

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ &
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ- ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ ΣΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΗΓΕΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ
ΠΕΛΛΑΣ**

της

ΑΘΑΝΑΣΙΑΣ ΝΑΣΤΟΓΙΑΝΝΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μαρία Παπαθανασίου

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 Creative Commons:

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 Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

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, 09 Ιουνίου 2019

Η Δηλούσα: Αθανασία Ναστογιάννη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό τη διερεύνηση του ζητήματος που αφορά στις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα εξετάζονται τόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και των διοικητικών στελεχών (διευθυντών/ντριών, υποδιευθυντών/ντριών) σε σχέση με τις τεχνικές διαχείρισης που εφαρμόζουν για την επίλυση των συγκρούσεων, καθώς και την επίδραση του φύλου στην επιλογή του στυλ αντιμετώπισης των διενέξεων που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Στην έρευνα συμμετείχαν 172 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 100 ήταν γυναίκες και οι 72 άντρες σε σύνολο 115 δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο και δομημένο ερωτηματολόγιο “Conflict Management Strategies Scale” των Holton & Holton (1992), το οποίο τροποποιήθηκε από τον Balay (2006).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών σχετίζεται με το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες διοικητικά στελέχη τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της αποφυγής και του ανταγωνισμού σε μια συγκρουσιακή κατάσταση, παρά του συμβιβασμού. Αντίθετα, οι άντρες τείνουν να προτιμούν λιγότερο την στρατηγική του ανταγωνισμού. Φάνηκε επίσης, ότι οι άντρες που κατέχουν διοικητικές θέσεις επιλέγουν περισσότερο την τεχνική της αποφυγής για να διαχειριστούν τις συγκρούσεις σε σχέση με την τεχνική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προτίμηση του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με το «μέγεθος της σχολικής μονάδας», την «προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση», την «ειδικότητα» και την «υπηρεσιακή κατάσταση των εργαζόμενων» σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς όταν σε αυτές τις μεταβλητές επιδρά το φύλο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό, με τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Προσθέτουν όμως νέα δεδομένα, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις έμφυλες διαφορές.

Λέξεις- κλειδιά: συγκρούσεις, διαχείριση συγκρούσεων, διοικητικά στελέχη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, φύλο

ABSTRACT

The present dissertation intends to investigate the phenomenon of conflicts among teachers in schools. The research was carried out in elementary schools of Primary Education in the Prefecture of Pella.

The views of teachers, as well as those of executives (Principals, Assistant Principals) are examined in relation to administration techniques that they implement, in order to resolve conflicts inside the schools.

The exploratory method was based on quantitative research with the use of determined and constructed questionnaire “Conflict Management Strategies Scale” by Holton and Holton (1992), which was modified by Balay (2006). 172 teachers, participated in the research, 100 of whom were women and 72 men from 120 elementary schools of Primary Education in the Prefecture of Pella.

The results of the research showed that the gender of the teachers and the executives influences the style by which they handle and manage conflicts. More specifically, female executives would more preferably use the technique of avoidance and competition in a situation of conflict, rather than compromise. On the contrary, men prefer the competition strategy less. It was also evident that men in executive positions are more in favor of the avoidance technique, in order to manage conflicts, in relation to the technique that teachers in school units follow. Additionally, differences in the preference of style in relation to the size of the school unit, the education level, the work experience in the Principal’s position, the major and the service status of the employees in educational institutions have been ascertained.

The results of the research amplify, at a great degree, the findings of the existing bibliography. However, they add new data especially as far as gender differences are concerned.

Key-words: conflicts, conflict management, executives, primary education, teachers, gender

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	11
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: «ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ»

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση των συγκρούσεων.....	19
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις των συγκρούσεων	20
1.3 Κατηγορίες των συγκρούσεων.....	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: «ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ»

2.1 Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας...	25
2.2 Αιτίες συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.....	26
2.3 Τα στάδια της σύγκρουσης	30
2.4 Συνέπειες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας	31
2.4.1 Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων	32
2.4.2 Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ»

3.1 Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.....	37
3.2 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων ανάλογα με τα αποτελέσματα.....	42
3.3 Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»

4.1 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας.....	49
4.2 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του/της υποδιευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας.....	51
4.3 Τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη/της σχολικής ηγέτιδας. Διαχωρισμός από τον/την διευθυντή/ντρια- manager	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ»

5.1 Διοίκηση και στυλ ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	55
5.2 Μοντέλα ηγεσίας.....	56
5.3 Η γυναίκα διευθύντρια	58
5.4 Στυλ διοίκησης γυναικών.....	59
5.5 Αιτίες υποαντιπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση.....	61
5.6 Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.....	66

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: «ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ»

6.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	72
6.2 Δείγμα.....	72
6.3 Ερωτηματολόγιο	73
6.4 Διαδικασία.....	74
6.5 Στατιστική ανάλυση.....	74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: «ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ»

7.1. Αποτελέσματα σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	75
7.2. Αποτελέσματα σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές	80
7.2.1. Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Διευθυντής- Διευθύντρια»	80
7.2.2. Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Υποδιευθυντής- Υποδιευθύντρια»	82
7.2.3. Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Μέγεθος σχολικής μονάδας- αριθμός μαθητών».....	83
7.2.4. Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Χρόνια προϋπηρεσίας στη διεύθυνση του σχολείου»	84
7.2.5. Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Ειδικότητα»	85
7.2.6. Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Ηλικία»	87
7.2.7. Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Υπηρεσιακή κατάσταση».....	87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: «ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ»

8.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα 90

8.2 Περιορισμοί-Προτάσεις 100

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ..... 104

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 117

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Πίνακες

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία για το φύλο των συμμετεχόντων.....	76
Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία για τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ...	76
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία για την ηλικία των συμμετεχόντων.....	76
Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων για την θέση τους ως Διευθυντές/ντριες.....	77
Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων για την θέση τους ως Υποδιευθυντές/ντριες.....	77
Πίνακας 6: Δημογραφικά στοιχεία για το φύλο των εκπαιδευτικών σε θέση ευθύνης.....	77
Πίνακας 7: Δημογραφικά στοιχεία για τα έτη προϋπηρεσίας στη διεύθυνση του σχολείου	78
Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία για την ειδικότητα των συμμετεχόντων.....	78
Πίνακας 9: Δημογραφικά στοιχεία για την υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων.....	79
Πίνακας 10: Δημογραφικά στοιχεία για τις σπουδές των συμμετεχόντων.....	79
Πίνακας 11: Δημογραφικά στοιχεία για το μέγεθος της σχολικής μονάδας - αριθμός μαθητών/τριών του σχολείου	80
Πίνακας 12: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως διευθυντής/ντρια».....	81
Πίνακας 13: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Υποδιευθυντής».....	83
Πίνακας 14: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Μέγεθος σχολικής μονάδας»	84
Πίνακας 15: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Ειδικότητα».....	85

Πίνακας 16: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Ηλικία»..... 87

Πίνακας 17: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Υπηρεσιακή κατάσταση»..... 88

Διαγράμματα

Διάγραμμα 1: Στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων σύμφωνα με τους Blake & Mouton 38

Διάγραμμα 2: Ποσοστό γυναικών διευθυντριών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, για την Ελλάδα και άλλες χώρες της Ευρώπης. Η Ελλάδα σημειώνεται με κόκκινο χρώμα 62

Διάγραμμα 3: Συνυπολογισμός των μεταβλητών «Έχω υπηρετήσει ως Διευθνής/ ντρια» και «Φύλο». Στρατηγική του ανταγωνισμού..... 81

Διάγραμμα 4: Συνυπολογισμός των μεταβλητών «Έχω υπηρετήσει ως Διευθνής/ ντρια» και «Φύλο». Στρατηγική της αποφυγής 82

Διάγραμμα 5: Συνυπολογισμός μεταβλητών «Ειδικότητα» και «Φύλο». Στρατηγική του ανταγωνισμού 86

Διάγραμμα 6: Συνυπολογισμός μεταβλητών «Ειδικότητα» και «Φύλο». Στρατηγική της αποφυγής..... 86

Διάγραμμα 7: Συνυπολογισμός μεταβλητών «Υπηρεσιακή κατάσταση» και «Φύλο». Στρατηγική του ανταγωνισμού 89

**«Ποτέ μην συγκρούεσαι με κάποιον που
δεν έχει τίποτα να χάσει.»**

Baltasar Gracian, Ισπανός συγγραφέας

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, θέλω να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Μαρία Παπαθανασίου, η οποία με την πολύτιμη καθοδήγηση, την άμεση ανταπόκριση στις απορίες μου, την υπομονή και τη στήριξή της με βοήθησε να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω τους/τις καθηγητές/τριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του ΑΤΕΙΘ για την άψογη συνεργασία και τις πολύτιμες γνώσεις που αποκόμισα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ευχαριστώ, επίσης, τον καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, κ. Γεώργιο Ιορδανίδη, για τις πληροφορίες που μου παρείχε σχετικά με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας μου.

Ευχαριστώ, επίσης, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων οι οποίοι με μεγάλη προθυμία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και μ' αυτόν τον τρόπο συνέβαλαν αποτελεσματικά στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς το σύζυγό μου Κωνσταντίνο και τα δυο μας παιδιά, τον Αναστάσιο και τη Βασιλική, οι οποίοι με παρότρυναν να πραγματοποιήσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές. Παρόλο που πολλές φορές οι απαιτήσεις των σπουδών μου ανέτρεπαν την καθημερινότητα και τις επιθυμίες τους, μου παρείχαν αδιάκοπη στήριξη, κατανόηση, υπομονή και αγάπη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στρατηγικών αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον και το ρόλο που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια για την πρόληψη και την επίλυσή τους.

Η κοινωνία αποτελείται από ανθρώπους με διαφορετική ιδιοσυγκρασία, διαφορετικές ιδεολογίες και στόχους οι οποίοι αλληλεπιδρούν. Οι συγκρούσεις αποτελούν μέρος της φύσης του ατόμου και εκδηλώνονται σε όλους τους οργανισμούς. Κινούνται σε ένα φάσμα χωρίς να βιώνονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ανθρώπους και δεν επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό τους εμπλεκόμενους. Πολλοί παράγοντες επιδρούν σε μια σύγκρουση, ώστε να παραμείνει ως διένεξη ή να εξελιχτεί σε κρίση. Στις σχολικές μονάδες κάθε βαθμίδας είναι πιθανό να εκδηλωθούν συγκρουσιακά επεισόδια μεταξύ των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται στον ίδιο χώρο. Πολλές φορές προκύπτουν λειτουργικά ή διοικητικά θέματα που χρειάζονται άμεση και αποτελεσματική διαχείριση από τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας για την επίτευξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, την κατάκτηση των στόχων και τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Αιτία για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος υπήρξε η εμπειρία της ερευνήτριας, όχι μόνο ως εκπαιδευτικός αλλά κι ως διευθύντρια, ότι η εκδήλωση συγκρούσεων είναι ένα ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η εμπειρία της, λοιπόν, την κινητοποίησε ώστε να ερευνήσει τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων αυτών, ώστε το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων να τελείται αβίαστα. Ένας επιπλέον λόγος για την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού αντικειμένου ήταν η μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, όπου υποστηρίζεται ότι οι γυναίκες διευθύντριες, ασκούν με διαφορετικό τρόπο τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση εφαρμόζουν διαφορετικές τεχνικές για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, μία παράμετρος που ως ερευνήτρια και ως γυναίκα, επιθυμεί να διερευνήσει.

Η διπλωματική εργασία είναι μια συσχετιστική μελέτη. Η έρευνά της είχε σκοπό να επαληθεύσει ή αντιθέτως να απορρίψει τα πορίσματα άλλων συναφών με το αντικείμενο ερευνών, καθώς και των πρόσφατων μοντέλων που έχουν αναπτυχθεί

στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Παράλληλα, η έρευνα είχε στόχο να φωτίσει πτυχές του υπό μελέτη προβλήματος όπως είναι η έμφυλη διάσταση στην διαχείριση των συγκρούσεων και να συμβάλει στην προώθηση της γνώσης γύρω από το εξεταζόμενο θέμα.

Στη διαδικασία του σχεδιασμού της έρευνας λήφθηκαν υπόψη θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες που συνέβαλαν στον καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων.

Το ζήτημα των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου έχει απασχολήσει μελετητές, οι οποίοι εστιάζουν κυρίως στους λόγους εμφάνισης των συγκρούσεων αυτών. Έτσι, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2008), υπάρχουν δυο μεγάλες κατηγορίες αιτιών:

- Τα ενδογενή αίτια που προέρχονται από το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και έχουν σχέση με τους στόχους και το όραμα του σχολείου, τη διαφορετικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας.

- Τα εξωγενή αίτια, τα οποία προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, το οποίο συνεργάζεται με φορείς που επηρεάζουν τη σχολική ζωή, όπως είναι η σχολική επιτροπή, ή η εξεύρεση οικονομικών πόρων για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Μαυρίδου, 2017).

Η κατανόηση των αιτιών που προκαλούν τις συγκρούσεις είναι θεμελιώδους σημασίας για τον σχολικό ηγέτη/τη σχολική ηγέτιδα, προκειμένου να είναι σε θέση να επιλέξει τις κατάλληλες τεχνικές για τη διαχείρισή τους. Ορισμένες από αυτές εστιάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά του/της ηγέτη/ηγέτιδας, άλλες λαμβάνουν υπόψη τη συμπεριφορά του/της, ενώ τέλος κάποιες επηρεάζουν το στυλ ηγεσίας (Παπαδόπουλος, 2013). Κοινός παρονομαστής σε όλα τα μοντέλα ηγεσίας είναι η σπουδαιότητα του ρόλου του σχολικού ηγέτη/της σχολικής ηγέτιδας στην διατήρηση καλού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην εργασιακή ικανοποίηση και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου του οργανισμού (Παπαδόπουλος, 2013· Πασιαρδής, 2014). Ακόμη, θεωρητικές μελέτες τονίζουν τον διαφορετικό τρόπο άσκησης της ηγεσίας από τις γυναίκες και τους άντρες (Coleman, 2007· Sebastian & Moon, 2018). Οι άντρες σχολικοί ηγέτες φαίνεται να προτιμούν την διεκπαιρωτική ηγεσία, καθώς τονίζουν στους εκπαιδευτικούς την θέση ισχύος που κατέχουν, παραγνωρίζοντας την άποψή τους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και εφαρμόζοντας ένα σύστημα ποινών ή ανταμοιβών, ανάλογα με την απόδοσή τους. Αντίθετα, οι γυναίκες σχολικές ηγέτιδες εμμένουν περισσότερο στη μετασχηματιστική ηγεσία, αφού επιτρέπουν τη συλλογική αναζήτηση λύσεων, την

άσκηση κριτικής και την ισάξια συμμετοχή όλων των μελών στα σχολικά δρώμενα (Τάκη, 2009). Σύμφωνα με τον Γιαννίκα (2014) οι διευθυντές φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική του ανταγωνισμού, αξιοποιώντας τη θέση τους στην ιεραρχική κλίμακα, ενώ οι γυναίκες διευθύντριες προτιμούν περισσότερο την τεχνική του συμβιβασμού. Και οι δυο αυτές τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων έχουν θετικά και αρνητικά στοιχεία και η αποτελεσματικότητά τους έγκειται στον τρόπο με τον οποίο θα τις εφαρμόσει ο ηγέτης/η ηγέτιδα (Γιαννίκα, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική διοίκηση είναι κατά κύριο λόγο ανδροκρατούμενη, αφού υπάρχει μειωμένη γυναικεία εκπροσώπηση στις ανώτερες και ανώτατες διοικητικές θέσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι Addi-Racah & Ayalon (2002) και Δαράκη (2007) επισημαίνουν ότι αν και οι γυναίκες-δασκάλες αποτελούν την πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», καθώς στην προσπάθειά τους να ανελιχθούν επαγγελματικά, συναντούν πολυποίκιλα εμπόδια, τα οποία τις αποθαρρύνουν να διεκδικήσουν μια ανώτερη διοικητική θέση.

Κατά τη διαδικασία επιλογής του θέματος, λήφθηκαν υπόψη σημαντικές παράμετροι όπως είναι η πρωτοτυπία και η κοινωνική του διάσταση. Αναφορικά με το ζήτημα της πρωτοτυπίας, σημειώνεται πως παρόλο που έχουν διενεργηθεί έρευνες που είναι σχετικές με τις συγκρούσεις των εκπαιδευτικών και τη διαχείρισή τους, εντούτοις δεν εξετάζονται σ' αυτές οι έμφυλες διαφορές στον τρόπο διαχείρισής τους (π.χ. Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015· Παρασκευόπουλος, 2006· Σταυρόπουλος, 2007). Το θέμα που επιλέχθηκε έχει επίσης κοινωνική σημασία αφού θίγει το ζήτημα της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα αμιγώς κοινωνικό ζήτημα, το οποίο έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια τις φεμινιστικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Τάκη, 2009).

Η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Ποια στρατηγική αντιμετώπισης των συγκρούσεων επιλέγουν οι διευθυντές/ντριες και οι υποδιευθυντές/ντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πέλλας;
2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας του/της διευθυντή/ντριας και στο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων;
3. Ποιο στυλ διαχείρισης των συγκρουσιακών καταστάσεων επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν θέση στελέχους στη σχολική μονάδα;

4. Πόσο επηρεάζει το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών) την επιλογή τρόπων αντιμετώπισης των συγκρούσεων;
5. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο φύλο και τις διάφορες τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων;

Συμπερασματικά, η έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση και στην περιγραφή των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Υποστηρίζεται ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένα ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο με πολυποίκιλες επιπτώσεις στη λειτουργία των σχολείων. Τον βασικότερο ρόλο για την αντιμετώπισή τους τον έχει ο/η διευθυντής/ντρια, ενώ το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Προκειμένου να επαληθευτούν ή αντιθέτως να απορριφθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, θα πραγματοποιηθεί ποσοτική ερευνητική μελέτη, με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Για τη διερεύνηση του ζητήματος των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και την καταγραφή δεδομένων από την συσχετιστική έρευνα, η εργασία διαρθρώνεται σε τρία μέρη:

Το πρώτο μέρος, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο μελετάται το ζήτημα των συγκρούσεων και τα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί καθώς και οι κατηγορίες των συγκρούσεων, όπως αναφέρονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται οι συγκρούσεις που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες, αποσαφηνίζονται οι αιτίες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη μεταξύ τους σύγκρουση. Τέλος, επισημαίνονται οι θετικές και οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων αυτών τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Στο τρίτο κεφάλαιο μελετώνται οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια στην επίλυσή τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται μια συνοπτική αναφορά στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των διευθυντών/ντριών και των υποδιευθυντών/ντριών της σχολικής μονάδας, όπως καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Επιπλέον, πραγματοποιείται μια αποσαφήνιση των όρων «διευθυντής/ντρια- *manager*» και του «σχολικού ηγέτη/ηγέτιδας» λόγω συχνής εσφαλμένης ταύτισης αυτών των δύο όρων.

Το πέμπτο κεφάλαιο μελετά τα στυλ ηγεσίας και διοίκησης που εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ειδική αναφορά γίνεται στις γυναίκες διευθύντριες και στους λόγους για τους οποίους υποαντιπροσωπεύονται στις ανώτερες θέσεις της εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας και παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία του Νομού Πέλλας.

Πιο αναλυτικά, στο έκτο κεφάλαιο αναφέρονται οι στόχοι και ο σκοπός της έρευνας, περιγράφεται το είδος και το δείγμα της έρευνας, καθώς και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών.

Στο όγδοο κεφάλαιο εξάγονται συμπεράσματα και γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος. Ακολουθούν οι αναφορές στους περιορισμούς της έρευνας και σημειώνονται ενδεικτικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα σχετικά με το θέμα της παρούσας εργασίας.

Τέλος, το τρίτο μέρος αποτελείται από τις βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αποσαφηνιστεί η έννοια της σύγκρουσης και θα αναφερθούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το ζήτημα των συγκρούσεων. Τέλος, θα εξεταστούν οι διάφορες κατηγορίες των συγκρούσεων.

Η σύγκρουση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μέρος της καθημερινότητας του ανθρώπου, ο οποίος αλληλεπιδρά με άλλα άτομα τα οποία έχουν διαφορετικές επιθυμίες και συμφέροντα (Παρασκευόπουλος, 2008). Σύμφωνα με τον Dessler (1986), η σύγκρουση είναι αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής ζωής του ανθρώπου και σε πολλές περιπτώσεις σηματοδοτεί αλλαγές εντός του οργανισμού. Εκδηλώνεται είτε λεκτικά είτε ψυχολογικά είτε ακόμα και με άσκηση σωματικής βίας. Πρόκειται για ένα ζήτημα, το οποίο άλλες φορές έχει δυσμενείς συνέπειες στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού κι άλλες δρα εποικοδομητικά, ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής της σύγκρουσης και με την επιλογή της τεχνικής διαχείρισής της (Παρασκευόπουλος, 2008).

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση των συγκρούσεων

Η έννοια των συγκρούσεων είναι πολυεπίπεδη και επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες, ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία εξετάζεται. Τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία δεν έχει διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός.

Έτσι, σύμφωνα με τον ορισμό που προτείνουν οι Gupta & Sasidhar (2010) η σύγκρουση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων που έχουν διαφορετικές αξίες, πεποιθήσεις, στόχους και ενδιαφέροντα. Αναλόγως, οι Chen και Tjosvold (2002) ορίζουν τη σύγκρουση στους οργανισμούς ως ασυμβίβαστες δραστηριότητες, συμπεριφορές, ή δράσεις. Παράλληλα, ο Μπουραντάς (2002), διευκρινίζει ότι σύγκρουση υφίσταται όταν ένας άνθρωπος προσπαθεί να εμποδίζει την επίτευξη των στόχων του συνανθρώπου του. Παρόμοιος είναι και ο ορισμός της Μπρίνια (2014: 118) σύμφωνα με την οποία *«η σύγκρουση είναι μια κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας σκόπιμα*

επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή μιας ομάδας». Στην ψυχολογική της διάσταση η σύγκρουση ορίζεται ως «έκφραση εσωτερικών ψυχικών τάσεων, κινήτρων ή απαιτήσεων, που έρχονται σε αντίθεση, δεν συμβιβάζονται ή λειτουργούν ανταγωνιστικά» (Παρασκευόπουλος, 2008: 23).

Εκτός από τους αντικρουόμενους στόχους, η σύγκρουση ενέχει και το στοιχείο της ασυμβατότητας στην επικοινωνία. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Rahim (2002: 207) πρόκειται για μια «διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς)». Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι η σύγκρουση έρχεται ως αποτέλεσμα της επικοινωνίας μεταξύ δύο ατόμων ή μιας ομάδας, η οποία χαρακτηρίζεται από ελλιπή κατανόηση, αντιπαράθεση και διάσταση απόψεων (Rahim, 2001). Ο παραμικρός διαπληκτισμός, η ελάχιστη διένεξη, μπορεί να εξελιχθεί σε συγκρουσιακό επεισόδιο (Τέκος, 2009).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι στους παραπάνω ορισμούς κοινό σημείο αποτελεί το στοιχείο της *αντίφασης* και της *διαφορετικότητας* στις απόψεις και στις ανάγκες των δύο εμπλεκόμενων μερών προκειμένου να ικανοποιηθούν τα συμφέροντά τους.

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις των συγκρούσεων

Αναγνωρίζονται τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις με τις οποίες εξετάζονται οι διαστάσεις της σύγκρουσης: η **παραδοσιακή θεώρηση**, η **αλληλεπιδραστική θεώρηση** και η **εστιασμένη στην επίλυση της σύγκρουσης θεώρηση** (Robbins & Judge, 2012). Πιο αναλυτικά:

- Παραδοσιακή θεώρηση: Σύμφωνα με την παραδοσιακή θεώρηση, οι συγκρούσεις εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα αφενός των προβλημάτων προσωπικότητας που αντιμετωπίζουν ορισμένοι εργαζόμενοι και αφετέρου εξαιτίας της αποτυχημένης ηγεσίας (Drucker, 1974).

Η παραδοσιακή θεώρηση της σύγκρουσης υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια δυσλειτουργία του οργανισμού, η οποία έχει αρνητικές επιπτώσεις στη δράση των μελών του. Βαθύτεροι λόγοι των συγκρούσεων, σύμφωνα με την θεώρηση αυτή, είναι η έλλειψη επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εργαζόμενων μιας σχολικής μονάδας. Ουσιαστικά, φανερώνει την αδυναμία των ηγετών/ηγέτιδων του οργανισμού αφενός να αντιληφθούν τις ανάγκες των

υφισταμένων τους και αφετέρου να επιλύσουν με εποικοδομητικό τρόπο τα προβλήματα που προκύπτουν (Robbins & Judge, 2012). Κατά καιρούς έχει ασκηθεί κριτική στην παραδοσιακή προσέγγιση της σύγκρουσης. Οι επικριτές της διαπιστώνουν ότι η παραδοσιακή θεώρηση ασχολείται κυρίως με τις επιπτώσεις των συγκρούσεων και δεν εμβαθύνει στα αίτια που τις προκαλούν, μελέτη που θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική καθώς θα συνέβαλε στην επιτυχή αντιμετώπιση των συγκρούσεων αυτών από τον ηγέτη/την ηγέτιδα του οργανισμού (Σαΐτης, 2014).

- Αλληλεπιδραστική θεώρηση: Σε αντίθεση με την παραδοσιακή, η αλληλεπιδραστική θεώρηση δεν χαρακτηρίζει τις συγκρούσεις ούτε ως αρνητικές ούτε ως θετικές (Σαΐτης, 2014). Παραδέχεται ότι η σύγκρουση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της δημιουργικότητας εντός της ομάδας, γεγονός που θα την βοηθήσει να αποφύγει τον κίνδυνο της στασιμότητας και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική, προχωρώντας στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και προγραμμάτων (Robbins & Judge, 2012).

Με βάση τις επιπτώσεις που έχουν στην απόδοση των εκπαιδευτικών, οι συγκρούσεις διακρίνονται σε *λειτουργικές (functional)* και *δυσλειτουργικές (dysfunctional)* (Καλογιάννη, 2003). Ο Rahim (2002) διακρίνει δυο ειδών συγκρούσεων: την *ουσιαστική (substantive)*, η οποία ανήκει στην κατηγορία των λειτουργικών συγκρούσεων και την *συναισθηματική (affective)*, που χαρακτηρίζεται ως δυσλειτουργική.

Οι λειτουργικές συγκρούσεις αναπτύσσονται όταν υπάρχει διαφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους. Τέτοιες συγκρούσεις, αν διαχειριστούν έγκαιρα, μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και στην ανάπτυξη της ομαδικότητας και των συλλογικών αποφάσεων των μελών του, καθώς μέσα από τη σύγκρουση θα μπορέσουν να αναδυθούν τα προβλήματα κι έτσι να λυθούν άμεσα και αποτελεσματικά (Καλογιάννη, 2003· Tjosvold et al., 2001). Οι λειτουργικές συγκρούσεις επιδρούν θετικά στις επιδόσεις της ομάδας και στην καλύτερη επίτευξη των στόχων της, καθώς μέσα από τη διαδικασία της σύγκρουσης, τα προβλήματα που αναδύονται είναι δυνατό να επιλυθούν με δημιουργικό τρόπο. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι κατά καιρούς θα μπορούσαν να ενθαρρύνονται οι λειτουργικές συγκρούσεις, προκειμένου να τονώνεται η δημιουργικότητα της ομάδας (Robbins & Judge, 2012).

Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις προκαλούνται λόγω ελλιπούς κατανόησης των αναγκών των εκπαιδευτικών και δημιουργούνται τριβές και έριδες (Robbins &

Judge, 2012). Αυτό επηρεάζει ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό, κινδυνεύει η συνεκτικότητα των μελών του, αφού δυσχεραίνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας με πιθανή συνέπεια τη μη ολοκλήρωση του έργου που έχει αναλάβει (Medina et al, 2002). Δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα όπως θυμός, απογοήτευση, θλίψη, απόρριψη και έλλειψη εμπιστοσύνης. Πρόκειται για συναισθηματικές συγκρούσεις, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την μειωμένη απόδοση και την έλλειψη ικανοποίησης των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Καλογιάννη, 2003). Έρευνα του Karip (2000), επισημαίνει ότι το 68% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι οι συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολείο επηρεάζουν τη συνεργασία, την διδακτική απόδοση και την πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Τέλος, οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις επηρεάζουν άμεσα και τον/την ηγέτη/ηγέτιδα, αφού καλείται να καταβάλει προσπάθεια και χρόνο για να επιλύσει τις συγκρούσεις αυτές (Robbins & Judge, 2012). Χρόνο που θα μπορούσε να τον καταναλώσει σε δραστηριότητες περισσότερο δημιουργικές, όπως η αναζήτηση νέων στρατηγικών οι οποίες θα συντελούσαν στην ανάπτυξη και την πρόοδο του οργανισμού (Σαϊτής, 2014).

• Εστιασμένη στην επίλυση θεώρηση: Φαίνεται να βρίσκεται ανάμεσα στην παραδοσιακή και την αλληλεπιδραστική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτή, οι συγκρούσεις που δημιουργούνται εντός του οργανισμού είναι αναπόφευκτες και ενδέχεται να έχουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα στη λειτουργία του οργανισμού και την αποτελεσματικότητα των μελών του. Κεντρικό άξονά της αποτελεί η εξεύρεση των καλύτερων δυνατών λύσεων που θα επιφέρουν μείωση των αρνητικών επιπτώσεων της σύγκρουσης και τελικώς την επίλυσή της (Robbins & Judge, 2012).

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης και μερικές φορές είναι απαραίτητες και χρήσιμες για την κινητοποίηση και την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος. Κοινός στόχος, λοιπόν θα πρέπει να είναι η εξεύρεση και η εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης με τρόπο τέτοιο που η σύγκρουση να έχει θετικές συνέπειες στην απόδοση και το έργο της σχολικής μονάδας.

1.3 Κατηγορίες των συγκρούσεων

Ανάλογα με τις αιτίες που τις προκαλούν, οι συγκρούσεις χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στις συγκρούσεις που αφορούν τις **σχέσεις των μελών του οργανισμού** και στις συγκρούσεις που έχουν ως αντικείμενο το **έργο του οργανισμού** (Jehn, 1995). Πιο αναλυτικά:

- Σύγκρουση στις σχέσεις των μελών του οργανισμού: Σε αυτή την περίπτωση οι διαφορίες είναι προσωπικές και δε σχετίζονται άμεσα με τον οργανισμό. Διαφορετικές απόψεις σε κοινωνικά ή πολιτικά ζητήματα, για παράδειγμα, μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση τις σχέσεις μεταξύ των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Το είδος αυτό των συγκρούσεων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δυσλειτουργικό, αφού έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα και την καινοτομία της ομάδας, ενώ τέλος καλλιεργεί αίσθημα μη ικανοποίησης των μελών της (De Church & Marks, 2001).

- Σύγκρουση για το έργο του οργανισμού: Η σύγκρουση για το έργο προκύπτει όταν ένα μέλος του οργανισμού έχει διαφορετικές ιδέες και απόψεις, σε σύγκριση με την υπόλοιπη ομάδα, αναφορικά με την καλύτερη επίτευξη των στόχων τους. Τέτοιου είδους συγκρούσεις συνήθως έχουν θετικές επιπτώσεις στη λειτουργία του οργανισμού, αφού δίνεται η απαραίτητη ώθηση στα μέλη ώστε να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων που έχουν προκύψει. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η συνεργασία και η βέλτιστη απόδοση των μελών της ομάδας.

Μια άλλη κατηγορία συγκρούσεων που λαμβάνει ως κριτήριο τους εμπλεκόμενους σ' αυτές είναι οι **διαπροσωπικές**, οι **ενδοπροσωπικές**, οι **ενδοομαδικές** και οι **διαομαδικές συγκρούσεις** (Rahim, 2002· Speakman & Ryals, 2010):

- Οι **διαπροσωπικές συγκρούσεις** αναπτύσσονται εξαιτίας προσωπικών αντιρρήσεων και διαπληκτισμών ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη του οργανισμού.

- Οι **ενδοπροσωπικές** είναι εσωτερικές συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο ίδιο το άτομο και αφορούν είτε την ανάληψη αντικρουόμενων ρόλων, είτε την

υποχρέωση ανάληψης μιας δύσκολης απόφασης για διαφυγή από μια αδιέξοδη κατάσταση.

- *Οι ενδοομαδικές συγκρούσεις* είναι εκείνες που εκδηλώνονται ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας ενός οργανισμού και αναπτύσσονται κυρίως λόγω του ανταγωνισμού που υπάρχει μεταξύ τους.

- *Οι διαομαδικές συγκρούσεις* εκδηλώνονται ανάμεσα στα μέλη διαφορετικών ομάδων του οργανισμού (Rahim, 2002).

Συμπερασματικά, ένα συγκρουσιακό επεισόδιο μπορεί να επιφέρει δυσαρέσκεια και έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας που πιθανά θα επηρεάσει την εξέλιξη του οργανισμού. Ενδέχεται όμως, μια σύγκρουση να ενισχύσει τον επικοινωνιακό διάλογο, την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και την συνεκτικότητα των μελών του οργανισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

2.1 Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας

Το σχολείο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μικρογραφία της κοινωνίας, όπου άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα και πεποιθήσεις οφείλουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται, έχοντας ως κοινό στόχο την προώθηση της γνώσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία και το έργο του σχολείου τελείται αβίαστα. Εύλογο είναι, ωστόσο, ότι ορισμένες φορές δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, μεταξύ των μαθητών, μεταξύ διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικών, μεταξύ του σχολείου και των γονέων ή ακόμη εκπαιδευτικών και μαθητών. Αποτέλεσμα αυτών είναι η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων και η διατάραξη της ομαλής λειτουργίας του σχολείου (Σαϊτης, 2007). Οι διαμάχες αυτές είναι πιθανόν να εμφανιστούν όταν οι επικρατούσες συνθήκες ευνοούν την διάκριση και τον ανταγωνισμό ή όταν δεν επιτυγχάνεται ο συντονισμός των μελών και των δραστηριοτήτων στη σχολική μονάδα (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015). Παρόλο που οι συγκρούσεις θεωρούνται αναπόφευκτες, εντούτοις η έκβασή τους θετική ή αρνητική, επηρεάζεται από το είδος της σύγκρουσης καθώς και τις ικανότητες και τις δεξιότητες του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας. Έτσι, αν ο ηγέτης/η ηγέτιδα καταφέρει να επιλύσει τις διαφορές που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα υπάρξουν θετικές συνέπειες τόσο για τα άτομα όσο και για τη λειτουργία του σχολείου (Σαϊτης, 2007). Αντίθετα, αν το ηγετικό στέλεχος δεν καταφέρει να εξομαλύνει την κατάσταση, η στάση των εκπαιδευτικών και η γενικότερη αντιμετώπισή τους για τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο, θα παραμείνει αρνητική (Balay, 2006). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν έχει μόνο ο/η διευθυντής/ντρια την ευθύνη για την επιτυχή έκβαση των συγκρουσιακών καταστάσεων. Οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να προβλέπουν και να προσπαθούν να αποφύγουν τις συγκρούσεις μεταξύ τους. Αν παρόλα αυτά παρουσιαστούν προστριβές, να καταβάλουν προσπάθεια για τη γρήγορη και αποτελεσματικότερη επίλυσή τους (Vallacher et al., 2013).

2.2 Αιτίες συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Στο κεφάλαιο αυτό με βάση την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία θα εξεταστούν οι αιτίες της σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα επισημανθούν τα οφέλη αλλά και οι αρνητικές επιπτώσεις που έχουν οι συγκρούσεις στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Όπως σε κάθε εργασιακό περιβάλλον, έτσι και στο σχολικό, συγκρούσεις είναι δυνατό να προκληθούν λόγω ζητημάτων, τα οποία είναι πιθανό να δημιουργήσουν αντιπαραθέσεις και εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας (Msila 2012).

Οι παράγοντες που οδηγούν στη σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε **ατομικούς** και **εργασιακούς**.

- Οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού όπως είναι η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία, η εργατικότητα, η αισιοδοξία και ο ενθουσιασμός για το όραμα της σχολικής μονάδας, το ήθος, η συνέπεια και η ειλικρίνεια. Στο σχολείο παρατηρείται έντονα η αλληλεξάρτηση μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, για την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Κάτι τέτοιο προαπαιτεί την ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όταν υπάρχει διάθεση αλληλοκατανόησης και αλληλοβοήθειας, δεν δημιουργούνται προστριβές, αναπτύσσεται και διατηρείται κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Ο Drucker (1974), υποστήριξε πως οι συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς είναι δυνατόν να αποφευχθούν, εφόσον υπάρχει κλίμα κατανόησης και αгаστικής συνεργασίας. Αντιθέτως, προκαλούνται συγκρούσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, όταν οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από εγωισμό, πείσμα ή μισαλλοδοξία. Ακόμη, η έλλειψη προσαρμοστικότητας, ή η λανθασμένη αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που λαμβάνουν, η εμμονή στις απόψεις τους δυσκολεύουν τη συνεργασία με αποτέλεσμα την εκδήλωση δυσaráσκειας και προστριβής (Καψάλης, 2005). Ο Robbins (1998) υποστήριξε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι αναπόφευκτες λόγω της συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικές απόψεις, στόχους και αξίες. Κάθε εκπαιδευτικός έχει ήδη διαμορφώσει την ιδεολογία και τις πεποιθήσεις του, οι οποίες πιθανόν να μη βρίσκουν σύμφωνους ορισμένους συναδέλφους τους. Οι ατομικές

διαφορές, ιδεολογικές και συμπεριφορικές, είναι δύσκολο να επιλυθούν και πιθανόν να οδηγήσουν στη σύγκρουση των μελών του διδακτικού προσωπικού. Σε αυτή την περίπτωση, οι χειρισμοί του ηγέτη/της ηγέτιδας για την επίλυση της σύγκρουσης θα πρέπει να γίνουν με ιδιαίτερη προσοχή (Καψάλης, 2005).

Ακόμη, ο καθένας μας αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τον εργασιακό του χώρο. Ορισμένοι διάκινται φιλικά και τείνουν να αντιμετωπίζουν και να ξεπερνούν τα προβλήματα με θετική διάθεση. Υπάρχουν όμως εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ερμηνεύουν αρνητικά τα γεγονότα στο χώρο του σχολείου και αντιδρούν προκαλώντας διατάραξη στις μεταξύ τους σχέσεις. Η αρνητική αυτή στάση ευνοεί την ανάπτυξη συγκρούσεων, καθώς δημιουργείται άγχος, καχυποψία και ένταση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Παπαγεωργίου, 2002).

Η σύγκρουση, ακόμη, μπορεί να επέλθει ως αποτέλεσμα των εμποδίων στην επικοινωνία. Τέτοια εμπόδια σύμφωνα με τον Σαϊτή (2007: 278) είναι *«η κακή κωδικοποίηση μηνυμάτων, οι κακές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, η έλλειψη πληροφοριών ή η κακή επιλογή χρόνου και χώρου μετάδοσης του μηνύματος»*. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές αναγκάζονται να έχουν μεταξύ τους επιφανειακές και *«βιαστικές»* σχέσεις αφού πολλές είναι οι φορές που στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αλλάζουν ακόμη και σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο για πολλά χρόνια φαίνεται να αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και με τον/την διευθυντή/τρια (Μλεκάνης, 2005). Επίσης, ενδέχεται κάποιοι εκπαιδευτικοί να νιώθουν απομονωμένοι και να μην έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις επιθυμίες και τις απόψεις τους με αποτέλεσμα να δημιουργείται αρνητικό σχολικό κλίμα και διενέξεις που μπορεί να οδηγήσουν σε σοβαρές κρίσεις.

Το *«φύλο»* επίσης, είναι σημαντικός παράγοντας ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει εντάσεις και μερικές φορές άρνηση συνεργασίας και ρήξη στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Οι αντιλήψεις του παρελθόντος, που θεωρούσαν ικανότερους και καταλληλότερους τους άντρες σε θέσεις ευθύνης, μπορεί να προκαλέσουν αμφισβητήσεις και αντιδράσεις στις γυναίκες που κατέχουν ανώτερες θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, ακόμη και αν αυτές δεν υστερούν σε γνώση και ικανότητες σε σχέση με το ανδρικό φύλο. Είναι πιθανό ο σύλλογος διδασκόντων να μην αποδέχεται τις λύσεις που προτείνει μια γυναίκα διευθύντρια σε προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα και να αρνούνται τη συνεργασία

μαζί της. Αναπόφευκτη, λοιπόν, είναι η σύγκρουση και το αρνητικό κλίμα στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Skrla et al, 2000).

• Οι εργασιακοί παράγοντες συντελούν στη δημιουργία και την ανάπτυξη των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολικού περιβάλλοντος. Το στυλ διοίκησης φαίνεται να σχετίζεται όχι μόνο με την επίλυση αλλά και με τη δημιουργία των συγκρούσεων. Όταν οι αποφάσεις των διευθυντών/ντριών λαμβάνονται ερήμην του συλλόγου διδασκόντων και αντιτίθενται με τις απόψεις τους, δημιουργούνται εντάσεις και διαταράσσεται το θετικό κλίμα του σχολείου. Κάτι τέτοιο πιθανόν να πυροδοτήσει την ανάπτυξη συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Johnson & Scollay, 2001). Οι συχνές απουσίες εκπαιδευτικού είναι πιθανό να δημιουργήσουν διατάραξη του ομαλού σχολικού προγράμματος με αποτέλεσμα τη δυσαρέσκεια τόσο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και των γονέων αφού παρεμποδίζεται η μαθησιακή εκπαιδευτική διαδικασία (Iordanides κ.α. 2014).

Παράλληλα, σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί να γίνονται διακρίσεις εις βάρος του, είτε από τον/την διευθυντή/ντρια είτε από τους άλλους εκπαιδευτικούς, αισθάνεται αδικημένος, απομονώνεται και παρουσιάζει απώλεια διάθεσης για συνεργασία και ομαδικό πνεύμα. Ως εκ τούτου, διατηρεί αρνητική στάση απέναντι στο εργασιακό του περιβάλλον, γεγονός που ευνοεί την ανάπτυξη συγκρούσεων (Παρασκευόπουλος, 2008).

Πηγή σύγκρουσης αποτελεί η οργανωτική ασάφεια στον καθορισμό των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών. Όταν τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων δεν έχουν σαφή εικόνα για τα καθήκοντά τους, επικρατεί σύγχυση και δημιουργούνται παρανοήσεις οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε διαμάχη (DiPaola & Hoy, 2001). Η μη κατανόηση της αποστολής και του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού, μπορεί να αποτελέσει αιτία σύγκρουσης (Σαΐτης, 2007). Σύγκρουση μπορεί να επέλθει όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταξύ τους αλληλοσυγκρουόμενους στόχους. Ο εκπαιδευτικός που διαπιστώνει ότι τα συμφέροντά του συγκρούονται με τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις του άλλου ή της ομάδας, αναπτύσσει ανταγωνιστική διάθεση η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνιστική συμπεριφορά και τελικά να επέλθει η ρήξη (Brown, 2007).

Από την εμπειρία της ερευνήτριας διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε αντιπαραθέσεις, αντιδράσεις, διενέξεις και δημιουργία αρνητικού κλίματος στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από την αρχή ακόμη της σχολικής χρονιάς, εξ' αιτίας της διαφωνίας τους στην κατανομή των τάξεων, στον

καταμερισμό αρμοδιοτήτων, καθώς επίσης και στη σύνταξη και τήρηση του ωρολογίου προγράμματος. Οι συγκρούσεις εμπεριέχουν συχνά και μια συναισθηματική πτυχή η οποία ενδέχεται να προκαλέσει προβληματισμούς και στις δύο αντικρουόμενες πλευρές.

Η ύπαρξη υποομάδων (κλίκες) στη σχολική μονάδα, ενδέχεται να φέρει αναστάτωση και ένταση στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Όσο περισσότερο δεμένη είναι η υποομάδα τόσο πιο ανταγωνιστική μπορεί να γίνει (Nias, 1998).

Στις σύγχρονες θεωρήσεις υποστηρίζεται ότι οι συγκρούσεις οφείλονται στην πολυπλοκότητα των οργανωτικών δομών, των διαδικασιών, των κανόνων και των συστημάτων (Robbins, 1998). Ένας παράγοντας που ενδέχεται να πυροδοτήσει τη σύγκρουση μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και η ορθολογική κατανομή αυτών στις σχολικές μονάδες. Η έλλειψη οικονομικών πόρων είναι πιθανό να προκαλέσει προστριβές όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ του/της διευθυντή/ντριας με τους αρμόδιους της τοπικής αυτοδιοίκησης, αφού οι δήμοι αναλαμβάνουν τα λειτουργικά έξοδα των σχολικών μονάδων. (Σαΐτης, 2007). Ο τρόπος που διοικεί το σχολείο ο/η διευθυντής/ντρια, αποτελεί αιτία δημιουργίας διαφωνιών και συγκρούσεων στο περιβάλλον του σχολείου. Ακόμη, οι καινοτομίες που προσπαθεί να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός είναι δυνατό να επιφέρουν αλλαγές και να δημιουργήσουν συγκρούσεις μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών (Iordanides κ.α. 2014).

Μια απλή διένεξη, ανεξάρτητα από τους παράγοντες που την έχουν προκαλέσει, προκειμένου να μην εξελιχθεί σε κρίση, απαιτεί προσοχή και άμεση αντιμετώπιση από τον σχολικό διευθυντή/ντρια ο/η οποίος/οποία θα πρέπει να διαθέτει άριστες δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης. Σε αντίθετη περίπτωση, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2015) θα χρειαστεί να αναλώσει πολύτιμο χρόνο για την επίλυση της συγκρουσιακής κατάστασης, χρόνο που θα μπορούσε να αξιοποιήσει για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό καινοτόμων δράσεων. Τέλος, η προσωπικότητα, το πνευματικό και μορφωτικό επίπεδο, η δυναμικότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι αξίες του κάθε ηγετικού στελέχους, επηρεάζουν τις σχέσεις των μελών μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και μπορεί να προκαλέσουν φιλονικίες ή να εξομαλύνουν καταστάσεις οι οποίες είναι σημαντικές για την αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και τη μαθησιακή διαδικασία.

2.3 Τα στάδια της σύγκρουσης

Η σύγκρουση είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία εξελίσσεται μέσα από τα ακόλουθα πέντε στάδια (Kernberg, 1998· Robbins & Judge, 2012):

- Δυναμική αντίθεση: Στο πρώτο αυτό στάδιο η σύγκρουση δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα, ωστόσο υπάρχουν οι παράγοντες, εργασιακοί και ατομικοί, που μελλοντικά θα οδηγήσουν στη ρήξη μεταξύ των εκπαιδευτικών.

- Γνώση και εξατομίκευση: Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός αρχίζει να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη των παραγόντων και να επηρεάζεται αρνητικά, αναπτύσσοντας άγχος και ένταση. Μάλιστα, ακόμα και η γνώση ότι υπάρχουν τα αρνητικά αυτά στοιχεία, ενδέχεται να προκαλέσει τη σύγκρουση, αφού ο/η εκπαιδευτικός αλλάζει συμπεριφορά απέναντι στους άλλους και παύει σταδιακά να τους έχει εμπιστοσύνη.

- Προθέσεις: Οι προθέσεις καθορίζουν την αποφυγή ή την εκδήλωση της σύγκρουσης. Πρόκειται για στάσεις οι οποίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στην αντίληψη και την συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού προς άλλους εκπαιδευτικούς. Τέτοιες στάσεις δείχνουν το σκοπό που έχει ο/η εκπαιδευτικός όσον αφορά την εξέλιξη της σύγκρουσης. Συνήθεις προθέσεις σε αυτή την περίπτωση είναι **ο ανταγωνισμός, η αποφυγή, η συνεργασία, ο συμβιβασμός και η διευθέτηση**.

Ο ανταγωνισμός μεταξύ δύο αντικρουόμενων μελών έχει σαν κίνητρο την ικανοποίηση των απαιτήσεων μόνο του ενός και αδιαφορία για την εκπλήρωση των στόχων του άλλου.

Η αποφυγή φανερώνει την επιθυμία ενός ατόμου να αγνοήσει τη σύγκρουση χωρίς να προσπαθήσει να συνεργαστεί με τους εμπλεκόμενους σ' αυτή με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπίζει το πρόβλημα και να μην το επιλύει.

Η συνεργασία χαρακτηρίζεται από τη διάθεση διευκρίνισης τυχόν παρεξηγήσεων και εξεύρεση κοινών, αποδεκτών λύσεων οι οποίες ικανοποιούν και τα δύο μέλη.

Ο συμβιβασμός υποδηλώνει την προθυμία αμοιβαίας υποχώρησης των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση μελών, ώστε να υπάρξει ικανοποίηση σε κάποιες από τις απαιτήσεις όλων των μελών.

Η διευθέτηση δηλώνει την πρόθεση κάποιου να ικανοποιήσει «τα θέλω» και τις επιθυμίες του άλλου για να μην διακινδυνεύσει την αρμονική τους επικοινωνία.

- Συμπεριφορά: Πρόκειται για τη δράση και την αντίδραση των αντικρουόμενων μελών, αφού σε αυτό το στάδιο η σύγκρουση έχει εκδηλωθεί φανερά.

- Αποτελέσματα: Μετά την επίλυση της σύγκρουσης, καθίστανται φανερές οι θετικές και οι αρνητικές συνέπειες που είχε για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για ολόκληρο τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Καλογιάννη, 2003).

2.4 Συνέπειες των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας

Η ανάπτυξη συγκρούσεων σε έναν οργανισμό είναι μάλλον αναπόφευκτη, αφού πλήθος παραγόντων επηρεάζουν προς αυτή την κατεύθυνση. Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα. Αυτό εξαρτάται από το είδος των συγκρούσεων, τις επικρατούσες συνθήκες καθώς επίσης και από τις στρατηγικές που ακολουθούνται για την επίλυση των συγκρουσιακών αυτών καταστάσεων (Simons, & Peterson, 2000· Tjosvold, 1998).

Συνήθως ο όρος «σύγκρουση» έχει αρνητική χροιά, καθώς πιστεύεται ότι οδηγεί στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων, στην μειωμένη αποδοτικότητα και στη δυσλειτουργία των ομάδων. Παρόλα αυτά, μια συγκρουσιακή κατάσταση ενδέχεται να έχει και πολύπλευρες θετικές συνέπειες, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Πολλοί θεωρητικοί έχουν μελετήσει τις επιπτώσεις των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την παραδοσιακή θεώρηση του Drunker (1974), οι συνέπειες των συγκρούσεων είναι αρνητικές, αφού προκαλούν οργανωτικά προβλήματα. Για την επίλυση των συγκρούσεων οι οπαδοί των παραδοσιακών θεωρήσεων υποστηρίζουν ότι αυτές μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιτυχία με τη φυσική απομάκρυνση των αντικρουόμενων μερών ή ακόμη και με την παρέμβαση των ηγετικών στελεχών (Drunker, 1974). Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων από τα διοικητικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Χατζηχρήστου, 2004).

Αντιθέτως, ο Robbins (1998) διέτεινε ότι οι συνέπειες των συγκρούσεων δεν είναι μόνο θετικές ή μόνο αρνητικές, καθώς μπορεί να εκδηλωθούν ταυτόχρονα και στον ίδιο οργανισμό τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες. Οι υποστηρικτές των

σύγχρονων θεωρήσεων αναφέρουν ως αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων την εξάλειψη των αιτιών που τις προκαλούν (Robbins, 1998).

Στην περίπτωση που μια σύγκρουση μεταξύ ατόμων ή ομάδων δεν είναι έντονη και αντιμετωπίζεται με τη στρατηγική της αποφυγής, δεν επιλύονται τα προβλήματα αλλά αναβάλλονται. Κάτι τέτοιο μπορεί να αποτελέσει απειλή για τον οργανισμό. Εάν η σύγκρουση είναι έντονη τότε χάνεται η ισορροπία και η αντικειμενική εκτίμηση των μηνυμάτων και των πληροφοριών, με αποτέλεσμα να οδηγήσει σε αρνητικά συμπεράσματα. Στην περίπτωση που η σύγκρουση μείνει σε μέτρια επίπεδα, τα αντικρουόμενα μέλη μπορούν να αναζητήσουν εναλλακτικές, βελτιωτικές λύσεις (De Drué & Beersma, 2005).

Ο τρόπος διαχείρισής των συγκρούσεων από τα διοικητικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί καταλυτικό ρόλο στο αν θα υπάρξουν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα για την ευημερία και επιτυχημένη πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Χατζηχρήστου, 2004).

2.4.1 Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων

Παρόλο που οι συγκρούσεις σε μια σχολική μονάδα δεν μπορούν να αποφευχθούν, κάτω από ορισμένες συνθήκες και με την ανάλογη διαχείρισή τους, μπορούν να λειτουργήσουν θετικά για τη σχολική μονάδα. Η έγκαιρη επίλυση της σύγκρουσης δρα προληπτικά καθώς μπορεί να εκτονώσει μια μεγαλύτερης έντασης διαμάχη η οποία πιθανόν να βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή. Έτσι, εκτονώνονται οι εντάσεις και βελτιώνεται το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Οι διαφορετικές απόψεις, ο διάλογος και η έλλειψη ανταγωνισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα και τις απόψεις του άλλου, μπορούν να οδηγήσουν στην αναζήτηση και εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων σε ζητήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Ghaffar, 2009). Μπορούν να επαναπροσδιοριστούν οι ανάγκες, να κατανοηθούν οι στόχοι και το όραμα του σχολείου (Saiti, 2015). Επίσης είναι πιθανό, να αναθεωρηθούν οι σχέσεις του συλλόγου διδασκόντων με αποτέλεσμα την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους (Robbins & Judge, 2013).

Μέσα από τις συγκρούσεις μπορεί να αναδειχτεί η δημιουργικότητα της ομάδας, οι καινοτόμες ιδέες και δράσεις, οι οποίες, αν έχουν τον κατάλληλο σχεδιασμό και την απαραίτητη καθοδήγηση, ανανεώνουν, οδηγούν στην αλλαγή τον εκπαιδευτικό

οργανισμό και επιφέρουν την ικανοποίηση των μελών του (DeDreu, 2006). Σ' αυτό συμφωνεί και ο Σαΐτης (2002) ο οποίος επισημαίνει ότι μέσα από τις αντιπαραθέσεις και τις διαφωνίες ενεργοποιείται η φαντασία των εκπαιδευτικών, ανακαλύπτουν και εφαρμόζουν καινοτόμες ιδέες. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα αφενός την βελτίωση του έργου του σχολείου και αφετέρου την αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών.

Οι συγκρούσεις μπορεί να οδηγήσουν τη σχολική μονάδα σε αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και αντιμετώπιση προβλημάτων τα οποία δεν ήταν ξεκάθαρα. Ο εποικοδομητικός διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων μπορεί να οδηγήσουν σε λύσεις που θα είναι ωφέλιμες για τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012· Μπουραντάς, 2002).

Επιπρόσθετα, θετική έκβαση στις συγκρούσεις αποτελούν η αμοιβαία κατανόηση και η ποιότητα στην επικοινωνία, τα οποία βοηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και αποφάσεων (Rahim, Magner & Shapiro, 2000). Μέσα από τις συγκρούσεις μπορούν να αναζητηθούν οι ισορροπίες της σχολικής μονάδας και να αποτελέσουν νέο στόχο για την ομαδικότητα και τη συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Amason, 1996). Μ' αυτόν τον τρόπο τα μέλη γνωρίζονται καλύτερα, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, διευρύνονται και αναθεωρούνται οι στερεότυπες αντιλήψεις τους (Φασούλης, 2006). Μέσα από τη σύγκρουση ενδυναμώνεται ο προβληματισμός, ενεργοποιείται ο προσωπικός ρόλος του καθενός και αλλάζει η μορφή των εργασιακών σχέσεων. Έτσι, επιλύονται τα προβλήματα και επέρχεται η ικανοποίηση των μελών του οργανισμού (Polychroniou, 2005). Τα εμπλεκόμενα μέλη ενισχύουν τον αλληλοσεβασμό, τις τεχνικές διαπραγμάτευσης, καθώς επίσης και την ενσυναίσθηση, με αποτέλεσμα να προλαμβάνονται ή να επιλύονται ευκολότερα μελλοντικές συγκρούσεις (Παρασκευόπουλος, 2008). Επίσης, τα μέλη μιας σχολικής μονάδας μπορούν να συμμετέχουν σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα την πρόοδο και την ανάπτυξή της (DeDreu & DeVliert, 1997· Tjosvaldetal, 2001, όπ. ανάφ. στο Παπαγεωργάκης κ.α, 2016). Ακόμη, η σύγκρουση ενδέχεται να οδηγήσει σε αναζήτηση βέλτιστων πρακτικών.

Τέλος, η σύγκρουση σε ορισμένες περιπτώσεις συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης. Έχοντας εκφράσει ανοικτά τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση, ενώ αν μέσα από αυτή τη τεχνική

καταφέρουν να επιλύσουν τη σύγκρουση, η αυτοεκτίμησή τους ενισχύεται σημαντικά (Καλογιάννη, 2003).

Συμπερασματικά, οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, μπορούν να οδηγήσουν σε *ευχάριστο* εργασιακό κλίμα και σε γενικότερη ανάπτυξη και πρόοδο, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, αρκεί να χρησιμοποιηθούν έγκαιρα οι κατάλληλες στρατηγικές και το ανάλογο στυλ διαχείρισής τους (De Dreu, van Dierendonck, & Dijkstra, 2004· Nir & Eyal, 2003· Rahim, 2002· Somech, 2008).

2.4.2 Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών τις περισσότερες φορές δημιουργούν δυσάρεστες καταστάσεις όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για όλη τη σχολική κοινότητα.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων διαταράσσονται και εμφανίζονται αρνητικά συναισθήματα απέναντι στους άλλους (Ιορδανίδης, 2014· Σαϊτής 2007). Παράλληλα σε ένα συγκρουσιακό περιβάλλον δημιουργείται άγχος με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η διάθεση του ατόμου ή της ομάδας (Garnevale & Probst, 1998). Το έντονο εργασιακό στρες, εκδηλώνεται κυρίως με τη μορφή αδιαφορίας, ανασφάλειας, μειωμένης απόδοσης και σε ορισμένες περιπτώσεις επιθυμία απομάκρυνσης από τον εργασιακό χώρο (Παππά, 2006).

Πολλές φορές οι συγκρούσεις δημιουργούν επαγγελματική εξουθένωση (De Dreu, van Dierendonck, & Dijkstra, 2004). Μπορούν να προκαλέσουν στα μέλη της ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες, με επικρατέστερες το στομαχικό άλγος, τον πονοκέφαλο, την ταχυπαλμία, τη νευρικότητα που μπορεί να εξελιχθεί σε επιθετικότητα, την αϋπνία, την αίσθηση κόπωσης και την υπέρταση (Spector, Chen, & O'Connell, 2000).

Τα άτομα που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση νιώθουν άβολα, χάνουν την αυτοπεποίθησή τους, απουσιάζουν συχνά από την εργασία τους και σε μερικές περιπτώσεις αποχωρούν από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Jehn & Bendersky, 2003). Σε ένα σχολικό περιβάλλον που διέπεται από συγκρούσεις, μειώνονται τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Androulakis & Stamatis, 2009· Balay, 2006·

Rahim, 2001). Οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε απροθυμία συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, μπορεί να επιφέρουν πώλωση και χαμηλή απόδοση έργου (Ζαβλανός, 2002· Σαΐτη και Σαΐτης, 2011). Αυτό έχει σαν συνέπεια να επηρεάζεται αρνητικά η εκπαιδευτική διαδικασία και να εμποδίζονται καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Μετά από κάθε επεισόδιο σύγκρουσης, τα αντικρουόμενα μέλη, ανεξάρτητα από το αν «έχασαν» ή αν «κέρδισαν» από αυτή, αισθάνονται ψυχική κόπωση και δυσφορία, αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής, ενώ συχνά απομακρύνονται από τους συναδέλφους τους για ένα χρονικό διάστημα (Σαΐτης, 2002). Οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων επεκτείνονται και στο ήθος των εκπαιδευτικών (Dessler, 2008) με αποτέλεσμα τη μείωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αύξηση της πιθανότητας της σχολικής αποτυχίας των μαθητών (Morris- Rothschild & Brass, 2006).

Από τη μια πλευρά, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητικά συναισθήματα τα οποία επηρεάζουν την διδασκαλία και τον τρόπο σκέψης τους. Από την άλλη πλευρά, η καχυποψία, που χαρακτηρίζει τα αντιμαχόμενα μέλη, ακόμα και μετά την επίλυση της σύγκρουσης, παρεμποδίζει τη συνεργασία και την από κοινού λήψη αποφάσεων. Και στις δυο περιπτώσεις παρακωλύεται η οργάνωση και η σωστή λειτουργία του σχολείου (Καψάλης, 2005· Σαΐτης, 2002). Η σύγκρουση μπορεί να επηρεάσει την απόδοση του εκπαιδευτικού έργου (Παππά, 2006· Greenberg & Baron, 2003). Η ύπαρξη σύγκρουσης μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην ποιότητα παραγωγής έργου, δυσαρέσκεια και δυσκολία στην επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων ή ομάδων (Robbins & Judge, 2012). Οι συγκρούσεις, επίσης, δημιουργούν αντιπαραθέσεις, δυστοκία συνεργασίας, δυσπιστία, εχθρότητα, προβλήματα στην λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2014).

Επομένως, ένα κακό εργασιακό κλίμα, εξαιτίας των συγκρούσεων, επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (NZune, 1997). Η ύπαρξη συγκρούσεων δημιουργεί ένα ψυχρό εργασιακό περιβάλλον, το οποίο δεν διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων και επιφυλάσσει, ίσως, άλλες πιο έντονες και επικίνδυνες συνέπειες για τον οργανισμό (Σαΐτης 2007).

Συνεπώς, σ' έναν σχολικό οργανισμό που επικρατούν αντιθέσεις οι οποίες μπορούν να εξελιχτούν σε σύγκρουση, παύει να ενισχύεται η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και αποδυναμώνεται η επικοινωνία και η συνοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να αποτύχει ο σκοπός της

συνεχούς βελτίωσης και το όραμα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Somech, 2008· Tjosvold & Sufang, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

3.1 Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επιλύονται έγκαιρα και αποτελεσματικά, ώστε να μην επηρεάσουν την δυναμική και τους στόχους της σχολικής μονάδας (Ghaffar, 2009). Οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον, ανάλογα με τον τρόπο αντιμετώπισής τους από το ηγετικό στέλεχος, μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τα μέλη και το έργο της σχολικής μονάδας με την ανάλογη ανάπτυξη ή παρεμπόδιση της αποστολής του οργανισμού. (Tjosvold, 2006).

Η στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων αναφέρεται στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων όταν βρίσκονται σε σύγκρουση, δεδομένου του ότι κάθε άνθρωπος αντιδρά και αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις με διαφορετικό τρόπο (Balay, 2006).

Η επιλογή της στρατηγικής που θα επιλέξει ο/η διευθυντής/ντρια για να επιλύσει τη σύγκρουση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η επικοινωνία, η αλληλεξάρτηση των επιμέρους στόχων, οι ικανότητες συνεργασίας των ατόμων και των ομάδων (Πολυχρονίου, 2010). Η επιλογή της στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων κρίνεται ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξή της, θετική ή αρνητική (Τέκος, 2009). Σε κάθε περίπτωση οι ηγέτες προσπαθούν να επιλύσουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, δεδομένου ότι με αυτό τον τρόπο δε θα εξασφαλίσουν μόνο την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά θα επιτύχουν παράλληλα την προσωπική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου (Kunaviktikul et al, 2000).

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο για την διευθέτηση των συγκρούσεων προσανατολίζονται είτε στο *στόχο*, εξετάζοντας τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κάθε ομάδα, είτε στο *αποτέλεσμα*.

Πρώτοι οι Blake & Mouton (1970) κωδικοποίησαν τις στρατηγικές συγκρουσιακής συμπεριφοράς, οι οποίες παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα με βάση τη μεταβλητή του ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους και τη μεταβλητή που δείχνει τον βαθμό ενδιαφέροντος για τα αποτελέσματα (Everald & Morris, 1999):

φτάσουν σε αμοιβαία αποδεκτές λύσεις (Τέκος, 2009). Στην περίπτωση αυτή, επιτυγχάνεται μερική ικανοποίηση και των δυο πλευρών και ως εκ τούτου κανείς δε μπορεί να αισθανθεί απόλυτα ηττημένος ή κερδισμένος (Chan et al, 2006). Αυτή η τεχνική διαχείρισης της σύγκρουσης οδηγεί την ομάδα σε «παζάρια» τα οποία μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στις αρχές, τις αξίες ή στους στόχους που έχει θέσει η σχολική κοινότητα. Ο συμβιβασμός θεωρείται ως η πλέον διαδεδομένη τεχνική επίλυσης των συγκρούσεων που αναπτύσσονται στους σχολικούς οργανισμούς, ακόμη κι αν αυτή δεν αντιμετωπίζει τις αιτίες της σύγκρουσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Αρνητικό της τεχνικής του συμβιβασμού είναι η έλλειψη ικανοποίησης και από τις δυο πλευρές, γεγονός που καθιστά πιθανή την αναζωπύρωση της σύγκρουσης μελλοντικά (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Η τεχνική του συμβιβασμού, αν και τερματίζει προσωρινά τη σύγκρουση, μπορεί να εγείρει παράπονα και αίσθημα μη ικανοποίησης μια και ο καθένας από την πλευρά του θεωρεί ότι θα μπορούσε να υπάρξει αποδοτικότερη λύση (Γιαννίκας, 2014). Για την εξεύρεση κοινών αποδεκτών λύσεων επιδιώκονται ανταλλαγές και συμφωνίες μεταξύ των συμφερόντων των αντιμαχόμενων μερών (Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2015), υπάρχει όμως το ενδεχόμενο η απόφαση να είναι χαμηλής ποιότητας, αφού δεν εξετάζονται άλλοι τρόποι εξεύρεσης λύσης (Kuhn & Poole, 2000).

Η τεχνική του συμβιβασμού ενδείκνυται: όταν οι δύο αντιμαχόμενες πλευρές έχουν την ίδια ισχύ και επιδιώκουν αλληλοαποκλειόμενους στόχους (Τέκος, 2009). Καλό είναι να εφαρμόζεται επίσης, όταν τα προβλήματα είναι μέτριας σπουδαιότητας ή όταν χρησιμοποιείται σαν προσωρινή λύση λόγω χρονικών περιορισμών (Everald & Morris 1999).

• **Η τεχνική της κυριαρχίας (forcing):** Γνωστή και ως *τεχνική του ανταγωνισμού (competing)*, την οποία προτιμούν κυρίως εκείνοι που κατέχουν εξουσία είτε λόγω της θέσης τους στην ιεραρχική κλίμακα, είτε λόγω των ιδιαίτερων γνώσεών τους, είτε της επιρροής που ασκούν στα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η τεχνική αυτή θεωρείται ως η ταχύτερη και απλούστερη για τη διαχείριση των συγκρούσεων, αφού η κυρίαρχη πλευρά επιβάλλει στην πιο αδύναμη την άποψή της και επιτυγχάνει την προσωρινή λύση της σύγκρουσης (Chen & Tjosvold, 2002). Η τεχνική αυτή μπορεί να επιφέρει έντονους διαπληκτισμούς, μνησικακία, πλάγια μέσα και «πισώπλατα μαχαιρώματα» (Everald & Morris 1999). Αντενδείκνυται σε περιπτώσεις που για τη λήψη της απόφασης απαιτείται η συνεργασία των αντικρουόμενων πλευρών, ιδιαίτερα όταν αυτές έχουν την ίδια δύναμη (Chen &

Tjosvold, 2002). Επιπρόσθετα, με την τεχνική του ανταγωνισμού δεν αντιμετωπίζονται οι αιτίες που έχουν προκαλέσει τη σύγκρουση και η επιβαλλόμενη λύση μπορεί να προκαλέσει δυσαρέσκεια της ηττημένης πλευράς και να αποτελέσει την αφετηρία για μια νέα σύγκρουση σε κάποια άλλη χρονική στιγμή και ίσως μάλιστα να εκδηλωθεί σε σοβαρότερη μορφή. Μπορεί να οδηγήσει σε πόλωση των αντίπαλων πλευρών και ίσως ακόμη να καταλήξει και στην αμφισβήτηση του σχολικού ηγέτη (Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2015).

Η τεχνική της κυριαρχίας ενδείκνυται: σε περίπτωση που απαιτείται γρήγορη και αποτελεσματική λήψη αποφάσεων λόγω της σημαντικότητας του ζητήματος, όπως σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης (Everald & Morris 1999). Η ίδια τεχνική αντιμετώπισης συγκρούσεων ενδείκνυται σε θέματα εκπαιδευτικής νομιμότητας, σε περιπτώσεις λήψης έκτακτων μέτρων προκειμένου να τηρηθούν οι σχολικοί κανόνες και να εξασφαλιστούν τα συμφέροντα και η ασφάλεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2015).

• Η τεχνική της εξομάλυνσης προβλημάτων (smoothing): Σε αυτή την περίπτωση ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που διευθετεί τις συγκρούσεις προσπαθεί σταδιακά να εκτονώσει την ένταση, τονίζοντας τους κοινούς στόχους που έχουν οι διαφωνούντες, υποβαθμίζοντας παράλληλα τις όποιες διαφορές υπάρχουν. Αυτό, στην ουσία διαφοροποιεί την τεχνική της εξομάλυνσης από την τεχνική της κυριαρχίας (Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2015). Κατά τον Milton (1981) η τεχνική της εξομάλυνσης έχει στοιχεία της τεχνικής της αποφυγής, αφού ο σχολικός ηγέτης μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ως προσωρινή λύση και να καθυστερήσει την αποτελεσματική επίλυση του ζητήματος. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της τεχνικής της εξομάλυνσης των προβλημάτων γίνεται προσπάθεια από όλους να παρακάμψουν τις αντιθέσεις τους, προκειμένου να διατηρηθεί η αρμονία και εργασιακή ειρήνη στο σχολικό περιβάλλον. Το ηγετικό στέλεχος είναι υποχωρητικό και με διάθεση συνεργασίας. Αυτό όμως, αν γίνεται σε υπερβολικό βαθμό, υπάρχει κίνδυνος να επιφέρει την έλλειψη σεβασμού και να εκδηλωθούν τάσεις εκμετάλλευσης από το «αντίπαλο δέος». Η σύγκρουση όμως υφίσταται και μπορεί να εκδηλωθεί και πάλι σε άλλη χρονική στιγμή κι αυτή τη φορά να είναι ίσως σφοδρότερη (Γιαννουλέας, 1998).

Η τεχνική της εξομάλυνσης προβλημάτων ενδείκνυται: όταν ο σχολικός ηγέτης/η σχολική ηγέτιδα καταλάβει ότι έχει άδικο, όταν το πρόβλημα είναι πολύ σημαντικό για όλη τη σχολική κοινότητα και επιβάλλεται να υπάρξει κλίμα κατανόησης και

συνεργασίας. Ακόμη, όταν το ηγετικό στέλεχος επιθυμεί την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των εργαζόμενων της σχολικής μονάδας ή όταν θέλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τις απόψεις και τις ιδέες τους διατηρώντας έτσι διάλογο επικοινωνίας, σταθερότητα και αρμονία μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων (Everald & Morris 1999).

• **Η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων (problem-solving)**: Η στρατηγική αυτή είναι χρονοβόρα καθώς επιδιώκεται η πλήρης συμφωνία των αντικρουόμενων μελών, και απαιτείται να μελετηθούν όλες οι παράμετροι του ζητήματος. Προϋποθέτει ειλικρίνεια, κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ύπαρξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων, ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών προκειμένου να εξευρεθούν εναλλακτικοί, αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης της συγκρουσιακής κατάστασης που τελικά εκλαμβάνεται σαν πρόκληση για βελτίωση ολικής ποιότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μητσαρά και Ιορδανίδης, 2015). Η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων εστιάζει στην εξεύρεση και αντιμετώπιση των αιτιών της σύγκρουσης. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην επιτυχία των στόχων του οργανισμού και όχι στους προσωπικούς στόχους των αντιμαχόμενων πλευρών με αποτέλεσμα να αισθάνονται όλοι νικητές (Follett, 1973).

Η τεχνική της επίλυσης προβλημάτων ενδείκνυται: για την επίλυση συγκρούσεων που αφορούν πολύπλοκα ζητήματα που δεν επιδέχονται συμβιβασμό, αλλά απαιτούν ποιότητα στην απόφασή τους, μέγιστη αφοσίωση και κατανόηση όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Επίσης ενδείκνυται να χρησιμοποιείται προκειμένου να λυθούν καταστάσεις που αφορούν συναισθηματικές εμπλοκές.

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, δε φαίνεται να επιλέγουν για την αντιμετώπιση μιας συγκρουσιακής κατάστασης την τεχνική του συμβιβασμού, της αποφυγής ή την άσκηση πίεσης, αλλά φαίνεται να προτιμούν, κατά κύριο λόγο, την επίλυση των συγκρούσεων ή την εξομάλυνση των προβλημάτων (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015).

Σύμφωνα με τον Πιντέλογλου (2000), στο χώρο της εκπαίδευσης προτείνονται πιθανοί τρόποι επίλυσης των συγκρούσεων οι οποίες προϋποθέτουν την παρέμβαση τρίτων. Αυτοί είναι:

• **Η Διαιτησία**: Η διαχείριση της σύγκρουσης ανατίθεται σε κάποιον ειδικό υψηλότερης ιεραρχικής θέσης, του οποίου η άποψη πρέπει να γίνει αποδεκτή από τις αντικρουόμενες πλευρές και μάλιστα είναι αμετάκλητη και δεσμευτική. Είναι μια

εναλλακτική λύση που μπορεί να εφαρμοστεί μετά την τεχνική της αποφυγής και είναι αρκετά διαδεδομένη στις σχολικές μονάδες (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

- **Η Διαμεσολάβηση**: Με αυτή τη μέθοδο η διαχείριση του συγκρουσιακού επεισοδίου ανατίθεται, επίσημα ή ανεπίσημα, σε κάποιο τρίτο άτομο το οποίο βοηθά στη λήψη αποφάσεων. Επιδιώκει λύση με αμοιβαίο όφελος ή πείθει τη μια πλευρά προς μια κατεύθυνση. Εξασφαλίζει οφέλη στο ένα μέρος, ώστε εκείνο να υποχωρήσει. Ακόμη, μπορεί ο ίδιος να μείνει αμέτοχος ή να αναλάβει το ρόλο του συντονιστή (Κάντας, 1995).

- **Η Διευκόλυνση**: Ο ρόλος του τρίτου ατόμου κατά τη διευκόλυνση έγκειται στο να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να προβούν σε συμφωνία. Στην ουσία διατηρεί την ουδετερότητά του και βοηθάει στο συμβιβασμό και τη συμφιλίωση των δύο μερών (Deutsch, 1991).

- **Η Διαπραγμάτευση**: Σε αυτό το είδος διαχείρισης της σύγκρουσης, το τρίτο άτομο συμβάλλει στο να εξασφαλίσει «κοινό τόπο» ανάμεσα στις δύο αντιμαχόμενες πλευρές, προκειμένου να καταφέρουν να καταλήξουν σε μια κοινή λύση. Σύμφωνα με τον Κάντα (1995) σε εργαστηριακό πλαίσιο έχουν επεξεργαστεί η επίλυση προβλήματος σε «μονοδιάστατη» και «πολυδιάστατη» μορφή με ζητούμενο πάντα την ύπαρξη κατανόησης και υποχώρησης και από τις δύο πλευρές ώστε να υπάρξει και η αμφοτέρη ικανοποίηση.

3.2 Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων ανάλογα με τα αποτελέσματα

Οι συγκρούσεις που αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μπορεί φαινομενικά να μοιάζουν, αλλά διαφέρουν ως προς τα αίτια, τον τρόπο εκδήλωσής τους, την επιδίωξη των στόχων και την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων προσώπων. Έτσι και η αντιμετώπισή τους είναι διαφορετική χρησιμοποιώντας και εναλλάσσοντας μερικές φορές τις τεχνικές διαχείρισης της συγκρουσιακής κατάστασης.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2008), αναγνωρίζονται τρεις σημαντικές τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων με βάση τα αποτελέσματα που παράγουν:

- **κερδίζω / χάνεις (win / lose strategy)**: Αν χρησιμοποιηθεί αυτή η στρατηγική, η νίκη δεν θα είναι πραγματική, παρά φαινομενική, καθώς ο ηττημένος πιθανόν θα

είναι θυμωμένος και εχθρικός και ενδέχεται να χάσει το ενδιαφέρον του για θέματα που αφορούν την ομάδα. Επίσης, σε αυτή την περίπτωση διακυβεύεται η φιλία και η συνεργασία μεταξύ των δυο αντιμαχόμενων μερών καθώς το πιο ισχυρό μέρος, χρησιμοποιώντας την εξουσία που έχει, εξαναγκάζει το πιο αδύναμο σε υποχώρηση και ήττα (Σαΐτης, 2002).

- **χάνω / χάνεις (lose / lose strategy)**: Η στρατηγική αυτή δεν είναι αποτελεσματική ως προς την επίλυση της σύγκρουσης, καθώς οι δυο πλευρές δεν έχουν λύσει τις διαφορές τους και η σύγκρουση μπορεί να επανέλθει εντονότερη σε μεταγενέστερο χρόνο (Milton (1981).

- **κερδίζω / κερδίζεις(win / win strategy)**: Η στρατηγική αυτή κρίνεται ως η αποτελεσματικότερη για την επίλυση των διενέξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιτυγχάνεται με την προσπάθεια και των δύο μερών στην επίτευξη των στόχων όλης της ομάδας του διδακτικού προσωπικού χρησιμοποιώντας δομημένες διαδικασίες, μεθοδικές υποστηρικτικές δομές και συνεργατικό κλίμα (Παρασκευόπουλος, 2008).

Όσον αφορά τον ρόλο της ηγεσίας στη διαχείριση των συγκρούσεων, έρευνες δείχνουν ότι οι διευθυντές/ντρίες επιλέγουν είτε μία είτε περισσότερες τεχνικές, λαμβάνοντας υπόψη την αιτία και το μέγεθος της σύγκρουσης, καθώς και την προσωπικότητα, τόσο τη δική τους όσο και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Διερωνίτου (2016), ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές/ντρίες επεμβαίνουν σε μια σύγκρουση είναι σε άμεση συνάρτηση με τη μορφή εξουσίας που διαθέτουν.

Η γνώση και η εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών είναι απαραίτητη, δεδομένου ότι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς υπάρχει ποικιλία ζητημάτων που χρήζουν επίλυση. Έτσι, σύμφωνα με τα δεδομένα και τα χαρακτηριστικά της σύγκρουσης, οι σχολικοί ηγέτες/σχολικές ηγέτιδες, χρησιμοποιώντας την πιο αποτελεσματική μορφή τεχνικής για τη διαχείρισή της να μπορούν να επιλύουν τα προβλήματα όταν αυτά παρουσιάζονται.

3.3 Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών

Το ενδιαφέρον όλων μας στρέφεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, καθώς αυτό αποτελεί σημαντικό παράγοντα ευημερίας, κοινωνικής προόδου και πολιτισμού. Για να εξασφαλιστεί ένα υγιές και αποδοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον απαραίτητη είναι η αρμονική συνύπαρξη όλων των παραγόντων που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η πολυπλοκότητα των μελών της ομάδας, η ανομοιογένεια και οι διαφορετικές αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις δημιουργούν περισσότερες συγκρούσεις (DiPaola & Hoy, 2001).

Για να μειωθούν οι δυσλειτουργίες της σχολικής μονάδας θα πρέπει τα διοικητικά στελέχη να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα και προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας οποιαδήποτε διένεξη προκύπτει (Iordanides κ.α., 2014). Οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους καλούνται να διαχειριστούν διενέξεις, μικρές ή μεγάλες συγκρούσεις στον σχολικό οργανισμό. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επιλύσουν τις διαφορές μεταξύ τους η μεσολάβηση του/της διευθυντή/ντριας είναι απαραίτητη ώστε να διατηρηθούν οι ισορροπίες στο σχολικό περιβάλλον (Scholtes et al., 1996). Προηγουμένως όμως πρέπει να αναρωτηθεί:

- *αν ενδείκνυται η συγκεκριμένη χρονική στιγμή για να αναλάβει το ρόλο του μεσολαβητή*
 - *αν εμπεριέχονται κίνδυνοι στην επίλυση του προβλήματος και ποιοι είναι αυτοί*
 - *αν είναι ικανός να εμπνεύσει εμπιστοσύνη*
 - *αν είναι αξιόπιστος*
 - *αν έχει τον χρόνο, την ενέργεια και τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε η μεσολάβησή του να έχει επιτυχία.*

Ο καθένας αντιμετωπίζει τις επερχόμενες συγκρούσεις σύμφωνα με το χαρακτήρα, την προσωπικότητα, τα προσωπικά του βιώματα και τη μόρφωσή του (Karip, 2000). Τα ηγετικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών θα πρέπει να ενδιαφέρονται για τη μείωση των διενέξεων ή εφόσον αυτές δημιουργούνται να προσπαθούν να επιφέρουν όσο το δυνατό τα θετικά αποτελέσματα των διενέξεων αυτών (Riasi & Asadzadeh, 2016).

Σε σχετική έρευνα παρατηρήθηκε ότι το 1986 οι διευθυντές/ντρίες των σχολείων κατανάλωναν ποσοστό 9% του χρόνου τους στο ρόλο του «*διαχειριστή διενέξεων*» σε σχέση με το 1996 που το ποσοστό ανέβηκε στο 18% (McShulskis, 1996).

Οι σχολικοί ηγέτες/σχολικές ηγέτιδες δεν επιδιώκουν την *τεχνική της αποφυγής* για τη διαχείριση της σύγκρουσης. Την αντιμετωπίζουν, προσπαθούν να μάθουν από αυτή αντλώντας και ενισχύοντας τις θετικές συνέπειες και στο τέλος τη διαμορφώνουν και τη συστηματοποιούν. Προσπαθούν να αμβλύνουν τις αντιθέσεις λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που συλλέγουν και παρέχουν την αίσθηση της ασφάλειας, της γνώσης και της συμβουλής (DeDreu, 1997). Οι διοικητικές ικανότητες των διευθυντών/ντριών διακρίνονται μέσα από τη διευθέτηση και την αξιοποίηση της σύγκρουσης για το «*καλό*» της σχολικής μονάδας (Everard & Morris, 1999). Σύμφωνα με τους Amason et al.(2002), Σαΐτης (2002) και Medina et al.(2002) για να επιτύχει αποτελεσματικά η διαχείριση των συγκρούσεων απαιτείται ο/η διευθυντής/ντρια του εκπαιδευτικού οργανισμού:

- *να γνωρίζει και να προβλέπει τις αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις και να τις αντιμετωπίζει άμεσα*

- *να καταλαβαίνει τον τύπο της σύγκρουσης και να ενθαρρύνει την ανοιχτή συζήτηση για εργασιακά θέματα*

- *να ξέρει όσο καλύτερα γίνεται τις διαφορές οι οποίες οδήγησαν τα εμπλεκόμενα μέρη στη σύγκρουση, ώστε να μπορεί να τις αναλύσει*

- *να γνωρίζει όλες τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις συνέπειές τους*

- *να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει την καταλληλότερη από τις τεχνικές αυτές ανάλογα με την κάθε περίπτωση*

- *να δημιουργεί συνθήκες επίλυσης των διενέξεων αποδεκτές από τα αντικρουόμενα μέρη*

- *να ενδυναμώνει τη ενέργεια της ομάδας*

- *να επιδεικνύει ευαισθησία και να είναι ευέλικτος σε καινοτόμες πρωτοβουλίες που εξυπηρετούν και προάγουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό.*

Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να κάνει τέτοιες επιλογές οι οποίες θα οδηγήσουν στη δημιουργία σχολικής κουλτούρας που θα διέπεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση και ομαδικό και πνεύμα (Guttman, 2004).

Ανάλογα με τη στάση που διατηρούν απέναντι στη σύγκρουση, αναγνωρίζονται δύο τύποι διευθυντών/ντριών:

- Αυτών που θεωρούν ότι η σύγκρουση έχει μόνο αρνητικά αποτελέσματα και πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα με οποιονδήποτε τρόπο.

- Εκείνων που θεωρούν ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και προσπαθούν να αναδείξουν τις θετικές συνέπειες στη λειτουργία του οργανισμού, όπως αύξηση της δημιουργικότητας των μελών του, της καινοτομίας και της αλλαγής του σχολικού περιβάλλοντος (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016).

Ανεξάρτητα από την θέση του για τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της σύγκρουσης, ο/η διευθυντής/ντρια καλείται να υιοθετήσει και να υπηρετήσει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους προκειμένου να διατηρήσει το θετικό κλίμα μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για τη δημιουργία θετικού και δημοκρατικού κλίματος. Ο Collins (2003) σύμφωνα με τον Τέκο (2009) υποστηρίζει την τεχνική των «καπέλων» αναφερόμενος στους διαφορετικούς ρόλους που επιτελούνται από τον/την διευθυντή/ντρια για να καταφέρει να αναδείξει τις θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων. Έτσι ο/η διευθυντής/ντρια στη διάρκεια της ημέρας γίνεται *πολιτικός, ελεγκτής, εργάτης, γραφιάς*, αλλά προπάντων *ηγέτης* ο οποίος προσπαθεί να διατηρήσει ειρηνικό και αποδοτικό σχολικό περιβάλλον το οποίο θα αποπνέει σεβασμό και κύρος. Ανάλογα με την περίπτωση είναι απαραίτητο να φέρεται σαν:

- Επικοινωνιολόγος: Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, αφού αποτελεί το κέντρο της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Σε οποιαδήποτε συγκρουσιακό επεισόδιο ο/η διευθυντής/ ντρια είναι απαραίτητο να παρατηρεί, να ελέγχει, και να καταγράφει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του, καθώς επίσης και τον τρόπο επικοινωνίας του με τους εκπαιδευτικούς. Μ' αυτόν τον τρόπο υπάρχει πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να μιμηθούν τη συμπεριφορά του και να καταλάβουν ότι μια διένεξη στο σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί πάντα πρόβλημα, ιδιαίτερα όταν υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Mostert,1998).

- Μεσολαβητής: Ο ρόλος αυτός φαίνεται να είναι ιδιαίτερα συνηθισμένος σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί δε μπορούν να επιλύσουν μόνοι τους τις διαφορές τους. Τότε, ο/η διευθυντής/ντρια προσπαθεί, χρησιμοποιώντας τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, να προσεγγίσει η μια πλευρά την άλλη ώστε να αμβλυνθούν οι όποιες διαφορές, να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα των αντικρουόμενων μελών και να εξομαλυνθεί το πρόβλημα (Lombard,1991).

- Ηγέτης: Οι διευθυντές/ντρίες, είναι απαραίτητο, να είναι σε θέση να εμφυσήσουν στους εκπαιδευτικούς πνεύμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης για την επίτευξη κοινών στόχων. Η ατομική συνεισφορά του καθενός αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την κατάκτηση του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι, επιλύονται άμεσα τυχόν διαφορετικές απόψεις ή διενέξεις (Uline et al., 2003).

- Προστατευτικός: Οι διευθυντές/ντρίες θα πρέπει να ενδιαφέρονται για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας, είτε αυτά αφορούν εργασιακά είτε προσωπικά θέματα. Πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν τα προβλήματα του διδακτικού προσωπικού για να μπορούν να τους παρέχουν βοήθεια. Όλα αυτά απαιτούν ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης (Hayes, 2002). Με διακριτικό τρόπο και ειλικρινές ενδιαφέρον, χρησιμοποιώντας τεχνικές των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση, οι διευθυντές/ντρίες οφείλουν να σεβαστούν και να διαχειριστούν τα προβλήματα και τις ανασφάλειες των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα εκείνων που έχουν τάσεις απομόνωσης και αποστασιοποίησης από τα εκπαιδευτικά δρώμενα (Uline et al., 2003). Σημαντικό, επίσης είναι, οι σχολικοί ηγέτες, μετά την ενασχόληση και την επεξεργασία όλων των παραμέτρων με τον άμεσα εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό, να τον ενθαρρύνει να οδηγηθεί μόνος του στη λύση (Hayes, 2002). Σε ένα κλίμα δημοκρατικό, όπου όλοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, δεν υπάρχουν παρανοήσεις στην αναζήτηση και τη συλλογή δεδομένων για την εξεύρεση αποδεκτών λύσεων από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Uline et al., 2003).

Η έγκαιρη επίλυση των ζητημάτων συνιστά την καλύτερη αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Ο/η διευθυντής/ντρία θα πρέπει να διαχειριστεί ορθά τις σχέσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, καλλιεργώντας κλίμα σεβασμού, αλληλεγγύης και καλών κοινωνικών σχέσεων (Engle & Nehrt, 2011). Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος σημαντική είναι η φιλική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς, η επιβράβευσή τους καθώς και η ενίσχυση της αλτρουιστικής τους διάθεσης. Θα πρέπει επίσης, να διαθέτουν δεξιότητες σύλληψης κι αντίληψης σύνθετων εννοιολογικών δομών. Οι ικανότητες αυτές οδηγούν στη δημιουργία γενικεύσεων μέσα από την παρατήρηση, την επεξεργασία δεδομένων, και τις εμπειρίες του/της διευθυντή/ντρίας. Είναι σημαντικό ακόμη, τα ηγετικά στελέχη να έχουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να έχουν την ικανότητα να

διαχειρίζονται τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των συναδέλφων τους (Engle & Nehrt, 2011).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο/η διευθυντής/ντρια παίζει καταλυτικό ρόλο και είναι ο άμεσα υπεύθυνος για την επιτυχή έκβαση των συγκρουσιακών καταστάσεων που πιθανά να ταλαιπωρούν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και να τους αποσπούν από το εκπαιδευτικό τους έργο. Για την πρόληψη των συγκρούσεων το ηγετικό στέλεχος πρέπει να ασκεί συμβουλευτικό και υποστηρικτικό ρόλο, να έχει μεγάλη ικανότητα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, απαιτείται να έχει τον έλεγχο της κατάστασης και να αναγνωρίζει τα προβλήματα που ενδέχεται να προκαλέσουν τη σύγκρουση. Μ' αυτόν τον τρόπο ο σχολικός ηγέτης/η σχολική ηγέτιδα θα μπορεί να αναλάβει δράση πριν το πρόβλημα αυτό κορυφωθεί και οδηγήσει στη σύγκρουση (Hayes, 2002). Γι αυτό θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα εκείνοι που καταλαμβάνουν θέσεις ευθύνης, να έχουν ως προτεραιότητα την προσωπική τους βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τυπικές διαδικασίες επιμόρφωσης (όπως η συμμετοχή τους σε οργανωμένα σεμινάρια και συνέδρια) ή άτυπες διαδικασίες (όπως μελέτη επιστημονικών άρθρων) παρέχει ευκαιρίες για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Lieberman, 1994, Ganser, 2000). Έτσι, θα είναι ικανοί να διευθετήσουν οποιοσδήποτε πιθανές προστριβές και αντιθέσεις προκύψουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό και χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές διαχείρισης αυτών των διενέξεων να οδηγηθούν στην επιτυχία του έργου τους (Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο έχει συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά διοικείται από τους νόμους που συντάσσει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) το οποίο έχει και την ευθύνη της διεύθυνσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τον Πουλή (2014) η διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελείται από τέσσερα επίπεδα:

- Το εθνικό επίπεδο, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ., τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια. Σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καθοδηγούν, συντονίζουν και επιμορφώνουν το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας,

- το περιφερειακό επίπεδο, το οποίο διοικείται από τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν την εποπτεία των αποκεντρωμένων υπηρεσιών της εκπαίδευσης,

- το νομαρχιακό επίπεδο, που περιλαμβάνει τις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

- το επίπεδο σχολικής μονάδας, το οποίο διοικείται από τον/την διευθυντή/ντρια, τον/την υποδιευθυντή /ντρια και το σύλλογο διδασκόντων.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι το ΥΠ.Π.Ε.Θ. μοιράζει τις ευθύνες στα κατώτερα ιεραρχικά στρώματα, τα οποία όμως εκτελούν προαποφασισμένες ενέργειες του υπουργείου.

4.1 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στα καθήκοντα των διοικητικών στελεχών όπως αυτά ορίζονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία.

Η νομοθεσία (ν. 1566/85, άρθρο 11) που καθορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εργαζομένων, ορίζει ότι η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από τον/την διευθυντή/ντρια, τον/την υποδιευθυντή/ντρια και τον σύλλογο διδασκόντων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002) στο άρθρο 27 μεταξύ άλλων επισημαίνεται η σπουδαιότητα και το *έργο των διευθυντών/ντριών*.

Αναφέρεται ότι ο /η διευθυντής/ντρια βρίσκεται στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας και είναι όχι μόνο διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας. Έχει την ευθύνη του εκπαιδευτικού οργανισμού όπου προΐσταται και:

- Κατευθύνει όλους τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας και τους ενθαρρύνει ώστε να βάζουν υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσουν εκείνες τις προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν σε ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία

- καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους και αναλαμβάνει ο ίδιος/η ίδια πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα

- οφείλει να αποτελεί παράδειγμα της εργατικότητας, του ήθους και της ικανότητας

- φροντίζει ώστε το σχολείο να αποτελεί κέντρο διοικητικών, παιδαγωγικών και επιστημονικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών

- συντονίζει και ελέγχει την πορεία των διαδικασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα και αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις τους

- συνεργάζεται ισότιμα με όλους τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της ευγένειας, της αντικειμενικότητας, της αλληλοβοήθειας και της συνεργασίας

- επιδιώκει τη συνοχή του διδακτικού προσωπικού αμβλύνοντας τις όποιες αντιπαράθεσεις και διενέξεις

- εμπνέει εμπιστοσύνη και ενθαρρύνει τυχόν πρωτοβουλίες για δράσεις εκπαιδευτικού, πολιτιστικού χαρακτήρα και παρέχει κίνητρα για την επιτυχία τους

- αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τη νομοθεσία, έχοντας ως κριτήριο τους στόχους της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002) στο άρθρο 28 της υπουργικής απόφασης, στα *καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των διευθυντών/ντριών* περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και τα εξής:

- Ο/η διευθυντής/ντρια δρα ως εκπρόσωπος του εκπαιδευτικού οργανισμού και συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το

σχολικό περιβάλλον και εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία: εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, σχολική επιτροπή, εκπαιδευτικά ιδρύματα διαφόρων βαθμίδων

- εφαρμόζει τους νόμους και τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους, τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων καθώς και υλοποιεί τις εντολές των στελεχών διοίκησης

- συγκαλεί και συντονίζει τα σχολικά συμβούλια και τις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων

- ενεργεί με γνώμονα τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας (Δ.Ο.Π.) και ενημερώνει γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές για την αποστολή και το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας

- συντονίζει και είναι υπεύθυνος όλων των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας, όπως είναι η εγγραφή των μαθητών, η κατανομή τμημάτων, η σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, οι παιδαγωγικές συναντήσεις και η έκδοση των τίτλων προόδου και σπουδών

- συντονίζει και καθοδηγεί το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται ισότιμα μαζί τους

- έχει την παιδαγωγική ευθύνη για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, αμβλύνει τις αντιθέσεις και συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου

- λειτουργεί ως πρότυπο των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες παιδαγωγικού χαρακτήρα, παρέχει κίνητρα, εμπνέει ενθουσιασμό, πνεύμα συνεργασίας και αλτρουισμού, τους παροτρύνει ώστε να θέτουν υψηλούς στόχους και να προσπαθούν να τους επιτύχουν.

4.2 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του/της υποδιευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002) στο άρθρο 33 της υπουργικής απόφασης, στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των υποδιευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων αναφέρονται μεταξύ άλλων και τα εξής:

- Ο/η υποδιευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας αναπληρώνει τον/την διευθυντή/ντρια σε όλες τις λειτουργίες του οργανισμού και βοηθάει στο καθημερινό του έργο, αναλαμβάνοντας μέρος αρμοδιοτήτων του /της διευθυντή/ντριας, για να μπορεί εκείνος/εκείνη να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου

- απαραίτητη είναι η συνεργασία μεταξύ των δύο προσώπων προκειμένου να εξελίσσεται ομαλά η λειτουργία του σχολείου

- έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων.

Συνοψίζοντας, το έργο των διευθυντών/ντριών και των αναπληρωτών τους είναι πολυποίκιλο και σημαντικό. Οι σχολικοί ηγέτες/ηγέτιδες καλούνται να ανταπεξέλθουν στις πολύπλευρες απαιτήσεις του ρόλου τους και να αντιμετωπίσουν πιθανά προβλήματα που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για να μπορέσουν να τα διαχειριστούν είναι απαραίτητο να έχουν αποκτήσει διόδους επικοινωνίας, δεξιότητες και τεχνικές που θα τους οδηγήσουν να αποκτήσουν κύρος και αναγνώριση από το σύλλογο διδασκόντων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι, η εκπαιδευτική μονάδα θα οδηγηθεί στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία και στην προβολή του ποιοτικού της έργου.

4.3 Τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη/της σχολικής ηγέτιδας. Διαχωρισμός από τον/την διευθυντή/ντρια- manager

Αποστολή όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μαθητών ώστε να εκπαιδευτούν και να οδηγηθούν στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Murgatroyd & Gray, 1996). Ο/η διευθυντής/ντρια για να είναι αποτελεσματικός/ή απαραίτητο να ασκεί ηγεσία. Στον όρο «ηγεσία» συμπεριλαμβάνεται τόσο η διοίκηση όσο και η διεύθυνση του σχολικού οργανισμού.

Χρήσιμο είναι σε αυτό το σημείο να γίνει αποσαφήνιση των όρων «διευθυντής/ντρια-manager» και «διευθυντής- ηγέτης/ντρια-ηγέτιδα», οι οποίες εσφαλμένα ταυτίζονται.

Βασική διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών είναι ότι ο/η διευθυντής/ντρια στέκεται πίσω από την ομάδα των εκπαιδευτικών που εκτελούν εργασία, χωρίς ο ίδιος/η ίδια να εμπλέκεται. Ο ηγέτης/ηγέτιδα προηγείται εμπνέοντας και διευκολύνοντας την ομάδα να κατακτήσει τον στόχο της (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

Κατά τον Σαΐτη (1994) εκείνος που έχει την ικανότητα να ασκεί επιρροή, να κερδίζει την εμπιστοσύνη και να αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τον ανθρώπινο παράγοντα καθώς και την ποιότητα του αποτελέσματος, αναδεικνύεται σε ηγέτη, ακόμη και αν δεν κατέχει θέση εξουσίας (Σαΐτης, 1994).

Ο/η διευθυντής/ντρία- manager μπορεί να έχει εμπειρία και να εργάζεται σκληρά, μπορεί να είναι πλήρως καταρτισμένος σε θέματα που άπτονται της θέσης του. Όταν όμως οι σχέσεις που αναπτύσσει με τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού περιορίζονται σε οδηγίες και εντολές, χωρίς να παρέχει δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων από τους εκπαιδευτικούς, υπάρχει πιθανότητα να γίνει αυταρχικός (Πασιαρδής, 2004).

Από την άλλη πλευρά ο/η διευθυντής- ηγέτης/ντρία-ηγέτιδα βάζει υψηλούς στόχους, προχωρά στην κατάκτηση του οράματός του ενθαρρύνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό για ανάληψη πρωτοβουλιών σε καινοτόμες δράσεις. Συζητά μαζί του προβλήματα που αναπτύσσονται σε προσωπικό ή επαγγελματικό επίπεδο και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίλυση των θεμάτων που προκύπτουν (Πασιαρδής 2004).

Ο Μπουραντάς (2002), ομαδοποίησε τις βασικές διαφορές του/της διευθυντή-ηγέτη/ντριάς -ηγέτιδας σε σχέση με τον/την διευθυντή/ντρία - manager:

Ο/η διευθυντής/ντρία- manager:

- *διορίζεται*
- *αντλεί δύναμη από την θέση εξουσίας που έχει*
- *δίνει εντολές, επιβάλλει τιμωρίες*
- *ελέγχει*
- *δίνει έμφαση στις διαδικασίες και τη λογική*
- *κινείται σε τυπικά πλαίσια*
- *δέχεται το κατεστημένο*
- *αποδέχεται την πραγματικότητα*
- *έχει βραχυπρόθεσμους στόχους*
- *κάνει τα πράγματα σωστά.*

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ο/η διευθυντής/ντρία ο ηγέτης/ η ηγέτιδα:

- *αναδεικνύεται*
- *έχει προσωπική δύναμη*
- *εμπνέει, συμβουλεύει, πείθει*
- *κερδίζει την εμπιστοσύνη*

- *δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματα*
- *ανοίγει ορίζοντες και διευρύνει τα πλαίσια*
- *καινοτομεί*
- *ερευνά την πραγματικότητα*
- *εφαρμόζει μακροχρόνια προοπτική*
- *κάνει τα σωστά πράγματα.*

Σύμφωνα με τον Goleman (2000) οι ηγέτες/ηγέτιδες που διαθέτουν οραματικό, ανθρωπιστικό και δημοκρατικό στυλ, το οποίο μάλιστα εναλλάσσουν ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες που δημιουργούνται κάθε φορά, επιτυγχάνουν το μέγιστο επιθυμητό αποτέλεσμα στις μαθησιακές επιδόσεις και στο αρτιότερο εργασιακό περιβάλλον.

Ο Ryback (1998) τονίζει ότι οι ηγέτες/ηγέτιδες, ρισκάρουν, συμβουλεύουν, κάνουν εποικοδομητική κριτική, εξασφαλίζουν τη συνοχή της ομάδας και αμβλύνουν τις αντιθέσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Είναι πάντα παρών αναλαμβάνοντας τις ευθύνες τους, έχουν αυτοπεποίθηση και διαθέτουν ενσυναίσθηση.

Τέλος, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο άνθρωπος ταυτόχρονα με τη γέννησή του είναι προορισμένος ή να ηγείται ή να ακολουθεί, ο ηγέτης/η ηγέτιδα γεννιέται, δεν γίνεται (Τσούκας, 2004).

Συνοψίζοντας, σχετικά με το παραπάνω κεφάλαιο, θα λέγαμε πως αν και τα πλαίσια αυτονομίας είναι πολύ περιορισμένα αφού οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών/ντριών είναι προκαθορισμένα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, εντούτοις όμως, μπορεί να λειτουργήσουν με ευελιξία και αυτενέργεια, χωρίς ευθυνοφοβία. Ο διευθυντής-ηγέτης ποτέ δεν σταματάει να καταβάλλει προσπάθεια βελτίωσης ποιότητας των συνθηκών που επικρατούν στη σχολική μονάδα. Κάθε διευθυντής μπορεί να λειτουργήσει ως μέντορας των εκπαιδευτικών και να τους επηρεάσει προς την κατεύθυνση του σχολικού οράματος. Επιθυμητό είναι να αναπτύσσονται κώδικες σωστής επικοινωνίας για ομαδική εργασία, επιβράβευση των εκπαιδευτικών και συνεχής ενθάρρυνση για αυτοβελτίωση μέσα από τη συμμετοχικότητα. Τότε μόνο θα υπάρξουν πραγματικά υγιείς σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποφυγή συγκρούσεων και ομαλή διαχείριση αυτών σε περίπτωση που εμφανιστούν, αποβαίνοντας θετικά στον εκπαιδευτικό μηχανισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η διοίκηση, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται το ισχύον σύστημα, ώστε να πραγματοποιηθούν ο σκοπός και οι στόχοι που έχει θέσει ο σχολικός οργανισμός, εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου (Σπανός, 2014).

Η ηγεσία αναφέρεται στη χάραξη της πολιτικής και συγκεκριμένα πώς θα μπορούσε να μεταμορφωθεί το ισχύον σύστημα, μελλοντικά. Αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη διαδικασία που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματικότητα των μελών που το απαρτίζουν. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχολική ηγεσία έχουν αναδείξει τον κρίσιμο ρόλο των διοικητικών στελεχών στην επίλυση των συγκρούσεων και στην διαμόρφωση θετικού κλίματος στην εκπαιδευτική κοινότητα (Μουρίκη, 2016).

Σύμφωνα με σύγχρονες απόψεις, η διοίκηση και η ηγεσία, παρά τις διαφορές τους, έχουν αρκετά κοινά σημεία και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος (Σπανός, 2014).

5.1 Διοίκηση και στυλ ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετηθούν η διοίκηση της σχολικής μονάδας και τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση και θα ακολουθήσει μια συνοπτική κριτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους με γνώμονα την επίλυση των συγκρούσεων.

Βασικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών του, τόσο σε διανοητικό όσο και σε ψυχοσωματικό επίπεδο (ΦΕΚ 167, Ν. 1566, άρθρο1). Για να εκπληρωθεί ο παραπάνω στόχος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η διοίκηση με τη διαχείριση των ανθρώπινων, τεχνικών και υλικών πόρων. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει για την αποτελεσματικότητα των σχολείων, η πρόοδος των μαθητών εξαρτάται άμεσα από παραμέτρους που διαμορφώνονται από την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως είναι η οργάνωση και η κουλτούρα του σχολείου, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η εκπαιδευτική διοίκηση, ως όρος, εμφανίστηκε για πρώτη φορά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στα πλαίσια της ανάπτυξης θεωριών για την «γενική» διοίκηση (Σαΐτης, 2008). Εκπαιδευτική διοίκηση, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), είναι η δραστηριότητα του ανθρώπου σε όλους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και έχει βασικό στόχο την πραγματοποίηση των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Αξιοποιούνται όλοι οι διαθέσιμοι πόροι, άνθρωποι και υλικά, μέσα από διαδοχικές λειτουργίες οι οποίες είναι: *ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος*. Πρόκειται για την διαδικασία συντονισμού των δραστηριοτήτων, του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικοτεχνικών μέσων, με γνώμονα την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008) οι βασικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι:

- *ο καθορισμός των στόχων για την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος*
- *ο συντονισμός των εκπαιδευτικών δράσεων*
- *η εξεύρεση διαθέσιμων πόρων (άνθρωποι- υλικά)*
- *η παρακολούθηση της εκπλήρωσης ή μη των εκπαιδευτικών στόχων*
- *λήψη αποφάσεων για πιθανή τροποποίηση των δράσεων που αποφασίστηκαν κατά τη διάρκεια του αρχικού σχεδιασμού.*

5.2 Μοντέλα ηγεσίας

Μετά τη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκαν διάφορες προσεγγίσεις αναφορικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση, οι οποίες ταξινομήθηκαν και σύμφωνα με αυτές προέκυψαν τα μοντέλα ηγεσίας. Η πλέον γνωστή ταξινόμηση είναι των Leithwood και Duke, οι οποίοι διέκριναν τους εξής τύπους ηγεσίας: *την εκπαιδευτική, τη διοικητική, τη μετασχηματιστική, την ηθική και την συμμετοχική ηγεσία* (Κατσαρός, 2008). Ακόμα, αναγνωρίζονται *η συναλλακτική, η διαπροσωπική και η μεταμοντέρνα ηγεσία* (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

- *Εκπαιδευτική ηγεσία*

Η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών όταν εκείνοι εμπλέκονται σε δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με την πρόοδο των μαθητών. Όσον αφορά το ρόλο του/της ηγέτη/ ηγέτιδας, η εξουσία και η επιρροή που ασκεί, έρχονται ως αποτέλεσμα αφενός της θέσης στην οποία έχουν τοποθετηθεί και αφετέρου των ειδικών γνώσεων που κατέχουν (Κατσαρός, 2008).

- Διοικητική ηγεσία

Σύμφωνα με τους Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας οι ηγέτες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις λειτουργίες του σχολείου, στα καθήκοντα και στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση, είναι καθ' ύλη αρμόδιος για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, τη λήψη αποφάσεων και τη χάραξη πολιτικής. Ως εκ τούτου, θεωρείται ότι είναι το πιο ισχυρό άτομο μέσα στον οργανισμό (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

- Μετασχηματιστική ηγεσία

Ως όρος η μετασχηματιστική ηγεσία αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τον Burns, το 1978. Σύμφωνα με τον θεωρητικό, κεντρικός άξονας του μοντέλου αυτού είναι η συνεργασία μεταξύ των ηγετών και των μελών, ούτως ώστε να αναπτυχθεί ένα ειλικρινές ενδιαφέρον για τον οργανισμό, το οποίο θα διέπει τις δραστηριότητες και τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι φορέας της αλλαγής εντός του σχολικού οργανισμού, καθώς αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη και ενισχύει την απόδοσή τους. Ιδιαίτερα σημαντικό προς αυτή την κατεύθυνση είναι το χαρακτηριστικό της εξατομικευμένης θεώρησης, αφού αν το κάθε άτομο αναλαμβάνει αρμοδιότητες σύμφωνες με τα ενδιαφέροντά του, θα μπορέσει να ενεργήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να αναπτύξει καινοτόμες ιδέες που θα συμβάλουν στην συνολική ανάπτυξη του οργανισμού (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

- Ηθική ηγεσία

Σε αυτό τον τύπο ηγεσίας ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ηθικές αξίες του/της ηγέτη/ ηγέτιδας και ως εκ τούτου η εξουσία και η επιρροή είναι άμεσα συνυφασμένες με την ισχύουσα αντίληψη του σωστού και του λάθους.

Μια διάκριση αυτού του μοντέλου αφορά την «πνευματική ηγεσία», όπου ο/η ηγέτης/ηγέτιδα λαμβάνει τις αποφάσεις στηριζόμενος στα υψηλά ιδανικά, όπως για παράδειγμα στις θρησκευτικές πεποιθήσεις και την «ηθική αυτοπεποίθηση», όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση το ηθικό σύστημα των ηγετών. Αξίες που θα πρέπει να διέπονται είναι αυτές της δημοκρατίας, της συνεργασίας και της συμμετοχής (Κατσαρός, 2008).

- Συμμετοχική ηγεσία

Ο συμμετοχικός ηγέτης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στους άλλους φορείς να εμπλακούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η προσοχή της ομάδας εστιάζεται στην διαδικασία αυτή, γεγονός που

έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται η αφοσίωση των συμμετεχόντων και να διευκολύνεται η ομαδική εργασία (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

- Διαπροσωπική ηγεσία

Και σε αυτό τον τύπο ηγεσίας κεντρικό σημείο αποτελεί η συνεργασία και η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντική έχει η ενσυναίσθηση, η οποία αναμένεται να οδηγήσει σε άριστη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Πολλοί υποστηρίζουν ότι για να είναι ένα μοντέλο ηγεσίας επιτυχημένο, θα πρέπει ο ηγέτης να διαθέτει, και να προσπαθεί να καλλιεργήσει στους άλλους, την διαπροσωπική ευφυΐα (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

- Μεταμοντέρνα ηγεσία

Η μεταμοντέρνα ηγεσία είναι ένα σχετικά πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας, για το οποίο δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός προσδιορισμός. Οι μελετητές αυτού του μοντέλου υποστηρίζουν ότι η σημερινή μεταμοντέρνα κουλτούρα υποστηρίζει την πολλαπλότητα των υποκειμενικών πραγματικοτήτων όπως αυτές προσδιορίζονται από την εμπειρία και απολαμβάνει την απώλεια της απόλυτης εξουσίας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Συνοψίζοντας, όποιο μοντέλο ηγεσίας και να επιλέξει ο σχολικός ηγέτης/ η σχολική ηγετίδα, ανάλογα με την προσωπικότητα και τις εμπειρίες που έχει, πρέπει να έχει πάντα υπόψη τη συνεργασία και την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναδειχτούν όλες οι παιδαγωγικές ικανότητές τους στη διαδικασία της μάθησης και να διαμορφώσει την κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

5.3 Η γυναίκα διευθύντρια

Η αγορά εργασίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εχθρικό περιβάλλον για τις γυναίκες, αφού πλήττονται από την ανεργία, τις μισθολογικές διακρίσεις και την δυσκολία επαγγελματικής ανέλιξης, σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες συνάδελφοί τους (Ζάχου & Σταφυλάς, 2008).

Στους περισσότερους επαγγελματικούς κλάδους, σύμφωνα με έρευνες, το φύλο είναι ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια που καθορίζουν τη θέση του εργαζόμενου. Μάλιστα, οι γυναίκες φαίνεται να έχουν λιγότερες δυνατότητες ελέγχου και να μην

έχουν μεγάλη αυτονομία στο εργασιακό τους περιβάλλον (Addi- Raccah & Ayalon, 2002).

Αιτίες της ανισότητας αυτής, σύμφωνα με τους κοινωνικούς ερευνητές, αποτελούν οι ισχύουσες κοινωνικές αντιλήψεις και κυρίως η υποτίμηση της γυναικείας απασχόλησης (Ζάχου & Σταφυλάς, 2008).

Όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης ήδη από το 1914 δόθηκε δικαίωμα διορισμού στις εκπαιδευτικούς και πλέον οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού (Κανταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008). Η επιλογή πολλών γυναικών να ασχοληθούν με το επάγγελμα της εκπαιδευτικού οφείλεται ίσως στην καταλληλότητα της εργασίας για εκείνη, καθώς συνδυάζει την επαγγελματική με την οικογενειακή ζωή λόγω των συνθηκών που επικρατούν. Το ωράριο εργασίας, η επαφή με τα παιδιά και η αίσθηση της μητρότητας δίνει την ευκαιρία στις γυναίκες να κατευθύνονται επαγγελματικά προς τον εκπαιδευτικό τομέα. (Αργυροπούλου, 2006).

Εντούτοις οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται στη διοίκηση της εκπαίδευσης και συναντούν εμπόδια κατά την ανέλιξή τους στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις (Σαΐτη, 2000· Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001). Αν και οι διευθυντές/ντριες βρίσκονται στη βάση της ιεραρχικής κλίμακας συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών λόγω απόκτησης κύρους και του επιδόματος θέσης ευθύνης. Σε σύγκριση με τους άντρες, οι γυναίκες καταλαμβάνουν ελάχιστες διοικητικές θέσεις (Φρόση, 2001). Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, κατά το σχολικό έτος 2007-2008 οι γυναίκες αντιπροσώπευαν το 9,2% της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αντρών προσέγγισε το 90,8% (Βρυώνης & Γούπος, 2008).

5.4 Στυλ διοίκησης γυναικών

Τα τελευταία χρόνια έρευνες έχουν εστιάσει στη δυνατότητα και στις ίσες ευκαιρίες που έχει το γυναικείο φύλο για την κατάκτηση πρόσβασης σε θέσεις κύρους και εξουσίας. Εξετάζεται η ανάληψη θέσεων σε διευθύνσεις σχολικών μονάδων και σε άλλες ηγετικές θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το σεξιστικό καταμερισμό των θέσεων

στην εκπαίδευση (Βαρνάβα-Σκούρα, 1997· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1996· Χατζηπαναγιώτου, 1997).

Οι διαφορές που παρουσιάζουν τα δύο φύλα στη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού έγινε κατά καιρούς αντικείμενο έρευνας. Είναι αυτές που αποκαλούνται «αντρικές» και «γυναικείες» μορφές ηγεσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2000). Εξετάζοντας μέσα από έρευνες το στυλ διοίκησης που χρησιμοποιούν τα ηγετικά στελέχη σε συνάρτηση με το φύλο, φαίνεται ότι αυτό παρουσιάζει μια σημαντική στατιστική διαφορά στον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα ζητήματα στη σχολική μονάδα (Vinnicombe & Sinng, 2002). Φαίνεται πως οι άντρες ακολουθούν την λεγόμενη «διεκπαιρευτική ηγεσία» της οποίας χαρακτηριστικά είναι η τιμωρία και η ανταμοιβή λόγω εξουσίας. Αντίθετα οι γυναίκες υιοθετούν ένα πιο δημοκρατικό, συνεργατικό μοντέλο διοίκησης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Coleman & Pounder, 1994).

Η γυναίκα- ηγέτιδα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη επικοινωνίας όχι μόνο με το διδακτικό προσωπικό αλλά και με τους μαθητές, τους γονείς και όλους τους φορείς που συνεργάζεται σε σχολικό πλαίσιο. Στις διαφωνίες που προκύπτουν επιδιώκουν τη διατήρηση καλού κλίματος επιδεικνύοντας διπλωματικότητα και ηρεμία (Τάκη, 2009).

Αν και υπάρχει μία τάση τα τελευταία χρόνια να γίνει συνδυασμός των δύο φύλων σε ένα νέο διοικητικό πρότυπο που ονομάζεται «ανδρόγυνος ηγέτης» σύμφωνα με το οποίο κάθε ηγέτης έχει την ευχέρεια να επιλέξει αντρικό ή γυναικείο μοντέλο, εντούτοις δεν έχουν ξεπεραστεί ακόμη τα παραδοσιακά πρότυπα (Singleton, 1993).

Αν και έγιναν προσπάθειες για να βελτιωθεί η θέση της γυναίκας στην αναρρίχσή της σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα, ωστόσο παραμένει η άποψη της ταύτισης των ρόλων και των θέσεων ευθύνης με βάση μόνο το φύλο. Το φύλο, λοιπόν, είναι ένας βασικός συντελεστής ο οποίος επιδρά στη ζωή τόσο των αντρών όσο και των γυναικών στα θέματα ιεραρχίας που αφορούν τη διοίκηση στην εκπαίδευση.

Η γυναίκα, αν και έχει καταφέρει να εισδύσει στα «ανδροκρατούμενα επαγγέλματα» το εκπαιδευτικό σύστημα αντιστέκεται και εξακολουθεί να θέτει σε μειοψηφία την γυναικεία παρουσία στην κατάκτηση διοικητικών θέσεων και επαγγελματικής προόδου. Για τους άντρες, αυτό μοιάζει να είναι το αυτονόητο και ο κανόνας σε κάθε επαγγελματικό επίπεδο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Κοψιδά,

1999· Τσικαλάκη, 2009· Χαμπίδης, 2012). Είναι όμως κοινό μυστικό ότι όλο και περισσότερες γυναίκες αποδεικνύονται πιο δυναμικές από τους άντρες. Επίσης, πως τα θέματα διοίκησης καθορίζονται από πολλούς παράγοντες όπως είναι η γνώση, η εμπειρία και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Γι' αυτό δεν μπορούμε να δεχτούμε τη διαφορά άσκησης ηγετικών καθηκόντων απλά και μόνο από τη διάκριση του φύλου σε άντρα και γυναίκα (Σαΐτη, 2002).

5.5 Αιτίες υποαντιπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετηθούν τα κύρια αίτια της υποαντιπροσώπησης των γυναικών στην διοικητική ιεραρχία όπως επισημαίνονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

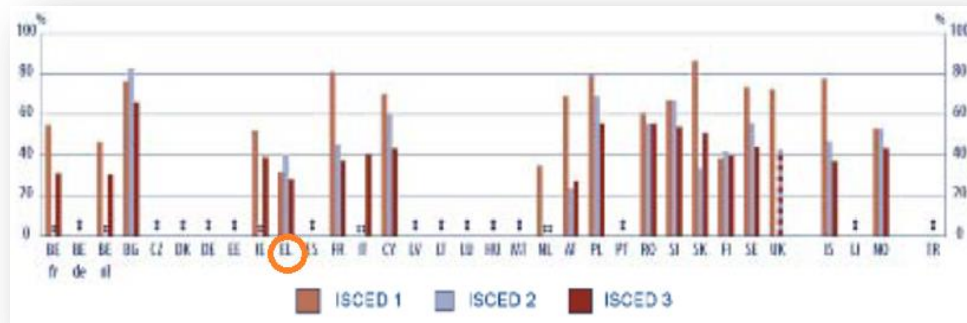
Σύμφωνα με τη νομοθεσία, οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα με το φύλο είναι δυνατό να διατελέσουν ως διευθυντές/ντριες, εφόσον πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια. Οι υποψήφιοι/ες ταξινομούνται με βάση την επιστημονική τους κατάρτιση, την διδακτική και διοικητική εμπειρία, την επάρκεια και την προσωπικότητά τους (ΦΕΚ 102, Ν. 4547, άρθρο 21).

Παρόλο που ο νόμος δίνει ίσες ευκαιρίες στους άνδρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντούτοις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες αποτελούν την μειοψηφία των διευθυντών και των υποδιευθυντών. Τα δημοτικά σχολεία αν και είναι «*γένους θηλυκού*» η εκπαιδευτική τους διοίκηση εξακολουθεί να είναι «*γένους αρσενικού*». Είναι φανερό ότι οι γυναίκες εργάζονται στην τάξη και οι άντρες διοικούν τη σχολική μονάδα (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις συμφωνούν και με τα ποσοτικά δεδομένα. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2006-2007, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι γυναίκες αντιπροσώπευαν το 21% της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ οι άντρες το 79%. Κάτι ανάλογο ισχύει και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ συνολικά η αντιπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2007-2008

προσέγγισε το ποσοστό του 9,2% σε αντίθεση με τους άντρες, οι οποίοι κάλυψαν το 90,8% των θέσεων (Παγούνη, 2012).

Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται το ποσοστό γυναικών που είχαν θέση διευθύντριας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.



Διάγραμμα 2: Ποσοστό γυναικών διευθυντριών στην πρωτ/θμια και την δευτ/θμια εκπαίδευση, στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, για την Ελλάδα και άλλες χώρες της Ευρώπης. Η Ελλάδα σημειώνεται με κόκκινο χρώμα. Πηγή: EUREDICE, 2010.

Από το παραπάνω διάγραμμα φαίνεται ότι στην Ελλάδα, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για την ισότητα στον τομέα της εργασίας, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, οι γυναίκες δεν μπορούν να ανέλθουν στις υψηλότερες θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας. Αξίζει να επισημανθεί ότι και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως για παράδειγμα στην Ισλανδία, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Σε σχετικές έρευνες, στατιστικά στοιχεία αναφέρουν ότι στην εκπαιδευτική κοινότητα διαπιστώνεται διαρκώς η αυξανόμενη παρουσία των γυναικών κυρίως στις χαμηλές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ταυτόχρονα διαπιστώνεται η μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών γυναικών που εμπλέκονται στη διοικητική ιεραρχία (Addi- Raccah & Ayalon, 2002).

Το ζήτημα της γυναικείας υποαντιπροσώπευσης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, αλλά και άλλων οργανισμών, έχει απασχολήσει θεωρητικούς κυρίως από την επιστήμη της κοινωνιολογίας και τις φεμινιστικές οργανώσεις. Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία, τροχοπέδη στην ανέλιξη των γυναικών αποτελούν το

οικογενειακό και το εργασιακό περιβάλλον, καθώς και οι ισχύουσες κοινωνικές αντιλήψεις (Χατζηπαναγιώτου, 1997).

Οι γυναίκες επιλέγουν να μην συμμετέχουν ενεργά στις ιεραρχικές βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά αυτό μερικές φορές δεν είναι προσωπική τους επιλογή αλλά αναγκαστική αφού οι γυναίκες επιφορτίζονται με τη φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών. Αυτός είναι και ο λόγος που οι γυναίκες, αν και διαθέτουν γνώσεις και φιλοδοξίες, εξελίσσονται επαγγελματικά σε μεγαλύτερη ηλικία απ' ό τι οι άνδρες (Φρόση, 2001). Ο όρος που προσδιορίζει την δυσκολία των γυναικών να ανέλθουν σε διοικητικά υψηλόβαθμες θέσεις είναι γνωστός και ως «*γυάλινη οροφή*». Η δυσκολία αυτή, πιθανώς οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις πατριαρχικές κοινωνικές δομές και όχι στην επιλογή ή την έλλειψη ικανοτήτων τους (Barettoetal, 2009). Οι Hansot και Tyack, υποστηρίζουν ότι οι άνδρες έχουν δομήσει τον κόσμο με τέτοιο τρόπο ώστε να αποθαρρύνονται οι γυναίκες να αναλάβουν θέσεις που προσφέρουν εξουσία και κύρος (Τάκη, 2009). Τα κοινωνικά στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων αναπαρίστανται μέσα στο σχολείο το οποίο, λειτουργώντας ως μικρογραφία της κοινωνίας, αναδεικνύει την ανδρική εξουσία και αποκλείει εν μέρει τις γυναίκες από την άσκηση διοικητικών καθηκόντων (Παρλακίδου, 2013). Η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης, καλλιεργεί τα κοινωνικά στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων, τα οποία αφορούν στον άνισο καταμερισμό της εργασίας μέσα στην οικογένεια, την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών και την οικιακή απασχόληση που προτείνεται για τις γυναίκες (Τάκη, 2009). Η κοινωνικοποίηση που βασίζεται στους ρόλους των φύλων έχει ως αποτέλεσμα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να διστάζουν να διεκδικήσουν ανώτερες διοικητικά θέσεις, καθώς έχουν ως προτεραιότητα την εκπλήρωση των οικογενειακών τους υποχρεώσεων και την ανταπόκρισή τους σε πολλαπλούς ρόλους (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001).

Αντίθετα, ο άνδρας εμφανίζεται σαν ο πλέον κατάλληλος για το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Φαίνεται να εκτιμάται περισσότερο η δική του εργασία από αυτή της γυναίκας με αποτέλεσμα εκείνη να θεωρείται υποδεέστερη και ο δικός της ρόλος να υποβαθμίζεται στο κοινωνικό σύνολο (Μπουτουρίδου & Τσιάτα, 2014· Τσικαλάκη, 2009). Οι γυναίκες, σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές και στις οικογενειακές υποχρεώσεις τους ταυτόχρονα, επιλέγουν συνήθως την μειωμένη απασχόληση και για το λόγο αυτό δεν προωθούνται στη θέση του διευθυντή, η οποία συνεπάγεται πλήρη απασχόληση (Addi- Racciah & Ayalon, 2002). Για τον ίδιο λόγο, πολλές γυναίκες δε πληρούν το κριτήριο του «*αφοσιωμένου*

επαγγελματία» με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001). Μάλιστα, σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (1997), τα συμβούλια επιλογής διοικητικών στελεχών διστάζουν να επιλέξουν γυναίκες για τη θέση της διευθύντριας, θεωρώντας ότι δε θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν εξίσου στις οικογενειακές και τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις.

Το επαγγελματικό περιβάλλον, θεωρείται ότι αποτελεί εμπόδιο στην ανέλιξη των γυναικών, κυρίως λόγω του τρόπου επιλογής των διοικητικών στελεχών, της γραφειοκρατικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της γενικότερης εκτίμησης για την έλλειψη εμπειρίας, διοικητικών γνώσεων και δεξιοτήτων της γυναίκας (Τάκη, 2009). Παράλληλα, εμπόδιο για την ανάληψη ανώτερης διοικητικής θέσης αποτελεί η ελλιπής προετοιμασία των υποψήφιων διευθυντών/ντριών, αφού δεν πραγματοποιούνται σεμινάρια και δεν υπάρχουν τμήματα που να παρέχουν γνώσεις σχετικά με την διεύθυνση του σχολείου. Η ελλιπής προετοιμασία προκαλεί άγχος σε όλους τους υποψήφιους, ανεξαρτήτου φύλου, οι οποίοι αναζητούν πληροφορίες από ανθρώπους που έχουν ανάλογη εμπειρία. Εντούτοις, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, κυρίως οι άνδρες, είναι περισσότερο πρόθυμοι να ενημερώσουν έναν άντρα παρά μια γυναίκα για τα καθήκοντα και τη γραφειοκρατική διαδικασία. Αναλόγως, οι άνδρες διευθυντές ζητούν βοήθεια κατά κύριο λόγο από τους άνδρες συναδέλφους τους. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα οι γυναίκες που επιθυμούν να αναλάβουν καθήκοντα ηγετικού στελέχους, να πρέπει να προσπαθούν μόνες τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της προετοιμασίας. Το γεγονός αυτό εντείνει το άγχος και την αγωνία τους και τις εμποδίζει να διεκδικήσουν μια ανώτερη διοικητική θέση στην εκπαιδευτική πυραμίδα (Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2003).

Αν και μετά την ψήφιση του νόμου 2595/97 έχει διευρυνθεί ο ρόλος του διευθυντή, εντούτοις μέχρι σήμερα βασικές του αρμοδιότητες αποτελούν η πιστή τήρηση των εγκυκλίων και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων καθώς και η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με πρότιστη την ασφάλεια μαθητών και εκπαιδευτικών. Έτσι, γυναίκες οι οποίες είναι προσανατολισμένες στο παιδαγωγικό και καθοδηγητικό έργο τους δεν ελκύονται από τον διαχειριστικό ρόλο των διοικητικών καθηκόντων που καλούνται να αναλάβουν, με αποτέλεσμα να μην θέτουν υποψηφιότητα για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Τάκη, 2009). Επικρατεί έντονα η αντίληψη ότι οι γυναίκες είναι πιο πετυχημένες ως απλοί εκπαιδευτικοί, ενώ οι άνδρες είναι πιο καλοί ως σχολικοί ηγέτες. Έτσι το αντρικό φύλο ταυτίζεται με τις ηγετικές θέσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών (Χαμπίδης,

2012). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης και οι ισχύουσες κοινωνικές απόψεις, οι οποίες φαίνεται να αποτελούν εμπόδιο στην επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Ένας από τους λόγους που οι γυναίκες δεν προωθούνται στις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις είναι η κατάληψη δημόσιων θέσεων από άνδρες, οι οποίοι θεωρούν ότι η εργασία «*επί ίσοις όροις*» με τις γυναίκες συναδέλφους μειώνει την επαγγελματική και κοινωνική τους ισχύ κι έτσι επιχειρούν να δημιουργήσουν εμπόδια στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών, σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν την ανδρική κυριαρχία και ηγεμονία (Τσικαλάκη, 2009). Ακόμα, η κοινωνία φαίνεται να έχει ενστερνιστεί τις πατριαρχικές αντιλήψεις, οι οποίες εστιάζουν στις διαφορές των δυο φύλων, γεγονός που παρακωλύει την προώθηση των γυναικών στις ανώτερες διοικητικά θέσεις. Στερεοτυπική αντίληψη για το αντρικό φύλο είναι της επιτυχίας και της επιθετικότητας, ενώ για το γυναικείο φύλο είναι της κακομεταχείρισης και της εκμετάλλευσης. Οι αντιλήψεις αυτές επικρατούν περισσότερο στην πολιτική και στη θρησκεία (Χαμπίδης, 2012). Τα «*γυναικεία*» χαρακτηριστικά δεν ταιριάζουν στη θέση του ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει δυναμισμό και οξυδέρκεια, προσόντα που ωστόσο φαίνεται να διαθέτουν οι άντρες (Addi- Raccah & Ayalon, 2002).

Παρά το νομικό πλαίσιο που θεωρεί ισότιμα τα δύο φύλα, το θέμα της εμφάνισης των γυναικών στην πυραμίδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας φαίνεται να μην έχει μελετηθεί αρκετά και να μην έχει ολοκληρωθεί ακόμη. Στόχος και των δύο αντικρουόμενων φύλων στον εκπαιδευτικό τομέα πρέπει να είναι η απομάκρυνση και ο εκμηδενισμός όλων των στερεότυπων και των προκαταλήψεων που τους συνοδεύουν. Έτσι θα επιτευχθεί ικανοποιητικότερη διοίκηση της σχολικής μονάδας από τα ηγετικά στελέχη, χωρίς τη διάκριση φύλου, η οποία θα βελτιώσει και θα χαρίσει ευημερία και ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο με αποδέκτες όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχοντας ευκαιρίες για ισότιμη θέση στις κομβικές ηγετικές θέσεις της ιεραρχίας της εκπαίδευσης, άντρας και γυναίκα μπορούν να συνεργαστούν για το «*κοινό καλό*». Τα σχολεία, άλλωστε έχει αποστολή την ενίσχυση της ελεύθερης έκφρασης, την εξάλειψη της διαφορετικότητας και τη δημιουργία δημοκρατικού πνεύματος.

5.6 Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετηθούν οι διαφορές που εντοπίζονται στο διοικητικό στυλ των ανδρών και των γυναικών, ενώ θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων.

Το φύλο επηρεάζει σημαντικά ένα μεγάλο φάσμα των επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Ορισμένες πάγιες αντιλήψεις, όπως για παράδειγμα η μητρική φροντίδα και το ενδιαφέρον για τα παιδιά, θεωρούνται διαχρονικά θέματα στην εμπειρία των γυναικών και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο φέρονται στο σχολείο. Οι πάγιες αυτές αντιλήψεις εδραιώνονται περισσότερο και από την φροντίδα και το ενδιαφέρον για τους άλλους, που θεωρείται «ιδιοσυγκρασιακό» χαρακτηριστικό των γυναικών. Έτσι, παρά την ύπαρξη των γραφειοκρατικών κανόνων, που αφορούν την προετοιμασία ή την αξιολόγηση, οι πραγματικότητες της καθημερινής ζωής των γυναικών μεταφέρονται και στο χώρο της εργασίας τους (Τάκη, 2009).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί μελετητές εξετάζουν την διοίκηση σε σχέση με το φύλο καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αυτό είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το στυλ διοίκησης που θα επιλέξουν στον εργασιακό τους χώρο. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή του διοικητικού στυλ είναι τα υφιστάμενα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων (Sebastian & Moon, 2018).

Συνήθως οι άνδρες διευθυντές επιλέγουν την διεκπαιρευτική ηγεσία, η οποία εκφράζεται με την απονομή ανταμοιβών ή τιμωριών, ανάλογα με την απόδοση, επιδεικνύοντας κατ' αυτό τον τρόπο ένα αυταρχικό διοικητικό στυλ, μέσω εντολών. Αντίθετα, οι γυναίκες τείνουν να εφαρμόζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία, όπου επιτρέπεται η κριτική, η συλλογική αναζήτηση λύσεων, η ενημέρωση και η διανομή της εξουσίας. Έχοντας ως βάση αυτό το μοντέλο, οι γυναίκες διευθύντριες επιδεικνύουν ένα πιο δημοκρατικό ή συμμετοχικό διοικητικό στυλ, το οποίο εστιάζει στην ανάπτυξη σωστών διαπροσωπικών σχέσεων (Τάκη, 2009).

Τα χαρακτηριστικά αυτά, που αποδίδονται στο διοικητικό στυλ των γυναικών, παραπέμπουν σε μια προσέγγιση για τη διοίκηση η οποία έχει χαρακτηριστεί ως φεμινιστική. Όπως αναφέρει η Grogan (1996: 142-143), «μέσα από την ηθική του

ενδιαφέροντος, της φροντίδας και της αλληλεξάρτησης, η φεμινιστική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τις σχέσεις μέσα στις οργανώσεις ως αυτές που προάγουν η μια την άλλη». Οι φεμινιστικές προσεγγίσεις δεν επικροτούν τις μηχανιστικές αποφάσεις ή το χειρισμό των ανθρώπων με στόχο την εξυπηρέτηση των ίδιων στόχων. Αντιθέτως, τονίζουν ότι θα πρέπει να υπάρχει αλληλεξάρτηση των μελών της οργάνωσης. Όσον αφορά το ζήτημα της συμμετοχής στη διοίκηση, αντιτίθενται στην κυρίαρχη ανδροκρατική πρακτική του διαχωρισμού του διοικητικού στελέχους από τα υπόλοιπα μέλη και εξαίρουν την εμπλοκή όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα που τους αφορούν. Προβάλλουν, ουσιαστικά, μια «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγιση, που εμπλέκει όλα τα μέλη στην ενεργή δράση της οργάνωσης (Δουλκέρη, 1994).

Οι γυναίκες διευθύντριες συνήθως συγκρίνουν και εντοπίζουν τις διαφορές τους σε σχέση με τους άνδρες διευθυντές, γεγονός που οφείλεται στις παραδοσιακές αξίες της πατριαρχικής κοινωνίας, οι οποίες παραπέμπουν σε ένα αυστηρά καθορισμένο προσδιορισμό με βάση το φύλο. Για το λόγο αυτό, αξίες όπως η διατήρηση της οικογενειακής συνοχής με την εξασφάλιση του καλού κλίματος και η λύση όποιων προβλημάτων μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, εντοπίζονται και στο διοικητικό τους στύλ (Guadradoetal, 2012).

Λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσης για την ανάληψη των διοικητικών καθηκόντων, της έλλειψης καθοδήγησης από τους άνδρες συναδέλφους αλλά και την παγιωμένη αντίληψη για τα χαρακτηριστικά των δυο φύλων, οι γυναίκες που κατακτούν τελικά τη θέση της διευθύντριας, χρησιμοποιούν τις εμπειρίες από το παρελθόν τους ως δασκάλες κι έτσι μεταφέρουν πολλά χαρακτηριστικά στη νέα τους θέση. Κατά τη μετάβασή τους από τη διδασκαλία στη διοίκηση, συνεχίζουν να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά αλλά και για τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους. Φαίνεται, λοιπόν, να χρησιμοποιούν ένα εναλλακτικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο είναι αντίθετο με το κυρίαρχο αντρικό γραφειοκρατικό μοντέλο (Addi- Raccah & Ayalon, 2002).

Γενικότερα, οι γυναίκες διευθύντριες εμπλέκονται περισσότερο από ότι οι άνδρες με θέματα που αφορούν το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, με εκπαιδευτικά θέματα και με ζητήματα που αφορούν τα παιδιά. Μάλιστα, το ενδιαφέρον προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς επιθυμούν να εξασφαλίσουν τις καλύτερες συνθήκες για να μπορέσουν να υλοποιήσουν απρόσκοπτα το παιδαγωγικό

τους έργου, πολλές φορές υπερβαίνει τα φυσιολογικά επίπεδα και μπορεί να χαρακτηριστεί υπερβολικό (Cubillo, 2003).

Σημαντικό είναι, επίσης, ότι οι διευθύντριες απορρίπτουν συνολικά το τυπικό, ανδρικό, γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης. Σε αντίθεση με τους άνδρες συναδέλφους τους, οι γυναίκες επιδιώκοντας την διατήρηση του καλού κλίματος, επιθυμούν να ακούν και να μοιράζονται όλα τα προβλήματα των εκπαιδευτικών. Διαφορές, επίσης, εντοπίζονται και στη συμμετοχή στη διοίκηση. Οι γυναίκες διοικητικά στελέχη προσανατολίζονται περισσότερο στην κοινωνικό-συναισθηματική υποστήριξη των υπόλοιπων μελών, ενώ αντιθέτως οι άνδρες επιμένουν στο πρότυπο της θέσης, όπως αυτό προκύπτει από τη συγκεκριμένη γραφειοκρατική δομή της οργάνωσης. Τέλος, οι γυναίκες προσπαθούν να αποτρέψουν τη δημιουργία κλίμακας και υποστηρίζουν την ισοτιμία ανάμεσα στα μέλη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εκλείπει ο συντονιστικός τους ρόλος. Κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα των ανδρών διευθυντών (Eagly & Carli, 2003). Ιδιαίτερα σημαντικό για τις διευθύντριες είναι η εξασφάλιση του «καλού κλίματος», η αποφυγή των συγκρούσεων, καθώς και η λύση των προβλημάτων εντός της σχολικής μονάδας. Οι προτεραιότητες αυτές εντοπίζονται και στο διοικητικό στυλ που επιλέγουν (Τάκη, 2009).

Η άποψη του Tannenbaum (1966), είναι ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών έρχονται ως αποτέλεσμα της «κοινωνικής ασθένειας», δηλαδή του αυταρχικού στυλ που συνήθως επιλέγουν οι άνδρες ηγέτες. Αντίθετα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τη διευθύντρια, δρα ανασταλτικά στην ανάπτυξη συγκρούσεων και συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείρισή τους, σε περίπτωση που αυτές εκδηλωθούν. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν την άποψη ότι το αυταρχικό στυλ που συνήθως προτιμούν οι ηγέτες είναι αποτελεσματικότερο στη διαχείριση των συγκρούσεων, ακριβώς επειδή δεν αφήνει στους εκπαιδευτικούς το περιθώριο διαπραγμάτευσης των θέσεών τους, αλλά αναγκάζονται να υπακούσουν στην εντολή του διευθυντή και να παραβλέψουν τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν (Huffstutteretal, 1997). Η ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ των διοικητικών στελεχών και των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού θεωρείται για τις γυναίκες διευθύντριες ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία και τη διατήρηση του καλού κλίματος. Οι ίδιες υποστηρίζουν, σύμφωνα με έρευνα, ότι είναι «φυσική» η ικανότητά τους να εξασφαλίζουν το καλό κλίμα, ενώ παράλληλα τονίζουν ότι στις αρμοδιότητες και στα άρρηκτα καθήκοντα ενός/μιας

διευθυντή/ντριας περιλαμβάνεται η αγαστή συνεργασία με όλα τα μέλη του σχολείου (Τάκη, 2009).

Υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες διοικητικά στελέχη (Eckman, 2004). Στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται ότι προσεγγίζουν το ζήτημα από μια άλλη οπτική. Οι διευθύντριες φαίνεται ότι προσπαθούν στο μέγιστο βαθμό για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς θέλουν να διατηρήσουν τη καλή εικόνα του σχολείου προς το εξωτερικό περιβάλλον, θεωρώντας ότι είναι δική τους ευθύνη. Έτσι, συνήθως δεν υπολογίζουν το προσωπικό κόστος, όπως είναι η υπερβολική κούραση και οι προσωπικές υποχωρήσεις, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος τους (Τάκη, 2009).

Οι διευθύντριες επιδιώκουν περισσότερο να λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και να επικοινωνούν περισσότερο μαζί τους. Η επιλογή αυτή επηρεάζει άμεσα και τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς εφαρμόζουν ολιστικές προσεγγίσεις στην διερεύνηση των προβλημάτων. Έχει παρατηρηθεί, επίσης, ότι για να διαχειριστούν με περισσότερη ευελιξία τις συγκρούσεις, οι διευθύντριες παρακάμπτουν τις καθιερωμένες ιεραρχικές διαδικασίες, εφαρμόζοντας ομαδοσυνεργατικές μεθόδους (Reynolds, 2002· Sallyetal, 1997).

Αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, οι ηγέτιδες τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την τεχνική της αποφυγής και του συμβιβασμού και να μην προτιμούν την τεχνική του ανταγωνισμού (Brewel et al., 2002· Ericson, 1984). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και ο Balay (2006), επισημαίνοντας ωστόσο, ότι οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα ιδιωτικά σχολεία, από ότι στα δημόσια.

Όταν πρόκειται για εφαρμογή σχεδίων επίλυσης των συγκρούσεων, οι γυναίκες διευθύντριες συνήθως προσπαθούν να εμπλέκουν όλους τους ενδιαφερομένους στη διαδικασία εξεύρεσης λύσεων (Kruger, 1996).

Ωστόσο, η διαχείριση των συγκρούσεων προκαλεί αμφιθυμία στις γυναίκες διευθύντριες, αφενός γιατί γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες διευθυντές ασκούν την εξουσία και αφετέρου γιατί δεν απαγκιστρώνονται από τους κοινωνικά κατασκευασμένους ρόλους του φύλου τους. Αυτό τις οδηγεί είτε στο να επιλέγουν μια ουδέτερη αλλά δυναμική στάση, προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να λύσουν τις διαφορές τους εκτός σχολικού περιβάλλοντος, είτε να απογοητευτούν για τη

διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου εξαιτίας της συμπεριφοράς ορισμένων εκπαιδευτικών (Τάκη, 2009).

Υπάρχουν διευθύντριες που δέχονται τους ρόλους των φύλων και τους ενσωματώνουν πολύ φυσικά, χωρίς διλλήματα ή προσωπικό κόστος στον τρόπο με τον οποίο λύνονται τα προβλήματα και στις τακτικές που οι ίδιες χρησιμοποιούν. Νιώθουν υπερήφανες για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, είτε γιατί τις επιλύουν άμεσα, λειτουργώντας πολύ πρακτικά, είτε γιατί δέχονται επαίνους των προϊστάμενων τους, αφού δεν επέτρεψαν να φτάσουν αυτές οι συγκρούσεις σε υπερβολικό βαθμό με επιπτώσεις για όλη τη σχολική κοινότητα. Θεωρούν μάλιστα την επιτυχία τους αυτή ως αποκλειστικά γυναικείο προνόμιο, αφού προτιμούν να συμβιβάζουν τις δυο πλευρές, *«πότε κάνοντας το χατίρι του ενός και πότε του άλλου»*. Για να επιτύχουν το συμβιβασμό και κατ' επέκταση την ομαλή λειτουργία του σχολείου, επιλέγουν κυρίως την ευελιξία και την κατανόηση (Brewell et al., 2002).

Βέβαια, εξαιτίας αυτών των διαφορετικών τακτικών, που εφαρμόζουν οι γυναίκες διοικητικά στελέχη, είναι εκτεθειμένες στην αμφισβήτηση των διοικητικών τους ικανοτήτων. Η αναγνώριση της ικανότητάς τους να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις αποδίδεται αποκλειστικά στο φύλο τους (Curry, 2000).

Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις που οι διευθύντριες θεωρούν ότι τα προβλήματα καθώς και η εικόνα του σχολείου προς τα έξω είναι μια συλλογική διαδικασία και δεν αποτελούν προσωπική τους ευθύνη, αλλά αντίθετα ο ρόλος τους είναι απλά συντονιστικός. Σε αυτή την περίπτωση προτιμούν να μην εμπλακούν στη διένεξη μεταξύ των εκπαιδευτικών (Τάκη, 2009).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και η άποψη ερευνητών ότι το φύλο δε σχετίζεται με το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων (McLaya Brown, 2000) και ότι υπάρχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ των δύο φύλων στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Eckman, 2004).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως το θέμα της παρουσίας του γυναικείου φύλου σε θέσεις της ανώτερης και ανώτατης εκπαιδευτικής βαθμίδας έχει πολλές παραμέτρους και επηρεάζεται από το *«πολιτικό γίγνεσθαι»*. Τα θεσμικά μέτρα που παίρνονται για την ισότητα των δύο φύλων φαίνεται να μην συντελούν στην πλήρη ενσωμάτωσή τους στον εκπαιδευτικό τομέα. Σ' αυτό, συντελεί και η αναπαραγωγή των στερεότυπων αντιλήψεων για το ρόλο του ανδρικού και του γυναικείου φύλου. Η επιστημονική κατάρτιση, η εμπειρίες και το

«ανοιχτό μυαλό» θα βοηθήσουν στην απαγκίστρωση από τη διάκριση των δύο φύλων με σκοπό την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της. Παρουσιάζονται οι στόχοι και ο σκοπός της έρευνας, τα χαρακτηριστικά του δείγματος και η διαδικασία επιλογής τους. Αναφέρονται, επίσης, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων καθώς και η μέθοδος ανάλυσής τους.

6.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στην έρευνα θεωρήσαμε ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως είναι η θέση ευθύνης, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας στη διεύθυνση του σχολείου, η ειδικότητα, η υπηρεσιακή σχέση εργασίας. Εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων όπως είναι η τεχνική του ανταγωνισμού (*competing*), της αποφυγής (*avoiding*) και του συμβιβασμού (*compromising*).

Στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει πώς οι μεταβλητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους όταν παρεμβαίνει ο παράγοντας «φύλο» και επηρεάζει το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Σκοπός της έρευνας επίσης, είναι να διερευνηθεί η επικρατέστερη τεχνική αντιμετώπισης τόσο των εκπαιδευτικών που ασκούν διοικητικό έργο, όσο και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, εξετάζονται και τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία σε σχέση με τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων.

6.2 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των Δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πέλλας. Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στόχος της ερευνήτριας ήταν να συγκεντρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Συγκεντρώθηκαν 172 ερωτηματολόγια από 115 Δημοτικά Σχολεία του νομού, αποτελώντας έτσι ένα σημαντικό δείγμα του συνόλου των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα παραπάνω σχολεία. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 100 γυναίκες και 72 άνδρες, οι οποίοι είναι δάσκαλοι, διευθυντές-διευθύντριες ή εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Η άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη διακίνηση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι η ερευνήτρια εργάζεται πολλά χρόνια σε σχολεία του Νομού Πέλλας και είχε άμεση επαφή τόσο με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων όσο και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

6.3 Ερωτηματολόγιο

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Conflict Management Strategies Scale» των ερευνητών Holton & Holton (1992) το οποίο τροποποιήθηκε από τον Balay (2006). Αποτελείται από δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος εμπεριέχει δέκα (10) ερωτήσεις κατηγορικών μεταβλητών με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων όπως είναι *η θέση ευθύνης, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, η ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση, οι σπουδές, η υπηρεσιακή κατάσταση, το μέγεθος της σχολικής μονάδας.*

Το δεύτερο μέρος εμπεριέχει τριάντα δύο (32) ερωτήσεις οι οποίες αφορούν το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Από την 1-10 επιλέγεται ως τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων ο *ανταγωνισμός*, από την 11-19 επιλέγεται η *στρατηγική αποφυγής* και από την 20-32 επιλέγεται η *τεχνική του συμβιβασμού*.

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν είναι κατασκευασμένες με την κλίμακα Likert και περιλαμβάνουν τις απαντήσεις από: «*Καθόλου/Διαφωνώ έντονα*» έως το «*Πάρα πολύ/Συμφωνώ απόλυτα*» σε αντιστοιχία με τα αριθμητικά σύμβολα (1-5).

Το ερωτηματολόγιο έχει βαθμό συνοχής Cronbach Alpha για τους παράγοντες διαχείρισης των συγκρούσεων:

- Επιβολή : $a = 0,63$
- Αποφυγή : $a = 0,60$
- Συμβιβασμός : $a = 0,54$

Συνολικά, ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται στα 15 λεπτά.

6.4 Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη από τις 14 Νοεμβρίου 2018 έως τις 5 Δεκεμβρίου. Προηγήθηκε έγκριση προώθησης του ερωτηματολογίου από τον Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας.

Η αποστολή και η παραλαβή των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε είτε με την αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος (e-mail), είτε με προσωπική επαφή.

Για την αποφυγή παρανοήσεων, για τη διασφάλιση και κατανόηση του σκοπού της έρευνας, προκειμένου να απαντηθούν τυχόν απορίες για τη συμπλήρωσή του, προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές/ντριες των δημοτικών σχολείων. Τέλος, έχοντας ως στόχο την άρτια διεξαγωγή της έρευνας, πριν τη διακίνηση των ερωτηματολογίων δόθηκαν για πιλοτική εφαρμογή πέντε ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς από το εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας. Οι εκπαιδευτικοί δεν έλαβαν μέρος στην έρευνα, ενώ δεν κρίθηκε απαραίτητη κάποια διόρθωση επί του ερωτηματολογίου.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, η μόνη δυσκολία που θα μπορούσε να αναγνωριστεί είναι η μικρή καθυστέρηση στη συλλογή ελάχιστων ερωτηματολογίων, καθώς υπήρχαν περιπτώσεις όπου κάποιοι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε παραπάνω από ένα σχολεία και ως εκ τούτου έπρεπε να καθοριστεί συγκεκριμένη χρονική στιγμή για επικοινωνία και παραλαβή του ερωτηματολογίου.

6.5 Στατιστική ανάλυση

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που θεωρούνται σημαντικές στην έρευνα ήταν: η θέση στο σχολείο (εκπαιδευτικός, υποδιευθυντής, διευθυντής), το φύλο (άνδρας-γυναίκα), τα έτη προϋπηρεσίας και το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας ήταν: οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων (αποφυγή, συμβιβασμός, ανταγωνισμός).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (25, για MAC). Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης πραγματοποιήθηκε για να εξεταστεί η επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών (Ανεξάρτητες μεταβλητές) με τις μεταβλητές-τεχνικές των συγκρούσεων (Εξαρτημένες μεταβλητές). Τα αποτελέσματα θεωρούνται στατιστικά σημαντικά όταν οι τιμές του p είναι:

$p < 0,00$

$p < 0,01$

$p < 0,05$

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν αποτελέσματα που αφορούν στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τα ηγετικά στελέχη των σχολικών μονάδων, με βάση το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, την ηλικία, την ειδικότητα και την υπηρεσιακή κατάσταση. Από την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία διαπιστώθηκε ότι τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που προτιμούνται περισσότερο από τους/τις διευθυντές/ντριες των δημοτικών σχολείων είναι ο ανταγωνισμός, η αποφυγή και ο συμβιβασμός.

Εξήχθησαν επίσης συμπεράσματα για το πώς αυτές οι μεταβλητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους όταν παρεμβαίνει ο παράγοντας «φύλο» και επηρεάζει το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που επιλέγουν τα ηγετικά στελέχη.

7.1 Αποτελέσματα σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Το δείγμα της έρευνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επαρκές, καθώς αποτελούνταν από 172 άτομα, τα οποία είναι διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων σε δημοτικά σχολεία του νομού Πέλλας.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα με ποσοστό 58,1% (N = 100) ήταν γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 41,9% (N = 72) ήταν άνδρες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία για το φύλο των συμμετεχόντων

ΦΥΛΟ	N	%
Ανδρας	72	41,9
Γυναίκα	100	58,1
ΣΥΝΟΛΟ	172	100

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, προέκυψε ότι το 4,7% των εκπαιδευτικών είχε εργαστεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 0 έως και 3 χρόνια, ενώ το 15,1% είχε εργαστεί στην εκπαίδευση από 4 έως 10 χρόνια. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, με ποσοστό 55,8% έχουν υπηρετήσει από 11 έως 25 χρόνια και τέλος το 24,4% πάνω από 26 χρόνια (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία για τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	N	%
0-3 χρόνια	8	4,7
4-10 χρόνια	26	15,1
11-25 χρόνια	96	55,8
26+ χρόνια	42	24,4
ΣΥΝΟΛΟ	172	100

Η ηλικία των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας σε δυο κατηγορίες: την πρώτη αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που ήταν κάτω των 30 έως και 40 ετών, ενώ τη δεύτερη από 41 έως και μεγαλύτερη των 61 ετών. Από το σύνολο των ερωτηθέντων οι 52 ήταν ηλικίας κάτω των 30 έως και 40 ετών με ποσοστό 30,2%, ενώ οι 120 από 41 έως και άνω των 61 ετών με ποσοστό 69,7% (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία για την ηλικία των συμμετεχόντων

ΗΛΙΚΙΑ	N	%
<30- 40 χρόνων	52	30,2
41- 61+ χρόνων	120	69,7
ΣΥΝΟΛΟ	172	100

Από τους 172 συμμετέχοντες, το 36,6% υπηρετούν ή είχαν υπηρετήσει ως διευθυντές-διευθύντριες, ενώ το 26,2% υπηρετούν ή είχαν υπηρετήσει ως υποδιευθυντές-υποδιευθύντριες. Σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών παρατηρείται υψηλό το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών που είναι διοικητικά στελέχη στην εκπαιδευτική πυραμίδα (Πίνακες 4&5).

Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων για τη θέση τους ως Διευθυντές/ντριες

ΥΠΗΡΕΤΩ Ή ΕΧΩ		
ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΩΣ	N	%
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ		
ΝΑΙ	63	36,6
ΟΧΙ	109	63,4
ΣΥΝΟΛΟ	172	100

Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων για τη θέση τους ως Υποδιευθυντέ/ντριες

ΥΠΗΡΕΤΩ Ή ΕΧΩ		
ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΩΣ	N	%
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ		
ΝΑΙ	45	26,2
ΟΧΙ	127	73,8
ΣΥΝΟΛΟ	172	100

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6 από τους 63 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές/ντριες, οι 37 είναι άντρες (58,73%) και οι 26 είναι γυναίκες (41,27%).

Πίνακας 6: Δημογραφικά στοιχεία για το φύλο των εκπαιδευτικών σε θέση ευθύνης

ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	N	%
ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ		
Άνδρας	37	58,73
Γυναίκα	26	41,27
ΣΥΝΟΛΟ	63	100

Εξετάζοντας τα χρόνια προϋπηρεσίας στην διεύθυνση του σχολείου, το 80,96% είχε από 0 έως 10 χρόνια στην αντίστοιχη θέση, ενώ το 19,04% των ερωτηθέντων είχε από 11 έως και 26 και πάνω χρόνια προϋπηρεσίας στη διεύθυνση του σχολείου (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Δημογραφικά στοιχεία για τα έτη προϋπηρεσίας στη διεύθυνση του σχολείου

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	%
0-10	51	80,96
11- 26+	12	19,04
ΣΥΝΟΛΟ	63	100

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ειδικότητα των ΠΕ70- δασκάλων με ποσοστό 65,7% (N=113). Το υπόλοιπο 34,3% αποτελεί τις διάφορες ειδικότητες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως μεταξύ άλλων είναι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06- Αγγλικής γλώσσας, ΠΕ07- Γερμανικής γλώσσας και ΠΕ11- εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Δημογραφικά στοιχεία για την ειδικότητα των συμμετεχόντων

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	N	%
ΠΕ70	113	65,7
Διάφορες Ειδικότητες	59	34,3
ΣΥΝΟΛΟ	172	100

Στον επόμενο πίνακα διαφαίνεται η υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Το 89% (N=153) του δείγματος εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια διεύθυνση, ενώ το 11% (N=19) υπηρετούν ως αναπληρωτές (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Δημογραφικά στοιχεία για την υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	N	%
Μόνιμος	153	89,0
Αναπληρωτής	19	11,0
ΣΥΝΟΛΟ	172	100

Ο παρακάτω πίνακας αφορά στο επίπεδο των σπουδών των ερωτηθέντων. Απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας είναι το 40,1% (N=69), ενώ το 18,0% (N=31) έχει δεύτερο πτυχίο. Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης κατέχει το 26,2%(N=45), ενώ διδακτορικό τίτλο διαθέτει ένα μικρό ποσοστό, μόλις το 1,7%(N= 3). Τέλος, το 14,0% (N=24) των συμμετεχόντων απάντησε «άλλο» στη σχετική ερώτηση (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Δημογραφικά στοιχεία για τις σπουδές των συμμετεχόντων

ΣΠΟΥΔΕΣ	N	%
Παιδαγωγική Ακαδημία	69	40,1
Πτυχίο	31	18,0
Μεταπτυχιακά	45	26,2
Διδακτορικό	3	1,7
Άλλο	24	14,0
ΣΥΝΟΛΟ	172	100

Τέλος, για τις ανάγκες της έρευνας ομαδοποιήσαμε τα σχολεία σε «μικρά» και σε «μεγάλα». Τα «μικρά» είναι εκείνα που έχουν μαθητικό δυναμικό κάτω των 50 έως και 120 και τα «μεγάλα» εκείνα που έχουν πάνω από 120 μαθητές. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών το οποίο ανέρχεται στο 55,3% (N=95) υπηρετεί στα «μικρά» σχολεία, ενώ το 44,7% (N=77) των εκπαιδευτικών εργάζονται σε «μεγάλα» σχολεία (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Δημογραφικά στοιχεία για το μέγεθος της σχολικής μονάδας -αριθμός μαθητών/τριών

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ (ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ)	N	%
< 50 – 120 μαθητές/τριες	95	55,3
120 + μαθητές/τριες	77	44,7
ΣΥΝΟΛΟ	172	100

7.2 Αποτελέσματα σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Στην έρευνα υπολογίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία. Έγιναν συσχετίσεις με τις τρεις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών ώστε να εξαχθούν τα σχετικά συμπεράσματα. Στη συνέχεια το κάθε δημογραφικό στοιχείο εξετάστηκε σε αλληλεπίδρασή με το φύλο που την εκλάβαμε ως συμμεταβλητή.

7.2.1 Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Διευθυντής - Διευθύντρια»

Η πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης ως προς τη σχέση της παραπάνω ανεξάρτητης μεταβλητής με το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων ως εξαρτημένη μεταβλητή. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της παραπάνω μεταβλητής με την εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά την *τεχνική του συμβιβασμού* ($F(1,169) = 7,347, p < 0,01$).

Στην έρευνά μας, όταν θελήσαμε να εξετάσουμε στην παραπάνω μεταβλητή το φύλο, λαμβάνοντάς το ως συμμεταβλητή, διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται και διαφαίνεται μια σημαντική στατιστικά επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή της *τεχνικής του ανταγωνισμού* ($F(1,169) = 5,257, p < 0,05$). Συγχρόνως διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική επίδραση ανάμεσα στο φύλο και

την εξαρτημένη μεταβλητή της τεχνικής της *αποφυγής* ($F(1,169)= 4.331, p<0,05$) (Πίνακας 12).

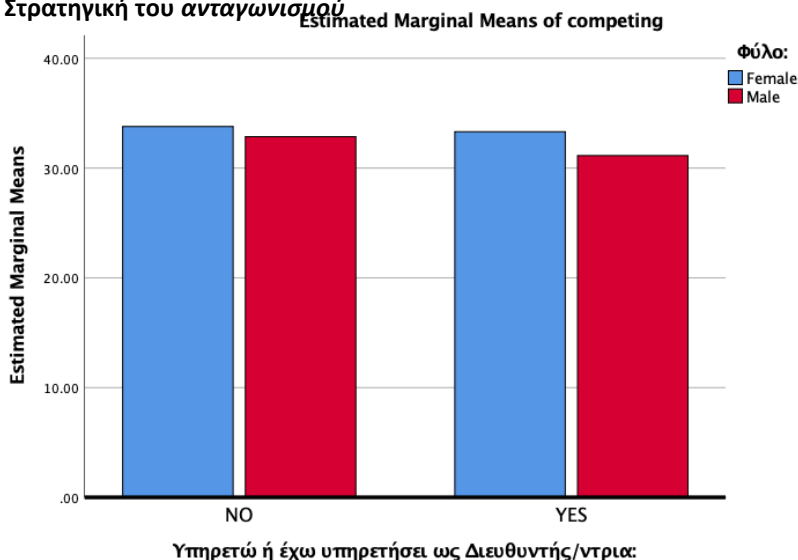
Πίνακας 12: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Διευθυντής/ντρια»

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Φύλο	Competing	78.047	1	78.047	5.257	.023
	Avoiding	54.815	1	54.815	4.331	.039
	compromising	3.125	1	3.125	.159	.691
Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Διευθυντής/ντρια	Competing	43.265	1	43.265	2.914	.090
	Avoiding	7.573	1	7.573	.598	.440
	compromising	144.594	1	144.594	7.347	.007

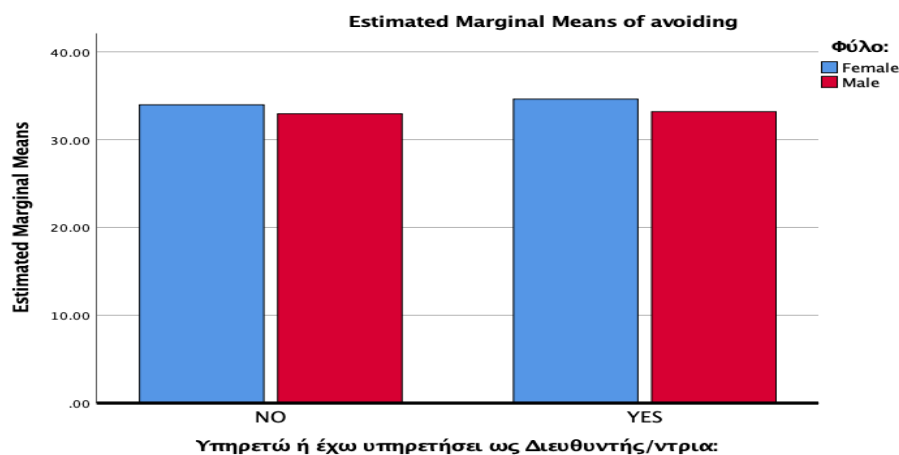
Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τη ανεξάρτητη μεταβλητή «*Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Διευθυντής/ντρια*» όταν προστέθηκε ως συμμεταβλητή το *φύλο*. Φαίνεται ότι οι γυναίκες ερωτηθείσες, είτε έχουν υπηρετήσει ως διευθύντριες είτε όχι, θεωρούν ως καταλληλότερη τη στρατηγική του *ανταγωνισμού* για τη διαχείριση των συγκρούσεων, συγκριτικά με τους άντρες.

Διάγραμμα 3: Συνυπολογισμός των μεταβλητών «Έχω υπηρετήσει ως Διευθυντής/ντρια» και «Φύλο». Στρατηγική του ανταγωνισμού



Αντίστοιχα, στο διάγραμμα 4 που αφορά την ίδια ανεξάρτητη μεταβλητή βλέπουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είτε έχουν υπηρετήσει ως διευθύντριες είτε όχι, φαίνεται να προτιμούν για τη διαχείριση μιας συγκρουσιακής κατάστασης τη στρατηγική της *αποφυγής* περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους. Παρατηρείται, ακόμη, ότι οι άντρες που έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές επιλέγουν ελάχιστα περισσότερο τη στρατηγική της αποφυγής σε σχέση μ' εκείνους που δεν έχουν υπηρετήσει σε διοικητική σχέση.

Διάγραμμα 4: Συνοπλογισμός των μεταβλητών «Έχω υπηρετήσει ως Διευθυντής/ντρια» και «Φύλο». Στρατηγική της αποφυγής



7.2.2 Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Υποδιευθυντής-Υποδιευθύντρια»

Για τη μεταβλητή αυτή, χρησιμοποιήθηκε Πολυμεταβλητή Ανάλυση Διακύμανσης για να εξεταστεί η σχέση της με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Βρέθηκε ότι το να έχει κάποιος/κάποια την εμπειρία του υποδιευθυντή ή της υποδιευθύντριας μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι στατιστικά σημαντικό μόνο όσο αφορά για το είδος της διαχείρισης των συγκρούσεων που είναι ο *συμβιβασμός* ($F(1,169)= 4.141, p<0,05$).

Αν όμως σ' αυτή τη μεταβλητή εξετάσουμε ταυτόχρονα και το *φύλο*, τότε φαίνεται ότι η μόνη στατιστικά σημαντική επίδραση για το στυλ διαχείρισης των

συγκρούσεων είναι αυτή που αφορά την τεχνική του ανταγωνισμού ($F(1,169)=4.841, p<0,05$), (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Υποδιευθυντής/ντρια».

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	Competing	71.488	1	71.488	4.841	.029
	Avoiding	36.158	1	36.158	2.854	.093
	Compromising	5.729	1	5.729	.286	.594
Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Υποδιευθυντής/ντρια	Competing	56.680	1	56.680	3.838	.052
	Avoiding	5.711	1	5.711	.451	.503
	Compromising	83.019	1	83.019	4.141	.043

7.2.3 Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Μέγεθος σχολικής μονάδας- αριθμός μαθητών»

Στα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις για καμία από τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων και για καμία ομάδα δυναμικής των σχολείων («μεγάλα» ή «μικρά»). Ωστόσο, όταν λαμβάνεται ως συμμεταβλητή το φύλο, τότε υπάρχει μια σημαντική στατιστικά επίδραση ανάμεσά τους που είναι αυτή της τεχνικής του ανταγωνισμού ($F(1,167)=6.728, p<0,01$), (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Μέγεθος σχολικής μονάδας - αριθμός μαθητών»

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	Competing	98.485	1	98.485	6.728	.010
	Avoiding	46.293	1	46.293	3.660	.057
	Compromising	27.480	1	27.480	1.364	.244
Μέγεθος Σχολικής Μονάδας - αριθμός μαθητών	Competing	107.931	3	35.977	2.458	.065
	Avoiding	34.190	3	11.397	.901	.442
	Compromising	106.989	3	35.663	1.771	.155

**7.2.4 Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή:
«Χρόνια προϋπηρεσίας στη διεύθυνση του σχολείου»**

Για την παραπάνω ανεξάρτητη μεταβλητή δεν βρέθηκε τίποτα στατιστικά σημαντικό και φαίνεται πως τα έτη προϋπηρεσίας στη διεύθυνση του σχολείου δεν επηρεάζουν το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα όμως με την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι αυτά διαφοροποιούνται όταν συνυπολογιστεί το φύλο. Έτσι παρουσιάζεται μια σημαντική στατιστικά επίδραση και το στυλ διαχείρισης που επικρατεί για την επίλυση των συγκρούσεων είναι αυτό του *ανταγωνισμού* ($F(1,60)= 4.330, p<0,05$).

7.2.5 Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Ειδικότητα»

Όσον αφορά την ανεξάρτητη μεταβλητή «Ειδικότητα» και τις στρατηγικές διαχείρισης για την επίλυση της σύγκρουσης από τους διευθυντές/ντριες, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση.

Στην περίπτωση, όμως που υπολογίζουμε το φύλο ως συμμεταβλητή φαίνεται ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική επίδραση που αφορά τη στρατηγική του ανταγωνισμού ($F(1,169) = 8.036, p < 0,01$), και τη στρατηγική της αποφυγής ($F(1,169) = 3.954, p < 0,05$) ως τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων (Πίνακας 15).

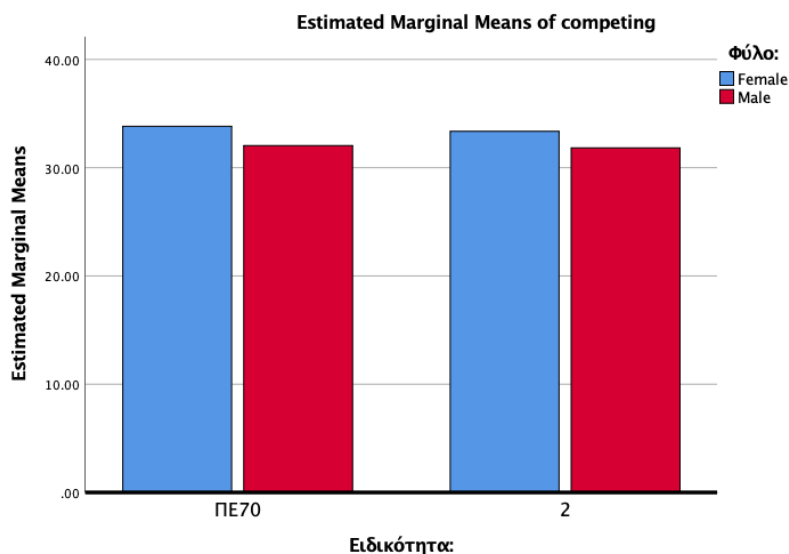
Πίνακας 15: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Ειδικότητα»

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	Competing	121.129	1	121.129	8.036	.005
	Avoiding	49.941	1	49.941	3.954	.048
	Compromising	25.403	1	25.403	1.237	.268
Ειδικότητα	Competing	5.154	1	5.154	.342	.560
	Avoiding	12.100	1	12.100	.958	.329
	Compromising	.311	1	.311	.015	.902

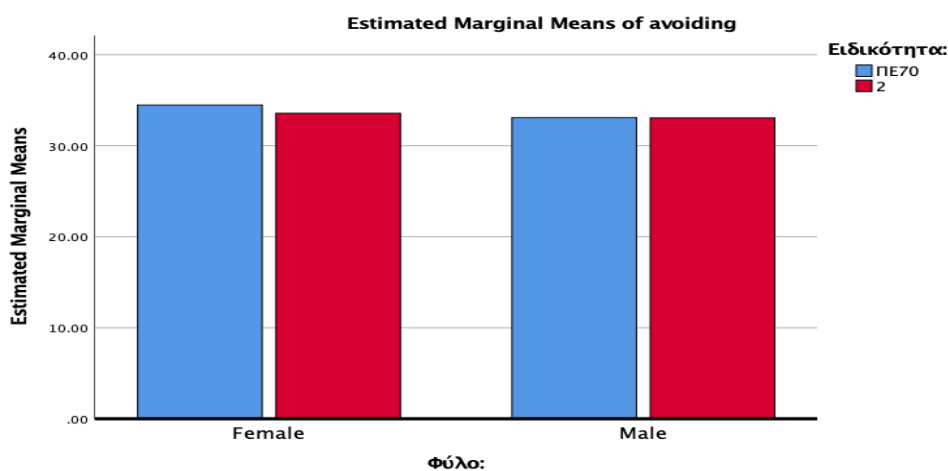
Στο διάγραμμα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Ειδικότητα» και την επιλεγόμενη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων, όταν υπολογίστηκε το φύλο ως συμμεταβλητή. Τα αποτελέσματα αφορούν την στρατηγική του ανταγωνισμού. Φαίνεται ότι τόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ειδικότητα των δασκάλων ΠΕ70 όσο και εκείνες που ανήκουν σε άλλες ειδικότητες, προτιμούν τη στρατηγική του ανταγωνισμού περισσότερο από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Διάγραμμα 5: Συνυπολογισμός μεταβλητών «Ειδικότητα» και «Φύλο». Στρατηγική του ανταγωνισμού.



Στο διάγραμμα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από τον συνυπολογισμό των μεταβλητών «Ειδικότητα» και «φύλο». Τα αποτελέσματα αφορούν τη στρατηγική της **αποφυγής**. Όπως φαίνεται και στο γράφημα, οι γυναίκες που έχουν ειδικότητα εκπαιδευτικών ΠΕ70 προτιμούν την στρατηγική της αποφυγής περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους. Ωστόσο, παρατηρείται μη στατιστικά σημαντική επίδραση ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες που έχουν άλλη ειδικότητα, αναφορικά με τη στρατηγική της αποφυγής.

Διάγραμμα 6: Συνυπολογισμός μεταβλητών «Ειδικότητα» και «Φύλο». Στρατηγική της αποφυγής



7.2.6 Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Ηλικία»

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι η «*Ηλικία των συμμετεχόντων*» των εκπαιδευτικών που ασκούν διοικητικό έργο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική επίδραση με τα τρία στυλ αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

Εντούτοις, το *φύλο* ως συμμεταβλητή, προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική στατιστική επίδραση τόσο στην στρατηγική του *ανταγωνισμού* ($F(1,169)= 6.845, p<0,01$), όσο και στη στρατηγική της *αποφυγής* ($F(1,169)= 3.949, p<0,05$), (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Ηλικία»

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Φύλο	competing	104.492	1	104.492	6.845	.010
	Avoiding	48.773	1	48.773	3.816	.052
	compromising	17.534	1	17.534	.870	.352
Ηλικία	competing	18.387	4	4.597	.301	.877
	Avoiding	24.789	4	6.197	.485	.747
	compromising	123.439	4	30.860	1.530	.196

7.2.7 Αποτελέσματα σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή: «Υπηρεσιακή κατάσταση»

Τέλος, η υπηρεσιακή σχέση εργασίας (μόνιμοι - αναπληρωτές) των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και η επιλεγόμενη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις.

Όταν, ωστόσο, εξετάζεται ως συμμεταβλητή το *φύλο*, τότε προκύπτει μια στατιστικά σημαντική επίδραση με τον *ανταγωνισμό* ($F(1,169)= 7.964, p<0,05$), (Πίνακας 17).

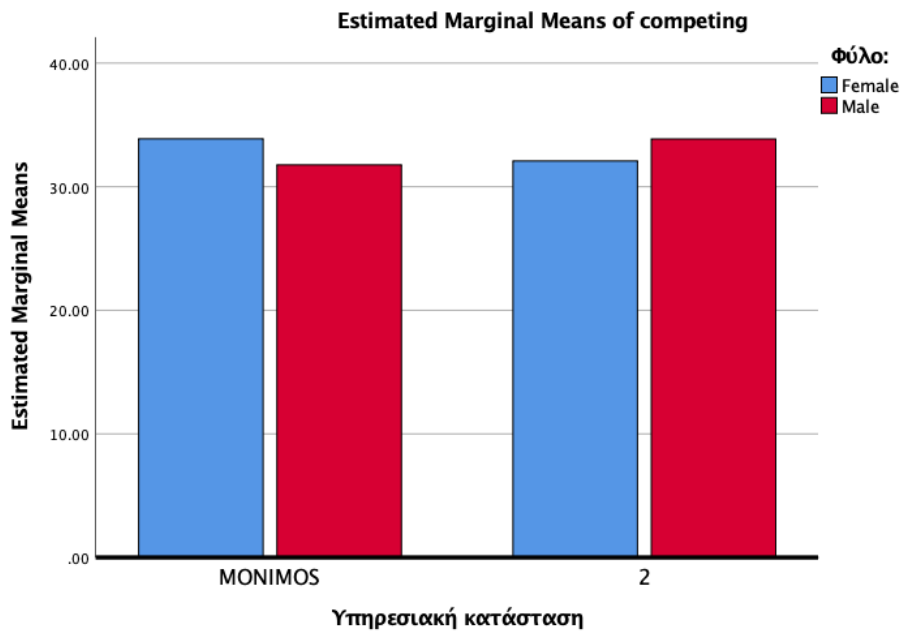
Πίνακας 17: tests of between για τις μεταβλητές «Φύλο» και «Υπηρεσιακή κατάσταση»

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	Competing	120.183	1	120.183	7.964	.005
	Avoiding	47.693	1	47.693	3.755	.054
	comprimising	24.609	1	24.609	1.201	.275
Υπηρεσιακή κατάσταση	competing	1.942	1	1.942	.129	.720
	Avoiding	.199	1	.199	.016	.900
	compromising	8.437	1	8.437	.412	.522

Στο διάγραμμα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν όταν συνυπολογίστηκαν οι μεταβλητές «*Υπηρεσιακή κατάσταση*» και «*φύλο*». Τα αποτελέσματα αφορούν τη στρατηγική του *ανταγωνισμού*. Όπως φαίνεται και στο γράφημα, τη στρατηγική του ανταγωνισμού φαίνεται να προτιμούν περισσότερο οι γυναίκες που εργάζονται ως μόνιμες στα δημοτικά σχολεία. Δεν ισχύει το ίδιο για τους αναπληρωτές. Στην περίπτωση αυτή η στρατηγική του ανταγωνισμού προτιμάται περισσότερο από τους άνδρες εκπαιδευτικούς.

Διάγραμμα 7: Συνυπολογισμός μεταβλητών «Υπηρεσιακή κατάσταση» και «Φύλο». Στρατηγική του ανταγωνισμού



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συζήτηση- Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος έδειξαν ότι:

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν έναντι των ανδρών στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας με ποσοστό 58,1%,

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως αν και τα σχολεία είναι στελεχωμένα με μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών εκπαιδευτικών, τις διοικητικές θέσεις τις καταλαμβάνουν περισσότεροι άνδρες (58,73%). Τα αποτελέσματα συμφωνούν απόλυτα με τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών, όπως της Φρόση (2016), η οποία σε έρευνα υποψηφίων και επιλεγέντων διευθυντών διαπίστωσε την εξαιρετικά μικρή παρουσία των γυναικών στις διοικητικές θέσεις. Αντιπροσωπευτικό στατιστικό δείγμα αποτελεί η διαπίστωση ότι το 2015 σε σύνολο 169 επιλεγέντων διευθυντών σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης οι 125 ήταν άνδρες (73,96%) και οι 44 ήταν γυναίκες (26,04%).

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία είναι μεγάλης ηλικίας και σε μεγάλο ποσοστό. Οι περισσότεροι ανήκουν στο φάσμα των ηλικιών από 41 έως 61 χρόνων (69,7%). Επίσης, το 55,8% των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 11 έως 25 έτη. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς φανερώνει ότι είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν μέσα από την εμπειρία τους τις αιτίες των διενέξεων που παρουσιάζονται στις σχολικές μονάδες και τις τεχνικές διαχείρισης για την αντιμετώπισή τους.

Από τα στατιστικά στοιχεία παρατηρείται μεγάλη διαφορά στα ποσοστά των μόνιμων (89,0%) και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, (11,0%) όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο και από τη διαπίστωση σε παραπάνω πίνακα (Πίνακας 3) που αναφέρεται στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία τους.

Φαίνεται, ακόμη, ότι ένα ικανοποιητικό ποσοστό του δείγματος (26,2%) δήλωσε ότι είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Αυτό ίσως δηλώνει την ανάγκη

των εκπαιδευτικών για επιστημονική κατάρτιση και απόκτηση εφοδίων προκειμένου να καταλάβουν θέσεις στη διοικητική πυραμίδα της ιεραρχίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την Φρόση (2016) η οποία αναφέρει ότι παρατηρείται πλέον μεγάλη αύξηση απόκτησης μεταπτυχιακών τίτλων κυρίως από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Τέλος, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε «μικρά σχολεία» (55,3%) και αυτό πιθανά συμβαίνει γιατί ο Νομός Πέλλας αποτελείται από παραμεθόριες περιοχές με πολλά μικρά χωριά στα οποία λειτουργούν πολλά 5/θέσια και 6/θέσια, ίσως και μικρότερες σχολικές μονάδες οι οποίες έχουν όλο και μικρότερο μαθητικό δυναμικό.

Τα ευρήματα της έρευνας συζητιούνται σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τη διαδικασία σχεδιασμού της έρευνας.

1. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στη διερεύνηση του ρόλου του σχολικού ηγέτη/της σχολικής ηγέτιδας στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στα άτομα που συνεργάζονται στη σχολική μονάδα. Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι στα δημοτικά σχολεία που διεξήχθη η έρευνα, τα διοικητικά στελέχη (διευθυντές/ντρίες-υποδιευθυντές/ντρίες) επιλέγουν να χρησιμοποιούν ως μέσο αντιμετώπισης των συγκρούσεων *την τεχνική του συμβιβασμού*. Ακολουθούν η τεχνική του ανταγωνισμού και της αποφυγής. Με την τεχνική του συμβιβασμού επιδιώκεται η εξεύρεση μιας «*χρυσής τομής*» μεταξύ των αντικρουόμενων πλευρών, η οποία θα οδηγήσει σε αμοιβαίες υποχωρήσεις και θα διασφαλίσει τα συμφέροντά τους. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζονται, έστω και προσωρινά, οι ισορροπίες στη σχολική μονάδα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν εν μέρει με τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών, όπως αυτά του Tankersley (1991, αναφέρεται στον Balay, 2006), σύμφωνα με τα οποία οι κατέχοντες θέσεις ευθύνης στο Δημοτικό σχολείο χρησιμοποιούν την τεχνική του συμβιβασμού για την αντιμετώπιση συγκρουσιακών επεισοδίων. Γίνεται αναφορά σε μέτριο βαθμό ενδιαφέροντος από την πλευρά των διευθυντών τόσο για τον εαυτό τους όσο και για το άλλο άτομο ή την ομάδα (Chan et al., 2006). Ο Lukasavich (1994) αναφέρει ότι αυτή η τεχνική αντιμετώπισης ενδείκνυται, γιατί τα ηγετικά στελέχη πρέπει να έχουν ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και να συντελούν στην επικοινωνία μεταξύ των δύο αντιμαχόμενων πλευρών. Η τεχνική του συμβιβασμού είναι ένα στυλ διαπραγμάτευσης με εμπλεκόμενες ενέργειες τύπου «*δίνω-παίρνω*» με απώτερο στόχο αμοιβαίες υποχωρήσεις (Hocker and Wilmot,

1998). Στα παραπάνω συναινεί και ο Adams (1990), ο οποίος υποστηρίζει ότι η τεχνική του συμβιβασμού συντελεί στη μείωση της συχνότητας εμφάνισης διενέξεων. Μερικοί ερευνητές θεωρούν ότι η συμβιβαστική επίλυση του προβλήματος δεν ενδείκνυται πάντα, αλλά πως κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης (Fry & Thomas, 1996). Η τεχνική αυτή, περιέχει μειονεκτήματα γιατί δεν αντιμετωπίζει τις αιτίες, αλλά δίνει έμφαση μόνο στη λύση χωρίς να παρέχει ικανοποίηση στις αντικρουόμενες πλευρές (Montana & Charnov, 2006). Ακόμη, με τη συχνή επιλογή και εφαρμογή της τεχνικής του συμβιβασμού, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος αυτό να αποδοθεί σε απροθυμία, αδιαφορία ή ακόμη και αδυναμία των ηγετικών στελεχών να αναλάβουν την επίλυση των συγκρούσεων (Lippit, 1982).

Διαπιστώθηκε ακόμη, ότι οι άνδρες που έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης επιλέγουν κατά ελάχιστα περισσότερο την τεχνική της αποφυγής σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν υπηρετήσει σε διοικητική θέση. Άλλες έρευνες συμφωνούν με τα ευρήματά μας και αποδίδουν στους διευθυντές το στοιχείο της άρνησης και του χαμηλού ενδιαφέροντος για το αντικρουόμενο μέρος. Στη βιβλιογραφία η τεχνική της αποφυγής υπάρχει επίσης και με τους όρους «υπερπήδηση» «απόσυρση» και «αδιαφορία» (Chan et al., 2006). Οι άνδρες διευθυντές κάποιες φορές αποφασίζουν να μην ασχοληθούν με την επίλυση του ζητήματος αλλά να το προσπεράσουν ελπίζοντας ίσως πως θα ξεχαστεί. Άλλες φορές υποτιμούν την ένταση της σύγκρουσης, με πιθανό αποτέλεσμα αυτή να εκδηλωθεί μελλοντικά σε μεγαλύτερη έκταση, έστω κι αν φαίνεται προσωρινά πως το πρόβλημα έχει ξεπεραστεί. Είναι πιθανό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να μην επιθυμεί την εμπλοκή του σε προβληματικές καταστάσεις, αφού και ο ίδιος δεν αξιολογείται για το έργο που επιτελεί. Η επιλογή της στρατηγικής της αποφυγής διακρίνεται από έλλειψη ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας (Riasi & Asadzadeh (2016).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι άντρες διευθυντές ακολουθούν σαν τελευταία επιλογή τεχνικής επίλυσης διενέξεων, τον ανταγωνισμό. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών που αναφέρουν ότι αυτό συμβαίνει γιατί το ηγετικό στέλεχος θέλει να ασκήσει οπωσδήποτε την επιρροή, που πηγάζει από τη θέση ευθύνης που κατέχει, στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2014). Το ενδιαφέρον του είναι μονοδιάστατο και αφορά την ικανοποίηση μόνο των προσωπικών του

συμφερόντων. Επιδεικνύει χαμηλό βαθμό επιθυμίας για συνεργασία, διακατέχεται από αντιπαλότητα της μορφής «*κερδίζω- χάνεις*». Προσπαθεί να έχει τον απόλυτο έλεγχο και εμμένει στις δικές του απόψεις (Putnam & Wilson, 1982). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι μετά τη «*λύση*», η σύγκρουση συνεχίζει να υφίσταται χωρίς να έχει αντιμετωπιστεί (Skjorshammer 2001· Chen & Tjosvold 2002).

Η θέση της γυναίκας στην εκπαιδευτική ιεραρχία έχει γίνει σαφώς καλύτερη από τα προηγούμενα χρόνια, δεν παύει όμως να είναι υποδεέστερη και συμπληρωματική των αντρών. Τα εμπόδια λόγω του «*φύλου*» της είναι πολλά με αποτέλεσμα να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να υπάρξει σε σημαντικές διοικητικές θέσεις.

Έτσι, η διαχείριση των συγκρούσεων προκαλεί αμφιθυμία στις γυναίκες διευθύντριες, αφενός γιατί γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνδρες διευθυντές ασκούν την εξουσία και αφετέρου γιατί δεν απαγκιστρώνονται από τους κοινωνικά κατασκευασμένους ρόλους του φύλου τους. Αυτό τις οδηγεί είτε στο να επιλέγουν μια ουδέτερη αλλά δυναμική στάση, προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να λύσουν τις διαφορές τους εκτός σχολικού περιβάλλοντος, είτε να απογοητευτούν για τη διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου εξαιτίας της συμπεριφοράς ορισμένων εκπαιδευτικών (Τάκη, 2009).

2. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά στα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντών/ντριών και αν αυτά επιδρούν στις επιλογές στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων που δημιουργούνται στις σχολικές μονάδες. Διαπιστώθηκε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν μπορούν να επηρεάσουν στατιστικά τις τρεις επικρατέστερες τεχνικές διαχείρισης των διενέξεων (επιβολή, αποφυγή, συμβιβασμό), διαπίστωση που συμπίπτει και με τις αναφορές των Henkin et al., (1999) και του Indelicato(2005) που αναφέρουν ότι στις σχολικές μονάδες εφαρμόζονται και οι τρεις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων.

3. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην επιλογή στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν κατέχουν θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι εκείνοι επιλέγουν για τη διαχείριση των διενέξεων *την τεχνική της επιβολής*. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμπίπτουν με αυτά του Karip, (2000, αναφέρεται στον Balay, 2006), διαπιστώνοντας ότι μόνο οι διευθυντές/ντριες ακολουθούν συμβιβαστικές λύσεις στις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και όχι οι υφιστάμενοί τους. Φαίνεται πως οι απλοί εκπαιδευτικοί,

επειδή ακριβώς δεν έχουν εμπειρία διοικητικού στελέχους επιλέγουν την παραπάνω στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων. Κατά τον Παρασκευόπουλο (2006), οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την οριστική επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων με την τεχνική της επιβολής για να μην παραμένουν σε ένα μακροχρόνιο δυσλειτουργικό σχολικό περιβάλλον. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την άμεση ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αποκτούν κάποια «προνόμια» λόγω υπηρέτησης πολλών ετών στο ίδιο σχολείο, όπως είναι η επιλογή τμήματος ή η αποφυγή ανάληψης εξωδίδακτικών αρμοδιοτήτων, τα οποία οδηγούν σε σύγκρουση την εκπαιδευτική ομάδα, χωρίς οι εμπλεκόμενοι να αναζητούν λύσεις που να ικανοποιούν όλους. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αρνούνται να ενταχθούν στο συνεργατικό σχολικό κλίμα και προσπαθούν να επιβάλουν τις απόψεις τους με αποτέλεσμα τη σύγκρουση και τη διαχείρισή της με την τεχνική του ανταγωνισμού (Πυριωτάκη, 1992). Αντίθετα, οι διευθυντές/ντριες οι οποίοι έχουν την παιδαγωγική και διοικητική ευθύνη των σχολικών μονάδων, αναζητούν συμβιβαστικές λύσεις, αποφεύγοντας τις έντονες διενέξεις και την πόλωση των αντικρουόμενων πλευρών, προκειμένου να διατηρηθεί το καλό κλίμα στο σχολείο.

Παρατηρήθηκε επίσης, ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, μόνιμων ή αναπληρωτών, δεν επηρεάζει τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων που θα επιλέξουν, αφού και στις δύο περιπτώσεις τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια.

4. Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στο μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας σε σχέση με την επιλογή τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων. Μετά την πολυπαραγοντική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις τόσο στο μαθητικό δυναμικό των «μεγάλων σχολείων» όσο και στον αριθμό μαθητών των «μικρών σχολείων». Οι σχολικοί ηγέτες, ανεξάρτητα από το μαθητικό δυναμικό, επιλέγουν και τις τρεις στρατηγικές αντιμετώπισης των διενέξεων, ανάλογα με το περιστατικό που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Η διαπίστωση αυτή αντικρούεται από προηγούμενες έρευνες οι οποίες αναφέρουν πως στα λεγόμενα «μικρά σχολεία» επιχειρούνται συμβιβαστικές τεχνικές και τεχνικές αποφυγής λόγω των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών (Brewer, Mitchell & Weber, 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι σε μικρές σχολικές μονάδες οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι καλύτερες

από αυτές των μεγάλων πολυάριθμων, σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, σχολείων (Κούλα, 2011). Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί σε μια μικρή σχολική μονάδα έχουν καθημερινή επαφή μεταξύ τους, συνεργάζονται άμεσα για τις ανάγκες του σχολείου, ανταλλάσσουν προσωπικές απόψεις και εμπειρίες, μαθαίνει ο ένας τον άλλον καλύτερα τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Αντίθετα, στις μεγάλες σχολικές μονάδες, λόγω της ύπαρξης πολυάριθμων εκπαιδευτικών, που αποτελούν το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, δημιουργούνται οι συνθήκες για την εκδήλωση συγκρούσεων που καταστρατηγούν το συνεργατικό κλίμα. Ο Nias (1998) αναφέρει ότι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μόνο με εκπαιδευτικούς παρόμοιας παιδαγωγικής φιλοσοφίας και αγνοούν τους υπόλοιπους που έχουν άλλες προσεγγίσεις στα παιδαγωγικά θέματα.

Μερικές φορές αποφεύγονται τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων οι οποίες απαιτούν χρόνο και συνεργασία (Thomas, 1977 & Rahim 2001). Τόσο η ηγεσία όσο και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν στρατηγικές διαχείρισης οι οποίες είναι ανάλογες με το είδος της σύγκρουσης που εκδηλώνεται κάθε φορά.

5. Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στις διαφορές που τυχόν προκύπτουν ανάμεσα στο φύλο και στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Από την έρευνα προέκυψε ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς αλληλεπιδρά με κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή, διαφοροποιώντας τα αποτελέσματα.

- Παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίες *έχουν υπηρετήσει ως διευθύντριες*, επιλέγουν την τεχνική του ανταγωνισμού και της αποφυγής περισσότερο από τους άντρες συναδέλφους τους. Οι άντρες διευθυντές φαίνεται ότι διατηρούν μια περισσότερο μετριοπαθή στάση απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων, αφού εφαρμόζουν τη στρατηγική του ανταγωνισμού σε μικρότερο βαθμό απ' ότι οι γυναίκες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις άλλων ερευνητών αναφορικά με την τεχνική του ανταγωνισμού. Ο Kruger (1996), αναφέρει ότι οι άντρες διευθυντές προτιμούν περισσότερο τη στρατηγική του ανταγωνισμού, καθώς θεωρούν ότι πρέπει να επιβάλουν την άποψή τους, λόγω της θέσης που κατέχουν. Οι γυναίκες διευθύντριες συνήθως προσπαθούν να εμπλέκουν όλους τους ενδιαφερόμενους στη διαδικασία εξεύρεσης λύσεων. Ο ίδιος επίσης, αλλά και οι Brewer, Mitchell & Weber (2002) υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες

ακολουθούν κυρίως τη στρατηγική της αποφυγής και του συμβιβασμού για τη διαχείριση διενέξεων.

Το εύρημά μας συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών σε ότι αφορά την τεχνική της αποφυγής και αντικρούεται μόνο στην τεχνική του ανταγωνισμού. Ο Erickson (1984) αναφέρει ότι οι ηγέτιδες τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την αποφυγή και τον συμβιβασμό και να μην προτιμούν την τεχνική του ανταγωνισμού. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα του Τέκου (2009), ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες διευθύντριες προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό την αποφυγή και τον συμβιβασμό, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, οι οποίοι εφαρμόζουν περισσότερο τη στρατηγική του ανταγωνισμού. Έτσι προτιμούν να εμπλέκουν όλους τους συναδέλφους τους σε περιπτώσεις που επιθυμούν να εφαρμόσουν σχέδια επίλυσης των συγκρούσεων.

Σύμφωνα με τους Brewel et al., (2002), οι γυναίκες αποσκοπώντας στον περιορισμό εξάπλωσης της σύγκρουσης προσπαθούν να συμβιβάσουν τις δυο πλευρές, *«κάνοντας πότε το χατίρι του ενός και πότε του άλλου»*. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούν ότι επιλύουν τη σύγκρουση και εξασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Σύμφωνα με την Τάκη (2009) οι διευθύντριες εστιάζουν περισσότερο στην ταχεία και επιτυχή επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, όπως υποστηρίζει και ο Reynolds (2002) εφαρμόζουν περισσότερο ολιστικές προσεγγίσεις για την επίλυση των προβλημάτων, ενώ διαχειρίζονται με περισσότερη ευελιξία τις συγκρούσεις, παρακάμπτοντας τις καθιερωμένες ιεραρχικές διαδικασίες.

Επίσης, πολλές γυναίκες διευθύντριες επιλέγουν μια ουδέτερη αλλά δυναμική στάση, προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να λύσουν τις διαφορές τους εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ορισμένες διευθύντριες μάλιστα, πιστεύουν ότι τα προβλήματα καθώς και η εικόνα του σχολείου προς τα έξω είναι μια συλλογική διαδικασία και δεν αποτελούν προσωπική τους ευθύνη, αλλά ο ρόλος τους είναι απλά συντονιστικός. Σε αυτή την περίπτωση προτιμούν να μην εμπλακούν στη διένεξη μεταξύ των εκπαιδευτικών επιλέγοντας την τεχνική της αποφυγής.

Σύμφωνα με παλαιότερες έρευνες, όπως των Ruble & Schneer (1994) οι συγκρούσεις συντελούν δυναμικά στην πρόοδο και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό, άλλωστε, έχουμε σαν αποτέλεσμα διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης όταν σε αυτές συνυπολογίζεται το φύλο. Κατά τους Lipman & Blumen (1992) η *«θηλυκότητα»* του γυναικείου φύλου δεν μπορεί να συμβαδίσει με

τον ηγετικό ρόλο στις σχολικές μονάδες. Οι Eagly & Carli (2007) υποστηρίζουν πως αν και η ηγεσία έχει συνδεθεί με επιθετικότητα, ανεξαρτησία και κυριαρχία τα οποία είναι χαρακτηριστικά του αντρικού φύλου, παρόλα αυτά και τα γυναικεία χαρακτηριστικά, όπως η ευαισθησία, η εκφραστικότητα και η ενσυναίσθηση είναι πολύ σημαντικά. Αν, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά των δύο φύλων συνδυαστούν κατάλληλα, είναι πολύ πιθανό η άσκηση των διοικητικών καθηκόντων να έχει καλύτερα αποτελέσματα (Brinia, 2012).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι δεν επαληθεύεται ολοκληρωτικά η άποψη των θεωρητικών ότι οι ηγέτιδες τείνουν να εφαρμόζουν τη στρατηγική του συμβιβασμού, ενώ οι ηγέτες αποκλειστικά την στρατηγική του ανταγωνισμού και της αποφυγής. Αντιθέτως, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες που κατέχουν διοικητική θέση προσπαθούν αρχικά να αποφύγουν την εμπλοκή τους στη σύγκρουση, ενώ στη συνέχεια χρησιμοποιούν τη στρατηγική του ανταγωνισμού και μάλιστα οι γυναίκες περισσότερο από τους συναδέλφους τους. Η ασυμβατότητα των αποτελεσμάτων σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα της αλλαγής νοοτροπίας των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στη σημερινή κοινωνία είναι πιθανό οι γυναίκες που κατέχουν θέσεις ευθύνης να εκφράζουν τις απόψεις και τις επιλογές τους χωρίς να εμμένουν στα στερεότυπα και τα κλισέ της κοινωνίας που τις ήθελε άβουλες και συγκαταβατικές. Ενδεχομένως, όμως, η τεχνική του ανταγωνισμού που επιλέγουν οι γυναίκες να πηγάζει από ένα εσωτερικευμένο πλαίσιο διοίκησης που ταιριάζει με το ιεραρχικό στυλ του ανταγωνισμού που αποδίδεται ως στερεοτυπικό χαρακτηριστικό της «αρρενωπότητας» και δεν έχουν καταφέρει να διαφοροποιηθούν από τα κυρίαρχα στερεοτυπικά μοτίβα ιεραρχίας. Με την επιλογή της τεχνικής αυτής, εκφράζουν, ίσως, ένα είδος ανασφάλειας, φόβου και χαμηλής αυτοεκτίμησης καθώς θεωρούν ότι βρίσκονται συνέχεια σε άμυνα. Το εύρημα δείχνει ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι σε μία θέση εξουσίας και πρέπει να διαχειριστούν συγκρουσιακές καταστάσεις αλλά δεν έχουν εφόδια, είναι εγκλωβισμένες σε ένα διπολικό σύστημα αντιμετώπισης που δεν τους δίνει τη δυνατότητα να χαρούν και να απολαύσουν τον ρόλο τους συμβάλλοντας έτσι σε ένα δημιουργικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Ο ανταγωνισμός και η αποφυγή δεν αποτελούν παραγωγικούς τρόπους που καλλιεργούν, προωθούν, βελτιώνουν και κάνουν καλύτερες τις ανθρώπινες σχέσεις. Η γυναίκα διευθύντρια πρέπει να είναι ικανή να αναπτύσσει διάλογο επικοινωνίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να προάγει το συνεργατικό κλίμα και τη διάδοση

των απόψεων, να λειτουργεί μέσα στα πλαίσια της αλληλεγγύης, του ανθρώπινου ενδιαφέροντος και των κοινών αποδεκτών λύσεων. Διαθέτοντας, παράλληλα με τη γνώση, ηγετικές, επικοινωνιακές και διοικητικές δεξιότητες δεν θα χρειάζεται να καταφεύγει σε ακραίες λύσεις όταν κληθεί να παρέμβει για να διαχειριστεί περιπτώσεις σχολικών συγκρούσεων.

- Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων όταν αλληλεπιδρά και στο *μαθητικό δυναμικό* της σχολικής μονάδας. Από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες προτιμούν τη στρατηγική του ανταγωνισμού όταν καλούνται να διοικήσουν ένα σχολείο στο οποίο φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών και κατά συνέπεια εργάζεται σ' αυτό μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία που αναδείχτηκαν στην έρευνα συμβαδίζουν με άλλες βιβλιογραφικές αναφορές όπως είναι η έρευνα του Rahim (2001), η οποία απέδειξε ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι δυνατόν να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο θα επιλέξουν να διαχειριστούν τις συγκρούσεις οι διευθυντές και οι διευθύντριες.

Όταν το σχολείο είναι μικρό και κατά συνέπεια εργάζονται σε αυτό λίγοι εκπαιδευτικοί, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους είναι συνήθως πιο ομαλές, με αποτέλεσμα τη μείωση της πιθανότητας εκδήλωσης των συγκρούσεων και τη γρηγορότερη αντιμετώπιση των υφιστάμενων συγκρούσεων, κυρίως με την εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης (Brewer et al., 2002). Στις μικρές σχολικές μονάδες η αναβολή της σύγκρουσης ή κάποια προσωρινή λύση, θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική (Thomas, 1977· Rahim, 2001).

Αντίθετα, σε σχολεία που φοιτούν πολλοί μαθητές, αυξάνεται αναλογικά και ο αριθμός των εκπαιδευτικών μελών. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ασυμβατότητα στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και συνδέεται τόσο με την αύξηση της πιθανότητας εκδήλωσης της σύγκρουσης όσο και δυσκολία στην εφαρμογή της τεχνικής του συμβιβασμού, η οποία απαιτεί χρόνο και καλή διάθεση από τις αντιμαχόμενες πλευρές Rahim (2001).

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και ο Corwin (1969), ο οποίος υποστήριξε ότι στα μεγάλα σχολεία είναι πιο πιθανό να αναπτυχθούν συγκρούσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Κάτι τέτοιο συμβαίνει επειδή υπάρχουν περισσότερες υποχρεώσεις για τον κάθε εκπαιδευτικό, το σχολείο εμπλέκεται σε πιο πολύπλοκα πλαίσια και ο/η ηγέτης/ηγέτιδα καλείται να λάβει υπόψη περισσότερες παραμέτρους για να αντιμετωπίσει τη σύγκρουση. Για το λόγο αυτό δημιουργούνται

περισσότερες συγκρούσεις ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό και κατά συνέπεια οι σχολικοί ηγέτες δεν τις αντιμετωπίζουν με τη στρατηγική του συμβιβασμού ή της αποφυγής, παρά με εκείνη του ανταγωνισμού.

Οι διευθυντές μεγάλων σχολικών μονάδων δεν εμμένουν πάντα σταθερά στην άποψή τους για την στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων που ακολουθούν, παρά είναι ευέλικτοι και αποφασίζουν ποια στρατηγική θα ακολουθήσουν με βάση τις επικρατούσες συνθήκες (Thomas, 1977· Rahim, 2001). Ακόμα, το στυλ της αποφυγής συνήθως δεν προτιμάται από τους διευθυντές μεγάλων σχολικών μονάδων, καθώς θα πρέπει να επιτευχθεί άμεση αντιμετώπιση της υφιστάμενης διένεξης, ούτως ώστε να μην επεκταθεί και δημιουργήσει άλλα προβλήματα. Αντίθετα, στις μικρές σχολικές μονάδες η αναβολή της σύγκρουσης ή κάποια προσωρινή λύση, θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν ξένοι θεωρητικοί ανταποκρίνονται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι σχολικές μονάδες αποτελούνται από πολλούς μαθητές και πολυμελές διδακτικό προσωπικό, εκ των οποίων πολλοί δεν είναι μόνιμοι, αφού είτε μετακινούνται σε σχολεία εντός του νομού είτε διδάσκουν στο σχολείο για μικρό χρονικό διάστημα και εν συνεχεία μετατίθενται ή αποσπώνται. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο σχολικός ηγέτης δε μπορεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις στρατηγικές της αποφυγής και του συμβιβασμού για τη διαχείριση των συγκρούσεων (Τέκος, 2009).

- Όταν επίσης το φύλο συνυπολογίστηκε με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι γυναίκες προτιμούν περισσότερο τη στρατηγική του ανταγωνισμού σε σύγκριση με τους άντρες, ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Βρέθηκε επίσης, πως οι γυναίκες αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τη στρατηγική του ανταγωνισμού μόνο τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους ως διευθύντριες. Αντίθετα, οι άντρες διευθυντές που έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας δεν προτιμούν τη στρατηγική του ανταγωνισμού.

- Όσο αφορά την ειδικότητα και τις διαφορές στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες δασκάλες, αλλά κι εκείνες που ασκούν κάποια άλλη ειδικότητα, προτιμούν περισσότερο να εφαρμόζουν τη στρατηγική του ανταγωνισμού για τη διαχείριση των συγκρούσεων σε σύγκριση με τους άλλους δασκάλους ή εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι εκτός από την τεχνική του ανταγωνισμού, οι γυναίκες δασκάλες προτιμούν και την τεχνική της αποφυγής περισσότερο από τους άντρες συναδέλφους τους. Ωστόσο, δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες που ασκούν άλλη ειδικότητα.

- Όταν συνυπολογίστηκε το φύλο ως συμμεταβλητή με την ανεξάρτητη μεταβλητή της ηλικίας των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στη στρατηγική του ανταγωνισμού όσο και στη στρατηγική της αποφυγής.

- Ερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του φύλου ως συμμεταβλητή και της *υπηρεσιακής κατάστασης* των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις τρεις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Διαπιστώθηκε ότι η στρατηγική του ανταγωνισμού εφαρμόζεται περισσότερο από τις γυναίκες που έχουν μόνιμη σχέση εργασίας απ' ότι οι γυναίκες που εργάζονται ως αναπληρώτριες. Αντίθετα, οι άντρες αναπληρωτές επιλέγουν τη στρατηγική του ανταγωνισμού στη διαχείριση διενέξεων που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι το φύλο επιφέρει πολλές διαφοροποιήσεις στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, όταν αλληλεπιδρά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές που ορίστηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής της εργασίας.

8.2 Περιορισμοί - Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς αποτελούν δείγμα ευκολίας που συγκεντρώθηκε μόνο από τα δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας του Νομού Πέλλας. Προσθέτουν όμως νέα δεδομένα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες σχετικές με τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση των συγκρούσεων και την επίδραση του φύλου στην επιλογή στρατηγικής για την αντιμετώπισή τους.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών προέκυψαν από τα προσωπικά τους βιώματα, τις στάσεις και τις εμπειρίες τους και πιθανόν να μην εκφράζουν το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Περιορισμό επίσης αποτελεί η συγκεκριμένη χρονική στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αφού υπάρχει πιθανότητα να επέδρασε θετικά ή αρνητικά στις

απαντήσεις των ερωτώμενων. Τα αποτελέσματα αφορούν και περιγράφουν κυρίως το πώς αισθανόταν το δείγμα μας. Στα μέσα του μήνα Νοέμβρη εξακολουθούν να υφίστανται ανακατατάξεις στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί κατέχονται από την αγωνία και την ένταση εξαιτίας αστάθμητων παραγόντων, όπως της αναγκαστικής αλλαγής σχολικής μονάδας λόγω υπεραριθμίας ή ακόμη και της αλλαγής του ωρολογίου προγράμματος. Επίσης, είναι πιθανό ορισμένοι από τους συμμετέχοντες, τόσο γυναίκες όσο και άνδρες, να έδωσαν τις απαντήσεις που θεωρούν περισσότερο αποδεκτές με βάση το φύλο, ακόμα και αν δεν εκφράζουν απόλυτα τις θέσεις τους.

Το φαινόμενο των συγκρούσεων στους οργανισμούς αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές, λόγω των αιτιών που τις προκαλούν αλλά και των επιπτώσεων που έχουν τόσο στη λειτουργία του σχολείου όσο και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών βελτιώνεται συνεχώς και στα ζητήματα των κοινωνικών αλλαγών εφαρμόζεται η «εκ των έσω» μεταρρύθμιση.

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων, εξετάζοντας το ζήτημα μέσα από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Προσπάθησε, επίσης, να διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες σχετικά με την επίδραση που ασκεί το φύλο στις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

Ωστόσο, ενδιαφέρουσα θα ήταν η έρευνα να επεκταθεί σε πανελλήνιο επίπεδο για να διαπιστωθούν ίσως διαφορές ανάμεσα στις εκπαιδευτικές περιφέρειες ώστε να υπάρξει η άποψη όλων των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής κοινότητας και να έχουμε πληρέστερη εικόνα των στρατηγικών αντιμετώπισης των συγκρουσιακών καταστάσεων που δημιουργούνται στις σχολικές μονάδες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα του Balay (2006) που αναφέρουν ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τα ηγετικά στελέχη και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων, θα ήταν σημαντικό η έρευνά μας να επεκταθεί στη διερεύνηση του στυλ της διαχείρισης των συγκρούσεων συγκρίνοντας τη δημόσια εκπαίδευση με την ιδιωτική.

Σε παρόμοια έρευνα θα μπορούσε ακόμη να διερευνηθεί η ύπαρξη συγκρούσεων και οι τεχνικές διαχείρισής τους ανάμεσα στα διοικητικά στελέχη διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης.

Ακόμη, αντικείμενο έρευνας θα αποτελούσε η διερεύνηση των συναισθηματικών επιπτώσεων της διαχείρισης των συγκρούσεων στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στο παιδαγωγικό τους έργο. Επίσης, θα μπορούσαν να διερευνηθούν αν υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που πιθανώς επηρεάζουν στην αποτελεσματική ή όχι διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως είναι το επίπεδο επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών, η κουλτούρα και το κλίμα που επικρατούν στο σχολικό οργανισμό.

Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιήσει το Υπουργείο Παιδείας τα ευρήματα σχετικών με το ζήτημα ερευνών, προκειμένου να σχεδιάσει επιμορφωτικά σεμινάρια, καλές πρακτικές και ενδεικτικές προτάσεις για τη διαχείριση των συγκρούσεων οι οποίες θα συνέβαλαν αποτελεσματικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως χαρτογράφηση μιας πιλοτικής εργασίας. Αναγνωρίζουμε ότι οι γυναίκες βρίσκονται σε μία δύσκολη φάση με εσωτερικευμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό. Χρειάζεται να εκπαιδευτούν να διοικούν. Χρήσιμη θα ήταν μια έρευνα σε μεγαλύτερη κλίμακα για να δούμε πώς οι γυναίκες βιώνουν τη θέση εξουσίας που έχουν. Να διαπιστωθεί, έτσι, το μεγάλο γυναικείο ζήτημα που είναι η μικρή της συμμετοχή σε διευθυντικές θέσεις και το ρόλο που παίζουν τα στερεότυπα και διάφορες προκαταλήψεις.

Οι γυναίκες διευθύντριες χρειάζεται να απεγκλωβιστούν από το δίπολο της αντιμετώπισης των διενέξεων. Να ενισχυθούν περισσότερο και να αναδείξουν τα θετικά στοιχεία που μπορεί να έχουν και να τα προσαρμόσουν κατάλληλα στις ανθρώπινες και εργασιακές τους σχέσεις. Η άμεση και καθημερινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία, η δικαιοσύνη, ο έπαινος, η ενσυναίσθηση, η ευελιξία, η κατανόηση, η εμπιστοσύνη και η ομαδικότητα θα είναι τα ωφέλιμα «βέλη» στη φαρέτρα της τα οποία θα οδηγήσουν σε μια αποτελεσματική σχολική μονάδα. Μέσα από τη συναδελφικότητα και την αλληλεγγύη θα ενδυναμώσουν τον ρόλο τους και θα διερευνήσουν και άλλους τρόπους αντιμετώπισης των διενέξεων που αναπόφευκτα δημιουργούνται. Να καταλάβουν ποιες είναι οι ανάγκες τους, ποιες παγίδες πρέπει να αποφεύγουν τότε θα δημιουργούν γύρω τους ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς και ευτυχισμένους μαθητές. Όλα αυτά απαιτούν την επιμόρφωση των γυναικών, το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών και διοικητικών προγραμμάτων, ώστε να είναι ικανές να

αμβλύνουν το ρόλο τους, να συντελέσουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στη διοίκηση ολικής ποιότητας.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2000). *Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς*. Στο: Μ. Καραγιαννάκη (2000) (Επιμ.). «*Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα*». Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 458-482.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Παπαδιαμαντάκη, Π. & Καρακατσάνη Δ. (επιμ.) *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*, 183-200. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αργυροπούλου, Χ. (2006). «*Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα*». Στο «*Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία*», (Επιμ.) Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 11, 20-35, Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, Στο: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f4.pdf>, Ημερομηνία ανάσυρσης: 13/10/2014.
- Βακόλα Μ., Νικολάου Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rossili.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Ε. (1997). «*Θέματα φύλου και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους*». Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 84-94.
- Βασιλειάδου, Δ., Διερωνίτου Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 3,92-108.
- Βρυώνης, Κ. & Γούπος, Θ. (2008). *Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής*. Στο : Γεωργογιάννης Π. *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Διεθνές Συνέδριο, Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008.
- Γαϊτανίδου, Α. (2014). Ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. CVP Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών θεμάτων*, 3, 136-147.
- Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). «Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων». Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επίμ.), *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 41-58.
- Διερωνίτου, Ε. (2016). Ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων. Στο: Πέτρου, Α., Αγγελίδης, Π. (επιμ). *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δουλκέρη, Τ. (1994). *Ισότητα των φύλων στις εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζάχου, Χ., Σταφυλάς, Δ. (2008). Εκπαιδευτικό επίπεδο και συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Τσαρη, Μ.& Πουρκός, Μ.(2015). *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας - Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Καλογιάννη, Α. (2003). Συγκρούσεις. Πόσο επιζήμιες είναι; *Το βήμα του Ασκληπιού*, 2 (4), 179-185.
- Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., Σταματελοπούλου, Ε. (2008). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών: Οριζόντιες και κάθετες διακρίσεις στην αγορά εργασίας. Στο Παπαγιαννοπούλου, Μ. (Επιμ.) *Κατά Φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των Γυναικών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Κάντας Α. (1995), *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος 3 Διεργασίες Ομάδες– Σύγκρουση– Ανάπτυξη και Αλλαγή – κουλτούρα- Επαγγελματικό Άγχος, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καραγιάννη, Ε., Ρουσσάκης, Ι. (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κικιλίας, Π., Παλαμούρδας Δ., Πετράκης Α., Τσουκαλάς Δ. (2001). *Στατιστική- πιθανότητες*. Αθήνα: Δηρός.

- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φ.Π. Α.Π.Θ.
- Κοψιδά, Α. (1999). «Στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα στην εκπαίδευση, στην εργασία. Ανάπτυξη εξισορροπητικών μηχανισμών». Στο: Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Δράση Ι: Έρευνα-Μελέτη. Δρόμοι Επαγγελματικής Ισότητας-Έρευνα*. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ., 39.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 258-288.
- Μαυρίδου, Κ. (2017). Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: Ο ρόλος του σχολικού Ηγέτη. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μητσάρα, Σ., Ιορδανίδης, Γ. (2015). *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας*. Έρευνα στην εκπαίδευση. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και εκπαιδευτικών πρακτικών. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μλεκάνης, Μ.(2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μουρίκη, Μ. (2016). Ηγεσία στην εκπαίδευση. *C. V. P Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές* Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουτουρίδου, Μ. & Τσιατά, Ε. (2014). «Φύλο και ηγεσία: στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμβουλευτικές παρεμβάσεις». Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ν. 1566/30-9-85, ΦΕΚ 167Α: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ. (1997). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων: Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ανικούλα.
- Παγούνη, Β. (2012). *Η έμφυλη διάσταση στη διοίκηση σχολικών μονάδων Α/ βάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Αργολίδας. Υφίσταται η ύπαρξη «γυάλινης οροφής»*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.
- Παπαγεωργιάκης, Π., Παπαδάτου, Ε., Προκοπιάδου, Γ., Σαΐτης, Χ., (2016). *Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων*. Εισήγηση στην 8η Επιστημονική Δημερίδα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

- Παπαγεωργάκης, Π., Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, 16-17 Απριλίου 2016.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μονάδες. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό εκπαιδευτικός κύκλος*, 1 (3), 37-59.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Ε., Παπαναστασίου, Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική έκδοση.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. 11: 135-142
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2006). *Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου: αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρλακίδου, Π. (2013). Ο ρόλος του διευθυντή στο δημοτικό σχολείο: το παράδειγμα της Εύβοιας. Στο: Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Χατζηδήμου, Κ. (επιμ). *Παιδαγωγικές και διδακτικές ερευνητικές μελέτες. Τιμητικό αφιέρωμα στην Ελένη Ευθ. Ταρατόρη- Τσαλκατίδου*. Θεσσαλονίκη: αδερφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πατσάλης, Χρ. & Παπουτσάκη, Κ. (2016). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. Στο: Αλεξανδράτος Γ., Τσιβάς Α., Αρβανίτη- Παπαδοπούλου Τ. (επιμ). Πρακτικά εισηγήσεων 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων «εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα», Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου 2015. Τόμος Α'. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Πιντέλογλου, Ν. (2000). *Εισαγωγή στις Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Έλλην.
- Πολυχρονίου Π. (2010). *Διοίκηση Συγκρούσεων. Σημειώσεις*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Πουλής, Π. (2014). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

- Πυριωτάκης, Ι. (1992). Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τεύχος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας*. Αθήνα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1996). «*Η αναγκαιότητα διατύπωσης μιας θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης των γυναικών*». Στο: Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Δράση Ι: Έρευνα-Μελέτη. Δρόμοι Επαγγελματικής Ισότητας-Έρευνα*. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ., 45.
- Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 40-50.
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών α/βάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης- ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τζιντζίδης, Α., & Βεργίδης, Δ. (2003). Σταδιοδρομία και μετεκπαίδευση των γυναικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 133, 19-28. Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης: *Εθνική Έκθεση της Ελλάδας* (1996). Αθήνα.
- Τζωρτζάκης, Κ., Τζωρτζάκη, Α. Μ. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση. Το μάνατζμεντ της νέας εποχής*. 4^η έκδοση. Αθήνα: Rosili.
- Τσικαλάκη, Κ. (2006). *Η Γυναίκα στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης*. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Άρτα.
- Τσικαλάκη, Κ. (2009). *Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση*. Ηράκλειο: Ίτανος.
- Τσούκας, Χ. (2004). *Αν ο Αριστοτέλης ήταν διευθύνων σύμβουλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Φασούλης, Κ.(2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. *3ο πανελλήνιο συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση : Θεωρία και Πράξη»*, 520-525. Αθήνα.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη επισκόπησης*. Κ.Ε.Θ.Ι. Θεσσαλονίκη.
- Φρόση, Λ. (2016). Διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων 2011 και 2015 και γυναίκες διευθύντριες: η περίπτωση του νομαρχιακού διαμερίσματος Θεσσαλονίκης.(υπό δημοσίευση στο *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση*).
- Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως 102. Νόμος υπ' αριθμόν 4547 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως 167. Νόμος υπ' αριθμόν 1566 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως 1340/2002. Υπουργική απόφαση Φ.351/324/105657/Δ1/2002 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών-υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ».
- Χαμπίδης, Θ. (2012). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.). *Φύλο και Σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή του σχολείου*. Αθήνα: Τυπωθητώ- Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- Adams, D.C. (1990). Perceptions of Conflict, Conflict Management Styles, and Commitment in Middle Level Schools, Ph.D thesis. *Dissertation Abstracts International*, 50(7), 1854-A.
- Addi- Raccah, A. (2015). Genders inequality in leadership positions of teachers. *British Journal of Sociology of education*. 23 (2), 157-177.

- Amason, A. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for the top management teams. *Academy of Management Journal*, 39, 123–148.
- Amazon, A.C, Thompson, K.R, Hochwater, W. A.& Harrison, A.W., *Conflict: An important dimension in successful management teams*, Organizational Dynamics, Vol. 24 No 1, pp.20-34., στο Esquivel & Kleiner, “ The importance of conflict in work team effectiveness”, 1996
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian journal of management cases*, 3 (1), 5-24.
- Blake, R., Mouton, J. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6, 413-416.
- Brewer, N., Mitchell, P., Weber N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 73(1), 78-94.
- Brinia, V. (2012). Men vs women, educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, 26(2), 175-191.
- Brown, R. (2007). Στο Howstone, M.& Stroebe,W.(Επιμ), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σς.651-656). Αθήνα: Παπαζήση.
- Chan, C.A., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R. (2006). Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2), 289-295.
- Chen, G.,Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557–572.
- Coleman, M. (2007) Gender and educational leadership in England: a comparison of secondary headteachers views over time. *School leadership and management*. 27 (4), 383-399.
- Cubillo, L., & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: International differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278–291.
- DeDreu, C. (1997) *Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue*, στο DiPaola & Hoy, “Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools”, 2001.
- DeDreu, C. K. W. (2006). When too little or too much hurts: Evidence for a curvilinear relationship between task conflict and innovation in teams. *Journal of Management*, 32, 83–107.
- DeDreu, C. K. W. & Beersma, B.(2005). Conflict in organizations: Beyond effectiveness and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (2), 105–117.
- DeDreu, C. K. W., van Dierendonck, D. & Dijkstra, M.T.M. (2004). Conflict at work and individual well-being. *International Journal of Conflict Management*, 15 (1), 6-26.

- Dessler G. (1986). *Organisation Theory: Integrating Structure and Behaviour*. Prentice Hall
- Dessler, G. (2008). *Human Resource Management*. New Delhi: Prentice-Hall of India.
- Deutsch M. (1991), Subjective features of conflict resolution: Psychological, social and cultural influences. In R. Vayrynen (ed.) *New directions in conflict theory* (pp. 25-56). London: Sage.
- DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of educational management*, 15(5), 238–244.
- Drucker, P.F. (1974). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York, NY: Harper & Row.
- Eagly, A.H., & Carli, L.L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834.
- Eagly, A.H., & Carli, L.L. (2007). *Through the Labyrinth. The Truth about How Women Become Leaders*. Boston: Harvard Business School Press.
- 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.
- Engle, R., Nerht, C. (2011). Conceptual ability, emotional intelligence and relationship management: a multinational study. *Journal of management policy and Practice*, 12 (4), 58-72.
- Erickson, H. L. (1984). Female Public School Administrators and Conflict Management, Ph.D. thesis. *Dissertation Abstracts International*, 45(5), 1251.
- Fry, B.R. and Thomas, L.L. (1996). *Mary Parker Follett: assessing the contribution and impact of her writings*. *Journal of Management History*, 2(2), 11-19.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3, 212-227.
- Goleman, D. (2000) Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March-April, 78-90.
- Grogan, M. (1996). *Women Aspiring to the Superintendency*. Albany: State University of New York.
- Gupta, M., Sasidhar, B. (2010). Managing conflicts in organizations: a community approach. *AIMS International Journal of Management*, 4 (3), 177-190.
- Guttman, H.M. (2004). The leader's role in managing conflict. *Leader to leader*, 31, 48-53.

- Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routedledge, Taylor & Francis Group.
- Hocker, J L. and Wilmot, W.W. (1998). *Interpersonal conflict* (5th ed.), Brown and Benchmark, Madison, WI
- Huffstutter, S., J. Lindelow, J.J. Scott, S.C. Smith and J. Watters (1997). Managing Time, Stress, and Conflict. In S.C. Smith, P.K. Pele. (eds). *School Leadership Handbook for Excellence*. 3rd ed. USA: University of Oregon.
- 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.
- Jehn, K.A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 530-557.
- Jehn, K.A. & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: a contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, 187-242.
- Johnson, P., Scollay, S. (2001). School based, decision making councils. *Journal of educational administration*. 39 (1), 47-66.
- Karip, E. (2000). *Conflict Management*. Ankara: Pegem Press.
- Kernberg, O.F. (1998). *Ideology, Conflict and Leadership in groups and organizations*. London: Yale University Press.
- Kruger, M. (1996). Gender issues in school headship. Quality versus power? *European Journal of Education*, 31 (4), 447-462.
- Kuhn, T. & Poole, M.S. (2000). Do conflict management styles affect group decision making? Evidence from a longitudinal field study. *Human Communication Research*, 26 (4), 558-590.
- Kunaviktikul, W., R. Nuntasupawat, W. Srisuphan, R.Z. Booth. (2000). Relationships among Conflict, Conflict Management, Job Satisfactions, Intent to Stay, and Turnover of Professional Nurses in Thailand. *Nursing and Health Sciences*, 2, 9-16.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lieberman, A.(1994). Teacher development: commitment and challenge. Στο Grimmett, P.P. & Neufeld, J. (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York Teachers: College Press.

- Lippit, L.G. (1982). Managing conflict in today's Organizations. *Training and Development Journal*, 67-74.
- Lombard, A. (1991). *Community work and community development: Perspectives on social development*. Pretoria: Haum-Tertiary.
- McShulskis, E. (1996), *Managing employee conflicts*, στο Brahnam et al., " A gender- based categorization for conflict resolution", 2005.
- Medina, F., Dorado, M., Manduate, L., Martinez, I., Cisneros, I. (2002). Types of conflict and personal and organizational consequences. *15th annual conference of the international association for conflict management (IACHM)*. Utah.
- Milton C. (1981), *Human Behavior in Organizational*. Three levels of behavior, Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J. 07632.
- Montana, J.P. & Charnov, H.B. (2006). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Morris-Rothschild, B.K. & Brass, M.R., (2006). Teachers' conflict management styles: the role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105–121.
- Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press.
- Msila V. (2012), Conflict Management and School Leadership, *J Communication*, 3(1): 25-34.
- Murgatroyd, S., & Gray, H. L. (1996). Leadership and the effective school. In: Riches, C. & Morgan, C. (Eds). *Human Resource Management in Education*, 91-99. London: The Open University.
- Nias, J. (1998). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective
 ζην Hargeaves, A. et al. (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Nir, A.E., & Eyal, O. (2003). School based management and the role conflict of school superintendent. *Journal of education administration*, 41 (5), 547-564.
- Nzube, N.M.S. (1997). *Management of human resources: a Kenyan Perspective*. Nairobi: Tech & Bro Associated Publishers.
- Polychroniou, P. (2005). Styles of handling Interdepartmental Conflict and Effectiveness. *Current topics in management*, 10, 263-273.
- Putnam, L.L. and Wilson, S.R. (1982), Communicative strategies in organizational conflict: reliability and validity of a measurement scale. In Burgoon, M. (Ed.), *Communication Yearbook*, 6, 629-652. Sage, Beverly Hills, CA.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflicts in Organizations*. 3rd ed. London and Westport, CT: Quorum Books.

- Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organization conflict. *International journal of conflict management*, 13 (3): 206-235.
- Rahim, M.A., Magner, N.R. & Shapiro, D.L., (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely? *The International Journal of Conflict Management*, 11 (1), 9–31.
- Reynolds, C. (2002). Changing gender scripts and moral dilemmas for women and men in education, 1940-1970. In Reynolds, C. (Ed.), *Women and school leadership: International perspectives*. Albany, NY.: State University of New York Press.
- Riasi, A. & Asadzadeh, N. (2016). How coercive and legitimate power relate to different conflict management styles: A case of Birjand High Schools. *Journal of studies in Education*, 6(1), 147-159.
- Robbins, R (1998). *Organizational Behavior*. Englewood : Cliffs Prentice Hall.
- Robbins, S. & Judge, T. (2012). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Κριτική.
- Ruble, T. L., & Schneer, J. A. (1994). Gender differences in conflict-handling styles: Less than meets the eye? Στο A. Taylor & J. B. Miller (Eds.), *Conflict and gender* (pp. 155- 167). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ryback, D. (1998) *Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership is More than IQ*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- 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.
- Sebastian, J., Moon, J. M. (2018). Gender differences in participatory leadership. *International journal of education policy and leadership*. 12 (8), 1- 16.
- Scholtes P., Joiner B., Streibel B. (1996), *The team handbook*. Second edition, Oriel incorporated.
- Skjorshammer, M. (2001). Co-operation and Conflict in a Hospital: Interprofessional Differences in Perception and Management of Conflicts', *Journal of Interprofessional Care*, 15(1) 7-18.
- Skrla L., Reyes P., Schurich J. (2000), Sexism, Silence, and Solutions: Superintendents Speak Up and Speak Out. *Educational Administration Quarterly*, 36 (1), pp 44-75.
- Simons, T. L. & Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of Applied Psychology*, 85, 102 – 111.

- 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.
- Spector, P. E., Chen, P. Y. & O'Connell, B. J. (2000). A longitudinal study of relations between job stressors and job strains while controlling for prior Lukasavich, P.A. 1994. Organizational Structure, Conflict Resolution Behavior, and Organizational Commitment, as Perceived by High School Teachers and Principals, Ph.D. thesis. *Dissertation Abstracts International*, 54(7): 2411-A. negative affectivity and strains. *Journal of Applied Psychology*, 85, 211 – 218.
- Tannenbaum, A.S. (1966). *Social Psychology of the Work Organization*. USA: Wadsworth Publishing Company Inc.
- Thomas, K. W., (1977). Toward Multi-Dimensional Values in teaching: The example of conflict behaviours. *Academy of Management Review* 2 (3), 484-490
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: Accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 285–342.
- Tjosvold, D. (2006). Defining conflict and making choices about its management: Lighting the dark side of organizational life. *International Journal of Conflict Management*, 17(2), 87-95.
- Tjosvold, D., C. Hui and K.S. Law (2001). Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West. *Journal of World Business*, 36(2), 166–183.
- Tjosvold D., Tjosvold M. (1995), *Psychology for leaders: Using motivation, conflict and power to manage more effectively*, The Portable MBA series.
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record*, 105(5), 782-816.
- Vallacher, R.R., Coleman, P.T., Nowak A., Bui-Wrzosinska, L., Liebovitch, L., Kugler, K.G., Bartoli, A. (2013). *Attracted to Conflict: Dynamic Foundations of Destructive Social Relations*. Berlin: Springer-Verlag.
- Vinnicombe, S. & Singh, V. (2002). «Sex Role Stereotyping and Requisites of Successful Top Managers», *Women in Management Review*, Vol.17: 120-130.

Ξενόγλωσση μεταφρασμένη στα ελληνικά

- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Μετάφραση: Κίζικας, Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Μτφ. και Επιμ. Αντωνίου, Α.Σ. Αθήνα: Gutenberg.
- Robbins, P.S., Judge, A.T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Μετάφραση: Σαχινίδης, Α. Αθήνα: Κριτική.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας»

Αγαπητοί/τές συνάδελφοι/συναδέλφισσες

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω έρευνα σχετικά με τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών στον τρόπο διαχείρισής τους. Θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγα λεπτά από το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου το οποίο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ

Με εκτίμηση

Αθανασία Ναστογιάννη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70/Διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου Δάφνης Ν. Πέλλας

- Για οποιαδήποτε απορία ή πληροφορία είμαι στη διάθεσή σας
e-mail: nastonan@gmail.com

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία:

- < 30
- 31 – 40
- 41 -50
- 51 - 60
- 60 +

Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

- 0 – 3
- 4 – 10
- 11 – 25
- 25 +

Σπουδές:

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Δεύτερο Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Άλλο

Ειδικότητα:

- ΠΕ 70
- ΠΕ 11
- ΠΕ 05
- ΠΕ 06
- ΠΕ 07
- ΠΕ 08
- ΠΕ 79
- ΠΕ 86
- ΠΕ 91

Υπηρεσιακή κατάσταση

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

Μέγεθος Σχολικής Μονάδας (αριθμός μαθητών):

- < 50
- 51 – 80
- 81 – 100
- 101 +

Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Υποδιευθυντής/ντρια:

- Ναι
- Όχι

Υπηρετώ ή έχω υπηρετήσει ως Διευθυντής/ντρια:

- Ναι (Μετά την τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας, παραλείψτε τις υπόλοιπες ερωτήσεις και μεταβείτε στην ερώτηση 10.)
- Όχι (Μετά την τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας, παραλείψτε τις υπόλοιπες ερωτήσεις και μεταβείτε στην ερώτηση 11.)

Χρόνια προϋπηρεσίας στη Διεύθυνση του σχολείου:

- 0 – 3
- 4 – 10
- 11 – 25
- 25 +

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τις στρατηγικές που ακολουθείτε όταν βιώνετε μια διένεξη στο σχολείο όπου εργάζεστε.

1. Συνήθως είμαι σταθερός/ή στην επίτευξη των στόχων μου.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

2. Προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

3. Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση ανάμεσα στη δική μου θέση και στη θέση των άλλων.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

4. Στην προσέγγιση διαπραγματεύσεων, προσπαθώ να λαμβάνω υπόψη μου τις επιθυμίες άλλου προσώπου.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

5. Προσπαθώ να επιβάλω τη θέση μου.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

6. Αποφεύγω να συζητώ ζητήματα για τα οποία θα υπάρξουν διαφωνίες.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

7. Συνήθως αναβάλλω ζητήματα που επιφέρουν διενέξεις μέχρι να τα εξετάσω καλά.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

8. Συνήθως επιμένω στις απόψεις μου.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

9. Μερικές φορές αποφεύγω να συζητώ αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) ζητήματα.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

10. Προσπαθώ να συνδυάσω τα οφέλη και τις ζημιές και των δύο πλευρών.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

11. Προσπαθώ να προωθή αυτό που πιστεύω ότι είναι το πιο σωστό.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

12. Συνήθως αποφεύγω να επιβάλω τη δική μου άποψη.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

13. Προσπαθώ να λύνω τις διαφορές

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

14. Προσεγγίζω πάντα τα προβλήματα άμεσα, χωρίς υπονοούμενα και υπεκφυγές.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

15. Προσπαθώ να μην στενοχωρώ τους συναδέλφους.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

16. Προσπαθώ να δώσω μια κοινή λύση σε μια διένεξη.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

17. Συζητώ ανοικτά όλες τις εκδοχές των προβλημάτων.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

18. Προσπαθώ για έκβαση καλών αποτελεσμάτων για τον εαυτό μου.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

19. Προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα κάποιου για να διατηρήσω σε καλά επίπεδα τη σχέση μας.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

20. Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση, προτιμώ να λάβω υπόψη όλες τις ιδέες των άλλων.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

21. Προτιμώ να συμφωνώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να τους ευχαριστήσω.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

22. Προωθώ και συζητώ προβλήματα για το δικό μου όφελος.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

23. Κάνω τα πάντα για να κερδίσω.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

24. Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

25. Συνήθως λαμβάνω υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

26. Προσπαθώ πολύ, όποτε είναι δυνατό, για έναν αρκετά δίκαιο συμβιβασμό.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

27. Επιχειρώ να καταπιέζω αυτούς που με αντιπαλεύουν (έχουν αντίθετη γνώμη με εμένα).

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

28. Κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

29. Προσπαθώ για κοινές και αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

31. Ισχυρίζομαι ότι πάντα πρέπει να καταλήγουμε σε συμβιβασμό.

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

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

- Διαφωνώ έντονα
- Διαφωνώ
- Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ απόλυτα

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!