



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΙΝΔΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

**«Ηγεσία και Επικοινωνία: Ο ρόλος του φύλου στην
αποτελεσματική διαπραγμάτευση στο χώρο της
εκπαίδευσης»**

Ξύντα Βασιλική

Επιβλέπων καθηγητής: Χρήστος Γεωργίου

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2020

*Στα παιδιά μου...για τον χρόνο που τους
στέρησα με σκοπό να τους μάθω
να μην τα παρατάνε ποτέ!*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θεωρώ υποχρέωσή μου να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε κάποιους ανθρώπους, που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Αρχικά ευχαριστώ τους συναδέλφους όλων των βαθμίδων, που με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της έρευνάς μου, τους κοντινούς μου που άκουσαν τους προβληματισμούς μου και μου πρόσφεραν με προσοχή και αγάπη την πολύτιμη γνώση και εμπειρία τους και τους υπόλοιπους, που δεν γνωρίζομαστε τόσο καλά. Εκείνους που απάντησαν στο ερωτηματολόγιό μου και που χωρίς τη βοήθειά τους η έρευνα αυτή δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί.

Ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Γεωργίου Χρήστο για την καθοδήγησή του.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου για την στήριξη και εμπύχωση όλο αυτό το διάστημα!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	σελ.7
Θεωρητικό μέρος	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1-ΗΓΕΣΙΑ	
1.1 Ορισμός της ηγεσίας	σελ.11
1.2 Θεωρίες ηγεσίας	σελ.12
1.3 Ηγετικά στυλ	σελ.15
1.4 Διοίκηση και ηγεσία	σελ.17
1.5 Εκπαιδευτική ηγεσία	σελ.18
1.6 Αποτελεσματική σχολική ηγεσία	σελ.20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2-ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ	
2.1 Ορισμός του φύλου	σελ.21
2.2 Θεωρίες διαφοροποίησης των φύλων	σελ.22
2.3 Στερεότυπα ως προς το φύλο ηγέτη	σελ.24
2.4 Επίδραση του φύλου στο ηγετικό στυλ	σελ.25
2.5 Διοίκηση εκπαίδευσης και φύλο	σελ.27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
3.1 Ορισμός και διαστάσεις της επικοινωνίας	σελ.29
3.2 Προϋποθέσεις και αρχές	σελ.31
3.3 Η διαδικασία της επικοινωνίας	σελ.33
3.4 Τα είδη της επικοινωνίας- Μορφές και επίπεδα	σελ.35
3.5 Επικοινωνία στην κοινωνική ζωή	σελ.37
3.6 Επικοινωνία στην εργασία	σελ.38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4-ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	
4.1 Ορισμός της σύγκρουσης	σελ.41
4.2 Μορφές και τύποι συγκρούσεων	σελ.43

4.3	Στάδια συγκρούσεων	σελ.45
4.4	Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων	σελ.48
4.5	Αποτελέσματα διαχείρισης συγκρούσεων	σελ.50
4.6	Συμπεριφορικά μοντέλα σε καταστάσεις σύγκρουσης -ο ρόλος του ηγέτη	σελ.51
4.7	Διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων	σελ.53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5-ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ		
5.1	Η έννοια της διαπραγμάτευσης	σελ.56
5.2	Επικοινωνία και διαπραγμάτευση	σελ.57
5.3	Στάδια διαπραγμάτευσης	σελ.59
5.4	Διαπραγματευτικές μέθοδοι και στρατηγικές	σελ.63
5.5	Το προφίλ του διαπραγματευτή	σελ.66
5.6	Αποτελεσματική διαπραγμάτευση	σελ.68
5.7	Φύλο και διαπραγμάτευση	σελ.70
Ερευνητικό μέρος		
1.	Σκοπός έρευνας- στόχοι	σελ.75
2.	Ερευνητικά ερωτήματα	σελ.75
3.	Μεθοδολογία έρευνας	σελ.76
3.1	Μεθοδολογική προσέγγιση	σελ.76
3.2	Δείγμα έρευνας	σελ.76
3.3	Εργαλείο και συλλογή δεδομένων	σελ.77
3.4	Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας	σελ.78
3.5	Στατιστική ανάλυση	σελ.79
Συζήτηση- συμπεράσματα		σελ.109
Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις		σελ.114
Βιβλιογραφία	Ελληνόγλωσση	σελ.115

	Ξενόγλωσση	σελ.119
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	Ερωτηματολόγιο	σελ.132

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα επιδιώκει να διασαφηνίσει τον ρόλο του φύλου του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική διαπραγμάτευση, να διερευνήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπροσώπων των δύο φύλων στον τρόπο που ασκούν διοίκηση και τους παράγοντες που τα διαμορφώνουν, να μελετήσει τις έννοιες της ηγεσίας και της επικοινωνίας και τέλος να διευκρινίσει τον βαθμό που η ηγεσία επηρεάζεται από το φύλο. Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως έρευνα πεδίου, με χρήση ερωτηματολογίου και κατόπιν ανάλυση των δεδομένων ποσοτικά, μέσω περιγραφικής στατιστικής και παραγοντικής ανάλυσης. Το δείγμα αποτελούν 141 εκπαιδευτικοί, 124 εκ των οποίων είναι γυναίκες, 15 άντρες και 2 ερωτηματολόγια που δεν δήλωσαν το φύλο. Η πιλοτική εφαρμογή και η συλλογή των ερωτηματολογίων διενεργήθηκε τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 2020. Οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι το φύλο αποτελεί μέτριας δυναμικής διαμορφωτικό παράγοντα διαπραγμάτευσης, ίδιου ύψους με την καλή επικοινωνία με το προσωπικό ενός οργανισμού και τον χρόνο που επιλέγει ο διευθυντής να παρέμβει σε μία διένεξη. Σε μικρό βαθμό δηλώνουν ότι το φύλο επηρεάζει τις ηγετικές ικανότητες.

Λέξεις κλειδιά: διαπραγμάτευση, ηγεσία, φύλο, επικοινωνία, σύγκρουση

ABSTRACT

This dissertation explores the views of Greek primary and secondary school teachers serving in public education. In particular, it seeks to clarify the role of the school gender leader in effective negotiation, to explore the particular characteristics of members of both sexes in the way they exercise management and the factors that shape them, to study the concepts of leadership and communication and finally to clarify the extent to which leadership is influenced by gender. This research is characterized as field research, using a questionnaire and then quantitative data analysis, through descriptive statistical and factor analysis. The sample consists of 141 teachers, 124 of whom are women, 15 men and 2 non-gender questionnaires. The pilot application and the collection of questionnaires were conducted in January and February 2020. The respondents stated that gender is a moderately dynamic bargaining factor, of the same height as good communication with the staff of an organization and the time chosen by the director to intervene. in a dispute. To a lesser extent, they state that gender influences leadership skills.

Key words: negotiation, leadership, gender, communication, conflict

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγκρουση και η διαπραγμάτευση αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας και της ηγεσίας. Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα φανερώνει πως ποικίλοι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διαπραγμάτευσης και αναζητά τις πιο κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι διευθυντές (managers) υιοθετούν πιο ανδρόγυνο στυλ με την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και αυτό επηρεάζει τον τρόπο που διαπραγματεύονται και επιλύουν συγκρούσεις (Sutschek, 2001). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διασαφηνίσει τον βαθμό επηρεασμού του φύλου ηγέτη σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική διαπραγμάτευση που αυτός ή αυτή ασκεί.

Η πρότερη έρευνα έχει αποδείξει πως οι άντρες ηγέτες προτιμούν περισσότερο ανταγωνιστικό στυλ ενώ οι γυναίκες πιο επικοινωνιακό, χωρίς όμως να εξεταστεί αν αυτές οι φυλετικές διαφοροποιήσεις υφίσταντο στην αρχή της καριέρας τους. Το φύλο επηρεάζει πολλούς τομείς της επικοινωνιακής διαδικασίας. Οι ερευνητές

έχουν πολύ διαφορετικές απόψεις ως προς αυτές καθαυτές τις διαφορές των δύο φύλων και τον βαθμό που επηρεάζουν άντρες και γυναίκες μάνατζερ στην διαπραγμάτευση που ασκούν. Κατά άλλους το φύλο δεν επηρεάζει σημαντικά τις επικοινωνιακές στρατηγικές (Conrad, 1991; Korabik, Baril, & Watson, 1993). Ο Korabik υποστηρίζει πως οι γυναίκες μάνατζερ δεν διαφέρουν από τους άντρες στο προτιμώμενο στυλ διαπραγμάτευσης (Korabik, Baril, & Watson, 1993). Άλλοι ερευνητές αναφέρουν πως το φύλο δεν επηρεάζει την διαπραγμάτευση όσο άλλοι παράγοντες.

Διάφοροι παράγοντες συνδέονται με το υιοθετούμενο διαπραγματευτικό στυλ. Ένας από αυτούς και μάλιστα ιδιαίτερης σημασίας είναι ο τρόπος διάδρασης με το αντίθετο και το ίδιο φύλο σε καταστάσεις σύγκρουσης μεταξύ εκπροσώπων διαφορετικού βαθμού ιεραρχίας (Monroe et al, 1991). Ο Monroe και οι συνεργάτες του μελέτησαν την επίδραση του φύλου σε καταστάσεις σύγκρουσης προϊσταμένων σε σχέση με «δύσκολους» υφιστάμενους. Υποστηρίζουν πως οι προϊστάμενοι θεωρούν πως το φύλο των «δύσκολων» υφιστάμενων και όχι του προϊσταμένου επηρεάζει περισσότερο το στυλ της διαπραγματευτικής διαδικασίας. Τα δεδομένα εμφανίζουν πως οι άντρες υφιστάμενοι οδηγούνται πιο συχνά σε αντιπαράθεση, όταν έχουν γυναίκα ανώτερη ενώ οι γυναίκες υφιστάμενοι κάνουν χρήση της αποφυγής συγκρούσεων σε μεγαλύτερο βαθμό με άντρα σε ανώτερη θέση. Στην περίπτωση που υφιστάμενοι και προϊστάμενοι ανήκουν στο ίδιο φύλο, οι διαφορές μεταξύ τους μειώνονται δραματικά (Berryman-Fink & Brunner, 1987). Επιπλέον οι εκπρόσωποι και των δύο φύλων θεωρείται περισσότερο πιθανό να επιμένουν στις θέσεις τους και να διεκδικούν τα συμφέροντά τους πιο έντονα σε μια διαπραγμάτευση με γυναίκα σε ανώτερη θέση και λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιούν υποχωρητικές τακτικές με άντρα σε ανώτερη θέση. Παρατηρείται λοιπόν πως άντρες και γυναίκες σε ηγετικές θέσεις δεν έχουν προκαθορισμένο διαπραγματευτικό στυλ και τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων, αλλά η διάδραση με τους υφιστάμενούς τους τους καθορίζει. Είναι απαραίτητο πάντα να λαμβάνεται βέβαια υπόψη ότι το διαπραγματευτικό στυλ ηγέτη πιθανότατα εξειδικεύεται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες (Korabik, Baril, & Watson, 1993).

Η έρευνα καταδεικνύει πως οι γυναίκες σε θέσεις ηγεσίας χρησιμοποιούν περισσότερο διαπροσωπικές, συνεργατικές, συμβιβαστικές, με τάσεις αποφυγής και επικοινωνιακές μεθόδους διαπραγμάτευσης. Σε αντίθεση, τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι οι άντρες ηγέτες τείνουν να χρησιμοποιούν πιο επιθετικές,

διεκδικητικές και καταναγκαστικές στρατηγικές πιο συχνά και πιο σε πιο σύντομο χρόνο (Gibbs & Lach, 1994; Korabik, Baril, & Watson, 1993). Οι Berryman-Fink & Brunner (Berryman-Fink & Brunner, 1987) μελέτησαν τα ανταγωνιστικά και συμβιβαστικά στυλ των ηγετών που ανήκουν και στα δύο φύλα. Η μελέτη βασίστηκε σε αυτοαναφερόμενες τεχνικές και κατέληξε ότι υπάρχει μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων. Οι άντρες θεώρησαν ότι είχαν ανταγωνιστική συμπεριφορά σε περισσότερες διαμάχες από τις γυναίκες ενώ οι γυναίκες θεώρησαν ότι παρουσίασαν περισσότερο συμβιβαστικές λύσεις με μεγαλύτερη συχνότητα. Ομοίως οι Sorenson and Hawkins (Sorenson & Hawkins, 1995) αναφέρουν πως οι άντρες είναι περισσότερο ανταγωνιστικοί ενώ οι γυναίκες πιο συνεργατικές και επικοινωνιακές στη διαδικασία επίλυσης κάποιας σύγκρουσης. Ο Conrad (Conrad, 1991) σημειώνει ότι η «προ-κοινωνική» επικοινωνία συχνά υιοθετείται από γυναίκες σε ηγετικές θέσεις καθώς προτιμούν πιο συμβιβαστικά και χαμηλής αποφυγής στυλ. Ο Duane (Duane, 1989) διαφωνεί με την παραπάνω θέση αναφέροντας πως οι γυναίκες σε θέση ευθύνης είναι λιγότερο πιθανό να αποφύγουν καταστάσεις σύγκρουσης και τείνουν να είναι πιο ανταγωνιστικές, ενώ οι άντρες σε αντίστοιχη θέση είναι πιο πιθανό να συμβιβαστούν με τις απαιτήσεις των υφισταμένων τους. Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε μικρό δείγμα ατόμων με περισσότερους άντρες και ελάχιστες γυναίκες. Επιπρόσθετα, η έρευνα δεν λαμβάνει υπόψη άλλες συνισταμένες, όπως η εμπειρία σε θέση ευθύνης και τα διαφορετικά πλαίσια.

Ο Conrad (Conrad, 1991) διαχώρισε την συγκρουσιακή διαδικασία σε πέντε στάδια. Δεν αναφέρει διαφορές στις αρχικές στρατηγικές που υιοθετούνται από τους μάνατζερ. Οι διαφορές μεταξύ των φύλων εντοπίζονται στις 'follow-up' στρατηγικές. Οι γυναίκες κάνουν χρήση πιο επικοινωνιακών στρατηγικών όπως η παράκληση, η πειθώ, και η αποφυγή απειλών πριν καταφύγουν σε μεθόδους καταναγκασμού. Επί της ουσίας, οι άντρες είναι τέσσερις φορές πιο πιθανό να ακολουθήσουν μεθόδους καταναγκασμού. Άλλη έρευνα αναφέρει ότι οι άντρες προτιμούν την δύναμη και την εξουσία, ενώ οι γυναίκες χρησιμοποιούν την επικοινωνία πριν καταφύγουν σε τέτοιες μεθόδους (Todd-Mancillas & Rossi, 1985). Οι Lamude και Torres (Lamude & Torres, 2000) ασχολήθηκαν ερευνητικά με τη ανοχή των υφιστάμενων ως προς τις διαφωνίες. Αναφέρουν πως οι υφιστάμενοι θεωρούν τις τεχνικές καταναγκασμού ως αρνητικές, ενώ οι ανταμοιβές ως θετικές. Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα παραδέχεται ότι το δείγμα δεν ήταν τυχαίο, οπότε

υπάρχει περίπτωση να έχουν επηρεαστεί τα αποτελέσματα. Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας είναι οι πεποιθήσεις και η κουλτούρα όλων των εκπροσώπων της ιεραρχίας στο στυλ διαπραγμάτευσης, αν έχει «θηλυκά» ή «αρσενικά» γνωρίσματα. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι οι πεποιθήσεις του ανώτερου ιεραρχικά είναι πιο σημαντικές από την ίδια την συμπεριφορά που επιδεικνύει (Jurma & Powell, 1994).

Ο Korabik και οι συνεργάτες του (Korabik, Baril, & Watson, 1993) μελέτησαν το φαινόμενο 'gender-role congruence' (αναλογία ρόλου- φύλου). Η αναλογία ρόλου-φύλου αναφέρει πως και τα δύο φύλα διαθέτουν ένα σύνολο από πολιτισμικούς κανόνες και νόρμες που πρέπει να τηρηθούν. Ειδικότερα, είναι κατάλληλο για τις γυναίκες να υιοθετούν ένα πιο υποχρεωτικό στυλ ενώ οι άντρες πιο κυριαρχικό. Η έρευνα απέδειξε πως οι μάνατζερ και των δύο φύλων εκτιμήθηκαν ως λιγότερο αποτελεσματικοί, όταν υιοθέτησαν στυλ που ερχόταν σε σύγκρουση με τις πολιτισμικές προσδοκίες. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι πεποιθήσεις των υφισταμένων δεν αντανακλούν την πραγματικότητα. Αντίθετα, η ασυνείδητη εφαρμογή των φυλετικών στερεοτύπων παρεμποδίζει την ικανότητά τους να εκτιμήσουν τις καταστάσεις αμερόληπτα. Τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα μπορούν να οδηγήσουν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα που τείνουν να αναφέρουν διαφορές, ενώ άλλες μελέτες προσπαθούν να εξακριβώσουν την πραγματική συμπεριφορά των φύλων σε καταστάσεις διαπραγμάτευσης και επικαλούνται μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων (Sutschek, 2001).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά στη Θεωρία Παιγνίων, με την οποία συχνά ασχολείται η έρευνα σχετικά με την διαπραγμάτευση. Η συγκεκριμένη θεωρία αναλύει τη διαπραγμάτευση υπό το πρίσμα της «στρατηγικής αλληλεξάρτησης» (Μελετίου, 2019). Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία αναφέρει πως σε κάθε διαπραγματευτική διαδικασία που επιχειρείται, ενυπάρχει αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέρη (Picker, 1994). Κάθε άτομο ή κάθε ομάδα επηρεάζει όλη την διαδικασία με τις ενέργειές του. Οι δε ενέργειες κάθε εμπλεκόμενου επιδρούν με άμεσο τρόπο στο τελικό αποτέλεσμα που επιδιώκεται. Εκ παραλλήλου, είναι αποδεκτό ότι και τα μέρη ασκούν στρατηγική, δηλαδή έχουν γνώση ότι οι ενέργειες και αποφάσεις τους έχουν αντίκτυπο στα άλλα μέρη. Η Θεωρία Παιγνίων είναι μέρος της επιστήμης της οικονομίας και κάνει ανάλυση της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα άτομα στα πλαίσια της «στρατηγικής αλληλεξάρτησης», όταν αυτά εμπλέκονται σε συνθήκες σύγκρουσης ή συνεργασίας, δηλαδή σε παίγνια με διάφορες μορφές. Είναι λοιπόν σαφές πως η διαπραγμάτευση

υπάρχει η δυνατότητα να συστηματοποιηθεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης θεωρίας, αφού ούτως ή άλλως κάθε διαπραγμάτευση είναι στην ουσία ένα παίγνιο.

Μετά από τη μελέτη όλων των αναφερόμενων στοιχείων, δημιουργήθηκε η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με τον ρόλο του φύλου στην αποτελεσματική διαπραγμάτευση και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης με αναφορά στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Αναζητήθηκαν λοιπόν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διαπραγμάτευσης με ιδιαίτερη έμφαση στον βαθμό επιρροής του φύλου ηγέτη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1-ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Ορισμός της ηγεσίας

Η ηγεσία είναι μια έννοια που έχει απασχολήσει τους ερευνητές εδώ και πολλά χρόνια και ιστορικά έχει οριστεί με πάρα πολλούς τρόπους. Αρκετές θεωρίες τονίζουν την επιρροή του ηγέτη στην καθοδήγηση των ατόμων της ομάδας. Ο Cowley, ήδη από το 1928, παραδοσιακά ορίζει τον ηγέτη ως αυτόν που επιτυγχάνει να κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν (Cowley,1928). Ως ηγεσία, σύμφωνα με την Μπρίνια, ορίζεται η μεταβολή της οπτικής του ανθρώπου σε πιο υψηλές βλέψεις, η βελτίωση των επιδόσεών του σε ανώτερα επίπεδα και η δόμηση της προσωπικότητάς του πάνω από τα φυσιολογικά όρια (Μπρίνια, 2008). Ο Μπουραντάς ορίζει τον ηγέτη ως το άτομο που κερδίζει την συμμετοχή και τη συνεργασία των ατόμων που καθοδηγεί, τους εμπνέει να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους για την υλοποίηση ενός έργου που θεωρείται η αποστολή της ομάδας και τονίζει ιδιαίτερα πως η επιρροή των μελών της ομάδας βασίζεται στη θέληση και σίγουρα όχι στον καταναγκασμό τους (Μπουραντάς,2005) , ενώ ο Maxwell αναφέρει πως *«ο καθένας μπορεί να κρατήσει τιμόνι, αλλά μόνο ο ηγέτης μπορεί να χαράξει την πορεία»* (Maxwell,2000). Οι Koontz και O'Donnel πάλι εκλαμβάνουν την ηγεσία ως διαδικασία που επηρεάζει τα άτομα να εργαστούν με προθυμία με σκοπό την επίτευξη κάποιου κοινού στόχου (Koontz & O'Donnel, 1982). Ο Σαΐτης συμφωνεί με τους προαναφερθέντες λέγοντας κι αυτός πως ο σκοπός της ηγεσίας

είναι ο επηρεασμός της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν με προθυμία και αποτελεσματικότητα (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011).

Ο Πασιαρδής τονίζει περισσότερο την κοινωνική υπόσταση της ηγεσίας και την ορίζει ως ένα πλέγμα από συμπεριφορές που χρησιμοποιεί ο ηγέτης με τους άλλους, στην προσπάθειά του να επηρεάσει την συμπεριφορά τους. Ως ηγέτη θεωρεί αυτόν που είναι ικανός να επηρεάζει άλλους ανθρώπους να κάνουν αυτό που επιθυμεί (Πασιαρδής, 2004). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Chemers, που ορίζει την ηγεσία ως κοινωνικό φαινόμενο που η ύπαρξη ηγετών εξαρτάται απόλυτα από την ύπαρξη συνεργατών (Chemers, 1997). Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου επίσης τη θεωρούν μια διαπροσωπική σχέση πάνω από όλα, ένα σύνολο από διεργασίες, με τις οποίες κάποιο άτομο επηρεάζει άλλα άτομα με σκοπό την επίτευξη επιθυμητών στόχων. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο Ζαβλανός θεωρεί ότι η ηγεσία εμπεριέχει την επιρροή, τον καθορισμό των επιδιωκόμενων στόχων μιας ομάδας, τη δημιουργία κινήτρων με σκοπό την συμπεριφορά έργου για την πραγματοποίηση των στόχων καθώς και τη διατήρηση αυτής της ομάδας και της κουλτούρας που τη χαρακτηρίζει (Ζαβλανός, 2002). Στον ορισμό αυτό καταφαίνεται η επιρροή του ηγέτη ως προς την επίτευξη των στόχων της ομάδας, θεωρεί τον ηγέτη το πιο σημαντικό άτομο της ομάδας σε αντίθεση με τους παραπάνω.

Οι Hersey, Blanchard και Johnson εμπερικλείουν στον ορισμό και την έννοια της περίπτωσης. Ορίζουν λοιπόν την ηγεσία ως διαδικασία επηρεασμού ομάδας ή ατόμου με σκοπό την πραγματοποίηση στόχων σε συγκεκριμένες όμως περιστάσεις. Άρα η μορφή της ηγεσίας ποικίλει ανάλογα με τις αλλαγές και τις διάφορες περιστάσεις που επικρατούν μέσα σε κάποιον οργανισμό. Οι περιστάσεις διαμορφώνουν τα ηγετικά πρότυπα και συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να μην υφίσταται μόνο ένα μοντέλο επιτυχημένης ηγεσίας. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ένας ηγέτης υπάρχει περίπτωση να είναι αποτελεσματικός σε έναν οργανισμό ενώ σε κάποιον άλλο να μην είναι (Hersey, Blanchard και Johnson, 2000).

1.2 Θεωρίες ηγεσίας

Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί σχετικά με το φαινόμενο της ηγεσίας. Κάποιες από αυτές επιδιώκουν να διαχωρίσουν τα στοιχεία που διακρίνουν τον ηγέτη από τον απλό άνθρωπο κι άλλες διερευνούν τους παράγοντες του αποτελεσματικού ηγέτη. Οι θεωρίες αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πέντε ομάδες

αναφορικά με το πού τοποθετούν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας: α) τις θεωρίες που αποδίδουν την ηγεσία στην κληρονομικότητα, β) τις θεωρίες που μελετούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, γ) τις θεωρίες που τονίζουν το πώς οι συνθήκες επιδρούν στην ηγεσία, δ) τις θεωρίες που ονομάζονται συνδυαστικές και υποστηρίζουν πως η αποτελεσματική ηγεσία βασίζεται σε συνδυασμό των ηγετικών χαρακτηριστικών με τις ιδιαίτερες συνθήκες και ε) τις θεωρίες που βασίζονται σε νέες προσεγγίσεις (Αγγελίδης,2013).

A) Γενετικές θεωρίες

Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές ο ηγέτης γεννιέται και η ικανότητά του αυτή κληρονομείται. Η θεωρία αυτή υιοθετήθηκε από τις βασιλικές οικογένειες και εξυπηρετούσε σκοπιμότητες πολιτικής φύσης με αρκετή επιτυχία για κάποιες χρονικές περιόδους. Αποδείχθηκε όμως αστήριχτη, καθώς πολλοί απόγονοι βασιλικών οικογενειών εμφανίστηκαν ιδιαίτερα αναποτελεσματικοί ως ηγέτες ενώ αντίθετα πολλοί μη γαλαζοαίματοι ήταν εμφανώς χαρισματικοί ως προς την ηγεσία (Montana & Charnov,2002)

B) Θεωρίες των χαρακτηριστικών

Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές μεγάλο βάρος δίνεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη. Οι έρευνες επικεντρώνονται στον εντοπισμό αυτών των χαρακτηριστικών, τα οποία εμφανίζονται σε ορισμένους μόνο ηγέτες. Τα χαρακτηριστικά που η επιστημονική κοινότητα προτάσσει ως σημαντικά είναι η νοημοσύνη, οι ηθικές αξίες, η συναισθηματική νοημοσύνη, τα κίνητρα εξουσίας και κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η ελκυστικότητα και η ομιλητικότητα (Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly 19/12/2019 20:42:55 EET - 94.69.231.21718). Τα ερευνητικά δεδομένα όμως έχουν σχετικά χαμηλή συσχέτιση μεταξύ χαρακτηριστικών ηγέτη και αποτελεσματικότητάς του, οπότε δεν μπορούμε να αποδεχθούμε τυφλά ούτε αυτές τις θεωρίες (Αγγελίδης, 2013).

Από τους πιο γνωστούς εκπροσώπους αυτών των θεωριών είναι ο Mac Gregor με τη θεωρία του x και του y και η θεωρία της διοικητικής σχάρας των Blake και Mouton. Η θεωρία του x αναφέρει ότι ο άνθρωπος έχει έμφυτη αντιπάθεια προς την εργασία κι έτσι προσπαθεί να την αποφύγει. Λόγω αυτής της αντιπάθειας, οι πιο πολλοί άνθρωποι χρειάζεται να αναγκαστούν, να υποκινηθούν, να τεθούν υπό διεύθυνση άλλων, να ελεγχθούν ή να απειληθούν με τιμωρία για να επιτευχθούν οι

στόχοι του οργανισμού. Η θεωρία του y αναφέρει ότι η προσπάθεια η ψυχική και σωματική στον τομέα της εργασίας είναι φυσική, σαν παιχνίδι κι έτσι είναι μια πηγή ικανοποίησης, που δεν χρειάζεται εξωτερική παρακίνηση (Mac Gregor, 1960)

Οι Blake και Mouton το 1964 ανέπτυξαν τη θεωρία της διοικητικής σχάρας, η οποία βασίζεται σε δύο διαστάσεις με μια εννιάβαθμη κλίμακα. Η οριζόντια διάσταση υπολογίζει το βαθμό επίτευξης των στόχων του οργανισμού από τον ηγέτη και η κάθετη το ενδιαφέρον του ηγέτη για το προσωπικό. Οι δύο θεωρητικοί υποστήριζαν πως η αποτελεσματικότερη μορφή ηγεσίας είναι η ομαδική ηγεσία, δηλαδή το έντονο ενδιαφέρον για το προσωπικό και την επίτευξη των στόχων (Blake & Mouton, 1964).

Γ) Θεωρίες που βασίζονται στις συνθήκες

Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν πως αρκετά συχνά οι συνθήκες οδηγούν στην ανάδειξη του ηγέτη ως αποτελεσματικού πολύ περισσότερο από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Οι Hogg και Vaughan αναφέρουν ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τον Winston Churchill που φάνηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικός ως ηγέτης κατά τη διάρκεια του πολέμου, χωρίς όμως να διαθέτει τα τυπικά χαρακτηριστικά καθώς είχε ισχυρογνωμοσύνη και ήταν αρνητικός στις προτάσεις των άλλων (Hogg & Vaughan, 2011). Οι συνθήκες του πολέμου όμως τον ανέδειξαν. Οι θεωρίες αυτές αμφισβητήθηκαν από το γεγονός πως κάποιος ηγέτης διαφαίνεται αποτελεσματικός κάτω από κάποιες συνθήκες ενώ ο ίδιος ηγέτης κάτω από άλλες όχι (Κοκκινάκη, 2006)

Δ) Συνδυαστικές θεωρίες χαρακτηριστικών και συνθηκών (contingency theories)

Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη επηρεάζεται τόσο από τις ηγετικές μεθόδους που ακολουθεί, όσο και από τις συνθήκες που στο μέτρο των οποίων ο ηγέτης επηρεάζει τα μέλη της ομάδας του. Επιπλέον υπάρχουν τρεις συνισταμένες των καταστάσεων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη: η ισχύς της θέσης, ο σαφής ορισμός των αρμοδιοτήτων όλων των μελών και η αποδοχή του ηγέτη από την ομάδα καθώς και η όλη κοινωνική σχέση της ομάδας (Μαλαγκονιάρη, 2010) Μία πολύ γνωστή θεωρία αυτού του τύπου είναι του Fiedler. Ο Fiedler διακρίνει τους ηγέτες σε δύο τύπους, στους προσανατολισμένους στο έργο, οι οποίοι επιδιώκουν την επίτευξη στόχων και είναι αυταρχικού τύπου και στους προσανατολισμένους στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, οι οποίοι είναι

φιλικό και ελάχιστο πατρωναλιστικό (Κοκκινάκη, 2006). Επίσης σε αυτή την κατηγορία ανήκει η θεωρία των Vroom και Yetton, που υποστηρίζουν ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός εμπλοκής του ηγέτη στη λήψη αποφάσεων, τόσο πιο αποτελεσματικός είναι. Ακόμη αναφέρουν πέντε είδη ηγετών ως προς το βαθμό συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων, τον αυταρχικό που παίρνει αποφάσεις κάνοντας χρήση των πληροφοριών που ο ίδιος διαθέτει, τον αυταρχικό που λαμβάνει πληροφορίες και από τους υφισταμένους του, τον συμβουλευτικό που λαμβάνει αποφάσεις αφού συζητήσει προσωπικά με κάθε υφιστάμενο, τον συμβουλευτικό που λαμβάνει αποφάσεις μετά από ομαδική συζήτηση με τους υφισταμένους και τέλος τον ομαδικό που λαμβάνει από κοινού απόφαση με τους υφισταμένους του (Vroom & Yetton, 1973).

Δ) Θεωρίες νέων προσεγγίσεων

Τη δεκαετία 1980-90 η έρευνα διαχώρισε την ηγεσία σε μετασχηματιστική και συναλλακτική (Burns, 1978, Bass, 1998). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες θέτουν ψηλούς στόχους για την ομάδα τους και οι ίδιοι αποτελούν πρότυπα γι' αυτήν με σκοπό να αποκτήσουν την εμπιστοσύνη των μελών της. Με σκοπό να επιτύχουν αυτούς τους στόχους, αναπτύσσουν σχέδια και οργανώνουν καινοτομίες, ακόμη κι σε περιόδους επιτυχίας του οργανισμού (Eagly, 1987). Στις θεωρίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρονται οι έννοιες του οράματος και της αποστολής. Ο ηγέτης κερδίζει τον σεβασμό της ομάδας, τους εμπνέει αισιοδοξία, τους συμβουλεύει (J.Pounder, M.Coleman, 2002). Αναφέρεται η έννοια του coaching και mentoring, ο ηγέτης γίνεται πια μέντορας που προκαλεί πνευματική διέγερση (Markaki, 2017).

Στη συναλλακτική ηγεσία υπάρχει η έννοια της συναλλαγής μεταξύ ηγέτη και συνεργατών. Οι συνεργάτες ανταμείβονται όταν πετυχαίνουν στόχους και τιμωρούνται όταν δεν τους πετυχαίνουν (Eagly & Schmidt, 2001, Eagly & Carli, 2003, Bass, 1998).

1.3 Ηγετικά στυλ

Το ηγετικό στυλ αποτελεί μεγάλης σημασίας παράγοντα στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού, γιατί διαμορφώνει το κλίμα εκείνο που οδηγεί στη

βέλτιστη απόδοση των υφισταμένων και παράλληλα ενισχύει τους δεσμούς που συνδέουν την ομάδα (Ζαβλανού, 1998). Λέγοντας ηγετικό στυλ, εννοούμε τον τρόπο που ασκείται η ηγεσία, που μεταφέρεται δηλαδή στην πράξη η προσωπική διοικητική θεωρία του ηγέτη, που εκφράζονται οι ικανότητες διοίκησης και οι δεξιότητες που τον χαρακτηρίζουν, που αντανakλάται η προσωπικότητα και η κουλτούρα του, που πλαισιώνονται οι ενέργειες και αποφάσεις του (Κανελλόπουλος, 1990). Ο Stoner αναφέρει πως το ηγετικό στυλ είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο έκφρασης της τέχνης επιτυχίας σκοπών διαμέσου των ανθρώπων (Stoner, 1978).

Τα ηγετικά στυλ, η βιβλιογραφία τα διαχωρίζει σε τρεις κατηγορίες: στην αυταρχική ηγεσία, στη δημοκρατική ηγεσία και στη χαλαρή ηγεσία. Βέβαια είναι σπάνιο για έναν ηγέτη να υιοθετεί ένα και μόνο ηγετικό στυλ. Οι περισσότεροι ηγέτες υιοθετούν τουλάχιστον δύο διαφορετικά ηγετικά στυλ, ανάλογα με την περίπτωση (Μπουραντάς, 2005).

α) Αυταρχικό στυλ ηγεσίας

Στο ηγετικό αυτό στυλ υπάρχει γραφειοκρατική ιεράρχηση σχέσεων μεταξύ ηγέτη και ομάδας και οι κανόνες επικοινωνίας είναι σταθεροί και συγκεκριμένοι χωρίς καμία ευελιξία. Η επικοινωνία ακολουθεί τον δίαυλο «επιβολή-υποταγή» με επιβολή των απόψεων του ηγέτη σε κάθε περίπτωση. Ο δε ηγέτης είναι αυτός που προγραμματίζει, που οργανώνει το χώρο, που λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να συζητάει με την ομάδα του, που καθορίζει τις ενέργειες και επιβάλλει κυρώσεις σε περίπτωση μη συμμόρφωσης των υφισταμένων του. Ο εκφοβισμός παίζει κυρίαρχο ρόλο κατά την άσκηση της ηγεσίας και η εκτέλεση των διαταγών είναι υποχρεωτική. Η ομάδα των υφισταμένων υποβαθμίζεται, μειώνεται η αξία της και οι ικανότητές της δε λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα τέτοιο καθεστώς είναι φυσικά απρόσωπες και ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω δεν εμφανίζεται η βέλτιστη απόδοση που θα μπορούσε να εμφανίσει η ομάδα (Ανδρής, 2016).

β) Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας

Ο ηγέτης που ασκεί δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, υιοθετεί συνεργατικές μεθόδους με τα μέλη της ομάδας, ώστε να ληφθούν οι αποφάσεις. Κατά την υλοποίησή τους, ο ηγέτης επιβλέπει χωρίς να επιβάλλει τις απόψεις του και ελέγχει την πρόοδο των εργασιών μέχρι να ολοκληρωθούν, χωρίς να αποτελεί εμπόδιο στις πρωτοβουλίες των υφισταμένων που προωθούν την πρόοδο. Αυτού του τύπου ηγέτες δίνουν

ευκαιρίες στα μέλη της ομάδας να διατυπώσουν τη γνώμη τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν ευθύνη. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της ομάδας είναι φιλικές και χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη (Αντωνιάδου, 2017).

γ) Χαλαρό στυλ ηγεσίας

Ο ηγέτης που υιοθετεί αυτό το στυλ γίνεται απλός χορηγός πληροφοριών στην ομάδα του και παράλληλα επιδεικνύει μεγάλη ευαισθησία στις αξίες και τα συναισθήματα όλων. Η ομάδα αναπτύσσει κοινοτικές σχέσεις, δηλαδή δεν υπάρχει αυστηρή ιεραρχία ούτε σαφώς θεσμοθετημένοι ρόλοι. Όλα τα μέλη συμμετέχουν ισάξια στη λήψη των αποφάσεων. Ο καθένας προσφέρει ατομικά το έργο του για την ολοκλήρωση της εργασίας. Αυτό το στυλ άσκησης ηγεσίας είναι ιδανικό για ομάδες ισόβαθμων, όμως δεν φάνηκε να λειτουργεί στη διοίκηση οργανισμών (Ανδρής, 2016).

1.4 Διοίκηση και ηγεσία

Οι όροι «διοίκηση» και «ηγεσία» πολλές φορές συγχέονται ή ταυτίζονται μεταξύ τους, επί της ουσίας όμως υπάρχει διαφοροποίηση. Οι δύο αυτές έννοιες αναφέρονται στους τρόπους που κάθε ομάδα επιδιώκει να επιτύχει τους σκοπούς της (Μαλαγκονιάρη, 2010).

Συγκεκριμένα, η ηγεσία είναι συνδεδεμένη με την καθοδήγηση των ατόμων, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει εξουσία επίσημη κι έχει έντονο το στοιχείο του οράματος. Η ηγεσία συνδέεται με αλλαγές και καινοτομίες που χρησιμοποιεί ο ηγέτης, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας και βασίζεται σε επικοινωνιακές αρχές, ώστε να πεισθούν τα μέλη της ομάδας για την ορθότητα των στόχων που έχουν τεθεί. Ο Goleman αναφέρει πως η ηγεσία έχει άμεση σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία διαχωρίζει τον διοικητή από τον ηγέτη. Ο ηγέτης υιοθετεί σαφείς στάσεις, αναγνωρίζει τι είναι σημαντικό για αυτόν και την ομάδα και επιδιώκει τους στόχους σε συνεργασία με τους άλλους (Goleman, 1999). Επίσης ενδυναμώνει τους γύρω του, τους κάνει να πιστεύουν πως είναι δυνατοί, αποτελεί πρότυπο για την ομάδα, ενθαρρύνει και εκτιμά την προσφορά όλων (Kouzes & Posner, 2001). Η ηγετική θέση απαιτεί καλλιεργημένες προσωπικές όσο και διαπροσωπικές δεξιότητες και ικανότητες συνεργασίας. Τέλος, η άσκηση

ηγεσίας προωθεί τη μάθηση και την ομαδική εργασία μέσα από ένα περιβάλλον αποτελεσματικό και παραγωγικό (Bennet, Wise et al,2000).

Ετυμολογικά ο όρος διοίκηση προέρχεται από το ρήμα διοικώ, που σημαίνει φροντίζω ώστε να έρθει εις πέρας κάποιο έργο. Ο Fayol επισημαίνει πέντε ενέργειες που εμπεριέχονται στον όρο διοίκηση: προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμός και έλεγχος (Fayol, 1917). Η διοίκηση εναρμονίζει τις προσπάθειες των μελών της ομάδας για την πραγμάτωση στόχων. Τα στοιχεία που τη διακρίνουν, σύμφωνα με τον Σαϊτή, είναι ο καθορισμός του σκοπού, ο καταμερισμός του έργου, η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, η αξιοποίηση του αποτελέσματος της εργασίας και οι επιδιορθωτικές κινήσεις σε κάθε απόκλιση από το αρχικό σχέδιο (Σαϊτής, 2008). Η διοίκηση αξιοποιεί πόρους, ώστε να επιτευχθούν κάποιοι στόχοι και παράλληλα επηρεάζει την ομάδα διαμέσου της τυπικής εξουσίας που βασίζεται στην ιεραρχία (Γερασίμου,2008, Χατζόγλου, 2010). Ο διοικητής εστιάζει το ενδιαφέρον του στη διατήρηση της υπάρχουσας τάξης και στην ακολουθία των διαδικασιών για την επίτευξη των στόχων (Παυλάκη, 2009) ενώ παράλληλα, ως κάτοχος της νόμιμης εξουσίας επιβάλλει τη θέλησή του στους υφισταμένους, χωρίς αυτοί να είναι σε θέση να του ασκήσουν έλεγχο (Αθανασούλα-Ρέππα,2008).

1.5 Εκπαιδευτική ηγεσία

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η έρευνα ορίζει ως ηγέτη το άτομο που ασκεί επίδραση στα μέλη της ομάδας με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε σχολικό ηγέτη οποιονδήποτε εκπαιδευτικό μιας σχολικής μονάδας κι όχι αποκλειστικά τον διευθυντή. Παράλληλα, υπάρχει περίπτωση το άτομο που ασκεί το διοικητικό έργο σε ένα σχολείο, να ασχολείται αποκλειστικά με αυτό χωρίς να επιδρά διόλου σε άλλα άτομα. Ο Πασιαρδής (Πασιαρδής, 2004) ασχολήθηκε ενδελεχώς με την ηγεσία και επισημαίνει πως ο διευθυντής συνήθως είναι ένα άτομο που διαθέτει μόρφωση, εμπειρία, εργατικότητα και ενημέρωση για το αντικείμενο. Αντιπαθεί τα λάθη και κρίνει με ιδιαίτερη αυστηρότητα και προσήλωση στο έργο τον εαυτό του και τους γύρω του. Σε αντίθεση, ο ηγέτης έχει όραμα, δεν αγαπά τη στασιμότητα, είναι καινοτόμος, υποστηρίζει την πρωτοβουλία, αδιαφορεί για την αυστηρή ιεραρχία, είναι επικοινωνιακός, απλός, ανθρώπινος και αναγνωρίζει τα λάθη του. Επιπλέον, κάνει χρήση της θετικής ενίσχυσης ως κίνητρο και ορίζει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη.

Οι Hallinger και Heck (Hallinger & Heck, 1996), αναλύοντας το ρόλο του διευθυντή στο σύστημα εκπαίδευσης της Αμερικής, παρατηρούν μια εξελικτική πορεία του ηγετικού ρόλου του διευθυντή. Η βάση είναι ο διευθυντής ως διοικητικό στέλεχος (manager), το επόμενο στάδιο είναι ο παιδαγωγικός ηγέτης (instructional leader) και τέλος βρίσκεται ο μετασχηματιστικός ηγέτης (transformational leader).

Ο διευθυντής ως manager αντλεί τη δύναμή του από την εξουσία της θέσης του και είναι ανάλογη με την ιεραρχική βαθμίδα που κατέχει. Ο Σαΐτης (Σαΐτης, 2005) αποδίδει στον διευθυντή-manager πέντε βασικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τέλος τον έλεγχο. Ο δε Κουτούζης (Κουτούζης et al, 1999) τονίζει πως ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης δεν καθοδηγεί απλά το προσωπικό με σκοπό την επίτευξη στόχων, αλλά είναι υποχρεωμένος να συμπεριλάβει στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη διεύθυνση, τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, την πληροφόρηση και τον έλεγχο.

Ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης δίνει μεγάλη βάση στη βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο, λειτουργώντας ως πρωταρχικός φορέας και πάροχος της γνώσης με σκοπό την εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι ο διευθυντής που στηρίζει και διευκολύνει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μάλιστα οι Leithwood και Duke (Leithwood & Duke, 1999) αναφέρουν πως ο παιδαγωγικός ηγέτης δίνει βάση στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί εμπλέκονται σε δραστηριότητες που καθορίζουν την ανάπτυξη των μαθητών.

Τέλος ο διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ευθύνη να αντιμετωπίσει τις ολοένα μεγαλύτερες προκλήσεις που καλείται να ακολουθήσει το σχολείο του, εν μέσω ραγδαίων κοινωνικοπολιτικών αλλαγών. Οφείλει να προσαρμόζει συνεχώς το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο του στις νέες αυτές συνθήκες. Παράλληλα το έργο του είναι να προετοιμάζει και να καθοδηγεί τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία στην κατανόηση και υιοθέτηση των αλλαγών (Παπαχρήστου, 2006). Ο Fullan (Fullan & Stiegelbauer, 1991) ορίζει ως βασικό καθήκον του διευθυντή-ηγέτη την προώθηση της αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου.

Συμπερασματικά, είναι επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης στους σχολικούς διευθυντές ικανοτήτων που τους βοηθούν να ανταποκρίνονται στο ρόλο τους, ο οποίος εξελίσσεται. Η επιτυχία της αναβάθμισης του σχολείου είναι σε απόλυτη

συνάρτηση με τη φύση και την ποιότητα της ηγεσίας που ασκείται από τον διευθυντή (Brown, Anfara et al, 2002; Fullan, 2007). Οι Huber και West (Huber & West, 2002) υποστηρίζουν πως είναι εξαιρετικής σημασίας ο ρόλος του διευθυντή στη δραστηριοποίηση του σχολείου καθώς και στα επιδιωκόμενα αποτελέσματά του.

1.6 Αποτελεσματική σχολική ηγεσία

Μία σχολική μονάδα, σύμφωνα με τον Lezotte, αποκαλείται αποτελεσματική, όταν σε αυτήν υπάρχουν ποιότητα εκπαιδευτική και ίσες ευκαιρίες (Lezotte, 1989). Ο ικανός ηγέτης ενός σχολείου είναι βασικός συντελεστής, ώστε το σχολείο να λειτουργεί με ομαλό τρόπο, καθώς εξασφαλίζει τις συνθήκες εκείνες που οδηγούν στην ανεμπόδιστη εργασία των εκπαιδευτικών (Ιορδανίδης, 2005). Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι ο ηγέτης που έχει όραμα και είναι ικανός να το μετατρέψει σε καθημερινή πρακτική, οργανώνοντας ένα στρατηγικό σχεδιασμό μέσω στόχων με λειτουργική αξία (Vidoni, Bezzina et al, 2008).

Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας προσανατολίζεται είτε στον προσδιορισμό των βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη, είτε στη συμπεριφορά του ηγέτη, είτε στην αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών και συνθηκών μέσα στις οποίες υφίσταται η ηγεσία (Hornet, 2003). Οι συνθήκες αυτές αναφέρονται στις επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται έναν σχολικό ηγέτη ως αποτελεσματικό ή μη, μέσα από την οπτική του για την αποστολή του σχολείου, τους στόχους που θέτει, την κουλτούρα του, τη δομή της οργάνωσης, τον προγραμματισμό που υιοθετεί, τις αποφάσεις που λαμβάνει και την επιμόρφωση προς τους εκπαιδευτικούς. Επίσης αξιολογούνται τόσο οι πρακτικές ως προς τη στελέχωση του σχολείου, η υποστήριξη προς το προσωπικό και η παρακολούθηση και έλεγχος των σχολικών δραστηριοτήτων (Αλατζόγλου, 2012).

Οι Bush και Jackson (Bush & Jackson, 2002) τονίζουν ως χαρακτηριστικό αποτελεσματικού ηγέτη τη διατύπωση των σκοπών και στόχων του σχολείου και υπογραμμίζουν την αίσθηση της αποστολής ως το πιο ισχυρό μέσο επιρροής των σχολικών ηγετών στα επιτεύγματα των μαθητών. Ο Αλατζόγλου (Αλατζόγλου, 2012) συνδέει την ποιότητα της ηγεσίας και τη σχολική αποτελεσματικότητα με τη

διατύπωση ενός οράματος με σαφείς στόχους και τη δημιουργία μιας αποστολής για το σχολείο. Ο Southworth (Southworth, 2002) αναφέρει τρεις λειτουργίες αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας: α) την ανταλλαγή απόψεων που αφορούν σε επαγγελματικά ζητήματα, β) την παροχή προτύπων και γ) την παρακολούθηση. Τέλος οι Blasé και Blase (Blase & Blasé, 1998) όσο και ο Krug (Krug, 1992) συσχετίζουν επίσης την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας με τον ορισμό μιας αποστολής για το σχολείο, με τον προγραμματισμό, την επίβλεψη των διδασκόντων, τον έλεγχο της προόδου των μαθητών και τη γενικότερη προώθηση ενός ποιοτικού περιβάλλοντος μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2-ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Ορισμός του φύλου

Ο όρος «φύλο» στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως gender ή sex. Η λέξη sex (γένος) προσδιορίζει τη βιολογική και ανατομική πλευρά παράλληλα με τη σεξουαλική συμπεριφορά. Ο όρος gender (φύλο) προσδιορίζει τον κοινωνικό ρόλο του ατόμου, τις προσδοκίες της κοινωνίας από αυτό. Τα παιδιά, ήδη από τα 2 έτη, είναι ικανά να αυτοπροσδιορίζονται ως αγόρι ή κορίτσι (Poulin-Dubois et al, 1994). Οι πολιτισμοί στην ολότητά τους έχουν δημιουργημένα πρότυπα που αφορούν στον κοινωνικό ρόλο αντρών και γυναικών. Οι ρόλοι όμως αυτοί διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό.

Οι άνθρωποι είναι βιολογικά διαχωρισμένοι (βιολογικό φύλο) κι αυτό εξυπηρετεί τη διαίωση του είδους. Με το βιολογικό όμως φύλο συνδέθηκαν και κοινωνικές διαφοροποιήσεις και ανισότητες, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί το «κοινωνικό φύλο», δηλαδή το φύλο (gender). Αυτή η διεργασία δημιουργεί τον βιολογικό διαχωρισμό των φύλων, δηλαδή την κοινωνική διάκριση αντρών και γυναικών και την ανωτερότητα ή κατωτερότητα των μεν και των δε (Μπουτουρίδου & Τσιατά, 2014).

Η βιβλιογραφία συσχετίζει τις ορμόνες των ατόμων με τη συμπεριφορά τους. Αναφέρει πως κορίτσια που προγεννητικά ήταν εκτεθειμένα σε υψηλότερα επίπεδα ανδρογόνων (αρσενικών ορμονών), τείνουν να παρουσιάζουν συμπεριφορές που

ταυτίζονται στερεοτυπικά με άρρενες (Money & Ehrhardt, 1972; Hines, Golombok et al, 2002).

Ο Shaffer (Shaffer, 2008) ορίζει το φυλετικό πρότυπο ως ένα σύνολο από συμπεριφορές, αξίες και κίνητρα που η κοινωνία θεωρεί ότι αρμόζουν σε κάθε φύλο. Τα φυλετικά αυτά πρότυπα, στο σύνολό τους, οικοδομούν τα στερεότυπα, με βάση τα οποία κατηγοριοποιούμε τα μέλη των δύο φύλων και αναμένουμε από αυτά την αντίστοιχη συμπεριφορά.

2.2 Θεωρίες διαφοροποίησης των φύλων

Από τα ομηρικά έπη και τους αρχαίους τραγικούς Σοφοκλή και Αισχύλο όσο και από τους φιλοσόφους Πλάτωνα και Αριστοτέλη, αναφέρεται ο διαχωρισμός των φύλων και ο ορισμός της γυναίκας ως ένας «ατελής άνδρας». Υπάρχουν αρκετές θεωρίες που εξηγούν τους λόγους που διαφοροποιούνται τα δύο φύλα ως προς το ηγετικό στυλ που υιοθετούν. Οι γνωστότερες από αυτές είναι: α) του βιολογικού παράγοντα ή της κληρονομικότητας, β) των έμφυλων ρόλων και γ) της ανδρόγυνης συμπεριφοράς (Παπαμιχάλη, 2012).

α) Η θεωρία του βιολογικού παράγοντα υποστηρίζει πως τα δύο φύλα διαθέτουν διαφορετική εγκεφαλική δομή και επομένως διαφορετικές ορμόνες, οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα τους (Kimura, 2002; Mc Carthy et al, 2002). Αρκετοί επιστήμονες δεν κάνουν δεκτή αυτή τη θεωρία και υποστηρίζουν πως οι άντρες και οι γυναίκες γεννιούνται ίδιοι αλλά επηρεάζονται από τη διαφορετική ανατροφή που λαμβάνουν και από τις κοινωνικές προσδοκίες που βιώνουν. Ο Kruger (Kruger, 1994) συμφωνεί πως δεν υπάρχουν βιολογικές διαφορές και η όποια διαφοροποίηση προέρχεται από τις κοινωνικές συνθήκες. Υποστηρίζει πως δεν υφίσταται διαφορά γένους (gender) χωρίς να υπάρχει διαφορά φύλου (sex).

Ο Cahill (Cahill, 2005) αναφέρει ανάμεσα στους εγκεφάλους αντρών και γυναικών υπάρχει μια σειρά από δομικές, χημικές και λειτουργικές παραλλαγές. Η Brizendine (Brizendine, 2006) στο βιβλίο της *The Female Brain* αποδίδει τη διαφορετική χρήση των εγκεφάλων αντρών και γυναικών στα διαφορετικά επίπεδα ντοπαμίνης και οιστρογόνου. Ο Baron-Cohen (Baron-Cohen, 2003) υποστηρίζει πως ο γυναικείος εγκέφαλος βρίσκεται σε σύνδεση με το ενσυναίσθημα ενώ ο αντρικός με το σύστημα οικοδόμησης και κατανόησης κι επομένως οι γυναίκες έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση ενώ οι άντρες την ικανότητα οικοδόμησης

συστημάτων. Σύμφωνα με την Kimura (Kimura, 2002) οι γυναίκες έχουν πιο ανεπτυγμένη λεκτική μνήμη και αντιληπτικούς στόχους ενώ οι άντρες την απεικόνιση και την ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο. Επίσης υποστηρίζει πως ο μαθηματικός συλλογισμός είναι πιο ανεπτυγμένος στο αντρικό φύλο ενώ στο γυναικείο ο αριθμητικός υπολογισμός. Ο Dorion Sagan στο έργο "Gender Specifics: Why Women Aren't Men" αποδίδει βιολογικά πλεονεκτήματα στη δομή του γυναικείου εγκεφάλου λόγω της σύνδεσης ανάμεσα στις δύο πλευρές του, που είναι μεγαλύτερη στις γυναίκες (Sagan, 1998). Αυτό, υποστηρίζει ο Sagan, τις βοηθά να παρακολουθούν περισσότερα γεγονότα ταυτόχρονα.

β) Η θεωρία των έμφυλων ρόλων αναφέρει πως η κοινωνία και η πατριαρχική ιεραρχία καθορίζουν τις στάσεις των ατόμων (Schein, 1985; Goodale & Douglas, 1976). Λόγω αυτών διαμορφώνονται στα δύο φύλα διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται. Η κοινωνικοποίησή τους διαμορφώνει την προσωπικότητα αντρών και γυναικών και τις φιλοδοξίες τους, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία (Kruger, 2008; Jorstad, 1996; Schein, 1985; Goodale & Douglas, 1976). Η Δαράκη (Δαράκη, 2007) αναφέρει πως η γυναίκα υιοθετεί έναν κοινωνικό ρόλο πιο φιλήσυχο και οικογενειακό, ενώ ο άντρας το ρόλο αυτού που θα οδηγήσει την οικογένεια και την κοινωνία σε ευημερία. Η Αθανασούλα-Ρέππα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) αναφέρεται στην ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η οποία θέλει τη γυναίκα να είναι ένας ατελής άντρας, που δεν είναι σε θέση να μεγαλουργήσει, διότι δεν έχει κατακτήσει την ανάλογη ψυχοπνευματική ωρίμανση. Η ίδια ερευνήτρια αναφέρει πως υπάρχει υποεκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις διοίκησης εξαιτίας της διαφορετικής αντιμετώπισης αντρών και γυναικών από τους δύο σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης, το σχολείο και την κοινωνία.

γ) Η θεωρία της ανδρόγυνης συμπεριφοράς συμπληρώνει τη θεωρία των έμφυλων ρόλων. Υιοθετεί ένα ανδρόγυνο μοντέλο που το προβάλλει ως ιδανικό μοντέλο διοίκησης, συνδυάζοντας με αρμονία τα ηγετικά στοιχεία των δύο φύλων (Kruger, 2008). Η Sandra Bem (Sandra Bem, 1974) υιοθετεί αντρικά χαρακτηριστικά, όπως η αποφασιστικότητα και η εμμονή στους στόχους ενός οργανισμού με γυναίκα, όπως η διαλλακτικότητα, προσωπική ευαισθησία και οι ομαλές κοινωνικές σχέσεις με το προσωπικό (Δαράκη, 2007; Bem, 1974; Κογκίδου & Τάκη, 2005).

2.3 Στερεότυπα ως προς το φύλο ηγέτη

Στα πλαίσια της κοινωνιολογίας, ως στερεότυπο ορίζεται το σύνολο από απλουστευμένες και αυθαίρετες γενικεύσεις, οι οποίες δεν χαρακτηρίζονται από ακρίβεια μέσα σε μία κοινωνική ομάδα. Οι γενικεύσεις αυτές κατηγοριοποιούν τα μέλη της ομάδας και προσδοκούν από αυτά να συμπεριφέρονται αντίστοιχα. Ο Tajfel (Tajfel, 1981) ορίζει τα στερεότυπα ως γενικεύσεις που γίνονται από τα άτομα με απόδοση χαρακτηριστικών σε μέλη μιας ομάδας με βάση την συμμετοχή τους σε αυτήν. Συχνά τα στερεότυπα αυτά οδηγούν σε προκαταλήψεις και ανισότητες. Οι προκαταλήψεις είναι οι αρνητικές και μεροληπτικές στάσεις εναντίον των μελών μιας συγκεκριμένης, συνήθως μειονοτικής ομάδας, εξαιτίας μόνο της παρουσίας τους σε αυτή. Οι γνώσεις που εδράζονται σε προκαταλήψεις δεν έχουν βάση και παρουσιάζουν σφάλματα, γιατί δεν είναι βιωματικές. Ο Dyer (Dyer, 1977) κατηγοριοποιεί τα άτομα σε δύο τύπους, τους «κοινωνικούς» και τους «στερεότυπους». Οι «κοινωνικοί» ζουν σύμφωνα με τους κανόνες και νόμους της κοινωνίας στην οποία ανήκουν ενώ οι «στερεότυποι» απορρίπτονται και αποκλείονται από τους νόμους. Εξαιτίας αυτών των γεγονότων οι κοινωνικοί τύποι είναι πολύ πιο ευέλικτοι από τους στερεότυπους. Οι στερεότυποι αποκλείουν τους άλλους έξω από τα συμβολικά τους σύνορα.

Ο Denmark (Denmark, 1977) βασίζει το γεγονός ότι οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις είναι λιγότερες, στα στερεότυπα για τον ρόλο των φύλων. Κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970 υπήρχε η φυλετική διαφοροποίηση της ηγεσίας με βάση τα στυλ γυναικών και αντρών, τα λεγόμενα «αρσενικά» και «θηλυκά» στυλ. Οι άντρες όφειλαν να είναι αρσενικοί και οι γυναίκες θηλυκές, ενώ οποιαδήποτε ενδιάμεση κατάσταση δεν ήταν αποδεκτή κι έπρεπε να αλλάξει (Powell & Butterfield, 1989). Τα αρσενικά και θηλυκά χαρακτηριστικά συσχετίζονται με το «κοινωνικό φύλο», το οποίο παίζει σπουδαίο ρόλο στο υιοθετούμενο ηγετικό στυλ (Larson & Freeman, 1997). Η Fitzgerald (Fitzgerald, 2003) μάλιστα, αναφέρει πως δεν είναι εφικτό να γίνει διαχωρισμός της έννοιας της ηγεσίας ή μάνατζμεντ από την έννοια του φύλου (Shanmugan et al, 2007).

Πιο πρόσφατες έρευνες, συνεχίζουν να ταυτίζουν τον «καλό διευθυντή» με την «αρσενικότητα» και την αποτελεσματικότητα (Tharenou, 2001). Επίσης, ο Powell (Powell, 1989) αναφέρει την ανάληψη πρωτοβουλίας, τον δυναμισμό και τις επιθετικές στρατηγικές ως ανδρικά χαρακτηριστικά ενώ ως γυναικεία τον

συναισθηματισμό, την κοινωνικοποίηση και τη διαλλακτικότητα. Ο δε Bass (Bass, 1981) υποστηρίζει πως τα στερεότυπα επιδρούν στη συμπεριφορά. Έτσι οι γυναίκες αναμένεται να είναι περισσότερο υποτακτικές κι όχι να δίνουν διαταγές. Ακόμη και οι ίδιες οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις αντιμετωπίζουν εσωτερικές συγκρούσεις σχετικά με τον αναμενόμενο ρόλο τους ως θηλυκά και τη θέση ευθύνης που υπηρετούν.

Κατά τον 20^ο αιώνα υπήρχε ακόμη η πεποίθηση πως οι άντρες, λόγω γενετικών καταβολών έχουν περισσότερα προσόντα σε θέσεις ηγεσίας (Yukl, 2009), χωρίς αυτό να βασίζεται σε προηγούμενη εμπειρία. Ακόμη και πολύ πρόσφατες έρευνες με ερωτώμενους εκπροσώπους και των δύο φύλων συσχετίζουν τον καλό ηγέτη με χαρακτηριστικά αρσενικά, το γνωστό ‘think manager-think male’ (Hutchings et al, 2012). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως γυναίκες ηγέτιδες που υιοθετούν συμπεριφορικά χαρακτηριστικά αντρών, αξιολογούνται δυσμενέστερα από τους άντρες με όμοιες συμπεριφορές (Eagly, Makhijani & Klonsky, 1992). Επιπλέον, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη απόρριψη και αντιπάθεια σχετικά με άντρες συναδέλφους τους, όταν είναι κυριαρχικές ή επιθετικές και όταν διαφωνούν και υποστηρίζουν τον εαυτό τους (Copeland, Driskell & Salas, 1995). Τέλος, οι έρευνες εμφανίζουν πως οι γυναίκες καλούνται να παρέχουν πιο ισχυρές αποδείξεις ότι είναι το ίδιο ή περισσότερο ικανές με τους άντρες συναδέλφους τους (Biernat & Kobrynowicz, 1997; Eagly & Carli, 2003).

2.4 Επίδραση του φύλου στο ηγετικό στυλ

Μετά από μακροχρόνιες αναλύσεις σχετικά με τους συντελεστές αποτελεσματικότητας των ηγετών και αξίας του προσωπικού, οι ειδικοί στα θέματα διοίκησης έχουν καταλήξει στους παράγοντες επιλογής ενός καλού ηγέτη κι αυτό είναι να προσλάβουν μια γυναίκα (Scharpe, 2000). Συγγραφείς που έχουν φεμινιστική ιδεολογία υποστηρίζουν πως οι γυναίκες είναι περισσότερο αποτελεσματικοί ηγέτες (Helgesen, 1940). Αντίθετα, κάποιοι άλλοι ακαδημαϊκοί ερευνητές αναφέρουν πως το φύλο έχει χαμηλή συνάφεια με τη μορφή και αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Powell, 1990). Για να δοθεί μια σαφής απάντηση στο ερώτημα αν το φύλο επηρεάζει την άσκηση της ηγεσίας, οι ερευνητές ανέτρεξαν στα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικό έναν ηγέτη.

Αναρωτήθηκαν αν αυτά τα γνωρίσματα είναι η σταθερότητα της εξουσίας στους υφισταμένους ή η τάση για έμπνευση και υποστήριξη σε αυτούς. Οι θεωρίες περί ηγεσίας εξαρτούν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας από διάφορες μεταβλητές, όπως τη φύση της αποστολής και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των υφισταμένων (Chermers, 1997).

Ιστορικά, οι θεωρίες που σχετίζονται με την ηγεσία επικεντρώνονται στις ικανότητες του αντρικού φύλου ως παραμέτρους αποτελεσματικότητας. Όσον αφορά στη γυναίκα ηγέτη, εκτιμώνται ως σημαντικά ηγετικά γνωρίσματα η συνεργασία, η υποστήριξη και η μύηση (Eagly & Carli, 2003). Η άποψη αυτή επικρατεί και στους σύγχρονους οργανισμούς.

Η αύξηση των γυναικών σε διευθυντική θέση επέφερε αλλαγές στη θεωρία και στις πρακτικές της ηγεσίας. Κατά το παρελθόν, οι άντρες στήριζαν την εξουσία στην πολιτική, κοινωνική και στρατιωτική τους δύναμη. Αργότερα όμως, στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες οι ηγέτες άρχισαν να μοιράζονται τη δύναμή τους και να οικοδομούν περισσότερο συνεργατικές σχέσεις (Lipman & Blumen, 1996). Στις σύγχρονες θεωρίες περί ηγεσίας υποστηρίζεται η ομαδικότητα και συνεργασία με έμφαση στην ικανότητα για υποστήριξη και ενδυνάμωση της ομάδας (Hammer and Champy, 1994). Οι ηγέτες καλούνται να είναι ενθαρρυντικοί, να εμπλέκονται ενεργά, να είναι κνηγοί του οράματος και να οικοδομούν υγιείς και παραγωγικές σχέσεις (Goleman, Voyatzis & Mckee, 2002). Οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας προτείνουν ανακατατάξεις στην ιεραρχία και καθιστούν τον ηγέτη σε θέση εκπαιδευτή, ο οποίος μάλιστα να είναι απόλυτα εξοικειωμένος με την τεχνολογία.

Πολλές μελέτες έχουν γίνει σχετικά με τις αδυναμίες που αποδίδονται στο γυναικείο φύλο λόγω της προκατάληψης πως οι ηγέτες είναι γένους αρσενικού. Εντούτοις, οι μοντέρνοι ορισμοί της ηγεσίας, εντάσσουν στα απαραίτητα ηγετικά χαρακτηριστικά πολλά στοιχεία που καταχωρίζονται σε γυναίκες. Τα βιβλία που αφορούν στη διοίκηση δίνουν έμφαση στην παραδοσιακή γυναικεία συμπεριφορά, που εμπεριέχει την αίσθηση της κοινότητας, την ενδυνάμωση των υφισταμένων και την αποδοτική επικοινωνία (Fondas, 1997). Επίσης, αρκετοί συγγραφείς συμφωνούν πως η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συνυφίνεται με τον γυναικείο διοικητικό τρόπο (Book, 2000). Ο δε Rosener (Rosener, 1990) αποδίδει στην γυναικεία ηγεσία διαδραστικότητα και συνεργατικότητα, ενώ στην αντρική, εμμονή στην άσκηση ελέγχου, που έχει βάση στην άσκηση της εξουσίας και την επιβολή της δύναμης. Τα αντρικά αυτά χαρακτηριστικά ταιριάζουν στο παλιό διοικητικό στυλ και δεν

συναρμονίζονται με τις ανάγκες των σύγχρονων οργανισμών. Ο Byron (Byron, 2007) παρουσιάζει ως σημαντικά γυναικεία ηγετικά χαρακτηριστικά το ενδιαφέρον των γυναικών για τους γύρω, την ευγένεια και την προσφορά συμπαράστασης ενώ στα αντρικά την έμφυτη διοικητική διάθεση και την ανάγκη άσκησης ελέγχου στο περιβάλλον, οπότε παρουσιάζουν περισσότερη επιθετικότητα και δεσποτισμό από τις γυναίκες. Οι Eagly & Johnson αποδίδουν στο γυναικείο φύλο πιο πολλά δημοκρατικά χαρακτηριστικά ενώ στο αντρικό έντονο προσανατολισμό στο καθήκον (Eagly & Johnson, 1990). Ο Goleman (Goleman, 1995) υποστηρίζει πως άντρες και γυναίκες έχουν διαφορετικά προτερήματα και μειονεκτήματα όσον αφορά στην άσκηση ηγεσίας, σε σχέση με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Άλλοι ερευνητές όμως θεωρούν πως οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, λόγω του ότι είναι περισσότερο ικανές στο να εκφράζουν και να αντιλαμβάνονται συναισθήματα, δικά τους και άλλων (Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Mayer & Geher, 1996). Οι Sedmar, Robins & Ferris τέλος, υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που αποκωδικοποιούν με ακρίβεια μη λεκτικές εκφράσεις, χαρακτηρίζονται υποστηρικτικότεροι και ευχαριστούν περισσότερο τους υφισταμένους τους (Semadar, Robins and Ferris, 2006). Αν αυτό ισχύει, τότε οι γυναίκες έχουν ένα πολύ σπουδαίο προσόν ηγεσίας, καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται στενά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

2.5 Διοίκηση εκπαίδευσης και φύλο

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, πολλές έρευνες διεξήχθησαν στις δύο πλευρές του Ατλαντικού για θέματα που αφορούν τη θέση της γυναίκας στον τομέα της κοινωνικής ζωής, της διοίκησης επιχειρήσεων και ειδικά στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ερευνήθηκε επισταμένα ο ρόλος της γυναίκας εκπαιδευτικού σε θέση ηγεσίας, οργάνωσης και διοίκησης σχολείων. Ακόμη, αντικείμενα έρευνας έγιναν τα εμπόδια που αντιμετωπίζει το γυναικείο φύλο ως προς την άσκηση διοίκησης, λόγω κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων (Coleman, 1996a), τα στερεότυπα και προκαταλήψεις που αφορούν στο φύλο σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική διοίκηση και κρίθηκε ο ανδροκρατούμενος τρόπος που ασκείται η ηγεσία και η διοίκηση. Στην Ελλάδα, η έρευνα πάνω στο θέμα είναι πολύ περιορισμένη, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία (Πολίτης, 2007).

Οι διαφορές ως προς το φύλο ασκούν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά ενός ηγέτη και στη συμπεριφορά του συνόλου των εμπλεκόμενων στην ευρύτερη

εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς το φύλο αποτελεί μέσο ιεράρχησης ενός υποκειμένου κάτω από κοινωνικό και πολιτισμικό πρίσμα και επηρεάζει την καθημερινή δράση και πρακτική σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η βιβλιογραφία επίσης αποδίδει στο φύλο χαρακτηριστικά καταπίεσης και ανάσχεσης της προσωπικότητας (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Η εκπαιδευτική διοίκηση συνιστά ένα σύστημα, το οποίο καλείται να κάνει ορθή χρήση των διαθέσιμων πόρων με σκοπό την υλοποίηση στόχων. Το έργο αυτό υλοποιείται από τα στελέχη της διοίκησης, τα οποία αποβλέπουν στον προσδιορισμό των στόχων των μελών της όλης σχολικής κοινότητας (Νούσια, 2011).

Η βιβλιογραφία αναφέρει πως η σχολική διοίκηση προωθεί την αντρική έναντι της γυναικείας διοίκησης, λόγω των έμφυλων στερεοτύπων. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βιώνουν έλλειψη ικανοποιητικών ευκαιριών εξαιτίας του φύλου τους και οι άντρες αντιμετωπίζουν με αρνητισμό τις εκπροσώπους του αντίθετου φύλου σε θέση ευθύνης, καθώς πιστεύουν ότι δεν είναι ικανές να αναλάβουν υψηλά πόστα εκπαιδευτικής ηγεσίας εκπαίδευσης (Gibson, 1995; Thomas & Ely, 1996; Banks, 2000). Ειδικά η Banks (Banks, 2000) υποστηρίζει πως υπάρχει υποαντιπροσώπηση του γυναικείου φύλου στην ηγεσία της εκπαίδευσης, λόγω των φυλετικών προκαταλήψεων για έλλειψη προσόντων των γυναικών. Επιπλέον, η έρευνα δείχνει πως μολονότι υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός γυναικών που απασχολούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, ο αριθμός τους σε θέσεις ευθύνης είναι σε μικρό ποσοστό. Η συγγραφέας το αποδίδει αυτό στην αντίληψη ότι η ηγεσία των γυναικών υπολείπεται σε σχέση με των αντρών, λόγω της στερεοτυπικής αντίληψης ότι εκείνοι διαθέτουν περισσότερα προσόντα και δύναμη. Εντούτοις, η συνεργασία αντρών υφισταμένων με γυναίκες σε ηγετικές θέσεις περιορίζει την αρνητική στάση απέναντί τους.

Η βιβλιογραφία εντοπίζει διαφορές των φύλων ως προς το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν. Οι διαφορές αυτές συσχετίζονται με τις προσδοκίες του ρόλου, με το ηγετικό μοντέλο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε συνεργασίας. Αρκετά συχνά βέβαια το ηγετικό στυλ που υιοθετούν τα δύο φύλα επικαλύπτεται, λόγω εσωτερικών παραγόντων. Η έρευνα σημειώνει πως η ηλικία του σχολικού ηγέτη είναι παράγοντας επηρεασμού, επειδή οι γυναίκες αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο διαθέτοντας περισσότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, συνεπώς και μεγαλύτερη

εμπειρία στους σχολικούς οργανισμούς από άντρες συναδέλφους τους, που αναλαμβάνουν τέτοιους ρόλους συντομότερα (Πυρετζίδου,2018).

Ο Παπαταξιάρχης (Παπαταξιάρχης, 1998) αποδίδει τις διαφορές στο αντρικό και γυναικείο στυλ σχολικής διοίκησης στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των φύλων. Οι άντρες επιλύουν τα ηθικά διλήμματα με βάση τους κανόνες της δικαιοσύνης και των ατομικών δικαιωμάτων. Οι γυναίκες, σε αντίθεση, τα αντιμετωπίζουν αναφορικά με τις ανθρώπινες σχέσεις. Οι Eagly και Johannesen-Schmidt (Eagly & Johannesen-Schmidt 2001) υποστηρίζουν πως όσες γυναίκες πέτυχαν να σπάσουν τη γυάλινη οροφή, άλλαξαν και τον παραδοσιακό τρόπο που οι άντρες ασκούν ηγεσία. Πέτυχαν να ασκήσουν ηγετικό στυλ μετασχηματιστικό και αλληλεπιδραστικό, να τονώσουν το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων, να εμπνεύσουν ενθουσιασμό, να ενεργοποιήσουν τους συνεργάτες τους, να καλλιεργήσουν την αυτό-αξία των μελών της ομάδας για να νιώσουν σημαντικοί. Ο όρος «γυάλινη οροφή» διατυπώθηκε από δημοσιογράφο της εφημερίδας Wall Street Journal το 1986, εννοώντας τα τεχνητά εμπόδια που βασίζονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, τα οποία αναστέλλουν ή σταματούν την επαγγελματική εξέλιξη γυναικών σε ανώτερες διοικητικές θέσεις μέσα σε επιχειρήσεις (Jackson, 2001). Η βιβλιογραφία αναφέρεται στην αντίθεση ανάμεσα στον ολοένα αυξανόμενο αριθμό που εισρέουν στην αγορά εργασίας και τον περιορισμένο αριθμό αυτών δε θέσεις ηγεσίας (Broadbridge & Weyer, 2007; Oakley, 2000). Με βάση αυτό το δεδομένο, η γυάλινη οροφή αποδίδει τον βαθμό δυσκολίας με τον οποίο έρχονται αντιμέτωπες οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να φτάσουν την καριέρα τους σε ίσα επίπεδα με τους άντρες συναδέλφους τους. Ο Weyer, ως γυάλινη οροφή ορίζει το εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην προσπάθειά τους να καταλάβουν θέσεις ηγεσίας σε οργανισμούς (Galanaki, Papalexandris & Halikias, 2009; Πιτσάβα – Διαμαντίδου, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

3.1 Ορισμός και διαστάσεις της επικοινωνίας

Η επικοινωνία βρίσκεται σε απόλυτη εξάρτηση με την ανθρώπινη φύση και την καθημερινότητα. Η πλοκή της ζωής επηρεάζεται από την επικοινωνία, καθώς λαμβάνουμε όλοι μηνύματα από ανθρώπους που γνωρίζουμε ή όχι και που

βρίσκονται σε κοντινή ή μακρινή απόσταση (Littlejohn & Foss, 2010). Για κάποιους η επικοινωνία ορίζεται ως μεταβίβαση ή ανταλλαγή δεδομένων και μηνυμάτων μεταξύ ατόμων ενώ για άλλους σημαντικότερη είναι η συμπεριφορική όψη της. Υπό αυτό το συμπεριφορικό πρίσμα, τονίζεται η μεταβίβαση ερεθισμάτων, με στόχο την μεταβολή της συμπεριφοράς ενός δέκτη. Τα όρια ανάμεσα στις διάφορες χρήσεις της επικοινωνίας είναι ρευστά, καθώς αυτό που κάποιος βιολόγος ορίζει ως επικοινωνία διαφέρει δραματικά με τον ορισμό ενός ψυχολόγου (Berger & Ewaldsen, 2010)

Ο Du Brin (Du Brin, 2011) περιγράφει την επικοινωνία ως ανταλλαγή πληροφοριών με χρήση λέξεων, γραμμάτων, συμβόλων και μη λεκτικών σημάτων. Η επικοινωνία εξαρτάται από την περίσταση και διατηρεί έναν οργανισμό ενωμένο. Ο Katz ορίζει την επικοινωνία ως ανταλλαγή πληροφοριών διαμέσου συμβόλων (Katz & Kahn, 1978). Ο Σταμάτης (Σταμάτης, 2009) συμφωνεί με τον Kantz και υποστηρίζει πως κατά την επικοινωνία μεταδίδονται αμοιβαία πληροφορίες και συναισθηματικά μηνύματα από άτομο σε άτομο, με τρόπο άμεσο ή διαμέσου ενός επικοινωνιακού μέσου. Η διαδικασία αυτή είναι ανατροφοδοτούμενη κι έχει συγκεκριμένο σκοπό, την παραγωγή ενός επικοινωνιακού αποτελέσματος. Ο Davis (Davis, 1990) περιγράφει την επικοινωνία ως μεταβίβαση πληροφοριών από άτομο σε άτομο με το δεύτερο να κατανοεί. Ο Μπουραντάς ορίζει επίσης την επικοινωνία ως διαδικασία μετάδοσης πληροφοριών και νοημάτων από υποκείμενο σε υποκείμενο (Μπουραντάς, 1992).

Η Πασιαρδή (Πασιαρδή, 2001) διαχωρίζει την επικοινωνία σε μονοδρομική και αμφιδρομική. Μονοδρομική την ονομάζει, όταν η πληροφορία έχει κατεύθυνση προς κάποιον δέκτη, χωρίς όμως να απαιτείται ανταπόκριση άμεσα. Αμφιδρομική ονομάζεται η αποτελεσματική και γνήσια επικοινωνία, κατά τη διάρκεια της οποίας επιτελείται ανατροφοδότηση ανάμεσα σε πόμπο και δέκτη. Ο βαθμός αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας εξαρτάται από το πόσο ακριβές και καθαρό είναι το μήνυμα και πόσο ευέλικτη είναι η προσαρμογή στο νοητικό επίπεδο των επικοινωνούντων υποκειμένων. Η αποκωδικοποίηση του μηνύματος βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με την νοητική ικανότητα του δέκτη.

Τα βιβλία που αναφέρονται στη επικοινωνία αναφέρουν πως είναι μια έννοια δύσκολη να οριστεί. Η επιστημονική κοινότητα διστάζει να καταλήξει σε έναν κοινό ορισμό, με αποτέλεσμα να υπάρχουν τόσοι ορισμοί όσοι και οι ερευνητές που ασχολούνται με το θέμα. Ο Griffin (Griffin, 2003) αναφέρει πως οι ορισμοί της

επικοινωνίας μας παρέχουν τελικά περισσότερες πληροφορίες για τους δημιουργούς τους παρά για την ίδια τη φύση της επικοινωνίας.

Βασικές διαστάσεις της επικοινωνίας κατά την Μαλικιώση (Μαλικιώση, 1999) είναι η αποτελεσματική κωδικοποίηση, η επανάδραση και τέλος η ανατροφοδότηση. Σπουδαίο επίσης ρόλο παίζει ο χώρος που εκτελείται η επικοινωνία. Κατά την προφορική επικοινωνία υπάρχει πιο γρήγορη μετάδοση μηνυμάτων σχετικά με τον γραπτό λόγο (Μαυρίδου, 2017). Επιπλέον, βασικοί συντελεστές της επιτυχίας της επικοινωνίας είναι η αντίληψη και η κατανόηση της έννοιας, του τρόπου και της διαδικασίας με την οποία αυτή επιτελείται. Τέλος βάση δίνεται και σε θεμελιώδεις αρχές που οφείλουν να τηρούνται κατά την εξέλιξή της (Ζωγράφος & Θωμά, 2014).

3.2 Προϋποθέσεις και αρχές

Ο Habaci (Habaci et al, 2013) αναφέρει ως προϋποθέσεις αποτελεσματικής επικοινωνίας, πρωτίστως την έλλειψη προκατάληψης, την επιλογή των σωστών επικοινωνιακών καναλιών, το κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη, την προσέλκυση του ενδιαφέροντος του δέκτη, τον σεβασμό και τέλος τον προκαθορισμένο στόχο της επικοινωνίας και από τα δύο μέρη, ώστε να οικοδομηθούν αμοιβαίες αντιλήψεις του μηνύματος.

Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (Ζαβλανός, 2003), η προφορική επικοινωνία, για να είναι αποτελεσματική, χρειάζεται να ισχύουν ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, το άτομο που λειτουργεί ως πομπός οφείλει να διαθέτει καθαρότητα και σαφήνεια στο λόγο του. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η συνοχή ως προς τη διατύπωση των ιδεών. Τέλος, ο πομπός αλλά και ο δέκτης, οφείλουν να διακατέχονται από υπομονή και να επιτρέπουν στο συνομιλητή τους να τοποθετηθεί.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος της προφορικής επικοινωνίας είναι η ενεργητική ακρόαση (Ανθη & Κακλαμάνη, 2008). Στα πλαίσια της ενεργητικής ακρόασης, οι οδηγίες εκτελούνται σωστά και οι δύσκολες καταστάσεις επιλύονται ομαλά. Οι δεξιότητες που υποστηρίζουν την ενεργητική ακρόαση είναι: α) η διατήρηση της οπτικής επαφής των συνομιλητών, β) η αποδοχή των συνομιλητών ως σημαντικών άλλων, γ) η διατηρούμενη μη λεκτική ανατροφοδότηση και δ) η υποστήριξη των συνομιλητών διαμέσου εκφράσεων, μέσα από τις οποίες διαφαίνεται το ενδιαφέρον για τις απόψεις τους.

Σύμφωνα με τον Watzlawick (Watzlawick , 2005) σημαντική προϋπόθεση λειτουργικής επικοινωνίας είναι ο ξεκάθαρος στόχος, που διαθέτει σαφήνεια. Επίσης αναγκαίο είναι ο πομπός να δομεί τα σωστά μηνύματα, τα οποία να περικλείουν αυτά ακριβώς που επιθυμεί να επικοινωνήσει στον δέκτη, ώστε να μπορέσει να τα κατανοήσει. Άλλη προϋπόθεση είναι η σωστή επιλογή του χώρου και του χρόνου της επικοινωνίας, παράγοντες που μειώνουν δραστικά την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Ακόμη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το επικοινωνιακό μέσο (λόγος, τόνος, τηλεφωνική επικοινωνία κλπ) και ο επικοινωνιακός τρόπος (γραπτά, προφορικά, οπτικά κλπ). Για κάθε επικοινωνιακό στόχο, υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα και στόχοι. Όσον αφορά στον δέκτη, το ενδιαφέρον που παρουσιάζει για το μήνυμα, η διάθεση να επικοινωνήσει αλλά και η ικανότητά του να δώσει τη δέουσα προσοχή στον πομπό, προϋποθέτουν την αποτελεσματική επικοινωνία. Ο δέκτης οφείλει με υπομονή και όχι κάτω από πίεση χρόνου, να μη βιαστεί να εξάγει πρόχειρα συμπεράσματα σχετικά με το νόημα του μηνύματος, πριν ο πομπός ολοκληρώσει τη μετάδοσή του. Επιπλέον, καλό είναι να εστιάζεται με μεγάλη προσοχή στο πραγματικό νόημα του μηνύματος, χωρίς αυτό να παραμορφώνεται κάτω από το πρίσμα των προδιαθέσεων και προκαταλήψεών του. Αν επιδείξει διαφορετική συμπεριφορά, το περιεχόμενο του μηνύματος συλλαμβάνεται λανθασμένα ή καθόλου και ο πομπός αποθαρρύνεται να συνεχίσει την επικοινωνία. Άλλες προϋποθέσεις αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι οι κοινές αντιλήψεις των επικοινωνούντων στο θέμα του μηνύματος, ώστε να οδηγούνται σε κοινές αξιολογήσεις και ερμηνείες. Βασική προϋπόθεση επίσης είναι οι επαρκείς ανθρώπινες σχέσεις. Μεγάλο ρόλο παίζει και ο όγκος των πληροφοριών και των δεδομένων, τα οποία λαμβάνονται από τον δέκτη. Όσο μεγαλύτερη υπερφόρτωση, τόσο δυσχεραίνεται η επικοινωνία. Τέλος, η εννοιολογική και συναισθηματική σημασία των λέξεων μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο. Αυτό οφείλει να ληφθεί υπόψη στα πλαίσια μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Σε επικοινωνίες μέσα στην εργασία, η έρευνα δείχνει ότι η έλλειψη αυταρχικής ή ολοκληρωτικής εξουσίας, προωθεί την επικοινωνία. Επίσης, η οργάνωση δομών και διαδικασιών και η γραφειοκρατική οργάνωση είναι σημαντικοί παράγοντες. Οι κώδικες της επικοινωνίας θεωρούνται κομβικής σημασίας στη διαδικασία. Όταν πομπός και δέκτης δεν χρησιμοποιούν ακριβώς τους ίδιους (λέξεις, σύμβολα ή κινήσεις) δημιουργούνται παρερμηνείες. Για παράδειγμα, γιατροί και στρατιωτικοί κάνουν χρήση διαφορετικού κώδικα κατά την εργασία τους, με αποτέλεσμα κάποια

σύμβολα, εκφράσεις ή ακόμη και κάποιες κινήσεις να καθίστανται δυσνόητα από τους εκπροσώπους του άλλου επαγγέλματος. Το ίδιο υπάρχει περίπτωση να γίνει κι ανάμεσα σε διαφορετικά τμήματα της ίδιας επιχείρησης με διαφορετική ειδικευση. Οι γνώσεις, η εμπειρία και η προσωπικότητα των επικοινωνούντων καθορίζουν τον κώδικα που χρησιμοποιούν. Προϋπόθεση λοιπόν της αποτελεσματικότητας είναι η συνειδητοποίηση αυτής της διαφορετικότητας.

3.3 Η διαδικασία της επικοινωνίας

Ως διαδικασία επικοινωνίας ορίζονται οι καταστάσεις ή τα γεγονότα, τα οποία διαρκώς μεταβάλλονται και καθορίζουν τη δυναμική των σχέσεων. Από τη δυναμική επικοινωνιακή σχέση δημιουργείται ενέργεια και δραστηριότητα. Στα πλαίσια κάποιου οργανισμού, η ροή των δεδομένων καθιστά μια δυναμική διαδικασία που παράγει, διανέμει και επεξηγεί μηνύματα. Επομένως, η επικοινωνιακή διαδικασία παρουσιάζει μια συνέχεια και αναπτύσσεται αδιάλειπτα (Ζωγράφος & Θωμά, 2014). Κατά τους Kurland και Pelled (Kurland & Pelled, 2000) η επικοινωνία προϋποθέτει τουλάχιστον δύο άτομα, τον αποστολέα και τον παραλήπτη του μηνύματος. Στα πλαίσια αυτής της αμφίδρομης διαδικασίας, πομπός και δέκτης αλλάζουν ρόλους, άλλοτε στέλνουν κι άλλοτε λαμβάνουν μηνύματα συγχρόνως.

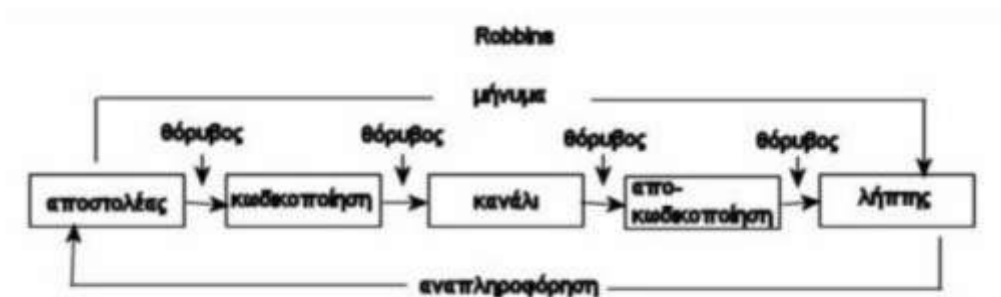
Η επικοινωνιακή διαδικασία κατά τον Πασιαρδή (Πασιαρδής, 2004) μπορεί να είναι μονόδρομη ή αμφίδρομη. Στη μονόδρομη επικοινωνία, μετά τη μεταβίβαση του μηνύματος, ο πομπός αναμένει ανταπόκριση. Κατά την αμφίδρομη επικοινωνία συνήθως υπάρχει εμπλοκή περισσότερων προσώπων που αποστέλλουν και αποδέχονται τα μηνύματα.

Το μήνυμα δημιουργείται από την πηγή κι έπειτα κωδικοποιείται σε λέξεις ή κινήσεις του σώματος. Στη συνέχεια διαβιβάζεται διαμέσου καναλιών, στα οποία παρεμβάλλονται οι «θόρυβοι» στον δέκτη, ο οποίος λαμβάνει το μήνυμα και στη συνέχεια το αποκωδικοποιεί σε ιδέες και νοήματα που είναι σε θέση να κατανοήσει. Αποτελεσματική θεωρείται η επικοινωνία, όταν υπάρχει κατανόηση ανάμεσα σε πομπό και δέκτη ενώ ο πομπός κατανοεί αν ο δέκτης έχει ορθά ερμηνεύσει το μήνυμα, με βάση την ανατροφοδότηση που του παρέχει (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η αφετηρία της επικοινωνίας είναι το σημείο όπου ο αποστολέας ή πομπός ή πηγή ξεκινά να μεταβιβάσει κάποιο μήνυμα. Στην φάση αυτή, καθώς διαμορφώνεται το μήνυμα, σημαντική είναι η αξιολόγηση του κοινού. Τότε γίνεται και η κωδικοποίηση του μηνύματος από τον πομπό, παίρνει δηλαδή το μήνυμα μορφή συμβολική σύμφωνα με κάποιο γλωσσικό κώδικα ή συμβολικό κώδικα ή κώδικα κινήσεων. Έτσι το μήνυμα σχηματίζεται και κατόπιν διακινείται μέσα από ένα κανάλι ή μέσο και φτάνει στον αποδέκτη. Εκείνος το αποκωδικοποιεί. Το αποτέλεσμα της επικοινωνίας είναι η επιρροή που αυτή ασκεί στη γνώση ή στην συμπεριφορά ή στα συναισθήματα ή στην ενέργεια ή στις σκέψεις και ιδέες του αποδέκτη.

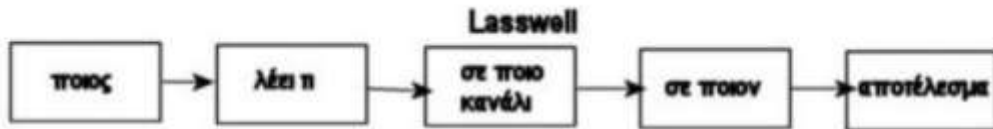
Βασικά στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας είναι κατά τους Ζωγράφο και Θωμά: η πηγή ή πομπός, ο κώδικας που χρησιμοποιεί ο πομπός, το μήνυμα, τα επικοινωνιακά κανάλια, η σύλληψη από τον αποδέκτη, ο θόρυβος, ο κώδικας του αποδέκτη και η αποκωδικοποίηση που εκείνος πραγματοποιεί και τέλος η κατανόηση του μηνύματος ή feedback (Ζωγράφος & Θωμά, 2014). Ο «θόρυβος», χωρίς να είναι επιθυμητός από τον αποστολέα ούτε από τον παραλήπτη, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, αφού μπορεί να διαστρεβλώσει το μήνυμα ή να δυσκολέψει την σύλληψή του από τον παραλήπτη.

Τα παρακάτω σχεδιαγράμματα αποτυπώνουν την επικοινωνιακή διαδικασία, σύμφωνα με το γραμμικό μοντέλο του Lasswell, το κυκλικό μοντέλο των Osgood και Schramm και τέλος το σύνθετο μοντέλο του Robbins (Ζωγράφος & Θωμά, 2014).

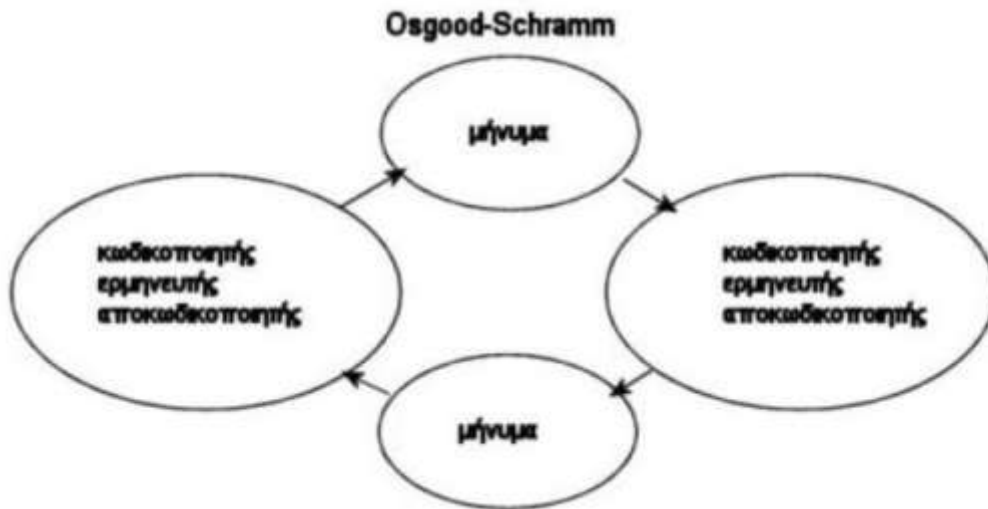


Εικόνα 1 Πηγή: Ζωγράφος & Θωμά, 2014

Μοντέλο επικοινωνίας των πέντε W



Εικόνα 2 Πηγή: McQuail & Windahl, (2015)



Εικόνα 3

3.4 Τα είδη της επικοινωνίας- Μορφές και επίπεδα

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλές μορφές και διακρίσεις της επικοινωνίας. Μία διάκριση είναι η **λεκτική και μη λεκτική**. Η λεκτική αναφέρεται σε διαβίβαση μηνυμάτων μέσα από το λόγο. Στη μη λεκτική ο λόγος απουσιάζει ενώ αναφέρεται η γλώσσα του σώματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σε αυτήν την επικοινωνία παρατηρούνται σήματα που δημιουργούνται ή κωδικοποιούνται, στα οποία αποδίδεται κάποια σημασία (Knapp, Hall & Horgan, 2013). Τα σήματα αυτά μπορεί να είναι χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, στάσεις του σώματος ή ο τόνος της φωνής. Οι δύο αυτές μορφές επικοινωνίας είναι δυνατό να λειτουργήσουν με τρόπο ανεξάρτητο ή συμπληρωματικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Μία άλλη διάκριση στην επικοινωνία είναι η **τυπική και άτυπη** ή διαφορετικά επίσημη και ανεπίσημη. Η τυπική είναι βασισμένη σε τυπικές διαδικασίες, οι οποίες είναι ορισμένες από τη διοίκηση ενός οργανισμού. Αυτού του είδους η επικοινωνία

διενεργείται στα πλαίσια ενός επίσημου πλαισίου. Η άτυπη κινείται παράλληλα με την τυπική και βασίζεται σε προσωπική σχέση και οικειότητα. Η μετάδοση των πληροφοριών συμβαίνει εκτός επίσημων διαδικασιών, δεν ακολουθεί κανονισμούς, δεν έχει συγκεκριμένο σύστημα ούτε αυστηρό προγραμματισμό. Κατά την άτυπη επικοινωνία, συνήθως χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σε συσχέτιση με την διεύθυνση ροής της επικοινωνίας, μπορεί να διαχωριστεί σε **κάθετη ή καθοδική, ανοδική και οριζόντια**. Η κάθετη επικοινωνία έχει αφετηρία κάποιον ιεραρχικά ανώτερο και κατευθύνεται σε υφισταμένους. Η ανοδική έχει την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή ξεκινά από υφισταμένους και καταλήγει σε άτομα ιεραρχικά ανώτερα. Τέλος, η οριζόντια πραγματοποιείται ανάμεσα σε ομόβαθμους στην ιεραρχία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αναφορικά με το περιβάλλον της η επικοινωνία διακρίνεται επίσης σε **εσωτερική και εξωτερική**. Εσωτερική ανάμεσα σε τμήματα ή μέλη ενός οργανισμού και εξωτερική όταν εμπλέκονται εξωτερικοί παράγοντες.

Δύο διαστάσεις προσδιορίζουν την επικοινωνία, η σχέση και το περιεχόμενό της. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, η κοινωνική σχέση είναι ο ερμηνευτικός παράγοντας για την κατανόηση του περιεχομένου (Κωνσταντίνου, 2000).

Μια άλλη διάκριση των επικοινωνιακών μορφών είναι σε **γλωσσική, μη γλωσσική και τεχνική επικοινωνία** (Ζωγράφος & Θωμά, 2014).

Η γλωσσική επικοινωνία διαχωρίζεται σε **προφορική και γραπτή**. Η προφορική εμπεριέχει διάλογο μεταξύ πομπού και δέκτη (Hellriegel Don, Slocum John, 2004). Την γραπτή μορφή επικοινωνίας αποτελεί η έντυπη μορφή μεταφοράς του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη (Watzlawick Paul, 2005).

Η μη γλωσσική επικοινωνία διακρίνεται σε **μη λεκτική, παραγλωσσία και προσωπική παρουσίαση** (Watzlawick Paul, 2005). Στην μη λεκτική συμπεριλαμβάνονται οι στάσεις και κινήσεις του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου. Η παραγλωσσία, σύμφωνα με τον Watzlawick, συσχετίζεται με την φωνητική πλευρά της επικοινωνίας, δίνοντας έμφαση σε κάποιες λέξεις κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας. Η προσωπική παρουσίαση έχει σχέση με τον κώδικα συμπεριφοράς των ατόμων που επικοινωνούν και τις ενδυματολογικές τους επιλογές.

Η τεχνική επικοινωνία διαχωρίζεται σε **οπτική, ηλεκτρονική, ακουστική και οπτικοακουστική** μορφή. Η οπτική μορφή περιλαμβάνει τα χρώματα, τα σύμβολα,

τις εικόνες, τις διαφάνειες κλπ. Η ηλεκτρονική μορφή συσχετίζεται με τη χρήση ηλεκτρονικών επικοινωνιακών μέσων. Αυτή η τελευταία μορφή επικοινωνίας θεωρείται περισσότερο σύγχρονη και η πλέον αποτελεσματική, κυρίως επειδή υλοποιεί τάχιστα τους σκοπούς της επιχειρησιακής επικοινωνίας (Bulkeley, 1992). Κατά την ακουστική μορφή, η μεταβίβαση του μηνύματος στον δέκτη επιτελείται μόνο διαμέσου της ακοής (τηλέφωνο). Τέλος, η οπτικοακουστική μορφή συνδυάζει ισόποσα την οπτική και ακουστική μορφή επικοινωνίας.

3.5 Επικοινωνία στην κοινωνική ζωή

Η επικοινωνία είναι δεμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη. Ο Luckman αναφέρει πως «ο όρος επικοινωνία σημαίνει πια τα πάντα για τους πάντες» (Berger, C. R., Roloff, M. E., & Ewoldsen, D. R., 2010). Ο Μπουραντάς ορίζει την επικοινωνία ως μια διαδικασία μεταβίβασης πληροφοριών και νοημάτων από έναν άνθρωπο σε κάποιον άλλο. Ο πομπός (άνθρωπος ή ομάδα) μεταβιβάζει κάποιες πληροφορίες, ιδέες, συλλογισμούς, συναισθήματα ή ενέργειες στον δέκτη (άνθρωπος ή ομάδα) με απώτερο σκοπό να ενεργήσει σε αυτόν ώστε να του προκαλέσει ιδέες, πράξεις, συναισθήματα ή ενέργειες και να επηρεάσει την συμπεριφορά του (Μπουραντάς, 1992) ενώ ο Cooley ως επικοινωνία ορίζει «όλα τα σύμβολα του νου, μαζί με τα μέσα μεταβίβασης τους στο χώρο και διατήρησής τους στο χρόνο» (Cooley, 1909). Η Virginia Satir εμφανίζει την επικοινωνία σαν μια τεράστια ομπρέλα, η οποία σκεπάζει όλα αυτά που συμβαίνουν μεταξύ των ανθρώπινων όντων. Με την έλευση ενός ανθρώπου σε αυτή τη γη, η επικοινωνία καθορίζει τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους και τα γεγονότα που θα συμβούν στη ζωή του (Satir, 1989). Τέλος ο Price αναφέρει πέντε βασικές έννοιες που απαντώνται σε όλες σχεδόν τις θεωρίες επικοινωνίας: μετάδοση, ανταλλαγή, δημιουργία νοήματος μέσα από σύμβολα, πλαίσιο και λόγος (Price, 1996).

Η απουσία της επικοινωνίας από τον πολιτισμό θα σηματοδοτούσε και το τέλος του. Είναι αλληλένδετη με την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή των ιδεών, της σκέψης, των επιθυμιών, των συναισθημάτων και της πληροφορίας. Η αποτελεσματική επικοινωνία καθορίζει τη λειτουργία και ύπαρξη τυπικών και άτυπων ομάδων και ειδικά αυτών που εντάσσονται σε ευρείες κοινωνικές οργανώσεις καθώς καθορίζει τη δημιουργία και διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων. Στην επιτυχία της επικοινωνίας επιδρά η κατανόηση της λειτουργίας της ίδιας της επικοινωνιακής διαδικασίας, των παραγόντων που την παρεμποδίζουν και

των θεμελιωδών αρχών που τη διέπουν κατά την εξέλιξή της (Θωμά & Ζωγράφος, 2014).

Θεμελιώδη ρόλο σε κάθε κοινωνία από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα κατέχει η επικοινωνία. Ο Lasswell (Lasswell,1948) αναφέρει πως ο πιο αξιόπιστος τρόπος να περιγράψει κανείς μια επικοινωνιακή δράση είναι να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα: Ποιος; Τι λέει; Μέσα από ποιο δίαυλο επικοινωνίας; Σε ποιον; Με ποιο αποτέλεσμα; Η επιστημονική μελέτη της επικοινωνιακής διαδικασίας τείνει να επικεντρώνεται σε ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω ερωτήματα. Οι μελετητές που ερευνούν το ερώτημα «Ποιος», δηλαδή τον πομπό, ελέγχουν τους παράγοντες που κινητοποιούν και δρομολογούν την επικοινωνιακή πράξη. Οι ειδικοί που επικεντρώνονται στο ερώτημα «Τι λέει» αναλύουν το περιεχόμενο. Όσον αφορά στην ανάλυση του περιεχομένου της επικοινωνίας, διαχωρίζεται στον σκοπό και στο στυλ. Ο σκοπός αναφέρεται στο ίδιο το μήνυμα, ενώ το στυλ στη διάταξη των στοιχείων από τα οποία απαρτίζεται το μήνυμα. Τα δίκτυα επικοινωνίας είναι κυρίως μονόδρομα (one way) και αμφίδρομα (two way) και εξαρτώνται από τον βαθμό αμοιβαιότητας μεταξύ πομπού και δέκτη. Για να το εκφράσουμε διαφορετικά, η διμερής επικοινωνία επιτελείται όταν οι λειτουργίες πομπού και δέκτη εκτελούνται με ισοδύναμη συχνότητα από δύο ή περισσότερα άτομα.

Η επικοινωνιακή διαδικασία στα πλαίσια της κοινωνίας επιτελεί τρεις λειτουργίες, σύμφωνα με τον συγγραφέα Brent Ruben (Ruben,1985): α) διατήρηση του περιβάλλοντος, αποκλεισμός απειλών και γεγονότων που θέτουν σε απειλή την σταθερότητα της κοινότητας και των συστατικών στοιχείων της, β) αλληλεπίδραση των δομικών στοιχείων της κοινωνίας με σκοπό την ανταπόκριση στο περιβάλλον, γ) μετάδοση της κοινωνικής κληρονομιάς.

3.6 Επικοινωνία στην εργασία

Η επικοινωνία μέσα σε μια επιχείρηση ορίζεται ως η λήψη και μετάδοση της πληροφορίας μεταξύ ατόμων, ομάδων και μηχανών που επεξεργάζονται δεδομένα και στόχο έχει την εκτέλεση καθηκόντων με αποτελεσματικό τρόπο». Η λεγόμενη επιχειρησιακή επικοινωνία αποτελεί σπουδαίο ρυθμιστικό παράγοντα λειτουργίας ενός οργανισμού. Στα πλαίσια της επιχειρησιακής επικοινωνίας, υπάρχει ανταλλαγή και αποκωδικοποίηση μηνυμάτων μεταξύ εργαζομένων και στελεχών. Σκοπός της

είναι η ορθή διαχείριση πληροφοριών και δεδομένων, τα οποία κινούνται στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης και απώτερος σκοπός είναι να υλοποιηθούν οι εταιρικοί στόχοι. Η επικοινωνία σε μια επιχείρηση εξασφαλίζει την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία της με τους εξής τρόπους: α) σαν πληροφοριακό μέσο β) σαν όργανο για τη λήψη αποφάσεων γ) σαν μέσο που συντονίζει τις δραστηριότητες ανάμεσα στα τμήματα της επιχείρησης και δ) σαν παράγοντας που διαμορφώνει το εργασιακό κλίμα) (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002).

Ο όρος οργανωτική επικοινωνία συνδέεται με τις σπουδές διοίκησης επιχειρήσεων από τη δεκαετία του '30, όταν ξεκίνησε η έρευνα των μεγάλων επιχειρήσεων με ανάλυση των επικοινωνιακών τρόπων των μελών τους. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην αποτελεσματική μετάδοση των μηνυμάτων που λάμβαναν και εξέπεμπαν οι άνθρωποι. Ο Herbert Simon (Simon, 1993) υποστηρίζει πως η επικοινωνία αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας για μια επιχείρηση ενώ ο Chris Argyris κριτικάρει τη λογική ότι η διοίκηση γνωρίζει καλύτερα τα θέματα επικοινωνίας με τους εργαζόμενους (Argyris, 1957).

Ο κύριος στόχος της επικοινωνίας στα πλαίσια της εργασίας σε μία επιχείρηση είναι ο συντονισμός των δραστηριοτήτων της. Τα στελέχη που κατέχουν διοικητικές θέσεις στις επιχειρήσεις, εκτιμάται ότι αφιερώνουν στην επικοινωνία το 70% του χρόνου τους. Αυτό επιτελείται με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών, τη λήψη των αποφάσεων και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Ακόμη, η επικοινωνία χρησιμοποιείται ως εργαλείο διοίκησης για πειθώ, παρακίνηση και εκτέλεση των επιδιώξεων των στελεχών (Mumby, 1988; Mumby & Stohl, 1996; Cushman, 2000). Οι λόγοι των προστριβών και των δυσλειτουργιών βρίσκονται σε στενή σύνδεση με την κακή εφαρμογή της επικοινωνίας.

Η Παπαδοπούλου (Παπαδοπούλου, 2012) αναφέρει πως τα στελέχη της διοίκησης, για να επιτύχουν την αποτελεσματική επικοινωνία στα πλαίσια μιας επιχείρησης, συγκεντρώνουν πληροφορίες από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, ώστε να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις και να προχωρούν στην εφαρμογή του απαιτούμενου διοικητικού ελέγχου. Επιπρόσθετα, μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας, ασκούν επιρροή και πειθώ στους εργαζόμενους και παρακινούν το προσωπικό προς την επίτευξη των οριζόμενων επιχειρησιακών στόχων. Όσο γρηγορότερες αλλαγές επιτελούνται στο επιχειρηματικό περιβάλλον,

τόσο αυξάνεται η ανάγκη για πληροφόρηση. Οι νέες πληροφορίες ελέγχουν την αυξανόμενη αβεβαιότητα και δημιουργούν στους εργαζόμενους αίσθημα ασφάλειας, με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία. Τα στελέχη της επιχείρησης μέσα από την επικοινωνία επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων και κατευθύνουν τις στάσεις ατόμων και ομάδων με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, απρόσωπα και προσωπικά, εξωτερικά και εσωτερικά. Αυτού του είδους η επίδραση μπορεί να ερμηνευθεί και ως υποκίνηση ή άσκηση ελέγχου επί της συμπεριφοράς ατόμων προς κάποια κατεύθυνση.

Οι επικοινωνιακές διαδικασίες μέσα σε έναν οργανισμό τις περισσότερες φορές καθορίζονται από το οργανόγραμμα και η διάρθρωση αυτή ρυθμίζει και τις συμπεριφορές ατόμων και ομάδων. Η πραγματικότητα, εσωτερική και εξωτερική, μιας επιχείρησης βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την ερμηνεία της επικοινωνίας που υπαγορεύεται σε αυτήν. Οι προσανατολισμένες στον άνθρωπο επιχειρήσεις θεωρούν την επικοινωνία ιδιαίτερα πολύτιμη. Στις μοντέρνες επιχειρήσεις και οργανισμούς, οι πληροφορίες και τα μηνύματα που καθημερινά πρέπει να διαχειριστούν οι εργαζόμενοι δεν έχουν τέλος. Σε αυτές λοιπόν τις επιχειρήσεις η επικοινωνία είναι πάρα πολύ σημαντική. Για να συμβεί αυτό, η μεταφορά των μηνυμάτων είναι σπουδαίο να γίνεται με ακρίβεια, ώστε όλοι να είναι σε θέση να τα αντιλαμβάνονται και να ανταποκρίνονται με ηρεμία και με όσο το δυνατόν λιγότερα προβλήματα, προερχόμενα από κακή πληροφόρηση (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2002).

Η καλή εργασιακή επικοινωνία διευκολύνει την ομαλή διακίνηση πληροφοριών, δεδομένων και γνώσεων. Οι γνώμες και αξίες αναθεωρούνται και ενισχύονται ενώ η επιχείρηση ή ο οργανισμός απολαμβάνει θετικά οφέλη με όλα τα μέλη να παίζουν ενεργό ρόλο στο μέτρο που μπορεί το καθένα. Οι διακυμάνσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις σε έναν εργασιακό χώρο έχουν άμεσο αντίκτυπο στην όλη πορεία της επιχείρησης ή του οργανισμού και μπορούν να επιφέρουν ακόμη και παρακμή ή πτώση του. Αντίθετα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις περιορίζουν τις συγκρούσεις και τα προβλήματα κι όταν υπάρχουν, έχουν το μικρότερο δυνατό κόστος. Τα στελέχη είναι αναγκαίο να απαγκιστρωθούν από την εμμονή αποκλειστικά στο έργο και να εκτιμήσουν την αξία της έγκαιρης και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Γενικότερα, το επικοινωνιακό περιβάλλον αποτυπώνει την κουλτούρα και διαθέσεις της διοίκησης της επιχείρησης ή του οργανισμού. Όταν η διοίκηση υιοθετεί υγιές

και αποτελεσματικό σύστημα ανταλλαγής μηνυμάτων και πληροφοριών με τους συνεργάτες, το σύστημα αυτό προωθείται σε όλα τα μέλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4-ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

4.1 Ορισμός της σύγκρουσης

Η σύγκρουση αποτελεί κομμάτι της κοινωνικής ύπαρξης. Υπάρχουν στη βιβλιογραφία πολλοί και διαφορετικοί μεταξύ τους ορισμοί της, οι περισσότεροι από τους οποίους συγκλίνουν στο ότι υπάρχουν δύο πλευρές σε αυτήν στις οποίες η μία προσπαθεί να εμποδίσει την άλλη να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει ή να της επιφέρει αρνητικές συνέπειες.

Οι συγκρούσεις είναι ακραίες διαφορές, οι οποίες είναι πολύ δύσκολο να επιλυθούν (Spangler & Burgess, 2003). Η σύγκρουση δύναται να έχει σοβαρές επιπτώσεις στον τρόπο λειτουργίας και στην παραγωγικότητα ενός οργανισμού ή μιας ομάδας και επηρεάζει άμεσα το ηθικό της. Ενώ γενικά έχει αρνητική απόχρωση, κάποιες φορές οδηγεί σε ανανέωση της ομάδας, σε δημιουργική αναδιοργάνωση και σε μετεξέλιξη. Από άλλους ερευνητές, ως σύγκρουση ορίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ομάδων, που η μία εμποδίζει την άλλη στην επιτυχία των στόχων της (Griffin & Moorhead, 1986). Ο δε Jones (Jones, Lawton & Shachak, 1994) αναφέρει ως αρχή της σύγκρουσης το σημείο που κάποια ομάδα επιδιώκει να ικανοποιήσει τα συμφέροντά της σε βάρος μίας ή περισσότερων άλλων. Τον ίδιο ορισμό αναφέρει και ο Μπουραντάς (Μπουραντάς, 2002). Ο Robbins (Robbins, 1993) συσχετίζει τη σύγκρουση με τη φτωχή επικοινωνία, την δυσπιστία και τις κακές εργασιακές σχέσεις. Αντίθετα, η θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων, θεωρεί φυσικές τις συγκρούσεις στις ομάδες και είναι δυνατό να λειτουργήσει προς όφελός τους. Ο Pawlak (Pawlak, 1998) υποστηρίζει πως κατά τη διάρκεια μίας σύγκρουσης, οι παράγοντες αντιμάχονται σχετικά με ένα ζήτημα. Αυτοί οι παράγοντες είναι άτομα, κράτη, εταιρίες, πολιτικά κόμματα κλπ. Οι Katz και Kahn (Katz & Kahn, 1978) αναφέρουν πως σύγκρουση είναι η αλληλεπίδραση κάποιου τύπου, που παρεμποδίζεται ή περιορίζεται ή βρίσκει αντίδραση και

αναταπόδοση. Οι March και Simon (March & Simon, 1993) υποστηρίζουν πως οι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα όταν η ομάδα αδυνατεί να λάβει απόφαση, γιατί δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή λύση ή γιατί τα άτομα έχουν διαφορετικές επιλογές. Η Ρουμπάνη (Ρουμπάνη, 2007) ορίζει τη σύγκρουση ως μία φανερή ή κρυφή αντιπαράθεση, η οποία δεν αντιμετωπίστηκε με αποτελεσματικό τρόπο.

Οι συγκρούσεις για κάποιους έχουν αρνητική χροιά, όπως προαναφέρθηκε και καλό είναι να αποφεύγονται, γιατί οδηγούν σε κλιμάκωση, στην οποία εμπεριέχεται θυμός και οδηγεί σε καταστροφικά αποτελέσματα (University of Pittsburgh, 2008). Στην πραγματικότητα όμως είναι κομμάτι της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης και συνύπαρξής τους με άλλους, οι οποίοι είναι διαφορετικοί. Η διαφορετικότητα αυτή είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης, με σκοπό μία ισορροπημένη συνύπαρξη (Northouse, 2012; Χατζηκιάν, 2010).

Έναν λίγο διαφορετικό ορισμό δίνουν οι Wilmot και Hocker (Wilmot & Hocker, 2011) που περιγράφουν τη σύγκρουση σαν έναν αγώνα μεταξύ δύο ή περισσότερων αλληλοεξαρτόμενων ατόμων, οι οποίοι έχουν μεταξύ τους ασυμβίβαστες διαφορές στόχων, αξιών και επιθυμούν και τα δύο τον έλεγχο, την αυτοεκτίμηση και τη σύνδεση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, υπάρχουν τρεις λέξεις κλειδιά με ειδική βαρύτητα: ο αγώνας, η αλληλεξάρτηση και το συναισθηματικό στοιχείο. Ο αγώνας σχετίζεται με τους διαφορετικούς στόχους ενώ η αλληλεξάρτηση με το αναπόφευκτο κομμάτι της κατάστασης. Αν δηλαδή τα άτομα δεν είχαν σχέση εξάρτησης μεταξύ τους, δεν θα προέκυπταν οι συγκρούσεις. Το συναισθηματικό στοιχείο συνδέει στενά τη σύγκρουση με τη βίωση συναισθημάτων, τα οποία είναι εκτός από θυμός και λύπη, μοναξιά ή εγκατάλειψη.

Οι Rubin, Pruitt και Kim (Rubin, Pruitt & Kim, 2003) θεωρούν ότι η σύγκρουση δεν πηγάζει μόνο από τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και πιστεύω αλλά και από τη συνειδητοποίηση ότι δεν είναι δυνατή η ταυτόχρονη πραγματοποίησή τους.

Τρία είδη απόψεων υπάρχουν στη βιβλιογραφία σχετικά με τις αιτίες της σύγκρουσης. Η παραδοσιακή άποψη, η οποία θεωρεί τις συγκρούσεις δυσλειτουργικές και αποτέλεσμα κακής επικοινωνίας, δυσπιστίας ή αναποτελεσματικής διοίκησης. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η σύγκρουση είναι ανεπιθύμητη και ο ηγέτης οφείλει να εντοπίσει τα αίτια που την προκαλούν και να τα αντιμετωπίσει, ώστε να επανέλθει η σταθερότητα και η αρμονία. Η θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων θεωρεί τις συγκρούσεις φυσιολογικές στα πλαίσια των ομάδων καθώς και αναπόφευκτες. Η σύγκρουση δύναται να λειτουργήσει ως

πλεονέκτημα κάποιες φορές και γι' αυτό οι ομάδες και οι οργανισμοί πρέπει να μάθουν να την εντάσσουν στη λειτουργία τους. Η τρίτη άποψη αναφέρει πως οι συγκρούσεις πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να εισάγονται και να καθιερώνονται νέες δομές και συνθήκες. Οι ηγέτες λοιπόν καλό είναι να διατηρούν ένα ελάχιστο επίπεδο συγκρούσεων, με στόχο το δημιουργικό πνεύμα και μία κατάσταση ετοιμότητας για αλλαγή (Γεωργόπουλος, 2015).

Ολοκληρώνοντας την απόπειρα εννοιολογικού προσδιορισμού της σύγκρουσης, αξίζει να τονιστεί ο ρόλος της επικοινωνίας στην αποτελεσματική ή όχι αντιμετώπιση της σύγκρουσης. Η επικοινωνία είναι το εκφραστικό μέσο της διαφωνίας και παράλληλα ο τρόπος για να επιλυθεί (Fleetwood, 1987; Northouse, 2012).

4.2 Μορφές και τύποι συγκρούσεων

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετοί τύποι συγκρούσεων. Οι ερευνητές κατηγοριοποιούν τις συγκρούσεις αναφορικά με τα αποτελέσματά τους, τις πηγές τους ή το επίπεδο από το οποίο εκπορεύονται (ατομικό ή ομαδικό).

Ο Robbins (Robbins, 1993) αναφέρει τρεις προσεγγίσεις που κατηγοριοποιούν τις συγκρούσεις. Η πρώτη προσέγγιση είναι η παραδοσιακή, σύμφωνα με την οποία τα αποτελέσματα μιας σύγκρουσης είναι επιζήμια και η διαδικασία της δυσλειτουργική. Ο λόγος που συμβαίνει είναι η κακή επικοινωνία, η δυσπιστία που επιδεικνύεται ή η κακή διοίκηση (σε οργανισμούς και εταιρίες). Αυτή η σύγκρουση δεν είναι επιθυμητή και ένας διευθυντής οφείλει να εντοπίσει τα αίτια της και να την αντιμετωπίσει επαναφέροντας την σταθερότητα. Η δεύτερη προσέγγιση θεωρεί τις συγκρούσεις μέσα σε μία ομάδα φυσικές και αναμενόμενες. Μία σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε μια ομάδα σε κάποια χρονική στιγμή και για αυτό κάθε οργανισμός οφείλει να μάθει να συνυπάρχει με αυτή. Η τρίτη προσέγγιση αναφέρει ότι οι συγκρούσεις πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να εισάγονται καινοτομίες και να καθιερώνονται νέες δομές και συνθήκες αλλαγής.

Ο Rahim (Rahim, 2001) διαχωρίζει τις συγκρούσεις σε αυτές που πραγματοποιούνται εντός ενός οργανισμού (intraorganizational conflict) και σε αυτές που πραγματοποιούνται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους οργανισμούς (interorganizational conflict). Οι εντός οργανισμού συγκρούσεις, βάσει χαρακτηριστικών των πρωταγωνιστών διαχωρίζονται σε:

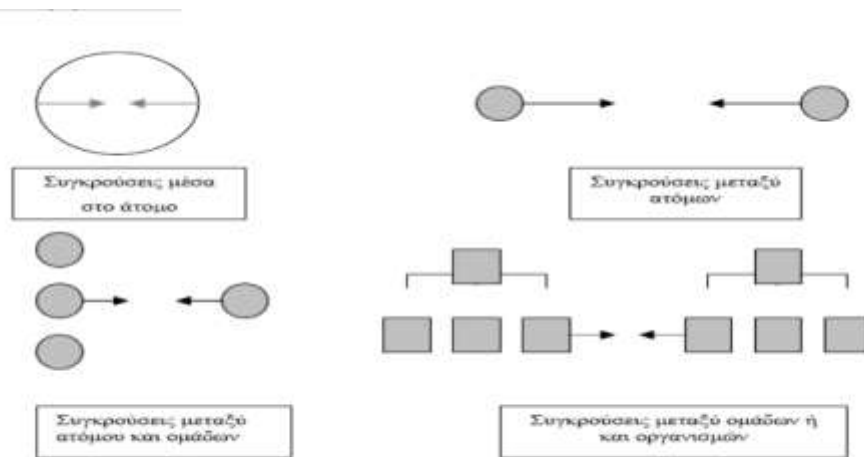
- 1) **Διαπροσωπικές** (interpersonal conflict), ανάμεσα σε άτομα ίδιου ή διαφορετικού ιεραρχικού επιπέδου
- 2) **Ενδοπροσωπικές** (intraindividual conflict), ανάμεσα στα μέλη ενός τμήματος ή μίας ομάδας. Αυτού του τύπου οι συγκρούσεις χαρακτηρίζονται ως εσωτερικές συγκρούσεις ατόμων κατά την προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν στα ανατιθέμενα καθήκοντά τους.
- 3) **Διομαδικές** (intergroup/interdepartmental conflict), ανάμεσα σε τμήματα ή ομάδες εντός οργανισμού και εδράζονται σε επικροτούμενα στερεότυπα που αφορούν στην εικόνα της ομάδας (DiPaola και Hoy, 2001).

Οι DiPaola και Hoy (DiPaola και Hoy, 2001) διαχωρίζουν τις συγκρούσεις σε **γνωστικές** και **συναισθηματικές** αναφορικά με τα αποτελέσματά τους. Οι γνωστικές δημιουργούνται από τους διαφορετικούς στόχους που έχουν τεθεί από τις δύο πλευρές και οι συναισθηματικές από συναισθήματα ζήλιας ή μίσους. Ο DeDreu (DeDreu, 1997) αναφέρει πως μετά από συναισθηματικές συγκρούσεις, οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι χαμηλής ποιότητας και επιφέρουν χαμηλή παραγωγικότητα και ικανοποίηση. Οι γνωστικές συγκρούσεις πραγματοποιούνται αναφορικά με ρόλους, πολιτικές και παροχή υπηρεσιών και κατόπιν συζήτησης και διαφόρων διενέξεων, αυξάνουν την παραγωγικότητα ενός οργανισμού.

Ένας άλλος διαχωρισμός των συγκρούσεων σε επίπεδο οργανισμών είναι σε **εσωτερικές** και **εξωτερικές**. Οι εσωτερικές χωρίζονται σε **διαπροσωπικές** (σε ατομικό επίπεδο ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας) και σε **ομαδικές** (ανάμεσα σε ομάδες). Οι εξωτερικές συγκρούσεις δημιουργούνται μεταξύ οργανισμών (Φωτόπουλος & Βιγλάκης, 2016).

Στα πλαίσια μιας επιχείρησης, ο Μπουραντάς (Μπουραντάς, 2005) ταξινομεί τις συγκρούσεις σε:

- α. **Ιεραρχικές**, ανάμεσα σε διαφορετικά επίπεδα ιεραρχίας
- β. **Λειτουργικές**, ανάμεσα σε λειτουργίες ή τμήματα μιας επιχείρησης
- γ. **Επιτελικών και γραμμικών στελεχών**
- δ. **Συγκρούσεις ανάμεσα σε τυπική και άτυπη οργάνωση**



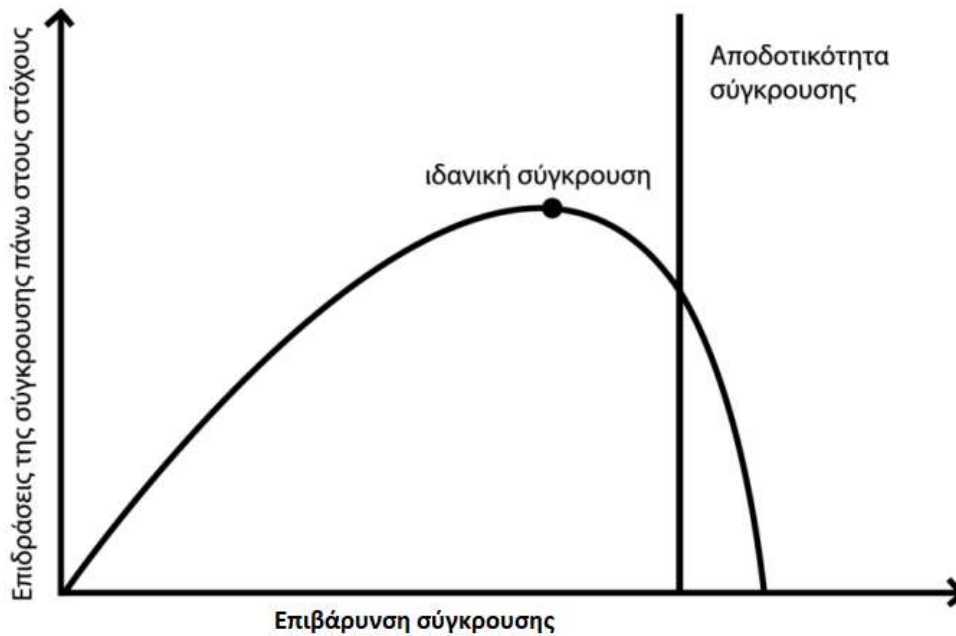
Εικόνα 4 ΠΗΓΗ: Stoner, Management, 1989

4.3 Στάδια συγκρούσεων

Ο Thomas (Thomas, 1992) έχει αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για τα στάδια της σύγκρουσης. Το μοντέλο αυτό βασίζεται κατά πολύ στη θεωρία της λογικής πράξης του Fishbein and Ajzen. Σύμφωνα με αυτό, οι προθέσεις των ατόμων που εμπλέκονται καθορίζουν την συμπεριφορά. Στην ανάπτυξη της σύγκρουσης αναγνωρίζει 5 στάδια. Στο πρώτο η διένεξη αναφέρεται ως υποθάλπουσα, είναι ανεπαίσθητη αλλά υπαρκτή και οι αιτίες που την πυροδοτούν είναι οι διαφορές στους στόχους των εμπλεκόμενων, η αλληλεξάρτηση και τα μη αποδεκτά κριτήρια απόδοσης και οι πηγές του ανταγωνισμού. Κατά το δεύτερο στάδιο η σύγκρουση είναι πια αντιληπτή κι αρχίζει η παραγωγή σκέψεων και συναισθημάτων. Οι εμπλεκόμενοι ξεκινούν τους προβληματισμούς και αναζητώνται οι αιτίες της αντιπαλότητας. Κατατίθενται προτάσεις των μεν και δε να αναθεωρήσουν τις θέσεις τους, με σκοπό να υπάρξει κάποια λύση. Κατά το τρίτο στάδιο η σύγκρουση γίνεται πια έντονη και τα συναισθήματα κατακλύζουν. Όλοι προσπαθούν να υποστηρίξουν τα προσωπικά τους συμφέροντα. Το τέταρτο στάδιο χαρακτηρίζεται από έντονες συμπεριφορές και διατύπωση λόγων ή εκτέλεση ενεργειών εκατέρωθεν, που κάνουν την αντίθετη πλευρά να αντιδρά. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο εμφανίζονται τα αποτελέσματα της σύγκρουσης. Το ένα ενδεχόμενο είναι να οδηγηθούν οι εμπλεκόμενοι σε αδιέξοδο και το άλλο να υπάρξει λύση μετά από παρέμβαση τρίτων ή μετά από αμοιβαίες υποχωρήσεις. Αν

μετά την ολοκλήρωση της σύγκρουσης δεν υπάρξει λύση και δεν εξαλειφθούν τα αίτια, το σενάριο θα επαναληφθεί.

Ο Kruger, σαν θεωρητικός της διοικητικής των συγκρούσεων, παρουσιάζει σχηματικά την ιδανική σύγκρουση. Μέχρι κάποιο στάδιο, οι συγκρούσεις είναι παραγωγικές και σαφώς δεν πρέπει να παρεμποδίζονται (Γεωργόπουλος, 2015)



Εικόνα 5-Πηγή: Γεωργόπουλος, 2015

Οι συγκρούσεις στους χώρους εργασίας είναι πολύ συχνές και αναμενόμενες, τις περισσότερες δε φορές κλιμακώνονται και δεν εμφανίζονται αιφνίδια. Κάποιες φορές αυξάνονται, κάποιες μειώνονται και αρκετές φορές υποβόσκουν. Τις δημιουργούν η συνύπαρξη και η συνεργασία. Σε πρώτη φάση μία σύγκρουση δημιουργείται επειδή υπάρχει απειλή των συμφερόντων κάποιου ή από ανταγωνισμό. Κατόπιν, γίνεται αντιληπτή από τους αντικρουόμενους, τους συνεργάτες τους και την διοίκηση. Τότε αρχίζουν να αναζητούνται τα αίτια, να αναθεωρούνται όλες οι απόψεις, να προτείνονται τρόποι επίλυσης και στο τέλος επιτυγχάνεται κάποιου είδους συμφωνία. Μετά την αναφορά των τρόπων επίλυσης, τα αντικρουόμενα μέλη σχεδιάζουν πώς θα μπορούσαν να τους πραγματοποιήσουν ή να τους αρνηθούν και έτσι να διαιωνισθεί η προφανής σύγκρουση. Στην τελική φάση, η σύγκρουση τερματίζεται και σχεδιάζονται οι επιλογές. Από την τελική φάση εξαρτάται αν η συγκρουσιακή κατάσταση συνεχιστεί για μακρό ή σύντομο χρονικό διάστημα. Αν συνεχισθεί μακροχρόνια, οι συνέπειες για τη λειτουργία της

επιχείρησης ή του οργανισμού μπορεί να είναι ακόμη και ολέθριες εσωτερικά και εξωτερικά (Pondy, 1967; Thomas, 1976).

Κατά την Μαυραντζά (Μαυραντζά, 2011), μία σύγκρουση είναι μία δυναμική διαδικασία. Οι Pondy (Pondy, 1967) και Thomas (Thomas, 1976) περιγράφουν τη σύγκρουση σαν μία αλληλουχία από πέντε στάδια, κατά την κορύφωση ή υποχώρησή της, σε συσχέτιση με τις γενικότερες συνθήκες που επικρατούν.

Συνοπτικά, τα πέντε στάδια είναι:

1. **Σιωπηρή σύγκρουση:** Η σύγκρουση υπάρχει λόγω της διάδρασης των μερών, που αλληλοεξαρτώνται. Στο στάδιο αυτό αρχίζει να διαφαίνεται ασυμβατότητα στους στόχους.
2. **Αντιληπτή σύγκρουση:** Τα μέρη αρχίζουν και αντιλαμβάνονται την ασυμβατότητα της κατάστασης
3. **Αισθητή σύγκρουση:** Η αντιληπτή σύγκρουση ξεκινά πια να προσωποποιείται, τα μέρη επικεντρώνονται στα θέματα που προκαλούν τη σύγκρουση και αρχίζει ο σχεδιασμός στρατηγικών διαχείρισης.
4. **Έκδηλη σύγκρουση:** Διαμέσου της επικοινωνίας, γίνεται εκδήλωση της σύγκρουσης. Κύκλοι όξυνσης και ύφεσης παρατηρούνται κατά την διάδραση και αρχίζει η υλοποίηση των στρατηγικών.
5. **Μετά την σύγκρουση:** Το συγκρουσιακό επεισόδιο έχει μακροχρόνιες και βραχυχρόνιες συνέπειες σε άτομα, σχέσεις και στον οργανισμό (Γιώτης, 2016).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση των σταδίων της σύγκρουσης είναι:

1. **Λανθάνουσα σύγκρουση (Latent Conflict):** Αρχίζει αλλοίωση της συμπεριφοράς στα πλαίσια της συνεργασίας. Οι αιτίες μπορεί να είναι ο ανταγωνισμός, η επιδίωξη της αυτονομίας ή κάποιος ασύμβατος στόχος, κακή επικοινωνία, διαχωρισμός ρόλων ή διαφορετικότητα ως προς προσωπικότητες και αξίες (Robbins, 1993).
2. **Αντιληπτή σύγκρουση (Perceived Conflict):** Οι εμπλεκόμενοι κατανοούν την ασυμβατότητα. Η συναισθηματική νοημοσύνη της διοίκησης ή του κατώτερου στελέχους παίζει σπουδαίο ρόλο.
3. **Αισθητή σύγκρουση (Felt Conflict):** Η σοβαρότητα της συνθήκης γίνεται πλέον αντιληπτή. Επίσης, γίνεται αισθητή η διαφορά στις απόψεις. Κατά την Μαυραντζά (Μαυραντζά, 2011), μεγάλο ρόλο σε αυτή τη φάση παίζουν τα συναισθήματα. Γίνεται χρήση της λογικής για την κατάστροψη στρατηγικών και για να επικρατήσει η άποψη του πιο δυνατού (win-lose).

4. **Φανερή σύγκρουση (Manifest Conflict):** Η κατάσταση γίνεται πια αντιληπτή από τα μέρη, βιώνεται, υπάρχουν αντιδράσεις και υιοθέτηση κάποιου συμπεριφορικού στυλ για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης. Στο σημείο αυτό η σύγκρουση κορυφώνεται και υπάρχει αντιπαράθεση των εμπλεκομένων (Rahim, 2002)
5. **Αποτελέσματα σύγκρουσης (Conflict Aftermath):** Μπορεί να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα και να οδηγήσουν σε συνεργασία σε νέες βάσεις και οφέλη για την επιχείρηση. Όσοι δεν ικανοποιήθηκαν, κρατούν επιφυλακτική στάση και υποβόσκει αντιπαλότητα. Υπάρχει περίπτωση να οδηγηθούν σε νέο επεισόδιο. Όταν η λύση δεν ικανοποιεί πλήρως καμία πλευρά, όλοι νιώθουν ηττημένοι. Στο σημείο αυτό υπάρχει μια μικρή δέσμευση σχετικά με τη λύση που έχει συμφωνηθεί (Burke, 1970).

4.4 Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Ως διαχείριση συγκρούσεων ορίζεται μία σειρά από στρατηγικές με σκοπό τον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών της σύγκρουσης και την ενίσχυση των θετικών, όπως για παράδειγμα τα ομαδικά αποτελέσματα. Όταν έχει γίνει αποτελεσματική διαχείριση μίας σύγκρουσης, εγκαταλείπονται οι παρωχημένες διαδικασίες και αντικαθίστανται από καινούριες. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η δημιουργικότητα και αντιμετωπίζονται τα προβλήματα (Blake & Mouton, 1970).

Οι ερευνητές Blake & Mouton (Blake & Mouton, 1964) αναφέρουν 5 τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, σε συσχέτιση με τα αποτελέσματα ή με τους ανθρώπους. Οι τεχνικές που κατονομάζουν είναι: **α) ενσωμάτωση στόχων β) παραχώρηση γ) επιβολή δ) αποφυγή και ε) συμβιβασμός.**

α) Ενσωμάτωση: Οι στόχοι των μερών ταυτίζονται με τους στόχους του οργανισμού. Η συζήτηση σε πρώτο ρόλο. Ιδανική για αποτελεσματική εναρμόνιση των διαδικασιών (Lawrence & Lorsch, 1967).

β) Παραχώρηση: Ένα μέρος παραιτείται από τις προσωπικές του επιδιώξεις σε όφελος της άλλης πλευράς. Όποιος κάνει παραχώρηση, είναι πιθανό να προσδοκά ανταπόδοση στο μέλλον

γ) Επιβολή: Μπορεί να οδηγήσει σε αδιέξοδο, ειδικά αν τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ισοδύναμα ιεραρχικά ή ως προς την επιρροή που ασκούν στον οργανισμό

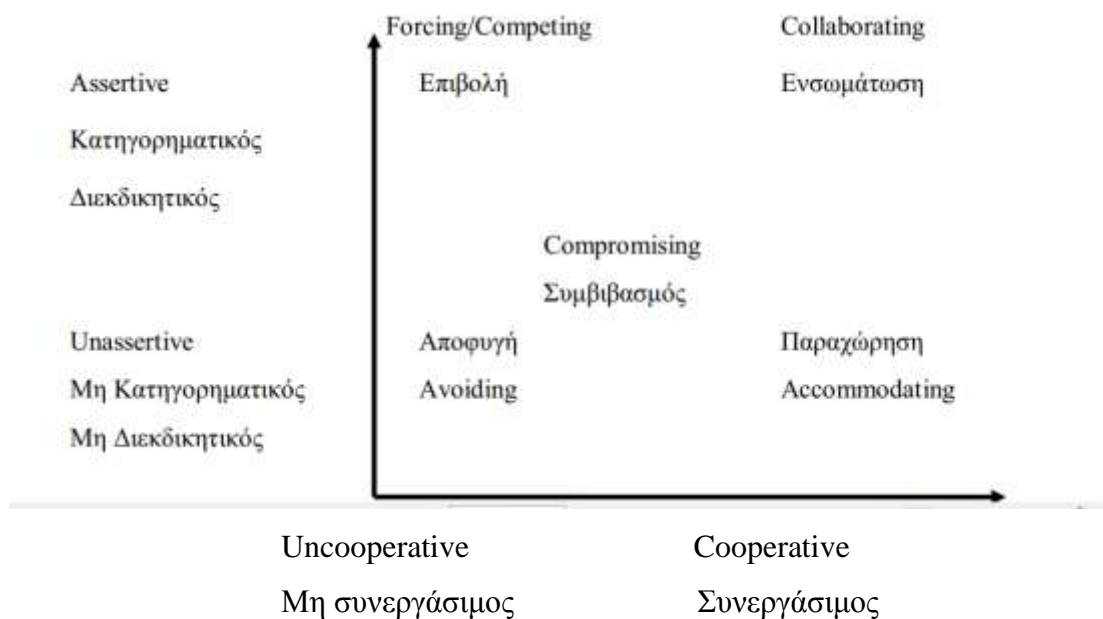
δ) Αποφυγή: Όταν η διαχείριση της σύγκρουσης είναι πιθανό να κοστίζει περισσότερο από την επίλυσή της, γίνεται χρήση της αποφυγής (Rahim, 1985). Αναφορικά με στρατηγικούς στόχους κρίνεται ως ακατάλληλη (Nicotera, 1995)

ε) Συμβιβασμός: Όλα τα μέρη υποβιβάζουν τις προσωπικές τους επιδιώξεις σε όφελος των άλλων (Γιώτης, 2016).

Ο Zeljko Turkalj (Zeljko Turkalj et al, 2008), μετά από έρευνα σε 146 εργαζόμενους σε 4 οργανισμούς, κατέληξε στις εξής στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων:

1. Κυριαρχία: Η συνεργασία είναι χαμηλή και η επιθυμία για να ικανοποιηθούν τα προσωπικά συμφέροντα υψηλή. Η επίλυση της σύγκρουσης προς όφελος του ενός μέρους με καταστροφή του άλλου.
2. Ενσωμάτωση: Η συνεργασία σε υψηλά επίπεδα και η επιθυμία για ικανοποίηση των ατομικών συμφερόντων επίσης. Αναζητείται η πιο κατάλληλη λύση που να ικανοποιεί και τα δύο μέρη.
3. Συμβιβαστική λύση: Η συνεργασία σε μέσο επίπεδο, ομοίως και η επιθυμία για ικανοποίηση ατομικών αναγκών. Ικανοποιητική για όλα τα μέρη επίλυση της σύγκρουσης
4. Αποφυγή: Η συνεργασία καθώς και η επιθυμία για ικανοποίηση ατομικών συμφερόντων σε χαμηλά επίπεδα. Η σύγκρουση θα επιλυθεί μόνο με απόσυρση ή καταστολή.
5. Συνεργατικότητα: Το επίπεδο συνεργασίας υψηλό ενώ η επιθυμία για ικανοποίηση προσωπικών συμφερόντων χαμηλή. Όλοι τοποθετούν τα συμφέροντα των άλλων πιο πάνω από τα δικά τους.

Ο Thomas (Thomas, 1976) προτείνει πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων αναφορικά με την προσωπική επιθυμία για την ικανοποίηση ενδιαφερόντων και αναφορικά με την επιθυμία για την ικανοποίηση ενδιαφερόντων άλλων. Οι απόψεις του ταυτίζονται με την κατηγοριοποίηση των Blake και Mouton, καθώς και με του Zeljko. Ειδικότερα, αναφερόμενος στις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, καταλήγει στις εξής κατηγορίες: ενσωμάτωση, παραχώρηση, επιβολή, αποφυγή και συμβιβασμό.



Εικόνα 6- Πηγή: *Organizational Behaviour & Human Performance*, vol.16, T.H. Ruble & K. Thomas, 'Support for a two-dimensional model of conflict behaviour'.

Στο ίδιο πλαίσιο με τους προαναφερόμενους κινείται και ο Pruitt (Pruitt, 1983), απλά προτείνει μόνο τέσσερις τρόπους διαχείρισης: ενσωμάτωση, παραχώρηση, επιβολή και αποφυγή.

4.5 Αποτελέσματα διαχείρισης συγκρούσεων

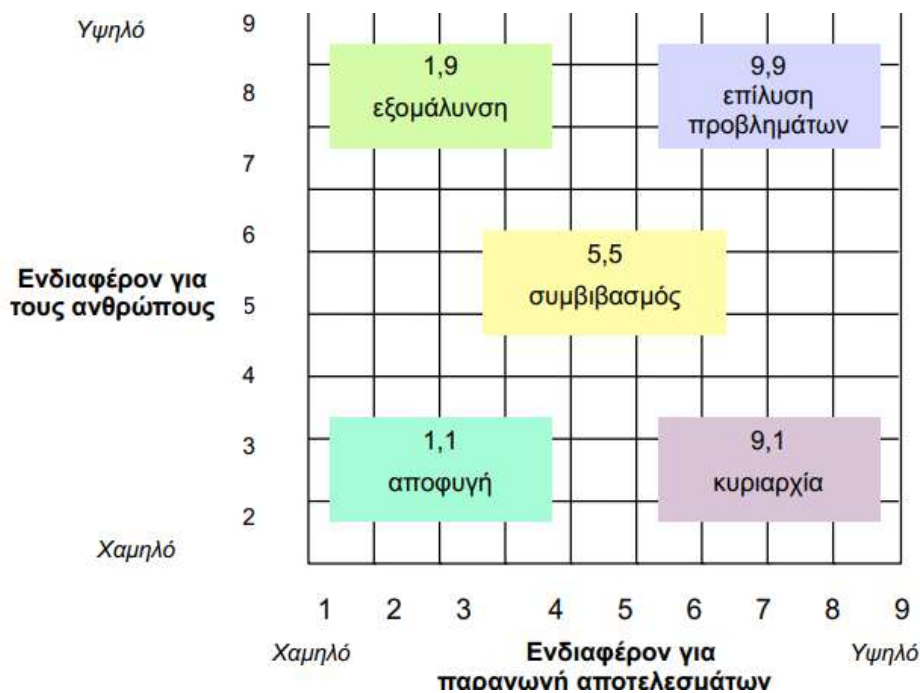
Ο Milton (Milton, 1981) κατηγοριοποιεί τα αποτελέσματα της πιθανής διαχείρισης συγκρούσεων στις εξής περιπτώσεις:

1. **Win-lose:** Ένα από τα δύο μέρη κερδίζει. Συνήθως οι εμπλεκόμενοι έχουν διαφορετική θέση στην ιεραρχία. Κίνδυνος για ρήξεις στο εσωτερικό του οργανισμού (Singh. 1995) ή για δημιουργία νέας σύγκρουσης.
2. **Lose-lose:** Όλα τα μέρη χάνουν ή κερδίζουν σε πολύ μικρό βαθμό. Ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισης μπορεί η σύγκρουση να καταλήξει σε καταστολή, συμβιβασμό, εξομάλυνση ή αποφυγή
3. **Win-win:** Όλα τα μέρη ενδιαφέρονται για το βέλτιστο αποτέλεσμα. Απαραίτητη είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η ομαλή συνεργασία. Χωρίς συναίνεση δεν μπορεί να υπάρξει η κατάσταση αυτή. Οι εμπλεκόμενοι εστιάζουν στο πώς να επιλυθεί το πρόβλημα.

Ο Filley (Filley, 1975), σε συμφωνία με τον Milton, κατηγοριοποιεί τα αποτελέσματα της διαχείρισης των συγκρούσεων σε :α)μέθοδο **my way** β)μέθοδο **your way** γ)μέθοδο **half way** και δ)μέθοδο **our way**.

4.6 Συμπεριφορικά μοντέλα σε καταστάσεις σύγκρουσης -ο ρόλος του ηγέτη

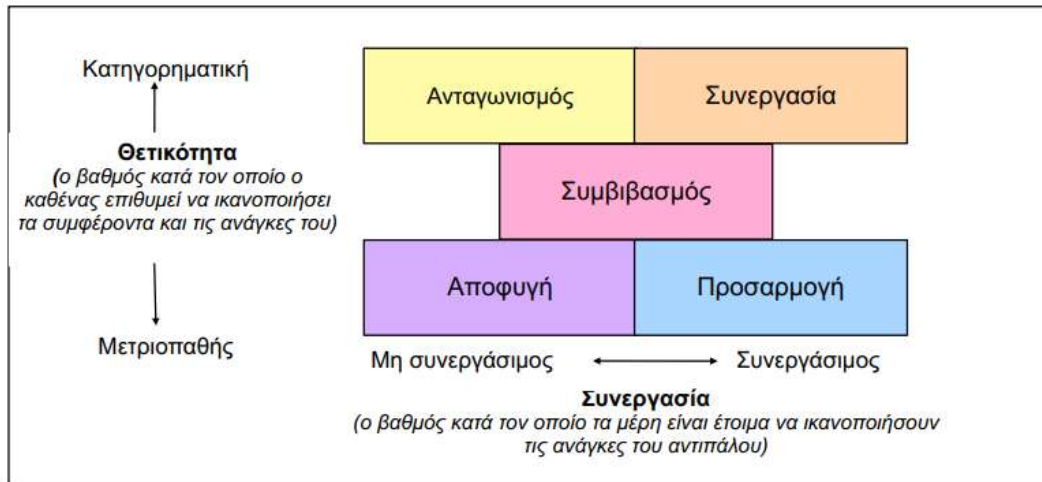
Τα άτομα αντιμετωπίζουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις με ποικίλους τρόπους. Ο τρόπος αντιμετώπισης του κάθε ένα εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Οι διευθυντές διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τρεις τρόπους: με την κυριαρχία, τον συμβιβασμό ή με την συνεργασία. Οι Blake και Mouton πρόσθεσαν σε αυτούς τους τρόπους την αποφυγή και την εξομάλυνση. Οι ίδιοι ερευνητές (Blake & Mouton, 1970) έθεσαν και τα θεμέλια της ανάλυσης συγκρουσιακών διαπροσωπικών καταστάσεων. Οι βασικοί τύποι συμπεριφοράς σε καταστάσεις σύγκρουσης παρουσιάζονται στο συγκρουσιακό πλέγμα (Conflict grid)(Εικόνα 7). Οι αντιπαραθέσεις, σύμφωνα με το διάγραμμα, μπορεί να βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση ή να εκφράζονται ανοιχτά (Μαυραντζά, 2011).



Εικόνα 7-Πηγή: Μαυραντζά,2011

Το συγκρουσιακό πλέγμα συνυπολογίζει παράγοντες όπως το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο, ο οποίος εμπλέκεται στη διαφωνία και το ενδιαφέρον για την παραγωγή αποτελέσματος, δηλαδή την επίλυση της συγκεκριμένης διαφωνίας. Το μέτρο, στο

οποίο υπάρχουν οι δύο αυτοί παράγοντες, καθώς και το είδος με το οποίο δίνεται έμφαση σε αυτούς, καθορίζουν την συμπεριφορά του ατόμου που αντιμετωπίζει τη σύγκρουση. Ο Thomas (Thomas, 1976), έχει δημιουργήσει επίσης ένα μοντέλο, που παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το παραπάνω (Εικόνα 8).



Μοντέλο Thomas (1974)

Εικόνα 8-Πηγή:Μαυραντζά, 2011

Ο ρόλος του ηγέτη είναι πολύ σπουδαίος σε έναν οργανισμό. Αυτός έχει την εξουσία να καταστείλει τις συγκρούσεις, με τεχνικές που βασίζονται στο όραμα που έχει δημιουργήσει για τον οργανισμό. Το όραμά του αυτό, πρέπει να το επικοινωνήσει στους υφισταμένους του, ώστε να αποδεχθούν τις αλλαγές κι έτσι να ελαχιστοποιηθούν οι προστριβές. Ο αποτελεσματικός ηγέτης δίνει ξεκάθαρες κατευθύνσεις στους υφισταμένους του, καλλιεργεί την καλή επικοινωνία κι έτσι πετυχαίνει να μειώσει τις συγκρούσεις μέσα από την συνεργασία και την εμπιστοσύνη (Crichton et al, 2005).

Η επιτυχημένη διοίκηση είναι σε μεγάλο ποσοστό συναφής με την ικανότητα του ατόμου που την ασκεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις. Ο Mintzberg (Mintzberg, 1973) αναφέρει πως οι διευθυντές καλούνται ολοένα και πιο πολύ να παίξουν τον ρόλο του «διαχειριστή διενέξεων». Ασκούν μεσολαβητικό ρόλο στις συγκρούσεις συνεργατών και υφισταμένων. Η έρευνα έχει αποδείξει πως οι διευθυντές το 1996 περνούσαν τι 18% του συνολικού τους χρόνου στη διαχείριση των συγκρούσεων, ενώ μία δεκαετία νωρίτερα, μόλις το 9% (Mc Shulskis, 1996).

Όταν τα μέλη ενός οργανισμού έχουν ανεπίλυτες διαφορές, ο διευθυντής καλείται να μεσολαβήσει, ώστε να επανέλθει η ισορροπία (Scholtes & Zeilmaker, 1996). Τα

ερωτήματα που ο διευθυντής πρέπει να θέσει στον εαυτό του πριν τη μεσολάβηση είναι:

- ❖ Είναι ο κατάλληλος χρόνος;
- ❖ Το θέμα της σύγκρουσης μπορεί να επιλυθεί;
- ❖ Θα μπορούσε να παραμείνει σε ουδετερότητα;
- ❖ Έχει την απαιτούμενη αξιοπιστία;
- ❖ Έχει τις απαραίτητες δεξιότητες, χρόνο και ενέργεια για μια επιτυχημένη μεσολάβηση;
- ❖ Μήπως η μη εμπλοκή είναι πιο ενδεδειγμένη από την εμπλοκή; (Μαυραντζά, 2011)

4.7 Διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων

Η διαχείριση συγκρούσεων γενικά γνωρίζει ελάχιστα έως καθόλου σύνορα. Τα στελέχη επιχειρήσεων και οι πολιτικοί δεν χαλαρώνουν ποτέ, καθώς βιώνουν συνεχώς αγχώδεις καταστάσεις, στις οποίες η σύγκρουση είναι παρούσα. Η διαχείριση της σύγκρουσης αυτής είναι ζωτικής σημασίας. Το ίδιο συμβαίνει και στην εκπαιδευτική ηγεσία. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, πολλοί από τους οποίους χρειάζεται να αντιμετωπίσουν τον οικονομικό προγραμματισμό και την επίβλεψη της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος παράλληλα, είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν την τέχνη της διαχείρισης συγκρούσεων και ειδικότερα τα στυλ και τις στρατηγικές διαχείρισης. Αυτό είναι απαραίτητο για την ευημερία της σχολικής μονάδας (Fleetwood, 1987).

Όσο περισσότερο εκπαιδευτικοί και μαθητές κατανοούν τη φύση της σύγκρουσης, τόσο πιο ικανοί καθίστανται ως προς τη διαχείρισή της (Kinard, 2003). Ο Moran (Moran, 2001) βλέπει τη διαχείριση συγκρούσεων ως μια φιλοσοφία και ένα σύνολο από δεξιότητες που υποστηρίζουν τα άτομα και τις ομάδες στην βαθύτερη κατανόηση και διαχείριση των συγκρούσεων, όπως προκύπτουν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους (Jhonson & Jhonson, 2000). Οι συγκρούσεις, ανεξάρτητα από την έκβαση που έχουν, θεωρούνται οργανικό κομμάτι της σχολικής ζωής (Hanson, 1998).

Οι συγκρούσεις προσφέρουν ανταγωνιστική ή συνεργατική βάση στον οργανισμό, η οποία μεταλλάσσεται ανάλογα με τις συνθήκες. Τα προβλήματα υπάρχουν στη διαχείριση συγκρούσεων, όταν το περιβάλλον είναι ανταγωνιστικό/ατομιστικό ή όταν το πλαίσιο και οι διαδικασίες επίλυσης των συγκρούσεων είναι ασυμβίβαστες.

Η αποτελεσματικότητα της επίλυσης της σύγκρουσης και η ποιότητα της διαμεσολάβησης παρουσιάζονται μειωμένες, όταν το σχολικό περιβάλλον είναι ανταγωνιστικό (Fisher, 1997).

Οι Conaway και Coleman (Conaway & Coleman, 1984) αναφέρουν την επαγγελματική εξουθένωση ως το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολείων. Ο Wedman (Wedman, 1982) εστιάζει σε μία δεξιότητα που απαραίτητα πρέπει να διαθέτει ένας καλός διευθυντής: η ορθή διαχείριση του χρόνου. Συμβουλεύει τους διευθυντές να επανεκτιμούν και να αναδιαρθρώνουν συχνά τις προτεραιότητές τους. Επικεντρώνοντας στο ρόλο του διευθυντή και την σχέση με τη διαχείριση συγκρούσεων, η έρευνα καταδεικνύει πως η διαμάχη δεν είναι πάντοτε κακή. Ίσως λόγω του γεγονότος ότι οι διευθυντές σχολείων αντιμετωπίζουν τόσο συχνά συγκρούσεις με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, τους είναι δύσκολο να υιοθετήσουν την άποψη ότι μία σύγκρουση μπορεί να αποδειχθεί κάτι παραγωγικό. Δεν είναι απαραίτητα μόνο συνδεδεμένη με στρες, προβλήματα και εξουθένωση.

Ο Tye (Tye, 1972) αναφέρει πως οι συγκρούσεις κυρίως προκύπτουν λόγω των διαφορετικών αξιών, της διαφορετικής φιλοσοφίας ή των αντιλήψεων. Ο τυπικός διευθυντής τείνει να καταστέλλει ή να αποφεύγει τις συγκρούσεις, υποθέτοντας ότι θα εξαφανιστούν. Καταστέλλοντας τη σύγκρουση, ωστόσο, συνήθως καταλήγουμε σε μελλοντική αντιπαράθεση. Πολύ συχνά, τέτοιου είδους αντιπαράθεσης καταλήγουν σε ανεπανόρθωτες ζημιές μέσα στον οργανισμό. Η αντιπαράθεση ιδεών είναι μία υγιής κατάσταση που μπορεί να επιφέρει εξέλιξη, καθώς συχνά οδηγεί σε νέες και καλύτερες ιδέες. Σε ένα επικοινωνιακό σχολικό κλίμα, ο διευθυντής και οι άλλοι είναι σε θέση να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα στις οπτικές, διατηρώντας πάντα έναν κοινό σκοπό.

Ο Kelley (Kelley, 1979), βασιζόμενος στη θεωρία του Schofield (Schofield, 1977), αναφέρει πως σκοπός ενός αποτελεσματικού οργανισμού ή σχολικού ηγέτη δεν είναι η μείωση ή εξάλειψη των συγκρούσεων. Ο σκοπός είναι να ενισχυθούν οι δεξιότητες των ατόμων και κατ' επέκταση όλου του οργανισμού στη διαχείριση των συγκρούσεων. Ο Kelley υποστηρίζει πως ορισμένοι παράγοντες (έντονη αλληλεπίδραση, αυξημένη πίεση από εξωτερικούς παράγοντες, διαφορετικότητα των ατόμων που απαρτίζουν τον οργανισμό) ενισχύουν την πιθανή σύγκρουση. Λαμβάνοντας υπόψιν αυτές τις συνθήκες, τα σχολεία έχουν πολλές πιθανότητες για συγκρούσεις, καθώς η διαφορετικότητα χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο ίδιος ερευνητής προτείνει κάποιους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές. Ο πρώτος είναι να τις αντιμετωπίζουν με αισιοδοξία και ρεαλισμό, ώστε να είναι σε θέση να τις διαχειριστούν. Ένας διευθυντής επίσης οφείλει να θεωρεί κάθε αλλαγή (μόνιμη ή προσωρινή) μέσα στο σχολικό πλαίσιο, την κοινότητα ή το γενικότερο κοινωνικό σύνολο, σαν πεδίο ενδεχόμενων συγκρούσεων και να σχεδιάζει τρόπους αντιμετώπισης. Επιπλέον, ο ηγέτης χρειάζεται να αναγνωρίζει τις ιδέες που κρύβονται πίσω από τις συγκρουόμενες πλευρές. Ακόμη απαραίτητη είναι η συνειδητοποίηση ότι όλες οι συγκρούσεις δεν είναι επιλύσιμες. Σημαντικό για έναν διευθυντή είναι επίσης να αναγνωρίζει τα δικά του προσωπικά όρια ανοχής και να αναπτύξει τη δική του θεωρία όσον αφορά στη σύγκρουση, μαθαίνοντας όλες τις κρυφές πληροφορίες που εμπλέκονται. Η πρωτογενής πηγή της σύγκρουσης είναι απαραίτητο να αποκαλυφθεί. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αναπτύξει τη δεξιότητα της πρόβλεψης πιθανών καταλήξεων των συγκρούσεων και να είναι σε θέση να καταδείξει τις θέσεις κάθε εμπλεκόμενου. Τέλος, σύμφωνα με τον Kelley, ένας διευθυντής είναι υποχρεωμένος να ακούσει όλες τις τοποθετήσεις και οπτικές πριν λάβει την τελική απόφαση.

Η Negben (Negben,1978) κατευθύνει την έρευνα στο πεδίο της διαχείρισης συγκρούσεων στο πρόσωπο του διευθυντή. Επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Απαριθμεί τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων: τεχνικές αποφυγής, χρήση της εξουσίας, χρήση τρίτου εμπλεκόμενου και λογικές προσεγγίσεις. Οι τεχνικές αποφυγής (απόσυρση, απομόνωση, αναβολή και εξομάλυνση) παρουσιάζονται ως προσωρινές λύσεις. Η χρήση της εξουσίας (εξαναγκασμός, καταστολή, κυριαρχία και επιβολή) είναι πιθανό να επιλύσει την σύγκρουση, όμως το συναίσθημα της απογοήτευσης θα επανέλθει σύντομα. Η χρήση ενός τρίτου εμπλεκόμενου (διαιτησία και διαμεσολάβηση) είναι αποτελεσματική σε πολλές περιπτώσεις, όπως σε διαμάχες που προκύπτουν λόγω κακής επικοινωνίας (μόνο εφόσον ο διαμεσολαβητής είναι σε θέση να καταστήσει ξεκάθαρη τη θέση κάθε εμπλεκόμενου). Η αποτελεσματικότητα της χρήσης των λογικών προσεγγίσεων στην επίλυση συγκρούσεων (πειστικότητα, συμβιβασμός και αντιμετώπιση) ποικίλλει ανάλογα με τα αίτια της σύγκρουσης. Συνδέοντας αυτές τις στρατηγικές με τον σχολικό ηγέτη, η Negben αναφέρει πως οι ανεπίλυτες ή λανθασμένα επιλυμένες συγκρούσεις είναι πιθανό να παρεμποδίσουν την επίτευξη των στρατηγικών στόχων του σχολείου. Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων,

εξελίσσεται σε μία από τις πιο σημαντικές, αν όχι την πιο σημαντική αποστολή του διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5-ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

5.1 Η έννοια της διαπραγμάτευσης

Η έννοια της διαπραγμάτευσης είναι στοιχείο που συναντούμε στην καθημερινή ζωή. Για τον λόγο αυτό, κάθε διαδικασία και αποτέλεσμά της αποτελεί αντικείμενο μελέτης από τις πολιτικές επιστήμες, τις οικονομικές επιστήμες, την κοινωνιολογία καθώς και την ψυχολογία. Κατά τα τελευταία όμως έτη το θέμα της διαπραγμάτευσης απασχολεί έντονα και τη νομική καθώς και την διοίκηση επιχειρήσεων, γιατί οι διαπραγματευτικές τακτικές είναι μεγάλης σημασίας για αυτές.

Η διαπραγμάτευση ως όρος εννοεί τις συνδιαλλαγές ανάμεσα στα μέρη, με στόχο την επίλυση των διαφορών και την κατάληξη σε συμφωνία. Οι συνδιαλλαγές αυτές ποικίλλουν από ήπιες (συζήτηση) έως βίαιες (απειλές) και περιλαμβάνουν πράξεις και λόγια (Μελιγκώνης, 2012). Ένας άλλος ορισμός θεωρεί την διαπραγμάτευση ως διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερα μέρη, τα οποία έχουν διαφορετικές ανάγκες, συζητούν με σκοπό την εύρεση μιας αμοιβαία αποδεκτής λύσης. Η διαπραγμάτευση είναι μεγάλης σημασίας τόσο για τις επιχειρήσεις, όσο και για την άτυπη επικοινωνία και τις καθημερινές συναλλαγές. Ισχυρός διαπραγματευτικός παράγοντας είναι η κουλτούρα των μετεχόντων, γιατί μπορεί να αποτελέσει είτε ερέθισμα είτε εμπόδιο τόσο στην διαδικασία, όσο και στο αποτέλεσμα. Ομοιότητες και διαφορές ως προς τον πολιτισμό επηρεάζουν το διαπραγματευτικό στυλ, καθώς διαμορφώνουν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία (Παπανικολάου, 2017).

Η διαπραγμάτευση, ως έννοια, είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τη ζωή και όλοι είμαστε δυνητικά διαπραγματευτές. Διαπραγματευόμαστε σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο με σκοπό την διεκδίκηση των συμφερόντων μας ή την αντιμετώπιση των διεκδικήσεων των άλλων. Η επιτυχία αυτών των συναλλαγών έγκειται σε μεγάλο βαθμό στη γνώση των τεχνικών διαπραγμάτευσης. Η διαπραγμάτευση, επί της ουσίας, είναι μια δραστηριότητα που εμπεριέχει την διαπροσωπική αλληλεπίδραση, με στόχο να γίνει διαχείριση των διαφορών με τρόπο παραγωγικό και να επιτευχθούν οι στόχοι με αποτελεσματικότητα. Η

διαπραγμάτευση είναι μια ικανότητα που επηρεάζει τα αποτελέσματα και καθορίζει την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία των ατόμων. Τέλος, παρέχει στα άτομα την αίσθηση της ενεργητικής συμμετοχής στη ζωή τους.

Η αποτυχία μιας διαπραγμάτευσης πολλές φορές εξαρτάται από την μη-αντίληψη των ατόμων ότι βρίσκονται σε διαπραγμάτευση. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις, οι άνθρωποι αποφεύγουν τη διαπραγμάτευση λόγω φόβου ή αντιπάθειας ως προς την ίδια τη διαδικασία. Την θεωρούν πειστική και δυσάρεστη. Αποφεύγοντάς την λοιπόν, οδηγούνται σε αποτυχία εκμετάλλευσης μιας εξαιρετικής ευκαιρίας επιτυχίας των στόχων που έχουν θέσει. Επιπλέον, αποτυγχάνουν στην επίλυση των προβλημάτων τους με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους.

Η ικανότητα της διαπραγμάτευσης μπορεί να θεωρηθεί εγγενές χαρακτηριστικό σε κάποιον. Υπάρχει όμως δυνατότητα βελτίωσης μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση σε τεχνικές και δεξιότητες. Χρήσιμη είναι η κατανόηση της διαδικασίας της διαπραγμάτευσης, των μεθόδων και τεχνικών της και κατόπιν η εξάσκηση με σκοπό την ενδυνάμωση των ικανοτήτων (Παπαδοπούλου, 2003).

Ένας ακαδημαϊκός όρος για την διαπραγμάτευση, την περιγράφει ως διαδικασία, κατά την οποία τα συμβαλλόμενα μέρη επιδιώκουν να επιλύσουν τις διαφορές τους και να οδηγηθούν σε συμφωνία, εξερευνώντας τις επιλογές τους και ανταλλάσσοντας εναλλακτικές προσφορές (Fells & Sheer, 2019). Ένας άλλος ορισμός για την διαπραγμάτευση την αναφέρει ως διαδικασία συνεργασίας ατόμων με σκοπό τη διαμόρφωση επιθυμητών συμφωνιών σε σχέση με διενέξεις που τα αφορούν (Rubin & Brown, 2013). Η διαδικασία αυτή έχει βασική προϋπόθεση την προθυμία των μερών για επικοινωνία και δημιουργία προσφορών και αντιπροσφορών. Όταν και τα δύο μέρη αποδέχονται τις προσφορές, τότε επιτυγχάνεται η συμφωνία (Neale & Northcraft, 1989).

5.2 Επικοινωνία και διαπραγμάτευση

Η επικοινωνία είναι ύψιστης σημασίας για έναν διαπραγματευτή και ειδικότερα η προσωπική επαφή, ως ανώτερο επικοινωνιακό μέσο. Μετά από παρατήρηση της γλώσσας του σώματος και των αντιδράσεων του άλλου σε πραγματικό χρόνο, καθίσταται ευκολότερη η εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο Albert Mehrabian αναφέρει πως μονάχα το 7% της επικοινωνίας των ανθρώπων αποτελεί η γλωσσική επικοινωνία, δηλαδή οι λέξεις. Από το υπόλοιπο 93%, το 38% έχει να κάνει με τον

τόνο της φωνής και το 55% με την γλώσσα του σώματος (Πατσούρα, 2017). Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση τα είδη της διαπραγμάτευσης είναι:

- **Εξ αποστάσεως διαπραγμάτευση (τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο)**
- **Πρόσωπο με πρόσωπο διαπραγμάτευση**

Η **τηλεφωνική διαπραγμάτευση** σε καμία περίπτωση δεν είναι το ίδιο ικανοποιητική με την προσωπική. Εκλείπει η ευκαιρία για τον διαπραγματευτή να αναλύσει τις αντιδράσεις του άλλου μέρους. Αντίθετα η τηλεφωνική διαπραγμάτευση ενδείκνυται για σε περιπτώσεις υπενθύμισης κάποιας συνάντησης ή κάποιας προηγούμενης επικοινωνίας. Η τηλεφωνική επικοινωνία βέβαια είναι αποτελεσματικότερη από μία επιστολή, καθώς είναι δυνατό για τον διαπραγματευτή να εντοπίσει τον φωνητικό δισταγμό ή την αποδοχή του συνομιλητή του. Επίσης, σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει ο αστάθμητος παράγοντας της διαφορετικής πορείας της συζήτησης από αυτήν που είχε προβλέψει ο διαπραγματευτής. Η καλή προετοιμασία εκ μέρους των συμμετεχόντων θεωρείται χρήσιμη για την επιτυχία της διαπραγμάτευσης, όπως και η επισταμένη προσοχή στα λόγια του συνομιλητή. Έτσι μειώνεται το χάσμα της απόστασης στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Οι σημειώσεις κάποιων σημαντικών στοιχείων των λεγομένων του συνομιλητή είναι μια χρήσιμη τακτική. Ακόμη, καλό είναι οι συνομιλητές να επιτρέπουν στον άλλο να ολοκληρώσει την άποψή του προτού βγάλουν συμπεράσματα. Τέλος, μία πίστωση χρόνου, ώστε η κάθε πλευρά να εξετάσει με κάθε λεπτομέρεια το θέμα, προωθεί την επιτυχία της διαπραγμάτευσης.

Η **διαπραγμάτευση μέσα από ηλεκτρονικό ταχυδρομείο** είναι λιγότερο αποτελεσματική τόσο από την τηλεφωνική όσο και από την δια ζώσης. Το επικοινωνιακό μέσο δεν μεταδίδει ούτε οπτικά ούτε ηχητικά μηνύματα. Ο διαπραγματευτής οφείλει να αναφέρει ξεκάθαρα το θέμα στον τίτλο της αλληλογραφίας, να κάνει έναν επίσημο χαιρετισμό στον άλλο, να αναφέρει στο αρχικό κομμάτι της επιστολής τα πιο σημαντικά κομμάτια της επικοινωνίας και να παρέχει διευκρινίσεις, ώστε να γίνεται καλύτερα αντιληπτός. Καλό είναι να είναι σύντομος και σαφής, ώστε να μην κουράσει τον αποδέκτη και να κάνει έλεγχο του μηνύματος πριν την αποστολή, ώστε να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις. Η γραμματική και το συντακτικό παίζουν κρίσιμο ρόλο στην κατανόηση του μηνύματος. Τέλος, στη διαπραγμάτευση μέσα από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ο

διαπραγματευτής οφείλει να έχει ξεκαθαρισμένες από πριν τις επιδιώξεις και απαιτήσεις του (Πατσούρα, 2017).

Οι ερευνητές Valley και Kathleen υποστηρίζουν ότι μόνο το 19% της διαζώσης διαπραγμάτευσης οδηγείται σε αποτυχία. Η **προσωπική διαπραγμάτευση** είναι η ανώτερη μορφή επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης. Ο διαπραγματευτής σε αυτήν την περίπτωση έχει την ευκαιρία της παρατήρησης του άλλου, της γλώσσας του σώματος και των αντιδράσεών του. Επομένως και οι δικές του αντιδράσεις είναι ανάλογες. Η οπτική επαφή μέσα από την φυσική παρουσία είναι αναντικατάστατο πλεονέκτημα στην προσωπική διαπραγμάτευση.

Όλα τα είδη διαπραγμάτευσης καθιστούν επικοινωνιακές διαδικασίες. Κατά την πορεία τους τα εμπλεκόμενα μέρη διεκδικούν το δικό τους σωστό και υπάρχει περίπτωση αυτά τα σωστά να έρθουν σε σύγκλιση μέσα από αμοιβαίες υποχωρήσεις. Οι λύσεις των διαπραγματεύσεων περιέχουν στοιχεία από την τοποθέτηση όλων των μερών. Αυτό βέβαια συμβαίνει όταν οι διαπραγματευτές παρουσιάζουν διαλλακτικότητα. Είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι δεν απομακρύνθηκαν από τους προσωπικούς τους στόχους αλλά οδηγήθηκαν σε μία λύση με στοιχεία από όλες τις πλευρές. Μία διαπραγμάτευση δεν θεωρείται αποτελεσματική μόνο όταν επιλυθεί με ταχύτητα. Θεωρείται αποτελεσματική όταν βρεθεί μία λύση ειρηνική και διαφανής, με τη σύμφωνη γνώμη όλων των διαπραγματευόμενων.

Μεγάλη αξία για την διαπραγμάτευση έχει η ολοκληρωμένη πληροφόρηση αναφορικά με τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την επικοινωνία. Τα εμπόδια αυτής αλλά και κάθε επικοινωνίας είναι, σύμφωνα με την Πατσούρα (Πατσούρα, 2017) οι στόχοι που δεν διαπνέονται από σαφήνεια, η λανθασμένη επιλογή του χρόνου καθώς και του χώρου της επικοινωνίας, η αδιαφορία και έλλειψη προσοχής εκ μέρους των μερών, τα βεβιασμένα συμπεράσματα και οι προκαταλήψεις αναφορικά με τις ιδέες ή την ιδιότητα των λοιπών μερών.

5.3 Στάδια διαπραγμάτευσης

α) Προετοιμασία της διαπραγμάτευσης

Για την ύπαρξη μίας διαπραγμάτευσης, προϋπόθεση αποτελεί η διαφορά απόψεων μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών αναφορικά με ένα ή περισσότερα θέματα. Το αποτέλεσμα μίας διαπραγμάτευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προετοιμασία που έχει προηγηθεί από τους ενδιαφερόμενους. Τα «αντίπαλα» μέρη,

στοχεύοντας στα σημεία που θεωρούν σημαντικά, αναπτύσσουν και σχεδιάζουν τις ανάλογες τεχνικές.

Ο Fisher και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν πως ο σωστός διαπραγματευτής είναι υποχρεωμένος να μελετήσει την επικείμενη πορεία της διαπραγμάτευσης από όλες τις οπτικές γωνίες και να είναι σε θέση να προβλέψει όλα τα εμπόδια (Fisher, Uri & Patton, 2002). Δυνατό διαπραγματευτικό χαρτί αποτελεί ο εντοπισμός των συμφερόντων της άλλης πλευράς. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία υπάρχει περίπτωση να βρεθούν και κοινά συμφέροντα καθώς και επιδιώξεις, ώστε να οδηγηθούν με μεγαλύτερη ευκολία τα αντίθετα μέρη σε συμβιβασμό (Ζωγράφος & Θωμά, 2014).

Στην φάση αυτή της προετοιμασίας, οι στόχοι της διαπραγμάτευσης πρέπει να συγκεκριμενοποιηθούν. Με τον τρόπο αυτό ορίζει την όλη πορεία και τις τακτικές που θα ακολουθηθούν. Επίσης, σε αυτό το στάδιο είναι ωφέλιμο να γίνει εντοπισμός κοινών κινήτρων και επιδιώξεων. Ένα ιστορικό σχέσης μεταξύ των δύο μερών είναι χρήσιμο εργαλείο (Fisher, Uri & Patton, 2002). Αυτό σημαίνει αναστοχασμός προηγούμενων διαπραγματεύσεων μεταξύ των μερών και μελέτη του βαθμού επιρροής της διαπραγμάτευσης στις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς και εντοπισμός των σημείων στα οποία πρέπει να δοθεί έμφαση και προσοχή. Επιπλέον η σκιαγράφηση του προφίλ του άλλου μέρους που μετέχει στη διαπραγμάτευση διαμορφώνει κατάλληλα τις σχέσεις και βοηθά στην αποφυγή πιθανών σφαλμάτων. Τα διαπραγματευόμενα μέρη, στην φάση της προετοιμασίας μπορούν να καθορίσουν την προτιμώμενη εναλλακτική λύση για την πλευρά τους και την τιμή αποχώρησης από τη συμφωνία (Fisher, Uri & Patton, 2002). Παράλληλα, κάθε μέρος μπορεί να συλλέξει και να εξετάσει τα δεδομένα του και να προβλέψει τις ανάλογες τιμές του άλλου μέρους. Βασισμένος σε αυτά είναι σε θέση να εντοπίσει τις επιθυμίες της άλλης πλευράς και σε περίπτωση που δεν είναι υπαρκτές να τις επινοήσει. Στο ενδεχόμενο ο άλλος διαπραγματευτής να προβάλλει αντιρρήσεις στα επιχειρήματα και τις προτάσεις του, ο διαπραγματευόμενος οφείλει να έχει έτοιμες εναλλακτικές λύσεις που θα τον βοηθήσουν να επιτύχει το τελικό αποτέλεσμα που επιδιώκει.

Ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε διαπραγμάτευσης, η προετοιμασία της μπορεί να είναι από πολύ διεξοδική έως ελάχιστα. Μάλιστα, όταν το αντικείμενο διαπραγμάτευσης είναι μικρής κλίμακας, η μεγάλη διεξοδικότητα της προετοιμασίας υπάρχει περίπτωση να γεμίσει το άλλο μέρος με δισταγμό και καχυποψία. Τέλος, χρήσιμο είναι πριν από κάθε διαπραγμάτευση τα εμπλεκόμενα

μέρη να μελετούν τους στόχους που επιδιώκουν, τα διαπραγματευτικά τους δυνατά σημεία και τα όρια που ως εκεί έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν, τις εναλλακτικές λύσεις αν δεν υπάρξει συμφωνία, το ιστορικό της σχέσης και το βαθμό επιρροής του στη συμφωνία, τα ισχυρά σημεία της σχέσης και την πηγή ελέγχου των πόρων και την ικανότητα ανταπόκρισης κάθε πλευράς απέναντι στις προσδοκίες της άλλης. Η μελέτη των αποτελεσμάτων που επιδιώκονται και η μελέτη παρόμοιων αποτελεσμάτων, σε σχέση με τις μεθοδεύσεις που υιοθετήθηκαν είναι επίσης μέρος μιας οργανωμένης προετοιμασίας. Ακόμη, οι συνέπειες για τα δύο μέρη σε περίπτωση που επιτύχει ή αποτύχει η διαπραγμάτευση είναι αντικείμενο μελέτης. Η δημιουργία μίας ατζέντας για την επικείμενη διαπραγμάτευση με τα θέματα που θα απασχολήσουν τα εμπλεκόμενα μέρη και η αναζήτηση των δυνατών λύσεων και συμβιβασμών είναι καλό να έχουν μελετηθεί για την σωστή προετοιμασία της διαπραγμάτευσης (Ζωγράφος & Θωμά, 2014).

β) Η κυρίως διαπραγμάτευση

Στη φάση της κυρίως διαπραγμάτευσης, οι περισσότερες διαπραγματευτικές τακτικές είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν και κάποιες άλλες, ανάλογα με τις συνθήκες, πρέπει να απορριφθούν. Η λεγόμενη «ηθική τάξη» είναι απαραίτητο να τηρείται, δηλαδή η σχέση να διαπνέεται από ειλικρίνεια και τα λόγια των μερών να μη διαστρεβλώνονται. Από την αρχή, πρέπει να υπάρχει συμφωνία για το χρονοδιάγραμμα και τη διαδικασία. Η επικοινωνία, κατά την κυρίως διαπραγμάτευση, πρέπει να παραμένει όσο το δυνατόν πιο καθαρή και με απλότητα και όλα τα μέρη να έχουν την ευχέρεια να ζητήσουν διευκρινίσεις για τυχόν σκοτεινά σημεία. Επίσης οι ανάγκες των μερών καλό είναι να μην κλιμακώνονται αλλά ούτε και να υπερεκτιμώνται. Αξιοπιστία πρέπει να διέπει την όλη διαδικασία και να εκλείπουν οι παράλογες απαιτήσεις εκ μέρους των μερών. Το θετικό πνεύμα και η ανοιχτότητα σε νέες ιδέες και προτάσεις προωθούν τη διαδικασία. Ακόμη οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να διατηρούν την προσοχή τους σε υψηλά επίπεδα και οι «θόρυβοι» να ελαχιστοποιούνται. Οι κορυφώσεις άγχους και έντασης καλό είναι να αποφεύγονται αλλά να διατηρείται ο αυτοέλεγχος, ώστε όλες οι πλευρές να νιώθουν ασφαλείς. Δεν είναι ανάγκη να βρίσκεται πάντα ό ένας διαπραγματευόμενος σε θέση εξουσίας και ο εγωισμός καλό είναι να κρατιέται σε λογικά επίπεδα, ώστε να μην χαθεί μία συμφέρουσα συμφωνία εξαιτίας προσωπικών συγκρούσεων (Fisher, Uri & Patton, 2002).

Ο Richard Shell διαχωρίζει την διαπραγματευτική διαδικασία σε τέσσερα στάδια: α) την προετοιμασία στρατηγικής, β) την ανταλλαγή των πληροφοριών ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, γ) το «άνοιγμα» και οι παραχωρήσεις και δ) το «κλείσιμο» και η δέσμευση (Shell, 2006).

α) Η προετοιμασία στρατηγικής

Κατά την φάση αυτή, τα εμπλεκόμενα μέρη προετοιμάζονται με τον κατάλληλο τρόπο για την διαδικασία. Γίνεται η επιλογή των στρατηγικών ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί και αποφασίζονται οι ενέργειες που θα προβούν. Επίσης μελετώνται τα πιθανά σενάρια της εξέλιξης της διαδικασίας και τα πλεονεκτήματα της κάθε πλευράς. Κατά την προετοιμασία, οι διαπραγματευόμενοι επεξεργάζονται τα εμπόδια που είναι πιθανό να προκύψουν και προετοιμάζουν εναλλακτικές στρατηγικές.

β) Η ανταλλαγή των πληροφοριών ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη

Στο στάδιο αυτό οι εμπλεκόμενοι στην διαπραγμάτευση ανταλλάσσουν τις απαιτούμενες πληροφορίες με ειλικρίνεια με σκοπό τα περισσότερα δυνατά οφέλη. Όλα τα μέρη είναι υποχρεωμένα να αποκαλύψουν στοιχεία (“the duty to disclose”) (Μελετίου, 2019). Οι πληροφορίες αυτές είναι ανάλογες με τη στρατηγική που έχει επιλεγεί από κάθε μέρος, δεν θέτουν δηλαδή σε κίνδυνο τα συμφέροντά τους.

γ) Το «άνοιγμα» και οι παραχωρήσεις

Στο σημείο αυτό ξεκινά η κυρίως διαπραγμάτευση και οι εμπλεκόμενοι εκδηλώνουν τις επιθυμίες τους, σύμφωνα με την στρατηγική που έχουν επιλέξει και τις προσδοκίες τους για την διαπραγματευτική πορεία. Όλα τα μέρη αναγκάζονται να προβούν σε παραχωρήσεις με γνώμονα την επίτευξη μίας συμφωνίας.

δ) Το «κλείσιμο» και η δέσμευση

Στο στάδιο αυτό έχει επιτευχθεί πια η δέσμευση ανάμεσα στα μέρη. Αυτή η δέσμευση οφείλει να έχει τέτοια χαρακτηριστικά, ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους. Σε διαφορετική περίπτωση η συμφωνία θα είναι ανούσια και θα μπορεί να αγνοηθεί.

5.4 Διαπραγματευτικές μέθοδοι και στρατηγικές

Σύμφωνα με τη Θεωρία των Παιγνίων, ως στρατηγική ορίζεται το πλάνο που καθορίζει τις επιλογές σε κάθε ενδεχόμενη κατάσταση (Von Neumann & Morgenstern, 1944). Ο Kotler αναφέρει πως η στρατηγική διαπραγμάτευσης είναι δεσμευτική προς την όλη προσέγγιση και αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας των στόχων του διαπραγματευόμενου (Kotler, 2000).

Σε μία διαπραγμάτευση, όλες οι πλευρές στηρίζουν τις θέσεις τους με επιχειρήματα και προβαίνουν σε παραχωρήσεις, με σκοπό να επιτευχθεί μία συμφωνία (Fisher & Ury, 1992). Οι στρατηγικές που μπορεί να ακολουθηθούν, σύμφωνα με αυτή τη θέση, είναι: α) η ήπια διαπραγμάτευση (soft), β) η σκληρή διαπραγμάτευση (hard) και γ) η διαπραγμάτευση αρχών (Principled Negotiation or Negotiation on the merits)

α) Η ήπια διαπραγμάτευση

Κατά την ήπια διαπραγμάτευση, οι εμπλεκόμενοι έχουν φιλική σχέση και ο στόχος τους είναι να έρθουν σε συμφωνία. Υπάρχει προθυμία για παραχωρήσεις, ώστε να υπάρξει ανάπτυξη της σχέσης και τα μέρη συμπεριφέρονται με ήπιο τρόπο στα άτομα καθώς κι στο πρόβλημα. Εμπιστοσύνη διαπνέει την διαδικασία και οι θέσεις δεν είναι δύσκολο να αλλάξουν. Υπάρχουν προσφορές και τα μέρη αποκαλύπτουν το κατώτερο όριο της παραχώρησης που μπορούν να προβούν. Κάποιες φορές οι απώλειες γίνονται αποδεκτές μονόπλευρα, με στόχο την επίτευξη συμφωνίας και τα μέρη αναζητούν κάποια λύση που θα γίνει αποδεκτή από την αντίθετη πλευρά. Τα μέρη επιμένουν για να υπάρξει συμφωνία και συχνά υποχωρούν στις πιέσεις.

β) Η σκληρή διαπραγμάτευση

Τα εμπλεκόμενα μέρη έχουν σχέση αντιπαλότητας και όλοι στοχεύουν στη νίκη. Οι παραχωρήσεις είναι απαιτούμενες και τίθενται σαν όρος της διαδικασίας. Η συμπεριφορά των ατόμων είναι σκληρή και η εμπιστοσύνη ελλιπής. Οι εμπλεκόμενοι εμμένουν στις θέσεις τους και συχνά γίνεται χρήση απειλών. Ως προς το κατώτερο όριο, οι εμπλεκόμενοι δεν διστάζουν να εξαπατήσουν για να πετύχουν μεγαλύτερα οφέλη. Τα απαιτούμενα κέρδη είναι μονόπλευρα και αυτή είναι η επιβράβευση για την επιτυχία της συμφωνίας. Όλοι αναζητούν τη λύση που τους ωφελεί και επιμένουν στις θέσεις τους με φανατισμό, ασκώντας την ανάλογη πίεση.

γ) Η διαπραγμάτευση αρχών

Η στρατηγική αυτή, σύμφωνα με τους Fisher και Ury (Fisher & Ury, 2002), συνδυάζει τις δύο προηγούμενες στρατηγικές, δηλαδή την ήπια με την σκληρή διαπραγμάτευση. Η διαπραγμάτευση αρχών καθορίζεται από κάποιες σημαντικές παραμέτρους: τους ανθρώπους, τα ενδιαφέροντα, τις επιλογές και τα κριτήρια. Διαχωρίζει τους ανθρώπους και τα συναισθήματά τους από το πρόβλημα. Τα διαπραγματευόμενα ζητήματα που παρουσιάζονται υπό το πρίσμα της προσωπικότητας των ατόμων, δεν προωθεί την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Η στρατηγική αυτή εστιάζεται στα συμφέροντα και όχι στις θέσεις των εμπλεκόμενων. Οι θέσεις συσχετίζονται με τη λήψη των αποφάσεων και τα συμφέροντα με τα κίνητρα που οδηγούν τα μέρη να υιοθετήσουν κάποια θέση. Στην στρατηγική αυτή επίσης υπάρχουν πολλές δυνατές επιλογές, προτού φτάσει η τελική απόφαση και δίνεται έμφαση σε αντικειμενικά κριτήρια. Σε περίπτωση που το ένα διαπραγματευόμενο μέρος εμμένει στη θέση του, χωρίς να υπολογίζει τα συμφέροντά του, μία καλή μέθοδος είναι να τονίσει ότι η τελική συμφωνία οφείλει να φανερώνει μερικά λογικά αντικειμενικά κριτήρια, άσχετα από τη θέση του άλλου μέρους. Συζητώντας αυτά τα αντικειμενικά κριτήρια, όλες οι πλευρές παραμένουν ανυποχώρητες και μόνο μια προτεινόμενη λογική λύση μπορεί να τους κάνει να το ξανασκεφτούν.

Μία διαπραγμάτευση αρχών χαρακτηρίζεται από μετέχοντες που αναζητούν από κοινού λύσεις. Ο στόχος είναι το αποτέλεσμα να είναι ικανοποιητικό, που θα το πετύχουν τα μέρη με αποδοτικό και φιλικό τρόπο. Τα άτομα διαχωρίζονται από το ίδιο το πρόβλημα που τους απασχολεί και η συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους είναι ήπια ενώ απέναντι στο πρόβλημα σκληρή. Η εμπιστοσύνη δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση της διαδικασίας και τα εμπλεκόμενα μέρη εστιάζουν στα ενδιαφέροντα και όχι στις θέσεις που υποστηρίζουν. Όλοι αναζητούν επιλογές που θα οδηγήσουν σε αμοιβαίο κέρδος και επιμένουν στα αντικειμενικά κριτήρια. Οι διαπραγματευόμενοι υπάρχει περίπτωση να υποχωρήσουν έναντι αρχών αλλά όχι λόγω πίεσης από τους άλλους (Ολλι, 2011).

Ο Μαυρουλέας (Μαυρουλέας, 1993) αναφέρει τις εξής διαπραγματευτικές μεθόδους:

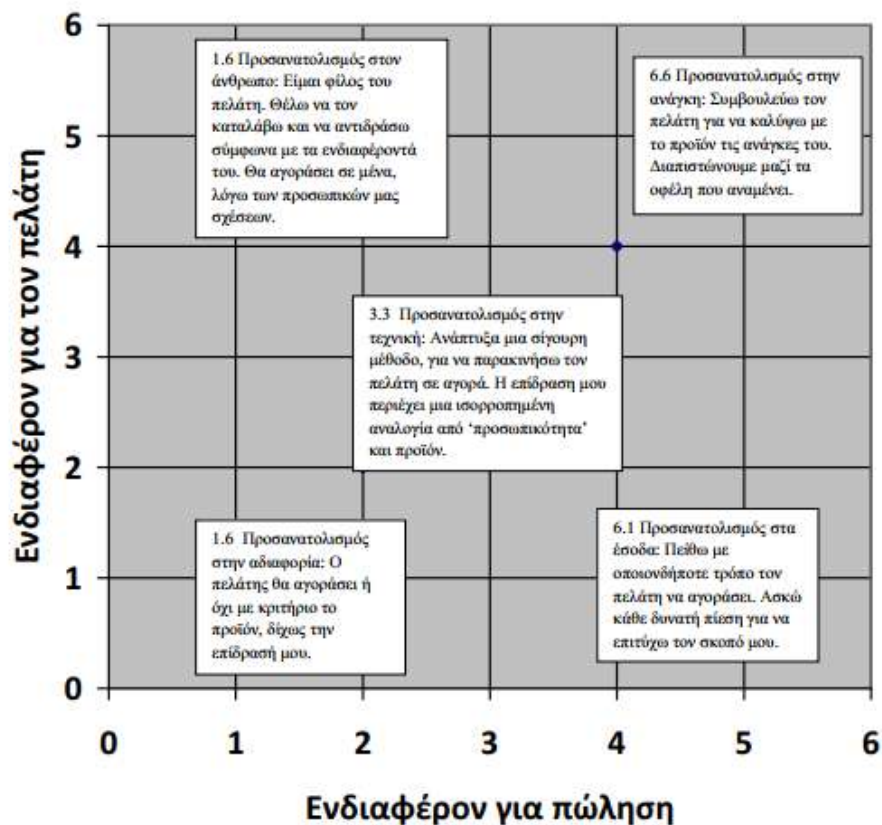
1. Διαμορφωτικά επίπεδα

Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, η διαπραγμάτευση διαχωρίζεται σε επίπεδα αναφορικά με τη μορφή που έχει η συνομιλία. Τα επίπεδα αυτά ταξινόμησε ο Edward Lewis το 1898 στον τύπο AIDA (ATTENTION, INTEREST, DESIRE, ACTION). Το μειονέκτημα της μεθόδου είναι ότι δεν αναφέρει τα δυνατά σημεία της συνομιλίας στην ολότητά τους αλλά μόνο σε μερικά.

2. Μέθοδος Grid

Η μέθοδος αυτή αναλύει τις σχέσεις μεταξύ των διαπραγματευόμενων και μάλιστα την εξειδικεύει στις πωλήσεις. Λαμβάνει υπόψιν το ενδιαφέρον των μερών και τον τρόπο που αυτό εκδηλώνεται μέσα από την συμπεριφορά. Στο παρακάτω διάγραμμα ο Grid αποδίδει σχηματικά την μεθόδό του στον τομέα των πωλήσεων. Στον άξονα y αποδίδεται το ενδιαφέρον για τον πελάτη ενώ στον x το ενδιαφέρον για την ίδια την πώληση.

Δίκτυο πωλήσεων-Μέθοδος Grid



Εικόνα 9 -Πηγή: Μαυρουλέας, Ν.(1993). Τεχνική Πωλήσεων. Αθήνα: Εκδόσεις Α. Σταμούλης

3. Προσδιορισμός προβλήματος

Στην μέθοδο αυτή, το ένα μέρος επιδιώκει να επηρεάσει το υποσυνείδητο του άλλου μέρους με τη χρήση κάποιων ερωτήσεων. Συγκεκριμένα τον προβληματίζει σχετικά με το αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, ποιο είναι αυτό, ποιες είναι οι εναλλακτικές λύσεις και ποια από αυτές είναι η καλύτερη. Μέσω αυτών των ερωτήσεων, μεταφέρει στο υποσυνείδητό του ότι πραγματικά υπάρχει κάποιο πρόβλημα ακόμη κι αν το άλλο μέρος δεν το έχει προσδιορίσει. Η πληροφορία είναι σημείο κλειδί για την διαδικασία, καθώς καθορίζει την επιτυχημένη έκβαση. Το πρόβλημα που αναφέρει η μέθοδος μπορεί να δημιουργηθεί όταν το άτομο έχει καθορισμένους στόχους, όμως δεν έχει γνώση της διαδρομής για να τους επιτύχει, όταν ο υπολογισμός κι απολογισμός μιας κατάστασης διαφέρουν κατά πολύ ή όταν τα άτομα δεν έχουν ξεκαθαρίσει τον στόχο τους.

4. Η τεχνική των ερωτήσεων

Μέσα από τις σωστές ερωτήσεις, το ένα μέρος αποκτά πλεονεκτήματα στη διαδικασία της διαπραγμάτευσης. Έμφαση δίνεται στη συχνότητα των ερωτήσεων, καθώς και στη μορφή τους. Η μεγάλη συχνότητα όμως υπάρχει πιθανότητα να δημιουργήσει στο άλλο μέρος αρνητικές εντυπώσεις. Μέσα από τις ερωτήσεις, υπάρχει ενεργοποίηση του άλλου μέρους, εξωτερίκευση των πεποιθήσεών του και γίνεται λήψη πολλαπλών πληροφοριών. Οι ερωτήσεις αυτές διακρίνονται σε πληροφοριακές, υποκινητικές, εναλλακτικές, αντερωτήσεις, διαπιστωτικές, διερευνητικές, ενισχυτικές και φαινομενικές (Όλλι, 2011). Οι ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις επικρατούμενες συνθήκες και η ακατάλληλη χρησιμοποίησή τους απομακρύνει τη διαδικασία από την επιτυχία.

5.5 Το προφίλ του διαπραγματευτή

Μία διαπραγμάτευση, για να θεωρηθεί επιτυχημένη, τα εμπλεκόμενα μέρη πρέπει να είναι ευπροσάρμοστα και ικανά στη διαδικασία και γνώστες των μεθόδων και στρατηγικών. Το κάθε μέρος οφείλει να γνωρίζει τα δυνατά σημεία του, ώστε να επιλέγει τους κατάλληλους τρόπους αντιπαράθεσης. Μία διαπραγμάτευση δεν στοχεύει στη διαμόρφωση των σχέσεων των μερών, αλλά στην πειθώ του άλλου μέρους ότι ταιριάζουν οι ανάγκες τους (Μακρυγιωργάκης, 2001).

Ένας καλός διαπραγματευτής οφείλει να διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Το πρώτο από αυτά που αναφέρει η βιβλιογραφία είναι η διάθεση μερικών ηγετικών ικανοτήτων. Επίσης η ευγένεια κατά την διαδικασία είναι

σημαντική, χωρίς όμως να τον κάνει ευάλωτο. Άλλα γνωρίσματα ενός ικανού διαπραγματευτή είναι η ικανότητα να κρατά τα προσχήματα και να κάνει απρόβλεπτες κινήσεις στην κατάλληλη ώρα, να έχει σαν στόχο του την ουσία της λύσης του προβλήματος κι όχι κάποιο προσωπικό όφελος ή την αντιμετώπιση του άλλου μέρους με προκατάληψη ή με βάση προσωπική εχθρότητα. Επιπλέον, η ενεργητική ακρόαση που θα ασκήσει πρέπει να τονιστεί ως σπουδαίο γνώρισμα, όπως και η οικοδόμηση εκ των προτέρων μιας καλής συνεργατικής σχέσης. Ο διαπραγματευτής που διακρίνεται από πολλές επιτυχημένες προσπάθειες σκιαγραφεί λεπτομερώς την ταυτότητα του άλλου εμπλεκόμενου και προετοιμάζεται με τον κατάλληλο τρόπο για την αντιμετώπισή του. Κάνει χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών για να προσεγγίσει το άλλο μέρος και βασιζόμενο στην εμπειρία του καταφέρνει να επιτύχει μια θετική έκβαση της συμφωνίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μην υποκύπτει σε πιέσεις, απειλές ή δωροδοκίες (Harvard Business School Press, 2008).

Πολύ σημαντικό στοιχείο ενός ικανού διαπραγματευτή είναι η ισχύς της προσωπικότητάς του, που δεν είναι απόρροια μίας θέσης ισχύος. Η ισχύς αυτή προέρχεται από επαγγελματικές δεξιότητες, εξειδικευμένο γνωστικό υπόβαθρο και προσωπικά χαρίσματα, όπως η ευχέρεια στο λόγο και οι επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και η άνεση στην δημιουργία προσωπικών σχέσεων. Κάποιες από τις πηγές αυτής της ισχύος είναι:

- ✓ Η ευχέρεια στη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων
- ✓ Ο σεβασμός στους άλλους
- ✓ Ο θετικός κι ενθουσιώδης τρόπος παρουσίασης των πλεονεκτημάτων της συμφωνίας
- ✓ Η αίσθηση του χιούμορ
- ✓ Η ανάλυση της κατάστασης με βάση τη λογική σκέψη
- ✓ Η γνώση των στρατηγικών και μεθόδων καθώς και η εμπειρία στις διαπραγματεύσεις
- ✓ Η ευφράδεια
- ✓ Η υψηλή στόχευση
- ✓ Η ικανότητα ενεργητικής ακρόασης
- ✓ Η υπομονή
- ✓ Ο αυτοέλεγχος
- ✓ Η καλή εικόνα εαυτού με έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά

- ✓ Η αποκλίνουσα σκέψη
- ✓ Η δυνατή προσωπικότητα
- ✓ Η ευπρεπής εμφάνιση
- ✓ Η κατάλληλη συμπεριφορά (κινήσεις και εκφράσεις προσώπου) (Παπαδοπούλου, 2003).

5.6 Αποτελεσματική διαπραγμάτευση

Ως αποτελεσματική διαπραγμάτευση θεωρείται η συνθετική διαπραγμάτευση, η λεγόμενη 'win-win'. Όταν αυτή επιτυγχάνεται, τα εμπλεκόμενα μέρη καταφέρνουν να χτίσουν μια συνεργατική σχέση με απώτερο στόχο τα αμφίπλευρα κέρδη. Τότε το περιβάλλον είναι ευμενές και σκοπός γίνεται η κάλυψη των συμφερόντων όλων των πλευρών και όχι τα προσωπικά οφέλη (Harvard Business School Press, 2008). Όταν όλες οι πλευρές παραμείνουν ευχαριστημένες, οικοδομείται μία ποιοτική βραχυπρόθεσμη αλλά και μακροπρόθεσμη σχέση. Επομένως, σε κάποια μελλοντική διαπραγμάτευση μεταξύ τους, το συνεργατικό κλίμα διαλλακτικότητας που έχει καλλιεργηθεί, θα προωθήσει μια γρήγορη και συμφέρουσα για όλους λύση (Watkins, 1999). Ειδικότερα σε μια διαπραγμάτευση μεταξύ μερών που έχουν σχέση διαρκείας, η εμπιστοσύνη και η αίσθηση δικαιοσύνης αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο για την διατήρηση του ομαδικού πνεύματος. Μέσα σε ένα κλίμα ειλικρίνειας και ελευθερίας, η δομημένη σχέση διατηρείται και ενισχύεται, αφού οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν τα κοινά τους οφέλη από την διαπραγμάτευση.

Σε μια αποτελεσματική διαπραγμάτευση, κατά την οποία επιτυγχάνεται μία κοινά αποδεκτή λύση, κάθε πλευρά βασιζόμενη στη λογική και στην ενσυναίσθηση, αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει τη θέση της άλλης πλευράς, καταλαβαίνοντας πως δεν είναι τόσο αντίθετη με τη δική της όσο πίστευε εξ αρχής (Watkins, 1999). Τα διαπραγματευόμενα μέλη ξεκινούν συζητήσεις με στόχο να επιτύχουν την πλέον ικανοποιητική συμφωνία (deal). Ο ορθότερος τρόπος για την επιτυχία των στόχων της διαπραγμάτευσης είναι η δημιουργία φίλων και όχι αντιπάλων.

Μία αποτελεσματική διαπραγμάτευση για να οδηγηθεί σε επιτυχία, χρειάζεται οργάνωση και προετοιμασία και κατόπιν εφαρμογή όλων των προπαρασκευαστικών σταδίων. Η επιλογή της διαπραγματευτικής μεθόδου οφείλει να είναι προσεκτική και να πληροί τα προαπαιτούμενα. Ο διαπραγματευτής κάνει χρήση μεθόδων και στρατηγικών για να προσεγγίσει τον αντίπαλο και να συγκεντρώσει τις θετικές

πιθανότητες προς την μεριά του. Συγκεντρώνει τα διαθέσιμα στοιχεία και τα παρουσιάζει με περιεκτικότητα και συντομία.

Οι δεξιότητες ενός αποτελεσματικού διαπραγματευτή είναι:

- Να έχει σωστή προετοιμασία
- Να διαθέτει όσο δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για την αντίθετη πλευρά πριν ξεκινήσει η διαπραγμάτευση
- Να έχει προκαθορίσει την καλύτερη εναλλακτική λύση και την βέλτιστη τιμή αποχώρησης
- Να παραμένει σε συσχέτιση με την αρχική συμφωνία, το χρονοδιάγραμμα καθώς και τη διαδικασία
- Να προβλέπει τα πιθανά εμπόδια
- Το προφίλ του να εμπνέει επαγγελματισμό αλλά και την ανθρώπινη διάστασή του
- Να είναι αξιόπιστος, ώστε να κερδίσει τον σεβασμό των λοιπών εμπλεκομένων
- Να είναι ψύχραιμος, υπομονετικός και παράλληλα να διατηρεί ηγετικά χαρακτηριστικά, κρατώντας θετική στάση.
- Να διατηρεί ειλικρινή στάση και να φροντίζει να μη διαστρεβλώνει τα λόγια των άλλων
- Να ενθαρρύνει τον άλλο διαπραγματευόμενο
- Να παρέχει διευκρινίσεις για αυτά που λέει και να ζητά το αντίστοιχο από τα άλλα μέλη
- Να διαθέτει αυτοέλεγχο
- Να κάνει τους κατάλληλους χειρισμούς απέναντι στις έντονες αντιρρήσεις της άλλης πλευράς
- Να διαχειρίζεται ορθά την εξουσία που του αναλογεί
- Να διαχειρίζεται ορθά τις τυχόν εντάσεις που μπορεί να δημιουργηθούν κατά την διαδικασία
- Να δημιουργήσει καλό κλίμα με την άλλη πλευρά σε συνεργατικό πλαίσιο, ώστε να οδηγηθούν σε επόμενη συνεργασία
- Να διαχειρίζεται σωστά την μη λεκτική επικοινωνία (Harvard Business School Press, 2008).

Σύμφωνα με την Μελετίου, κατά την αποτελεσματική διαπραγμάτευση, τα μέρη δεν πρέπει να αρκούνται μόνο στη συμφωνία αλλά μέσα από ειλικρίνεια κι εμπιστοσύνη να δεσμεύονται και σε μελλοντικές. Στη Θεωρία των

Διαπραγματεύσεων μάλιστα αναφέρεται το ανάλογο αξίωμα φράση “Don’t be satisfied with an agreement – Get a commitment!”(Μελετίου, 2019). Ο Shell συμφωνεί αναφέροντας ότι στην προσπάθεια εκμείευσης δέσμευσης από τον άλλο εμπλεκόμενο, ο ενδιαφερόμενος πρέπει να οριοθετεί το πρόβλημα με τρόπο που να μειώνει την απώλεια από την μη τήρηση των συμφωνηθέντων από την άλλη πλευρά (Shell,2006). Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εμπλεκόμενοι διατηρούν κίνητρο να διατηρήσουν τη συμφωνία.

5.7 Φύλο και διαπραγμάτευση

Πριν μελετήσουμε συγκεκριμένα την επίδραση του φύλου στη διαπραγματευτική συμπεριφορά, καλό είναι να γίνει μια αναφορά στις γενικότερες διαφοροποιήσεις των φύλων, όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Η έρευνα αναφέρει πως οι γυναίκες στο επικοινωνιακό πλαίσιο διαθέτουν υψηλή ενσυναίσθηση και τάση σύναψης σχέσεων, ενώ οι άντρες νιώθουν πιο άνετα στην κοινωνική τους συμπεριφορά (Brunner & Phelps, 1980).Επίσης οι γυναίκες είναι πιο επικοινωνιακές, πιο «ανοιχτές» και λιγότερο αμυντικές. Τα θηλυκά και «ανδρόγυνα» άτομα αποκαλύπτουν περισσότερες πληροφορίες για τον εαυτό τους από ότι οι άλλοι τύποι φύλου (Yelsma & Brown, 1985). Στερεοτυπικά, γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν το αρσενικό φύλο είναι η συνέπεια και εμμονή με την δομική οργάνωση, ενώ το θηλυκό η εμμονή με τη βαθύτερη αντίληψη των πραγμάτων. Οι ηγετικές ικανότητες συσχετίζονται περισσότερο με το αρσενικό στυλ, ενώ οι επικοινωνιακές δεξιότητες με το γυναικείο. Οι θηλυκές αρετές εκτιμώνται πιο πολύ από άτομα που υιοθετούν την οπτική των υφισταμένων, ενώ αυτοί που κρίνουν από θέση ανωτέρου, αξιολογούν πιο θετικά τα αρσενικά ηγετικά χαρακτηριστικά (Cann & Siegfried, 1987).

Παρόλο που η έρευνα που αφορά στην επίδραση του φύλου σε θεσμικούς ρόλους είναι λιγοστή, ωστόσο αναφέρει ορισμένες γενικεύσεις σχετικά με την ολοένα αυξανόμενη ομοιότητα μεταξύ αντρών και γυναικών που κατέχουν την ίδια ιεραρχική θέση. Είναι πολύ πιθανό ότι οι ηγετικοί ρόλοι, όπως και άλλοι οργανωτικοί ρόλοι, μας παρέχουν στοιχεία που περιγράφουν την εκτέλεση καθηκόντων με παρεμφερή τρόπο από τους εκπροσώπους των δύο φύλων. Ωστόσο, κάθε άτομο σε θέση ευθύνης έχει το δικαίωμα να προσαρμόσει το ρόλο του στα δικά του μέτρα και σε συσχέτιση με το φύλο του, μιλάμε δηλαδή για τα ατομικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με την Eagly και τους συνεργάτες της (Eagly et al, 2000), η επιρροή του φύλου στην οργανωσιακή συμπεριφορά υφίσταται όχι μόνο επειδή οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με τους ηγέτες σε συνάρτηση με τα φυλετικά στερεότυπα, αλλά επίσης γιατί η πλειονότητα έχει εσωτερικευμένη εικόνα της αναμενόμενης συμπεριφοράς με βάση το φύλο του υποκειμένου (Wood et al, 1997). Σαν συνέπεια αυτής της φυλετικής κοινωνικής διαφοροποίησης, άντρες και γυναίκες έχουν διαφορετικές προσδοκίες για την προσωπική τους κουλτούρα και συμπεριφορά σε θεσμικούς ρόλους (Ely, 1995). Ο αυτοπροσδιορισμός των μάντζερ αντανακλά ένα συνονθύλευμα του προσωπικού και ηγετικού τους ρόλου και μέσα από διαδικασίες ενδοσκοπήσης και αυτοαξιολόγησης, συνθέτουν τον ρόλο που τελικά επιλέγουν να επιτελέσουν.

Ο σκοπός της διαπραγματεύσεως είναι η διαχείριση των διαθέσιμων εναλλακτικών για την επίτευξη συμφωνίας. Οι δεξιότητες για την επίτευξη των στόχων βρίσκονται σε συσχέτιση με συμπεριφορικά επικοινωνιακά διλήμματα (Lax & Sebenius, 1987), αποκλίσεις από την κοινή λογική, κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά, θεσμικά εμπόδια και τάσεις κλιμάκωσης των συγκρούσεων. Όλα αυτά τα θέματα μπορούν να μελετηθούν μέσα από το πρίσμα του φύλου.

Μελετώντας την σύγχρονη φεμινιστική κριτική των κοινωνικών επιστημών και ανθρωπιστικών θεωριών γενικότερα και πιο ειδικά τον τομέα των οργανισμών, ερευνάται σε ποιο βαθμό η αναδυόμενη θεωρία της ανάλυσης διαπραγματεύσεων και η διαπραγματευτική ψυχολογία, φαινομενικά ουδέτερη και φυσική, είναι φυλετικά καθοριζόμενη (Calas & Smircich, 1990).

Δεν υπάρχει μεγάλος ερευνητικός όγκος ως προς τη διαφοροποίηση των δύο φύλων στη διαπραγματευτική συμπεριφορά κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ως εκ τούτου, το ερώτημα αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις και ποιες συγκεκριμένα είναι αυτές δεν έχει απαντηθεί επαρκώς. Η παλιότερη έρευνα ανέφερε πως οι γυναίκες είναι «ηπιότεροι» διαπραγματευτές από τους άντρες, ότι προτιμούν ένα πιο συμβιβαστικό στυλ, ότι είναι γενναιόδωρες και ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δίκαιη αντιμετώπιση των λοιπών εμπλεκόμενων παρά για το μεγαλύτερο δυνατό όφελος για τον εαυτό τους (Terhune, 1970). Αυτές οι παλιότερες έρευνες επίσης αναφέρουν πως οι άντρες είναι «σκληροί» διαπραγματευτές που απαιτούν πολλά και υποχωρούν ελάχιστα. Παράλληλα, τους ενδιαφέρει περισσότερο το μεγαλύτερο δυνατό όφελος για τον εαυτό τους (Bartos, 1970; Terhune, 1970). Οι άντρες επίσης αποδείχθηκε ότι είναι πιο ευέλικτοι διαπραγματευτές και κάνουν χρήση της

στρατηγικής 'tit for tat'. Η στρατηγική αυτή, των ισοδύναμων αντιποίνων, είναι μια υψηλής αποτελεσματικότητας στρατηγική στη Θεωρία Παιγνίων. Αυτός που την εφαρμόζει πρώτα συνεργάζεται με το αντίπαλο μέρος και στη συνέχεια αντιγράφει τις τακτικές του. Οι άντρες επιπλέον θεωρούνται καλύτεροι στις στρατηγικές που βασίζονται στη λογική ακολουθία, στρατηγικές που τους επιτρέπουν να μεγιστοποιούν τα οφέλη τους (Terhune, 1970).

Παρόλο που οι Rubin και Brown (Rubin & Brown, 1975) απέδειξαν ότι οι υποτιθέμενες διαφοροποιήσεις των φύλων στη διαπραγμάτευση δεν υποστηρίζονται ολοκληρωτικά από τα ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο οι γυναίκες αναμένεται να διαπραγματεύονται με πιο «συνεργατικό» τρόπο από τους άντρες. Κάποιοι ερευνητές όμως οδηγήθηκαν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Για παράδειγμα, οι γυναίκες κάποιες φορές διατηρούν μια αδιάκοπη ανταγωνιστική στάση όταν οι άλλοι διαπραγματευόμενοι αρνούνται να συνεργαστούν και αυτή η συμπεριφορά τους ερμηνεύεται ως εκδικητική (Rapoport & Chammah, 1965).

Η γυναικεία «συνεργατικότητα» ως προς τη διαπραγμάτευση έχει λανθασμένα συνδυαστεί με αδυναμία και αναποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, το πνεύμα συνεργασίας θεωρείται μία επικίνδυνη διαπραγματευτική τακτική, καθώς αφήνει τα μέρη εκτεθειμένα σε εκμετάλλευση από τους αντιπάλους τους (Gifford et al, 1989). Επιπλέον, οι γυναίκες συχνά έχουν χαρακτηριστεί «ευγενέστεροι» διαπραγματευτές (nicer) από τους άντρες και αφού η ευγένεια δεν οδηγεί στη νίκη, οι άντρες τυπικά έχουν τυποποιηθεί ως πιο αποτελεσματικοί.

Η διαπραγμάτευση αναζητά, για να είναι επιτυχής, άτομα προσηλωμένα στον στόχο, με αυξημένες γνωστικές δεξιότητες, με ενδιαφέροντα και φιλοδοξίες που προωθούν την διαδικασία. Το φύλο στην έρευνα στο πεδίο αυτό αντιμετωπίζεται ως ένα ακόμη διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό (Thompson, 1990; Lewicki et al, 1985). Ζούμε σε ένα διμορφικό κόσμο, επομένως οι πεποιθήσεις μας ως προς τις διαφορές των φύλων πηγάζουν από πολύ βαθιά (Gerson & Preiss, 1985). Το μεγαλύτερο εμπειρικό ερώτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές στον τομέα των διαπραγματεύσεων είναι εάν και σε ποιο βαθμό άντρες και γυναίκες διαπραγματεύονται με τον ίδιο ή διαφορετικό τρόπο. Ενσωματωμένο στην έρευνα αυτή είναι το ερώτημα αν λόγω φύλου ή προσωπικών χαρακτηριστικών διαφοροποιείται η διαπραγματευτική συμπεριφορά.

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που αυτό το συγκεκριμένο θέμα, που αφορά στο φύλο, είναι τόσο κυρίαρχο. Αρχικά, οι διαφορές των φύλων στον τομέα είναι σχετικά

εύκολο να μετρηθούν (Rubin & Brown, 1975). Δεύτερον, όσο περισσότερες γυναίκες συμμετέχουν σε εταιρικές, πολιτικές και νομικές διαπραγματεύσεις, αναπόφευκτα ερωτήματα σχετικά με το φύλο προκύπτουν. Τέλος, νέες προσεγγίσεις ως προς την διαπραγμάτευση, που δίνουν βάση στα αμοιβαία οφέλη και τις συνεργατικές επιλύσεις προβλημάτων, αντιμετωπίζουν την διαπραγματευτική διαδικασία ως ουδέτερη και κοινή για τα δύο φύλα. Η αιτιολόγηση πίσω από την επικέντρωση στην διαφοροποίηση δεν είναι δύσκολο να ανιχνευθεί. Η βιολογία, η ανάπτυξη, η κοινωνικοποίηση και οι ρόλοι που επιτελούν στο κοινωνικό σύνολο οδηγούν αγόρια και κορίτσια κι έπειτα άντρες και γυναίκες να διαχειρίζονται συγκρούσεις με διαφορετικό τρόπο (Sheldon, 1993; Kolb & Coolidge, 1991).

Για αρκετές δεκαετίες, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν προσπαθήσει να συνδέσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή αποτελέσματα με διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων. Κάποιοι βλέπουν τις διαφορές ως ασήμαντες και ουδέτερες (Rubin & Brown, 1975; Thompson, 1990). Άλλοι παρατηρούν κάποιες διαφορές και αναρωτιούνται αν αποτελούν ελλείψεις που πρέπει να διορθωθούν. Οι Greenhalgh και Gilkey υποστηρίζουν πως άντρες και γυναίκες ορίζουν τους στόχους της διαπραγμάτευσης με διαφορετικό τρόπο, όχι σαν ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν αλλά σαν επιθυμητά χαρακτηριστικά (Greenhalgh & Gilkey, 1984).

Η εικόνα γίνεται όλο και πιο σύνθετη συνυπολογίζοντας ότι δύναμη, στάτους και κοινωνικός ρόλος αποδεικνύονται να παρέχουν σαφέστερες εξηγήσεις για τις διαφορές στην διαπραγματευτική συμπεριφορά από το ίδιο το φύλο. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη. Ούτως ή άλλως η διαφωνία ως προς τις φυλετικές διαφορές μερικώς μόνο εδράζεται στη βιολογική και κοινωνική εξέλιξη. Η Catherine Mac Kinnon (Mac Kinnon, 1982) μεταξύ άλλων υποστηρίζει ότι οι γυναίκες παραδοσιακά κατείχαν σε μικρότερο βαθμό θέσεις ισχύος και επιρροής κι έτσι έπρεπε να μάθουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης του κόσμου, τρόπους που αποδέχονται τη διαφορετικότητα, καθώς και ανάλογες κοινωνικές δεξιότητες και φόρμες διατήρησης ομαλών σχέσεων.

Συγκεκριμένα στον τομέα της διαπραγμάτευσης σε συνάρτηση με την μισθολογική εξέλιξη, η έρευνα αποδεικνύει ότι οι γυναίκες απολαμβάνουν μικρότερες χρηματικές απολαβές σε σχέση με την διαπραγματευτική τους προσπάθεια (Gerhart & Rynes, 1991). Ίσως αυτό υφίσταται, γιατί διακατέχονται από έλλειψη εμπιστοσύνης στις διαπραγματευτικές τους ικανότητες, σύμφωνα με τον Stevens (Stevens et al, 1993). Μία άλλη πιθανή εξήγηση έδωσε ο Major,

αναφέροντας ότι ίσως υποτιμούν τη συνεισφορά τους κι έτσι απαιτούν μικρότερη αμοιβή. Συνεπώς, οι γυναίκες κάνουν χρήση λιγότερων τακτικών αυτοπροβολής (Renard, 1993) και θέτουν χαμηλότερους στόχους ως προς την αμοιβή τους. Τέλος, η έρευνα υπογραμμίζει πως οι γυναίκες, για μια πληθώρα από λόγους, κατέχουν διαφορετικές θέσεις στην διαπραγμάτευση (Fairclough, 2001).

Οι διαφορές στο φύλο ως προς την διαπραγμάτευση, σύμφωνα με τη νεότερη έρευνα, αντικατοπτρίζουν την συγκυριακή εντύπωση των γυναικών για τις ηγετικές στρατηγικές. Η έρευνα παρουσιάζει επιφυλάξεις ως προς το ότι η διεκδικητική διαπραγμάτευση συνάδει με το ρόλο του γυναικείου φύλου σε κάποια πλαίσια. Οι γυναίκες λαμβάνουν υπόψιν τους αυτή την διαφοροποίηση και προσαρμόζουν την διαπραγματευτική τους συμπεριφορά για να διαχειριστούν τις κοινωνικές εντυπώσεις. Μια ιδιαίτερα σημαντική μεταβλητή είναι η υπεράσπιση - είτε διαπραγματεύεται για λογαριασμό κάποιου είτε έναντι άλλου. Σε πλαίσια αυτο-υπεράσπισης, οι γυναίκες αναμένουν ότι η επιθετικότητα θα προκαλέσει αξιολογήσεις ασυμφωνίας, αρνητικές αποδόσεις και επακόλουθη «αντίδραση». Ως εκ τούτου, οι γυναίκες αντισταθμίζουν την αποφασιστικότητά τους, χρησιμοποιώντας λιγότερο ανταγωνιστικές τακτικές και επιτυγχάνοντας χαμηλότερα αποτελέσματα. Ωστόσο, σε άλλα πλαίσια υπεράσπισης, οι γυναίκες επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, καθώς δεν αναμένουν αξιολογήσεις ασυμφωνίας ή δεν εμπλέκονται σε αντιστάθμιση. Σε ένα ελεγχόμενο εργαστηριακό πείραμα, οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι το φύλο αλληλεπιδρά με το πλαίσιο υπεράσπισης με αυτόν τον τρόπο για να καθορίσει το ύφος και τα αποτελέσματα των διαπραγματεύσεων. Επιπλέον, οι μετρήσεις της διαδικασίας των αναμενόμενων αποδόσεων και της αντίδρασης μεσολαβούν στατιστικά σε αυτό το φαινόμενο αλληλεπίδρασης (Amanatullah et al, 2010).

Άλλοι ερευνητές αναφέρουν πως οι διαφορές στα αποτελέσματα της διαπραγμάτευσης μεταξύ των φύλων ερμηνεύονται εξαιτίας διαφορετικών πεποιθήσεων, συμπεριφορών και συγκυριακών παραγόντων. Σύμφωνα με μελέτες, οι άνδρες επιφέρουν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα από τις γυναίκες. Το φύλο του αντιπάλου, η σχετική δύναμη του διαπραγματευτή, το δυναμικό ολοκλήρωσης της εργασίας, ο τρόπος επικοινωνίας και το έτος της μελέτης επηρεάζουν όμως σημαντικά αυτά τα ευρήματα. Παρόλο που ο μέσος όρος διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων μεταξύ αντρών και γυναικών ως προς την διαπραγμάτευση ήταν

ελάχιστος, κανένας από αυτούς τους ερευνητές δεν αντέστρεψε ή εξάλειψε αυτό το αποτέλεσμα (Stuhlmacher & Walters, 1999).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Σκοπός έρευνας-στόχοι

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, έχουν ανακύψει κάποια θέματα που χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης και είναι αντικείμενο έρευνας. Σύμφωνα με αυτά οργανώθηκε και το υπόδειγμα της έρευνας. Τα θέματα αυτά αναφέρονται στην «επικοινωνία», την «ηγεσία», τη «διαχείριση συγκρούσεων» και την «αποτελεσματική διαπραγμάτευση» και τέλος το ρόλο του φύλου σε συσχέτιση με την ηγεσία στην εκπαίδευση. Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικής ηγεσίας και των ηγετικών πρακτικών κάτω από το πρίσμα της οπτικής του φύλου, αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο και τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης. Επίσης, η αποτελεσματική διεύθυνση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση εκ μέρους του ηγέτη σχολικής μονάδας, οι τεχνικές και στρατηγική που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα. Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία και διαπραγμάτευση, καθώς και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν άντρες και γυναίκες διευθυντές και διευθύντριες.

Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- Η διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών σχολικών ηγετών των δύο φύλων στον τρόπο διαπραγμάτευσης στο χώρο της εκπαίδευσης
- Η μελέτη των εννοιών της ηγεσίας, της επικοινωνίας, της αποτελεσματικής διαπραγμάτευσης κάτω από την οπτική των φύλων
- Οι παράγοντες που επηρεάζουν τα δύο φύλα στο στυλ διοίκησης και κατά πόσο η ηγεσία επηρεάζεται από το φύλο

2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Υπάρχουν διαφορές στο στυλ ηγεσίας και αποτελεσματικής διαπραγμάτευσης μεταξύ αντρών και γυναικών και σε καταφατική περίπτωση, ποιες είναι αυτές και τι ρόλο διαδραματίζουν στο ηγετικό στυλ;

2. Ο αποτελεσματικότερος ηγέτης σχολικής μονάδας σχετικά με την διαπραγμάτευση είναι ο άντρας ή η γυναίκα ή τελικά το φύλο δεν επηρεάζει αυτό τον τομέα διοίκησης;
3. Ποιες είναι οι διαφορές στους διαμορφωτικούς παράγοντες διαφοροποίησης της διαπραγματευτικής πολιτικής ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες διευθυντές σχολικών μονάδων;

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική και δειγματοληπτική. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τον διαμοιρασμό και την συλλογή ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα. Επιλέχθηκε, γιατί μας παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε δεδομένα παρατηρήσιμα και μετρήσιμα, βασισμένα σε μεταβλητές. Οι μεταβλητές αυτές διαχειρίστηκαν μέσω συγκρίσεων ομάδων, συσχετίσεων και περιγραφής τάσεων (Creswell, 2002). Η μεθοδολογική προσέγγιση αυτή επίσης δίνει στο ερευνητή την δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου τμήματος του πληθυσμού, τα δεδομένα επιδέχονται στατιστικής ανάλυσης και χρειάζεται συντομότερος χρόνος για να επεξεργαστούν (Κυριαζή, 2005), είναι αντικειμενική και αμερόληπτη. Τέλος, επιλέχθηκε αυτός ο τύπος έρευνας λόγω της απλότητας που προσεγγίζει την μελέτη στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων και αναλύει καλύτερα μεγάλα σύνολα από τυποποιημένα δεδομένα (Robson, 2007).

3.2 Δείγμα έρευνας

Τα άτομα που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν εκατόν σαράντα ένα (141), όλοι εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται στην Ελλάδα. Το δείγμα αποτελείται από άντρες και γυναίκες, κάποιοι που υπηρετούν σε διευθυντική θέση και κάποιοι που ανήκουν στον σύλλογο διδασκόντων. Το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία και κάθε υποκείμενο είχε ακριβώς την ίδια πιθανότητα επιλογής σε σχέση με κάθε άλλο (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η πρόθεση της ερευνήτριας ήταν η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ωστόσο δεν δύναται πάντα η ίση κατανομή (Creswell, 2002).

Τα υποκείμενα της έρευνας καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε και διαμοιράστηκε μέσω των Google

forms. Οι απαντήσεις συλλέχθηκαν ηλεκτρονικά. Οι συμμετέχοντες, στην ολότητά τους ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους θα παρέμενε εμπιστευτική και ανώνυμη, καθώς και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

3.3 Εργαλείο και συλλογή δεδομένων

Το μέσο με το οποίο συλλέχθηκαν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο, που έχει δημιουργηθεί από την ερευνήτρια και παρατίθεται στο παράρτημα. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Χωρίζεται σε τέσσερα μέρη που περιέχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου. Σε άλλες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει με ΝΑΙ ή ΟΧΙ, σε άλλες να ιεραρχήσει κάποιες καταστάσεις, σε κάποιες να αξιολογήσει βαθμολογικά και σε κάποιες να επιλέξει την απάντηση που τον αντιπροσωπεύει περισσότερο. Σε αρκετές ερωτήσεις ακολουθείται η κλίμακα Likert, η οποία κατασκευάστηκε από τον ίδιο το 1930, με πέντε βαθμούς κλιμάκωσης, από το (1) ως το (5).

Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν τέσσερις άξονες:

1. Επικοινωνία (ερωτήσεις 1- 4)
2. Συγκρούσεις-διαπραγμάτευση (ερωτήσεις 5-9)
3. Φύλο και διαπραγμάτευση (ερωτήσεις 10-12)
4. Προσωπικά στοιχεία (ερωτήσεις 13-22)

Το τελευταίο κομμάτι μελετά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή ηλικία, μόρφωση, φύλο, ιεραρχική θέση, σπουδές, μέγεθος συλλόγου διδασκόντων στην μονάδα που υπηρετούν, εργασιακή εμπειρία και φύλο του διευθυντή του σχολείου που εργάζονται.

Το ερωτηματολόγιο έχει εκτιμηθεί πως έχει χρόνο συμπλήρωσης περίπου επτά (7) ως δέκα (10) λεπτά, το οποίο ελέγχθηκε μέσα από χρονομετρήσεις. Αρχικά διαμοιράστηκε πιλοτικά σε δέκα (10) υποκείμενα και διορθώθηκε έπειτα σύμφωνα με τις παρατηρήσεις τους. Πριν το τμήμα των ερωτήσεων, υπάρχει εισαγωγική παράγραφος, στην οποία επεξηγείται ο στόχος της έρευνας και παρατίθενται λειτουργικοί ορισμοί και ο τίτλος της διπλωματικής εργασίας. Επίσης η ερευνήτρια στο σημείο αυτό δεσμεύεται για ανωνυμία και εμπιστευτικότητα και τέλος παραθέτει τα στοιχεία της για επικοινωνία σε περίπτωση τυχόν αποριών.

Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν ηλεκτρονικά στο σύνολό τους και απαντήθηκαν σε ποσοστό 75% σε σχέση με αυτά που απεστάλησαν. Η συλλογή των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2020 και κατόπιν η ερευνήτρια προχώρησε σε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

3.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας

Κάθε ερευνητικό εργαλείο διακρίνεται από την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των τιμών του. Η αξιοπιστία αυτή στηρίζεται στην επανάληψη κάθε φορά των αποτελεσμάτων που εξάγονται, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Πρέπει δηλαδή όσες φορές και να διεξαχθεί η έρευνα, σε όποια χρονική στιγμή, τα αποτελέσματα να παραμένουν σταθερά. Ένα άλλο κριτήριο είναι οι σταθερές απαντήσεις των ερωτώμενων ακόμη και σε διαφορετική διατύπωση των ερωτημάτων. Η αξιοπιστία διασφαλίζεται μέσα από τον έλεγχο και επανέλεγχο, την εναλλακτική μορφή και την εσωτερική συνάφεια (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

Ένα ερευνητικό εργαλείο για να θεωρείται έγκυρο, οφείλει να μετρά πραγματικά αυτό που δείχνει ότι μετρά. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται οι εξής μορφές εγκυρότητας: περιεχομένου, σχετική με κριτήρια και εννοιολογικής κατασκευής. Η πρώτη αφορά στην κάλυψη από τα ερωτήματα όλων των πιθανών πτυχών, η δεύτερη στον βαθμό συσχέτισης των τιμών στο εργαλείο και την πρόβλεψη αποτελέσματος και η τρίτη αναφέρεται στον σκοπό που έχει καθοριστεί καθώς και τον τρόπο χρήσης των τιμών από το εργαλείο (Γεωργαντζιά, 2018).

Στην προσπάθεια αποφυγής παραγόντων που μειώνουν την αξιοπιστία της έρευνας, επιχειρήθηκε στην παρούσα εργασία να τεθούν σαφή και ξεκάθαρα ερωτήματα προς τα υποκείμενα, σε γλώσσα που να μην δημιουργεί παρανοήσεις. Σε αρκετά σημεία επαναλήφθηκαν ερωτήσεις με σχετικά συναφές περιεχόμενο με διαφορετική μορφή, με σκοπό την εσωτερική συνέπεια του εργαλείου (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001). Στον σχεδιασμό και ανάλυση των ερωτήσεων, λήφθηκε υπόψιν η τάση των ανθρώπων για απαντήσεις που θεωρείται ότι είναι αποδεκτές και αναμενόμενες κοινωνικά. Επίσης λήφθηκε υπόψιν το γεγονός ότι κάποιες ερωτήσεις συμπληρώνονται μηχανικά, χωρίς ιδιαίτερη προσοχή (Κυριαζή, 2005). Η διαδικασία διαμοιρασμού επιχειρήθηκε να είναι όσο το δυνατόν τυποποιημένη. Λόγω έλλειψης χρόνου δεν χορηγήθηκε εκ νέου το ερωτηματολόγιο για την αύξηση της αξιοπιστίας. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εσωτερική συνέπεια των ερωτώμενων ατόμων, έτσι ώστε οι τιμές του εργαλείου να θεωρηθούν αξιόπιστες. Τα άτομα

δηλαδή που απαντούσαν με συγκεκριμένο τρόπο σε κάποια ερωτήματα, παρατηρήθηκε αν απαντούν με συνέπεια και στα συναφή τους.

3.5 Στατιστική ανάλυση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου του διευθυντή σχολικών μονάδων στην αποτελεσματική διαπραγμάτευση στο χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο το οποίο διαχωρίζεται σε 4 ενότητες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τις απόψεις τους σχετικά με την επικοινωνία στη σχολική μονάδα, τις συγκρούσεις και τη διαπραγμάτευση που υφίστανται στη σχολική μονάδα και τη σύνδεση του φύλου του διευθυντή με την διαπραγμάτευση των διαφωνιών. Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

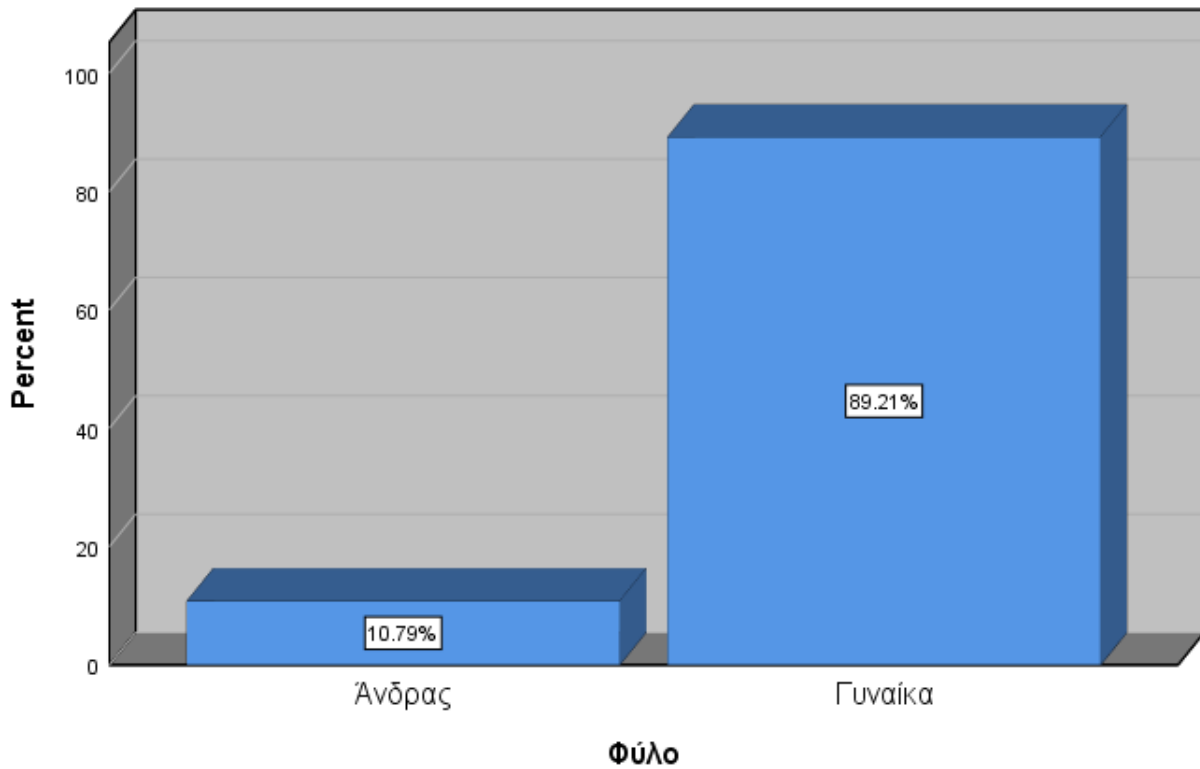
Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, παρατηρούμε πως το 89.2% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 10.8% καταλαμβάνουν οι άνδρες του δείγματος.

Πίνακας 1: Φύλο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	15	10.8	10.8
	Γυναίκα	124	89.2	100.0
	Total	139	100.0	
Missing	System	2		
Total		141		

Γράφημα 1: Φύλο

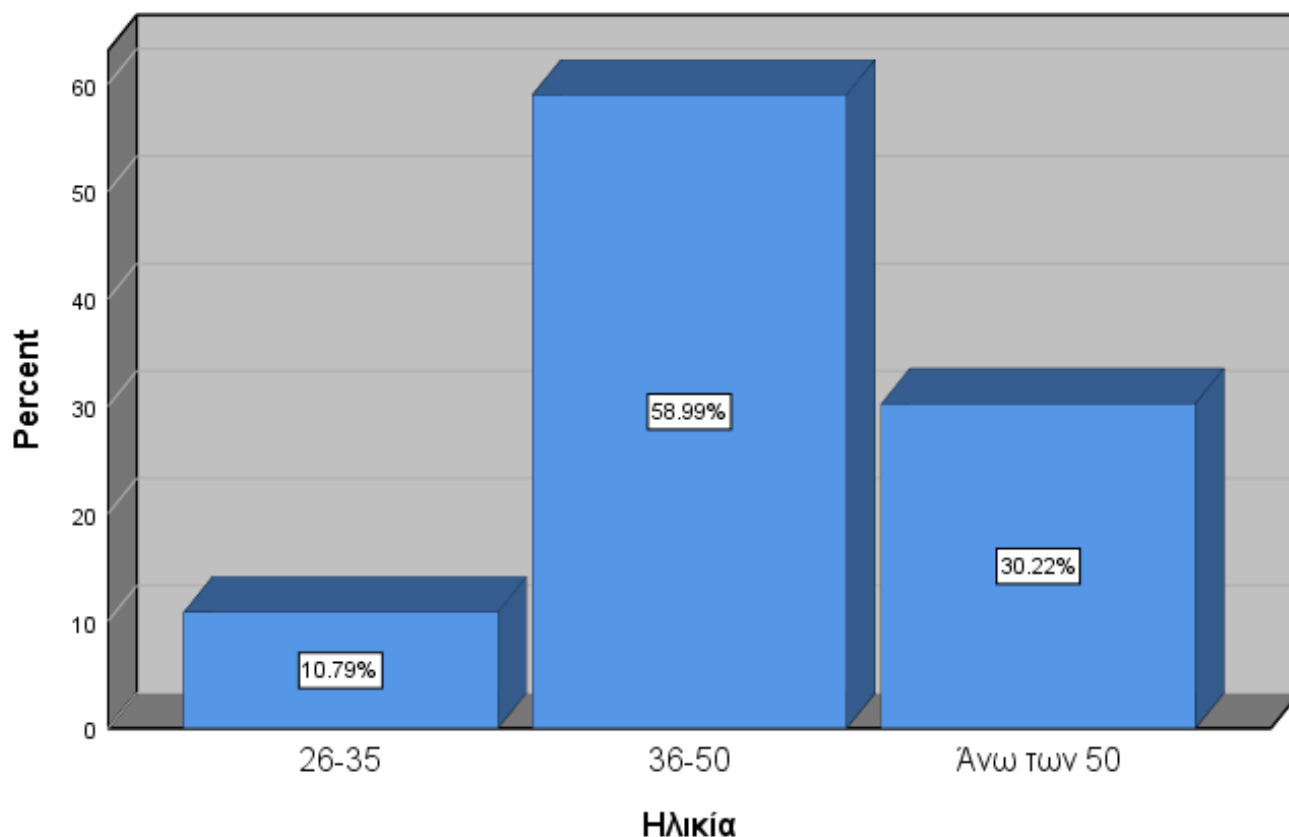


Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2, παρατίθεται η ηλικία των ερωτηθέντων. Το 59% καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από 36 έως 50 ετών, οι ερωτηθέντες άνω των 50 ετών αγγίζουν το 30.2% και το υπόλοιπο 10.8% αντιπροσωπεύουν οι εκπαιδευτικοί από 26 έως 35 ετών.

Πίνακας 2: Ηλικία

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	26-35	15	10.8	10.8
	36-50	82	59.0	69.8
	Άνω των 50	42	30.2	100.0
	Total	139	100.0	
Missing	System	2		
Total		141		

Γράφημα 2: Ηλικία



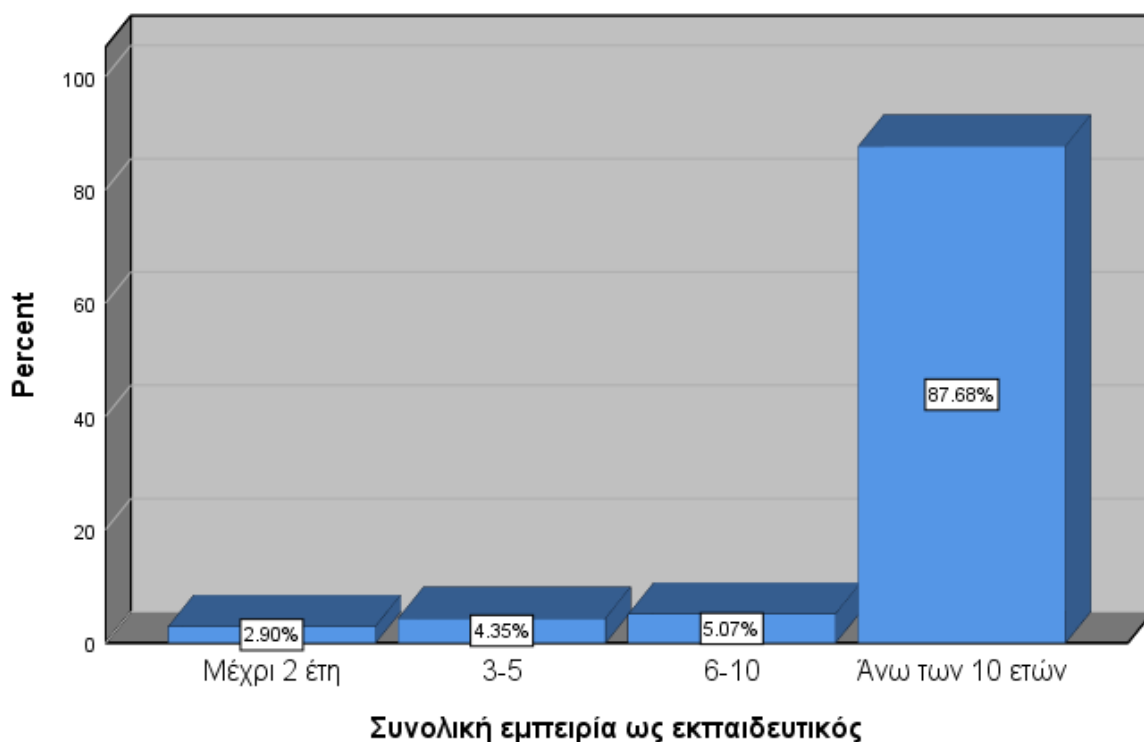
Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, παρουσιάζεται η συνολική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Το 87.7% καταλαμβάνουν όσοι έχουν προϋπηρεσία άνω των 10 ετών, το 5.1% δηλώνει υπηρεσία από 6 έως 10 έτη, το 4.3% εργάζεται στον τομέα της εκπαίδευσης από 3 έως 5 έτη και το 2.9% εργάζεται έως και 2 χρόνια.

Πίνακας 3: Συνολική εμπειρία ως εκπαιδευτικός

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι 2 έτη	4	2.9	2.9
	3-5	6	4.3	7.2
	6-10	7	5.1	12.3
	Άνω των 10 ετών	121	87.7	100.0
	Total	138	100.0	
Missing	System	3		

Total	141		
-------	-----	--	--

Γράφημα 3: Συνολική εμπειρία ως εκπαιδευτικός

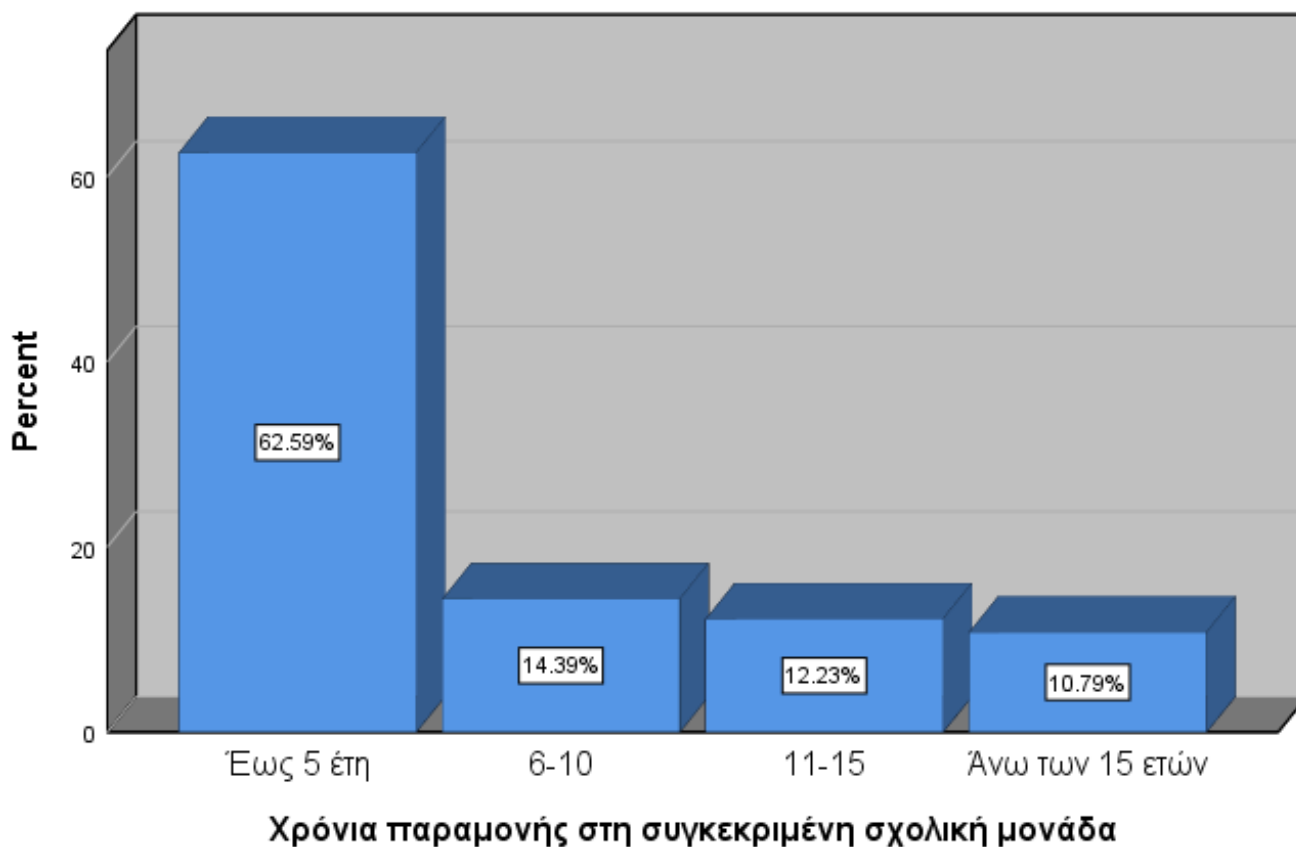


Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4, παρουσιάζονται τα χρόνια τα οποία οι ερωτηθέντες εργάζονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Το 62.6% αυτών βρίσκονται στην ίδια μονάδα έως 5 έτη, το 14.4% εργάζονται από 6 έως 10 έτη στο ίδιο σχολείο, ενώ όσοι εργάζονται από 11 έως 15 έτη καταλαμβάνουν το 12.2%. Τέλος, το υπόλοιπο 10.8% καταλαμβάνουν όσοι εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα πάνω από 15 έτη.

Πίνακας 4: Χρόνια παραμονής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 5 έτη	87	62.6	62.6
	6-10	20	14.4	77.0
	11-15	17	12.2	89.2
	Άνω των 15 ετών	15	10.8	100.0
	Total	139	100.0	
Missing	System	2		
Total		141		

Γράφημα 4: Χρόνια παραμονής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα



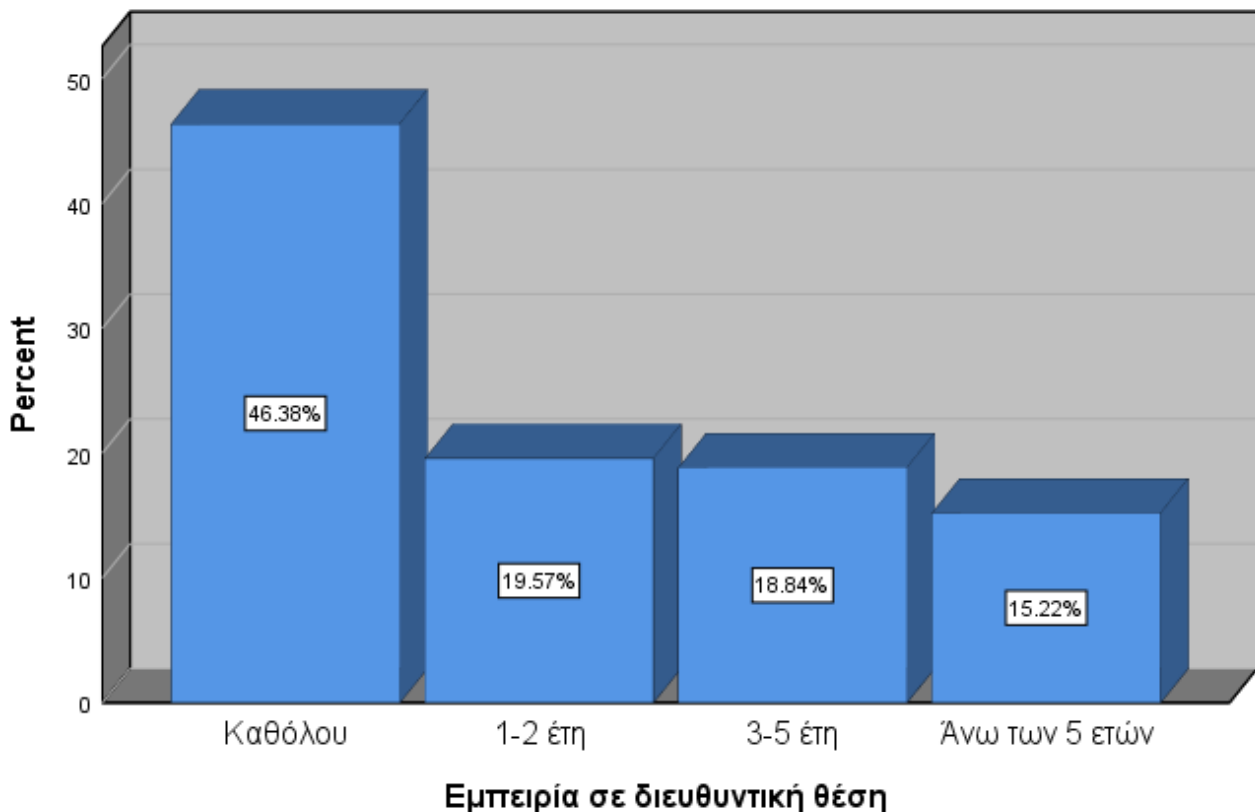
Συνεχίζοντας, παρατηρούμε πως το 46.4% των εκπαιδευτικών δεν έχουν καμία εμπειρία σε διευθυντική σχέση, το 19.6% έχει βρεθεί σε θέση διευθυντή 1 με 2 έτη,

το 18.8% ήταν σε διευθυντική θέση από 3 έως 5 έτη και το υπόλοιπο 15.2% έχει υπάρξει στη θέση αυτή πάνω από 5 έτη. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 5 και το Γράφημα 5.

Πίνακας 5: Εμπειρία σε διευθυντική θέση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	64	46.4	46.4
	1-2 έτη	27	19.6	65.9
	3-5 έτη	26	18.8	84.8
	Άνω των 5 ετών	21	15.2	100.0
	Total	138	100.0	
Missing	System	3		
Total		141		

Γράφημα 5: Εμπειρία σε διευθυντική θέση

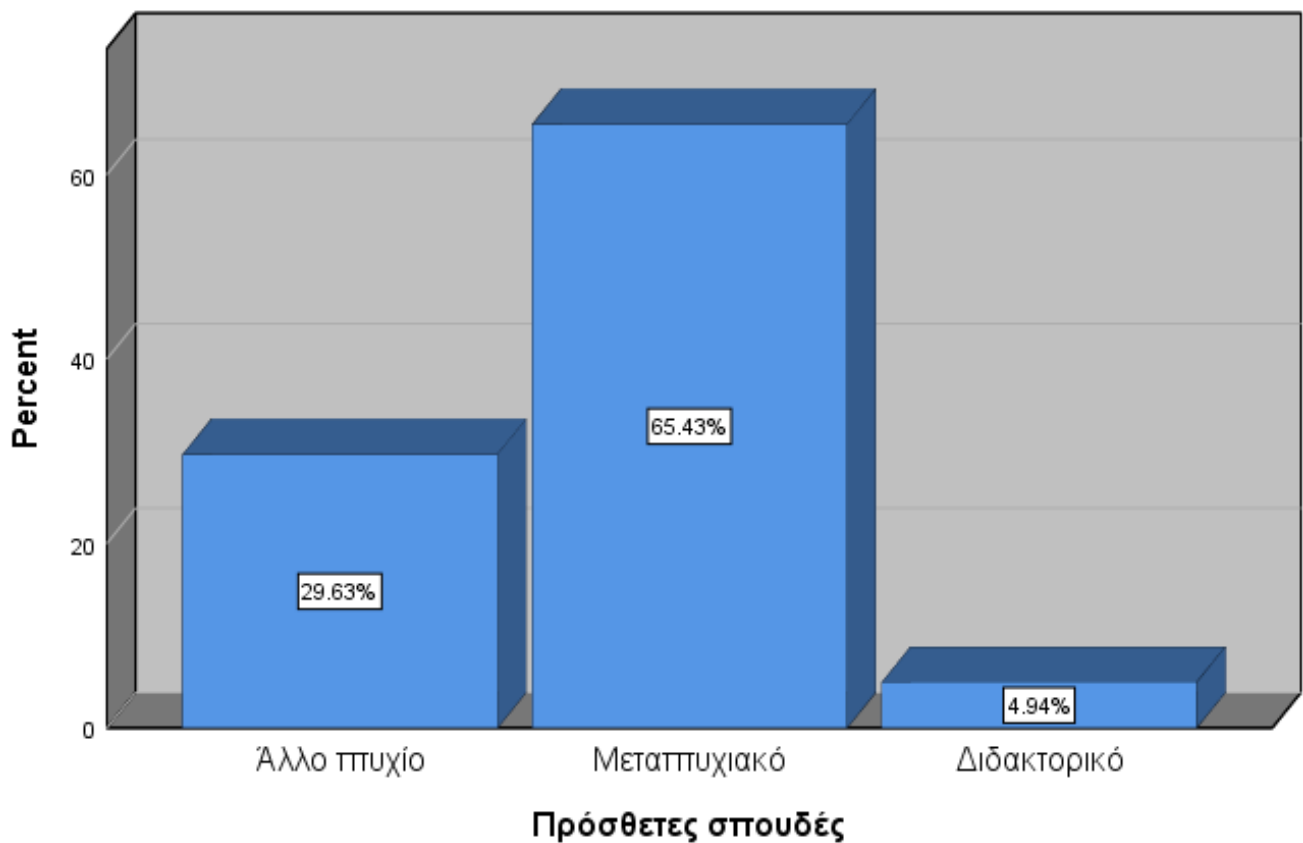


Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6, παρατίθενται οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών, πέραν του βασικού πτυχίου τους. Το 65.4% των απαντήσεων αναφέρονται στην κατοχή μεταπτυχιακού, το 29.6% σχετίζεται με κάποιο άλλο πτυχίο, ενώ το 4.9% αναφέρεται στην κατοχή διδακτορικού τίτλου.

Πίνακας 6: Πρόσθετες σπουδές

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο πτυχίο	24	29.6	29.6
	Μεταπτυχιακό	53	65.4	95.1
	Διδακτορικό	4	4.9	100.0

Γράφημα 6: Πρόσθετες σπουδές

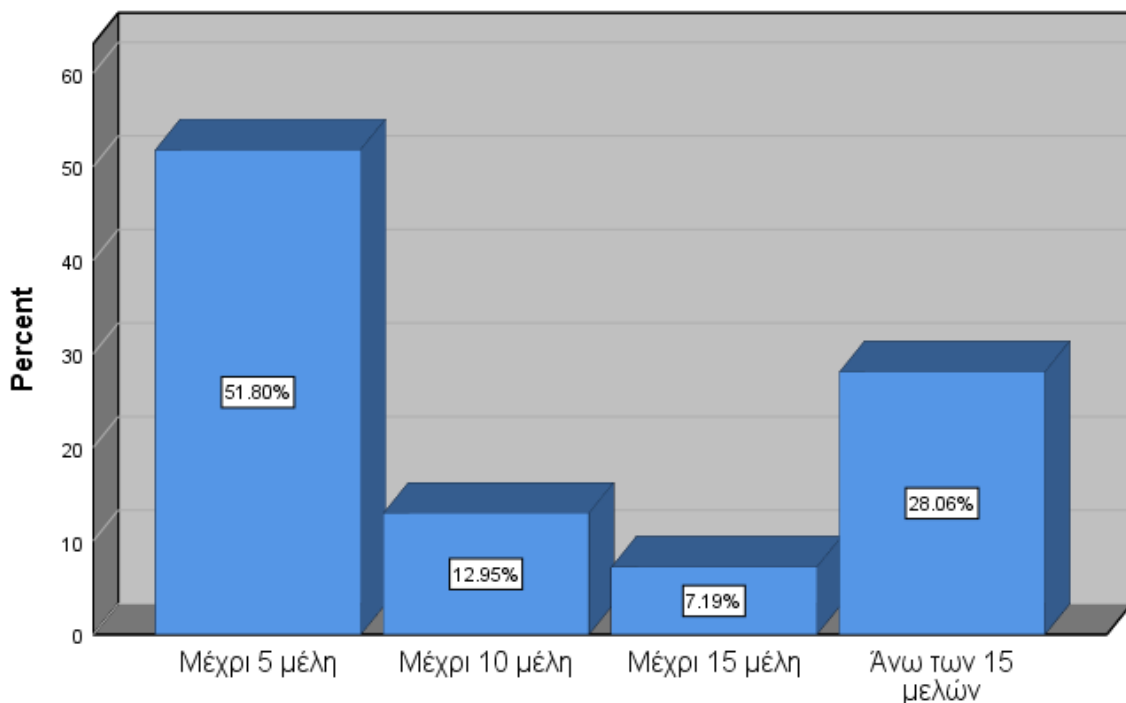


Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7, παρατίθεται ο αριθμός των μελών από τα οποία αποτελείται ο σύλλογος διδασκόντων, στην εκπαιδευτική μονάδα που εργάζονται οι ερωτηθέντες. Το 51.8% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από έως και 5 μέλη, το 28.1% κάνει λόγο για πάνω από 15 μέλη, το 12.9% υποστηρίζει πως ο σύλλογος διδασκόντων εμπεριέχει μέχρι 10 μέλη και το 7.2% κάνει λόγο για έως και 15 μέλη.

Πίνακας 7: Από πόσα μέλη αποτελείται ο σύλλογος διδασκόντων στο σχολείο που εργάζεστε

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μέχρι 5 μέλη	72	51.8	51.8
	Μέχρι 10 μέλη	18	12.9	64.7
	Μέχρι 15 μέλη	10	7.2	71.9
	Άνω των 15 μελών	39	28.1	100.0
	Total	139	100.0	
Missing	System	2		
Total		141		

Γράφημα 7: Από πόσα μέλη αποτελείται ο σύλλογος διδασκόντων στο σχολείο που εργάζεστε

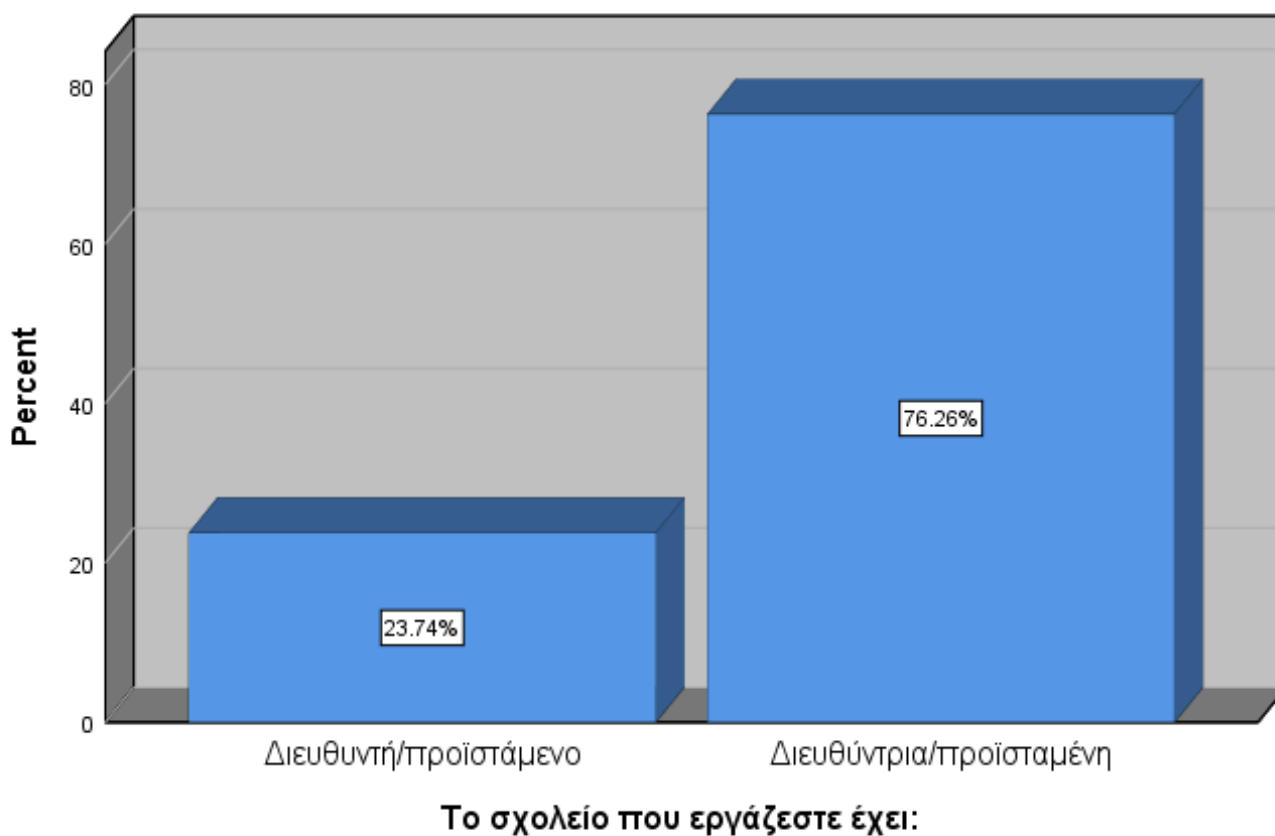


Στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8, παρατηρούμε πως το 76.3% των εκπαιδευτικών έχουν διευθύντρια ή προϊσταμένη, ενώ το 23.7% έχουν άνδρα διευθυντή ή προϊστάμενο.

Πίνακας 8: Το σχολείο που εργάζεστε έχει:

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντή/προϊστάμενο	33	23.7	23.7
	Διευθύντρια/προϊσταμένη	106	76.3	100.0
	Total	139	100.0	
Missing	System	2		
Total		141		

Γράφημα 8: Το σχολείο που εργάζεστε έχει:

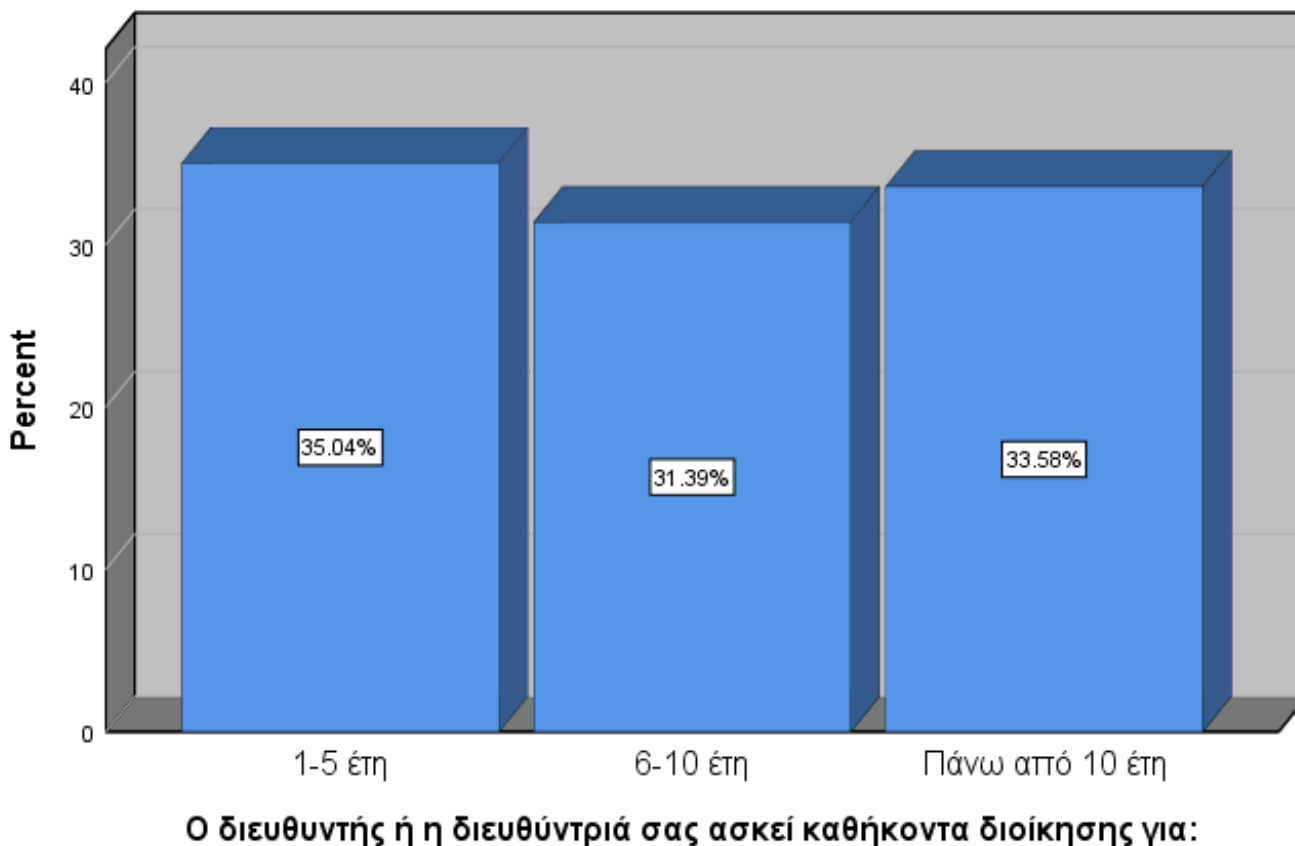


Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9, βλέπουμε πως το 35% των διευθυντών των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε αυτή τη θέση από 1 έως 5 έτη, το 33.6% βρίσκεται στη θέση του διευθυντή πάνω από 10 έτη, ενώ το 31.4% βρίσκεται στη θέση αυτή από 6 έως 10 έτη.

Πίνακας 9: Ο διευθυντής ή η διευθύντριά σας ασκεί καθήκοντα διοίκησης για:

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5 έτη	48	35.0	35.0
	6-10 έτη	43	31.4	66.4
	Πάνω από 10 έτη	46	33.6	100.0
	Total	137	100.0	
Missing	System	4		
Total		141		

Γράφημα 9: Ο διευθυντής ή η διευθύντριά σας ασκεί καθήκοντα διοίκησης για:

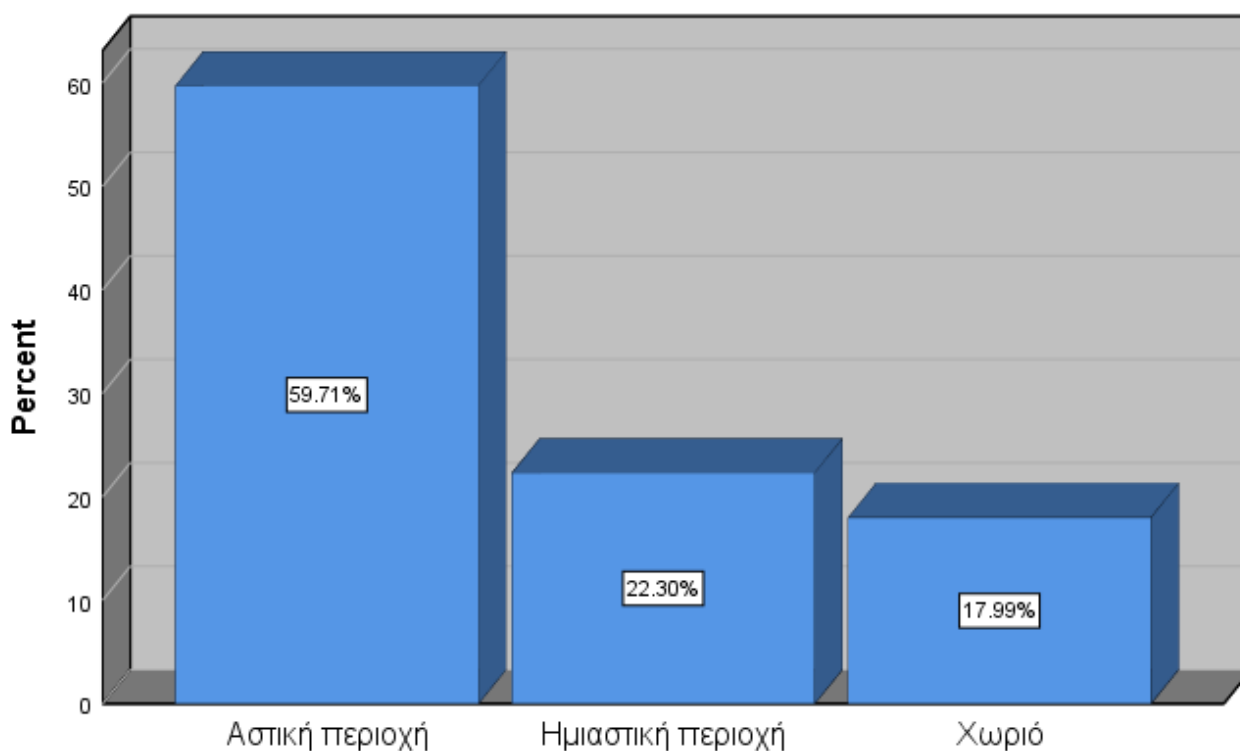


Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, βλέπουμε πως το 59.7% των ερωτηθέντων εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 22.3% εργάζεται σε ημιαστική περιοχή, ενώ το υπόλοιπο 18% των εκπαιδευτικών εργάζονται σε σχολική μονάδα που βρίσκεται σε κάποιο χωριό. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10.

Πίνακας 10: Το σχολείο που εργάζεστε βρίσκεται σε:

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική περιοχή	83	59.7	59.7
	Ημιαστική περιοχή	31	22.3	82.0
	Χωριό	25	18.0	100.0
	Total	139	100.0	
Missing	System	2		
Total		141		

Γράφημα 10: Το σχολείο που εργάζεστε βρίσκεται σε:



Το σχολείο που εργάζεστε βρίσκεται σε:

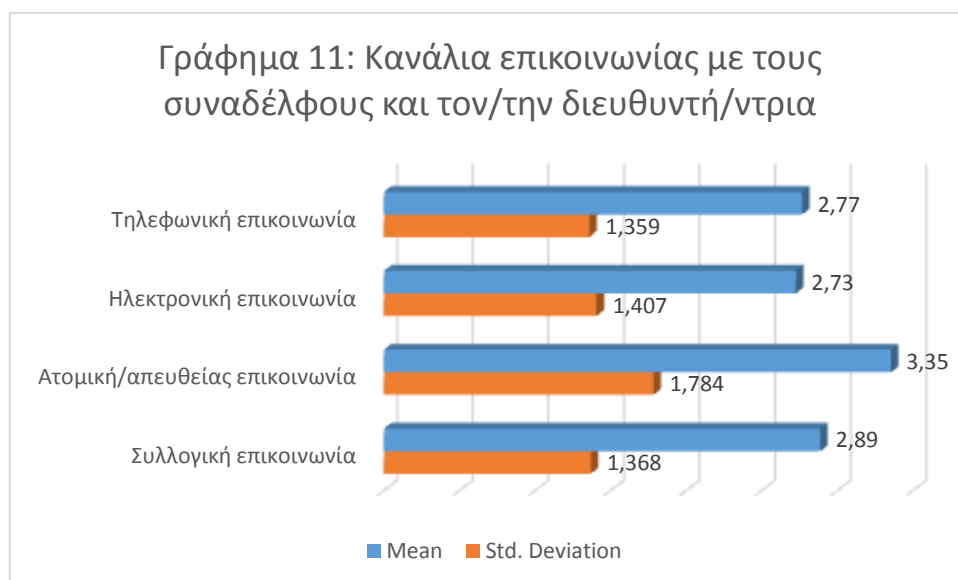
Επικοινωνία στη σχολική μονάδα

Στην δεύτερη ενότητα της περιγραφικής στατιστικής, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή τους.

Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11, παρουσιάζονται τα κανάλια επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να επικοινωνήσουν με τους συναδέλφους και τον διευθυντή τους. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η χρήση του εκάστοτε τρόπου επικοινωνίας. Όπως βλέπουμε, μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται ως προς την ατομική και απευθείας επικοινωνία (3.35), ενώ μέτρια χρησιμοποιούν μεθόδους συλλογικής (2.89) και τηλεφωνικής επικοινωνίας (2.77). Τέλος, μεταξύ των απαντήσεων «Λίγο» και «Μέτρια», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούν την ηλεκτρονική επικοινωνία (2.73).

Πίνακας 11: Κανάλια επικοινωνίας με τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια

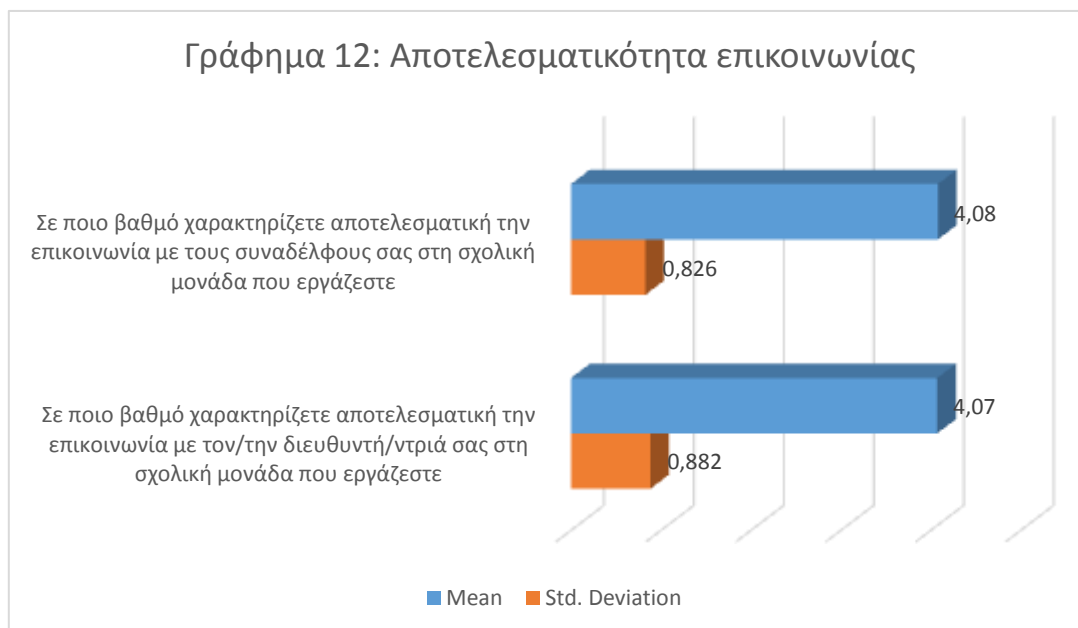
	Mean	Std. Deviation
Τηλεφωνική επικοινωνία	2.77	1.359
Ηλεκτρονική επικοινωνία	2.73	1.407
Ατομική/απευθείας επικοινωνία	3.35	1.784
Συλλογική επικοινωνία	2.89	1.368



Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ), με την αύξηση του μέσου όρου, να ταυτίζεται με την αύξηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας. Όπως βλέπουμε, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πολύ αποτελεσματική τόσο την επικοινωνία με τους συναδέλφους τους (4.08) όσο και με τον διευθυντή τους (4.07).

Πίνακας 12: Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας

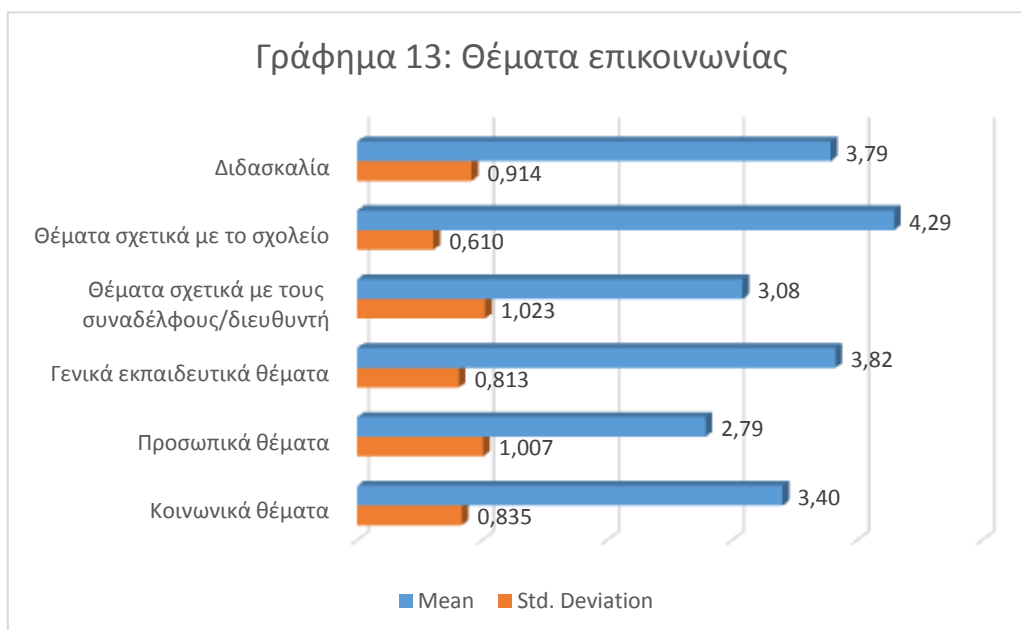
	Mean	Std. Deviation
Σε ποιο βαθμό χαρακτηρίζετε αποτελεσματική την επικοινωνία με τον/την διευθυντή/ντριά σας στη σχολική μονάδα που εργάζεστε	4.07	0.882
Σε ποιο βαθμό χαρακτηρίζετε αποτελεσματική την επικοινωνία με τους συναδέλφους σας στη σχολική μονάδα που εργάζεστε	4.08	0.826



Στον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13, παρατίθενται τα θέματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί συζητούν στο σχολείο που εργάζονται. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες συζητούν για το εκάστοτε θέμα. Μεταξύ των απαντήσεων «Συχνά» και «Πάντα», με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί ως προς τα θέματα που σχετίζονται με το σχολείο (4.29), ενώ συχνά συζητούν για γενικά εκπαιδευτικά θέματα (3.83) και για θέματα διδασκαλίας (3.79). Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Μερικές φορές» και «Συχνά», τείνοντας προς το πρώτο, κατατάσσουν τα κοινωνικά θέματα (3.40). Τέλος, μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί συζητάνε για θέματα σχετικά με τους συναδέλφους και τον διευθυντή (3.08) και για προσωπικά θέματα (2.79).

Πίνακας 13: Θέματα επικοινωνίας

	Mean	Std. Deviation
Διδασκαλία	3.79	0.914
Θέματα σχετικά με το σχολείο	4.29	0.610
Θέματα σχετικά με τους συναδέλφους/διευθυντή	3.08	1.023
Γενικά εκπαιδευτικά θέματα	3.82	0.813
Προσωπικά θέματα	2.79	1.007
Κοινωνικά θέματα	3.40	0.835



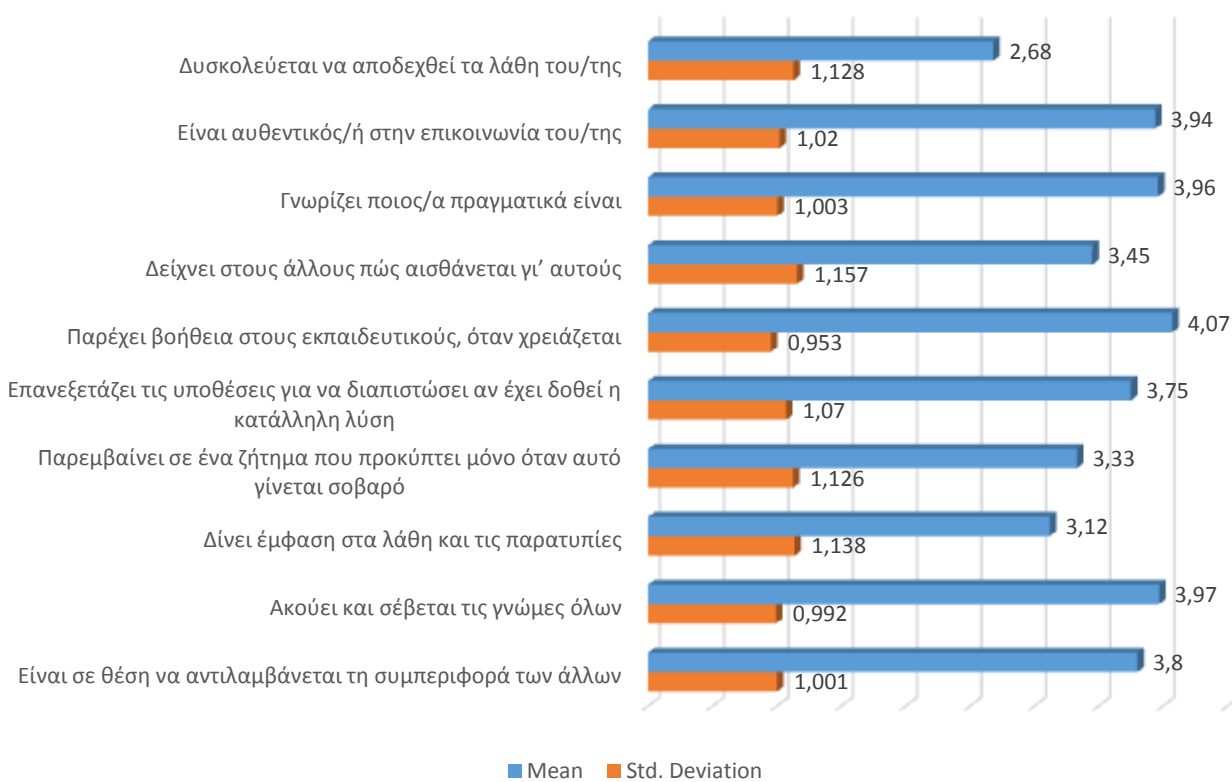
Στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 14, παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών, ως προς το κατά πόσο τα παρακάτω γνωρίσματα χαρακτηρίζουν τον διευθυντή τους. Οι απαντήσεις, δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) με την αύξηση του μέσου όρου, να ταυτίζεται με τη συμφωνία των ερωτηθέντων ως προς το ότι εκάστοτε γνώρισμα χαρακτηρίζει τον διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στην απάντηση «Πολύ» ως προς το ότι ο διευθυντής τους παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς (4.07), ακούει και σέβεται τις γνώμες των άλλων (3.97), γνωρίζει ποιος πραγματικά είναι (3.96), είναι αυθεντικός στην επικοινωνία του (3.94), είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά των άλλων (3.80) και επανεξετάζει τις υποθέσεις για να διαπιστώσει αν έχει δοθεί η κατάλληλη λύση (3.75). Μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι ο διευθυντής δείχνει στους άλλους πως αισθάνεται για αυτούς (3.45) και πως παρεμβαίνει σε ένα ζήτημα που προκύπτει μόνο όταν αυτό γίνεται σοβαρό (3.33). Τέλος, μέτρια οι ερωτηθέντες υποστηρίζουν πως ο διευθυντής δίνει έμφαση στα λάθη και τις παρατυπίες (3.12), ενώ ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο» και «Μέτρια», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται όσον αφορά το ότι ο διευθυντής δυσκολεύεται να αποδεχθεί τα λάθη του (2.68).

Πίνακας 14: Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια διαθέτει τα παρακάτω γνωρίσματα

	Mean	Std. Deviation
Δυσκολεύεται να αποδεχθεί τα λάθη του/της	2.68	1.128
Είναι αυθεντικός/ή στην επικοινωνία του/της	3.94	1.020
Γνωρίζει ποιος/α πραγματικά είναι	3.96	1.003
Δείχνει στους άλλους πώς αισθάνεται γι'αυτούς	3.45	1.157
Παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, όταν χρειάζεται	4.07	0.953
Επανεξετάζει τις υποθέσεις για να διαπιστώσει αν έχει δοθεί η κατάλληλη λύση	3.75	1.070
Παρεμβαίνει σε ένα ζήτημα που προκύπτει μόνο όταν αυτό γίνεται 4 σοβαρό	3.33	1.126

Δίνει έμφαση στα λάθη και τις παρατυπίες	3.12	1.138
Ακούει και σέβεται τις γνώμες όλων	3.97	0.992
Είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά των άλλων	3.80	1.001

Γράφημα 14: Σε ποιο βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια διαθέτει τα παρακάτω γνωρίσματα



Συγκρούσεις και διαπραγμάτευση

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αφορούν τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα και τους τρόπους διαπραγμάτευσης για την αποφυγή και την επίλυση αυτών.

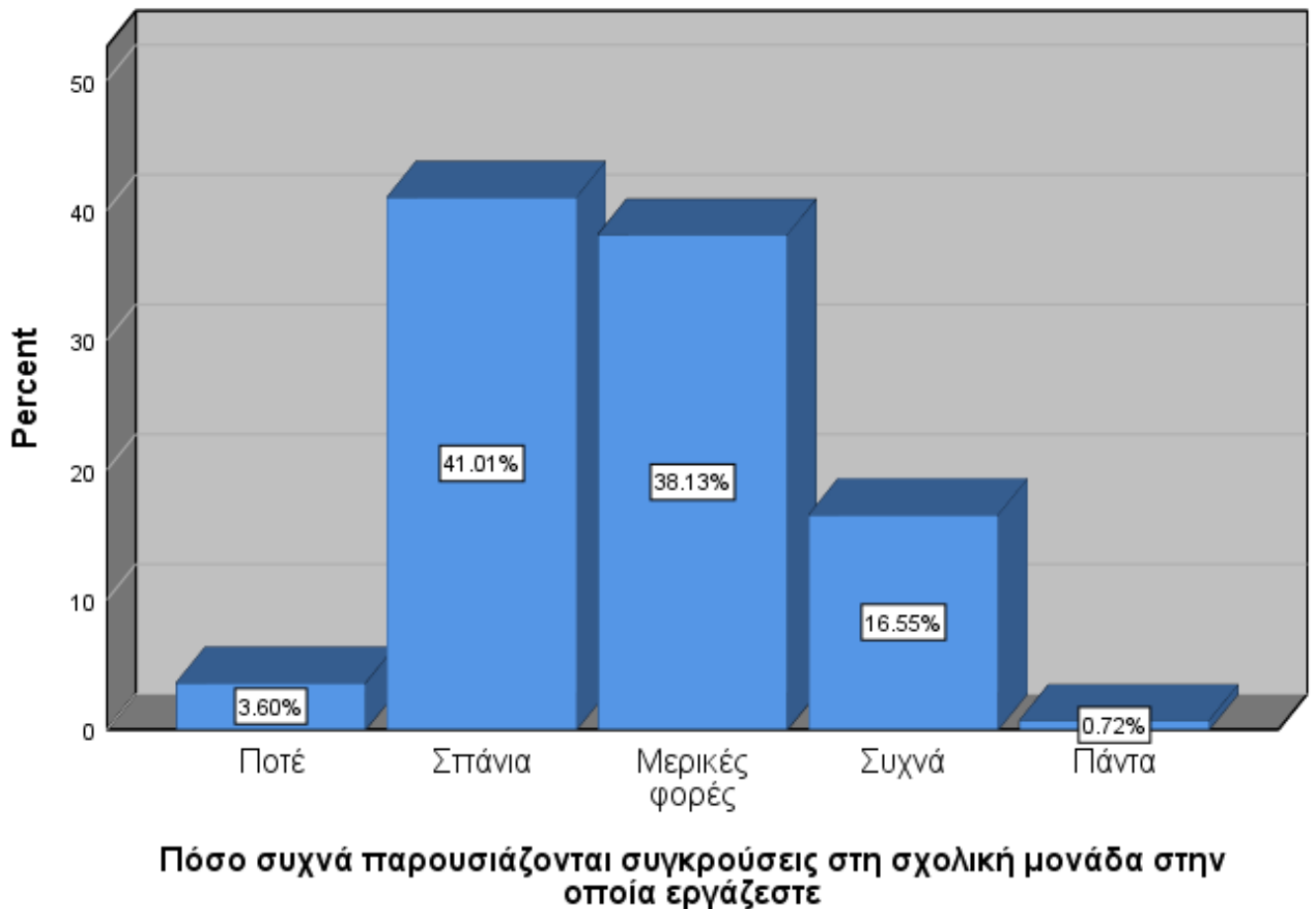
Στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 15, παρατίθεται η συχνότητα με την οποία παρουσιάζονται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα που εργάζονται οι ερωτηθέντες.

Το 41% δηλώνει πως σπάνια συμβαίνουν συγκρούσεις, το 38.1% δηλώνει πως μερικές φορές υπάρχουν συγκρούσεις, ενώ το 16.5% θεωρεί πως κάτι τέτοιο συμβαίνει συχνά. Επιπλέον, το 3.6% δηλώνει πως ποτέ δεν γίνονται συγκρούσεις και το υπόλοιπο 0.7% αντιπροσωπεύει η απάντηση «Πάντα».

Πίνακας 15: Πόσο συχνά παρουσιάζονται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	5	3.6	3.6
	Σπάνια	57	41.0	44.6
	Μερικές φορές	53	38.1	82.7
	Συχνά	23	16.5	99.3
	Πάντα	1	.7	100.0
	Total	139	100.0	
Missing	System	2		
Total		141		

Γράφημα 15: Πόσο συχνά παρουσιάζονται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε

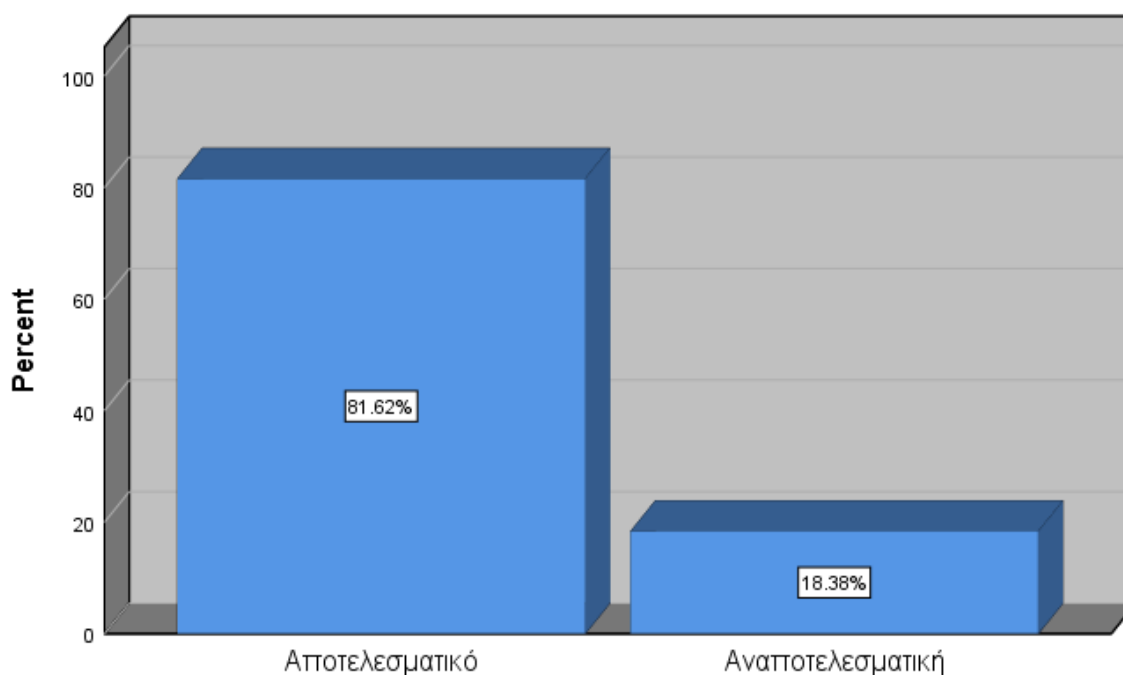


Στον Πίνακα 16 και το Γράφημα 16, παρατηρούμε πως το 81.6% των ερωτηθέντων θεωρούν πως ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα είναι αποτελεσματικός, ενώ το 18.4% τον χαρακτηρίζει αναποτελεσματικό.

Πίνακας 16: Κατά τη γνώμη σας , η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε τις περισσότερες φορές είναι:

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αποτελεσματικό	111	81.6	81.6
	Αναποτελεσματική	25	18.4	100.0
	Total	136	100.0	
Missing	System	5		
Total		141		

Γράφημα 16: Κατά τη γνώμη σας , η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε τις περισσότερες φορές είναι:

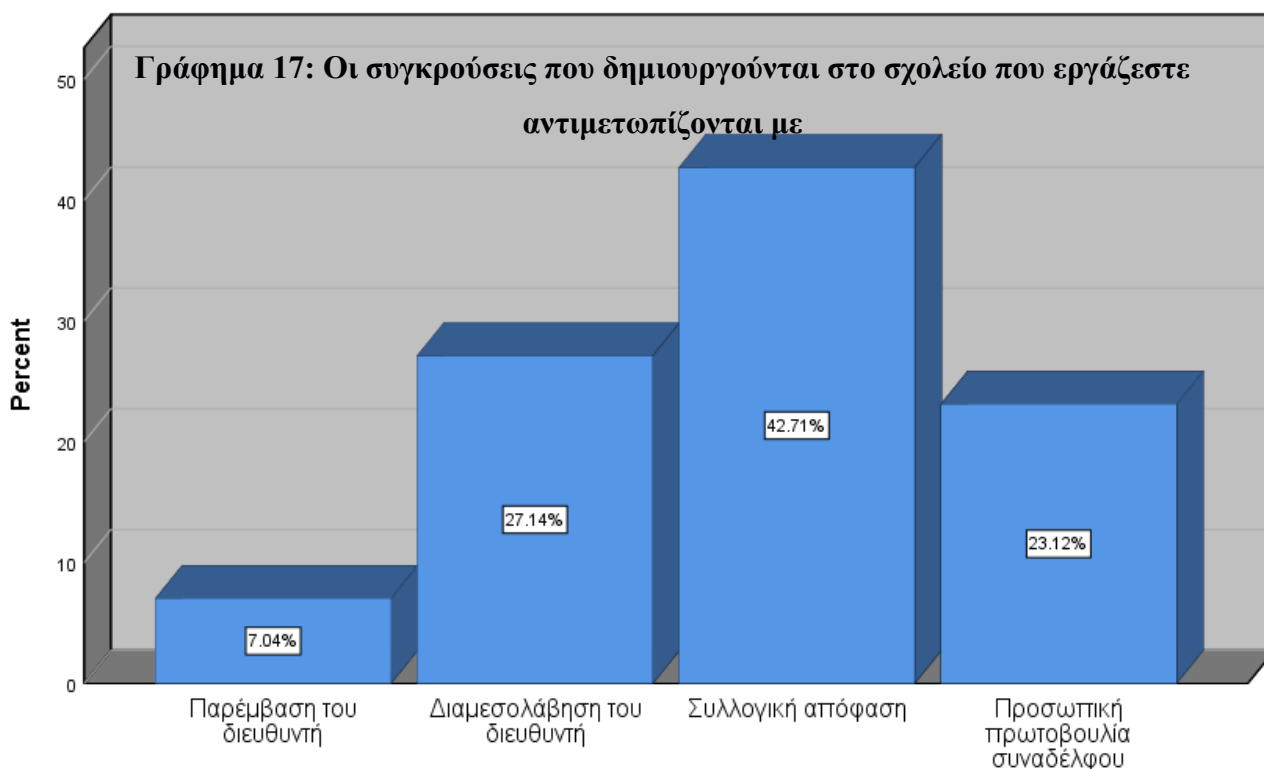


Κατά τη γνώμη σας , η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε τις περισσότερες φορές είναι:

Συνεχίζοντας, παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Το 42.7% των απαντήσεων σχετίζονται με τη συλλογική απόφαση, το 27.1% καταλαμβάνει η διαμεσολάβηση του διευθυντή, το 23.1% αγγίζει η προσωπική πρωτοβουλία του συναδέλφου και το 7% των απαντήσεων καταλαμβάνει η παρέμβαση του διευθυντή. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται στον Πίνακα 17 και το Γράφημα 17.

Πίνακας 17: Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται στο σχολείο που εργάζεστε αντιμετωπίζονται με

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Παρέμβαση του διευθυντή	14	7.0	7.0
	Διαμεσολάβηση του διευθυντή	54	27.1	34.2
	Συλλογική απόφαση	85	42.7	76.9
	Προσωπική πρωτοβουλία συναδέλφου	46	23.1	100.0



Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται στο σχολείο που εργάζεστε αντιμετωπίζονται με

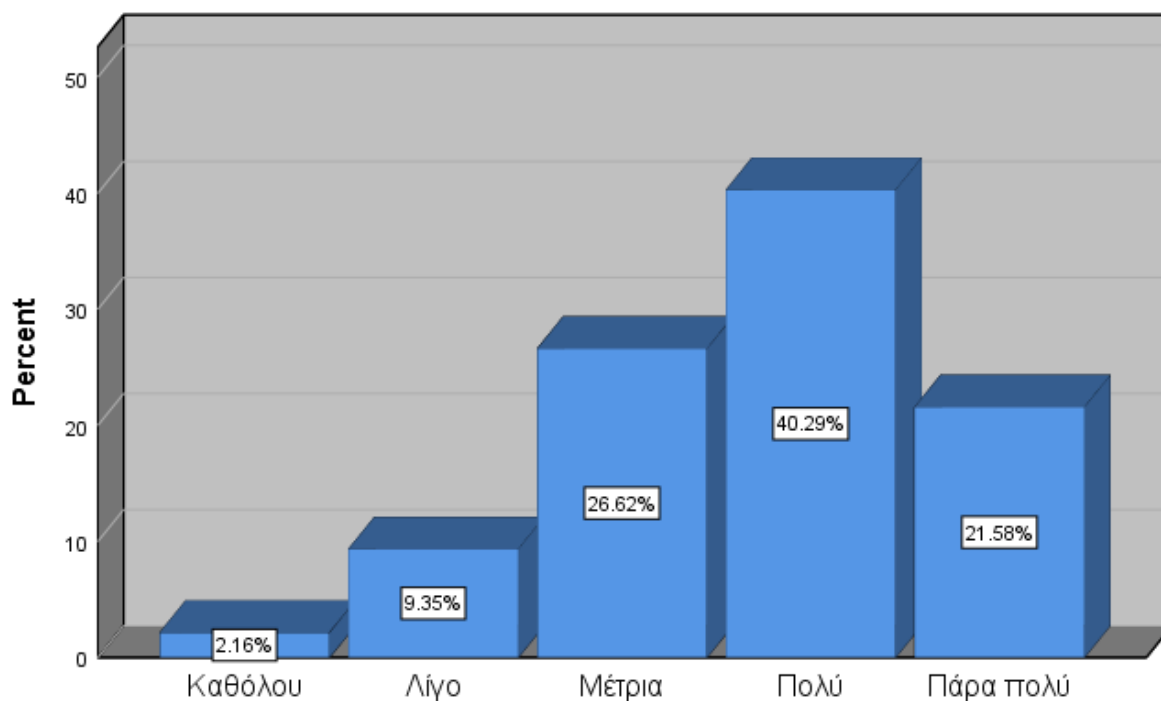
Στον Πίνακα 18 και το Γράφημα 18, παρατηρούμε πως το 40.3% των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο επιλύονται οι συγκρούσεις, το 26.6% είναι μέτρια ικανοποιημένοι και το 21.6% δηλώνουν πάρα

πολύ ικανοποιημένοι. Επιπλέον, το 9.4% των ερωτηθέντων είναι λίγο ικανοποιημένοι και το 2.2% καθόλου ικανοποιημένοι.

Πίνακας 18: Είστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζεστε

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2.2	2.2
	Λίγο	13	9.4	11.5
	Μέτρια	37	26.6	38.1
	Πολύ	56	40.3	78.4
	Πάρα πολύ	30	21.6	100.0
	Total		139	100.0
Missing	System	2		
Total		141		

Γράφημα 18: Είστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζεστε



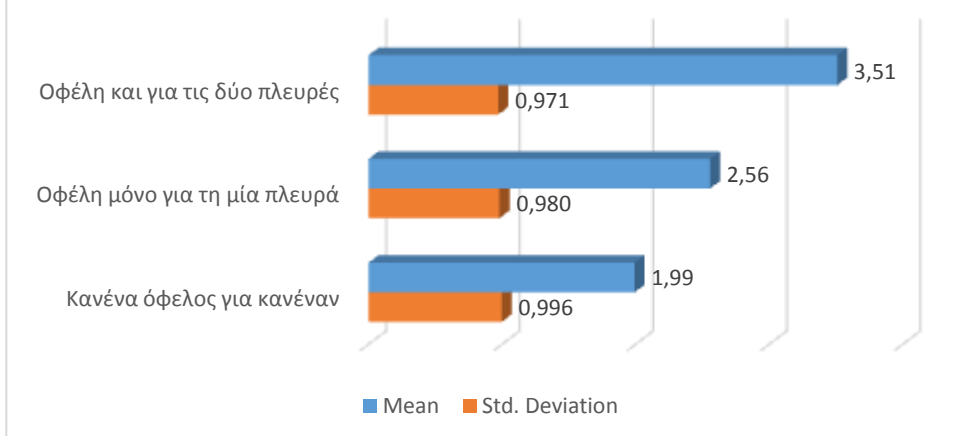
Είστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζεστε

Στον Πίνακα 19 και το Γράφημα 19, παρουσιάζεται το κατά πόσο επιτυγχάνονται τα παρακάτω ενδεχόμενα αποτελέσματα διαπραγμάτευσης, σε περίπτωση διαφωνίας. Οι απαντήσεις, δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η συχνότητα κατά την οποία εμφανίζεται το εκάστοτε αποτέλεσμα. Ανάμεσα στις απαντήσεις «Μερικές φορές» και «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι οι διαφωνίες καταλήγουν σε οφέλη και για τις δύο πλευρές (3.51). Επιπλέον, μεταξύ των απαντήσεων «Σπάνια» και «Μερικές φορές», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται όσον αφορά το ότι οι διαφωνίες καταλήγουν σε οφέλη μόνο για τη μία πλευρά (2.56). Τέλος, σπάνια θεωρούν πως οι διαφωνίες δεν οδηγούν σε κανένα όφελος για καμία από τις δύο συγκρουόμενες μεριές (1.99).

Πίνακας 19: Πιθανά ενδεχόμενα αποτελέσματα της διαπραγμάτευσης σε πιθανές διαφωνίες

	Mean	Std. Deviation
Οφέλη και για τις δύο πλευρές	3.51	0.971
Οφέλη μόνο για τη μία πλευρά	2.56	0.980
Κανένα όφελος για κανέναν	1.99	0.996

Γράφημα 19: Πιθανά ενδεχόμενα αποτελέσματα της διαπραγματεύσεως σε πιθανές διαφωνίες

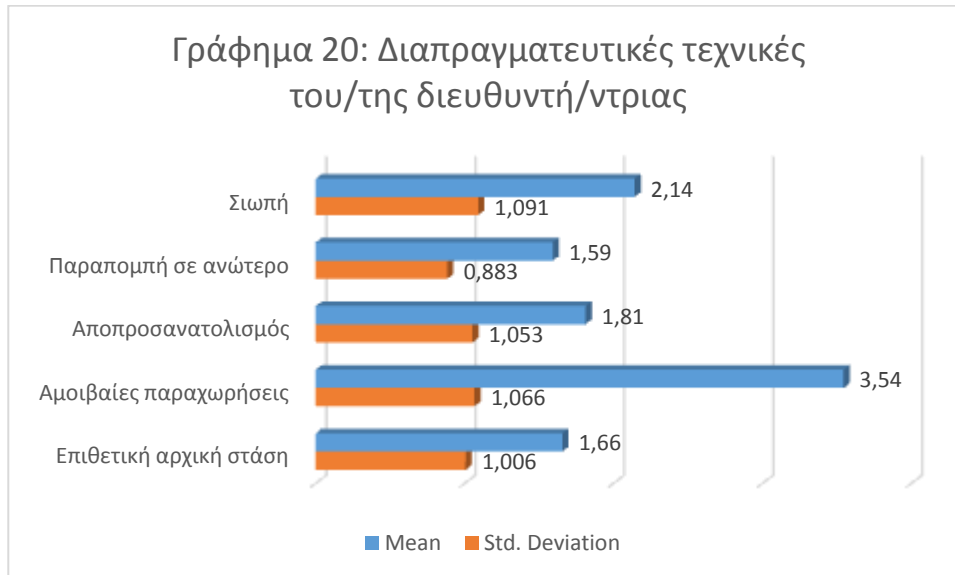


Στον Πίνακα 20 και το Γράφημα 20, παρατίθεται η συχνότητα με την οποία οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι διευθυντές τους χρησιμοποιούν τις παρακάτω διαπραγματευτικές τεχνικές. Οι απαντήσεις, όπως και προηγουμένως, δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα), όπου η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με αύξηση της συχνότητας με την οποία χρησιμοποιούν οι διευθυντές την εκάστοτε διαπραγματευτική τεχνική. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται μεταξύ των απαντήσεων «Μερικές φορές» και «Συχνά», με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με το ότι οι διευθυντές κάνουν αμοιβαίες παραχωρήσεις (3.54) για την επίλυση των διαφωνιών, ενώ σπάνια θεωρούν πως ο διευθυντής σιωπά (2.14) και χρησιμοποιεί τεχνικές αποπροσανατολισμού (1.81). Τέλος, ανάμεσα στις απαντήσεις «Ποτέ» και «Σπάνια», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται οι ερωτηθέντες αναφορικά με το ότι ο διευθυντής τους έχει επιθετική στάση ως προς τις διαφωνίες (1.66) ή τις παραπέμπει σε κάποιον ανώτερο (1.59)

Πίνακας 20: Διαπραγματευτικές τεχνικές του/της διευθυντή/ντριας

	Mean	Std. Deviation
Σιωπή	2.14	1.091
Παραπομπή σε ανώτερο	1.59	0.883

Αποπροσανατολισμός	1.81	1.053
Αμοιβαίες παραχωρήσεις	3.54	1.066
Επιθετική αρχική στάση	1.66	1.006



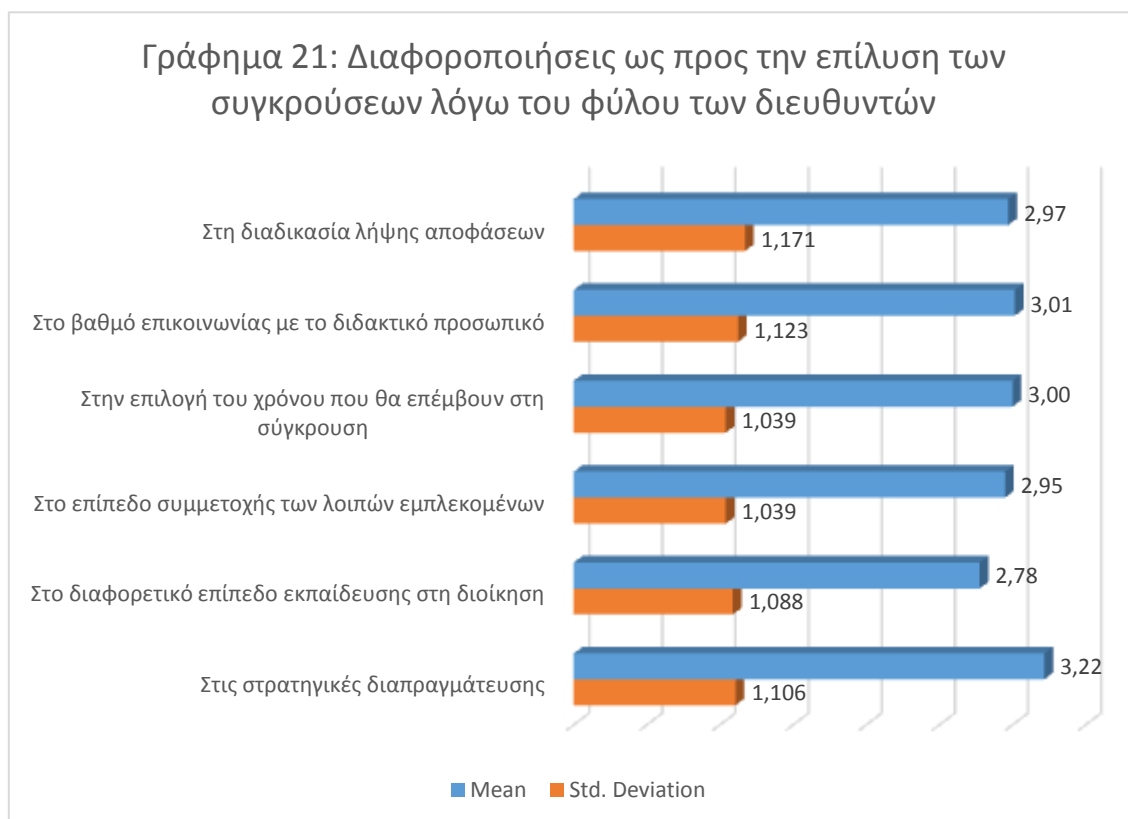
Σύνδεση του φύλου με την διαπραγμάτευση των διαφωνιών

Στην τελευταία ενότητα της περιγραφικής στατιστικής που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τη σύνδεση του φύλου στην διαπραγμάτευση των διαφωνιών στις σχολικές μονάδες. Όλες οι ερωτήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ), όπου η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με την αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων ως προς την εκάστοτε δήλωση.

Στον Πίνακα 21 και το Γράφημα 21, παρατίθεται το κατά πόσο διαφοροποιείται ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων των σχολικών μονάδων λόγω του φύλου των διευθυντών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτηθέντες μέτρια θεωρούν πως διαφοροποιούνται οι στρατηγικές διαπραγμάτευσης (3.22), ο βαθμός επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό (3.01) και η επιλογή του χρόνου που θα επέμβουν οι διευθυντές στη σύγκρουση (3.0). Επιπλέον, διαφοροποίηση μέτριας έντασης εντοπίζουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (2.97), στο επίπεδο συμμετοχής των λοιπών εμπλεκομένων (2.95) και στο επίπεδο εκπαίδευσης στη διοίκηση (2.78).

Πίνακας 21: Διαφοροποιήσεις ως προς την επίλυση των συγκρούσεων λόγω του φύλου των διευθυντών

	Mean	Std. Deviation
Στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	2.97	1.171
Στο βαθμό επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό	3.01	1.123
Στην επιλογή του χρόνου που θα επέμβουν στη σύγκρουση	3.00	1.039
Στο επίπεδο συμμετοχής των λοιπών εμπλεκομένων	2.95	1.039
Στο διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης στη διοίκηση	2.78	1.088
Στις στρατηγικές διαπραγμάτευσης	3.22	1.106



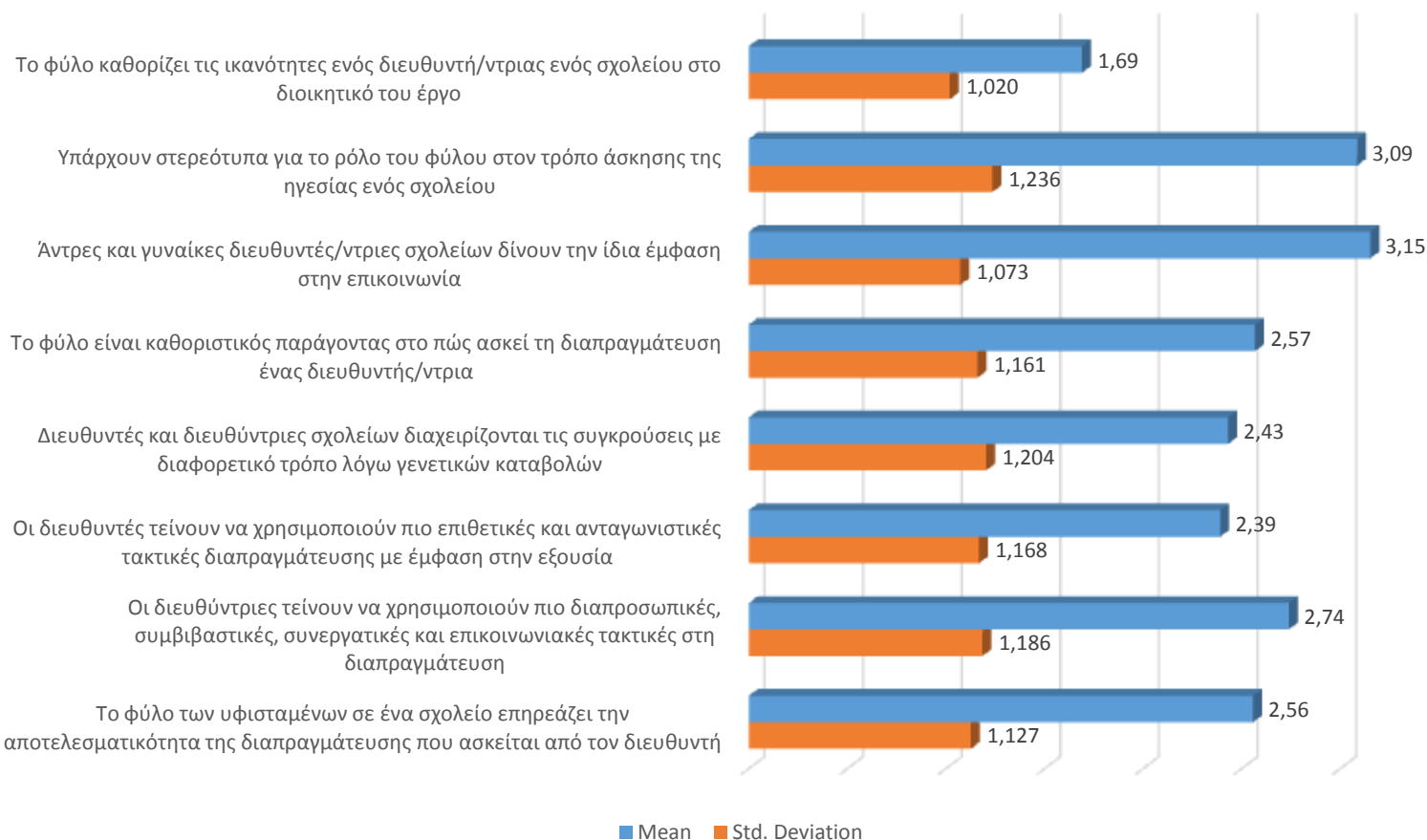
Στον Πίνακα 22 και το Γράφημα 22, παρουσιάζεται κατά πόσο οι ερωτηθέντες συμφωνούν με τις παρακάτω αντιλήψεις ως προς τις διαφορές της διοίκησης των διευθυντών, λόγω του φύλου τους. Μέτρια συμφωνούν οι ερωτηθέντες πως τόσο οι

άντρες και όσο και οι γυναίκες στη διευθυντική θέση δίνουν την ίδια έμφαση στην επικοινωνία (3.15) και πως υπάρχουν στερεότυπα για το ρόλο του φύλου στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας ενός σχολείου (3.09). Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο» και «Μέτρια», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι οι διευθύντριες τείνουν να χρησιμοποιούν πιο διαπροσωπικές, συμβιβαστικές, συνεργατικές και επικοινωνιακές τακτικές στη διαπραγμάτευση (2.74), πως το φύλο είναι καθοριστικός παράγοντας στο πώς ασκεί τη διαπραγμάτευση ένας διευθυντής/ντρια (2.57) και ότι το φύλο των υφισταμένων σε ένα σχολείο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διαπραγμάτευσης που ασκείται από τον διευθυντή (2.56). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Λίγο», κατατάσσονται αναφορικά με το ότι οι διευθυντές σχολείων διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με διαφορετικό τρόπο λόγω γενετικών καταβολών (2.43) και οι άνδρες σε διευθυντική θέση τείνουν να χρησιμοποιούν πιο επιθετικές και ανταγωνιστικές τακτικές διαπραγμάτευσης με έμφαση στην εξουσία (2.39). Τέλος, μεταξύ των απαντήσεων «Καθόλου» και «Λίγο», τείνοντας προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι το φύλο καθορίζει τις ικανότητες ενός διευθυντή/ντριας ενός σχολείου στο διοικητικό του έργο (1.69).

Πίνακας 22: Συμφωνία των ερωτηθέντων στα παρακάτω στερεότυπα ως προς το φύλο των διευθυντών/ντριών

	Mean	Std. Deviation
Το φύλο καθορίζει τις ικανότητες ενός διευθυντή/ντριας ενός σχολείου στο διοικητικό του έργο	1.69	1.020
Υπάρχουν στερεότυπα για το ρόλο του φύλου στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας ενός σχολείου	3.09	1.236
Άντρες και γυναίκες διευθυντές/ντριες σχολείων δίνουν την ίδια έμφαση στην επικοινωνία	3.15	1.073
Το φύλο είναι καθοριστικός παράγοντας στο πώς ασκεί τη διαπραγμάτευση ένας διευθυντής/ντρια	2.57	1.161
Διευθυντές και διευθύντριες σχολείων διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με διαφορετικό τρόπο λόγω γενετικών καταβολών	2.43	1.204
Οι διευθυντές τείνουν να χρησιμοποιούν πιο επιθετικές και ανταγωνιστικές τακτικές διαπραγμάτευσης με έμφαση στην εξουσία	2.39	1.168
Οι διευθύντριες τείνουν να χρησιμοποιούν πιο διαπροσωπικές, συμβιβαστικές, συνεργατικές και επικοινωνιακές τακτικές στη διαπραγμάτευση	2.74	1.186
Το φύλο των υφισταμένων σε ένα σχολείο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της	2.56	1.127

Γράφημα 22: Συμφωνία των ερωτηθέντων στα παρακάτω στερεότυπα ως προς το φύλο των διευθυντών/ντριών

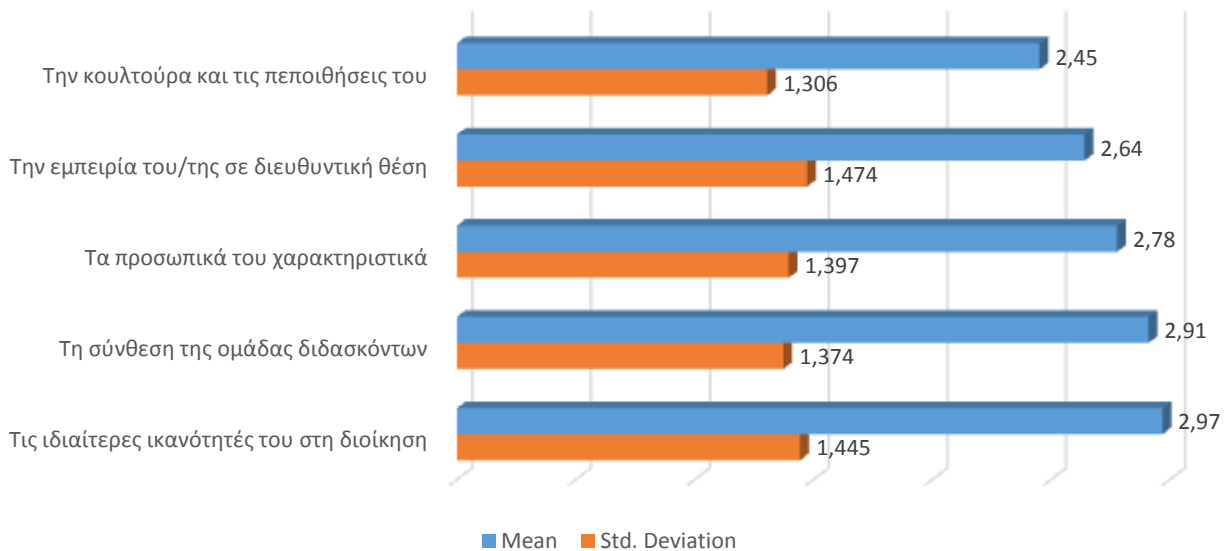


Στον Πίνακα 23 και το Γράφημα 23, παρατηρούμε το κατά πόσο οι ερωτηθέντες θεωρούν πως οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την άσκηση διαπραγμάτευσης του διευθυντή, περισσότερο από το φύλο του. Μέτρια συμφωνούν πως οι ιδιαίτερες ικανότητες στη διοίκηση (2.97), η σύνθεση της ομάδας διδασκόντων (2.91) και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (2.78) επηρεάζουν την άσκηση διαπραγμάτευσης περισσότερο από το φύλο. Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο» και «Μέτρια», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς την εμπειρία σε διευθυντική θέση (2.64), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Λίγο», τοποθετούν την κουλτούρα και τις πεποιθήσεις των διευθυντών (2.45).

Πίνακας 23: Απόψεις αναφορικά με την επιρροή των παρακάτω παραγόντων στην άσκηση της διαπραγμάτευσης των διευθυντών συγκριτικά με την επιρροή του φύλου

	Mean	Std. Deviation
Την κουλτούρα και τις πεποιθήσεις του	2.45	1.306
Την εμπειρία του/της σε διευθυντική θέση	2.64	1.474
Τα προσωπικά του χαρακτηριστικά	2.78	1.397
Τη σύνθεση της ομάδας διδασκόντων	2.91	1.374
Τις ιδιαίτερες ικανότητές του στη διοίκηση	2.97	1.445

Γράφημα 23: Απόψεις αναφορικά με την επιρροή των παρακάτω παραγόντων στην άσκηση της διαπραγμάτευσης των διευθυντών συγκριτικά με την επιρροή του φύλου



Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα, έγινε μια προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διατυπώνονται ως εξής:

- Υπάρχουν διαφορές στο στυλ ηγεσίας μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών και ποιες είναι αυτές;
- Υπάρχουν διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών και ποιες είναι αυτές;

- Ποιες είναι οι διαφορές στους διαμορφωτικούς παράγοντες διαφοροποίησης της διαπραγματευτικής πολιτικής ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες διευθυντές σχολικών μονάδων;

Για την απάντηση του 1^{ου} και 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Chi Square και η Crosstabulation Analysis. Ο συγκεκριμένος έλεγχος πραγματοποιείται μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, ώστε να εξαχθεί συμπέρασμα επί της μεταξύ τους εξάρτησης. Πιο αναλυτικά, πραγματοποιείται ένας στατιστικός έλεγχος, με μηδενική υπόθεση την ανεξαρτησία μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών, η οποία απορρίπτεται όταν η τιμή p-value προκύψει μικρότερη του 0.05, αναδεικνύοντας στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Να τονιστεί ότι ο παραπάνω έλεγχος είναι έλεγχος εξάρτησης χωρίς συγκεκριμένη φορά, γεγονός που σημαίνει πως σε περίπτωση στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών, προκύπτει συμπέρασμα που αφορά την αμφίπλευρη αλληλεπίδρασή τους, χωρίς να γίνεται σαφές ποια μεταβλητή συμπεριφέρεται ως αίτιο και ποια ως αιτιατό.

Επιπλέον, για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω, οι απαντήσεις της ερώτησης που σχετίζεται με το ηγετικό στυλ, (ερώτηση 6 σύμφωνα με την αρίθμηση του ερωτηματολογίου), κωδικοποιήθηκαν ώστε να δέχονται τιμές 1-Ναι, 2-Όχι.

Τέλος, το 3^ο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, έχει ήδη απαντηθεί μέσω της περιγραφικής στατιστικής, και συγκεκριμένα, μέσω του Πίνακα 21 και του Γραφήματος 21. Επομένως, στη συνέχεια, θα συνοψιστούν τα αποτελέσματα που αποκομίσαμε από την περιγραφική ανάλυση.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

«Υπάρχουν διαφορές στο στυλ ηγεσίας μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών και ποιες είναι αυτές;»

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Chi Square. Στον Πίνακα 24, παρουσιάζονται οι τιμές των 4 ελέγχων που έγιναν, από τις οποίες προέκυψαν 2 στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις. Οι σημαντικές αυτές εξαρτήσεις, παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω.

Πίνακας 24: Εξαρτήσεις με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών

	Φύλο διευθυντή/ντριας
Παρέμβαση του διευθυντή	0.381
Διαμεσολάβηση του διευθυντή	0.034
Συλλογική απόφαση	0.373
Προσωπική πρωτοβουλία συναδέλφου	0.010

Στον Πίνακα 25 παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που έχουν άνδρα διευθυντή συμφωνούν πως οι συγκρούσεις λύνονται μέσω της διαμεσολάβησης του διευθυντή, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με γυναίκα διευθυντή διαφωνούν περισσότερο ως προς το ότι χρησιμοποιείται ο συγκεκριμένος τρόπος επίλυσης διαφωνιών.

Πίνακας 25: Φύλο διευθυντή/ντριας * Διαμεσολάβηση του διευθυντή Crosstab

			Διαμεσολάβηση του διευθυντή		Total
			Όχι	Ναι	
Το σχολείο που εργάζεστε έχει:	Διευθυντή/πρωϊστάμενο	Count	15	18	33
		% within Το σχολείο που εργάζεστε έχει:	45.5%	54.5%	100.0%
	Διευθύντρια/πρωϊσταμένη	Count	70	36	106
		% within Το σχολείο που εργάζεστε έχει:	66.0%	34.0%	100.0%
Total	Count	85	54	139	
	% within Το σχολείο που εργάζεστε έχει:	61.2%	38.8%	100.0%	

Στον Πίνακα 26, είναι εμφανές πως οι ερωτηθέντες που έχουν άνδρα διευθυντή σχεδόν ισοκατανέμονται μεταξύ των απαντήσεων «Ναι» και «Όχι» όσον αφορά το ότι οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα που εργάζονται επιλύονται με προσωπική πρωτοβουλία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που έχουν γυναίκα διευθύντρια φαίνεται στην πλειοψηφία τους να διαφωνούν με την παραπάνω άποψη.

Πίνακας 26: Φύλο διευθυντή/ντριας * Προσωπική πρωτοβουλία Crosstab

			Προσωπική πρωτοβουλία συναδέλφου		
			Όχι	Ναι	Total
Το σχολείο που εργάζεστε έχει:	Διευθυντή/προϊστάμενο	Count	16	17	33
		% within Το σχολείο που εργάζεστε έχει:	48.5%	51.5%	100.0%
	Διευθύντρια/προϊσταμένη	Count	77	29	106
		% within Το σχολείο που εργάζεστε έχει:	72.6%	27.4%	100.0%
Total	Count		93	46	139
	% within Το σχολείο που εργάζεστε έχει:		66.9%	33.1%	100.0%

2^ο ερευνητικό ερώτημα

«Υπάρχουν διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας μεταξύ αντρών και γυναικών διευθυντών και ποιες είναι αυτές;»

Όπως και προηγουμένως, και για αυτό το ερευνητικό ερώτημα έγινε χρήση του ελέγχου Chi Square. Στον Πίνακα 27, παρουσιάζεται η τιμή του ελέγχου, η οποία δεν αναδεικνύει κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε πως το φύλο του διευθυντή των εκπαιδευτικών, δεν επηρεάζει την άποψη τους ως προς την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην αντιμετώπιση συγκρούσεων.

Πίνακας 27: Εξαρτήσεις με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του διευθυντή

	Φύλο διευθυντή/ντριας
Κατά τη γνώμη σας, η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε τις περισσότερες φορές είναι αποτελεσματική ή αναποτελεσματική	0.269

3^ο ερευνητικό ερώτημα

«Ποιες είναι οι διαφορές στους διαμορφωτικούς παράγοντες διαφοροποίησης της διαπραγματευτικής πολιτικής ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες διευθυντές σχολικών μονάδων;»

Η απάντηση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε ήδη μέσω της περιγραφικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το φύλο του διευθυντή μέτρια επηρεάζει τις στρατηγικές διαπραγμάτευσης, το βαθμό επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό, καθώς και τον χρόνο που επιλέγει ο διευθυντής να επέμβει σε κάποια σύγκρουση. Λίγο χαμηλότερα τοποθετούν την επιρροή του φύλου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και το επίπεδο συμμετοχής των λοιπών εμπλεκόμενων, ενώ τελευταία κατατάσσεται η επιρροή του φύλου του διευθυντή στο επίπεδο εκπαίδευσης και διοίκησης του.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ως διαπραγμάτευση ορίζεται η διαδικασία «συνεργασίας» ατόμων με σκοπό την διαμόρφωση επιθυμητών συμφωνιών που επιλύουν τυχόν διενέξεις (Rubin & Brown, 1975). Η διαδικασία αυτή έχει ως προϋπόθεση την προθυμία των εμπλεκόμενων να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν προσφορές. Προχωρούν δε σε συμφωνία, όταν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη αποδέχονται τις προσφορές (Neale & Northcraft, 1991). Επίσης, η έρευνα των τελευταίων ετών αναφέρει πως οι ψυχολογικές αναλύσεις και συσχετίσεις σχετικά με τον ρόλο του φύλου είναι περισσότερο ενδεικτικές για την επεξήγηση και διασαφήνιση των διαφορών στην επικοινωνιακή λειτουργία των ανθρώπων παρά η παραδοσιακή βιολογική διαφοροποίηση των δύο φύλων (Yelsma & Brown, 1985).

Ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι έχουν καταφερθεί εναντίον της θέσης της «διαφορετικότητας και ανωτερότητας» κάποιου από τα δύο φύλα έναντι του άλλου σε πολλούς τομείς. Η έρευνα που έχει γίνει αναφέρει πως δεν υπάρχουν διαφορές ως προς τη γλωσσική ικανότητα μεταξύ των φύλων (Hyde & Linn, 1988), ως προς την μαθηματική σκέψη (Hyde, Fennema & Lamon, 1990), ως προς την χωροταξική αντίληψη (Caplan, Mc Pherson & Tobin, 1986). Επίσης φυλετικές διαφοροποιήσεις δεν παρατηρούνται ούτε σε πιο αφηρημένα χαρακτηριστικά και ικανότητες, όπως ο ηθικός συλλογισμός (Friedman & Robinson, 1987) ή η άσκηση ηγεσίας (Powell,

1990). Παρόλα αυτά όμως, η πεποίθηση των αξιοσημείωτων, έμφυτων φυλετικών διαφοροποιήσεων παραμένει ζωντανή.

Σχετικά πιο πρόσφατα, η βιβλιογραφία προσανατολίστηκε στις διαφοροποιήσεις των δύο φύλων ως προς την διαπραγματευτική συμπεριφορά. Στην πραγματικότητα, το ερώτημα αν αυτές οι διαφοροποιήσεις υφίστανται κι αν ναι, σε ποιες ακριβώς παραμέτρους, δεν έχει ποτέ απαντηθεί ολοκληρωτικά. Η παλαιότερη έρευνα χαρακτηρίζει τη γυναίκα ως ήπιο διαπραγματευτή, ότι προτιμάει ένα πιο συμβιβαστικό στυλ, είναι γενναιόδωρη και την απασχολεί η δίκαιη αντιμετώπιση όλων των εμπλεκόμενων περισσότερο από το μέγιστο δυνατό προσωπικό της όφελος (Terhune, 1970). Ο άντρας διαπραγματευτής από την άλλη χαρακτηρίστηκε πιο «σκληρός» ως προς την διαδικασία, που απαιτεί πολλά με ελάχιστες παραχωρήσεις και τον ενδιαφέρει περισσότερο το προσωπικό του όφελος από του συνόλου (Bartos, 1970). Ο άντρας επίσης χαρακτηρίστηκε πιο ευέλικτος και αποδοτικότερος στην κατάστροση λογικοκρατούμενων στρατηγικών με σκοπό την μεγιστοποίηση του κέρδους (Terhune, 1970).

Με αφετηρία όλη την προηγούμενη έρευνα και μελέτη της βιβλιογραφίας, προέκυψε η ανάγκη να διενεργηθεί η παρούσα έρευνα, από την οποία αντλήθηκαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο του φύλου στην διαπραγματευτική διαδικασία. Αποτυπώνονται απόψεις περισσότερο γυναικών εκπαιδευτικών καθώς η δειγματοληψία ήταν τυχαία και απαντήθηκαν περισσότερα ερωτηματολόγια από γυναίκες. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η επανάληψη της έρευνας με περισσότερο δείγμα αντρών, αν και οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ζωή στο παρελθόν απευθύνονταν αποκλειστικά σε άντρες και τα αποτελέσματά τους επεκτείνονταν κατόπιν σε καθολικό επίπεδο (Robertson, 1995). Οπότε, οι περισσότερες γυναικείες απόψεις στο θέμα είναι χρήσιμο στοιχείο.

Στα δημογραφικά στοιχεία παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, γεγονός που αποδίδει βαρύτητα στη γνώμη τους, λόγω εμπειρίας και μακροχρόνιας παρατήρησης καταστάσεων και τρόπων διαχείρισης (Day, 2003; Ματσαγγούρας, 2005). Τα άτομα που βρίσκονται σε διευθυντική θέση στα σχολεία της έρευνας είναι σε διπλάσιο ποσοστό γυναίκες, οπότε συμπεραίνουμε πως τα ευρήματα σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηρίζουν το γυναικείο φύλο. Επιπλέον, μεγάλη μερίδα δείγματος παραμένει για αρκετά χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα, γεγονός που πρέπει να τονιστεί, καθώς οι σχέσεις μεταξύ

των μελών του συλλόγου λογικά έχουν ισορροπήσει και δοκιμαστεί μέσα από την μακροχρόνια συναναστροφή και οι διαπραγματεύσεις έχουν κατά κάποιον τρόπο συστηματοποιηθεί. Το δείγμα κατά το ήμισυ δεν διαθέτει μεγάλη εμπειρία σε διευθυντική θέση ενώ οι υπόλοιποι διαθέτουν μέτρια. Σύμφωνα με την έρευνα των Cann και Siegfried λοιπόν το δείγμα αναμένεται να εκτιμήσει περισσότερο τις αρετές των γυναικών στην διοίκηση, αφού παρατηρεί από θέση υφισταμένου (Cann & Siegfried, 1987). Περισσότερο από τους μισούς που απαντούν έχουν περισσότερα του βασικού πτυχίου. Το γεγονός αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα του Laudon (Laudon, 2001), η οποία υποστηρίζει πως στον σύγχρονο εργασιακό χώρο και ειδικά στον τομέα όπου παρέχονται υπηρεσίες, το μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων είναι υψηλό, γι' αυτό και τους αποκαλούμε «εργαζόμενους γνώσης» (knowledge workers). Επιπλέον, περίπου το 50% ανήκει σε μικρό σύλλογο διδασκόντων, μικρότερο των 5 μελών. Ο Corwin αναφέρει πως συνήθως οι περισσότερες διενέξεις παρατηρούνται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μεγάλων σχολείων (Corwin, 1969). Με βάση αυτή την έρευνα και άσχετα από ειδικές συνθήκες, περιμένουμε να αναφέρεται στο μισό τουλάχιστον δείγμα μικρός αριθμός συγκρούσεων στην σχολική μονάδα που εργάζονται. Οι διευθυντές και διευθύντριες σχολείων που έχουν απαντήσει ποικίλουν σε έτη εμπειρίας σε διευθυντική θέση, αλλά σύμφωνα με την έρευνα των Henkin και των συνεργατών του (Henkin et al, 1999), καθώς και του Indelicato (Indelicato, 2005) τα χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης δεν αποτελούν σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα του στυλ διοίκησης. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία (80%) των ερωτηθέντων εργάζεται σε σχολεία αστικών περιοχών, οπότε οι απόψεις περιγράφουν περισσότερο τέτοιου τύπου σχολικές μονάδες.

Στον τομέα της επικοινωνίας, παρατηρείται ότι σε μεγάλο ποσοστό ικανοποιεί τα υποκείμενα μέσα στον εργασιακό τους χώρο. Ο πρώτος προτιμώμενος τρόπος επικοινωνίας είναι η προσωπική, απευθείας επικοινωνία. Σε μικρότερο βαθμό φαίνεται ότι στις σχολικές μονάδες του δείγματος επικοινωνούν μέσα από συλλογικές διαδικασίες και περίπου στον ίδιο βαθμό με την συλλογική τοποθετείται η τηλεφωνική και η ηλεκτρονική επικοινωνία, γεγονός που προκαλεί έκπληξη. Η τοποθέτηση αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας της Πατσούρα, η οποία αναφέρει πως παρά την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, τα τεχνολογικά μέσα δεν είναι πρώτα σε προτίμηση για την επικοινωνία μέσα στην εργασία (Πατσούρα, 2017). Τα θέματα που απασχολούν το δείγμα στην εργασία του είναι αναφορικά με

το σχολείο και γενικότερα την εκπαίδευση και σε πολύ μικρότερο βαθμό προσωπικής φύσης. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως παρόλο που οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι τοποθετημένοι σε σχολικές μονάδες για μεγάλα χρονικά διαστήματα, οι προσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους δεν έχουν καλλιεργηθεί. Τέλος, οι απαντήσεις που δόθηκαν περιγράφουν τον διευθυντή ή την διευθύντρια να ακούει και να σέβεται τους εκπαιδευτικούς και να τους βοηθάει όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα.

Στο θέμα της διαπραγμάτευσης και των συγκρούσεων εντός σχολικών μονάδων, οι απαντήσεις φανερώνουν ότι στις μισές περιπτώσεις ερωτηθέντων παρουσιάζονται σπάνια συγκρούσεις. Αυτό συμφωνεί με τις απαντήσεις στον τομέα της επικοινωνίας, την οποία θεώρησαν ικανοποιητική. Ερμηνεύοντας την ανωτέρω τοποθέτηση με βάση την έρευνα του Glover και των συνεργατών του γίνεται αντιληπτό ότι στα περισσότερα σχολεία της έρευνας διοικούν αποτελεσματικοί ηγέτες, που προωθούν συνεργατικές μεθόδους και ενθαρρύνουν το προσωπικό στη λήψη αποφάσεων. Υπάρχει δε και η περίπτωση να επιδιώκονται τέτοιου τύπου μέθοδοι για την αποφυγή εντάσεων (Glover et al, 1999). Σε ένα μόνο ελάχιστο ποσοστό της τάξης του 0,7% εμφανίζονται να υπάρχουν συγκρούσεις ως αναπόσπαστο μέρος της εργασιακής καθημερινότητας. Ανατρέχοντας στην έρευνα του Adams (Adams, 1989) υποθέτουμε ότι σε αυτό το μικρό ποσοστό ο διευθυντής ή η διευθύντρια υιοθετούν στρατηγικές που τείνουν προς την αποφυγή ή την επιβολή λύσεων χωρίς συγκατάθεση των εμπλεκόμενων κι έτσι παρατηρούνται συνεχώς αυξημένες εντάσεις και συγκρούσεις. Ο Lippit βέβαια αναφέρει πως ένας τέτοιος διευθυντής αδυνατεί ή είναι απρόθυμος να αναλάβει πρωτοβουλία (Lippit, 1982). Στο μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των εκπαιδευτικών οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, περισσότερο με συλλογική απόφαση, ενώ σε μικρό μόνο ποσοστό είναι αναγκαία η παρέμβαση του διευθυντή. Αυτές οι απαντήσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στις περισσότερες σχολικές μονάδες του δείγματος είναι αυξημένη η συνεργασία. Η ερευνήτρια Mary Follet προτείνει τη συνεργασία ως την ενδεδειγμένη μέθοδο, η οποία οδηγεί σε λύσεις συμβιβαστικές που ικανοποιούν στο βαθμό του εφικτού όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Montana & Charnov, 2008). Η απάντηση αυτή έρχεται σε σύγκρουση με τις απαντήσεις που δόθηκαν στον τομέα της επικοινωνίας, που αναφέρεται ότι το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας διενεργείται με ατομική, προσωπική επαφή κι όχι συλλογικά. Κάτω από τον μισό πληθυσμό θεωρεί ότι αντλεί υψηλό αίσθημα ικανοποίησης από τον

τρόπο με τον οποίο επιλύονται οι συγκρούσεις, άρα οι περισσότεροι δεν είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανομοιομορφία των απαντήσεων στο ερώτημα σχετικά με την έκβαση των συγκρούσεων. Οι απαντήσεις κατευθύνονται σε τρεις κατηγορίες: περίπου ίσα ποσοστά σε οφέλη win-win μορφής και σε οφέλη προς τη μία πλευρά και το πιο σημαντικό, σπάνια μια σύγκρουση δεν καταλήγει σε κανένα όφελος. Το στοιχείο αυτό αναφέρεται και στην έρευνα των Ruble και Schneer (Ruble & Schneer, 1994), οι οποίοι θεωρούν τις διενέξεις στοιχείο δυναμικού χαρακτήρα για την ανάπτυξη ενός οργανισμού, οπότε η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων είναι αναμενόμενες. Αντιλαμβανόμαστε πως στις σχολικές μονάδες που ανήκει το δείγμα, οι συγκρούσεις επιλύονται αποτελεσματικά, διαπίστωση που βρίσκεται σε συμφωνία με το προηγούμενο ερώτημα που αναφέρει πως οι περισσότεροι αντλούν μεγάλο ποσοστό ικανοποίησης από τη διαχείριση των συγκρούσεων. Επίσης γίνεται αντιληπτό πως θεωρούνται από τους ερωτώμενους ωφέλιμες οι συγκρούσεις. Οι απαντήσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, που αναφέρει θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, όταν αυτές διαχειρίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, οι Robbins και Judge (Robbins & Judge, 2012) υποστηρίζουν πως η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων οδηγεί σε νέες και καινοτόμες ιδέες ή αναδεικνύει τα προβλήματα και υποβοηθά με αυτόν τον τρόπο την αντιμετώπισή τους.

Όσον αφορά στη διαπραγμάτευση εκ μέρους των διευθυντών και διευθυντριών των σχολείων, οι απαντήσεις φανερώνουν ότι ως τεχνική επιλέγονται περισσότερο οι αμοιβαίες παραχωρήσεις ενώ πολύ σπάνια η σιωπή και η επιθετικότητα. Οι έρευνες των Reynolds (Reynolds, 2002) και Gupton και Slick (Gupton & Slick, 1996) αναφέρουν πως η τεχνική των αμοιβαίων παραχωρήσεων είναι περισσότερο προτιμητέα από γυναίκες διευθύντριες, καθώς υπερτερούν σε συνεργατικές μεθόδους. Το φύλο σε μέτριο βαθμό επηρεάζει τις διαπραγματευτικές στρατηγικές, σύμφωνα με την έρευνα, καθώς και την επικοινωνία του διευθυντή με το προσωπικό και τον χρόνο παρέμβασης σε κάποια διαφωνία. Επίσης μέτρια διαφοροποιεί τη λήψη των αποφάσεων. Η έρευνα συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνητών (Bern, 1974; Bern & Lenney, 1976; Spence & Helmreich, 1978) που υποστηρίζουν πως το φύλο συνδέεται με τις τεχνικές διαπραγμάτευσης που υιοθετούνται, χωρίς όμως να τις καθορίζουν ολοκληρωτικά. Οι συμπεριφορές των εκπροσώπων των δύο φύλων είναι συμβατές με τα κοινωνικά πρότυπα (Cook, 1985). Οι ερωτηθέντες

αναφέρουν σε αντίθεση πως μέτρια επηρεάζεται η διαπραγμάτευση από τα στερεότυπα για τα φύλα. Οι διευθυντικές ικανότητες σε μικρό βαθμό επηρεάζονται από το φύλο, σύμφωνα με το δείγμα. Ο Eckman (Eckman, 2004) συμφωνεί, αναφέροντας πως το στυλ και ικανότητες αντρών και γυναικών σε διευθυντική θέση παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Στον ίδιο βαθμό με το φύλο, δηλαδή σε μέτριο επίπεδο, επηρεάζεται το διαπραγματευτικό στυλ διευθυντή από τις ιδιαίτερες ικανότητές του στη διοίκηση, από τη σύνθεση της ομάδας, από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και την εμπειρία του. Ελάχιστα θεωρείται ότι επηρεάζει η κουλτούρα και πεποιθήσεις του ίδιου του διευθυντή. Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι οι παράγοντες θεωρούνται ότι επηρεάζουν σε μικρό και ίσο μεταξύ τους βαθμό, χωρίς να μπορούμε να συμπεράνουμε ποιος παράγοντας τελικά επηρεάζει δραστικά τη διαπραγμάτευση.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σημαντικός περιορισμός της έρευνας υπήρξε το γεγονός ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν βασίστηκαν σε προσωπικές απόψεις σχετικά με το ρόλο του φύλου στην αποτελεσματική διαπραγμάτευση, οπότε επιδέχονται σχετικής αμφισβήτησης λόγω της υποκειμενικότητας. Θεωρήθηκε από το συγκεκριμένο δείγμα ότι ο ρόλος του φύλου είναι μέτριας σημασίας στην διαπραγματευτική τους ικανότητα, απάντηση όμως που υπάρχει πιθανότητα να δόθηκε στο κλίμα της εποχής και επειδή αναμενόταν ως πολιτικά ορθή. Οι ερωτώμενοι πιθανώς βασίστηκαν στα προσωπικά τους συναισθήματα και στα πιο πρόσφατα βιώματα που είχαν. Ως περαιτέρω έρευνα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κάποια μεικτή μέθοδος με ποσοτική και ποιοτική μορφή, ώστε να προστεθούν νέα δεδομένα, χωρίς το μειονέκτημα της καθαρά ποσοτικής έρευνας, που αναζητώντας κάποια κοινή τάση δεν λαμβάνει υπόψιν κάποιες φορές ιδιαίτερες λεπτομέρειες των ατόμων. Η έλλειψη επαρκούς χρόνου ήταν δεσμευτική επίσης για την ερευνητική διαδικασία. Το δείγμα αποτελούνταν, εξαιτίας της τυχαίας δειγματοληψίας από συντριπτικά περισσότερες γυναίκες που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της χώρας σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα σε αστικά κέντρα. Χρήσιμη ίσως θα ήταν η δειγματοληψία κατά στρώματα, η οποία σύμφωνα με τον Creswell (Creswell,2011) θα έδινε αντιπροσωπευτικό δείγμα σε αναλογία με την εμφάνισή του μέσα στον πληθυσμό. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η επέκταση της έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα αντρών εκπαιδευτικών και με

περισσότερους εκπαιδευτικών που εκπροσωπούν την ιδιωτική εκπαίδευση. Ακόμη, το μέγεθος του δείγματος θεωρείται σχετικά μικρό για ασφαλή συμπεράσματα. Η επανάληψη σε ευρύτερη πληθυσμιακή κλίμακα, θα πρόσφερε τέλος ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

Αγγελίδης, Ν. (2013). Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση του Ν. Πέλλας (Master's thesis).

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ίων.

Αλατζόγλου, Α. (2012). Προσδιορισμός δεξιοτήτων διευθυντή για ένα αποτελεσματικό σχολείο (Master's thesis).

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.(1994). Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α. Α Λιβάνη

Ανδρής, Ε. (2016). Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Άνθης, Κ. Χ., & Κακλαμάνης, Κ. Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_ΔΙΟΙΚΗΣΗ_ΣΧΟΛΙΚΩΝ_ΜΟΝΑΔΩΝ.pdf (18/12/2010).

Αντωνιάδου, Μ. (2017). Η επιρροή του ηγετικού στυλ και της προσωπικότητας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Γερασίμου, Μ. (2008). Διερεύνηση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. Πτυχιακή Εργασία για το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο νέο Οικονομικό Περιβάλλον. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γεωργαντζιά, Β. (2018). Η διεκδίκηση θέσεων ευθύνης από γυναίκες εκπαιδευτικούς ως στόχος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ενθάρρυνσή/αποθάρρυνσή τους στην προσπάθεια ανάληψης ηγετικών θέσεων. Η

περίπτωση γυναικών εκπαιδευτικών στα δημόσια δημοτικά σχολεία δυτικής Θεσσαλονίκης. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γεωργόπουλος, Α. (2015). Ανθρώπινος παράγοντας και διαχείριση οργανωσιακών συγκρούσεων στην αναδιοργάνωση.

Γιώτης, Ν. (2016). Συγκρούσεις κατά την διοίκηση αλλαγών.

Δαράκη, Ε. (2007) Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Επίκεντρο

Δικαίος, Κ., Κουτούζης, Μ., Πολύζος, Ν., Σιγάλας, Ι., & Χλέτσος, Μ. (1999). Βασικές αρχές διοίκησης διαχείρισης (management) υπηρεσιών υγείας. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 431-432.

Ζαβλάνος, Μ. (2002). Οργανωτική Συμπεριφορά. Αθήνα: Σταμούλης

Ζαβλάνος, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζαβλανού, Μ. (1998). Οργανωτική συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών.

Ζωγράφος, Δ. & Θωμά, Δ. (2014). Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διαμόρφωση της σχέσης ηγέτη-ομάδας και η συμβολή της κατά τη σύγκρουση και διαπραγμάτευση μέσα στον εργασιακό χώρο (Doctoral dissertation, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ιονίων Νήσων).

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση. (γ' έκδοση) Αθήνα: International Publishing

Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Προλογικό σημείωμα στο: Connel, R. W. (2006). Το

Κογκίδου, Δ., & Τάκη, Β. (2005). Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης—Τα Οργανωσιακά εμπόδια. Πρακτικά 2ου πανελληνίου συνέδριου διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, 203-216.

κοινωνικό φύλο. Θεσσαλονίκη. εκδόσεις: Επίκεντρο

Κοκκινάκη, Φ. (2006). Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κοτζαϊβάζογλου, Ι. (2002). Πασχαλούδης Π. Οργανωσιακή επικοινωνία: Η επικοινωνία για επιχειρήσεις και οργανισμούς.

Κυριαζή, Ν. (2005). Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2000). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Μακρυγιωργάκης, Μ. (2001). Η ανθρώπινη πλευρά του μάνατζμεντ. Αθήνα, εκδόσεις: Παπαζήση.

- Μαλαγκονιάρη, Ε. (2010). Μοντέλα ηγεσίας και τεχνικές παρακίνησης στις ελληνικές επιχειρήσεις. Πτυχιακή Εργασία για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Νέες Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων». Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). Συμβουλευτική ψυχολογία (ε έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαρκάκη, Μ. (2017). Η επίδραση του φύλου στο στυλ ηγεσίας στη δημόσια διοίκηση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). Διαχείριση συγκρούσεων-Η περίπτωση των σχολικών μονάδων.
- Μαυρίδου, Κ. (2017). Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: ο ρόλος του σχολικού ηγέτη.
- Μαυρουλέας, Ν. (1993). « Τεχνική Πωλήσεων». Πειραιάς: Εκδόσεις Α. Σταμούλης
- Μελετίου, Α. (2019). Η διαπραγματευτική οδός ως μέσο επίλυσης διαφορών στο πλαίσιο του δικαίου και των οικονομικών.
- Μελιγκώνης, Α. (2012). Συγκριτική μελέτη μοντέλων διαπραγμάτευσης (Doctoral dissertation).
- Μπουραντάς, Δ. (1992). Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά. Ιδιωτική έκδοση/Team. Αθήνα
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Κριτική: Αθήνα.
- Μπουτουρίδου, Μ. & Τσιάτα, Ε. (2014). ΦΥΛΟ & ΗΓΕΣΙΑ: Στερεοτυπικές αντιλήψεις & Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Αθήνα: Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό.
- Μπρίνια, Β. (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Νούσια, Ε. (2011). Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: η περίπτωση προαγωγής και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των γυναικών στην β/θμια εκπαίδευση Θεσσαλίας (Master's thesis).
- Ολλι, Κ. (2011). Διαπραγματευτικές ικανότητες στις πωλήσεις.
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012). Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών)
- Παπαδοπούλου, Σ. (2003). Η τεχνική των διαπραγματεύσεων.
- Παπαμιχάλη, Α. Α. (2012). Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Master's thesis).
- Παπαταξιάρχη, Ε. (1998). Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Εισαγωγή στο: Ε. Παπαταξιάρχη και Θ. Παραδέλλης (επιμ.).

- Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα, Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις. Εκδ. Αλεξάνδρεια (2η έκδ.): Αθήνα
- Παπαχρήστου, Μ. (2006). Η ηγεσία του ελληνικού σχολείου και η παρέμβαση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος. 37, σσ 52-58.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα ΜΕΡΟΣ Β.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πατούρα, Α. (2017). Η “διαπραγματεύση στον κόσμο των επιχειρήσεων” το προφίλ του κάλου διαπραγματευτή.
- Παυλάκη, Θ. (2009). Ηγεσία- management και το προφίλ του οικονομικού ηγέτη στο σύγχρονο κόσμο. Πτυχιακή Εργασία για το Τμήμα Λογιστικής. Κοζάνη: ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας.
- Πιτσάβα - Διαμαντίδου Κατερίνα (2010). Η γυάλινη οροφή. Εκδόσεις Μάτι. Αθήνα
- Πολίτης, Φ. (2007). Γυναίκες & άνδρες εκπαιδευτικοί στην ηγεσία σχολικών μονάδων: μια ποιοτική προσέγγιση με προ (σ) κλήσεις από τη φεμινιστική διάνοηση (Master's thesis).
- Πυρετζίδου, Β. (2018). Το ηγετικό προφίλ των γυναικών προϊσταμένων των νηπιαγωγείων: ποιοτική προσέγγιση με την οπτική του φύλου.
- Ρουμπάνη, Ν., (2007). ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΤΩΝ
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ., (2011) Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ. (2002). Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (124), 62-71.
- Σαϊτής, Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη. Αθήνα
- Σταμάτης, Π. Ι. (2009). Παιδαγωγική επικοινωνία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ. ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΝΕΩΝ ΚΙ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. Διαθέσιμο στο: www.Humanrights-edu-cy.org.
- Φωτόπουλος, Α., & Βιγλάκης, Κ. (2016). Διαχείριση συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον. Αθήνα
- Χατζηκιάν, Γ. (2010). Διαχείριση Συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, επικοινωνία και υποκίνηση, retrieved from <http://www.innovationideas.gr/club/basicMemberMaterial/texts/15.pdf>.
- Χατζόγλου, Ν. (2010). Μορφές ηγεσίας στο σύγχρονο project management. Πτυχιακή εργασία για το Τμήμα MBA. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). Επιστημονική Έρευνα. Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Α. Βακάλη, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Goleman, D. (1999). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Harvard Business School Press, (2008). Επιτυχημένες διαπραγματεύσεις. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Robertson, J. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των φύλων στο Fullan M. & Hargeaveas A. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μεταφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθηνά: Πατάκης.

Ξενογλωσση

- Adams, D. C. (1989). Perceptions of conflict, conflict management styles, and commitment in middle level schools (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University).
- Amanatullah, E. T., & Morris, M. W. (2010). Negotiating gender roles: Gender differences in assertive negotiating are mediated by women's fear of backlash and attenuated when negotiating on behalf of others. *Journal of personality and social psychology*.
- Argyris, C. (1957). *Personality and Organization*. New York: εκδόσεις Harper Collins
- Banks, C. (2000). Gender and race as factors in educational leadership and administration. *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, 217-256.
- Bartos, O. J. (1970). Determinants and consequences of toughness. *The structure of conflict*.
- Bass, B. M. (1981). Blacks and leadership. *BM Bass, Stodgill's handbook of leadership: A survey of theory and research*.
- Bass, Bernard M. (1998). 'Transformational leadership: industrial. 'Military and Educational Impact, Mahwah.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42(2), 155.
- Benett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham, UK: NCSL.
- Berger, C. R., Roloff, M. E., & Ewoldsen, D. R. (Eds.). (2010). *The handbook of communication science*. Sage.
- Bern, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
- Bern, S. L., & Lenney, E. (1976). Sex-typing and the avoidance of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Berryman-Fink, C., & Brunner, C. (1987). The effects of sex of source and target on interpersonal conflict management styles. *The Southern Speech Communication Journal*.

Biernat, M., & Kobrynowicz, D. (1997). Gender-and race-based standards of competence: lower minimum standards but higher ability standards for devalued groups. *Journal of personality and social psychology*, 72(3), 544.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid: Key orientations for achieving productivity through people*. Gulf Publishing Company, Houston, TX.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426.

Blase, J., & Blase, J. (1998). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*.

Brizendine, L. (2006). *The Female Brain*. Morgan Road.

Broadbridge, A., & Weyer, B. (2007). Twenty years later: explaining the persistence of the glass ceiling for women leaders. *Women in management Review*.

Brown, K. M., Anfara, V. A., Hartman, K. J., Mahar, R. J., & Mills, R. (2002). Professional development of middle level principals: Pushing the reform forward. *Leadership and policy in schools*, 1(2), 107-143.

Brunner, C. C., & Phelps, L. A. (1980). Interpersonal communication competence and androgyny. In annual meeting of the International Communication Association, Acapulco, MX.

Bulkeley, W. M. (1992). The videophone era may finally be near, bringing big changes. *Wall Street Journal*, 1.

Burke, R. J. (1970). Methods of resolving superior-subordinate conflict: The constructive use of subordinate differences and disagreements. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(4), 393-411.

Burns, James M. 'leadership. NY.' (1978)

Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.

Byron, K. (2007). Male and female managers ability to read emotions: Relationship with supervisors performance ratings and subordinates satisfaction ratings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 713- 733.

Cahill, L. (2005). His brain, her brain: *Scientific American*. Retrieved 11/02/2020, from <http://www.sciam.com/article.cfm>.

Calas, M. B., & Smircich, L. L., 1990. Rewriting gender into organizational theorizing: Directions from feminist perspectives. *New directions in organizational research and analysis*.

- Cann, A., & Siegfried, W. D. (1990). Gender stereotypes and dimensions of effective leader behavior. *Sex roles*.
- Caplan, P. J., MacPherson, G. M., & Tobin, P. (1986). The magnified molehill and the misplaced focus: Sex-related differences in spatial ability revisited.
- Chemers, M.M. (1997). *The Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Cohen, S. B. (2003). The essential difference: The truth about the male and female brain.
- Coleman, M. (1996a). Barriers to career progress for women in education: The perceptions of female headteachers. *Educational Research*, 38 (3), 317-332.
- Conaway, B. D., & Coleman, A. P. (1984). Burnout and School Administrators... A Review of Literature. In *Small School Forum* (Vol. 6, No. 1, pp. 1-3).
- Conrad, C. (1991). *Communication in conflict: Style- strategy relationships*. Communications Monographs.
- Cook, E. P. (1985). *Psychological androgyny*. New York: Pergamon Press.
- Cooley, C. H. (1909). *Social organization: A study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Copeland, C. L., Driskell, J. E., & Salas, E. (1995). Gender and reactions to dominance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(4), 53.
- Corwin, R. G. (1969). Patterns of organizational conflict. *Administrative Science Quarterly*.
- Cowley, W.H. (1928). Three distinctions in the study of leaders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*
- Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στη εκπαίδευση (μτφ. Ν. Κουβαράκου)*. Αθήνα: Έλλην.
- Crichton, M. T., Lauche, K., & Flin, R. (2005). Incident command skills in the management of an oil industry drilling incident: A case study. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 13(3), 116-128.
- Cushman, D. P. (2000). Stimulating and integrating the development of organizational communication: High-speed management theory. *Management Communication Quarterly*
- Davis, K. (1990). *Human Relation at Work*. New York: Mc Graw-Hill.
- De Dreu, C. K. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. *Using conflict in organizations*, 9-22.
- Denmark, F. L. (1977). Styles of leadership. *Psychology of Women Quarterly*, 2(2), 99-113.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management*.
- Du Brin, A. (2011). *Essentials of management*. Nelson Education.
- Duane, M. (1989). Sex differences in styles of conflict management. *Psychological Reports*.

- 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., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of social issues*, 57(4), 781-797.
- Eagly, A. H., Makhijani, M. G., & Klonsky, B. G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 111(1), 3.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. *The developmental social psychology of gender*
- Eagly, Alice H., and Linda L. Carli. 'The female leadership advantage: An evaluation of the evidence.' *The leadership quarterly* 14.6 (2003)
- Eagly, Alice H., and Mary C. Johannesen-Schmidt. (2001) . 'The leadership styles of women and men.' *Journal of social issues* 57.4
- Eagly, H. A. & Johnson, B. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta- Analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233- 256
- Eagly, H.,A. & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: an evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14, 807- 834.
- 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*
- Ely, R. J. (1995). The power in demography: Women's social constructions of gender identity at work. *Academy of Management journal*, 38(3).
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Pearson Education.
- Fayol, H. (1916/1917), *Administration Industrielle et Generale* (Dunod, Paris. Originally published in the *Bulletin de la Societe de l'Industrie Minerale*, 5th series Vol. 19, 1916).
- Fells, R., & Sheer, N. (2019). *Effective negotiation: From research to results*. Cambridge University Press.
- Filley, A. C. (1975). *Interpersonal conflict resolution*. Scott, Foresman.
- Fisher, R. J. (1997). *Interactive conflict resolution*. Syracuse University Press. New York.
- Fisher, R., Uri, W., Patton, B. (2002). *Πετυχαίνω την συμφωνία*. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα
- Fitzgerald, T. (2003). Changing the deafening silence of indigenous women's voices in educational leadership. *Journal of Educational Administration*.
- Fleetwood, K.L. (1987). *The conflict management styles and strategies of educational managers*. Thesis for the Faculty of University of Delaware, in partial fulfilment of Master of Arts in Communication. Delaware: University of Delaware.

Fondas, N. (1997). Feminization unveiled: Management qualities in contemporary writings. *Academy of Management Review*, 22, 257- 282

Friedman, W. J., Robinson, A. B., & Friedman, B. L. (1987). Sex differences in moral judgments? A test of Gilligan's theory. *Psychology of Women Quarterly*.

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.

Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (London, Cassell). ISSN 2039-9340 MCSER Publishing, Rome-Italy January 2014, 95-113.

Galanaki, E., Papalexandris, N., & Halikias, J. (2009). Revisiting leadership styles and attitudes towards women as managers in Greece. *Gender in Management: An International Journal*.

Gerhart, B., & Rynes, S. (1991). Determinants and consequences of salary negotiations by male and female MBA graduates. *Journal of Applied Psychology*.

Gerson, J.M. & Preiss, K. (1985). Boundaries, negotiation, consciousness: Reconceptualizing gender relations. *Social Problems*.

Gibson, C. B. (1995). An investigation of gender differences in leadership across four countries. *Journal of international business studies*, 26(2), 255-279.

Gifford, T., Brown, W., & Bunday, R. (1989). *Loosen the Shackles: first report of the Liverpool 8 inquiry into race relations in Liverpool*. Karia Press.

Glover, D., Levacica, R., Bennett, N., & Earley, P. (1996) *Leadership, planning and resource Management in four effective schools. Part I: setting the scene*. School Organization.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books

Goleman, D., Vayatzis, R. & Mckee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Goodale, J. G., & Hall, D. T. (1976). Inheriting a career: The influence of sex, values, and parents. *Journal of Vocational Behavior*, 8(1), 19-30.

Greenhalgh, L., & Gilkey, R. (1984, August). Effects of sex-role differences on approaches to interpersonal and interorganizational negotiations. In *Academy of Management Annual Meeting*, Boston, MA.

Griffin, E. A. (2003). *A first look at communication theory*. Third Edition, εκδόσεις McGraw-Hill. New York.

Griffin, R. W., & Moorhead, G. (1986). *Boston:Organizational behaviour*.

Gupton, S. L. & Slick, G. A. (1994). *The missing pieces in emerging female leadership in the profession: Support systems, mentoring, and networking*. Mississippi: Educational Leadership.

- Gwartney-Gibbs, P., & Lach, D. (1994). Gender and workplace dispute resolution: A conceptual and theoretical model. *Law & Society Review*.
- Habaci, I., Çelik, E. E., Habaci, M., Adigüzelli, F., & Kurt, S. (2013). Effective communication in educational administration. *US-China Education Review*, 3(9), 690-702.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hammer, M. & Champy, J. (1994). *Reengineering the corporation: A manifesto for business revolution*. New York: Harper Business.
- Hanson, E. M. (1998). Strategies of educational decentralization: Key questions and core issues. *Journal of educational administration*.
- Helgesen, S. (1998). *The female advantage: Womens ways of leadership*. New York: Doubleday Currency.
- Henkin, A. B., Cistone, P.J. & Dee, J.R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. & Johnson, D.E. (2000). *Management of Organizational Behaviour: Leading Human Resources*, (8th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Hines, M., Golombok, S., Rust, J., Johnston, K. J., Golding, J., & Parents and Children Study Team, A. L. S. O. (2002). Testosterone during pregnancy and gender role behavior of preschool children: a longitudinal, population study. *Child development*, 73(6), 1678-1687.
- Horner, M. (2003). Leadership theory reviewed. *Effective educational leadership*. 27-43. London: The Open University
- Huber, S. G., & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 1071-1101). Springer, Dordrecht.
- Hutchings, K., Lirio, P., & Metcalfe, B. D. (2012). Gender, globalisation and development: a re-evaluation of the nature of women's global work. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(9), 1763-1787.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological bulletin*.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: a meta-analysis. *Psychological bulletin*.

- Intelicato, A. M. (2005). Principals' Management of teacher Administrator conflict at exemplary title I schools in Texas Ed.D. dissertation Sam Houston University, United States - Texas.
- Jackson, J. C. (2001). Women middle managers' perception of the glass ceiling. *Women in management review*.
- Jhonson, D. W., & Jhonson, F. P. (2000). *Joining together: Group theory and group skills*.
- Jones, C. G., Lawton, J. H., & Shachak, M. (1994). Organisms as ecosystem engineers. In *Ecosystem management* (pp. 130-147). Springer, New York, NY.
- Jørstad, J. (1996). Narcissism and leadership: Some differences in male and female leaders. *Leadership & Organization Development Journal*.
- Jurma, W., & Powell, M. (1994). Perceived gender roles of managers and effective conflict management. *Psychological Reports*.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). The social psychology of organizations (Chapter 13). *The Social Psychology of Organizations*
- Kelley, E. A. (1979). "Principles of conflict resolution." *NASSP Bulletin* 63 .
- Kimura, D. (2002). Sex hormones influence human cognitive pattern. *Neuroendocrinology Letters*
- Kinnard, W. N. (2003). Professional Qualifications. In *Essays in Honor of William N. Kinnard, Jr* (pp. 119-137). Springer, Boston, MA.
- Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2013). *Nonverbal communication in human interaction*. Cengage Learning.
- Kolb, D. M., & Coolidge, G. (1991). *Her place at the table. Negotiation theory and practice*.
- Koontz, H., O'Donnell, C., & Weihrich, H. (1982). *Essentials of management* 3rd ed.
- Korabik, K., Baril, G., & Watson C. (1993). Managers' conflict management style and leadership effectiveness: The moderating effects of gender. *Sex Roles*
- Kotler, P. (2000). «Μάρκετινγκ-Μάνατζμεντ». Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks
- Kouzes, J., & Posner, B. (1996). Leadership Practices Inventory (LPI). A self assessment and analysis. In S.A. Carless, A.J. Wearing, & L. Mann, *A short measure of transformational leadership*. *Journal of Business and Psychology*
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational administration quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kruger, M. L. (1994) *Sekseverschillen in Schoolleiderschap, Gender Differences in School Leadership*
- Krüger, M. L. (2008). School leadership, sex and gender: Welcome to difference. *International journal of leadership in education*, 11(2), 155-168.

- Kurland, N. B., & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *Academy of management review*, 25(2), 428-438.
- Lamude, K. G., & Torres, P. (2000). Supervisors' tactics of influence and subordinates' tolerance for disagreement. *Psychological reports*.
- Larson, A., & Freeman, R. E. (1997). *Women's studies and business ethics: Toward a new conversation*.
- Lasswell, H. D. (1948). *The structure and function of communication in society. The communication of ideas*
- Laudon, K. (2001). *Management information systems*, prentice Hall, Inc, New yew.
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and environment*.
- Lax, D. A., & Sebenius, J. K. (1987). *Manager as negotiator*. Simon and Schuster.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest for a knowledge base, 1976–1998. *Handbook of research on educational policy*, 45-72.
- Lewicki, R. J., Litterer, J., Minton, J., & Saunders, D. (1985). *Negotiation*, Homewood, Illinois: Richard D.
- Lezotte, L. W. (1989). *Selected Resources Compiled for the 7th Annual Effective School Conference*. In Rimrock: National School Conference Institute.
- Lipman- Blumen, J. (1996). *The connective edge: Leading in an interdependent world*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Lippit, L.G. (1982). *Managing conflict in today's Organizations*. *Training and Development Journal*.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2010). *Theories of human communication*. Waveland Press
- MacKinnon, C. A. (1982). *Feminism, Marxism, method, and the state: An agenda for theory*. *Signs: Journal of women in culture and society*.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1993). *Organizations revisited*. *Industrial and Corporate Change*, 2(3), 299-316.
- Maxwell, J. (2000). *Οι 21 απαράβατοι νόμοι της Ηγεσίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Mayer, S. D & Geher, G. (1996). *Emotional Intelligence and the identification of emotion*. *Intelligence*, 22, 89- 113.
- Mayer, S. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). *Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence*. *Intelligence*, 27, 267- 298.
- McCarthy et al. (2002) "Getting excited about GABA and sex differences in the brain" *Trends in Neuroscience*, Vol.25 No 6, 307-311
- McGregor, D. (1960). *Theory X and theory Y*. *Organization theory*
- McShulskis, E. (1996). 'Managing Employee Conflicts' *οπ.αναφ*. Braham et al ,(2005). 'A gender-based categorization for conflict resolution'.

- Milton, C. R. (1981). *Human behavior in organizations: Three levels of behavior*. Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1973). Strategy-making in three modes. *California management review*, 16(2), 44-53.
- Money, J., & Ehrhardt, A. A. (1972). Man and woman, boy and girl: Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity.
- Monroe, C., Di Salvo, V., Lewis, J., & Borzi, M. (1991). Conflict behaviors of difficult subordinates: Interactive effects of gender. *Southern Communication Journal*.
- Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2008). *Management*. New York. Barron's Educational Series. Inc.
- Montana, P., & Charnov, B.H. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Κλειδάριθμος Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly 19/12/2019 20:42:55 EET - 94.69.231.21718
- Mumby, D. K. (1988). *Communication and power in organizations: Discourse, ideology, and domination*. Ablex Pub.
- Mumby, D. K., & Stohl, C. (1996). Disciplining organizational communication studies. *Management Communication Quarterly*
- Neale, M. A., & Northcraft, G. B. (1989). Behavioral negotiation theory: A framework for conceptualizing dyadic bargaining.
- Nebgen, M. K.(1978).*Conflict management in schools*. Administrator's Notebook .
- Nicotera, A. M. (Ed.). (1995). *Conflict and organizations: Communicative processes*. SUNY Press.
- Northouse, P.G. (2012). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Oakley, A. (2000). *Experiments in knowing: Gender and method in the social sciences*.
- Pawlak, Z. (1998). An inquiry into anatomy of conflicts. *Information Sciences*, 109(1-4), 65-78
- Picker, R. (1994). "An Introduction to Game Theory and the Law", University of Chicago Law School. Chicago Unbound. Coase - Sandor Working Paper Series in Law and Economics.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative science quarterly*, 296-320.
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Kenyon, B., & Derbyshire, A. (1994). Infants' intermodal knowledge about gender. *Developmental Psychology*, 30(3), 436.

- Pounder, James S., and Marianne Coleman. 'Women-better leaders than men? In general and Educational Management it still 'all depends'. *Leadership & Organization Development Journal* 23.3 (2002)
- Powell, G. N. (1990). Exploring one more time: Do male and female managers differ? *Academy of Management Executive*.
- Powell, G. N., & Butterfield, D. A. (1989). The " Good Manager" Did Androgyny Fare Better in the 1980s?. *Group & Organization Studies*, 14(2), 216-233.
- Price, S. (1996). *Communication Studies*. εκδόσεις Longman
- Pruit, D.G., Rubin, J.Z., & Kim, S.H. (2003). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw- Hill
- Pruitt, D. G. (1983). Strategic choice in negotiation. *American Behavioral Scientist*, 27(2), 167-194.
- Rahim, M. A. (1985). A strategy for managing conflict in complex organizations. *Human Relations*, 38(1), 81-89.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*, Westport, Connecticut.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13(3).
- Rapoport, A., & Chammah, A. M. (1965). Sex differences in factors contributing to the level of cooperation in the Prisoner's Dilemma game. *Journal of personality and Social Psychology*.
- Renard, M. K. (1993). Salary negotiations and the male-female wage gap.
- Reynolds, C. (2002). Changing gender scripts and moral dilemmas for women and men in education, 1940-1970. In C. Reynolds (Ed.), *Women and school leadership: International perspectives* Albany, NY.: State University of New York Press.
- Robbins, S. P. (1993). *Organizational Behavior*, (6. Baski). Prentice Hall. N.Y.
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg, Αθήνα.
- Rosener, J. B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, 68(6), 119- 125.
- Ruben, B. D. (Ed.). (1985). *Information and behavior*. Transaction Publishers.
- Rubin, J. Z., & Brown, B. R. (1975). Bargainers as individuals. *The social psychology of bargaining and negotiation*.
- Rubin, J. Z., & Brown, B. R. (2013). *The social psychology of bargaining and negotiation*. Elsevier.
- 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*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Sagan, D. (1998). Gender specifics: why women aren't men. *New York Times* [Special Section: Women's Health], 1-20.
- Satir, V. (1989). Πλάθοντας Ανθρώπους. μτφρ. Λιλή Στυλιανούδη .εκδόσεις Κέδρος
- Scharpe, R. (2000). As leader, woman rule: New studies find than female managers outshine their male counterparts in almost every measure. *Business Week*, 77, 155- 183.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership* San Francisco. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schofield, D. (1977). *Conflict Management—What Principals Should Know About It*. NASSP Bulletin
- Scholtes, M. C., & Zeilmaker, G. H. (1996). A prospective, randomized study of embryo transfer results after 3 or 5 days of embryo culture in in vitro fertilization. *Fertility and Sterility*, 65(6), 1245-1248.
- Semadar, A., Robins, G. & Ferris, G. (2006). Comparing the validity of multiple social effectiveness constructs in the prediction of managerial job performance. *Journal of Organizational Behavior*
- Shaffer, R. David (2008). *Εξελικτική ψυχολογία παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Έλλην
- Shanmugam, M., Amaratunga, R. D. G., & Haigh, R. P. (2007). Leadership Styles: Gender similarities, differences and perceptions. In 7th International Postgraduate Research Conference in the Built and Human Environment.
- Sheldon, A. (1993). SAYING IT WITH A SMILE: GIRLS'CONFLICT TALK AS DOUBLE-VOICE DISCOURSE. Principles and prediction: the analysis of natural language: papers in honor of Gerald Sanders.
- Shell, G. R. (2006). *Bargaining for advantage: Negotiation strategies for reasonable people*. Penguin.
- Simon, H. A. (1993). Strategy and organizational evolution. *Strategic management journal*, 14(S2), 131-142.
- Sorenson, P., & Hawkins, K. (1995). Gender, psychological type and conflict style preference. *Management Communication Quarterly*.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.
- Spangler, B., & Burgess, H. (2003). Conflicts and disputes. BurgessG. BurgessH.(Eds.), *Beyond Intractability*. Boulder, CO: Conflict Research Consortium. Boulder: University of Colorado.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin, TX: University of Texas Press.

- Stevens, C. K., Bavetta, A. G., & Gist, M. E. (1993). Gender differences in the acquisition of salary negotiation skills: the role of goals, self-efficacy, and perceived control. *Journal of Applied Psychology*.
- Stoner, J.A.F. (1978). *Management*. N. Jersey
- Stuhlmacher, A. F., & Walters, A. E. (1999). Gender differences in negotiation outcome: A meta- analysis. *Personnel Psychology*, 52(3).
- Sutschek, L. B. (2001). Conflict resolution style and experience in management: Moderating the effects of gender. *Journal of Conflict Management*
- Terhune, K. W. (1970). Discussions and Reviews: From national character to national behavior: a reformulation. *Journal of conflict resolution*.
- Terhune, K. W. (1970). The effects of personality in cooperation and conflict. The structure of conflict.
- Tharenou, P. (2001). Going up? Do traits and informal social processes predict advancing in management?. *Academy of management Journal*, 44(5), 1005-1017.
- Thomas K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update *Journal Of Organizational Behavior*, 13, 265-274
- Thomas, A. D. & Ely, J. R. (1996). Making Differences Matter A New Paradigm For Managing Diversity. *Harvard Business Review*
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. In. M. Dunnette. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 889-935.
- Thompson, L. (1990). Negotiation behavior and outcomes: Empirical evidence and theoretical issues. *Psychological bulletin*.
- Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 2-32.
- Turkalj, Ž., Fosić, I., & Dujak, D. (2008). CONFLICT MANAGMENT IN ORGANIZATION1. *INTERDISZIPLINÄRE MANAGEMENTFORSCHUNG IV INTERDISCIPLINARY MANAGEMENT RESEARCH IV*, 505.
- Tye, K. A. (1972). The school principal: Key man in educational change. *NASSP Bulletin*, 56(364), 77-84.
- University of Pittsburgh, (2008). Myths about conflicts, retrieved from <http://www.speaking.pitt.edu/student/groups/smallgroupmyths.html>.
- Vidoni, D., Bezzina, C., Gatelli, D., & Grasseti, L. (2008). The role of school leadership on student achievement: Evidence from TIMSS2003 (Doctoral dissertation, Boston University).
- Von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944). « Theory of games and economic behavior». NJ: Princeton University Press.

- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). Leadership and decision-making (Vol. 110). University of Pittsburgh Pre.
- Watkins, M. (1999). Negotiating in a complex world. *Negotiation Journal*, 15(3), 245-270.
- Watson, C. (1994). Gender versus power as a predictor of negotiation behavior and outcomes. *Negot. J.*
- Watzlawick, P. (2005). *Ανθρώπινη Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wedman, J. (1982). "Time management and instructional supervision It Clearins House.
- Wilmot, W.W., & Hocker, J. (2011). *Interpersonal conflict*. New York: McGraw-Hill.
- Wood, W., Christensen, P. N., Hebl, M. R., & Rothgerber, H. (1997). Conformity to sex-typed norms, affect, and the self-concept. *Journal of personality and social psychology*.
- Yelsma, P., & Brown, C. T. (1985). Gender roles, biological sex, and predisposition to conflict management. *Sex Roles*.
- Yelsma, P., & Brown, C. T. (1985). Gender roles, biological sex, and predisposition to conflict management. *Sex Roles*.
- Yukl, G. (2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The leadership quarterly*, 20(1), 49-53.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΙΝΔΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με θέμα «**Ηγεσία και Επικοινωνία: Ο ρόλος του φύλου στην αποτελεσματική διαπραγμάτευση στο χώρο της εκπαίδευσης**». Ο όρος διαπραγμάτευση αναφέρεται στην πρόληψη και ομαλή επίλυση συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης, ανάμεσα σε ανθρώπους που αλληλεπιδρούν, αλλά και εσωτερικά στο ίδιο το άτομο. Τα αποτελέσματα των συγκρούσεων μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά κι αυτό καθορίζεται από το αν τελικά οι συγκρούσεις είναι λειτουργικές ή δυσλειτουργικές. Αυτό ορίζει τη διαπραγμάτευση ως αποτελεσματική. Η παρούσα έρευνα μελετά την επίδραση του φύλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική αυτή διαπραγμάτευση. Σε περίπτωση που είστε στην παρούσα φάση διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας, ανακαλέστε προηγούμενη εμπειρία που διατελέσατε απλά μέρος του συλλόγου διδασκόντων.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν αναμένεται να ξεπεράσει τα 10 λεπτά, ωστόσο οι πληροφορίες που θα προκύψουν είναι πολύ σημαντικές για τον σκοπό της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και κανείς πλην των υπευθύνων της έρευνας δεν θα έχει πρόσβαση στα δεδομένα που θα προκύψουν.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας

Με εκτίμηση,

Εύντα Βασιλική ΠΕ60 yassox813@gmail.com

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος-Παράρτημα Σίνδου

i. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1. Ποια κανάλια επικοινωνίας χρησιμοποιείτε με τους συναδέλφους σας και τον/την διευθυντή/ντριά σας;

(Σημειώστε σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τα παρακάτω κανάλια επικοινωνίας.

1=καθόλου 2=λίγο 3=μέτρια 4=πολύ 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Τηλεφωνική επικοινωνία					
Ηλεκτρονική επικοινωνία(email)					
Ατομική/απευθείας επικοινωνία					
Συλλογική επικοινωνία(συνεδριάσεις συλλόγου)					

2. Σε ποιο βαθμό χαρακτηρίζετε αποτελεσματική την επικοινωνία στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

(Σημειώστε το βαθμό αποτελεσματικότητας . 1=καθόλου 2=λίγο 3=μέτρια 4=πολύ

5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Με τον διευθυντή σας					
Με τους συναδέλφους σας					

3. Τα θέματα για τα οποία επικοινωνείτε στο σχολείο σας είναι:

(Σημειώστε την άποψή σας 1=ποτέ 2=σπάνια 3=μερικές φορές 4=συχνά 5=πάντα)

	1	2	3	4	5
Διδασκαλία					
Θέματα σχετικά με το σχολείο					
Θέματα σχετικά με τους συναδέλφους/διευθυντή					
Γενικά εκπαιδευτικά θέματα					
Προσωπικά θέματα					
Κοινωνικά θέματα					

4. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/ντριά σας διαθέτει τα παρακάτω γνωρίσματα;

(Σημειώστε την άποψή σας 1=καθόλου 2=λίγο 3=μέτρια 4=πολύ 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Δυσκολεύεται να αποδεχθεί τα λάθη του/της					
Είναι αυθεντικός/ή στην επικοινωνία του/της					
Γνωρίζει ποιος/α πραγματικά είναι					
Δείχνει στους άλλους πώς αισθάνεται γι' αυτούς					
Παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, όταν χρειάζεται					
Επανεξετάζει τις υποθέσεις για να διαπιστώσει αν έχει δοθεί η κατάλληλη λύση					
Παρεμβαίνει σε ένα ζήτημα που προκύπτει μόνο όταν αυτό γίνεται πολύ σοβαρό					
Δίνει έμφαση στα λάθη και τις παρατυπίες					
Ακούει και σέβεται τις γνώμες όλων					
Είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά των άλλων					

i. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ-ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

5. Πόσο συχνά παρουσιάζονται συγκρούσεις στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;

Ποτέ	
Σπάνια	
Συχνά	
Πολύ συχνά	
Πάντα	

6. Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται στο σχολείο που εργάζεστε αντιμετωπίζονται με:

(Σημειώστε όσες απαντήσεις σας αντιπροσωπεύουν)

- Παρέμβαση του διευθυντή(με επιβολή της εξουσίας του)
- Διαμεσολάβηση του διευθυντή
- Συλλογική απόφαση

- Προσωπική πρωτοβουλία συναδέλφου
- 7. Κατά τη γνώμη σας , η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε τις περισσότερες φορές είναι:**
- **Αποτελεσματική** (οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν τα λάθη τους και εργάζονται για τη γεφύρωση των διαφορών τους με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους)
 - **Αναποτελεσματική** (οι διαφωνίες που οδηγούν στις συγκρούσεις γίνονται ολοένα και εντονότερες και δε βρίσκονται κοινά αποδεκτές λύσεις)
- 8. Είστε ικανοποιημένος/η από τον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζεστε;**

Καθόλου	
Λίγο	
Μέτρια	
Πολύ	
Πάρα πολύ	

- 9. Πόσο συχνά επιτυγχάνονται τα παρακάτω ενδεχόμενα αποτελέσματα διαπραγμάτευσης σε πιθανές διαφωνίες εντός σχολείου;**
(Σημειώστε την άποψή σας 1=ποτέ 2=σπάνια 3=μερικές φορές 4=συχνά 5=πάντα)

	1	2	3	4	5
Οφέλη και για τις δύο πλευρές(win-win)					
Οφέλη μόνο για τη μία πλευρά(win-lose)					
Κανένα όφελος για κανένα(lose-lose)					

- 10. Πόσο συχνά ο διευθυντής/ντριά σας ακολουθεί τις παρακάτω διαπραγματευτικές τακτικές;**
(Σημειώστε την άποψή σας 1=ποτέ 2=σπάνια 3=μερικές φορές 4=συχνά 5=πάντα)

	1	2	3	4	5
Σιωπή					
Παραπομπή σε ανώτερο					
Αποπροσανατολισμός					
Αμοιβαίες παραχωρήσεις					
Επιθετική αρχική στάση					

ii. **ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ**

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι διαφοροποιείται ο τρόπος που επιλύουν τις συγκρούσεις διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων(άντρες και γυναίκες);

(Σημειώστε την άποψή σας 1=καθόλου 2=λίγο 3=μέτρια 4=πολύ 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Στη διαδικασία λήψης αποφάσεων					
Στο βαθμό επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό					
Στην επιλογή του χρόνου που θα επέμβουν στη σύγκρουση					
Στο επίπεδο συμμετοχής των λοιπών εμπλεκομένων					
Στο διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης στη διοίκηση					
Στις στρατηγικές διαπραγμάτευσης					

12. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις;

(Σημειώστε την άποψή σας 1=καθόλου 2=λίγο 3=μέτρια 4=πολύ 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Το φύλο καθορίζει τις ικανότητες ενός διευθυντή/ντριας ενός σχολείου στο διοικητικό του έργο					
Υπάρχουν στερεότυπα για το ρόλο του φύλου στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας ενός σχολείου					
Άντρες και γυναίκες διευθυντές/ντριες σχολείων δίνουν την ίδια έμφαση στην επικοινωνία					
Το φύλο είναι καθοριστικός παράγοντας στο πώς ασκεί τη διαπραγμάτευση ένας διευθυντής/ντρια					
Διευθυντές και διευθύντριες σχολείων διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με διαφορετικό τρόπο λόγω γενετικών καταβολών					
Οι διευθυντές τείνουν να χρησιμοποιούν πιο επιθετικές και ανταγωνιστικές τακτικές διαπραγμάτευσης με					

έμφαση στην εξουσία					
Οι διευθύντριες τείνουν να χρησιμοποιούν πιο διαπροσωπικές, συμβιβαστικές, συνεργατικές και επικοινωνιακές τακτικές όσον αφορά στη διαπραγμάτευση					
Το φύλο των υφισταμένων σε ένα σχολείο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της διαπραγμάτευσης που ασκείται από τον διευθυντή					

13. Το φύλο του διευθυντή/ντριας επηρεάζει την άσκηση της διαπραγμάτευσης περισσότερο από:

(Σημειώστε την άποψή σας 1=καθόλου 2=λίγο 3=μέτρια 4=πολύ 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Τις γενετικές του καταβολές					
Την κουλτούρα και τις πεποιθήσεις του					
Την εμπειρία του/της σε διευθυντική θέση					
Τα προσωπικά του χαρακτηριστικά					
Τη σύνθεση της ομάδας διδασκόντων					
Τις ιδιαίτερες ικανότητές του στη διοίκηση					

iii. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Σε κάθε ερώτηση που ακολουθεί, σημειώστε X σε μία μόνο απάντηση)

14. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

15. Ηλικία

- Μέχρι 25 ετών
- 26-35 ετών
- 36-50 ετών
- 50 και πάνω

16. Συνολική εμπειρία ως εκπαιδευτικός

- Μέχρι 2 έτη
- 3-5 έτη
- 6-10 έτη
- Άνω των 10 ετών

17. Χρόνια παραμονής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

- 1-5
- 6-10
- 10-15
- 15 και άνω

18. Εμπειρία σε διευθυντική σχέση ως εκπαιδευτικός

- Καθόλου
- 1-2 έτη
- 3-5 έτη
- Άνω των 5 ετών

19. Πρόσθετες σπουδές (πέραν του βασικού πτυχίου ΑΕΙ)

- Άλλο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

20. Από πόσα μέλη αποτελείται ο σύλλογος διδασκόντων στο σχολείο που εργάζεστε;

- Μέχρι 5 μέλη
- Μέχρι 10
- Μέχρι 15
- Άνω των 15

21. Το σχολείο που εργάζεστε έχει:

- Διευθυντή/προϊστάμενο
- Διευθύντρια/προϊσταμένη

22. Ο διευθυντής ή η διευθύντριά σας ασκεί καθήκοντα διοίκησης για:

- 1-5 έτη συνολικά
- 5-10 έτη συνολικά
- 10 και περισσότερα συνολικά

23. Το σχολείο που εργάζεστε βρίσκεται σε:

- Αστική περιοχή
- Ημιαστική περιοχή
- Χωριό

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία

