



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Οι αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους

Αφροδίτη Παναγιώτου-Χαριλάου

Υποβλήθηκε στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
στα πλαίσια του μαθήματος ΕΠΑ 701 Διατριβή Μάστερ

Λευκωσία, Κύπρος
Ιούνιος, 2010

Σύνθεση Επιτροπής Κρίσης

Πρόεδρος: Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής
Πρόγραμμα ΕΠΑ ΑΠΚΥ

Επιβλέπων: Δρ Ανδρέας Τσιάκκικρος
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ

Τρίτο Μέλος: Δρ Παναγιώτα Κενδέου
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΤΥΛ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥΣ (σελ. 151)

Οι συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ο τρόπος διαχείρισής τους είναι ένα θέμα με διεθνές ενδιαφέρον, το οποίο έχει απασχολήσει τους ερευνητές, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Ενώ το θέμα των συγκρούσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας στο διεθνή χώρο, στην Κύπρο το θέμα αυτό παραμένει ανεξερεύνητο. Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει τις εμπειρίες και αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους.

Σε αυτή την αρχική φάση διερεύνησης του θέματος στην Κύπρο, θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η περιγραφική έρευνα. Η μικτή μεθοδολογία που υιοθετήθηκε είχε διττό σκοπό. Αρχικά, στόχευε στην ανάπτυξη του ερωτηματολογίου. Ακολούθως, στόχευε στη σύζευξη των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων με τα ποιοτικά δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων, για μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση του φαινομένου και για ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα άτομα που κατέχουν οργανική θέση διευθυντή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 διευθυντές, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Το ποσοστό ανταπόκρισής τους ανήλθε στο 67%.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών έχει αντιμετωπίσει συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν. Οι περισσότεροι αντιμετώπισαν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-γονιού (71%), ενώ οι λιγότεροι μεταξύ διευθυντή-επιθεωρητή (3%). Ως συχνότερη αιτία συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θεωρήθηκε η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών, ενώ ως λιγότερο συχνή η έλλειψη πόρων. Οι διευθυντές έχουν αρνητικές αντιλήψεις για τη συναισθηματική σύγκρουση ενώ για τη γνωστική τηρούν μια ουδέτερη στάση, εφόσον έχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές αντιλήψεις. Το στυλ που υιοθετούν περισσότερο στη διαχείριση συγκρούσεων είναι το συνεργατικό, ενώ λιγότερο υιοθετούν το στυλ της

αποφυγής. Βρέθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση χαμηλού βαθμού μεταξύ του συνεργατικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση. Στον τομέα της επιμόρφωσης, 75% των διευθυντών θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό υφιστάμενη γνώση. Συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι διευθυντές έχουν αρνητικές αντιλήψεις για τη συναισθηματική σύγκρουση. Όσον αφορά στη γνωστική σύγκρουση, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι διευθυντές έχουν θετικές αντιλήψεις για ορισμένες πτυχές της και αρνητικές για ορισμένες άλλες. Επιβεβαιώνεται, επίσης, ότι το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που προτιμούν περισσότερο να υιοθετούν οι διευθυντές είναι το συνεργατικό, ενώ εκείνο που προτιμούν λιγότερο είναι της αποφυγής. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η ανάγκη των διευθυντών για επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων.

Με βάση τα αποτελέσματα, προκύπτει νέα γνώση αναφορικά με τη συχνότερη και τη λιγότερο συχνή αιτία συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς, που είναι η κακή επικοινωνία και οι περιορισμένοι πόροι, αντίστοιχα. Επιπλέον, νέα γνώση προκύπτει και από την εύρεση θετικής συσχέτισης μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση και του συνεργατικού στυλ διαχείρισης, γενικά, των συγκρούσεων, κάτι το οποίο δε φαίνεται να διερευνήθηκε από άλλες έρευνες. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν πώς το ερωτηματολόγιο των Everard και Morris, το οποίο αναπτύχθηκε για να υπολογίζει το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στον αγγλικό χώρο, δεν μπορεί να υιοθετηθεί στο πλαίσιο του κυπριακού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επισημαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη μελλοντικές έρευνες να αναπτύξουν το κατάλληλο εργαλείο που να εντοπίζει με εγκυρότητα και αξιοπιστία το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ευρύτερο ελληνικό χώρο στη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολικό χώρο.

ABSTRACT

The presence of conflict in schools and their management is an issue of global interest that has occupied researchers for the last few years. Although the issue has been a subject of research worldwide, it remains unexplored in Cyprus. The purpose of this research was to investigate the experiences and perceptions of headteachers in Cypriot primary education with regards to the conflict phenomenon and the management styles applied to deal with it.

It was decided that the descriptive research would be the best source for the first phase of the investigation. A mixed methods research was adopted for a dual purpose. Firstly, it aimed to develop the questionnaire. Secondly, it combined quantitative data of questionnaires with the qualitative data of semi-structured interviews, which created a more comprehensive investigation of the phenomenon that enhances the reliability and the validity of the research. The population of the research included every headteacher in Cypriot primary schools, who held a permanent post during the school year 2009-2010. The sample of the research consisted of 200 primary school head teachers who were randomly selected. The headteachers' response rate came up to 67%.

The research results indicate that the majority of headteachers have dealt with conflicts in their schools. Most of them have dealt with conflicts between teacher and parent (71%) whereas the least have dealt with conflicts between headteacher and inspector (3%). The miscommunication between members was considered as the most frequent cause of conflicts within the schools whereas the lack of funds was considered the least frequent. The headteachers have negative perceptions of affective conflict whereas they keep a neutral position on cognitive conflict, since they both have positive and negative perceptions. It is confirmed that they prefer to adopt more the collaborating conflict management style rather than the avoiding style, which is rarely employed. A statistically important low degree positive correlation between the collaborating conflict management style and the headteachers' perceptions about affective conflict was also found. With regards to the in-service training, 75% of headteachers consider their training on conflict management issues as a necessity.

The results of this research largely reinforce preexisting knowledge. It is specifically confirmed that headteachers have negative perceptions about affective conflict. As to the cognitive conflict, it is evident that headteachers have positive perceptions of certain aspects and negative ones of others. It is also apparent that the conflict management style that headteachers prefer most is the collaborating style, whereas the one they prefer

least is the avoiding style. Furthermore, the headteachers' need for in-service training on conflict management issues is confirmed.

New knowledge arises from these results, relating to the most and least frequent cause of conflicts in schools, which are the miscommunication and the limited funds, respectively. There is more information that emerges from the evidence of positive correlation between headteachers' perceptions about affective conflict and collaborating conflict management style. This is something that does not seem to be investigated by other researchers. Finally, the research results indicate that the Everard and Morris' questionnaire, which was developed to detect the conflict management style in England, cannot be adopted in the Cypriot centralized educational system. So, it is stressed that future research needs to develop the suitable tool, which will detect with validity and reliability, the style that both Greek and Cypriot primary education headteachers adopt for managing conflicts in schools.

© Αφροδίτη Παναγιώτου-Χαριλάου, 2010

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός, ως πεδίο καθημερινής συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικές απόψεις, συμφέροντα και προσωπικότητες καθίσταται από τη φύση του ένας χώρος πρόσφορος για ανάπτυξη συγκρουσιακών καταστάσεων, οι οποίες διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του. Η διαχείριση συγκρούσεων αποτελεί βασικό καθήκον του διευθυντή, στα πλαίσια της διοικητικής του δραστηριότητας, ο οποίος υιοθετώντας το κατάλληλο στυλ κάθε φορά θα πρέπει να τις διαχειρίζεται προς όφελος του οργανισμού.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των εμπειριών και αντιλήψεων των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Η όλη μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια: Το πρόβλημα, Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, Μεθοδολογία, Αποτελέσματα και Συμπεράσματα. Στο πρώτο κεφάλαιο τέθηκε το πρόβλημα με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, στο δεύτερο έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και στο τρίτο περιγράφηκε η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα και στο πέμπτο κεφάλαιο έγινε προσπάθεια θεμελίωσης των ευρημάτων μέσω βιβλιογραφίας.

Η έρευνα αυτή πήρε τη μορφή που έχει χάρη στη συμβολή αρκετών ανθρώπων τους οποίους και ευχαριστώ από καρδιάς. Καταρχήν, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου Δρα Ανδρέα Τσιάκκιο για την πολύπλευρη επιστημονική του καθοδήγηση. Χωρίς τη δική του βοήθεια, στήριξη και ενθάρρυνση δε θα ήταν κατορθωτή η ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας. Οι υποδείξεις και η κριτική του διέδρυναν σημαντικά την κατανόηση του ερευνητικού πεδίου και του συνολικού θεωρητικού πλαισίου, το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο πραγμάτευσης. Ευχαριστώ, επίσης, τη Δρα Παναγιώτα Κενδέου για τις χρήσιμες υποδείξεις της σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας, καθώς και για την όλη καθοδήγησή της από τον πρώτο χρόνο εισαγωγής μου στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου μέχρι σήμερα.

Ευχαριστίες οφείλω και σε όσους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έλαβαν μέρος, χωρίς τη συμβολή των οποίων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου Ανδρέα και Μαρία για τη μέχρι σήμερα συμπαράστασή τους, καθώς και το σύζυγό μου Χάρη και τα τρία μου παιδιά Φειδία, Μαρία και Ανδρέα, για την αγάπη, υπομονή και κατανόηση που επέδειξαν καθόλη τη διάρκεια μέχρι την ολοκλήρωση της έρευνας αυτής.

Λευκωσία, Ιούνιος 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xiii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xiv
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
I ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	1
Διατύπωση του Προβλήματος	1
Σκοπός της Έρευνας	4
Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα	4
Αναγκαιότητα της Έρευνας	5
Σπουδαιότητα του Προβλήματος	6
Οριοθέτηση του Προβλήματος	9
Περίληψη	10
 II ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	 11
Εισαγωγή	11
Θεωρητικό Πλαίσιο	12
Εννοιολογικοί Ορισμοί	13
Το Φαινόμενο των Συγκρούσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς	 16
Είδη και Πηγές Συγκρούσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς	 16
Το Σχολείο και οι Σχέσεις Μεταξύ των Εμπλεκόμενων Φορέων ως Συγκρουσιακοί Παράγοντες	 17
Συγκρούσεις: Καταστρεπτικές ή Εποικοδομητικές για τον Εκπαιδευτικό Οργανισμό;	 19
Παραδοσιακή και Σύγχρονη Θεώρηση των Συγκρούσεων Αποτελέσματα Γνωστικής και Συναισθηματικής Σύγκρουσης στους Οργανισμούς: Θεωρητική και Ερευνητική Ανασκόπηση	 19 21
Μοντέλα και Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	24
Στρατηγικές Προσέγγισης της Οργανωσιακής Σύγκρουσης	24

II	Μοντέλα Διαχείρισης Συγκρούσεων	26
	Το Μοντέλο Διαχείρισης Συγκρούσεων του Kenneth Thomas	28
	Έρευνες για τους Παράγοντες που Επηρεάζουν το Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων: Σταθερό ή Μεταβαλλόμενο Χαρακτηριστικό;	32
	Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολείου στη Διαχείριση Συγκρούσεων	36
	Ο Διευθυντής ως ο Βασικός Παράγοντας Διαχείρισης Συγκρούσεων	36
	Ο Διαμεσολαβητικός Ρόλος του Διευθυντή στη Διαχείριση Συγκρούσεων	38
	Δεξιότητες Διαχείρισης Συγκρούσεων	40
	Επιμόρφωση των Διευθυντών σε Θέματα Διαχείρισης Συγκρούσεων	42
	Διαχείριση Συγκρούσεων: Αναφορά σε Ευρήματα Ερευνών	44
	Ευρήματα από το Χώρο των Οργανισμών και Επιχειρήσεων	44
	Ευρήματα από το Χώρο των Εκπαιδευτικών Οργανισμών ..	47
	Περίληψη	53
III	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	54
	Επιλογή Είδους Έρευνας και Μεθόδων Συγκέντρωσης Δεδομένων	54
	Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας	55
	Μέσα Συλλογής Δεδομένων	56
	Ημιδομημένες Συνεντεύξεις	57
	Ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς	60
	Στάδια Έρευνας	63
	Ανάλυση Δεδομένων	64
	Ημιδομημένες Συνεντεύξεις	64
	Ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς	65
	Πληθυσμός και Δείγμα	66
	Περιορισμοί Μεθοδολογίας	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ	Σελίδα
III	Περίληψη 71
IV	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 72
	Εισαγωγή 72
	Αντιλήψεις για το Φαινόμενο των Συγκρούσεων 74
	Είδη Συγκρούσεων 74
	Αιτίες Συγκρούσεων 75
	Διαστάσεις Συγκρούσεων 76
	Συναισθηματική σύγκρουση 76
	Γνωστική σύγκρουση 78
	Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων που Υιοθετούν οι Διευθυντές 80
	Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης 80
	Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής 81
	Συγκρίσεις με Βάση τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 84
	Επιμόρφωση των Διευθυντών σε Θέματα Συγκρούσεων 86
	Συσχέτιση Μεταξύ των Αντιλήψεων για τη Γνωστική και Συναισθηματική Σύγκρουση και του Στυλ Διαχείρισης 88
	Περίληψη 88
V	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 91
	Εισαγωγή 91
	Αποτελέσματα που Ενισχύουν Υφιστάμενη Γνώση και Συνεισφέρουν στην Έρευνα των Συγκρούσεων 92
	Αντιλήψεις για τις Συγκρούσεις 92
	Αιτίες συγκρούσεων 92
	Διαστάσεις συγκρούσεων 94
	Συναισθηματική σύγκρουση 94
	Γνωστική σύγκρουση 95
	Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων που Υιοθετούν οι Διευθυντές 96
	Επιμόρφωση των Διευθυντών σε Θέματα Συγκρούσεων ... 99
	Συσχέτιση Μεταξύ των Αντιλήψεων για τη Συναισθηματική Σύγκρουση και του Στυλ Διαχείρισης 100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ		Σελίδα
V	Αποτελέσματα που Δημιουργούν Νέα Ερωτήματα	101
	Έλεγχος του «Ερωτηματολογίου Προσανατολισμού Συγκρούσεων» στο Κυπριακό Συγκείμενο	101
	Είδη Συγκρούσεων	104
	Αντιλήψεις για τη Γνωστική Σύγκρουση	106
	Συγκρίσεις με Βάση τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	107
	Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα	108
	Επίλογος	112
	Περίληψη	116
ΑΝΑΦΟΡΕΣ	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
A	Πρωτόκολλο συνέντευξης	139
B	Ερωτηματολόγιο	142
Γ	Επιστολή υπενθύμισης	150

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ		Σελίδα
1	Θεωρητικό Πλαίσιο για τη Διερεύνηση των Εμπειριών και Αντιλήψεων των Διευθυντών για τις Συγκρούσεις και του Στυλ που Υιοθετούν στη Διαχείρισή τους	12
2	Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων Σύμφωνα με το Μοντέλο του Thomas	29
3	Διαδικασία Εκτέλεσης Έρευνας	56
4	Δομή Παρουσίασης των Αποτελεσμάτων	73
5	Ετοιμότητα και Επιμόρφωση των Διευθυντών στη Διαχείριση Συγκρούσεων	87

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ		Σελίδα
1	Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος της Έρευνας	67
2	Είδη Συγκρούσεων που Αντιμέτωπισαν οι Διευθυντές	74
3	Συχνότερες Αιτίες Συγκρούσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς	75
4	Αντιλήψεις των Διευθυντών για τη Συναισθηματική Σύγκρουση	77
5	Αντιλήψεις των Διευθυντών για τη Γνωστική Σύγκρουση	79
6	Ομαδοποίηση Δηλώσεων και των Τριών Σεναρίων με Βάση τα Πέντε Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	82
7	Δείκτες Εσωτερικής Αξιοπιστίας για τις Δηλώσεις που Περιγράφουν το Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	83
8	Στυλ που Υιοθετούν οι Διευθυντές στη Διαχείριση Συγκρούσεων	83
9	Στατιστικά Σημαντική Διαφορά Μεταξύ του Στυλ της Προσαρμογής σε Σχέση με την Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού	85
10	Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές Μεταξύ του Συμβιβαστικού Στυλ σε Σχέση με τις Επαρχίες	86
11	Δείκτες Συσχέτισης Μεταξύ των Αντιλήψεων για τη Γνωστική και Συναισθηματική Σύγκρουση και των Πέντε Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Διατύπωση του Προβλήματος

Οι συγκρούσεις, ως φυσικό επακόλουθο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινωνικής ζωής. Οι διαφορετικές απόψεις των ανθρώπων, οι αντίθετες ανάγκες, αξίες και συμφέροντα οδηγούν σε συγκρούσεις, που αποτελούν αναπόφευκτο μέρος της ανθρώπινης ζωής (Σαΐτης, 2007). Και αυτό γιατί, σε κάθε κοινωνικό χώρο, όπου δύο ή περισσότεροι άνθρωποι συνυπάρχουν για κάποιο χρονικό διάστημα, είναι αναμενόμενο να προκύπτουν συγκρούσεις, ως αποτέλεσμα της δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ τους, εξαιτίας των διαφορετικών προσεγγίσεων στα διάφορα ζητήματα. Επομένως, οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες κάθε φορά που οι άνθρωποι βρίσκονται σε κάποια σχέση με άλλους, ως άτομα ή ως ομάδες (Lawtence, 1998· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003).

Οι συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων και των ομάδων αποτελούν σύνηθες και καθημερινό φαινόμενο στο χώρο εργασίας. Άτομα και ομάδες με διαφορετικές αξίες, γνώσεις, εμπειρίες, ικανότητες, αντιλήψεις, καθήκοντα και στόχους «είναι υποχρεωμένα να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα σε ό,τι αφορά τις δομές, τις τεχνικές, τους κανόνες» (Μπουραντάς, 2002, σ. 420). Συνεπώς, οι συγκρούσεις προκύπτουν ως φυσικό επακόλουθο αυτής της κατάστασης και έχουν αντίκτυπο στη δυναμική και στα αποτελέσματα των ομάδων (De Dreu & Beersma, 2005· Tjosvold, Hui & Yu, 2003). Αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις, που δημιουργούνται μέσα στις ομάδες εργασίας, επηρεάζουν αρνητικά τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών και την ικανοποίηση που νιώθουν, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση της ομάδας (De Dreu & Weingart, 2003· Langfred, 2007).

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος και της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα, στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπου το οργανωτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα σε σχέση με τους κανόνες λειτουργίας, τους στόχους, τις διαδικασίες και τους ρόλους (Σαΐτης, Δάρρα & Ψάρρη, 1996), είναι αναμενόμενο να προκύπτουν συγκρούσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς. Και αυτό, γιατί σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό συνυπάρχουν και συνεργάζονται άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου, ηλικίας και με διαφορετικά ενδιαφέροντα, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντικά στελέχη, γονείς, παράγοντες της τοπικής κοινωνίας

(Φασούλης, 2006). Συχνά, αυτή η συνύπαρξη μιας τόσο ανομοιογενούς ομάδας ανθρώπων που έχουν διαφορετικές στάσεις, αντιλήψεις και στόχους (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003) οδηγεί στη δημιουργία συγκρούσεων που εκδηλώνονται με τη μορφή διαφωνίας, επιθετικότητας και αντίστασης (Johnson & Short, 1998).

Το σχολικό περιβάλλον, λοιπόν, καθίσταται από τη φύση του ένας χώρος πρόσφορος για την ανάπτυξη συγκρούσεων, οι οποίες διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του οργανισμού (Gorton, Alston & Snowden, 2006). Η συχνή εμφάνιση συγκρουσιακών καταστάσεων επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων όπως εχθρότητα, ανταγωνισμό, ψυχρότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αρνητικό κλίμα (Fleetwood, 1987· Σιμώνη, 2005α). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, τη μειωμένη πρόσκτηση γνώσης από τους μαθητές και τον αποπροσανατολισμό από τους στόχους της εκπαίδευσης (Γεράρης & Κυριάκου, 2008). Επομένως, η ύπαρξη συγκρούσεων έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Για την αντιμετώπιση των καταστρεπτικών συνεπειών των συγκρούσεων καθίσταται αναγκαία η αποτελεσματική διαχείρισή τους από το διευθυντή, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η διαχείριση συγκρούσεων αποτελεί βασικό καθήκον του διευθυντή, στα πλαίσια της διοικητικής του δραστηριότητας (Παπασταμάτης, 2005· Πασιαρδής, 2008· Waitchalla & Raduan, 2006), ο οποίος υιοθετώντας το κατάλληλο στυλ κάθε φορά θα πρέπει να διαχειρίζεται τη σύγκρουση προς όφελος του οργανισμού (Lippitt, 1982). Ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής διαχειρίζεται μια σύγκρουση επηρεάζει κατά πόσον αυτή μετατρέπεται σε καταστρεπτική ή εποικοδομητική για τον οργανισμό και για τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων (Cetin & Hacifazlioglu, 2004). Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων έχει ως επακόλουθο οι διαφορετικές απόψεις να τυγχάνουν της απαραίτητης προσοχής και να προκύπτουν αμοιβαίες, ωφέλιμες, δημιουργικές και καινοτόμες λύσεις (Schweiger, Sandberg & Ragan, 1986). Αντίθετα, οι κακώς διαχειριζόμενες συγκρούσεις μειώνουν την παραγωγικότητα, υπονομεύουν την εμπιστοσύνη (Παρασκευόπουλος, 2008), δημιουργούν αντιπαλότητα και πόλωση ανάμεσα στα άτομα, μεγιστοποιούν τις διαφορές, καταστρέφουν το ομαδικό πνεύμα και παρεμποδίζουν τη συνεργατικότητα, με αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία του οργανισμού (Lippitt, 1982).

Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών διαθέτουν αρκετό χρόνο στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, μειώνοντας τις καταστρεπτικές συνέπειες που έχουν για τον οργανισμό (Balay, 2006). Τα αποτελέσματα

της έρευνας του Lippitt (1982), υποστηρίζουν πως οι διευθυντές σχολείων αφιερώνουν 49% του εργασιακού τους χρόνου στη διαχείριση συγκρούσεων, σε αντίθεση με το 24% του χρόνου που αφιερώνουν οι διευθυντές άλλων οργανισμών. Λόγω του μεγάλου ποσοστού εργασιακού χρόνου που αφιερώνουν οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών στη διαχείριση συγκρούσεων, θα πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τη φύση και τις αιτίες των συγκρούσεων και να διαβλέπουν αν αυτές θα συμβάλουν στην πρόοδο ή αν θα δημιουργήσουν προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, ώστε να τις διευθετούν αποτελεσματικά. Η ικανότητα χειρισμού συγκρούσεων είναι μια βασική δεξιότητα που θα πρέπει να αναπτύξει ο διευθυντής σχολείου (Anderson, 2007· Fleetwood, 1987) και αποτελεί «ένα από τα κλειδιά της επιτυχίας του μάνατζερ» (Everard & Morris, 1999, σ. 119), προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις καθημερινές προκλήσεις κατά την εκτέλεση του διοικητικού του ρόλου.

Το φαινόμενο των συγκρούσεων έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό στο διεθνή χώρο, στα πλαίσια των οργανισμών και των επιχειρήσεων, εφόσον αποτελεί θέμα που άπτεται της διοίκησης επιχειρήσεων. Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε έρευνες που διερευνούν ποιο στυλ υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων οι ομάδες εργασίας (Hempel, Zhang & Tjosvold, 2009· Kuhn & Poole, 2000· Montoya-Weiss, Massey & Song, 2001), οι υπάλληλοι ως άτομα (Chen, Tjosvold & Su Fang, 2005· Rahim, Magner & Shapiro, 2000) και οι διευθυντές οργανισμών (Collins, 2001· Kim, Sohn & Wall, 1999· Munduate, Ganaza, Piero & Euwema, 1999· Stanley & Algert, 2007).

Αν και η διεθνής έρευνα για τη διαχείριση συγκρούσεων στους οργανισμούς και στις επιχειρήσεις είναι εκτενής, στον τομέα της εκπαίδευσης είναι περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό, με τα αποτελέσματά τους να διαφοροποιούνται από μελέτη σε μελέτη. Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι έχουν διεξαχθεί έρευνες που διερευνούν το στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων οι εμπλεκόμενοι φορείς του εκπαιδευτικού οργανισμού και συγκεκριμένα οι διευθυντές (Eckman, 2004· Fleetwood, 1987· Henkin, Cistone & Dee, 2000· Park & Park, 2008), οι διευθυντές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς (Balay, 2006), οι εκπαιδευτικοί (Cornille, Pestle & Vanwy, 1999· Morris-Rothschild & Brassard, 2006· Παρασκευόπουλος, 2008· Rahim et al., 2000· Σαΐτης κ.ά., 1996· Somech, 2008), οι σχολικοί σύμβουλοι (Harper, 2004) και οι επιθεωρητές (Lawrence, 1998).

Ενώ το θέμα των συγκρούσεων στο χώρο της εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας στο διεθνή χώρο, στην Κύπρο το θέμα αυτό παραμένει ουσιαστικά ανεξερεύνητο, αφού δε βρέθηκε ούτε από την ελληνική ούτε από τη διεθνή βιβλιογραφία

καμία αναφορά σε έρευνα, για το συγκεκριμένο θέμα, στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο. Το γεγονός αυτό προβληματίζει εφόσον, όπως αναφέρθηκε, οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των εκπαιδευτικών οργανισμών και εάν δε γίνει κατάλληλη διαχείρισή τους από το διευθυντή οδηγούν σε μείωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις εμπειρίες και αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Η έρευνα δηλαδή, θα επιδιώξει να φέρει στην επιφάνεια πληροφορίες που σχετίζονται με τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί στον κυπριακό χώρο, συμβάλλοντας έτσι στην προσφορά καινούριας γνώσης. Γι' αυτό το λόγο η έρευνα αυτή είναι περιγραφική, γιατί στοχεύει σε μια αρχική διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος, θέτοντας τις βάσεις για διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών που θα έχουν ως στόχο να εμβαθύνουν περισσότερο στο θέμα.

Με βάση τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα καταβληθεί προσπάθεια να εντοπιστούν και να κωδικοποιηθούν τα είδη και οι συχνότερες αιτίες συγκρούσεων, οι αντιλήψεις των διευθυντών για τις δύο διαστάσεις των συγκρούσεων, της συναισθηματικής και της γνωστικής, αλλά και το στυλ που υιοθετούν γενικά στη διαχείρισή τους. Επίσης, θα διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τις δύο διαστάσεις συγκρούσεων και του στυλ που υιοθετούν γενικά στη διαχείρισή τους. Στο τέλος, θα γίνει προσπάθεια σύγκρισης και συσχέτισης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των ακόλουθων βασικών ερευνητικών ερωτημάτων:

- 1) Ποια είναι τα είδη συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στους οργανισμούς που διευθύνουν;
- 2) Ποιες θεωρούν οι διευθυντές ως συχνότερες αιτίες συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς;
- 3) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών για τις δύο διαστάσεις των συγκρούσεων, τη συναισθηματική και τη γνωστική;

- 4) Ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων υιοθετούν οι διευθυντές απέναντι στις συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό χώρο μεταξύ συναδέλφων-εκπαιδευτικών, διδακτικού προσωπικού-διευθυντή και γονιών-εκπαιδευτικών;
- 5) Υπάρχει σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση γενικά των συγκρούσεων;

Αναγκαιότητα της Έρευνας

Οι συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων των σχολικών μονάδων αποτελούν συχνό και αναπόφευκτο φαινόμενο της σχολικής ζωής, γι' αυτό πρέπει να δίνεται έμφαση στην αποτελεσματική διαχείρισή τους. Η διαχείριση συγκρούσεων είναι ανάμεσα στις απαραίτητες ικανότητες για την ανάπτυξη επιτυχημένων σχολικών ηγετών (Hoy & Miskel, 2008), εφόσον ο τρόπος διαχείρισής τους καθορίζει κατά πόσο αυτές θα είναι εποικοδομητικές ή καταστρεπτικές για τον οργανισμό. Σύμφωνα με τους Cook και Johnson (2008), η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων θεωρείται ως αναπόσπαστο στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας, αφού εμπλέκει τη θέσπιση δομών και διαδικασιών που διασφαλίζουν τη διαχείρισή τους με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να αποβούν προς όφελος του οργανισμού. Στόχος εξάλλου δεν είναι η απουσία συγκρούσεων από τη σχολική ζωή και η οικοδόμηση ενός αρμονικού οργανισμού, αλλά η σωστή διαχείρισή τους και η ανάπτυξη ενός οργανισμού ικανού να αναπτύσσει τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων (Lippitt, 1982).

Η σωστή διαχείριση συγκρούσεων αποτελεί χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού οργανισμού (Owens & Valesky, 2007) και βασική δεξιότητα την οποία θα πρέπει να αναπτύξει ο διευθυντής (Anderson, 2007). Εδώ έγκειται και ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή, ώστε να αναδειξεί τις συγκρούσεις ως πολύτιμα κομμάτια της σχολικής ζωής (Everard & Morris, 1999). Σύμφωνα με το Ζαβλανό (2003), ο τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων από το διευθυντή επηρεάζει το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα του οργανισμού. Συνεπώς, ο διευθυντής θα πρέπει να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με τέτοιο τρόπο στοχεύοντας στην ανάπτυξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας, που θα προάγουν την ομαλή λειτουργία του οργανισμού.

Ενώ το θέμα των συγκρούσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας στο διεθνή χώρο, στην Κύπρο η έρευνα για το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι ανύπαρκτη. Και αυτό προκύπτει γιατί, μελετώντας τόσο την ξενόγλωσση βιβλιογραφία όσο και την ελληνική παρατηρείται ανυπαρξία ερευνών στην Κύπρο για το συγκεκριμένο θέμα, στοιχείο το οποίο ενισχύει την αναγκαιότητα διεξαγωγή

της έρευνας, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005). Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν στοιχεία του βαθμού και της έκτασης που οι συγκρούσεις επηρεάζουν τη λειτουργία των κυπριακών εκπαιδευτικών οργανισμών, ούτε του πώς οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις και τις διαχειρίζονται, καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Ο δεύτερος λόγος που καθιστά αναγκαία την παρούσα έρευνα έχει να κάνει με τη σημαντικότητα του υπό διερεύνηση θέματος, στοιχείο το οποίο αναλύεται εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο, εφόσον οι συγκρούσεις ή η αναποτελεσματική διαχείρισή τους διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επομένως, τα αποτελεσματικά σχολεία χρειάζονται αποτελεσματικούς διευθυντές, οι οποίοι να είναι σε θέση να διαχειρίζονται σωστά τις συγκρούσεις. Για να μπορούμε να αναφερόμαστε σε ψηλές επιδιώξεις στον τομέα της διαχείρισης συγκρούσεων από τους διευθυντές χρειάζεται, λοιπόν, η ανάπτυξη της θεωρίας και της έρευνας για το θέμα αυτό στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Σπουδαιότητα του Προβλήματος

Το φαινόμενο των συγκρούσεων έχει απασχολήσει, σύμφωνα με τον Deutsch (1990), μεγάλο αριθμό επιστημόνων και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων ερευνητικών μελετών στον τομέα της ψυχολογίας, της οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης. Αρκετοί μελετητές έχουν αναπτύξει, επίσης, διάφορα μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων, τονίζοντας τη σημασία της υιοθέτησης του κατάλληλου στυλ για αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων (Rahim, 1983· Thomas, 1977). Επιπλέον, έχουν διεξαχθεί έρευνες στις οποίες τονίζεται το γεγονός ότι οι διευθυντές αφιερώνουν αρκετό χρόνο στη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν στα πλαίσια λειτουργίας των οργανισμών (Stanley & Algert, 2007· Thomas & Schmidt, 1976). Τέλος, έχει δημοσιευθεί μεγάλος αριθμός άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά που ασχολούνται με το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων (Ma, Lee & Yu, 2008). Τα πιο πάνω στοιχεία, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια, καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του φαινομένου των συγκρούσεων και της διαχείρισής τους ως θέμα για διερεύνηση.

Σύμφωνα με τον Deutsch (1990), η κοινωνική ψυχολογική έρευνα ασχολείται με το φαινόμενο των συγκρούσεων τα τελευταία 80 χρόνια, με τους Δαρβίνο, Μαρξ και Φρόυντ να ασχολούνται με το φαινόμενο αυτό εστιαζόμενοι μόνο στην ανταγωνιστική και καταστρεπτική επίδρασή του. Αναφερόμενοι στις συγκρούσεις, ο Δαρβίνος μίλησε για έναν αγώνα επιβίωσης των ατόμων όπου στο τέλος επικρατεί ο δυνατότερος, ο Μαρξ μίλησε για αγώνα επιβίωσης των κοινωνικών τάξεων, της αστικής και του προλεταριάτου

και ο Φρόντ μίλησε για την ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του ατόμου ως μια σύγκρουση μεταξύ της βιολογικής ταυτότητας και της κοινωνικά καθορισμένης ταυτότητάς του.

Ακολούθως, το 1937 δημοσιεύθηκαν δύο σημαντικές έρευνες, η πρώτη από τους Murphy και Newcomb και η δεύτερη από τους May και Doob, για τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό, ως τις προσεγγίσεις που υιοθετούνται στη διαχείριση συγκρούσεων (Deutsch, 1990). Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών '20, '30, '40 ο Lewin ασχολήθηκε με το φαινόμενο των συγκρούσεων και ανέπτυξε μια θεωρία για τρεις βασικούς τύπους ψυχολογικής σύγκρουσης: προσέγγισης-προσέγγισης, αποφυγής-αποφυγής και προσέγγισης-αποφυγής (Deutsch, 1990). Τη δεκαετία του '50 ο Deutsch (1990) ανέπτυξε τη δική του θεωρία για τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό, ως τα στυλ που υιοθετούνται στη διαχείριση συγκρούσεων, η οποία επηρεάστηκε από το Lewin. Η έρευνά του στο χώρο υπέδειξε ότι το συνεργατικό στυλ είναι πιο παραγωγικό στη διαχείριση συγκρούσεων από το ανταγωνιστικό.

Μεταγενέστερα, άλλοι ερευνητές όπως οι Blake και Mouton (όπως αναφέρεται στους Brewer, Mitchell & Weber, 2002· Somech, Desivilya & Kidogoster, 2009), ο Hall (όπ. αναφ. στους Sorenson, Morse & Savage, 1999), ο Thomas (1977· 2009), ο Rahim (1983· 2002), ο Pruitt (όπ. αναφ. στους Aritzeta, Ayestaran & Swailes, 2005· Tidd & Friedman, 2002), οι Johnson και Johnson (όπ. αναφ. στους Stevahn & King, 2005) ασχολήθηκαν με τις συγκρούσεις και ανέπτυξαν τις δικές τους θεωρίες για τα μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων. Σύμφωνα με τα μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων που αναπτύχθηκαν υπάρχουν διάφορα στυλ, με βάση τα οποία ο διευθυντής μπορεί να διαχειριστεί συγκρούσεις. Το κατά πόσο οι συγκρούσεις θα οδηγήσουν σε καταστρεπτικά ή εποικοδομητικά αποτελέσματα για τον οργανισμό εξαρτάται από το στυλ διαχείρισης που θα υιοθετήσει ο διευθυντής σε κάθε περίπτωση.

Οι διευθυντές διαθέτουν αρκετό χρόνο στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που προκύπτουν στα πλαίσια λειτουργίας του οργανισμού. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας των Thomas και Schmidt (1976), με δείγμα διευθυντές αμερικανικών οργανισμών, υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές θεωρούν τις συγκρούσεις ως σημαντικό μέρος της οργανωτικής ζωής, εφόσον βρέθηκε ότι αφιερώνουν 21% του χρόνου τους στη διαχείριση συγκρούσεων. Μεταγενέστερη ποιοτική έρευνα των Stanley και Algert (2007), με δείγμα διευθυντές τμημάτων ενός αμερικανικού πανεπιστημίου, βρήκε ότι οι διευθυντές αφιερώνουν διπλάσιο χρόνο και συγκεκριμένα το 40% του εργασιακού τους χρόνου στη διαχείριση συγκρούσεων.

Το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας τα τελευταία χρόνια. Αρκετοί μελετητές έχουν καταθέσει τις απόψεις τους για το θέμα είτε

διεξάγοντας έρευνες είτε ανασκοπώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Ma et al. (2008), μεταξύ των ετών 1997-2006 δημοσιεύθηκαν 556 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά που αναφέρονται στο θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων ευρύτερα στους οργανισμούς, τα οποία εστιάζονται σε τρεις θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα έχει να κάνει με τη διαχείριση διάφορων ειδών συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο, η δεύτερη με τις πολιτισμικές διαφορές στη διαχείριση συγκρούσεων και η τρίτη με την επίδρασή τους στην απόδοση της ομάδας. Αναμφισβήτητα, ο μεγάλος αριθμός των δημοσιευμένων άρθρων τονίζει τη σημαντικότητα του θέματος.

Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα θεωρείται σημαντική γιατί οι συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι αναπόφευκτο φαινόμενο, εφόσον το σχολείο ως πεδίο καθημερινής συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικές απόψεις, συμφέροντα και προσωπικότητες καθίσταται από τη φύση του ένας χώρος πρόσφορος για ανάπτυξη συγκρουσιακών καταστάσεων (Everard & Morris, 1999). Γι' αυτό χρειάζεται η αποτελεσματική διαχείρισή τους από το διευθυντή, έτσι ώστε να προκύπτουν θετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό (Balay, 2006· Rahim, 1986· 2000· Tjosvold, Hui & Yu, 2003).

Επομένως, κρίνεται σημαντικό να διερευνηθεί ποιο στυλ υιοθετούν οι διευθυντές στην Κύπρο στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων του εκπαιδευτικού οργανισμού, έτσι ώστε να επιλυθούν προς όφελος του οργανισμού. Με βάση τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα καταβληθεί προσπάθεια να κωδικοποιηθεί το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση διάφορων ειδών συγκρούσεων. Στο τέλος, θα γίνει προσπάθεια σύγκρισης και συσχέτισης αυτών των αποτελεσμάτων με αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών στο διεθνή χώρο.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας και η συμβολή της στην επιστημονική γνώση, καταδεικνύεται από το γεγονός ότι πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που αναλαμβάνεται στον κυπριακό χώρο, η οποία επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τη διαχείρισή τους. Επομένως, η παρούσα έρευνα θέτει τις βάσεις για κάλυψη ενός ερευνητικού κενού στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, φιλοδοξώντας να αποτελέσει το έναυσμα για έναρξη μιας βαθύτερης διερεύνησης του θέματος και στον κυπριακό χώρο. Επιπρόσθετα, από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς υιοθετούν τυποποιημένα εργαλεία έρευνας, υπό μορφή ερωτηματολογίων, τα οποία βρίσκουν, μέσω των απαντήσεων που δίνονται, το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές γενικά στη διαχείριση συγκρούσεων (Balay,

2006· Cornille et al., 1999· Harper, 2004· Henkin et al., 2000· Lawrence, 1998· Morris-Rothschild & Brassard, 2006· Park & Park, 2008· Rahim, 1986· Rahim et al., 2000· Somech, 2008).

Η έρευνα αυτή διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες, στο ότι επιχειρεί να διερευνήσει το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων, συνδυάζοντας δοσμένα σενάρια συγκρούσεων με το «Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard και Morris (1996· 1999), το οποίο έχει αναπροσαρμοστεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η ύπαρξη σεναρίων προσδίδει μεγαλύτερη πρωτοτυπία στην έρευνα αυτή εφόσον, σε αντίθεση με άλλες, δίνεται ένα πλαίσιο και μια κατεύθυνση στους διευθυντές. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να τοποθετηθούν καλύτερα στις δηλώσεις του αναπροσαρμοσμένου ερωτηματολογίου των Everard και Morris (1996· 1999) με στόχο την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων, όσον αφορά στο στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων.

Τέλος, με την έρευνα αυτή γίνεται προσπάθεια διερεύνησης κατά πόσο υπάρχει πιθανή σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ διαχείρισης γενικά των συγκρούσεων. Πιθανή εύρεση σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, θα συμβάλει στη συνεισφορά νέας γνώσης στη θεωρία των συγκρούσεων. Και αυτό, γιατί θα καλύψει ένα κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία, το οποίο προκύπτει από το γεγονός ότι δε βρέθηκαν έρευνες που να εξετάζουν κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

Οριοθέτηση του Προβλήματος

Η έρευνα αυτή επιχειρεί να διερευνήσει τις εμπειρίες και αντιλήψεις για το φαινόμενο των συγκρούσεων και τον τρόπο διαχείρισής τους από το σύνολο των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που κατέχουν οργανική θέση διευθυντή και εργάζονται στα δημόσια σχολεία της ελεύθερης Κύπρου. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διερευνηθούν τα είδη και οι συχνότερες αιτίες συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς και οι αντιλήψεις των διευθυντών για τις δύο διαστάσεις συγκρούσεων, τη συναισθηματική και γνωστική. Επιδιώκεται, επίσης, να διερευνηθεί το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων, καθώς και η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ που υιοθετούν γενικά στη διαχείριση συγκρούσεων.

Αναφορικά με το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων, θα υιοθετηθεί το μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων του Thomas (1977· 2009) και θα διερευνηθεί ποιο στυλ υιοθετούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις, μέσα από δοσμένα

σενάρια. Στην έρευνα αυτή δε θα εξεταστούν οι αντιλήψεις ή το στυλ διαχείρισης των απλών εκπαιδευτικών ή των βοηθών διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ούτε των εκπαιδευτικών, διευθυντών και βοηθών διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Περίληψη

Οι συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ο τρόπος διαχείρισής τους είναι ένα θέμα με διεθνές ενδιαφέρον, το οποίο έχει απασχολήσει τους ερευνητές, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Και αυτό γιατί το σχολείο, ως πεδίο καθημερινής συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικές απόψεις, συμφέροντα και προσωπικότητες καθίσταται από τη φύση του ένας χώρος πρόσφορος για ανάπτυξη συγκρουσιακών καταστάσεων, οι οποίες διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Ενώ το θέμα των συγκρούσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας στο διεθνή χώρο, στην Κύπρο το θέμα παραμένει ανεξερευνήτο, αφού δε βρέθηκε ούτε από την ελληνική ούτε από τη διεθνή βιβλιογραφία καμία αναφορά σε έρευνα για το συγκεκριμένο θέμα στον κυπριακό χώρο.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις εμπειρίες και αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να διερευνηθούν:

- Τα είδη των συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στους οργανισμούς που διευθύνουν.
- Οι συχνότερες αιτίες συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών.
- Οι αντιλήψεις των διευθυντών για τις δύο διαστάσεις συγκρούσεων, τη συναισθηματική και τη γνωστική.
- Το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές απέναντι στις συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό χώρο μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού-γονιού και διευθυντή-εκπαιδευτικού.
- Η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από υποσυστήματα, όπως σχολική διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, στη βάση ενός συστήματος κανόνων και αξιών (Θεοφιλίδης, 1994· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000· Σαΐτης, 2005). Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, να παρατηρείται τόσο διάσταση απόψεων – γνωστική σύγκρουση – όσο και σύγκρουση συμφερόντων και προσωπικοτήτων – συναισθηματική σύγκρουση – στο σχολικό χώρο (Everard & Morris, 1999). Αυτό συμβαίνει, γιατί οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούνται από ένα σύνολο ατόμων, που ενώ ο καθένας έχει ξεχωριστή προσωπικότητα, οφείλει να συνυπάρχει και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαΐτης, 2007).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία της διοίκησης, οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής ενός οργανισμού, αφού μέσα από αυτές προκύπτουν νέοι, βελτιωμένοι τρόποι δράσης. Από τη στιγμή που οι συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι αναπόφευκτες, πρέπει να γίνεται προσπάθεια αποτελεσματικής διαχείρισής τους από το διευθυντή παρά προσπάθεια μείωσης ή αποφυγής τους (Lippitt, 1982). Όταν γίνεται σωστή διαχείριση, οδηγούν σε εποικοδομητικό διάλογο (Παρασκευόπουλος, 2008) και αποτελούν θετική δύναμη ανάπτυξης για τον οργανισμό (Gorton et al., 2007). Από την άλλη, οι υπερβολικές συγκρούσεις ή η κακή διαχείρισή τους εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Callanan, Benzing & Perri, 2006). Επομένως, η σωστή διαχείριση συγκρούσεων αποτελεί χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού οργανισμού (Owens & Valesky, 2007). Εδώ έγκειται και ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος, ως ο άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος, όπου οι διαφωνίες θα μεταβάλλονται σε πηγή δημιουργικού διαλόγου (Σαΐτης, 2007).

Από την πληθώρα των θεμάτων που έχουν επισημανθεί από την ανασκόπηση της ξένης και υπάρχουσας ελληνικής βιβλιογραφίας, έχουν επιλεγεί τέσσερις κύριες διαστάσεις για εξέταση. Αρχικά, εξετάζεται το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ακολούθως, δίνεται έμφαση στη θεώρηση των συγκρούσεων ως καταστρεπτικές ή εποικοδομητικές για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και αναλύονται μοντέλα και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο ρόλο του διευθυντή σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων. Τέλος, γίνεται

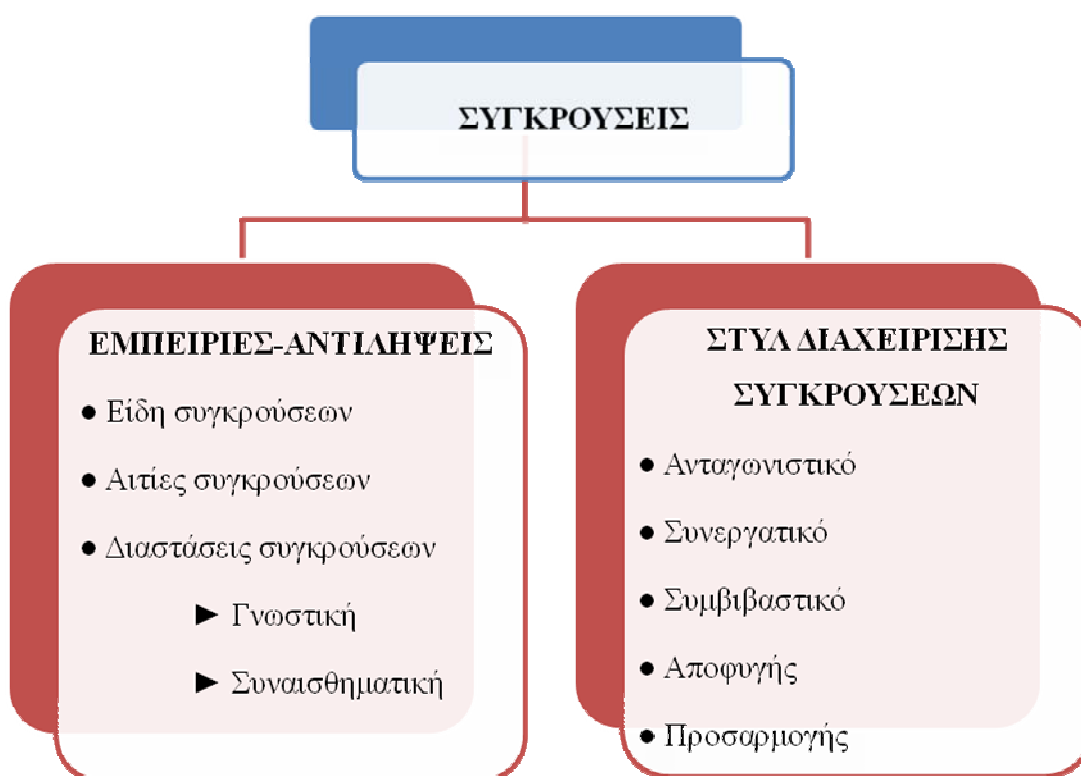
αναφορά σε ευρήματα ερευνών για τη διαχείριση συγκρούσεων τόσο από το χώρο των οργανισμών και επιχειρήσεων όσο και από το χώρο της εκπαίδευσης. Πριν από την ανάλυση των πτυχών αυτών, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και επεξηγούνται οι εννοιολογικοί ορισμοί της σύγκρουσης, της συναισθηματικής και γνωστικής σύγκρουσης, της διαχείρισης και του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, που θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να εξετάσει τις εμπειρίες και αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Οι υπό διερεύνηση μεταβλητές απεικονίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1, που ακολουθεί.

Διάγραμμα 1.

Θεωρητικό Πλαίσιο για τη Διερεύνηση των Εμπειριών και Αντιλήψεων των Διευθυντών για τις Συγκρούσεις και του Στυλ που Υιοθετούν στη Διαχείρισή τους



Η πρώτη μεταβλητή, εμπειρίες και αντιλήψεις για τις συγκρούσεις, διερευνά τα είδη, τις αιτίες και τις διαστάσεις συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, διερευνά ποια είδη συγκρούσεων αντιμετωπίζουν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις σχολικές

μονάδες που διευθύνουν. Διερευνά, επίσης, ποιες είναι οι συχνότερες αιτίες συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στις σχολικές τους μονάδες. Επιπλέον, διερευνά τις αντιλήψεις των διευθυντών για τις δύο διαστάσεις συγκρούσεων, τη συναισθηματική και τη γνωστική. Η δεύτερη μεταβλητή, στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, διερευνά ποιο από τα πέντε στυλ υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων: ανταγωνιστικό, συνεργατικό, συμβιβαστικό, αποφυγής ή προσαρμογής.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δε φαίνεται να υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, εφόσον δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες που να διερευνούν τη μεταξύ τους σχέση. Δεν έχει βρεθεί δηλαδή, ερευνητική εργασία που να υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις που έχει ένα άτομο για τις συγκρούσεις καθορίζει και το στυλ που υιοθετεί όταν τις διαχειρίζεται. Γι' αυτό το λόγο, η παρούσα έρευνα δε διερευνά κάποια σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, αλλά τις εξετάζει ως να έχουν ανεξάρτητη σχέση μεταξύ τους. Αυτό αιτιολογείται και από το γεγονός ότι η εν λόγω έρευνα είναι περιγραφική και στόχο έχει την προκαταρκτική περιγραφή του φαινομένου και όχι την εμβάθυνση σε αυτό. Επιπλέον, η ανυπαρξία ερευνών στον κυπριακό χώρο για το υπό διερεύνηση θέμα καθιστά απαραίτητη πρώτα την αρχική διερεύνησή του και ακολούθως, την πιθανή εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Επιπλέον, δεν έχει βρεθεί ερευνητική εργασία που να υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις που έχει ένα άτομο για τη γνωστική ή συναισθηματική σύγκρουση καθορίζει και το στυλ που υιοθετεί όταν διαχειρίζεται συγκρούσεις. Παρόλο που δεν έχει βρεθεί αντίστοιχη ερευνητική εργασία, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης κατά πόσο υπάρχει πιθανή σχέση μεταξύ τους. Πιθανή εύρεση σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, θα συμβάλει στη συνεισφορά νέας γνώσης στη θεωρία των συγκρούσεων. Και αυτό γιατί, θα καλύψει ένα κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία και που προκύπτει από το ότι δε βρέθηκαν έρευνες μέχρι σήμερα, οι οποίες να εξετάζουν κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ των αντιλήψεων που έχει ένα άτομο για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ που υιοθετεί για τη διαχείριση γενικά των συγκρούσεων.

Εννοιολογικοί Ορισμοί

Οι σημαντικότεροι εννοιολογικοί ορισμοί που θα εξεταστούν στην παρούσα έρευνα είναι οι έννοιες της σύγκρουσης, της γνωστικής και συναισθηματικής σύγκρουσης, της διαχείρισης και του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Αναφορικά με τον εννοιολογικό ορισμό της σύγκρουσης, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών, καθώς οι ορισμοί που δίνονται έχουν μικρές αποκλίσεις ο ένας από τον άλλο (Waitchalla & Raduan, 2006). Για τον Deutsch (1990), η

σύγκρουση ορίζεται ως η επιδίωξη ασυμβίβαστων ή τουλάχιστον φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων με τρόπο τέτοιο, ώστε τα οφέλη μιας ομάδας να είναι σε βάρος της άλλης. Άρα είναι η κατάσταση, όπου η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας για την επίτευξη των στόχων του (Μπουραντάς, 2002· Παπασταμάτης, 2005· Σαΐτης, 2007· Tschannen-Moran & Perez, 2003). Η Follett (2003), ορίζει τη σύγκρουση ως τη διαφορά απόψεων ή ενδιαφερόντων, η οποία θα πρέπει να διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να αποβεί ωφέλιμη για τον οργανισμό, ενώ οι Everard και Morris (1999) την ορίζουν ως την έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης.

Άλλοι ερευνητές δίνουν ένα πιο ευρύ ορισμό για την έννοια της σύγκρουσης. Σύμφωνα με αυτούς (Balay, 2006· Derr, 1972· Lewicki, Weiss & Lewin, 1992· Thomas, 1988· 1992· Zarankin, 2008), η σύγκρουση ορίζεται ως η κοινωνική διαδικασία αλληλεπίδρασης που προκύπτει μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών, τα οποία έχουν αμοιβαία αποκλειόμενες ή ασυμβίβαστες αντιλήψεις ως προς τις ανάγκες, αξίες, απόψεις, στάσεις, επιθυμίες, στόχους, ενδιαφέροντα και ενέργειες. Άρα είναι η κατάσταση που προκύπτει όταν η μια πλευρά ανατρέπει ή πρόκειται να ανατρέψει τα συμφέροντα της άλλης πλευράς (Cavanagh, 1991· Pondy, 1992) ή όταν αντίθετα ενδιαφέροντα και κίνητρα εμφανίζονται μεταξύ των ατόμων (Aritzeta et al., 2005· Collins, 2001· DeChurch & Marks, 2001· Tekleab, Quigley & Tesluk, 2009). Οι Ρούμπιν, Προύιτ και Χη Κιμ (1999) ορίζουν τη σύγκρουση ως την «αντιληπτή διάσταση ενδιαφερόντων ή την πεποίθηση ότι οι φιλοδοξίες των εμπλεκόμενων μερών δεν μπορούν να επιτευχθούν ταυτόχρονα» (σ. 32).

Κοινός παρονομαστής των πιο πάνω ορισμών είναι η διαφορετικότητα στις ανάγκες, στους στόχους και στα ενδιαφέροντα μεταξύ των ατόμων. Συνοψίζοντας τους ορισμούς, η σύγκρουση θεωρείται ως μια κατάσταση ανταγωνισμού, ως μια κατάσταση νίκης-ήττας, όπου καθένα από τα συγκρουόμενα μέρη προσπαθεί να κερδίσει φροντίζοντας να ηττηθεί το άλλο συγκρουόμενο μέρος (Owens & Valesky, 2007). Η κατάσταση αυτή μπορεί να είναι σύγκρουση συμφερόντων, προσωπικών ή επαγγελματικών στόχων, διαφορά γνώμης και απόψεων ή ακόμη να εμφανιστεί με τη μορφή ζήλιας και εχθρότητας, που προκαλείται από διάφορες προσωπικές καταστάσεις ή από τις επικρατούσες συνθήκες στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2007).

Μέσα στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ως σύγκρουση ορίζεται η κατάσταση αντίθεσης ή ανταγωνιστικής συμπεριφοράς (Robbins, 2005), που προκύπτει όταν υπάρχει ασυμβατότητα ή διαφωνία ανάμεσα στα άτομα (Rahim, 2001). Οι διστάμενες απόψεις και η ασυμβατότητα των απόψεων είναι οι σημαντικοί όροι που προσδιορίζουν την έννοια της

σύγκρουσης (Fleetwood, 1987· Harper, 2004· Jameson, 1999· Longaretti & Wilson, 2006· Pondy, 1992).

Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Desivilya & Yagil, 2005· Martínez-Moreno, González-Navarro, Zornoza & Ripoll, 2009· Tidd, McIntyre & Friedman, 2003) στις ομάδες συνυπάρχουν δύο διαστάσεις συγκρούσεων, η γνωστική, η οποία δρα ευεργετικά για τις ομάδες και αποτελεί θετική δύναμη ανάπτυξης και η συναισθηματική, η οποία δρα καταστρεπτικά. Η γνωστική σύγκρουση ορίζεται ως οι διαφωνίες που προκύπτουν μεταξύ των ατόμων λόγω των διαφορετικών απόψεων, ιδεών και θεωρήσεων για το περιεχόμενο συγκεκριμένου στόχου (Parayitam, Olson & Bao, 2010· Pearson, Ensley & Amason, 2002· Pinkley, 1990). Πρόκειται, δηλαδή, για μια διάσταση απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Από την άλλη, η συναισθηματική σύγκρουση ορίζεται ως η ρήξη στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων που οδηγεί σε συναισθηματικές καταστάσεις όπως ένταση, εχθρότητα, αντιπάθεια, ζήλια, ψυχρότητα, ανταγωνισμό και απογοήτευση ανάμεσα στα μέλη των ομάδων (Jehn, Greer, Levine & Szulanski, 2008· Ohbuchi & Suzuki 2003). Πρόκειται, δηλαδή, για προσωπική αντιπαράθεση μεταξύ των μελών της ομάδας.

Ο επόμενος λειτουργικός ορισμός αναφέρεται στη διαχείριση συγκρούσεων, η οποία περιλαμβάνει το σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών για μείωση των καταστρεπτικών και μεγιστοποίηση των εποικοδομητικών αποτελεσμάτων των συγκρούσεων, έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η μάθηση και η αποτελεσματικότητα σε έναν οργανισμό (Rahim, 2000· 2002). Σκοπός, λοιπόν, της διαχείρισης συγκρούσεων είναι η μείωση και ο περιορισμός της εχθρότητας που προκύπτει από τη σύγκρουση (Mhehe, 1997· Owens & Valesky, 2007). Η Tschannen-Moran (2001) εκλαμβάνει τη διαχείριση συγκρούσεων ως φιλοσοφία και ένα σύνολο δεξιοτήτων που βοηθούν τα άτομα και τις ομάδες να καταλάβουν καλύτερα και να εξετάσουν τις συγκρούσεις, εφόσον προκύπτουν σε όλες τις πτυχές της ζωής τους. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται σημαντική η διαχείρισή τους.

Το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι ο προσανατολισμός που υιοθετεί το άτομο στις συγκρούσεις. Είναι δηλαδή, συγκεκριμένα σχήματα συμπεριφοράς που υιοθετεί ένα άτομο όταν αντιμετωπίζει συγκρουσιακές καταστάσεις (Moberg, 2001· Paul, Samarah, Seetharaman & Mykytyn, 2005· Rahim, 1983· Somech, 2008· Zarankin, 2008). Σύμφωνα με τους Kuhn και Poole (2000), το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι ουσιαστικά η αντίδραση και η προσέγγιση που υιοθετεί το άτομο στην αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Το Φαινόμενο των Συγκρούσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Είδη και Πηγές Συγκρούσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις, από την άποψη των μερών που εμπλέκονται σε αυτές, μπορούν να ταξινομηθούν στις διαπροσωπικές, διομαδικές και στις συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Derr, 1972· Hanson, 2003· Παπασταμάτης, 2005· Παρασκευόπουλος, 2008· Sanusi, 2003· Schofield, 1977). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις δημιουργούνται όταν υπάρχει διάσταση μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας, όπως για παράδειγμα μεταξύ εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου σχολείου. Οι διομαδικές συγκρούσεις δημιουργούνται μεταξύ των ομάδων, όπως για παράδειγμα μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου και των γονιών των μαθητών. Μια τρίτη κατηγορία είναι οι συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ ατόμων και ομάδων, όπως για παράδειγμα μεταξύ του διευθυντή και του διδασκαλικού συλλόγου. Ο Σαΐτης (2007) αναφέρει και μια τέταρτη κατηγορία ενδοσχολικών συγκρούσεων, αυτές που προκύπτουν ανάμεσα στο σχολείο και φορέων της τοπικής κοινωνίας, όπως για παράδειγμα μεταξύ διευθυντή και σχολικής εφορείας.

Το σχολικό περιβάλλον, ως εργασιακός χώρος, καθίσταται από τη φύση του ένας χώρος πρόσφορος για την ανάπτυξη συγκρουσιακών καταστάσεων. Κατ' επέκταση, «η διάγνωση και η κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών, οι οποίες προκαλούν προστριβές στο εργασιακό περιβάλλον μιας οργάνωσης, έχει μεγάλη σημασία για το διοικητικό στέλεχος, γιατί το βοηθά να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά» (Σαΐτης, 2007, σ. 278). Η συχνότητα εμφάνισης συγκρουσιακών καταστάσεων στο χώρο του σχολείου είναι ένδειξη κάποιας δυσλειτουργίας, τα πραγματικά αίτια των οποίων θα πρέπει να αναζητηθούν και να αναλυθούν για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Γεράρης & Κυριάκου, 2008).

Σύμφωνα με το Μουχάγιερ (1985) οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη γραφειοκρατικών οργανισμών, είναι πιο επιρρεπείς στις συγκρούσεις, αφού περιορίζεται η αυτονομία τους και υποχρεώνονται να προσαρμόζονται «στις απαιτήσεις κανόνων που επιβάλλουν την ακολουθία ομοιόμορφων διαδικασιών για την επίτευξη κοινών στόχων» (σ. 15). Από τη μια, οι συχνές μετακινήσεις του προσωπικού διαταράσσουν τη σταθερότητα και πλήττουν τη συνοχή της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2007), ενώ από την άλλη η μακροχρόνια συνύπαρξη των μελών μιας ομάδας μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ικανότητά τους να εμπλακούν σε συζητήσεις με δισταμένες απόψεις, χωρίς να συγκρουστούν (Eisenhardt & Schoonhoven, 1990). Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα σε κάθε σχολική μονάδα, δημιουργούν μια ανομοιογενή ομάδα αναφορικά με την ηλικία, το επίπεδο πνευματικών ικανοτήτων, την ποικιλία ταλέντων, το βαθμό εκπαιδευτικής εμπειρίας, εξουσίας, συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας που

ενεργούν μέσα σε κλίμα ανταγωνισμού, με πιθανότητα να οδηγούνται σε συγκρούσεις (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003).

Εκτός από τις πιο πάνω πηγές συγκρούσεων που σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, στη βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλοι παράγοντες ως αιτίες δημιουργίας συγκρούσεων. Αρχικά, είναι το πρόβλημα της κακής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, η οποία περιορίζει την αλληλοκατανόηση και οδηγεί σε προστριβές (Ζαβλανός, 2003· Κωνσταντίνου, 2001· 2005· Perez & Mugny, 1996). Οι ατομικές διαφορές, όπως οι διαφορετικές προσωπικότητες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Hanson, 2003· Thomas & Schmidt, 1976), οι διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τους στόχους, τους τρόπους και τις διαδικασίες υλοποίησής τους (Cavanagh, 1991· Μπουραντάς, 2002· Μπρούζος & Κουζούνη, 2003) αποτελούν πηγές συγκρούσεων. Ο ασαφής, επίσης, καθορισμός καθηκόντων και ρόλων μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2007), η άνιση κατανομή έργου και αρμοδιοτήτων (Σαΐτης κ.ά., 1996), οι συγκρουόμενοι στόχοι (Liu, Magjuka & Lee 2008· Schmidt & Kochan, 1972), η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (Παρασκευόπουλος, 2008· Thomas & Schmidt, 1976) και «οι ασυμβίβαστες προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών ή των γονέων» (Μπρούζος & Κουζούνη, σ. 149), αποτελούν, επίσης, αιτίες δημιουργίας συγκρούσεων. Τέλος, οι περιορισμένοι πόροι που διαθέτει η τοπική κοινωνία στα σχολεία (Johnson & Schollay, 2001· Mhehe, 1997· Παπασταμάτης, 2005· Σαΐτης κ.ά., 1996), οι οργανωτικές αδυναμίες στη δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Hanson, 2003) και η συνεργασία του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον (Moore, 2003· Σαΐτης, 2007), δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για συγκρούσεις.

Το Σχολείο και οι Σχέσεις Μεταξύ των Εμπλεκόμενων Φορέων ως Συγκρουσιακοί Παράγοντες

Μεταξύ συγκρούσεων και εκπαιδευτικών οργανισμών υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση. Από τη μια οι συγκρούσεις επηρεάζουν το σχολείο (Munduate et al., 1999· Owens & Valesky, 2007· Σαΐτης, 2007) και από την άλλη το ίδιο το σχολείο με το αρνητικό σχολικό κλίμα, την κακή επικοινωνία, (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003· Πασιαρδή, 2001· Σαΐτης κ.ά., 1996), την προσωπικότητα του διευθυντή (Ανθοπούλου, 1999) και τη μη συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων (Amason & Mooney, 1999· Ingersoll, 1996· Johnson & Short, 1998· Παρασκευόπουλος, 2008) αποτελεί παράγοντα δημιουργίας συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, η διαμόρφωση αρνητικού κλίματος σε έναν οργανισμό, δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των μελών και δημιουργεί κακές διαπροσωπικές

σχέσεις (Ζαβλανός, 2003). Το γεγονός αυτό βοηθά στην ανάπτυξη εχθρότητας, αντιθέσεων, καχυποψίας και στην έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται συγκρούσεις (Jehn, 1994· Jehn & Chatman, 2000· Σαΐτης, 2007).

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη δημιουργία συγκρούσεων. Ο διευθυντής-ηγέτης με τη συμπεριφορά και τη στάση του διαμορφώνει την ιδιαίτερη ταυτότητα της ομάδας και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ τους (Ανθοπούλου, 1999). Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι δίκαιος και δημοκρατικός, παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διατηρώντας γόνιμο διάλογο με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ρεζ & Βαρσαμίδου, 2006). Η αποτυχία του διευθυντή να είναι δίκαιος και δημοκρατικός στα πλαίσια του οργανισμού μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις και σε οργανωτική δυσλειτουργία (Tatum & Eberlin, 2006). Ιδιαίτερα, η αυταρχικότητα εκ μέρους του διευθυντή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ευνοεί την εμφάνιση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Όταν λαμβάνονται μονομερείς αποφάσεις από το διευθυντή δημιουργούνται εντάσεις, εφόσον ο αποκλεισμός του προσωπικού από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων πιθανόν να τις καθιστά λιγότερο ευέλικτες και αποτελεσματικές και να ανταποκρίνονται λιγότερο στις ανάγκες των ατόμων (Ingersoll, 1996). Επιπλέον, ο διευθυντής ως ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας αλληλεπιδρά καθημερινά, πέρα από τους εκπαιδευτικούς, με διάφορες ομάδες ανθρώπων όπως μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό, κοινωνικούς φορείς, οπότε είναι αναμενόμενο να προκύπτουν συγκρούσεις για διάφορες αιτίες (Mhehe, 1997).

Οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων του εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελούν, επίσης, σημαντικό παράγοντα δημιουργίας συγκρούσεων. Βασική μορφή συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες αποτελούν οι προστριβές μεταξύ γονιών-εκπαιδευτικών, λόγω των υψηλών απαιτήσεων και προσδοκιών των γονιών (Nir & Ami, 2005). Η συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών είναι συνήθως δύσκολη, επειδή εναπόκειται στην ευαισθησία, στις γνώσεις και στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Epstein, 1986). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αντί να αντιμετωπίζουν τους γονείς ως εταίρους και συνεργάτες (Γεωργίου, 2000· Chan & Chui, 1997· Georgiou, 1996· Παρτέλλα, 2003· Συμεού, 2002· Ψάλτης, 2006) τους θεωρούν ως μοχλό πίεσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Συμεού, 2003· 2007), απειλή για τους ίδιους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005) ή εισβολείς στο έργο τους (Everard & Morris, 1999). Και αυτό γιατί, αισθάνονται την παρουσία τους ως έλεγχο και παρέμβαση (Marshall, Hamrick & Goodman, 2009· Ζάχος, 2008) και όχι ως

βοήθεια στο έργο τους. Από την άλλη, η έλλειψη γνώσεων από τους γονείς, οι προσωπικές αρνητικές εμπειρίες από την επαφή τους με το σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991) και η θεώρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια (Λιγνού, 2007) αποτελούν αιτίες προστριβών. Η συχνότητα και η ποιότητα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας επηρεάζει σημαντικά το κλίμα του σχολείου και έχει άμεσο αντίκτυπο στην εύρυθμη λειτουργία του (Σαΐτης, 2007).

Συγκρούσεις υπάρχουν και μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, οι οποίες θεωρούνται οι πιο κρίσιμες από όλες τις μορφές συγκρούσεων, γιατί συμβάλλουν στη διαμόρφωση του όλου σχολικού κλίματος (Γεράρης & Κυριάκου, 2008). Από τη φύση της η θέση του διευθυντή ως φορέα εξουσίας τον φέρνει απέναντι από το διδακτικό προσωπικό. Η άρνηση του εκπαιδευτικού να εκτελέσει μια ανατιθέμενη εργασία, η πλημμελής άσκηση των καθηκόντων του, η άσκηση κριτικής στις αποφάσεις του διευθυντή ή ακόμη οι λανθασμένες μέθοδοι διοίκησης αποτελούν αιτίες συγκρούσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Στην προκειμένη περίπτωση απαιτούνται επιδέξιοι χειρισμοί από τον επικεφαλής του προσωπικού, προκειμένου να είναι αντικειμενικός και κρατώντας αποστάσεις να επικεντρωθεί στη δικαιότερη επίλυση του προβλήματος (Σαΐτης, 2007).

Τέλος, αναπόφευκτες είναι και οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, εφόσον το κάθε άτομο αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια ομάδα με ανομοιογενή χαρακτηριστικά. Παράγοντες όπως η υπαλληλική αρχαιότητα, η ηλικία, τα προσόντα, οι ικανότητες ή οι ειδικότητες, μετατρέπονται σε δυναμικές μεταβλητές τριβών (Γεράρης & Κυριάκου, 2008). Επιπλέον, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών σε διδακτικό ή προσωπικό επίπεδο μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις, με κίνδυνο διατάραξης της ισορροπίας του οργανισμού (Γεράρης & Κυριάκου, 2008). Εδώ έγκειται ο καθοριστικός ρόλος της αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων που προκύπτουν στον οργανισμό από το διευθυντή, συμβάλλοντας έτσι στην αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων, σημείο το οποίο αναπτύσσεται σε μια από τις επόμενες ενότητες.

Συγκρούσεις: Καταστρεπτικές ή Εποικοδομητικές για τον Εκπαιδευτικό Οργανισμό Παραδοσιακή και Σύγχρονη Θεώρηση των Συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις, υπό το πρίσμα της παραδοσιακής-κλασικής θεώρησης, αντιμετωπίζονται ως ένας αποκλειστικά ζημιογόνος παράγοντας στο σώμα ενός οργανισμού (Σαΐτης, 2007). Ειδικότερα, οι υποστηρικτές της επιστημονικής διοίκησης

εκλαμβάνουν τις συγκρούσεις ως αρνητικό και ανεπιθύμητο φαινόμενο και ως καταστρεπτικές για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, οπότε θα πρέπει να αποφεύγονται (Owens & Valesky, 2007). Η παραδοσιακή ερμηνεία των συγκρούσεων, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της επιστημονικής διοίκησης, είναι ότι αποτελούν «δείγμα έλλειψης ισορροπίας και τάξης σε ένα σύστημα» (Σιμώνη, 2005β, σ. 185), αντικατοπτρίζουν την κατάρρευση του ελέγχου και της επικοινωνίας στον οργανισμό (Mhehe, 1997· Pondy, 1992), και γενικά είναι δυσλειτουργικές.

Η ύπαρξη συγκρούσεων εκλαμβάνεται ως ένδειξη δυσλειτουργίας του οργανισμού και αποτυχίας εκ μέρους της διοίκησης για επαρκή σχεδιασμό και άσκηση ικανοποιητικού βαθμού ελέγχου (Owens & Valesky, 2007). Οι συγκρούσεις μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα όπως καταστροφή του ηθικού των εργαζομένων, άμβλυνση των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων, παρεμπόδιση της συνεργασίας και της ομαδικής δράσης, μείωση της εμπιστοσύνης, της απόδοσης και της παραγωγικότητας, ενθάρρυνση της ανεύθυνης συμπεριφοράς και δημιουργία καταστάσεων πόλωσης μεταξύ ατόμων ή ομάδων (Πασιαρδής, 2008).

Σύμφωνα με τους ίδιους υποστηρικτές, οι συγκρούσεις είναι δυνατό να αποφευχθούν «με ορθολογική οργάνωση, καθιέρωση σωστών διαδικασιών ή με την επιβολή ποινών σε άτομα τα οποία προβάλλουν εμπόδια στη συλλογική προσπάθεια» (Σαΐτης, 2007, σσ. 271-272). Από αυτή την άποψη, η τυπική ιεραρχία, το καλά δομημένο εργασιακό περιβάλλον, η ύπαρξη κανόνων και κανονισμών, είναι εργαλεία τα οποία συνεπάγονται την αποφυγή συγκρούσεων (Callanan et al., 2006· Mhehe, 1997). Έτσι, λοιπόν, «η παραδοσιακή διοικητική θεωρία, είναι έντονα προκατειλημμένη υπέρ του ιδανικού μιας ομαλής-τρέχουσας οργάνωσης που χαρακτηρίζεται από την αρμονία, την ενότητα, το συντονισμό, την αποδοτικότητα και τη διαταγή» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 320).

Οι συγκρούσεις, υπό το πρίσμα της νεοκλασικής θεώρησης, αντιμετωπίζονται ως αρνητικό στοιχείο στους οργανισμούς και γι' αυτό θα πρέπει να επιλύονται (Owens & Valesky, 2007). Οι υποστηρικτές της διοίκησης μέσω ανθρωπίνων σχέσεων εκλαμβάνουν την παρουσία συγκρούσεων στους οργανισμούς ως ένδειξη αποτυχίας της διεύθυνσης, για την ανάπτυξη κατάλληλων νόρμων και συμπεριφορών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Mhehe, 1997). Σύμφωνα με αυτούς, μοναδικός τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων είναι η ελαχιστοποίηση, η εξάλειψη ή η άμεση επίλυσή τους, εφόσον έχουν επιβλαβείς και επιζήμιες επιπτώσεις για τον οργανισμό. Επομένως, τονίζεται η ανάγκη εξεύρεσης των κατάλληλων μεθόδων από τους διευθυντές για την επίλυσή τους, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Owens & Valesky, 2007).

Αντίθετα, η σύγχρονη θεώρηση θεωρεί ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στους οργανισμούς, λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον και δε θεωρούνται πλέον παραδείγματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Σιμώση, 2005β). Εκτός από τις αρνητικές συνέπειες έχουν και θετικές, συντελώντας θετικά στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού (Χατζηχρήστου, 2005α). Οι συγκρούσεις βοηθούν στη διευκρίνιση και αποσαφήνιση ενός θέματος, αποτελούν αιτία θετικών αλλαγών, αυξάνουν την εμπλοκή των συμμετεχόντων στην αλλαγή, βελτιώνουν την ποιότητα λύσης των προβλημάτων, αυξάνουν τον αυθορμητισμό στην επικοινωνία και ενδυναμώνουν τις σχέσεις μεταξύ των συγκρουόμενων μερών, μετά την επίλυσή τους (Πασιαρδής, 2008).

Οι υποστηρικτές της σύγχρονης διοικητικής αντίληψης αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις ως αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του οργανισμού. Ειδικότερα, οι συγκρούσεις εκλαμβάνονται ως θετική δύναμη ανάπτυξης για τον οργανισμό, εάν ο διευθυντής καταφέρει να τις διαχειριστεί αποτελεσματικά (Gorton et al., 2007· Κουτούζης, 1999· Rahim et al., 2000· Wall & Callister, 1995). Η παραδοχή αυτής της άποψης έχει οδηγήσει στην έρευνα για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων (Rahim, 2002· Waitchalla & Raduan, 2006), «μέσα στα πλαίσια της προσπάθειας περιορισμού των αρνητικών συνεπειών τους και μεγιστοποίησης των πιθανών εποικοδομητικών επιπτώσεών τους» (Σιμώση, 2005β, σ. 186).

Αποτελέσματα Γνωστικής και Συναισθηματικής Σύγκρουσης στους Οργανισμούς: Θεωρητική και Ερευνητική Ανασκόπηση

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η συναισθηματική σύγκρουση εκλαμβάνεται ως καταστρεπτική δύναμη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Amason, 1996· Aritzeta et al., 2005· Jehn, 1994· 1999· Tekleab et al., 2009). Η συχνή εμφάνιση προστριβών μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής μονάδας, υπονομεύει το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας των διευθυντών και τους μένει λιγότερος χρόνος για εποικοδομητικό σχεδιασμό, ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και συνεισφορά έργου που να βελτιώνει τη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2007). Η συναισθηματική σύγκρουση που προκύπτει από την προσωποποίηση των συγκρουόμενων απόψεων (Everard & Morris, 1999) επεμβαίνει στις εργασιακές σχέσεις, δημιουργεί άγχος και οδηγεί τις ομάδες σε πόλωση (Thomas, 2009). Η εχθρότητα που δημιουργείται (Callanan et al., 2006) εμποδίζει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μελών (Γεράρης & Κυριάκου, 2008). Συνεπώς, η συναισθηματική σύγκρουση υπονομεύει τη δυνατότητα της

ομάδας να ενεργήσει συλλογικά, καθώς τα μέλη του οργανισμού τείνουν να έχουν μια αρνητική στάση απέναντι σε μια μελλοντική συνεργασία για λήψη στρατηγικών αποφάσεων.

Αποτελέσματα ερευνών φανερώνουν ότι η συναισθηματική σύγκρουση είναι δυσλειτουργική και ανακόπτει την πρόοδο του οργανισμού. Συγκεκριμένα, επηρεάζει αρνητικά τη λήψη ποιοτικών αποφάσεων (Amason, 1996· Aritzeta et al., 2005· Jehn, 1997· Uline, Tschannen-Moran & Perez, 2003), την προθυμία των μελών να συνεργαστούν μαζί στο μέλλον (Jehn, 1995· Jehn & Mannix, 2001), την αποδοτικότητα/παραγωγικότητα της ομάδας και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Amason, 1996· Amason & Mooney, 1999· Jehn, Northcraft & Neale, 1999· Rahim, 2002· Tekleab et al., 2009). Σύμφωνα με την Jehn (1994· 1999), όταν υπάρχει ένταση μεταξύ των μελών της ομάδας, τότε θα στρέψουν την προσοχή τους στην επίλυση της διαφωνίας και στη συνοχή της ομάδας, παρά στην επίτευξη του στόχου και κατ' επέκταση στη βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ξοδεύεται χρόνος αλλά και ενέργεια για επίλυση διαπροσωπικών θεμάτων και αντιθέσεων που δεν έχουν σχέση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Jehn, Chadwich & Thatcher, 1997· Jehn & Chatman, 2000). Ο αποπροσανατολισμός από τους στόχους του οργανισμού οδηγεί κατ' επέκταση σε μειωμένη πρόσκτηση γνώσης από τους μαθητές (DiPaola & Hoy, 2001· Ingersoll, 1996).

Επιπλέον, τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της ομάδας όπως προσωπική έχθρα, αντιπάθεια, ένταση, ψυχρότητα, ανταγωνισμός, απογοήτευση (Jehn & Chatman, 2000· Jehn & Weldon, 1997) επηρεάζουν αρνητικά την επικοινωνία (Jehn 1995· 1997), τη συνεργασία (Jehn, 1995· Jehn & Mannix, 2001) και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών (Langfred, 2007). Επίσης, επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση που νιώθουν τα άτομα από την εργασία τους, τη συνοχή και αφοσίωση της ομάδας, καθώς και την πρόθεσή τους να παραμείνουν στη συγκεκριμένη ομάδα (Amason, 1996· De Dreu & Weingart, 2003· Jehn et al., 1999· Rahim, 2002· Tekleab et al., 2009).

Από την άλλη, η γνωστική σύγκρουση οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η γνωστική σύγκρουση αποτελεί θετική δύναμη για αλλαγή στον οργανισμό και μπορεί να φέρει σε μια στάσιμη οργάνωση νέα ζωή και ζωτικότητα (Παρασκευόπουλος, 2008). Η γνωστική σύγκρουση μπορεί να προκαλέσει τη σε βάθος αξιολόγηση των προβλημάτων (Callannan et al., 2006· Waitchalla & Raduan, 2006) και να υποκινήσει δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα (Owens & Valesky, 2007· Rahim, 2002· Schweiger et al., 1986). Η ανυπαρξία γνωστικής σύγκρουσης καθιστά τον οργανισμό ειρηνικό και αρμονικό, αλλά συνάμα στάσιμο, μη δημιουργικό και αδιάφορο (DiPaola & Hoy, 2001· Rahim, 2002), καθώς δεν εξετάζονται οι διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις

από τις οποίες θα προκύψουν καινούριοι τρόποι δράσης (Everard & Morris, 1999· Παπαγεωργίου, 2002). Η γνωστική σύγκρουση ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς καθιστώντας τους ανταγωνιστικούς και βιώσιμους (DiPaola & Hoy, 2001· Owens & Valesky, 2007· Putnam, 1994· Thomas, 2009).

Αποτελέσματα ερευνών φανερώνουν ότι η γνωστική σύγκρουση έχει σε μεγάλο βαθμό εποικοδομητικές και θετικές επιδράσεις στη λειτουργία της ομάδας, οδηγώντας έτσι σε ευεργετικά κυρίως αποτελέσματα. Αρχικά, βελτιώνει την ποιότητα στη λήψη αποφάσεων, οδηγώντας σε πιο δημιουργικές και καινοτόμες αποφάσεις μέσω της σύνθεσης των εναλλακτικών λύσεων που προτείνουν τα μέλη (Amason, 1996· Arizeta et al., 2005· Jehn, 1997· Uline et al., 2003). Η γνωστική σύγκρουση, με την έννοια της ποικιλομορφίας απόψεων, εγγυάται ότι θα παρακινηθούν τα άτομα να εκφράσουν και να εξετάσουν εναλλακτικές λύσεις, που εκ πρώτης όψης δε θα εξετάζονταν (Molyneux, 2001· Παπαγεωργίου, 2002). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποφεύγεται το φαινόμενο της ομαδικής σκέψης (*group thinking*), το οποίο αποτελεί ένδειξη έλλειψης κριτικής σκέψης των μελών της ομάδας και παθητικής αποδοχής της απόφασης που υποστηρίζει ένα μόνο μέλος (Jehn & Chatman 2000· Jehn & Mannix, 2001). Οι συμβιβαστικές αποφάσεις που θυσιάζουν τη δημιουργική συζήτηση για χάρη της καθολικής συμφωνίας, καταδεικνύουν ότι η καινοτομία και η δημιουργικότητα δεν είναι ποτέ μέγιστες και πως οι καλύτερες αποφάσεις δεν επιτυγχάνονται (Παρασκευόπουλος, 2008). Επιπρόσθετα, η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά την αποδοτικότητα/παραγωγικότητα της ομάδας και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Amason, 1996· Amason & Mooney, 1999· Jehn et al., 1999· Rahim, 2002· Tekleab et al., 2009).

Από την άλλη, αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν και ορισμένες αρνητικές επιδράσεις που έχει η γνωστική σύγκρουση στη λειτουργία της ομάδας. Συγκεκριμένα, τονίζεται πως η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά την προθυμία των μελών να συνεργαστούν στο μέλλον (Jehn, 1995· Jehn & Mannix, 2001), την ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη της ομάδας από την εργασία, τη συνοχή της ομάδας και την πρόθεση των μελών να παραμείνουν στην ομάδα, γιατί οι συνεχείς διαφωνίες και αντιθέσεις έστω και αν πρόκειται για γνωστικά θέματα, κουράζουν τα μέλη (Amason, 1996· De Dreu & Weingart, 2003· Jehn et al., 1999· Rahim, 2002· Tekleab et al., 2009).

Αναλύοντας με διάθεση κριτικού αναστοχασμού τα πιο πάνω ευρήματα, διαφαίνεται πως το γεγονός της παρουσίας συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν είναι αυτό καθαυτό νοσογόνο, εφόσον όπως περιγράφηκε οδηγούν και σε ανάπτυξη του οργανισμού. Η σχέση που υπάρχει μεταξύ συγκρούσεων και αποτελεσματικότητας του οργανισμού έχει το σχήμα ανάποδης καμπύλης U (Rahim,

2002). Αυτό σημαίνει πως η ανυπαρξία συγκρούσεων οδηγεί στη στασιμότητα των οργανισμών, ενώ αντίθετα η ύπαρξη υπερβολικών συγκρούσεων παραλύει τον οργανισμό και οδηγεί σε δυσλειτουργίες. Το κατά πόσο η σύγκρουση είναι καταστρεπτική ή εποικοδομητική εξαρτάται όχι μόνο από τη φύση της, αν είναι δηλαδή γνωστική ή συναισθηματική, αλλά και κατά ένα μεγάλο εύρος από το πώς ο διευθυντής τη διαχειρίζεται αποτελεσματικά, σημείο το οποίο θα αναπτυχθεί σε επόμενη ενότητα.

Μοντέλα και Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων

Στρατηγικές Προσέγγισης της Οργανωσιακής Σύγκρουσης

Προκειμένου η σύγκρουση να επιλυθεί, θα πρέπει να προσεγγιστεί και να εξεταστεί σωστά. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις στρατηγικές προσέγγισης των συγκρούσεων: κερδίζω-χάνεις, χάνω-χάνεις και κερδίζω-κερδίζεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Deutsch, 1990· Hanson, 2003· Μπουραντάς, 2002· Owens & Valesky, 2007). Ανάλογα με τη στρατηγική που επιλέγεται, καθορίζεται εάν η όποια σύγκρουση θα αποβεί θετική ή αρνητική για τον οργανισμό, προσανατολισμένη στη νίκη ή στην ήττα (Παρασκευόπουλος, 2008).

Η στρατηγική του κερδίζω-χάνεις εκφράζει τον ανταγωνισμό μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών. «Τα μέρη επιλύουν τις διαφορές τους μέσω του ανταγωνισμού μέχρι την επικράτηση του ισχυρότερου» (Μπουραντάς, 2002, σ. 423). Οι αντιμαχόμενες πλευρές βλέπουν τα ενδιαφέροντά τους να είναι αμοιβαία και να αλληλοαποκλείονται, συνεπώς κανένας συμβιβασμός δε φαίνεται να είναι δυνατός (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Deutsch, 1990). Ουσιαστικά το ένα μέρος προσπαθεί, μέσω της επικράτησης, να επιβάλει τη λύση που προτιμά στο άλλο εμπλεκόμενο μέρος (Ρούμπιν κ.ά., 1999).

Τα πλεονεκτήματα που δημιουργούνται στον οργανισμό από αυτή τη στρατηγική προσέγγισης συγκρούσεων, είναι «τα κίνητρα που δημιουργεί στα άτομα και στις ομάδες ο ανταγωνισμός για καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας και η αύξηση της συνοχής της ομάδας που βρίσκεται σε σύγκρουση» (Μπουραντάς, 2002, σ. 424). Παράλληλα, όμως, αυτή η στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων χαρακτηρίζεται από σημαντικά μειονεκτήματα από τα οποία το κυριότερο είναι ότι κάποιο μέρος οπωσδήποτε χάνει, με αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Επιπλέον, ο ανταγωνισμός και η εχθρότητα μεγαλώνουν, η ελπίδα της εύρεσης μιας αμοιβαίας αποδεκτής λύσης εξασθενίζει και η αναζήτηση μιας τέτοιας λύσης παύει (Μπουραντάς, 2002). Είναι πιθανόν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως δυσαρέσκεια, ανησυχία, ακόμη και έχθρα, να συνεχίζουν να στρεβλώνουν τη λειτουργία της ομάδας, μειώνοντας την πιθανότητα να αναπτύξουν ένα κλίμα ενθαρρυντικό για τη δημιουργική επίλυση του προβλήματος

(Owens & Valesky, 2007). Κατά συνέπεια, η στρατηγική προσέγγιση του κερδίζω/χάνεις για την επίλυση συγκρούσεων είναι η λιγότερο παραγωγική, εφόσον οδηγεί σε μακροπρόθεσμες, δυσλειτουργικές συμπεριφορές που επηρεάζουν αρνητικά «το οργανωτικό κλίμα, την απόδοση και γενικά την ισορροπία του οργανισμού» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ. 331). Ως εκ τούτου, είναι καλύτερα να αποφεύγεται να εφαρμόζεται.

Η στρατηγική του χάνω-χάνεις στοχεύει στην επίλυση των συγκρούσεων «εις βάρος και των δύο συγκρουόμενων μερών, με την έννοια ότι τα δύο μέρη δε μετακινούνται από τις θέσεις τους» (Μπουραντάς, 2002, σ. 423). Ουσιαστικά, μέσω της υποχώρησης, μειώνονται οι φιλοδοξίες του ατόμου και συμβιβάζεται με λιγότερα από αυτά που θα ήθελε, ενώ η λύση που προκύπτει δεν είναι απαραίτητα μια λύση υψηλής ποιότητας (Ρούμπιν κ.ά., 1999). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), υπάρχουν πέντε βασικοί μέθοδοι χειρισμού αυτής της στρατηγικής. Στο συμβιβασμό, τα συγκρουόμενα μέρη διατηρούν τις διαφορές τους, αλλά υποχρεώνονται σε μια μέση λύση. Στη διαιτησία, η σύγκρουση επιλύεται μέσω της διαιτησίας ενός τρίτου μέρους, το οποίο προσπαθεί να επιλύσει τις διαφορές, παίρνοντας και δίνοντας και στα δύο μέρη. Τρίτη μέθοδος χειρισμού των συγκρούσεων είναι οι κανονισμοί συμπεριφοράς που τίθενται σε εφαρμογή, με σκοπό να επιλύουν αυτόματα τις διαφορές ή τις συγκρούσεις. Στην αποφυγή, γίνεται προσπάθεια να αποφευχθούν οι συγκρούσεις με το φυσικό διαχωρισμό των συγκρουόμενων μερών ή την εξάλειψη ή τη μείωση των λειτουργικών σχέσεων τους στο χώρο της εργασίας. Τέλος, με την προσέγγιση της δωροδοκίας η σύγκρουση επιλύεται με την αμοιβή ενός από τα συγκρουόμενα μέρη, για να αλλάξει συμπεριφορά.

Η πιο επιθυμητή στρατηγική είναι η κερδίζω-κερδίζεις, η οποία είναι η πλέον αποτελεσματική για την επίλυση συγκρούσεων, η περισσότερο παραγωγική και αυτή που καταλήγει σε εποικοδομητικές λύσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Μπουραντάς, 2002· Παρασκευόπουλος, 2008). Και αυτό, γιατί επιδιώκει την εξάλειψη των αιτιών των συγκρούσεων και τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση των στόχων και των αναγκών όλων των συγκρουόμενων μερών, στοχεύοντας στην εξεύρεση μιας αμοιβαίας αποδεκτής λύσης (Ρούμπιν κ.ά., 1999). Ο βασικός τρόπος επίλυσης συγκρούσεων, σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική, είναι η ουσιαστική αντιπαράθεση μεταξύ των συγκρουόμενων, έτσι ώστε «να αναπτυχθεί η επικοινωνία, να γίνει αντιληπτός ο κοινός στόχος και η αλληλοεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων, να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις και να εντοπισθούν οι δυνατότητες ταυτόχρονης ικανοποίησης των αναγκών και των στόχων όλων των μερών» (Μπουραντάς, 2002, σ. 424).

Πρόκειται ουσιαστικά για μια στρατηγική συνεργασίας για την επίλυση συγκρούσεων, που επιδιώκει μια εναλλακτική λύση που να ικανοποιεί τις φιλοδοξίες των συγκρουόμενων μερών (Ρούμπιν κ.ά., 1999). Αυτό προϋποθέτει πως οι εναλλακτικές λύσεις έχουν εξεταστεί λεπτομερώς. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2008), η συναινετική επίλυση είναι μια διαδικασία, στην οποία τα συγκρουόμενα μέρη εργάζονται μαζί για να καθορίσουν τα προβλήματά τους και συμμετέχουν έπειτα στην αμοιβαία επίλυση προβλήματος. Η λύση είναι αποδεκτή από όλους και θεωρείται ικανοποιητική από όλα τα συγκρουόμενα μέρη, ακόμα και αν κανένα από αυτά δεν έλαβε πλήρως αυτό που επιδίωξε αρχικά. Τα συγκρουόμενα μέρη δεσμεύονται στην εφαρμογή της λύσης και καταβάλλουν την απαραίτητη ενέργεια προκειμένου να πετύχουν το σκοπό τους. Η συναινετική επίλυση συγκρούσεων είναι ιδανική, αλλά συνήθως απαιτεί χρόνο και είναι δύσκολο να επιτευχθεί στην πραγματικότητα.

Μοντέλα Διαχείρισης Συγκρούσεων

Η αναγνώριση των εποικοδομητικών αποτελεσμάτων των συγκρούσεων έχει μετατοπίσει την έμφαση που δίνουν οι διευθυντές των οργανισμών από τον περιορισμό ή την πρόληψη των συγκρούσεων στη διαχείρισή τους (Gorton et al., 2007· Κουτούζης, 1999· Wall & Callister, 1995). Η αποδοχή της άποψης ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετική έκβαση, εάν ο διευθυντής τις διαχειριστεί αποτελεσματικά, έχει οδηγήσει τους ερευνητές να διατυπώσουν διάφορα μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων (Rahim, 2002· Rahim et al., 2000· Waitchalla & Raduan, 2006). Έτσι λοιπόν, διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα προτάθηκαν να αναλύσουν τον τρόπο κατά τον οποίο τα άτομα προσεγγίζουν τις συγκρούσεις (Aritzeta et al., 2005· Callanan et al., 2006).

Η Follet (όπ. αναφ. στους Rahim, Antonioni & Psenicka, 2001) ήταν η πρώτη που το 1940 πρότεινε τρεις βασικούς τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: τον ανταγωνισμό, το συμβιβασμό και την επίλυση προβλήματος. Ακολούθως, ο Deutch το 1949 πρότεινε ένα διχοτομικό μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων με δύο διαστάσεις, της συνεργασίας και του ανταγωνισμού (Deutsch, 1990). Το μειονέκτημα του διχοτομικού μοντέλου του Deutsch ήταν πως δεν είχε την ικανότητα να αντανάκλα την πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς ενός ατόμου στη σύγκρουση (Brewer et al., 2002).

Έτσι αναπτύχθηκε ένα νέο μοντέλο δύο διαστάσεων από τους Blake και Mouton το 1964, «Το Μοντέλο της Διπλής Ανησυχίας» (*Dual Concern Model*) (Rhoades & Arnold, 1999· Rhoades, Arnold & Clifford, 2001· Moberg, 1998· Ogilvie & Kidder, 2008· Rahim, 1983· Thomas, 1977). Πρόκειται ουσιαστικά για ένα δισδιάστατο πλέγμα που ταξινομεί τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα διαχειρίζονται διαπροσωπικές συγκρούσεις. Η

ανταπόκριση ενός ατόμου στη σύγκρουση, το στυλ δηλαδή που υιοθετεί στη σύγκρουση, ορίζεται από τη θέση του ατόμου σε δύο διαστάσεις της συμπεριφοράς, που είναι οι δύο άξονες του πλέγματος. Η κάθετη διάσταση έχει να κάνει με το βαθμό ενδιαφέροντος του ατόμου για τα αποτελέσματα στον οργανισμό, η οποία βρίσκεται σε μια κλίμακα όπου στο ένα άκρο το ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα είναι μεγάλο, ενώ στο άλλο άκρο το ενδιαφέρον είναι μικρό. Η οριζόντια διάσταση έχει να κάνει με το βαθμό ενδιαφέροντος του ατόμου για τα συγκρουόμενα μέρη και τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις, η οποία βρίσκεται σε μια κλίμακα όπου στο ένα άκρο το ενδιαφέρον για τα άλλα άτομα είναι μεγάλο, ενώ στο άλλο άκρο το ενδιαφέρον είναι μικρό. Από το συνδυασμό των δύο διαστάσεων συμπεριφοράς προκύπτουν πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων: καταναγκαστικό (*forcing*), απόσυρση (*withdrawing*), υποχωρητικό (*smoothing*), συμβιβαστικό (*compromising*) και επίλυση προβλήματος (*problem solving*).

Ακολούθως, το μοντέλο των Blake και Mouton επανερμηνεύτηκε από διάφορους ερευνητές. Όλοι υποστηρίζουν πως το στυλ που υιοθετεί ένα άτομο στις συγκρούσεις καθορίζεται από τη θέση του ατόμου στις δύο διαστάσεις του πλέγματος. Οι δύο διαστάσεις του «Μοντέλου Διπλής Ανησυχίας», ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα και ενδιαφέρον για τα άτομα, μετονομάστηκαν αντίστοιχα σε ενδιαφέρον για τους στόχους-ενδιαφέρον για τις σχέσεις (Hall, όπ. αναφ. στους Fleetwood, 1987· Sorenson et al., 1999), σε διεκδικητικότητα-συνεργατικότητα (Thomas, 1977· 2009) σε ενδιαφέρον για το άτομο-ενδιαφέρον για τους άλλους (Rahim, 1983· 2002). Μετονομάστηκαν, επίσης, σε ενδιαφέρον για τα ατομικά αποτελέσματα-ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα των άλλων (Pruitt, όπ. αναφ. στους Aritzeta et al., 2005· Tidd & Friedman, 2002) και σε επίτευξη επιθυμητών στόχων-διατήρηση θετικών εργασιακών σχέσεων (Johnson & Johnson, όπ. αναφ. στους Stevahn & King, 2005). Από το συνδυασμό αυτών των διαστάσεων προκύπτουν τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων όπως αναφέρουν οι Blake και Mouton, με μικρές παραλλαγές στο όνομά τους. Μόνο το μοντέλο του Pruitt κάνει αναφορά σε τέσσερα στυλ, γιατί θεωρεί ότι το συμβιβαστικό στυλ αντιπροσωπεύει μια ασθενή μορφή του στυλ επίλυσης προβλήματος, παρά ένα ανεξάρτητο στυλ (Tidd & Friedman, 2002).

Η κριτική που δέχεται το μοντέλο των Blake και Mouton, καθώς και τα μοντέλα των ερευνητών που επαναδιατύπωσαν το συγκεκριμένο μοντέλο, είναι ότι δεν εξηγά όλες τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα τρία επίπεδα βαθμού ενδιαφέροντος (υψηλό, μέτριο, χαμηλό) και στις δύο διαστάσεις (ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα-ενδιαφέρον για τα άτομα) (Sorenson et al., 1999). Και αυτό γιατί, τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, με εξαίρεση το συμβιβαστικό, προκύπτουν από το συνδυασμό

του υψηλού ή χαμηλού βαθμού ενδιαφέροντος και στις δύο διαστάσεις. Επομένως, τα μοντέλα που περιγράφηκαν πιο πάνω αδυνατούν να περιγράψουν ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων προκύπτει από το συνδυασμό υψηλού ή χαμηλού βαθμού ενδιαφέροντος στη μια διάσταση και μέτριου βαθμού ενδιαφέροντος στην άλλη διάσταση. Άρα, στο ερώτημα ποιο στυλ υιοθετείται όταν ένα άτομο εκδηλώνει υψηλό βαθμό ενδιαφέροντος για τα αποτελέσματα και μέτριο βαθμό ενδιαφέροντος για άτομα και τις μεταξύ τους σχέσεις, τα πιο πάνω μοντέλα δεν μπορούν να δώσουν απάντηση.

Κριτική στο «Μοντέλο Διπλής Ανησυχίας» κάνουν επίσης, οι Van de Vliert και Euwema (1994), οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι δύο διαστάσεις του μοντέλου, ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα και ενδιαφέρον για τα άτομα και τις μεταξύ τους σχέσεις παρουσιάζουν πρόβλημα. Και αυτό γιατί, το ενδιαφέρον που επιδεικνύει ένα άτομο είτε για τον εαυτό του και τα αποτελέσματά του είτε για τους άλλους και τις μεταξύ τους σχέσεις είναι μη μετρήσιμο στοιχείο και δεν μπορεί να παρατηρηθεί από άλλους. Το ενδιαφέρον λοιπόν, δεν αποτελεί ένα παρατηρήσιμο χαρακτηριστικό γνώρισμα της συμπεριφοράς που ακολουθείται στη διαχείριση συγκρούσεων. Συνεπώς, το μοντέλο των Blake και Mouton δεν μπορεί να βρει με βεβαιότητα το στυλ που υιοθετούν τα άτομα στη διαχείριση συγκρούσεων.

Το Μοντέλο Διαχείρισης Συγκρούσεων του Kenneth Thomas

Από τα πιο πάνω μοντέλα, η παρούσα εργασία υιοθετεί το μοντέλο του Thomas (1977· 2009), το οποίο θεωρείται κλασικό και διαδεδομένο στον τομέα της διαχείρισης συγκρούσεων. Αυτό εξάλλου φανερώνουν και οι έρευνες (Callanan et al., 2006· Harper, 2004· Lawrence, 1998· Shell, 2001· Stanley & Algert, 2007), οι οποίες το χρησιμοποιούν ως ερευνητικό εργαλείο για την εύρεση του στυλ που υιοθετούν τα άτομα στη διαχείριση συγκρούσεων, το ερωτηματολόγιο που ανέπτυξε ο συγκεκριμένος ερευνητής, το "Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument" (TKI).

Το μοντέλο του Thomas, το οποίο παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 2 της επόμενης σελίδας, είναι δισδιάστατο, με τις δύο διαστάσεις να αξιολογούν τη συμπεριφορά του ατόμου στις συγκρούσεις, διαμορφώνοντας έτσι τον τρόπο που κάποιος τις διαχειρίζεται (Sample, 2008). Η κάθετη διάσταση ορίζεται ως διεκδικητικότητα (*assertiveness*), ο βαθμός δηλαδή στον οποίο κάποιος επιθυμεί να ικανοποιήσει τις οργανωτικές ανάγκες, δίνοντας έμφαση στα αποτελέσματα. Η οριζόντια διάσταση ορίζεται ως συνεργατικότητα (*cooperativeness*), ο βαθμός δηλαδή που κάποιος επιθυμεί να ικανοποιήσει τις ατομικές ανάγκες, δίνοντας έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Thomas, 1977· 2009). Οι δύο διαστάσεις του μοντέλου βρίσκονται σε μια κλίμακα όπου στο ένα άκρο είναι ο μεγάλος

Διάγραμμα 2.

Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων Σύμφωνα με το Μοντέλο του Thomas



βαθμός και στο άλλο άκρο ο μικρός βαθμός ενδιαφέροντος. Από το συνδυασμό των δύο αυτών διαστάσεων προκύπτουν πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, καθένα εκ των οποίων θεωρείται κατάλληλο σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Το ανταγωνιστικό στυλ (*competing*) χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας και υψηλό βαθμό διεκδικητικότητας (Thomas, 1977· 2009). Το ανταγωνιστικό στυλ είναι ένας «προσανατολισμός νίκης-ήττας», το οποίο οδηγεί σε νικητές και ηττημένους (Hanson, 2003· Owens & Valesky, 2007), με κίνδυνο η σύγκρουση να αμβλύνεται. Ουσιαστικά, κυριαρχεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των μερών για ικανοποίηση ίδιων συμφερόντων. Τα άτομα εκμεταλλεύονται οποιαδήποτε μορφή ισχύος διαθέτουν – συναισθηματική, διανοητική, ιεραρχική – προσπαθώντας να καταφέρουν αυτό που θέλουν και να πετύχουν μια προσωπική νίκη, χωρίς να σέβονται τα συμφέροντα των άλλων (Everard & Morris, 1999). Τέτοιου είδους καταστάσεις μπορεί να οδηγήσουν σε καταστροφικές συγκρούσεις. Το συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων θεωρείται κατάλληλο, όταν ανακύπτει κάτι επείγον, οπότε επιβάλλεται η γρήγορη λήψη απόφασης (Treslan, 1993), όταν πρέπει να ληφθούν δυσάρεστα μέτρα (Παρασκευόπουλος, 2008) ή όταν το άτομο γνωρίζει πως έχει δίκιο και υπερασπίζεται τη θέση του, εφόσον η άλλη πλευρά δεν είναι πρόθυμη να λογικευτεί (Sample, 2008· Thomas 1988· 1992).

Το συνεργατικό στυλ (*collaborating*) χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συνεργατικότητας και διεκδικητικότητας (Thomas, 1977· 2009). Το ζητούμενο είναι η εύρεση μιας ποιοτικής λύσης που να ικανοποιεί όλα τα συγκρουόμενα μέρη (Sample, 2008) και είναι αποτέλεσμα της σύνθεσης των εναλλακτικών τρόπων δράσης (Rahim, 2002). Στο συνεργατικό στυλ κυριαρχεί ο προσανατολισμός του κερδίζω-κερδίζεις (Owens & Valesky, 2007), δηλαδή μια κατάσταση κατά την οποία «τα μέρη επιθυμούν να ικανοποιηθεί το προσωπικό τους συμφέρον στον ίδιο βαθμό με το συμφέρον της άλλης πλευράς» (Σαΐτης, 2007, σ. 284). Αυτό προϋποθέτει ότι οι συμμετέχοντες θα συνεργάζονται για την εύρεση λύσης, θα είναι ανοιχτοί σε ό,τι αφορά τα κίνητρα και τους στόχους τους, θα αυξηθεί η αμοιβαία κατανόηση, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί η φιλοσοφία «όλοι νικητές». Το συνεργατικό στυλ καλό είναι να υιοθετείται όταν τα ζητήματα είναι πολύ σημαντικά και δεν επιδέχονται συμβιβασμό και όταν πρέπει να επιλυθεί μια παρατεταμένη σύγκρουση (Σαΐτης, 2007· Thomas 1988· 1992). Επίσης, θεωρείται κατάλληλο όταν απαιτείται υψηλή αφοσίωση και κατανόηση ή όταν έχει σημασία η ποιότητα της απόφασης και πρέπει να συνεκτιμηθούν οι σκέψεις, απόψεις και ιδέες, ώστε να παραχθούν και να δοκιμαστούν δημιουργικές λύσεις (Everard & Morris, 1999· Treslan, 1993).

Το συμβιβαστικό στυλ (*compromising*), χαρακτηρίζεται από μέτριο βαθμό συνεργατικότητας και διεκδικητικότητας (Thomas, 1977· 2009). Στο συμβιβαστικό στυλ για χάρη της συμφωνίας ακολουθείται η μέση οδός που καταλήγει σε πρόχειρες λύσεις, που σε κάποιο βαθμό ικανοποιούν και τις δύο πλευρές, αλλά είναι σε βάρος της ανάπτυξης του οργανισμού (Balay, 2006· Ρούμπιν κ.ά., 1999). Στόχος λοιπόν, είναι να βρεθεί μια πρόσφορη, αμοιβαία αποδεκτή λύση που να ικανοποιεί μερικώς αμφότερα τα μέλη (Sample, 2008· Thomas 1988· 1992). Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα παζάρι, μια λύση πάρε-δώσε μεταξύ των συγκρουόμενων μερών, η οποία μοιράζει τις διαφορές και καταλήγει σε μια ενδιάμεση λύση (Deutsch, 1990· Owens & Valesky, 2007). Αυτός ο προσανατολισμός βασίζεται στην υπόθεση ότι καθεμιά από τις πλευρές θα είναι ευτυχής επειδή κέρδισε κάτι. Το συγκεκριμένο στυλ θεωρείται κατάλληλο, όταν δύο αντίπαλοι με ίση δύναμη επιδιώκουν αλληλοαποκλειόμενους στόχους ή όταν τα ζητήματα είναι μέσης σπουδαιότητας και δεν υπάρχει χρόνος για να ακολουθηθεί η συνεργατική προσέγγιση, οπότε χρησιμοποιείται ο συμβιβασμός ως προσωρινή λύση (Everard & Morris, 1999· Treslan, 1993).

Το στυλ της αποφυγής (*avoiding*) χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας και διεκδικητικότητας (Thomas, 1977· 2009). Υιοθετώντας αυτό το στυλ, το άτομο παρακάμπτει τη σύγκρουση, αναβάλλει την αντιπαράθεση ελπίζοντας ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του ή την αγνοεί (Everard & Morris, 1999· Παρασκευόπουλος, 2008· Sample, 2008). Η σύγκρουση δε διαχειρίζεται, αλλά παραμένει υπό λανθάνουσα μορφή με κίνδυνο να ξεσπάσει μια μεγαλύτερης έντασης σύγκρουση στο μέλλον (Deutsch, 1990· Owens & Valesky, 2007), με χειρότερα αποτελέσματα (Waitchalla & Raduan, 2006). Το στυλ αυτό θεωρείται κατάλληλο όταν το ζήτημα δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό, όταν η πιθανή ζημιά από την αντιπαράθεση αντισταθμίζει τα οφέλη της λύσης, όταν χρειάζεται χρόνος για συλλογή στοιχείων ή όταν κάποιοι άλλοι διαθέτουν καταλληλότερα εφόδια για να λύσουν το πρόβλημα και αναμένεται η δική τους παρέμβαση (Παρασκευόπουλος, 2008· Thomas 1988· 1992· Treslan, 1993).

Το στυλ της προσαρμογής (*accommodating*), χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συνεργατικότητας και χαμηλό βαθμό διεκδικητικότητας (Thomas, 1977· 2009). Στο συγκεκριμένο στυλ κυριαρχεί η υποχωρητική διάθεση με το άτομο να βάζει πάνω απ' όλα τα συμφέροντα των άλλων σε βάρος των δικών του, στοχεύοντας στην εξασφάλιση καλών σχέσεων με τα συγκρουόμενα μέρη (Hanson, 2003). Σύμφωνα με τη Sample (2008), υπάρχει ένα στοιχείο αυτοθυσίας σε αυτό το στυλ. Το στυλ της προσαρμογής καλό είναι να υιοθετείται, όταν η κατάληξη της σύγκρουσης δε θεωρείται σημαντική (Σαΐτης, 2007), όταν το άτομο συνειδητοποιεί ότι έχει άδικο, όταν διστάζει να διατυπώσει τις ιδέες του και

οι άλλοι θέλουν να του δείξουν ότι σέβονται τις απόψεις του και ενδιαφέρονται να τις ακούσουν ή όταν το ζήτημα είναι πολύ σημαντικό γι' αυτόν και οι άλλοι θέλουν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του (Everard & Morris, 1999· Thomas 1988· 1992). Βασική αρχή για την επιλογή του καταλληλότερου στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων είναι να ελαχιστοποιεί την εχθρότητα και να μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη του οργανισμού (Hanson, 2003). Ως εκ τούτου, ο διευθυντής πρέπει πάντοτε να τροχοδρομεί και να ζυγίζει τις ενέργειές του προς την επιθυμητή κατεύθυνση, λαμβάνοντας υπόψη την ωριμότητα των συμβαλλόμενων μερών. Σύμφωνα εξάλλου με τον Thomas (1977· 2009), δεν υπάρχει ένα καλύτερο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, αλλά το καθένα είναι κατάλληλο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Επομένως, ο διευθυντής θα πρέπει ανάλογα με την κατάσταση να επιλέγει εκείνο το στυλ, βάση του οποίου θα διαχειριστεί ομαλά τις συγκρούσεις, με στόχο την επίλυσή τους προς όφελος του οργανισμού.

Έρευνες για τους Παράγοντες που Επηρεάζουν το Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων: Σταθερό ή Μεταβαλλόμενο Χαρακτηριστικό;

Μεγάλος αριθμός ερευνών διερευνά το στυλ διαχείρισης που υιοθετούν τα άτομα ή οι ομάδες στη διαχείριση συγκρούσεων (Antonioni, 1998· Callanan et al., 2006· Collins, 2001· Cornille, Pestle & Vanwy, 1999· Moberg, 2001· Sternberg & Dobson, 1987· Stanley & Algert, 2007). Το ερώτημα που τίθεται στη βιβλιογραφία είναι εάν το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι σταθερό και αμετάβλητο ατομικό χαρακτηριστικό ή εάν είναι αποτέλεσμα των περιστάσεων, οπότε είναι μεταβαλλόμενο χαρακτηριστικό και διαφοροποιείται ανάλογα με τις περιστάσεις κάθε σύγκρουσης. Οι απόψεις των μελετητών για το συγκεκριμένο ερώτημα δίστανται.

Η πρώτη ομάδα ερευνητών υποστηρίζει ότι υπάρχει συνέπεια ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαχειρίζονται συγκρούσεις και άρα, ως προς το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Υπάρχει, λοιπόν, μια προτίμηση προς συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, το οποίο υιοθετείται από τα άτομα και είναι σταθερό και αμετάβλητο στις διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις, εφόσον δε διαφοροποιείται ανάλογα με τις περιστάσεις (Sternberg & Dobson, 1987· Sternberg & Soriano, 1984). Το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων αναγνωρίζεται ως η προτιμημένη προσέγγιση στη διαχείριση συγκρούσεων (Callanan et al., 2006). Με βάση τη φιλοσοφία που υιοθετεί η πρώτη ομάδα, αναπτύχθηκαν διάφορα εργαλεία, για μέτρηση του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Τα εργαλεία αυτά, τα οποία έχουν τη μορφή ερωτηματολογίου, ουσιαστικά οδηγούν στην εύρεση του κυρίαρχου στυλ που το άτομο προτιμά να υιοθετεί στις διάφορες συγκρούσεις. Τα πιο γνωστά εργαλεία είναι το "Thomas-Kilmann Conflict Mode

Instrument" (TKI) (Thomas, 1977· 2009), το "Rahim Organizational Conflict Inventory-II" (ROCI-II) (Rahim, 1982· 2002) και το "Putnam-Wilson Organizational Communication Conflict Instrument" (OCCI) (όπ. αναφ. στους Wilson & Waltman, 1988). Τα συγκεκριμένα εργαλεία αποτελούνται από αριθμό ερωτήσεων και με βάση τις απαντήσεις που δίνουν τα άτομα, εντοπίζεται ποιο είναι το κυρίαρχο στυλ που χαρακτηρίζει τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις γενικά.

Ορισμένοι ερευνητές της πρώτης ομάδας, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, συσχέτισαν το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων με την προσωπικότητα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι το στυλ που υιοθετεί ένα άτομο στη διαχείριση συγκρούσεων σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και ως εκ τούτου είναι σταθερό και αμετάβλητο χαρακτηριστικό (Antonioni, 1998· Brewer et al., 2002· Friedman, Curall & Tsai, 2000· Moberg, 1998· 2001· Shell, 2001). Άρα, τα άτομα τείνουν να εκφράζουν προτίμηση για ένα συγκεκριμένο στυλ, βάση του οποίου διαχειρίζονται γενικά τις συγκρούσεις και σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, η έρευνα του Antonioni (1998) υποστηρίζει πως τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων συσχετίζονται με τους «Πέντε Μεγάλους Παράγοντες της Προσωπικότητας»: νευρωτισμός (*neuroticism*), ευσυνειδησία (*conscientiousness*), δεκτικότητα στην εμπειρία (*openness to experience*), προσήνεια (*agreeableness*) και εξωστρέφεια (*extraversion*). Συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της εξωστρέφειας, ευσυνειδησίας, δεκτικότητας στην εμπειρία, προσήνειας και του συνεργατικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Η εξωστρέφεια συσχετίζεται θετικά με το ανταγωνιστικό στυλ, ενώ η προσήνεια και ο νευρωτισμός συσχετίζονται αρνητικά με το συγκεκριμένο στυλ. Τέλος, η εξωστρέφεια, η δεκτικότητα στην εμπειρία και ευσυνειδησία συσχετίζονται αρνητικά με το στυλ της αποφυγής, ενώ η προσήνεια και ο νευρωτισμός συσχετίζονται θετικά με το στυλ αυτό.

Η δεύτερη ομάδα ερευνητών υποστηρίζει πως το στυλ που υιοθετεί ένα άτομο στις συγκρούσεις είναι μεταβαλλόμενο χαρακτηριστικό και εξαρτάται από τις περιστάσεις (Brewer et al., 2002· Callanan et al., 2006· Cornille et al., 1999· Jameson, 1999). Το στυλ δηλαδή, θεωρείται ως το προϊόν της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του και γι' αυτό, ανάλογα με τις περιστάσεις, υιοθετείται και το ανάλογο στυλ διαχείρισης (Cornille et al., 1999). Αυτή η ομάδα ερευνητών διαφοροποιείται από την πρώτη γιατί θεωρεί ότι ένα άτομο δεν μπορεί να υιοθετεί ένα μόνο στυλ, το οποίο να είναι κατάλληλο για τη διαχείριση όλων των τύπων συγκρούσεων. Αντίθετα, τα άτομα επιλέγουν το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με τις περιστάσεις, τις συνθήκες δηλαδή που έχουν να αντιμετωπίσουν κάθε φορά και όχι

σύμφωνα με το κυρίαρχο στυλ, όπως αυτό εντοπίζεται μέσα από τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν (TKI, ROCI-II, OCCI), για μέτρηση του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Callanan et al., 2006).

Άλλες έρευνες βρήκαν ότι ακόμη και η ίδια η συμπεριφορά ενός ατόμου μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια διαχείρισης συγκρούσεων, με τα άτομα να επιλέγουν το συνδυασμό στυλ (Van de Vliert, Euwema & Huismans, 1995). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα άτομα επιλέγουν να συνδυάσουν τα ακόλουθα στυλ για τη διαχείριση μιας σύγκρουσης: συμβιβασμό και συνεργασία, συμβιβασμό και υποχώρηση, αποφυγή και υποχώρηση (Munduate et al., 1999). Οι Yukl, Falbe και Young (1993) βρήκαν στην έρευνά τους πως ο συνδυασμός στυλ είναι πιο αποτελεσματικός στη διαχείριση συγκρούσεων, παρά η υιοθέτηση ενός μοναδικού στυλ.

Οι απόψεις της δεύτερης ομάδας ερευνητών συμβαδίζουν με την περιστασιακή θεωρία ηγεσίας του κύκλου ζωής των Hersey και Blanchard (Ogilivie & Kidder, 2008). Επομένως, οι διευθυντές-ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγουν ανάμεσα στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων το καταλληλότερο για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Οι περιστασιακοί παράγοντες έχουν να κάνουν με το χώρο και το χρόνο της σύγκρουσης (Brewer et al., 2002· Zarankin, 2008), τη σχέση μεταξύ των συγκρουόμενων μερών (Rahim, 2002) και την ταυτότητά τους (γονιός, εκπαιδευτικός), τον τύπο (διαπροσωπική, διομαδική) και το μέγεθος της σύγκρουσης (Friedman et al., 2000). Άλλοι παράγοντες είναι οι προσωπικές και πολιτιστικές διαφορές των εμπλεκόμενων (Moberg, 1998), η σημασία που έχει το θέμα για τα συγκρουόμενα μέρη, αλλά και το πόσο διεκδικητικό είναι το άτομο για την υπεράσπιση των συμφερόντων του (Callanan et al., 2006). Τέλος, το περιβάλλον εργασίας, η δομή (Somech et al., 2009) και το κλίμα του οργανισμού, η ικανοποίηση από την εργασία (Gross & Guerrero, 2000) και τα συναισθήματα μεταξύ των συναδέλφων (Desivilya & Yagil, 2005) αποτελούν και αυτά περιστασιακούς παράγοντες που επηρεάζουν τα άτομα στην επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Όσον αφορά στα συναισθήματα, οι Rhoades et al. (2001) βρήκαν ότι τα θετικά συναισθήματα συσχετίζονται θετικά με το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων επηρεάζεται, επίσης, από τη θέση που κατέχουν τα άτομα στην ιεραρχία (Brewer et al., 2002· Gross & Guerrero, 2000· Jameson, 1999· Rahim, 1983· Wall & Callister, 1995). Τα άτομα που έχουν υψηλότερη θέση στην ιεραρχία είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν το συνεργατικό στυλ, ενώ τα άτομα που έχουν χαμηλότερη θέση είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν το στυλ αποφυγής ή υποχώρησης στη διαχείριση συγκρούσεων (Brewer et al., 2002). Ο Rahim (1983) υποστηρίζει πως τα άτομα υιοθετούν συχνότερα το στυλ υποχώρησης στη διαχείριση συγκρούσεων, όταν

συγκρούονται με ανώτερα στελέχη παρά με υφισταμένους ή συναδέλφους. Επίσης, υιοθετούν συχνότερα το στυλ αποφυγής όταν συγκρούονται με ανώτερα στελέχη παρά με συναδέλφους και συχνότερα με συναδέλφους παρά με υφισταμένους. Το ανταγωνιστικό στυλ υιοθετείται συχνότερα στη διαχείριση συγκρούσεων με τους υφισταμένους παρά με τους συναδέλφους και λιγότερο με τους ανωτέρους. Τέλος, μια προσέγγιση συμβιβασμού αναμένεται όταν αμφότερα τα συγκρουόμενα μέρη είναι συνάδελφοι.

Όσον αφορά στο φύλο, υπάρχουν δισταμένα ερευνητικά αποτελέσματα για τη σχέση του φύλου και του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Ομάδα ερευνητών υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων στην υιοθέτηση του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Brewer et al., 2002· Collins, 2001· Rahim, 1983). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες διευθύντριες οργανισμών αποφεύγουν το ανταγωνιστικό στυλ και υιοθετούν περισσότερο αυτό του συμβιβασμού ή της υποχώρησης (Collins, 2001), της συνεργασίας (Rahim, 1983) ή της αποφυγής (Brewer et al., 2002). Αντίθετα, οι άντρες διευθυντές υιοθετούν περισσότερο το ανταγωνιστικό στυλ και λιγότερο το συμβιβαστικό (Brewer et al., 2002· Rahim, 1983). Αντίθετα, άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων δε διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο (Henkin et al., 2000· Παρασκευόπουλος, 2008).

Τέλος, μια τρίτη ομάδα ερευνητών υποστηρίζει πως το στυλ που υιοθετεί κάθε άτομο στη διαχείριση συγκρούσεων είναι συνάρτηση των ατομικών χαρακτηριστικών, όπως φύλο, ενδιαφέροντα, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, αλλά και των περιστασιακών παραγόντων (Collins, 2001· De Dreu, Evers, Beersma, Kluwer & Nauta, 2001· Stanley & Algert, 2007). Επομένως, το στυλ που υιοθετεί ένα άτομο στη διαχείριση συγκρούσεων, με βάση τις απαντήσεις που δίνει στα εργαλεία που αναπτύχθηκαν για τη μέτρησή του (TKI, ROCI-II, OCCI), είναι αποτέλεσμα τόσο των ατομικών χαρακτηριστικών όσο και των συνθηκών που επικρατούν στις συγκρουσιακές καταστάσεις. Την άποψη αυτή ενισχύουν και οι De Dreu et al. (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν πως τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν εντοπίζουν ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων υιοθετεί κάθε άτομο, σε συγκεκριμένες όμως περιστάσεις.

Συνοψίζοντας, εάν θα πρέπει να δοθεί μια απάντηση στο ερώτημα που τέθηκε στην αρχή του υποκεφαλαίου, κατά πόσο δηλαδή το στυλ που υιοθετεί κάθε άτομο στη διαχείριση συγκρούσεων είναι σταθερό ή μεταβαλλόμενο χαρακτηριστικό, η τρίτη ομάδα ερευνητών δίνει πολύ εύστοχα την απάντηση. Συνεπώς, ούτε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας από μόνα τους ούτε οι περιστάσεις από μόνες τους μπορούν να διαμορφώσουν το στυλ, με βάση το οποίο ένα άτομο διαχειρίζεται αποτελεσματικά συγκρουσιακές καταστάσεις. Ο συνδυασμός των πιο πάνω παραγόντων οδηγεί στην

επιλογή εκείνου του στυλ που είναι καταλληλότερο για τη διαχείριση της συγκεκριμένης σύγκρουσης υπό τις συγκεκριμένες περιστάσεις.

Αναμφισβήτητα, τα εργαλεία μέτρησης που αναπτύχθηκαν εντοπίζουν το κυρίαρχο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, δηλαδή εκείνο το στυλ που το άτομο προτιμά να υιοθετεί και βάση του οποίου διαχειρίζεται γενικά συγκρούσεις. Η προτίμηση που εκφράζει ένα άτομο προς συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων δεν αποτελεί συνταγή. Μπορεί το άτομο, σύμφωνα με την προσωπικότητά του, να προτιμά να υιοθετεί το συνεργατικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων, αλλά οι συνθήκες της συγκεκριμένης σύγκρουσης να είναι τέτοιες που το στυλ της αποφυγής να είναι το καταλληλότερο για την αποτελεσματική διαχείρισή της. Εδώ έγκειται και ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος ως ηγέτης του οργανισμού θα πρέπει να φροντίζει ώστε το στυλ που υιοθετεί στη διαχείριση των συγκρούσεων να επιλύει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις προς όφελος του οργανισμού.

Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολείου στη Διαχείριση Συγκρούσεων

Ο Διευθυντής ως ο Βασικός Παράγοντας Διαχείρισης Συγκρούσεων

Το κατά πόσο οι συγκρούσεις οδηγούν σε καταστρεπτικά ή εποικοδομητικά αποτελέσματα για τον οργανισμό, εξαρτάται από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συμβαίνουν, όπως το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα, τις ατομικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων (Uline et al., 2003), τη φύση των συγκρούσεων – συναισθηματική και γνωστική – (Jehn, 1994· Parayitam et al., 2010) και κυρίως από το πώς διαχειρίζονται από το διευθυντή (Henkin et al., 2000· Somech et al., 2009). Στόχος εξάλλου δεν είναι η απουσία συγκρούσεων από τη σχολική ζωή, αλλά η αποτελεσματική διαχείρισή τους (Φασούλης, 2006). Με αυτό τον τρόπο, οι συγκρούσεις οδηγούν σε εποικοδομητικό διάλογο (Παρασκευόπουλος, 2008) και αποτελούν θετική δύναμη ανάπτυξης για τον οργανισμό (Gorton et al., 2007). Από την άλλη, η αναποτελεσματική διαχείρισή τους προκαλεί δυσλειτουργίες στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Callanan et al., 2006). Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για το διευθυντή (Anderson, 2007· Γεωργογιάννης, Λάγιος & Κουνέλη, 2005· Cook & Johnson, 2008· Perez & Mugny, 1996), αλλά και βασικό του καθήκον (Πασιαρδής, 2008). Ως ο άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας διαδραματίζει κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος, όπου οι διαφωνίες θα μεταβάλλονται σε πηγή δημιουργικού διαλόγου (Σαΐτης, 2007).

Αναπόφευκτα, η προσωπικότητα του διευθυντή ως ατόμου παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία τέτοιου περιβάλλοντος. Σύμφωνα με το Leithwood (2005), ο

αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης επιδεικνύει υψηλό βαθμό συναισθηματικής ευαισθησίας στις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού, έχει αναπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας, είναι ευέλικτος στις απόψεις του, έτοιμος να ακούσει τι έχουν να πουν οι άλλοι, αξιοποιώντας τη δημιουργικότητά τους και τη δική τους οπτική προς την επίλυση προβλημάτων. Υιοθετώντας ένα διπλωματικό στυλ συμπεριφοράς, αποφεύγει να υποστηρίξει κάποια πλευρά και προσπαθεί να βρει διαύλους επικοινωνίας (Γεράρης & Κυριάκου, 2008). Ο διευθυντής προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα, αναπτύσσοντας σωστές διαπροσωπικές σχέσεις με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ärlestig, 2008), με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και να μειώνονται οι συγκρούσεις.

Με τη συμπεριφορά και τη στάση του διαμορφώνει την ιδιαίτερη ταυτότητα της ομάδας και διανοίγει τα μονοπάτια για να αναπτυχθούν οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε πνεύμα συνεργασίας και αλληλοστήριξης στην επιδίωξη των στόχων του οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999· Tschannen-Moran, 2001), αποφεύγοντας τις συγκρούσεις (Anderson, 2007). Ακόμη, η συστηματική επικοινωνία και συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς και ιδιαίτερα με το Σύνδεσμο Γονέων και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση σωστών διαπροσωπικών σχέσεων οικογένειας-σχολείου και να προφυλάξει τον οργανισμό από συγκρούσεις (Σαΐτης, 2007). Επομένως, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας δημιουργούν ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα στη σχολική μονάδα (Ärlestig, 2007· Campo, 1993· Pashiardi, 2000). Σε αντίθετη περίπτωση δημιουργείται ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα, όπου τα συμβαλλόμενα μέλη δυσκολεύονται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Hunt, Tourish & Hargie, 2000). Το γεγονός αυτό βοηθά στην ανάπτυξη εχθρότητας, δυσπιστίας και καχυποψίας μεταξύ των ατόμων με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται συγκρούσεις (Moore, 2003· Perez & Mugny, 1996) και ένα κλίμα λιγότερο ευνοϊκό για εργασία, μάθηση ή συνεργασία (Pashiardi, 2000).

Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής, ως ο παράγοντας δημιουργίας θετικού κλίματος στον οργανισμό (Πασιαρδή, 2001· Πασιαρδής, 2004), καλείται να δημιουργήσει ατμόσφαιρα ζεστασιάς (Goleman, 2006), επιζητώντας το διάλογο μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών, με σκοπό τη διαπραγμάτευση για επίλυση των διαφορών (Ζαβλανός, 2003· Uline et al., 2003). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον θετικού κλίματος, το οποίο προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Pashiardi, 2000), εάν υπάρξουν συγκρούσεις ο διευθυντής τις διαχειρίζεται εποικοδομητικά. Επιπρόσθετα, εφόσον η κουλτούρα ενός οργανισμού διαμορφώνει, σύμφωνα με τους Lewis, French και Steane (1997), τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι συγκρούσεις, ο διευθυντής θα πρέπει να

διαμορφώσει τέτοια κουλτούρα που να ενθαρρύνει την εύρεση αποτελεσματικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων (Πασιαρδής, 2004). Ο επικεφαλής του προσωπικού θα πρέπει να είναι αντικειμενικός και να επιλύει τη σύγκρουση με βάση την προσέγγιση κερδίζω-κερδίζεις, αποφεύγοντας την προσέγγιση κερδίζω-χάνεις που οδηγεί σε νικητές και ηττημένους και οξύνει την αντιπαράθεση (Owens & Valesky, 2007).

Τέλος, ο διευθυντής, ως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης, καλείται να δημιουργήσει μέσα από συναινετικές διαδικασίες όραμα σχολείου, το οποίο καθορίζεται συλλογικά με το προσωπικό για να κερδίζεται η αφοσίωση ολόκληρου του οργανισμού (Kotter, 2002· Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). Οι προσδοκίες του σχολικού ηγέτη υιοθετούνται ως προσωπικοί στόχοι από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα εύκολα, αν συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Pashiardis, 1994· 1998· Χατζηπαναγιώτου, 2003). Με αυτό τον τρόπο οι στόχοι του οργανισμού εναρμονίζονται με τις ανάγκες των ατόμων και κατ' επέκταση οδηγούμαστε στη μείωση των συγκρούσεων (DiPaola & Hoy, 2001· Πασιαρδής, 2004).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του διευθυντή στην εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων είναι καθοριστικός. Η παρουσία και η συμβολή του στη σχολική καθημερινότητα είναι καταλυτική, ώστε να διαχειρίζεται την οποιαδήποτε διαφορά πριν φορτιστεί το κλίμα. Για να το πετύχει αυτό θα πρέπει να διαμορφώνει ένα περιβάλλον, όπου η διαφωνία είναι ευπρόσδεκτη και μεταβάλλεται σε πηγή δημιουργικού διαλόγου, χωρίς να διακυβεύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Πέραν της διαμόρφωσης του κατάλληλου περιβάλλοντος, σημαντικός είναι και ο διαμεσολαβητικός ρόλος που αναλαμβάνει ο διευθυντής στη διαχείριση συγκρούσεων.

Ο Διαμεσολαβητικός Ρόλος του Διευθυντή στη Διαχείριση Συγκρούσεων

Ο διευθυντής λοιπόν, ως τρίτο μέρος, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο προκειμένου να διαχειριστεί εποικοδομητικά τη σύγκρουση και να ξεφύγουν τα άτομα από το αδιέξοδο στο οποίο οδηγήθηκαν (Jameson, 1999· Lewicki et al., 1992· Mhehe, 1997). Η έννοια της παρέμβασης ενός τρίτου μέρους σε μια σύγκρουση αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου ένα άτομο, το οποίο δεν εμπλέκεται άμεσα σε αυτή, αναλαμβάνει ενέργειες με στόχο «την αποκλιμάκωση ή την επίλυση της σύγκρουσης» (Σιμώση, 2005β, σ. 186). Σύμφωνα με τους Ρούμπιν κ.ά. (1999), το τρίτο μέρος μπορεί να διαδραματίσει διάφορους ρόλους σε μια σύγκρουση, όπως του διαιτητή, του ατόμου που εξουσιοδοτείται να κάνει μια δεσμευτική για τα εμπλεκόμενα μέρη υπόδειξη, του συνηγόρου του πολίτη, του ατόμου που επιφορτίζεται με την επίλυση των συγκρούσεων που ανακύπτουν ανάμεσα σε άτομα και θεσμούς και του διαμεσολαβητή.

Ο βασικότερος ρόλος του τρίτου μέρους είναι αυτός του διαμεσολαβητή, του ατόμου δηλαδή που βοηθά τα συγκρουόμενα μέρη να λύσουν τις διαφορές τους ειρηνικά και να καταλήξουν σε μια εκούσια συμφωνία (Bercovitch & Langley, 1993· Lewicki et al., 1992· Παρασκευόπουλος, 2008· Ρούμπιν κ.ά., 1999· Treslan, 1993). Ο διαμεσολαβητής μπορεί να προωθήσει την άμεση επαφή, την επικοινωνία, τη συνεργασία μεταξύ των συγκρουόμενων μερών με στόχο τη μείωση της έντασης και τη δημιουργία της εμπιστοσύνης που θα οδηγήσει στην εξεύρεση λύσης (Balay, 2006). Η διαμεσολάβηση λοιπόν είναι μια διαδικασία, όπου τα συγκρουόμενα μέρη ζητούν ή δέχονται βοήθεια από ένα τρίτο μέρος ως προς την αποκατάσταση ή την έναρξη των διαπραγματεύσεων μεταξύ τους με στόχο την επίλυση της σύγκρουσης (Bercovitch & Houston, 1996· Ma, 2007) και τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων (Jameson, 1999· Mhehe, 1997).

Ο ρόλος της διαμεσολάβησης έγκειται στον εντοπισμό θεμάτων, τα οποία βρίσκονται στο επίκεντρο της σύγκρουσης, στην ανίχνευση αναγκών και προβληματισμών των μερών, στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τα εμπλεκόμενα μέρη, στη συλλογή πληροφοριών, στη διαμόρφωση κανόνων, στην ομαδοποίηση των θεμάτων και τον ορισμό προτεραιοτήτων και τέλος, στη διατύπωση προτάσεων που οδηγούν σε πιθανή συμφωνία μεταξύ των μερών (Σιμώση, 2005β). Τα ερευνητικά ευρήματα συγκλίνουν στο ότι, σε σύγκριση με άλλες μορφές παρέμβασης τρίτου μέρους, η διαμεσολάβηση σχετίζεται με αυξημένη ικανοποίηση των συγκρουόμενων μερών, καθώς και αυξημένη πιθανότητα δέσμευσης των μερών στη συμφωνημένη λύση (Σιμώση, 2005β). Παράλληλα, έχουν αναφερθεί θετικές επιδράσεις της μεθόδου, όπως μείωση έντασης και αισθημάτων εχθρότητας, αποσαφήνιση ζητημάτων, ακόμα και σε περιπτώσεις μη επίτευξης συμφωνίας σε συγκρούσεις υψηλής έντασης, όπου υπάρχει πόλωση μεταξύ των συγκρουόμενων μερών (Kressel & Pruitt, 1991).

Ο διευθυντής υιοθετεί το ρόλο του διαμεσολαβητή, όταν οι προσπάθειες των συγκρουόμενων μερών «για επίτευξη κοινά αποδεκτής λύσης έχουν φτάσει σε αδιέξοδο, ενώ τα ίδια δεν είναι διατεθειμένα να υποστούν το πιθανό κόστος που ενέχει η κλιμάκωση της σύγκρουσης» (Σιμώση, 2005β, σ. 187). Από τη χρονική στιγμή έναρξης της διαμεσολάβησης, ο διευθυντής αποτελεί ενδογενή παράγοντα της σύγκρουσης. Επομένως, ο διευθυντής αποτελεί ακόμη ένα μέρος της συγκρουσιακής σχέσης, την οποία και επηρεάζει με τις δικές του απόψεις και προσδοκίες (Bercovitch & Gartner, 2006· Wall & Druckman, 2003).

Καταληκτικά, ο ρόλος του διευθυντή ως διαμεσολαβητής είναι καθοριστικός στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων. Κατανοώντας λοιπόν, τη φύση των αντιθέσεων δρα είτε προληπτικά, προλαβαίνοντας το ενδεχόμενο συγκρούσεων είτε πυροσβεστικά,

αντιμετωπίζοντας τις αντιθέσεις, καλλιεργώντας στους πρωταγωνιστές επιλυτική διάθεση για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Πέραν του διαμεσολαβητικού του ρόλου, σημαντικές επίσης, είναι και οι δεξιότητες που πρέπει να κατέχει για να διαχειριστεί με επιτυχία τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.

Δεξιότητες Διαχείρισης Συγκρούσεων

Η ικανότητα χειρισμού συγκρούσεων και οι δεξιότητες διευθέτησής τους είναι από τα βασικά στοιχεία επιτυχίας ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Brewer et al., 2002). Ο διευθυντής στην προσπάθειά του να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, ώστε να τις επιλύσει, θα πρέπει να εφαρμόζει συγκεκριμένα βήματα. Αρχικά, αναλαμβάνοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή, θα πρέπει να προσεγγίζει ξεχωριστά τα αντιμαχόμενα μέρη και ως ενεργητικός ακροατής να ακούει προσεκτικά τη θέση τους, επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές (Σαΐτης, 2007). Με τη στάση του πρέπει να δείχνει ότι επιζητεί το διάλογο, τη λογική συζήτηση και την επίλυση προβλημάτων (Everard & Morris, 1999). Ακολούθως, θα πρέπει να αναλύει τις αιτίες που οδήγησαν στην προστριβή, αναζητώντας τη ρίζα του προβλήματος (Παρασκευόπουλος, 2008). Στη συνέχεια, θα πρέπει να επιδιώκει να φέρει αντιμέτωπα τα συγκρουόμενα μέρη σε διατομικές συναντήσεις «πρόσωπο με πρόσωπο» επιζητώντας το διάλογο μεταξύ τους με σκοπό τη διαπραγμάτευση για την επίλυση των διαφορών (Ρούμπιν κ.ά., 1999).

Επόμενο βήμα είναι η σύγκλιση των δισταμένων θέσεων-απόψεων διατυπώνοντας κοινούς στόχους, οι οποίοι βοηθούν και τα δύο μέρη να υπερβούν τις διαφορές τους για εξομάλυνση της σύγκρουσης (Everard & Morris, 1999). Ουσιαστικά, ο διευθυντής θα πρέπει να βρει εναλλακτικές λύσεις που να ικανοποιούν και τις δύο πλευρές. Τέλος, θα πρέπει να επιλέγει να εφαρμόζει την κατάλληλη στρατηγική επίλυσης της σύγκρουσης, που απαιτείται στη συγκεκριμένη περίπτωση, αποφεύγοντας, όμως, την ανάπτυξη της στρατηγικής κερδίζω-χάνεις, η οποία οδηγεί σε νικητές και ηττημένους (Owens & Valesky, 2007). Αν στη σύγκρουση εμπλέκεται και ο ίδιος, είναι πολύ σημαντικό να διατηρεί τη μέγιστη επικοινωνία με το άλλο μέρος, χωρίς να αναβάλλει τη συζήτηση ελπίζοντας ότι το πρόβλημα θα εξαφανιστεί (Everard & Morris, 1999).

Ως βασική αιτία δημιουργίας σύγκρουσης αποτελεί η κακή επικοινωνία (Ζαβλανός, 2003· Κωνσταντίνου, 2001· 2005· Owens & Valesky, 2007· Perez & Mugny, 1996). Συνεπώς, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αναπτύξει και συγκεκριμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων. Αρχικά, πρέπει να καλλιεργήσει την

ικανότητα αποστολής μηνυμάτων, την ικανότητα δηλαδή να γίνεται κατανοητός (Lunenburg & Orstein, 2008). Αυτό θα το επιτύχει με την άμεση επαφή (Ζαβλανός, 1998), μιλώντας με σαφήνεια (Κόνσολας, Ορφανός, Τόγια & Φατσέα, 2005), δημιουργώντας άνετη ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση (Πασιαρδής, 2004), δίνοντας συνάμα έμφαση και στη μη λεκτική επικοινωνία η οποία δεν πρέπει να είναι ασύμβατη με τη λεκτική αλλά να συνυπάρχει (Ηλίας, 2006· Κουτούζης, 1999).

Ακολούθως, θα πρέπει να καλλιεργήσει την ικανότητα ακρόασης και αυτό θα το επιτύχει με το να είναι ενεργητικός ακροατής, δείχνοντας δηλαδή σεβασμό στο συνομιλητή του, προσέχοντάς τον καθώς μιλά χωρίς να το διακόπτει, κατανοώντας τι του λέει και γιατί (Owens & Valesky, 2007· Tierney, 2002· Verderber, 1998). Επιπλέον, θα πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα ανατροφοδότησης, «που είναι απαραίτητο στοιχείο στην αμφίδρομη επικοινωνία» (Πασιαρδής, 2004, σ. 96), εφόσον του δίνει τη δυνατότητα να επιβεβαιώσει την ορθότητα της αποκωδικοποίησης (Bambacas & Patrickson, 2008· Γιαννουλέας, 1998) και να θέσει τις βάσεις για επανάδραση, επιτρέποντάς του έτσι να διευκρινίσει το μήνυμα (Θεοφιλίδης, 1997· 1998). Τέλος, θα πρέπει να επιλέξει τον κατάλληλο χώρο και χρόνο για να επικοινωνήσει (Πασιαρδής, 2004).

Περαιτέρω, θα πρέπει να διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή την «ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης» (Μπουραντάς, 2002, σ. 506). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα από τα βασικά «κλειδιά» για αποτελεσματική επικοινωνία και οικοδόμηση ουσιαστικής σχέσης μεταξύ διευθυντή-προσωπικού (Ντίνου-Πασχαλίδου, 2005). Στα πλαίσια της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να αναπτύξει και την ικανότητα της ενσυναίσθησης, δηλαδή την ικανότητα να μπαίνει στη θέση του άλλου, ώστε να κατανοεί καλύτερα τα συναισθήματα, τις ανησυχίες και τις ανάγκες του (Goleman, 2006· Töreman, Ekinçi & Karakuş, 2006· Χατζηχρήστου, 2005β). Με την ενσυναίσθηση ο διευθυντής μπορεί να ανοίγει διαύλους επικοινωνίας και να αναπτύσσει κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Κωτσόπουλος & Μπάρλας, 2005), μειώνοντας έτσι τη συχνότητα ύπαρξης συγκρούσεων στον οργανισμό.

Επομένως, ο διευθυντής θα πρέπει να αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων, με στόχο αυτές να αποβούν προς όφελος του οργανισμού. Διαφορετικά, η κακή διαχείρισή τους μπορεί να οδηγήσει σε εχθρότητα μεταξύ των συγκρουόμενων μερών, η οποία θα έχει αρνητικές συνέπειες στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων, βάση

των οποίων μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, θα συμβάλει και η κατάλληλη επιμόρφωση των διευθυντών.

Επιμόρφωση των Διευθυντών σε Θέματα Διαχείρισης Συγκρούσεων

Παρόλο που το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων είναι σημαντικό για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού, εντούτοις οι διευθυντές δε λαμβάνουν την απαραίτητη επιμόρφωση, για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που προκύπτουν (Anderson, 2007). Σύμφωνα με έρευνες, οι ίδιοι οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι νιώθουν ανεπαρκείς στον τομέα της γνώσης των δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων και των στρατηγικών επίλυσής τους (Derr, 1972· Raymond, 1967· Uline et al., 2003), εφόσον δε λαμβάνουν κάποια κατάρτιση πριν ή μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους ως διευθυντές για το θέμα αυτό.

Σύμφωνα με τους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων, βασικό καθήκον του διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η γενική ευθύνη για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που διευθύνει. «Φροντίζει ώστε να αναπτυχθεί ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου πνεύμα συναδέλφωσης, αλληλοσεβασμού και αρμονικής συνεργασίας» (Οι Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί, 2008, σ. 1816) αλλά και για την εξασφάλιση πειθαρχίας και ευπρεπούς συμπεριφοράς και εμφάνισης των παιδιών. Συνεργάζεται, επίσης, με το Σύνδεσμο Γονέων και εξασφαλίζει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του Συνδέσμου Γονέων, καθώς και για τη συνεργασία του με το σχολείο. Τέλος, έχει τακτική επαφή με τους γονείς, με σκοπό την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Παρόλο που στους κανονισμούς δεν αναφέρεται ξεκάθαρα ως καθήκον του διευθυντή το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων, εντούτοις ορισμένοι κανονισμοί, οι οποίοι αναφέρθηκαν πιο πάνω, παραπέμπουν έμμεσα στην ικανότητα του διευθυντή να διαχειρίζεται συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ενώ, λοιπόν, τονίζεται στους κανονισμούς η ευθύνη που έχει ο διευθυντής για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, δεν προηγείται πριν από την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων οποιαδήποτε κατάρτιση σε θέματα αποτελεσματικής διοίκησης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών μονάδων, συνεπώς και σε θέματα συγκρούσεων. «Ως αποτέλεσμα, ο χθεςινός δάσκαλος είναι σημερινός διευθυντής δημοτικού σχολείου. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ενεργεί διαισθητικά, σπουδάζει τη διοίκηση μέσα από δοκιμή και λάθος και αποκτά διοικητικές δεξιότητες καθ' οδόν» (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000, σ. 151). Κάποιας μορφής κατάρτιση παρατηρείται τον πρώτο χρόνο ανάληψης των

καθηκόντων τους, όπου θα πρέπει να λάβουν μέρος στο «Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009α· 2009β). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελείται από 18 συναντήσεις, που πραγματοποιούνται σε εργάσιμο χρόνο μία φορά την εβδομάδα και χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες: «Εισαγωγή στην εκπαιδευτική διοίκηση και οργάνωση», «Ηγεσία στη σχολική μονάδα», «Αξιολόγηση και σχεδιασμός βελτίωσης για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας», «Διοίκηση σχολείου και καλές πρακτικές στην Κύπρο» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009β). Στα πλαίσια της πρώτης θεματικής ενότητας «Εισαγωγή στην εκπαιδευτική διοίκηση και οργάνωση», η πέμπτη συνάντηση έχει τίτλο «Δύναμη και πολιτική στη σχολική μονάδα – Επίλυση συγκρούσεων». Άρα οι διευθυντές σε μια συνάντηση διάρκειας τεσσάρων περίπου ωρών επιμορφώνονται για το πολύπλοκο φαινόμενο των συγκρούσεων και τη διαχείρισή τους.

Συνεπώς, προβάλλει η ανάγκη βασικής κατάρτισης των Κυπρίων διευθυντών σε διοικητικά θέματα πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους αλλά και ύπαρξης ενός προγράμματος ουσιαστικής επιμόρφωσης κατά την περίοδο που ασκούν τα καθήκοντά τους, με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους. Ειδικότερα, προβάλλει η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών, στην απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων κάτι το οποίο θεωρείται απαραίτητο και στο διεθνή χώρο, με βάση τα πορίσματα διάφορων ερευνών (Collins 2001· Cornille et al., 1999· Derr, 1972· Deutsch, 1990· Ediger, 2008· Harper, 2004· Stanley & Algert, 2007· Thomas, 2009). Ο Ediger (2008) εισηγείται τη δημιουργία σχολής εκπαίδευσης των διευθυντών, όπου θα παρακολουθούν σεμινάρια σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων.

Οι Stanley και Algert (2007) εισηγούνται, επίσης, την ύπαρξη βιωματικών σεμιναρίων στα οποία θα γίνεται αξιολόγηση του τρόπου διαχείρισης περιστατικών συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές θα καλούνται μέσα από υπόδυση ρόλων να διαχειριστούν περιστατικά συγκρούσεων, αναπτύσσοντας έτσι τις ανάλογες δεξιότητες αλλά μαθαίνοντας και μέσα από τα λάθη τους. Αναφέρουν, επίσης, ότι οι ίδιοι οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνά τους αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης στη διαχείριση συγκρούσεων, εφόσον τη θεωρούν ως βασικό στοιχείο για να είναι κάποιος αποτελεσματικός ηγέτης. Ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων, είτε μέσω σεμιναρίων είτε μέσω βιωματικών εργαστηρίων, θα ήταν καλό να πραγματοποιηθούν και στον κυπριακό χώρο.

Διαχείριση Συγκρούσεων: Αναφορά σε Ευρήματα Ερευνών

Ευρήματα από το Χώρο των Οργανισμών και Επιχειρήσεων

Το φαινόμενο των συγκρούσεων έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό, στα πλαίσια των οργανισμών και των επιχειρήσεων, εφόσον αποτελεί θέμα που άπτεται της διοίκησης επιχειρήσεων. Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται μεγάλος αριθμός ερευνών που διερευνά ποιο είναι το στυλ που υιοθετείται περισσότερο στη διαχείριση συγκρούσεων (Alper, Tjosvold & Law, 2000· Hempel et al., 2009· Montoya-Weiss et al., 2001· Munduate et al., 1999· Rahim et al., 2000· Stanley & Algert, 2007· Tekleab et al., 2009). Πιο κάτω γίνεται αναφορά στα ευρήματα ερευνών σε σχέση με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι ομάδες εργασίας των οργανισμών, οι υπάλληλοι ως άτομα και οι διευθυντές των οργανισμών.

Η πρώτη ομάδα ερευνητών έχει ασχοληθεί με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι ομάδες εργασίας των οργανισμών ως σύνολο, παρόλο που το στυλ ορίζεται και εξετάζεται ως ατομικό χαρακτηριστικό. Συγκεκριμένα, διερεύνησαν το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων στις ομάδες (Van de Vliert & De Dreu, 1994· Kuhn & Poole, 2000· Rahim et al., 2000), καθώς και τον αντίκτυπο που έχουν οι συγκρούσεις στα αποτελέσματα και στη δυναμική των ομάδων (De Dreu & Beersma, 2005· Tjosvold et al., 2003). Οι έρευνες έδειξαν ότι δεν είναι απλά η ύπαρξη συγκρούσεων που επηρεάζει τις ομάδες. Στην ουσία αυτό που έχει σημαντική επίδραση στο κατά πόσο η σύγκρουση είναι εποικοδομητική ή καταστρεπτική για τον οργανισμό είναι το πώς τα ίδια τα μέλη της ομάδας προσεγγίζουν και διαχειρίζονται τις συγκρούσεις (Ayoko, Hartel & Cullen, 2002· Van de Vliert & De Dreu, 1994). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Tekleab et al. (2009), οι οποίοι μελετώντας ομάδες φοιτητών ενός αμερικανικού πανεπιστημίου, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εποικοδομητική διαχείριση συγκρούσεων επιδρά θετικά στη συνοχή της ομάδας.

Αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν πως το στυλ που υιοθετούν τα μέλη της ομάδας για διαχείριση συγκρούσεων επηρεάζει τη γενική απόδοση των ομάδων. Από τη μια, τονίζεται η θετική συσχέτιση του συνεργατικού στυλ και από την άλλη η αρνητική συσχέτιση του ανταγωνιστικού στυλ με την απόδοση και συνοχή της ομάδας (Alper et al., 2000· Somech et al., 2009· Tjosvold, 1998· Tjosvold et al., 2003), με την αποτελεσματικότητα των αποφάσεων (Kuhn & Poole, 2000), με το ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα και τις σχέσεις εμπιστοσύνης (Hempel et al., 2009· Peterson & Behfar, 2003). Ειδικότερα, οι ομάδες που υιοθετούν το συνεργατικό στυλ τείνουν να διαχειριστούν τη σύγκρουση ως αμοιβαίο πρόβλημα που χρειάζεται κοινή προσπάθεια για επίλυση, έτσι ώστε να επιτρέψει στα μέλη της ομάδας να ολοκληρώσουν αποτελεσματικά τους στόχους

τους. Αντίθετα, οι ομάδες που υιοθετούν το ανταγωνιστικό στυλ αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση ως διαφωνία συμφερόντων, όπου η επιτυχία ενός μέλους της ομάδας εμποδίζει την επίτευξη του στόχου του άλλου μέλους (Alper et al., 2000).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Montoya-Weiss et al. (2001), διαφοροποιούνται ως προς τα αποτελέσματα των πιο πάνω ερευνών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που επηρεάζει αρνητικά την απόδοση της ομάδας είναι αυτό της αποφυγής και όχι το ανταγωνιστικό. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι η υιοθέτηση από τα μέλη της ομάδας του συνεργατικού, του συμβιβαστικού ακόμη και του ανταγωνιστικού στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων έχει θετική επίδραση στην απόδοση της ομάδας. Όσον αφορά στο στυλ της προσαρμογής βρέθηκε πως η υιοθέτησή του δεν έχει σημαντική επίδραση στην απόδοση της ομάδας.

Η δεύτερη ομάδα ερευνητών διερεύνησε το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι υπάλληλοι των οργανισμών, τα άτομα δηλαδή αυτών των ομάδων. Τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας των Rahim et al. (2000), με δείγμα Αμερικανούς υπαλλήλους, υποστηρίζουν ότι στις συγκρούσεις μεταξύ υπαλλήλων και προϊσταμένων, όσοι υπάλληλοι τυγχάνουν δίκαιης αξιολόγησης και ανταμοιβής, υιοθετούν περισσότερο το συνεργατικό, το συμβιβαστικό και το στυλ της προσαρμογής στη διαχείριση συγκρούσεων, παρά το ανταγωνιστικό και της αποφυγής. Τα αποτελέσματα μεταγενέστερης ποιοτικής έρευνας των Chen et al. (2005), με δείγμα Κινέζους υπαλλήλους, υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση του συνεργατικού στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων, σε αντίθεση με το ανταγωνιστικό και της αποφυγής, βοηθά στην ανάπτυξη αποτελεσματικής σχέσης με το διευθυντή και κατ' επέκταση συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητάς τους.

Η τρίτη ομάδα ερευνητών έχει ασχοληθεί με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές οργανισμών στις συγκρούσεις τους με υφισταμένους. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Wang, Jing και Klossek (2007), διερεύνησε το στυλ που υιοθετούν ανώτεροι Κινέζοι διευθυντές επιχειρήσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές υιοθετούν στην πλειοψηφία τους το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (77%), ενώ κατά πολύ λιγότερο υιοθετούν το ανταγωνιστικό (12%), το συμβιβαστικό (7%), της αποφυγής (3%) και της προσαρμογής (1%).

Ποσοτική έρευνα του Rahim (1986) διερεύνησε το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, που υιοθετούν οι διευθυντές τμημάτων βιομηχανιών των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του υποστηρίζουν ότι το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων διαφοροποιείται, ανάλογα με το αν το συγκρουόμενο μέρος είναι προϊστάμενος, υφιστάμενος ή συνάδελφος. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όταν

συγκρούονται με προϊσταμένους, υφισταμένους και συναδέλφους υιοθετούν το στυλ της προσαρμογής, το συνεργατικό και το συμβιβαστικό, αντίστοιχα. Αναλύοντας περισσότερο το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές, όταν το ένα από τα δύο συγκρούμενα μέρη είναι υφιστάμενος, οι Kim et al. (1999) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους φανερώνουν ότι όταν οι Νοτιοκορεάτες διευθυντές εταιρειών διαχειρίζονται συγκρούσεις μεταξύ υφισταμένων είναι πιο αυταρχικοί και γι' αυτό υιοθετούν το ανταγωνιστικό στυλ. Αντίθετα, όταν διαχειρίζονται συγκρούσεις μεταξύ εξωτερικού φορέα και υφισταμένου είναι λιγότερο αυταρχικοί, προσπαθούν να πετύχουν συμβιβασμό και αρμονία και γι' αυτό υιοθετούν ένα συνεργατικό στυλ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαφαίνεται πως οι ερευνητές της τρίτης ομάδας διερεύνησαν το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων, υποστηρίζοντας με τα ευρήματά τους ότι οι επικεφαλείς των οργανισμών υιοθετούν ένα και μόνο στυλ, βάση του οποίου διαχειρίζονται συγκρούσεις. Από την άλλη, η έρευνα των Munduate et al. (1999) διαφοροποιείται από τις άλλες, εφόσον τα αποτελέσματά της υποστηρίζουν ότι η διαχείριση συγκρούσεων είναι αποτελεσματικότερη όταν οι διευθυντές υιοθετούν συνδυασμό στυλ, αντί μόνο ένα στυλ. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όταν οι διευθυντές υιοθετούν ένα μοναδικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων, είτε του ανταγωνισμού είτε της συνεργασίας, τότε είναι λιγότερο αποτελεσματικοί. Το πιο αποτελεσματικό σχήμα στη διαχείριση συγκρούσεων είναι ο συνδυασμός του συμβιβαστικού, του συνεργατικού και του ανταγωνιστικού στυλ. Το πιο σημαντικό εύρημα αυτής της μελέτης είναι ότι παρέχει τα εμπειρικά στοιχεία που δείχνουν ότι τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων δε λειτουργούν ανεξάρτητα μεταξύ τους. Αντίθετα, συνδυάζονται δίνοντας ένα μικτό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που είναι και το πιο αποτελεσματικό.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα ερευνών για το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων, από το χώρο των οργανισμών και επιχειρήσεων, φαίνεται ότι αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα άτομα επιδεικνύουν προτίμηση στην υιοθέτηση του συνεργατικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, το οποίο έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, το συνεργατικό στυλ σχετίζεται θετικά με την απόδοση και τη συνοχή της ομάδας, με τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων και με το ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα. Αντίθετα, το ανταγωνιστικό και το στυλ της αποφυγής είναι αυτά που προτιμούνται λιγότερο να υιοθετούνται στη διαχείριση συγκρούσεων και έχουν συνδεθεί με αρνητικά αποτελέσματα όσον αφορά στην απόδοση της ομάδας. Επιπρόσθετα, το ανταγωνιστικό στυλ έχει συνδεθεί με τη μειωμένη συνοχή της ομάδας,

την έλλειψη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών και το αρνητικό επικοινωνιακό κλίμα.

Ευρήματα από το Χώρο των Εκπαιδευτικών Οργανισμών

Αν και η έρευνα για τη διαχείριση συγκρούσεων στους οργανισμούς και στις επιχειρήσεις είναι εκτενής, στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πιο περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό, με τα αποτελέσματά τους να διαφοροποιούνται από μελέτη σε μελέτη. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι διάφοροι ερευνητές διερεύνησαν το στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων οι εμπλεκόμενοι φορείς του εκπαιδευτικού οργανισμού και συγκεκριμένα οι διευθυντές (Eckman, 2004· Fleetwood, 1987· Henkin et al., 2000· Park & Park, 2008), οι εκπαιδευτικοί (Cornille, et al., 1999· Morris-Rothschild & Brassard, 2006· Παρασκευόπουλος, 2008· Rahim et al., 2000· Σαΐτης, κ.ά., 1996· Somech, 2008), οι σχολικοί σύμβουλοι (Harper, 2004) και οι επιθεωρητές (Lawrence, 1998).

Όσον αφορά στις έρευνες για τους διευθυντές, ο Eckman (2004) διεξήγαγε έρευνα σε διευθυντές γυμνασίων των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, με σκοπό να διερευνήσει την επίδραση του φύλου στις συγκρούσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες γυμνασίων έχουν βιώσει υψηλότερο ποσοστό συγκρούσεων, από ότι οι άντρες διευθυντές, γεγονός που φανερώνει πως οι γυναίκες έχουν εμπλακεί σε περισσότερες συγκρούσεις από ότι οι άντρες. Ο Fleetwood (1987) παρατήρησε, επίσης, για ένα χρόνο διευθυντές γυμνασίων των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, για να διαπιστώσει το στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων όταν τα συγκρουόμενα μέρη είναι μαθητές. Στη συνέχεια, τα υποκείμενα πέρασαν και από τη διαδικασία της δομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του υποστηρίζουν ότι οι τέσσερις από τους πέντε διευθυντές ανάλογα με την περίπτωση – το φύλο του μαθητή, την εθνικότητα, τη συμπεριφορά του – υιοθετούν και διαφορετικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων. Υπάρχει, όμως, μια προτίμηση πρώτα για το στυλ της αποφυγής, ακολούθως για το ανταγωνιστικό και τέλος για το συνεργατικό στυλ. Μόνο ένας διευθυντής υιοθετεί σε όλες τις περιπτώσεις το ανταγωνιστικό στυλ.

Οι Henkin et al. (2000) μελέτησαν διευθυντές δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης αυτοδιοικούμενων σχολείων (*side-based management schools*) των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, για να εντοπίσουν το κυρίαρχο στυλ που υιοθετούν στις συγκρούσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους φανερώνουν πως οι διευθυντές, προτιμούν την υιοθέτηση του συνεργατικού στυλ στη διαχείριση γενικά των συγκρούσεων, ενώ σπάνια υιοθετούν το στυλ της αποφυγής. Επίσης, βρήκαν πως το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων δε

διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη υπηρεσίας, τα χρόνια διοικητικής εμπειρίας, την εθνικότητα των διευθυντών. Δε βρέθηκε ακόμη διαφοροποίηση ανάμεσα στο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης.

Οι Τούρκοι ερευνητές έχουν δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα των συγκρούσεων και το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείρισή τους. Στην έρευνα του Balay (2006) γίνεται αναφορά σε μεγάλο αριθμό ερευνών που έχουν διεξαχθεί και στα αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα, αποτελέσματα δύο ερευνών, του Karip και των Lukasavich και Tankersley, υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν περισσότερο το συμβιβαστικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Huffstutter, Lindelow, Scott, Smith και Watters υποστηρίζουν πως οι διευθυντές που δεν μπορούν να διαχειριστούν το άγχος τους αποφεύγουν τις συγκρούσεις, ενώ τα αποτελέσματα ερευνών των Monchak και Lukasavich υποστηρίζουν ότι οι γραφειοκράτες διευθυντές είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν το στυλ αποφυγής στη διαχείριση συγκρούσεων. Ο Monchak συγκρίνοντας το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές σε σχέση με τους δασκάλους υποστηρίζει ότι οι διευθυντές είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν το συμβιβαστικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων από ότι οι δάσκαλοι. Από την άλλη, ο Tulunay βρήκε πως οι διευθυντές είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν όχι μόνο το συμβιβαστικό στυλ, αλλά της προσαρμογής και του ανταγωνισμού στη διαχείριση συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Adams υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές που υιοθετούν το ανταγωνιστικό στυλ ή της αποφυγής είναι πιθανότερο να αποτελέσουν οι ίδιοι εστία δημιουργίας συγκρούσεων στα σχολεία τους. Τέλος, ο Erickson διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες διευθύντριες διαχειρίζονται τις συγκρούσεις στα δημόσια σχολεία, υποστηρίζοντας ότι προτιμούν να υιοθετούν το συμβιβαστικό στυλ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Balay (2006), με δείγμα διευθυντές και εκπαιδευτικούς από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Τουρκίας, υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν το συμβιβαστικό στυλ και της αποφυγής από ότι οι δάσκαλοι, όταν διαχειρίζονται συγκρούσεις. Επιπλέον, οι διευθυντές και οι δάσκαλοι στα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να χρησιμοποιούν το συμβιβαστικό στυλ, της αποφυγής και το ανταγωνιστικό περισσότερο από τους συναδέλφους τους στα δημόσια σχολεία.

Όσον αφορά στις έρευνες που έγιναν για το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα της έρευνας των Morris-Rothschild και Brassard (2006) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη ικανότητα διοίκησης της

τάξης και περισσότερα χρόνια υπηρεσίας υιοθετούν περισσότερο το συνεργατικό και το συμβιβαστικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων με τους μαθητές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή ικανότητα διοίκησης της τάξης και λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, προτιμούν να υιοθετούν το στυλ της αποφυγής. Οι Cornille et al. (1999) διερεύνησαν το στυλ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, στις συγκρούσεις με συναδέλφους και με γονείς μαθητών τους. Δε βρέθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών των αστικών και αγροτικών σχολείων, αναφορικά με το στυλ που υιοθετούν στις συγκρούσεις με συναδέλφους και με γονείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την υιοθέτηση του συνεργατικού στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων τόσο με γονείς όσο και με συναδέλφους. Ακολούθως, προτιμούν το συμβιβαστικό στυλ, της προσαρμογής και της αποφυγής, ενώ το ανταγωνιστικό στυλ είναι αυτό που υιοθετούν λιγότερο.

Εκτός από τις έρευνες που εξετάζουν το στυλ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ως άτομα στις συγκρούσεις με διάφορους εμπλεκόμενους φορείς, έχουν διεξαχθεί και έρευνες που εξετάζουν το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ως ομάδες και πώς αυτό επηρεάζει την απόδοση της ομάδας ή την ικανοποίηση των μελών. Ειδικότερα, η έρευνα των Park και Park (2008) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και της ικανοποίησης που νιώθουν οι Κορεάτες νηπιαγωγοί στις ομάδες εργασίας, τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε ατομικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα φανερώνουν πως το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να επιφέρει εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεων και σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση που αισθάνονται τα μέλη στις ομάδες, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Αντίθετα, το στυλ της αποφυγής δεν επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση που αισθάνονται τα μέλη στις ομάδες, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Η Somech (2008) μελέτησε, επίσης, ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο και εργάστηκαν μαζί για τουλάχιστον ένα χρόνο. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν θετική συσχέτιση μεταξύ του συνεργατικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και της απόδοσης της ομάδας των εκπαιδευτικών και αρνητική συσχέτιση μεταξύ του ανταγωνιστικού στυλ και της απόδοσης της ομάδας.

Όσον αφορά στον ελλαδικό χώρο έχουν διεξαχθεί δύο έρευνες σχετικές με το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η πρώτη έρευνα έγινε από τους Σαΐτη κ.ά. (1996), οι οποίοι διερεύνησαν την ύπαρξη και το μέγεθος των συγκρούσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Η έρευνα είχε ως δείγμα εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από αστικές και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Με βάση τα αποτελέσματα μόνο το 51% του δείγματος

ήρθε σε σύγκρουση με κάποιο άτομο στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Τα συχνότερα είδη συγκρούσεων ήταν αρχικά με το διευθυντή και ακολούθως, με τους συναδέλφους, κυρίως για υπηρεσιακούς λόγους, ακολούθως για προσωπικούς λόγους με αφορμή υπηρεσιακό θέμα και στη συνέχεια, για καθαρά προσωπικούς λόγους.

Σχετικά με την οργανωτική διάσταση των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι οι τέσσερις σημαντικοί λόγοι που τις προκαλούν είναι κατά σειρά προτεραιότητας, η κατανομή των τάξεων, η κατανομή του εξωδιδασκτικού έργου, η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και η κατανομή των μαθητών λόγω ολιγοήμερης απουσίας δασκάλου. Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο μείωσης των συγκρούσεων στις σχολικές οργανώσεις, αυτές ποικίλλουν. Ειδικότερα, το 94% των εκπαιδευτικών θεωρούν αναγκαία την καθιέρωση από το διευθυντή του σχολείου, δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας. Το 91% θεωρούν ως αναγκαία την αύξηση της χρηματοδότησης στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση την εξασφάλιση αρτιότερου εξοπλισμού των σχολείων με εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Το 75% θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε θέματα επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων και ανάλυσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τέλος, το 40% θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας στα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Μεταγενέστερα, ο Παρασκευόπουλος (2008) διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις συγκρούσεις που συμβαίνουν κατά τη λειτουργία του σχολείου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί, ως σύνολο, υιοθετούν περισσότερο το συνεργατικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων, που προκύπτουν στα πλαίσια του σχολείου. Ακολουθεί το στυλ της προσαρμογής, έπειτα το συμβιβαστικό, στη συνέχεια το ανταγωνιστικό και τέλος, της αποφυγής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας διαφοροποιούνται ως προς την ιεραρχική θέση που κατέχουν τα άτομα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές υιοθετούν ως πιο κατάλληλες προσεγγίσεις στη διαχείριση συγκρούσεων το στυλ της προσαρμογής και το συνεργατικό, ενώ οι δάσκαλοι το στυλ της αποφυγής, το ανταγωνιστικό και το συμβιβαστικό. Υπάρχουν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις παραμέτρους της ηλικίας και των ετών υπηρεσίας σε σχέση με το στυλ της προσαρμογής και το ανταγωνιστικό. Οι εκπαιδευτικοί άνω των 40 ετών, που έχουν πάνω από 21 έτη υπηρεσίας, υιοθετούν περισσότερο το στυλ της προσαρμογής στη διαχείριση συγκρούσεων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί έως 40 ετών, οι οποίοι έχουν έως 21 έτη υπηρεσίας, υιοθετούν περισσότερο το ανταγωνιστικό στυλ.

Τέλος, δεν υπάρχει διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ούτε ως προς το φύλο των διευθυντών ούτε ως προς τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών για το στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Εκτός από τις έρευνες που διερευνούν πώς οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται συγκρούσεις, έχουν διεξαχθεί έρευνες για το στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων και άλλοι εμπλεκόμενοι φορείς των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως σχολικοί σύμβουλοι και επιθεωρητές. Συγκεκριμένα, η Harper (2004) διερεύνησε ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων υιοθετούν οι σχολικοί σύμβουλοι των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής στις συγκρούσεις τους με τους μαθητές, γονείς, δασκάλους και διευθυντές. Με βάση τα αποτελέσματα των απαντήσεων, οι σχολικοί σύμβουλοι υιοθετούν περισσότερο το συμβιβαστικό και λιγότερο το ανταγωνιστικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι το στυλ που υιοθετούν οι σχολικοί σύμβουλοι στη διαχείριση συγκρούσεων διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την επιμόρφωση στη διαχείριση συγκρούσεων, το φύλο των συμβούλων, καθώς και από τη βαθμίδα και την τοποθεσία του σχολείου.

Τέλος, ο Lawrence (1998) διερεύνησε το στυλ που υιοθετούν οι επιθεωρητές των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής στη διαχείριση συγκρούσεων και κατά πόσο αυτό διαφοροποιείται σύμφωνα με την ηλικία και το φύλο των επιθεωρητών, τον τύπο και το μέγεθος του σχολείου και τον πλούτο της περιοχής. Με βάση τις απαντήσεις, βρέθηκε πως το στυλ που υιοθετείται από το μεγαλύτερο ποσοστό επιθεωρητών στη διαχείριση συγκρούσεων είναι το συμβιβαστικό. Ακολουθεί το συνεργατικό στυλ, έπειτα το ανταγωνιστικό και τέλος της προσαρμογής. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν πως το στυλ που υιοθετούν οι επιθεωρητές διαφοροποιείται σε σχέση με τον τύπο και το μέγεθος του σχολείου, τον πλούτο της περιοχής, αλλά όχι σε σχέση με την ηλικία των επιθεωρητών.

Από τα πιο πάνω, προκύπτει πως το θέμα της διαχείρισης συγκρούσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και στο χώρο της εκπαίδευσης. Από την αναφορά που έγινε στα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, διαφαίνεται πως δεν υπάρχει συνέπεια μεταξύ των ερευνητών. Κάθε ερευνητής προβαίνει στα δικά του συμπεράσματα, στη βάση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διενέργησε. Ενδεχομένως, αυτό να συμβαίνει γιατί το θέμα των συγκρούσεων και της διαχείρισής τους είναι ένα λεπτό θέμα που σχετίζεται τόσο με την προσωπικότητα των συγκρουόμενων μερών όσο και με τις συνθήκες κάθε σύγκρουσης, οι οποίες διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση. Διαφαίνεται, επίσης, πως ενώ οι συγκρούσεις αποτέλεσαν αντικείμενο ερευνών στο διεθνή χώρο, στην Κύπρο το θέμα αυτό παραμένει ουσιαστικά ανεξερεύνητο. Και αυτό, γιατί δε βρέθηκε ούτε από την

ελληνική ούτε από τη διεθνή βιβλιογραφία καμία αναφορά σε ερευνητική εργασία για το συγκεκριμένο θέμα, στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν πεδίο καθημερινής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετικές απόψεις, συμφέροντα και προσωπικότητες. Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, να παρατηρείται τόσο διάσταση απόψεων – γνωστική σύγκρουση – όσο και σύγκρουση συμφερόντων και προσωπικοτήτων – συναισθηματική σύγκρουση – στις σχολικές μονάδες. Με βάση τα αποτελέσματα ερευνών, η συναισθηματική σύγκρουση εκλαμβάνεται ως καταστρεπτική δύναμη, εφόσον είναι δυσλειτουργική και ανακόπτει την πρόοδο του οργανισμού. Αντίθετα, η γνωστική σύγκρουση έχει σε μεγάλο βαθμό εποικοδομητικές και θετικές επιδράσεις στη λειτουργία της ομάδας, οδηγώντας έτσι σε ευεργετικά κυρίως αποτελέσματα.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις στρατηγικές προσέγγισης των συγκρούσεων: κερδίζω-χάνεις, χάνω-χάνεις και κερδίζω-κερδίζεις. Ανάλογα με τη στρατηγική που επιλέγεται, καθορίζεται εάν η όποια σύγκρουση θα αποβεί θετική ή αρνητική για τον οργανισμό. Πέραν των προσεγγίσεων, διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα προτάθηκαν για να αναλύσουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσεγγίζουν τις συγκρούσεις. Κλασικό και διαδεδομένο στον τομέα της διαχείρισης συγκρούσεων θεωρείται το μοντέλο του Thomas (1977· 2009), βάση του οποίου υπάρχουν πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων: ανταγωνιστικό, συνεργατικό, συμβιβαστικό, αποφυγής, προσαρμογής. Ο συνδυασμός των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των περιστάσεων οδηγεί στην επιλογή εκείνου του στυλ που είναι καταλληλότερο για τη διαχείριση της συγκεκριμένης σύγκρουσης υπό τις συγκεκριμένες περιστάσεις.

Η διαχείριση συγκρούσεων αποτελεί βασικό καθήκον του διευθυντή, στα πλαίσια της διοικητικής του δραστηριότητας, ο οποίος υιοθετώντας το κατάλληλο στυλ κάθε φορά θα πρέπει να τις διαχειρίζεται προς όφελος του οργανισμού. Καθοριστικός, επίσης, είναι και ο διαμεσολαβητικός ρόλος που θα πρέπει να αναλαμβάνει στην εποικοδομητική διαχείριση συγκρούσεων. Γι' αυτό είναι σημαντικό να κατέχει εκείνες τις δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να διαχειριστεί με επιτυχία τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Η κατάλληλη επιμόρφωση θα συμβάλει στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων.

Το φαινόμενο των συγκρούσεων έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό, στα πλαίσια των οργανισμών και των επιχειρήσεων. Αρκετές έρευνες ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση του στυλ που υιοθετούν οι ομάδες εργασίας, οι υπάλληλοι ως άτομα και οι διευθυντές των οργανισμών. Στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πιο περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό, με τα αποτελέσματά τους να διαφοροποιούνται από

μελέτη σε μελέτη. Διάφοροι ερευνητές διερεύνησαν το στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων οι εμπλεκόμενοι φορείς του εκπαιδευτικού οργανισμού και συγκεκριμένα οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι επιθεωρητές. Στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο το θέμα των συγκρούσεων δε φαίνεται να έχει διερευνηθεί, με αποτέλεσμα να προκύπτει η ανάγκη διεξαγωγής σχετικής έρευνας, κάτι το οποίο επιχειρείται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Με το κεφάλαιο αυτό επιχειρήθηκε η ανασκόπηση και κριτική εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας για τις κύριες διαστάσεις των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και της διαχείρισής τους από το διευθυντή, οι οποίες σχετίζονται με την παρούσα έρευνα. Αρχικά, παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και δόθηκαν οι εννοιολογικοί ορισμοί. Έπειτα, εξετάστηκε το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κάνοντας αναφορά στα είδη, στις πηγές συγκρούσεων και στις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων ως συγκρουσιακών παραγόντων. Ακολούθως, δόθηκε έμφαση στη θεώρηση των συγκρούσεων ως καταστρεπτικές ή εποικοδομητικές για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κάνοντας αναφορά τόσο στην παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση για το φαινόμενο αυτό όσο και στα αποτελέσματα της γνωστικής και συναισθηματικής σύγκρουσης.

Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στις στρατηγικές προσέγγισης της οργανωσιακής σύγκρουσης, καθώς και στα διάφορα μοντέλα και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, δίνοντας έμφαση στο μοντέλο του Thomas. Τονίστηκε επίσης, ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων, δίνοντας έμφαση τόσο στο διαμεσολαβητικό του ρόλο όσο και στις δεξιότητες αλλά και στην επιμόρφωση που θα πρέπει να κατέχει. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με την αναφορά σε ευρήματα ερευνών για τη διαχείριση συγκρούσεων τόσο από το χώρο των οργανισμών και επιχειρήσεων όσο και από το χώρο της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Επιλογή Είδους Έρευνας και Μεθόδων Συγκέντρωσης Δεδομένων

Σε αυτή την αρχική φάση διερεύνησης του φαινομένου των συγκρούσεων στον κυπριακό χώρο και της περιορισμένης γνώσης που υπάρχει για το θέμα, θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η περιγραφική έρευνα. Και αυτό, γιατί η παρούσα εργασία είχε σκοπό να παρουσιάσει τις αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Κατά συνέπεια, η έρευνα αυτή δε στόχευε ούτε στην εμβάθυνση ούτε στην εύρεση σχέσεων αιτίας-αιτιατού μεταξύ μεταβλητών, εφόσον ουσιαστικά πρόκειται για διερεύνηση απόψεων των διευθυντών, για ένα συγκεκριμένο θέμα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Σύμφωνα με το Βάμβουκα (2006), οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να προσεγγίσει κανείς στις περιπτώσεις αυτές τα άτομα προκειμένου να του αποκαλύψουν τις βαθύτερες απόψεις τους είναι δύο: η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο.

Στις σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες δεν αρκεί η εφαρμογή μόνο ποιοτικών ή ποσοτικών μεθόδων, αλλά είναι αναγκαία η χρήση σύνθετων ερευνητικών σχεδιασμών, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Tashakkori & Teddlie, 2003). Για τους σκοπούς, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε μικτή μεθοδολογία, η οποία θεωρήθηκε ότι είναι η καταλληλότερη για το σκοπό και τη φύση της έρευνας και για να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Bell, 2001· Παρασκευόπουλος, 1993α· Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Εξάλλου, σήμερα επικρατεί η τάση να γίνεται συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, εφόσον δρουν συμπληρωματικά η μια προς την άλλη (Παπακωνσταντίνου, Πετρογιάννης & Σβολόπουλος, 2005).

Με την υιοθέτηση της μικτής μεθοδολογίας, αναγνωρίζεται ότι όλες οι μέθοδοι έχουν περιορισμούς και επιχειρείται η εξουδετέρωση πιθανών προκαταλήψεων, οι οποίες είναι συμφυείς σε μια μέθοδο, με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων (Σαββίδης, 2008). Η υπέρβαση της μεθοδολογικής μονομέρειας προκύπτει, όχι μόνο ως ανάγκη για τον τρίτο δρόμο στην κοινωνιολογική έρευνα, αλλά και για αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η κάθε μέθοδος (Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Καραγεώργος, 2002). Έτσι, μια σύνθετη προσέγγιση για διερεύνηση ενός κοινωνικού φαινομένου στο σύγχρονο κόσμο της πολυσύνθετης και συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας, αποτελεί μονόδρομο για παραγωγή έγκυρης κοινωνιολογικής γνώσης (Κυριαζή, 2001· Παρασκευόπουλος, 1993α· Robson, 2007).

Βασικό πλεονέκτημα της μικτής μεθοδολογίας είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να απαντήσει σε ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων, επειδή δεν περιορίζεται σε μια μόνο μέθοδο ή προσέγγιση (Teddlie, 2005). Μπορεί, επίσης, να παρέχει πιο ισχυρά στοιχεία για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας, με τη σύγκλιση και την επιβεβαίωση των ευρημάτων. Η σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων δίνει τη δυνατότητα για μια πιο ολοκληρωμένη μελέτη και μια πιο βαθιά κατανόηση του φαινομένου που εξετάζεται, κάτι το οποίο δεν είναι βέβαιο ότι θα επιτευχθεί με τη χρήση μιας και μόνο μεθόδου (Creswell & Garrett, 2008· Faulkner, Swann, Baker, Bird & Carty, 1999). Και αυτό γιατί, σύμφωνα με το Σαββίδη (2008), «ενώ, από τη μια, οι ποσοτικές μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, οι ποιοτικές προσεγγίσεις από την άλλη, μπορούν να προσφέρουν περιγραφή και κατανόηση των σχετικών φαινομένων σε βάθος» (σ. 75).

Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας

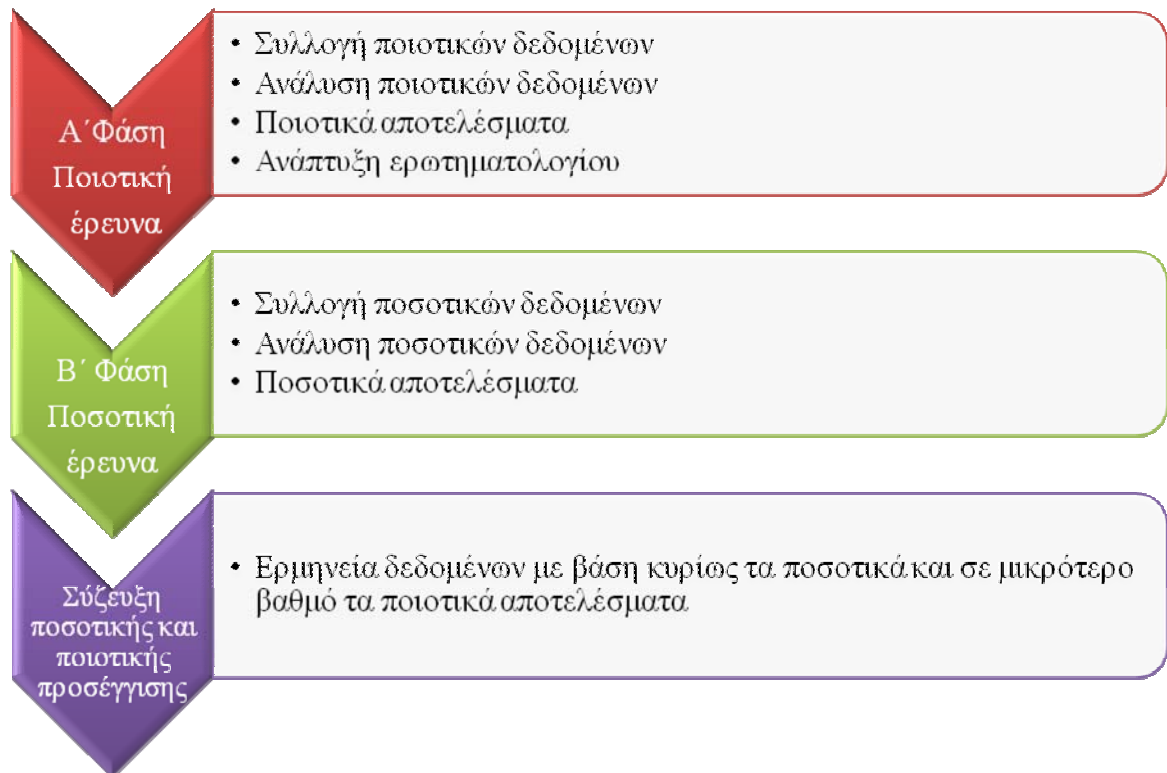
Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για το θέμα των συγκρούσεων, διαφαίνεται ότι στις διάφορες έρευνες χρησιμοποιούνται είτε ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων είτε ποιοτικά. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ερευνητές διερεύνησαν το θέμα των συγκρούσεων συλλέγοντας ποσοτικά δεδομένα, μέσω ερωτηματολογίων (Balay, 2006· Cornille et al., 1999· Harper, 2004· Henkin et al., 2000· Lawrence, 1998· Morris-Rothschild & Brassard, 2006· Park & Park, 2008· Rahim, 1986· Rahim et al., 2000· Somech, 2008). Κάποιοι άλλοι, προτίμησαν να διερευνήσουν το θέμα συλλέγοντας ποιοτικά δεδομένα, μέσω συνεντεύξεων ή παρατηρήσεων (Chen et al., 2005· Fleetwood, 1987· Kim et al., 1999· Kuhn & Poole, 2000· Stanley & Algert, 2007). Από τη μελέτη του σχετικού πεδίου, δεν έχουν βρεθεί έρευνες που να υιοθετούν τη μικτή μεθοδολογία για την εξέταση των συγκρούσεων.

Στην παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκε η μικτή μεθοδολογία, η οποία είχε διττό σκοπό. Αρχικά, στόχευε στην ανάπτυξη του ερωτηματολογίου μέσα από την υιοθέτηση ενός διερευνητικού μοντέλου έρευνας, του μοντέλου ανάπτυξης εργαλείου, δύο φάσεων, της ποιοτικής και ποσοτικής (Creswell & Plano Clark, 2007). Σε αυτό το μεθοδολογικό σχεδιασμό υπάρχει σύνδεση της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας μέσα από την ανάπτυξη του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, δίνοντας έμφαση στην ποσοτική έρευνα. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην έρευνα απεικονίζεται στο Διάγραμμα 3, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

Στην πρώτη φάση της ποιοτικής έρευνας έγινε συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων και ακολούθησε η ανάλυσή τους σε θεματικές κατηγορίες με τη

Διάγραμμα 3.

Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας



μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία ακολούθησε η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου. Στη δεύτερη φάση της ποσοτικής έρευνας έγινε η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου, η ανάλυσή τους και η εύρεση αποτελεσμάτων. Η ερμηνεία των δεδομένων βασίστηκε κυρίως σε ποσοτικά αποτελέσματα και σε μικρότερο βαθμό σε ποιοτικά.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η μικτή μεθοδολογία στόχευε, πέρα από την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, στη σύζευξη των ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων (Κυριακίδης, 2000). Στην προκειμένη περίπτωση, συνδυάζονται τα ποσοτικά δεδομένα του ερωτηματολογίου με τα ποιοτικά δεδομένα της συνέντευξης για σύγκριση και αντιπαραβολή, «με σκοπό να διεξαχθεί μια όσο γίνεται πληρέστερη και ισορροπημένη έρευνα» (Bell, 2001, σ. 106) για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου και για ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας (Cohen & Manion, 2000· Kember & Leung, 2008· Ιωσηφίδης, 2003). Στην παρούσα έρευνα η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε για να ενισχύσει τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν με την ποσοτική έρευνα (Κυριακίδης, 2000).

Συγκεκριμένα, συνεξετάστηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις στα διάφορα ερωτήματα και τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία εξέτασαν τις υπό διερεύνηση διαστάσεις και πτυχές του θέματος. Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Τσιάκκιο (2006), «τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να αποδώσουν κάποια στιγμιότυπα του υπό εξέταση θέματος, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να διαφωτίσουν την τεράστια ποικιλία, διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα ενός φαινομένου» (σ. 90). Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Έχοντας υπόψη ότι οι συνεντεύξεις είναι διερευνητικής φύσης και έχουν ως κύριο σκοπό την όσο το δυνατό μεγαλύτερη συλλογή πληροφοριών (Βάμβουκας, 2006), επιλέχθηκε η συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, γιατί τα πλεονεκτήματά της εξυπηρετούν τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η συνέντευξη, μέσω του ανοικτού τύπου ερωτήσεων, αποτελεί «ένα ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο» (Robson, 2007, σ. 323) συλλογής δεδομένων, επιτρέποντας μια διερεύνηση πιο βαθιά από εκείνη που θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω ερωτηματολογίου, αποκαλύπτοντας απόψεις, στάσεις, συναισθήματα και προσωπικές αντιλήψεις των υποκειμένων (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Καραγεώργος, 2002· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006).

Επιπρόσθετα, δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να δώσει περισσότερες εξηγήσεις και να επιλύσει παρανοήσεις, να ζητήσει διαισθητικές και να εμβαθύνει στις απαντήσεις που δόθηκαν, λόγω της άμεσης επαφής του με τον ερωτώμενο (Bell, 2001· Φιλιάς, 1998). Σύμφωνα με τους Faulkner et al. (1999), η συνέντευξη είναι μια μέθοδος συγκέντρωσης στοιχείων διπλής κατεύθυνσης και άρα αφήνει τον ερευνητή να έρθει σε επαφή με τον ερωτώμενο, επηρεάζοντας τόσο την ποιότητα, όσο και την ποσότητα των πληροφοριών που παίρνονται μέσω αυτής. Εξάλλου, οι μη λεκτικές ενδείξεις δίνουν μηνύματα που βοηθούν στην κατανόηση των απαντήσεων και στη διερεύνηση της αξιοπιστίας των συμφραζομένων των συμμετεχόντων (Robson, 2007). Έτσι, εξασφαλίζονται με μεγαλύτερη ακρίβεια πληροφορίες (Κυριαζή, 2001), οι οποίες θα συμβάλουν στην εκπόνηση του ερωτηματολογίου.

Στη συγκεκριμένη έρευνα κρίθηκε καταλληλότερος ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου ορίστηκε ένα γενικό πλαίσιο επιλεγόμενων θεμάτων γύρω από το οποίο οδηγήθηκε η συνέντευξη (Bell, 2001). Σύμφωνα με το Robson (2007), στην ημιδομημένη

συνέντευξη οι συνεντευκτές είναι εφοδιασμένοι με ένα κατάλογο θεμάτων, στα οποία επιθυμούν να πάρουν απαντήσεις. Ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, «παρέχεται σημαντική ελευθερία στο συνεντευκτή για να τροποποιεί τη διαδικασία καθ' οδόν» (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004, σ. 129). Έτσι, του δίνεται η δυνατότητα να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, να επαναδιατυπώσει όσες ερωτήσεις δεν είναι κατανοητές για κάποιο ερωτώμενο και να προσθέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις (Cohen & Manion, 2000). Επιπρόσθετα, δίνεται η ευκαιρία στον ερευνητή να ζητήσει διασαφηνίσεις και να εμβαθύνει στις απαντήσεις του δείγματος (Φιλιάς, 1998). Στους συμμετέχοντες παρέχεται αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων και μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις δικές τους απόψεις (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Με αυτό τον τρόπο ο ερευνητής μπορεί να κατευθύνει το άτομο στο να μιλά για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν κατά τη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου και παράλληλα, να μπορεί να προβαίνει σε τροποποιήσεις όταν αυτό κριθεί, ότι θα συμβάλει στον καλύτερο εντοπισμό των απόψεων του ερωτώμενου (Βάμβουκας, 2006).

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης είχε περιεχόμενο που προέκυψε από την ανάλυση του προβλήματος της έρευνας, το οποίο βασίζεται στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφική ανασκόπηση (Φιλιάς, 1998) και η οποία βοήθησε στον ορισμό των θεματικών κατηγοριών που το συνθέτουν. Στο διάγραμμα ερωτήσεων περιλήφθηκαν τόσο κλειστές ερωτήσεις, όπως τα δημογραφικά στοιχεία, όσο και ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες ήταν κυρίως ερωτήσεις γνώμης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Συγκεκριμένα, το τελικό ερωτηματολόγιο της συνέντευξης, πέραν από τις δημογραφικές ερωτήσεις, αποτελείται από 14 ερωτήματα που διαρθρώνονται σε τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας εξετάζει τις αντιλήψεις των διευθυντών του δείγματος για το φαινόμενο των συγκρούσεων και ειδικότερα, πώς αντιλαμβάνονται αυτό το φαινόμενο, τα αρνητικά και θετικά αποτελέσματά του, καθώς και τις αιτίες του. Ο δεύτερος άξονας της συνέντευξης διερευνά το στυλ διαχείρισης που υιοθετούν οι διευθυντές σε διάφορες περιπτώσεις συγκρούσεων. Οι διευθυντές κλήθηκαν να αναφέρουν τα είδη συγκρούσεων που βίωσαν και στη συνέχεια να περιγράψουν ένα περιστατικό σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικού-γονιού και μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικού. Ακολούθως, αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκαν την κάθε σύγκρουση ξεχωριστά. Τέλος, ο τρίτος άξονας εξετάζει το θέμα της επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα συγκρούσεων.

Ο λόγος που επιλέχθηκε οι διευθυντές να αναφέρουν παραδείγματα για τα συγκεκριμένα είδη συγκρούσεων – μεταξύ συναδέλφων-εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού-γονιού, διευθυντή-εκπαιδευτικού – οφείλεται στο ότι στη βιβλιογραφία θεωρούνται ως βασικές μορφές συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι οποίες διαταράζουν

την ομαλή λειτουργία του. Σύμφωνα με τους Γεράρη και Κυριάκου (2008), οι συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών θεωρούνται ως οι πιο κρίσιμες, γιατί συμβάλλουν στη διαμόρφωση του όλου σχολικού κλίματος. Γι' αυτό το λόγο και διερευνήθηκαν από διάφορους ερευνητές (Balay, 2006· Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης κ.ά., 1996).

Οι Nir και Ami (2005), τονίζουν πως βασική μορφή συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες αποτελούν οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών. Σε αυτό συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι τονίζουν πως οι συγκρούσεις προκύπτουν γιατί είτε οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς ως μοχλό πίεσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Συμεού, 2003· 2007), απειλή για τους ίδιους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005) και εισβολείς στο έργο τους (Everard & Morris, 1999) είτε λόγω της έλλειψης γνώσεων από τους γονείς, των προσωπικών αρνητικών εμπειριών από την επαφή τους με το σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991) και της θεώρησης της αποτελεσματικότητας των δασκάλων σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια (Λιγνού, 2007).

Τέλος, αναπόφευκτες είναι και οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, εφόσον το κάθε άτομο αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια ομάδα με ανομοιογενή χαρακτηριστικά, με κίνδυνο οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους να οδηγούν σε προστριβές (Γεράρης & Κυριάκου, 2008). Οι Σαΐτης κ.ά. (1996) υποστηρίζουν πως οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν το δεύτερο συχνότερο είδος στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενώ το είδος αυτό αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης και των Cornille et al. (1999).

Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν από βολικό δείγμα, από διευθυντές δηλαδή που ήταν πρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη. Ειδικότερα, το δείγμα αποτέλεσαν τρεις διευθυντές που εργάζονται στην επαρχία Λευκωσίας με 30, 31 και 38 έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί, δύο διευθυντές που εργάζονται στην επαρχία Λεμεσού με 21 και 22 έτη υπηρεσίας και ένας διευθυντής που εργάζεται στην επαρχία Λάρνακας με 22 έτη υπηρεσίας. Οι συνεντεύξεις είχαν μέσο όρο διάρκειας 32,5 λεπτά, με τη μικρότερη να έχει διάρκεια 27 και τη μεγαλύτερη 41 λεπτά. Μετά από συγκατάθεση όλων των υποκειμένων, έγινε μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, οι οποίες ακολούθως απομαγνητοφωνήθηκαν.

Για ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του συγκεκριμένου εργαλείου, έγινε δοκιμαστική συνέντευξη σε ένα υποκείμενο, στα πλαίσια της πιλοτικής έρευνας, με στόχο «να υποβληθεί σε δοκιμή το όλο σχήμα συλλογής πληροφοριών» (Βάμβουκας, 2006, σ. 156) για διόρθωση και εντοπισμό πιθανών δυσκολιών (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Με βάση τη δοκιμαστική συνέντευξη, έγινε έλεγχος της σαφήνειας και κατανόησης των ερωτήσεων, ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα της συνέντευξης (Faulkner

et al., 1999). Παράλληλα, η δοκιμαστική συνέντευξη συμβάλλει και στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της συνέντευξης, αφού διαπιστώνεται εάν υπάρχει συνέπεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων, δηλαδή εάν απαντούν στις ερωτήσεις με τον ίδιο τρόπο και δεν τις παρερμηνεύουν (Ιωσηφίδης, 2003· Κυριαζή, 2001). Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που προέκυψαν οδήγησαν σε τροποποίηση δύο ερωτημάτων (Παρασκευόπουλος, 1993β), με αποτέλεσμα να καταρτιστεί η τελική μορφή του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, όπως επισυνάπτεται στο Παράρτημα Α (σ. 139).

Η εγκυρότητα της συνέντευξης ελέγχθηκε και με βάση το απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Σύμφωνα με την Bell (2001), το απομαγνητοφωνημένο κείμενο θεωρείται χρήσιμο στον έλεγχο της εγκυρότητας των σημειώσεων του συνεντευκτή. Επιπλέον, η εγκυρότητα και αξιοπιστία της συνέντευξης ενισχύεται και από τη δημιουργία υποβοηθητικής ατμόσφαιρας από το συνεντευκτή, έτσι ώστε τα άτομα να εκφράσουν με ειλικρίνεια τις απόψεις τους (Robson 2007), κάτι το οποίο λήφθηκε υπόψη στην παρούσα εργασία, εφόσον τέσσερις από τις έξι συνεντεύξεις έγιναν σε οικείο περιβάλλον και συγκεκριμένα, στο σπίτι των διευθυντών.

Όπως αναφέρθηκε, οι συνεντεύξεις αποσκοπούσαν στην ενίσχυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας. Πέραν τούτου στόχευαν κυρίως στην άντληση πληροφοριών, οι οποίες θα χρησιμοποιούνταν στον καταρτισμό του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς (Kember & Leung, 2008) και ειδικότερα, στη διατύπωση των τριών σεναρίων σύγκρουσης. Επομένως, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν και για σκοπούς ανάπτυξης του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

Ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων επιλέχθηκε ο καταρτισμός ερωτηματολογίου με τυποποιημένες ερωτήσεις, γιατί μέσω του κλειστού τύπου ερωτήσεων συλλέγονται ποσοτικά δεδομένα (Δημητρόπουλος, 2004), τα οποία αναλύονται χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές για εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Έτσι, εξασφαλίζονται αντικειμενικές πληροφορίες, χωρίς να επηρεάζεται ο ερευνητής από προσωπικές στάσεις για το υπό διερεύνηση θέμα (Παρασκευόπουλος, 1993β). Μπορεί, επίσης, να χορηγηθεί σε πολλά άτομα ταυτόχρονα, παρέχοντας αρκετές πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα (Δημητρόπουλος, 2004). Τέλος, αποτελεί πρόσφορο μέσο συλλογής στοιχείων για μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν (Bell, 2001), ιδιαίτερα χρήσιμο στην παρούσα έρευνα που μελετώνται φαινόμενα συγκρούσεων. Εκτός από τα οφέλη που συγκεντρώνει το ερωτηματολόγιο για τον ερευνητή, δίνει και την ευκαιρία στα άτομα του

δείγματος να το μελετήσουν και να το συμπληρώσουν αβίαστα στο δικό τους χρόνο, χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Αναμένεται, λοιπόν, ότι τα υποκείμενα απαντούν με ειλικρίνεια και οι δηλώσεις τους ανταποκρίνονται περισσότερο στις πραγματικές τους πεποιθήσεις για το υπό διερεύνηση θέμα (Βάμβουκας, 2006), γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα και αξιοπιστία του.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β (σ. 142) αποτελείται από τέσσερα μέρη. Αναπτύχθηκε για να μετρά τις δύο μεταβλητές της έρευνας «εμπειρίες-αντιλήψεις για τις συγκρούσεις» και «στυλ διαχείρισης συγκρούσεων». Καταβλήθηκε προσπάθεια οι ερωτήσεις να δίνουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και να διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητές (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004) και να μην επιδέχονται καμιά παρερμηνεία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Για καλύτερη διερεύνηση, συμπεριληφθήκαν σε αυτό διαφορετικά είδη και τύποι ερωτήσεων (Μακράκης, 2005). Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει τις εμπειρίες και αντιλήψεις των διευθυντών για το φαινόμενο των συγκρούσεων και αποτελείται από τρεις ομάδες ερωτήσεων. Καταρτίστηκε με βάση τη βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα ερευνών για τη γνωστική και συναισθηματική σύγκρουση.

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων, που αποτελείται από τρία ερωτήματα, διερευνά κατά πόσο οι διευθυντές έχουν βιώσει φαινόμενα συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και αν ναι, να σημειώσουν τα είδη. Ακολούθως, καλούνται να ιεραρχήσουν ποιες θεωρούν ως συχνές αιτίες συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η δεύτερη και τρίτη ομάδα ερωτήσεων διερευνά τις αντιλήψεις των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση αντίστοιχα και αποτελούνται από δέκα ερωτήματα. Η μεταβλητή μετρείται με βάση την κλίμακα πέντε σημείων τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί με τον ελάχιστο και το 5 με το μέγιστο βαθμό, ενώ οι υπόλοιπες τιμές κυμαίνονται μεταξύ του 1 και 5 (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Οι κλίμακες μειώνουν τον παράγοντα της υποκειμενικότητας και επιτρέπουν πιο συγκεκριμένες εκτιμήσεις, γι' αυτό είναι οι πιο πολύχρηστες τεχνικές συλλογής ποσοτικών δεδομένων (Βάμβουκας, 2000). Επιπλέον, η χρήση της κλίμακας είναι σημαντική, καθώς επιτρέπει τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων (Μακράκης, 2005).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνά το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Δίνονται, λοιπόν, τρία σενάρια, τα οποία προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις και αφορούν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού-γονιού και διευθυντή-εκπαιδευτικού. Οι διευθυντές καλούνται να απαντήσουν πώς θα διαχειρίζονταν τη σύγκρουση σε κάθε περίπτωση, απαντώντας στο «Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των

Everard και Morris (1996), το οποίο έχει αναπροσαρμοστεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει υιοθετηθεί όπως έχει μεταφραστεί στην ελληνική του έκδοση (Everard & Morris, 1999), με ορισμένες ερωτήσεις να έχουν υποστεί τροποποίηση στη διατύπωση, είτε για να ταιριάζουν καλύτερα με την πρωτότυπη εκδοχή στα αγγλικά (Everard & Morris, 1996) είτε για να ταιριάζουν και στα τρία σενάρια συγκρούσεων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήματα, τα οποία διατυπώνονται με βάση την κλίμακα πέντε σημείων τύπου Likert.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζει το θέμα της επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα συγκρούσεων και αποτελείται από δύο ερωτήματα. Συγκεκριμένα, εξετάζει κατά πόσο οι διευθυντές με την ανάληψη των καθηκόντων τους αισθάνονται επαρκείς να διαχειριστούν θέματα συγκρούσεων και αν πιστεύουν ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση. Τέλος, στο τέταρτο μέρος, το οποίο αποτελείται από επτά ερωτήσεις, καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων.

Για ενίσχυση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, έγινε προκαταρκτική χορήγησή του στα έξι άτομα, τα οποία έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις και τα οποία εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα της έρευνας. Η πιλοτική χορήγηση είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου (Cohen et al., 2008). Οι Bird, Hammersley, Gomm και Woods (1999) θεωρούν την πιλοτική έρευνα πολύ σημαντική ώστε να δοκιμαστούν οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων πριν χρησιμοποιηθούν, με σκοπό τον έλεγχο της καταλληλότητάς τους και την περαιτέρω ανάπτυξή τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της έρευνας. Απώτερος στόχος της πιλοτικής χορήγησης είναι να διαπιστωθεί η σαφήνεια των οδηγιών, η καταλληλότητα των δηλώσεων και αν έχουν άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η φαινομενική εγκυρότητα και η συμπλήρωσή τους σε εύλογο χρόνο (Cohen & Manion, 2000· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Μέσα από την πιλοτική χορήγηση προέκυψε η ανάγκη τροποποίησης δύο σεναρίων σύγκρουσης, στα οποία δύο διευθυντές δεν έδωσαν σαφείς απαντήσεις στις ερωτήσεις. Το πρώτο σενάριο αφορούσε στη σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικών, το οποίο κρίθηκε από δύο διευθυντές ότι ήταν δύσκολο να συμβεί στην πραγματικότητα. Έτσι αντικαταστάθηκε από εναλλακτικό σενάριο, το οποίο είχε προκύψει από τις συνεντεύξεις. Το δεύτερο σενάριο αφορούσε στη σύγκρουση μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικού, το οποίο τροποποιήθηκε σε ορισμένα σημεία για να αποδίδεται καλύτερα ότι η σύγκρουση αφορούσε θέμα τήρησης κανονισμού. Επίσης, τονίστηκε στις οδηγίες πως ανεξαρτήτως του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τα υποθετικά αυτά σενάρια θα έπρεπε να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις που ακολουθούσαν. Αυτό τονίστηκε για να αντιμετωπιστεί

το πρόβλημα που παρουσιάστηκε στην πιλοτική χορήγηση, όπου κάποιοι διευθυντές δεν απάντησαν στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν συγκεκριμένο σενάριο, γιατί θεώρησαν ότι το συγκεκριμένο σενάριο ήταν μάλλον απίθανο να συμβεί στη δική τους σχολική μονάδα.

Όσον αφορά στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, αυτή ελέγχθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Συγκεκριμένα, βρέθηκε η εσωτερική αξιοπιστία των δηλώσεων που μετρούν τη γνωστική και συναισθηματική σύγκρουση, καθώς και τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Οι τιμές του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, οι οποίες αναφέρονται στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων, κρίθηκαν ως ικανοποιητικές.

Στάδια Έρευνας

Η παρούσα έρευνα άρχισε και ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2009-2010. Το πρώτο στάδιο της έρευνας αφορούσε στη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αφού καταρτίστηκε το πρωτόκολλο της συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε πρώτα η πιλοτική λήψη της συνέντευξης με ένα διευθυντή στα τέλη Σεπτεμβρίου 2009. Μετά την αναθεώρηση του πρωτοκόλλου, πραγματοποιήθηκαν έξι συνεντεύξεις αρχές Οκτωβρίου 2009, με στόχο τη συλλογή δεδομένων που θα βοηθήσουν μεταγενέστερα στον καταρτισμό του ερωτηματολογίου. Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα, εξασφαλίζοντας έτσι την τήρηση από μέρους του ερευνητή των ίδιων συνθηκών διεξαγωγής των συνεντεύξεων για όλους τους συμμετέχοντες, καθιστώντας την έτσι πιο αντικειμενική (Βάμβουκας, 2006). Οι τέσσερις συνεντεύξεις έγιναν στα σπίτια των ερωτώμενων σε ώρα που βόλευε τους ίδιους και οι δύο στο χώρο εργασίας τους, μετά τη λήξη των μαθημάτων.

Στην αρχή της συνέντευξης εκφράστηκαν ευχαριστίες για τη συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα, επεξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας (Altrichter et al., 2001), δόθηκαν διαβεβαιώσεις για διασφάλιση της ανωνυμίας του ερωτώμενου και εμπιστευτικότητας των απαντήσεών του (Bell, 2001) και εξασφαλίστηκε άδεια για μαγνητοφώνηση της συνέντευξης (Robson, 2007). Δημιουργήθηκε, επίσης, φιλική ατμόσφαιρα, με στόχο την ειλικρινέστερη ανταπόκρισή τους (Bird et al., 1999). Οι συνεντεύξεις έγιναν με βάση το πρωτόκολλο συνέντευξης, όπως παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α (σ.139). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, όπου χρειαζόταν υποβλήθηκαν διευκρινιστικές ερωτήσεις ή δόθηκαν επεξηγήσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, καταρτίστηκε στη συνέχεια η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου, το οποίο χορηγήθηκε πιλοτικά στους έξι διευθυντές που έλαβαν μέρος στη συνέντευξη, με σκοπό τη βελτίωσή του. Η πιλοτική

χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε το πρώτο δεκαήμερο του Νοέμβρη του 2009. Μέχρι τις μέσα Νοεμβρίου επιστράφηκαν πίσω όλα τα ερωτηματολόγια. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της πιλοτικής χορήγησης του ερωτηματολογίου, έγιναν οι ανάλογες διορθώσεις και καταρτίστηκε η τελική του μορφή.

Ακολούθως, υποβλήθηκε ηλεκτρονικά αίτηση στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, για παραχώρηση άδειας διεξαγωγής της έρευνας σε διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των επαρχιών της ελεύθερης Κύπρου. Όταν λήφθηκε η επιστολή από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για παραχώρηση άδειας διεξαγωγής της έρευνας, αποστάληκαν ταχυδρομικώς τα ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια αποστάληκαν τέλη Νοεμβρίου 2009 στους 200 διευθυντές, που αποτέλεσαν το τυχαίο δείγμα της παρούσας έρευνας. Σε κάθε φάκελο εσωκλειόταν το ερωτηματολόγιο με τη συνοδευτική επιστολή και φάκελος με πληρωμένα ταχυδρομικά τέλη, πάνω στον οποίο αναγραφόταν η διεύθυνση αποστολής του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), η συνοδευτική επιστολή μειώνει το πρόβλημα του σχετικά μικρού αριθμού επιστροφής ερωτηματολογίων που συναντούν οι ερευνητές που στέλνουν ερωτηματολόγια για συμπλήρωση, γεγονός που αλλοιώνει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Και αυτό γιατί δημιουργεί μια σχέση προσωπικής επικοινωνίας και θετικής στάσης του δείγματος προς την έρευνα. Στη συνοδευτική επιστολή, η οποία παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β (σ. 142), γινόταν επεξήγηση του σκοπού της έρευνας, του τρόπου επιλογής του δείγματος, καθοριζόταν το χρονικό διάστημα που δινόταν στους διευθυντές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και διευκρινιζόταν ο τρόπος αποστολής του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, τονιζόταν η τήρηση ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των δηλώσεών τους, ενώ συνάμα γινόταν θερμή παράκληση για συνεργασία και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Μετά από διάστημα τριών εβδομάδων από την ημερομηνία αποστολής των ερωτηματολογίων, στάληκε επιστολή υπενθύμισης των διευθυντών, για συμπλήρωση και επιστροφή των ερωτηματολογίων, η οποία παρουσιάζεται στο Παράρτημα Γ (σ. 150). Μέσω της επιστολής, εκφράζονταν, επίσης, ευχαριστίες σε όσους διευθυντές είχαν ήδη ανταποκριθεί.

Ανάλυση Δεδομένων

Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Κύριος στόχος των συνεντεύξεων, ήταν η διερεύνηση και η συλλογή στοιχείων για τις εμπειρίες και αντιλήψεις των διευθυντών για το φαινόμενο των συγκρούσεων και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Μέσω των ανοικτών ερωτήσεων της συνέντευξης συλλέχθηκαν μη δομημένα δεδομένα τα οποία κωδικοποιήθηκαν και

αναλύθηκαν ποιοτικά (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006), με στόχο την εμβάθυνση σε περισσότερες λεπτομέρειες για το υπό διερεύνηση θέμα. Κάθε συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και καταγράφηκε το περιεχόμενό της. Ακολούθως, έγινε ανάλυση περιεχομένου και των έξι συνεντεύξεων και συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ερώτηση, έχοντας ως βασικούς άξονες τις ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο έγινε κατηγοριοποίηση και προσδιορισμός των θεμάτων που προέκυψαν από κάθε συνέντευξη (Τσιάκκιρος, 2006).

Ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς

Για την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν τόσο περιγραφικές όσο και επαγωγικές στατιστικές τεχνικές, με στόχο να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0. Όσον αφορά στην περιγραφική στατιστική, έγινε τόσο περιγραφική ανάλυση και εύρεση μέσων όρων, τυπικής απόκλισης και συχνοτήτων, όσο και ανάλυση συχνοτήτων και εύρεση ποσοστών και συχνοτήτων. Συγκεκριμένα, μέσω ανάλυσης συχνοτήτων, περιγράφηκε το δείγμα της έρευνας και υπολογίστηκε ποιο είδος σύγκρουσης αντιμετωπίζουν περισσότερο οι διευθυντές στη σχολική τους μονάδα και ποιο λιγότερο. Με βάση το στατιστικό κριτήριο Kendall, υπολογίστηκε ποια είναι η συχνότερη και η λιγότερο συχνή αιτία συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Στη συνέχεια, μέσω περιγραφικής ανάλυσης, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, οι συχνότητες και οι τυπικές αποκλίσεις για τις δηλώσεις που περιγράφουν τις αντιλήψεις των διευθυντών για τη γνωστική και συναισθηματική σύγκρουση. Μέσα από την ανάλυση συχνοτήτων υπολογίστηκε η ετοιμότητα των διευθυντών να διαχειριστούν συγκρούσεις όταν αναλαμβάνουν τα καθήκοντά τους, καθώς και η ανάγκη τους για επιμόρφωση.

Σε μια προσπάθεια υπολογισμού του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που προτιμούν να υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση των πέντε στυλ. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως το «Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard και Morris δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, θεωρήθηκε ότι ισχύει η ομαδοποίηση των 25 δηλώσεων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στα πέντε στυλ, για να μπορούν να γίνουν οι ανάλογες αναλύσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με το στυλ που προτιμούν να υιοθετούν περισσότερο οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στη διαχείριση συγκρούσεων. Ακολούθως, μέσω περιγραφικής ανάλυσης υπολογίστηκαν οι

μέσοι όροι, οι συχνότητες και οι τυπικές αποκλίσεις για τις δηλώσεις που περιγράφουν το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Όσον αφορά στην επαγωγική στατιστική, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r για να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση (Γναρδέλλης, 2006· Huizingh, 2007) μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τις συγκρούσεις και του στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Έγινε, επίσης, ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA) για εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών (Κατσίλλης, 2006· Μακράκης, 2005). Ειδικότερα, διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τις συγκρούσεις, τόσο για τη γνωστική όσο και για τη συναισθηματική, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, περιοχή σχολείου (πόλη-ύπαιθρος), επαρχία, ανώτατο ακαδημαϊκό υπόβαθρο, επιμόρφωση και χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή. Διερευνήθηκε, επίσης, κατά πόσον υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τέλος, βρέθηκε η εσωτερική αξιοπιστία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με βάση το δείκτη Cronbach's Alpha (Λουκαΐδης, 2009α), για τις δηλώσεις που μετρούν τη γνωστική και συναισθηματική σύγκρουση, καθώς και τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Πληθυσμός και Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα άτομα που κατέχουν οργανική θέση διευθυντή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των επαρχιών της ελεύθερης Κύπρου, κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010. Η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η τυχαία δειγματοληψία, για να είναι το δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Cohen & Manion, 2000· Cohen et al., 2008· Robson, 2007). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 άτομα από όλες τις επαρχίες που κατέχουν οργανική θέση διευθυντή, την παρούσα σχολική χρονιά. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτέλεσε ο κατάλογος των δημοτικών σχολείων της Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010, ο οποίος βρίσκεται αναρτημένος στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Από τα 200 ερωτηματολόγια που στάληκαν παγκύπρια επιστράφηκαν πίσω τα 134, δηλαδή ποσοστό ανταπόκρισης 67%, αριθμός ο οποίος σύμφωνα με τον Robson (2007) κρίνεται αντιπροσωπευτικός του πληθυσμού, εφόσον υπερβαίνει το 60%. Συγκεκριμένα, απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 46 άντρες που αντιστοιχεί σε ποσοστό 34% και 88 γυναίκες που αντιστοιχεί σε ποσοστό 66%. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον

Πίνακα 1, που ακολουθεί, όπου φαίνονται και τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος της Έρευνας

Μεταβλητή	Επιλογή	n	%
Φύλο	Άνδρας	46	34,3
	Γυναίκα	88	66,7
Επαρχία	Λευκωσία	51	38,1
	Λεμεσός	32	23,8
	Λάρνακα	23	17,2
	Πάφος	18	13,4
	Ελ. Αμμόχωστος	10	7,5
Περιοχή σχολείου	Πόλη	62	46,3
	Ύπαιθρος	72	53,7
Ανώτατο ακαδημαϊκό υπόβαθρο	Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση	79	59,0
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	23	17,2
	Μεταπτυχιακός τίτλος	27	20,1
	Διδακτορικός τίτλος	5	3,7
Τρόποι επιμόρφωσης	Σεμινάρια	130	97
	Συνέδρια	130	97
	Παρακολούθηση μεταπτυχιακού	104	22,4
	Μελέτη παιδαγωγικών βιβλίων	124	92,5
	Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών	129	96,3
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	17-22	7	5,4
	23-28	24	18,4
	29-34	44	33,9
	35-40	55	42,3
Έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή	1-5	81	60,4
	6-10	53	39,6

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι περισσότεροι διευθυντές, με ποσοστό που αντιστοιχεί στο 54%, διευθύνουν σχολεία της πόλης, έναντι του 46% που διευθύνουν σχολεία της υπαίθρου. Σε σχέση με την επαρχία στην οποία εργάζονται, 38% του δείγματος εργάζεται στη Λευκωσία, 24% στη Λεμεσό, 17% στη Λάρνακα, 13% στην Πάφο και 8% στην ελεύθερη Αμμόχωστο. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, 59%, είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και κατέχουν πτυχίο εξομοίωσης. Ένα σημαντικό ποσοστό του 20% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ 17% είναι κάτοχοι Πτυχίου Πανεπιστημίου. Τέλος, 4% των διευθυντών έχουν ολοκληρώσει διδακτορικές σπουδές.

Σε σχέση με τους τρόπους επιμόρφωσής τους ως διευθυντές, σχεδόν όλοι επιμορφώνονται μέσω συνεδρίων (97%) και σεμιναρίων (97%), καθώς και μέσω του Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών που προσφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (96%). Ακολούθως, 93% επιμορφώνονται μέσω της μελέτης παιδαγωγικών βιβλίων και 22% μέσω της παρακολούθησης ενός μεταπτυχιακού προγράμματος. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών στην εκπαίδευση, αυτά κυμαίνονταν από 19 έως 39, με το 42% του δείγματος να έχει από 35 έως 40 έτη υπηρεσίας. Ειδικότερα, οι περισσότεροι, με ποσοστό 14%, είχαν 35 έτη και οι λιγότεροι, με ποσοστό 1%, 22 και 29 έτη. Ορισμένοι διευθυντές, επέλεξαν να μη σημειώσουν τα έτη υπηρεσίας τους (3%). Τέλος, τα έτη υπηρεσίας τους στη θέση του διευθυντή κυμαίνονταν από ένα έως δέκα με τους περισσότερους διευθυντές που απάντησαν να έχουν έξι έτη υπηρεσίας (17%) και τους λιγότερους εννιά έτη υπηρεσίας (1%).

Περιορισμοί Μεθοδολογίας

Βασικό περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί η απουσία ενός εγκυροποιημένου εργαλείου, για τα δεδομένα της Κύπρου, που να έχει ήδη σταθμιστεί και να μετρά τόσο τις αντιλήψεις για το φαινόμενο των συγκρούσεων όσο και το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές σε διάφορες περιστάσεις. Περιορισμό αποτελεί, επίσης, και το γεγονός ότι το «Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard και Morris (1996· 1999), το οποίο αναπροσαρμόστηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, δεν έχει σταθμιστεί στα ελληνικά. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει υιοθετηθεί όπως έχει μεταφραστεί στην ελληνική του έκδοση (Everard & Morris, 1999), με ορισμένες ερωτήσεις να έχουν υποστεί τροποποίηση στη διατύπωση, είτε για να ταιριάζουν καλύτερα με την πρωτότυπη εκδοχή στα αγγλικά είτε για να ταιριάζουν και στα τρία σενάρια συγκρούσεων. Ως εκ τούτου, υπάρχει πιθανότητα να μην επιβεβαιώνονται οι κατηγοριοποιήσεις των 25 δηλώσεων του συγκεκριμένου

ερωτηματολογίου στις πέντε ομάδες, όπως οι ίδιοι οι ερευνητές υποστηρίζουν, καθεμιά εκ των οποίων προσδιορίζει συγκεκριμένο στυλ.

Επιπλέον, το ίδιο το αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί περιορισμό, εφόσον οι συγκρούσεις είναι ένα ευαίσθητο θέμα. Και αυτό γιατί, έχουν να κάνουν με θέματα χειρισμού διαπροσωπικών σχέσεων. Το γεγονός αυτό εμπερικλείει τον κίνδυνο τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα να μην αισθάνονται άνετα να απαντήσουν με ειλικρίνεια στο ερωτηματολόγιο και να εκφράσουν πραγματικά τον τρόπο που χειρίζονται διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις. Εξάλλου, η δυσκολία στην εύρεση των διευθυντών, οι οποίοι θα αποτελούσαν το δείγμα των ατόμων που θα έδιναν συνέντευξη ενισχύει την άποψη πως το αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί ευαίσθητη περιοχή για διερεύνηση.

Ως περιορισμός θα μπορούσε να εκληφθεί ο περιγραφικός χαρακτήρας της έρευνας, η οποία έχει στόχο τη συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων (Αβρααμίδης & Καλύβα, 2006), που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των διευθυντών για το φαινόμενο των συγκρούσεων και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Συνεπώς, δε γίνεται σε βάθος διερεύνηση του θέματος, ούτε διερεύνηση σχέσεων αιτίας και αιτιατού. Πέραν του περιορισμού που προκύπτει λόγω της φύσης της έρευνας, περιορισμός υπάρχει και στην επιλογή των μέσων συλλογής δεδομένων. Βασικό μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο, εφόσον η συνέντευξη ήταν μικρής κλίμακας και βασικό στόχο είχε τη συλλογή δεδομένων για τον τελικό καταρτισμό του ερωτηματολογίου. Η επιλογή του ερωτηματολογίου, ως βασικού εργαλείου έρευνας αποτελεί περιορισμό, εάν λάβουμε υπόψη ότι το θέμα των συγκρούσεων είναι ένα φαινόμενο, που ίσως θα ήταν καλύτερα να διερευνηθεί μέσω ποιοτικών μεθόδων, όπως παρατήρηση ή συνέντευξη. Την εισήγηση αυτή κάνουν και οι Nauta και Kluwer (2004), οι οποίοι τονίζουν την αδυναμία των ερωτηματολογίων να διερευνήσουν θέματα ποιοτικού περιεχομένου, όπως οι συγκρούσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τον πιο πάνω περιορισμό, στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε μικτή μεθοδολογία, υιοθετώντας το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη ως εργαλεία συλλογής δεδομένων για μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση του φαινομένου (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Πέραν τούτου, μέσω του ερωτηματολογίου δόθηκε η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στον πληθυσμό των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι το οποίο δε θα ήταν δυνατόν μόνο μέσω των συνεντεύξεων.

Επιπλέον, μέσω του ερωτηματολογίου, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να διαβάσουν το σύνολο των ερωτήσεων, πριν αρχίσουν να απαντούν, γεγονός που τα ωθεί να εκλογικεύουν τις απαντήσεις τους (Κυριαζή, 2001). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι

διαφορετικές δηλώσεις του ερωτηματολογίου να μην μπορούν να αντιμετωπιστούν ως ανεξάρτητες, γιατί το υποκείμενο έχει την ευχέρεια να δει όλες τις δηλώσεις προτού αρχίσει τη συμπλήρωσή του (Μακράκης, 2005). Επιπρόσθετα, ο παράγοντας του κοινωνικά αποδεκτού, ο κίνδυνος δηλαδή τα άτομα να απαντούν με βάση το τι θεωρείται αποδεκτό και όχι με βάση τις προσωπικές τους αντιλήψεις, αποτελεί και αυτός περιορισμό της έρευνας (Σαββίδης, 2008).

Περιορισμός προκύπτει και από την ανταπόκριση του δείγματος στη συμπλήρωση και αποστολή του ερωτηματολογίου. Πάντοτε ένα μέρος του δείγματος δεν ανταποκρίνεται και ο ερευνητής θα πρέπει να αναζητήσει ποια υποκείμενα του δείγματος αρνήθηκαν να απαντήσουν, γιατί αρνήθηκαν και σε τι διαφέρουν από εκείνα που απάντησαν (Βάμβουκας, 2006). Επιπλέον, κατά το χρόνο συλλογής των δεδομένων κάποιοι από τους διευθυντές ανέλαβαν για πρώτη χρονιά διευθυντικά καθήκοντα. Ενδεχομένως, οι διευθυντές αυτοί να μην έχουν βιώσει συγκρούσεις ή να μην έχουν διαμορφώσει συνολική εικόνα για το στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων, σημείο το οποίο πιθανόν να επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ταυτόχρονα, η υποκειμενικότητα του ερευνητή αναπόφευκτα επιδρά στη συλλογή και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων κατά τις συνεντεύξεις. Ο ερευνητής, ως άνθρωπος, δεν μπορεί παρά να είναι φορέας κάποιων αξιών, οι οποίες επηρεάζουν το τι επιλέγει να διερευνήσει, καθώς και την ερμηνεία όσων διερευνά (Σαββίδης, 2008). Το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις λήφθηκαν από τον ερευνητή, ο περιορισμένος αριθμός συνεντεύξεων που λήφθηκαν, ο τρόπος επιλογής των διευθυντών (βολικό δείγμα), αλλά και ο κίνδυνος τα άτομα να απαντούν με βάση το τι θεωρείται κοινωνικά σωστό ή με βάση το τι θα ευχαριστήσει τον ερευνητή, μπορούν να θεωρηθούν ως πιθανές αδυναμίες της συνέντευξης και κατ' επέκταση περιορισμοί της έρευνας.

Τέλος, περιορισμός υπάρχει και στη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό της έρευνας, εφόσον αυτά γενικεύονται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις. Και αυτό γιατί, όπως αναφέρθηκε, το στυλ που επιλέγει ο διευθυντής για τη διαχείριση συγκρούσεων εξαρτάται εκτός από την προσωπικότητά του και από τις συγκεκριμένες περιστάσεις, στη βάση των οποίων συμβαίνουν τα διάφορα περιστατικά συγκρούσεων (Collins, 2001· De Dreu et al., 2001· Stanley & Algert, 2007). Συνεπώς, η έρευνα αυτή δεν αναμένεται να δώσει συνταγές για το ποιο στυλ υιοθετούν γενικά στη διαχείριση συγκρούσεων οι διευθυντές, αλλά ποιο στυλ υιοθετούν στη βάση συγκεκριμένων σεναρίων. Οπότε, η γενίκευση στον πληθυσμό των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου μπορεί να γίνει, νοουμένου ότι ληφθούν υπόψη οι περιστάσεις κάτω από τις οποίες οι διευθυντές υιοθετούν το συγκεκριμένο στυλ για τη διαχείριση

συγκρούσεων. Ως εκ τούτου, σε διαφορετικά σενάρια συγκρούσεων, για παράδειγμα μεταξύ διευθυντή-γονιών ή μεταξύ διευθυντή-σχολικής εφορείας, η παρούσα έρευνα δεν μπορεί να βοηθήσει έτσι ώστε να δοθεί απάντηση στο ερώτημα ποιο στυλ υιοθετούν οι διευθυντές για τη διαχείριση των συγκεκριμένων συγκρούσεων. Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ούτε και στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών και διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Περίληψη

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο σκοπό είχε να περιγράψει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα. Σε αυτή την αρχική φάση διερεύνησης των αντιλήψεων των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για το φαινόμενο των συγκρούσεων και του στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους, θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η περιγραφική έρευνα. Η μικτή μεθοδολογία που υιοθετήθηκε είχε διττό σκοπό. Αρχικά, στόχευε στην ανάπτυξη του ερωτηματολογίου. Ακολούθως, στόχευε στη σύζευξη των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων με τα ποιοτικά δεδομένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων, για μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση του φαινομένου και για ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα άτομα που κατέχουν οργανική θέση διευθυντή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των επαρχιών της ελεύθερης Κύπρου, κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010. Η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η τυχαία δειγματοληψία, για να είναι το δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 άτομα από όλες τις επαρχίες που κατέχουν οργανική θέση διευθυντή, την παρούσα σχολική χρονιά. Το ποσοστό ανταπόκρισής τους ανήλθε στο 67%. Για την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από τεχνικές, τόσο περιγραφικές όσο και επαγωγικές με σκοπό την πληρέστερη και σφαιρικότερη διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

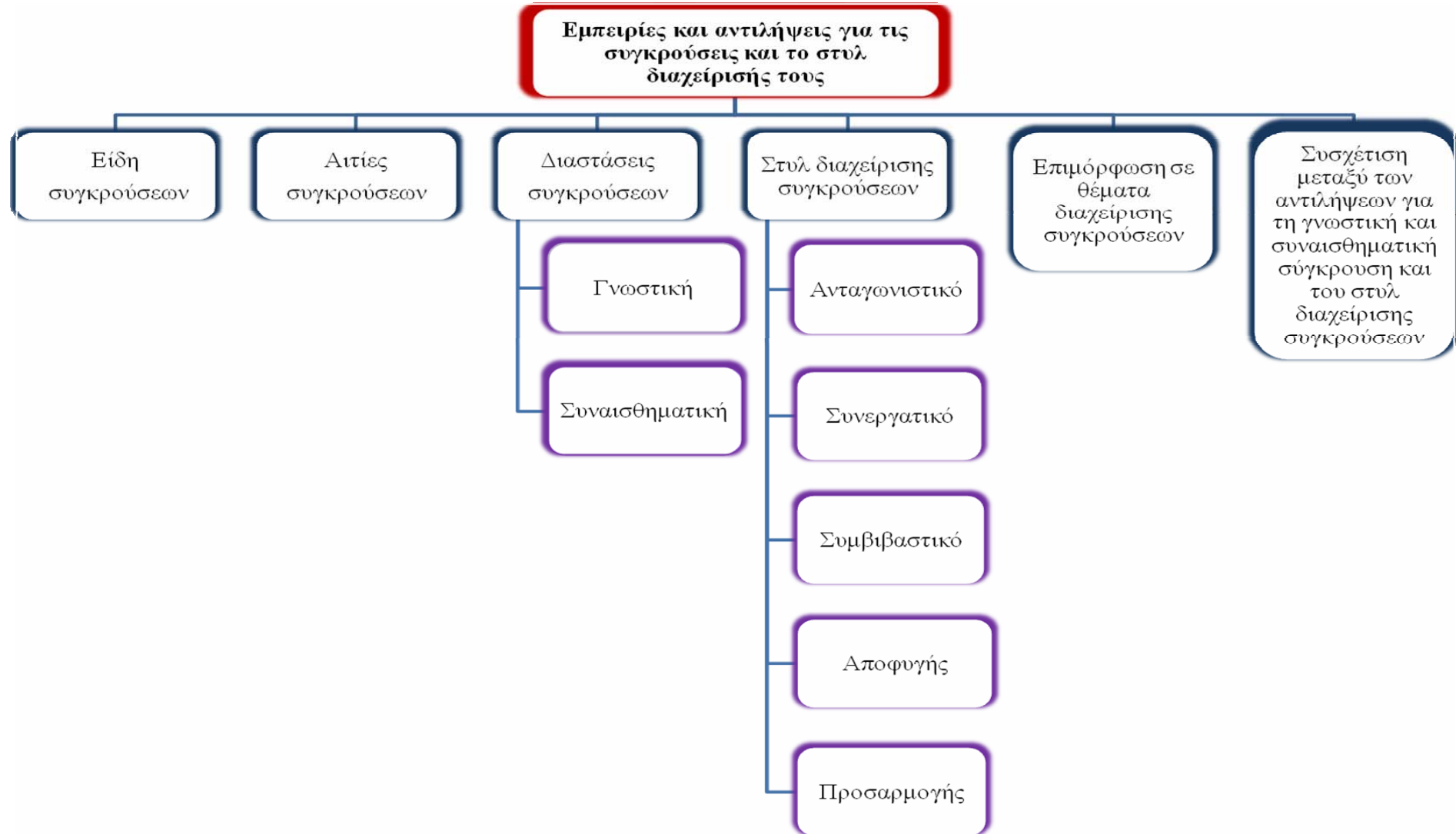
Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, που σκοπό είχε να διερευνήσει τις εμπειρίες και αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται πίνακες, διαγράμματα και γραφικές παραστάσεις, προκειμένου να δίνεται στον αναγνώστη μια συνοπτική εικόνα των ευρημάτων της έρευνας, για την ανίχνευση των ομοιοτήτων ή διαφορών των στοιχείων που παρουσιάζονται, καθώς και των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Bell, 2001· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, εξετάζεται και το θέμα της επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο δομείται σε έξι ενότητες, οι οποίες παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 4, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα. Αρχικά, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που έχουν να κάνουν με τα είδη συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στους οργανισμούς που διευθύνουν. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις συχνότερες αιτίες συγκρούσεων και στη συνέχεια, τα αποτελέσματα που αφορούν στις διαστάσεις των συγκρούσεων, τη συναισθηματική και γνωστική. Για τα αποτελέσματα των τριών πρώτων ενοτήτων, υιοθετήθηκαν περιγραφικές στατιστικές, κάνοντας αναφορά στους μέσους όρους, στις συχνότητες και στην τυπική απόκλιση των δηλώσεων.

Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής για το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με το ποιο από τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων – ανταγωνιστικό, συνεργατικό, συμβιβαστικό, αποφυγής, προσαρμογής – προτιμούν να υιοθετούν οι διευθυντές, καθώς και οι συγκρίσεις με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Έπειτα, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, σε σχέση με το θέμα της επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Τέλος, στην έκτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση γενικά των συγκρούσεων.

Διάγραμμα 4.

Δομή Παρουσίασης των Αποτελεσμάτων



Αντιλήψεις για το Φαινόμενο των Συγκρούσεων

Είδη Συγκρούσεων

Για την εξέταση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας, όσον αφορά στα είδη των συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στους οργανισμούς που διευθύνουν, έγινε ανάλυση συχνοτήτων. Αρχικά, διερευνήθηκε πόσοι από τους διευθυντές που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα αντιμετώπισαν συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες που έχουν διευθύνει μέχρι σήμερα. Η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών και συγκεκριμένα το 81%, δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν συγκρούσεις έναντι 19% που απάντησαν αρνητικά στη σχετική δήλωση.

Όσοι διευθυντές απάντησαν καταφατικά ότι βίωσαν συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν, σημείωσαν από ένα σύνολο εννιά δηλώσεων τα είδη συγκρούσεων με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, που ακολουθεί, όπου φαίνεται η συχνότητα και το ποσοστό κάθε δήλωσης, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των διευθυντών.

Πίνακας 2.

Είδη Συγκρούσεων που Αντιμετώπισαν οι Διευθυντές

A/A*	Είδος σύγκρουσης	n	%
1	Μεταξύ εκπαιδευτικού-γονιού	95	70,9%
2	Μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών	78	58,2%
3	Μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή	76	56,7%
4	Μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικού	53	39,6%
5	Μεταξύ διευθυντή-γονιού	52	38,8%
6	Μεταξύ διευθυντή σχολικής-εφορείας	22	16,4%
7	Μεταξύ εκπαιδευτικού-επιθεωρητή	20	14,9%
8	Μεταξύ διευθυντή-κοινοτικών αρχών	11	8,2%
9	Μεταξύ διευθυντή-επιθεωρητή	3	3,0%

* Ο αριθμός των δηλώσεων διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο

Με βάση τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι διευθυντές, με ποσοστό 71%, αντιμετώπισαν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιού, ενώ υψηλά είναι και τα ποσοστά εκείνων που αντιμετώπισαν συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών (58%) και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (57%). Προκύπτει, επίσης, πως μικρό ποσοστό διευθυντών και συγκεκριμένα, 8,2% έχουν αντιμετωπίσει συγκρούσεις μεταξύ

τους και των κοινοτικών αρχών. Τέλος, μόνο 3% των διευθυντών έχουν αντιμετωπίσει συγκρούσεις μεταξύ τους και του επιθεωρητή.

Τα αποτελέσματα των αρχικών συνεντεύξεων, που λήφθηκαν από δείγμα έξι διευθυντών, ενισχύουν τα υψηλά ποσοστά συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικού-γονιού και εκπαιδευτικών μεταξύ τους, εφόσον πέντε στους έξι διευθυντές ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν τέτοιες συγκρούσεις. Επιβεβαιώνονται, επίσης, τα χαμηλά ποσοστά συγκρούσεων μεταξύ διευθυντή-επιθεωρητή, εφόσον μόνο ένας στους έξι διευθυντές δήλωσε πως αντιμετώπισε τέτοια σύγκρουση.

Αιτίες Συγκρούσεων

Για την εξέταση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, όσον αφορά στις συχνότερες αιτίες συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους οργανισμούς που διευθύνουν, έγινε ανάλυση με βάση το στατιστικό κριτήριο Kendall (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, που ακολουθεί.

Πίνακας 3.

Συχνότερες Αιτίες Συγκρούσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

A/A*	Αιτίες συγκρούσεων	M	SD
1	Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών	3,13	2,21
2	Διαφορετικές προσωπικότητες των μελών	3,17	2,02
3	Διαφορετικές αντιλήψεις	3,51	2,04
4	Ασαφής καθορισμός καθηκόντων	4,72	1,81
5	Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μελών	4,81	2,06
6	Συγκρουόμενοι στόχοι μεταξύ των μελών	4,90	1,99
7	Άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων	5,52	2,09
8	Έλλειψη συνεργασίας σχολείου-εξωτερικού περιβάλλοντος	7,22	1,72
9	Έλλειψη πόρων	8,02	2,07

* Ο αριθμός των δηλώσεων διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο

Στον προηγούμενο πίνακα παρουσιάζονται ιεραρχημένες οι συχνότερες αιτίες συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, οι οποίοι κατέταξαν από το 1 έως το 9, τις 9 δηλώσεις που τους δόθηκαν με βάση τη συχνότητά τους. Συγκεκριμένα, ο αριθμός 1 υποδηλώνει την αιτία που

θεωρούσαν ως την πιο συχνή, ενώ ο αριθμός 9 υποδηλώνει την αιτία που θεωρούσαν ως τη λιγότερο συχνή. Ως συχνότερη αιτία συγκρούσεων θεωρείται η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών ($M=3,13$) ενώ δεύτερη, με ελάχιστη διαφορά, θεωρούνται οι διαφορετικές προσωπικότητες των μελών ($M=3,17$). Συχνή αιτία συγκρούσεων αποτελούν και οι διαφορετικές αντιλήψεις των μελών ($M=3,51$). Αντίθετα, ως λιγότερο συχνές αιτίες συγκρούσεων στα σχολεία θεωρούνται η έλλειψη συνεργασίας σχολείου-εξωτερικού περιβάλλοντος ($M=7,22$) και η έλλειψη πόρων ($M=8,02$). Η μεγάλη τιμή στην τυπική απόκλιση, η οποία πλησιάζει ή ξεπερνά το 2, φανερώνει ότι οι απόψεις των διευθυντών διαφοροποιούνται για το ποια θεωρούν ως τη συχνότερη αιτία συγκρούσεων στα σχολεία.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τις αρχικές συνεντεύξεις. Και αυτό, γιατί ανάμεσα στις αιτίες συγκρούσεων που ανέφεραν οι διευθυντές ήταν οι παρεξηγήσεις, που παραπέμπουν στην κακή επικοινωνία, οι ατομικές διαφορές-διαφορές στην προσωπικότητα και η διαφορετική οπτική γωνία θεώρησης των πραγμάτων, που παραπέμπει στις διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των μελών. Από τους έξι διευθυντές που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, κανένας δε θεώρησε ως αιτία συγκρούσεων την έλλειψη συνεργασίας σχολείου-εξωτερικού περιβάλλοντος ή την έλλειψη πόρων.

Διαστάσεις Συγκρούσεων

Συναισθηματική σύγκρουση

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών για το φαινόμενο των συγκρούσεων. Για να δοθεί απάντηση, έγινε περιγραφική ανάλυση μέσω της εύρεσης του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης για κάθε μια από τις δηλώσεις. Όσον αφορά στις αντιλήψεις των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση, αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας των δέκα δηλώσεων του ερωτηματολογίου που εξετάζαν τις αντιλήψεις για τη συναισθηματική σύγκρουση. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha βρέθηκε πολύ υψηλός και συγκεκριμένα 0,93, κάτι το οποίο φανερώνει ότι οι δέκα δηλώσεις μετρούν πραγματικά τις αντιλήψεις των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση, ενισχύοντας έτσι και την εσωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Ο Πίνακας 4, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζει αναλυτικά τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τις δέκα δηλώσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση. Αναφέρεται, επίσης, ο βαθμός συμφωνίας των διευθυντών με αυτές τις δηλώσεις αριθμητικά και ποσοστιαία.

Από την περιγραφική ανάλυση διαφάνηκε ότι περισσότεροι από 60% των διευθυντών συμφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό και με τις δέκα δηλώσεις που

Πίνακας 4.

Αντιλήψεις των Διευθυντών για τη Συναισθηματική Σύγκρουση

Α/Α*	Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
1	Επηρεάζουν αρνητικά τη συνοχή (δέσιμο) της ομάδας	4,18	0,81	1	0,7	5	3,8	13	9,7	65	48,5	50	37,3	134	100
2	Εμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ των μελών	4,13	0,85	2	1,5	4	3,0	17	12,7	63	47,0	48	35,8	134	100
3	Δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των μελών (όπως για παράδειγμα έχθρα / αντιπάθεια, ψυχρότητα ανταγωνισμό, ένταση)	4,04	0,92	2	1,5	7	5,2	21	15,7	57	42,5	47	35,1	134	100
4	Εμποδίζουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών	4,02	0,86	1	0,7	7	5,2	21	15,7	64	47,8	41	30,6	134	100
5	Επηρεάζουν αρνητικά την προθυμία των μελών να συνεργαστούν μαζί στο μέλλον	4,00	0,77	1	0,7	4	3,0	22	16,4	74	55,3	33	24,6	134	100
6	Επηρεάζουν αρνητικά την πρόθεση των μελών να παραμείνουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	3,82	0,91	3	2,2	6	4,5	33	24,6	62	46,3	30	22,4	134	100
7	Εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	3,79	0,91	1	0,7	10	7,5	36	26,9	55	41,0	32	23,9	134	100
8	Επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη από την εργασία	3,79	0,87	2	1,5	5	3,7	40	29,9	59	44,0	28	20,9	134	100
9	Επηρεάζουν αρνητικά τη λήψη αποφάσεων	3,79	0,85	0	0	9	6,8	38	28,5	58	43,6	28	21,1	133	100
10	Επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση/παραγωγικότητα των μελών της σχολικής μονάδας	3,67	0,83	2	1,5	7	5,2	42	31,4	65	48,5	18	13,4	134	100

* Ο αριθμός των δηλώσεων διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο

τέθηκαν. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των διευθυντών, με ποσοστό 86% συμφωνεί σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι η συναισθηματική σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά τη συνοχή (δέσιμο) της ομάδας. Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό των διευθυντών συμφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι η συναισθηματική σύγκρουση εμποδίζει τη συνεργασία μεταξύ των μελών (83%), επηρεάζει αρνητικά την προθυμία των μελών να συνεργαστούν μαζί στο μέλλον (80%), εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών (78%) και δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των μελών, όπως για παράδειγμα έχθρα/αντιπάθεια, ψυχρότητα, ανταγωνισμό, ένταση (78%).

Τα χαμηλότερα ποσοστά έχουν δύο δηλώσεις του ερωτηματολογίου με 65% των διευθυντών να συμφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι η συναισθηματική σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά τη λήψη αποφάσεων και 62% ότι επηρεάζει αρνητικά την απόδοση/παραγωγικότητα των μελών της σχολικής μονάδας. Αν και τα δύο τελευταία αποτελέσματα είναι χαμηλότερα σε σχέση με τα αποτελέσματα των προηγούμενων δηλώσεων, δεν παύουν στο σύνολο να θεωρούνται αρκετά υψηλά, γεγονός που φανερώνει τη μεγάλη συμφωνία των διευθυντών με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες τονίζουν τις αρνητικές συνέπειες της συναισθηματικής σύγκρουσης. Τα αρνητικά αποτελέσματα της συναισθηματικής σύγκρουσης ενισχύονται και από τις αρχικές συνεντεύξεις. Ειδικότερα, ο Διευθυντής 6 αναφέρει: «Πολλές φορές η ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει το έργο και τη δράση τους. Όταν οι αρμονικές σχέσεις διαταράσσονται, δημιουργείται ψυχρότητα μεταξύ τους, κλείνουν τα κανάλια επικοινωνίας και δεν εμπιστεύεται εύκολα ξανά ο ένας τον άλλο».

Γνωστική σύγκρουση

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των διευθυντών για τη γνωστική σύγκρουση, αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας των δέκα δηλώσεων του ερωτηματολογίου που εξέταζαν τις αντιλήψεις για τη γνωστική σύγκρουση. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha βρέθηκε πολύ υψηλός και συγκεκριμένα 0,91, κάτι το οποίο φανερώνει ότι οι δέκα δηλώσεις μετρούν πραγματικά τις αντιλήψεις των διευθυντών για τη γνωστική σύγκρουση. Ο Πίνακας 5, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζει αναλυτικά τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τις δέκα δηλώσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των διευθυντών για τη γνωστική σύγκρουση. Αναφέρεται, επίσης, ο βαθμός συμφωνίας των διευθυντών με αυτές τις δηλώσεις αριθμητικά και ποσοστιαία.

Από την περιγραφική ανάλυση διαφάνηκε ότι 60% των διευθυντών συμφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι η γνωστική σύγκρουση οδηγεί στην εξέταση διαφορετικών

Πίνακας 5.

Αντιλήψεις των Διευθυντών για τη Γνωστική Σύγκρουση

Α/Α*	Δήλωση	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
				n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
1	Οδηγούν στην εξέταση διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων, από τις οποίες θα προκύψουν καινούριοι τρόποι δράσης τους οποίους δεν είχαμε σκεφτεί	3,63	0,77	1	0,7	8	6,0	44	32,9	68	50,7	13	9,7	134	100
2	Προκαλούν τη σε βάθος αξιολόγηση των προβλημάτων	3,55	0,89	1	0,7	17	12,7	69	29,1	31	45,6	16	11,9	134	100
3	Βελτιώνουν την ποιότητα στη λήψη αποφάσεων	3,44	0,96	4	3,0	17	12,7	45	33,6	52	38,8	16	11,9	134	100
4	Υποκινούν δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα	3,42	0,85	5	3,7	8	6,0	56	41,8	56	41,8	9	6,7	134	100
5	Επιδρούν θετικά στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	2,98	1,07	11	8,2	36	26,9	40	29,8	38	28,4	9	6,7	134	100
6	Επηρεάζουν θετικά την απόδοση/παραγωγικότητα των μελών της σχολικής μονάδας	2,85	1,01	14	10,4	31	23,2	57	42,5	25	18,7	7	5,2	134	100
7	Επηρεάζουν θετικά την προθυμία των μελών να συνεργαστούν μαζί στο μέλλον	2,60	1,05	23	17,2	37	27,6	50	37,3	19	14,2	5	3,7	134	100
8	Επηρεάζουν θετικά την ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη από την εργασία	2,60	0,98	20	14,9	39	29,1	51	38,1	22	16,4	2	1,5	134	100
9	Επηρεάζουν θετικά τη συνοχή (δέσιμο) της ομάδας	2,50	1,02	25	18,7	39	29,1	51	38,0	15	11,2	4	3,0	134	100
10	Επηρεάζουν θετικά την πρόθεση των μελών να παραμείνουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	2,44	0,98	24	17,9	47	35,1	46	34,3	14	10,5	3	2,2	134	100

* Ο αριθμός των δηλώσεων διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο

εναλλακτικών λύσεων, από τις οποίες θα προκύψουν καινούριοι τρόποι δράσης τους οποίους δεν είχαν σκεφτεί. Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό των διευθυντών, 58%, συμφωνεί σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ότι οι γνωστικές συγκρούσεις προκαλούν τη σε βάθος αξιολόγηση των προβλημάτων. Πιο χαμηλά ποσοστά σε σχέση με τα προηγούμενα, αλλά και πάλι αρκετά υψηλά, βρέθηκαν για δύο δηλώσεις του ερωτηματολογίου, με 51% των διευθυντών να συμφωνούν ότι η γνωστική σύγκρουση βελτιώνει την ποιότητα στη λήψη αποφάσεων και 49% ότι υποκινεί δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα. Τα πιο πάνω αποτελέσματα ενισχύονται και από τις αρχικές συνεντεύξεις. Ειδικότερα, ο Διευθυντής 3 αναφέρει: «Κάποτε, μέσα από τις συγκρουόμενες απόψεις των εκπαιδευτικών γεννιούνται καινούριες ιδέες και έτσι στο τέλος, μπορεί να παρθεί η καλύτερη απόφαση προς όφελος του σχολείου».

Σε αντίθεση με τις τέσσερις πιο πάνω δηλώσεις, για τις επόμενες τέσσερις οι διευθυντές εξέφρασαν τη διαφωνία τους. Συγκεκριμένα, 53% των διευθυντών συμφωνούν σε μικρό ή ελάχιστο βαθμό ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά την πρόθεση των μελών να παραμείνουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Εξίσου μεγάλα ποσοστά διαφωνίας είχαν και οι δηλώσεις που αναφέρονται στο ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά τη συνοχή (δέσιμο) της ομάδας (48%), την προθυμία των μελών να συνεργαστούν μαζί στο μέλλον (45%) και την ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη από την εργασία (44%).

Τέλος, υπήρχαν δύο δηλώσεις του ερωτηματολογίου όπου οι διευθυντές τήρησαν μια ουδέτερη στάση. Συγκεκριμένα, 43% των διευθυντών συμφωνούν σε κάποιο βαθμό ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά την απόδοση/παραγωγικότητα των μελών της σχολικής μονάδας. Από την άλλη, 35% των διευθυντών εξίσου συμφωνούν και διαφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό στο ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων που Υιοθετούν οι Διευθυντές Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης

Για εξέταση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος και συγκεκριμένα του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές, έγινε αρχικά επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Νόβα-Καλτσούνη, 2006) των πέντε στυλ. Τα αποτελέσματα, όμως, της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δεν κατηγοριοποίησαν τις 25 δηλώσεις του ερωτηματολογίου των Everard και Morris (1996· 1999) στις πέντε ομάδες, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, καθεμιά εκ των οποίων προσδιορίζει συγκεκριμένο στυλ. Επομένως, το

«Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard και Morris δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης των πέντε στυλ και για τα τρία σενάρια σύγκρουσης έδειξαν ότι, παρόλο που υπάρχει παραγοντική δομή, εντούτοις αυτή δεν ήταν η αναμενόμενη με βάση το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου των Everard και Morris (1996· 1999). Και αυτό γιατί, οι 25 δηλώσεις του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας κατηγοριοποιούνται σε διαφορετικούς παράγοντες και όχι σε αυτούς που εισηγούνται οι Everard και Morris (1996· 1999). Ειδικότερα, για το πρώτο σενάριο σύγκρουσης, μεταξύ εκπαιδευτικών, παρόλο που το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett είχε τιμή 780,85 και επίπεδο σημαντικότητας 0,01, εντούτοις ο δείκτης KMO ήταν ίσος με 0,61 και άρα σχετικά χαμηλός. Το ποσοστό της διασποράς που επεξηγούσαν οι πέντε παράγοντες ήταν ίσο με 45%. Αναφορικά με το δεύτερο σενάριο σύγκρουσης, μεταξύ γονιού-εκπαιδευτικού, ο δείκτης σφαιρικότητας του Bartlett είχε τιμή 758,44 και επίπεδο σημαντικότητας 0,01, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με 0,58 και επομένως σχετικά χαμηλός. Το ποσοστό της διασποράς που επεξηγούσαν οι πέντε παράγοντες ήταν ίσο με 45%. Τέλος, στο τρίτο σενάριο σύγκρουσης, μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικού, ο δείκτης σφαιρικότητας του Bartlett είχε τιμή 880,18 και επίπεδο σημαντικότητας 0,01, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με 0,71 και άρα σχετικά χαμηλός. Το ποσοστό της διασποράς που επεξηγούσαν οι πέντε παράγοντες ήταν ίσο με 48%.

Λόγω της αδυναμίας, λοιπόν, επιβεβαίωσης του συγκεκριμένου εργαλείου στο κυπριακό συγκείμενο, ακολουθήθηκε εναλλακτική διαδικασία για διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος. Ως εκ τούτου, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, έγινε αποδεκτή η κατηγοριοποίηση των 25 δηλώσεων του ερωτηματολογίου των Everard και Morris (1996· 1999) στα πέντε στυλ, για να μπορούν να γίνουν οι ανάλογες αναλύσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα για το στυλ που προτιμούν να υιοθετούν περισσότερο οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στη διαχείριση συγκρούσεων. Έχοντας υπόψη αυτή την παραδοχή, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής που σχετίζονται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.

Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Για εξέταση, λοιπόν, του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος έγινε ομαδοποίηση των δηλώσεων και των τριών σεναρίων του ερωτηματολογίου σε πέντε ομάδες, με βάση τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, όπως εισηγούνται οι Everard και Morris (1996).

Συνολικά 15 δηλώσεις, πέντε από κάθε σενάριο σύγκρουσης του ερωτηματολογίου, ομαδοποιήθηκαν και δημιούργησαν τις μεταβλητές των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Η ομαδοποίηση των 25 δηλώσεων των τριών σεναρίων σύγκρουσης παρουσιάζεται στον Πίνακα 6, που ακολουθεί.

Πίνακας 6.

Ομαδοποίηση Δηλώσεων και των Τριών Σεναρίων με Βάση τα Πέντε Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων

Αποφυγής	Προσαρμογής	Ανταγωνιστικό	Συμβιβαστικό	Συνεργατικό
3	2	1	6	8
4	7	5	13	10
17	12	9	16	11
19	18	14	24	15
23	22	21	25	20

Πηγή: Everard & Morris (1996).

Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις με αριθμό 3, 4, 17, 19, 23 και από τα τρία σενάρια συγκρούσεων του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν και δημιούργησαν τη μεταβλητή του στυλ αποφυγής στη διαχείριση συγκρούσεων. Ομοίως, οι δηλώσεις με αριθμό 2, 7, 12, 18, 22 των τριών σεναρίων ομαδοποιήθηκαν και δημιούργησαν τη μεταβλητή του στυλ της προσαρμογής, ενώ οι ερωτήσεις με αριθμό 1, 5, 9, 14, 21 τη μεταβλητή του ανταγωνιστικού στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων. Τέλος, οι δηλώσεις με αριθμό 6, 13, 16, 24, 25 των τριών σεναρίων ομαδοποιήθηκαν και δημιούργησαν τη μεταβλητή του συμβιβαστικού στυλ, ενώ οι δηλώσεις με αριθμό 8, 10, 11, 15, 20 τη μεταβλητή του συνεργατικού στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων.

Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για κάθε μια από τις πέντε ομάδες δηλώσεων που περιγράφουν συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, κρίνονται ως ικανοποιητικοί εφόσον, σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2006), ξεπερνούν το 0,7. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που περιγράφουν το στυλ της προσαρμογής δεν κρίνεται τόσο ικανοποιητικός, εφόσον ανέρχεται στο 0,66.

Πίνακας 7.

Δείκτες Εσωτερικής Αξιοπιστίας για τις Δηλώσεις που Περιγράφουν το Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Cronbach's Alpha
Συνεργατικό	0,74
Αποφυγής	0,72
Ανταγωνιστικό	0,72
Συμβιβαστικό	0,71
Προσαρμογής	0,66

Οι ικανοποιητικοί, σε γενικές γραμμές, δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας των πέντε ομάδων δηλώσεων, νομιμοποίησαν την εναλλακτική διαδικασία που ακολουθήθηκε για τον υπολογισμό των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Ως εκ τούτου, υπολογίστηκαν οι συνθετικοί μέσοι όροι των 15 δηλώσεων κάθε μίας από τις πέντε ομάδες που περιγράφουν συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Ακολούθως, έγινε περιγραφική ανάλυση μέσω της εύρεσης του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης. Ο Πίνακας 8, που ακολουθεί, παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Πίνακας 8.

Στυλ που Υιοθετούν οι Διευθυντές στη Διαχείριση Συγκρούσεων

Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	M	SD	Σε μικρό βαθμό (0-2.9)		Σε μεγάλο βαθμό (3-5)		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%
Συνεργατικό	4,34	0,39	0	0	133	100	133	100
Συμβιβαστικό	3,09	0,48	57	42,9	76	57,1	133	100
Προσαρμογής	2,53	0,44	108	82,4	23	17,6	131	100
Ανταγωνιστικό	2,42	0,44	120	90,2	13	9,8	133	100
Αποφυγής	1,57	0,40	133	100	0	0	133	100

Από την περιγραφική ανάλυση διαφάνηκε ότι το στυλ που προτιμούν να υιοθετούν οι περισσότεροι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων είναι το συνεργατικό ($M=4,34$), του οποίου ο μέσος όρος διαφέρει κατά πολύ από το αμέσως επόμενο που είναι το συμβιβαστικό ($M=3,09$). Στη συνέχεια, οι διευθυντές, υιοθετούν το στυλ της προσαρμογής

($M=2,53$) και έπειτα το ανταγωνιστικό ($M=2,42$). Το στυλ που υιοθετείται λιγότερο στη διαχείριση συγκρούσεων από τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου είναι της αποφυγής ($M=1,57$).

Στον ίδιο πίνακα παρουσιάζεται, επίσης, ο βαθμός συμφωνίας των διευθυντών με τις δηλώσεις που περιγράφουν το συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, όλοι οι διευθυντές συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις δηλώσεις που περιγράφουν το συνεργατικό στυλ, ενώ αντίθετα όλοι συμφωνούν σε μικρό βαθμό με τις δηλώσεις που περιγράφουν το στυλ αποφυγής. Αναφορικά με τα υπόλοιπα στυλ, 90% και 82% των διευθυντών συμφωνούν σε μικρό βαθμό με τις δηλώσεις που περιγράφουν το ανταγωνιστικό και το στυλ της προσαρμογής αντίστοιχα. Οι απόψεις για το συμβιβαστικό στυλ μοιράζονται με 58% των διευθυντών να συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό και 42% να συμφωνούν σε μικρό βαθμό με τις δηλώσεις που περιγράφουν το συμβιβαστικό στυλ.

Συγκρίσεις με Βάση τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Πέρα από την περιγραφή των αντιλήψεων των διευθυντών για τη γνωστική και τη συναισθηματική σύγκρουση, αλλά και του στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων, κρίθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των πιο πάνω μεταβλητών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Για το σκοπό αυτό έγινε ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ανάλυσης, δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές. Όσον αφορά στο ακαδημαϊκό υπόβαθρο, δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές. Η μεταβλητή «κάτοχοι πτυχίου», που περιλαμβάνει όσους διευθυντές είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Πανεπιστημίου και η μεταβλητή «κάτοχοι μεταπτυχιακού», που περιλαμβάνει τους απόφοιτους μεταπτυχιακού και διδακτορικού προγράμματος. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή, δημιουργήθηκαν και πάλι δύο νέες μεταβλητές. Η μεταβλητή «λιγότερο έμπειροι», που περιλαμβάνει όσους έχουν από ένα μέχρι και πέντε χρόνια στη θέση του διευθυντή και η μεταβλητή «περισσότερο έμπειροι», που περιλαμβάνει όσους έχουν από έξι μέχρι και δέκα χρόνια υπηρεσίας στη θέση αυτή. Δημιουργήθηκε, επίσης, η μεταβλητή «αντιλήψεις για τη συναισθηματική σύγκρουση» που ορίζεται ως ο συνθετικός μέσος όρος των δέκα δηλώσεων του ερωτηματολογίου που εξετάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση. Ομοίως, δημιουργήθηκε η μεταβλητή «αντιλήψεις για τη γνωστική σύγκρουση» που ορίζεται ως ο συνθετικός μέσος όρος των δέκα δηλώσεων του

ερωτηματολογίου που εξετάζουν τις αντιλήψεις των διευθυντών για τη γνωστική σύγκρουση.

Αρχικά, διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τις συγκρούσεις σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, περιοχή σχολείου (πόλη ή ύπαιθρος), επαρχία, ανώτατο ακαδημαϊκό υπόβαθρο (κάτοχοι πτυχίου ή μεταπτυχιακού), επιμόρφωση, χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή (λιγότερο ή περισσότερο έμπειροι). Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών τόσο για τη συναισθηματική όσο και για τη γνωστική σύγκρουση σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Ακολούθως, διερευνήθηκε κατά πόσον υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ καθενός από τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του στυλ αποφυγής που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ομοίως, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του στυλ της προσαρμογής που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά εκτός από την τρίτη διάσταση της επιμόρφωσης. Η ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην τρίτη διάσταση της επιμόρφωσης, παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος ($F(1, 129)=4,26, p=0,04<0,05$), αναφορικά με το στυλ της προσαρμογής. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές που δεν παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα υιοθετούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο το στυλ της προσαρμογής στη διαχείριση συγκρούσεων ($M=2,57$), σε σχέση με τους διευθυντές που παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα ($M=2,38$). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, που ακολουθεί.

Πίνακας 9.

Στατιστικά Σημαντική Διαφορά Μεταξύ του Στυλ της Προσαρμογής σε Σχέση με την Παρακολούθηση Μεταπτυχιακού

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Παρακολούθηση μεταπτυχιακού	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Προσαρμογής	Όχι	102	2,57	0,46	4,26	0,04
	Ναι	29	2,38	0,36		

Επιπλέον, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές είτε μεταξύ του ανταγωνιστικού στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά είτε μεταξύ του συνεργατικού στυλ σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Όσον αφορά στο συμβιβαστικό στυλ, η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις επαρχίες ($F(4, 128)=4,21, p=0,03<0,05$). Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων επαρχιών υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe (Field, 2005· Λουκαΐδης, 2009β). Οι μέσοι όροι παρουσιάζονται στον Πίνακα 10, που ακολουθεί.

Πίνακας 10.

Στατιστικά Σημαντικές Διαφορές μεταξύ του Συμβιβαστικού Στυλ σε Σχέση με τις Επαρχίες

Επαρχία	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Λευκωσία	50	3,01	0,47
Λεμεσός	32	2,94	0,42
Λάρνακα	23	3,16	0,45
Πάφος	18	3,44	0,48
Αμμόχωστος	10	3,25	0,51

Οι συγκρίσεις κατέδειξαν ότι οι διευθυντές της επαρχίας Πάφου υιοθετούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, σε σχέση με τους διευθυντές της Λευκωσίας ($p=0,03$) και τους διευθυντές της Λεμεσού ($p=0,01$).

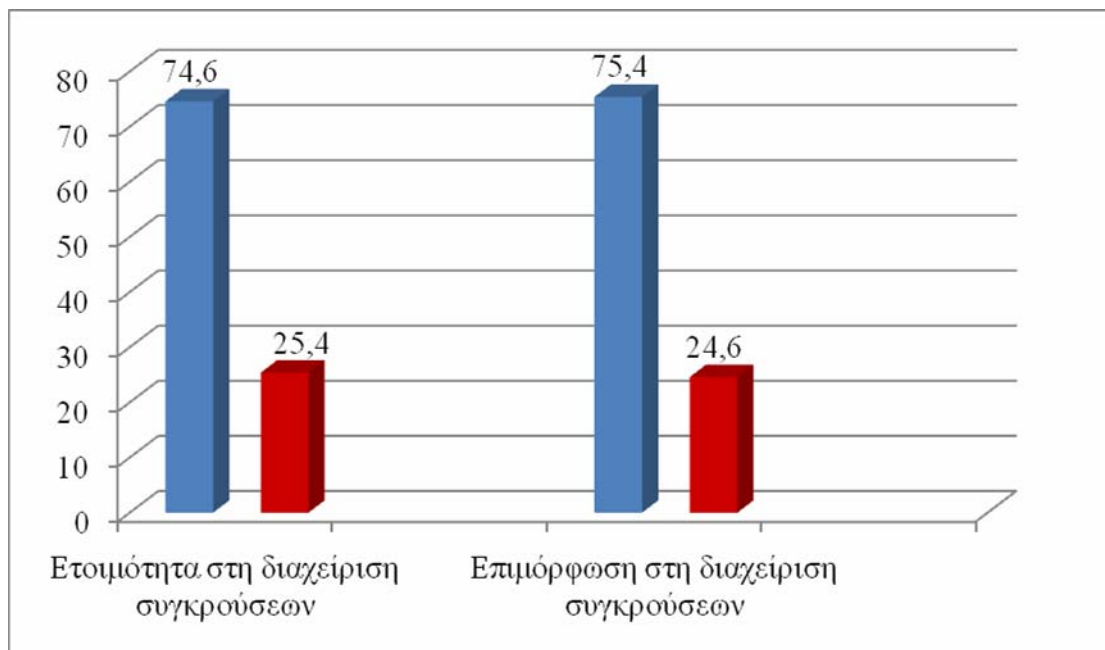
Επιμόρφωση των Διευθυντών σε Θέματα Συγκρούσεων

Από τους διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ζητήθηκε να προσδιορίσουν κατά πόσο ένιωθαν έτοιμοι αναλαμβάνοντας τα καθήκοντα της θέσης τους ως διευθυντές, να διαχειριστούν αποτελεσματικά φαινόμενα συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Με βάση τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των διευθυντών, με ποσοστό 75%, θεωρούσαν έτοιμους τους εαυτούς τους να διαχειριστούν τέτοια φαινόμενα, σε αντίθεση με 25% των διευθυντών που δε θεωρούσαν ότι ήταν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν περιστατικά συγκρούσεων. Στο ερώτημα κατά πόσο πιστεύουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων και πάλι η πλειοψηφία, με ποσοστό 75%, θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση έναντι 25% που θεωρούν ότι η

επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων δεν είναι απαραίτητη. Τα πιο πάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 5, που ακολουθεί.

Διάγραμμα 5.

Ετοιμότητα και Επιμόρφωση των Διευθυντών στη Διαχείριση Συγκρούσεων



Παρόλο που εκ πρώτης όψης, τα αποτελέσματα στον τομέα της ετοιμότητας των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων και της ανάγκης επιμόρφωσής τους σε ανάλογα θέματα είναι αντιφατικά, μπορούν να γίνουν περισσότερο κατανοητά με βάση τις αρχικές συνεντεύξεις. Από τους έξι διευθυντές που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, οι τέσσερις δήλωσαν έτοιμοι αναλαμβάνοντας τα καθήκοντά τους να διαχειριστούν φαινόμενα συγκρούσεων. Εντούτοις, θεωρούν ότι ανεξαρτήτως της ετοιμότητάς τους, θα ήταν καλό να υπάρχει πρόγραμμα επιμόρφωσής τους στον τομέα αυτό.

Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής 2 εισηγήθηκε η επιμόρφωση να γίνεται μέσω βιωματικών εργαστηρίων, όπου μπορούν να ανταλλάζουν ιδέες με συναδέλφους για το πώς διαχειρίζονται συγκεκριμένα περιστατικά συγκρούσεων. Εισηγήση όλων των διευθυντών ήταν το «Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών», να γίνεται πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους ως διευθυντές και να περιλαμβάνει αρκετά μαθήματα για θέματα επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων. Χαρακτηριστική ήταν και η άποψη του Διευθυντή 1, ο οποίος ενώ δήλωσε ετοιμότητα στη διαχείριση συγκρούσεων όταν ανέλαβε τα καθήκοντά του ως διευθυντής, εντούτοις θεωρεί απαραίτητη και την επιμόρφωση. Χαρακτηριστικά, αναφέρει: «Ανάλογα με τις συνθήκες πρέπει να είσαι

επιμορφωμένος και να ξέρεις τις βασικές αρχές διαχείρισης συγκρούσεων, δηλαδή το διάλογο, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, την ηρεμία και να μην αγχώνεσαι».

Συσχέτιση Μεταξύ των Αντιλήψεων για τη Γνωστική και Συναισθηματική Σύγκρουση και του Στυλ Διαχείρισης

Για διερεύνηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, κατά πόσο δηλαδή υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τις συγκρούσεις και του στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r . Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 11, που ακολουθεί.

Πίνακας 11.

Δείκτες Συσχέτισης Μεταξύ των Αντιλήψεων για τη Γνωστική και Συναισθηματική Σύγκρουση και των Πέντε Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Συναισθηματική Σύγκρουση (r)	Γνωστική Σύγκρουση (r)
Συνεργατικό	0,23*	0,14
Αποφυγής	-0,29	0,14
Προσαρμογής	-0,01	0,11
Συμβιβαστικό	0,60	0,05
Ανταγωνιστικό	0,40	0,13

* $p < 0,05$

Με βάση τα αποτελέσματα, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση χαμηλού βαθμού μεταξύ του συνεργατικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση ($r=0,23$, $p=0,01$). Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 11, δε βρέθηκε να υπάρχουν άλλες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα και στόχο είχαν την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συνοψίζοντας, οχτώ στους δέκα διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου δήλωσαν ότι έχουν αντιμετωπίσει συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες που διεύθυναν μέχρι σήμερα. Το είδος σύγκρουσης με το οποίο έχουν βρεθεί αντιμέτωποι οι περισσότεροι είναι μεταξύ εκπαιδευτικού και γονιού, ενώ οι λιγότεροι μεταξύ διευθυντή και επιθεωρητή. Ως

συχνότερη αιτία συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θεωρήθηκε από τους περισσότερους η κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών, ενώ ως λιγότερο συχνή αιτία θεωρήθηκε η έλλειψη πόρων.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση, περισσότεροι από έξι στους δέκα διευθυντές συμφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό και με τις δέκα δηλώσεις του ερωτηματολογίου που περιγράφουν τη συναισθηματική σύγκρουση. Η δήλωση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό είναι ότι η συναισθηματική σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά τη συνοχή (δέσιμο) της ομάδας. Από την άλλη, η δήλωση ότι η συναισθηματική σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά την απόδοση/παραγωγικότητα των μελών της σχολικής μονάδας, συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό συμφωνίας σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό.

Ενώ οι διευθυντές συμφωνούν σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό και με τις δέκα δηλώσεις του ερωτηματολογίου για τη συναισθηματική σύγκρουση, δε συμβαίνει κάτι ανάλογο και με τις δηλώσεις για τη γνωστική σύγκρουση. Από τις δέκα δηλώσεις, οι διευθυντές συμφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό με τις τέσσερις, σε κάποιο βαθμό με τις δύο και σε ελάχιστο ή σε μικρό βαθμό με τις υπόλοιπες τέσσερις. Ειδικότερα, η δήλωση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό είναι ότι η γνωστική σύγκρουση οδηγεί στην εξέταση διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων, από τις οποίες θα προκύψουν καινούριοι τρόποι δράσης τους οποίους δεν είχαν σκεφτεί. Αντίθετα, η δήλωση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνίας είναι ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά την πρόθεση των μελών να παραμείνουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Αναφορικά με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, με βάση τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, προκύπτει πως το ερωτηματολόγιο των Everard και Morris δε φαίνεται να τυγχάνει εφαρμογής στο κυπριακό συγκείμενο. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας έγινε αποδεκτή η κατηγοριοποίηση των δηλώσεων που προτείνουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές στα πέντε στυλ και από τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης προκύπτει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών προτιμά να υιοθετεί το συνεργατικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων. Αντίθετα, το στυλ που υιοθετείται λιγότερο στη διαχείριση συγκρούσεων από τους διευθυντές είναι το στυλ της αποφυγής. Στον τομέα της επιμόρφωσης, τρεις στους τέσσερις διευθυντές θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων.

Ακολούθως, διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τόσο μεταξύ των αντιλήψεων των

διευθυντών για τις συγκρούσεις – γνωστική και συναισθηματική σύγκρουση – όσο και μεταξύ των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Η ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα, κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του στυλ της προσαρμογής σε σχέση με την τρίτη διάσταση της επιμόρφωσης, παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος. Οι διευθυντές που δεν παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα υιοθετούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο το στυλ της προσαρμογής στη διαχείριση συγκρούσεων, σε σχέση με τους διευθυντές που παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Επιπλέον, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ του συμβιβαστικού στυλ σε σχέση με τις επαρχίες. Ειδικότερα, οι συγκρίσεις κατέδειξαν ότι οι διευθυντές της επαρχίας Πάφου υιοθετούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, σε σχέση με τους διευθυντές της Λευκωσίας και τους διευθυντές της Λεμεσού. Τέλος, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση χαμηλού βαθμού μεταξύ του συνεργατικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, που σκοπό είχε να διερευνήσει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Η έρευνα θεωρείται σημαντική, γιατί ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως πεδίο καθημερινής συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικές απόψεις, συμφέροντα και προσωπικότητες, καθίσταται από τη φύση του ένας χώρος πρόσφορος για ανάπτυξη συγκρουσιακών καταστάσεων (Everard & Morris, 1999). Το γεγονός αυτό καθιστά απαραίτητη την αποτελεσματική διαχείρισή τους από το διευθυντή, για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού (Balay, 2006· Rahim, 1986· Tjosvold et al., 2003).

Η πρωτοτυπία της έρευνας και η συμβολή της στην επιστημονική γνώση καταδεικνύεται από το γεγονός ότι παρόλο που το θέμα των συγκρούσεων αποτέλεσε, λόγω της σημαντικότητάς του, αντικείμενο αρκετών ερευνών στον τομέα της εκπαίδευσης στο διεθνή χώρο (Balay, 2006· Cornille et al., 1999· Eckman, 2004· Fleetwood, 1987· Harper, 2004· Henkin et al., 2000· Lawrence, 1998· Morris-Rothschild & Brassard, 2006· Παρασκευόπουλος, 2008· Park & Park, 2008· Rahim et al., 2000· Σαΐτης κ.ά., 1996· Somech, 2008), εντούτοις πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που αναλαμβάνεται στον κυπριακό χώρο στο συγκεκριμένο τομέα. Γίνεται, επίσης, προσπάθεια διερεύνησης κατά πόσο υπάρχει πιθανή σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ που υιοθετούν γενικά στη διαχείριση συγκρούσεων, κάτι το οποίο δε φαίνεται να εξετάστηκε ερευνητικά μέχρι σήμερα.

Η έρευνα αυτή διαφοροποιείται από τις έρευνες που έγιναν στο διεθνή χώρο, στο ότι επιχειρεί να διερευνήσει το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων, συνδυάζοντας καθένα από τα τρία δοσμένα σενάρια συγκρούσεων με το «Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard και Morris (1996·1999), το οποίο έχει αναπροσαρμοστεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αντίθετα, οι άλλες έρευνες διερευνούν το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές, στη βάση μόνο τυποποιημένων εργαλείων έρευνας, υπό μορφή ερωτηματολογίων (Balay, 2006· Cornille et al., 1999· Harper, 2004· Henkin et al., 2000· Lawrence, 1998· Morris-Rothschild & Brassard, 2006· Park & Park, 2008· Rahim, 1986· Rahim et al., 2000· Somech, 2008). Ο συνδυασμός

δοσμένων σεναρίων και ερωματολογίου προσδίδει μεγαλύτερη πρωτοτυπία στην παρούσα έρευνα εφόσον, σε αντίθεση με τις άλλες, δίνεται συγκεκριμένο πλαίσιο στους διευθυντές, βάση του οποίου μπορούν να τοποθετηθούν, για εύρεση έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων αναφορικά με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν.

Μέσα από τις συνεντεύξεις και τα ερωματολόγια, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδωσαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα είδη συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που διευθύνουν, αλλά και ποιες θεωρούν ως συχνότερες αιτίες συγκρούσεων. Διερευνήθηκαν, επίσης, οι αντιλήψεις τους σε σχέση με τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση, καθώς και το στυλ που προτιμούν να υιοθετούν γενικά στη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολικό χώρο. Τέλος, διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ που υιοθετούν γενικά στη διαχείριση συγκρούσεων.

Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρείται να δοθεί ερμηνεία στα αποτελέσματα που προέκυψαν με βάση τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, καταβάλλεται προσπάθεια να εξεταστούν τα αποτελέσματα αντικρίζοντάς τα κριτικά σε σχέση με το τι καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Γίνεται, λοιπόν, αναφορά σε αποτελέσματα της έρευνας που από τη μια ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό υφιστάμενη γνώση και από την άλλη συνεισφέρουν στην έρευνα για το φαινόμενο των συγκρούσεων. Τονίζεται πως οι ερμηνείες που θα δοθούν δεν είναι απόλυτες, αλλά αποτελούν μέρος των πιθανών ερμηνειών που μπορεί να ισχύουν, λόγω του ότι η παρούσα έρευνα δεν ήταν πειραματική (Τσιάκκιρος, 2006). Επομένως, οι ερμηνείες που θα αναφερθούν στη συνέχεια θα πρέπει να ιδωθούν μέσα από αυτό τον περιορισμό. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που δημιουργούν νέα ερωτήματα ή θέτουν υπό αμφισβήτηση υφιστάμενη γνώση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συγκεκριμένες εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με καταληκτικά σχόλια, υπό τύπο epilόγου.

Αποτελέσματα που Ενισχύουν Υφιστάμενη Γνώση και Συνεισφέρουν στην Έρευνα των Συγκρούσεων

Αντιλήψεις για τις Συγκρούσεις

Αιτίες συγκρούσεων

Η παρούσα έρευνα έρχεται να διερευνήσει τις συχνότερες αιτίες συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους οργανισμούς που

διευθύνουν, συμβάλλοντας έτσι στην προσφορά νέας γνώσης, λόγω του ότι στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες αιτίες συγκρούσεων, χωρίς όμως να έχει διερευνηθεί ποια είναι η συχνότερη από αυτές. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, έχουν δείξει πως οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου θεωρούν ως συχνότερη αιτία συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς την κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας ($M=3,13$) και ακολουθούν, οι διαφορετικές προσωπικότητες ($M=3,17$) και οι διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των μελών ($M=3,51$). Από την άλλη, θεωρούν ως λιγότερο συχνή αιτία συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τους περιορισμένους πόρους που διαθέτει το κράτος στα σχολεία ($M=8,02$).

Εφόσον δεν υπάρχουν ανάλογα ευρήματα στον τομέα της διερεύνησης των συγκρούσεων που να επιβεβαιώνουν ή να αμφισβητούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, γίνεται προσπάθεια επεξήγησης των αποτελεσμάτων, αντλώντας στοιχεία από την ευρύτερη βιβλιογραφία. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως η κακή επικοινωνία αποτελεί βασική αιτία συγκρούσεων (Ζαβλανός, 2003· Hanson, 2003· Owens & Valesky, 2007· Παπασταμάτης, 2005). Συγκεκριμένα, όταν οι διευθυντές δίνουν έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα, αναπτύσσονται σωστές διαπροσωπικές σχέσεις με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και να μειώνονται οι συγκρούσεις (Ärlestig, 2008). Σε αντίθετη περίπτωση, δημιουργείται ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα που δεν ευνοεί την ελεύθερη έκφραση των απόψεων (Hunt et al., 2000) και συμβάλλει στην ανάπτυξη εχθρότητας, δυσπιστίας και καχυποψίας μεταξύ των ατόμων, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται συγκρούσεις (Moore, 2003· Perez & Mugny, 1996).

Όσον αφορά στις διαφορετικές προσωπικότητες και αντιλήψεις των μελών, αναμφίβολα το κάθε άτομο αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα που φέρει τις δικές του αντιλήψεις. Σύμφωνα με το Διευθυντή 3 «από τη στιγμή που έχεις να κάνεις με διαφορετικούς ανθρώπους και διαφορετικές προσωπικότητες, τότε σίγουρα θα αντιμετωπίσεις και συγκρούσεις». Έτσι, δημιουργείται μια ομάδα με ανομοιογενή χαρακτηριστικά στο χώρο του εκπαιδευτικού οργανισμού, η οποία είναι επιρρεπής στις συγκρούσεις (Γεράρης & Κυριάκου, 2008). Ως εκ τούτου, ενώ ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα και αντιλήψεις, οφείλει να συνυπάρχει και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαΐτης, 2007). Αναπόφευκτα, η συνύπαρξη των ατόμων αυτών οδηγεί σε συγκρούσεις, κάτι το οποίο θα πρέπει να θεωρείται ως ένα φυσιολογικό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με τον Alemán (2009), το ερώτημα που θα πρέπει να τίθεται είναι πότε αυτές θα προκύψουν, μεταξύ ποιων ατόμων και για ποιο λόγο.

Οι περιορισμένοι πόροι που διαθέτει το κράτος στα σχολεία αποτελεί, σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών της παρούσας έρευνας, τη λιγότερο συχνή αιτία συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του 2009 (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009γ), ο εγκεκριμένος προϋπολογισμός του κράτους για τον εξοπλισμό των δημοτικών σχολείων, κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009, ανήλθε στα €3 520 606. Κατ' επέκταση, τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου διαθέτουν τα ανάλογα μέσα, υλικά και εξοπλισμό για να εκτελούν απρόσκοπτα τη λειτουργία τους. Εκτός από το κράτος, τόσο ο Σύνδεσμος Γονέων κάθε σχολείου όσο και οι κοινοτικές αρχές, ως παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών (Πασιαρδής, 2004), φροντίζουν ώστε να εξασφαλίζουν τους απαραίτητους πόρους που χρειάζονται για την ομαλή λειτουργία τους. Γι' αυτό το λόγο, η συγκεκριμένη αιτία παρουσιάζεται ως η λιγότερο συχνή, σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών της έρευνας αυτής.

Διαστάσεις συγκρούσεων

Συναισθηματική σύγκρουση

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου έχουν αρνητικές αντιλήψεις για τη συναισθηματική σύγκρουση. Και αυτό γιατί, βρέθηκε ότι συμφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 60%, και με τις δέκα δηλώσεις του ερωτηματολογίου που περιγράφουν τις αρνητικές επιπτώσεις της συναισθηματικής σύγκρουσης. Επιπλέον, με βάση τα αποτελέσματα των αρχικών συνεντεύξεων, και οι έξι διευθυντές τονίζουν τις αρνητικές συνέπειες της συναισθηματικής σύγκρουσης. Χαρακτηριστικά, ο Διευθυντής 1 αναφέρει ότι «επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα και δημιουργείται ένα έδαφος όχι και τόσο εύφορο για να λειτουργήσει η σχολική μονάδα». Επομένως, επιβεβαιώνεται ότι η συναισθηματική σύγκρουση εκλαμβάνεται από τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου ως καταστρεπτική και δυσλειτουργική δύναμη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, η οποία ανακόπτει την πρόοδό του, κάτι το οποίο τονίζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Amason, 1996· Jehn, 1994· 1999).

Συγκεκριμένα, επιβεβαιώνεται ότι η συναισθηματική σύγκρουση εμποδίζει τη συνεργασία μεταξύ των μελών ($M=4,13$) (Jehn, 1995· Jehn & Mannix, 2001) και δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα έχθρα/αντιπάθεια, ψυχρότητα, ανταγωνισμό, ένταση ($M=4,04$) (Jehn & Chatman, 2000· Jehn & Weldon, 1997). Επιπλέον, επιβεβαιώνεται ότι εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών

($M=4,02$) (Jehn 1995· 1997) και επηρεάζει αρνητικά τόσο την προθυμία τους να συνεργαστούν μαζί στο μέλλον ($M=4,00$) (Jehn, 1995· Jehn & Mannix, 2001) όσο και τη λήψη ποιοτικών αποφάσεων ($M=3,79$) (Amason, 1996· Aritzeta et al., 2005· Jehn, 1997· Uline et al., 2003). Επιβεβαιώνεται, επίσης, ότι εμποδίζει την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας ($M=3,79$) και επηρεάζει αρνητικά την απόδοση/παραγωγικότητα των μελών της ($M=3,67$) (Amason, 1996· Amason & Mooney, 1999· Jehn et al., 1999· Rahim, 2002· Tekleab et al., 2009). Τέλος, επηρεάζει αρνητικά τη συνοχή (δέσιμο) της ομάδας ($M=4,18$), την ικανοποίηση που νιώθουν τα άτομα από την εργασία τους ($M=3,79$), καθώς και την πρόθεσή τους να παραμείνουν στη συγκεκριμένη ομάδα ($M=3,82$) (Amason, 1996· De Dreu & Weingart, 2003· Jehn et al., 1999· Rahim, 2002· Tekleab et al. 2009).

Γνωστική σύγκρουση

Όσον αφορά στη γνωστική σύγκρουση, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνεται ότι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου έχουν θετικές αντιλήψεις για ορισμένες επιπτώσεις της και αρνητικές αντιλήψεις για ορισμένες άλλες. Και αυτό γιατί, ένας στους δύο διευθυντές από τη μια συμφωνούν και από την άλλη διαφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό με τέσσερις από τις δέκα δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες περιγράφουν τις θετικές επιπτώσεις της γνωστικής σύγκρουσης. Αναλύοντας τα αποτελέσματα των αρχικών συνεντεύξεων, παρατηρείται πως οι διευθυντές έδωσαν περισσότερη σημασία στην αρνητική διάσταση των συγκρούσεων παρά στη θετική, με αποτέλεσμα να αναφέρουν λιγότερες θετικές επιπτώσεις που διακρίνουν ότι προκύπτουν μέσα από γνωστική αντιπαράθεση των ατόμων. Ίσως αυτό να εξηγεί και τη διστακτικότητά τους να διαμορφώσουν ξεκάθαρα θετικές αντιλήψεις για τη γνωστική σύγκρουση, εφόσον οι συγκρούσεις εκλαμβάνονται γενικά ως κάτι αρνητικό.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνεται ότι η γνωστική σύγκρουση οδηγεί σε εξέταση διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων, από τις οποίες θα προκύψουν καινούριοι τρόποι δράσης, τους οποίους δεν είχαμε σκεφτεί ($M=3,63$) (Molyneux, 2001· Παπαγεωργίου, 2002). Επιπλέον, επιβεβαιώνεται ότι η γνωστική σύγκρουση προκαλεί τη σε βάθος αξιολόγηση των προβλημάτων ($M=3,55$) (Callannan et al., 2006· Waitchalla & Raduan, 2006), βελτιώνει την ποιότητα στη λήψη αποφάσεων ($M=3,44$) (Amason, 1996· Aritzeta et al., 2005· Jehn, 1997· Uline et al., 2003) και υποκινεί δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα ($M=3,42$) (Owens & Valesky, 2007· Rahim, 2002· Schweiger et al., 1986).

Από την άλλη, επιβεβαιώνεται ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά την προθυμία των μελών να συνεργαστούν στο μέλλον ($M=2,60$) (Jehn, 1995· Jehn & Mannix, 2001), την ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη της ομάδας από την εργασία ($M=2,60$), τη συνοχή της ομάδας ($M=2,50$) και την πρόθεση των μελών να παραμείνουν στην ομάδα ($M=2,44$) (Amason, 1996· De Dreu & Weingart, 2003· Jehn, 1995· 1997· Jehn et al., 1999· Rahim, 2002· Tekleab et al., 2009). Σύμφωνα με την τελευταία ομάδα ερευνητών, τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν, γιατί οι συνεχείς διαφωνίες και αντιθέσεις, έστω και αν πρόκειται για γνωστικά θέματα, κουράζουν τα μέλη, με αρνητικό αντίκτυπο στη συνοχή της ομάδας, στην προθυμία των μελών για παραμονή στην ομάδα και για συνεργασία, αλλά και στην ικανοποίηση που νιώθουν από την εργασία.

Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων που Υιοθετούν οι Διευθυντές

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν πως το στυλ που προτιμούν να υιοθετούν περισσότερο οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, με βάση το μοντέλο του Thomas (1977· 2009), στη διαχείριση συγκρούσεων είναι το συνεργατικό. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα ερευνών τόσο από το χώρο των οργανισμών (Callanan et al., 2006· Rahim et al., 2000· Stanley & Algert, 2007· Wang et al., 2007), όσο και από το χώρο της εκπαίδευσης (Henkin et al., 2000· Παρασκευόπουλος, 2008), τα οποία υποστηρίζουν πως το συνεργατικό στυλ αναγνωρίζεται ως η προτιμημένη προσέγγιση στη διαχείριση συγκρούσεων από τους διευθυντές.

Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί, επίσης, και με τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από τις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις ζητήθηκε από τους διευθυντές να αναφέρουν περιστατικά συγκρούσεων που αντιμετώπισαν μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού-γονιού και διευθυντή-εκπαιδευτικού και ακολούθως, να περιγράψουν πώς τα διαχειρίστηκαν. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει πως υπάρχει η τάση να υιοθετείται περισσότερο το συνεργατικό στυλ, εφόσον οι διευθυντές δίνουν έμφαση στην ικανοποίηση τόσο των ατομικών, όσο και των οργανωτικών αναγκών. Και αυτό, γιατί παρατηρήθηκε πως επιδιώκεται να διατηρούνται οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και να παράγονται ποιοτικότερες λύσεις προς όφελος του οργανισμού. Χαρακτηριστικά, ο Διευθυντής 4 στην απάντησή του για το πώς διαχειρίστηκε συγκεκριμένη σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικών αδελφών τμημάτων, οι οποίοι δε συνεργάζονταν και ήρθαν σε ρήξη ανέφερε το εξής: «Αρχικά, κάλεσα κάθε συνάδελφο μόνο του στο γραφείο μου και άκουσα τις απόψεις του για το πρόβλημα που υπήρχε. Στη συνέχεια, πραγματοποίησα κοινή συνάντηση των εκπαιδευτικών στην παρουσία μου.

Μέσα από τη συζήτηση πείστηκαν ότι η μεταξύ τους συνεργασία θα βοηθήσει τόσο το ίδιο το σχολείο όσο και το να αναπτυχθούν καλύτερες σχέσεις μεταξύ τους».

Η προτίμηση στην υιοθέτηση του συνεργατικού στυλ από τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, σημαίνει πως οι διευθυντές προσπαθούν να διαχειριστούν τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό χώρο βρίσκοντας μια ποιοτική λύση, η οποία να ικανοποιεί όλα τα συγκρουόμενα μέρη (Sample, 2008) και είναι αποτέλεσμα της σύνθεσης των εναλλακτικών τρόπων δράσης (Rahim, 2002). Επομένως, οι διευθυντές προτιμούν να επιλέγουν τη στρατηγική προσέγγιση του κερδίζω-κερδίζεις στην επίλυση των συγκρούσεων, η οποία καθορίζει ότι οι συγκρούσεις θα έχουν θετική έκβαση για τον οργανισμό (Owens & Valesky, 2007). Ως εκ τούτου, η λύση θεωρείται αποδεκτή από τα συγκρουόμενα μέρη, εφόσον προέκυψε μέσα από την προσεκτική μελέτη των απόψεων και των συμφερόντων τους, με αποτέλεσμα να δεσμεύονται στην εφαρμογή της, καταβάλλοντας την απαραίτητη προσπάθεια προκειμένου να πετύχει (Παρασκευόπουλος, 2008). Από τα πιο πάνω, φαίνεται πως οι διευθυντές αναλαμβάνουν ρόλο διαμεσολαβητή, στοχεύοντας στην επίλυση των συγκρούσεων, μέσω της επίτευξης εκούσιας συμφωνίας (Balay, 2006· Bercovitch & Houston, 1996· Bercovitch & Langley, 1993) και στην αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ των συγκρουόμενων μερών (Jameson, 1999· Mhehe, 1997).

Από την άλλη, βρέθηκε ότι το στυλ που προτιμούν να υιοθετούν λιγότερο οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, με βάση το μοντέλο του Thomas (1977· 2009), στη διαχείριση συγκρούσεων είναι το στυλ της αποφυγής. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με αποτελέσματα ερευνών τόσο από το χώρο των οργανισμών (Rahim et al., 2000· Stanley & Algert, 2007), όσο και από το χώρο της εκπαίδευσης (Henkin et al., 2000· Παρασκευόπουλος, 2008), τα οποία υποστηρίζουν πως το στυλ της αποφυγής αναγνωρίζεται ως η λιγότερο προτιμημένη προσέγγιση στη διαχείριση συγκρούσεων από τους διευθυντές. Όσοι διευθυντές υιοθετούν το συγκεκριμένο στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων, σημαίνει πως παρακάμπτουν τις συγκρούσεις, αναβάλλουν τις αντιπαραθέσεις ελπίζοντας ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του ή τις αγνοούν (Everard & Morris, 1999· Παρασκευόπουλος, 2008· Sample, 2008). Οι συγκρούσεις δε διαχειρίζονται αλλά παραμένουν υπό λανθάνουσα μορφή με κίνδυνο να ξεσπάσουν μεγαλύτερης έντασης συγκρούσεις στο μέλλον (Deutsch, 1990· Owens & Valesky, 2007), με χειρότερα αποτελέσματα (Waitchalla & Raduan, 2006). Επομένως, οι διευθυντές προτιμούν λιγότερο να επιλέγουν τη στρατηγική προσέγγιση του χάνω-χάνεις στην επίλυση των συγκρούσεων (Owens & Valesky, 2007), εφόσον αποφεύγοντας τη διαχείρισή τους η αντιπαραθέση παραμένει, με κανένα από τα συγκρουόμενα μέρη να

κερδίζει. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, εφόσον κανένας διευθυντής δεν υιοθέτησε το συγκεκριμένο στυλ για τη διαχείριση κάποιου από τα 18 περιστατικά συγκρούσεων που αναφέρθηκαν.

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ καθενός από τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, περιοχή σχολείου (πόλη ή ύπαιθρος), επιμόρφωση, χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή (λιγότερο ή περισσότερο έμπειροι). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Henkin et al. (2000), οι οποίοι βρήκαν πως το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων δε διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία ή τα χρόνια διοικητικής εμπειρίας των διευθυντών. Ομοίως, η έρευνα του Παρασκευόπουλου (2008) υποστηρίζει πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο των διευθυντών, ενώ οι Cornille et al. (1999) υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών των αστικών και αγροτικών σχολείων, αναφορικά με το στυλ που υιοθετούν στις συγκρούσεις.

Όσον αφορά στο συμβιβαστικό στυλ, η ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις επαρχίες. Ειδικότερα, οι συγκρίσεις κατέδειξαν ότι οι διευθυντές της επαρχίας Πάφου υιοθετούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, σε σχέση με τους διευθυντές της Λευκωσίας ($p=0,03$) και της Λεμεσού ($p=0,01$). Η διαφοροποίηση αυτή πιθανόν να οφείλεται στο μικρό αριθμό σχολείων που λειτουργούν στην Πάφο σε σχέση με τις δύο άλλες επαρχίες. Με βάση τη στελέχωση των σχολείων της τρέχουσας σχολικής χρονιάς, στην Πάφο λειτουργούν 44 δημοτικά σχολεία, στη Λεμεσό 89 και στη Λευκωσία 130. Λόγω του σαφώς λιγότερου αριθμού σχολείων στην Πάφο, οι διευθυντές έχουν αρκετές πιθανότητες να συνεργαστούν με τους ίδιους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικά σχολεία, κάτι το οποίο είναι πιο δύσκολο να συμβεί στη Λεμεσό και στη Λευκωσία, λόγω του μεγάλου αριθμού σχολείων. Στην προσπάθειά τους οι διευθυντές να δημιουργήσουν μια θετική εικόνα γύρω από το πρόσωπό τους και να είναι συμπαθείς στους εκπαιδευτικούς, λόγω της πιθανότητας μελλοντικής συνεργασίας, φαίνεται ότι προτιμούν να υιοθετούν το συμβιβαστικό στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων. Και αυτό γιατί, στο συμβιβαστικό στυλ για χάρη της συμφωνίας ακολουθείται η μέση οδός, που καταλήγει σε ενδιάμεσες λύσεις (Deutsch, 1990· Owens & Valesky, 2007), οι οποίες είναι πρόχειρες και εν μέρει ικανοποιούν αμφότερα τα συγκρουόμενα μέλη (Balay, 2006· Ρούμπιν κ.ά., 1999). Με αυτό τον τρόπο δίνουν γρήγορες και εύκολες λύσεις στις συγκρούσεις που δημιουργούνται, αποκαθιστώντας τις σχέσεις μεταξύ των συγκρουόμενων μερών.

Επιμόρφωση των Διευθυντών σε Θέματα Συγκρούσεων

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει πως, παρόλο που 75% των διευθυντών νιώθουν έτοιμοι με την ανάληψη των καθηκόντων τους να διαχειριστούν φαινόμενα συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, εντούτοις εξίσου 75% από αυτούς πιστεύουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση στο συγκεκριμένο τομέα. Το μεγάλο ποσοστό εκδήλωσης ενδιαφέροντος για επιμόρφωση μπορεί να επεξηγηθεί, με βάση την απάντηση που έδωσε ο Διευθυντής 2 στη συνέντευξή του, όπου αναφέρει πως οι διευθυντές αναλαμβάνουν τα καθήκοντά τους χωρίς να λαμβάνουν κάποια κατάρτιση πριν ή μετά την προαγωγή τους στη θέση αυτή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, όπου οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι νιώθουν ανεπαρκείς στον τομέα της γνώσης των δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων και των στρατηγικών επίλυσής τους (Derr, 1972· Raymond, 1967· Uline et al., 2003), εφόσον δε λαμβάνουν κάποια κατάρτιση πριν ή μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους στον τομέα αυτό. Με βάση τα αποτελέσματα, λοιπόν, προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στην απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, κάτι το οποίο τονίζεται και σε έρευνες από το διεθνή χώρο (Collins 2001· Cornille et al., 1999· Derr, 1972· Deutsch, 1990· Ediger, 2008· Harper, 2004· Stanley & Algert, 2007· Thomas, 2009).

Η εκ των προτέρων κατάρτιση των διευθυντών προτού αναλάβουν τα καθήκοντα της θέσης τους, αποτελεί μια διαπίστωση που προέκυψε με βάση τις συνεντεύξεις και χρήζει προσεκτικής και ενδελεχούς μελέτης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, και οι έξι διευθυντές εισηγούνται το «Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών», να γίνεται πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους και να περιλαμβάνει αρκετά μαθήματα για θέματα επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων. Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, ο Διευθυντής 1 υποστηρίζει ότι οι διευθυντές πρέπει να επιμορφώνονται για να γνωρίζουν τις βασικές αρχές διαχείρισης συγκρούσεων, όπως το διάλογο, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία, εφόσον ανάμεσα στις δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων που θα πρέπει να αναπτύξει ο διευθυντής είναι τόσο οι επικοινωνιακές ικανότητες, όπως η αποστολή μηνυμάτων (Lunenburg & Ornstein, 2008), η ακρόαση (Tierney, 2002) και η ανατροφοδότηση (Bambakas & Patrickson, 2008) όσο και η ικανότητα της ενσυναίσθησης (Goleman, 2006).

Αναφορικά με τη μορφή που θα έχει η επιμόρφωση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο Διευθυντής 2 εισηγείται να γίνεται μέσω βιωματικών εργαστηρίων, όπου οι διευθυντές μπορούν να ανταλλάζουν ιδέες με συναδέλφους για το πώς διαχειρίζονται συγκεκριμένα περιστατικά συγκρούσεων. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τους Stanley και Algert

(2007), οι οποίοι εισηγούνται την ύπαρξη βιωματικών σεμιναρίων όπου οι διευθυντές θα καλούνται μέσα από υπόδυση ρόλων να διαχειριστούν περιστατικά συγκρούσεων, αναπτύσσοντας έτσι τις ανάλογες δεξιότητες. Επιπλέον, οι Callanan και Perri (2006) εισηγούνται τη δημιουργία βιωματικών εργαστηρίων, στα οποία η διδασκαλία της διαχείρισης συγκρούσεων θα γίνεται μέσω σεναρίων που θα βασίζονται σε ρεαλιστικές καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι-διευθυντές θα καταστούν ικανοί να διακρίνουν τους σύνθετους παράγοντες που πλαισιώνουν τα διάφορα περιστατικά συγκρούσεων, όπως επίσης και την αποτελεσματικότητα των ποικίλων τρόπων διαχείρισής τους.

Ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων είτε μέσω σεμιναρίων είτε μέσω βιωματικών εργαστηρίων, θα ήταν καλό να πραγματοποιηθούν και στον κυπριακό χώρο. Επομένως, τόσο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού όσο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως οι κυριότεροι φορείς που αναλαμβάνουν την επιμόρφωση των διευθυντών, θα πρέπει να προβούν σε τροποποιήσεις των προγραμμάτων επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, αφού αυτά κρίνονται, με βάση τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, ως μη επαρκή και ικανοποιητικά. Θα πρέπει, λοιπόν, να συμπεριλάβουν στα σχέδιά τους προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διαχείριση συγκρούσεων, κάτι το οποίο συμβαίνει σε άλλες χώρες, εφόσον η πείρα των διευθυντών δεν αποτελεί από μόνη της εχέγγυο για την αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Συγκεκριμένα, το Συμβούλιο Εθνικής Πολιτικής για την Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Αμερική, που έχει ως στόχο την αναβάθμιση της προετοιμασίας των διευθυντών για τη χορήγηση επαγγελματικής άδειας, έχει αναγνωρίσει το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διαχείριση συγκρούσεων στους οργανισμούς (National Policy for Educational Administration, 2002). Για το λόγο αυτό έχει καθορίσει, μεταξύ άλλων, κριτήρια που σχετίζονται με το θεωρητικό υπόβαθρο των συγκρούσεων και την ικανότητα διαχείρισής τους. Τα συγκεκριμένα κριτήρια πρέπει να πληρούνται από τους διευθυντές, για να μπορέσουν να εργαστούν στα σχολεία. Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ισχύει κάτι ανάλογο, αλλά θα ήταν καλό, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας να θέσουν τις βάσεις για αναθεώρηση της κατάστασης.

Συσχέτιση Μεταξύ των Αντιλήψεων για τη Συναισθηματική και Γνωστική Σύγκρουση και του Στυλ Διαχείρισης

Με βάση τα αποτελέσματα, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση χαμηλού βαθμού μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση και του συνεργατικού στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

($r=0,23$, $p=0,01$). Επομένως, όσοι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου εκλαμβάνουν τη σύγκρουση περισσότερο ως αρνητικό φαινόμενο, δίνοντας έμφαση στη συναισθηματική διάστασή της και στις αρνητικές επιπτώσεις που αυτή έχει, υιοθετούν το συνεργατικό στυλ στη διαχείριση γενικά των συγκρούσεων. Και αυτό γιατί, όταν οι διευθυντές εκλαμβάνουν τις συγκρούσεις ως καταστρεπτικό και ανεπιθύμητο φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Owens & Valesky, 2007), παραγνωρίζοντας ότι κάποτε αποτελούν και θετική δύναμη ανάπτυξης (Χατζηχρήστου, 2005α), προσπαθούν να τις διαχειριστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να επαναφέρουν την ισορροπία και την τάξη στον οργανισμό (Σιμώνη, 2005β).

Σύμφωνα με το Σαΐτη (2007), το συνεργατικό στυλ καλό είναι να υιοθετείται όταν τα ζητήματα είναι πολύ σημαντικά και δεν επιδέχονται συμβιβασμό και όταν πρέπει να επιλυθεί μια παρατεταμένη σύγκρουση. Αναμφισβήτητα, η συναισθηματική διάσταση της σύγκρουσης προϋποθέτει προσωπική αντιπαράθεση μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία συνεπάγεται αρνητικά συναισθήματα, όπως ένταση, έχθρα, αντιπάθεια, ψυχρότητα, ανταγωνισμό και απογοήτευση (Jehn, 1994· Jehn et al., 2008· Tidd et al., 2003· Wang et al., 2007). Όταν προκύψει μια τέτοιου είδους σύγκρουση στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ο διευθυντής θα πρέπει να τη διαχειριστεί αποτελεσματικά (Anderson, 2007· Cook & Johnson, 2008), διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Callanan et al., 2006).

Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής, ως ο παράγοντας δημιουργίας θετικού κλίματος στον οργανισμό (Πασιαρδή, 2001· Πασιαρδής, 2004), καλείται να δημιουργήσει ατμόσφαιρα ζεστασιάς (Goleman, 2006), επιζητώντας το διάλογο μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών, με σκοπό τη διαπραγμάτευση για επίλυση των διαφορών (Ζαβλανός, 2003· Uline et al., 2003). Η υιοθέτηση του συνεργατικού στυλ, με βάση το μοντέλο του Thomas (1977· 2009), στη διαχείριση συγκρούσεων στοχεύει στην εξεύρεση μιας ποιοτικής λύσης που να είναι αμοιβαία αποδεκτή (Sample, 2008) και που να ικανοποιεί τις φιλοδοξίες των συγκρουόμενων μερών (Ρούμπιν κ.ά., 1999). Με αυτό τον τρόπο η λύση θεωρείται ικανοποιητική από τα συγκρουόμενα μέρη, τα οποία δεσμεύονται στην εφαρμογή της (Παρασκευόπουλος, 2008).

Αποτελέσματα που Δημιουργούν Νέα Ερωτήματα

Έλεγχος του «Ερωτηματολογίου Προσανατολισμού Συγκρούσεων» στο Κυπριακό Συγκείμενο

Από την παρούσα έρευνα έχουν προκύψει ορισμένα νέα ερωτήματα ή άλλα που θέτουν υπό αμφισβήτηση την ήδη υπάρχουσα γνώση και τα οποία παρουσιάζονται στη

συνέχεια. Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου δόθηκαν τρία σενάρια συγκρούσεων, στα οποία οι διευθυντές κλήθηκαν να τοποθετηθούν, απαντώντας στο «Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard και Morris (1996), το οποίο αναπροσαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει υιοθετηθεί όπως μεταφράστηκε στην ελληνική του έκδοση (Everard & Morris, 1999), με ορισμένες ερωτήσεις να έχουν υποστεί τροποποίηση στη διατύπωση είτε για να ταιριάζουν καλύτερα με την πρωτότυπη εκδοχή στα αγγλικά (Everard & Morris, 1996) είτε για να ταιριάζουν και στα τρία σενάρια συγκρούσεων. Σε μια προσπάθεια για επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση των πέντε στυλ, οι 25 δηλώσεις του ερωτηματολογίου των Everard και Morris δεν κατηγοριοποιούνται στις αντίστοιχες πέντε ομάδες, όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, καθεμιά εκ των οποίων προσδιορίζει συγκεκριμένο στυλ και που παρουσιάστηκαν στον Πίνακα 6 του κεφαλαίου Αποτελέσματα (σ. 82). Επομένως, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύχθηκε στον αγγλικό χώρο, για να εντοπίζει το στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης δεν μπορεί να υιοθετηθεί ως έχει στα πλαίσια του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας γίνεται προσπάθεια ερμηνείας αυτού του αποτελέσματος.

Από τη στιγμή που δε δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, στα πλαίσια του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, να λειτουργήσουν ως αυτόνομοι επαγγελματίες είναι πιθανόν να μην εκδηλώνονται διακριτά στυλ ως προς τη διαχείριση συγκρούσεων. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται από τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης των πέντε στυλ, εφόσον η κατηγοριοποίηση των 25 δηλώσεων του ερωτηματολογίου των Everard και Morris (1996) στις πέντε ομάδες δεν ήταν η αναμενόμενη. Επομένως, είναι πιθανόν οι πέντε δηλώσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου που προσδιορίζουν καθένα από τα πέντε στυλ να διαφοροποιούνται στο συγκεκριμένο της Κύπρου σε σχέση με την Αγγλία. Σε αυτό ίσως να συμβάλλει και ο τρόπος διατύπωσης των δηλώσεων. Για παράδειγμα η δήλωση 16 του ερωτηματολογίου «Αναζητάτε μια δίκαιη λύση» (σ. 146) μπορεί να προσδιορίζει το συμβιβαστικό στυλ, σύμφωνα με τους Everard και Morris, αλλά με βάση την περιγραφή των πέντε στυλ που έγινε στο κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης (σ. 30) φαίνεται ότι ταιριάζει καλύτερα στο συνεργατικό στυλ.

Επιπλέον, είναι πιθανόν και η ύπαρξη σεναρίων να συνέβαλε αρνητικά στην κατηγοριοποίηση των 25 δηλώσεων του ερωτηματολογίου στα πέντε στυλ, όπως εισηγούνται οι Everard και Morris (1996). Και αυτό γιατί, το συγκεκριμένο εργαλείο δημιουργήθηκε για να εντοπίζει το στυλ που υιοθετούν γενικά στη διαχείριση

συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα, πέραν του ερωτηματολογίου υιοθέτησε και διαφορετικά σενάρια συγκρούσεων, για να δώσει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο στους διευθυντές, το οποίο θα τους διευκόλυνε στην απάντηση των δηλώσεων. Επομένως, οι διευθυντές κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις για το στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων, στη βάση όμως των συγκεκριμένων σεναρίων. Το γεγονός αυτό, πιθανόν να επηρέασε σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και ίσως γι' αυτό το λόγο οι 25 δηλώσεις του ερωτηματολογίου να μην ομαδοποιούνται στα πέντε στυλ, όπως εισηγούνται οι ίδιοι οι ερευνητές.

Επιπλέον, η ύπαρξη ενός μόνο σεναρίου για κάθε είδος σύγκρουσης πιθανόν να αποτέλεσε παράγοντα που δεν οδήγησε στην επιβεβαίωση της κατηγοριοποίησης των 25 δηλώσεων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στα πέντε στυλ. Και αυτό γιατί, η ύπαρξη ενός μόνο σεναρίου για κάθε είδος σύγκρουσης είχε ως συνέπεια ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των πέντε δηλώσεων κάθε ομάδας, που προσδιορίζουν καθένα από τα πέντε στυλ, να είναι μικρότερος από την τιμή του 0,5 και στα τρία σενάρια. Το αποτέλεσμα αυτό υποδεικνύει πως θα έπρεπε να υπήρχαν περισσότερα σενάρια από ένα για κάθε είδος σύγκρουσης, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί υψηλός βαθμός αξιοπιστίας των δηλώσεων που προσδιορίζουν τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε κάθε σενάριο (Robson, 2007).

Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο των Everard και Morris (1996· 1999) δε δημιουργήθηκε για να εντοπίζει το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση συγκρούσεων. Το ερωτηματολόγιο αυτό, δημιουργήθηκε για να εντοπίζει το στυλ που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης στη διαχείριση συγκρούσεων. Επομένως, είναι πιθανό να μην μπορεί να υιοθετηθεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, λόγω του ότι ο αρχικός πληθυσμός για τον οποίο δημιουργήθηκε δεν είχε να κάνει αποκλειστικά με διευθυντές και ειδικότερα, με διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναμφισβήτητα, το έργο των διευθυντών χαρακτηρίζεται από το μεγάλο αριθμό και την πολυμορφία των καθηκόντων που αναλαμβάνουν, γεγονός που απορρέει από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005). Ως εκ τούτου, η πολυπλοκότητα του ρόλου και των καθηκόντων των διευθυντών (Κωνσταντίνου, 2005), φαίνεται να μη συμβάλλει στην επιβεβαίωση της κατηγοριοποίησης των 25 δηλώσεων του ερωτηματολογίου των Everard και Morris στα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμούς (2008), τα σχέδια υπηρεσίας για το διευθυντή αναφέρονται σε 39 καθήκοντα και ευθύνες, ορισμένα από τα οποία αναλύονται σε άλλα

επιμέρους. Τα καθήκοντα αυτά έχουν να κάνουν με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την εφαρμογή των νόμων και των εγκυκλίων, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επιπλέον, πέρα από τη διεκπεραίωση των τυπικών αρμοδιοτήτων που καθορίζονται από τη νομοθεσία, ο διευθυντής θα πρέπει να δημιουργεί μέσα από συναινετικές διαδικασίες όραμα και να οδηγεί τη σχολική του μονάδα προς αυτό (Kotter, 2002· Leithwood et al., 2006), να επιδιώκει τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος, να παρακολουθεί συστηματικά το βαθμό επίτευξης των στόχων, να συνεργάζεται στενά με τους γονείς και να προωθεί τη συνεχή επιμόρφωση και βελτίωση του προσωπικού (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000· Pashiardis, 1998). Επομένως, η ανάληψη από το διευθυντή πολλών ρόλων και διαφορετικών καθηκόντων πιθανό να μη λήφθηκε υπόψη κατά το σχεδιασμό του συγκεκριμένου εργαλείου έρευνας, εφόσον ο αρχικός πληθυσμός για τον οποίο αναπτύχθηκε είχε να κάνει με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και όχι αποκλειστικά με διευθυντές. Το γεγονός αυτό, αποτελεί πιθανή εξήγηση της αδυναμίας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου να επιβεβαιώσει την κατηγοριοποίηση των 25 δηλώσεων στα πέντε στυλ.

Τέλος, το ίδιο το αντικείμενο της παρούσας έρευνας πιθανό να συνέβαλε στη μη επιβεβαίωση της κατηγοριοποίησης των 25 δηλώσεων του ερωτηματολογίου των Everard και Morris (1996· 1999) στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω του ότι οι συγκρούσεις είναι ένα ευαίσθητο θέμα, εφόσον έχουν να κάνουν με θέματα χειρισμού διαπροσωπικών σχέσεων. Επομένως, υπάρχει ο κίνδυνος τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα να μην αισθάνονταν άνετα να απαντήσουν με ειλικρίνεια στο ερωτηματολόγιο και να εκφράσουν αντικειμενικά τον τρόπο που χειρίζονται διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις. Εκτός από τα ερωτήματα που προκύπτουν σε σχέση με το ερωτηματολόγιο των Everard και Morris (1996· 1999), προκύπτουν ορισμένα νέα ερωτήματα ή άλλα που θέτουν υπό αμφισβήτηση την ήδη υπάρχουσα γνώση και τα οποία αναλύονται στις υποενότητες που ακολουθούν.

Είδη Συγκρούσεων

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντοπίστηκε μόνο μία έρευνα, η οποία ασχολείται με τη διερεύνηση και την ιεράρχηση των συχνότερων αιτιών συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα των Σαΐτη κ.ά. (1996), οι συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικού (64%) και ακολούθως, μεταξύ συναδέλφων (52%) ήταν εκείνα τα είδη που αντιμετώπισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

και διευθυντές του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας στις σχολικές τους μονάδες. Αντίθετα, οι συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή-διδασκαλικού συλλόγου ήταν εκείνο το είδος που αντιμετώπισαν λιγότερο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται από τα ευρήματα της έρευνας των Σαΐτη κ.ά., εφόσον οι συγκρούσεις εκπαιδευτικών-γονιών ήταν εκείνες που συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό δηλώσεων (71%), ενώ οι συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή-επιθεωρητή το μικρότερο ποσοστό δηλώσεων (3%). Οι συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικού και συναδέλφων μεταξύ τους συγκέντρωσαν ποσοστά που τις κατέταξαν στην τέταρτη και δεύτερη θέση, αντίστοιχα. Λόγω της διαφοροποίησης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας από τα ευρήματα της έρευνας των Σαΐτη κ.ά., προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο αυτά αφορούν στο συγκεκριμένο της Κύπρου ή αφορούν και στο διεθνή χώρο.

Με βάση τα αποτελέσματα, λοιπόν, προκύπτει πως οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό διομαδικές συγκρούσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Hanson, 2003), δηλαδή μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών και ακολούθως, διαπροσωπικές (Παπασταμάτης, 2005· Sanusi, 2003), δηλαδή μεταξύ συναδέλφων. Σε μικρότερο βαθμό αντιμετωπίζουν συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και φορέων της τοπικής κοινωνίας (Σαΐτης, 2007), όπως μεταξύ διευθυντή και σχολικής εφορείας. Τέλος, οι συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή και επιθεωρητή συγκεντρώνουν το μικρότερο ποσοστό δηλώσεων, κάτι που φανερώνει πως οι διευθυντές έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους επιθεωρητές.

Το γεγονός ότι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-γονιών αποτελούν το είδος που αντιμετωπίζουν περισσότερο οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που διευθύνουν, μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Epstein (1986), η συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών είναι συνήθως δύσκολη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς ως μοχλό πίεσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Συμεού, 2003· 2007), απειλή για τους ίδιους (Γκκλιάου-Χριστοδούλου, 2005) ή εισβολείς και ελεγκτές του έργου τους (Marshall et al., 2009· Ζάχος, 2008). Επιπλέον, η έλλειψη γνώσεων από τους γονείς, οι προσωπικές αρνητικές εμπειρίες από την επαφή τους με το σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991) και η θεώρηση της αποτελεσματικότητας των δασκάλων σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια (Λιγνού, 2007), αποτελούν και αυτά αιτίες προστριβών. Σύμφωνα, εξάλλου, με το Γεωργίου (2000), ο Σύνδεσμος Γονέων κάθε σχολείου έχει μεγάλη επιρροή στα σχολικά δρώμενα, με αποτέλεσμα η παρέμβασή του να δημιουργεί συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη, οι συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή και επιθεωρητή αποτελούν το είδος που αντιμετωπίζουν σε λιγότερο βαθμό οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που διευθύνουν. Το χαμηλό ποσοστό συγκρούσεων μεταξύ διευθυντή-επιθεωρητή μπορεί να ερμηνευθεί, αν ληφθεί υπόψη ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ο επιθεωρητής δε βρίσκεται σε καθημερινή αλληλεπίδραση με το διευθυντή, αλλά συναντιέται μαζί του κάποιες φορές το χρόνο. Οι συναντήσεις αυτές προκύπτουν στα πλαίσια των επισκέψεων του επιθεωρητή στις σχολικές μονάδες, τις οποίες έχει υπό την επίβλεψή του και αποσκοπούν είτε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είτε στο να μεταφέρει την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκίρος & Πασιαρδής, 2003· Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκίρος, 2005). Επομένως, η απουσία καθημερινής αλληλεπίδρασης μεταξύ διευθυντή-επιθεωρητή, έχει ως επακόλουθο να μην ευνοείται η ανάπτυξη συγκρούσεων μεταξύ τους.

Αντιλήψεις για τη Γνωστική Σύγκρουση

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των διευθυντών για τη γνωστική σύγκρουση, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται από τα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σε δύο επιμέρους πτυχές. Συγκεκριμένα, με βάση τη βιβλιογραφία προκύπτει πως η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά τόσο την αποδοτικότητα/παραγωγικότητα της ομάδας όσο και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Amason, 1996· Jehn, 1994· 1995· Jehn & Chatman, 2000· Jehn & Mannix, 2001· Jehn et al., 1999· Rahim, 2002· Tekleab et al., 2009). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν επιβεβαιώνουν κάτι τέτοιο. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι διευθυντές συμφωνούν σε κάποιο βαθμό ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά την αποδοτικότητα/παραγωγικότητα της ομάδας (43%). Από την άλλη, 35% των διευθυντών εξίσου συμφωνούν και διαφωνούν σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό για το ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Επομένως, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου δεν έχουν διαμορφώσει ξεκάθαρες θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις για τις συγκεκριμένες επιπτώσεις της γνωστικής σύγκρουσης, αλλά τηρούν περισσότερο μια ουδέτερη στάση.

Η επιφυλακτικότητα των Κύπριων διευθυντών να διαμορφώσουν θετικές αντιλήψεις για τις συγκεκριμένες επιπτώσεις της γνωστικής σύγκρουσης ίσως να οφείλεται στο ότι θεωρούν, σε ποσοστό 48%, ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά τη συνοχή της ομάδας. Επομένως, είναι επιφυλακτικοί στο να συμφωνήσουν ότι η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά την αποδοτικότητα/παραγωγικότητα της ομάδας και την

επίτευξη των στόχων του οργανισμού, όταν ένας στους δύο πιστεύει ότι επηρεάζει αρνητικά τη συνοχή της ομάδας. Ως εκ τούτου, το δέσιμο της ομάδας, μέσω των καλών διαπροσωπικών σχέσεων, επηρεάζει την αποδοτικότητα/παραγωγικότητά της και κατ' επέκταση την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Συγκρίσεις με Βάση τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα, βρέθηκε πως οι διευθυντές που δεν παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα υιοθετούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο το στυλ της προσαρμογής στη διαχείριση συγκρούσεων ($M=2,57$), σε σχέση με τους διευθυντές που παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα ($M=2,38$). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Παρασκευόπουλου (2008), η οποία υποστηρίζει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και της μετεκπαίδευσης των διευθυντών. Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα κατά πόσο το συγκεκριμένο εύρημα αφορά μόνο στο συγκεκριμένο της Κύπρου ή αφορά και στο διεθνή χώρο.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα μπορεί να εξηγείται από το γεγονός ότι οι διευθυντές που παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα, λόγω της επιμόρφωσης που λαμβάνουν, ίσως να θεωρούν ότι το στυλ της προσαρμογής δεν είναι ο καταλληλότερος τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων. Και αυτό γιατί, στο συγκεκριμένο στυλ κυριαρχεί η υποχωρητική διάθεση με το άτομο να βάζει πάνω απ' όλα τα συμφέροντα των άλλων σε βάρος των δικών του, στοχεύοντας στην εξασφάλιση καλών σχέσεων με τα συγκρουόμενα μέρη (Hanson, 2003) και στις σχέσεις εμπιστοσύνης (Everard & Morris, 1999). Τα άτομα που κατέχουν μεταπτυχιακό πιθανόν να θεωρούν ότι ο ευρύς ορίζοντας γνώσεων που απέκτησαν θα τους βοηθήσει να εξασφαλίσουν καλές σχέσεις και σχέσεις εμπιστοσύνης με τα συγκρουόμενα μέρη, αναλαμβάνοντας ρόλο διαμεσολαβητή στη διαχείριση συγκρούσεων (Σιμώνη, 2005β), χωρίς να χρειαστεί να υιοθετήσουν το στυλ της προσαρμογής. Αντίθετα, όσοι δεν κατέχουν μεταπτυχιακό πιθανόν να αισθάνονται ανασφάλεια να δημιουργήσουν ένα τέτοιο κλίμα, μέσω των γνώσεων και διαμεσολαβητικών τους ικανοτήτων και γι' αυτό να προτιμούν να υιοθετούν το συγκεκριμένο στυλ στη διαχείριση συγκρούσεων.

Όσον αφορά στο συμβιβαστικό στυλ, η ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις επαρχίες. Οι διευθυντές της επαρχίας Πάφου υιοθετούσαν στατιστικά σημαντικά περισσότερο το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, σε σχέση με τους διευθυντές της Λευκωσίας και της Λεμεσού. Τα αποτελέσματα αυτά προβληματίζουν για το ποιες είναι

πραγματικά οι αιτίες διαφοροποίησης του στυλ σε σχέση με τις επαρχίες και κατά πόσο σε περίπτωση επαναδιερεύνησης της συγκεκριμένης διαφοράς, θα προκύψουν παρόμοια αποτελέσματα ή όχι.

Τέλος, από τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση γενικά των συγκρούσεων, προέκυψε θετική συσχέτιση μικρού βαθμού μεταξύ των αντιλήψεων για τη συναισθηματική σύγκρουση και του συνεργατικού στυλ. Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης, δε βρέθηκε ερευνητική εργασία που να υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις που έχει ένα άτομο για τη γνωστική ή συναισθηματική σύγκρουση καθορίζουν και το στυλ που υιοθετεί όταν διαχειρίζεται συγκρούσεις. Επομένως, προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο από τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα στον πληθυσμό των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου ή και του διεθνούς χώρου.

Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν πως το «Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard & Morris (1996) δεν μπορεί να υιοθετηθεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, εφόσον δεν επιβεβαιώνεται η παραγοντική ανάλυση των πέντε στυλ. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη μελλοντικές έρευνες να αναπτύξουν το κατάλληλο εργαλείο που να εντοπίζει με εγκυρότητα και αξιοπιστία το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ευρύτερο ελληνικό χώρο στη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολικό χώρο. Το συγκεκριμένο εργαλείο, πέραν του ότι θα πρέπει να είναι σταθμισμένο, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα του ρόλου και των καθηκόντων των διευθυντών.

Από τη στιγμή που οι συγκρούσεις αποτελούν ένα ευαίσθητο θέμα, εφόσον έχουν να κάνουν με θέματα χειρισμού διαπροσωπικών σχέσεων, τα άτομα πιθανόν να μη νιώθουν άνετα να εκφράσουν με ειλικρίνεια και αντικειμενικότητα τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται διάφορες καταστάσεις, μέσω ενός ερωτηματολογίου. Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν οι Nauta και Kluwer (2004), οι οποίοι τονίζουν την αδυναμία των ερωτηματολογίων να διερευνήσουν θέματα ποιοτικού περιεχομένου, όπως οι συγκρούσεις. Πιθανόν αυτός να ήταν και ο λόγος που οδήγησε αρκετούς ερευνητές να διερευνήσουν το θέμα συλλέγοντας ποιοτικά δεδομένα, μέσω συνεντεύξεων ή παρατηρήσεων (Chen et al., 2005· Fleetwood, 1987· Kim et al., 1999· Kuhn & Poole, 2000· Stanley & Algert, 2007).

Ως εκ τούτου, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο της θεατής μη συμμετοχικής παρατήρησης (*shadowing*), κατά τη διάρκεια της οποίας ο διευθυντής παρακολουθείται από τον ερευνητή-παρατηρητή σε όλες τις μετακινήσεις και συναντήσεις του τόσο με επίσημους όσο και με ανεπίσημους φορείς (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Σε μια έρευνα τέτοιας μορφής, ο ερευνητής-παρατηρητής θα μπορούσε να παρακολουθήσει για κάποιο χρονικό διάστημα συγκεκριμένο αριθμό διευθυντών και ακολούθως, να καταγράψει με ακρίβεια και αντικειμενικότητα τα περιστατικά συγκρούσεων που συμβαίνουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς και τον τρόπο διαχείρισής τους από τον κάθε διευθυντή ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο, εντοπίζεται κάτω από πραγματικές και αντικειμενικές συνθήκες το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων, κάτι που στην παρούσα έρευνα ήταν δύσκολο να εντοπιστεί. Και αυτό γιατί, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εμπερικλείει τον κίνδυνο οι απαντήσεις των διευθυντών να περιλαμβάνουν το στοιχείο του υποκειμενισμού, εφόσον υπάρχει η πιθανότητα να δίνουν απαντήσεις με βάση αυτό που θεωρούν ως αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων και όχι με βάση του τρόπου με τον οποίο τις διαχειρίζονται στην πραγματικότητα.

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τα είδη συγκρούσεων που αντιμετώπισαν οι περισσότεροι διευθυντές στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν, διαφοροποιούνται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Σαΐτη κ.ά. (1996). Λόγω της ύπαρξης μόνο της έρευνας των Σαΐτη κ.ά., η οποία διερευνά τη συγκεκριμένη πτυχή και της παρούσας έρευνας, θα ήταν καλά μελλοντικές έρευνες στον κυπριακό και διεθνή χώρο να διερευνήσουν κατά πόσο τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή, αναφορικά με τα είδη συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι διευθυντές, επιβεβαιώνονται ή όχι. Θα ήταν καλά, επίσης, να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις τους για το είδος σύγκρουσης που θεωρούν ότι παρεμποδίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες στην Κύπρο θα πρέπει να διερευνήσουν κατά πόσο η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει θετικά την αποδοτικότητα/παραγωγικότητα της ομάδας, καθώς και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, λόγω της διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με την υφιστάμενη γνώση για τη γνωστική σύγκρουση. Η περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος θα δώσει απάντηση στο εάν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία υποστηρίζουν πως οι διευθυντές συγκλίνουν σε μια ουδέτερη στάση, επαληθεύονται και άρα υπάρχει διαφοροποίηση στο κυπριακό συγκείμενο, ή εάν επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα

διεθνών ερευνών, τα οποία υποστηρίζουν πως οι διευθυντές έχουν θετικές αντιλήψεις για τις συγκεκριμένες επιπτώσεις της γνωστικής σύγκρουσης. Αναφορικά με τις αρνητικές αντιλήψεις των διευθυντών για τη γνωστική σύγκρουση, θα ήταν καλά μελλοντικές έρευνες στην Κύπρο να διερευνήσουν τις αιτίες που η γνωστική σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά την προθυμία των μελών να συνεργαστούν στο μέλλον, την ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη της ομάδας από την εργασία, τη συνοχή της ομάδας και την πρόθεση των μελών να παραμείνουν στην ομάδα.

Από τη στιγμή που η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη στον τομέα των συγκρούσεων που εξετάζει κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση γενικά των συγκρούσεων, θα πρέπει μελλοντικές έρευνες στον κυπριακό και διεθνή χώρο να διερευνήσουν κατά πόσο επαληθεύεται το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας ή κατά πόσο προκύπτουν και άλλες συσχετίσεις. Σε περίπτωση που η ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση και του συνεργατικού στυλ επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες, τότε η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στον τομέα της γνώσης, εφόσον αποτελεί την πρώτη ερευνητική προσπάθεια σε διεθνές επίπεδο που διερεύνησε και βρήκε σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Σε διαφορετική περίπτωση, θα πρέπει να εξεταστεί κατά πόσο το συγκεκριμένο εύρημα, αναφέρεται μόνο στο συγκεκριμένο της Κύπρου.

Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες στην Κύπρο θα ήταν καλά να επιβεβαιώσουν κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του συμβιβαστικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τις επαρχίες. Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα μελλοντικών ερευνών ενισχύσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να διερευνηθούν ποιες είναι οι πραγματικές αιτίες που οι διευθυντές της Πάφου υιοθετούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο το συμβιβαστικό στυλ σε σχέση με τους διευθυντές της Λευκωσίας και της Λεμεσού.

Στα πλαίσια της αρχικής διερεύνησης του θέματος των συγκρούσεων, η παρούσα έρευνα δε στόχευε να διερευνήσει κατά πόσο το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στη διαχείρισή τους είναι σταθερό ή μεταβαλλόμενο χαρακτηριστικό. Το συγκεκριμένο ερώτημα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης μελλοντικών ερευνών στον κυπριακό χώρο, έτσι ώστε να αναδειχθεί κατά πόσο τελικά το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι σταθερό χαρακτηριστικό και σχετίζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ή είναι μεταβαλλόμενο χαρακτηριστικό και διαμορφώνεται ανάλογα με τις περιστάσεις ή ακόμη εάν αποτελεί συνδυασμό των πιο πάνω παραγόντων. Θα ήταν καλά, επίσης,

μελλοντικές έρευνες στην Κύπρο να διερευνήσουν ποιες είναι εκείνες οι περιστάσεις, αλλά και ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες της προσωπικότητας των διευθυντών των εκπαιδευτικών οργανισμών, που τους επηρεάζουν στο να επιλέξουν συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Rahim, 2002).

Επιπρόσθετα, αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν από τη μια τη θετική συσχέτιση του συνεργατικού στυλ και από την άλλη την αρνητική συσχέτιση του ανταγωνιστικού στυλ με την απόδοση και τη συνοχή της ομάδας (Alper et al., 2000· Somech et al., 2009· Tjosvold, 1998· Tjosvold et al., 2003), με την αποτελεσματικότητα των αποφάσεων (Kuhn & Poole, 2000), με το ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα και τις σχέσεις εμπιστοσύνης (Hempel et al., 2009· Peterson & Behfar, 2003). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Montoya-Weiss et al. (2001), διαφοροποιούνται από τα αποτελέσματα των πιο πάνω ερευνών και υποστηρίζουν πως το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που επηρεάζει αρνητικά την απόδοση της ομάδας είναι αυτό της αποφυγής και όχι του ανταγωνισμού. Η παρούσα έρευνα δε στόχευε να διερευνήσει την επίδραση που έχουν τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στη λειτουργία της ομάδας, στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών. Μελλοντικές έρευνες στην Κύπρο θα μπορούσαν να διερευνήσουν το συγκεκριμένο θέμα και να διαπιστώσουν ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σχετίζεται θετικά και ποιο αρνητικά με επιμέρους πτυχές της αποτελεσματικής λειτουργίας της ομάδας, στα πλαίσια των σχολικών οργανισμών.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, δεν εξετάστηκε κατά πόσο το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στη διαχείριση συγκρούσεων διαφοροποιείται στα τρία σενάρια. Και αυτό γιατί, τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δεν υποστήριξαν την ομαδοποίηση των 25 δηλώσεων του ερωτηματολογίου των Everard και Morris (1996· 1999) στα πέντε στυλ. Για κάθε σενάριο προέκυψε διαφορετική κατηγοριοποίηση των 25 δηλώσεων σε πέντε ομάδες, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ των στυλ διαχείρισης κάθε σεναρίου. Κατ' επέκταση, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν κατά πόσο το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων, διαφοροποιείται ανάλογα με τους φορείς που εμπλέκονται κάθε φορά στη σύγκρουση (Park & Park, 2008). Σύμφωνα με το Rahim (1986), το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές οργανισμών στη διαχείριση συγκρούσεων διαφοροποιείται, ανάλογα με το αν το συγκρουόμενο μέρος είναι προϊστάμενος, υφιστάμενος ή συνάδελφος. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν κατά πόσο ισχύει κάτι ανάλογο και στην εκπαίδευση μέσα από δοσμένα σενάρια, τα οποία να είναι περισσότερα από ένα για να εξασφαλιστεί υψηλός βαθμός αξιοπιστίας. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν και το στυλ

διαχείρισης συγκρούσεων σε διαφορετικά σενάρια, όπως για παράδειγμα μεταξύ διευθυντή-γονιών ή μεταξύ διευθυντή-σχολικής εφορείας.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα δε διερευνήθηκε κατά πόσο τα είδη και οι αιτίες συγκρούσεων σχετίζονται με το στυλ διαχείρισης. Και αυτό γιατί, ο τρόπος μέτρησης των μεταβλητών δεν επέτρεψε τη μεταξύ τους διερεύνηση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα διερευνήθηκαν οι εμπειρίες των διευθυντών όσον αφορά στα είδη και στις συχνότερες αιτίες συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που διευθύνουν, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν σε δοσμένα υποθετικά σενάρια. Επομένως, δεν κρίθηκε δόκιμο να βρεθεί συσχέτιση μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών, λόγω του διαφορετικού πλαισίου στο οποίο κινείται η κάθε μια (εμπειρίες-αντιλήψεις). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν κατά πόσο τα είδη και οι αιτίες συγκρούσεων σχετίζονται με το στυλ διαχείρισης, εάν υιοθετούσαν διαφορετική μεθοδολογία. Αντί, λοιπόν, να δοθούν συγκεκριμένα σενάρια συγκρούσεων για να τα διαχειριστούν οι διευθυντές θα μπορούσαν, στα πλαίσια των εμπειριών τους, να αναφέρουν συγκεκριμένο είδος σύγκρουσης που αντιμετώπισαν στο σχολείο και ακολούθως, να περιγράψουν πώς το διαχειρίστηκαν και ποια ήταν η αιτία σύγκρουσης. Με αυτόν τον τρόπο, θα ήταν δυνατή η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών.

Επίλογος

Αναμφισβήτητα, οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, εφόσον ως πεδίο καθημερινής συνύπαρξης ανομοιογενών ατόμων και ομάδων με ασύμβατες απόψεις, συμφέροντα και προσωπικότητες καθίσταται από τη φύση του ένας πρόσφορος χώρος για την εμφάνιση τέτοιων φαινομένων. Η συχνή εμφάνιση συγκρουσιακών καταστάσεων δημιουργεί αρνητικό κλίμα (Fleetwood, 1987· Σιμώση, 2005α), συμβάλλοντας έτσι αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Με βάση τη βιβλιογραφία υπάρχει η συναισθηματική και η γνωστική διάσταση της σύγκρουσης (Desivilya & Yagil, 2005· Jehn et al., 2008). Η συναισθηματική σύγκρουση εκλαμβάνεται ως καταστρεπτική δύναμη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Amason, 1996· Jehn, 1994· 1999), εφόσον πρόκειται για προσωπική αντιπαράθεση μεταξύ των μελών της ομάδας (Ohbuch & Suzuki 2003· Pearson et al., 2002). Από την άλλη, η γνωστική σύγκρουση είναι εποικοδομητική και έχει θετικές επιδράσεις στη λειτουργία της ομάδας, προκαλώντας τη σε βάθος αξιολόγηση των προβλημάτων (Callannan et al., 2006· Παρασκευόπουλος, 2008· Waitchalla & Raduan, 2006), εφόσον πρόκειται για διάσταση

απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας (Tidd et al., 2003· Wang et al., 2007). Το κατά πόσο η σύγκρουση είναι καταστρεπτική ή εποικοδομητική, εξαρτάται όχι μόνο από τη φύση της, αν είναι δηλαδή γνωστική ή συναισθηματική, αλλά και κατά ένα μεγάλο εύρος από το πώς αυτή τυγχάνει διαχείρισης από το διευθυντή.

Ο διευθυντής, ως ο άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων (Waitchalla & Raduan, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί, ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής διαχειρίζεται μια σύγκρουση επηρεάζει κατά πόσο αυτή μετατρέπεται σε καταστρεπτική ή εποικοδομητική για τον οργανισμό και τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων (Cetin & Hacifazlioglu, 2004). Υιοθετώντας το κατάλληλο στυλ κάθε φορά θα πρέπει να διαχειρίζεται τη σύγκρουση (Lippitt, 1982), στοχεύοντας στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Με βάση το μοντέλο του Thomas (1977· 2009), υπάρχουν πέντε στυλ που μπορεί να υιοθετήσουν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων, καθένα εκ των οποίων είναι κατάλληλο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Τα πέντε στυλ είναι της αποφυγής, όπου παρακάμπτεται η σύγκρουση, το ανταγωνιστικό, όπου κυριαρχεί ο προσανατολισμός κερδίζω-χάνεις, της προσαρμογής, όπου το άτομο βάζει πάνω απ' όλα τα συμφέροντα των άλλων σε βάρος των δικών του, το συμβιβαστικό, όπου αναζητείται η μέση οδός και πρόχειρες λύσεις και τέλος, το συνεργατικό, όπου κυριαρχεί ο προσανατολισμός κερδίζω-κερδίζεις και η εύρεση ποιοτικής λύσης που ικανοποιεί όλους. Βασική αρχή για την επιλογή της προσέγγισης στη διαχείριση συγκρούσεων είναι να ελαχιστοποιεί την εχθρότητα και «να μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες για ανάπτυξη του οργανισμού» (Σαΐτης, 2007, σ. 285).

Η έρευνα που παρουσιάστηκε στα κεφάλαια που προηγήθηκαν είχε ως στόχο τη διερεύνηση των εμπειριών και αντιλήψεων των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για το φαινόμενο των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και του στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Η βάση για το σχεδιασμό της έρευνας προήλθε από την κριτική ανασκόπηση της υπάρχουσας ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και αντικατοπτρίζει την αρχική προσπάθεια διερεύνησης και περιγραφής του θέματος αυτού και στην Κύπρο.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο ότι επιχειρεί να διερευνήσει το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στη διαχείριση συγκρούσεων, συνδυάζοντας δοσμένα σενάρια συγκρούσεων με το «Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard και Morris (1996· 1999), το οποίο έχει αναπροσαρμοστεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αντίθετα, έρευνες από το διεθνή

χώρο διερευνούν το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στη βάση μόνο τυποποιημένων εργαλείων έρευνας, υπό μορφή ερωτηματολογίων (Balay, 2006· Cornille et al., 1999· Harper, 2004· Henkin et al., 2000· Lawrence, 1998· Morris-Rothschild & Brassard, 2006· Park & Park, 2008· Rahim, 1986· Rahim et al., 2000· Somech, 2008). Επιπλέον, η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας προκύπτει και από τα ευρήματα που αμφισβητούν υφιστάμενες θεωρίες και προσθέτουν καινούρια γνώση, όπως αυτά παρουσιάστηκαν αναλυτικά στα σχετικά υποκεφάλαια που προηγήθηκαν.

Η συμβολή της έρευνας στην επιστημονική γνώση καταδεικνύεται από το γεγονός ότι παρόλο που το θέμα των συγκρούσεων αποτέλεσε αντικείμενο αρκετών ερευνών στο διεθνή χώρο, λόγω της σημαντικότητάς του, εντούτοις πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που αναλαμβάνεται στον κυπριακό χώρο στο συγκεκριμένο τομέα. Έγινε, επίσης, προσπάθεια διερεύνησης κατά πόσο υπάρχει πιθανή σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική και γνωστική σύγκρουση και του στυλ διαχείρισης γενικά των συγκρούσεων, κάτι το οποίο δε φαίνεται να διερευνήθηκε στο διεθνή χώρο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν πώς το ερωτηματολόγιο των Everard και Morris (1996), το οποίο αναπτύχθηκε για να εντοπίζει το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στον αγγλικό χώρο, δεν μπορεί να υιοθετηθεί ως έχει στα πλαίσια του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Επισημαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη ανάπτυξης του κατάλληλου εργαλείου που να εντοπίζει με εγκυρότητα και αξιοπιστία το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ευρύτερο ελληνικό χώρο στη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολικό χώρο.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ερευνητές, τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής και τους ηγέτες των σχολικών μονάδων. Όσον αφορά στους ερευνητές, έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να προχωρήσουν στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος των συγκρούσεων. Η παρούσα έρευνα χάραξε την πορεία και έδωσε μια αρχική κατεύθυνση έτσι ώστε άλλοι ερευνητές να εμβαθύνουν περισσότερο στο υπό διερεύνηση θέμα. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο μελλοντικές έρευνες να αναπτύξουν το κατάλληλο εργαλείο που να εντοπίζει το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ευρύτερο ελληνικό χώρο στη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολικό χώρο. Κρίνεται, επίσης, απαραίτητη και η διερεύνηση του θέματος μέσω θεατής μη συμμετοχικής παρατήρησης, έτσι ώστε να εντοπιστεί κάτω από πραγματικές και αντικειμενικές συνθήκες το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων.

Μελλοντικές, επίσης, έρευνες θα ήταν καλό να διερευνήσουν κατά πόσο το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων είναι σταθερό χαρακτηριστικό και σχετίζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή είναι μεταβαλλόμενο χαρακτηριστικό και διαμορφώνεται ανάλογα με τις περιστάσεις ή ακόμη εάν αποτελεί συνδυασμό των πιο πάνω παραγόντων. Σημαντική κρίνεται και η διερεύνηση της θετικής ή αρνητικής επίδρασης που έχουν τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στην απόδοση και λειτουργία της ομάδας. Τέλος, μελλοντικές έρευνες μπορούν να διερευνήσουν κατά πόσο το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων, διαφοροποιείται ανάλογα με τους φορείς που εμπλέκονται κάθε φορά στη σύγκρουση τόσο σε σενάρια ανάλογης μορφής με την παρούσα έρευνα όσο και σε διαφορετικά.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν, επίσης, να αξιοποιηθούν από τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής. Με βάση τα ευρήματα προκύπτει η ανάγκη τόσο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού όσο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως οι κυριότεροι φορείς που αναλαμβάνουν την επιμόρφωση των διευθυντών, να συμπεριλάβουν στα σχέδιά τους προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων. Τα προγράμματα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή βιωματικών εργαστηρίων, στα οποία οι διευθυντές θα αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων μέσα από το χειρισμό σεναρίων τα οποία θα βασίζονται σε ρεαλιστικές καταστάσεις.

Τέλος, τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ηγέτες των σχολικών μονάδων, οι οποίοι αποτέλεσαν και το επίκεντρο της παρούσας έρευνας. Καταρχήν, θα πρέπει να αναγνωρίσουν την ανάγκη να δρουν προληπτικά παρά εκ των υστέρων στην αντιμετώπιση όλων εκείνων των αιτιών που μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη συγκρούσεων. Θα πρέπει να κατανοήσουν, επίσης, ότι η έννοια της σύγκρουσης δεν έχει απαραίτητα αρνητική διάσταση και συνέπειες. Πέρα από τη συναισθηματική σύγκρουση υπάρχει και η γνωστική η οποία, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων, έχει αρκετές θετικές επιπτώσεις στη λειτουργία της ομάδας.

Ακολούθως, θα πρέπει να κατανοήσουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί φορτίζονται συναισθηματικά αυτό έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας. Επομένως, θα πρέπει να διαχειρίζονται έγκαιρα μια σύγκρουση προτού μετατραπεί σε συναισθηματική, γιατί τότε καθιστά δύσκολη τη μελλοντική συνεργασία και συνύπαρξη των ατόμων. Επομένως, οι διευθυντές θα πρέπει να προσπαθούν να μειώσουν τις αρνητικές συνέπειες μιας συναισθηματικής σύγκρουσης, μειώνοντας την εχθρότητα και τον ανταγωνισμό, συμβάλλοντας έτσι στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού.

Ακόμη, θα πρέπει να αντιληφθούν το σημαντικό τους ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων. Ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστούν μια σύγκρουση μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία του οργανισμού. Το συνεργατικό στυλ φαίνεται ότι είναι εκείνο που προτιμάται στη διαχείριση συγκρούσεων και εκείνο που στοχεύει στην εύρεση μιας ποιοτικής λύσης που είναι αμοιβαία αποδεκτή από τα συγκρουόμενα μέρη. Αυτό σημαίνει πως οι διευθυντές-ηγέτες από την αρχή της σχολικής χρονιάς θα πρέπει να εγκαθιδρύσουν στις σχολικές τους μονάδες θετικό σχολικό κλίμα, που να βασίζεται στις καλές διαπροσωπικές και συναδελφικές σχέσεις και να προάγει τη διαφάνεια, τη συνεργασία, τη στήριξη και την ανοικτή επικοινωνία. Δημιουργώντας, λοιπόν, όλες εκείνες τις προϋποθέσεις οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στον οργανισμό, θέτουν τις βάσεις έτσι ώστε όταν προκύψουν συγκρούσεις αυτές να διαχειριστούν με διάθεση συνεργασίας για εύρεση ποιοτικής λύσης που να ικανοποιεί τόσο τις οργανωτικές όσο και τις ατομικές ανάγκες.

Αναμφισβήτητα, δεν υπάρχουν συνταγές για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία. Η ικανότητα χειρισμού συγκρούσεων αποτελεί μια βασική δεξιότητα που θα πρέπει να αναπτύξουν οι διευθυντές, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις καθημερινές προκλήσεις κατά την εκτέλεση του διοικητικού τους ρόλου. Επομένως, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές διαχειρίζονται φαινόμενα συγκρούσεων στις σχολικές τους μονάδες. Απώτερος στόχος τους θα πρέπει να είναι η μείωση της έντασης και του αρνητικού κλίματος, συμβάλλοντας έτσι στην απρόσκοπτη και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων προς όφελος τελικά των μαθητών τους. Αναντίλεκτα, ο τρόπος που οι διευθυντές διαχειρίζονται συγκρούσεις επιδρά στο σχολικό κλίμα και διαμορφώνει την κουλτούρα του οργανισμού, έχοντας αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων από τους διευθυντές, εξασφαλίζεται η συνεργασία, η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών και η αναβάθμιση των πρακτικών τους, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά συνέπεια τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Περίληψη

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που ενισχύουν υφιστάμενη γνώση και συνεισφέρουν στην έρευνα των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνεται

η άποψη ότι οι διευθυντές έχουν αρνητικές αντιλήψεις για τη συναισθηματική σύγκρουση. Όσον αφορά στη γνωστική σύγκρουση, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι διευθυντές έχουν θετικές αντιλήψεις για ορισμένες πτυχές της και αρνητικές για ορισμένες άλλες. Επιβεβαιώνεται, επίσης, αυτό που υποστηρίζεται από αρκετές έρευνες ότι το στυλ συγκρούσεων που προτιμούν περισσότερο να υιοθετούν οι διευθυντές είναι το συνεργατικό, ενώ εκείνο που προτιμούν λιγότερο είναι της αποφυγής. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η ανάγκη των διευθυντών για επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων.

Με βάση τα αποτελέσματα, προκύπτει νέα γνώση αναφορικά με την συχνότερη και τη λιγότερο συχνή αιτία συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς, που είναι η κακή επικοινωνία και οι περιορισμένοι πόροι, αντίστοιχα. Επιπλέον, νέα γνώση προκύπτει και από την εύρεση θετικής συσχέτισης μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών για τη συναισθηματική σύγκρουση και του συνεργατικού στυλ διαχείρισης, γενικά, των συγκρούσεων, κάτι το οποίο δε φαίνεται να διερευνήθηκε σε άλλες έρευνες.

Ακολούθως, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που δημιουργούν νέα ερωτήματα ή θέτουν υπό αμφισβήτηση υφιστάμενη γνώση. Στη συνέχεια, έγιναν συγκεκριμένες εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα, όπου ανάμεσα σε αυτές τονίζεται η ανάγκη μελλοντικές έρευνες να αναπτύξουν το κατάλληλο εργαλείο που να εντοπίζει με εγκυρότητα και αξιοπιστία το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ευρύτερο ελληνικό χώρο στη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολικό χώρο. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με καταληκτικά σχόλια, υποδεικνύοντας, ανάμεσα σε άλλα, τα σημεία που σχετίζονται με τη σημαντικότητα του υπό διερεύνηση θέματος, την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας και τη συμβολή της στην επιστήμη της εκπαιδευτικής διοίκησης.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αβρααμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και οι γονείς. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.), *ΕΚΠ62: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τόμος Γ': Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σσ. 71-83). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Alemán, E. (2009). Leveraging conflict for social justice: How “leadable” moments can transform school culture. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 12(4), 1-16.
- Alper S., Tjosvold, D., & Law, K. S. (2000). Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams. *Personnel Psychology*, 53, 625–642.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).
- Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *Academy of Management Journal*, 39, 123-148.
- Amason, A. C., & Mooney, A. C. (1999). The effects of past performance on top management team conflict in strategic decision making. *International Journal of Conflict Management*, 10(4), 340-359.
- Anderson, M. J. (2007). Principals and conflict management: Do preparation programs do enough? *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 4(1), 4-14.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *ΕΚΠ 62: Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τόμος Β': Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σσ. 17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 9(4), 336-355.
- Aritzeta, A., Ayestaran, S., & Swailes, S. (2005). Team role preference and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 16(2), 157-182.

- Ärlestig, H. (2007). Principals' communication inside schools: A contribution to school improvement? *The Educational Forum*, 71, 262-273.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools*. Sweden: Pedagogical Institute of Umea University. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 16, 2009, από <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:142460>
- Ayoko, O. B., Hartel, C. E. J., & Cullen, V. J. (2002). Resolving the puzzle of productive and destructive conflict in culturally heterogeneous work groups: A communication accommodation theory approach. *International Journal of Conflict Management*, 13(2), 165–187.
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24.
- Bambakas, M., & Patrickson, M. (2008). Interpersonal communication skills that enhance organizational commitment. *Journal of Communication Management*, 12(1), 51-72.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (Α. Β. Ρήγα, μετάφρ). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 1987).
- Bercovitch, J., & Houston, A. (1996). Influence of mediator characteristics and behavior on the success of mediation in international relations. *International Journal of Conflict Management*, 4(4), 297-321.
- Bercovitch, J., & Gartner, S. S. (2006). Overcoming obstacles to the peace: The contribution of mediation to short-lived conflict settlements. *International Studies Quarterly*, 50(4), 819-840.
- Bercovitch, J., & Langley, J. (1993). The nature of the dispute and the effectiveness of international mediation. *Journal of Conflict Resolution*, 37(4), 670-391.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *EΚΠ62: Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης*. (Ε. Φράγκου, μετάφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1996).
- Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender role, organizational status and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 78-94.
- Γεράρης, Η., & Κυριάκου, Α. (2008). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διευθέτηση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 5, 2009, από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/gerariskiriakou.php>

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β., & Κουνέλη, Β. (2005). *Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 5, 2009, από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/eisigiseis/georgogiannislagios.php>
- Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 3, 2008, από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10>
- Γναρδέλλης, Χ. (2006). *Ανάλυση δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Callanan, G. A., Benzing, C. D., & Perri, D. F. (2006). Choice of conflict-handling strategy: A matter of context. *The Journal of Psychology*, 140(3), 269-288.
- Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119-125.
- Cavanagh, S. C. (1991). The conflict management style of staff nurses and nurse managers. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 1254-1260.
- Cetin, M. O., & Hacifazlioglu, O. (2004). Conflict management styles: A comparative study of university academics and high school teachers. *The Journal of American Academy of Business*, 5(1/2), 325-332.
- Chan, Y. M., & Chui, H. S. (1997). Parental participation in school councils in Victoria, Australia. *International Journal of Educational Management*, 11(3), 102-110.
- Chen, Y., Tjosvold, D., & Su Fang, S. (2005). Working with foreign managers: Conflict management for effective leader relationships in China. *International Journal of Conflict Management*, 16(3), 265-286.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1994).
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).

- Collins, J. A. (2001). *Conflict Management: Cues and implications for managers from conflict research*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 18, 2009, από http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED458415&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED458415
- Cook, S. V., & Johnson, L. M. (2008). Where does conflict management fit in the system's leadership puzzle? *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 4(4), 11-17. Ανακτήθηκε Ιούλιος 30, 2009, από http://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA_Journal_of_Scholarship_and_Practice/Winter08FINAL.pdf
- Cornille, T., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 69-79.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28, 321-333.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Προς ένα συστηματικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 4-22.
- De Dreu, C. K. W., & Beersma, B. (2005). Conflict in organizations: Beyond effectiveness and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14, 105-117.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. (2003). Task versus relationship conflict, team performance and team member satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 88, 741-749.
- De Dreu, C. K. W., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., & Nauta, A. (2001). A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 645-668.
- Derr, B. (1972). Conflict resolution in organizations: Views from the field of educational administration. *Public Administration Review*, 32(5), 495-501.
- Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *International Journal of Conflict Management*, 1(3), 237-263.

- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: The case of work teams. *International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55-69.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict and change: Constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244.
- Eckman, E. W. (2004). Similarities and differences in role conflict, role commitment and job satisfaction for female and male high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 366-387.
- Ediger, M. (2008). Leadership in the school setting. *Education*, 129(1), 17-20.
- Eisenhardt, K. M., & Schoonhoven, C. B. (1990). Organizational growth: Linking founding team, strategy, environment, and growth among U.S. semiconductor ventures. *Administrative Science Quarterly*, 35, 504-529.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1996). *Effective school management* (3rd ed.). London: P. Chapman Publication Ltd.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *EΚΠ62: Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *EΚΠ 50: Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. (Α. Ραυτοπούλου, μετάφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1991).
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Fleetwood, K. L. (1987). *The conflict management styles and strategies of educational managers*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 16, 2009, από <http://www.udel.edu/communication/web/thesisfiles/fleetwoodthesis.pdf>
- Follett, M. P. (2003). Constructive conflict. In: E. M. Metcalf, & L. Urwick (Eds.), *Dynamic administration: The Collected papers of Mary Parker Follett* (pp. 30-58). Routledge. Διαθέσιμο στο http://books.google.gr/books?id=uft9S_hoyjwC&dq=Dynamic+Administration:+The+Collected+Papers+of+Mary+Parker+Follett&printsec=frontcover&source=bl&ots=LBzI0W0w2j&sig=pNLovGfTTu5ouZUSL0CN7fT_nM&hl=el&ei=j90sS8DtBIik4QbnxqSOCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CCUQ6AEwBg#v=onepage&q=&f=false

- Friedman, R. A., Tidd, S. T, Currall, S. C., & Tsai J. C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *International Journal of Conflict Management*, (11)1, 32-55.
- Ζαβλανός, Μ. Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε.
- Zarankin, T. G. (2008). A new look at conflict styles: Goal orientation and outcome preferences. *International Journal of Conflict Management*, 19(2), 167-184.
- Ζάχος, Δ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Α. Ν. Κατσίκης, & Γ. Κ. Καψάλης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας: Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 928-937). Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 5, 2009, από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/922-1083.pdf>
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 45-52.
- Goleman, D. (2006). The socially intelligent leader. *Educational Leadership*, 64(1), 76-81.
- Gorton, R. A., Alston, J. A., & Snowden, P. E. (2007). *School leadership and administration: Important concepts, case studies and simulations* (7th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Greenwood, G., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Gross, M. A., & Guerrero, L. K. (2000). Managing conflict appropriately and effectively: An application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *International Journal of Conflict Management*, 11(3), 200-226.
- Hanson, M. (2003). *Educational administration and organizational behavior* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Harper, E. C. (2004). *The conflict management styles, strength of conflict management self-efficacy and moral development levels of school counselors*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 10, 2009, από <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-05172004-205226/>
- Hempel, P. S., Zhang, Z-H., & Tjosvold, D. (2009). Conflict management between and within teams for trusting relationships and performance in China. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 41-65.

- Henkin, A. B., Cistone, P. J., & Dee, R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 142-158.
- Ηλίας, Μ. (2006). *Επικοινωνιακές δεξιότητες στελεχών εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 16, 2009, από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2006/eisigiseis/mixalis.php>
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Huizingh, E. (2007). *Applied statistics with SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Hunt, O., Tourish, D., & Hargie, O. (2000). The communication experiences of education managers: Identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1997). *Επικοινωνία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1998). Διδάσκοντας βιωματικά την έννοια της μονόδρομης και αμφίδρομης επικοινωνίας σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς. *Νέα Παιδεία*, 88, 12-30.
- Θεοφιλίδης, Χρ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Ingersoll, M. R. (1996). Teachers' decision making. Power and school conflict. *Sociology of Education*, 69(4), 159-176.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jameson, J. K. (1999). Toward a comprehensive model for the assessment and management of intraorganizational conflict: Developing the framework. *International Journal of Conflict Management*, 10(3), 268-294.
- Jehn, K. A. (1994). Enhancing effectiveness: An investigation of advantages and disadvantages of value-based intragroup conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5(3), 223-238.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and determinants of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-282.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530-557.
- Jehn, K. A. (1999). Diversity, conflict, and team performance: Summary of a program of research. *Performance Improvement Quarterly*, 12(1), 6-19.

- Jehn, K. A., Chadwich, C., & Thatcher T. M. B. (1997). To agree or not to agree: The effects of value congruence, individual demographic dissimilarity and conflict on workgroup outcomes. *International Journal of Conflict Management*, 8(4), 287-305.
- Jehn, K. A., & Chatman, J. A. (2000). The influence of proportional and perceptual conflict composition on team performance. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 56-73.
- Jehn, K. A., Greer, L., Levine, S., & Szulanski, G. (2008). The effects of conflict types, dimensions and emergent states on group outcomes. *Group Decision and Negotiation*, 17(6), 465-495.
- Jehn, K. A., & Mannix, E. (2001). *The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 10, 2009, από <http://scholar.google.gr/scholar?hl=el&q=THE+DYNAMIC+NATURE+OF+CONFLICT%3A+A+LONGITUDINAL+STUDY+OF+INTERGROUP+CONFLICT+AND+GROUP+PERFORMANCE>
- Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999). Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741-763.
- Jehn, K., & Weldon, E. (1997). Managerial attitudes toward conflict: Cross-cultural differences in resolution styles. *Journal of International Management*, 3(4), 291-321.
- Johnson, B. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.
- Johnson, P. E., & Scollay, S. J. (2001). School-based, decision-making councils: Conflict, leader power and social influence in the vertical team. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 47-66.
- Johnson, P. E., & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management and Administration*, 26(2), 147-159.
- Καραγεώργος, Δ. Λ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κασουλίδης, Γ., & Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: Ο χρόνος πετά... Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.

- Κατσίλλης, Ι. Μ. (2006). *Επαγωγική στατιστική: Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kim, N. H., Sohn, D. W., & Wall, J. A. (1999). Korean leaders' (and subordinates') conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 130-153.
- Κόνσολας, Ε., Ορφανός, Σ., Τόγια, Κ., & Φατσέα, Α. (2005). *Η επαγγελματοποίηση του διευθυντή: Μία προσέγγιση μέσα από το πρίσμα της ανθρώπινης επικοινωνίας*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2009, από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/eisigiseis/konsolasorfanos.php>
- Kotter, J. P. (2002). Πρωταγωνιστής στις αλλαγές: Γιατί οι προσπάθειες μετασχηματισμού αποτυγχάνουν. Στο: Γ. Κατσαντώνης (Επιμ.), *Harvard Business Review για την αλλαγή* (σσ. 1-20). (Α. Σοκοδήμος, μετάφρ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος. (Πρωτότυπη έκδοση 1991).
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(4), 341-353.
- Kressel, K., & Pruitt, D. G. (1991). Mediation research: The process and effectiveness of third-party intervention. *Administrative Science Quarterly*, 36(1), 1137-139.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Λ. (2000). Μορφές σύζευξης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας: Η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. Στο: Σ. Ν. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδη, & Κ. Χρίστου (Επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 394-402). Λευκωσία.
- Kuhn, T., & Poole, M. S. (2000). Do conflict management styles affect group decision making? Evidence from a longitudinal field study. *Human Communication Research*, 26(4), 558-590.
- Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολείου*. Λευκωσία: Επιφανίου.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*; Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

- Κωτσόπουλος, Δ., & Μπάρλας, Δ. (2005). *Η διοίκηση προσωπικού στην εκπαίδευση και ο ρόλος του διευθυντή σε σχολική μονάδα Α/θμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2009, από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/eisigiseis/kotsopoulosmparlas.php>
- Λιγνού, Α. (2007). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός – αποτελεσματική διδασκαλία: Σύγχρονη ρητορεία ή πράξη;* Ανακτήθηκε Ιανουάριος 4, 2009, από <http://users.thess.sch.gr/salnk/arthra/arthra31.htm>
- Λουκαΐδης, Κ. (2009α). *Σημειώσεις για SPSS (15.0 - 17.0)*. Λευκωσία: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.
- Λουκαΐδης, Κ. (2009β). *Σημειώσεις για SPSS (15.0 - 17.0)*. Λευκωσία: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.
- Langfred, C. W. (2007). The downside of self-management: A longitudinal study of the effects of conflict on trust, autonomy, and task independence in self-managing teams. *Academy of Management Journal*, 50, 885-900.
- Lawrence, C. (1998). *Conflict management styles of a selected group of Pennsylvania superintendents and their board presidents' perceptions of their conflict management style*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 10, 2009, από http://www.google.gr/search?hl=el&rlz=1T4SKPB_en&q=Lawrence+R.+Connelly%2C+Jr.&btnG=%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7&meta=
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL. Retrieved, January 5, 2009, from <http://www.ncsl.org.uk/media/3F6/2B/What-we-know-about-school-leadership-full-report.pdf>
- Lewicki, R. J., Weiss, S. E., & Lewin, D. (1992). Models of conflict, negotiation and third party intervention: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 209-252.
- Lewis, S. D., French, E., & Steane, P. (1997). A culture of conflict. *Leadership and Organization Development Journal*, 18(6), 275–282.
- Lippitt, G. L. (1982). Managing conflict in today's organizations. *Training and Development Journal*, 36(7), 66-72.

- Liu, X., Magjuka, R. J., & Lee, S. (2008). The effects of cognitive thinking styles, trust, conflict management on online students' learning and virtual team performance. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 829-846.
- Longaretti, L., & Wilson, J. (2006). The impact of perceptions on conflict management. *Educational Research Quarterly*, 29(4), 3-15.
- Lunenburg, F. C., & Orstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices* (5th ed.). Thompson: Wadsworth.
- Ma, Z. (2007). Chinese conflict management styles and negotiation behaviors: An empirical test. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 101-119.
- Ma, A., Lee, Y., & Yu, K-H. (2008). Ten years of conflict management studies: Themes, concepts and relationships. *International Journal of Conflict Management*, 19(3), 234-248.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Martínez-Moreno, E., González-Navarro, R., Zornoza, A., & Ripoll, P. (2009). Relationship, task and process conflicts on team performance. The moderating role of communication media. *International Journal of Conflict Management*, 20(3), 251-268.
- Marshall, J. M., Hamrick, G. A., & Goodman, P. (2009). Principal considerations: Super parent or super pain? *Journal of Cases in Educational Leadership*, 12(37), 37-47.
- Mhehe, G. E. (1997). *The role of the school administrator in conflict management*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 13, 2009, από http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED408642&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED408642
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: Μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60-81.
- Moberg, P. J. (1998). Predicting conflict strategy with personality traits: Incremental validity and the five factor model. *International Journal of Conflict Management*, 9(3), 258-285.
- Moberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47-68.
- Molyneux, J. (2001). Interprofessional team working: What makes teams work well? *Journal of Interprofessional Care*, 15(1), 29-35.

- Montoya-Weiss, M. M., Massey, A. P., & Song, M. (2001). Getting it together: Temporal coordination and conflict management in global virtual teams. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1251-1262.
- Moore, C. W. (2003). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflicts* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105-121.
- Μουχάγιερ, Χ. Σ. (1985). *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπρούζος, Α., & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Ιωαννίνων*, 16, 129-174.
- Munduate, L., Ganaza, J., Piero, J. M., & Euwema, M. (1999). Patterns of styles in conflict management and effectiveness. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 5-24.
- National Policy Board for Educational Administration. (2002). *Standards for advanced programs in educational leadership for principals, superintendents, curriculum directors and supervisors*. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 8, 2010, από http://www.npbea.org/ELCC/ELCCStandards%20_5-02.pdf
- Nauta, A., & Kluwer, E. (2004). The use of questionnaires in conflict research. *International Negotiation*, 9(3), 457-470.
- Nir, A. E., & Ami, T. B. (2005). School-parents relationship in the era of school-based management: Harmony or conflict? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 55-72.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνου-Πασχαλίδου, Ι. (2005). *Συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional Intelligence) και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διευθυντή της σχολικής μονάδας και συλλόγου διδασκόντων*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 10, 2009, από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/eisigiseis/ntinou.php>
- Ogilivie, J. R., & Kidder, D. L. (2008). What about negotiator styles? *International Journal of Conflict Management*, 19(2), 132-147.

- Ohbuchi, K., & Suzuki, M. (2003). Three dimensions of conflict issues and their effects on resolution strategies in organizational settings. *International Journal of Conflict Management*, 14(1), 61-73.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2007). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (9th ed.). Boston: Pearson Education.
- Παπαγεωργίου, Η. Β. (2002). *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού: Εγχειρίδιο για τη σωστή διοίκηση του σχολείου*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπακωνσταντίνου, Π., Πετρογιάννης, Κ., & Σβολόπουλος, Β. (2005). *EΚΠ51: Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης: Απαντήσεις σε δραστηριότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σσ. 107-122). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993α). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας Τόμος Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993β). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας Τόμος Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρτέλλα, Ι. (2003). Η εμπλοκή των γονιών στην προδημοτική εκπαίδευση. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 12, 15-20.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Gutenberg/Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *ΕΠΑ71Κ: Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τόμος Ι: Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκικος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Στο: Π. Πασιαρδή, Ι. Σαββίδη, & Α. Τσιάκκικου (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 27-38). Αθήνα: Έλλην.

- Parayitam, S., Olson, B. J., & Yongjian B. (2010). Task conflict, relationship conflict and agreement-seeking behavior in Chinese to management teams. *International Journal of Conflict Management*, 21(1), 94-116.
- Park, H. S., & Park, M. (2008). Multilevel effects of conflict management preferences on satisfaction with group processes. *International Journal of Conflict Management*, 19(1), 57-71.
- Pashiardi, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in decision making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus: A qualitative approach. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117-130.
- Paul, S., Samarah, I. M., Seetharaman, P., & Mykytyn, P. (2005). An empirical investigation of collaborative conflict management style in group support system-based global virtual teams. *Journal of Management Information Systems*, 21(3), 185-222.
- Pearson, A. W., Ensley, M. D., & Amason, A. C. (2002). An assessment and refinement of Jehn's Intragroup Conflict Scale. *International Journal of Conflict Management*, 13(2), 110-126.
- Perez, J. A., & Mugny, G. (1996). *Η θεωρία της επεξεργασίας της σύγκρουσης: Διαδικασίες κοινωνικής επιρροής*. (Α. Μαντόγλου, μετάφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).
- Peterson, R. S., & Behfar, K. J. (2003). The dynamic relationship between performance feedback, trust, and conflict in groups. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 92, 102-112.
- Pinkley, R. L. (1990). Dimensions of conflict frame: Mediator and disputant interpretations of conflict. *Journal of Applied Psychology*, 75, 117-131.
- Pondy, L. R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 257-261.
- Putnam, L. (1994). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. *International Journal of Conflict Management*, 5(3), 284-298.

- Ρεζ, Γ., & Βαρσαμίδου, Α. (2006). *Η έννοια της επικοινωνίας – Επικοινωνία στη σχολική μονάδα*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 27, 2008, από http://www.simotas.org/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=169&Itemid=61
- Ρούμπιν, Τ. Ζ., Προύιτ, Ν. Γ., & Χη Κιμ, Σ. (1999). *Η διευθέτηση της κοινωνικής σύγκρουσης: Κλιμάκωση – Αδιέξοδο- Επίλυση*. (Α. Φιλίππατος, μετάφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης. (Πρωτότυπη έκδοση 1986).
- Rahim, A. M. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.
- Rahim, A. M. (1986). A referent role and styles of handling interpersonal conflict. *Journal of Social Psychology*, 125(1), 79-86.
- Rahim, A. M. (2000). Empirical studies on managing conflict. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 5-8.
- Rahim, A. M. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd ed.). London: Quorum Books. Διαθέσιμο στο http://books.google.com/books?id=c7ydIBWar4C&dq=Rahim+2001+conflict&printsec=frontcover&source=in&hl=en&ei=W1MRS5CpD8KfjAfOqDMAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=11&ved=0CDQQ6AEwCg#v=onepage&q=Rahim%202001%20conflict&f=false
- Rahim, A. M. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Rahim, A. M., Magner, N. R., & Shapiro, D. L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions precisely? *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 9-31.
- Rahim, A. M., Antonioni, D., & Psenicka, C. (2001). A structural equations model of leader power, subordinates' styles of handling conflict and job performance. *International Journal of Conflict Management*, 12(3), 191-211.
- Raymond, C. D. (1967). *A critical study of the leader behavior of school administrators in conflict with teachers' union*. Educational publication services, College of Education Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- Rhoades, J. A., & Arnold, J. A. (1999). The cognitive representation of responses to social conflict: The development of an integrative taxonomy. *International Journal of Conflict Management*, 10(4), 360-384.

- Rhoades, J. A., & Arnold, J. A., & Clifford, J. (2001). The role of affective traits and affective states in disputants' motivation and behavior during episodes of organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 329-345.
- Robbins, S. P. (2005). *Organizational behavior* (11th ed.). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).
- Σαββίδης, Ι. (2008). *Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στυλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Σαΐτης, Χρ. Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. Α. (2007). *Ο διευθυντής στο δημοτικό σχολείο: Από τη θεωρία ... στην πράξη* (3^η εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ., Δάρρα, Μ. Δ., & Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωτικής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.
- Σιμώνη, Μ. (2005α). Αναπαραστάσεις περιβαλλοντικών συγκρούσεων: Η από κοινού δόμηση ενός ορισμού της σύγκρουσης από τα εμπλεκόμενα μέρη. *Ψυχολογία*, 12(1), 85-101.
- Σιμώνη, Μ. (2005β). Ο ρόλος του διαμεσολαβητή στη διαχείριση συγκρούσεων. Στο: Δ. Μαρκούλης (Επιμ.), *Πολιτική Ψυχολογία: Προβλήματα και προοπτικές* (σσ.185-205). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (Τόμος 1)* (σσ. 263-273). Λευκωσία.
- Συμεού, Λ. (2003). Γονείς ως συν-εκπαιδευτές των παιδιών τους: Η εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργασίας σχολείου-γονιών στη σχολική τάξη. *Συνεργατική Παιδεία*, 2(1), 12 -16.
- Συμεού, Λ. (2007). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 6, 135-171.
- Sample, J. (2008). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument: Profile and interpretive report*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 4, 2009, από <https://www.cpp.com/Pdfs/smp248248.pdf>

- Sanusi, B. (2003). *Conflict management in educational institutions*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 13, 2009, από <http://www.unilorin.edu.ng/unilorin/journals/education/ije/june2003/Conflict%20Management%20in%20Educational%20Institutions.pdf>
- Schofield, D. (1977). *Conflict management and the elementary principal: A critique of research and literature*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 30, 2009, από http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED136446&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED136446
- Schmidt, S. M., & Kochan, T. A. (1972). Conflict: Toward conceptual clarity. *Administrative Science Quarterly*, 17(3), 359-370.
- Schweiger, D. M., Sandberg, W. R., & Ragan, J. W. (1986). Group approaches for improving strategic decision making: A comparative analysis of dialectical inquiry, devil's advocacy and consensus approaches to strategic decision making. *Academy of Management Journal*, 32, 745-772.
- Shell, R. G. (2001). Bargaining styles and negotiation: The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument in negotiation training. *Negotiation Journal*, 17(2), 155-174.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359-390.
- Somech, A., Desivilya, H. S., & Kidogoster, H. (2009). Team conflict management and team effectiveness: The effects of task interdependence and team identification. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 359-378.
- Sorenson, R. L., & Morse, E. A., & Savage G. T. (1999). A test of the motivations underlying choice of conflict strategies in the dual-concern model. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 25-44.
- Stanley, C. A., & Algert, N. E. (2007). An exploratory study of the conflict management styles of department heads in a research university setting. *Innovative Higher Education*, 32(1), 49-65.
- Sternberg, R. J., & Dobson, D. M. (1987). Resolving interpersonal conflicts: An analysis of stylistic consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 794-812.
- Sternberg, R., & Soriano, L. J. (1984). Styles of conflict resolution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 115-126.

- Stevahn, L., & King, J. A. (2005). Managing conflict constructively in program evaluation. *Evaluation, 11*(4), 415-427.
- Tatum, C. B., & Eberlin, R. J. (2006). Organizational justice and conflict management styles: Teaching notes, role playing instructions and scenarios. *International Journal of Conflict Management, 17*(1), 66-81.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioral sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology, 6*(1), 61-77.
- Teddlie, C. (2005). Methodological issues related to causal studies of leadership: A mixed methods perspective from the USA. *Educational Management Administration and Leadership, 33*(2), 211-227.
- Tekleab, A. G., Quigley, N. R., & Tesluk, P. E. (2009). A longitudinal study of team conflict, conflict management, cohesion and team effectiveness. *Group and Organization Management, 34*(2), 170-205.
- Thomas, K. W. (1977). Toward multi-dimensional values in teaching: The example of conflict behaviors. *Academy of Management Review, 2*(3), 484-490.
- Thomas, K. W. (1988). The conflict-handling modes: Toward more precise theory. *Management Communication Quarterly, 1*(3), 430-436.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior, 13*, 265-274.
- Thomas, K. W. (2009). *Making conflict management a strategic advantage*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 18, 2009, από <http://www.scribd.com/doc/9657377/Making-Conflict-Management-a-Strategic-Advantage>
- Thomas, K. W., & Schmidt, W. H. (1976). A survey of managerial interests with respect to conflict. *Academy of Management Journal, 19*(2), 315-318.
- Tidd, S. T., & Friedman, R. A. (2002). Conflict style and coping with role conflict: An extension of the uncertainty model of work stress. *International Journal of Conflict Management, 13*(3), 236-257.
- Tidd, S. T., McIntyre H. H., & Friedman, R. A. (2003). The importance of role ambiguity and trust in conflict perception: Unpacking the task conflict to relationship conflict linkage. *International Journal of Conflict Management, 15*(4), 364-380.
- Tierney, E. (2002). *101 Τρόποι καλύτερης επικοινωνίας*. (Ε. Τσουκαλά, μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική. (Πρωτότυπη έκδοση 1998).

- Tjosvold, D. (1998). The cooperative and competitive goal approach to conflict: Accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47, 285-313.
- Tjosvold, D., Hui, C., & Yu, Z. (2003). Conflict management and task reflexivity for team in-role and extra-role performance in China. *International Journal of Conflict Management*, 14(2), 141-163.
- Töremen, F., Ekinici, A., & Karakuş, M. (2006). Influence of managers' empathic skills on school success. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 490-499.
- Treslan, D. L. (1993). *Achieving effective conflict management*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 10, 2009, από <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol1/treslan.html>
- Τσιάκκίρος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ., & Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2006). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 304-331.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009α). Πρόγραμμα επιμόρφωσης για νεοπροαχθέντες Διευθυντές/ντριες σχολείων Δημοτικής και Προδημοτικής Εκπαίδευσης 2009-2010. *Εγκύκλιος (αρ. φακ. 7.7.06.6, ημερ. 11/6/2009)*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009β). Εκδήλωση ενδιαφέροντος για ένταξη στο μητρώο εκπαιδευτικών για επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση (Νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, όπως και βοηθών διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης). *Εγκύκλιος. (αρ. φακ. 7.7.06.6, ημερ. 21/09/2009)*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009γ). *Ετήσια Έκθεση 2009*. Λευκωσία.
- Yukl, G., Fable, C. M., & Young, Y. J. (1993). Patterns of influence behavior for managers. *Group and Organization Management*, 18(1), 5-28.
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M., & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teacher College Record*, 105(5), 782-816.
- Van de Vliert, E., & De Dreu, C. K. W. (1994). Optimizing performance by conflict stimulation. *International Journal of Conflict Management*, 5(3), 211-222.

- Van de Vliert, E., & Euwema, M. C. (1994). Agreeableness and activeness as components of conflict behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(4), 674-687.
- Van de Vliert, E., Euwema, M. C., & Huismans, S. E. (1995). Managing conflict with a subordinate or a superior: Effectiveness of conglomerated behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 271-281.
- Verderber, R. F. (1998). *Η τέχνη της επικοινωνίας* (8^η έκδ.). (Ν. Σαρρής, μετάφρ.). Αθήνα: Έλλην. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).
- Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Στο: *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη: Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευση (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ)* (σσ. 520-525). Αθήνα. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 4, 2009, από http://www.elliepek.gr/Documents/3o_Synedrio_Eisigiseis/Fasoulis.pdf
- Φιλιάς, Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αθήνα: Α/φοί Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2005α). *Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2005β). *Δεξιότητες επικοινωνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ψάλτης, Ι. (2006). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Θεωρία και πράξις*. Αθήνα: Πάργα.
- Ψαρρού, Μ. Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Waitchalla, R. V., & Raduan, C. R. (2006). A competence-based view to conflict management. *American Journal of Applied Sciences*, 3(7), 1905-1910.
- Wall, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21, 515-558.
- Wall, J. A., & Druckman, D. (2003). Mediation in peacekeeping missions. *Journal of Conflict Resolution*, 47(5), 693-705.
- Wang, G., Jing, R., & Klossek, A. (2007). Antecedents and management of conflict: Resolution styles of Chinese top managers in multiple rounds of cognitive and affective conflict. *International Journal of Conflict Management*, 18(1), 74-97.

Wilson, S. R., & Waltman, M. S. (1988). Assessing the Putnam-Wilson Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 367-388.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Προκαταρκτικά

- Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στη συνέντευξη.
- Διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών.
- Ενημέρωση για το σκοπό της συνέντευξης και της έρευνας.
- Εξασφάλιση άδειας μαγνητοφώνησης της συνέντευξης.

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα

2. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε: Αστικό Αγροτικό

3. Επαρχία:

Λευκωσία Λεμεσός Λάρνακα Πάφος Ελ. Αμμόχωστος

4. Ανώτατο ακαδημαϊκό υπόβαθρο:

Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση
Πτυχίο Πανεπιστημίου
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό

5. Χρόνια υπηρεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα:

(το τρέχον έτος θεωρείται ως χρόνος υπηρεσίας)

6. Έτη υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή/διευθύντριας:

(το τρέχον έτος θεωρείται ως χρόνος υπηρεσίας):

7. Τρόποι επιμόρφωσης

(ως διευθυντής και ως εκπαιδευτικός)

B. Αντιλήψεις των διευθυντών για το φαινόμενο των συγκρούσεων (Άξονας)

1. Όταν ακούτε τη λέξη «συγκρούσεις» τι σας έρχεται στο μυαλό;
2. Κατά τη γνώμη σας, πώς οι συγκρούσεις που συμβαίνουν στα σχολεία επηρεάζουν τη ζωή στη σχολική μονάδα;
3. Μπορείτε να αναφέρετε και κάποια θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν, μέσα από τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα;
4. Ποιες θεωρείτε ως βασικές αιτίες συγκρούσεων γενικά;

Γ. Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι διευθυντές (Άξονας)

5. Στις σχολικές μονάδες που διευθύνετε μέχρι σήμερα αντιμετωπίσατε συγκρούσεις; Αναφέρετε είδη συγκρούσεων που συναντήσατε (για παράδειγμα μεταξύ διευθυντή-επιθεωρητή, εκπαιδευτικών-Συνδέσμου Γονέων κτλ.).
6. Αντιμετωπίσατε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών; Δώστε ένα παράδειγμα.
7. Πώς διαχειριστήκατε τη συγκεκριμένη σύγκρουση; Στο τέλος επιλύθηκε; Πώς ήταν οι σχέσεις των συναδέλφων πριν και μετά τη σύγκρουση;
8. Σας έτυχε να έρθετε σε σύγκρουση με συνάδελφο; Δώστε ένα παράδειγμα.
9. Πώς διαχειριστήκατε τη συγκεκριμένη σύγκρουση; Στο τέλος επιλύθηκε; Πώς ήταν οι σχέσεις σας με τον/την εκπαιδευτικό πριν και μετά τη σύγκρουση;
10. Αντιμετωπίσατε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών; Δώστε ένα παράδειγμα.
11. Πώς διαχειριστήκατε τη συγκεκριμένη σύγκρουση; Στο τέλος επιλύθηκε; Πώς ήταν οι σχέσεις των συγκρουόμενων μερών πριν και μετά τη σύγκρουση;

Δ. Επιμόρφωση διευθυντών σε θέματα συγκρούσεων (Άξονας)

12. Νιώθετε έτοιμοι, αναλαμβάνοντας τα καθήκοντα της θέσης σας ως διευθυντής, να διαχειριστείτε αποτελεσματικά φαινόμενα συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αν όχι, τι επιπλέον χρειάζεστε κατά τη γνώμη σας;

Σας ευχαριστώ θερμά για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε!

Σε περίπτωση που οι διευθυντές δε βίωσαν συγκρούσεις καλούνται να τοποθετηθούν πώς θα διαχειρίζονταν τα ακόλουθα περιστατικά σύγκρουσης.

ΣΕΝΑΡΙΑ - ΣΥΝΤΟΜΑ

1. Σύγκρουση συναδέλφων

Αντιλαμβάνεστε ότι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου σας δε συνεργάζονται γιατί η μία εκ των δύο είναι πολύ ανταγωνιστική και δεν επιδιώκει συνεργασία με το αδελφό τμήμα. Η άλλη συνάδελφος αντιδρά με την παρούσα κατάσταση και λογομαχούν. Πώς θα διαχειριζόσασταν τη σύγκρουση που προέκυψε μεταξύ των δύο συναδέλφων;

2. Σύγκρουση εκπαιδευτικού – γονιού

Γονιός συγκρούεται με την εκπαιδευτικό του παιδιού του, γιατί θεωρεί ότι δεν υιοθετεί σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, φέρεται αντιπαιδαγωγικά στους μαθητές, τους μιλά απότομα και γενικά την χαρακτηρίζει αναποτελεσματική στο έργο της. Η εκπαιδευτικός αντιδρά σε όσα της καταλογίζει ο συγκεκριμένος γονιός και λογομαχούν. Πώς θα διαχειριζόσασταν τη σύγκρουση που προέκυψε μεταξύ εκπαιδευτικού-γονιού;

3. Σύγκρουση διευθυντή – εκπαιδευτικών

Αντιλαμβάνεστε ότι νεαρός εκπαιδευτικός με πεντάχρονη υπηρεσία αδιαφορεί για τη δουλειά του: αργεί να έρθει στο σχολείο, αφήνει αδιόρθωτα τα τετράδια των μαθητών, δε διεκπεραιώνει τις υπευθυνότητες που του αναθέτετε. Τον καλείτε στο γραφείο σας για συμβουλές. Η μεταξύ σας συζήτηση όμως καταλήγει σε σύγκρουση, εφόσον εκείνος θεωρεί υπερβολικά τα όσα του καταλογίζετε. Πώς θα διαχειριζόσασταν τη σύγκρουση που προέκυψε;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
Συνοδευτική επιστολή

Αφροδίτη Παναγιώτου-Χαριλάου
Μάρκου Δράκου 9
2310 Λακατάμεια
Τηλ.: 22372516/99743036
aphrodite.panayiotou@st.ouc.ac.cy

20 Νοεμβρίου, 2009

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας με τίτλο «Οι αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους»

Αξιότιμη/ε κυρία/κύριε Διευθύντρια/Διευθυντή

Στο πλαίσιο των απαιτήσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «*Επιστήμες της Αγωγής*» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, επικοινωνούμε μαζί σας για να ζητήσουμε τη συμμετοχή σας σε παγκύπρια έρευνα που διεξάγεται ανάμεσα στους διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Η έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους. Η παρούσα εργασία προσδοκά να δώσει απαντήσεις στο πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία. Επίσης, αναμένεται ότι θα αναδείξει το στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές στη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολικό χώρο και κατά πόσο αυτό διαφοροποιείται σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, παρακαλούμε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε αυτό να θεωρηθεί έγκυρο, συμβάλλοντας με ουσιαστικό τρόπο στην επιτυχία της έρευνας. Οι απόψεις που θα εκφράσετε θα τηρηθούν εντελώς εμπιστευτικές, θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Οι απαντήσεις θα αναλυθούν σε ομαδικό και όχι σε ατομικό επίπεδο. Γι' αυτό παρακαλούμε όπως απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και με τρόπο ώστε να εκφράζονται οι πραγματικές σας απόψεις.

Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, τοποθετήστε το στο φάκελο που εσωκλείεται πάνω στον οποίο αναγράφεται η διεύθυνση αποστολής και του οποίου έχουν πληρωθεί τα ταχυδρομικά τέλη και επιστρέψτε το, το αργότερο μέχρι την **Παρασκευή, 18 Δεκεμβρίου 2009**. Αναλαμβάνουμε την υποχρέωση να σας ενημερώσουμε σχετικά με τα βασικά πορίσματα της εργασίας μας, όταν η έρευνα ολοκληρωθεί.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος
Μέλος Συνεργαζόμενου
Εκπαιδευτικού Προσωπικού
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αφροδίτη Παναγιώτου-Χαριλάου
Εκπαιδευτικός

Ερωτηματολόγιο

Έρευνα με τίτλο «Οι αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους»

Οδηγίες: Αφού διαβάσετε προσεκτικά την κάθε δήλωση συμπληρώστε ανάλογα με τις οδηγίες. Παρακαλούμε να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις. Ο όρος διευθυντής αναφέρεται και στα δύο φύλα.

ΜΕΡΟΣ Α΄

I. Απαντήστε στις πιο κάτω ερωτήσεις σημειώνοντας ✓ όπου ισχύει.

1. Στις σχολικές μονάδες που διευθύνετε Ναι Όχι
μέχρι σήμερα αντιμετωπίσατε συγκρούσεις;

Απαντήστε στην επόμενη ερώτηση μόνο αν η απάντηση στην προηγούμενη ήταν «Ναι».

2. Ποια είδη συγκρούσεων έχετε αντιμετωπίσει ως διευθυντής;
(μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από ένα κουτάκια)

- Μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικού
- Μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών
- Μεταξύ εκπαιδευτικού-γονιού
- Μεταξύ διευθυντή-γονιού
- Μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή
- Μεταξύ εκπαιδευτικού-επιθεωρητή
- Μεταξύ διευθυντή-επιθεωρητή
- Μεταξύ διευθυντή-σχολικής εφορείας
- Μεταξύ διευθυντή-κοινοτικών αρχών

3. Ιεραρχήστε από το 1-9 ποιες θεωρείτε ως συχνές αιτίες συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

(το 1 είναι η πιο συχνή, το 9 είναι η λιγότερο συχνή)

- Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών
- Διαφορετικές προσωπικότητες των μελών
- Διαφορετικές αντιλήψεις
- Άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων
- Ασαφής καθορισμός καθηκόντων
- Συγκρουόμενοι στόχοι μεταξύ των μελών
- Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μελών
- Έλλειψη πόρων
- Έλλειψη συνεργασίας σχολείου-εξωτερικού περιβάλλοντος

II. Σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά όπου:

1= σε ελάχιστο βαθμό	2= σε μικρό βαθμό	3= σε κάποιο βαθμό	4= σε μεγάλο βαθμό	5= σε μέγιστο βαθμό
----------------------	-------------------	--------------------	--------------------	---------------------

Οι συγκρούσεις, με την έννοια της προσωπικής αντιπαράθεσης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		
1. Δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των μελών (όπως για παράδειγμα έχθρα/αντιπάθεια, ψυχρότητα, ανταγωνισμό, ένταση)	1	2	3	4	5
2. Εμποδίζουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών	1	2	3	4	5
3. Εμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ των μελών	1	2	3	4	5
4. Επηρεάζουν αρνητικά τη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
5. Εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
6. Επηρεάζουν αρνητικά την προθυμία των μελών να συνεργαστούν μαζί στο μέλλον	1	2	3	4	5
7. Επηρεάζουν αρνητικά τη συνοχή (δέσιμο) της ομάδας	1	2	3	4	5
8. Επηρεάζουν αρνητικά την πρόθεση των μελών να παραμείνουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
9. Επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη από την εργασία	1	2	3	4	5
10. Επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση/παραγωγικότητα των μελών της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5

III. Σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά όπου:

1= σε ελάχιστο βαθμό	2= σε μικρό βαθμό	3= σε κάποιο βαθμό	4= σε μεγάλο βαθμό	5= σε μέγιστο βαθμό
----------------------	-------------------	--------------------	--------------------	---------------------

Οι συγκρούσεις, με την έννοια της διάστασης απόψεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		
1. Οδηγούν στην εξέταση διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων, από τις οποίες θα προκύψουν καινούριοι τρόποι δράσης τους οποίους δεν είχαμε σκεφτεί	1	2	3	4	5
2. Υποκινούν δημιουργικές λύσεις στα προβλήματα	1	2	3	4	5
3. Προκαλούν τη σε βάθος αξιολόγηση των προβλημάτων	1	2	3	4	5
4. Βελτιώνουν την ποιότητα στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
5. Επιδρούν θετικά στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5
6. Επηρεάζουν θετικά την προθυμία των μελών να συνεργαστούν μαζί στο μέλλον	1	2	3	4	5

Οι συγκρούσεις, με την έννοια της διάστασης απόψεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας	Σε ελάχιστο βαθμό			Σε μέγιστο βαθμό	
7. Επηρεάζουν θετικά τη συνοχή (δέσιμο) της ομάδας	1	2	3	4	5
8. Επηρεάζουν θετικά την πρόθεση των μελών να παραμείνουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
9. Επηρεάζουν θετικά την ικανοποίηση που νιώθουν τα μέλη από την εργασία	1	2	3	4	5
10. Επηρεάζουν θετικά την απόδοση/παραγωγικότητα των μελών της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Β΄

Οδηγίες: Υποθέστε ότι τα ακόλουθα τρία σενάρια έχουν λάβει χώρα στη δική σας σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια της περσινής χρονιάς. Αφού διαβάσετε το κάθε σενάριο απαντήστε πώς θα διαχειριζόσασταν τη σύγκρουση σε κάθε περίπτωση, σημειώνοντας σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις δηλώσεις που ακολουθούν, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στην κλίμακα που βρίσκεται δεξιά όπου:

1= σε ελάχιστο βαθμό	2= σε μικρό βαθμό	3= σε κάποιο βαθμό	4= σε μεγάλο βαθμό	5= σε μέγιστο βαθμό
----------------------	-------------------	--------------------	--------------------	---------------------

Παρακαλούμε πολύ να τοποθετηθείτε πώς θα αντιδρούσατε σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τα υποθετικά αυτά σενάρια.

Σενάριο 1: Σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικών

Ας υποθέσουμε ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς υπάρχει πρόβλημα στο σχολείο που διευθύνετε με την ανάληψη της πρώτης τάξης. Υπάρχουν δύο πρώτες τάξεις και τέσσερις εκπαιδευτικοί, οι οποίες έχουν αναλάβει παλαιότερα πρώτη τάξη, αλλά καμιά δε θέλει φέτος να την αναλάβει, λόγω του μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών. Οι δύο εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας λένε στις νεαρότερες πως θα πρέπει εκείνες να αναλάβουν την πρώτη τάξη, εφόσον ως παλαιότερες απαιτούν να ικανοποιηθούν οι δικές τους προτιμήσεις. Οι δύο νεαρότερες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δε θα αντεπεξέλθουν αν αναλάβουν την πρώτη τάξη εφόσον δεν έχουν την εμπειρία των μεγαλύτερων. Δημιουργείται λοιπόν ένα κλίμα ψυχρότητας και μια λεκτική αντιπαράθεση μεταξύ τους, γιατί οι μεγαλύτερες αρνούνται να αναλάβουν αυτή την ευθύνη, ενώ οι νεαρότερες φοβούνται ότι δε θα τα καταφέρουν με τις δύσκολες συνθήκες που έχουν να αντιμετωπίσουν. Ως διευθυντής θα πρέπει να βρείτε μια λύση στη σύγκρουση που δημιουργήθηκε. Τις καλείτε λοιπόν στο γραφείο σας...

1. Κάνετε ξεκάθαρες τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας από την αρχή	1	2	3	4	5
2. Αρχίζετε ρωτώντας τα συγκρουόμενα μέρη τι λάθος έκανε η άλλη πλευρά	1	2	3	4	5
3. Αποφεύγετε να συναντήσετε τα συγκρουόμενα μέρη	1	2	3	4	5
4. Συζητάτε με άλλα άτομα για το πρόβλημα που προέκυψε	1	2	3	4	5
5. Αναζητείτε την υποστήριξη άλλων ατόμων	1	2	3	4	5
6. Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά	1	2	3	4	5

	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		
7. Ζητάτε από τα συγκρουόμενα μέρη να ζητήσουν συγγνώμη επειδή προκάλεσαν θέμα	1	2	3	4	5
8. Ακούτε προσεκτικά τι λέει κάθε πλευρά	1	2	3	4	5
9. Γίνεστε επιθετικοί	1	2	3	4	5
10. Διατηρείτε την ψυχραιμία σας	1	2	3	4	5
11. Διερευνάτε την άποψη κάθε συγκρουόμενου μέρους	1	2	3	4	5
12. Προσπαθείτε να ηρεμήσετε τα συγκρουόμενα μέρη	1	2	3	4	5
13. Επιδιώκετε μια γρήγορη συμφωνία	1	2	3	4	5
14. Μιλάτε περισσότερο από τα συγκρουόμενα μέρη	1	2	3	4	5
15. Επικεντρώνεστε σε μια σειρά πιθανών λύσεων	1	2	3	4	5
16. Αναζητάτε μια δίκαιη λύση	1	2	3	4	5
17. Αφήνετε τη μία από τις δύο πλευρές να επιβάλει το δικό της	1	2	3	4	5
18. Υποβαθμίζετε τη σημασία της σύγκρουσης	1	2	3	4	5
19. Αντιδράτε ή ενεργείτε σαν να μην υπάρχει πρόβλημα	1	2	3	4	5
20. Υπενθυμίζετε τα κοινά συμφέροντα	1	2	3	4	5
21. Προσπαθείτε να περάσετε το δικό σας	1	2	3	4	5
22. Βάζετε τα συγκρουόμενα μέρη να απολογηθούν	1	2	3	4	5
23. Αποποιείστε τις ευθύνες	1	2	3	4	5
24. Προσπαθείτε να βρείτε συμβιβασμό	1	2	3	4	5
25. Βάζετε τα συγκρουόμενα μέρη να υποχωρήσουν σε κάποια σημεία έναντι ανταλλάγματος	1	2	3	4	5

Σενάριο 2: Σύγκρουση γονιού-εκπαιδευτικού

Ας υποθέσουμε ότι στο σχολείο που διευθύνετε ένας γονιός μαθητή έρχεται εξαγριωμένος ένα πρωινό και συναντά συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, που βρίσκεται στην τάξη του. Με έντονο και επιθετικό ύφος του ζητά το λόγο που την προηγούμενη ημέρα χρησιμοποίησε μια αρνητική και υποτιμητική έκφραση για να χαρακτηρίσει το γιο του. Συγκεκριμένα ο πατέρας κατηγορήσε τον εκπαιδευτικό ότι είπε στο γιο του «να μην κάνεις σαν τον κλόουν». Ο εκπαιδευτικός αρνήθηκε πως χρησιμοποίησε ένα τέτοιο χαρακτηρισμό, αλλά πως του είπε να μην ενοχλεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο πατέρας συνεχίζει να φωνάζει και να λέει στον εκπαιδευτικό πως δεν έχει δικαίωμα να προσβάλλει το γιο του με αυτό τον τρόπο. Οι φωνές τους ακούγονται μέχρι το γραφείο του διευθυντή...

	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		
1. Κάνετε ξεκάθαρες τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας από την αρχή	1	2	3	4	5
2. Αρχίζετε ρωτώντας τα συγκρουόμενα μέρη τι λάθος έκανε η άλλη πλευρά	1	2	3	4	5
3. Αποφεύγετε να συναντήσετε τα συγκρουόμενα μέρη	1	2	3	4	5
4. Συζητάτε με άλλα άτομα για το πρόβλημα που προέκυψε	1	2	3	4	5

	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		
5. Αναζητείτε την υποστήριξη άλλων ατόμων	1	2	3	4	5
6. Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά	1	2	3	4	5
7. Ζητάτε από τα συγκρουόμενα μέρη να ζητήσουν συγγνώμη επειδή προκάλεσαν θέμα	1	2	3	4	5
8. Ακούτε προσεκτικά τι λέει κάθε πλευρά	1	2	3	4	5
9. Γίνεστε επιθετικοί	1	2	3	4	5
10. Διατηρείτε την ψυχραιμία σας	1	2	3	4	5
11. Διερευνάτε την άποψη κάθε συγκρουόμενου μέρους	1	2	3	4	5
12. Προσπαθείτε να ηρεμήσετε τα συγκρουόμενα μέρη	1	2	3	4	5
13. Επιδιώκετε μια γρήγορη συμφωνία	1	2	3	4	5
14. Μιλάτε περισσότερο από τα συγκρουόμενα μέρη	1	2	3	4	5
15. Επικεντρώνεστε σε μια σειρά πιθανών λύσεων	1	2	3	4	5
16. Αναζητάτε μια δίκαιη λύση	1	2	3	4	5
17. Αφήνετε τη μία από τις δύο πλευρές να επιβάλει το δικό της	1	2	3	4	5
18. Υποβαθμίζετε τη σημασία της σύγκρουσης	1	2	3	4	5
19. Αντιδράτε ή ενεργείτε σαν να μην υπάρχει πρόβλημα	1	2	3	4	5
20. Υπενθυμίζετε τα κοινά συμφέροντα	1	2	3	4	5
21. Προσπαθείτε να περάσετε το δικό σας	1	2	3	4	5
22. Βάζετε τα συγκρουόμενα μέρη να απολογηθούν	1	2	3	4	5
23. Αποποιείστε τις ευθύνες	1	2	3	4	5
24. Προσπαθείτε να βρείτε συμβιβασμό	1	2	3	4	5
25. Βάζετε τα συγκρουόμενα μέρη να υποχωρήσουν σε κάποια σημεία έναντι ανταλλάγματος	1	2	3	4	5

Σενάριο 3: Σύγκρουση διευθυντή-εκπαιδευτικού

Ας υποθέσουμε ότι στο σχολείο που υπηρετείτε υπάρχει συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, ο οποίος αργεί το πρωί να έρθει στο σχολείο. Αυτή η καθυστέρηση επαναλαμβάνεται κάποιες φορές από τις πρώτες ημέρες. Από την πρώτη κιόλας συνεδρία έχετε ήδη αναφέρει το θέμα της προσέλευσης στο σχολείο και λέτε στους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να είναι συνεπείς, γιατί τίθεται θέμα ασφάλειας των παιδιών και τήρησης των κανονισμών λειτουργίας των σχολείων. Ο συνάδελφος, όμως, συνεχίζει να αργοπορεί να έρθει σχολείο. Τότε τον καλείτε προσωπικά στο γραφείο σας και του λέτε πως είναι υποχρέωσή μας να βρισκόμαστε έγκαιρα στο σχολείο. Αυτός αντιδρά, σας βρίσκει πρόφαση ότι προσπαθεί να είναι συνεπής αλλά δυσκολεύεται με το παιδί του το οποίο καθημερινά κλαίει και δε θέλει να πηγαίνει νηπιαγωγείο. Τότε εσείς του απαντάτε πως τίθεται θέμα ασφάλειας των παιδιών του σχολείου όταν αυτός αργεί να έρθει και ως διευθυντής, θεωρείστε εσείς υπεύθυνος γι' αυτό.

	Σε ελάχιστο βαθμό			Σε μέγιστο βαθμό	
1. Κάνετε ξεκάθαρες τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας από την αρχή	1	2	3	4	5
2. Αρχίζετε ρωτώντας το συγκρουόμενο μέρος τι λάθος έκανε η άλλη πλευρά (δηλαδή ο διευθυντής)	1	2	3	4	5
3. Αποφεύγετε να συναντήσετε το συγκρουόμενο μέρος	1	2	3	4	5
4. Συζητάτε με άλλα άτομα για το πρόβλημα που προέκυψε	1	2	3	4	5
5. Αναζητείτε την υποστήριξη άλλων ατόμων	1	2	3	4	5
6. Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά	1	2	3	4	5
7. Ζητάτε συγγνώμη επειδή προκαλέσατε θέμα	1	2	3	4	5
8. Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά	1	2	3	4	5
9. Γίνεστε επιθετικοί	1	2	3	4	5
10. Διατηρείτε την ψυχραιμία σας	1	2	3	4	5
11. Διερευνάτε την άποψη του συγκρουόμενου μέρους	1	2	3	4	5
12. Προσπαθείτε να ηρεμήσετε το συγκρουόμενο μέρος	1	2	3	4	5
13. Επιδιώκετε μια γρήγορη συμφωνία	1	2	3	4	5
14. Μιλάτε περισσότερο από το συγκρουόμενο μέρος	1	2	3	4	5
15. Επικεντρώνεστε σε μια σειρά πιθανών λύσεων	1	2	3	4	5
16. Αναζητάτε μια δίκαιη λύση	1	2	3	4	5
17. Αφήνετε την άλλη πλευρά να επιβάλει το δικό της	1	2	3	4	5
18. Υποβαθμίζετε τη σημασία της σύγκρουσης	1	2	3	4	5
19. Αντιδράτε ή ενεργείτε σαν να μην υπάρχει πρόβλημα	1	2	3	4	5
20. Υπενθυμίζετε τα κοινά συμφέροντα	1	2	3	4	5
21. Προσπαθείτε να περάσετε το δικό σας	1	2	3	4	5
22. Απολογείστε πρόθυμα	1	2	3	4	5
23. Αποποιείστε τις ευθύνες	1	2	3	4	5
24. Προσπαθείτε να βρείτε ένα συμβιβασμό	1	2	3	4	5
25. Υποχωρείτε σε κάποια σημεία έναντι ανταλλάγματος	1	2	3	4	5

Μέρος Γ'

Απαντήστε στις πιο κάτω ερωτήσεις σημειώνοντας ✓ στο σωστό κουτάκι.

1. Νιώθατε έτοιμοι, αναλαμβάνοντας τα καθήκοντα της θέσης σας ως διευθυντής, να διαχειριστείτε αποτελεσματικά φαινόμενα συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς;

Ναι Όχι

2. Πιστεύετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς;

Ναι Όχι

ΜΕΡΟΣ Δ΄

Σημειώστε √ όπου ισχύει:

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα
2. Περιοχή σχολείου που υπηρετείτε: Πόλη Ύπαιθρος

3. Επαρχία:

- Λευκωσία Λεμεσός Λάρνακα Πάφος Ελ. Αμμόχωστος

4. Ανώτατος τίτλος σπουδών:

- Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση
- Πτυχίο Πανεπιστημίου
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

5. Τρόποι επιμόρφωσης ως διευθυντές

(μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από ένα κουτάκια)

- Σεμινάρια
- Συνέδρια
- Παρακολούθηση μεταπτυχιακού
- Μελέτη παιδαγωγικών βιβλίων
- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών

Στις ερωτήσεις 6 και 7 συμπληρώστε με τον κατάλληλο αριθμό:

6. Χρόνια υπηρεσίας:

(το τρέχον έτος θεωρείται ως χρόνος υπηρεσίας)

7. Χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή:

(το τρέχον έτος θεωρείται ως χρόνος υπηρεσίας)

**ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Επιστολή υπενθύμισης



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Αφροδίτη Παναγιώτου-Χαριλάου
Μάρκου Δράκου 9
2310 Λακατάμεια
Τηλ.: 22372516/99743036
aphrodite.panayiotou@st.ouc.ac.cy

14 Δεκεμβρίου, 2009

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας με τίτλο «Οι αντιλήψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το στυλ που υιοθετούν στη διαχείρισή τους»

Αξιότιμη/ε κυρία/κύριε Διευθύντρια/Διευθυντή

Σε συνέχεια της προηγούμενης επιστολής μας με ημερομηνία 20 Νοεμβρίου 2009, σας υπενθυμίζουμε ότι την προσεχή Παρασκευή 18 Δεκεμβρίου 2009, λήγει το χρονικό περιθώριο που είχε τεθεί για να αποστείλετε συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο που σας έχει σταλεί.

Όσοι ανταποκριθήκατε ήδη θετικά σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας. Όσοι δεν ανταποκριθήκατε μέχρι σήμερα, θερμή παράκληση είναι όπως αποστείλετε συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο μέχρι την **Τρίτη, 22 Δεκεμβρίου 2009**. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν είναι τόσο πιεστικό το πρόγραμμά σας και χρειάζεστε το χρόνο των διακοπών για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, μπορείτε να το αποστείλετε με την έναρξη της νέας χρονιάς. Σε περίπτωση που για οποιοδήποτε λόγο δεν έχετε το ερωτηματολόγιο, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας για να σας αποσταλεί εκ νέου.

Για την υλοποίηση της έρευνας, παρακαλούμε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, έτσι ώστε το ερωτηματολόγιο να θεωρηθεί έγκυρο, συμβάλλοντας με ουσιαστικό τρόπο στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας μας. Επαναλαμβάνουμε και πάλι ότι οι απόψεις που θα εκφράσετε θα τηρηθούν εντελώς εμπιστευτικές, θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς

της έρευνας. Οι απαντήσεις θα αναλυθούν σε ομαδικό και όχι σε ατομικό επίπεδο. Γι' αυτό παρακαλούμε όπως απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και με τρόπο ώστε να εκφράζονται οι πραγματικές σας απόψεις.

Παραμένουμε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας και σας ευχόμαστε Καλά Χριστούγεννα κάθε καλό με τον καινούριο χρόνο, με προσωπική και επαγγελματική ευτυχία, υγεία και αγάπη.

Με εκτίμηση,

Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος
Μέλος Συνεργαζόμενου
Εκπαιδευτικού Προσωπικού
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αφροδίτη Παναγιώτου-Χαριλάου
Εκπαιδευτικός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου