγοντες που είναι σημαντικοί για την εργασιακή ικανοποίηση, σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα (2008) είναι: α) το φύλο, η προσωπικότητα του εργαζόμενου και τα χρόνια υπηρεσίας β) ο τρόπος κοινωνικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών, γ) το εργασιακό περιβάλλον και δ) η κουλτούρα του οργανισμού εργασίας.

Την επίδραση του φύλου στην επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης έχουν διερευνήσει πολλοί ερευνητές (Menon et al., 2001). Σύμφωνα όμως με τα αποτελέσματα, υπάρχουν μελετητές που θεωρούν θετική (De Nobile, McCormick, 2008) την επίδραση του φύλου, ενώ άλλοι αρνητική (Ferguson et al., 2012).

Οι Ferguson et al. (2012), αναφέρουν πως η επίδραση του φύλου στον χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με πλήθος μελετών, είναι θετική, καθώς τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι γυναίκες αισθάνονται περισσότερο επαγγελματική ικανοποίηση σε σύγκριση με τους άνδρες. Παρόλα αυτά, όλες οι έρευνες δεν καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα (Menon et al., 2011).

Επίσης, η εμπειρία των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη επαγγελματικής ικανοποίησης (Burns, Machin, 2013). Παρόλο που οι δύο αυτές μεταβλητές, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες

έχουν θετική σχέση (Klassen, Chiou, 2010), υπάρχουν και αρκετές που δεν δείχνουν καμία συσχέτιση (De Nobile, McCormick, 2008). Η θετική συσχέτιση εκπαιδευτικής ικανοποίησης και εμπειρίας αποδίδεται, κυρίως, στην δυνατότητα των παλαιότερων εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις με μεγαλύτερη ευκολία από ό,τι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, και να διαμορφώνουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τα μαθησιακά περιβάλλοντα (Καβούρη, 1998).

Τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Bogler και Nir (2012). Δηλαδή, οι συνθήκες εργασίας, η υλικοτεχνική δομή και ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρούνται πολύ σημαντικοί παράγοντες.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Jabnoun et al. (2001), χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τους εξωγενείς και τους ενδογενείς. Επίσης, τονίζεται από τους ίδιους ερευνητές πως σημαντική θετική μεταβλητή για την εργασιακή ικανοποίηση αποτελούν οι δημογραφικοί παράγοντες.

Οι Zembylas και Papanastasiou (2006) θεωρούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα του τρόπου που ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πως πρέπει να διδάξει και αυτού που αναγκάζεται να ακολουθήσει στην διδασχία.

Ο Hongying (2008), ορίζει ότι η ικανοποίηση από την εργασία αναφέρεται στη συνολική στάση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις συνθήκες εργασίας και το επάγγελμά τους. Οι κυριότεροι πόροι ενός σχολείου είναι οι εκπαιδευτικοί, καθώς αυτοί είναι υπεύθυνοι για την πραγματοποίηση οποιοδήποτε μεταρρυθμίσεων κρίνονται απαραίτητοι για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Η υψηλή απόδοση των εκπαιδευτικών αποτελεί το βασικό στοιχείο για την παροχή ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής απόδοσης σύμφωνα με τους Jyoti και Sharma (2009). Η μετάδοση γνώσης και η διδασκαλία είναι αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού κατάλληλα εκπαιδευμένου (Bolin, 2007).

Σύμφωνα με τους Jaiyeoba και Jibril (2008), τα κίνητρα αποτελούν παράγοντα ικανοποίησης για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η αποτυχία ή επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι ικανοί εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν θετική επίπτωση στην επίδοση των μαθητών με λίγες ώρες μόνο διδασκαλίας (Jyoti, Sharma, 2009).

Σημαντική επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να δημιουργήσουν οι δυνατότητες προαγωγής. Όπως αναφέρει ο Robbins (1998), η μεγάλη αλληλεπίδραση, η αυξημένη ευθύνη και η προσωπική ανάπτυξη αποτελούν χαρακτηριστικά των ευκαιριών προώθησης. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα επηρεάζονται άμεσα από τις μικρές ή περιορισμένες δυνατότητες προαγωγής. Οι Luthans (1998), αναφέρουν πως η ικανοποιητική αμοιβή δεν παρέχει μόνο την δυνατότητα κάλυψης των βασικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά οδηγεί και σε ηθική ικανοποίηση. Η ικανοποιητική αμοιβή, σύμφωνα με τους Boone και Kuntz (1992), θα πρέπει να αποτελεί βασικό κανόνα του κάθε οργανισμού.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ορίζεται από την Γραμματικού (2010), ως: “μια συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο και προκύπτει όταν αυτός που ασχολείται με την εκπαίδευση αξιολογεί την εργασία του”. Βάσει αυτού, η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση αναφέρεται “στη συναισθηματική σχέση του [εκπαιδευτικού, θα κρατήσουμε τη λέξη σε αγκύλη] με τον διδακτικό του ρόλο και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι θέλει κανείς από το επάγγελμά του και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτό του προσφέρει” (Ταρασιάδου, Πλατσίδου, 2009).

Τον καθορισμό της ικανοποίησης από την εργασία έχουν προσπαθήσει να ορίσουν πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες. Όμως, σύμφωνα με τον Al Owaidi (2001), δεν έχει επιτευχθεί μία συμφωνία ως προς τον όρο, ώστε να οριστεί ένας ορισμός με σαφήνεια. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Orlatka και Mimou (2008). Ο όρος στην βιβλιογραφία συναντάται με ποικιλία ερμηνειών που αντανακλούν διάφορες ανάγκες όπως: προσδοκίες, συναισθήματα και αντιλήψεις. Στον τομέα της

έρευνας, ο ορισμός που θεωρείται περισσότερο αποδεκτός είναι αυτός που έχει διατυπωθεί από τον Locke (1976), σύμφωνα με τον οποίο η εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται ως: «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας ενός ατόμου ή της εργασιακής του εμπειρίας».

Οι παράγοντες εξουθένωσης και ικανοποίησης έχουν απασχολήσει μεγάλο αριθμό ερευνητών. Οι Buitendach και De Witte (2005), διαχωρίζουν δύο κατηγορίες παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση: τους εξωγενείς παράγοντες, στους οποίους ανήκουν: η δυνατότητα αναγνώρισης, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, και ο τρόπος ελέγχου της εργασίας και στους ενδογενείς παράγοντες στους οποίους συμπεριλαμβάνονται : η οικογενειακή κατάσταση, ο χρόνος διδασκαλίας, η προσωπικότητα και η εκπαίδευση. Ο Furnham (1992), χωρίζει τους παράγοντες ικανοποίησης σε τρεις κατηγορίες: 1) στα οργανωτικά στοιχεία τα οποία περιλαμβάνουν την αμοιβή, τον τρόπο λήψης αποφάσεων και ελέγχου, 2) στις ειδικές πτυχές της εργασίας, όπου ανήκουν η δυνατότητα αυτονομίας, ο φόρτος εργασίας, το εργασιακό περιβάλλον, και η ανατροφοδότηση και 3) τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η αίσθηση ικανοποίησης από την προσωπική ζωή και η αυτοεκτίμηση.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Crossman και Harris (2006), οι παράγοντες που μπορεί να θεωρηθούν υπεύθυνοι για την εξασφάλιση της εργασιακής ικανοποίησης είναι: 1) περιβαλλοντικοί παράγοντες, δηλαδή ο τρόπος εργασίας και το περιβάλλον, 2) ψυχολογικοί παράγοντες, δηλαδή οι στάσεις και η προσωπικότητα και 3) στους δημογραφικούς παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο κα.

Η εργασία είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση, κυρίως στον εκπαιδευτικό τομέα, καθώς σχετίζεται κατά μεγάλο ποσοστό με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του σχολείου. Εάν η δομή είναι αποκεντρωμένη ή συγκεντρωτική, μπορεί να επηρεάσει άμεσα τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο βαθμός αποκέντρωσης ή συγκεντρωσης εξαρτάται από τη δυνατότητα των εργαζομένων να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Lambert et al. (2006), οι εργαζόμενοι που εργάζονται σε οργανισμούς με αποκεντρωμένη δομή είναι

περισσότερο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονται σε έναν πολύ συγκεντρωτικό οργανισμό.

1.5 Σχολικό Κλίμα και Ικανοποίηση

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη ενός θετικού κλίματος σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς μέσα σε αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποδώσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Όσοι οργανισμοί έχουν στόχο τη μέγιστη εξασφάλιση των δυνατοτήτων των εργαζομένων, έχουν υψηλή απόδοση. Επομένως, η απόδοση του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι συνάρτηση του θετικού κλίματος. Το θετικό σχολικό κλίμα επηρεάζει ακόμα την αποτελεσματικότητα, την αφοσίωση στην εργασία και τα κίνητρα. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι υψηλή στην περίπτωση που ο οργανισμός έχει υψηλό βαθμό ανθρωπιστικής σχέσης, και συλλογικότητα (Babu, Kumari, 2013). Επομένως το θετικό σχολικό κλίμα έχει άμεση επίπτωση στην συμπεριφορά και την στάση των εκπαιδευτικών. Σημαντικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας, θεωρείται και η σχέση του τρόπου διοίκησης και του σχολικού κλίματος.

Σύμφωνα με πλήθος ερευνών, ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ahghar, 2008; Betoret, 2006). Η παροχή γνώσης και η βελτίωση των εκπαιδευομένων εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη συνεχή βελτίωσή της. Η παροχή ενός ποσοστού αυτονομίας σε έναν εκπαιδευτικό οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και καλύτερη κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Οι σχέσεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διακατέχεται από αμοιβαίο σεβασμό και ισότητα, ώστε να αποφεύγονται οι εντάσεις στο σχολείο. Χαρακτηριστικό της σπουδαιότητας του σχολικού κλίματος είναι ο αριθμός των ερευνών που έχουν γίνει για το συγκεκριμένο θέμα. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Babu και Kumari (2013), αναφέρει πως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των μεταβλητών εργασιακή ικανοποίηση και σχολικό κλίμα έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, καθώς τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ερευνών είναι σημαντικά για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών οργανισμών (Collie et

al., 2012). Οι ερευνητές Collie et al. (2012) σε έρευνα που πραγματοποίησαν διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους παράγοντες: 1) αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών ενός οργανισμού, 2) σχέσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές, 3) σχολικούς πόρους όπως: υλικοτεχνικά υλικά με τη βοήθεια των οποίων διευκολύνεται το διδακτικό έργο, 4) τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις του σχολικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Basak και Ghosh (2011), οι οποίοι διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σε σύγκριση με το σχολικό κλίμα, η μεταβλητές ικανοποίηση και σχολικό κλίμα έχουν μεγαλύτερη επιρροή, σε σύγκριση με τις μεταβλητές αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητές.

Οι ερευνητές Menon et al. (2011), σε μελέτη που πραγματοποίησαν στην Κύπρο με θέμα την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρουν ότι οι παράγοντες που επιδρούν σημαντικά είναι: η δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης, το σχολικό κλίμα, ο τρόπος εργασίας, η δυνατότητα επιμόρφωσης, και η πρόοδος των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

2.1 Οι Έννοια των Διαπροσωπικών Σχέσεων

Ως διαπροσωπική σχέση στο χώρο εργασίας θεωρείται η αλληλεπίδραση ή συγγένεια μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων σε έναν οργανισμό. Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί μια σοβαρή διαδικασία που αποφέρει μερίσματα σε εκείνους που έχουν δεσμευτεί σε αυτήν. Ο ερευνητής Maxwell (2004) παρατήρησε ότι κάποιο στοιχείο ή χαρακτηριστικό μπορεί να φέρει δύο άτομα κοντά και να τους κάνει να αναπτύξουν μία σχέση.

Τέτοια στοιχεία ή χαρακτηριστικά είναι: το κοινό συμφέρον, η επιθυμία, η φιλοδοξία ή ο στόχος. Επιπλέον, ως διαπροσωπική σχέση στο χώρο εργασίας θεωρείται ο τύπος σχέσης που δημιουργείται τόσο μεταξύ των εργαζομένων, όσο και με τον ανώτερο ή τον υφιστάμενο σε έναν οποιαδήποτε οργανισμό. Το είδος αυτό σχέσης μπορεί να είναι τυπικό ή άτυπο. Ωστόσο, η σχέση γεννιέται, τρέφεται και αναπτύσσεται. Γεννιέται στο επίπεδο της γνωριμίας, τροφοδοτείται με τη συνεργατική σχέση και καλλιεργείται με την φιλία. Είναι πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η ανάπτυξη μίας σχέσης μπορεί να επιφέρει και πόνο και κέρδος και ως εκ τούτου πρέπει να την χειρίζεται κανείς συνειδητά.

Η διαπροσωπική σχέση δεν δημιουργείται τυχαία, αλλά είναι μια κοινωνική απαίτηση (Obakrolo, 2015). Η διαπροσωπική σχέση στο χώρο εργασίας είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα που επηρεάζει το επίπεδο της παραγωγικότητας των εργαζομένων σε κάθε οργανισμό. Τα μέλη ή οι υπάλληλοι πρέπει να αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά με τους προϊστάμενους, τους υφισταμένους και τους συναδέλφους τους στο πλαίσιο του οργανισμού. Το επίπεδο βιωσιμότητας και παραγωγικότητας ενός οργανισμού καθορίζεται από τον τρόπο που συνδέονται οι εργαζόμενοι με τους πελάτες, τους προμηθευτές και το ευρύ κοινό.

Πολλές μελέτες για τη διαπροσωπική σχέση αναφέρουν πως η επιτυχία ενός οργανισμού εξαρτάται από τη συμπεριφορά των εργαζομένων. Όσο μεγαλύτερη είναι η πυκνότητα των σχέσεων εντός του οργανισμού, τόσο

μεγαλύτερος είναι ο αντίκτυπος στην οργανωτική αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα (Tsui, 2000).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι φιλίες στην εργασία μπορούν να βελτιώσουν τις στάσεις των εργαζομένων στην εργασία, τη δέσμευση εργασίας και τελικά την επίδραση στο επίπεδο της παραγωγικότητας (Zagenezyk et al., 2010). Όταν οι εργαζόμενοι αλληλοεπιδρούν θετικά σε έναν οργανισμό, προωθείται η αγάπη, η ομαδική εργασία, αυξάνεται το επίπεδο της συνεργασίας, το ηθικό των εργαζομένων, τα κίνητρα, η ικανοποίηση από την εργασία και η δέσμευση και το συνολικό επίπεδο παραγωγικότητας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι υπάρχουν αποκλίνουσες απόψεις και ιδέες ως προς το τι συνιστούν οι διαστάσεις της διαπροσωπικής σχέσης στο χώρο εργασίας. Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Obaκροlo (2015) σχετικά με τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων στους χώρους εργασίας του Delta State, ο ερευνητής ανέφερε πως οι παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στον χώρο εργασίας είναι: η προσωπικότητα των εργαζομένων, το επίπεδο εμπιστοσύνης των εργαζομένων, η ομαδική προσπάθεια και η συμβατότητα των εργαζομένων. Επιπλέον, ο Isaac και ο Roger (2016) στη δική του μελέτη με τίτλο: Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων στην απόδοση της εργασίας υιοθέτησε τις ακόλουθες διαστάσεις στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων: την επικοινωνία, την ίση μεταχείριση του εργαζομένου, την ομαδική εργασία, την κατάρτιση και τον σεβασμό των εργαζομένων μεταξύ τους.

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες της Δύσης παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον για ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων. Καθημερινά, οι άνθρωποι βιώνουν προβλήματα είτε εργασιακά είτε απλής καθημερινότητας και συνειδητοποιούν ότι για την επίλυσή τους είναι απαραίτητη η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και η συνεργασία με άλλα άτομα. Αυτό όμως, στις μέρες μας πολύ δύσκολα μπορεί κανείς να το επιτύχει. Σημαντικό είναι το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων πολλά τμήματα κοινωνικών επιστημών όπως της ιατρικής, της ψυχολογίας, και της κοινωνιολογίας. Το ενδιαφέρον των ελληνικών πανεπιστημίων για θέματα διαπροσωπικών σχέσεων φαίνεται από τα συνέδρια και τις εκδηλώσεις που διοργανώνονται.

2.2 Ηγεσία και Διαπροσωπικές Σχέσεις

2.2.1 Διαπροσωπικές Σχέσεις στον Εργασιακό Χώρο

Η επικοινωνία είναι η ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και πληροφοριών μέσω γραπτών ή προφορικών λέξεων, συμβόλων ή ενεργειών (Baird et al., 1990). Η επικοινωνία είναι η κοινωνική διαδικασία στην οποία δύο ή περισσότερα μέλη ανταλλάσσουν πληροφορίες και μοιράζονται νοήματα (Griffin, Moorhead, 2013).

Η επικοινωνία είναι ουσιαστικά μια αντιληπτική διαδικασία. Ο αποστολέας πρέπει να κωδικοποιεί το περιεχόμενο ενός μηνύματος και στη συνέχεια ο δέκτης να το αποκωδικοποιεί για να αποκτήσει την αντιληπτή έννοια. Η αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται από το γεγονός ότι τόσο ο αποστολέας όσο και ο παραλήπτης γνωρίζουν τους κανόνες για την κωδικοποίηση μίας έννοιας σε μηνύματα (Stroh et al., 2002). Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι σημαντική επειδή επηρεάζει ουσιαστικά κάθε πτυχή της οργανωτικής συμπεριφοράς (George, Jones, 2012). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η αποτελεσματική επικοινωνία είναι το αποτέλεσμα μιας θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του επικοινωνούντος και του δέκτη. Η επικοινωνία επιτυγχάνεται μόνο, εάν το άτομο που επικοινωνεί αλληλοεπιδρά θετικά με τον παραλήπτη (Gibson et al., 2011). Υπό αυτή την έννοια, οι Stroh et al. (2002) αναφέρουν ότι για μία αποτελεσματική επικοινωνία είναι σημαντικό ο παραλήπτης να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια την προσπάθεια επικοινωνίας του αποστολέα.

Προβλήματα διαπροσωπικής επικοινωνίας προκύπτουν, όταν το μήνυμα που στέλνει κάποιος δεν είναι κατανοητό. Ο Aamodt (2010) αναφέρει τρεις ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσει ο αποστολέας για την ορθή μετάδοση ενός μηνύματος: να σκεφτεί τι θέλει να μεταδώσει, με ποιον θέλει να επικοινωνήσει και να εκπαιδευτεί σε καλύτερες δεξιότητες επικοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, ο Stroh et al. (2002) εξέτασαν τους παράγοντες για τη βελτίωση της αντιληπτικής ακρίβειας του δέκτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι παράγοντες αυτοί είναι: η ενσυναίσθηση του αποστολέα, η ακρόαση και η επιλογή μέσων. Ο Champoux (2011) αναφέρει πως η

αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μπορεί να βελτιωθεί μέσω της κατάρτισης και της κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών. Για να περιοριστεί το πλήθος των εμποδίων στην επικοινωνία των οργανισμών, η ηγεσία θα πρέπει να παρακολουθεί τα μηνύματα που μεταδίδονται, να ρυθμίζει τη ροή των πληροφοριών, να χρησιμοποιεί την ανατροφοδότηση, να αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, να χρησιμοποιεί την επανάληψη των μηνυμάτων και να ενθαρρύνει την αμοιβαία εμπιστοσύνη,

Η επικοινωνία είναι μια από τις σημαντικότερες διαπροσωπικές διαδικασίες στις οργανώσεις. Η αποτελεσματική επικοινωνία επιτρέπει σε εργαζόμενους, ομάδες και οργανισμούς να επιτύχουν τους στόχους τους και να επιτελέσουν σε υψηλό επίπεδο (George, Jones, 2012). Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι θεμελιώδης για την απασχόληση, για επιτυχία και αποτελεσματικότητα στην εργασία μεταξύ συνάδελφων, υπαλλήλων ή διευθυντών (Harris, Nelson, 2008). Η διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει την ανταλλαγή μηνύματος μέσω ενός καναλιού επικοινωνίας από το ένα άτομο στο άλλο (Aamodt, 2010). Στη διαπροσωπική επικοινωνία, η κύρια έμφαση δίνεται στη μεταφορά πληροφοριών από το ένα άτομο στο άλλο. Η επικοινωνία θεωρείται ως βασική μέθοδος για την αλλαγή της συμπεριφοράς και περιλαμβάνει τις ψυχολογικές διεργασίες (αντίληψη, μάθηση και κίνητρα) αφενός και τη γλώσσα από την άλλη (Luthans, 2011). Η επικοινωνία μεταξύ ατόμων και ομάδων είναι ζωτικής σημασίας σε όλους τους οργανισμούς. Η επικοινωνία είναι ίσως η πιο ορατή από όλες τις δραστηριότητες ομάδας και είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας (Stroh et al., 2002). Χωρίς επικοινωνία, ένας οργανισμός θα είναι απλώς μια συλλογή μεμονωμένων εργαζομένων που εκτελούν ξεχωριστά καθήκοντα. Η οργανωτική δράση θα στερείται συντονισμού και θα είναι προσανατολισμένη προς μεμονωμένους και όχι οργανωτικούς στόχους (Griffin, Moorhead, 2013). Η επικοινωνία ενθαρρύνει τα κίνητρα, διευκρινίζοντας για τους υπαλλήλους τι πρέπει να γίνει, πόσο καλά δουλεύουν, τι μπορεί να γίνει για να βελτιώσει τις επιδόσεις (Robbins, 2002). Η επικοινωνία δημιουργεί τις βάσεις για επιτυχημένες ενέργειες και ανοίγει δρόμους προς έναν πιο συνεργατικό χώρο εργασίας. Η συνεργασία απαιτεί αποτελεσματική επικοινωνία. Είναι ο τρόπος με τον οποίο μοιραζόμαστε

πληροφορίες, ιδέες, στόχους, κατευθύνσεις, προσδοκίες, συναισθήματα και συναισθήματα στο πλαίσιο της συντονισμένης δράσης. Οι επιτυχημένοι οργανισμοί εκτιμούν και προάγουν την αποτελεσματική επικοινωνία τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο όσο και σε οργανωτικά όρια (Schermerhorn et al., 2010).

Η επικοινωνία είναι μια από τις λειτουργίες διαχείρισης και είναι μία από τις πιο κρίσιμες πτυχές της αποτελεσματικής ηγεσίας, του σχεδιασμού του ελέγχου, του συντονισμού, της κατάρτισης, της διαχείρισης των συγκρούσεων, της λήψης αποφάσεων και όλων των άλλων λειτουργιών διαχείρισης (Wexley, Yukl, 2000). Οι οργανισμοί αναζητούν πάντα εργαζόμενους με άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες και η ακρόαση είναι ίσως η πιο σημαντική επικοινωνιακή δεξιότητα που πρέπει να καταλάβει ένας επόπτης (Aamodt, 2010). Όταν οι οργανώσεις αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως μη μισθωτούς εργαζόμενους ή υπερβολικά υψηλό κύκλο εργασιών, η κακή επικοινωνία είναι συχνά μερικώς ευθύνη (George, Jones, 2012). Οι έρευνες δείχνουν ότι είναι σημαντικό οι διευθυντές να μην επικοινωνούν μόνο καλά, αλλά η επιτυχία τους καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους (Stroh et al., 2002). Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι το κύριο μέσο διοίκησης της επικοινωνίας. Σε μια τυπική ημέρα, πάνω από τα τρία τέταρτα των επικοινωνιών ενός διαχειριστή συμβαίνουν σε αλληλεπιδράσεις πρόσωπο με πρόσωπο. Οι καθημερινές δραστηριότητες των στελεχών συνδέονται στενά με αποτελεσματικές διαπροσωπικές επικοινωνίες. Οι διευθυντές παρέχουν πληροφορίες (που πρέπει να γίνουν κατανοητές), δίνουν εντολές και οδηγίες (που πρέπει να τηρούνται και μαθαίνουν) και καταβάλλουν προσπάθειες να επηρεάσουν και να πείσουν (που πρέπει να γίνουν αποδεκτές και να ενεργήσουν) (Gibson et al., 2011). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές και οι ηγέτες είναι εξειδικευμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις, αναπτύσσουν άλλους, παίρνουν αποφάσεις, παρέχουν μοντέλα, χρησιμοποιούν χιούμορ, κατανοούν τη γλώσσα, χρησιμοποιούν θετική μη λεκτική συμπεριφορά, αναπτύσσουν δίκτυα και ενθαρρύνουν την επικοινωνία προς τα πάνω και προς τα κάτω, ακούνε αποτελεσματικά, αναπτύσσουν ισχυρά συμβολικά μηνύματα αποτελεσματικά. Αυτό είναι ένα εκπληκτικό σύνολο προσδοκιών για κάθε διευθυντή (Harris,

Nelson, 2008). Τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες των εντοπισμένων εντολών έδειξαν ένα κοινό και συνεκτικό σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών, συμπεριφορών, αξιών και πεποιθήσεων, όπως ειλικρίνεια και ανοιχτό πνεύμα, πολύ ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, ευελιξία, δέσμευση, πάθος, ενσυναίσθηση με άλλους (Gurr et al., 2006).

Ο Luthans (2011) ισχυρίστηκε ότι οι «πραγματικοί διευθυντές» στις καθημερινές συμπεριφορές τους αφιέρωσαν το ένα τρίτο των δραστηριοτήτων τους για την ανταλλαγή και την επεξεργασία πληροφοριών ρουτίνας. Η έρευνα έχει επανειλημμένα δείξει ότι οι ομάδες και οι οργανισμοί δαπανούν τεράστιο χρόνο επικοινωνίας. Η κεντρική θέση της επικοινωνίας στη συνολική δουλειά του διαχειριστή είναι εμφανής, όταν εξετάζουμε πόσο χρόνο διαχειρίζονται οι διοικητικοί υπάλληλοι για την επικοινωνία σε οργανισμούς (Lunenburg, Ornstein, 2012). Τα ευρήματα της έρευνας απέδειξαν ότι οι διευθυντές δαπανούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους για οργανωτική επικοινωνία. Σε μερικά επαγγέλματα περισσότερο από το ήμισυ όλων των εποχών στο χώρο εργασίας δαπανώνται επικοινωνώντας (Lunenburg, Ornstein, 1991). Baird et al. (62% για την ακρόαση και την ομιλία, 8% για το τηλέφωνο, 13% για το γράψιμο και 12% για την ανάγνωση). Οι Lunenburg και Ornstein (1991) ανέφεραν ότι τα αποτελέσματα δύο ξεχωριστών μελετών των στελεχών ανέφεραν επίσης ότι οι διαχειριστές δαπανούν το 80% του χρόνου τους στη διαπροσωπική επικοινωνία ». Παρόμοια ευρήματα που κυμαίνονται από 70 έως 80 τοις εκατό, έχουν αναφερθεί για τα στοιχειώδη και τα σχολεία υψηλού επιπέδου. Επομένως, οι διευθυντές των σχολείων χρειάζονται σαφή κατανόηση της διαδικασίας επικοινωνίας (Lunenburg, Ornstein, 2012).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι σπουδές στις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας επικεντρώνονται κυρίως στις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, της κατανόησης, της ενεργητικής ακρόασης, της ανατροφοδότησης, της αποτελεσματικότητας (διαφάνεια, σαφήνεια, διαφάνεια, σύνεση, ευγένεια, ακρίβεια, σκέψη), πειθούς και εμπιστοσύνης (Cohen et al., 2001; Hartley, Bruckmann, 2002).

Κατά συνέπεια, τα τελευταία χρόνια, η εποπτεία των διευθυντικών στελεχών έχει γίνει πιο δύσκολη δεδομένου ότι οι οργανώσεις έχουν γίνει πιο παιδαλώδης και ως εκ τούτου τα στελέχη έχουν περισσότερους υπόλογους να

επιβλέπουν (Gibson et al., 2011). Μια ολιστική επισκόπηση μας οδηγεί στο να σκεφτούμε ότι η επικοινωνία βρίσκεται στον πυρήνα κάθε είδους οργανωτικής συμπεριφοράς (Eren, 2003). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας δεν είναι εγγενείς σε ένα άτομο, αλλά μπορούν να διδαχθούν (William, 2004). Συνεπώς, το ερώτημα δεν είναι κατά πόσο οι διευθυντές συμμετέχουν στην επικοινωνία, επειδή η επικοινωνία είναι εγγενής στη λειτουργία ενός οργανισμού. Αντίθετα, το πραγματικό ζήτημα είναι εάν οι διαχειριστές επικοινωνούν καλά ή κακώς. Με άλλα λόγια, η ίδια η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη στη λειτουργία μιας οργάνωσης, αλλά μπορεί να αποφευχθεί η αναποτελεσματική επικοινωνία. Κάθε διαχειριστής πρέπει να είναι επικοινωνιακός. Στην πραγματικότητα, ένας διευθυντής επικοινωνεί με κάποιο τρόπο σε κάποιον ή σε κάποια ομάδα. Το μόνο ερώτημα είναι: "Με ποιο αποτέλεσμα;" (Gibson et al., 2011). Η προσανατολισμένη στον άνθρωπο επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της μορφής ηγεσίας. Σημαίνει ότι η μετάδοση του μηνύματος πραγματοποιείται με ειλικρίνεια, χωρίς να αποκρύπτεται καμία δραστηριότητα του οργανισμού. Με την βοήθεια της ανοικτής επικοινωνίας, τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην επικοινωνία ανταλλάσσουν μεταξύ τους συναισθήματα. Η ανοικτή επικοινωνία διαχωρίζεται σε αυτή που πραγματοποιείται για την άσκηση των λειτουργιών του οργανισμού και σε εκείνη που πραγματοποιείται για κάποιον άλλο λόγο. Η πρώτη σχετίζεται με τη μετάδοση απαραίτητων πληροφοριών, μεταξύ των εργαζομένων, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και η δεύτερη περιλαμβάνει: συναισθήματα, απόψεις ενδιαφέροντα κ.ά. (Άνθης, 2006). Με το είδος αυτό επικοινωνίας επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός ιδανικού εργασιακού κλίματος, με την προϋπόθεση πως συνυπάρχουν και άλλα σημαντικά στοιχεία. Στην περίπτωση που ο ηγέτης μοιράζεται με τους υπόλοιπους εργαζομένους διάφορες πληροφορίες, συμβάλλει στον περιορισμό της καχυποψίας και του φόβου, συναισθήματα τα οποία επηρεάζουν μεγάλο ποσοστό εργαζομένων. Η ανοικτή επικοινωνία επηρεάζει θετικά όλες τις ανάγκες των ανθρώπων και κυρίως την ανάγκη τους να είναι μέλη της ομάδας του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού, ενέργειες που επιφέρουν αποτελεσματικότητα και αφοσίωση στην εργασία. Ο στόχος των εργαζομένων, όταν προσλαμβάνονται σε μία εργασία, είναι (Stoetzer, 2010):

- Να ανέλθουν ιεραρχικά
- Να επιτύχουν αύξηση των μισθολογικών αποδόσεων
- Να αποκτήσουν εμπειρία και επιμόρφωση

Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων, συμπεριφέρονται με τρόπο αρεστό και αποφεύγουν ενέργειες που μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα.

2.2.2 Διαπροσωπικές Σχέσεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και Εκπαιδευτικών

Από την δεκαετία του 1960 οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Για το λόγο αυτό το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον προσέλκυσε η διοίκηση των σχολείων. Ο τρόπος διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, μειώνει ή αυξάνει το άγχος που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους και επηρεάζει την συμπεριφορά τους. Έτσι ο ηγέτης που διευθύνει διαλλακτικά ασκεί στους εργαζομένους θετική επίδραση, σε αντίθεση με τον ηγέτη που ασκεί συνεχώς έλεγχο και θέτει κανονισμούς, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικής επίδρασης και άγχους στο εκπαιδευτικό έργο. Δηλαδή, ο διευθυντής θα πρέπει να προγραμματίζει και να επιβλέπει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως η συμπεριφορά του και ο τρόπος του να τους επηρεάζει (Γκάνιος, 2007).

Ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού έχει την κύρια ευθύνη για τις αποφάσεις και τη δράση για όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται. Για τη διευκόλυνση του δύσκολου αυτού έργου, θα πρέπει οι διαπροσωπικές σχέσεις με τον ανθρώπινο δυναμική να είναι άριστες. Άλλωστε επιθυμία των εκπαιδευτικών είναι να συνεργάζονται με έναν διευθυντή συνεργάσιμο, προσιτό και ευχάριστο. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει το προσόν να αναπτύσσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς με αυτές θα επιτύχει την συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και την επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα πως κυρίαρχος παράγοντας για την εφαρμογή και δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί το οργανωτικό κλίμα. Το εργασιακό κλίμα που υποστηρίζει τους υφισταμένους και ενθαρρύνει την έκφραση των απόψεων και των ιδεών, ελεύθερα, είναι αναγκαίο για τη δημιουργία μίας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στους υφισταμένους και τον διευθυντή, και την επίτευξη μίας ανοικτής επικοινωνίας.

Ένας διευθυντής, για να αναπτύξει άριστες διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να επικροτεί την έκφραση των γνώμων, των συναισθημάτων και των προβλημάτων. Για τη δημιουργία μίας θετικής σχέσης, όπου η ειλικρίνεια αμείβεται, ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει καθημερινά να θυμίζει στους υφισταμένους του ότι πρέπει να εκφράζουν τις διαφωνίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Δηλαδή, ο τρόπος συμπεριφοράς της ηγεσίας αντανακλά άμεσα στην συμπεριφορά των υφισταμένων (Καρατάσιος, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

3.1 Η Έννοια των Συγκρούσεων

Η σύγκρουση αποτελεί μια υπάρχουσα κατάσταση διαφωνίας ή εχθρότητας μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων (Nicholson, 1992). Αυτό σημαίνει ότι δύο ή περισσότερα άτομα δεν συμφωνούν, καθώς έχουν διαφορετικές απόψεις στο ίδιο θέμα. Προκύπτει, συνεπώς η επιδίωξη ασυμβίβαστων στόχων. Με άλλα λόγια, σύγκρουση σημαίνει η αντίθεση με την υπάρχουσα άποψη, στάση ή θέση.

Η σύγκρουση υποδηλώνει διαφορετικές αντιλήψεις, οι οποίες μπορεί να μην οδηγούν κατ' ανάγκην σε εχθρότητα. Από την άποψη αυτή, οι συγκρούσεις απλά σημαίνουν «διαφορετική αντίληψη» ή άποψη για ένα ζήτημα ή μια κατάσταση (Barash, Webel, 2002). Μπορεί να σημαίνει δηλαδή μια διαφορετική ερμηνεία ενός κινήτρου, ή μιας κοσμοθεωρίας ως προς τη θρησκεία, τα έθιμα, τις κοσμολογίες ή τις αξίες. Τέτοιες διαφορές δεν μπορούν ποτέ να καταλήξουν σε άμεσες και απότομες αντιπαραθέσεις. Από την άλλη όμως, διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες ή απόψεις του κόσμου μπορούν να ξεπεράσουν απλώς τις «διαφορές» και να οδηγήσουν στην ακραία έκφραση της σύγκρουσης.

Σύγκρουση μπορεί επίσης να σημαίνει εχθρότητα ή φυσική αντιπαραθέση (Jeong, 2000). Όταν η ασυμβατότητα του στόχου ή οι αντιλήψεις και διαφορές αξίας φθάνουν στο αποκορύφωμα, είναι δυνατή η εκδήλωση πραγματικής εχθρότητας ή σύγκρουσης.

Σύμφωνα με τον Coser (1967), η σύγκρουση είναι ένας αγώνας για τις αξίες και αναφέρει πως η κατάσταση, η εξουσία και οι πόροι είναι περιορισμένοι και οι στόχοι των αντιπάλων είναι να εξουδετερώσουν, να τραυματίσουν ή να εξαλείψουν τους αντιπάλους τους. Επίσης, από την πλευρά της επικοινωνίας ορίζεται ως «ένας εκφρασμένος αγώνας μεταξύ δύο τουλάχιστον αλληλένδετων ομάδων ή προσώπων που αντιλαμβάνονται ασυμβίβαστους στόχους, λίγες ανταμοιβές και παρεμβάσεις άλλων μερών για την επίτευξη των στόχων τους (Hocker, Wilmot, 1985).

Υπάρχουν μορφές συγκρούσεων που περιλαμβάνουν αντιπαλότητες, ζήλιες, συγκρούσεις προσωπικότητας, ορισμούς ρόλων και αγώνες για

εξουσία και εύνοια. Υπάρχει επίσης σύγκρουση μεταξύ ατόμων, λόγω ανταγωνιστικών αναγκών και απαιτήσεων, στα οποία τα άτομα αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους.

Δεδομένου ότι οι συγκρούσεις είναι φαινομενικά αναπόφευκτες, είναι προφανώς απαραίτητο οι διοικήσεις να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την πηγή της σύγκρουσης, να διακρίνουν το εποικοδομητικό και καταστροφικό δυναμικό της, να μάθουν πώς να διαχειριστούν τις συγκρούσεις και να εφαρμόσουν την πρακτική επίλυσης συγκρούσεων με έναν πρακτικό τρόπο (Fleerwood, 1987).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, πολλοί ερευνητές έχουν διαφοροποιήσει τις απόψεις τους σχετικά με τις συγκρούσεις. Η σύγκρουση θεωρείται πολλές φορές ότι έχει δυνατότητα θετικής ανάπτυξης.

Οι Deetz και Stevenson (1986), αναφέρουν τρεις υποθέσεις που δείχνουν ότι η σύγκρουση μπορεί να είναι θετική. Η άποψή τους είναι ότι η διαχείριση των συγκρούσεων χρησιμεύει ως μια πιο θετική διαδικασία εκπαίδευσης για την αποφυγή των συγκρούσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν πως:

- Η σύγκρουση είναι φυσική
- Οι συγκρούσεις είναι καλές και αναγκαίες
- Οι περισσότερες συγκρούσεις βασίζονται σε πραγματικές διαφορές.

Οι Hocker και Wilmot (1985) ορίζουν τη σύγκρουση ως «έναν εκφρασμένο αγώνα μεταξύ τουλάχιστον δύο αλληλεξαρτώμενων μερών που αντιλαμβάνονται ασυμβίβαστους στόχους, λίγες ανταμοιβές και παρεμβάσεις από το άλλο μέρος για την επίτευξη των στόχων τους» (Borisoff, Victor, 1998).

Τόσο στην Ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί και διάφοροι ορισμοί για την οργανωσιακή σύγκρουση.

Όπως αναφέρουν οι Putnam και Poole (1987) “ως σύγκρουση ορίζεται η διάδραση αλληλεξαρτωμένων ατόμων που συνειδητοποιούν την αντίθεση των στόχων, σκοπών και αξιών τους και που θεωρούν ότι το αντίπαλο μέρος μπορεί να παρέμβει στην πραγμάτωση των στόχων αυτών”. Σύμφωνα με τον εν λόγω ορισμό ως βασικά χαρακτηριστικά των συγκρούσεων είναι οι ασύμβατοι στόχοι, η αλληλεξάρτηση και η διάδραση. Οι ασύμβατοι στόχοι

μπορεί να προέρχονται από διαφορές που υπάρχουν στη διαδικασία οργάνωσης της εργασίας, από διαφορετικές απόψεις για τον καταμερισμό των πόρων ή από διαφωνίες ως προς τις αξίες προσανατολισμού.

Ένας άλλος ορισμός της σύγκρουσης είναι αυτός των Griffin και Moorhead (1986), σύμφωνα με τον οποίο σύγκρουση είναι “η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ομάδες, όπου οι ομάδες αντιλαμβάνονται ότι η άλλη ομάδα παρεμποδίζει τις προσπάθειές τους για να επιτύχει τους στόχους της”. Επίσης, όπως αναφέρει ο Jones (1994), η σύγκρουση “αρχίζει όταν μία ομάδα επιδιώκει τα συμφέροντα της εις βάρος των συμφερόντων των άλλων ομάδων”. Σύμφωνα με τον Robbins (1993), η σύγκρουση “μπορεί να είναι το αποτέλεσμα φτώχης επικοινωνίας, δυσπιστίας και κακής διοίκησης - εργασιακών σχέσεων. Σε αυτήν την άποψη η σύγκρουση είναι κακή, σε αντίθεση με τη θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων, η οποία ισχυρίζεται ότι η παρουσία της σύγκρουσης στις ομάδες είναι φυσική και μπορεί να λειτουργήσει ως πλεονέκτημα της ομάδας”.

Τέλος, όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2002), σύγκρουση είναι “μία κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας”.

Σύμφωνα με τους Mcshane και Glino (2008) η διαδικασία της σύγκρουσης περιλαμβάνει πέντε στάδια:

- ενδεχόμενη αντίθεση ή ασυμβατότητα
- γνώση και εξατομίκευση
- Προθέσεις
- Συμπεριφορά και
- Αποτελέσματα.

3.3 Θεωρητικά Μοντέλα Σύγκρουσης

Η εμπειρία στην ανθρώπινη κοινωνία έχει δείξει ότι υπάρχουν βαθμοί διακύμανσης στις συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις διαχωρίζονται σε διάφορους τύπους. Η ψυχολογία αναφέρεται σε ενδοπροσωπικές συγκρούσεις. Η κοινωνιολογία εντοπίζει διαπροσωπικές διαφορές καθώς και διαμάχες μεταξύ των ομάδων ή εντός μιας μονάδας, όπως επίσης και διαμάχες μεταξύ ομάδων. Η Πολιτική Επιστήμη και η Ιστορία έχουν εντοπίσει διεθνικές ή ενδοκρατικές συγκρούσεις καθώς και διεθνείς συγκρούσεις.

3.3.1 Σύγκρουση μεταξύ Ατόμων και Ομάδων

Μέσα σε ένα οργανισμό παρατηρούνται αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στις ομάδες και τα άτομα, που σημαίνει ότι για την περάτωση μιας δραστηριότητας θα πρέπει να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικά τμήματα και ειδικότητες. Στην περίπτωση όμως που η υλοποίηση της δραστηριότητας δεν ήταν η αναμενόμενη ή παρουσιάστηκαν καθυστερήσεις, προκύπτουν συγκρούσεις ως προς το πρόσωπο ή την ομάδα που ευθύνεται περισσότερο (Παπαδοπούλου, 2014).

Οι ιδέες σε μια ομάδα παράγονται από τα άτομα, τα οποία τις παραθέτουν στις ομάδες προς συζήτηση. Το φαινόμενο αυτό μπορεί κανείς να πει ότι είναι σωστό, στις περισσότερες περιπτώσεις, καθώς στις ομάδες παρουσιάζονται σε ατομικό επίπεδο οι προτάσεις, ενώ οι αποφάσεις που προκύπτουν συζητούνται και συμφωνούνται από όλους .

Η ομάδα λειτουργεί αποδοτικότερα και πιο γρήγορα στην περίπτωση που μεταξύ των μελών υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και ομαδικό πνεύμα εργασίας. Αντίθετα με το άτομο η ομάδα μπορεί και συγκεντρώνει με μεγαλύτερη ευχέρεια πληροφορίες, τις οποίες επεξεργάζεται με αρτιότερο τρόπο, ώστε να βοηθήσουν στην λήψη αποφάσεων (Μαντζάρης, 2011).

Στην περίπτωση όμως που η οργάνωση της ομάδας δεν είναι καλή και δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μελών που την απαρτίζουν τότε οι ομάδες δεν είναι αποδοτικές.

3.3.2 Σύγκρουση Μεταξύ Ομάδων

Οι ομάδες είναι περισσότερο δημιουργικές από τα άτομα, όταν δρουν κάτω από κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών τους. Πριν από κάθε λήψη απόφασης όλα τα μελή θα πρέπει να συμφωνούν σχετικά με την εφαρμογή της.

Η ανταγωνιστικότητα των εργασιακών ομάδων δημιουργείται κυρίως, όταν αναλαμβάνουν την εκτέλεση μιας δραστηριότητας συγχρόνως, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ανταγωνιστικές τάσεις και το φαινόμενο η μια να υποσκάπτει την άλλη, με αποτέλεσμα να δημιουργείται στον οργανισμό αρνητικό κλίμα.

3.3.3 Οργανωσιακές Συγκρούσεις

Η οργανωσιακή σύγκρουση προκαλείται από παράγοντες, όπως η έλλειψη δικαιοσύνης, οι ανταμοιβές και η ασάφεια των εργασιακών καθηκόντων. Η σύγκρουση αυτής της μορφής μπορεί να πυροδοτηθεί μεταξύ της ηγεσίας και των εργαζομένων ή ομάδων των εργαζομένων που πλήττονται. Οι διαφωνίες κυρίως επικεντρώνονται στον τρόπο κατανομής της δουλειάς, στις αμοιβές και στο ωράριο εργασίας. Υπάρχουν επίσης διαφωνίες μεταξύ των τμημάτων, καθώς και των συνδικάτων και της ηγεσίας. Παράγοντες οργανωσιακής σύγκρουσης μικρότερης σημασίας αφορούν συγκρούσεις προσωπικότητας και ζήλιας. Ακόμα υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων ως προς τις ανάγκες που πρέπει να απαιτηθούν και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους. (Friedman et al., 2000).

3.4 Τύποι και Στάδια Συγκρούσεων

Το αν μια σύγκρουση είναι καλή ή κακή εξαρτάται από τον τύπο της σύγκρουσης. Κρίνεται, λοιπόν, σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ λειτουργικών και δυσλειτουργικών συγκρούσεων.

- **Λειτουργική ή εποικοδομητική σύγκρουση:** Ορισμένες συγκρούσεις υποστηρίζουν τους στόχους της ομάδας και βελτιώνουν την απόδοσή της. Αυτές καλούνται λειτουργικές και εποικοδομητικές μορφές σύγκρουσης. Ο Robbin (2001) ορίζει τη λειτουργική σύγκρουση ως τη σύγκρουση που υποστηρίζει τους στόχους της ομάδας και βελτιώνει τις επιδόσεις της (ομάδας). Το επιχείρημα είναι η σύγκρουση να οδηγεί σε θετικό ανταγωνισμό τις ομάδες, με αποτέλεσμα τα άτομα να εργάζονται σκληρότερα και να παράγουν περισσότερα για το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού. Θεωρείται μια αντιπαράθεση ανάμεσα σε δύο ιδέες, στόχους και ομάδες που βελτιώνει τους υπαλλήλους και την οργανωτική απόδοση. Ένα από τα κύρια οφέλη της εποικοδομητικής σύγκρουσης είναι ότι δίνει στα μέλη της την ευκαιρία να εντοπίσουν τα προβλήματα και να διακρίνουν τις ευκαιρίες. Επίσης, μπορεί να εμπνεύσει νέες ιδέες, μάθηση και ανάπτυξη μεταξύ των ατόμων (Kinicki, Kreitner, 2008).
- **Δυσλειτουργικές / Καταστροφικές Συγκρούσεις:** Υπάρχουν συγκρούσεις που εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας. Οι συγκεκριμένες μορφές

σύγκρουσης καλούνται δυσλειτουργικές ή καταστροφικές (www.csuromona.edu). Η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και επιθυμητή στις οργανώσεις, αλλά όταν δεν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, μπορεί να αποσυνδέσει τις σχέσεις και να παρεμποδίσει την ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών και πόρων σε ομάδες ή μεταξύ των τμημάτων. Η δυσλειτουργική σύγκρουση εμποδίζει και αποτρέπει την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Συνήθως εμποδίζει την οργανωτική απόδοση και οδηγεί σε μειωμένη παραγωγικότητα. Αυτός ο τύπος συγκρούσεων χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστικά ατομικά συμφέροντα που υπερισχύουν του γενικού ενδιαφέροντος του οργανισμού. Οι διοικήσεις υποκρύπτουν πληροφορίες μεταξύ τους, ενώ οι εργαζόμενοι σαμποτάρουν τη δουλειά των άλλων (Kinicki, Kreitner, 2008).

3.2 Αιτίες Συγκρούσεων

Ο εντοπισμός της αιτίας που έχει προκαλέσει μία σύγκρουση θεωρείται ο αποτελεσματικότερος παράγοντας για τη διευθέτηση και την αντιμετώπισή της, καθώς όταν αντιμετωπίζεται η αιτία στη βάση της, τότε μπορεί να επιλυθεί με αποτελεσματικό τρόπο. Τα εσωγενή αίτια δημιουργούνται στο εσωτερικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τα εξωγενή στο εξωτερικό περιβάλλον (Παρασκευόπουλος, 2008).

Τα εσωγενή αίτια των συγκρούσεων χωρίζονται στις εξής κατηγορίες (Gupta, Sasidhar, 2010):

- Τις προσωπικές επιρροές. Στην κατηγορία αυτή η δημιουργία συγκρούσεων είναι αποτέλεσμα των προσωπικών επιρροών του κάθε εκπαιδευτικού. Έτσι, είναι δυνατόν να δημιουργηθούν συγκρούσεις λόγω: της ύπαρξης στην τάξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, την ανάθεση πραγματοποίησης καινοτόμων δραστηριοτήτων, την υποχρεωτική επιτήρηση κ.ά.
- Την επικοινωνία. Κατά την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργούνται διακρίσεις λόγω της διαφορετικής άποψης που παρατίθεται από τον κάθε εργαζόμενο. Επιπλέον, οι παρανοήσεις, επιδρούν αρνητικά στην αλληλεπίδραση των μελών μίας ομάδας. Ο θόρυβος δεν είναι μόνο αποτέλεσμα των

φωνών και της φασαρίας που δημιουργείται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και της κακής ερμηνείας των μεταδιδόμενων μηνυμάτων λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων.

- Η οργανωτική δομή. Στην οργανωτική δομή ανήκουν η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτηση των εκπαιδευτικών μίας ομάδας, που αναπόφευκτα κάποιες φορές οδηγούνται σε δυσχέρεια επικοινωνίας, καθώς και οι στόχοι, ο αριθμός των μελών μίας ομάδας και ο ρόλος της εξουσίας.

Σύμφωνα με την ερευνήτρια Fajana (2000), ως πηγές συγκρούσεων θεωρούνται:

- Εσωτερικές πηγές: Πρωταρχικός παράγοντας των εσωτερικών πηγών σύγκρουσης είναι τα "αντιτιθέμενα συμφέροντα" των βιομηχανικών παραγόντων. Αυτά τα "αποκλινώμενα συμφέροντα" προκαλούν συγκρούσεις στις προσπάθειες δύο μερών ενός οργανισμού να μοιραστούν το "βιομηχανικό όφελος". Εκτός από τα παραπάνω, σύγκρουση δημιουργείται, επίσης, όταν υπάρχει "σχέση εξουσίας" μεταξύ των δύο φορέων σε έναν οργανισμό.
- Οι εξωτερικές πηγές: Οι πηγές αυτές αποκαλούνται εξωτερικές, επειδή βρίσκονται εκτός των τεσσάρων τοίχων ενός οργανισμού. Μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση, όταν η παρέμβαση τρίτων σε βιομηχανικές διαμάχες γίνεται μονόπλευρη ή μεροληπτική. Ένα καλό παράδειγμα είναι όταν η κυβέρνηση ως τρίτο ρυθμιστικό πρόσωπο προσπαθεί να διατυπώσει πολιτική ή να θεσπίσει νόμους που ευνοούν ένα μέρος σε βάρος του άλλου. Αυτά μπορούν να δημιουργήσουν σύγκρουση.

Συμπερασματικά οι αιτίες συγκρούσεων σε έναν οργανισμό είναι:

- Ειδίκευση. Οι εργαζόμενοι σε μία συγκεκριμένη δουλειά ειδικεύονται σε κάτι ή αποκτούν γενική γνώση πολλών καθηκόντων. Εάν σε μία επιχείρηση υπάρχουν πολλοί μη ειδικευμένοι υπάλληλοι, μπορεί να δημιουργηθούν συγκρούσεις, καθώς δεν υπάρχουν επαρκείς γνώσεις για τις εργασιακές τους υποχρεώσεις.
- Κοινοί πόροι. Σε πολλούς εργασιακούς χώρους, οι πόροι μοιράζονται. Όσο πιο μειωμένος είναι κάποιος πόρος σε ένα οργανισμό, τόσο

μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα για τη δημιουργία σύγκρουσης. Η έλλειψη πόρων οδηγεί σε σύγκρουση, διότι κάθε άτομο που χρειάζεται τους ίδιους πόρους υπονομεύει απαραίτητως άλλους που επιδιώκουν τους δικούς τους στόχους. Ως πόροι θεωρούνται: χρήματα, προμήθειες, άνθρωποι ή πληροφορίες.

- Διαφορές στην επίτευξη στόχων. Πολύ συχνά, η πιθανότητα σύγκρουσης αυξάνεται σημαντικά, όταν τα τμήματα ενός οργανισμού έχουν διαφορετικούς ή ασυμβίβαστους στόχους.
- Αλληλεξάρτηση. Η πιθανότητα σύγκρουσης αυξάνεται ανάλογα με το επίπεδο αλληλεξάρτησης των καθηκόντων. Όταν ένα άτομο για την ολοκλήρωση των καθηκόντων του εξαρτάται από κάποιο άλλο άτομο, υπάρχει η πιθανότητα σύγκρουσης στην περίπτωση που κάποιος στόχος δεν έχει θετικό αποτέλεσμα. Κατά κανόνα, υπάρχει αλληλεξάρτηση, όταν τα αποτελέσματα της εργασίας των μελών μίας ομάδας εξαρτώνται από την απόδοση των άλλων.
- Σχέσεις με τη διοίκηση. Σε πολλές επιχειρήσεις, δημιουργείται ένταση μεταξύ ηγεσίας και εργαζομένων, επειδή οι περισσότεροι εργαζόμενοι δεν δέχονται υποδείξεις. Σε πολλές επιχειρήσεις, οι προϊστάμενοι έχουν προνόμια (ευέλικτες ώρες, δωρεάν προσωπικές υπεραστικές κλήσεις και μεγαλύτερα διαλείμματα). Παρατηρείται ότι οι πολύ αυστηροί προϊστάμενοι έχουν συχνά αντιπαράθεσεις με τους υπαλλήλους τους. Μερικές φορές οι άνθρωποι επιχειρούν να εμπλακούν σε συγκρούσεις για να αυξήσουν τη δύναμή τους σε έναν οργανισμό.
- Ρόλοι και προσδοκίες. Ο ρόλος ενός υπαλλήλου σε έναν οργανισμό ερμηνεύεται ως η συμπεριφορά που αναμένεται από αυτόν. Κάθε εργαζόμενος έχει έναν ή περισσότερους ρόλους στον οργανισμό. Αυτοί οι ρόλοι περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά όπως: τίτλο εργασίας, περιγραφή καθηκόντων και εργασιακή σχέση μεταξύ του εργαζομένου και του οργανισμού. Σύγκρουση μεταξύ διευθυντή και υφιστάμενου μπορεί να προκύψει, όταν ο ρόλος των υφισταμένων δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια και κάθε μέρος έχει διαφορετική κατανόηση αυτού του ρόλου.

- Νομοθετικές ασάφειες. Όταν οι γραμμές ευθύνης σε έναν οργανισμό είναι αβέβαιες, τότε εμφανίζονται αμφιβολίες περί δικαιοδοσίας. Οι εργαζόμενοι έχουν την τάση να μεταβιβάζουν ανεπιθύμητες ευθύνες σε άλλο άτομο, όταν οι ευθύνες δεν αναφέρονται σαφώς. Οι διφορούμενοι στόχοι, οι δικαιοδοσίες ή τα κριτήρια απόδοσης μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Κάτω από μια τέτοια αμφισημία, οι επίσημοι και ανεπίσημοι κανόνες, που διέπουν την αλληλεπίδραση, καταρρέουν. Οι διφορούμενες δικαιοδοσίες αποκαλύπτονται συχνά, όταν εισάγονται νέα προγράμματα. Τα αμφιλεγόμενα κριτήρια απόδοσης αποτελούν συχνή αιτία σύγκρουσης μεταξύ ανωτέρων και υφισταμένων.

Οι ερευνητές Gupta και Sasidhar (2010), υποστηρίζουν πως στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως αιτίες συγκρούσεων θεωρούνται οι έλλειψη επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, η ανομοιογένεια των προσωπικών χαρακτηριστικών, οι διαφορετικοί στόχοι των εκπαιδευτικών, η μη αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μελών της ομάδας και σε πολλές περιπτώσεις τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Ως αιτίες συγκρούσεων θεωρούνται ακόμα: η σύγχυση ρόλων, η κουλτούρα, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, το στυλ ηγεσίας, το χαμηλό αίσθημα δικαιοσύνης, ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέλη, η κουλτούρα, και το άγχος (Παπάνης, 2011).

Σημαντική αιτία πρόκλησης μίας σύγκρουσης είναι η διαδικασίες προγραμματισμού και υλοποίησης των δράσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού, η έλευση νέων εκπαιδευτικών στον οργανισμό (Senarathne, Udawatta, 2012), καθώς και ο μη ξεκάθαρος ορισμός των δραστηριοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά (Πετρίδου, 2011).

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους ερευνητές Antoniou, Polychroni και Vlachakis (2006), μεταξύ εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προέκυψε το συμπέρασμα πως αιτίες δημιουργίας συγκρούσεων θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς η μη συμμετοχή τους στις αποφάσεις των σχολικών οργανισμών, ο φόρτος εργασίας, η συμπεριφορά των μαθητών και η αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Ο Μπούνια (2010) διενήργησε έρευνα με θέμα την αιτία δημιουργίας συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τον τρόπο αντιμετώπισής τους από την ηγεσία. Ως αιτία συγκρούσεων θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η έλλειψη υλικοτεχνικής δομής και ο φόρτος εργασίας. Σοβαρά αίτια συγκρούσεων μπορεί να προκύψουν από την εμπλοκή των γονέων σε εκπαιδευτικά θέματα όπως: ο προορισμός μίας εκδρομής, η μέθοδος διδασκαλίας ενός μαθήματος, κ.ά. Από την ίδια έρευνα προέκυψε, επίσης, πως σοβαρά προβλήματα προκύπτουν λόγω της ανάγκης αναπλήρωσης εκπαιδευτικών που απουσιάζουν, των εφημεριών στον αύλειο χώρο, το ωρολόγιο πρόγραμμα κ.ά.

3.3 Συνέπειες Συγκρούσεων

Μπορεί να υπάρξει σύγκρουση μεταξύ δύο ατόμων, όπως στην περίπτωση ανώτερων και υφισταμένων, μεταξύ προϊσταμένων τμήματος κ.λπ. Οι ομάδες μπορούν να έρθουν σε σύγκρουση μεταξύ τους για διάφορους λόγους. Η σύγκρουση μπορεί, επίσης, να συμβεί στο εσωτερικό ενός ατόμου, όπως σε καταστάσεις διλήμματος. Για παράδειγμα, ένας διευθυντής προσωπικού μπορεί να αισθάνεται αναποφάσιστος για τον τρόπο αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης που είναι πιθανό να οδηγήσει σε διακοπή εργασίας και απώλεια παραγωγικότητας.

Η γενική παραδοχή είναι ότι η σύγκρουση τείνει να έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για το άτομο όσο και για τον οργανισμό. Παρακάτω παρουσιάζεται συνοπτικός κατάλογος των συνεπειών των συγκρούσεων σε ένα άτομο:

1. Ψυχολογικές συνέπειες

- Απροσεξία
- Έλλειψη ενδιαφέροντος για εργασία
- Δυσλειτουργία
- Άγχος κατά την ώρα της εργασίας
- Απόσπαση ή αποξένωση από άλλους
- Απογοήτευση

2. Συμπεριφορικές συνέπειες

- Υπερβολικό κάπνισμα

- Αλκοολισμός
- Προβλήματα διατροφής
- Επιθετικότητα εναντίον άλλων ή δολιοφθορά στην εργασία
- Μειωμένη επικοινωνία

3. Φυσιολογικές συνέπειες

Αυτές συχνά αγνοούνται ή είναι απαρατήρητες. Η αύξηση της αδρεναλίνης στο αίμα αυξάνει τον καρδιακό ρυθμό και την αρτηριακή πίεση, ενώ εκκρίνεται περισσότερο υδροχλωρικό οξύ στο στομάχι, οδηγώντας σε:

- Πεπτικά έλκη
- Αναπνευστικά προβλήματα όπως το άσθμα
- Υπέρταση
- Πονοκεφάλους
- Στεφανιαία προβλήματα.

Ως εκ τούτου, μπορεί να γίνει κατανοητό ότι η σύγκρουση όχι μόνο επηρεάζει την απόδοση ενός ατόμου, αλλά δημιουργεί επίσης ψυχοσωματικές διαταραχές, οι οποίες υπονομεύουν την υγεία του ατόμου. Η πρόοδος που έχει σημειωθεί μέχρι τώρα στον πολιτισμό μας οφείλεται στη σύγκρουση μεταξύ φύσης και ανθρώπου. Η σύγκρουση απελευθερώνει ενέργεια σε κάθε επίπεδο ανθρώπινης δραστηριότητας, η οποία μπορεί να παράγει θετικά, εποικοδομητικά αποτελέσματα. Οι συγκρούσεις τείνουν να έχουν κινητικές αξίες. Οδηγούν ή ενεργοποιούν ένα άτομο για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση.

3.4 Αντιμέτωπιση - Διαχείριση Συγκρούσεων

Όπως αναφέρεται στην εργασία, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στη ζωή, στους οργανισμούς ή ακόμα και μεταξύ των εθνών. Ωστόσο, επιφέρουν κάποια σημαντικά πλεονεκτήματα, αν αντιμετωπιστούν σωστά, καθώς αναγκάζουν τα ενδιαφερόμενα μέρη να βρουν λύσεις αποδεκτές από όλους. Δυστυχώς, οι συγκρούσεις που κλιμακώνονται εκτός ελέγχου είναι επιζήμιες για όλους τους εμπλεκόμενους. Έτσι, η διαχείριση των συγκρούσεων θεωρείται αναγκαία.

Η διαχείριση των συγκρούσεων δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα, καθώς σχετίζεται τόσο με τις δεξιότητες και τη στάση του διευθυντή, όσο και με τη συμπεριφορά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, την ένταση της σύγκρουσης και το είδος της (Ιορδανίδης, 2014). Ο σύγχρονος διευθυντής καλείται να αντιμετωπίσει όσο το δυνατόν καλύτερα, τις συγκρούσεις που δημιουργούνται τόσο από την πολυπλοκότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής, όσο και από τις αποφάσεις που καλείται να λάβει. Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις θα πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, συμβουλευτικών, επικοινωνιακών και διοικητικών.

Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για τη διαχείριση των συγκρούσεων είναι:

- Προσδιορισμός των στοιχείων της σύγκρουσης, των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και των αντιφάσεων.
- Μετασχηματισμός: - αλλαγή του προσανατολισμού της σύγκρουσης και ενημέρωση των διαφόρων μερών για τα στοιχεία.
- Λύση: Η αλλαγή των στοιχείων επιτρέπει τη μετατροπή της κατεύθυνσης της σύγκρουσης, ώστε να οδηγήσει σε κάποια λύση
- Σεβασμός για όλους: Από τη σκοπιά της επίλυσης, οι συγκρούσεις μπορούν και πρέπει να επιλύονται λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ανθρώπων που επηρεάζονται από τη σύγκρουση. Με άλλα λόγια, για να είναι μια λύση διαρκής, πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων όσων εμπλέκονται στη σύγκρουση. Μια λύση στην οποία οι ανάγκες ενός μέρους αντιμετωπίζονται εις βάρος των αναγκών του άλλου, δεν είναι ούτε απλή ούτε υπάρχει πιθανότητα να διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα (Bodtker, Jameson, 2001).
- Συμμετοχή και ενδυνάμωση: Η επίλυση των συγκρούσεων βασίζεται στην άποψη ότι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα και υποχρέωση να συμμετέχουν σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Αυτός ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων τονίζει ότι οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους, όταν ανταμείβονται και συνεργάζονται. Στο ίδιο πνεύμα, η κοινωνία θα είναι πιο παραγωγική. Αυτό σημαίνει ότι, όταν βρίσκονται σε σύγκρουση, οι άνθρωποι πρέπει να θεωρούν ο ένας τον άλλο ως συμμάχους βοηθώντας στη

δημιουργία μιας λύσης σε ένα κοινό πρόβλημα και όχι να αισθάνονται εχθρικά (Hughes, 1993).

- Σεβασμός στη διαφορετικότητα των απόψεων και των προοπτικών: Ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα της επίλυσης των συγκρούσεων είναι ότι τα συμβαλλόμενα μέρη πρέπει να σεβαστούν και να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις προοπτικές του άλλου. Αυτό δεν σημαίνει κατανόηση και σεβασμό μόνο των ανθρώπων με τους οποίους συμφωνούν, αλλά και προσπάθεια κατανόησης και σεβασμού των ανθρώπων με τους οποίους διαφωνούν (Kazan, Ergin, 1999).
- Δικαιοσύνη: Οι περισσότεροι άνθρωποι που διερευνούν και γράφουν σχετικά με την επίλυση συγκρούσεων συμφωνούν ότι είναι απαραίτητο οι λύσεις να είναι δίκαιες.

Στη δικαιοσύνη η σύγκρουση μπορεί να είναι δύο ειδών: διαδικαστική και ουσιαστική. Διαδικαστική δικαιοσύνη σημαίνει δίκαιη διαδικασία αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Ουσιαστική δικαιοσύνη σημαίνει ότι οι παραγόμενες λύσεις είναι δίκαιες. Αυτό, ωστόσο, είναι περισσότερο θεωρητικό από πρακτικό. (Cambodia – World Bank, 2005). Οι Rahim et al. (2000) υποστηρίζουν ότι η δικαιοσύνη είναι μία από τις σημαντικότερες ανησυχίες για τους εργαζόμενους στις οργανώσεις. Η δικαιοσύνη ενθαρρύνει τη θετική στάση και διευκολύνουν τη διαχείριση των συγκρούσεων. Οι Rahim et al. (2000), σε έρευνα που πραγματοποίησαν αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αντίληψη των εργαζομένων σχετικά με την οργανωτική δικαιοσύνη συνδέεται θετικά με τη χρήση των συνεργάσιμων (ενοποιητικών, υποχρεωτικών και συμβιβαστικών) τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων με τους προϊσταμένους τους (Rahim et al., 2000).

- Αποφυγή βίας: Η επίλυση των συγκρούσεων πραγματοποιείται, συνήθως, με αποφυγή βίας, όπου είναι δυνατόν. Με βάση το επιχείρημα ότι η βία είναι γενικά αναποτελεσματική, οι τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων επιδιώκουν να δημιουργήσουν μη βίαιες επιλογές αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Ενώ αναγνωρίζεται ότι η χρήση βίας δεν μπορεί πάντα να αποφευχθεί, από την άποψη της επίλυσης των συγκρούσεων, υποστηρίζεται ότι με την αύξηση της αποδοχής μη βίαιων μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων και της κατάρτισης των ανθρώπων

σε αυτές τις δεξιότητες, μεγάλο μέρος της επίλυσης των συγκρούσεων μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικό (Galtung, 1996).

Μετασχηματισμός των ατόμων και των Κοινοτήτων: Η αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων οδηγεί σε μία υπεύθυνη ζωή. Η αλλαγή του εαυτού είναι, επίσης, ένα ουσιαστικό μέρος της αλλαγής μίας κοινότητας, δεδομένου ότι παρέχεται θετικό πρότυπο για τους άλλους (Bodtker, Jameson, 2001). Σύμφωνα με τον Rubin και Sung (1994), όταν η σύγκρουση κλιμακώνεται, φτάνει συχνά σε ένα αδιέξοδο, μια κατάσταση στην οποία καμία από τις δύο πλευρές δεν μπορεί να κερδίσει, αλλά και καμία από τις πλευρές δεν θέλει να δεχτεί ζημιά.

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να αναφέρονται, ειδικά, στην επίλυση συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς, καθώς οι τεχνικές και οι γενικές ιδέες επίλυσής τους, δεν διαφέρουν σχεδόν καθόλου από εκείνες που χρησιμοποιείται στο εργασιακό περιβάλλον των διαφόρων οργανισμών.

Οι ερευνητές Fry και Thomas (1996), αναφέρουν πως δεν θεωρείται κατάλληλη για την επίλυση των συγκρούσεων η μέθοδος της συνεργασίας, καθώς απαιτείται πολύς χρόνος κατά την προσπάθεια λήψης αποφάσεων. Επίσης, οι Τέκου και Ιορδανίδη (2011) υποστηρίζουν πως τα συγκρουόμενα μέλη θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από συγκαταβατικότητα, καθώς η συνεργασία μεταξύ τους δεν μπορεί να επιτευχθεί με την απουσία διάθεσης για συνεννόηση και την υποστήριξη ακραίων θέσεων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η υιοθέτηση της στρατηγικής της συνεργασίας από την ηγεσία μπορεί να ερμηνευτεί ως αδυναμία λήψης πρωτοβουλιών (Lippitt, 1982).

Στους σχολικούς οργανισμούς η ηγεσία χρησιμοποιεί περισσότερο, σύμφωνα με τους Balay (2006), για τη διαχείριση συγκρούσεων, τη στρατηγική του συμβιβασμού και τη χρήση συμβιβαστικών στρατηγικών για την αποκατάσταση της επικοινωνίας μεταξύ των συγκρουόμενων πλευρών. Ο Balay, προσθέτει, ακόμα, ότι χρησιμοποιούνται από την ηγεσία και άλλες στρατηγικές, όπως ο καταναγκασμός και η εξομάλυνση. Την σημασία της

εξουσιαστικής πολιτικής και του καταναγκασμού υποστηρίζουν για την επίλυση των διαφορών , επίσης, και οι Huffstutter et al. (1997).

Σε άλλη έρευνα συμπεραίνεται πως οι επικρατέστερες στρατηγικές που υιοθετούνται από τους διαχειριστές κατά την περίοδο των συγκρούσεων είναι: η επιβολή, ο συμβιβασμός και η αποφυγή (Chen, Tjosvold, 2002).

Έρευνες του Eckman (2004), υποστηρίζουν πως: το φύλο του διαχειριστή συγκρούσεων δεν σχετίζεται σημαντικά με τον τρόπο επίλυσης των διαφορών και το στυλ διοίκησης, και 2) η επιλογή των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τόσο από τους άνδρες, όσο και από τις γυναίκες δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Όμως, κατά μικρή προτεραιότητα οι γυναίκες διευθύντριες χρησιμοποιούν περισσότερο τον συμβιβασμό (Erickson, 1984), και την τεχνική της προσαρμογής (Kruger, 1996).

Τα έτη υπηρεσίας δεν σχετίζονται με την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των διαφορών από την ηγεσία (Henkin et al., 2000). Σύμφωνα με τον ερευνητή Rahim (2001), ο κυριότερος παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή της μεθόδου επίλυσης κάποιας σύγκρουσης είναι το μέγεθος του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς περιλαμβάνει πολλούς εργαζόμενους και συλλόγους, με αποτέλεσμα να μη θεωρείται κατάλληλη μέθοδος η συμβιβαστική λύση, γιατί απαιτεί καλή διάθεση και πολύ χρόνο. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν κα από έρευνα του Corwin (1969), σύμφωνα με τον οποίο οι διαχειριστές, κατά μεγάλο ποσοστό δεν χρησιμοποιούν την μέθοδο του συμβιβασμού και της αποφυγής.

Πολλές μελέτες συνδέουν την επιτυχημένη διοίκηση με την δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας ή συλλογικότητας και κατάλληλης κουλτούρας (Msila 2012). Ως συλλογικότητα θεωρείται η απόδοση στους εκπαιδευτικούς θέσεων ευθύνης, καθιστώντας τους απαραίτητες οντότητες για την ηγεσία του σχολείου και των διαδικασιών διαχείρισης του (Sergiovanni, 1991). Οι τρόποι επίτευξης της συλλογικότητας, σύμφωνα με τους Leithwood et al. (2004), είναι: 1) ανάπτυξη ικανού ανθρώπινου δυναμικού εκπαιδευτικών, 2) η προώθηση της επικοινωνίας και των επιδόσεων και ο προγραμματισμός κοινών στόχων, και 3) η δημιουργία συνεργατικών διαδικασιών. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος συλλογικής δράσης θεωρείται η δημιουργία ομάδων.

Η ομαδική εργασία, αναγνωρίζεται και είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς πολλών σχολίων, παρόλο που υπάρχουν και κάποιοι που θεωρούν πως ο τρόπος αυτός εργασίας δεν είναι εφικτός, καθώς δημιουργούνται πολλές συγκρούσεις λόγω της ανομοιογένειας των μελών της ομάδας (Msila, 2012).

3.5 Αποτελέσματα Προηγούμενων Ερευνών

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως και οποιοσδήποτε άλλος χώρος εργασίας, αποτελεί ένα περιβάλλον που εκδηλώνονται διάφορες συγκρούσεις, οι οποίες πολλές φορές μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, οι οποίοι διερευνούν τα αίτια που δημιουργούν συγκρούσεις, τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρουν στην λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ηγέτης του σχολείου για να αντιμετωπίσει τις συγκεκριμένες εντάσεις. Τα αποτελέσματα των ερευνών, στο σύνολό τους, αναφέρουν ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός σχολικού διευθυντή, ικανού, ο οποίος να είναι σε θέση να εφαρμόσει τις κατάλληλες τεχνικές, ώστε οι διαφορές να περιοριστούν και να επιτευχθεί το όραμα και ο στόχος που έχει τεθεί από τον οργανισμό.

Οι De Church και Marks (2001), αναφέρουν πως το αποτέλεσμα των συγκρούσεων επηρεάζεται από την μέθοδο που ο διευθυντής έχει επιλέξει για να επιλύσει μία σύγκρουση. Αναλυτικότερα, οι ερευνητές θεωρούν ότι, όταν ο διευθυντής επιλέγει να επιλύσει τις συγκρούσεις με τεχνική που είναι αποδεκτή από όλους σχεδόν τους εργαζομένους, τότε δημιουργεί τις προϋποθέσεις που οδηγούν στην ικανοποίηση των εργαζομένων. Συνεπώς, συμπεραίνεται πως οι τεχνικές της μεθόδου επίλυσης των συγκρούσεων, όπως για παράδειγμα: η διαπραγμάτευση, η συνεργασία, ο συμβιβασμός σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και από έρευνα της ερευνήτριας Johnson (2003), η οποία υποστηρίζει πως η διαχείριση των συγκρούσεων, από τους ηγέτες, θα πρέπει να πραγματοποιείται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι

εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί να κατευθύνονται προς την επίτευξη του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Όμως, σύμφωνα με την έρευνα, παρατηρείται πως πολλοί διευθυντές δεν έχουν ως στόχο την ικανοποίηση όλων των εργαζομένων στον οργανισμό, αλλά την εξυπηρέτηση ατομικών συμφερόντων, με αποτέλεσμα την δημιουργία δυσαρέσκειας, και απογοήτευσης.

Οι ερευνητές Salleh Adulpakdee (2012) ορίζουν πως τα σημαντικότερα αίτια πρόκλησης των συγκρούσεων είναι οι περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, σε συνδυασμό με την έλλειψη πόρων. Επίσης, ο ερευνητής, ανέφερε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αντιμετώπιση των συγκρούσεων έγκαιρα, ώστε να μην επαναληφθούν σε μελλοντικό χρόνο. Από την έρευνα προκύπτει πως περισσότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιθυμούν μία σαφή και καθαρή λύση, ενώ οι γυναίκες προτιμούν την διαπραγμάτευση, τη συζήτηση και τον συμβιβασμό.

Οι Iordanides et al (2014), σε έρευνα που πραγματοποίησαν αποδεικνύουν πως το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης, συχνά, αντιμετωπίζει συγκρούσεις, οι οποίες, εάν επιλυθούν ορθά, συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Αναλυτικότερα, οι ερευνητές αναφέρουν ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο εκπαιδευτικός οργανισμός, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν για την πρόκληση συγκρούσεων. Τονίζουν, ότι σε σχολείο που την ηγεσία έχουν αναλάβει οι γυναίκες δεν δημιουργούνται πολύ συχνά συγκρούσεις. Επίσης, συνδέουν την επίλυση των συγκρούσεων με την εμπειρία των ηγετών των εκπαιδευτικών οργανισμών. Όσο περισσότερη εμπειρία έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο ευκολότερα επιλύονται οι συγκρούσεις. Ως αιτίες των συγκρούσεων οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν τα προσωπικά θέματα και τα ζητήματα οργάνωσης. Συγκεκριμένα, οι απουσίες των εκπαιδευτικών από τα καθήκοντά τους, πυροδοτούν τις συγκρούσεις, καθώς και η κατανομή των Τμημάτων. Τέλος, συγκρούσεις μπορεί να δημιουργηθούν από την υποχρεωτική διοργάνωση στον σχολικό οργανισμό, διαφόρων εκδηλώσεων, από την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον τρόπο προώθησης των καινοτόμων δράσεων και λόγω της κατανομής των ωρών στο σχολικό πρόγραμμα.

Οι Πατσάλη και Παπουτσάκη (2014) αναφέρουν πως οι συγκρούσεις που δημιουργούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον αφορούν κυρίως τους μαθητές. Οι διευθυντές, για την επίλυση των συγκρούσεων, χρησιμοποιούν τεχνικές που θα κατευνάσουν τις διαφωνίες και θα επιφέρουν ένα θετικό κλίμα. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές, σε αντίθεση με τους Jordanides et al. (2014), ορίζουν πως οι διευθυντές, χρησιμοποιούν την πρόληψη ως τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων. Οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015) ως τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών βρήκαν ότι χρησιμοποιούνται: ο συμβιβασμός, η εξομάλυνση, η αποφυγή και η χρήση εξουσίας.

Η Saiti (2015), σε έρευνα που πραγματοποίησε μεταξύ εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης, αναφέρει ότι η πλειοψηφία των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς προκύπτει λόγω διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και λόγω ζητημάτων οργάνωσης. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων, σύμφωνα με την ερευνήτρια, δεν υπάρχει συνοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την ελλιπή επικοινωνία και ακολούθως την αναποτελεσματική διαχείριση του σχολικού οργανισμού από την ηγεσία. Στις περιπτώσεις αυτές, οι διευθυντές επιλέγουν την λύση της αποφυγής ή του συμβιβασμού σε περίπτωση δημιουργίας κάποιας ενδοσχολικής σύγκρουσης. Ο περισσότερες συγκρούσεις δημιουργούνται σε σχολεία που λειτουργούν σε αστικά κέντρα.

Οι Riasi και Asadzadeh (2015), διερεύνησαν τις τεχνικές που επιλέγονται από την ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών για την αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότερο χρησιμοποιούμενες τεχνικές είναι: το σύστημα την ανταμοιβής και η παραχώρηση. Το παραχωρητικό σύστημα ηγεσίας, σύμφωνα με τους ερευνητές, βοηθά στην επίτευξη θετικότερων αποτελεσμάτων κατά την επίλυση των συγκρούσεων, καθώς επιτρέπει ένα μεγαλύτερο ποσοστό αλληλεπίδρασης, τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και με την ηγεσία του σχολείου. Οι Riasi και Asadzadeh βρήκαν ακόμα θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σπιλ της αποφυγής της διαχείρισης των συγκρούσεων και της χρήσης εξουσίας του διευθυντή, αφού με αυτό τον τρόπο περιορίζονται οι

πιθανότητες ανάπτυξης της συνεργασίας ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου.

Οι Shanka και Thuo (2017), διερεύνησαν τις αιτίες συγκρούσεων μέσα στην σχολική μονάδα και έδειξαν πως προκύπτουν κατά κύριο λόγο, από θέματα εργασιακά, οργάνωσης και τρόπου ηγεσίας. Συγκεκριμένα οι ερευνητές διαπίστωσαν πως κατά την πραγματοποίηση της εργασίας δημιουργούνται συγκρούσεις για λόγους όπως: έλλειψη πρωτοβουλιών και φόρτου εργασίας με αποτέλεσμα την εξουθένωση. Ως προς τα οργανωσιακά θέματα, λόγοι συγκρούσεων θεωρούνται οι ελλείψεις πόροι και τα προβλήματα που προκύπτουν από τον διαμοιρασμό τους, καθώς και η περιορισμένη τεχνική και υλική υποδομή. Επίσης, προβλήματα δημιουργούνται, σύμφωνα με τους Shanka και Thuo (2017), από τις ελλείψεις ανθρώπινου δυναμικού στους οργανισμούς και τη συχνή απουσία κάποιων από τα διδακτικά τους καθήκοντα, τον περιορισμό των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και τη συγκέντρωση όλων των αποφάσεων στον διευθυντή. Στα παραπάνω προσθέτουν οι ερευνητές τις ελλείψεις σε ειδικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, την έλλειψη περαιτέρω επιμόρφωσης και εκπαίδευσης σε τρέχοντα και σημαντικά θέματα των σύγχρονων καινοτόμων προγραμμάτων, αλλά και τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την προσπάθεια εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών και πολιτικών. Τέλος, ως προς τις συγκρούσεις που δημιουργούνται για τον τρόπο άσκησης της εξουσίας, οι ερευνητές θεωρούν ότι αιτία είναι η έλλειψη αλληλεπίδρασης με την ηγεσία,. Ο βαθμός και ο τρόπος στον οποίο η ηγεσία τηρεί τις δεσμεύσεις ή τους κανόνες, ο περιορισμός της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου, αλλά και η αποφυγή του διευθυντή να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντεπεξέλθουν στο έργο τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Στόχος – Ερευνητικά Ερωτήματα

Η εκπαίδευση είναι βασική κοινωνική λειτουργία, παρέχεται στα σχολεία και συμβάλλει σημαντικά στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας (Σαΐτης, 2000). Ως κοινωνικός οργανισμός, το σχολείο αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.ά.), διαθέτει δομή και επιδιώκει συγκεκριμένους σκοπούς (Σαΐτης, 2014).

Για την πραγματοποίηση των στόχων τους, οι σχολικές μονάδες πρέπει να λειτουργούν αποτελεσματικά. Για να συμβεί, όμως, το ζητούμενο τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να δημιουργήσουν ένα τέτοιο περιβάλλον στο σχολείο, ώστε όλοι να νιώθουν άνετα, να είναι ευτυχισμένοι και να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποκτούν βαρύνουσα σημασία και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτη, Σαΐτης, 2012).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν την έννοια του θετικού κλίματος, που ως γνωστό είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και, κατά συνέπεια, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτη, Σαΐτης, 2012).

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ότι η απουσία φιλικού κλίματος και η άσκηση από τους διευθυντές των καθηκόντων τους με εξουσιαστικές και τυπικές πρακτικές παρά φιλικές σχέσεις δυσχεραίνει την επικοινωνία και τη δημιουργία καλών διαπροσωπικών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την αλληλεπίδραση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής και το βαθμό που αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

4.2 Σημαντικότητα Έρευνας

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς, επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Η διερεύνηση λοιπόν των διαπροσωπικών σχέσεων δεν είναι σημαντική μόνο για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ένας άλλος παράγοντας που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας είναι η έλλειψη ευρείας μελέτης των διαπροσωπικών σχέσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που θα αναδείξουν τον προβληματισμό και θα συμβάλουν στην ανάδειξη της σχολικής ηγεσίας, η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών.

Βασική προϋπόθεση της παρούσης έρευνας είναι να εξασφαλιστεί μεγάλη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερος των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ώστε να απαντηθεί ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων. Τα ερωτήματα που διερευνώνται θα πρέπει να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και να οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Επίσης, οι απαντήσεις που θα δοθούν από τους συμμετέχοντες θα πρέπει να διακρίνονται από ακρίβεια, σαφήνεια και ειλικρίνεια.

4.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό εργαλείο, με βάση το οποίο θα συλλεχθούν τα δεδομένα της έρευνας, έγκειται σε εκείνο του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο έγκειται στο ερωτηματολόγιο διαχείρισης κρίσεων, που έχει σαν στόχο του την ανίχνευση του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήσεις συνολικά. Πιο συγκεκριμένα, οι 6 πρώτες ερωτήσεις διερευνούν τα δημογραφικά στοιχεία των

συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, οι επόμενες 6 ερωτήσεις μελετούν τις σχέσεις στο χώρο εργασίας, οι επόμενες 9 ερωτήσεις διερευνούν τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο και τέλος οι επόμενες 4 ερωτήσεις διερευνούν την ηγεσία σε σχέση με τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.

4.4 Δείγμα Έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ένα υποσύνολο του πληθυσμού που λέγεται δείγμα (sample) και κάνουμε λόγο για δειγματοληπτική έρευνα (sampling survey). Για την διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν μεγάλο μέρος του πληθυσμού η δειγματοληπτική έρευνα είναι η καταλληλότερη λόγω του κλειστού τύπου ερωτήσεων, οι οποίες επεξεργάζονται με διαδικασίες σχετικά πιο απλές. Κατά τη διεξαγωγή μιας δειγματοληπτικής έρευνας, τα μέλη του πληθυσμού που αντιστοιχούν στο δείγμα απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας με στόχο τη διερεύνηση, την περιγραφή ή την ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων (Χαλικιάς και συν., 2015). Όμως, τα αποτελέσματα μιας δειγματοληπτικής έρευνας εμπεριέχουν μια «τυχαιότητα» ή «αβεβαιότητα» εξαιτίας της επιλογής μέρους μόνο του πληθυσμού, ο ερωτώμενος μπορεί να επιθυμεί να απαντήσει κάτι διαφορετικό από τις διαθέσιμες απαντήσεις, πιθανόν να υπάρχουν απώλειες πληροφοριών και σε πολλές περιπτώσεις η διεξαγωγή είναι χρονοβόρα και κοστοβόρα (Αγατζά-Μπαλοδήμου, 2004).

Αναφορικά με τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας, αυτός έγκειται στο σύνολο κυρίως όλων των διευθυντών σχολικών μονάδων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Νομού Χανίων αλλά και των εκπαιδευτικών. Αξίζει να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο ότι στην πράξη, όταν καλούμαστε να επιλέξουμε το μέγεθος του δείγματος που θα λάβουμε από τον πληθυσμό, ουσιαστικά καθορίζουμε ένα μέγιστο σφάλμα εκτίμησης που επιθυμούμε να έχουμε και εν συνεχεία προσδιορίζουμε το μέγεθος του δείγματος που απαιτείται, προκειμένου να μην υπερβούμε το μέγιστο σφάλμα εκτίμησης, με βάση πάντα κάποιο συγκεκριμένο επίπεδο σημαντικότητας, που επίσης καθορίζουμε και εν γένει είναι το 95% (Ζαφειρόπουλος, 2012· Μπένος, 1997). Όσο αντιπροσωπευτικό και αν θεωρείται ένα δείγμα, δε μπορεί να παρέχει πιστή αναπαράσταση του πληθυσμού. Έτσι, πάντα θα υπάρχει ένα ποσοστό

λάθους, ανάμεσα στο στατιστικό δείκτη που προκύπτει από το δείγμα, και την αντίστοιχη τιμή της παραμέτρου του πληθυσμού.

Στην δική μας περίπτωση, το δείγμα που θα συλλεχθεί θα αποτελείται από 100 εκπαιδευτικούς, το οποίο (δείγμα) στα πλαίσια της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, με βάση την οποία θα λάβουμε το δείγμα από τον πληθυσμό μας, θεωρείται αρκετά αξιόπιστο. Σημειώνεται ότι οι σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Χανίων είναι 53. Επιθυμητό είναι το ερωτηματολόγιο να απαντηθεί από την πλειοψηφία των διευθυντών.

4.5 Μεθοδολογία Έρευνας

Αρχικά για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας θα διενεργηθεί με τυχαία επιλογή, πιλοτική έρευνα σε ένα σχολείο. Πρώτα θα ληφθεί έγκριση από τον διευθυντή του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί, θα μαζευτούν σε μία αίθουσα μία συγκεκριμένη ώρα, ύστερα από υπόδειξη του διευθυντή. Θα μοιραστούν 10 ερωτηματολόγια τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την πιλοτική έρευνα. Από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας θα προκύψουν αλλαγές σχετικά με την ερμηνεία των ερωτηματολογίων και το διαθέσιμο χρόνο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Ο χώρος στον οποίο θα διεξαχθεί η παρούσα έρευνα στο εκάστοτε σχολείο, είναι μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Πιο συγκεκριμένα, θα σταλεί σε όλες τις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο το ερωτηματολόγιο. Καθώς τα ερευνητικά υποκείμενα, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, είναι ενήλικες κρίνεται αναγκαίο να σταλεί κατάλληλα και διαμορφωμένη ενημερωτική επιστολή.

Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ηλεκτρονικά και ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς. Οπότε, κατά την διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, δεν θα πραγματοποιηθεί καμία παρέμβαση από την ερευνήτρια, κάτι το οποίο έχει εφαρμοστεί και σε προγενέστερες έρευνες (Κυριαζή, 2002).

Τα δεδομένα της έρευνας θα επεξεργαστούν και θα αναλυθούν με το στατιστικό λογισμικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) κατάλληλο για την ανάλυση και πραγματοποίηση ποσοτικών ερευνών

(Σιώμκος, Βασιλακοπούλου, 2005). Αυτό το στατιστικό λογισμικό προσφέρει πολλές δυνατότητες στους ερευνητές για τις ποσοτικές ερωτήσεις, δηλαδή κλειστού τύπου, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στα ερωτηματολόγια της έρευνας. Καθώς η παρούσα έρευνα έγκειται στην περιγραφική στατιστική, τα δεδομένα περιγράφονται και οργανώνονται, ώστε να παρουσιαστούν οι ιδιότητες που τα χαρακτηρίζουν (Αναστασιάδου, 2015). Αντίθετα, αν υπήρχαν ανοιχτές ερωτήσεις και η έρευνα ήταν ποιοτική, δεν θα ήταν δυνατή η χρήση το λογισμικού πακέτου SPSS αλλά άλλες μέθοδοι και η χειρόγραφη καταγραφή των δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων θα γίνει χρήση διαφορετικών στατιστικών μεθόδων και τεχνικών προσαρμοσμένων στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους στόχους της έρευνας την περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα επεξεργαστούν και θα αναλυθούν με το στατιστικό λογισμικό SPSS 21, με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων, γεγονός που οφείλεται και στο είδος της έρευνας, η οποία, όπως προαναφέραμε, είναι ποσοτική και περιγραφικού τύπου.

Αρχικά, στην περιγραφική στατιστική, περιλαμβάνονται διάφορες μέθοδοι για την οργάνωση, απλοποίηση και παρουσίαση των δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα θα γίνει περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Parana et al., 2013).

Στη παρούσα επίσης έρευνα η στατιστική ανάλυση των δεδομένων θα διεξαχθεί μέσω κατάλληλων πινάκων και γραφημάτων, ανάλογα με το είδος των μεταβλητών (Κυριακοπούλου, 2011).

4.6 Μεθοδολογία Έρευνας

Με τον όρο μεθοδολογία της έρευνας εννοείται η μέθοδος και τα εργαλεία διερεύνησης, τα οποία χρησιμοποιούνται στην έρευνα προκειμένου να συλλέγουν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen, Manion 2012). Οι μέθοδοι αυτές ανάλογα με το είδος τους είναι είτε ποιοτικές είτε ποσοτικές. Οι ποιοτικές έρευνες συλλέγουν και αναλύουν δεδομένα έχοντας

σκοπό την ερμηνευτική προσέγγιση ενός φαινομένου απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», υπαγορεύουν διερευνήσεις μικρότερης κλίμακας και επικεντρώνονται στην κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας. Η συλλογή των ποιοτικών στοιχείων γίνεται με ανοικτά και ευέλικτα εργαλεία, ενώ για την ανάλυσή τους αξιοποιούνται κυρίως εργαλεία ανάλυσης λόγου και κειμένων (Bernard 1994). Αντίθετα, οι ποσοτικές έρευνες συνήθως, γίνονται στο πλαίσιο μίας θετικιστικής ή εμπειρικής προσέγγισης (Carr, Kemmis, 1997).

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, καθώς τα αποτελέσματα είναι σε μεγάλο βαθμό αντικειμενικά, γιατί δεν βασίζονται στην προσωπική κρίση της ερευνήτριας και δεν γίνεται κάποια παρέμβαση απ' αυτήν (Matveev, 2002). Πιο αναλυτικά, οι ποσοτικές μέθοδοι άντλησης δεδομένων αξιοποιούνται συνήθως σε μεγάλης ή μεσαίας κλίμακας μελέτες, αναζητούν τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών και δίνουν έμφαση στη διατύπωση και τον έλεγχο υποθέσεων/θεωριών (Robson, 2002). Στις ποσοτικές δειγματοληπτικές έρευνες, χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, αφού επιτρέπει έρευνα σε μεγάλο δείγμα (αντιπροσωπευτικό) του πληθυσμού. Οι ποσοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται από σταθερή και δύσκαμπτη μορφή στη διαδικασία εκπόνησης και επιτρέπεται η σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων. Επιπλέον, εξαιτίας του μεγάλου δείγματος και των στατιστικών μεθόδων ανάλυσης, υποβάλλονται σε αυστηρότερο και εγκυρότερο έλεγχο και αναδεικνύουν γενικές τάσεις και θεωρητικές υποθέσεις (Cohen, Manion, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

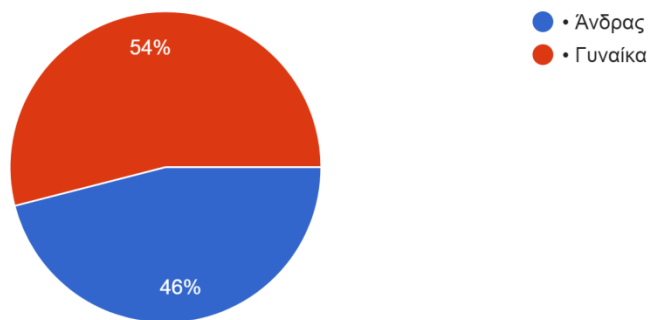
5.1 Ανάλυση Δεδομένων

5.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Στην ενότητα αυτή διερευνώνται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να είναι γυναίκες (ποσοστό 54%), ενώ οι άνδρες αποτελούν το 46% του δείγματος.

Φύλο:

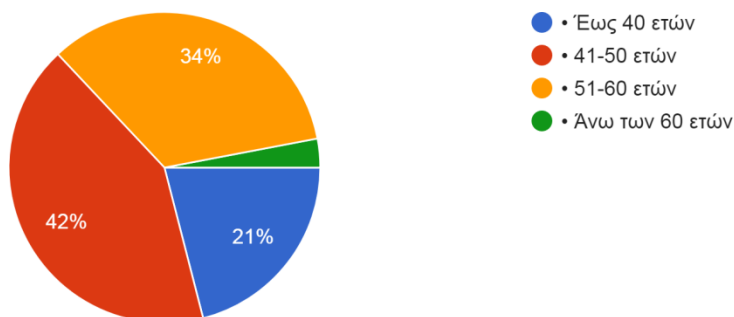
100 απαντήσεις



Στη συνέχεια, το επόμενο δημογραφικό στοιχείο το οποίο μελετήθηκε είναι η ηλικία όσων πήραν μέρος στην έρευνα. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41 έως 50 ετών (ποσοστό 42%), ενώ ακολουθούν με ποσοστό της τάξης του 34% όσοι αναφέρουν ότι είναι από 51 έως 60 ετών. Επίσης, υπάρχουν συμμετέχοντες, οι οποίοι δηλώνουν ότι είναι κάτω από 40 ετών (ποσοστό 21%) και κάποιους οι οποίοι δηλώνουν ότι είναι άνω των 60 ετών.

Ηλικία

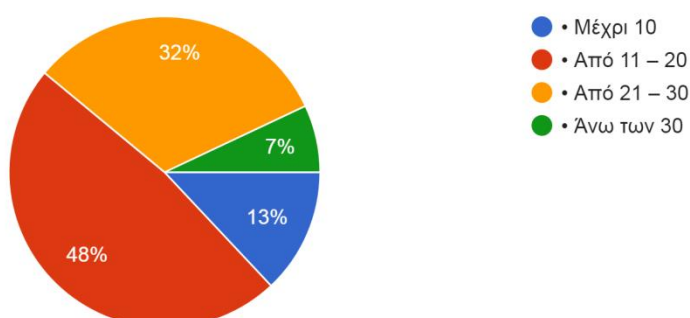
100 απαντήσεις



Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται ότι η πλειοψηφία του δείγματος εργάζεται από 11 έως 20 χρόνια (ποσοστό 48%), ενώ ακολουθούν με μικρή διαφορά όσοι αναφέρουν ότι εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από 21 έως 30 χρόνια (ποσοστό 32%). Βέβαια, υπάρχουν και μικρότερα ποσοστά του δείγματος, οι συμμετέχοντες των οποίων εργάζονται κάτω από 10 χρόνια (ποσοστό 13%) ή πάνω από 30 χρόνια (ποσοστό 7%).

Έτη προϋπηρεσίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

100 απαντήσεις

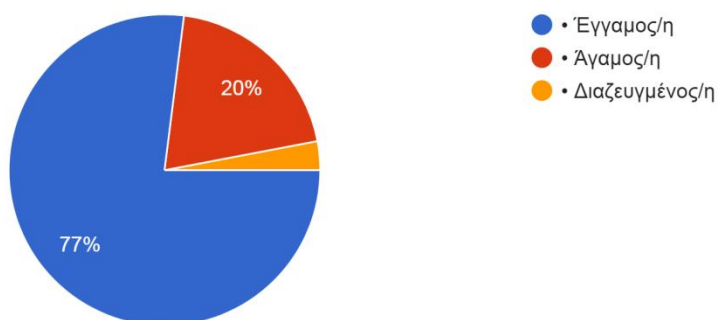


Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε ποσοστό της τάξης του 77%, δηλώνουν έγγαμοι, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό του δείγματος της τάξης του

20%, οι οποίοι αναφέρουν ότι είναι άγαμοι. Επίσης, υπάρχει ένα 3% των συμμετεχόντων, οι οποίοι είναι διαζευγμένοι.

Οικογενειακή Κατάσταση

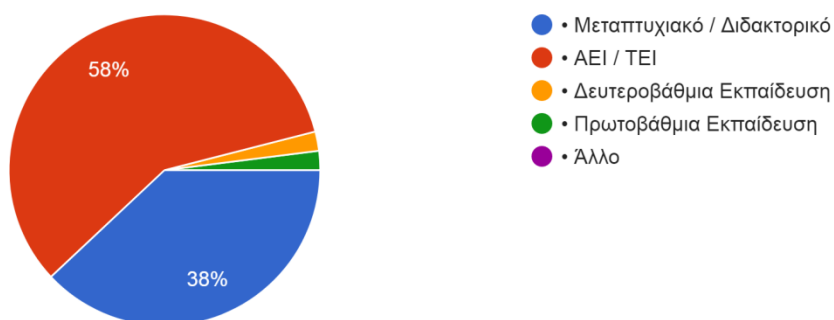
100 απαντήσεις



Αναφορικά με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρουν ότι είναι απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ (ποσοστό 58%), ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξης του 38%, οι οποίοι αναφέρουν ότι είναι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού τίτλου σπουδών. Όπως παρατηρείται στο ακόλουθο γράφημα, πολύ μικρά φαίνονται να είναι τα ποσοστά των συμμετεχόντων οι οποίοι αναφέρουν ότι είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Εκπαίδευση

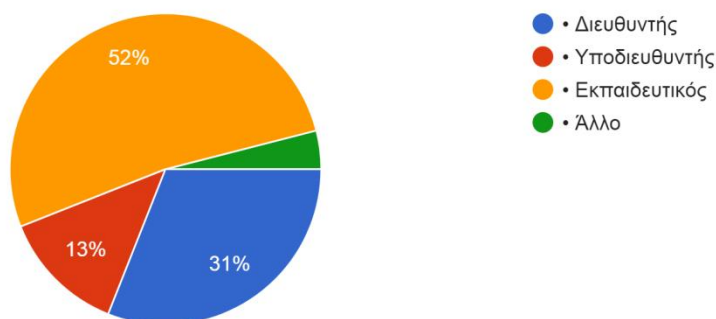
100 απαντήσεις



Τελευταίο δημογραφικό στοιχείο το οποίο μελετάται είναι η θέση ευθύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρείται ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό της τάξης του 52%, ενώ ακολουθούν οι διευθυντές (ποσοστό 31%) και οι υποδιευθυντές (ποσοστό 13%).

Θέση ευθύνης

100 απαντήσεις

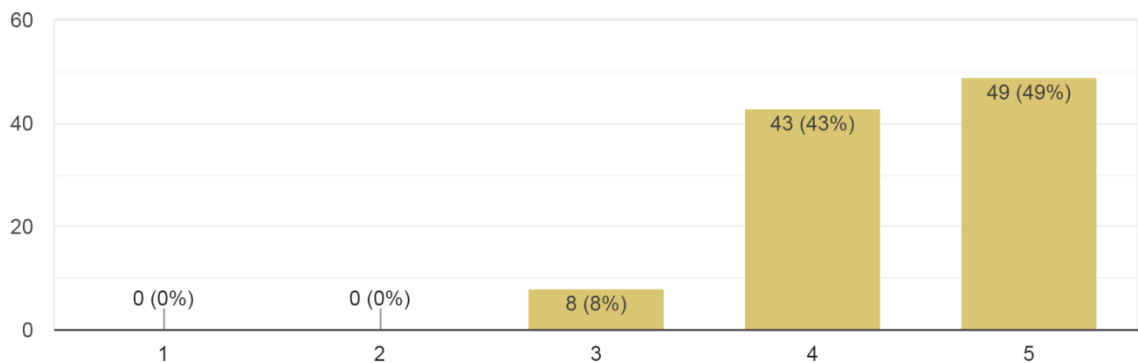


5.1.2 Σχέσεις στο Χώρο Εργασίας

Αφού μελετήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, στην ενότητα αυτή διερευνώνται οι σχέσεις στο χώρο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, σε ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες σχετικά με το εάν είναι καλές οι σχέσεις με τους συναδέλφους, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό της τάξης του 49% ανέφεραν ότι οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους είναι πολύ καλές, ενώ με ποσοστό της τάξης του 43% οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι έχουν αρκετά καλές σχέσεις. Υπάρχει επίσης και ένα μικρότερο ποσοστό της τάξης του 8%, το οποίο θεωρεί ότι η σχέση τους με τους συναδέλφους τους είναι μέτρια.

Διατηρείτε καλές σχέσεις με τους συναδέλφους σας;

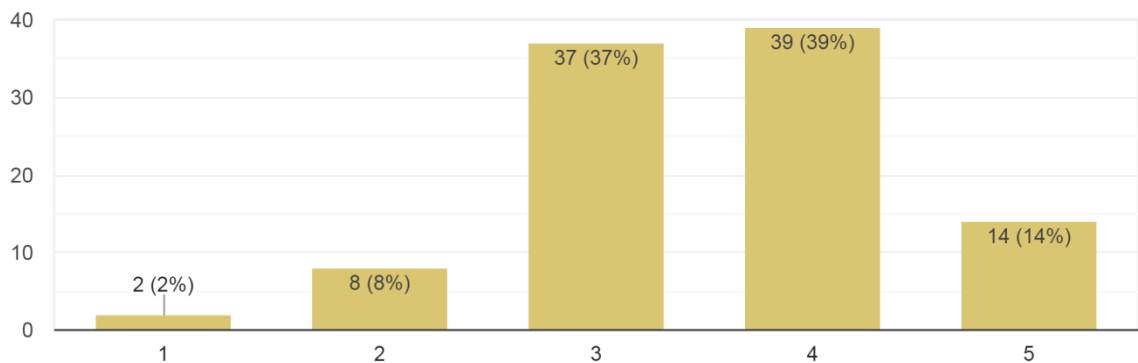
100 απαντήσεις



Πέρα από το εάν είναι καλές οι σχέσεις με τους συναδέλφους, στο σημείο αυτό εξετάστηκε και εάν διατηρούνται κοινωνικές σχέσεις με αυτούς. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρει ότι υπάρχουν μέτριες κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους (ποσοστό 37%), ενώ με πολύ μικρή διαφορά ακολουθούν όσοι αναφέρουν ότι διατηρούν αρκετά καλές κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους του (ποσοστό 39%). Βέβαια, υπάρχουν και άλλα μικρότερα ποσοστά του δείγματος, οι συμμετέχοντες των οποίων αναφέρουν πολύ καλές (ποσοστό 14%), ελάχιστες (ποσοστό 8%) ή καθόλου (ποσοστό 2%) κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους.

Διατηρείτε κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας;

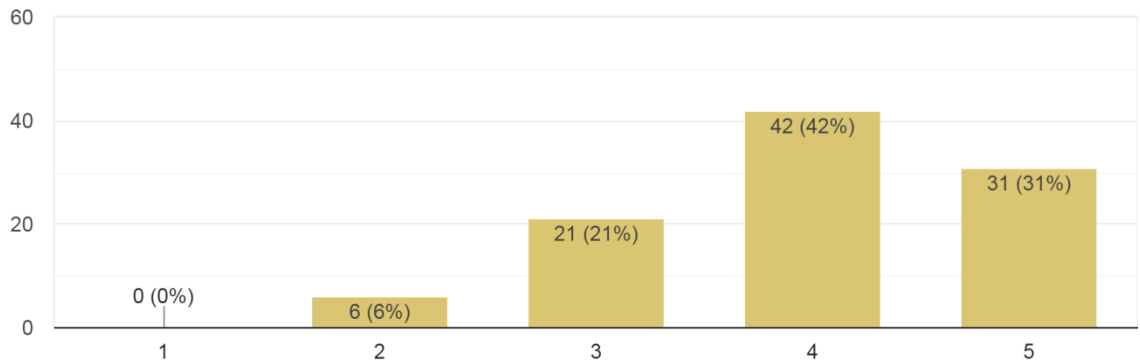
100 απαντήσεις



Όσον αφορά την ενημέρωση που λαμβάνει το εκπαιδευτικό προσωπικό από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας για θέματα τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργία της, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, σε ποσοστό της τάξης του 42% αναφέρουν ότι υπάρχει συχνή ενημέρωση, ενώ ακολουθούν με ποσοστό της τάξης του 31% όσοι αναφέρουν ότι τους γίνεται πολύ συχνή ενημέρωση. Βέβαια, υπάρχουν και αρκετοί συμμετέχοντες οι οποίοι θεωρούν ότι η ενημέρωση στη σχολική τους μονάδα είναι μέτρια (ποσοστό 21%) ή μικρή (ποσοστό 6%).

Πόσο συχνά ενημερώνεται το εκπαιδευτικό προσωπικό από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία αυτής;

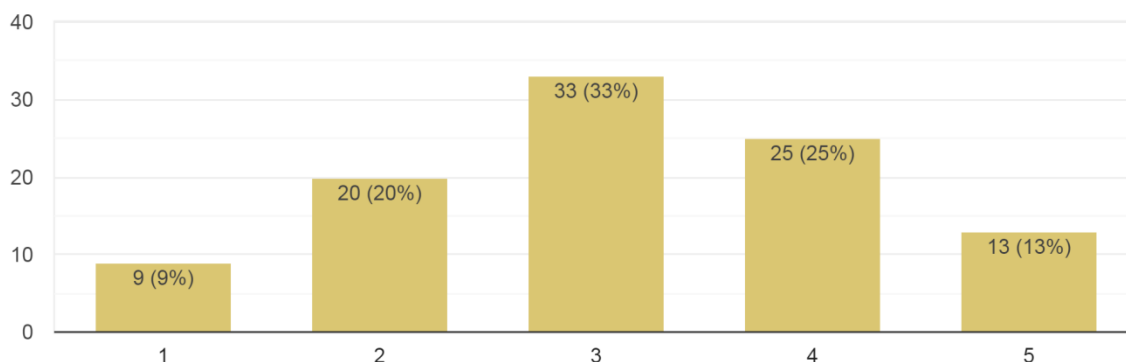
100 απαντήσεις



Στο σημείο αυτό της έρευνας, διερευνάται η ύπαρξη κλίκας μεταξύ των εργαζομένων στη σχολική μονάδα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφέρει ότι σε μέτριο βαθμό (ποσοστό 33%) υπάρχουν κλίκες (ομαδοποιήσεις) στη σχολική μονάδα, όπου εργάζονται, ενώ ακολουθούν με ποσοστό της τάξης του 25% όσοι θεωρούν ότι υπάρχουν αρκετές κλίκες, ή λιγιστές (ποσοστό 20%). Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι συμμετέχοντες, οι οποίοι αναφέρουν ότι υπάρχουν κλίκες σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 13%) στη σχολική τους μονάδα, ή καθόλου (ποσοστό 9%) στη σχολική μονάδα άλλων.

Στο χώρο εργασίας υπάρχουν κλίκες μεταξύ των εργαζομένων;

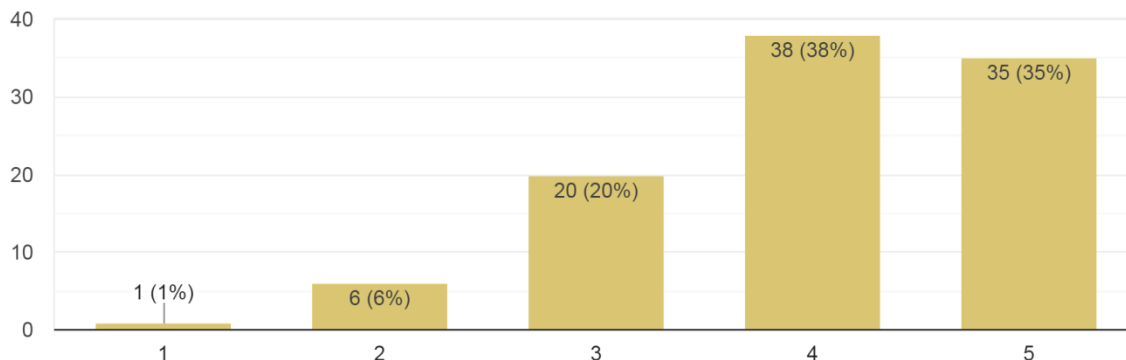
100 απαντήσεις



Όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες της έρευνας (ποσοστό 38%) είναι πολύ σημαντική η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας του σχολικού ηγέτη με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ενώ ακολουθούν με μικρή διαφορά (ποσοστό 35%) όσοι θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντική. Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι συμμετέχοντες, οι οποίοι αναφέρουν ότι σε ποσοστό της τάξης του 20% είναι μέτρια η αποτελεσματικότητα από τη συνεργασία του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ή μικρή (ποσοστό 6%).

Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε τη συνεργασία του σχολικού ηγέτη με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς;

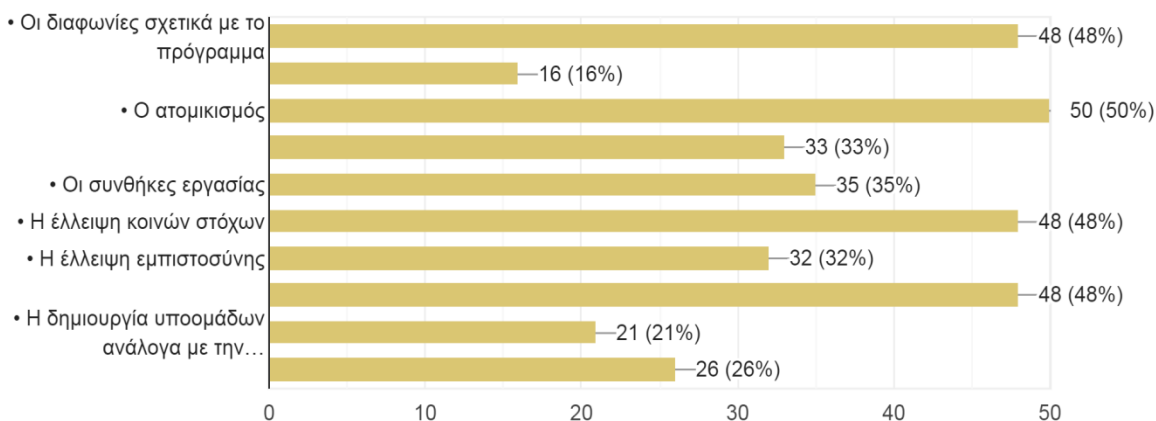
100 απαντήσεις



Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, υπάρχουν διάφορες καταστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα, οι πιο δημοφιλείς καταστάσεις είναι ο ατομικισμός (ποσοστό 50%), οι διαφωνίες σχετικά με το πρόγραμμα (ποσοστό 48%), η έλλειψη κοινών στόχων (ποσοστό 48%) και έλλειψη κοινής αντιμετώπισης των προβλημάτων (ποσοστό 48%). Ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά οι συνθήκες εργασίας (ποσοστό 35%), η έλλειψη χρόνου για συναντήσεις εκπαιδευτικών (ποσοστό 33%), και η έλλειψη εμπιστοσύνης. Τέλος, υπάρχουν συμμετέχοντες οι οποίοι αναφέρουν ως καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό ως τη δημιουργία υποομάδων με βάση άλλα κριτήρια (ποσοστό 26%), τη δημιουργία υποομάδων ανάλογα με την ειδικότητα (ποσοστό 21%) και τον ανταγωνισμό σχετικά με την πρόσβαση στους πόρους (ποσοστό 16%).

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

100 απαντήσεις

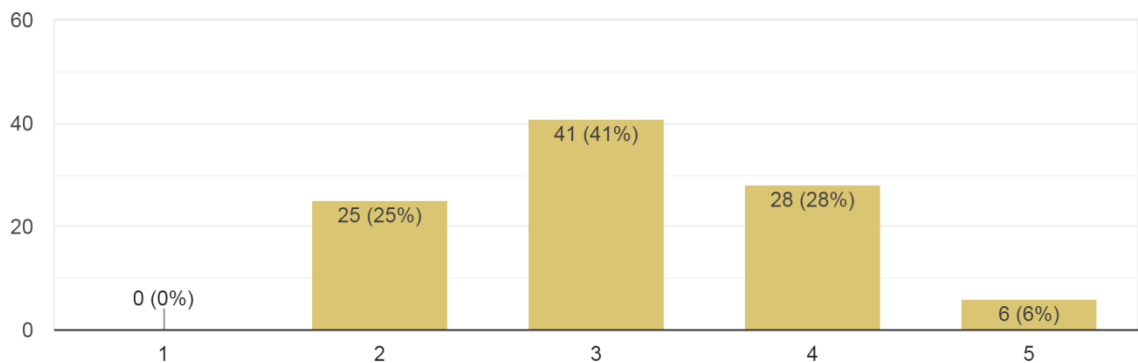


5.1.3 Συγκρούσεις στον Εργασιακό Χώρο

Στην ενότητα αυτή του ερωτηματολογίου μελετώνται οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες σχετικά με τη συχνότητα των φαινομένων συγκρούσεων, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε ποσοστό της τάξης του 41% ότι παρατηρούν φαινόμενα συγκρούσεων σε μέτριο βαθμό, ενώ ακολουθούν όσοι αναφέρουν ότι παρατηρούν φαινόμενα συγκρούσεων σε μικρό (ποσοστό 25%), μεγάλο (ποσοστό 28%) και πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό 6%).

Έχετε παρατηρήσει συχνά φαινόμενα συγκρούσεων;

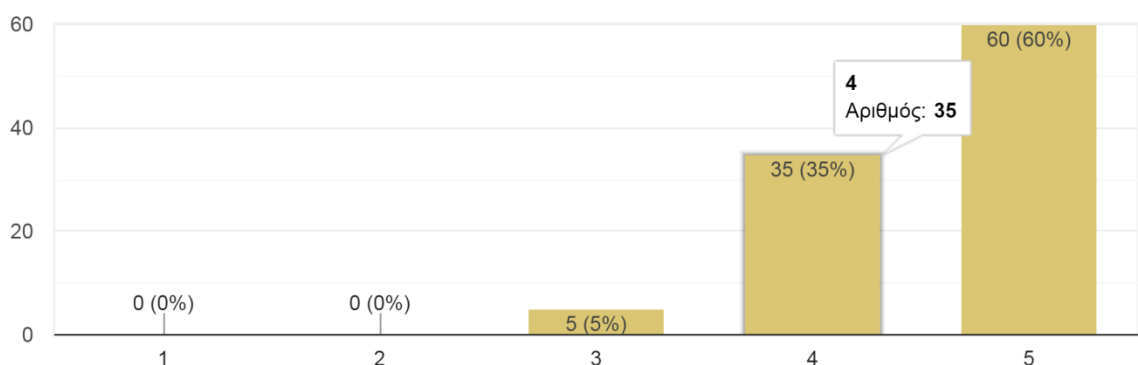
100 απαντήσεις



Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό 60%), σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 40%), ενώ υπάρχουν και κάποιοι οι οποίοι αναφέρουν ότι συμβάλλουν σε μέτριο βαθμό (ποσοστό 5%).

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της;

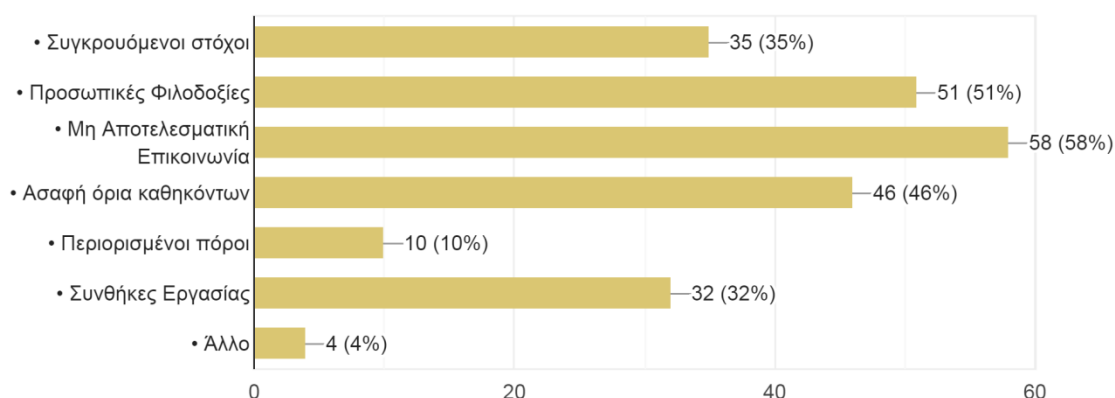
100 απαντήσεις



Στο σημείο αυτό της έρευνας, γίνεται διερεύνηση των αιτιών των συγκρούσεων σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Όπως παρατηρείται από το παρακάτω γράφημα οι περισσότεροι από τους συμμετέχουν (πιθανότητα 58%) αναφέρουν ότι οι συγκρούσεις οφείλονται στην μη αποτελεσματική επικοινωνία, ενώ ακολουθούν με ποσοστό της τάξης του 51% όσοι αναφέρουν σαν αιτία τις προσωπικές φιλοδοξίες. Άλλα αίτια των συγκρούσεων που αναφέρονται σε υψηλά ποσοστά είναι τα ασαφή όρια καθηκόντων (ποσοστό 46%), οι συγκρουόμενοι στόχοι (ποσοστό 35%), οι συνθήκες εργασίας (ποσοστό 32%). Επίσης, υπάρχουν κάποια μικρότερα ποσοστά συμμετεχόντων, οι οποίοι αναφέρουν σαν αίτια των συγκρούσεων τους περιορισμένους πόρους (ποσοστό 10%) ή άλλους λόγους (ποσοστό 4%).

Κατά τη γνώμη σας που οφείλονται οι συγκρούσεις αυτές

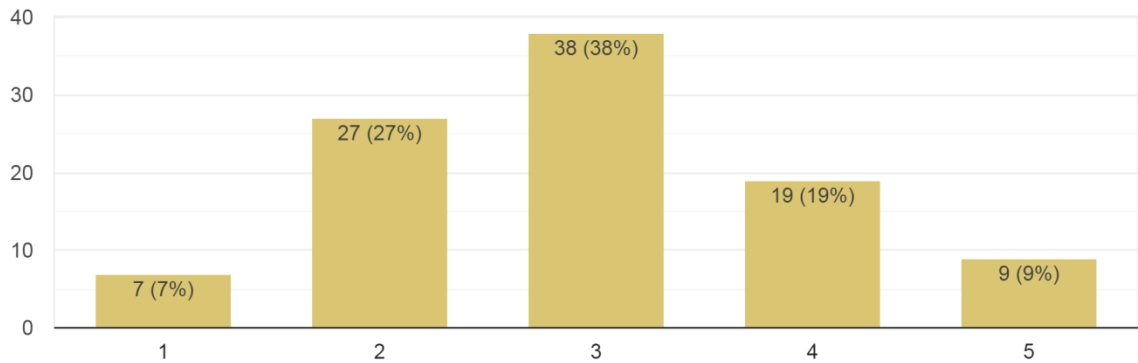
100 απαντήσεις



Όσον αφορά τη φύση της εργασίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 38%) θεωρεί ότι σε μέτριο βαθμό βοηθάει την εκδήλωση των συγκρούσεων, ακολουθούν όσοι θεωρούν ότι η φύση της εργασίας βοηθάει σε μικρό βαθμό (ποσοστό 27%), σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 19%) ή σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό 9%).

Πιστεύετε ότι η φύση της εργασίας βοηθάει την εκδήλωση συγκρούσεων;

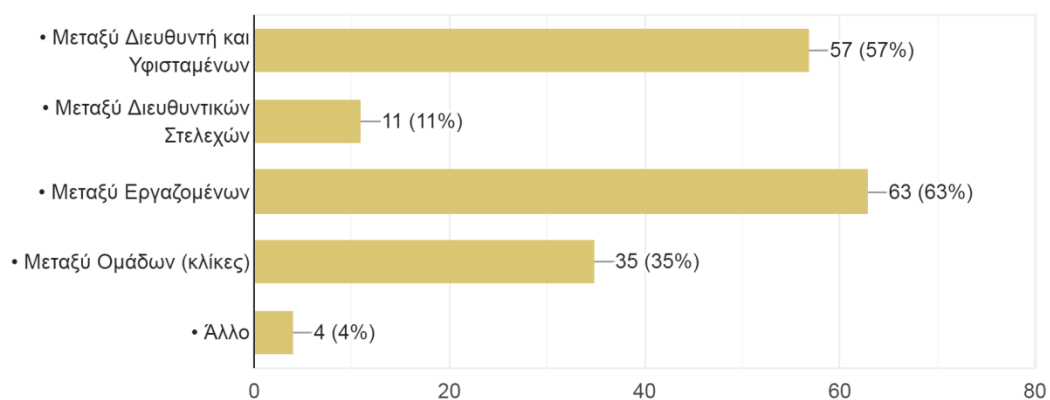
100 απαντήσεις



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι συγκρούσεις επικεντρώνονται κυρίως μεταξύ εργαζομένων (ποσοστό 63%), μεταξύ διευθυντή και υφισταμένων (ποσοστό 57%) και μεταξύ ομάδων (κλίκες). Υπάρχουν βέβαια και κάποια μικρότερα ποσοστά συμμετεχόντων, οι οποίοι θεωρούν ότι οι συγκρούσεις επικεντρώνονται μεταξύ διευθυντικών στελεχών (ποσοστό 11%) ή μεταξύ άλλων οντοτήτων της σχολικής μονάδας (ποσοστό 4%).

Που επικεντρώνονται κυρίως οι συγκρούσεις;

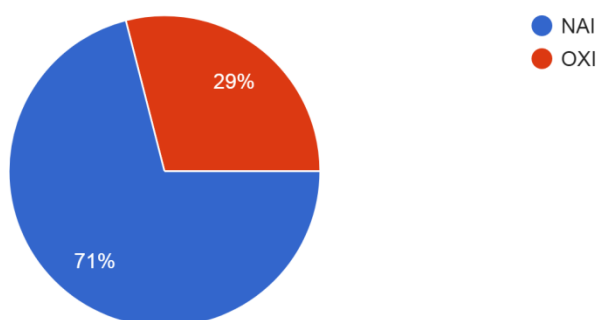
100 απαντήσεις



Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε ποσοστό της τάξης του 71%, αναφέρει ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις, ενώ το υπόλοιπο 29% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι συγκρούσεις δεν μπορούν να έχουν θετικές επιπτώσεις.

Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις;

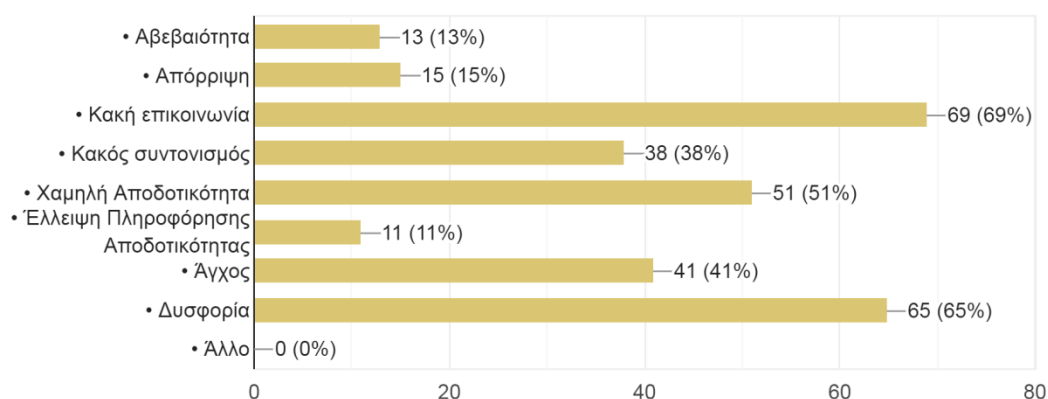
100 απαντήσεις



Η κυριότερη επίπτωση των συγκρούσεων για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η κακή επικοινωνία (ποσοστό 69%), ενώ με μικρή διαφορά ακολουθεί η δυσφορία (ποσοστό 65%) και η χαμηλή αποδοτικότητα (ποσοστό 51%). Άλλες επιπτώσεις που θεωρούνται κύριες σύμφωνα με μικρότερα ποσοστά του δείγματος είναι το άγχος (ποσοστό 41%), ο κακός συντονισμός (ποσοστό 38%), η απόρριψη (ποσοστό 15%) και η αβεβαιότητα (ποσοστό 13%).

Ποια θεωρείτε ότι είναι η κυριότερη επίπτωση των συγκρούσεων;

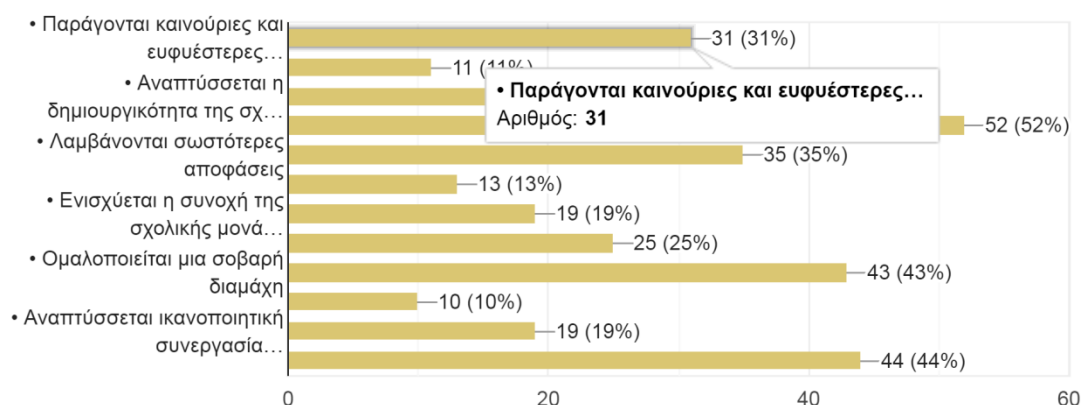
100 απαντήσεις



Οι θετικές επιπτώσεις που μπορούν να έχουν οι συγκρούσεις είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας (ποσοστό 52%), η ομαλοποίηση μιας σοβαρής διαμάχης (ποσοστό 43%), η ανάπτυξη ικανοποιητικής συνεργασίας (ποσοστό 44%), η λήψη σωστότερων αποφάσεων, κ.ά.

Εάν πιστεύετε ότι υπάρχουν και θετικές επιπτώσεις, ποιες είναι αυτές;

100 απαντήσεις



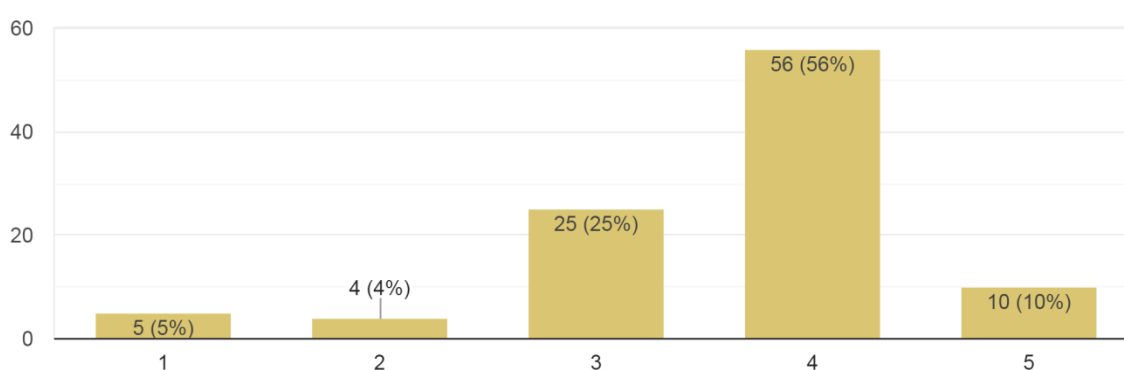
5.1.4 Ηγεσία και Κρίσεις - Συγκρούσεις

Στην ενότητα αυτή μελετάται η ηγεσία της σχολικής μονάδας σε σχέση με τις κρίσεις και τις συγκρούσεις. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους

συμμετέχοντες, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει αποτελεσματικά σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 56%) τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα, ενώ ακολουθούν όσοι θεωρούν ότι τις αντιμετωπίζει σε μέτριο βαθμό (ποσοστό 25%) ή σε πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό 10%).

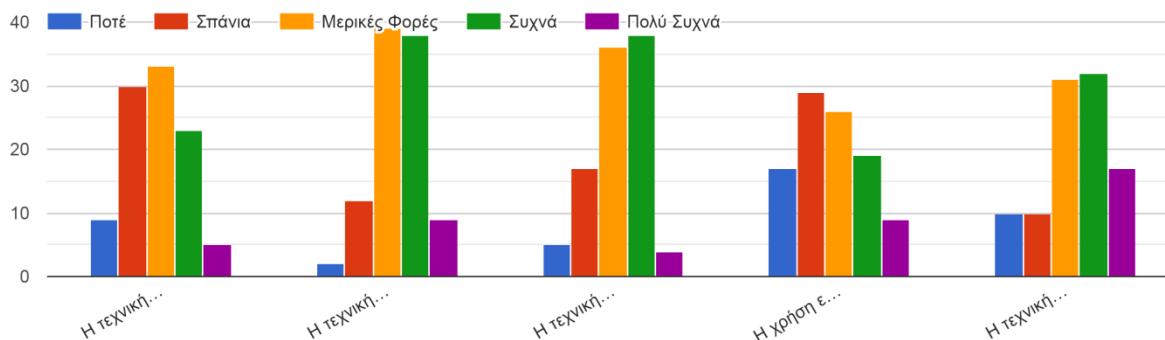
Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα;

100 απαντήσεις



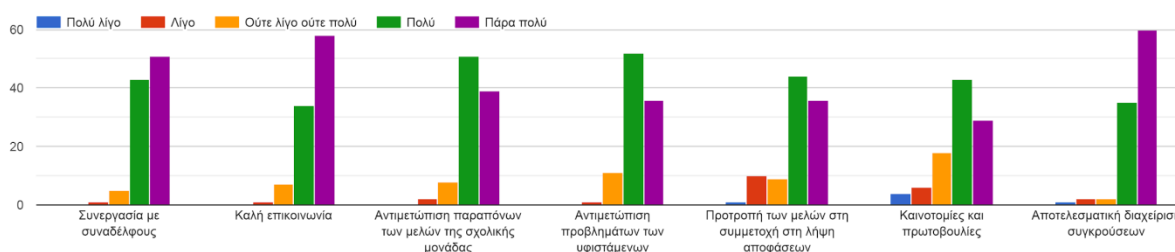
Όσον αφορά τις διάφορες τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται από τους ηγέτες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η τεχνική της αποφυγής χρησιμοποιείται μερικές φορές έως και σπάνια, ενώ μερικές φορές έως συχνά χρησιμοποιούνται η τεχνική του συμβιβασμού και τις αντιπαράθεσης. Τέλος, η χρήση της εξουσίας χρησιμοποιείται σπάνια, ενώ συχνά χρησιμοποιείται η τεχνική του «οργανώνειν».

Με ποια συχνότητα ο ηγέτης της σχολικής μονάδας χρησιμοποιεί τις παρακάτω τεχνικές, προκειμένου να επιλυθούν οι συγκ... Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πολύ Συχνά)



Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να γνωρίζει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, την καλή επικοινωνία και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ σε μεγάλο βαθμό θα πρέπει να γνωρίζει την αντιμετώπιση των παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας, την αντιμετώπιση των προβλημάτων των υφισταμένων, την προτροπή των μελών στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τις καινοτομίες πρωτοβουλίες.

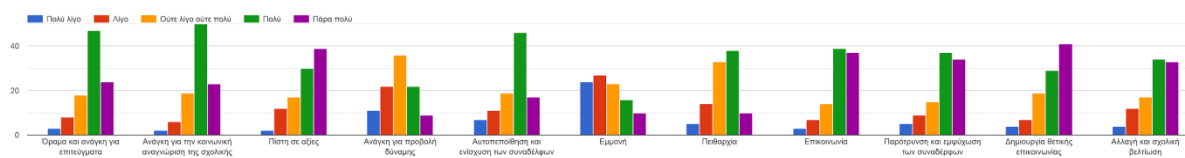
Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι είναι σημαντικά να γνωρίζει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας και σε ποιο βαθμό; (Απαντήστε με Πολύ λίγο, Λίγο, Ούτε λίγο ούτε πολύ, Πολύ, Πάρα πολύ)



Τέλος, οι συμμετέχοντες της έρευνας εντοπίζουν σε μεγάλο έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τα παρακάτω χαρακτηριστικά στον ηγέτη: όραμα και ανάγκη για επιτεύγματα, ανάγκη για την κοινωνική αναγνώριση της σχολικής

μονάδας, αυτοπεποίθηση και ενίσχυση των συναδέλφων του, πίστη σε αξίες, πειθαρχία, επικοινωνία, παρότρυνση και εμπύχωση των συναδέλφων, δημιουργία θετικής επικοινωνίας και αλλαγή και σχολική βελτίωση.

Ποια χαρακτηριστικά εντοπίζετε στον ηγέτη της σχολικής μονάδας και σε ποιο βαθμό; (Απαντήστε με Πολύ λίγο, Λίγο, Ούτε λίγο ούτε πολύ, Πολύ, Πάρα πολύ)



5.2 Αποτελέσματα Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Χανίων, έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί και από τα δύο φύλα, με ποσοστό 54% οι γυναίκες και με 46% οι άνδρες. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν ηλικία 41-50 ετών (42%), με τους εκπαιδευτικούς 51-60 ετών να ακολουθούν στην σειρά. Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται ότι η πλειοψηφία του δείγματος εργάζεται από 11 έως 20 χρόνια (ποσοστό 48%), και είναι έγγαμοι (ποσοστό 77%).

Περίπου οι μισοί (49%) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν ότι οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους είναι πολύ καλές, ενώ οι κοινωνικές τους σχέσεις μέτριες (37%). Η ενημέρωση που λαμβάνει το εκπαιδευτικό προσωπικό από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας για θέματα τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργία της, είναι συχνή (σε ποσοστό της τάξης του 42%), ενώ η δημιουργία κλικών στον οργανισμό είναι μέτριου βαθμού (33%).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις είναι πολύ σημαντική η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας του σχολικού ηγέτη με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (ποσοστό 38%) και πιστεύουν πως ο ατομικισμός είναι μία κατάσταση που επηρεάζει περισσότερο την κουλτούρα συνεργασίας στον οργανισμό. Το φαινόμενο των συγκρούσεων που παρατηρούνται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Χανίων εμφανίζεται σε μέτριο βαθμό (ποσοστό 41%), καθώς επικρατεί η

άποψη πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό 60%). Αιτία των συγκρούσεων είναι η μη αποτελεσματική επικοινωνία (πιθανότητα 58%). Το 38% πιστεύει ότι η φύση της εργασίας βοηθάει την εκδήλωση συγκρούσεων σε μέτριο βαθμό. Σε ποσοστό 63% θεωρούν πως οι συγκρούσεις επικεντρώνονται μεταξύ εκπαιδευτικών.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε ποσοστό της τάξης του 71%, αναφέρει ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις και η σημαντικότερη επίπτωση των συγκρούσεων είναι η κακή επικοινωνία (ποσοστό 69%), ενώ με μικρή διαφορά ακολουθεί η δυσφορία (ποσοστό 65%). Οι θετικές επιπτώσεις που μπορούν να έχουν οι συγκρούσεις είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας (ποσοστό 52%), η ομαλοποίηση μιας σοβαρής διαμάχης (ποσοστό 43%), η ανάπτυξη ικανοποιητικής συνεργασίας (ποσοστό 44%).

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδα, που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί των Χανίων, αντιμετωπίζει αποτελεσματικά σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 56%) τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Όσον αφορά τις διάφορες τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται από τους ηγέτες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η τεχνική της αποφυγής χρησιμοποιείται μερικές φορές έως και σπάνια, ενώ μερικές φορές έως συχνά χρησιμοποιούνται η τεχνική του συμβιβασμού και τις αντιπαράθεσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς έναν οργανισμό που να μην απαιτείται οι εργαζόμενοι να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι υπάλληλοι όλων των οργανισμών χρησιμοποιούν τη διαπροσωπική επικοινωνία, καθημερινά για να χειρίζονται τα παράπονα των πελατών, να πείθουν τους ανωτέρους τους για κάποια απαίτηση ή παρατήρηση, ή για να απαλλάξουν έναν συνάδελφο από κάποιο δύσκολο πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Η διαπροσωπική επικοινωνία τα τελευταία χρόνια θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή απόδοση των θέσεων εργασίας στους οργανισμούς. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι εταιρείες και τα οργανισμοί δίνουν μεγάλη σημασία στην διαπροσωπική επικοινωνία.

Η μελέτη των διαφόρων μορφών επικοινωνίας είναι σημαντική, επειδή κάθε διοίκηση και διοικητική λειτουργία και δραστηριότητα περιλαμβάνει κάποια μορφή άμεσης και έμμεσης επικοινωνίας. Είτε προγραμματίζουν, καθοδηγούν και οργανώνουν, οι διευθυντές των οργανισμών είναι αναγκαίο να επικοινωνούν με και μέσω άλλων ανθρώπων. Αυτό σημαίνει ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας κάθε ατόμου επηρεάζουν τόσο το προσωπικό, όσο και την οργανωτική αποτελεσματικότητα. Φαίνεται εύλογο να καθοριστεί ότι μια από τις πιο δύσκολες δυνάμεις στην οργάνωση η αποτελεσματικότητα είναι μια στέρηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Επιπλέον, οι καλές δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι πολύ σημαντικές για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Ως σύγκρουση μπορεί να θεωρηθεί η αντίθεση των ιδεών ενός ατόμου, με ένα άλλο άτομο. Ο ερευνητής Kieps (1990) αναφέρει ότι με την διαδικασία της σύγκρουσης τα άτομα εκφράζουν και διαπραγματεύονται τις διαφορές τους. Ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι η σύγκρουση είναι ένας εκφρασμένος αγώνας μεταξύ δύο ή περισσότερων ανταγωνιστικών θέσεων που κατέχονται από ένα ή περισσότερα άτομα που συνήθως βασίζονται σε ασυμβίβαστες πεποιθήσεις, ιδέες ή στόχους. Η σύγκρουση ανακύπτει κάθε φορά που συγκρούονται αντιληπτά ή πραγματικά συμφέροντα (Hanson, 1991). Μπορεί να προέλθει από μια απόκλιση στους οργανωτικούς στόχους, τις προσωπικές

φιλοδοξίες, την ομαδική πίστη, τον προϋπολογισμό των τμημάτων, τους περιορισμένους πόρους, τις εθνοτικές προσδοκίες, τις διάφορες απαιτήσεις κ.ά. Έτσι, σε ένα σχολείο, οι συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν από την απόκλιση στις προσδοκίες των πόρων όπως: η στέγαση, οι αίθουσες διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πόροι κ.ά. Η σύγκρουση μπορεί επίσης να συμβεί λόγω της απόκλισης όσον αφορά τις ιδέες, ειδικά όταν η ιδέα ενός εκπαιδευτικού μπορεί να μην συμπίπτει με εκείνη της ηγεσίας.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα επιβεβαιώνει πως στην σχολική μονάδα που διδάσκουν δημιουργούνται συγκρούσεις και μάλιστα με αρκετό ποσοστό συχνότητας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους ερευνητές Iordanides et al. (2014), σε ελληνικά σχολεία, οι οποίοι μάλιστα τονίζουν ότι το πρόβλημα αυτό χρήζει άμεσης αντιμετώπισης. Σημαντικό είναι πως από το σύνολο των συγκρούσεων οι συχνότερες είναι εκείνες που οφείλονται σε μη αποτελεσματική επικοινωνία, στη συνέχεια αυτές που οφείλονται σε προσωπικές φιλοδοξίες, σε ασαφή όρια καθηκόντων, σε συγκρουόμενους στόχους κ.ά., ενώ λιγότερο συχνά παρατηρείται πως εκδηλώνονται οι συγκρούσεις λόγω συνθηκών εργασίας. Τα αποτελέσματα αυτά, μερικώς επιβεβαιώνονται και από τους ερευνητές Saiti (2015) και Shanka και Thuo (2017), οι οποίοι ορίζουν πως ως πρωταρχικές αιτίες συγκρούσεων θεωρούνται: η έλλειψη πόρων, τα ζητήματα οργανωτικής φύσης, η έλλειψη εκπαιδευτικών, καθώς και ο τρόπος διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Τα ίδια περίπου αίτια αναφέρονται και από την παρούσα έρευνα, με εξαίρεση την σειρά προτεραιότητας.

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα πως στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, σημειώνονται συγκρούσεις και μάλιστα αρκετά συχνά. Το βασικό όμως είναι ότι οι συγκρούσεις δεν επικεντρώνονται στις σχέσεις μεταξύ διευθυντών και υφισταμένων, αλλά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, επιβεβαιώνουν ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην σχολική μονάδα συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και από έρευνα των Brower και Darrington, (2012), οι οποίοι αναφέρουν πως οι

καλές διαπροσωπικές σχέσεις σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία του και ακολούθως στην ανταλλαγή ιδεών και γνώσεων, που δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξη του σχολικού οράματος.

Παρόλα αυτά οι συγκρούσεις δεν επιφέρουν μόνο αρνητικά αποτελέσματα για έναν οργανισμό, αλλά και θετικά. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Robbins και Judge, (2012), σύμφωνα με τους οποίους οι συγκρούσεις πολλές φορές αναδεικνύουν προβλήματα που χρειάζονται αποτελεσματική αντιμετώπιση.

Αναφορικά με τις επιπτώσεις των συγκρούσεων, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνουν τα όσα αναφέρθηκαν στην εργασία. Αναλυτικά οι πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρει πως οι συγκρούσεις επηρεάζουν την επικοινωνία και επιφέρουν δυσφορία στους εργαζομένους, με αποτέλεσμα την αρνητική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αναφέρονται, ακόμα ως συνέπειες συγκρούσεων το άγχος, η έλλειψη πληροφόρησης, η αβεβαιότητα, και η απόρριψη. Στο σημείο αυτό, παρατηρείται πως όπως και στην έρευνα της Saiti (2015), η σημαντικότερη επίπτωση των συγκρούσεων στα σχολεία θεωρείται η κακή επικοινωνία.

Σύμφωνα επομένως με τα αποτελέσματα της έρευνας, η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί την πιο κρίσιμη τακτική για την επίτευξη των οραμάτων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι άνθρωποι που είναι ισχυροί στη διαπροσωπική επικοινωνία μπορούν να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους, να διαφωνήσουν και να παρουσιάσουν διαφορετικά σημεία αντίληψης, χωρίς ειδοποίηση ή κατάργηση των άλλων υπαλλήλων, καθιστώντας την οργάνωση πιο αποτελεσματική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aamodt, M, G. (2010). *Industrial/organizational psychology* (Sixth Edition). United States: Wadsworth Cengage Learning.

Αγατζα – Μπαλοδήμου, Α., Μ., (2004), Θεωρία σφαλμάτων και συννορθώσεις Ι (σημειώσεις από τις παραδόσεις του μαθήματος), Ε.Μ.Π., Αθήνα.

Adler, R.B. & Rodman, G. (1985). *Understanding Human Communication*. New York: C.B.S. College Publishing.

Αθανασούλα–Ρέππα, Α.(2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην

Al-owaidi, K. (2001). *A Study of job satisfaction and commitment among vocational trainers in Saudi Arabia: the case of Tabuk and Hail*. PhD thesis.Exeter University.

Androulakis E and Stamatis P (2009) Communication style of educators during the meeting of teachers council: A case study. *Epistimoniko Vima* 10(January): 107–118 (in Greek)

Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682- 690.

Άνθης, Χ. (2006). Κοινωνικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες Ηγετικών Στελεχών στην Εκπαίδευση. *Συνέδριο "Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology* 60 (2009), pp. 421-449.

Baird, L. S., Post J. E. & Mahon J. F. 1990. *Management: Functions and responsibilities*. New York: Harper & Row.

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

Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Bogler, R. & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.

Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Educational Society*, 40(5): 47-64.

Boone, L., & Kuntz, D. (1992). *Contemporary marketing*. Texas: Dryden Press.

Brouzos A (2009). *School Educator as a Consultant: A Human Perspective of Education*. Athens: Gutenberg Publications (in Greek).

Briggs KL and Wohlstetter P (2003) Key elements of a successful school based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement* 14(3): 351–372.

Buitendach, J., & De WITTE, H. (2005). Job insecurity, extrinsic and intrinsic job satisfaction and affective organisational commitment of maintenance workers in a Parastatal. *South Africa Journal of Business Management*, 36(2), 27-37.

Burns, R. A., & Machin, M. A. (2013). Employee and workplace well-being: a multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324.

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership & management* (4th ed). London, UK: Sage Publications Ltd.

Carlyle, T. (2011). On heroes, hero-worship and the heroics in history. Create Space Independent Publishing Platform.

Champoux, J. E. (2011). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations (Fourth Edition)*. New York: Routledge.

Charry, K. (2012). Leadership Theories - 8 Major Leadership Theories.

Chen, G. & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557–72

Cohen, A.R., Fink, S.L., Gado, H., Willits, R.D. & Josefowitz N. (2001). *Effective behavior in organizations, cases, concepts, and student experiences* (Seventh Edition). Boston: McGraw-Hill.

Confucius (1998). *The Analects*. Penguin Classics, 1st Edition.

Corwin R. (1969). Patterns of Organizational Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14: 507-520.

Croosman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary schoolteachers. *Educational Management and Leadership*, 34(1), 29-46.

Dalin, P. & Rolff, H.G. (1990). *Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm*, Soester Verlag-Kontor, Soest.

Darrington, J. & Brower, N. (2012). Effective Communication Skills: “I” Messages and Beyond. Retrieved from http://extension.usu.edu/files/publications/publication/FC_Relationships_2012-01pr.pdf

De Lima JA (2001) Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change* 2(2): 97–122.

De Nobile, J., & McCormick, J. (2005). Job satisfaction and occupational stress in catholic primary schools. Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia.

De Church, L., Marks, M. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: the role of conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12 (1), 4- 22

Eagly, A.H., Johannesen-Schmidt, M.C. & Van Engen, M.L. (2003). Transformational, transactional, and laissez - faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4): 569–591.

Eckman, E.W. (2004). Similarities and differences in role conflict, role of commitment, and job satisfaction for female and male high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 40(3): 366-387.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyonlar: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar* (6. Baskı,). İstanbul: Beta Basım

Erickson, H. L. (1984). Female Public School Administrators and Conflict Management, Ph. D. thesis. Dissertation Abstracts International, 45(5): 1251-A στο Balay, Refik, “*Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers*”, 2006.

Fassoulis K (2006) The creative communication as a tool of conflict management in a school environment. In: Proceedings of the 3rd Greek Conference of the EMIEKEK on “Critical and creative thought in education: Theory and Practice”, 14-16 May. Athens, Greece.

Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42.

Fry B.R. & Thomas L.L. (1996). Mary Parker Follett: assessing the contribution and impact of her writings. *Journal of Management History*, 2(2): 11-19.

Fullan, M. (1995), Schools as learning organizations: distant dreams. *Theory into Practice*, Vol. 34, No. 4, pp. 230-5.

Furnham, A. (1992). *Personality at Work*. New York: Routledge.

George, J.M. & Jones, G. (2012). *Understanding and managing organizational behavior* (6th ed.). United States: Prentice Hall.

Gibson J. L., Ivancevich J.M., Donnelly Jr., J.H., & Robert Konopaske, R. (2011). *Organizations: Behavior, structure, processes*. (Fourteenth Edition). USA: McGraw-Hill, Irwin

Gibson J. L., Ivancevich J.M., Donnelly Jr., J.H., & Robert Konopaske, R. (2011). *Organizations: Behavior, structure, processes*. (Fourteenth Edition). USA: McGraw-Hill, Irwin.

Gill, R. (2006). *Theory and Practice of Leadership*. London Sage Publications.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Γκάνιος, Γ. (2007). Διαστάσεις του Διαμεσολαβητικού Ρόλου του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στη Διαχείριση Εκπαιδευτικών Ανισοτήτων. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και

Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 40 Πανελλήνιο Συνέδριο με Θέμα: “Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα”, Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007.

Gray, J. (1990). The quality of schooling: frameworks for judgements. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 38 No. 3, pp. 204-33.

Griffin, R.W & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior: Managing people and organizations* (Eleventh Edition). Canada: South-Western, Cengage Learning.

Gronn, P. (2004). Distribution of leadership. In G.R.Goethalw, G.J. Sorenson, & MacGregor, J. Burns, editors. *Encyclopedia of Leadership*. volume1. Thousand Oakw, CA: Sage.

Gupta, P. D., Guhu, S. & Krishnaswami, S. S. (2013). Firm growth and its determinants. *Journal of innovation and entrepreneurship* 2(3), 2-15.

Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School leadership and management*, 26(4), 371-395.

Hackman, M.Z & Johnson C.E, (2009). *Leadership; A communication Perspective* (5th Ed) Long Grove, Il Waveland Press.

Hanson E.M. (1991). *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Simon and Schuster Inc.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity, *Educational Administration Quarterly*, 42, pp. 3–41.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). Seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.

Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London and New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

Harris, T. E., & Nelson, M. D. (2008). Applied organizational communication: Theory and practice in a global environment. Taylor & Francis.

Hartley, P. & Bruckmann, C.G. (2002). *Business Communication*. London: Routledge.

Henkin, A. B., Cistone, P.J. & Dee, J.R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2): 142-158.

Hersey P & Blanchard KH 1988. *Management of organizational behavior* (5thed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hongying, S. (2008). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 11-16.

Huber, S.G. (1999). School effectiveness: was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). *Schul-Management*, Vol. 2, pp. 10-17.

Huffstutter S. J., Lindelow J.J., Scott S.C. Smith & J. Watters (1997). "Managing Time, Stress, and Conflict", στο S.C. Smith and P.K. P ele. (eds). *School Leadership Handbook for Excellence*. USA: University of Oregon, 374–400.

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.

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη Κυριακίδης.

Isaac, I. A. & Roger, B. M. (2016). The role of individual interpersonal relationships on work performance in the South African retail sector. *Problems and perspectives in management* 14(21), 192-200.

Jabnoun, N., & Fook, C.Y. (2001). Job satisfaction of secondary schoolteachers in Selangor, Malaysia. *International Journal of Commerce and Management*, 11(3), 72-90.

Jaiyeoba, AO. & Jibril, A. (2008). A study of job satisfaction of secondaryschool administrators in Kano state, Nigeria. *An International Multi-Disciplinary Journal*, 2(2): 94-107.

Johannsen, M. (2014). Types of leadership styles: an essential guide.

Jyoti, J. & Sharma, RD. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4): 349-363.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-202

Καρατάσιος, Γ. (2008). Η Διαμόρφωση Θετικού Κλίματος ως Παράγοντας Ποιότητας της Εκπαιδευτικής Μονάδας. Ερευνητικό Πρόγραμμα: Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Kelly, P. (2012). *Nursing leadership & management*. Delmar: Cengage Learning.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.

Kotter, J. (1988). *The leadership factor*. Free Press, 1st Edition

Kruger, M. L. (1996), Gender issues in school headship: quality versus power, στο Cubillo & Brown, "*Women into educational Leadership and management: international differences*", 2003.

Kruger, H.H. (1996). Strukturwandel des Aufwachsens – Neue Anforderungen für die Schule der Zukunft", in Hesper, W., DuBois-Reymond, M. & Bathke, W. (Eds), *Schule und Gesellschaft im Umbruch*, Weinheim, Beltz, pp. 253-76.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (2 ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lamb, R. (2013). How can Managers Use Participative Leadership Effectively?.

Lambert, e., Paoline, e., and Hogan, I., 2006. The importance of centralisation and formalisation on correctional staff job satisfaction and organisational commitment: an exploratory study. *Criminal Justice Studies*, 19(1), 23-44.

Leithwood, K, Jantzi, D, Earl, L., Watson, N., Levin, B. & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large scale reform: the case of England's national literacy and numeracy strategy. *School Leadership & Management*, 24(1):57-79.

Leithwood, R. & Reihl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA, Laboratory for Student Success, Temple University; also published by NCSL.

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation Martinez MC 2004. Teachers Working Together.

Lippit, L.G. (1982). Managing conflict in today's Organizations. *Training and Development Journal*, 67-74.

Locke, E. 1976. The In. M. D. Dunnette (ed). *Handbook of industrial and organisational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297-1394.

Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices*. USA: Wadsworth Publishing Company.

Luthans, Fred. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. (12th ed). New York: McGraw-Hill/Irwin.

Machiavelli, N. (1992). *The Prince*. Dover Publications.

Maxwell, J. (2004). Re-emergent scientism, postmodernism, and dialogue across differences. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 35–41

McClelland, D., C. & Boyatzis, R.E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737-743.

Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450

Μητσάρα, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.

Mohd Johdi Salleh. (2007). Guru efektif dan peranan guru dalam mencapai objektif persekolahan sekolah rendah: Perspektif guru besar. Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang Tahun 2007.

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης (επιμ.). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σ. 66-95). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *ΗΓΕΣΙΑ ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.

Msila, V. (2012), Conflict Management and School Leadership. *J Communication*, 3(1): 25-34.

Mulford, B. (2003). *School Leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. OECD Commissioned Paper.

Naylor, J. (1999). *Management*. Harlow, England: Prentice Hall.

Nyamajiwa, B.M. (2000). *Communication in Negotiation*. Harare: University of Zimbabwe Centre for Distance Education.

Obakpolo, P. (2015). Improving interpersonal relationship in workplaces, *IOSR Journal of Research and method in Education*, 5(6), 115-125.

Ololube, N. P., Dudafa, U. J., Uriah, O. A., & Agbor, C. N. (2013). Education for Development: Impediments to the Globalization of Higher Education in Nigeria. *International Journal of Educational Foundations and Management*, 1(2), 109-130.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: GUTENBERG

Παπάνης Ε. (2011). *Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο - Επικοινωνία στο χώρο της εργασίας*.

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

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)*. Θεσσαλονίκη: 27-29 Μαρτίου 2014.

Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση. Μάνατζμεντ. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία

Pirtle, S. & Tobia, E. (2014). Implementing Effective Professional Learning Communities. *SEDL insights, Vol. 2, No. 3, Winter 2014*

Rahim A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd Edn.). Westport, CT: Quorum Books.

Rahim, M.A. (1992). *Managing Conflict in Organizations*. New York: Praeger.

Rasku, A. & Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology & Health, 18* (4),441-456.

Riasi, A. & Asadzadeh, N. (2016). How coercive and regitimate power relate to different conflict management styles: A case of Birjand High Schools. *Journal of studies in Education*, 6(1) , 147-159.

Robbins, S.P. (2002). *Essentials of organizational behavior* (7th Edition). New Jersey: Prentice Hall.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά* (Μτφρ.: Α. Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική.

Robbins, S. P. & Judge T. A. (2007). *Organizational Behavior*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, N J.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

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

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Salleh, M., J. & Adulpakdee, A. (2012). Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 15-22.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford.

Schermerhorn, J. R. Jr., Hunt, J.G., Osborn, R. N. & Uhl-Bien, M. (2010). *Organizational behavior* (11th edition). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Senaratne, S. & Udawatta, N. (2013). Managing intragroup conflicts in construction project teams: case studies in Sri Lanka. *Architectural Engineering and Design Management*, Vol.9 (3), pp.158-175.

Sergiovanni TJ (1991). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey Bass.

Shanka E. B., Thuo M., (2017) Conflict, Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone Ethiopia *Journal of Education and Practice* Vol.8, N. 4.

Σιώμκος Γεώργιος & Βασιλακοπούλου Αικατέρη (2005). Εφαρμογή Μεθόδων Ανάλυσης στην Έρευνα Αγοράς. Εκδόσεις Σταμούλης Spencer, H. (2013). *Study of sociology*. Nabu Press

Somech A (2008) Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly* 44(3): 359–390.

Steltz, J. (2010). Leaders in Education: Five Essential Characteristics.

Stoetzer, U. (2010). *Interpersonal Relationships at Work. Organization, Working Conditions and Health*. Department of Public Health Sciences, Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden.

Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.

Stroh, L.K., Northcraft, G. & Neale, M.A. (2002). *Organizational behavior: A management* (Third edition). United States: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Takala, T. (1998). Plato on Leadership. *Journal of Business Ethics* 17: 785- 798.

Tannenbaum, R., Weschler, I. R. & Massarik, F. (1961). *Leadership and organization: A behavioral science approach*. New York, McGraw- Hill Company.

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες, *Επιστήμες Αγωγής*, 4.

Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51: 99-217.

Tsui, A. S., Farh, J. L. & Xin L. (2000). Relation in the Chinese context in, In Li, Tsui, A. S. & Weldon E. (Eds), *management and organization in the Chinese context*, London: Macmillan.

Wexley, K. N., & Yukl, G. A. (1984). *Organizational behavior and personnel psychology*. RD Irwin.

William, J.L. (2004). Good communication skills essential for your practice. *Ophthalmology Times*, 29(16), 73-74.

Wolinski, S. (2010). Leadership Theories.

Χαλικιάς Μ. , Μανωλέσου Α. , Λάλου Π. (2015). Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στην στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics.

Yezi, J.A. & Lester, D. (2000). Job Satisfaction in Teachers. *Psychological Reports*, 87(3), pp. 776.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.

Zagenezzyk, T. J. Scoh K. D.; Gilney, R., Murrel, A., J. & Thatcher, J. B. (2010). Social influence and perceived organizational support: A social network analysis. *Organizational behavior and Human Decision* 111(2), 127-138.

Zainudin Awang., Junaidah Hanim Ahmad., and Nazmi Mohamed Zin. (2010). Modelling job satisfaction and work commitment among lecturers: A case of Uitm kelantan. *Journal of Statistical Modeling and Analytic*, 1(2), 45-59.

Zaleznik, A. (1977). *Managers and leaders: Are they different?* Harvard Business Review, May/June 1977, 55(3), 67-76.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher jobsatisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of ComparativeEducation*, 36(2), 229-247.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - Ερωτηματολόγιο

1. Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία

- Έως 40 ετών
- 41-50 ετών
- 51-60 ετών
- Άνω των 60 ετών

Έτη προϋπηρεσίας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

- Μέχρι 10
- Από 11 – 20
- Από 21 – 30
- Άνω των 30

Οικογενειακή Κατάσταση

- Έγγαμος/η
- Άγαμος/η
- Διαζευγμένος/η

Εκπαίδευση

- Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό
- ΑΕΙ / ΤΕΙ
- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Άλλο

Θέση ευθύνης

- Διευθυντής
- Υποδιευθυντής

- Εκπαιδευτικός
- Άλλο

2. Σχέσεις στο Χώρο Εργασίας

Διατηρείτε καλές σχέσεις με τους συναδέλφους σας;

- Καθόλου
- Ελάχιστα
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

Διατηρείτε κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας;

- Καθόλου
- Ελάχιστα
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

Στο χώρο εργασίας υπάρχουν κλίκες μεταξύ των εργαζομένων;

- Καθόλου
- Ελάχιστα
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

Πόσο συχνά ενημερώνεται το εκπαιδευτικό προσωπικό από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας για θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία αυτής;

- Καθόλου
- Σπάνια
- Λίγο
- Συχνά
- Πολύ συχνά

Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε τη συνεργασία του σχολικού ηγέτη με τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασία στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

- Οι διαφωνίες σχετικά με το πρόγραμμα
- Ο ανταγωνισμός σχετικά με την πρόσβαση στους πόρους
- Ο ατομικισμός
- Η έλλειψη χρόνου για συναντήσεις εκπαιδευτικών
- Οι συνθήκες εργασίας
- Η έλλειψη κοινών στόχων
- Η έλλειψη εμπιστοσύνης
- Η έλλειψη κοινής αντιμετώπισης των προβλημάτων
- Η δημιουργία υποομάδων ανάλογα με την ειδικότητα
- Η δημιουργία υποομάδων με βάση άλλα κριτήρια

3. Συγκρούσεις στον Εργασιακό Χώρο

Έχετε παρατηρήσει συχνά φαινόμενα συγκρούσεων;

- Καθόλου
- Ελάχιστα
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συμβάλλουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα, στην εύρυθμη λειτουργία της;

- Καθόλου
- Σε πολύ μικρό

- Σε μικρό
- Σε μεγάλο
- Σε πολύ μεγάλο

Κατά τη γνώμη σας πού οφείλονται οι συγκρούσεις αυτές

- Συγκρουόμενοι στόχοι
- Προσωπικές Φιλοδοξίες
- Μη Αποτελεσματική Επικοινωνία
- Ασαφή όρια καθηκόντων
- Περιορισμένοι πόροι
- Συνθήκες Εργασίας
- Άλλο

Πιστεύετε ότι η φύση της εργασίας βοηθάει την εκδήλωση συγκρούσεων;

- Καθόλου
- Ελάχιστα
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

Πού επικεντρώνονται κυρίως οι συγκρούσεις;

- Μεταξύ Διευθυντή και Υφισταμένων
- Μεταξύ Διευθυντικών Στελεχών
- Μεταξύ Εργαζομένων
- Μεταξύ Ομάδων (κλίκες)
- Άλλο

Ποιοι από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ότι αποτελούν σοβαρή αιτία συγκρούσεων στη σχολική μονάδα; (Απαντήστε με Διαφωνώ Έντονα, Διαφωνώ, Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ Απόλυτα

- Κατανομή τάξεων
- Άρνηση ανάληψης έργου
- Κακό σχολικό κλίμα
- Ωρολόγιο πρόγραμμα
- Μέθοδος διδασκαλίας

- Καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας
- Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών
- Έλευση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών
- Μη ξεκάθαρη στοχοθεσία εκπαιδευτικού συστήματος
- Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας
- Έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας
- Εργασιακός ανταγωνισμός
- Σύγχυση ρόλων και επικάλυψη αρμοδιοτήτων
- Οι διαφορετικές αντιλήψεις
- Υπερβολικός φόρτος εργασίας
- Έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης
- Ανασφάλεια
- Στυλ ηγεσίας

Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις;

- Ναι
- Όχι

Ποια θεωρείτε ότι είναι η κυριότερη επίπτωση των συγκρούσεων;

- Αβεβαιότητα
- Απόρριψη
- Κακή επικοινωνία
- Κακός συντονισμός
- Χαμηλή Αποδοτικότητα
- Έλλειψη Πληροφόρησης Αποδοτικότητας
- Άγχος
- Δυσφορία
- Άλλο

Εάν πιστεύετε ότι υπάρχουν και θετικές επιπτώσεις, ποιες είναι αυτές;

- Παράγονται καινούριες και ευφυέστερες ιδέες στη σχολική μονάδα
- Δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον
- Αναπτύσσεται η δημιουργικότητα της σχολικής μονάδας
- Αντιμετωπίζονται τα προβλήματα έγκαιρα

- Λαμβάνονται σωστότερες αποφάσεις
- Αυξάνεται η παραγωγικότητα
- Ενισχύεται η συνοχή της σχολικής μονάδας
- Βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις
- Ομαλοποιείται μια σοβαρή διαμάχη
- Ενισχύεται το θετικό σχολικό κλίμα
- Αναπτύσσεται ικανοποιητική συνεργασία και επικοινωνία
- Η αντιμετώπιση τους δίνει το αίσθημα της ικανοποίησης

4. Ηγεσία και Κρίσεις – Συγκρούσεις

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική μονάδα;

- Καθόλου
- Ελάχιστα
- Μέτρια
- Αρκετά
- Πολύ

Με ποια συχνότητα ο ηγέτης της σχολικής μονάδας χρησιμοποιεί τις παρακάτω τεχνικές, προκειμένου να επιλυθούν οι συγκρούσεις; (Απαντήστε με Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Πολύ Συχνά)

- Η τεχνική της αποφυγής: ο διαχωρισμός των συγκρουόμενων πλευρών, ο καθορισμός των καθηκόντων τους και η αναβολή της επίλυσης του προβλήματος
- Η τεχνική του συμβιβασμού: τα δυο μέρη καλούνται να βρουν μια κοινή λύση, χωρίς να επωφελείται μια από τις δυο πλευρές
- Η τεχνική της αντιπαράθεσης: οι δυο πλευρές έρχονται σε επικοινωνία, με πρωτοβουλία τον ηγέτη της σχολικής μονάδας, προκειμένου να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους.
- Η χρήση εξουσίας: ο ηγέτης της σχολικής μονάδας διατάζει τους υφιστάμενους του να διακόψουν τη σύγκρουση, όταν δεν είναι δυνατόν να βρεθεί μια λύση.

- Η τεχνική του «οργανώνειν»: αναλύεται η φύση και οι συνθήκες της δημιουργίας της σύγκρουσης προκειμένου να αποφασιστεί η καταλληλότερη μέθοδος.

Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι είναι σημαντικά να γνωρίζει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας και σε ποιο βαθμό; (Απαντήστε με Πολύ λίγο, Λίγο, Ούτε λίγο ούτε πολύ, Πολύ, Πάρα πολύ)

- Συνεργασία με συναδέλφους
- Καλή επικοινωνία
- Αντιμέτωπιση παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας
- Αντιμέτωπιση προβλημάτων των υφιστάμενων
- Προτροπή των μελών στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- Καινοτομίες και πρωτοβουλίες
- Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων

Ποια χαρακτηριστικά εντοπίζετε στον ηγέτη της σχολικής μονάδας και σε ποιο βαθμό; (Απαντήστε με Πολύ λίγο, Λίγο, Ούτε λίγο ούτε πολύ, Πολύ, Πάρα πολύ)

- Όραμα και ανάγκη για επιτεύγματα
- Ανάγκη για την κοινωνική αναγνώριση της σχολικής μονάδας
- Πίστη σε αξίες
- Ανάγκη για προβολή δύναμης
- Αυτοπεποίθηση και ενίσχυση των συναδέλφων του
- Εμμονή
- Πειθαρχία
- Επικοινωνία
- Παρότρυνση και εμπύχωση των συναδέλφων
- Δημιουργία θετικής επικοινωνίας
- Αλλαγή και σχολική βελτίωση