



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ ΤΗΣ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ
ΘΥΜΟΥ ΤΟΥ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΣΕ ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΨΗ ΜΕ ΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

ΔΑΦΝΗ ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΥ

2021

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ ΤΗΣ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ
ΘΥΜΟΥ ΤΟΥ**

ΔΑΦΝΗ ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΥ

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου
σπουδών στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις σε Συνεπίβλεψη με το
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**

Νοέμβριος 2021



Αφιερωμένο στην κόρη μου



Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΣΩ ΤΩΝ
ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ ΤΟΥ

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση
Διδακτορικού διπλώματος στο Γνωστικό Πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και εγκρίθηκε στις
21/03/2022 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής*

*Πρώτος Συνεπιβλέπων [Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος]: Χρίστος Παπαδημητρίου, Επίκουρος
Καθηγητής*

..... (Υπογραφή)

Δεύτερος Συνεπιβλέπων [Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]: Αθανάσιος Κριεμάδης, Καθηγητής

..... (Υπογραφή)

*Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής [Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος]: Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα,
Ομότιμη Καθηγήτρια*

..... (Υπογραφή)

*Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής [Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]: Σοφία Αναστασιάδου,
Καθηγήτρια*

..... (Υπογραφή)

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής [Πανεπιστήμιο Αιγαίου]: Νικόλαος Ράπτης, Επίκουρος Καθηγητής

..... (Υπογραφή)



Δηλώνω υπεύθυνα ότι η διπλωματική εργασία είναι εξ ολοκλήρου δικό μου έργο και κανένα μέρος της δεν είναι αντιγραμμένο από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές, μετάφραση από ξενόγλωσσες πηγές και αναπαραγωγή από εργασίες άλλων ερευνητών ή φοιτητών. Όπου έχω βασιστεί σε ιδέες ή κείμενα άλλων, έχω προσπαθήσει με όλες μου τις δυνάμεις να το προσδιορίσω σαφώς μέσα από την καλή χρήση αναφορών ακολουθώντας την ακαδημαϊκή δεοντολογία

Όνομα Υποψήφιας Διδάκτορος:

Δάφνη Πολυκάρπου

Υπογραφή Υποψήφιας Διδάκτορος:

.....

«Ο θυμός και η έλλειψη ανοχής είναι εχθροί της ορθής κρίσης.»

Μαχάμα Γκάντι

Ο ρόλος του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων μέσω των παραμέτρων της αυτο-αποτελεσματικότητας και της έκφρασης του θυμού του

Περίληψη

Συγγραφέας: Δάφνη Πολυκάρπου

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του στυλ που επιλέγουν οι Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου για να διαχειριστούν διαπροσωπικές συγκρούσεις, μέσω της επίδρασης της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και της έκφρασης του θυμού τους. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις συγκρούσεις που συμβαίνουν ανάμεσα στον Διευθυντή Σχολείου και εκπαιδευτικό/ούς ή μεταξύ εκπαιδευτικών. Για τη μελέτη του πιο πάνω θέματος, υιοθετήθηκαν μέθοδοι ποσοτικής έρευνας. Στάλθηκαν 329 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου, προς όλους τους Διευθυντές. Το τελικό δείγμα ήταν 161 ερωτηματολόγια, ποσοστό 49% του πληθυσμού. Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν έγινε στατιστική ανάλυση, μέσω του προγράμματος IBM SPSS v.25. Τα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, έδειξαν ότι το φύλο των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου δεν έχει καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Αναφορικά με την τοποθεσία του σχολείου, οι Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της υπαίθρου, προτιμούν τον Κατευνασμό της σύγκρουσης και την εσωτερίκευση του θυμού τους. Η μεγαλύτερη ηλικιακή κατηγορία, αυτή των 56 και πάνω, προτιμά την Αποφυγή της σύγκρουσης. Ανάμεσα στα 5 στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, οι Διευθυντές προτιμούν πρώτα τη Λύση Προβλημάτων. Στις επιλογές τους ακολουθούν ο Κατευνασμός, ο Συμβιβασμός, η Μάχη και η Αποφυγή. Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στην Εκπαιδευτική Ηγεσία, την Οικονομική Διαχείριση, τη Διοίκηση, την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, το Σχολικό Περιβάλλον και τις Σχέσεις με τις Τοπικές Αρχές είναι ψηλός. Όσον αφορά στην έκφραση του θυμού τους, συνήθως ελέγχουν τον θυμό τους, σε μικρότερο βαθμό τον εσωτερικεύουν, ενώ τον εξωτερικεύουν ελάχιστα. Ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλλινδρόμηση οδήγησε στο συμπέρασμα ότι, η εσωτερίκευση του θυμού οδηγεί σε Αποφυγή της σύγκρουσης, ο έλεγχος του θυμού οδηγεί σε Κατευνασμό της σύγκρουσης, εξωτερίκευση του θυμού οδηγεί σε μεγαλύτερη πιθανότητα Μάχης, ενώ ο έλεγχος του θυμού σε μικρότερη πιθανότητα Μάχης. Επιπλέον, ψηλός βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας στη Διοίκηση οδηγεί στην επιλογή της Μάχης. Η εξωτερίκευση του θυμού και η εσωτερίκευσή του, οδηγούν σε Συμβιβασμό της σύγκρουσης. Ο έλεγχος του θυμού οδηγεί σε Λύση Προβλήματος. Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν έδειξαν συσχέτιση

της αυτο-αποτελεσματικότητας με την έκφραση του θυμού στους Διευθυντές. Πιθανόν να χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση η συσχέτιση αυτή.

Λέξεις-κλειδιά: συγκρούσεις, διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή Σχολείου, έκφραση θυμού.

The role of the Primary School's Principal in conflict management through the effect of the his/her self-efficacy and the expression of his/her anger

Abstract

Author: Dafni Polykarpou

The aim of this research is to investigate the Cyprus Primary School Principals' style of managing interpersonal conflicts. Investigation focuses on conflicts which appear between Principals and educational staff or among staff. Principals' choices were studied through their self-efficacy and the way they express their anger. To study the aforementioned subject quantitative investigation methods were used. A number of 329 questionnaires were sent to all Cyprus Primary School's Principals. The sample was 161 questionnaires, 49% of the total population. Using IBM SPSS v.25 program statistical analysis of the collected data was conducted. Statistical analysis of the results showed no significant difference between male and female Principals in choosing the style of conflict management. Referring to the location of the schools Principals of rural schools prefer Compromising and internalizing their anger. Older in age Principals (more than fifty-six years old), prefer to avoid conflicts. From the 5 styles of managing conflicts they first prefer Integrating. Obliging, Compromising, Dominating and Avoiding followed their options. Their sense of self-efficacy in Educational Administration, Financial Management, Administration, Supporting the Staff, School Environment and Connections with Local Authorities is robust. Referring to the way they express their anger, mainly they are able to control it, frequently they internalize it and rarely they express it. Hierarchical multiple linear regression concluded that anger internalization leads to Avoiding conflicts. Controlling anger leads to Integration. On the contrary expressing anger leads to Domination. On the other hand controlling anger leads to minimized possibility for Domination. Both expressing and internalizing anger lead to Compromising conflicts. Controlling anger leads to Intergration. Research's conclusions demonstrate no significant correlation between self-efficacy and the way expressing Principals' anger. More investigation is probably needed to clarify this correlation.

Key-words: conflicts, conflict management, School Principal self-efficacy, anger expression.

Ευχαριστίες

Με το πέρας της διαδικασίας εκπόνησης της Διδακτορικής μου Διατριβής, επιθυμώ να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς όλους όσους συνέβαλαν σε αυτή μου την προσπάθεια.

Ευχαριστώ τα μέλη της τετραμελούς επιτροπής παρακολούθησης της εργασίας μου.

Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες στον Δρ. Χρίστο Παπαδημητρίου, που δείχνοντάς μου εμπιστοσύνη, μου παρείχε συνεχή και άμεση ηθική, επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγηση σε κάθε βήμα εκπόνησης της Διατριβής μου.

Ευχαριστώ τον Δρ. Αθανάσιο Κριεμάδη για την άμεση ανταπόκριση σε κάθε κάλεσμά μου για βοήθεια, ο οποίος μου παρείχε συμβουλές και μέσω της άριστης συνεργασίας που είχαμε έκανε τη διαδρομή μου πιο εύκολη.

Ευχαριστώ, επίσης, τον Δρ. Γεώργιο Ιορδανίδη, που μέσω των γνώσεων και της εμπειρίας του με ενθάρρυνε και με κατεύθυνε, ώστε να φέρω εις πέρας την εργασία αυτή.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα, τη Δρα Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα για τις ατέλειωτες συζητήσεις που κάναμε, όπου μέσω της συμπαράστασης και της επιστημονικής της καθοδήγησης, μου πρόσφερε γνώσεις και υποστήριξη, κάνοντας το ταξίδι προς την κατάκτηση του στόχου μου πιο εύκολο.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους Διευθυντές/τριες Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου, που διαθέτοντας λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους, συμμετείχαν στην έρευνα που διεξήγαγα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τους αγαπημένους μου γονείς, που όπως μου συμπαραστέκονται σε κάθε βήμα της ζωής μου, έτσι μου συμπαραστάθηκαν και στη διαδρομή αυτή.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	1
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	4
1.1 Διατύπωση προβλήματος	4
1.2 Ο σκοπός, οι στόχοι και η σπουδαιότητα της έρευνας	5
1.3 Επεξήγηση όρων	8
1.4 Το βασικό ερευνητικό ερώτημα	8
1.5 Ερευνητικές υποθέσεις	8
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση	11
2.1 Ο σύγχρονος ρόλος και τα καθήκοντα του Διευθυντή Σχολείου	11
2.2 Συγκρούσεις στους οργανισμούς και συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου	13
2.2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σύγκρουση»	14
2.2.2 Οι σχολές της σύγκρουσης: η κλασική και η σύγχρονη	18
2.2.3 Η σύγκρουση στον χώρο του σχολείου	20
2.2.4 Κατηγοριοποίηση ενδοσχολικών συγκρούσεων	22
2.2.5 Αιτίες – πηγές των σχολικών συγκρούσεων	27
2.2.6 Διαδικασία και στάδια της σύγκρουσης	32
2.2.7 Ανάλυση της σύγκρουσης	34
2.2.8 Η διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και ο ρόλος του Διευθυντή	35
2.2.9 Επιπτώσεις των συγκρούσεων	50
2.3 Η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή Σχολείου	55
2.3.1 Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας (Self-efficacy)	55
2.3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο και σημασία της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας	55
2.3.3 Οι διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας	59
2.3.4 Οι τέσσερις πηγές εμπειριών που αναπτύσσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα	60
2.3.5 Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης	62
2.4 Θυμός	75
2.4.1 Η έννοια του όρου «συναίσθημα»	75
2.4.2 Το συναίσθημα του θυμού	77
2.4.3 Εννοιολογική προσέγγιση του θυμού	78
2.4.4 Διευκρίνιση των όρων θυμός, επιθετικότητα και εχθρότητα	83
2.4.5 Τα συστατικά του θυμού	85
2.4.6 Οι τύποι έκφρασης του θυμού	86
2.4.7 Στάδια έκρηξης του θυμού	89
2.4.8 Θυμός και διαπροσωπικές σχέσεις	91
2.4.9 Οι επιπτώσεις του θυμού	92
2.4.10 Διαχείριση θυμού	93
2.4.11 Αυτο-αποτελεσματικότητα και έκφραση θυμού	95
2.4.12 Το συναίσθημα του θυμού στον χώρο του σχολείου μέσα από τη βιβλιογραφία	98

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας	103
3.1 Η μεθοδολογική προσέγγιση.....	103
3.2 Η ερευνητική διαδικασία και το ερευνητικό εργαλείο.....	103
3.2.1 Ο πληθυσμός, η δειγματοληψία και το δείγμα.....	103
3.2.2 Το έντυπο συναίνεσης.....	104
3.2.3 Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων	105
3.2.4 Το ερευνητικό εργαλείο	107
3.2.5 Η διαδικασία εξασφάλισης έγκρισης για διεξαγωγή της έρευνας.....	111
3.2.6 Οι μεταβλητές της έρευνας	112
3.2.7 Η συγκέντρωση των δεδομένων	112
Κεφάλαιο 4: Στατιστική ανάλυση	114
4.1 Η ανάλυση των αποτελεσμάτων	114
4.2 Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης	115
4.2.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	115
4.2.2 Αξιοπιστία των τριών κλιμάκων μέτρησης.....	116
4.2.3 Κατασκευή παραγόντων και περιγραφικά στατιστικά των τριών κλιμάκων μέτρησης	119
4.2.4 Έλεγχος κανονικότητας για τους παράγοντες των τριών κλιμάκων μέτρησης.....	121
4.2.5 Συντελεστές Συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες των τριών κλιμάκων μέτρησης	122
4.2.6 Διαφορές των παραγόντων των τριών κλιμάκων μέτρησης ανάμεσα στις κατηγορίες του φύλου, της τοποθεσίας σχολείου και τις ηλικιακές κατηγορίες.....	123
4.2.7 Διαφορές των παραγόντων των τριών κλιμάκων μέτρησης, ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές και του ανώτερου τίτλου σπουδών	126
4.2.8 Τα μοντέλα που εξάγονται	129
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση συμπερασμάτων	141
Κεφάλαιο 6: Ανακεφαλαίωση	155
Βιβλιογραφία	159
Παράρτημα	174

Σχήματα

Σχήμα 1: Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης (Πηγή: Ιορδανίδης, 2014:26)	24
Σχήμα 2: Πίνακας Cohen (Πηγή: Cohen, 2005)	36
Σχήμα 3: Το συγκρουσιακό πλέγμα των Blake και Mouton (Προσαρμογή: Algert et al., 2021) ...	42
Σχήμα 4: Γραφική παράσταση του μοντέλου Thomas και Kilmann (Προσαρμογή από: Thomas, 2008)	44
Σχήμα 5: Το μοντέλο των Rahim και Bonoma (Πηγή: A. Rahim, 2002)	45
Σχήμα 6: Το μοντέλο του Pruitt (Προσαρμογή από: Pruitt, 1983).....	46
Σχήμα 7: Στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης (Πηγή: Everard και Morris, 1999:131).....	48
Σχήμα 8: Αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τρόπος έκφρασης του θυμού (Πηγή: Μακρή-Μπότσαρη, 2010:48).....	95

Πίνακες

Πίνακας 1: Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης (Robbins, 1998 σε Ιορδανίδης, 2014:27) 25	
Πίνακας 2: Κατανομή απόλυτων και ποσοστιαίων συχνοτήτων στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	116
Πίνακας 3: Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των μεταβλητών αριθμός εκπαιδευτικών και αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας.	116
Πίνακας 4: Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας διευθυντή σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού στο δείγμα	118
Πίνακας 5: Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των αντιλήψεων για τους παράγοντες που έχουν εξαχθεί από τις κλίμακες μέτρησης των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και έκφρασης θυμού στο δείγμα	120
Πίνακας 6: Έλεγχος Kolmogorov-Smirnov ενός δείγματος για έλεγχο κανονικότητας των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού.....	121
Πίνακας 7: Συντελεστές Συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και του τρόπου έκφρασης θυμού (n=161).....	123
Πίνακας 8: Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα σε άνδρες (n=51) και γυναίκες (n=110).....	124
Πίνακας 9: Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα σε Διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία της πόλης (n=69) και σε σχολεία της υπαίθρου (n=92).	125
Πίνακας 10: Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και του τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα στις ηλικιακές διευθυντών από 46 έως 55 ετών (n=119) και 56 ετών και άνω (n=40).....	126
Πίνακας 11: Έλεγχος Kruskal Wallis, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές.	128
Πίνακας 12: Έλεγχος Kruskal Wallis, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες ανώτερου τίτλου σπουδών.	129
Πίνακας 13: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για την Αποφυγή.	131
Πίνακας 14: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για τον Κατευνασμό.	134
Πίνακας 15: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για τη Μάχη.	136

Πίνακας 16: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για τον Συμβιβασμό.	138
Πίνακας 17: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για τη Λύση Προβλημάτων.....	140

Πρόλογος

Το άρθρο «Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια» (Ανδρεάδου, Αργυρίου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2013), ήταν το έναυσμα της έρευνας που ακολούθησε για τις διαπροσωπικές συγκρούσεις στον σχολικό χώρο. Η κατάθεση καθημερινών εμπειριών εκπαιδευτικών, φανερώνει ότι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου είναι ένα συχνά εμφανιζόμενο φαινόμενο, το οποίο ενδέχεται να συμβεί ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, Διευθυντή και εκπαιδευτικούς, μεταξύ μαθητών, μαθητών και εκπαιδευτικών, γονέων και εκπαιδευτικών. Η διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να γίνει μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία, η οποία απαιτεί δεξιότητες επικοινωνιακές και επίλυσης προβλήματος, που δεν κατέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Μέσα από την καθημερινή εμπειρία, καθίσταται φανερό ότι οι συγκρούσεις που δεν επιλύονται, επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και ενδέχεται να παρεμποδίσουν την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Το έργο του πολυβραβευμένου Bandura και η συνεισφορά του σε πολλούς τομείς της ζωής, είναι γνωστό στον επιστημονικό χώρο. Η εφαρμογή της θεωρίας της αυτο-αποτελεσματικότητας στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, είναι ένα θέμα με αυξανόμενο ενδιαφέρον. Ειδικά, η επίδρασή της στη διοικητική των συγκρούσεων, αποτελεί θέμα που αξίζει να διερευνηθεί εις βάθος, ώστε να τονιστεί η σπουδαιότητα της παραμέτρου αυτής.

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι, οι συγκρούσεις προκαλούνται και προκαλούν συναισθήματα. Το συναίσθημα του θυμού ως αιτία και αποτέλεσμα εντάσεων, συνδέεται άρρηκτα με την εμφάνιση και τα αποτελέσματά τους. Ο τρόπος που εκφράζει ο διαχειριστής των διενέξεων τον θυμό του, επηρεάζει τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων και την εξέλιξή τους.

Συνεπώς, η παρούσα εργασία καταπιάνεται με το ζήτημα του τρόπου που ο ηγέτορας ενός σχολείου διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που συμβαίνουν μεταξύ του ίδιου και εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών μεταξύ τους, μέσα από την επιρροή του βαθμού της αυτο-αποτελεσματικότητάς του και της έκφρασης του θυμού του, κατά τη διαχείρισή τους. Η πρωτοτυπία του θέματος είναι μεγάλη, καθώς η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει άλλη έρευνα που να συνδέει τους τρεις παράγοντες. Ειδικά το συναίσθημα του θυμού του Διευθυντή Σχολείου δεν έχει ερευνηθεί ποτέ.

Η διερεύνηση του θέματος απαιτεί τη χρήση ποσοτικών μεθόδων. Καταλληλότερα ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση των παραγόντων που διερευνώνται θεωρήθηκαν τα εξής: «Κλίμακα προσανατολισμού των συγκρούσεων» των Everard και Morris (2004),

«Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή» των Federici και Skaalvik (2012) και «Κλίμακα έκφρασης θυμού» του C.D.Spielberger (1985).

Με τον φόρτο εργασίας και τις πολλές ευθύνες που βαρύνουν τα άτομα που κατέχουν τη θέση του Διευθυντή Σχολείου, η συλλογή των δεδομένων ήταν μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία. Τις λιγοστές πρώτες ανταποκρίσεις στο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου, ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία, ώστε να τονιστεί η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας και να παροτρυνθούν οι Διευθυντές των Σχολείων να συμμετέχουν στην έρευνα. Το τελικό δείγμα ήταν 161 ερωτηματολόγια, ποσοστό 49% του πληθυσμού.

Τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η ανάλυσή τους. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v.25, περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Τα συμπεράσματα προσθέτουν σημαντική γνώση στο επιστημονικό πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, με αρκετές από τις αρχικές υποθέσεις να επιβεβαιώνονται.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται εν συντομία, οι σκοποί κάθε κεφαλαίου που περιλαμβάνονται στην παρούσα εργασία:

Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το πρόβλημα της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι και η σπουδαιότητά της. Ακολουθεί επεξήγηση των βασικών όρων της έρευνας, γεγονός που θα βοηθήσει τον αναγνώστη στη νοητική επεξεργασία του κειμένου. Παρατίθεται το βασικό ερευνητικό ερώτημα και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφιερώθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος. Αναλύονται, ο σύγχρονος ρόλος και τα καθήκοντα των Διευθυντών Σχολείων και ακολουθούν η ανάλυση των ενδοσχολικών συγκρούσεων, η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή Σχολείου και το συναίσθημα του θυμού στον χώρο του σχολείου.

Το τρίτο κεφάλαιο καταπιάνεται με τη μεθοδολογία της έρευνας. Έτσι, εξηγούνται η μεθοδολογική προσέγγιση, η ερευνητική διαδικασία και το ερευνητικό εργαλείο.

Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στη στατιστική ανάλυση και στα αποτελέσματά της.

Το πέμπτο κεφάλαιο συζητάει τα συμπεράσματα της έρευνας, συγκρίνοντάς τα με αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών.

Το τελευταίο κεφάλαιο ανακεφαλαιώνει την εργασία, καταγράφει τα συμπεράσματα και προτείνει σημεία της έρευνας που χρήζουν περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση.

Επιδιώκοντας η παρούσα έρευνα να προσφέρει γνώση στην ήδη υπάρχουσα στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτικό εκπαιδευόμενο ή επαγγελματία, στελέχη της εκπαίδευσης, μελετητές Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Καθένας από τους επαγγελματίες αυτούς, καλείται μελετώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία να διευρύνει τις γνώσεις του, ώστε η προσφορά του στην παιδεία να είναι σύγχρονη και ποιοτική.

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Διατύπωση προβλήματος

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, διεθνή ερευνητικά πορίσματα στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, κατέδειξαν την αξία της σχολικής ηγεσίας στην εξασφάλιση της βελτίωσης της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, επιβεβαιώνοντας τον καίριο ρόλο του Διευθυντή Σχολείου στη διασφάλιση της αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική ηγεσία, ως το σύνολο των οργανωτικών κινήτρων του Διευθυντή και της προσπάθειας δημιουργίας ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού, δίνει στον Διευθυντή πρωταγωνιστικό ρόλο στη μετάδοση της αποστολής του σχολείου σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές, γονείς και τοπικές αρχές). Ο αποτελεσματικός Διευθυντής επιδρά καθοριστικά στις ανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνται, κινητοποιώντας τους προαναφερθέντες προς την επίτευξη ενός σαφούς και ξεκάθολου οράματος για το σχολείο με σκοπό τη μέγιστη αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Ιορδανίδης, 2014; Κριεμάδης & Θωμιπούλου, 2012).

Στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, η κατανόηση του κοινού στόχου από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς δεν είναι εύκολη υπόθεση, επειδή στον χώρο αυτό συναναστρέφονται και αλληλοεπιδρούν άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών καταβολών, φύλου και ηλικίας (Φασουλής, 2006). Για τον λόγο αυτό, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις είναι κάτι απόλυτα φυσιολογικό, που μπορεί να συμβεί σε καθημερινή βάση, ως μια διαδραστική διαδικασία και ως το αποτέλεσμα ανθρώπινων συμπεριφορών και αντιδράσεων (Everard, Morris & Wilson, 2004; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Ιορδανίδης, 2014). Η διοικητική των συγκρούσεων είναι μια εξαιρετικά σημαντική δεξιότητα και παράγοντας-κλειδί για την επίτευξη διοικητικών, εκπαιδευτικών και οργανωσιακών στόχων (Balay, 2006). Κατά συνέπεια, το ζήτημα των ενδοσχολικών συγκρούσεων γίνεται ζήτημα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η διαχείριση του οποίου βαραίνει κυρίως τον Διευθυντή (Everard κ.ά., 2004; Iordanides, Bakas, Saiti & Ifanti, 2014).

Η εις βάθος κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς, ως προσπάθεια ελέγχου διάφορων γεγονότων που επηρεάζουν τη ζωή μας (Bandura, 1995) είναι ένα επιστημονικό πεδίο που κίνησε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Υπό το πρίσμα του ψυχολογικού όρου της αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου, κατανοείται και γίνεται προβλέψιμη η συμπεριφορά, ο τρόπος αντίδρασης σε διάφορες καταστάσεις και η συναισθηματική αυτο-ρύθμιση. Η βιβλιογραφική επισκόπηση φανερώνει ότι η μελέτη της επίδρασης της αυτο-

αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, έχει περιοριστεί στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή, στην προσωπική ανάπτυξη και στην εκπαίδευση. Η επίδραση που έχει η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή, σε παράγοντες όπως στην επιλογή του τρόπου δράσης και του τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων του, έχει απασχολήσει σε ελάχιστο βαθμό τους ερευνητές (Kaltsonoudi & Athanasoula-Reppa, 2016).

Ο θυμός είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο συναίσθημα, που εκδηλώνεται συχνά σε εργασιακούς χώρους ως αποτέλεσμα συναισθημάτων άγχους, πίεσης και εξάντλησης (Spielberger, Krasner & Solomon, 1988), συναισθήματα που συχνά οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση, την παραίτηση και την απόσυρση. Ο θυμός, δε θα μπορούσε να απουσιάζει από το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Επιδιώκοντας την κάλυψη του κενού που διαπιστώθηκε στη βιβλιογραφία, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στον ρόλο του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου, στην αυτο-αποτελεσματικότητά του και στη συμπεριφοριστική εκδήλωση του συναισθήματος του θυμού του, ως παράμετροι που επηρεάζουν τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στον σχολικό οργανισμό, είτε μεταξύ του Διευθυντή και ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών, είτε μεταξύ εκπαιδευτικών. Σημειώνεται ότι, για λόγους ευκολίας, στο κείμενο που ακολουθεί θα χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος.

1.2 Ο σκοπός, οι στόχοι και η σπουδαιότητα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι μέσα από τη μέτρηση των μεταβλητών, να μελετηθεί ο τρόπος που το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου και η έκφραση του θυμού του, επηρεάζουν το στυλ που επιλέγει, ώστε να διαχειριστεί ενδοσχολικές, διαπροσωπικές συγκρούσεις που συμβαίνουν μεταξύ του ίδιου και ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν:

- i. Το στυλ διαχείρισης ενδοσχολικών, διαπροσωπικών συγκρούσεων που επιλέγουν οι Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, οι οποίες συμβαίνουν ανάμεσα στον ίδιο και ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Τα στυλ που μελετώνται είναι τα εξής: Αποφυγή, Μάχη, Εξομάλυνση, Συμβιβασμός και Λύση Προβλήματος.
- ii. Το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων, όσον αφορά τους τομείς: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Οικονομική Διαχείριση, Διοίκηση,

Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, Σχολικό Περιβάλλον και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές (Δημοτικές Τοπικές Αρχές).

- iii. Ο τρόπος έκφρασης του συναισθήματος του θυμού των Διευθυντών. Συγκεκριμένα ελέγχονται οι εξής τρόποι έκφρασης: εσωτερίκευση, εξωτερίκευση και έλεγχος του θυμού.
- iv. Ελέγχεται η επιρροή των γενικών στοιχείων που αφορούν στα σχολεία που υπηρετούν οι Διευθυντές και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών, στην επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, στον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και στην έκφραση του θυμού τους. Συγκεκριμένα, τα γενικά στοιχεία με τα οποία καταπιάνεται η έρευνα είναι: ο αριθμός εκπαιδευτικών του σχολείου, ο αριθμός μαθητών του και η τοποθεσία του σχολείου. Τα δημογραφικά στοιχεία είναι: το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

Η κατάθεση καθημερινών εμπειριών των εκπαιδευτικών, κάνει φανερό ότι οι διαφωνίες, οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου είναι εξαιρετικά συχνές και αναπόφευκτες. Κοινό σημείο αναφοράς αρκετών ερευνητών, είναι ότι η διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων που προκύπτουν, αποτελεί ένα από τα βασικά καθήκοντα ενός Διευθυντή Σχολείου, καθώς επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ανάλογα με τις δεξιότητες χειρισμού ενός Διευθυντή-ηγέτη επηρεάζεται το είδος των συγκρούσεων, η στάση των εκπαιδευτικών και καθορίζεται η θετική ή αρνητική τους κατάληξη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Ιορδανίδης, 2014). Για τον λόγο αυτό, η τρόπος διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων με σκοπό την επίλυσή τους, θεωρείται καίριας σημασίας εκπαιδευτικό ζήτημα και δεν πρέπει να παραγνωρίζεται από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας.

Ο ψυχολογικός παράγοντας της αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζει τον τρόπο δράσης και την ικανότητα παραγωγής επιθυμητών αποτελεσμάτων σε διάφορους τομείς της ζωής μας. Παρέχει κίνητρα για αυτο-έλεγχο της συμπεριφοράς, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Bandura, 1995). Η μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τα άτομα που υπηρετούν σε θέση Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου, εφόσον θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες επιρροής του τρόπου συμπεριφοράς. Σημαντικά θέματα, όπως ο τρόπος χειρισμού συμπεριφορών και συναισθημάτων του ίδιου του Διευθυντή και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων, επηρεάζεται από το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή. Η παρούσα μελέτη

διερευνά το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων και την συμπεριφοριστική έκφραση του θυμού τους, ως παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων που συμβαίνουν ενδοσχολικά.

Ο θυμός αποτελεί ένα από τα συνηθέστερα συναισθήματα που βιώνονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκδήλωσή του στον σχολικό χώρο, ενδεχομένως να οδηγήσει στην εμφάνιση προβλημάτων στο σχολείο (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Παρόλο που η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία επισημαίνει ότι η μελέτη του συναισθήματος του θυμού είναι πολύ χρήσιμη, η επισκόπηση της βιβλιογραφίας φανερώνει ότι μέχρι στιγμής το ενδιαφέρον των μελετητών ήταν εξαιρετικά μικρό. Η εμπειρία δείχνει ότι ο θυμός μπορεί να καθορίσει τον τρόπο διάδρασης με τους άλλους, άρα και τον τρόπο σύγκρουσης. Η μελέτη του συναισθήματος του θυμού των Διευθυντών Σχολείων και η επίδρασή του στη διαχείριση των συγκρούσεων, αποτελεί πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης διεθνώς.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η έρευνα γύρω από το θέμα με το οποίο καταπιάνεται η παρούσα εργασία είναι εξαιρετικά περιορισμένη, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, παρόλο που έχουν εκπονηθεί έρευνες που μελετούν μία ή δύο από τις τρεις βασικές παραμέτρους της εργασίας αυτής, δεν υπάρχει καμία έρευνα που να μελετά τον συνδυασμό τους. Το γεγονός αυτό, καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη. Επιπλέον, οι Διευθυντές ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας, της προσδίδουν σημαντική αξία, καθιστώντας την σπάνια. Ως εκ τούτου, η κάλυψη σημαντικού κενού στη διεθνή βιβλιογραφία, καθίσταται εφικτή. Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται διεύρυνση της επιστημονικής γνώσης και δίνεται το έναυσμα για ανάπτυξη γόνιμης συζήτησης γύρω από το ερευνητικό θέμα.

Απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης, γίνεται η ανάδειξη της ανάγκης και της σημασίας για ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων, που να επιδιώκουν την εξύψωση του επιπέδου αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και τον έλεγχο του συναισθήματος του θυμού τους, γεγονός που θα επηρεάσει και θα βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων, ώστε να υιοθετούνται στρατηγικές που υποστηρίζονται από ψηλό επίπεδο ενδιαφέροντος τόσο για το έργο, όσο και για τις ανθρώπινες σχέσεις. Ακολουθώντας την προσέγγιση αυτή, ο Διευθυντής στοχεύει στη δημιουργία ενός ανθρώπινου, δημοκρατικού και αποτελεσματικού σχολείου γεφυρώνοντας τα υφιστάμενα χάσματα, στο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων. Το ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα αποκαθίσταται και μέσω σωστής, εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, το σχολείο μπορεί να οδηγηθεί στην πραγμάτωση του οράματος.

1.3 Επεξήγηση όρων

Προς διευκόλυνση των αναγνωστών της παρούσας μελέτης, θεωρείται σκόπιμο στο στάδιο αυτό, να οριστούν οι όροι που χρησιμοποιούνται. Οι όροι είναι οι ακόλουθοι:

- Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (Conflict management styles): Είναι ο τρόπος που επιλέγει ένα άτομο, συνήθως ο ηγέτορας, ώστε να διαχειριστεί οργανωσιακές συγκρούσεις.
- Διαπροσωπικές συγκρούσεις: Είναι οι συγκρούσεις που συμβαίνουν ανάμεσα σε άτομα.
- Αυτο-αποτελεσματικότητα (Self-efficacy): Είναι η αντίληψη που έχει ένα άτομο για την ικανότητά του να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά σε συγκεκριμένη νοητική, κοινωνική ή φυσική περίσταση.
- Αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή Σχολείου (Principals' self-efficacy): Είναι η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένους τομείς της διοίκησης σχολείου.
- Θυμός: Είναι το συναίσθημα που αισθάνεται ένα άτομο στις διαπροσωπικές του σχέσεις, όταν επισημαίνει άδικη μεταχείριση και παραβίαση των κανόνων.
- Έκφραση θυμού: Είναι η συμπεριφοριστική έκφραση του συναισθήματος του θυμού, μέσω της εξωτερίκευσης, της εσωτερίκευσης και του ελέγχου του.

1.4 Το βασικό ερευνητικό ερώτημα

Οι σκέψεις που αποτυπώθηκαν πιο πάνω, οδήγησαν στο ακόλουθο βασικό ερευνητικό ερώτημα, το οποίο καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα:

«Επηρεάζει το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου και ο τρόπος έκφρασης του θυμού του, την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των ενδοσχολικών, διαπροσωπικών συγκρούσεων που συμβαίνουν ανάμεσα στον ίδιο και έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς;»

1.5 Ερευνητικές υποθέσεις

Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι ο τρόπος διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων που συμβαίνουν, είτε ανάμεσα στον Διευθυντή Σχολείου και έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς, είτε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, επηρεάζεται από τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή και τον τρόπο έκφρασης του θυμού του.

Με βάση την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία και τους στόχους της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναμένεται να αναδείξουν ότι:

Υπόθεση 1: Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή εξηγούν και προβλέπουν την Αποφυγή ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας.

Υπόθεση 2: Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή εξηγούν και προβλέπουν τη Μάχη ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας.

Υπόθεση 3: Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή εξηγούν και προβλέπουν τον Κατευνασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας.

Υπόθεση 4: Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή εξηγούν και προβλέπουν τον Συμβιβασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας.

Υπόθεση 5: Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή εξηγούν και προβλέπουν τη Λύση Προβλημάτων ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας.

Υπόθεση 6: Οι 3 παράγοντες έκφρασης του θυμού του Διευθυντή εξηγούν και προβλέπουν την Αποφυγή ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, όπως και έπειτα από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου.

Υπόθεση 7: Οι 3 τρόποι έκφρασης του θυμού του Διευθυντή εξηγούν και προβλέπουν τη Μάχη ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, όπως και έπειτα από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου.

Υπόθεση 8: Οι 3 τρόποι έκφρασης του θυμού του Διευθυντή εξηγούν και προβλέπουν τον Κατευνασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών

σχολικής μονάδας, όπως και έπειτα από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου.

Υπόθεση 9: Οι 3 τρόποι έκφρασης του θυμού εξηγούν και προβλέπουν τον Συμβιβασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, όπως και έπειτα από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου.

Υπόθεση 10: Οι 3 τρόποι έκφρασης του θυμού εξηγούν και προβλέπουν τη Λύση Προβλημάτων ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, όπως και έπειτα από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου.

Εφόσον στο παρόν κεφάλαιο διατυπώθηκε το πρόβλημα της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι, η σπουδαιότητα και η πρωτοτυπία της, επεξηγήθηκαν οι όροι, το βασικό ερευνητικό ερώτημα και οι υποθέσεις της έρευνας, το επόμενο κεφάλαιο καταπιάνεται με την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για το θέμα.

Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

2.1 Ο σύγχρονος ρόλος και τα καθήκοντα του Διευθυντή Σχολείου

Η Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, συνιστά διακριτό τομέα της επιστήμης της Διοίκησης και είναι μια απαιτητική διαδικασία, που προϋποθέτει ιδιαίτερες συναισθηματικές και διανοητικές δεξιότητες και γνώσεις και διέπεται από πολλαπλές πρακτικές και θεωρητικές αρχές και επιταγές (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Ως επιστημονικός τομέας, η Διοίκηση Σχολικής Μονάδας, συγκεντρώνει αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον, με κεντρικές συνιστώσες την αποτελεσματική διαχείριση του έμφυχου δυναμικού, τη λειτουργία και την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Papademetriou, 2012).

Τα καθήκοντα των Διευθυντών του Σχολείου είναι ποικίλα και πολυάριθμα. Είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, για τον συντονισμό και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, για την επικοινωνία με τους γονείς, για τη δικτύωση με τους εξωτερικούς συνεργάτες, τους δημόσιους φορείς και την τοπική κοινότητα. Συνήθως, είναι υπεύθυνοι για τη διοίκηση και τα οικονομικά, για τη διαχείριση του έμφυχου δυναμικού, καθώς και νομικά αρμόδιοι για όλα τα ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά στα σχολεία τους. Στα πλαίσια των ανωτέρω αρμοδιοτήτων και καθηκόντων, σημαντικός είναι και ο παιδαγωγικός ρόλος που διαδραματίζουν. Σε γενικές γραμμές, είναι οι κατεξοχήν υπεύθυνοι για τη διασφάλιση του υψηλότερου δυνατού βαθμού συνοχής μεταξύ των διδακτικών μεθόδων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται και της ποιότητας της μάθησης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που κατακτούν οι μαθητές, κατά τη φοίτησή τους, τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους προφίλ και την αξιολόγησή τους. Οι Διευθυντές είναι αυτοί που συνεργάζονται με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και τους υποστηρικτικούς φορείς εκτός σχολείου, που υποβάλλονται σε τακτικούς ελέγχους και αξιολογήσεις, που επιλαμβάνονται του ρόλου της ανάπτυξης αποτελεσματικών πρωτοβουλιών και καινοτομιών (Pashiardis & Johansson, 2021).

Η άποψη ότι ένας αποτελεσματικός Διευθυντής είναι καθοριστικός παράγοντας των σχέσεων μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικού, των σχέσεων με τους μαθητές αλλά και της γενικότερης λειτουργίας ενός σχολείου, είναι η επικρατέστερη στον επιστημονικό χώρο (Jacobson, 2018). Πίσω από αποτελεσματικά σχολεία κρύβεται πάντα μια αποτελεσματική ηγεσία (Iordanides κ.ά., 2014). Λόγω του σημαντικού ρόλου που έχει ο Διευθυντής ενός σχολείου, είναι επόμενο, να έχουν διατυπωθεί και διαφορετικές θεωρίες, στυλ και πρακτικές ηγεσίας. Παρόλο που πολλές έρευνες έχουν διενεργηθεί τις τελευταίες έξι δεκαετίες και χιλιάδες εργασίες έχουν διερευνήσει τον ρόλο του Διευθυντή τον τρόπο λειτουργίας του

σχολείου, δεν έχει ακόμη διερευνηθεί ο τρόπος που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις, σε σχέση με τις παραμέτρους με τις οποίες καταπιάνεται η έρευνα.

Παράλληλα με αυτή τη μακρά, αλλά καθόλου ολοκληρωμένη λίστα εργασιών και καθηκόντων, πολλές κυβερνήσεις και εκπαιδευτικές ηγεσίες, εισάγουν πολιτικές που οδηγούν τους Διευθυντές σε μεγαλύτερη τυποποίηση. Πολύ συχνά, λαμβάνουν χώρα σημαντικές κρατικές δοκιμές, προκειμένου να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή βελτίωση στις παρεχόμενες υπηρεσίες της κάθε σχολικής μονάδας, μέσω της αύξησης της αυτονομίας και της υπευθυνότητάς τους. Η συντονισμένη στρατηγική, ως προς την έμπρακτη πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης, αν και υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους ιθύνοντες για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, δε συνοδεύεται και δεν υποστηρίζεται πάντα από τους απαραίτητους πόρους, οικονομικούς, ανθρώπινους, υλικοτεχνικούς και τεχνολογικούς. Η αυξημένη αυτενέργεια, αυτονομία και υπευθυνότητα των σχολικών μονάδων, λειτουργεί επίσης αυξητικά στις αρμοδιότητες, στα καθήκοντα και στις ευθύνες, γεγονός που δυνητικά επηρεάζει ιδιαιτέρως αρνητικά την ευημερία των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Καθίσταται, λοιπόν, φανερό το γεγονός ότι η υπερφόρτωση με αρμοδιότητες, συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου, λόγω συγκρούσεων των αρμοδιοτήτων των εμπλεκόμενων φορέων.

Η ελλιπής κατάρτιση ορισμένων Διευθυντών σήμερα, τους καθιστά αφενός ανεπαρκείς στη διαχείριση ζητημάτων οργανωσιακής φύσης και αφετέρου τους θέτει αντιμέτωπους με πολλαπλά και ποικίλα προβλήματα, που πηγάζουν από τις αναρίθμητες και δυσανάλογες προς τις δεξιότητές τους, υποχρεώσεις, αρμοδιότητες και ευθύνες (παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές, διοικητικές). Ταυτόχρονα, καλούνται να μεριμνήσουν υπέρ της βελτίωσης της σχολικής μονάδας εν όλω, να αναπτύξουν συνεργασίες, να οργανώσουν δίκτυα μάθησης και θεματικές συζητήσεις, να αναστοχάζονται επί των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών παραγόμενων, να μετατρέπουν τη σχολική μονάδα σε συναισθηματικά νοήμονα και αυτόνομο επιμορφωτικό οργανισμό (Βοζαΐτης, Υφαντή, & Βεργίδης, 2016). Οι αυξημένες αρμοδιότητες, η συνεχής και παρατεταμένη πίεση, η διαρκής κριτική και η αδυναμία αποτελεσματικής ανταπόκρισης στις εργασίες τους, οδηγούν στην καταγραφή υψηλότερων ποσοστών εργασιακού άγχους, συναισθημάτων θυμού και επαγγελματικής εξουθένωσης (Βασιλειάδης, 2018). Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι Διευθυντές, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με συγκρουσιακές σχέσεις και αρνητικού προσήμου καταστάσεις, κατά τις οποίες έντονα αρνητικά συναισθήματα ανακύπτουν και οι

ίδιοι καλούνται τα διαχειριστούν. Η διαχείριση, αφορά τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός και το στρες, αλλά και τα συναισθήματα των υπόλοιπων εμπλεκόμενων.

Για την επιτυχή ολοκλήρωση των ανωτέρω υπευθυνοτήτων, ο Διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με τις δυνάμεις του, δηλαδή τον εαυτό του και με τον χρόνο, που είναι ελάχιστος συγκριτικά με τα όσα έχει να διεκπεραιώσει. Το γεγονός μάλιστα ότι η σχολική πραγματικότητα είναι ρευστή, απρόβλεπτη, μεταβαλλόμενη και «ζωντανή», τον θέτει πολύ συχνά σε θέση να αναπροσαρμόζει τον σχεδιασμό και τη στρατηγική διαχείρισης. Η αναγκαιότητα άμεσης, ταχείας, στοχευμένης και επί της ουσίας λήψης αποφάσεων, συνεπάγεται την άσκηση ψυχοσυναισθηματικής, σωματικής και πνευματικής πίεσης, που δοκιμάζει τον τρόπο σκέψης, τη συναισθηματική νοημοσύνη και ικανότητα, την ψυχραιμία του, τη δυνατότητα αυτορρύθμισης και τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας που διαθέτει. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Διευθυντής επιδίδεται καθημερινά σε μια εσωτερική-εξωτερική μάχη, ανάμεσα στη λογική και το συναίσθημα, στην αυτοσυγκράτηση και την απώλεια ελέγχου, στην αυτορρύθμιση και την ασυγκράτητη παρόρμηση, στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την επίκτητη αδυναμία, στην αυτοεκτίμηση και την παραίτηση (Boyatzis, Goleman, Gerli, & Bonesso, 2019).

Διαπιστώνεται ότι ο Διευθυντής Σχολείου είναι το πρόσωπο που ως ηγέτης αξιολογεί και επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα διοικήσει το σχολείο, μέσω της εξουσίας που του παρέχεται. Πρέπει να είναι διορατικός, ευέλικτος και να διερευνά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων, αλλά και των ομάδων, που αποτελούν το σχολείο. Θα πρέπει να κατανοεί τις ιδιαιτερότητες που έχει ένας οργανισμός, όπως αυτός ενός σχολείου και να ενεργοποιεί τις ανάλογες δεξιότητες και τα προσωπικά του γνωρίσματα, ώστε να διοικεί σωστά τη σχολική μονάδα. Η διαχείριση των συγκρούσεων, αποτελεί μια από τις δεξιότητες αυτές και αναλύεται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.2 Συγκρούσεις στους οργανισμούς και συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση της επιστημονικής συζήτησης γύρω από τον όρο «συγκρούσεις», με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται στις συγκρούσεις που συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου. Αναλύεται ο όρος σύγκρουση και ενδοσχολική σύγκρουση, οι κατηγορίες ενδοσχολικών συγκρούσεων, οι αιτίες-πηγές των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, η διαδικασία και τα στάδια της σύγκρουσης και τέλος, ο όρος «διαχείριση σύγκρουσης», τα μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων και η αξία του ρόλου του Διευθυντή κατά τη διαχείρισή τους.

2.2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σύγκρουση»

Οι συγκρούσεις είναι κομμάτι της καθημερινής ζωής, αναπόφευκτο μέρος των ανθρώπινων σχέσεων και κατ' επέκταση συχνό φαινόμενο μέσα σε έναν οργανισμό. Οι Alget, Yer, Rogers και Stanley (2021) σε μελέτη που έκαναν ανέδειξαν ότι ημερησίως συμμετέχουμε σε 5, κατά μέσο όρο συγκρούσεις. Οι επιστημονικοί κλάδοι που εντάσσουν τη διαχείριση συγκρούσεων στους κόλπους τους, είναι πολλοί. Η διοίκηση, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία και η πολιτική καταπιάνονται με τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Το βάρος της ευθύνης της διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, που συμβαίνουν στους οργανισμούς, πέφτει στον ηγέτη. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον κόσμο των επιχειρήσεων, για τη διαχείριση των συγκρούσεων, οι επικεφαλές χρησιμοποιούν περίπου ποσοστό 20% του χρόνου τους. Συγκριτικά με τον χρόνο που απαιτείται για οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα, το ποσοστό αυτό είναι εξαιρετικά ψηλό.

Στη βιβλιογραφία υπάρχει υπερπληθώρα ορισμών για τη σύγκρουση. Παρόλο, που δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός, ωστόσο, μελετώντας λεπτομερώς τους ορισμούς, οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι όλοι οι μελετητές συμφωνούν με το γεγονός ότι για να υφίσταται σύγκρουση, θα πρέπει να υπάρχει διαφωνία απόψεων, η οποία εκδηλώνεται από ανταγωνιστικά αλληλοεπιδρώντα άτομα ή ομάδες, μέσα σε περιβάλλον έντασης και δυσπιστίας, με αντίθετες δυνάμεις να αναμετريούνται (Blake, Mouton, Barnes & Greiner 1964; Everard et al., 2004; Holton & Holton, 1992; Pruitt, 1998; Rahim & Bonoma, 1979; Thomas, 2008). Οι Chen και Tjosvold (2002), σωστά υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση είναι ασυμβατότητα σε δραστηριότητες, συμπεριφορές και δράσεις.

Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με τις μνήμες του πολέμου ως ακραία έκβαση της σύγκρουσης να είναι νωπές, υιοθετείται η παραδοσιακή άποψη για τη σύγκρουση, η οποία της δίνει αρνητικό πρόσημο. Ο αρνητικός συνειρμός της σκέψης, που αφορά στη σύγκρουση εξηγείται και αποδίδεται στη βιβλιογραφία από το γεγονός ότι η ηγεσία ενός οργανισμού αποτυγχάνει να δώσει εναλλακτικές επιλογές δράσης. Η άποψη αυτή επικράτησε στον ερευνητικό χώρο για αρκετά χρόνια, ενισχύοντας την αντίληψη ότι οι συγκρούσεις είναι καταστάσεις που πρέπει να αποφεύγονται.

Από το 1960 και έπειτα, ακολουθούν ορισμοί όπως του Pondy (1967) που ορίζουν τη σύγκρουση ως δυναμική διαδικασία και κομμάτι της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Σταθμό στους ορισμούς αποτελεί ο ορισμός που δόθηκε από τους Rahim και Bonoma (1979:1323),

οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο λόγος που εμφανίζεται σύγκρουση είναι η προσωπική πεποίθηση ενός ατόμου ή όταν πείστηκε μια κοινωνική οντότητα ότι η ικανοποίηση των προτιμήσεών της, δε συμβαδίζει με την ικανοποίηση των προτιμήσεων μιας άλλης, ότι οι δύο πλευρές χρειάζονται τις ίδιες πηγές εφοδιασμού προϊόντων, αλλά τα εφόδια δεν επαρκούν, ώστε να ικανοποιηθούν και οι δύο, όταν η μια πλευρά θεωρεί ότι ο εφοδιασμός δεν επαρκεί και άρα δε θα ικανοποιηθούν και οι δύο πλευρές ή όταν η άλλη πλευρά κατέχει αξίες ή στάσεις που αποκλείουν τις αξίες ή τις στάσεις της άλλης πλευράς. Η σύγκρουση ορίζεται δηλαδή, ως κατάσταση της οποίας κύρια χαρακτηριστικά είναι η ανταγωνιστικότητα των μερών με σκοπό την παρακώλυση των στόχων που άλλου μέρους. Μελετώντας λεπτομερώς τους προαναφερθέντες όρους, προκύπτει ότι εστιάζονται στη συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων και στην ανταγωνιστική τους φύση. Φαίνεται ότι οι συγκρούσεις γίνονται πια αποδεκτό μέρος του εργασιακού χώρου, αλλά το αρνητικό τους πρόσημο παραμένει. Η συγκεκριμένη θεώρηση ενέχει ψήγματα της παραδοσιακής θεώρησης, αφού η έννοια της επίλυσης χρησιμοποιείται για κάτι που παραμένει κακό και μετά την επίλυση.

Ακολουθούν οι ορισμοί από το 1970 κι εξής, όπου οι μελετητές σταδιακά μετακινούνται και θεωρούν τη σύγκρουση φυσιολογικό κομμάτι της καθημερινότητας το οποίο πρέπει να μάθουμε να διαχειριζόμαστε σωστά (Rahim, 2017). Τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η σύγκρουση γίνονται πια κατανοητά. Όπως υποστηρίζουν οι Everard και συνεργάτες (2004) η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει ευθυνοφοβία ή νωθρότητα ή αδιαφορία. Θετικά διακείμενος ως προς τις συγκρούσεις φαίνεται να είναι ο Walton (1969) ο οποίος υποστηρίζει πως ενδέχεται οι συγκρούσεις να έχουν θετικό πρόσημο για τους εμπλεκόμενους, επειδή μπορούν να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του κοινωνικού συστήματος μέσα στο οποίο εμφανίζονται. Η άποψη αυτή ενισχύεται από αρκετούς ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις πρέπει να επιδιώκονται από τους ηγέτες, γιατί αυξάνουν τη δημιουργικότητα, μέσω λειτουργικών τρόπων επίλυσης προβλήματος και οδηγούν σε καινοτομίες (Balay, 2006; Chen & Tjosvold, 2002; Watson & Stanley, 2017). Οι ορισμοί αυτοί αντιπροσωπεύουν τις απόψεις και των σημερινών ερευνητών. Στη βιβλιογραφία, δεν υπάρχει πια μελετητής που να μην υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα σε έναν οργανισμό, με την αποδοτικότητα του οργανισμού να μεγιστοποιείται (Balay, 2006). Αποτέλεσμα των συγκρούσεων μπορεί να είναι η θετική αλλαγή στο περιβάλλον και στη δομή των σχέσεων των μελών του οργανισμού (Proksch, 2016).

Οι σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διατήρηση συγκρουσιακών καταστάσεων σε μεσαίο επίπεδο μέσα στον οργανισμό είναι θεμιτή και η διατήρησή τους είναι χαρακτηριστικό χαρισματικού ηγέτη (Rahim, Buntzman, & White, 1999). Τονίζεται ότι στη βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλη διαφωνία εάν η σύγκρουση είναι μια μορφή ανταγωνισμού. Οι μελετητές διακρίνονται σε αυτούς που χαρακτηρίζουν τη σύγκρουση ως μια μορφή ανταγωνισμού και σε αυτούς που θεωρούν ότι υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στα δύο: στον ανταγωνισμό δεν παρεμβαίνεις για να ακυρώσεις τους στόχους του άλλου μέρους, ενώ στη σύγκρουση παρεμβαίνεις (Rahim, Antonioni & Psenicka, 2001).

Προχωρώντας ένα βήμα πάρα πέρα και μελετώντας τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, προκύπτει ότι ο ορισμός της σύγκρουσης συμπληρώνεται με τον διαχωρισμό της έννοιας σε δύο βασικές κατηγορίες: στην κοινωνική, η οποία αφορά κοινωνικές οντότητες και εδράζεται στην ασυμβατότητα στόχων και στην οργανωσιακή σύγκρουση (Rahim, 2017). Στην επεξήγηση του παραπάνω ορισμού, βοηθούν οι απόψεις των Samantara και Sharma (2016) που υποστηρίζουν ότι οργανωσιακές συγκρούσεις ενδέχεται να συμβούν όταν τα άτομα που αποτελούν μια ομάδα δραστηριοποιούνται σε δραστηριότητες ασύμβατες με τις αντίστοιχες άλλων μελών της ίδιας ομάδας ή μη σχετιζόμενων ανθρώπων που χρησιμοποιούν τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες του οργανισμού. Ο Rahim επισημαίνει ότι η σύγκρουση είναι μια διαδραστική διαδικασία που στηρίζεται σε ασυμφωνία, δυσαρμονία, διαφωνία ή ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (για παράδειγμα ομάδες ατόμων ή οργανισμοί). Προσδιορίζοντας τη σύγκρουση ως μια διαδραστική διαδικασία, δεν αποκλείονται οι πιθανότητες ενδοπροσωπικών συγκρούσεων, γιατί κάθε άτομο έρχεται σε διάδραση κυρίως με τον εαυτό του σε καθημερινό επίπεδο. Φυσικά, ένα άτομο έρχεται σε διάδραση και με άλλα άτομα. Το νέο στοιχείο που προσφέρει στη βιβλιογραφία ο πιο πάνω ορισμός είναι ότι δίνει στη σύγκρουση και μια ψυχική διάσταση. Επιπλέον, η έννοια της σύγκρουσης γίνεται πιο διευρυμένη, γεγονός που φανερώνει ότι περιλαμβάνει όχι μόνο συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά και ασυμβίβαστες προτιμήσεις ή διαφορετικούς στόχους.

Σε μια προσπάθεια ενοποίησης των ορισμών που υπάρχουν στη βιβλιογραφία, ο Wallensteen (2018) αναφέρει ότι οι ορισμοί των εργασιακών συγκρούσεων αποδίδουν τα εξής τρία κοινά χαρακτηριστικά σε όλες τις συγκρούσεις: α) Ότι σύγκρουση υπάρχει εφόσον τα εμπλεκόμενα μέρη την εκλαμβάνουν ως τέτοια και άρα δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει σαφές σημείο εξωτερίκευσης της σύγκρουσης, β) υπάρχει αλληλεξάρτηση και αλληλοεπίδραση των εμπλεκόμενων μερών, τα μέρη πρέπει να συσχετίζονται και να

αλληλεπιδρούν και γ) υπάρχει ανεπάρκεια πόρων (πλούτου, εξουσίας, δύναμης). Τα πιο πάνω χαρακτηριστικά αποδέχεται και ο Baron (2013), ο οποίος υποστηρίζει ότι η σύγκρουση υπάρχει όταν τα αντίθετα μέλη αναγνωρίσουν την ύπαρξη αντίθετων απόψεων μεταξύ τους. Συμπερασματικά, μέλη οργανώσεων ή οργανώσεις μεταξύ τους θεωρείται ότι βρίσκονται σε σύγκρουση, όταν υπάρχει αντιληπτή διαφορά ή ανταγωνιστικότητα σε κάποια ζητήματα με τα οποία συνδέονται τα μέλη ή οι οργανώσεις ή όταν υπάρχουν συγκεκριμένες αιτίες. Η σύγκρουση είναι πιθανόν να υπάρχει, αλλά να μην εξωτερικεύεται. Εύκολα ο οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι, η διαχείριση της σύγκρουσης που εξωτερικεύεται βαραίνει συνήθως τον επικεφαλής του οργανισμού.

Στα πλαίσια της προσπάθειας αποκωδικοποίησης των συγκρούσεων, ο Rahim (2002) αριθμεί τις καταστάσεις κάτω από τις οποίες μπορεί υπάρξει σύγκρουση. Οι επισημάνσεις του Rahim ευσταθούν και θεωρούνται πολύ σημαντικές. Σύμφωνα με τον ίδιο, σύγκρουση υπάρχει όταν: ένα άτομο αναγκάζεται να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα ασύμφωνη με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, η ικανοποίηση των αναγκών της μιας πλευράς, έρχεται σε αντίθεση με την ικανοποίηση των αναγκών της άλλης, οι παροχές από τις πηγές τις οποίες χρειάζονται και οι δύο πλευρές δεν είναι ανεξάντλητες, με αποτέλεσμα η μια πλευρά να μην ικανοποιηθεί, η δράση της μιας πλευράς καθοδηγείται από αξίες, δεξιότητες, στόχους και ικανότητες που έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες, τις δεξιότητες, τους στόχους και τις ικανότητες της άλλης, οι δύο πλευρές έχουν εντελώς διαφορετικό τρόπο δράσης, οι δύο πλευρές έχουν αλληλεξάρτηση στην εκτέλεση στόχων ή δραστηριοτήτων.

Οι μελετητές αντιλαμβανόμενοι την ανάγκη σωστής διαχείρισης των συγκρουσιακών καταστάσεων στους οργανισμούς, προσπάθησαν να τις αποκωδικοποιήσουν. Οι προσπάθειες των Rahim και Bonoma (1979) και Thomas (2008) στο να δημιουργήσουν στυλ διαχείρισης συγκρούσεων τους οδήγησαν σε πέντε συγκεκριμένα στυλ. Επιγραμματικά αναφέρονται οι 5 κατηγορίες τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων: Επιβολή, Ενσωμάτωση, Εξυπηρέτηση, Αποφυγή και Συμβιβασμός. Λεπτομερής επεξήγηση και ανάλυση των όρων γίνεται σε υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

Με την έναρξη του 21ου αιώνα φαίνεται να υπάρχει έξαρση στο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σύγκρουση. Σε έναν γενικό ορισμό της σύγκρουσης που δίνουν οι Σαΐτης και Σαΐτη (2018) δε διαχωρίζουν τις συγκρούσεις των ατόμων από εκείνες των ομάδων. Ειδικότερα, ορίζουν τις συγκρούσεις ως την ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει στο να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου (ατόμου ή ομάδας) για την επίτευξη των στόχων του. Συμπληρωματικά, οι Winardi, Prentice και Weaven (2021) αναφέρονται στα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν κατά τις

συγκρούσεις και τις αναφέρουν ως «ευαίσθητα θέματα» για τα οποία οι εμπλεκόμενοι αποφεύγουν να μιλήσουν. Στο σημείο, αυτή η Αθανασούλα-Ρέππα (2008:320) τοποθετείται υποστηρίζοντας ότι: *«η εστίαση της σύγχρονης εφαρμογής της συμπεριφοριστικής επιστήμης στις οργανώσεις είναι ακριβώς αυτό: να διαχειριστεί τη σύγκρουση στην οργάνωση, έτσι ώστε η εχθρότητα να μπορεί να αποφεύγεται ή να είναι η ελάχιστη»*. Η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων και ο κίνδυνος να εξελιχθούν σε αρνητικές μορφές συμπεριφοράς, γίνεται πια αντιληπτός από τους ερευνητές.

Οι συγκρούσεις έχουν, λοιπόν, πάντοτε και μια συναισθηματική πτυχή, γιατί αποτελούν και μια συναισθηματική διεργασία που οδηγεί στη γέννηση έντονων συναισθημάτων και από τις δύο πλευρές. Η εμπειρία, οδηγεί στην πεποίθηση ότι κατά τις συγκρούσεις τα άτομα αισθάνονται κυρίως έντονο θυμό. Ο θυμός συχνά συνοδεύεται από αισθήματα στενοχώριας, αγωνίας και εγκατάλειψης. Καταληκτικά, εύκολα γίνεται κατανοητό το γεγονός ότι η εκδήλωση του συναισθήματος του θυμού, διαφέρει από άτομο σε άτομο και επηρεάζει το αποτέλεσμα της σύγκρουσης.

Στη συνέχεια αναλύονται διεξοδικά οι σχολές που αναπτύχθηκαν κατά τη μελέτη των συγκρούσεων.

2.2.2 Οι σχολές της σύγκρουσης: η κλασική και η σύγχρονη

Η μελέτη των ορισμών της σύγκρουσης, καθιστά σαφές το γεγονός ότι η κλασική σχολή της διοίκησης προσπαθεί να κρύψει κάτω από το χαλί τις συγκρούσεις και δεν ασχολείται ανοικτά με αυτές (Taylor, Fayol, Weber). Σύμφωνα με την κλασσική σχολή, η αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού, προϋποθέτει την εξάλειψη της σύγκρουσης μέσω της υιοθέτησης συγκεκριμένων οργανωσιακών δομών (Rahim, 2001:8) ή ακόμη και μέσω της επιβολής κυρώσεων. Η Mary Parker Follett γίνεται πρωτοποριακή για την εποχή της, αποτελώντας εξαίρεση στον κανόνα. Η ίδια παρατηρεί και υποστηρίζει την αξία της εποικοδομητικής σύγκρουσης σε έναν οργανισμό. Σύμφωνα με την ίδια, ποιότητα συγκρούσεων σημαίνει υψηλό επίπεδο προόδου στον οργανισμό. Οι αδυναμίες της κλασσικής άποψης είναι φανερές καθώς αγνοεί την ύπαρξη συγκρούσεων και τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει δεν εξετάζονται. Η φιλοσοφία αυτή για τις συγκρούσεις κυριάρχησε κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα μέχρι τα μέσα του 1940.

Στη συνέχεια, ο Pondy (1967) κάνει μια απόπειρα να κατηγοριοποιήσει τις οργανωσιακές συγκρούσεις ανάλογα με τις συνθήκες, την πρότερη κατάσταση, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές, δίνοντας έτσι έναν πολύ γενικό ορισμό. Ο ίδιος καταλήγει

ότι θα πρέπει να υπάρξει ένας γενικός ορισμός που να εμπεριέχει τις προαναφερόμενες καταστάσεις. Όπως σχολιάζει ο Rahim (2017) ο ορισμός που δίνει ο Pondy είναι υπερβολικά γενικός, αφού ουσιαστικά καμιά διαπροσωπική ή διομαδική αλληλεπίδραση δεν αποκλείονται από τον ορισμό των συγκρούσεων.

Ο ορισμός που δίνουν οι Tedeschi και συνεργάτες (1973 όπ.αναφ.στο M. A. Rahim, 2017) αποτελεί μια μέση οδό, όπου η σύγκρουση θεωρείται μια διαδραστική κατάσταση δράσης και αντίδρασης ατόμων με ασυμβατότητα συμπεριφοράς ή στόχων.

Ο Thomas (1992) αναφέρεται στη σύγκρουση με μεγαλύτερη σαφήνεια, καθορίζοντάς την ως τη διαδικασία που ξεκινά όταν ένα μέρος αντιλαμβάνεται ότι ένα άλλο μέρος έχει εξοργιστεί ή πρόκειται να εξοργιστεί με κάτι που αφορά τα ενδιαφέροντά του. Τα νέα στοιχεία που προστίθενται στους προηγούμενους ορισμούς, είναι το συναίσθημα της οργής, ως καθοριστικό σημείο εκδήλωσης της σύγκρουσης. Ο ορισμός είναι σημαντικός για την παρούσα εργασία καθώς η σημασία του συναισθήματος της οργής -που ουσιαστικά είναι αυξημένης έντασης θυμός- για την έναρξη των συγκρούσεων γίνεται για πρώτη φορά αντιληπτός στη βιβλιογραφία.

Οι μετέπειτα μελετητές ακόμη θεωρούν τη σύγκρουση δυσλειτουργική, αλλά προσπαθούν να αναδείξουν τη θετική επίδραση που μπορεί να έχει στην εξέλιξη και στην πρόοδο του οργανισμού, ανάλογα με τη διαχείρισή της (Rahim, 2017). Η εξέλιξη της επικοινωνιολογίας οδήγησε στην ανάπτυξη σύγχρονων θεωριών, για τη διαχείριση της σύγκρουσης. Η σύγχρονη σχολή υποστηρίζει ότι η ύπαρξη διένεξης είναι αναπόφευκτη. Ο τρόπος που θα αντιδράσουν τα εμπλεκόμενα μέρη σ' αυτήν διαφέρει και την κάνει να παίρνει θετική ή αρνητική απόχρωση.

Μπορούμε να φανταστούμε τι επίδραση έχει η εκδήλωση μιας σύγκρουσης στη λειτουργία ενός οργανισμού, αν αναλογιστούμε τον χαμένο χρόνο, τις απουσίες, τις κωλυσιεργίες και τα λάθη που επιφέρει. Επιπλέον, ο μετασυγκρουσιακός αντίκτυπος φαίνεται στο εργασιακό κλίμα που υποβόσκει για αρκετό καιρό και μας οδηγεί στο να καταλάβουμε πόσο τοξικό μπορεί να γίνει ένα εργασιακό περιβάλλον από την καχυποψία, την πίκρα, τη δυσπιστία, τον φόβο και τον θυμό που επικρατούν. Για τον λόγο αυτό, στη σύγχρονη βιβλιογραφία τη θέση του αρνητικού όρου επίλυση, παίρνει ο όρος διαχείριση της σύγκρουσης. Στο σημείο αυτό, σημαντικός θεωρείται ο σχολιασμός του Rahim (2017) για τη διαχείριση της σύγκρουσης ως ένας αναπόφευκτος, θεμιτός και με θετικές συνέπειες παράγοντας, που συμβάλλει στην αποτελεσματική οργανωσιακή διοίκηση. Επομένως, το ζητούμενο στη σύγχρονη σχολή δεν είναι η καταστολή ή η εξάλειψη των συγκρούσεων, αλλά η μετατροπή τους σε λειτουργικό

φαινόμενο, χρήσιμο για την παραγωγικότητα και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, που προάγουν τη συνοχή του.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η επιστημονική μελέτη των συγκρούσεων ξεκίνησε με διάθεση αρνητική, θεωρώντας τις συγκρούσεις εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία των οργανισμών και της παραγωγικής τους διαδικασίας. Αργότερα όμως, οι μελετητές των συγκρούσεων άρχισαν να μελετούν τις πηγές και τις αιτίες της σύγκρουσης, προβάλλοντας και τα θετικά στοιχεία των συγκρούσεων υποστηρίζοντας ότι βοηθούν στην επαγγελματική ωρίμανση του προσωπικού και στη βελτίωση της αποδοτικότητάς του. Μπορούν να αποτελέσουν πηγή δημιουργικότητας και ενέργειας, ανανέωσης και εξέλιξης του οργανισμού, γεγονός που δεν είναι εφικτό σε κατάσταση αδράνειας του συστήματος, δηλαδή με απουσία των συγκρούσεων. Τελικά, η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τα αποτελέσματα της σωστής διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων, προσφέρει μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη στον οργανισμό.

Η σύγκρουση στον χώρο του σχολείου, αναλύεται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.2.3 Η σύγκρουση στον χώρο του σχολείου

Σε κάθε οργανισμό, συνεπώς και στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στους κόλπους του οποίου δραστηριοποιείται ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου (Μαυρογεώργου, 2021), ενεργούν και αλληλοεπιδρούν άτομα με διαφορετική προσωπικότητα, εμπειρίες, χαρακτηριστικά και ικανότητες, άτομα που αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο στα μηνύματα που εκπέμπονται από άλλα άτομα, καθώς γίνονται αντιληπτά σύμφωνα με τη δική τους προσωπικότητα (Saitis & Saiti, 2018). Συνηγορώντας, ο Balay (2006) υποστηρίζει ότι οι σχολικοί οργανισμοί είναι εξαιρετικά ευάλωτοι στην εμφάνιση συγκρούσεων, εξαιτίας των εντάσεων που επικρατούν στο περιβάλλον, της φύσης της εργασίας και της διάστασης των τρόπων δράσης, των διαφορών στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και των στόχων που θέτουν. Ως εκ τούτου, η δημιουργία συγκρούσεων στο πλαίσιο της συλλογικής προσπάθειας που επιτελείται, αποτελεί φυσικό επακόλουθο κατά την προσπάθεια επίτευξης ενός κοινού στόχου και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του έργου τους (Chandolia & Anastasiou, 2020; Saiti, 2015; Saitis & Saiti, 2018a; Watson κ.ά., 2017).

Ο Χατζηχρήστου (2018) ορίζει τις συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου ως μια κατάσταση στην οποία η δράση ενός ατόμου ή ομάδας, ηθελημένα επιδιώκει να εμποδίσει την υλοποίηση των σκοπών και στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας. Ο πιο πάνω ορισμός μοιάζει πολύ με αυτό των Σαΐτης και Σαΐτη (2018) που οριοθετούν τις συγκρούσεις ως τις

σκοπίμες ενέργειες ατόμου ή ομάδας προς παρεμπόδιση της επίτευξης των ευκαταίων στόχων άλλου ατόμου ή ομάδας. Παράλληλα τοποθετούνται οι Everald και συνεργάτες (2004), που υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής, της προσδίδουν την έννοια της ειλικρινούς διαφωνίας που έχει ως πηγή τη δυνατότητα εναλλακτικών τρόπων δράσης. Οι ίδιοι επισημαίνουν ως βασικά συστατικά της διαδικασίας της σύγκρουσης τη συνεξάρτηση των εμπλεκόμενων μερών, τον εντοπισμό της αφετηρίας και τη συνειδητοποίηση της σύγκρουσης και την εκτέλεση πράξεων προς παρεμπόδιση των στόχων της άλλης πλευράς ή την αντιπαράθεση ατόμων ή ομάδων. Κοινός τόπος των παραπάνω ορισμών, αποτελεί η παραδοχή ότι η έννοια της σύγκρουσης εμπερικλείει αλλότροπες, ασυνήθιστες και ιδιότροπες απόψεις. Σύμφωνα με την πιο πάνω παραδοχή, ως σύγκρουση θα μπορούσε να οριστεί μια δυσάρεστη κατάσταση που δημιουργείται από τον αγώνα ενός ατόμου ή μιας ομάδας να επιδράσει στην προσδοκώμενη ενέργεια ενός άλλου ατόμου ή ομάδας, ενώ η απουσία σύγκρουσης μπορεί να δηλώνει απαξίωση για τις εξελίξεις ή και άρνηση της όποιας υποχρέωσης για τα ζητήματα που υποχρεούνται, λόγω της θέσης τους, να υλοποιήσουν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Σύμφωνα με τους Mahvar, Farahani και Aryankhesal (2018) η σύγκρουση είναι μια αισθητή διαμάχη ατόμων ή ομάδων για διαφορές που θεωρούν αγεφύρωτες, οι οποίες αναφέρονται σε στόχους, πεποιθήσεις και αξίες. Είναι η κατάσταση στην οποία κάθε άτομο αποφασίζει να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένου τύπου συμπεριφορές, ώστε να ανταπεξέλθει στη σύγκρουση που συμβαίνει. Ο Msila (2012) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση συμβαδίζει με την περίπτωση όπου υπάρχει ασυμφωνία ως προς τους στόχους ή και τα συναισθήματα, σε επίπεδο ατόμου ή ομάδας. Τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, καλύπτει η άποψη του Balay (2006) ότι το βάρος της ευθύνης για τη διαχείριση της σύγκρουσης βαρύνει κυρίως τη διοίκηση αλλά και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι απαιτείται να δείξουν την ανάλογη ευαισθησία στις σχέσεις που αναπτύσσονται στον χώρο αυτό, με στόχο μέσω εποικοδομητικής διαχειριστικής διαδικασίας, να οδηγηθούν στην επίλυση προβλημάτων. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ευθύνη του Διευθυντή για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Αρα, μπορούμε να πούμε ότι η σύγκρουση είναι η διαφορά στους στόχους, στις ενέργειες και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων, τα οποία αποκτούν υπόσταση μέσα από αντιθετικές ενέργειες. Αφετηρία της είναι παράγοντες όπως το καθεστώς εργασίας, το στυλ ηγεσίας, η έλλειψη υλικών πόρων, οι αδυναμίες στην οργάνωση, οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών. Εμφανίζονται με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα σε έναν οργανισμό, όπως το σχολείο και πρέπει μέσω του εντοπισμού και της διόρθωσης των

αιτιών τους, να τύχουν σωστής διαχείρισης, ώστε τα αρνητικά τους αποτελέσματα να μειωθούν και τα θετικά να μεγιστοποιηθούν. Με τον τρόπο αυτό, η κουλτούρα του σχολείου καθίσταται θετική, συνεργατική και η περιρρέουσα ατμόσφαιρα είναι ειρηνική.

Ακολουθεί η κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων με βάση τη βιβλιογραφία.

2.2.4 Κατηγοριοποίηση ενδοσχολικών συγκρούσεων

Η ταξινόμηση των συγκρούσεων σε κατηγορίες είναι σημαντική γιατί βοηθά στην κατανόηση του φαινομένου και τον εντοπισμό της πηγής του λάθους. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων έχει πολύ μεγάλο εύρος. Εντούτοις, άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι κατηγοριοποιήσεις είναι αυθαίρετες, αναπαράγοντας ζημιογόνα στερεότυπα, χωρίς να έχουν κάτι να προσφέρουν (Sihotang & Murniarti, 2021). Οι συχνότερα εμφανιζόμενες μορφές των εργασιακών συγκρούσεων στη βιβλιογραφία γίνονται ανάλογα με το πλήθος των εμπλεκόμενων, την ένταση της εκδήλωσης, την ιεραρχική θέση των εμπλεκόμενων, τη δημοσιότητα και τα αίτιά τους.

2.2.4.1 Κατηγοριοποίηση ως προς το πλήθος των εμπλεκόμενων

Η κατηγοριοποίηση που προτείνει ο Rahim (2017), με βάση το πεδίο εμφάνισης θεωρείται πλήρης και προσφέρει σαφή επεξήγηση των τριών μεγάλων κατηγοριών συγκρούσεων που βασίζονται στο πλήθος των εμπλεκόμενων:

i. Ενδοπροσωπικές / Διαπροσωπικές: Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις αφορούν την εσωτερική, ψυχική κατάσταση ενός ατόμου. Συγκεκριμένα, οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις αφορούν συγκρούσεις εσωτερικές που βιώνει ένα άτομο και αφορούν συνήθως τις αξίες του και τις πεποιθήσεις του. Στην περίπτωση αυτή, το άτομο βρίσκεται σε συναισθηματικό αδιέξοδο ή σε κατάσταση συγκρουόμενων στόχων, βιώνει αναστάτωση και ταραχή, αμφισβήτηση και αμφιβολία, αμηχανία ή «εργασιακό στρες» (Zhou & Wen, 2007). Γίνεται αντιληπτό ότι αφορούν ένα άτομο προσωπικά, αλλά επηρεάζουν και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις συντελούνται όταν οι αντιθέσεις βρίσκονται σε προσωπικό επίπεδο μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας (για παράδειγμα του συλλόγου διδασκόντων) (Saiti, 2015; Saitis & Saiti, 2018; Skordoulis, Liagkis, Sidiropoulos & Drosos, 2020). Οι συγκρούσεις αυτές, υπάρχει πιθανότητα να αναπτυχθούν είτε μεταξύ των διδασκόντων, είτε μεταξύ των διοικητικών στελεχών του σχολείου (Διευθυντής, Υποδιευθυντής) ή ανάμεσα σε ένα διοικητικό στέλεχος και έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς. Θεωρείται πολύ

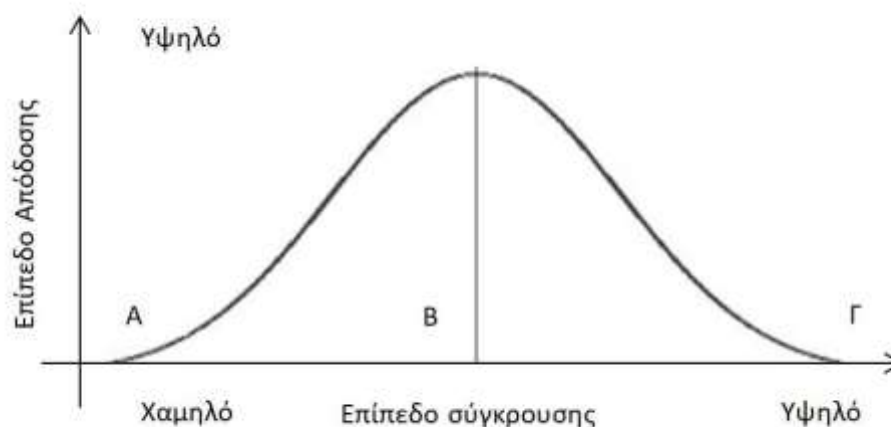
σημαντικό και πρέπει να αναφερθεί ότι, όπως αναφέρουν οι Σαΐτης και Σαΐτη (2018), όταν η σύγκρουση εκδηλώνεται ανάμεσα σε πρόσωπα που είναι ισχυρά (π.χ. μεταξύ του Διευθυντή και του άτυπου ηγέτη ενός σχολείου), τότε μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες στη συνοχή της σχολικής μονάδας εξαιτίας της δύσκαμπτης στάσης που τηρείται.

ii. Ενδοομαδικές / Διομαδικές: Είναι οι συγκρούσεις που εμφανίζονται μεταξύ προσώπων του ίδιου ή διαφορετικού ιεραρχικού επιπέδου (μαθητές – μαθητές, εκπαιδευτικοί – μαθητές). Η συγκεκριμένη σύγκρουση εμφανίζεται επειδή τα άτομα συγκρούονται λόγω διαφορετικών αξιών, αντιλήψεων, προτεραιοτήτων, στόχων και συναισθημάτων (Manesis, Vlachou & Mitropoulou, 2019). Οι συγκρούσεις αυτές ενδεχομένως να οφείλονται στη δράση των υποομάδων, που αδυνατούν να αποβάλουν την αντιπαλότητα και τον ανταγωνισμό και ο λόγος είναι κυρίως οι ασυμβίβαστες απόψεις, η κακή οργανωτική δομή-λειτουργία του σχολείου και η προβληματική επικοινωνία. Η σύγκρουση μεταξύ ομάδων μπορεί να καταστεί πολύπλοκη, γιατί δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ίδιας ή διαφορετικών ομάδων. Συχνά, οι συνέπειες των συγκρούσεων αυτών επηρεάζουν αρνητικά τη συνοχή της οργάνωσης. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων συγκρούσεων μεταξύ Διευθυντή με μαθητή ή γονέα, είτε ανάμεσα στον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (Saiti, 2015). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου τύπου σύγκρουσης είναι οι διενέξεις ανάμεσα στις άτυπες ομάδες του σχολείου (κλίκες) και οι συγκρούσεις ανάμεσα στον σύλλογο διδασκόντων και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου (Dogan, 2016; Saitis & Saiti, 2018; Ιορδανίδης, 2014; Κερμανίδου, 2020). Για παράδειγμα, οι συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες μπορούν να αποτελέσουν τις εντάσεις μεταξύ Διευθυντή και ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών του σχολείου. Η πιο συχνή αιτία εμφάνισής τους είναι το γεγονός ότι υπάρχει διαφωνία στον τρόπο δράσης ενός ατόμου ή της ομάδας (Dogan, 2016). Επομένως, συνδέονται συνήθως με οργανωτικές αδυναμίες, προβληματική ενημέρωση των εμπλεκόμενων και ελλιπή κατανόηση των στόχων του οργανισμού (Algert, Yep, Rogers & Stanley, 2021; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Έρευνα έχει δείξει ότι σε ένα σχολείο, η κατάταξη της συχνότητας εμφάνισης των συγκρούσεων από τις πιο συχνά εμφανιζόμενες μέχρι τις λιγότερο συχνά εμφανιζόμενες είναι: ανάμεσα σε μαθητές, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, ανάμεσα σε Διευθυντή και εκπαιδευτικό ή εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς μεταξύ τους, ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τη διοίκηση, ανάμεσα στη σχολική μονάδα και την κοινότητα (Μαυρίδου, 2017:63).

iii. Ενδοοργανωσιακές-διοργανωσιακές. Λαμβάνοντας υπόψιν τις συγκρουόμενες πλευρές και τα όρια ενός οργανισμού, οι συγκρούσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε

ενδοοργανωσιακές, που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό ενός οργανισμού και σε διοργανωσιακές, που μπορεί να εκδηλωθούν μεταξύ δύο οργανισμών. Στο σημείο αυτό αξίζει μνεία στον μεγάλο ανταγωνισμό που αναπτύσσεται όταν η σύγκρουση συμβαίνει μεταξύ διαφορετικών οργανισμών.

iv. Άλλος ένας τρόπος ομαδοποίησης των συγκρούσεων που υπάρχει στην βιβλιογραφία αφορά τη διαφοροποίηση των συγκρούσεων οι οποίες συμβαίνουν ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι συγκρούσεις που παρουσιάζονται μεταξύ σχολείου και φορέων της τοπικής κοινωνίας (για παράδειγμα η σχολική εφορία), όταν ο Διευθυντής ή οποιοδήποτε μέλος του συλλόγου διδασκόντων διαφωνεί με κάποιο φορέα για κάποιο θέμα που αφορά το σχολείο (Sihotang & Murniarti, 2021).



Σχήμα 1: Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης (Πηγή: Ιορδανίδης, 2014:26)

Επεξηγώντας το Σχήμα 1, σημειώνεται ότι τόσο η χαμηλή, όσο και η ψηλή σύγκρουση είναι επίπεδα ανεπιθύμητα, επειδή η σύγκρουση θα πρέπει να μη δημιουργεί στασιμότητα στον οργανισμό (Ιορδανίδης, 2014). Ο Rahim (2002) συνηγορεί και αντιμετωπίζοντας ολιστικά τη σύγκρουση, επισημαίνει ότι οι συναισθηματικού τύπου συγκρούσεις θα πρέπει να μετριαζονται, ενώ οι δομικές πρέπει να αυξάνονται ή να μειώνονται, με στόχο τα επίπεδα σύγκρουσης να παραμένουν σταθερά σε ένα μεσαίο βαθμό, αξιοποιώντας έτσι τη θετική πλευρά της σύγκρουσης. Το γεγονός αυτό, καθιστά την ηγεσία πιο ανοικτή επικοινωνιακά και τους υφιστάμενους πιο ικανοποιημένους από την ηγεσία.

Πίνακας 1: Σχέση επιπέδων σύγκρουσης και απόδοσης (Robbins, 1998 σε Ιορδανίδη, 2014:27)

Κατάσταση	Επίπεδο σύγκρουσης	Τύπος σύγκρουσης	Εσωτερικά χαρακτηριστικά της επιχείρησης/μονάδας τμήματος	Απόδοση
A	Χαμηλό ή καθόλου	Δυσλειτουργική	Απάθεια, Στασιμότητα, Αδιαφορία στην αλλαγή, Έλλειψη νέων ιδεών	Μικρή
B	Άριστο	Λειτουργική ή παραγωγική	Ζωντάνια, Αυτοκριτική, Καινοτομία	Υψηλή
Γ	Υψηλό	Δυσλειτουργική	Έλλειψη συνεργατικότητας, Αποδιοργάνωση, Χάος	Χαμηλή

Το Σχήμα 1 και ο Πίνακας 1 επεξηγούν το επιθυμητό επίπεδο σύγκρουσης για έναν οργανισμό. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η σύγκρουση είναι κάτι ευκαίιο, γιατί λειτουργεί ως καταλύτης της απόδοσης του οργανισμού, αναβαθμίζοντας την ποιότητα μέσα από τη ζωντάνια, την αυτοκριτική και την καινοτομία που επιφέρει. Η πολύ χαμηλού επιπέδου σύγκρουση είναι δυσλειτουργική, γιατί οδηγεί σε απάθεια και στασιμότητα στα μέλη του οργανισμού, αδιαφορία για την ευκαία αλλαγή και έλλειψη νέων ιδεών, με την απόδοσή τους να είναι χαμηλή. Στην περίπτωση που η σύγκρουση είναι πολύ ψηλή, τότε η σύγκρουση αποκτά επίσης αρνητική ορμή και η απόδοση του οργανισμού καθίσταται χαμηλή λόγω της έλλειψης συνεργασίας και ελέγχου. Η άποψη του Ιορδανίδη υποστηρίζεται και από τον Thomas (2008), ο οποίος επισημαίνει ότι οι λιγότερο παραγωγικοί οργανισμοί επιδίδονται σε κατηγορίες και αντιπαραθέσεις, αυξάνοντας το επίπεδο σύγκρουσης, γεγονός που ελαττώνει τη συνεργατικότητα, οδηγεί σε αποδιοργάνωση και στο χάος. Επομένως, οι γενικότερες συνθήκες συνεργασίας της ομάδας, αλλά και η γενικότερη φιλοσοφία του οργανισμού που απορρέει από την ηγεσία του, επίσης λειτουργούν ανασταλτικά ή ενθαρρυντικά σε μια σύγκρουση. Επιπλέον, η στάση αυτή αναστέλλει τον κίνδυνο μεταστροφής της σύγκρουσης από λειτουργική σε δυσλειτουργική, αφού όπως φαίνεται, συσχετίζονται θετικά. Τελικά, υποστηρίζεται ότι η εδραίωση μεσαίου επιπέδου σύγκρουσης συμβάλλει στην εδραίωση της λειτουργικότητας του οργανισμού στο σύνολό του μέσω της ουσιαστικής διαφωνίας, της ελεύθερης ροής πληροφοριών και αντικρουόμενων απόψεων, του διαλόγου και της αλληλοενημέρωσης.

2.2.4.3 Κατηγοριοποίηση με βάση τη λογική-γνώση και το θυμικό-συναίσθημα των εμπλεκόμενων

Άλλη μια κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων γίνεται ανάλογα με τη λογική-γνώση και το θυμικό-συναίσθημα των μερών της (Rahim, 2002, 2017). Έτσι, οι συγκρούσεις διαχωρίζονται σε:

i. Συγκρούσεις που αφορούν το καθήκον και εμπλέκονται με ζητήματα οργανωσιακά, με στόχους, με αποφάσεις, με τη διαχείριση πρακτικών θεμάτων, με το έργο, την εκτέλεση εργασιών, τη διανομή πόρων και την ανάθεση εργασιών. Οι Rahim και Bonoma (1979:1325) εντόπισαν τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων αυτών, υποστηρίζοντας ότι η ύπαρξή τους σε χαμηλά επίπεδα, δεν αφήνει τον οργανισμό να λιμνάσει. Η άποψη υποστηρίζεται επίσης από τον Ιορδανίδη (2014) ο οποίος επισημαίνει ότι η σχέση ανάμεσα στη σύγκρουση και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, μπορεί να παρουσιαστεί σε δυσδιάστατο μοντέλο, με τη σχέση αντεστραμμένου U. Συνεπώς, καθίσταται φανερό ότι χρειάζεται παρέμβαση στη σύγκρουση εάν είναι σε πολύ χαμηλά ή σε πολύ ψηλά επίπεδα. Οι όροι δομική σύγκρουση, λειτουργική σύγκρουση και σύγκρουση καθήκοντος χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία ως συνώνυμες έννοιες.

ii. Συγκρούσεις συναισθηματικές που σχετίζονται με αξίες, ήθος, συναισθήματα και γενικότερα προσωπικές ασυμβατότητες. Εμφανίζονται σε διαπροσωπικές σχέσεις, στις οποίες τα μέλη του οργανισμού αντιλαμβάνονται ότι διακατέχονται από αντικρουόμενα συναισθήματα, για θέματα ασύμβατα με τις προσωπικές τους απόψεις. Οι συναισθηματικές συγκρούσεις είναι αυτές που οδηγούν στη δημιουργία έντονων συναισθημάτων όπως θυμός, ανασφάλεια, άγχος, καθιστώντας τις σχέσεις προβληματικές και την επικοινωνία δύσκολη. Μέσω των συναισθηματικών συγκρούσεων αναγνωρίζεται η ύπαρξη μιας ανικανοποίητης, θυμωμένης και εκνευρισμένης πλευράς. Είναι λογικό ότι οι συναισθηματικές συγκρούσεις εμποδίζουν την απόδοση των ομάδων, λόγω του ότι η μετάδοση των πληροφοριών εμποδίζεται και μεταξύ των μελών αναπτύσσεται ανταγωνιστική διάθεση. Παράλληλα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οδηγούν στην εμφάνιση υψηλότερων επιπέδων θυμού, στρες και άγχους και τελικά σε κλιμάκωση της σύγκρουσης.

2.2.4.4 Κατηγοριοποίηση με βάση το αποτέλεσμα (λειτουργικές/μη λειτουργικές συγκρούσεις)

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων αφορά στις επιπτώσεις που φέρνουν τα αποτελέσματά τους, οι οποίες διαχωρίζονται στις λειτουργικές και τις δυσλειτουργικές. Στις λειτουργικές συγκρούσεις υπάρχουν διαφωνίες των ατόμων ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο δράσης για την εκπλήρωση ενός σκοπού (Rahim, 2017). Η δίκαιη διαχείριση των συγκρούσεων αυτών, μέσω της γόνιμης συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων, οδηγεί στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της λειτουργίας του οργανισμού, γιατί ενθαρρύνεται η καινοτομία και η βελτίωση του οργανωσιακού - ομαδικού κλίματος οδηγώντας τελικά στην καλύτερη λήψη αποφάσεων (Ζαβλανός, 2002). Όπως ο Verma

(1998) υποστηρίζει, το κλειδί για την επίλυση συγκρούσεων είναι το θετικό αποτέλεσμα μέσω της αναζήτησης λύσης κερδίζω-κερδίζει (win-win) κατά την οποία κάποιες απώλειες δεν πρέπει να προσμετρηθούν.

Αντίθετα, στις δυσλειτουργικές συγκρούσεις επικρατούν συναισθήματα θυμού, κυνικότητας, αποθάρρυνσης, με το κέντρο της προσοχής να πέφτει στα άτομα και όχι στις ιδέες που εκφέρουν, δημιουργώντας ασυμβατότητες λόγω των διαφορετικών προσωπικοτήτων των ατόμων (Algert κ.ά., 2021). Στην περίπτωση αυτή, η σύγκρουση μετατρέπεται από δομική σε συναισθηματική. Ο Thomas (1992) υποστηρίζει ότι η έκβαση της σύγκρουσης οδηγεί σε εξωτερικές αντιδράσεις εκδήλωσης του συναισθήματος του θυμού, μαζί με τον πληγωμένο εγωισμό και την υπερηφάνεια ή την ντροπή. Τα αποτελέσματα των συγκρούσεων αυτών είναι ζημιογόνα, γιατί δημιουργούν ανεπιθύμητα συναισθήματα, σκεπτικισμό, αμφιβολίες και μείωση της εργασιακής απόδοσης, ενώ ταυτόχρονα υπονομεύεται η αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού (Iordanides κ.ά., 2014; Saiti, 2015; Αναγνωστοπούλου, 2019; Τέκος & Ιορδανίδης, 2009; Τρίγκα, 2019). Στο σημείο αυτό, τονίζεται η μικρή σύνδεση που γίνεται στη βιβλιογραφία των συγκρούσεων με το συναίσθημα του θυμού (Algert κ.ά., 2021; Thomas, 1992).

Οι παραπάνω θέσεις δείχνουν ότι στη βιβλιογραφία οι κατηγορίες των μορφών της σύγκρουσης ποικίλουν και εξαρτώνται από διαφορετικούς παράγοντες. Οι αιτίες των συγκρούσεων είναι αυτές που καθορίζουν ποια άτομα ή ομάδες θα εμπλακούν ενεργά σε αυτές. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιλέχθηκε η ενασχόληση με τις ήπιες, λογικές συγκρούσεις και τη διαχείρισή τους, προκειμένου να καταλήξουν να είναι λειτουργικές, λόγω της υψηλής συχνότητας εμφάνισής τους στον σχολικό χώρο. Ως εκ τούτου, η ενασχόληση με το συγκεκριμένο είδος συγκρούσεων και η κατάληξη σε συμπεράσματα θα είναι πολύ πιο χρήσιμη στην ενίσχυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, παρά η ενασχόληση με οποιοδήποτε άλλο είδος συγκρούσεων.

Στη συνέχεια, αναλύονται οι αιτίες και οι πηγές των συγκρούσεων στον σχολικό χώρο.

2.2.5 Αιτίες – πηγές των σχολικών συγκρούσεων

Σε έναν τόσο σύνθετο οργανισμό όπως είναι το σχολείο, συμβαίνουν διαπροσωπικές συγκρούσεις εξαιρετικά συχνά. Η ταυτοποίηση, η κατανόηση και ο έλεγχός τους, αντιπροσωπεύουν ένα σταθερό πεδίο ενδιαφέροντος για πολλούς κλάδους, κυρίως λόγω της επίδρασης που έχουν στην απόδοση των εμπλεκόμενων και του οργανισμού γενικότερα. Οι πηγές της σύγκρουσης μπορεί να προέρχονται από το καθηκοντολόγιο ή από τη διοίκηση του οργανισμού. Επισημαίνεται ότι οι καλοί διαχειριστές της σύγκρουσης για να επιλύσουν

τη σύγκρουση και να αποκλείσουν την επανεμφάνισή της με την ίδια ή άλλη μορφή, θα πρέπει να εντοπίσουν την πηγή της και όχι μόνο τα συμπτώματα (Edo & Omunakwe, 2021; Verma, 1998). Συγκεκριμένα, μιλώντας για το σχολικό περιβάλλον, οι πηγές συγκρούσεων ποικίλουν γεγονός που οφείλεται στα πολλά και διαφορετικά πρόσωπα και ομάδες που μπορούν να εμπλακούν σ' αυτές και που μπορούν να έχουν άλλη κουλτούρα, διαφορετικές προσωπικότητες και αποκλίνουσες ιδέες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Πιο κάτω απαριθμούνται και αναλύονται οι κυριότερες πηγές συγκρούσεων που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον με βάση τη βιβλιογραφία:

- Η κακή επικοινωνία: Η κακή επικοινωνία οφείλεται στην κακή κωδικοποίηση μηνυμάτων μεταξύ ατόμων ή ομάδων του σχολικού περιβάλλοντος, στις ελλειπείς πληροφορίες, στη διαφορετική ερμηνεία γεγονότων και καταστάσεων, στην ακατάλληλη επιλογή του χώρου και του χρόνου μετάδοσης ενός μηνύματος (Ιορδανίδης, 2014). Οι πιο πάνω λόγοι αποτελούν τις πιο συνηθισμένες αιτίες σύγκρουσης στον χώρο του σχολείου. Αρκετές φορές οι προκαταλήψεις και η έλλειψη ειλικρίνειας οδηγούν σε κακή κωδικοποίηση ή αποκωδικοποίηση των πληροφοριών, γεγονός που εμποδίζει τη συνεργασία και προκαλεί ένταση και διενέξεις (Αναγνωστοπούλου, 2019; Ιορδανίδης, 2014; Νάστος, 2018; Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015).
- Οι συγκρουόμενοι στόχοι: Όταν μια ομάδα ατόμων στην προσπάθειά της να εκπληρώσει τους στόχους της, αποκλείει την επίτευξη των στόχων μιας άλλης ομάδας, μπορεί να προκαλέσει σύγκρουση ανάμεσα στα άτομα ή στις ομάδες. Η εμπειρία, επίσης, φανερώνει ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ομάδων, διακατέχονται από το στοιχείο της κυριαρχίας με σκοπό την επίτευξη των στόχων που εξυπηρετούν την κάθε μια. Στην περίπτωση του σχολείου, η αποδιοργάνωση που δημιουργείται λόγω διαφορετικής αντίληψης για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό και τη διαχείριση ποικίλων θεμάτων ή λόγω της έλλειψης κοινού οράματος για τους στόχους της σχολικής μονάδας, οδηγούν σε συγκρούσεις.
- Οι περιορισμένοι πόροι: Όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αποκτήσει ή αξιοποιήσει τους περιορισμένους πόρους που διατίθενται για έναν οργανισμό, συνήθως αυτό εξυπακούει την στέρησή τους από μια άλλη ομάδα (Saitis & Saiti, 2018; Ιορδανίδης, 2005). Υποστηρίζοντας ότι η επιθετικότητα μπορεί να αποτελέσει συμπεριφοριστική εκδήλωση των συγκρούσεων, αναφέρουμε ότι ο Bandura (1973:15) αναλύοντας την επιθετική συμπεριφορά ενισχύει την πιο πάνω άποψη, σημειώνοντας ότι η επιθετική συμπεριφορά και η προσπάθεια για

κυριαρχία μέσω σωματικής ή λεκτικής επίθεσης, συχνά γίνεται το μέσο που χρησιμοποιούν άτομα ή ομάδες, ώστε να κερδίζουν πόρους που στερούνται, μέσω της τροποποίησης των κανονισμών ανάλογα με τα δικά τους συμφέροντα, του ελέγχου και της υποταγής των άλλων απομακρύνοντας τα εμπόδια που καθυστερούν ή μπλοκάρουν την επίτευξη των στόχων τους. Όσον αφορά στον σχολικό χώρο, οι ελλείψεις ως προς τις κτιριακές εγκαταστάσεις, την υλικοτεχνική υποδομή και τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, αποτελούν προβλήματα που συχνά οδηγούν στην ανάδυση διενέξεων. Άλλη περίπτωση είναι ο έμμεσος περιορισμός των πόρων μέσω της μείωσης των εξόδων.

- Οι οργανωτικές δυσκολίες: Οι αδυναμίες στην οργάνωση ενός σχολικού οργανισμού, αφορούν τον ασαφή καθορισμό καθηκόντων και ρόλων, ενώ η σχολική νομοθεσία αδυνατεί να ρυθμίσει σαφώς τα παραπάνω ζητήματα. Έτσι, οι εσωτερικοί κανονισμοί που αφορούν την κατανομή εξωδιδασκτικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών, την κατανομή τμημάτων σε εκπαιδευτικούς κ.ά., συχνά γίνονται αιτίες για την εμφάνιση εντάσεων και προστριβών. Τότε, ο ρόλος του ηγέτη είναι να φροντίσει να εντοπίσει τις αδυναμίες προτού εξελιχθούν σε προβλήματα και να δράσει προληπτικά, ώστε η εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού να μην επηρεαστεί (Verma, 1998:12).
- Οι αντιλαμβανόμενες ανισότητες: Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν ότι ο Διευθυντής είναι άδικος ως προς τη συμπεριφορά του προς τους εκπαιδευτικούς για την κατανομή καθηκόντων και προνομίων, τότε η αίσθηση της αδικίας συχνά και όχι άδικα, λειτουργεί πυροδοτικά στην πρόκληση συγκρούσεων (Δοξαριώτης, 2019; Μπακιρτζή, 2020). Η δικαιοσύνη, η ισονομία και ο δημοκρατικός τρόπος διοίκησης είναι βασικό στοιχείο του αποτελεσματικού σχολικού οργανισμού γιατί αυξάνει τη συνοχή, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στον κοινό στόχο. Η πιο πάνω άποψη ενισχύεται από έρευνα η οποία έχει αποδείξει ότι η Αποφυγή της σύγκρουσης ως τρόπος διαχείρισής της, προβλέπει έλλειψη δικαιοσύνης στον σχολικό οργανισμό, ενώ η διαχείριση μέσω της Συνεργασίας οδηγεί σε εποικοδομητικές μορφές δικαιοσύνης (Chen & Tjosvold, 2002).
- Οι προσωπικές διαφορές: Τα προβλήματα που προέρχονται από τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά δύσκολα αντιμετωπίζονται, καθώς είναι δύσκολο να αλλάξουν. Για τον λόγο αυτό, αποτελούν μια από τις κυριότερες αιτίες συγκρούσεων (Saiti, 2015; Αναγνωστοπούλου, 2019; Γκορένα, 2017; Χασιώτη, 2019). Έτσι, η διαδικασία των συγκρούσεων μετατρέπεται σε αναγνωριστική διαδικασία που επιτρέπει στην ομάδα να αναγνωρίσει τις διαφορές, αλλά και τα κοινά συμφέροντα. Σύμφωνα με τον Rahim (2002), στο σημείο αυτό υπάρχει ο κίνδυνος της θετικής συσχέτισης της σύγκρουσης καθηκόντων

με τη συναισθηματική σύγκρουση, το λεγόμενο παράδοξο της σύγκρουσης, από το οποίο η Διεύθυνση πρέπει να προφυλάξει τον οργανισμό.

- Οι επιβαλλόμενες αλλαγές σε μια σχολική μονάδα: Οι συνεχείς σύγχρονες, κοινωνικές εξελίξεις επιβάλλουν την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, απαιτώντας την κατάκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Everard και συνεργάτες (2004), οι αλλαγές αυτές οδηγούν σε διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές ενδέχεται να αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας, οργάνωσης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου (Στιβακτάκη, 2017). Κάθε αλλαγή, δημιουργεί πιέσεις και αβεβαιότητα στους εργαζόμενους. Η αντίσταση στην αλλαγή από ανασφάλεια για το μέλλον, κατά κανόνα οδηγεί σε μη λειτουργική σύγκρουση. Στην περίπτωση του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος, η εισαγωγή νέου Αναλυτικού Προγράμματος στα σχολεία, με τη χρήση Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας, η χρήση Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία και μάθηση, η εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών, επιβαρύνουν με περισσότερο άγχος και πίεση τους εκπαιδευτικούς, λόγω της αύξησης του φόρτου εργασίας, γεγονός που τους οδηγεί σε συχνότερα ξεσπάσματα και σε διενέξεις μεταξύ τους. Το αντίδοτο είναι η συνεχής επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

- Το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή του σχολείου: Το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου ή να αποτρέψει τις συγκρουσιακές καταστάσεις. Συχνά, η έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του Διευθυντή οδηγεί σε αυταρχικό τρόπο διοίκησης, διαταράζοντας την αρμονική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών. Η αναποτελεσματική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντική πηγή προστριβών και συγκρούσεων, λόγω μη προώθησης κουλτούρας συνοχής και συνεργασίας (Saiti, 2015; Μαυρογεώργου, 2021). Μάλιστα, αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός συνδέονται περισσότερο από κάθε άλλη φορά με την πεποίθηση εκδήλωσης προκλητικών και άδικων συμπεριφορών από την άλλη πλευρά. Στην περίπτωση, λοιπόν, που η διοίκηση του σχολείου παρουσιάζει άδικη συμπεριφορά, η εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του Διευθυντή κλονίζεται, γεγονός που οδηγεί σε αρνητικές αντιδράσεις και το ξέσπασμα κάποιας σύγκρουσης.

- Το εξωτερικό περιβάλλον: Κατά τη συνεργασία του σχολείου με τις Τοπικές Αρχές και με άλλους φορείς (π.χ. σύλλογος γονέων, υπηρεσιακές δομές παιδείας, υγείας, πολιτιστικούς συλλόγους) συχνό φαινόμενο είναι οι διενέξεις (Θάνου, Γκόλια &

Αναστασίου, 2020). Η καλή συνεργασία με τους παραπάνω φορείς είναι σημαντικό στοιχείο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και πρέπει να ενισχύεται. Η μειωμένη αναφορά στη βιβλιογραφία του συγκεκριμένου παράγοντα ως αιτία παραγωγής συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου προβληματίζει όσον αφορά το πόσο «ανοικτό» είναι το σχολείο στην κοινωνία (Χασιώτη, 2019).

- Το εργασιακό καθεστώς: Το εργασιακό καθεστώς εκπαιδευτικών (ωρομίσθιοι, αντικαταστάτες) οδηγεί σε αλλαγές στη σύσταση του συλλόγου διδασκόντων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη συνοχής του συλλόγου και άρα τη μη αποδοτική συνεργασία, καταλήγοντας σε συγκρούσεις (Saitis & Saiti, 2018; Αναγνωστοπούλου, 2019). Στο σημείο αυτό, μπορούμε να αναφέρουμε και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να δημιουργήσει διενέξεις, εφόσον οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται ως ένα μέσο άσκησης ελέγχου από τους ανώτερους και όχι ως μέσο που οδηγεί στην εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Παπαλαμπροπούλου, 2020).
- Οι αντιθέσεις των ομάδων: Σε κάθε οργανισμό δημιουργούνται άτυπες ομάδες, οι λεγόμενες «κλίκες». Οι ομάδες αυτές μπορεί να φέρουν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στον οργανισμό. Ο ηγέτης καλείται να εντοπίσει τις ομάδες και τα συμφέροντά τους, ειδάλλως θα οδηγηθεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις (Iordanides κ.ά., 2014; Rahim, 2017; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).
- Οι προηγούμενες συγκρούσεις που δεν έχουν επιλυθεί: Ο τρόπος διαχείρισης των προηγούμενων συγκρούσεων επηρεάζουν τη δημιουργία ή όχι μελλοντικών συγκρούσεων (Rahim, 2017). Οι κακές προηγούμενες εμπειρίες από τη διαχείριση προγενέστερων συγκρούσεων, φέρνουν στην επιφάνεια αρνητικά συναισθήματα όπως έλλειψη εμπιστοσύνης, δυσφορία, καχυποψία, φόβο και οργή. Η κακή διαχείριση προηγούμενων συγκρούσεων πιθανόν να οδηγήσει σε εσωτερικευμένο θυμό, ο οποίος ενδεχομένως να υποκινήσει νέες συγκρούσεις.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και κάποιες δευτερογενείς αιτίες συγκρούσεων όπως: οι αντιδράσεις στην προσπάθεια εισαγωγής καινοτομιών ή και κάποιες φορές η μη συμμόρφωση με τους κανόνες του εκπαιδευτικού οργανισμού, η έλλειψη «ευελιξίας» κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αναζήτησης πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε διάφορα εκπαιδευτικά ή διοικητικά ζητήματα, η έλλειψη παροχής κινήτρων από πλευράς της εκπαιδευτικής ηγεσίας για την επαγγελματική δραστηριοποίηση των υφιστάμενων, η παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Edo & Omunakwe, 2021; Saitis & Saiti, 2018a). Επιπλέον, αναφέρονται η ελλιπής ανατροφοδότηση κι επιμόρφωση του

εκπαιδευτικού προσωπικού, τα οποία ανήκουν στα βασικά χαρακτηριστικά της σωστής λειτουργίας και της επιτυχούς επίτευξης των στόχων που θέτει το σχολείο, οι λανθασμένες μέθοδοι διοίκησης και τέλος επισημαίνονται και τα υπαρκτά ελαττώματα του κάθε ατόμου (άγνοια, ζήλεια, απληστία, θυμός ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, εχθρικότητα). Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η άποψη του Yablonsky (1962, όπ.αναφ.στο Bandura, 1973:21) που αναφερόμενος στην επιθετικότητα, εξηγεί ορισμένους πολύ σημαντικούς λόγους για τους οποίους μπορεί να προκληθεί σύγκρουση σε έναν οργανισμό. Όπως σωστά υποστηρίζει, επιθετικότητα μερικές φορές μπορεί να εμφανιστεί για να κερδίσει ο θύτης την αναγνώριση και την αποδοχή των συναδέλφων και για να ανεβεί στην κοινωνική ιεραρχία. Η πιο πάνω τακτική θεωρείται λανθασμένη και ανήθικη, αποτελώντας εμπόδιο στον πλουραλισμό, την αλλαγή και τη συμμετοχικότητα στον οργανισμό.

Καταληκτικά, από την παραπάνω ανάλυση φαίνεται ότι οι αιτίες συγκρούσεων παρουσιάζουν αλληλοεπικαλύψεις και πολυεστιακά χαρακτηριστικά. Ενδεχομένως, λοιπόν, μια διένεξη να αποτελεί εκτόνωση περισσότερων από μια αιτιών. Στην ορθή και επωφελή για τη σχολική μονάδα και τους στόχους της διαχείριση τόσο των αιτιών-πηγών των συγκρούσεων όσο και των ίδιων των σχολικών συγκρούσεων, θα βοηθούσαν πολύ η αρμονία, η συλλογικότητα, η συναδελφικότητα, η βελτιωμένη επικοινωνία, η εμπιστοσύνη, η συνεργατικότητα και οι βαθιές διαπροσωπικές σχέσεις που πρέπει να αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας να έχει καθήκον να εργαστεί προς την κατεύθυνση αυτή. Η σημασία του εντοπισμού και της εξάλειψης των αιτιών της σύγκρουσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εμφάνισής της, της μορφής που θα πάρει και της έντασης που θα έχει.

Ακολουθεί η ανάλυση της διαδικασίας και των σταδίων της σύγκρουσης.

2.2.6 Διαδικασία και στάδια της σύγκρουσης

Η μελέτη της διαδικασίας της σύγκρουσης οδήγησε στην ανάπτυξη δύο μοντέλων, του δομικού και του διαδικαστικού (Αναγνωστοπούλου, 2019; Κόγιος & Φράγκου, 2018; Σταγκώνης, 2018). Το δομικό μοντέλο (συγκρούσεις καθήκοντος) ασχολείται κυρίως με συγκρούσεις που έχουν ως εστία τα δομικά ή αλλιώς λειτουργικά μέρη ενός οργανισμού, τμήματος ή ομάδας (τυποποιημένες διαδικασίες, πόροι, προσωπικό, σχέσεις αλληλεξάρτησης). Το διαδικαστικό μοντέλο ασχολείται με τον δυναμικό χαρακτήρα της σύγκρουσης, ανάλογα με τη διαδοχή των γεγονότων κατά την εξέλιξή της και με τη δράση των αντιμαχόμενων μερών, χωρίς να λαμβάνει υπόψιν τα προσωπικά τους γνωρίσματα.

Το πιο διαδεδομένο μοντέλο σήμερα στη βιβλιογραφία είναι το διαδικαστικό μοντέλο του Pondy (1967). Η ανάλυση του διαδικαστικού μοντέλου μας οδηγεί στη διάκριση 5 σταδίων, στα οποία εξελίσσεται η σύγκρουση με την ένταση του φαινομένου να αυξομειώνεται, καθώς οι εμπλεκόμενοι μετακινούνται από το ένα στάδιο στο άλλο. Τα συγκεκριμένα στάδια αντικατοπτρίζουν και τις μορφές που παίρνει η σύγκρουση. Η περιγραφή των σταδίων είναι η ακόλουθη:

- i. Η λανθάνουσα σύγκρουση: Αποτελεί συνήθως το πρώτο στάδιο στο οποίο η σύγκρουση είναι υφέρπουσα. Έχει τη μορφή μιας κατάστασης όπου η σύγκρουση υποβόσκει. Ο Διευθυντής-ηγέτης πρέπει να αντιληφθεί ότι υπάρχει κάποιο πεδίο στο οποίο θα μπορούσαν να δημιουργηθούν συνθήκες σύγκρουσης και να προλάβει την εκδήλωσή της. Τέτοιου είδους συγκρούσεις είναι αυτές που έχουν ως αιτία τον άνισο καταμερισμό εργασιών, τον ελλιπή υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τις ασαφείς διαδικασίες κ.ά.
- ii. Η αντιληπτή σύγκρουση: Μια σύγκρουση μπορεί να μην είναι παρούσα (πραγματική), ούτε σε λανθάνουσα μορφή, αλλά να είναι αντιληπτή. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), η αντιληπτή σύγκρουση μπορεί να προκληθεί από παρεξήγηση των απόψεων του άλλου, από μη ολοκληρωμένη γνώση των γεγονότων ή διαφορετική αντίληψή τους. Εξάλλου, οι ίδιες οι συγκρούσεις δε γίνονται αντιληπτές από όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Αν τα αντικρουόμενα μέρη προσπαθήσουν να βελτιώσουν την επικοινωνία τους και αποσαφηνίσουν τις θέσεις τους, είναι δυνατή η αποφυγή της εξέλιξης της σύγκρουσης στην επόμενη μορφή.
- iii. Η φανερή σύγκρουση: Στη φάση αυτή, η σύγκρουση είναι ξεκάθαρη, η διαφωνία είναι ανοικτή και η συνεργασία έχει σχεδόν διακοπεί (Rahim, 2002). Αποτελεί την πλήρη αποδοχή της ύπαρξης σύγκρουσης.
- iv. Έκδηλη σύγκρουση: Η ένταση εκφράζεται πλέον εμφανώς στην καθημερινή συμπεριφορά των εμπλεκόμενων μερών της. Ο κίνδυνος εξάπλωσης της σύγκρουσης είναι μεγάλος και απευκταίο είναι η σύγκρουση να συνοδευτεί με εκδηλώσεις σωματικής και λεκτικής βίας. Τη στιγμή αυτή, η επέμβαση της Διοίκησης είναι απαραίτητη και η ανάλυση της κρίσης θα οδηγήσει στη λήψη μέτρων για τη διαχείρισή της. Παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην εμφάνιση της σύγκρουσης είναι: η συχνότητα εμφάνισης μιας σύγκρουσης (π.χ. όταν δύο μέρη επιμένουν να διαφωνούν για συγκεκριμένο ζήτημα, όσο καλή διάθεση και αν έχει το ένα ή και τα δύο μέρη, κάποια στιγμή η διαφωνία θα μετατραπεί σε σύγκρουση), η αβεβαιότητα της επιλογής που προκαλεί φόβο στον άνθρωπο για το άγνωστο, η απόδοση ευθυνών και οι αλληλοκατηγορίες, ο αρνητισμός και

η καχυποψία που επικρατούν στην περίπτωση που έχουμε μια όχι και τόσο αποτελεσματική συνεργασία σε μια ομάδα εργασίας.

v. Η Μετασύγκρουση (ή υποσύγκρουση ή οι συνέπειες της σύγκρουσης): Το πέμπτο στάδιο είναι οι επιπτώσεις που έχει μια σύγκρουση στα ίδια τα άτομα, στις μελλοντικές τους σχέσεις και στον οργανισμό γενικότερα, μακροπρόθεσμα ή μεσοπρόθεσμα. Στο σημείο αυτό, ο τρόπος χειρισμού της σύγκρουσης έχει μεγάλη σημασία, καθώς επηρεάζει την εργασιακή απόδοση.

Αξίζει να αναφερθεί το μοντέλο του Thomas (σε Thomas & Schmidt, 1976), το οποίο συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία. Το μοντέλο αυτό αναφέρεται σε πέντε (5) στάδια σύγκρουσης: της υποθάλπουσας σύγκρουσης, της συνειδητοποίησης, των συμπεριφορών, των αντιδράσεων και των αποτελεσμάτων. Σε κάθε στάδιο επιτελούνται διεργασίες παρόμοιες και ανάλογες με τις πέντε φάσεις που επισημαίνει και ο Pondy (1967).

Είναι πολύ σημαντικό ο διαχειριστής της σύγκρουσης να γνωρίζει το στάδιο από το οποίο διέρχεται μια σύγκρουση, γιατί μέσα από την καλύτερη κατανόηση της σύγκρουσης, χειρίζεται πιο σωστά και αντιμετωπίζει καλύτερα τη σύγκρουση. Η ανάλυση της σύγκρουσης μπορεί να συνδράμει στην επιλογή της σωστής τακτικής διαχείρισής της και επεξηγείται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.2.7 Ανάλυση της σύγκρουσης

Ο όρος «ανάλυση της σύγκρουσης» είναι η δημιουργία του προφίλ της σύγκρουσης με διασαφήνιση των εμπλεκόμενων μερών του περιβάλλοντος και των πιθανών εκβάσεων με τη λογική της ανάλυσης υποθέσεων. Κομμάτι της ανάλυσης είναι η «σχηματοποίηση της σύγκρουσης», δηλαδή ο εντοπισμός των μερών της και των επιδιώξεών τους. Ο όρος «χαρτογράφηση της σχηματοποίησης της σύγκρουσης» ή απλώς «χαρτογράφηση της σύγκρουσης» είναι η επέκταση της σχηματοποίησης των εμπλεκόμενων σε άλλους εμπλεκόμενους ή σε λιγότερο εμφανείς και αυτονόητους στόχους, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης.

Η χαρτογράφηση της σύγκρουσης είναι πολύτιμη δεξιότητα στην επίλυση της σύγκρουσης, γιατί βοηθά στην εξεύρεση πιθανών λύσεων. Αναλύει τη σύγκρουση και ξεκαθαρίζει τις σχέσεις που δημιουργούνται. Είναι χρήσιμη στην περίπτωση που πρέπει να γίνουν αλλαγές σε μια ομάδα και στον τρόπο που εργάζεται (Ρέππα & Βασιλάκης, 2017). Το αποτέλεσμα από τη χαρτογράφηση είναι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων που εμπλέκονται

να εξακριβωθούν, οι μεταβολές στις αρμοδιότητες να γίνουν σωστά και οι σχέσεις να βελτιωθούν μέσω της συνεργασίας (Παπαδόπουλος, 2018; Βασιλείου & Κεχάογλου, 2015).

2.2.8 Η διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και ο ρόλος του Διευθυντή

2.2.8.1 Η έννοια του όρου της διαχείρισης συγκρούσεων

Η παραδοσιακή προσέγγιση θεωρεί ότι η σύγκρουση είναι οργανωσιακή δυσλειτουργία και πρέπει να εξαλείφεται. Με τον τρόπο αυτό, η σύγκρουση επανεμφανιζόταν συνήθως, καθώς οι ριζικές της αιτίες δεν εξαλείφονταν και οι θετικές της επενέργειες αποκλείονταν. Ακολούθησε η συμπεριφοριστική ή σύγχρονη σχολή, η οποία κυριάρχησε από το 1930 μέχρι το 1970. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η σύγκρουση θεωρείτο ουδέτερο στοιχείο. Επομένως, γίνεται αποδεκτή και μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες. Στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία, κυρίαρχη τάση είναι οι συγκρούσεις να αντιμετωπίζονται ως θετικές και ευκαταίες (Rahim κ.ά., 2001). Όπως ο Verma (1998:12) υποστηρίζει, η διαχείριση των συγκρούσεων απαιτεί συνδυασμό αναλυτικών και ανθρώπινων δεξιοτήτων.

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μια στρατηγική διαδικασία που αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιδρούν στις συγκρούσεις που συμβαίνουν. Κάθε άτομο ακολουθεί δικούς του τρόπους για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Υιοθετώντας την παραπάνω άποψη, γίνεται αποδεκτό ότι οι δεξιότητες διαχείρισης της σύγκρουσης καθίστανται απαραίτητες για τους σύγχρονους οργανισμούς (Rahim, 2017; Robbins & Judge, 2021). Σημαντικός υποστηρικτής της πιο πάνω άποψης είναι ο Rahim (2017) σύμφωνα με τον οποίο η διαχείριση της σύγκρουσης είναι η διαδικασία που έχει ως στόχο την εξεύρεση των δικαιότερων λύσεων για τα δύο αντικρουόμενα μέρη, ενώ κύριος στόχος της είναι ο περιορισμός ή η διακοπή της εμφάνισης μη λειτουργικών συγκρούσεων.

Ειδικά στους σχολικούς οργανισμούς, η άμεση και σωστή διαχείριση της σύγκρουσης μέσω συνεργασίας, συνιστά κομβικό παράγοντα για την ανεμπόδιστη περάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Μέσω της διαχείρισης συγκρούσεων, τα άτομα ενθαρρύνονται να ανταλλάζουν απόψεις γύρω από το θέμα που τους απασχολεί, να γεφυρώνουν διαφορές και να επιλύουν μια προβληματική κατάσταση. Η εποικοδομητική διαχείριση, ενθαρρύνει την ανάπτυξη αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων. Κατ' επέκταση, η διαχείριση της σύγκρουσης είναι μια διαδικασία που αφορά κατ' εξοχήν την ηγεσία. Σκοπός της ηγεσίας θα πρέπει να είναι η δημιουργία τέτοιων συνθηκών και διαδικασιών στον οργανισμό, ώστε η σύγκρουση να αποτελεί λειτουργικό ζήτημα, όπως όλα τα υπόλοιπα, το οποίο πρέπει να επιλύεται σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διαδικασίες μέσα από ένα ολοκληρωμένο πλάνο διαχείρισης. Ως επακόλουθο, η ηγεσία θα πρέπει να αναλάβει τον ρόλο της ήρεμης δύναμης ως συμμετέχων

ή ως εξωτερικός παράγοντας που επιδρά στις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Με τον τρόπο αυτό, η διαχείριση των διενέξεων γίνεται πρόκληση για τον ηγέτη.

Ο Cohen (2005) διακρίνει τέσσερα επίπεδα διαχείρισης συγκρούσεων. Τα επίπεδα αυτά αναπαρίστανται με μία πυραμίδα:



Σχήμα 2: Πίνακας Cohen (Πηγή: Cohen, 2005)

Σύμφωνα με τον Cohen (2005), οι συγκρούσεις επιδέχονται διαχείρισης και είναι σημαντικό να προλαμβάνονται κυρίως μέσω στρατηγικών που αναπτύσσει ο ηγέτης. Η δεξιότητα διαχείρισης της σύγκρουσης σχετίζεται άμεσα με την επιτυχία του οργανισμού και είναι δεξιότητα την οποία ο ηγέτης θα πρέπει να κατακτήσει. Το τρίτο επίπεδο διαχείρισης, αφορά συγκρούσεις που δεν έτυχαν σωστής διαχείρισης και ζητείται η παρέμβαση για βοήθεια από τρίτα πρόσωπα. Στην περίπτωση του σχολείου η παρέμβαση μπορεί να γίνει από προσωπικό που εδράζεται στο Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας. Για παράδειγμα, αν η σύγκρουση αφορά μαθητές μπορεί να επέμβει η Ομάδα Άμεσης Παρέμβασης, ενώ αν η σύγκρουση αφορά εκπαιδευτικούς ή τον Διευθυντή μπορεί να επέμβει ο Οικείος Επιθεωρητής. Το τελευταίο στάδιο είναι ο τερματισμός της σύγκρουσης, μέσω της διαχείρισής της. Τελικός σκοπός είναι ο οργανισμός να αποκτήσει συγκρουσιακή κουλτούρα, αναβαθμίζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τη σύγκρουση.

Συμπερασματικά, όπως σωστά κατέδειξε και η μελέτη των Blake και Mouton (1964), η διαχείριση της σύγκρουσης θέτει υπό αμφισβήτηση ως αναχρονιστικές της διαδικασίες επίλυσης των συγκρούσεων, με σκοπό την εξάλειψή τους. Οι απόψεις επίλυσης των συγκρούσεων θεωρούνται πλέον αφελείς και μάταιες. Όπως οι Rahim και Bonoma (1979) υποστηρίζουν, η επίλυση της σύγκρουσης υπαινίσσεται εξάλειψη ή μείωση της σύγκρουσης, ενώ η διαχείριση περιλαμβάνει πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Για τον λόγο αυτό, ο όρος «επίλυση» της σύγκρουσης στη βιβλιογραφία έχει σε μεγάλο ποσοστό

αντικατασταθεί από τη διαχείριση της σύγκρουσης που είναι η ρύθμισή της με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιοριστούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι αρνητικές της επιπτώσεις. Όποια όμως ανάλυση και να γίνει, όσα μοντέλα και τεχνικές και αν παρατεθούν, αν η διοίκηση και τα μέλη του οργανισμού δεν προσέλθουν στη διαδικασία διαχείρισης με καλή πίστη, η έκβαση της διαχειριστικής διαδικασίας είναι αμφίβολη. Ακολουθεί υποκεφάλαιο που αναλύει την πρόληψη της σύγκρουσης, ως ένας από τους τρόπους διαχείρισής της.

2.2.8.2 Πρόληψη συγκρούσεων

Το κλειδί για τη διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί η πρόληψη της εμφάνισής τους (Algert κ.ά., 2021). Σύμφωνα με τους Khan, Hussainy και Iqbal (2017), αν η διοίκηση ενός οργανισμού δεν ανταποκριθεί σωστά στα συμπτώματα έκρηξης μιας σύγκρουσης, τότε ενδεχομένως οι συγκρούσεις να φτάσουν σε τόσο μεγάλη συχνότητα και ένταση που να διοικούν οι ίδιες ολόκληρο τον οργανισμό. Στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού, η ευθύνη της πρόληψης των διαπροσωπικών συγκρούσεων βαραίνει τον Διευθυντή.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για σκοπούς πρόληψης της σύγκρουσης, είναι εξαιρετικά σημαντικό ο Διευθυντής να προσέξει τα εξής:

- i. Καταμερισμός καθηκόντων των μελών του οργανισμού. Η οπτική του Bandura (1973:31) για τις συγκρούσεις είναι ότι συχνά εμφανίζονται συγκρούσεις, οι οποίες αποτελούν ενεργητική αναπαράσταση των ρόλων που έχει κάθε άτομο και αποτελούν ανεπαρκώς συγκεκαλυμμένη επιθετικότητα. Εξετάζοντας την άποψη αυτή, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι κάθε μέλος του οργανισμού πρέπει να έχει συγκεκριμένα καθήκοντα μέσα στο σχολείο. Οι ρόλοι των μελών πρέπει να υπηρετούν έναν σκοπό. Η σωστή οργανωτική δομή του σχολείου βοηθάει στην πρόληψη της εμφάνισης συγκρούσεων (Mahvar, Farahani & Aryankhesal, 2018).
- ii. Έμφαση στον κοινό σκοπό και στην από κοινού προσπάθεια για την επίτευξή του. Συνεχείς αναφορές και υπενθυμίσεις από τον Διευθυντή του σχολείου, του κοινού στόχου οδηγούν στην ενίσχυση της συνοχής του συλλόγου διδασκόντων (Everard κ.ά., 2004).
- iii. Προώθηση της συνεργασίας και του διαλόγου των ατόμων που απαρτίζουν τον σύλλογο διδασκόντων. Εξάλλου, η σημασία της συνεργασίας στην εγκαθίδρυση θετικού σχολικού κλίματος είναι ένα θέμα που έχει αποδειχθεί στη βιβλιογραφία αρκετές φορές (Algert κ.ά., 2021; Πολυκάρπου & Χρυσάνθου, 2021).
- iv. Ισότητα και αμεροληψία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μέσω της εξάλειψης των αδικιών από μέρους του Διευθυντή μειώνουν τις τριβές και τις εντάσεις.

Καταληκτικά, οι συγκρούσεις που δεν προλαμβάνονται, ενεργοποιούν ένα πλήθος από αρνητικές συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφοριστικές καταστάσεις. Η διαχείριση των συγκρούσεων από τον Διευθυντή, καθορίζει εάν η επίδραση στον οργανισμό θα είναι τελικά θετική. Αξίζει να αναφερθεί ότι όσο μια σύγκρουση κλιμακώνεται ή παραμένει αδιαχείριστη τα εμπλεκόμενα μέρη ανάγουν την απλή διαφωνία σε προσωπική κριτική ή επίθεση, με αποτέλεσμα να μη δέχονται τα επιχειρήματα της άλλης πλευράς. Από τη στιγμή που ενεργοποιούνται τέτοιοι συναισθηματικοί μηχανισμοί, η ποιότητα της επικοινωνίας υποβαθμίζεται και η σύγκρουση οδηγείται στην κορύφωση. Τελικά, η κορύφωση της σύγκρουσης μπορεί να ανακόψει την προσπάθεια των εργαζόμενων να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί, λόγω αποσυντονισμού τους από την προσπάθειά να αντιμετωπίσουν τις απειλές της σύγκρουσης, την απώλεια ισχύος και το πλήγμα στη συνοχή του οργανισμού. Οι Rahim και συνεργάτες (Rahim κ.ά., 2001) επιβεβαιώνουν την πιο πάνω άποψη υποστηρίζοντας ότι οι αδιαχείριστες συγκρούσεις μπορούν να συσκοτίσουν την παραγωγική διαδικασία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δυνατοί τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων, σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους.

2.2.8.3 Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων

Οι εφικτοί τρόποι διαχείρισης των διαπροσωπικών (και ομαδικών) συγκρούσεων διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες ταξινόμησης ανάλογα με τα αποτελέσματα, οι οποίες παρατίθενται πιο κάτω (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Ιορδανίδης, 2014):

- i. Κέρδος – Ζημιά (win-lose): Μέσω των μεθόδων αυτών εκφράζεται ο ανταγωνισμός. Οι διαφορές επιλύονται με την επικράτηση του ισχυρότερου. Παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι η χρήση της εξουσίας-θέσης, η προσωπική εξουσία και η απόφαση της πλειοψηφίας (για παράδειγμα αποφάσεις συλλόγου διδασκόντων). Σημαντικά πλεονεκτήματα της στρατηγικής αυτής είναι ότι μέσω του ανταγωνισμού που δημιουργείται, τα άτομα ή οι ομάδες αποκτούν κίνητρα, ενώ ενισχύεται η εκδήλωση αντίθετων ιδεών και αποκλινουσών θέσεων, η ελεύθερη έκφραση και ο διάλογος. Τα μειονεκτήματα είναι ότι δεν ικανοποιούνται τα αιτήματα και των δύο μερών, παρατηρείται μεταβολή της ποιότητας της επικοινωνίας κατά κανόνα αρνητική, παρανοήσεις, εχθρότητα και αναπτύσσεται αδιαλλαξία, μη ενσυναίσθηση και αδιαφορία προς τις αλλότριες επιδιώξεις.
- ii. Ζημιά – ζημιά (lose-lose): Η επίλυση της σύγκρουσης είναι αμοιβαία ζημιογόνα γιατί κανέναν από τα δύο μέρη δε μετακινείται από τις θέσεις του. Βασικές μέθοδοι

χειρισμού της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι: ο συμβιβασμός, η διαιτησία (δηλαδή όταν η λύση έρχεται από ένα τρίτο μέρος), οι κανονισμοί, η αποφυγή και η δωροδοκία.

iii. Κέρδος – κέρδος (win-win): Μέθοδοι όπου και οι δύο πλευρές κερδίζουν. Η συγκεκριμένη στρατηγική επιδιώκει την εξάλειψη των πηγών των συγκρούσεων και τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση των στόχων και των επιδιώξεων όλων των μερών της σύγκρουσης. Σύμφωνα με αυτή τη στρατηγική, ο βασικός τρόπος επίλυσης της σύγκρουσης είναι η συνεργατική αντιμετώπισή τους από την ηγεσία, η οποία ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες, ενώ οι εργαζόμενοι ενισχύουν τη συνεκτικότητα του οργανισμού μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αναγνωρίζοντας ως δόκιμα τα αιτήματα των άλλων. Στην κατηγορία αυτή χρησιμοποιούνται τρόποι συνεργασίας που οδηγούν στην επίλυση της σύγκρουσης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται η συναίνεση, η ολοκληρωμένη λήψη απόφασης, η δημιουργία υψηλότερων στόχων, η μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα (επιμόρφωση), καθώς και οι αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο Verma (1998) αναφέρεται στη συγκεκριμένη στρατηγική επισημαίνοντας ότι πολύ αποτελεσματική είναι η διαπραγμάτευση και η σωστή επικοινωνία. Αποτελεί την καλύτερη δυνατή λύση, γιατί τα προβλήματα λύνονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Συνεπώς, η συνοχή και η παραγωγικότητα της ομάδας ενισχύεται και η προσωπική ικανοποίηση των μελών μεγιστοποιείται.

Αρχικά η Αμερικανή φιλόσοφος Mary P. Follett αρχές του 20^{ου} αιώνα ασχολείται με τη φύση των συγκρούσεων και εισάγει τρεις τύπους προσέγγισής της: Ενσωμάτωση (Integration), Συμβιβασμός (Compromise) και Κυριαρχία (Domination). Στη συνέχεια, η ίδια πρόσθεσε άλλους δύο τρόπους αντιμετώπισης της σύγκρουσης: Αποφυγή (Avoidance) και Καταστολή (Suppression). Υποστήριξε ότι, ο καλύτερος τρόπος επίλυσης μιας σύγκρουσης είναι μέσω της Ενσωμάτωσης, κατά την οποία κάθε πλευρά καταθέτει τις ανάγκες και τις επιθυμίες της ξεκάθαρα και με ειλικρίνεια και στη συνέχεια συνεργατικά εργάζονται για μια λύση που θα καλύπτει τις ανάγκες και των δύο πλευρών. Για την εποχή εκείνη όσα γράφει ήταν εξαιρετικά πρωτοποριακά. Σύμφωνα με την ίδια, η Ενσωμάτωση είναι ο πιο δύσκολος τρόπος επίλυσης. Η Κυριαρχία ή ο Συμβιβασμός είναι πιο εύκολες λύσεις.

Τα πλέον γνωστά θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων (Blake κ.ά., 1964; Rahim & Bonoma, 1979; Thomas, 2008), σε σύνοψη, προβλέπουν για τους εμπλεκόμενους τα ακόλουθα πέντε στυλ διαχείρισης:

- **Παραχωρητικό (Smoothing, Accommodating, Εξυπηρέτηση):** Κατά το παραχωρητικό στυλ οι ανάγκες της άλλης πλευράς μπαίνουν σε προτεραιότητα σε σχέση με τις ανάγκες για τον εαυτό. Δίνεται η ευκαιρία στην άλλη πλευρά να κερδίσει (lose-win). Ο συγκεκριμένος τρόπος διαχείρισης χρησιμοποιείται όταν κάποιος δεν ενδιαφέρεται σε τόσο μεγάλο βαθμό για το ζήτημα που τίθεται, όταν η επίλυση του ζητήματος δεν αξίζει τη διάθεση του χρόνου ή όταν η άλλη πλευρά έχει δίκαιο. Επέρχεται η ειρήνη μεταξύ των δύο πλευρών. Παρόλο που φαίνεται λύση με αδυναμίες, μπορεί να είναι η καλύτερη επιλογή για μικρών διαστάσεων συγκρούσεις.
- **Αποφευκτικό (Withdrawing, Avoiding):** Όταν επιλέγεται η αποφυγή της σύγκρουσης, οι αντιμαχόμενες πλευρές απομακρύνονται η μια από την άλλη. Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι εάν δοθεί στις δύο πλευρές η ευκαιρία να ηρεμήσουν, τότε η επίλυση μπορεί να είναι αποτελεσματική καθώς το ζήτημα επαναπροσδιορίζεται. Ο ρόλος της ηγεσίας μπαίνει σε δεύτερη μοίρα, μέσα από την εμπιστοσύνη που δείχνει προς τους υφιστάμενους. Η μελέτη του τρόπου της αποφυγής έχει αναδείξει ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος η σύγκρουση να επανεμφανιστεί σε μελλοντικό στάδιο με σοβαρότερη μορφή, γεγονός που θα οδηγήσει σε πολύ σοβαρά προβλήματα οργάνωσης και απόδοσης.
- **Συμβιβαστικό (Compromising):** Ο υιοθέτηση της διαχείρισης της σύγκρουσης μέσω του συμβιβασμού των δύο πλευρών, αντιστοιχεί στην υιοθέτηση της λύσης της υποχώρησης και των δύο πλευρών που παρουσιάζεται στο μέσο των διαστάσεων του ενδιαφέροντος για τον εαυτό και του ενδιαφέροντος για τον άλλο (lose-lose).
- **Ανταγωνιστικό (Forcing, Competing, Κυριαρχία):** Η Κυριαρχία είναι ο τρόπος διαχείρισης που αφορά στα αποτελέσματα και περιορίζεται στην ικανοποίηση των θέσεων της κυρίαρχης πλευράς. Η συγκεκριμένη οδός ακολουθείται όταν ο χρόνος δεν επαρκεί, ώστε να υπάρξει συζήτηση διαφορετικών λύσεων ή όταν η επιδιωκόμενη λύση δυσχεραίνει τους υφιστάμενους. Συνιστάται στην ηγεσία του οργανισμού, να αποφεύγει την ευρεία χρήση της Κυριαρχίας (win-lose), καθώς η εμπιστοσύνη στην ηγεσία μειώνεται, κάτι που είναι δύσκολο να αποκατασταθεί.
- **Συνεργατικό (Collaborating, Problem Solving, Integrating, Ενσωμάτωση):** Η Ενσωμάτωση είναι χρονοβόρα διαδικασία και δύσκολη στην εφαρμογή, αλλά επιφέρει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα με την ικανοποίηση και των δύο πλευρών (win-win). Όπως γίνεται κατανοητό, κύρια εργαλεία της Ενσωμάτωσης γίνονται ο επικοινωνιακός διάλογος

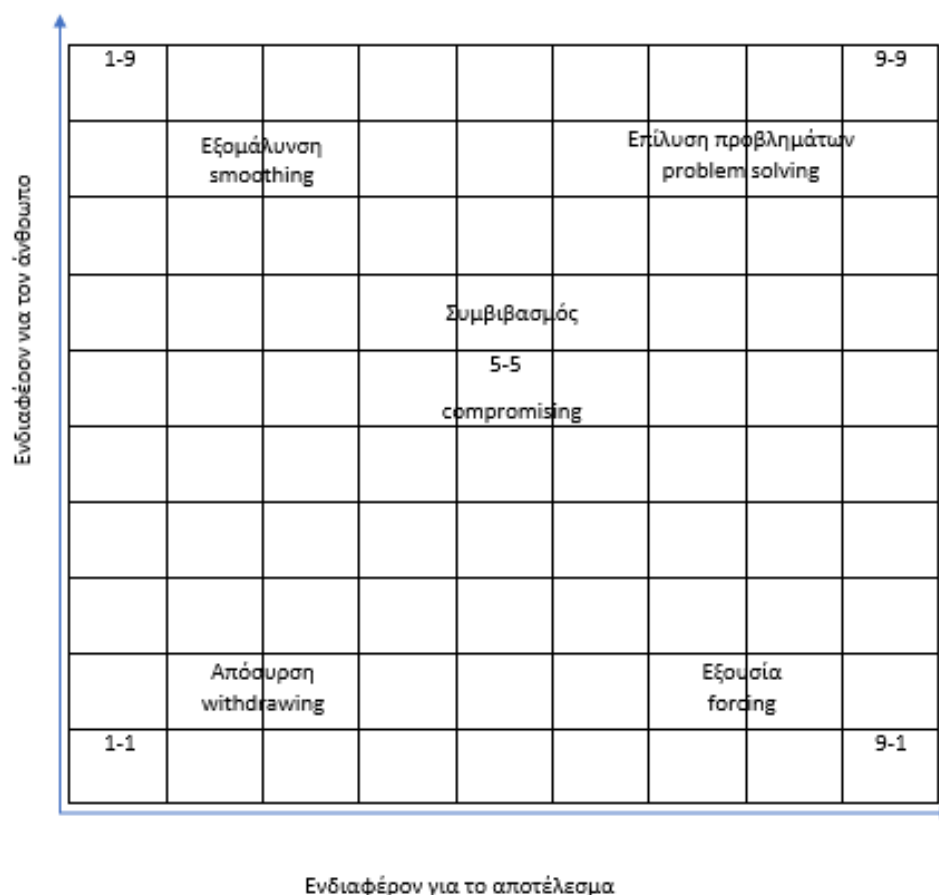
και η διαπραγμάτευση. Καταλήγοντας, επισημαίνεται ότι η Ενσωμάτωση επιλέγεται και εφαρμόζεται σε σοβαρής σημασίας ζητήματα.

Το μοντέλο των Blake και Mouton (1964)

Οι Blake και Mouton (1964) πρώτοι παρουσιάζουν το σκεπτικό της ταξινόμησης των τρόπων (στυλ) διαχείρισης συγκρούσεων στις εξής πέντε στρατηγικές: Εξομάλυνση (Smoothing), Απόσυρση (Withdrawing), Επίλυση Προβλημάτων (Problem Solving), Συμβιβασμός (Compromising) και Εξουσία (Forcing). Οι Blake και Mouton (1967) πραγματοποίησαν ταξινόμηση των συμπεριφορών που παρουσιάζονται στην περίπτωση διαπροσωπικών συγκρούσεων σε ένα δισδιάστατο πλέγμα, με τον άξονα των ψ να δείχνει το ενδιαφέρον για την παραγωγή ή το αποτέλεσμα και τον άξονα των χ να δείχνει το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους.

Πιο αναλυτικά, τα πέντε προφίλ διοίκησης συγκρούσεων που προκύπτουν είναι:

- i. Απόσυρση: Παραίτηση από κάθε στόχο ατομικό ή ομαδικό προκειμένου να αποφευχθεί η σύγκρουση.
- ii. Εξομάλυνση: Συναίνεση με την άλλη πλευρά παρά τη διαφωνία, ώστε να αποφευχθούν τα προβλήματα που θα δημιουργούνταν.
- iii. Συμβιβασμός: Παραίτηση από τις επιδιώξεις αναμένοντας ότι και η άλλη πλευρά θα κάνει το ίδιο.
- iv. Εξουσία: Προτεραιότητα δίνεται στις προσωπικές επιδιώξεις και όχι στις επιδιώξεις του οργανισμού και γίνεται προσπάθεια επιβολής τους.
- v. Επίλυση προβλημάτων: Η σύγκρουση θεωρείται το μέσο για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, μέσα από τη συνεργασία.



Σχήμα 3: Το συγκρουσιακό πλέγμα των Blake και Mouton (Προσαρμογή από: Algert κ.ά., 2021)

Το μοντέλο των Thomas και Kilmann (1974)

Οι Thomas και Kilmann (σε Thomas, 2008) επανερμήνευσαν το προηγούμενο μοντέλο σε ένα με τις εξής διαστάσεις: «ενδιαφέρον για τον εαυτό» και «ενδιαφέρον για τους άλλους». Επομένως, φαίνεται στον άξονα χ ο βαθμός στον οποίο κάποιος ενδιαφέρεται να πραγματοποιήσει τις προσωπικές του επιδιώξεις μέσω της σύγκρουσης και στον άξονα ψ ο βαθμός στον οποίο επιδιώκει την πραγμάτωση των στόχων του άλλου μέρους. Προβλέπουν 5 κυρίαρχα στυλ συμπεριφοράς στην περίπτωση των διαπροσωπικών και των διομαδικών συγκρούσεων. Η εγκυρότητα του μοντέλου έχει αποδειχτεί από πολλές μελέτες.

Έτσι, προκύπτουν οι παρακάτω ενδείξεις πρόθεσης διαχείρισης συγκρούσεων:

- i. **Αποφυγή:** Είναι η αποστασιοποίηση από τη διαφωνία, χωρίς να επιδεικνύεται πρόθεση για συνεργασία ή ανταγωνισμό. Τα συμφέροντα και των δύο μερών παραγνωρίζονται και χρησιμοποιούνται τακτικισμοί καθυστέρησης. Οι θετικές επιπτώσεις της Αποφυγής είναι ότι συμβάλλει στην εξοικονόμηση πόρων σε αδιέξοδες καταστάσεις,

ενώ οι αρνητικές είναι ότι δεν ικανοποιούνται κανενός τα συμφέροντα και η διαφορά παραμένει. Για τον λόγο αυτό, μπορεί να επανέλθει αργότερα η σύγκρουση και μάλιστα με μεγαλύτερη ένταση.

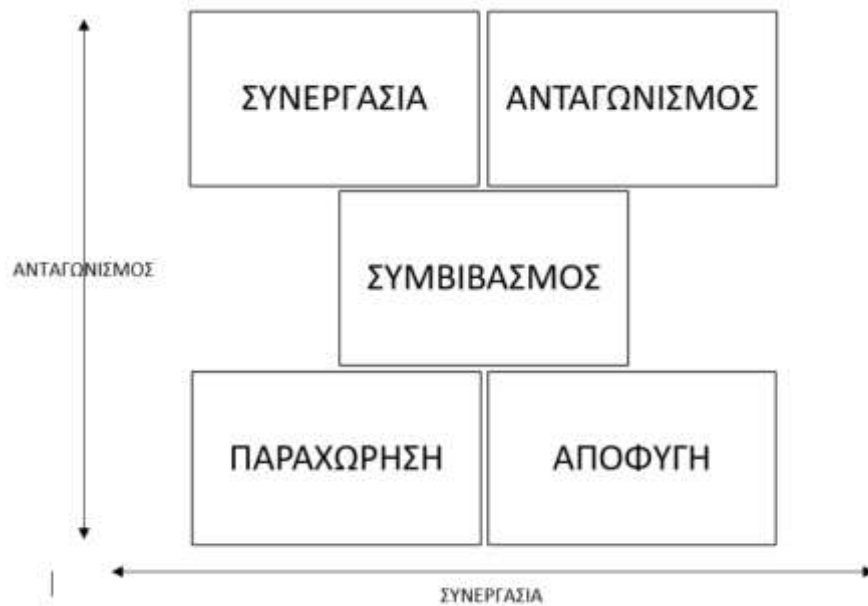
ii. Παραχώρηση: Επιλέγεται η ικανοποίηση των συμφερόντων του άλλου μέρους, σε προσωπικό ή ομαδικό επίπεδο, εις βάρος των ιδίων συμφερόντων. Οι αξίες της υποστήριξης και της γενναιοδωρίας θεωρούνται σημαντικές. Τα θετικά της στοιχεία είναι ότι μπορεί να προσφέρει άμεσες λύσεις υπό πίεση χρόνου. Δεν θεωρείται όμως κατάλληλη για μακρόπνοες λύσεις. Η συγκεκριμένη τακτική θεωρείται χαλαρή και ασταθής. Επίσης μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης που ενδέχεται να τροφοδοτήσουν νέα επεισόδια σύγκρουσης (Thomas, 2008).

iii. Συμβιβασμός: Όλα τα μέρη παραιτούνται από ορισμένες διεκδικήσεις και γίνεται προσπάθεια να βρεθεί μια κοινώς αποδεκτή λύση. Οι θετικές επιπτώσεις είναι ότι προσφέρει άμεση λύση σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης ή όταν υπάρχει έλλειψη πόρων. Επιπλέον, όταν δεν υπάρχει άλλος τρόπος λύσης, μπορεί να βοηθήσει η λύση αυτή.

iv. Ανταγωνισμός: Οι προσωπικές επιδιώξεις τίθενται πάνω από τις επιδιώξεις του οργανισμού και καθετί ηθικό δεν προσμετράται. Η μια πλευρά προσπαθεί να επιβάλει τα συμφέροντά της σε προσωπικό ή ομαδικό επίπεδο, εις βάρος των συμφερόντων της άλλης. Το θετικό είναι ότι μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της παραγωγικότητας του οργανισμού, μέσα από την καλλιέργεια πνεύματος ανταγωνισμού. Δυστυχώς, όμως, μπορεί να φτάσει σε ακραίες περιπτώσεις μέχρι και τη χρήση βίας, απειλών και παρενόχλησης. Σε ακραίες περιπτώσεις ανάλογα με τη θέση που κατέχει κάθε μέρος, μπορεί να οδηγήσει σε κυρώσεις και εκβιασμό. Σε πιο μετριοπαθείς περιπτώσεις, μπορεί να μονοπωλεί το ένα μέρος στη συζήτηση ή να μην είναι καλός ακροατής (Thomas, 2008).

v. Συνεργασία: Γίνεται προσπάθεια να βρεθεί κοινό έδαφος, χωρίς να υπάρχει παραίτηση από διεκδικήσεις, αλλά ικανοποιούνται οι διεκδικήσεις όλων των μερών. Θεωρείται η καλύτερη λύση, γιατί κερδίζουν και τα δύο μέρη και οι σχέσεις τους βελτιώνονται. Η λύση που δίνεται είναι σταθερή, αλλά δυστυχώς απαιτεί χρόνο και αμοιβαία αφοσίωση από τα δύο μέρη, γεγονός που δεν είναι πάντα εύκολο.

Πιο κάτω παρουσιάζεται σε διάγραμμα, το μοντέλο των Thomas και Kilmann 1974.



Σχήμα 4: Γραφική παράσταση του μοντέλου Thomas και Kilmann 1974 (Προσαρμογή από: Thomas, 2008)

Μελετώντας το πιο πάνω μοντέλο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα αδύνατά του σημεία είναι η παράβλεψη της επίδρασης που έχουν τα συναισθήματα, στην εξέλιξη της σύγκρουσης. Ακόμη και συναισθηματικού τύπου ζητήματα, τα αντιμετωπίζει με λογικά επιχειρήματα, ενώ επικεντρώνεται μόνο στην αντιμετώπιση του τρόπου εξωτερικεύσής τους, ώστε να μην υπάρξει κλιμάκωση της σύγκρουσης. Το γεγονός αυτό, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οποιαδήποτε λύση και να βρεθεί το πιο πιθανόν είναι να μην αποδώσει, ειδικά μακροπρόθεσμα.

Το μοντέλο των Rahim και Bonoma (1979)

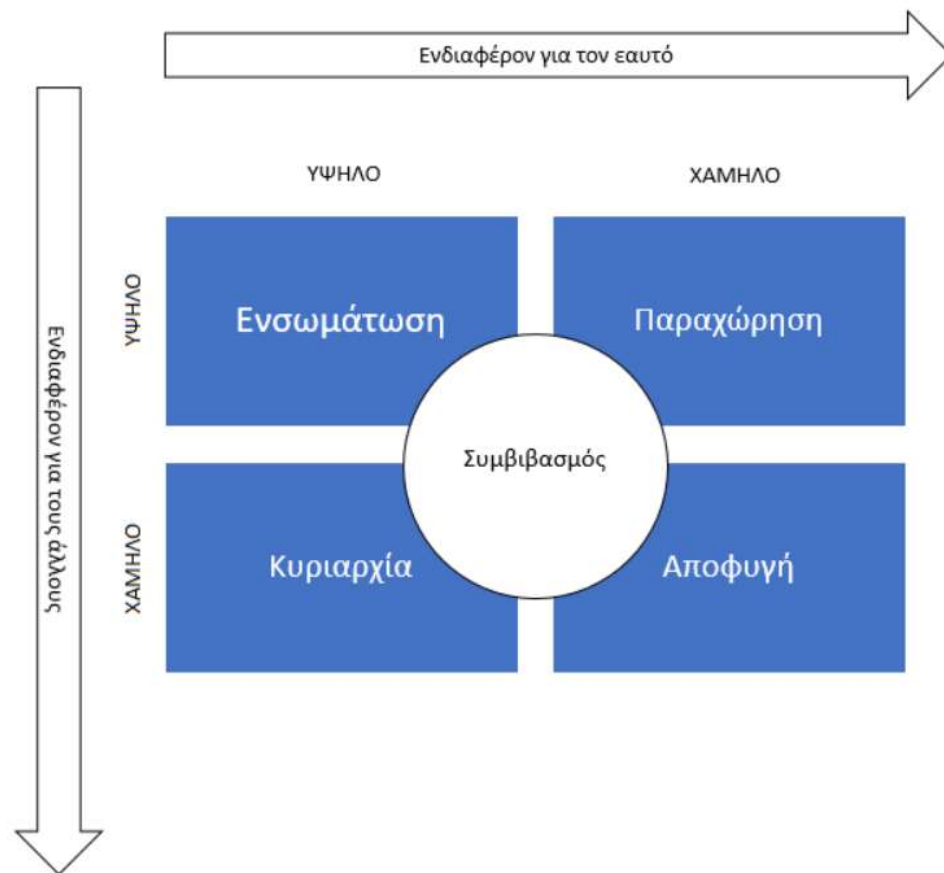
Οι Rahim και Boloma (1979) διαφοροποίησαν το μοντέλο των στυλ διαχείρισης, με τον άξονα χ να δείχνει το ενδιαφέρον για τους άλλους και τον άξονα ψ να δείχνει το ενδιαφέρον για τον εαυτό (Rahim, 2017).

Από το μοντέλο προκύπτουν πέντε προφίλ διαχείρισης σύγκρουσης:

- i. Αποφυγή (Avoiding): Το στυλ αυτό ταυτίζεται με το ταυτόνυμο του μοντέλου Thomas-Kilmann (1974).
- ii. Συγκατάβαση (Obliging): Το στυλ αυτό ταυτίζεται με την Παραχώρηση (Thomas-Kilmann 1974) και με την Εξομάλυνση (Blake-Mouton 1964).

- iii. Συμβιβασμός (Compromising): Το στυλ αυτό ταυτίζεται με το ταυτόνυμο των προηγούμενων μοντέλων (Blake-Mouton 1964, Thomas-Kilmann 1974).
- iv. Κυριαρχία (Dominating): Ταυτίζεται με τη τεχνική win-lose.
- v. Αφομοίωση (Integrating): Ταυτίζεται με το στυλ της Συνεργασίας των Thomas-Kilmann 1974).

Πιο κάτω παρουσιάζεται το διάγραμμα του μοντέλου Rahim και Bonoma 1979:



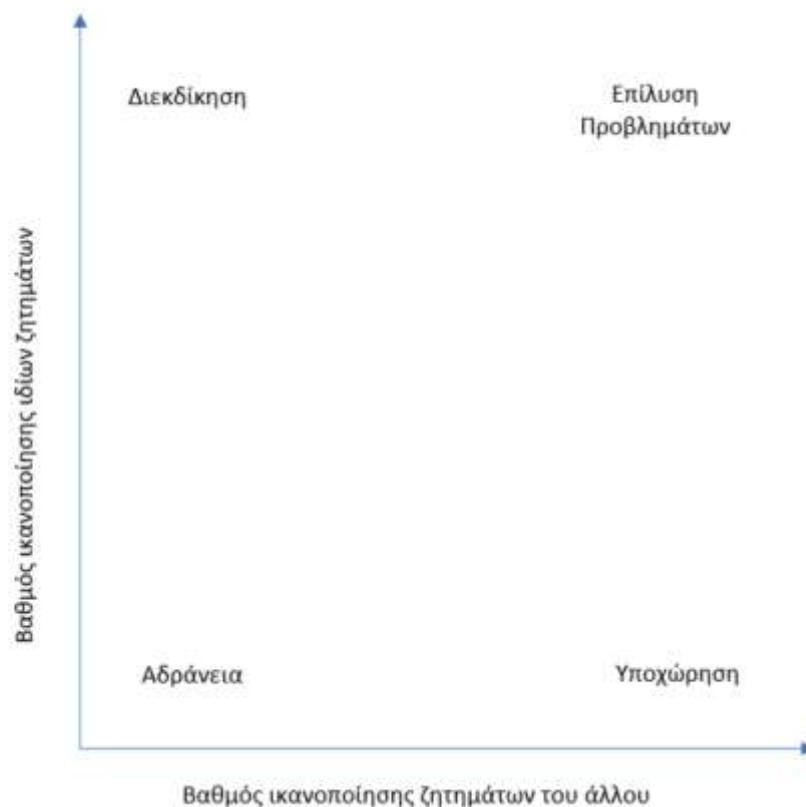
Σχήμα 5: Το μοντέλο των Rahim και Bonoma 1979 (Πηγή: A. Rahim, 2002)

Οι Rahim και Bonoma (1979) υποστηρίζουν ότι η διαχείριση της σύγκρουσης περιλαμβάνει τη διάγνωση και την παρέμβαση, για την επίλυσή της. Αναφέρεται ότι, όλα τα πιο πάνω μοντέλα έχουν τα δικά τους ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης των συμπεριφορών, φτιαγμένα από τους κατασκευαστές των μοντέλων ή από άλλους ερευνητές.

Το μοντέλο του Pruitt (1983)

Το μοντέλο Pruitt (1983) περιλαμβάνει τέσσερα στυλ διαχείρισης αντίστοιχα ως προς το τι περιγράφουν τα προηγούμενα στυλ: Υποχώρηση (Yielding), Επίλυση Προβλήματος

(Problem Solving), Αδράνεια (Inaction) και Διεκδίκηση (Contending). Απουσιάζει ο Συμβιβασμός, γιατί δεν αναγνωρίζεται ως ξεχωριστό στυλ. Στον άξονα χ είναι «ο βαθμός ικανοποίησης των ζητημάτων του άλλου» και στον άξονα ψ είναι «ο βαθμός ικανοποίησης ιδίων ζητημάτων». Το συγκεκριμένο μοντέλο μπορούμε να πούμε ότι υποστηρίζεται από την άποψη του Morrison (1998), ο οποίος προτείνει τέσσερις (4) τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: Επίλυση Προβλήματος (Fight), Υποχώρηση (Flight), Αδράνεια (Freeze) και Διεκδίκηση (Assertiveness)



Σχήμα 6: Το μοντέλο του Pruitt 1983 (Προσαρμογή από: Pruitt, 1983)

Το μοντέλο των Chen και Tjosvold (2002)

Σύμφωνα με τους Chen και Tjosvold (2002), στους οργανισμούς χρησιμοποιούνται τρεις κυρίως στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: η Αποφυγή (Avoidance), η Επιβολή (Competition) και ο Συμβιβασμός (Compromise).

Το μοντέλο των Everard και Morris (2004)

Οι Everard και Morris (2004), στηρίζονται στο δυσδιάστατο υπόδειγμα διοικητικών στυλ των Blake και Mouton (1964) και προτείνουν την κατηγοριοποίηση του προσανατολισμού ή των στάσεων των συγκρούσεων σε πέντε (5) κατηγορίες. Στον άξονα χ είναι «το ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα» και στον άξονα ψ είναι «το ενδιαφέρον για τις σχέσεις». Από το μοντέλο αυτό προκύπτουν πέντε στάσεις διαχείρισης των συγκρούσεων:

- i. Αποφυγή: Η σύγκρουση παρακάμπτεται και η αντιπαράθεση αποφεύγεται, ελπίζοντας ότι η λύση θα επέλθει από μόνη της. Δυστυχώς η στάση αυτή γεννά αισθήματα άγχους και προβλήματα επικοινωνίας και στις δύο πλευρές. Οι αποφάσεις λαμβάνονται «ερήμην». Ωστόσο, μπορεί να επενεργήσει θετικά όταν το ζήτημα δεν είναι υψηλής σημασίας και μπορεί να ξεπεραστεί με τον χρόνο, δεν υπάρχει η δυνατότητα τα μέρη που συγκρούονται να δώσουν λύση ή τα οφέλη από τη λύση αντισταθμίζονται από την πιθανή ζημιά που θα επέλθει. Για τη συλλογή στοιχείων είναι σημαντικό να δοθεί χρόνος ή να αναζητηθούν άτομα που να διαθέτουν καταλληλότερα εφόδια προς επίλυση του προβλήματος, με αποτέλεσμα να προτιμάται η αναμονή της παρέμβασής τους.
- ii. Μάχη: Είναι η προσπάθεια για υπεράσπιση της άποψης που θεωρείται ότι είναι σωστή με σκοπό μια προσωπική νίκη. Κατά τη μάχη, επικρατεί η εκμετάλλευση οποιασδήποτε μορφής ισχύος διαθέτει η κάθε πλευρά (συναισθηματική, διανοητική, ιεραρχική, κ.λπ.), ενώ τα συμφέροντα της άλλης πλευράς δε γίνονται σεβαστά. Η συγκεκριμένη τακτική μπορεί να είναι χρήσιμη όταν η επίλυση της σύγκρουσης απαιτεί γρήγορες και αποφασιστικές κινήσεις, τα μέτρα που θα ληφθούν είναι δυσάρεστα ή όταν παρόλο που η μια πλευρά έχει το δίκαιο με το μέρος της, η άλλη πλευρά δεν είναι πρόθυμη να συμβιβαστεί, αλλά εκμεταλλεύεται τις προσπάθειες λύσης των προβλημάτων προς όφελός της.
- iii. Εξομάλυνση προβλημάτων: Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι υποχωρητική και συνεργατική. Τα συμφέροντα των άλλων είναι σε προτεραιότητα. Η υπέρμετρη χρησιμοποίησή της, συχνά οδηγεί στην έλλειψη σεβασμού και σε χαλάρωση της πειθαρχίας των μελών του οργανισμού. Η χρήση της ενδείκνυται όταν η μια πλευρά έχει άδικο και το κατανοεί ή όταν διστάζει να ανακοινώσει τις απόψεις της και η άλλη πλευρά θέλει να δείξει ενδιαφέρον για να τις ακούσει.
- iv. Συμβιβασμός: Ικανοποιούνται και οι δύο πλευρές, με μια μέση και πρόχειρη λύση χωρίς να δίνεται σημασία στην ποιότητα της λύσης. Η συγκεκριμένη στάση είναι θεμιτή όταν οι στόχοι αλληλεπικαλύπτονται, η σπουδαιότητά τους δεν είναι τόσο

μεγάλη, αλλά η επιλυτική διαδικασία δεν μπορεί να ακολουθηθεί λόγω έλλειψης χρόνου. Συμβαίνει συχνά ο συμβιβασμός να χρησιμοποιείται ως προσωρινή λύση. Οι διαχειριστές της σύγκρουσης χρειάζεται να κατέχουν δεξιότητες έκφρασης, ακρόασης, ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης, δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων και ικανότητες αρχηγού ομάδας, ώστε να καταφέρουν μέσω του συμβιβασμού να κατευνάσουν τα μέρη που συγκρούονται (Παπαδόπουλος, 2020).

- ν. Επίλυση προβλημάτων: Επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των μερών, ώστε να βρεθεί μια λύση που να τους ικανοποιεί όλους, ενώ πρέπει να προηγηθεί η μελέτη των απόψεων της άλλης πλευράς και η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων δράσης. Οδηγεί στη λύση του προβλήματος, αλλά η λύση χρειάζεται χρόνο, ενώ συχνά αποτελεί δικαιολογία όταν γίνεται αναβολή αποφάσεων που επείγουν. Η σύγκρουση είναι παρατεταμένη, τα θέματα είναι σημαντικά και δεν επιδέχονται διαχείριση μέσω συμβιβασμού, απαιτείται υψηλή αφοσίωση και κατανόηση και μέσα από τη συνεκτίμηση όλων των σκέψεων, των απόψεων και των ιδεών, η τελική απόφαση είναι η πιο ποιοτική. Η συνεργασία μπορεί να ελαττώσει τις αρνητικές επιπτώσεις μιας σύγκρουσης, αλλά δεν τις εξαλείφει.



Σχήμα 7: Στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης (Πηγή: Everard & Morris, 1999:131)

Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της διαχείρισης συγκρούσεων στην παρούσα μελέτη και η μέτρηση πραγματοποιείται μέσω του ομώνυμου ερωτηματολογίου. Ο ρόλος του Διευθυντή-ηγέτη ως διαχειριστή των συγκρούσεων, αναλύεται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.2.8.4 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον

Καθήκον των Διευθυντών είναι αρχικά ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για παραγωγικότητα. Η συνεργασία, η ανοικτή επικοινωνία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, είναι οι κύριοι άξονες προς την κατεύθυνση αυτή. Συνεπώς, στη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων συμβάλλουν οι δεξιότητες που έχει ο Διευθυντής.

Ο Διευθυντής οφείλει να παρεμβαίνει συμβουλευτικά ως διαμεσολαβητής στη διευθέτηση μιας συγκρουσιακής κατάστασης. Μέσα από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων παίρνει τις πιο κάτω μορφές (Saiti, 2015; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Ιορδανίδης, 2014) :

Α) Ως υποκινητής της σύγκρουσης: Στην περίπτωση που ο Διευθυντής πάρει τη θέση του υποκινητή της σύγκρουσης, τότε η σύγκρουση χρησιμοποιείται ως φορέας αλλαγής στη σχολική μονάδα. Όπως γίνεται σαφές, ο Διευθυντής προκαλεί τη σύγκρουση έχοντας ως σκοπό την ανοικτή επικοινωνία του προβλήματος, τη συνεργασία και την εποικοδόμηση λύσης στο πρόβλημα. Η σύγχρονη άποψη για τη σύγκρουση υποστηρίζει σθεναρά τον συγκεκριμένο ρόλο.

Β) Ως εναγόμενος: Σε αυτή την περίπτωση ασκείται κριτική κατά του Διευθυντή, για τον τρόπο που διοικεί το σχολείο. Η συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρεται σε περιπτώσεις άδικης στάσης του Διευθυντή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην περίπτωση που δελυθεί το πρόβλημα από τον Διευθυντή, συνήθως ζητείται βοήθεια από τρίτα πρόσωπα που κατέχουν υψηλότερες θέσεις.

Γ) Ως μεσολαβητής/διαιτητής: Ο Διευθυντής θα μεσολαβήσει στις διαφωνίες, οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Σύμφωνα με τον ρόλο αυτό, καλείται να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ τους, ανοίγοντας διαύλους ή αν μεταξύ τους δεν μπορεί η επικοινωνία να αναπτυχθεί, παίρνει τη θέση διαιτητή δίνοντας έτοιμη τη λύση. Αποτελεί τον πιο συνήθη ρόλο που παίρνουν οι Διευθυντές. Μέσα από τον τρόπο χειρισμού, φαίνεται η διαφορά ενός αποτελεσματικού ηγέτη από έναν μη χαρισματικό.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η άποψη της Αθανασούλα-Ρέππα (2008) η οποία απαριθμεί τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διευθέτηση της σύγκρουσης μέσω της αυτοπειθαρχίας και της πρακτικής άσκησης της επικοινωνίας. Όπως υποστηρίζει, όταν εμφανίζεται διάσταση απόψεων θα πρέπει να μπορούμε να πούμε αντιπαρατεθούμε, να ακούμε με ενσυναίσθηση, να αποτιμούμε όλες τις όψεις του

προβλήματος διατυπώνοντας καθαρά κοινούς στόχους λησμονώντας τις προστριβές του παρελθόντος.

Κάθε φορά που επιχειρείται μια αλλαγή, στον εκπαιδευτικό οργανισμό υποθάλπει μια σύγκρουση. Εκπαιδευτικές αλλαγές χωρίς συγκρούσεις, δεν μπορούν να εφαρμοστούν. Η ικανότητα χειρισμού των συγκρούσεων μέσω των δεξιοτήτων διευθέτησής τους, είναι βασικά στοιχεία επιτυχίας των Διευθυντών Σχολείων. Ουσιαστικά, η κατάρτιση πρωτοκόλλου επικοινωνίας με στόχο τον περιορισμό των γενικευμένων συγκρούσεων που δημιουργούν τοξικό, εχθρικό εργασιακό περιβάλλον, οι αποτελεσματικοί δίαυλοι επικοινωνίας μέσω του εποικοδομητικού κλίματος, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και σωστής αντιπαράθεσης, αποτελούν ισχυρά εργαλεία στα χέρια ενός Διευθυντή που δημιουργούν προοπτικές για ταύτιση των στόχων των μελών του οργανισμού και διευκόλυνση της διευθέτησης των συγκρούσεων. Η ευεργετική ή μη, επίδραση των συγκρούσεων εξαρτάται από τον τρόπο χειρισμού τους. Οι επιπτώσεις των συγκρούσεων, θετικές και αρνητικές, παρατίθενται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.2.9 Επιπτώσεις των συγκρούσεων

Τα τελευταία χρόνια οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση από μόνη της δε θεωρείται κάτι καλό ή κακό, αλλά οι επιπτώσεις αυτής εξαρτώνται από τη διαχείρισή της (Robbins & Judge, 2021). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχολικές συγκρούσεις μπορούν να επιφέρουν τόσο αρνητικές, όσο και θετικές συνέπειες στον σχολικό οργανισμό (Μαυρίδου, 2017; Μαυροβουνιώτη, 2016). Η διαφορά έγκειται στον τρόπο με τον οποίο τις διαχειρίζεται ο Διευθυντής (Μαυρογεώργου, 2021).

2.2.9.1 Θετικές επιπτώσεις συγκρούσεων

Η επίλυση της σύγκρουσης στα πρώτα της στάδια και πριν οι διαστάσεις των προβλημάτων μεγαλώσουν, οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα από τη σύγκρουση (Saitis & Saiti, 2018). Η έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων αμβλύνει τις εντάσεις δίνοντας ευκαιρίες για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σύμφωνα με τους Everard και Morris (2004), οι συγκρούσεις είναι πολύτιμο κομμάτι της ζωής μας. Οι λόγοι είναι οι πολλές θετικές επιπτώσεις που επιφέρουν στον οργανισμό μέσα από την αλλαγή στην οποία οδηγούν.

Ο Rahim (2017) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση είναι συνώνυμη με την ανάπτυξη ενός οργανισμού. Μέσα από τις αντιπαράθεσεις και τις συγκρούσεις, αναδεικνύονται οι αδυναμίες μιας σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2018), όταν αναπτύσσονται

διαφωνίες μεταξύ των ομάδων του οργανισμού, τότε ο ανταγωνισμός που υπάρχει μεταξύ τους, λειτουργεί ως πρόκληση και οδηγεί στην αύξηση της δημιουργικότητας. Η θετική επίδραση που μπορούν να έχουν οι συγκρούσεις στο σχολείο είναι γενικώς αποδεκτή και αποδεικνύεται από μεγάλο αριθμό ερευνών (Δοξαριώτης, 2019). Ο Λεπίδας (2012) μέσα από την έρευνα που διεκπεραίωσε, απέδειξε ότι για την εποικοδομητική αντιμετώπιση των συγκρούσεων συμβάλλει το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι διαφωνίες συνήθως οδηγούν στη χάραξη νέων οδών και λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στους κινδύνους που ενέχουν οι ομοφωνίες. Η εσωτερική συνοχή της ομάδας ενισχύεται μέσα από την στενή συνεργασία των ατόμων που απαρτίζουν τον οργανισμό στην προσπάθεια διαχείρισης των συγκρούσεων (Saitis & Saiti, 2018). Η αποτελεσματικότητα της ομάδας βελτιώνεται, η ποιότητα των αποφάσεων μεγιστοποιείται και μέσα από τη συγκρουσιακή διαδικασία τα άτομα περνούν το κατώφλι της ωρίμανσης δοκιμάζοντας τις αντοχές τους (Rahim, 2000, 2017; Σταγκώνης, 2018; Τριαντή, 2021; Τσιρίδου, 2021).

Σε επίπεδο ατόμου, η προσπάθεια για την εξεύρεση της καταλληλότερης λύσης στο πρόβλημα που προέκυψε, οδηγεί στην αύξηση της συμμετοχικότητας μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και επιχειρημάτων (Καραγιάννη & Ρουσάκης, 2016). Η αυξημένη συνεργασία στα θέματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, τονώνει την ενσυναίσθηση και βοηθά στην κατάρριψη στερεοτύπων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις ενδυναμώνονται και η εργασιακή ικανοποίηση και απόδοση των εκπαιδευτικών αυξάνονται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012; Σωτηράκη, 2019). Έτσι, όλοι αισθάνονται δυνατότεροι και πιο ικανοποιημένοι (Ιορδανίδης, 2014). Η Μαυρογεώργου (2021) αναλύοντας τα αποτελέσματα των ενδοσχολικών συγκρούσεων αναφέρει τη βελτίωση των σχέσεων και την επίλυση των προβλημάτων προς αποδοτικότερη σχολική διοίκηση. Η λειτουργική πλευρά της σύγκρουσης έχει σχέση με την ψυχολογία του ατόμου, τη συμπεριφορά και την αλλαγή που επέρχεται. Η σύγκρουση ενσωματώνεται με τη δουλειά που πραγματοποιείται μέσα από την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, την αύξηση της ομαδικής αποτελεσματικότητας και του οργανισμού στο σύνολό του. Συμπερασματικά, η διοίκηση των οργανισμών, θα πρέπει να γνωρίζει ότι οι συγκρούσεις συχνά οδηγούν στην ενδυνάμωση των εργασιακών σχέσεων, μέσω της αλλαγής που συμβαίνει σε προσωπικό επίπεδο και έτσι να μην προσπαθεί να τις εξαλείψει.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της επίλυσης μιας σύγκρουσης, τα συναισθήματα των ατόμων που συμμετέχουν έρχονται στην επιφάνεια και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή των ατόμων που συμμετέχουν. Η άμεση και συνάμα αποτελεσματική επέμβαση για τη διαχείριση της σύγκρουσης έχει ως

αποτέλεσμα τον έλεγχο και την εξασθένηση των αρνητικών συναισθημάτων του θυμού, του άγχους και του φόβου που αυτή συνεπάγεται. Ο σωστός χειρισμός των αρνητικών συναισθημάτων και η αποφυγή της εμπλοκής των ομάδων σε συναισθηματικές αντιπαραθέσεις, οδηγεί στην υποταγή των προσωπικών στόχων και των φιλοδοξιών των μελών μιας ομάδας στους κοινούς στόχους ολόκληρης της ομάδας, προάγοντας το συλλογικό συμφέρον και περιορίζοντας το ατομικό μέσα από την αύξηση της αφοσίωσης στους στόχους του οργανισμού.

Από τα πιο πάνω, καθίσταται φανερό ότι οι θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων είναι αξιοσημείωτα σημαντικές, αφού συμβάλλουν τόσο στην επαγγελματική και συναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση του προσωπικού, όσο και στην ανάδειξη των αδυναμιών του σχολείου και στην αντιμετώπισή τους.

2.2.9.2 Αρνητικές επιπτώσεις συγκρούσεων

Από την άλλη πλευρά, μια σύγκρουση όταν είναι παρατεταμένη ή υψηλής έντασης, μπορεί να μετασχηματιστεί σε δυσλειτουργική και δυσεπίλυτη. Επομένως, ενδέχεται να δυσχεράνουν τη συνεργασία των μελών του οργανισμού, βλάπτοντας τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και προκαλώντας τους αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις, όπως στρες και έλλειψη κινήτρων (Rahim, 2017).

Έχει παρατηρηθεί ότι οι συγκρούσεις που δεν έχουν τύχει σωστής διαχείρισης πιθανόν να προκαλέσουν καθυστερήσεις, έλλειψη ενδιαφέροντος και μικρότερη συγκέντρωση στην εργασία, φτάνοντας μέχρι την παντελή αποτυχία της ομάδας. Οι Σαΐτης και Σαΐτη (2018) επισημαίνουν ότι μέσα από μια κλιμάκωση σύγκρουσης, η παραγωγικότητα της ομάδας μειώνεται και η οργάνωση δυσχεραίνεται. Συχνά συμβαίνει τα μέρη της σύγκρουσης ή πολλές φορές και ολόκληρο τμήμα να προσπαθούν να επιλύσουν τα ζητήματα που προκύπτουν σαν να βρίσκονται σε διαφορετικά στρατόπεδα, μη συνειδητοποιώντας τους κοινούς στόχους του οργανισμού.

Το κλίμα που αναπτύσσεται μέσα από τις συνθήκες που δημιουργούν οι συγκρούσεις είναι δυσάρεστο, με τις ανθρώπινες σχέσεις να επηρεάζονται επίσης αρνητικά (Chandolia & Anastasiou, 2020). Η δημιουργία αρνητικού σχολικού κλίματος λόγω της δυσπιστίας και της καχυποψίας που δημιουργούνται ανάμεσα στις αντικρουόμενες ομάδες, αποτελούν τις πιο σημαντικές αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης (Algert κ.ά., 2021; Sahoo & Sahoo, 2019). Το αρνητικό σχολικό κλίμα που δημιουργείται επηρεάζει τα κίνητρα και την απόδοση του σχολικού οργανισμού σε επίπεδο εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών. Όπως οι

Sahoo και Sahoo (2019) υποστηρίζουν, το κλίμα εμπιστοσύνης που θα έπρεπε να ενδυναμώνει τις σχέσεις μέσω της ανοικτής επικοινωνίας, του αλληλοσεβασμού και της ειλικρίνειας, επηρεάζεται αρνητικά, με αποτέλεσμα οι ομάδες να αναπτύσσουν μεταξύ τους εχθρική διάθεση. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι η υποστήριξη χάνεται, παύουν να αναπτύσσονται θετικές ανθρώπινες σχέσεις. Η συνεργασία, τα κίνητρα, η επαγγελματική ικανοποίηση και η δέσμευση στην εργασία χάνονται. Έρευνα έχει δείξει ότι οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες αυξάνονται, όταν το αρνητικό σχολικό κλίμα οδηγεί στη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς δημιουργεί επαγγελματική ικανοποίηση και μείωση της συχνότητας εμφάνισης διενέξεων, προάγοντας το έργο της σχολικής μονάδας (Αναγνωστοπούλου, 2019; Τοπάλης, 2019). Επομένως, η συμφιλίωση και η συνεργασία των ομάδων που θα αναπτυσσόταν μέσω του διαμεσολαβητικού ρόλου του κλίματος εμπιστοσύνης, γίνεται δυσκολότερη (Sahoo & Sahoo, 2019).

Οι γνωστικές λειτουργίες των ατόμων που συμμετέχουν σε μια σύγκρουση, συχνά επηρεάζονται αρνητικά. Σύμφωνα με τους Everard και Morris (2004) τα μέλη μιας ομάδας που βρίσκονται σε αντιπαράθεση συχνά αντικαθιστούν την ενεργητική ακρόαση από αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις και έτσι η επικοινωνία δυσχεραίνεται. Κατά τον Σαΐτη (2018), η γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης χαρακτηρίζεται συχνά από επικρίσεις, ξεσπάσματα, απειλές και ανταγωνιστική διάθεση η οποία δε βοηθά στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος. Τα άτομα κάθε ομάδας δεν αυτο-αξιολογούνται, αλλά αντίθετα αξιολογούν μόνο τους υπόλοιπους χαρακτηρίζοντάς τους παράλογους και υπερβολικούς. Συχνά, άτομα που συμμετέχουν στη σύγκρουση τείνουν να έχουν επιλεκτική αντίληψη, αντιλαμβανόμενοι επιλεκτικά χαρακτηριστικά του άλλου μέρους, σε μια προσπάθεια αποποίησης της ευθύνης για τη σύγκρουση.

Όταν οι συγκρούσεις μένουν αδιαχείριστες ή η διαχείρισή τους δεν είναι αποτελεσματική, τότε στους εμπλεκόμενους ενεργοποιούνται αρνητικά συναισθήματα. Άλυτες συγκρούσεις ή συγκρούσεις που απλά αγνοούνται με την ελπίδα ότι θα σβήσουν και θα εξαφανιστούν, μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθήματα θυμού, ο οποίος μπορεί να εξελιχθεί σε επιθετικότητα, με ακραία εκδήλωση την εξωτερικότητά του μέσω βίας, με σκοπό τη σωματική ή ηθική βλάβη. Ειδικά όσες συγκρούσεις αποκτούν προσωπικό χαρακτήρα δημιουργούν καταστάσεις με έντονο θυμό. Τα συναισθήματα που επακολουθούν μιας σύγκρουσης πιθανόν να παραμείνουν στο προσκήνιο για μήνες (Pondy, 1967). Τα αρνητικά συναισθήματα βιωμένα στον επαγγελματικό χώρο για μεγάλο χρονικό διάστημα, πιθανόν να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση. Δημιουργούνται, δηλαδή, συναισθήματα

κατωτερότητας, απάθειας και αδιαφορίας που οδηγούν σε παράπονα και απουσίες. Κατά τον Ιορδανίδη (2014) τα αυξημένα επίπεδα εργασιακού στρες, οδηγούν σε μείωση της αποδοτικότητας και της δημιουργικότητας της ομάδας. Αξίζει να αναφερθεί ότι η διαταραχή της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου, η μείωση του επιπέδου των κινήτρων και της επίδοσης του διδακτικού προσωπικού του εκπαιδευτικού οργανισμού μπορούν να θέσουν σε κινδύνο το έργο του και την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά τα κίνητρα και την επίδοση των μαθητών (Γκιούρου, 2019; Χρυσάνθη, 2020). Οι ενοχές, η αμηχανία, η πίεση, ο θυμός οδηγούν σε μείωση της ικανοποίησης από την εργασία, παρατεταμένες απουσίες, μεταθέσεις και παραιτήσεις.

Οι συγκρούσεις οδηγούν στην καλλιέργεια αντιδράσεων, μειώνουν την παραγωγικότητα και την απόδοση του οργανισμού λειτουργώντας αρνητικά στην επικοινωνία και ρίχνοντας την ποιότητά της. Η ενεργητική ακρόαση παύει να είναι κυρίαρχο στοιχείο της επικοινωνίας (Saitis & Saiti, 2018a). Οι μη-διαχειρίσιμες αυτές καταστάσεις προκαλούν αδιαλλαξία, αδιαφορία για τις αλλότριες επιδιώξεις, έλλειψη κριτικής ικανότητας και μικρή έως μηδενική ανάληψη πρωτοβουλιών, καθιστώντας το άτομο μοιρολατρικό. Έτσι, οργανωτικοί στόχοι διαστρεβλώνονται, μέσα από την προκατάληψη που επικρατεί και τις παρανοήσεις, την αδιαφορία για τις μακροπρόθεσμες συνέπειες και τη μη ανάληψη πρωτοβουλιών (Algert κ.ά., 2021). Ταυτόχρονα, η διαχείριση της σύγκρουσης απορροφά πολύτιμο εργασιακό χρόνο και ενέργεια από το προσωπικό εκτρέποντάς το από τους στόχους του οργανισμού.

Συμπερασματικά, κάθε σύγκρουση που εμφανίζεται σε έναν οργανισμό όπως τον σχολικό, έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Οι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων από τον Διευθυντή του σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο για τις συνέπειες που θα επέλθουν. Οι πιο πάνω απόψεις θεωρούνται πειστικές και αληθοφανείς, γιατί «ουδέν κακόν αμιγές καλού», αφού μέσα από τις λειτουργικές συγκρούσεις ωριμάζει επαγγελματικά το διδακτικό προσωπικό και βελτιώνεται η ποιότητα της προσφερόμενης μάθησης στη σχολική μονάδα. Εναπόκειται, λοιπόν, στον Διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας να τις διαχειριστεί σωστά και προς το καλώς νοούμενο συμφέρον των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή Σχολείου, αποτελεί έναν ψυχολογικό μηχανισμό που η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων. Στη συνέχεια αναλύεται η σχέση αυτή.

2.3 Η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή Σχολείου

2.3.1 Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας (Self-efficacy)

Όταν η επιστήμη της Ψυχολογίας αρχίζει να αναπτύσσεται συστηματικά τον 19ο αιώνα, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται στη μελέτη της προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον. Ειδικότερα, η προσοχή στρέφεται στις θετικές διαστάσεις της ατομικής προσαρμογής και διατυπώνεται η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας ή αλλιώς αυτεπάρκεια. Η αυτο-αποτελεσματικότητα ως έννοια, αφορά στη μελέτη και εφαρμογή των θετικά προσανατολισμένων πηγών ανθρώπινης δύναμης και ψυχολογικών ικανοτήτων, οι οποίες μπορούν να μετρηθούν, να αναπτυχθούν και να τύχουν αποτελεσματικής διαχείρισης, με στόχο την προσωπική ανάπτυξη σε συγκεκριμένα έργα. Υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί τον σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα επίτευξης του ανώτερου επιπέδου των αναγκών του ατόμου, σύμφωνα με την Πυραμίδα Ιεράρχησης των Ανθρώπινων Αναγκών του Maslow, αυτού της αυτο-πραγμάτωσης.

Εξαιτίας της μακρόχρονης μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς από τον γνωστό ψυχολόγο Albert Bandura, η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας έχει μία ευρέως αποδεκτή θεωρητική βάση (Bandura, Freeman & Lightsey, 1999), ένα εκτενές σώμα γνώσης από προηγούμενες έρευνες και αποδεδειγμένη αποτελεσματική εφαρμογή σε ευρύ φάσμα περιοχών, συμπεριλαμβανομένου και του επαγγελματικού τομέα (Bandura, 1977; Bandura κ.ά., 1999). Μέσα από τα αποτελέσματα μελετών, οι πεποιθήσεις επάρκειας αποκτούν σημαντική θέση στην κατανόηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου και συνεισφέρουν σημαντικά στο επίπεδο της παρώθησης και του επαγγελματισμού, ενώ συχνά χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος της αυτοπεποίθησης, χωρίς όμως να σημαίνουν το ίδιο.

2.3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο και σημασία της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας

Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας προέρχεται από την κοινωνικο-γνωστική θεωρία (social-cognitive theory) του Albert Bandura (Bandura κ.ά., 1999). Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία παρέχει το πλαίσιο για την κατανόηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις πεποιθήσεις επάρκειας και τις προσδοκίες αποτελεσμάτων (Bandura, 1982). Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία ενσωματώνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (ενδοπροσωπικά στοιχεία), στην ίδια τη συμπεριφορά του (τις πράξεις του ατόμου) και το κοινωνικό περιβάλλον (γεγονότα, καταστάσεις). Οι τρεις παράγοντες αλληλοεπιδρούν, καθώς το ένα διαμορφώνει συνεχώς το άλλο. Κατά την ανάπτυξη του μοντέλου τριαδικής αιτιοκρατίας, ο Bandura έρχεται να απορρίψει τις θεωρίες που εξηγούν τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενός ατόμου στηριζόμενες μόνο στο περιβάλλον του ή μόνο στα βιολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Η συμπεριφορά δεν επηρεάζεται μόνο από το περιβάλλον ή τα χαρακτηριστικά

του ατόμου, αλλά και από τα δύο. Οι πράξεις του επιδρούν στο περιβάλλον και στα χαρακτηριστικά του. Οι άνθρωποι ελέγχουν το περιβάλλον και τον εαυτό τους διαμορφώνοντας οι ίδιοι τη συμπεριφορά που ενδέχεται να εκδηλώσουν σε μια κατάσταση. Το ευρέως γνωστό πείραμα του Bandura (1961-1963) “Bobo doll study” οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η μάθηση μέσω προτύπων δεν είναι μια διαδικασία όπου ο μαθητής μαθαίνει αναπαράγοντας μιμητικές συμπεριφορές, αλλά είναι μια δημιουργική και αφαιρετική πορεία κατά την οποία το άτομο αξιοποιεί τις παρατηρήσεις κοινωνικών προτύπων και επιλέγει τους προσανατολισμούς που ταιριάζουν στην προσωπικότητά του, δίνοντας τις δικές του ερμηνείες, σύμφωνα με τα βιώματά του.

Παράλληλα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία και τις ικανότητες του συμβολισμού (symbolizing), της προνοητικότητας (forethought) και της μάθησης μέσω της παρατήρησης (observational learning), η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι και μια θεωρία του εαυτού (self-theory), που εμπεριέχει την έννοια της αυτορρύθμισης ή αυτοδιαχείρισης (self-regulation) και του **αναστοχασμού** (self-reflection).

Εξηγώντας ο Bandura τη σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την αποτελεσματικότητα μιας πράξης, αναφέρει ότι: «αυτο-αποτελεσματικότητα είναι οι προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί μια σειρά από δράσεις, προκειμένου να παράγει αποτέλεσμα» (Bandura κ.ά., 1999: 8). Φαίνεται ότι η ανθρώπινη ικανότητα για αναστοχασμό αποτελεί τη βάση της θεωρίας της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1993). Σύμφωνα με τον Bandura (1999), η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί τον πιο σημαντικό ψυχολογικό μηχανισμό αυτο-επίδρασης (self-influence). Ο ίδιος, στη συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι εάν οι άνθρωποι δεν πιστεύουν ότι μπορούν να παράγουν επιθυμητά και να προλαμβάνουν ανεπιθύμητα αποτελέσματα με τις πράξεις τους, τότε έχουν περιορισμένη παρώθηση για δράση. Άρα, ανεξάρτητα από την ύπαρξη άλλων παραγόντων που μπορεί να λειτουργήσουν ως κίνητρα, η παρώθηση για δράση έχει τις ρίζες της στη βασική πεποίθηση ότι κάποιος έχει τη δύναμη να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα (Bandura, 1982; Bandura κ.ά., 1999). Υπό αυτό το πρίσμα, η συμπεριφοριστική στάση των ανθρώπων, σχετίζεται με τα κίνητρα και τον τρόπο δράσης των ανθρώπων, τα οποία εξαρτώνται από το πώς αντιλαμβάνεται ένα άτομο τον εαυτό του και όχι τις πραγματικές του ικανότητες ή τα πραγματικά γεγονότα, κατανοείται και προβλέπεται καλύτερα βάσει των πεποιθήσεων για τις προσωπικές δυνατότητες και για το τι είναι σε θέση να καταφέρει.

Η διαδικασία της αυτο-αποτελεσματικότητας ξεκινά πριν ένα άτομο επιλέξει την απόφαση και κινητοποιήσει την προσπάθεια προς επίτευξη ενός στόχου. Όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, το αρχικό αυτό στάδιο έχει μικρή σχέση με τις πραγματικές ικανότητες ή γνώσεις ενός ατόμου, αλλά μεγάλη με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ή πιστεύει ότι έχει την ικανότητα να τις χρησιμοποιήσει, ώστε να πετύχει ένα έργο σε ένα δεδομένο πλαίσιο. Αυτή η εκτίμηση/αντίληψη οδηγεί σε προσδοκίες προσωπικής επάρκειας, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν την απόφαση να εκτελέσει το ειδικό έργο σε δεδομένο πλαίσιο, την ποσότητα της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλει και το επίπεδο της επιμονής που θα προβάλλει ανεξαρτήτως εμποδίων (Bandura, 1995; Tschannen-Moran & Gareis, 2007). Έτσι, η αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τις επιλογές συμπεριφοράς, τα κίνητρα υψηλής προσπάθειας και τα επίπεδα επιμονής και θέλησης. Επίσης, μπορεί άμεσα να προκαλέσει διευκολυντικά μοντέλα/πρότυπα σκέψης και ευπάθεια ή αντοχή σε αρνητικά συναισθήματα.

Η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά σε συγκεκριμένα πεδία δράσης όπως στις φιλοδοξίες, στα κίνητρα και στον τρόπο αντίληψης των εμποδίων που συναντώνται. Φαίνεται ότι η επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας στην ανθρώπινη λειτουργία είναι στενά συνδεδεμένη με την υψηλή απόδοση. Έτσι, η καλύτερη μορφή υψηλής απόδοσης για την εκτέλεση ενός έργου εμφανίζεται όταν το αυτο-αποτελεσματικό άτομο αναλαμβάνει με προθυμία ένα έργο, το καλωσορίζει και το αντιμετωπίζει ως πρόκληση, δίνει τη μεγαλύτερη προσπάθειά του, επιμένει όποτε συναντά κάποιο εμπόδιο, κάνει θετικές σκέψεις για τον εαυτό του και το έργο του και είναι ανθεκτικό στο στρες και την εξουθένωση (Barni, Danioni & Benevene, 2019; Sharma & Marwaha, 2020).

Σύμφωνα με τον Bandura (1993), το προφίλ υψηλής απόδοσης έργου δεν είναι αρκετό και η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά σε μεγάλο βαθμό και σε άλλες σημαντικές αιτίες της ανθρώπινης απόδοσης έργου όπως: φιλοδοξίες στόχων, κίνητρα προσδόκιμων αποτελεσμάτων και αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες ενός συγκεκριμένου έργου. Άρα, το επίπεδο ενός στόχου που θα επιλέξει το άτομο, η ποσότητα της προσπάθειας που θα καταβάλει για να τον πετύχει και ο τρόπος που αντιδρά όταν εμφανίζονται εμπόδια, επηρεάζονται από την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Με ανάλογο τρόπο επηρεάζονται και τα προσδόκιμα αποτελέσματα. Άτομα με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας περιμένουν ότι θα πετύχουν και έχουν ευνοϊκά κίνητρα απόδοσης, ενώ τα άτομα που έχουν χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, περιμένουν ότι θα αποτύχουν και φτιάχνουν αρνητικά αντικίνητρα.

Αντίθετα, το άτομο που διαθέτει χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας διαρκώς έρχεται αντιμέτωπο με δυσκολίες, απειλές, κινδύνους, ανυπέρβλητα εμπόδια και μεγάλο φόρτο υποχρεώσεων, αρμοδιοτήτων και καθηκόντων. Αποτέλεσμα είναι να κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό και να χάνει την ψυχραιμία του (Burić & Frenzel, 2019). Επιπλέον, συχνά δεν μπορεί να αντιληφθεί τα όρια των ικανοτήτων του και οδηγείται σε λανθασμένες επιλογές στρατηγικών, δεν κινητοποιείται από τα σωστά κίνητρα αλλά από λανθασμένα, εγκαταλείπει εύκολα μια προσπάθεια χάνοντας ταυτόχρονα και το πάθος του για το ζήτημα με το οποίο καταπιάστηκε.

Σχετικά με τις αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες, ο Bandura (1999) υποστηρίζει ότι άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα επικεντρώνονται σε μια ευκαιρία, ενώ τα εμπόδια που θα συναντήσουν δεν τα βλέπουν ως ανυπέρβλητα. Οι αντιλαμβανόμενες ευκαιρίες αφορούν τη διαμόρφωση στρατηγικής, τα επιχειρηματικά ξεκινήματα και τη μάχη με το μεταβαλλόμενο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, εξηγείται γιατί άτομα με ίδιες δεξιότητες αλλά διαφορετικό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας αποδίδουν σε διαφορετικά επίπεδα, λόγω του διαφορετικού τρόπου που χρησιμοποιούν και συνδυάζουν τις δεξιότητες που έχουν. Ένα άτομο με τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες αποδίδει ανεπαρκώς, επαρκώς ή εξαιρετικά ανάλογα με τις διακυμάνσεις στη σκέψη της αυτο-αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Αρκετές έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την απόδοση (Bandura, 1978, 1977).

Σύμφωνα με τον Bandura (1999), η αυτο-αποτελεσματικότητα κάποιου αφορά το πόσο καλά κάποιος μπορεί να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης, το οποίο απαιτείται για την ενασχόληση με μελλοντικές καταστάσεις. Αργότερα, οι Hannah, Avolio, Luthans και Harms (2008) δίνουν έναν πιο ευρύ ορισμό της θετικής οργανωσιακής συμπεριφοράς: «Η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις προσωπικές πεποιθήσεις (ή εμπιστοσύνη) που έχει κάποιος για τις ικανότητές του, με σκοπό να ενεργοποιεί την παρώθηση, τους γνωστικούς πόρους και το σχέδιο δράσης και να εκτελεί με επιτυχία μια συγκεκριμένη εργασία μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο». Ο συγκεκριμένος ορισμός δίνει έμφαση στη «συγκεκριμένη εργασία και πλαίσιο». Τα περιοριστικά λόγια του Bandura για την αυτο-αποτελεσματικότητα σε απαιτήσεις δεδομένης κατάστασης, έχουν δώσει στην έννοια στενή εστίαση. Ως εκ τούτου, οι περισσότεροι μελετητές έχουν περιορίσει την έρευνα στις διαστάσεις του μεγέθους και της δύναμης μελετώντας έτσι, την ειδική μόνο πλευρά της αυτο-αποτελεσματικότητας (Machida & Schaubroeck, 2011).

Στην αυτο-αποτελεσματικότητα εμπεριέχεται και η ρύθμιση των εσωτερικών παρορμήσεων, των σκέψεων και των συναισθηματικών καταστάσεων (Bandura, 1982). Στα πλαίσια της επιστημονικής του έρευνας ο Bandura (1999), επισημαίνει ότι το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας ενός ατόμου συνδέεται άρρηκτα με τα συναισθήματα που βιώνει. Όσο πιο ψηλή είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου τόσο πιο περιορισμένα είναι τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει (π.χ. θυμός), ενώ αντίθετα άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πιο επιρρεπή σε αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις και συνήθως υιοθετούν στάση αμυντική, με έντονη τη σκέψη ότι δε θα τα καταφέρουν. Τα άτομα που έχουν υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας περιμένουν ότι θα καταφέρουν καλύτερα αποτελέσματα, ενώ αντίθετα όσοι δεν περιμένουν καλά αποτελέσματα για τον εαυτό τους, δε βάζουν όλες τους τις δυνάμεις για να πετύχουν στόχους, με αποτέλεσμα την αποτυχία.

2.3.3 Οι διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Bandura (1995), στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας υπάρχουν τρεις διαστάσεις ανεξαρτήτως αν αναφέρονται στην επαγγελματική ή την προσωπική ζωή ενός ατόμου. Οι διαστάσεις είναι της γενικευσιμότητας (generality), του επιπέδου (level) και της ισχύος (σπουδαιότητας) (strength).

i. Η πρώτη διάσταση είναι η γενικευσιμότητα και σχετίζεται με τις καταστάσεις εκείνες, που το άτομο αισθάνεται ότι είναι επαρκές να αντιμετωπίσει, να διαχειριστεί και τελικά να φέρει εις πέρας δραστηριότητες στους τομείς που αισθάνεται ότι είναι δυνατό να δραστηριοποιηθεί. Η γενικεύσιμη αυτο-αποτελεσματικότητα συνεπάγεται υψηλές επιδόσεις σε ένα εκτεταμένο εύρος τομέων δράσης, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνεται υπόψιν και η επίδραση ορισμένων μεταβλητών (Bandura, 1995; Chen, Gully & Eden, 2001). Στην παρούσα έρευνα η γενικευσιμότητα της αυτο-αποτελεσματικότητας εφαρμόζεται στην περίπτωση των Διευθυντών Δημοτικού Σχολείου που έχουν υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας, η οποία ορίζεται ως η αίσθησή τους ότι μπορούν να φέρουν αποτελεσματικά εις πέρας την Εκπαιδευτική Ηγεσία του σχολείου, την Οικονομική Διαχείριση, τη Διοίκηση, την Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο, τη διαχείριση του Σχολικού Περιβάλλοντος και τις Σχέσεις με τις Τοπικές Αρχές.

ii. Η δεύτερη διάσταση αφορά στο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας ενός ατόμου και φανερώνει τον βαθμό δυσκολίας μιας ενέργειας και πράξης, καθώς και των προσπαθειών (γνώσεις, δεξιότητες, ενέργειες) που καλείται να καταβάλει για να την ολοκληρώσει επιτυχώς. Για παράδειγμα, Διευθυντές Σχολείων με ψηλό αίσθημα αυτο-

αποτελεσματικότητας, κρίνουν ότι μπορούν να διαχειριστούν μια σύγκρουση μέχρι ένα σημείο.

iii. Η τρίτη διάσταση αφορά την ισχύ της εμπιστοσύνης στον εαυτό που έχει ένα άτομο, προκειμένου να διεκπεραιώσει ένα έργο και να πετύχει έναν σκοπό. Η ισχύς εξαρτάται από το αν το άτομο έχει υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας, άρα εάν εμφανίζεται έτοιμο να καταβάλει περισσότερη ή λιγότερη προσπάθεια ή και να εγκαταλείψει την ολοκλήρωση ενός έργου, με την προοπτική της επιτυχίας ή της αποτυχίας (Bandura, 1993). Δείχνει το επίπεδο βεβαιότητας του ατόμου. Για παράδειγμα, Διευθυντές Σχολείων με διαφορετική ισχύ αυτο-αποτελεσματικότητας, κρίνουν ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν στα διοικητικά τους καθήκοντα με λιγότερη ή περισσότερη σιγουριά ανάλογα με την ισχύ που έχει η αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

2.3.4 Οι τέσσερις πηγές εμπειριών που αναπτύσσουν την αυτο-αποτελεσματικότητα

Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την αυτο-αποτελεσματικότητα, αναπτύσσονται μέσω των πιο κάτω τεσσάρων πηγών πληροφόρησης και εμπειρίας: την κυρίαρχη εμπειρία (performance accomplishments), τις έμμεσες εμπειρίες (vicarious experiences), τις συναισθηματικές και σωματικές καταστάσεις ή όπως αλλού αποκαλούνται τις καταστάσεις διέγερσης (physiological states) και τη λεκτική-κοινωνική πειθώ (verbal persuasion). Στη συνέχεια αναλύονται οι τέσσερις αυτές πηγές:

i. Η κυρίαρχη εμπειρία θεωρείται η πιο σημαντική πηγή για τη δημιουργία ενός ισχυρού αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας. Ο Bandura (1995) αναφέρεται στις επιτυχίες που έχει βιώσει το άτομο κατά το παρελθόν, οι οποίες οδηγούν σε ισχυρά αυτο-αποτελεσματικό άτομο. Στην περίπτωση που ακόμη δεν έχει εδραιωθεί η αίσθηση της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό ενός ατόμου, τότε οι αποτυχίες του ατόμου υπονομεύουν την αίσθηση της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό του. Ωστόσο, υπάρχει και η περίπτωση των ατόμων που βιώνουν επιτυχίες, χωρίς να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια. Τα άτομα αυτά περιμένουν γρήγορα αποτελέσματα και αποθαρρύνονται πολύ εύκολα. Συμπερασματικά, ο αποτελεσματικότερος τρόπος, ώστε να εδραιωθεί υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα σε ένα άτομο, είναι η βίωση εμπειριών επιτυχίας μέσα από απαιτητικές και διαρκείς προσπάθειες.

ii. Δεύτερη πηγή δημιουργίας και ενδυνάμωσης της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι μέσω των έμμεσων εμπειριών (εμπειρίες μέσω προτύπου). Όταν ένα άτομο με το οποίο θεωρεί ότι έχει κοινά χαρακτηριστικά βλέπει να έχει επιτυχίες, τότε οι πεποιθήσεις

επάρκειας του ίδιου αυξάνονται. Η κοινωνική σύγκριση, δηλαδή, ενισχύει την πίστη στις ικανότητες του ατόμου (Bandura, 1977). Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να αποφανθούμε ότι δεξιότητες που έχουν τα άτομα με τα οποία θεωρούμε ότι έχουμε κοινά χαρακτηριστικά, γίνονται και δικές μας δεξιότητες.

iii. Τρίτη πηγή της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι οι συναισθηματικές-κινητικές καταστάσεις διέγερσης. Ένα άτομο για να διακρίνει τις ικανότητές του, στηρίζεται και στις συναισθηματικές και σωματικές του αντιλήψεις. Έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (π.χ. θυμός, στρες) και υψηλή σωματική διέγερση (π.χ. πόνος, κούραση) που μπορεί να βιώνει το άτομο κατά την εκτέλεση ενός έργου, μπορούν να ερμηνευτούν ως ενδείξεις αποτυχίας και αναποτελεσματικότητας, ενώ χαρά και ανακούφιση μετά την επιτυχημένη ολοκλήρωση ενός έργου, μπορούν να ερμηνευτούν ως ενδείξεις επιτυχίας και αποτελεσματικότητας. Μπορεί όμως να συμβεί η έκθεση σε μέτρια επίπεδα άγχους, να οδηγήσει σε αύξηση της προσοχής, με σκοπό να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και τελικά να αυξηθεί το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, όταν ένα άτομο έχει θετική διάθεση, τότε η αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητά του ενισχύεται. Έτσι, μείωση του υπερβολικού στρες ή αλλαγή των αρνητικών διαθέσεων και διόρθωση των παρερμηνειών, αποτελούν την τρίτη πηγή του αισθήματος της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1995, 1993).

iv. Η τέταρτη πηγή ενδυνάμωσης της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η λεκτική-κοινωνική πειθώ. Προσφέρεται από τους σημαντικούς τρίτους και αφορά στην ενθάρρυνση και στη θετική ενίσχυση ενός ατόμου. Άτομα που έχουν πειστεί λεκτικά ότι διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες, ώστε να εκτελέσουν επιτυχώς ένα έργο, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και επιμονή στην επίτευξη ενός στόχου (Bandura, 1997). Η αξία που αποδίδει κάποιος στη λεκτική υποστήριξη, εξαρτάται από τον βαθμό εμπιστοσύνης που έχει στο άτομο (ή στην πηγή του κοινωνικού περιβάλλοντος) που την εκφράζει (Bandura, 1997). Σε σύγκριση με τις άλλες πηγές αυτο-αποτελεσματικότητας, η λεκτική-κοινωνική πειθώ έχει τη μικρότερη δύναμη επιρροής (Bandura, 1997). Άτομα που πείθονται λεκτικά ότι έχουν τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να ανταποκριθούν σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ειδάλλως θα απέφευγαν, να οδηγούνται στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας και να καλλιεργούν τις ικανότητές τους. Καλλιεργώντας, όμως, μη ρεαλιστικές πεποιθήσεις προσωπικής ικανότητας, γρήγορα οδηγούνται στη διάψευσή τους μετά από απογοητευτικά αποτελέσματα των προσπαθειών τους, αποδυναμώνοντας την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Με τον τρόπο αυτό, ο ρόλος που παίζουν οι σημαντικοί τρίτοι είναι εξαιρετικά

περίπλοκος και υπεύθυνος. Θα πρέπει να προσέξουν να μην εκθέτουν άτομα σε καταστάσεις στις οποίες υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να αποτύχουν.

Κατά τον Bandura (1977), οι πιο πάνω εμπειρίες δεν επηρεάζουν όλα τα άτομα με τον ίδιο τρόπο. Για να γίνουν διδακτικές οι εμπειρίες αυτές και να οδηγήσουν στην αίσθηση υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας, θα πρέπει να τροποποιηθούν μέσω γνωστικής επεξεργασίας. Απαραίτητο, επίσης, θεωρείται οι εμπειρίες να διαχωρίζονται σε εκείνες που είναι απλά γεγονότα και σε εκείνες που επιλέγονται και κατατάσσονται στις θετικές αξιολογήσεις, ανεβάζοντας, έτσι, το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας.

Η μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας έχει εισχωρήσει και στον τομέα της εκπαίδευσης και αναλύεται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.3.5 Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης

Όπως έχει προαναφερθεί, η αυτο-αποτελεσματικότητα, δεν αφορά μόνο στην προσωπική ζωή του ατόμου ή στη σχέση που αναπτύσσει με τον εαυτό του, αλλά επεκτείνεται και στην επαγγελματική του ζωή. Οι πεποιθήσεις επάρκειας συνεισφέρουν σημαντικά στο επίπεδο της παρώθησης και του επαγγελματισμού (Bandura & Locke, 2003). Σύμφωνα με τον Bandura (1999), ο τρόπος άσκησης και βίωσης του επαγγέλματος ήδη από την απαρχή του, όχι μόνο διαμορφώνει, αλλά παγιώνει τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου. Όπως η Αθανασούλα-Ρέππα (2008:204) αναλύει, η είσοδος στο επάγγελμα και τα εγκαίνια της καριέρας ενός εκπαιδευτικού θεωρούνται κρίσιμα για το πώς θα αντιληφθεί ο ίδιος τον εαυτό του ως επαγγελματία μέσα στον χώρο, σηματοδύοντας και το υπόλοιπο της καριέρας του. Σύμφωνα με την ίδια, όσο η εκπαιδευτική προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού αυξάνεται, ο εκπαιδευτικός ωριμάζει αναπτύσσοντας μεγαλύτερο βαθμό υπευθυνότητας, μέσω των καθηκόντων που αναλαμβάνει και αισθάνεται επαγγελματική ικανοποίηση. Η άποψη αυτή συμπίπτει με την άποψη του Bandura για την κυρίαρχη εμπειρία ως πηγή αυτο-αποτελεσματικότητας, δεδομένου ότι αφορά την πρώτη εμπειρία του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα. Στον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό δεν έχει εδραιωθεί ακόμη η αίσθηση επάρκειας ως προς τον επαγγελματισμό του, με αποτέλεσμα οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες του, να οδηγούν σε εξύψωση ή υπονόμηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς του, σε σχέση με το επάγγελμα και την εργασιακή του θέση. Οι δύο μελετητές συμφωνούν ότι οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας, δύσκολα μεταβάλλονται και καθίστανται ο καθοριστικότερος παράγοντας βελτίωσης ή μη της επαγγελματικής του απόδοσης.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει επικρατήσει να θεωρείται ως ο βαθμός πεποίθησης του εκπαιδευτικού ή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με την επίδραση που ασκεί, τη μαθησιακή ευχέρεια των μαθητών και την καλή λειτουργία του σχολείου (Federici & Skaalvik, 2012). Οι Schannen-Moran και Gareis (2007) συνδέουν την αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού ή Διευθυντή με την ικανότητα και την επάρκειά τους να αναλαμβάνουν δράση (εκπαιδευτική και διοικητική) και να τη φέρουν επιτυχώς εις πέρας, εντός ενός ορισμένου πλαισίου. Πρόκειται, λοιπόν, για την πεποίθηση εκπαιδευτικού ή Διευθυντή ότι η δράση του μπορεί να επηρεάσει θετικά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών συνδέεται στη βιβλιογραφία κυρίως με τη διδασκαλία. Η Tschannen-Moran (2018) αναφερόμενη στην αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, εξηγεί ότι είναι η ικανότητα που αφορά τις πεποιθήσεις αναφορικά με την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν αποδοτικές παρεμβάσεις για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Η ίδια αναφέρει ότι διαφέρει από την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την αυτοαντίληψη. Οι έννοιες αυτές είναι γενικές, αφορούν αντιδράσεις ενός ατόμου και φανερώνουν πώς αξιολογεί το άτομο τον εαυτό του. Σε αντίθεση με αυτές, η αυτο-αποτελεσματικότητα επικεντρώνεται στην πραγματοποίηση συγκεκριμένου στόχου διδασκαλίας και μάθησης. Άτομο με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, επιτυγχάνει στα πλείστα έργα που αναλαμβάνει και έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξει υψηλή αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση από την πλευρά της, μπορεί να επηρεάσει την αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς τα άτομα έχουν την τάση να καλλιεργούν τις ικανότητές τους στις δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους (Bandura, 1997). Εργαλείο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή από την Tschannen-Moran και Gareis (Tschannen-Moran & Gareis, 2004) είναι το Principal Sense of Efficacy Scale (PSES) το οποίο βασίζεται σε προηγούμενο εργαλείο μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας, το Teacher Self-Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Σε γενικές γραμμές, οι προσδοκίες και οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εργαζόμενων στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθορίζονται από το έργο, από τη διαπροσωπικότητα και την οργάνωση (Skaalvik, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Ειδικότερα, εξαρτώνται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού ή του Διευθυντή να ανταποκριθεί στα εκπαιδευτικά και τα διοικητικά του καθήκοντα, να κινητοποιήσει τους μαθητές, τους συνάδελφους ή τους υφιστάμενους και όλους τους εμπλεκόμενους, να επιβάλει την πειθαρχία για την καλή λειτουργία της τάξης ή του σχολείου. Παράλληλα, καθορίζεται από την ικανότητά του να συνεργάζεται αρμονικά με όλους τους

εμπλεκόμενους, εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και από την ικανότητά του να επηρεάζει εκπαιδευτικά και κοινωνικά το σχολικό κλίμα (Barni κ.ά., 2019; Oppermann & Lazarides, 2021).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται, εκτός από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και από ένα σημαντικό αριθμό μεταβλητών, όπως είναι η σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί, ο Διευθυντής, οι μαθητές, οι γονείς, η τοπική κοινότητα, οι υπεύθυνες υπηρεσίες και η εκπαιδευτική ηγεσία (Holleb, 2016). Όπως σωστά υποστηρίζει ο Hesbol (2019), ο τρόπος λειτουργίας και συμπεριφοράς των ανωτέρω και ο αντίκτυπός τους στους εκπαιδευτικούς και στους Διευθυντές, ανάγονται σε θετικό ή αρνητικό κίνητρο για την ανταπόκριση ή μη στις αρμοδιότητες, τις ευθύνες και τα καθήκοντά τους, γεγονός που αφενός συμβάλλει στη διαμόρφωση υψηλών ή χαμηλών προσδοκιών ή πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας και αφετέρου στην επιτυχή ή μη πραγμάτωση των συλλογικών και προσωπικών σκοπών και στόχων τους.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας δεν υιοθετούν επικριτική στάση έναντι των συναδέλφων, των υφιστάμενων, των μαθητών, των γονέων και των τοπικών φορέων, μεριμνούν για τα συμφέροντά τους, επιτελούν το έργο τους με αποφασιστικότητα, θετική διάθεση και αυτοπεποίθηση, θέτουν υψηλούς στόχους και ανθίστανται σε φαινόμενα εργασιακής εξάντλησης και επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία επιφέρουν περαιτέρω δυσάρεστες καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον (Hajovsky, Chesnut & Jensen, 2020; Sharma & Marwaha, 2020). Επιπλέον, σχεδιάζουν και οργανώνουν αποτελεσματικές στρατηγικές δράσεις (εκπαιδευτικές, διδακτικές και διοικητικές), αξιοποιώντας πρωτοποριακές μεθόδους και πρακτικές (π.χ. χρήση ΤΠΕ). Είναι πρόθυμοι να ακούσουν και να εφαρμόσουν νέες προτάσεις, προκειμένου να κάνουν το έργο τους αποτελεσματικότερο για όλους ανεξαιρέτως, συμμορφούμενοι πλήρως στο σύγχρονο συμπεριληπτικό και διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Chen, 2020; Tus, 2020, 2019; Zysberg & Schwabsky, 2021).

Ο αρνητικός αντίκτυπος των χαμηλών προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ή των Διευθυντών σχολικών μονάδων, σχετίζεται με τη μειωμένη σχολική επίδοση, με την καλλιέργεια συγκρουσιακού κλίματος στον χώρο του σχολείου, όχι μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία, καθώς επίσης και με την κακή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Chandolia & Anastasiou, 2020; Sarkar & Kundu, 2021; Τσιτώτας, 2020). Στην αντίθετη περίπτωση,

εκπαιδευτικοί με χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι αδικαιολόγητα αυστηροί, ασκούν αποτρεπτικούς ελέγχους, αδυνατούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας και της τάξης, ακολουθούν παρωχημένες μεθόδους διδασκαλίας και διοίκησης, υποφέρουν από εργασιακό στρες, πιέζονται συναισθηματικά, αντιδρούν με αρνητική συμπεριφορά, αδυνατούν να συμβάλλουν στην πραγμάτωση συλλογικών και προσωπικών σκοπών και στόχων (Sarkar & Kundu, 2021; Zysberg & Schwabsky, 2021). Το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί αυτοί να οδηγηθούν σε επαγγελματική εξουθένωση, είναι πολύ συχνό (Mojavezi & Tamiz, 2012; Tschannen-Moran & Gareis, 2007).

2.3.5.1 Αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή Σχολείου

Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας εφόσον θεμελιώθηκε και εισήχθη στο επιστημονικό στερέωμα, απασχόλησε μεγάλο αριθμό ερευνητών διαφορετικών επιστημονικών πεδίων και προσεγγίστηκε ποικιλοτρόπως. Ο ίδιος ο εισηγητής της, επανήλθε σχεδόν μια δεκαετία μετά, με το βιβλίο του “Self Efficacy: The Exercise of Control” (1997), προκειμένου να εξετάσει τις μέχρι τότε ερευνητικές μελέτες, που την ανέλυσαν στη βάση διαφορετικών τομέων και που σχετίζονται με την απόδοση και τα επιτεύγματα. Οι κυριότεροι από αυτούς τους τομείς είναι η εκπαίδευση, η επιλογή καριέρας, ο αθλητισμός, τα επίπεδα στρες και άγχους, η λειτουργία των οργανισμών και η διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι το κατεξοχήν συνεκτικό στοιχείο των ανωτέρω κλάδων (Bandura κ.ά., 1999). Σημειώνεται ότι στο πεδίο της εκπαίδευσης, ελάχιστη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί σχετικά με τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των Διευθυντών. Οι ερευνητές έχουν καταπιαστεί κυρίως με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών ατομικά ή συλλογικά.

Η κατανόηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των Διευθυντών αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο επιστημονικό πεδίο. Ορίζεται ως μια κατηγορία ηγετικής ικανότητας που έχει να κάνει με το επίπεδο αυτοπεποίθησης κάποιου σχετικά με τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις δυνατότητες που έχει, ώστε να διοικεί (Francisco, 2019). Η εμπιστοσύνη των ηγετών στις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που απαιτείται, για να ασκηθεί με σωστό τρόπο η ηγεσία. Αναφέρεται κυρίως σε μια κατάσταση και όχι σε χαρακτηριστικό και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και όχι ως ένας γενικός όρος που αφορά στην προσωπικότητα του Διευθυντή (Dimmock & Hattie, 1996). Ο συγκεκριμένος ορισμός θεωρείται για την παρούσα έρευνα καθοριστικός, καθώς εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο μελετάται η αυτο-αποτελεσματικότητα. Η ενδιαφέρουσα άποψη των Dimmock και Hattie (1996), δείχνει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή ενός σχολείου, μπορεί να προσμετρηθεί μέσα

από συγκεκριμένες διαστάσεις της Διεύθυνσης του σχολείου, οι οποίες συμπίπτουν με της παρούσας μελέτης (Διοίκηση, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Σχέσεις με την Τοπική Κοινότητα, Σχολικό Περιβάλλον και Οικονομική Διαχείριση).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων ενός Διευθυντή, γιατί καθορίζει τον βαθμό προσπάθειας που καταβάλλει σε συγκεκριμένα πεδία, το είδος των φιλοδοξιών και των στόχων που θα τεθούν (Lambersky, 2016; Mehdinezhad & Mansouri, 2016). Σύμφωνα με τον Abushan (2018), το υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζει θετικά την εξέλιξη των νέων Διευθυντών. Ανάλογα με το αν είναι υψηλή ή χαμηλή συμβάλλει στην ανάδειξη ενός ηγέτη και στον χαρακτηρισμό του σε χαρισματικό ή μη. Παρόλο που ο Bandura επεσήμανε τη σημασία της αυτο-αποτελεσματικότητας στον τομέα της ηγεσίας, εντούτοις αυτή δεν έχει ακόμη αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας (Skaalvik, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Αποτελεί όμως μια πολλά υποσχόμενη εννοιολογική κατασκευή, η οποία βοηθά στην αποσαφήνιση της συμπεριφοράς και στα κίνητρα που ωθούν προς συγκεκριμένες ενέργειες (Tschannen-Moran & Gareis, 2007).

Ο Bandura ασκεί κριτική στη χρήση γενικών και μη συγκεκριμένων κλιμάκων μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει, η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα δεν είναι αρκετά συγκεκριμένη, ώστε να μπορεί να προβλέψει την απόδοση σε ένα συγκεκριμένο έργο. Για τον λόγο αυτό, για την αυτο-αποτελεσματικότητα θα πρέπει να χρησιμοποιείται εργαλείο μέτρησης που να μετράει συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Το ερωτηματολόγιο των Federici και Skaalvik (2012) βασίστηκε σε συνεντεύξεις Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, μέσα από τις οποίες εξήχθησαν οκτώ κατηγορίες εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι κατηγορίες αυτο-αποτελεσματικότητας στην Εκπαιδευτική Ηγεσία που εξετάζει η κλίμακα είναι:

- i. Εκπαιδευτική Ηγεσία: Οι προσδοκίες του Διευθυντή στο να οργανώνει και να διευθύνει την εκπαιδευτική πλατφόρμα.
- ii. Οικονομική Διαχείριση: Η εμπορική πλευρά της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή. Η διαχείριση των χρημάτων του σχολείου είναι υπό την ευθύνη των Διευθυντών, ενώ σε περίπτωση ελλείμματος είναι υπόλογοι οι ίδιοι. Οι επόμενες τρεις από τις οκτώ παραμέτρους, εστιάζουν στις προσδοκίες των Διευθυντών για ικανότητα συνεργασίας με άτομα ή ομάδες ατόμων που δραστηριοποιούνται εκτός σχολείου και είναι οι εξής:

- iii. Σχέσεις με Δημοτικές Αρχές/τοπική κοινότητα: Η συνεργασία με τις Τοπικές Αρχές και την τοπική κοινότητα, προς υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου.
- iv. Σχέσεις με Γονείς: Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, με τοπικές επιχειρήσεις, την τοπική κοινότητα και ομάδες ή ιδρύματα, όπως μουσεία.
- v. Υποστήριξη Εκπαιδευτικών: Η ικανότητα υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις καθημερινές προκλήσεις και στα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, στο άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση που ενδέχεται να αισθανθούν.
- vi. Σχολικό Περιβάλλον: Η δημιουργία καλού σχολικού κλίματος, η οποία επηρεάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- vii. Διοίκηση: Η υιοθέτηση στρατηγικών και πολιτικών με σκοπό την ανάπτυξη του αισθήματος δέσμευσης των εκπαιδευτικών, ως προς τον στόχο του σχολείου και την αύξηση της απόδοσής τους.

Μέσα από την έρευνα έχει αποδειχτεί ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με την αύξηση της αποδοτικότητας, με τη βελτίωση της επίδοσης και την επιτυχία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Οι ηγέτες επιμένουν στην ολοκλήρωση των στόχων που τέθηκαν, χωρίς όμως να επιμένουν σε λανθασμένες στρατηγικές και αναπροσαρμόζοντας τις τακτικές τους ανάλογα με τις εκάστοτε καταστάσεις (Osterman & Sullivan, 1996). Το επίπεδο των προσδοκιών τους ρυθμίζεται μέσα από την ηρεμία και τη βεβαιότητα που τους δίνει η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ενός ηγέτη είναι άμεσα συνυφασμένη και ανάλογη με την απόδοση, τη συμπεριφορά και την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των υφιστάμενων (Cobanoglu & Yurek, 2018; Lambersky, 2016). Ο ηγέτης που διακρίνεται από υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας δημιουργεί ένα ευνοϊκό, δημιουργικό και εποικοδομητικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο παρέχονται οι αναγκαίες ασφαλιστικές δικλίδες και τα απαραίτητα κίνητρα, διευκολύνοντας έτσι την επιτυχή αντιμετώπιση των εμποδίων, των δυσκολιών και κινδύνων. Η κρίση ενός ηγέτη για το επίπεδο επιτυχούς τρόπου άσκησης ηγεσίας, θέτει τις κατευθύνσεις στα άτομα της ομάδας που ηγείται και αναπτύσσει σχέσεις μαζί τους, με σκοπό να πετύχει δέσμευση για αλλαγή και μεθοδικότητα, ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια που εμφανίζονται. Με τον τρόπο αυτό, μέσα στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον επηρεάζεται και το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων θετικά, με αποτέλεσμα να γίνονται αποδοτικότεροι και πιο αισιόδοξοι, με βελτιωμένη αυτοεκτίμηση και δέσμευση στην εργασία τους. Τα σχολεία που έχουν χαμηλά επίπεδα επιδόσεων, συνήθως έχουν Διευθυντή με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα (Dille,

2017). Οι απόψεις που προαναφέρθηκαν είναι εξαιρετικά σημαντικές, καθώς αγγίζουν την βαθύτερη ουσία της αυτο-αποτελεσματικότητας. Η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή, καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας και την απόδοση του οργανισμού. Όσο πιο αυτο-αποτελεσματικός είναι ο Διευθυντής, τόσο περισσότερα κίνητρα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς και πιο καλά αποτελέσματα θα έχει το σχολείο.

Η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των ηγετών αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ανάπτυξής τους. Οι τρόποι με τους οποίους συμβάλλει η αυτο-αποτελεσματικότητα στην ανάπτυξή τους, είναι η προπαρασκευαστική αυτο-αποτελεσματικότητα (preparatory self-efficacy), οι σπείρες αποτελεσματικότητας (efficacy spirals), η εκμάθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (learning self-efficacy) και η ανθεκτικότητά της (resilient self-efficacy) (Bandura, 1999). Πιο κάτω αναλύονται οι παράγοντες:

i. Προπαρασκευαστική αυτο-αποτελεσματικότητα: Αν η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή δημιουργήθηκε μέσα σε πλαίσιο προετοιμασίας (μάθησης), εξάσκησης και επανάληψης ή όχι, παίζει σημαντικό ρόλο. Κατά τον Bandura (1997), μέτριο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια του προπαρασκευαστικού σταδίου (μάθηση, εξάσκηση, επανάληψη) είναι πιο ευεργετικά από τα πιο ψηλά επίπεδα, επειδή οι ηγέτες αποκτούν κίνητρα επιμονής στη μάθηση και στην εξάσκηση δεξιοτήτων. Δηλαδή, άτομα που ξεχωρίζουν κατά τη διάρκεια της προπαρασκευαστικής διαδικασίας, γίνονται πιο σίγουρα για τις ικανότητές τους και τελικά παρουσιάζεται το φαινόμενο να μην επιμένουν τόσο πολύ για εις βάθος μάθηση και εξάσκηση στις δεξιότητες. Η αυτο-αποτελεσματικότητα του ηγέτη κατά τη διάρκεια της προπαρασκευαστικής διαδικασίας (κατάρτισης) και της ανάπτυξης και μάθησης ηγετικών ικανοτήτων, έχει σχέση σχήματος αντεστραμμένου U. Επεξηγώντας, η θεωρία υποδηλώνει ότι η σχέση μεταξύ της απόδοσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι καμπυλόγραμμη, αντεστραμμένου σχήματος U, που σημαίνει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα σε μεσαία επίπεδα κατά τη διάρκεια της κατάρτισης ενός Διευθυντή, αυξάνει την απόδοση. Ωστόσο, εάν η αυτο-αποτελεσματικότητα αυξηθεί πολύ, η απόδοση μειώνεται, ενώ όταν ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας είναι χαμηλός, θα είναι χαμηλό και το επίπεδο της απόδοσης.

ii. Σπείρες αποτελεσματικότητας: Οι σπείρες αυτο-αποτελεσματικότητας και οι κύκλοι αυτοδιόρθωσης, εκτός από το μέτριο επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας που προαναφέρθηκε, είναι σημαντικοί κατά τη διάρκεια της προπαρασκευαστικής διαδικασίας. Είναι το φαινόμενο κατά το οποίο αύξηση ή μείωση μιας μεταβλητής (π.χ. απόδοσης),

οδηγεί σε αύξηση ή μείωση μιας άλλης μεταβλητής (π.χ. αυτο-αποτελεσματικότητας) και τελικά σε σταθερή αύξηση ή μείωση της απόδοσης. Τελικά, οι σπείρες απόδοσης θα μπορούσαν να οριστούν ως η συνεχής αύξηση ή μείωση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της απόδοσης μέσα από τρία πιθανά μοτίβα: η αυτο-αποτελεσματικότητα και η απόδοση να αυξάνονται και τότε να έχουμε ανοδική σπείρα αποτελεσματικότητας, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η απόδοση να μειώνονται, τότε να έχουμε καθοδική σπείρα αποτελεσματικότητας και τέλος μείωση της αυτο-αποτελεσματικότητας ή της απόδοσης να ακολουθείται από αύξησή της, μέσω των κύκλων αυτο-διόρθωσης. Οι κύκλοι αυτο-διόρθωσης είναι το προτιμότερο μοτίβο, γιατί το άτομο αξιολογεί τις επιδόσεις του, χρησιμοποιεί τις εμπειρίες του και την κρίση του και οδηγείται σε στρατηγικές που θα αυξήσουν την απόδοσή του.

iii. Εκμάθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Σε καταστάσεις που ένα άτομο οφείλει να αποδώσει, χρησιμοποιεί τις δεξιότητες που έχει μάθει πολύ καλά. Το ψηλό επίπεδο ικανότητας εκμάθησης είναι ισχυρό κίνητρο που κινητοποιεί την προσπάθεια. Είναι η ικανότητα ενός ατόμου και το κίνητρό του να παρακολουθεί, να κατανοεί και να αποκτά τη νέα γνώση, δηλαδή τη μάθηση (Sarkar & Kundu, 2021; Zysberg & Schwabsky, 2021). Σωστά και λογικά διατυπωμένη η πιο πάνω άποψη, καταδεικνύοντας ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα οδηγεί τους Διευθυντές στο να αγκαλιάζουν την αλλαγή, να μπορούν να ενθαρρύνουν τους υφιστάμενούς τους ως αποτέλεσμα της υψηλής αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας και της θετικής επιρροής που έχει στους άλλους.

iv. Ανθεκτικότητα αυτο-αποτελεσματικότητας: Στην αντιμετώπιση των εμποδίων που αντιμετωπίζει ο Διευθυντής Σχολείου σημαντικό ρόλο παίζει η ανθεκτικότητα της αυτο-αποτελεσματικότητας. Μέσω της διαδικασίας εκμάθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας οι ηγέτες αποκτούν ισχυρή ανθεκτικότητα, που χωρίς αυτήν είναι εξαιρετικά δύσκολο να βελτιώσουν τις ικανότητές τους. Εξάλλου, η ανθεκτική αυτο-αποτελεσματικότητα αντιστέκεται σε καθοδικές σπείρες αυτο-αποτελεσματικότητας, κατά την αντιμετώπιση εμποδίων και οδηγεί στην εκκίνηση κύκλων αυτο-διόρθωσης, κατά την οποία μειωμένοι κύκλοι αποτελεσματικότητας ακολουθούνται από αύξησή της (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Αυτή είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη, καθώς χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, οδηγούν σε αυτο-αμφισβήτηση και σε αρνητικές πεποιθήσεις, που αφορούν την αντοχή στις αλλαγές, με αποτέλεσμα η ικανότητα των Διευθυντών να διευθύνουν να μειώνεται. Διευθυντές με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, δεν έχουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, γεγονός που οδηγεί σε μείωση της απόδοσης του οργανισμού.

Στην αντίθετη περίπτωση, όταν ένας ηγέτης έχει χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τότε χάνει τον έλεγχο του περιβάλλοντος και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί είναι ακατάλληλες. Βασικό χαρακτηριστικό των Διευθυντών με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι ότι χρεώνουν την αποτυχία στον εαυτό τους και την εκλαμβάνουν ως κάτι που δεν μπορούν να ελέγξουν, ενώ συχνά αισθάνονται υπερκόπωση και άγχος.

Η επιστημονικές έρευνες για την αυτο-αποτελεσματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης που έχουν πραγματοποιηθεί, αναφέρονται στη σκοπιά των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών (Skaalvik, 2020). Μέσα από τις έρευνες συμπεραίνεται ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ του αισθήματος της αυτο-αποτελεσματικότητας των Διευθυντών σχολικών μονάδων και της καλής συνεργασίας και υποστήριξης από τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους. Παράλληλα, όσοι Διευθυντές Σχολείων διαθέτουν υψηλές προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας, φαίνεται να είναι περισσότερο ευπροσάρμοστοι στις αλλαγές, ανοικτοί στις καινοτόμες προτάσεις και επίμονοι στις προσπάθειες και στο έργο τους (Tschannen-Moran, 2018).

Η ένταση της προσπάθειας που θα καταβάλουν κατά την επιτέλεση του έργου τους οι Διευθυντές Σχολείων, η επιμονή και η ανθεκτικότητά τους στη διαχείριση εμποδίων, καθορίζεται από τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Το αίσθημα της ετοιμότητας και της επαρκούς προετοιμασίας, συμβάλλει αυξητικά στον βαθμό της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, η οποία με τη σειρά της, τους βοηθάει να αποδίδουν τα αναμενόμενα στην εργασία τους, να αναπτύσσουν σχέσεις υποστήριξης και αλληλοκατανόησης με όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους, να διαχειρίζονται με τον κατάλληλο τρόπο τα εφόδια που τους δίδονται από κάθε κατεύθυνση. Σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο, επισημάνθηκε ο σημαίνων ρόλος της επιμόρφωσης των Διευθυντών, μέσω της παρακολούθησης ειδικών σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων προετοιμασίας, τα οποία, εκτός από τις απαραίτητες γνώσεις, παρέχουν στους συμμετέχοντες το έναυσμα για τη διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας. Εκτός από τον παράγοντα «προεργασία», η αυτο-αποτελεσματικότητα των Διευθυντών καθορίζεται από μεταβλητές όπως, ο γεωγραφικός τόπος της σχολικής μονάδας, η οικονομική και κοινωνική κατάσταση της περιοχής και του μαθητικού πληθυσμού και η σχολική βαθμίδα. Αξίζει να επισημανθεί ότι η εθνικότητα και το γένος του Διευθυντή, δεν επηρεάζουν καθόλου τον βαθμό της αυτο-αποτελεσματικότητάς του (Tschannen-Moran, 2018).

Την καταλυτική σημασία των επιμορφωτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων κατάρτισης των Διευθυντών, επιβεβαιώνουν ερευνητικά και μεταγενέστερες μελέτες, που κατέδειξαν ότι οι Διευθυντές σχολικών μονάδων που παρακολούθησαν προγράμματα προετοιμασίας, διαμόρφωσαν υψηλότερες προσδοκίες ή πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και έγιναν επαρκέστεροι στο να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους κατά την επιτέλεση των πολυεπίπεδων αρμοδιοτήτων τους (Cansoy & Parlar, 2018). Μάλιστα, η σύγκρισή τους με άλλους Διευθυντές, οι οποίοι δε συμμετείχαν ποτέ σε ανάλογου τύπου προγράμματα, τεκμηριώνει την ανωτέρω διαπίστωση (Lambersky, 2016). Παράλληλα με την επιμόρφωση (προπαρασκευαστική αυτο-αποτελεσματικότητα), η αυτο-αποτελεσματικότητα των Διευθυντών ενισχύεται μέσω των έμμεσων βιωματικών εμπειριών, καθώς και από το στυλ ηγεσίας που επιλέγει να εφαρμόσει στη σχολική μονάδα που διοικεί (Σταγκώνης, 2018). Ως προς το τελευταίο, οι Cobanoglu και Yurek (2018) κατέληξαν ερευνητικά στο συμπέρασμα ότι η επιλογή του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας, αυξάνει την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη δυνατότητα αυτορρύθμισης του Διευθυντή, ο οποίος ανταποκρίνεται με ιδιαίτερη επιτυχία στις εκπαιδευτικές, τις κοινωνικές και τις διοικητικές του αρμοδιότητες.

Ένας επιμέρους παράγοντας που διαμορφώνει τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας, είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ηγεσία. Συγκεκριμένα, έρευνες επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι όσα περισσότερα χρόνια διατηρεί τη θέση του ένας Διευθυντής και διεκπεραιώνει τα ίδια περίπου καθήκοντα, τόσο περισσότερο μειώνεται ο βαθμός της αυτο-αποτελεσματικότητάς του και της ευχέρειάς του να ρυθμίζει τα συναισθήματά του. Έτσι, ένας Διευθυντής Σχολείου διατηρεί πολύ υψηλές προσδοκίες ή πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας κατά τον πρώτο χρόνο εργασίας του στη συγκεκριμένη θέση (Fisher, 2020). Ωστόσο, αυτές παρουσιάζουν σταδιακή πτώση ήδη από τον δεύτερο χρόνο, η οποία συχνά κορυφώνεται κατά το πέμπτο έτος. Αντίθετα, μετά από την κορύφωση αυτή, αρχίζει να παρατηρείται εκ νέου αύξηση των επιπέδων αυτο-αποτελεσματικότητας και ρύθμισης, τα οποία κατά κάποιο τρόπο σταθεροποιούνται μετά τα δέκα χρόνια εργασίας (Fisher, 2020). Οι Διευθυντές, θέτοντας στόχους και παρακολουθώντας στενά την πρόοδο των εκπαιδευτικών, υποστηρίζουν τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητάς τους (Lambersky, 2016; Li & Liu, 2020). Μετά από όσα έχουν αναφερθεί, εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν την απόδοση του οργανισμού στο σύνολό του και είναι πηγή ενδυνάμωσης του προσωπικού του σχολείου και στήριξής του, στο δύσκολο αυτό επάγγελμα.

Στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία, εντοπίζονται πολλές και αξιόλογες ερευνητικές μελέτες που αναδεικνύουν τη μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των Διευθυντών σχολικών μονάδων και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή, εκείνης των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Το συνηθέστερο ερευνητικό πόρισμα αφορά στη διαδοχική και αναλογική αύξηση ή μείωση των δύο μεταβλητών. Ειδικότερα, όταν τα επίπεδα της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή είναι υψηλά, το ίδιο υψηλός είναι και ο βαθμός της συλλογικής αποτελεσματικότητας (Cansoy & Parlar, 2018; Fisher, 2020; Sehgal κ.ά., 2017; Versland & Erickson, 2017). Παράλληλα με την αποτελεσματικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η αυτο-αποτελεσματικότητα των Διευθυντών επηρεάζει θετικά ή αρνητικά και τη σχολική επίδοση των παιδιών, καθώς επίσης και τη συλλογική σχολική επιτυχία ή αποτυχία, ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης (Croft, 2016; Liu & Hallinger, 2018). Η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή είναι πολύ μεγάλης σημασίας και επηρεάζει ολόκληρη τη σχολική λειτουργία, ξεκινώντας από την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών.

Επιπρόσθετα σε όσα υποστηρίχθηκαν, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι η ποιότητα των παροχών επηρεάζεται από την αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή. Η σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει το γεγονός, δείχνοντας ότι ο οικονομικός έλεγχος του σχολείου έχει άμεση σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή που τον χειρίζεται (Tschannen-Moran & Gareis, 2007). Οι Tschannen-Moran και Gareis (2007) υποστηρίζουν ότι η υποστήριξη του Διευθυντή προς τους γονείς και τους μαθητές έχει άμεση σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότά του και την επαγγελματική του ικανοποίηση. Η άποψη αυτή έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες (Skaalvik, 2020).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι παρόλο που το ερευνητικό πεδίο γύρω από την αυτο-αποτελεσματικότητα των Διευθυντών είναι περιορισμένο, εντούτοις, φαίνεται ότι η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή δομημένη με τους τρόπους που έχουν περιγραφεί πιο πάνω, συμπαρασύρει σε ανοδική πορεία επαγγελματικής κατάρτισης το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και οδηγεί στη συλλογική αποτελεσματικότητα περιλαμβάνοντας και τους μαθητές και βελτιώνοντας τελικά την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι εξαιρετικά σημαντικό μέσα από περαιτέρω έρευνα να κατανοηθούν οι αντιλήψεις των Διευθυντών για την αυτο-αποτελεσματικότά τους, γιατί ισχυρά αυτο-αποτελεσματικοί Διευθυντές, εμπνέουν το προσωπικό, ακολουθούν αποτελεσματικές διαδικασίες, εισάγουν στόχους τους οποίους μεταδίδουν στο προσωπικό, παρέχουν πηγές για τους εκπαιδευτικούς, μπορούν να

διαχειριστούν έντονες αρνητικές καταστάσεις που δημιουργούνται, ενώ επηρεάζουν θετικά και τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας των υφιστάμενών τους.

Η απρόβλεπτη και αινιγματική φύση της διαμάχης έχει κάνει πολλούς μελετητές να ασχοληθούν και να εξακολουθούν να ασχολούνται με αυτήν, με το ίδιο αμείωτο ενδιαφέρον. Το επόμενο υποκεφάλαιο καταπιάνεται με την κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και της σύνδεσής της με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων,.

2.3.5.2 Αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή Σχολείου και διαχείριση συγκρούσεων

Η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή ενός σχολείου είναι σημαντικός παράγοντας που δείχνει πόσο ικανός αισθάνεται ένας Διευθυντής ώστε να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε έναν αριθμό διαφορετικών λειτουργιών που απαιτεί η διοίκηση ενός σχολείου. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2012), ένας ηγέτης αφού αντιληφθεί έγκαιρα ένα πρόβλημα, δίνει τις σωστές λύσεις και διακρίνει τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται. Ο ρόλος του Διευθυντή στο περιβάλλον αυτό γίνεται καθοριστικός, όντας το πρόσωπο που έχει την ευθύνη της διατήρησης ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για απόδοση. Μέσα από τη γνώση της νομοθεσίας, τις δεξιότητες διοίκησης και οργάνωσης του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, μπορεί να συμβουλεύει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε πολλά πεδία εκπαιδευτικής δράσης (Πολυκάρπου & Παπαδημητρίου, 2021). Στα προβλήματα που προκύπτουν, οφείλει να σέβεται τις ιδιαιτερότητες των εμπλεκόμενων μερών, να δρα με δικαιοσύνη και να εξασφαλίζει για όλους καλές συνθήκες εργασίας μέσω της σωστής διαχείρισής τους.

Μέχρι στιγμής, οι έρευνες που έχουν γίνει για τη σχέση που έχει η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή σχολείου με τον τρόπο που διαχειρίζεται τις συγκρούσεις είναι ελάχιστες. Έρευνα υποστηρίζει ότι η επιτυχία ή η αποτυχία μιας ομάδας και η έκβαση των συγκρούσεων που συμβαίνουν σε αυτήν, εξαρτάται από τον τύπο της σύγκρουσης και την ικανότητα επίλυσής τους μέσω της επιλογής κατάλληλων μορφών χειρισμού (S. P. Robbins & Judge, 2021). Οι Everard και Morris (2004) υποστηρίζουν ότι εάν οι συγκρούσεις δε διαγνωστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, η κατάσταση μπορεί να εκτροχιαστεί, με αποτέλεσμα οποιαδήποτε προσπάθεια προς επίλυση του θέματος να οδηγεί σε αύξηση της έντασης, ανάπτυξη εχθρότητας και καχυποψίας. Η άμεση σχέση της ύπαρξης συγκρούσεων με την ομαλή λειτουργία και τη σταθερότητα του σχολείου γίνεται φανερή, καθώς οι σχολικές δραστηριότητες διαταράσσονται προκαλώντας δυσχέρειες στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων (Saiti, 2015).

Οι Desivilya και Eizen (2005) συνέδεσαν τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας με τη διαχείριση συγκρούσεων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ανάμεσα σε δύο συγκρουόμενες πλευρές, τα μέλη της ομάδας με υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας εκλαμβάνουν τη σύγκρουση ως μια πρόκληση, αλλά και ως ένα επιπρόσθετο καθήκον το οποίο καλούνται να επιλύσουν ή να διαχειριστούν. Τις πιο πάνω θέσεις υποστηρίζουν οι Ergeneli, Camgoz και Karapinar (2010) αναφέροντας ότι άτομα με υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας αναμένεται να αντιμετωπίσουν με τρόπο εποικοδομητικό τις συγκρούσεις, ενώ άτομα με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και συνήθως χαμηλής αυτοεκτίμησης, αναμένεται να αποθαρρυνθούν και να υιοθετήσουν αναποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Οι πιο πάνω σκέψεις θεωρούνται σωστές, καθώς οι αντιλήψεις υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας κινητοποιούν ένα άτομο, ώστε να αντιληφθεί ένα γεγονός που συμβαίνει ως πρόκληση και να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει με σωστούς χειρισμούς, ενώ γίνονται και δείκτες της μελλοντικής συμπεριφοράς του.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να γίνει παράγοντας-κλειδί για τη διαχείριση των συγκρούσεων και την επίλυσή τους. Όσο πιο αυτο-αποτελεσματικός είναι ένας Διευθυντής σχολείου, τόσο πιο αποτελεσματικά θα διαχειριστεί διαπροσωπικές συγκρούσεις. Στον διαχειριστή της σύγκρουσης ανακύπτουν συναισθήματα αρνητικά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα επίδρασης στην έκβασή τους. Με τον θυμό, ως το πιο έντονο και συχνά εμφανιζόμενο συναίσθημα κατά τη σύγκρουση, ασχολείται αναλυτικά το επόμενο υποκεφάλαιο.

2.4 Θυμός

«Καθένας μπορεί να είναι θυμωμένος - αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να είσαι θυμωμένος με τον σωστό τρόπο, στον σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή και για τον σωστό λόγο- αυτό δεν είναι εύκολο.»

(Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια)

Προκειμένου να διερευνηθεί η έκφραση του συναισθήματος του θυμού ενός Διευθυντή Σχολείου, κρίνεται απαραίτητο να διασαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος «συναίσθημα» στον χώρο της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας και της γλωσσολογίας. Ο συγκεκριμένος όρος συχνά στη βιβλιογραφία συγχέεται με τους όρους «αίσθημα», «αντίληψη», «διάθεση» και «συγκίνηση». Για τον λόγο αυτό, θα γίνει εν συντομία επεξήγηση της διαφοράς του καθενός από τους πιο πάνω όρους σε σχέση με το συναίσθημα.

Στα επόμενα υποκεφάλαια ακολουθεί επεξήγηση και εννοιολογική προσέγγιση του συναισθήματος του θυμού. Στη συνέχεια, εξηγείται η διαφορά ανάμεσα στην έννοια του θυμού, της εχθρότητας και της επιθετικότητας, εξηγούνται τα συστατικά του θυμού, οι τύποι έκφρασής του και τα στάδια έκρηξής του, ο θυμός σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι επιπτώσεις του θυμού, οι τρόποι διαχείρισής του, η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με τον θυμό όπως φαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφία και τέλος, το συναίσθημα του θυμού στον σχολικό χώρο μέσα από τη βιβλιογραφία.

2.4.1 Η έννοια του όρου «συναίσθημα»

Στον χώρο της φιλοσοφίας γίνεται μια προσπάθεια ορισμού του όρου «συναίσθημα», ότι δηλαδή είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η διάθεση του συνειδητού -και του υποσυνείδητου- ενός ατόμου για κάτι που πληροφορείται, που αντιλαμβάνεται και πράττει ή μπορεί να πράξει. Η κατάσταση αυτή εγείρεται αυθόρμητα, ενώ ακολουθούν φυσιολογικές αλλαγές και αδενικές δραστηριότητες. Αποτελεί, δηλαδή, μια συγκινησιακή εκδήλωση της συνειδητότητας που διακόπτει τη ρουτίνα των εμπειριών με απαντήσεις συμπεριφοριστικές και φυσιολογικές (Παπανούτσος, 1984).

Στις σύγχρονες θεωρίες για το συναίσθημα στον χώρο της ψυχολογίας, όπως εκείνη της Fredrickson (1998, 2001), το συναίσθημα (emotion) αποτελεί μια πολυσύνθετη αντίδραση σε ένα ερέθισμα και εκδηλώνεται μέσα σε συχνό χρονικό διάστημα. Αφετηρία του συναισθήματος αποτελεί η εμφάνιση του ερεθίσματος. Επόμενο στάδιο είναι η πρόσληψη του ερεθίσματος (ασυνείδητη ή συνειδητή) από το ίδιο το άτομο και η υποκειμενική του ερμηνεία που οριοθετεί την τελική αντίδρασή του σε διάφορα επίπεδα (εκφραστικό,

φυσιολογικό, νευρολογικό, γνωσιακό, φυσιολογικό-βιολογικό, εμπειρικό κ.ά.). Είναι, λοιπόν, το συναίσθημα μια ψυχική αντίδραση προς ένα συγκεκριμένο ερέθισμα.

Η σημασία της έννοιας του όρου συναισθήματος (affect) συγχέεται συχνά με αυτήν του όρου αίσθημα (feeling). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αίσθημα αποτελεί «το δια των αισθήσεων γινωσκόμενον» και συμβαίνει στην περίπτωση που τα νεύρα ενός ανθρώπινου οργάνου διεγερθούν και μεταφερθεί αυτός ο ερεθισμός στο αντίστοιχο τμήμα του εγκεφάλου. Άρα, αναφερόμαστε στο χημικό αποτέλεσμα που προκαλούν οι φυσικές αισθήσεις (όραση, γεύση, ακοή, όσφρηση και αφή).

Ακόμη ένας όρος που συχνά συγχέεται με την έννοια του όρου συναίσθημα είναι αυτός της αντίληψης (understanding). Η αντίληψη είναι η πράξη που εκδηλώνεται αμέσως μετά από τον δημιουργούμενο ερεθισμό και αποτελεί το αποτέλεσμα συγκριτικού συλλογισμού.

Τέλος, στη νεοελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται σχεδόν ισοδύναμα ο όρος συναίσθημα και συγκίνηση (emotion). Διευκρινίζεται ότι, με τον όρο συγκίνηση υποδηλώνονται μεταφορικά οι κινήσεις συνειδησιακής ενέργειας, οι οποίες μπορεί να διαρκέσουν λιγότερο από το συναίσθημα. Η συγκίνηση, σύμφωνα με την ετυμολογική της προέλευση, προκαλεί το συναίσθημα και το υποκινεί. Είναι η παρορμητική έκφραση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005). Το συναίσθημα αποτελεί τη σύνθεση όλων των πιθανών επιδράσεων της συγκίνησης και περιλαμβάνει τη δυναμική αλληλεπίδρασή τους.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί επίσης η διαφορά ανάμεσα στη «διάθεση» (disposition) και στο συναίσθημα. Η διάθεση ενυπάρχει στο συναίσθημα, είναι πιο γενική και δε χρειάζεται κάποιο ερέθισμα για να προκληθεί. Η διάθεση βασίζεται μόνο στην εμπειρία, ενώ το συναίσθημα βασίζεται στη γνώση και την εμπειρία. Σε αντίθεση με το συναίσθημα, η διάθεση έχει μεγάλη διάρκεια και μικρή ένταση (Oatley, Keltner & Jenkins, 2006).

Συνεπώς, καταλήγουμε στο ότι τα συναισθήματα εμπεριέχουν το εννοιολογικό περιεχόμενο του προσληφθέντος μηνύματος (γνωστική πληροφόρηση), εκφράζονται σωματικά με καθορισμένο τρόπο (κινητικά και μυϊκά), είναι μια υποκειμενική εμπειρία αισθημάτων που εκτονώνεται με νευρολογικό τρόπο.

Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, το «συναίσθημα» είναι μια ψυχική διέγερση η οποία μπορεί να προκληθεί από ποικίλους παράγοντες, όπως ένα ευχάριστο ή

ένα δυσάρεστο περιστατικό, το οποίο προκαλεί συγκεκριμένη αντίδραση στο άτομο και το ωθεί σε δράση (Μπαμπινιώτης, 2002). Το συναίσθημα, επιδρά στο σώμα, συνδέεται με τον καρδιακό ρυθμό, εκφράζεται στο πρόσωπο, στην στάση του σώματος, στη φωνολογική απόχρωση ενός ατόμου και σχετίζεται με τη δράση, τις εμπειρίες και τις γνώσεις ενός ατόμου (Izard, 2013). Ρίζα της λέξης «συναίσθημα» είναι το λατινικό ρήμα «movere» που σημαίνει κινώ. Το Webster (1993) τη λέξη «emotion» την εξηγεί ως μια κίνηση του μυαλού ή της ψυχής η οποία προκαλείται, διεγείρεται και εκδηλώνεται σωματικά. Η έντασή της είναι μεγαλύτερη από το αίσθημα και μπορεί να διαρκέσει ελάχιστα λεπτά. Στην περίπτωση που διαρκέσει πιο πολύ, τότε αναφερόμαστε σε στάση, γνώμη ή άποψη με μικρή ένταση και μεγάλη διάρκεια.

Το συναίσθημα αποτελεί κινητήριο δύναμη για δράση. Όταν ένα άτομο σκέφτεται ή δρα, τότε συναισθάνεται (Jenkins & Oatley, 2004). Τα συναισθήματα και οι συνδυασμοί τους είναι πάρα πολλά. Οι ερευνητές ακόμη δεν έχουν καταλήξει στο ποια ακριβώς να θεωρήσουν πρωταρχικά. Ένα από τα πιο συχνά εμφανιζόμενα συναισθήματα είναι ο θυμός, με τον οποίο καταπιάνεται το επόμενο υποκεφάλαιο.

2.4.2 Το συναίσθημα του θυμού

Εξέχουσα θέση ανάμεσα στα συναισθήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, κατέχει το συναίσθημα του θυμού. Είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη συναισθηματική κατάσταση, που συντίθεται από συμπεριφοριστικά, γνωστικά και φυσιολογικά συστατικά (Sportsman, Carlson & Guthrie, 2010). Ο θυμός υπήρξε αντικείμενο προβληματισμού από την αρχαιότητα. Ο Αριστοτέλης, ο Πλούταρχος και ο Σενέκας, έθεσαν πρώτοι το πλαίσιο κατανόησης του θυμού. Οι Kemp και Strongman (1995) μετά από ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για τον θυμό καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η γνώση μας για το συναίσθημα αυτό έχει προοδεύσει ελάχιστα. Μέχρι και σήμερα, η μελέτη του θυμού δεν έχει εξελιχθεί αρκετά. Συμπερασματικά, ενδεδεχής έρευνα της εμπειρίας, της έκφρασης και του ελέγχου του θυμού κρίνεται απαραίτητη.

Ο θυμός ως ένα από τα συνηθέστερα συναισθήματα που βιώνονται σε ένα άτομο (Ellis, 2019; Gambetti & Giusberti, 2012), προκαλεί προβλήματα που είναι πανταχού παρόντα (Deffenbacher, 1992). Ο θυμός κλιμακώνεται όταν υπάρχει το αίσθημα της αδικίας, της ματαίωσης στόχων και υποσχέσεων (Ellis, 2019; Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Το συναίσθημα αυτό συχνά συνδέεται με τη βία και την επιθετικότητα, αλλά και με πλήθος άλλων αρνητικών επακόλουθων, όπως είναι τα προβλήματα ψυχοσωματικής υγείας, η ρήξη των διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων, η λήψη αποφάσεων υψηλού κινδύνου και η χρήση ουσιών (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Ο θυμός δεν είναι εγγενώς προβληματικό συναίσθημα, αλλά μπορεί να μετατραπεί σε προβληματικό λόγω της έντασης, της συχνότητας εμφάνισής του ή του αρνητικού τρόπου έκφρασής του. Πέρα από τον θυμό, στις συναισθηματικές καταστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης ανήκουν ο φόβος, η θλίψη, η ενοχή κ.ά.. Έτσι, ο θυμός, ο φόβος και η θλίψη είναι φυσιολογικά συναισθήματα τα οποία μπορούν να είναι λειτουργικά για το άτομο, αλλά μπορούν και να οδηγήσουν στην εμφάνιση δυσάρεστων συμπεριφορών όπως η επιθετικότητα, η απόσυρση ή η αποφυγή. Μέσω των δυσάρεστων συμπεριφορών που προκαλεί ο θυμός, το άτομο αισθάνεται δυσαρέσκεια (Davey, Day & Howells, 2005; Howells & Day, 2003). Η αντίδραση αυτή μπορεί να προκληθεί από έκθεση σε πραγματικές ή σε φανταστικές καταστάσεις, όπως οι δυσάρεστες συνθήκες, η αποτυχία, η απειλή ή η αδικία (Davey κ.ά., 2005; Ellis, 2019; Ellis & Tafrate, 1997). Συνεπώς, το συναίσθημα του θυμού μπορεί να καταστεί προβληματικό για το άτομο που το εκδηλώνει και το περιβάλλον στο οποίο δρα. Αξίζει να αναφερθεί η άποψη των Howells και Day (2003) ότι όταν η ένταση ή η διάρκεια του θυμού φτάσουν σε υψηλά επίπεδα, γίνεται σημαντική αιτία, ώστε το άτομο να παρακινηθεί προς αναζήτηση θεραπευτικής βοήθειας.

Το συναίσθημα του θυμού βιώνεται και σε σχολικό πλαίσιο. Η επιστημονική συζήτηση που έχει γίνει γύρω από το θέμα είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Οι μελετητές που ασχολήθηκαν με το συναίσθημα του θυμού στον σχολικό χώρο, έχουν ερευνήσει μόνο το συναίσθημα αυτό σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τα πορίσματα των ερευνών μπορούν να συνοψιστούν στο ότι ο θυμός συνδέεται με αισθήματα αγωνίας από την πλευρά των μαθητών και απογοήτευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η εκδήλωση του θυμού από τους μαθητές οδηγεί στην εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς τους, με αποτέλεσμα συχνά να αρνούνται να ακολουθήσουν τους κανόνες του σχολείου (Gansle, 2005, όπ.αναφ. στο Sportsman κ.ά., 2010) ή να οδηγούνται στην εκδήλωση συμπεριφορών σχολικής βίας και παραβατικότητας (Sportsman κ.ά. 2010).

Το επόμενο υποκεφάλαιο ασχολείται με την εννοιολογική αποσαφήνιση του συναισθήματος του θυμού.

2.4.3 Εννοιολογική προσέγγιση του θυμού

Τα συναισθήματα και η φύση τους αποτέλεσαν ένα ζήτημα που απασχόλησε από πολύ νωρίς τους φιλοσόφους, επηρεάζοντας τη σύγχρονη σκέψη και έρευνα γύρω από τη μελέτη τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί παρά την πανταχού παρούσα οργή στις καθημερινές υποθέσεις και τον πολλαπλασιασμό της θεωρίας και της εμπειρικής έρευνας αναφορικά με τα

συναισθήματα τα τελευταία είκοσι χρόνια, κυρίως στον τομέα της ψυχολογίας, η βιβλιογραφία δεν έχει πολλά να πει για το συναίσθημα του θυμού.

Συγκεκριμένος ορισμός που να αφορά στο θυμό και να περιγράφει επακριβώς το συναίσθημα, δεν έχει ακόμη υιοθετηθεί. Ωστόσο, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Αρχικά αναφέρεται ότι η προέλευση της λέξης θυμός είναι από το ρήμα θύω (εφορμώ, τρέχω ορμητικά) που στα αρχαία ελληνικά δηλώνει την πνοή, την ψυχή. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ο θυμός αναγνωρίζεται ως έντονος ψυχικός ερεθισμός που στρέφεται εναντίον άλλου προσώπου και εκδηλώνεται με βίαιες ενέργειες (Μπαμπινιώτης, 2002).

Ο Ρωμαίος φιλόσοφος Σενέκας στο έργο του «Περί οργής» αναφέρεται στον θυμό ως ένα είδος τρέλας (όπ.αναφ. στο Kemp & Strongman, 1995). Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι είναι το πιο εξοργιστικό, ζώδες, αδιάλλακτο και επικίνδυνο από όλα τα πάθη, το πιο ειδικό και ανάγωγο, αρνητικό και παράλογο, η καταστολή του οποίου θα οδηγήσει στην εγκαθίδρυση της ειρήνης (όπ.αναφ. στο DiGiuseppe & Tafrate, 2007). Ο Σενέκας δε θεωρούσε ότι ο θυμός αξίζει να ερευνηθεί.

Ο αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος Αριστοτέλης, δίνει αξία στον θυμό. Στο βιβλίο του «Ρητορική», διατυπώνει την άποψη ότι τα συναισθήματα είναι προσωρινές καταστάσεις του νου και όχι ιδιότητες του χαρακτήρα, οι οποίες προκύπτουν σε μεγάλο βαθμό από την επικρατούσα αντίληψη για κάποιον ή για κάτι, σε μια δεδομένη στιγμή. Άρα, επηρεάζουν τις κρίσεις (Robinson, Watkins & Harmon-Jones, 2013). Σύμφωνα με τον ίδιο ο θυμός είναι μια πεποίθηση του ατόμου ότι το ίδιο το άτομο ή κοντινά του πρόσωπα έχουν υποστεί άδικη συμπεριφορά, η οποία προκαλεί οδυνηρά συναισθήματα και την επιθυμία ή την παρόρμηση για εκδίκηση (Schieman, 2006).

Η σχέση του θυμού με την εσωτερική συναισθηματική μας κατάσταση και η εξωτερικέυσή του μέσω της επιθετικής συμπεριφοράς, ακόμη δεν έχουν γίνει πλήρως κατανοητά. Η επιθετικότητα και η βία, ο διαχρονικός και έντονος θυμός συνδέονται με άλλες αρνητικές συμπεριφορές και κλινικά προβλήματα, όπως λεκτική βία, διακοπή ή αναστάτωση στις διαπροσωπικές σχέσεις, μειωμένη ικανότητα λήψης αποφάσεων και πολλά προβλήματα υγείας. Όμως, παρόλο που όλοι έχουμε γίνει μάρτυρες διαπροσωπικών συγκρούσεων με ξεσπάσματα θυμού, εντούτοις, ο ρόλος του θυμού στις συγκρούσεις αυτές δεν έχει ερευνηθεί ακόμη. Η καταστροφική φύση του θυμού δεν έχει γίνει πλήρως κατανοητή, γιατί μέχρι στιγμής οι μελετητές δε θεωρούσαν πως άξιζε να ερευνηθεί ως συναίσθημα. Άρα, η σημασία του στην ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση δεν έχει αναγνωριστεί στο βαθμό που θα έπρεπε (DiGiuseppe & Tafrate, 2007). Όπως οι Berkowitz και Harmon-Jones (2004)

υποστηρίζουν, η αξία του συναισθήματος του θυμού στις διαπροσωπικές συγκρούσεις είναι μεγάλη και χρήζει έρευνας.

Οι DiGiuseppe, Tafrate και Eckhardt (1994) ορίζουν τον θυμό ως μια εσωτερική, πνευματική και υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση που συνδέεται με τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τη φυσιολογική αντίδραση του ατόμου. Σύμφωνα με τον Ben-Ze'ev (2000) αυτός που θυμώνει, θεωρεί ότι η πράξη του άλλου είναι άδικη και ότι υποτιμάται η θέση που έχει ένα άτομο. Επομένως, ο θυμός προκύπτει ως συναισθηματική αντίδραση, όταν παρατηρείται κάποιου είδους παράβαση (Novaco, 2016; Oatley, Keltner & Jenkins, 2006; Spielberg, Krasner & Solomon, 1988). Ο θυμός είναι μια άμεση αντίδραση σε αυτό που θεωρεί το άτομο ως αδικαιολόγητη βλάβη, η οποία προκλήθηκε από κάποιον που προσπαθεί να επιβληθεί στο άτομο ή που συνδέεται μαζί του με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Eckhardt, Norlander & Deffenbacher, 2004; Lerner & Keltner, 2001; Sadri Damirchi, Bashorpoor, Ramezani & Karimanpour, 2018). Ο θυμός οδηγεί τους ανθρώπους σε αλληλοκατηγορίες για διάφορα γεγονότα και στο να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι σε άδικες πράξεις. Για τον λόγο αυτό, η λανθασμένη μεταχείριση που βιώνει ένα άτομο από κάποιον, είναι εξαιρετικά επώδυνη καθώς προκαλεί ζημιά, αλλά κυρίως επειδή αυτός που προκαλεί τον θυμό αντιμετωπίζει το άτομο που θυμώνει ως κατώτερο, δείχνοντάς του ότι η θέση του, οι ανάγκες του και οι αξίες του δεν έχουν νόημα ή σημασία.

Αιτίες του θυμού σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, αποτελούν η απογοήτευση από τους φίλους και συγγενείς, οι ακατάλληλες ανταμοιβές, η ταλαιπωρία και η αποτυχία επίτευξης των στόχων (Hagenauer, Hascher & Volet, 2015; Καλύβα, 2017; Μητσόπουλος, 2016). Στο ιδιαίτερο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων, επισημαίνεται η άδικη μεταχείριση, η παραβίαση των κανόνων και οι υλικές ζημιές (Faupe, Herrick & Sharp, 2017; Mertoglu, 2018; Μητσόπουλος, 2016). Οι DiGiuseppe και Tafrate (2007) αναφέρονται στα θυμωμένα άτομα (και στα καταθλιπτικά) υποστηρίζοντας ότι είναι συναισθηματικά ασταθείς στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις ευθύνες τους και ότι έχουν ασταθή αίσθηση του εαυτού τους. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι ο θυμός μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ικανότητα κρίσης ενός ατόμου, να βλάψει τις διαπροσωπικές του σχέσεις και τελικά να επηρεάσει την ισορροπία ενός οργανισμού ή της κοινωνίας (DiGiuseppe & Tafrate, 2007). Μελετητές υποστηρίζουν ότι οι αιτίες του μπορεί να είναι η συγκράτηση, η παρεμπόδιση ή η διακοπή της δραστηριότητας, η αποτροπιαστική διέγερση, η κακή ή η άδικη βλάβη και η ηθική αγανάκτηση (Hagenauer & Volet, 2014; Taxer κ.ά., 2019; Νιζορίδου, 2020; Τσιλιγιάννη, 2014). Συχνά, ο θυμός ορίζεται ως ένα συναισθημα που αλληλοεπιδρά με την αηδία και την

περιφρόνηση (Hagenauer & Volet, 2014; Σταματοπούλου, 2018). Συνεπώς, φαίνεται ότι ο θυμός αποτελεί ένα συναίσθημα σημαντικό, που συχνά όμως είναι ανεπιθύμητο.

Ο Spielberg (1985) υποστηρίζει ότι ο θυμός μπορεί να είναι χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενός ατόμου ή περιστασιακή κατάσταση. Ο Ellis (2019) επισημαίνει ότι ο θυμός είναι ένα εξαιρετικά περίπλοκο συναίσθημα και αποτελεί συνδυασμό σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον ίδιο, το θυμωμένο άτομο καλείται να αντιδράσει στο συναίσθημα που του δημιουργήθηκε. Ο Novaco (2016) ορίζει τον θυμό ως ένα φυσικό υποκειμενικό συναίσθημα, που εγείρεται από φανταστική ή πραγματική απειλή και κυμαίνεται από ήπια ενόχληση μέχρι έντονο μίσος. Ποιοτικά διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο (Lerner & Keltner, 2001; Nigritinou & Moraitou, 2013; Νιζορίδου, 2020). Οι πιο πάνω ορισμοί είναι αποδεκτοί, για τις ανάγκες όμως της έρευνας, ως θυμός ορίζεται συγκεκριμένα η συναισθηματική κατάσταση στην οποία επέρχεται κάποιος όταν αισθάνεται ότι έχει υποστεί άδικη μεταχείριση, όταν οι ηθικοί κανόνες έχουν παραβιαστεί και αντιλαμβάνεται ότι γίνεται προσπάθεια πρόκλησης βλάβης στον ίδιο ή σε άλλους. Κάτω από τις συνθήκες που προαναφέρθηκαν, το άτομο οδηγείται σε έκρηξη του θυμού, σε εσωτερικεύσή του ή σε προσπάθεια ελέγχου του συναισθήματος αυτού. Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η μη εξωτερικεύση του θυμού, πιθανόν να οδηγήσει σε προβλήματα υγείας (Hagenauer & Volet, 2014; Καλύβα, 2017; Τσιλιγιάννη, 2014). Επιπλέον, ο έλεγχος του θυμού μπορεί να εμποδίσει τον φόβο προς δράση. Ο θυμός, λοιπόν, είναι ένα τόσο έντονο συναίσθημα, ώστε να αποτελεί γεννήτρια ενέργειας στο σώμα του ανθρώπου επηρεάζοντας το σώμα και το πνεύμα του.

Αρκετοί ερευνητές υποστήριζαν ότι όλα τα συναισθήματα οργανώνονται με βάση δύο διαστάσεις: το σθένος και την ένταση (Hagenauer & Volet, 2014; Karagün, 2015; Lohbeck, Hagenauer & Frenzel, 2018; Taxer, Becker-Kurz & Frenzel, 2019; Κεμανετζή, Κεραμίδου & Τζιβάνη, 2016). Ακριβώς το ίδιο συμβαίνει και με το συναίσθημα του θυμού. Ο θυμός συσχετίζεται αρνητικά με τη διάσταση του σθένους, γεγονός που δείχνει ότι είναι μια εγγενώς δυσάρεστη εμπειρία (Karagün, 2015). Μπορεί όμως να είναι και λειτουργικός, φέρνοντας θετικές επιπτώσεις στο άτομο που τον βιώνει (Faupel, Herrick & Sharp, 2017; Hagenauer κ.ά., 2015; Hagenauer & Volet, 2014). Όσον αφορά τη διάσταση της έντασης, ο θυμός κυμαίνεται σε ένα συνεχές, που απαρτίζεται από μια ήπια σχετικά μορφή, η οποία ονομάζεται ενόχληση, έως υψηλότερες και πιο ακραίες μορφές εκδήλωσης, οι οποίες μπορούν να αποδοθούν με τον όρο «οργή» (Faupel κ.ά., 2017; Hagenauer κ.ά., 2015; Hascher κ.ά., 2015). Η ένταση μπορεί να καθοριστεί από τη συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο. Η κατάσταση αυτή μπορεί να περιλαμβάνει τον βαθμό που μια

πράξη κρίνεται αξιόμεμπτη, την απόκλιση των πράξεων κάποιου από τις προσδοκίες του ατόμου και τον βαθμό που ένα γεγονός κρίνεται ως ανεπιθύμητο (Κεμανετζή κ.ά., 2016).

Άλλος ένας ορισμός του θυμού είναι ότι αποτελεί μια συγκινησιακή κατάσταση με υποκειμενικά συναισθήματα, τα οποία ποικίλλουν σε ένταση, από μικρή ενόχληση έως οργή, με παράλληλη ενεργοποίηση του κεντρικού νευρικού συστήματος και μυϊκή ένταση (Jenkins & Oatley, 2004; Novaco, 2016; Spielberg, 2010). Ο Spielberg (2010) υποστηρίζει ότι τα επίπεδα του θυμού πρέπει να διαφοροποιούνται από την έκφραση του θυμού. Με τον όρο «έκφραση του θυμού» αναφερόμαστε στις συγκεκριμένες στρατηγικές ή συμπεριφορές που χρησιμοποιούν τα άτομα ως απάντηση στο συναίσθημα του θυμού, επιδεικνύοντας ορισμένα «τυπικά» πρότυπα έκφρασης του θυμού, είτε μέσα από την εξωτερίκευσή του (anger-out), είτε με την εσωτερίκευσή του (anger-in) ή με τον έλεγχο του θυμού (anger control) (Spielberger κ.ά., 1988; Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Η έκφραση του θυμού, αναλύεται σε επόμενο υποκεφάλαιο.

Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία εξηγεί ότι ο θυμός, αποτελεί μια φυσική ανθρώπινη αντίδραση, η οποία ορισμένες φορές είναι χρήσιμη. Το γεγονός όμως ότι μπορεί να φανεί χρήσιμη, δεν αναιρεί τις αρνητικές συνέπειες της εκδήλωσής του. Για παράδειγμα, ο θυμός που δεν ελέγχεται, μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στο εργασιακό πλαίσιο, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη συνολική ποιότητα ζωής του ατόμου. Αργότερα, η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία ειδικεύει τον ορισμό του θυμού αναφέροντάς τον ως μια συναισθηματική κατάσταση που συνήθως συνοδεύεται από ποικίλες ψυχολογικές και συμπεριφοριστικές αλλαγές και εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους (APA 2007, όπ.αναφ. στο VandenBos, 2007), ενώ συμπίπτει με την άποψη της Μακρή-Μπότσαρη (2010), ότι η εκδήλωση του θυμού μπορεί να κυμαίνεται από μικρές ενοχλήσεις έως καταστάσεις ανεξέλεγκτης οργής. Μπορεί να αποτελεί ένα παροδικό συναίσθημα (state anger), το οποίο σχετίζεται με την παρούσα κατάσταση (Spielberger, 2010) αυξομειώνεται χρονικά, ανάλογα με την αντιλαμβανόμενη απειλή ή την παρεμπόδιση-ματαίωση στόχων ή την ψυχική προδιάθεση (trait anger) (Chen, 2016; Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun & Hensley, 2014; Σκουλιδάκη, 2015).

Έχοντας υπόψιν τους πιο πάνω ορισμούς του θυμού, φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι είναι υποκειμενικό, φυσιολογικό ανθρώπινο συναίσθημα που μπορεί να εκδηλωθεί ως απλή ενόχληση, μέχρι ακραία αντίδραση. Τα αποτελέσματα του θυμού δεν είναι πάντοτε

αρνητικά, αλλά συχνά μπορεί να οδηγήσει σε αναπροσαρμογή των διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων ενός οργανισμού, συμβάλλοντας στην πιο εύρυθμη λειτουργία του.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο διευκρινίζεται η διαφορά των όρων του θυμού, της επιθετικότητας και της εχθρότητας.

2.4.4 Διευκρίνιση των όρων θυμός, επιθετικότητα και εχθρότητα

Αρκετές φορές στη βιβλιογραφία οι όροι θυμός, επιθετικότητα και εχθρότητα χρησιμοποιούνται ανεξέλεγκτα και υποδηλώνουν τον θυμό ως μια συμπεριφορά που δεν είναι σωστή (Ellis, 2019; Frenzel κ.ά., 2016; Lee, Youn & Jwa, 2016; Lohbeck, Hagenauer & Frenzel, 2018; Spielberg, 1985, 2010). Η ασάφεια ως προς τον ορισμό των πιο πάνω εννοιών προκαλεί σύγχυση (Bandura, 1973, 1977; Bandura κ.ά., 1999). Η διαφορά των τριών εννοιών διευκρινίζεται πιο κάτω.

Σήμερα, ο όρος «θυμός» αναφέρεται σε ένα βασικό συναίσθημα, το οποίο εκδηλώνεται στα πρώτα στάδια της εχθρότητας και της επιθετικότητας (Spielberger κ.ά., 1983 όπ.αναφ.στο Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Παρόλο που ο θυμός συχνά συνδέεται με την επιθετικότητα, ωστόσο τα στοιχεία που υποδηλώνονται από τους συγκεκριμένους όρους είναι διαφορετικά (Taft, Creech & Kachadourian, 2012). Μιλώντας για επιθετικότητα, εννοούμε ένα σύνολο συμπεριφορών, που στοχεύουν στην πρόκληση βλάβης σε κάποιο άτομο (Bandura, 1977, 1973) και περιλαμβάνουν βία, λεκτική κακοποίηση και απειλές (Reilly & Shopshire, 2008, όπ.αναφ. στο Taft, Creech & Kachadourian, 2012). Όπως ο Bandura (1973:27) υποστηρίζει, για πλήρη επεξήγηση της επιθετικότητας θα πρέπει να συμπεριληφθεί η καταστροφική συμπεριφορά, ενώ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αρνητική κοινωνική κριτική. Τα πιο πάνω χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον ίδιο, καθορίζουν ποιες καταστροφικές συμπεριφορές ονομάζονται επιθετικές. Εμβαθύνοντας περισσότερο ο Bandura (1973:29), υποστηρίζει ότι ο πόνος και ο τραυματισμός αποτελούν έναν ακόμη καθοριστικό παράγοντα που σχετίζεται με τη συμπεριφορά και βοηθούν στην εκτίμηση εάν μια συμπεριφορά μπορεί να ονομαστεί επιθετική. Σύμφωνα με τον ίδιο, η επιθετικότητα πρέπει να διαγνώσκεται και να αντιμετωπίζεται σε νεαρή ηλικία (Bandura & Locke, 2003). Βασικό λοιπόν χαρακτηριστικό της επιθετικότητας και η ειδοποιός διαφορά της από τον θυμό, είναι ότι αποτελεί μια συμπεριφορά με συγκεκριμένο στόχο (Spielberger, 2010; Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Όσον αφορά λοιπόν στη σχέση θυμού-επιθετικότητας, επισημαίνεται ότι ο θυμός προηγείται της επιθετικότητας και αποτελεί εισαγωγή της (Taft κ.ά., 2012). Αυτή η σύνδεση υποδηλώνει ότι τα περισσότερα άτομα που γίνονται επιθετικά είναι πιο πιθανό να είναι και θυμωμένα, όμως τα θυμωμένα άτομα δεν καταλήγουν πάντα να είναι και επιθετικά (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Πολύ κοντά στην επιθετικότητα τοποθετείται η απογοήτευση, η οποία είναι

προσέγγιση του θυμού, αφού αποτελεί ένα εμπόδιο στη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα άτομα για την αναζήτηση του κατάλληλου στόχου. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο θυμός που συνοδεύεται από επιθετικότητα, υψηλή ένταση και έχει διάρκεια, μπορεί να είναι επιζήμιος για την υγεία του ατόμου.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί το ευρέως γνωστό πείραμα με την κούκλα Μπόμπο του Bandura (Bobo doll study 1961). Σκοπός του πειράματος ήταν να μελετήσει μοντέλα συμπεριφοράς, μέσω της θεωρίας κοινωνικής μάθησης και ότι μέσω της παρατήρησης και της μίμησης, συμπεριφορές έχουν αποκομισθεί από άτομα μικρής ηλικίας μορφοποιώντας τη δική τους συμπεριφορά με βάση πράξεις προτύπων (έμμεση ενίσχυση/έμμεση απόσβεση). Τα αποτελέσματα του πειράματος ενίσχυσαν τη θεωρία του Bandura για την κοινωνική μάθηση. Η διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενός ατόμου, δε γίνεται μηχανικά αλλά κάτω από μια διαδικασία κρίσης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς που πρόκειται να υιοθετηθεί. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Bandura, όπως έχει ήδη επισημανθεί, η λεκτική-κοινωνική πειθώ είναι μια πηγή αύξησης της αυτο-αποτελεσματικότητας με μικρή επιρροή στο άτομο. Η συμπεριφορά που μετά από κρίση υιοθετείται, είναι αυτή που αρμόζει στα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου. Τελικά, αποδεικνύεται ότι η απόκτηση και η εκτέλεση μιας συμπεριφοράς διαφέρουν.

Η εχθρότητα αποτελεί έναν τύπο συμπεριφοράς που ξεκινά από την αρνητική εκτίμηση ενός ατόμου προς κάποιο άλλο (Buss, 1961, όπ.αναφ. στο Taft κ.ά., 2012). Έτσι, το άλλο πρόσωπο θεωρείται αναξιόπιστο και ανήθικο άτομο. Συχνά αποτελεί πηγή πρόκλησης και κακομεταχείρισης (Faupeil κ.ά., 2017; Tosun, 2014). Η αρνητική αυτή εκτίμηση ενισχύει τις αντιλήψεις απειλής ή ανταγωνισμού, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες εμφάνισης του θυμού. Η εχθρότητα είναι μια διαρκής κατάσταση, σε αντίθεση με τον θυμό ο οποίος αποτελεί μια αυστηρά συναισθηματική κατάσταση (Spielberger, 2010). Συμπερασματικά, η εχθρότητα αποτελεί ένα σύνολο από αρνητικές στάσεις, όπως λεκτικές και σωματικές αντιδράσεις προς την κατεύθυνση της καταστροφής αντικειμένων ή της πρόκλησης βλάβης σε άτομα.

Εξαιτίας των ασαφών ορίων μεταξύ θυμού, επιθετικότητας και εχθρότητας ο Spielberger (2010) ενσωματώνει τους όρους σε ένα συλλογικό σύνδρομο, το «AHA Syndrome». Τα αρχικά του προέρχονται από τις λέξεις anger (θυμός), hostility (εχθρότητα) και aggression (επιθετικότητα). Σύμφωνα με το σύνδρομο αυτό, ο θυμός αποτελεί τον πυρήνα του συνδρόμου και αναφέρεται σε συναισθηματικές καταστάσεις, η εχθρότητα σε

ανταγωνιστικές απόψεις και η επιθετικότητα σε βλαβερή συμπεριφορά (Μακρή-Μπότσαρη, 2010).

Αναδεικνύοντας τη διαφορά ανάμεσα στον θυμό, την επιθετικότητα και την εχθρότητα, διαπιστώνεται ότι ο θυμός προηγείται της επιθετικότητας και της εχθρότητας ή εκδηλώνεται στα αρχικά τους στάδια και είναι συναίσθημα σύντομης χρονικής διάρκειας, σε αντίθεση με την επιθετικότητα και την εχθρότητα που έχουν παρατεταμένη χρονική διάρκεια. Τα συστατικά του θυμού αναλύονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.4.5 Τα συστατικά του θυμού

Η πλήρης κατανόηση και περιγραφή του συναισθήματος του θυμού, εξυπακούει την αναφορά και ανάλυση των συστατικών από τα οποία αποτελείται. Ο Novaco (1975, όπ.αναφ. στο Sukhodolsky, Smith, McCauley, Ibrahim & Piasecka, 2016), προτείνει ένα μοντέλο θυμού, με βασικά συστατικά τις υποκειμενικές συναισθηματικές καταστάσεις, τις περιβαλλοντικές περιστάσεις, τη φυσιολογική διέγερση, την επίγνωση του ανταγωνισμού και τις αντιδράσεις συμπεριφοράς που επέρχονται με τον θυμό. Υπάρχει μια στενή σχέση ανάμεσα στις συναισθηματικές καταστάσεις, τη γνωστική επισήμανση και τη φυσιολογική διέγερση, αφού η φυσιολογική διέγερση του «είμαι θυμωμένος», ενεργοποιεί τη γνωστική επισήμανση, η οποία με τη σειρά της καθορίζει τη συναισθηματική κατάσταση. Με τον όρο «γνωστική επισήμανση» εννοείται η αυτόματη διαδικασία, που συνδέεται με την τάση για επιθετική συμπεριφορά απέναντι στην πηγή που προκάλεσε τον θυμό.

Ο Ellis (2019) υποστηρίζει ότι τα βασικά συστατικά του θυμού περιορίζονται σε συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφοριστικά. Τα συστατικά αυτά εξετάζονται ξεχωριστά, επειδή τα άτομα μπορεί να παρουσιάσουν ένα ή περισσότερα από αυτά. Τα συναισθηματικά συστατικά του θυμού αναφέρονται στα φυσικά συμπτώματα που σχετίζονται με τον θυμό, ενώ τα γνωστικά σχετίζονται με απόψεις ή συμπεριφορές σχετικά με τη ζωή και την κοινωνική συμπεριφορά (Ellis, 2019). Τέλος, η συμπεριφοριστική διάσταση του θυμού αναφέρεται στην αντίδραση απέναντι στον θυμό, η οποία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική (Smith κ.ά., 2000, όπ.αναφ. στο Ellis, 2019).

Ως συναισθηματική κατάσταση του θυμού στη βιβλιογραφία ορίζεται η αίσθηση της διέγερσης την οποία βιώνει ένα άτομο, όταν οι στόχοι του ή οι ανάγκες του δεν πραγματοποιούνται (Berkout, Tinsley & Flynn, 2019). Η έκφραση του θυμού στην έρευνα των Berkout και συνεργατών (2019) αναφέρεται στην ποικιλία τρόπων που διαθέτουν τα παιδιά, προκειμένου να εκφράσουν τον θυμό τους. Τέλος, η κατανόηση αναφέρεται στην ερμηνεία και στην αξιολόγηση του θυμού από το ίδιο το άτομο που τον βιώνει.

Εξαιρετικά σημαντική θεωρείται η διάκριση που έκανε ο Spielberg (2010) ο οποίος προτείνει ένα παραγοντικό-αναλυτικό μοντέλο θυμού, μέσα από το οποίο διαχωρίζει την «εμπειρία του θυμού» από την «έκφραση του θυμού». Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η «εμπειρία του θυμού» είναι μια υποκειμενική κατάσταση, η οποία ποικίλει ως προς τη διάρκεια και την ένταση. Η «έκφραση του θυμού», την οποία ερευνά η παρούσα έρευνα, είναι η τάση του ατόμου να ενεργεί θυμωμένα, εξωτερικεύοντας τον θυμό, εσωτερικεύοντάς τον ή ελέγχοντάς τον.

Οι τύποι έκφρασης του θυμού, αναλύονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.4.6 Οι τύποι έκφρασης του θυμού

Πώς οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν ή εκφράζουν το θυμό τους, αποτελεί επίσης ένα κρίσιμο ερώτημα. Ο λόγος είναι ότι όταν εξοργίζονται, οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν το θυμό τους με μια ποικιλία προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών τρόπων.

Στη βιβλιογραφία, παρουσιάζονται δύο σημαντικές κατηγορίες που αναλύουν τους τύπους έκφρασης θυμού. Ο Spielberg (2010) αναφέρεται και σε δύο τύπους έκφρασης θυμού. Η πρώτη περιλαμβάνει τον θυμό ως κατάσταση ή αλλιώς ως περιστασιακό θυμό (state-anger) και τον θυμό ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή αλλιώς ιδιοσυγκρασιακό θυμό (trait-anger). Ο περιστασιακός θυμός είναι μια παροδική συναισθηματική κατάσταση, η οποία μπορεί να είναι μια μικρή ενόχληση αλλά μπορεί και να εξελιχθεί σε οργή, που με τη σειρά τους οδηγούν στην ενεργοποίηση του νευρικού συστήματος (Spielberger, 2010). Σύμφωνα με τους Spielberg και συνεργάτες (Spielberger κ.ά., 1999), ο περιστασιακός θυμός προκαλείται όταν υπάρχει εκτροπή από τον επιθυμητό στόχο. Αντίθετα, ο ιδιοσυγκρασιακός θυμός αναφέρεται στο μέρος της προσωπικότητας που σχετίζεται με την προδιάθεση για θυμό και με το πόσο συχνά εμφανίζεται ο παροδικός θυμός (Faupel κ.ά., 2017). Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλό ιδιοσυγκρασιακό θυμό είναι πιθανό να αντιληφθούν πολλές καταστάσεις ως προκλητικές για θυμό και να ανταποκριθούν σε αυτές με περιστασιακό θυμό (Spielberger & Reheiser, 2009). Σύμφωνα με τον Spielberg (2009), ο περιστασιακός και ο ιδιοσυγκρασιακός θυμός εμφανίζονται περισσότερο σε νεαρής ηλικίας άτομα και εφήβους παρά σε μεγαλύτερης ηλικίας άτομα.

Επιπλέον, αναφέρεται η θέση του Ellis και Tafrate (1997) ο οποίος αναφέρεται σε δύο ακόμη κατηγορίες θυμού, τον υγιή θυμό (healthy anger) και τον μη υγιή θυμό (unhealthy anger). Ο υγιής θυμός δεν προκαλεί στο άτομο έντονο άγχος, αλλά το βοηθάει να πετύχει τους στόχους του, ενώ ο μη υγιής θυμός είναι εξουθενωτικός και αποσπά το άτομο από την προσπάθεια

επίτευξης των στόχων του. Ο υγιής θυμός συμβαδίζει με την καθημερινότητα του ατόμου, ενώ ο μη υγιής οδηγεί το άτομο σε διαστρέβλωσή της.

Από τη μελέτη της Guerrero (1994) προέκυψαν τέσσερις τρόποι έκφρασης του θυμού σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίοι αφορούν: στην επιθετικότητα που διανέμεται (distributive aggression) που περιλαμβάνει την άμεση και απειλητική επιθετικότητα, στην εκδικητικότητα (assertion) που περιλαμβάνει συναισθήματα εμπάθειας, στην παθητική επιθετικότητα (passive-aggression) που περιλαμβάνει την έμμεση επιθετικότητα που δεν παύει να είναι απειλητική (όπως τα έντονα ψυχρά βλέματα) και στη μη διεκδικητική-άρνηση (non assertive-denial) που περιλαμβάνει, επίσης, μια έμμεση επιθετικότητα που, όμως, δεν είναι καθόλου απειλητική, αφού το άτομο κρύβει το έντονο αίσθημα του θυμού σε μια προσπάθεια ελέγχου του.

Οι μορφές της έκφρασης του θυμού ποικίλουν και κυμαίνονται από ένα σκληρό βλέμμα ή το χτύπημα μιας πόρτας έως το ξέσπασμα νεύρων. Σύμφωνα με τον Guerrero (1994) ο θυμός κατά την επικοινωνία δε συνεπάγεται πάντα τη σωματική βία ή τη σύγκρουση. Αντίθετα, ο θυμός μπορεί να εκφραστεί διακριτικά, μέσα από μια οργισμένη ματιά, ένα σαρκαστικό ύφος ή διάφορους αμυντικούς χειρισμούς. Πολλές μη λεκτικές συμπεριφορές έχουν βρεθεί να συνδέονται με τον θυμό. Άτομα που εκφράζουν θυμό τείνουν να αυξάνουν τον ρυθμό και την ένταση της ομιλίας τους, να σφίγγουν το στόμα τους, να συνοφρυώνουν το μέτωπο, να σφίγγουν τις γροθιές τους και να εντείνουν τη βλεμματική επαφή.

Όπως η Μακρή-Μπότσαρη (2010:43) υποστηρίζει όταν ένα ερέθισμα προκαλεί τη διέγερση θυμού, ο θυμός ως κατάσταση και ο θυμός ως χαρακτηριστικό είναι αυτά που καθοδηγούν την επιλογή του τρόπου αντίδρασης. Αυτή η αντίδραση στη θυμική διέγερση την οποία το άτομο βιώνει, είναι ο τρόπος έκφρασης του θυμού. Σύμφωνα με την ίδια, αρχικά αναγνωρίστηκαν από τους μελετητές η εσωτερίκευση του θυμού ή έσω-θυμός (anger-in) και η εξωτερίκευση του θυμού ή ο έξω-θυμός (anger-out). Η ίδια υποστηρίζει ότι οι ερευνητές στη συνέχεια θεώρησαν ότι η έκφραση του θυμού είναι μια πιο πολύπλοκη εννοιολογική κατασκευή από ό,τι συνεπάγεται η διάκρισή της σε εξωτερίκευση και εσωτερίκευση, αναγνωρίζοντας έναν ακόμα τρόπο αντίδρασης στον θυμό, τον έλεγχο του θυμού (anger control). Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση εξυπηρετεί τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Πιο κάτω αναλύονται οι προαναφερθέντες τύποι έκφρασης του θυμού.

Ο έσω-θυμός αναφέρεται στην τάση του ατόμου να καταπιέζει τον θυμό του και να μην εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, με αποτέλεσμα να βιώνει εσωτερικό άγχος (Ellis, 2019; Spielberg, 2010). Συνήθως, η εσωτερίκευση του θυμού αφορά την απόθνηση και την

καταστολή του (Μακρή-Μπότσαρη, 2010:43). Αξίζει να αναφερθεί ότι η απώθηση συναισθημάτων είναι αμυντικός ψυχολογικός μηχανισμός σύμφωνα με τον οποίο το ασυνείδητο αποθηκεύει αναμνήσεις και συναισθηματικές εμπειρίες προκειμένου να ελέγξει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του. Ο απωθημένος θυμός επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου και το άτομο πρέπει να βοηθηθεί, ώστε να επαναφέρει στη συνείδηση απωθημένες εμπειρίες και συναισθήματα, ώστε να κατανοήσει τη συμπεριφορά του (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Η καταστολή του θυμού είναι η κατάσταση κατά την οποία βιώνουμε τον θυμό, αλλά επιλέγουμε να μην τον εκφράσουμε, ώστε να διασφαλίσουμε την κοινωνική επιδοκιμασία. Προέρχεται συνήθως από τη γνώση που πήραμε σε μικρή ηλικία ότι η έκφραση του θυμού δεν είναι σωστή συμπεριφορά. Η συσσώρευση των συναισθημάτων που δεν εκφράζονται, μπορεί να οδηγήσει σε ξεσπάσματα με ασήμαντες αφορμές. Ο Ellis (2019) υποστηρίζει ότι ο θυμός που δεν εκφράζεται μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στο άτομο παρά ο θυμός που εκφράζεται. Συνηγορώντας, ο Sigmund Freud αναφέρει ότι ο θυμός και άλλα συναισθήματα έχουν την τάση να αυξάνονται σε ένταση και να εκρήγνυνται υπό πίεση, όπως η πίεση του ατμού σε ένα καζάνι. Οδηγείται στο συμπέρασμα ότι εάν καταπιέζει κάποιος τα συναισθήματά του, τότε δεν τα απελευθερώνει και υπάρχει ο κίνδυνος το άτομο να υποστεί μεγάλη ζημιά (σε Ellis, 2019:14). Το άτομο που δεν εξωτερικεύει τον θυμό του, μπορεί να οδηγηθεί σε έντονη αυτοκριτική, επειδή δεν υπερασπίζεται τα δικά του δικαιώματα και δεν αντιμετώπισε όσους του φέρθηκαν άδικα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο έντονος θυμός εσωτερικεύμενος, συχνά οδηγεί σε κατάθλιψη. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι είναι καλύτερο να μην υιοθετείται η εσωτερικεύσή του ως συμπεριφορά.

Αντίθετα, ο έξω-θυμός περιλαμβάνει την εξωτερικεύση του θυμού μέσα από επιθετική συμπεριφορά, με φυσικές και λεκτικές πράξεις απέναντι σε άτομα ή στο περιβάλλον (Ellis, 2019) και συμβαίνει όταν το άτομο κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα. Γίνεται φανερό ότι η εξωτερικεύση του θυμού είναι το ξεθύμασμα των αρνητικών συναισθημάτων. Το άτομο που αφήνει ελεύθερο τον εαυτό του ως προς το συναίσθημα του θυμού που το ίδιο αισθάνεται καθιστώντας σαφές στους άλλους το συναίσθημα που νιώθει, μπορεί να οδηγηθεί σε προβλήματα άλλης φύσεως, πέραν των συναισθηματικών (Ellis, 2019:14). Η εξωτερικεύση του θυμού ως επιθετικότητα ή εχθρότητα, συνήθως γίνεται αντιληπτή, με αποτέλεσμα την απομάκρυνση από το θυμωμένο άτομο και την αμυντική στάση με μεγαλύτερη εχθρότητα (Ellis, 2019:14).

Τέλος, ο έλεγχος του θυμού αναφέρεται στην ικανότητα που διαθέτει το άτομο να μπορεί να ελέγχει, αλλά και να εμποδίζει το συναίσθημα του θυμού. Σκοπός του ατόμου είναι η χρήση της γνωστικής και όχι της παρορμητικής προσέγγισης ενός προβλήματος, με σκοπό τη διατήρηση της ψυχραιμίας και της ηρεμίας του ατόμου.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να προστεθεί η «παθητική επιθετικότητα», η οποία βρίσκεται μεταξύ του έσω-θυμού και του έξω-θυμού. Πρόκειται για έναν τύπο συμπεριφοριστικής επικοινωνίας του θυμού με έναν τρόπο που όμως συμπεριλαμβάνει έλλειψη συνεργασίας και όχι εμφανή επιθετικότητα και για τον λόγο αυτό, ίσως πάρει τη μορφή αναβλητικότητας, μη επικοινωνίας και αποσύνδεσης.

Μέσω της εξέτασης των μορφών έκφρασης του θυμού, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι τρεις μορφές θεωρούνται κατάλληλες ή ακατάλληλες, ανάλογα με την κατάσταση την οποία καλείται το άτομο να αντιμετωπίσει.

Η κλίμακα State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) έχει σκοπό τη μέτρηση του τρόπου που ένα άτομο αντιδρά ή συμπεριφέρεται όταν νιώθει θυμό. Πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αποτελείται από είκοσι τέσσερα (24) θέματα και περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες: την εξωτερίκευση θυμού, την εσωτερίκευση θυμού και τον έλεγχο θυμού (Spielberger κ.ά., 1988). Η κλίμακα State-Trait Anger Scale (STAS) (Spielberger & Reheiser, 2009) φτιάχτηκε για να μετράει τον θυμό ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας ή τον θυμό ως περιστασιακή κατάσταση. Η κλίμακα State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI-II) (Spielberger & Reheiser, 2009), λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση μεταξύ του θυμού ως κατάσταση και ως γνώρισμα της προσωπικότητας, αρχικά συντάχτηκε για να αξιολογήσει την ένταση του θυμού ως συναισθηματική κατάσταση και των ατομικών διαφορών στην προδιάθεση του θυμού, ως γνώρισμα της προσωπικότητας. Αξίζει να αναφερθεί ότι για τη μέτρηση του θυμού έχουν κατασκευαστεί και άλλες κλίμακες όπως η Novaco Provocation Inventory (Novaco, 2016), η κλίμακα BARQ (Linden, Hogan, Rutledge, Chawla, Lenz & Leung, 2003) και άλλα.

Ακολουθεί η ανάλυση των σταδίων έκρηξης του θυμού.

2.4.7 Στάδια έκρηξης του θυμού

Μελετητές αναλύουν τα στάδια της έκρηξης του θυμού στα ακόλουθα (Faupeil κ.ά., 2017):

- i. Το στάδιο της πρόκλησης θυμού αποτελεί το γεγονός που προκαλεί τον θυμό, το οποίο ενεργοποιεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα που οδηγούν στην εκδήλωση του θυμού. Στο στάδιο αυτό, το άτομο αντιλαμβάνεται ένα γεγονός ως απειλητικό για την αυτοεκτίμησή του, την αυτοαντίληψή του, την προσωπική του ασφάλεια ή την περιουσία του (Μακρή-

Μπότσαρη, 2010:75). Είναι το στάδιο στο οποίο πρέπει να γίνει η παρέμβαση, ώστε τα γεγονότα να μην φτάσουν στο σημείο να απαιτείται διαχείριση της κρίσης που θα έχει πλέον προκύψει.

ii. Το στάδιο της κλιμάκωσης είναι το στάδιο στο οποίο αυξάνεται η έκκριση της αδρεναλίνης, οι μύες βρίσκονται σε ένταση, η αναπνοή γίνεται πιο γρήγορη και η αρτηριακή πίεση ανεβαίνει. Στο στάδιο αυτό, γίνεται αλλαγή στη συμπεριφορά και όσο εξελίσσεται ο εκνευρισμός αυξάνεται, ενώ οι πιθανότητες το άτομο να προβεί σε λογικές κρίσεις μειώνονται. Οι ατομικές εμπειρίες του καθενός σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης του θυμού, παίζουν καταλυτικό ρόλο.

iii. Το στάδιο της κρίσης του ατόμου, κατά το οποίο είναι πλέον αδύνατον να οδηγηθεί σε λογικές κρίσεις μέσω της ενσυναίσθησης.

iv. Το στάδιο της ανάκτησης της ψυχραιμίας, στο οποίο το συναίσθημα του θυμού υποχωρεί και ο οργανισμός επανέρχεται στην κανονική του λειτουργία. Για τον λόγο ότι ο οργανισμός συνεχίζει να είναι έτοιμος για δράση, εύκολα μπορεί να ξανακλιμακωθεί ο θυμός. Τα έντονα συναισθήματα που συνοδεύουν το στάδιο αυτό, μπορεί να κάνουν το άτομο ευάλωτο και συγχυσμένο. Αισθήματα ενοχής μπορούν να προκαλέσουν αίσθηση απειλής για το άτομο και η κρίση να ξανακλιμακωθεί.

v. Το στάδιο της καταθλιπτικής διάθεσης-χαλάρωσης στο οποίο ο οργανισμός χαλαρώνει, ώστε να επανέλθει μετά την ψυχολογική διέγερση που βίωσε. Στο στάδιο αυτό το άτομο μπορεί να σκεφτεί καθαρά και συχνά αισθάνεται ενοχή προς τον εαυτό του, γεγονός που μειώνει την αυτοεκτίμηση και οδηγείται σε τύψεις ως προς για την συμπεριφορά του. Συχνά, το γεγονός τον οδηγεί σε απολογία, επανόρθωση ή αναστοχασμό και τελικά σε αλλαγή της συμπεριφοράς του.

Στους ενήλικες ο χρόνος για να επανέλθει ο οργανισμός μετά από ένα σοβαρό συμβάν με συναισθήματα θυμού, μπορεί να είναι μέχρι ενενήντα (90) λεπτά. Ο κύκλος της επίθεσης μπορεί να επαναληφθεί, αν η μια πλευρά προκαλέσει την άλλη, μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα. Τα νεαρά άτομα επανέρχονται ταχύτερα.

Μεταφέροντας την επιστημονική γνώση γύρω από το θέμα στον σχολικό χώρο, υποστηρίζεται ότι η συγκράτηση, ο έλεγχος και η ορθή διαχείριση του θυμού, πρέπει να αποτελούν θεμελιώδεις χαρακτηριστικό του επιτυχημένου Διευθυντή σχολικής μονάδας ο οποίος πρέπει να λειτουργεί με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, τα οποία θα

οδηγούν σε σωστή επιλογή των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, ενισχύοντας τις βαθιές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και την επαγγελματική τους αποδοτικότητα με θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου. Η σχέση του θυμού με τις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου, αναλύονται πιο κάτω.

2.4.8 Θυμός και διαπροσωπικές σχέσεις

Για πολλά χρόνια, η οργάνωση και η διοίκηση οργανισμών, γινόταν αντιληπτή ως μια ορθολογική διαδικασία στην οποία δεν υπήρχε χώρος για συναισθήματα (Κερμανίδου, 2020). Στη σύγχρονη εποχή όμως, η αντίληψη αυτή έχει αλλάξει. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα εκφράζουν τα συναισθήματά τους, επηρεάζει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Οι συγκρούσεις συχνά καθοδηγούνται από συναισθηματικούς λόγους, ενώ ο τρόπος διαχείρισής τους επηρεάζεται από τα συναισθήματα που βιώνουν τα μέρη της. Άλλωστε, οι συγκρούσεις αυτόματα προκαλούν συναισθήματα στα εμπλεκόμενα άτομα (Bodtker & Jameson, 2001). Τα συναισθήματα μπορούν να βιωθούν είτε εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα. Οι Spielbreger και Reheiser (2009:287) υποστηρίζουν την πιο πάνω άποψη, λέγοντας ότι: «άτομα με ψηλά ποσοστά έσω-θυμού ή/και έξω θυμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις και εμφανίζουν ψυχολογικές και ιατρικές διαταραχές». Άτομα με ψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ελέγχουν τα συναισθήματα τους κατά τις διαπροσωπικές σχέσεις, με αποτέλεσμα να μπορούν να επιλύουν τις συγκρούσεις στον επαγγελματικό χώρο. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, άτομα που ελέγχουν τα συναισθήματά τους οδηγούνται σε διαχειριστικές-συμβιβαστικές τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, ενώ άτομα που δεν ελέγχουν τα συναισθήματά τους, οδηγούνται σε μετριοπαθείς και δυναμικές τεχνικές.

Πιο συγκεκριμένα, τα συναισθήματα μπορούν να εξωτερικευθούν ή να εσωτερικευθούν. Όσον αφορά στο συναίσθημα του θυμού με το οποίο καταπιάνεται η έρευνα, η καταστολή του θυμού δείχνει να είναι περισσότερο επιβλαβής για τις διαπροσωπικές σχέσεις, από ότι η εξωτερίκευσή του (Ellis, 2019). Όσοι διατηρούν τον θυμό στοιβαγμένο μέσα τους επιτρέπουν να παραμένει άλυτη η πηγή του προβλήματος. Στην αντίθετη περίπτωση, άτομα που εξωτερικεύουν τον θυμό μέσα από την επιθετικότητα ή τη βία μπορεί οι ίδιοι να αισθάνονται ένοχοι ή να κάνουν τους άλλους να αισθάνονται αποξενωμένοι και κακοποιημένοι (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Τα επιρρεπή στον θυμό άτομα είναι συνήθως άτομα αντιπαραθετικά και με ισχυρογνωμοσύνη και θεωρείται πιθανόν ο τρόπος λύσης των προβλημάτων που επιλέγουν να είναι η επιβολή της άποψής τους. Έτσι, οι τελευταίες μελέτες στη ψυχολογία και τη νευροεπιστήμη επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η έκφραση του θυμού οδηγεί στην πρόκληση περισσότερου θυμού (Αγγελοπούλου, 2012). Έρευνες έχουν

φανερώσει ότι η έκφραση του συναισθήματος του θυμού και της επιθετικότητας οδηγεί όχι στη μείωση, αλλά στην αύξησή του και έχει άμεση σχέση με τη βία και την επιθετικότητα (Νιζορίδου, 2020). Αρκετοί ερευνητές έχουν δείξει ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια για τον θυμό και τη σύνδεσή του με τη βία που εκδηλώνεται στα σχολεία μεταξύ των μαθητών (Νιζορίδου, 2020). Συμπερασματικά, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα ελέγχου του θυμού σχετίζεται με ψηλά επίπεδα κοινωνικής αποδοχής.

Έρευνες που να αφορούν την επίδραση του συναισθήματος του θυμού στη διαχείριση των συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου, δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμη. Έχουν γίνει μόνο παρεμβατικά προγράμματα στο επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας, που σκοπό έχουν να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν τον εκδηλούμενο θυμό τους στη σχολική τάξη (Καλύβα, 2017; Κάτσιου, 2017; Κεμανετζή κ.ά., 2016; Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Νιζορίδου, 2020; Σταματοπούλου, 2018). Έρευνες που μελετούν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων δείχνουν ότι το στυλ του Συμβιβασμού και της Εξομαλυνσης συνδέεται με θετικά συναισθήματα, το στυλ της Μάχης τόσο με αρνητικά όσο και με θετικά και ο στυλ της Αποφυγής μόνο με αρνητικά (Σινάνογλου, 2018). Τα πιο πάνω ευρήματα μέσα από την εμπειρική παρατήρηση φαίνονται λογικά.

Ακολουθεί υποκεφάλαιο που εξηγεί τις επιπτώσεις του θυμού.

2.4.9 Οι επιπτώσεις του θυμού

Ο θυμός μπορεί να είναι εξαιρετικά επιβλαβής ή χρήσιμος. Είναι λοιπόν σημαντικό, ένα άτομο να μάθει να διαχειρίζεται τον θυμό του, ώστε να καταφέρει να αποφεύγει τις δυσάρεστες επιπτώσεις του.

Οι επιπτώσεις του θυμού εμφανίζονται σε σχέση με οποιοδήποτε συστατικό του, προκαλώντας έτσι προβλήματα στον κοινωνικό, συναισθηματικό, σωματικό και συμπεριφοριστικό τομέα (Ellis, 2019). Το άτομο που αισθάνεται θυμό, μπορεί να προκαλέσει σωματική βλάβη σε ένα άλλο, να έχει δυσλειτουργικές διαπροσωπικές σχέσεις και αρνητική επαγγελματική αποδοτικότητα, διαταραχές διάθεσης, να οδηγηθεί στην κατάχρηση ουσιών και την εμφάνιση προβλημάτων υγείας.

Συχνά, ο θυμός έχει επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του ατόμου που τον βιώνει (Faupel κ.ά., 2017), λόγω του ότι έχει περιγραφεί ως μια συναισθηματική αντίδραση. Ο θυμός μπορεί επίσης να δημιουργήσει σωματική ενέργεια και δύναμη (Frenzel κ.ά., 2016). Πορίσματα ερευνών έχουν δείξει ότι τα ξεσπάσματα θυμού ενός ατόμου οδηγούν σε χαμηλή

αυτοεκτίμηση, μπορεί να οδηγήσουν σε κατάθλιψη και εκφοβιστικές συμπεριφορές (Sarabadani, Morovati & Yousefi, 2020).

Ο θυμός μπορεί να έχει και σωματικές επιπτώσεις. Μπορεί να περιγράψει ως ένας υγιής κίνδυνος (Ellis, 2019). Οι συνήθεις σωματικές επιπτώσεις του θυμού είναι η έντονη ζέστη, λόγω των αυξημένων παλμών της καρδιάς και της πίεσης του αίματος, η αυξημένη τεστοστερόνη στους άντρες, η ένταση των μυών, η διαστολή της κόρης των ματιών, η ερυθρότητα του προσώπου και ο ιδρώτας (Ellis, 2019).

Το βίωμα του θυμού, συχνά έχει και συμπεριφοριστικές επιπτώσεις. Το άτομο που βιώνει θυμό, συχνά καταφεύγει σε αρνητικές συμπεριφορές και στάσεις, σε απογοήτευση και πτώση στις επιδόσεις του. Οι προβληματικές αυτές συμπεριφορές συχνά οδηγούν σε απόρριψη από το κοινωνικό σύνολο και σε βία (Burić & Frenzel, 2019). Καταλήγοντας, φαίνεται λοιπόν ότι στον κοινωνικό τομέα, τα άτομα που εμφανίζουν θυμό συχνά εισπράττουν απόρριψη από το περιβάλλον τους.

Όπως σωστά υποστηρίζεται από τους περισσότερους θεωρητικούς, όλες οι εμπειρίες του θυμού δεν είναι αναγκαστικά δυσλειτουργικές (Spielberger, 2010). Ο θυμός μπορεί να έχει και θετικές επιπτώσεις και να γίνει εξαιρετικά χρήσιμος. Εκδηλώνεται σαν ένα προειδοποιητικό σήμα που ενημερώνει τον οργανισμό ότι κάτι δε λειτουργεί σωστά. Ενεργοποιεί τη δράση και βοηθάει το άτομο να ξεπεράσει τους φόβους του και να αντιμετωπίσει διάφορες συγκρούσεις (Faupel κ.ά., 2017). Ο θυμός ως κινητήρια δύναμη μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στη συμπεριφορά, βελτιώνοντας τα επίπεδα αποδοτικότητας του ατόμου.

Η διαχείριση του θυμού αναλύεται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.4.10 Διαχείριση θυμού

Στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι η διαχείριση του θυμού είναι δεξιότητα που είναι απαραίτητο να κατακτήει ένα άτομο από μικρή ηλικία, ώστε να αποφύγει στο μέλλον τις καταστροφικές συνέπειες της εκρηκτικής του εκδήλωσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, άτομα μικρής ηλικίας που καταφέρνουν να ελέγξουν τον θυμό τους, οδηγούνται σε πιο αποτελεσματικές σχέσεις με συνομήλικους αλλά και σε σωστή στάση απέναντι στον θυμό στο μέλλον (Καλύβα, 2017; Νιζορίδου, 2020). Στους ενήλικες, ο έλεγχος του θυμού οδηγεί στη διατήρηση του αυτοέλεγχου και στην ελάττωση των αρνητικών συνεπειών που έχουν στις σχέσεις των ατόμων.

Σκοπός των προγραμμάτων διαχείρισης θυμού είναι να μπορέσουν να ρυθμίσουν την ένταση, το μέγεθος και τη συχνότητα εμφάνισης των εκφράσεων θυμού. Με τον τρόπο αυτό,

οδηγούνται σε βελτίωση της έκφρασης μη-εχθρικών αντιδράσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις ενός ατόμου (Faupel κ.ά., 2017). Μέσα από τα συγκεκριμένα προγράμματα, δεν επιχειρείται η εξουδετέρωση του θυμού, αλλά γίνεται προσπάθεια για προαγωγή γνωστικού, συναισθηματικού και συμπεριφοριστικού αυτοέλεγχου. Η προαγωγή επιτυγχάνεται μέσα από τη μείωση και τον έλεγχο των συναισθημάτων και των αντιδράσεων που προκαλούνται από τον θυμό (Frenzel κ.ά., 2016). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται κοινωνικές δεξιότητες, τεχνικές χαλάρωσης (θετική σκέψη, περπάτημα, βαθιά αναπνοή), ενσυναίσθηση, διαχείριση θυμού και επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Sportsman κ.ά., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος διαχείρισης του θυμού έχει ερευνηθεί από τους Linden και συνεργάτες (2003) μελέτη που οδήγησε σε έξι συγκεκριμένες στρατηγικές διαχείρισης. Δύο από τις στρατηγικές που προτείνουν, δηλαδή η εξωτερίκευση (Direct Anger Out) και η αποφυγή (Anger Avoidance), αντιπροσωπεύουν «ακραίες» στρατηγικές επιθετικότητας και παθητικότητας/καταστολής αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, προτείνουν και τρεις πιο μετριοπαθείς ή προσαρμοστικές μορφές: την εκλογίκευση (Assertion), που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εκφράσει εποικοδομητικά τον θυμό του ή να επιλύσει το περιστατικό, τη διάχυση (Anger Diffusion) που περιλαμβάνει την εκτροπή του θυμού σε άλλο ερέθισμα ή δραστηριότητα και την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (Social Support Seeking) που περιγράφει την εύρεση υποστήριξης από έναν φίλο ή συγγενή. Η έκτη στρατηγική είναι η εμμονή/μουρμούρα (Rumination) που αφορά την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου συναισθήματος μέσω της επαναλαμβανόμενης συζήτησης για τα αίτιά του.

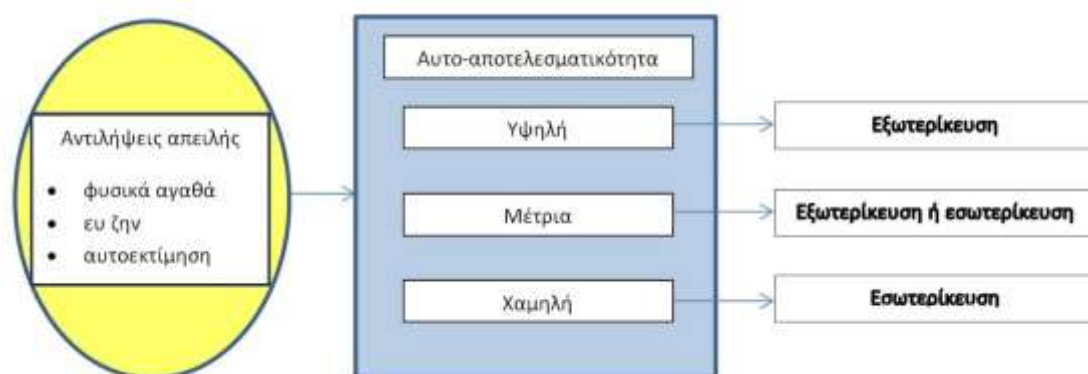
Καταλήγοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι όσον αφορά στο σχολικό περιβάλλον, οι προσπάθειες θα πρέπει να συγκλίνουν στη διαμόρφωση πολιτικής που να εστιάζεται στους τρόπους διαχείρισης της συμπεριφοράς, η οποία σε συνδυασμό με αποτελεσματικές στρατηγικές διοίκησης, θα παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία για αντιμετώπιση των κρίσεων και των συγκρούσεων. Η Μακρή-Μπότσαρη (2010: 66-67) προτείνει, μεταξύ άλλων, μερικά στοιχεία αποτελεσματικής διοίκησης για την αντιμετώπιση του προβλήματος του θυμού, σε επίπεδο διοίκησης της σχολικής μονάδας με τον καταμερισμό της ευθύνης της μαθησιακής διαδικασίας και στους μαθητές, την παροχή κινήτρων για σχολική επιτυχία, την ισχυρή ηγεσία ως προς θέματα πρόληψης της επιθετικότητας και αντιμετώπισης εκρήξεων θυμού. Ομοίως, η εκπαίδευση για την επίλυση των συγκρούσεων που αφορά μαθητές, θα πρέπει να απευθύνεται σε όλους ανεξάρτητα αν παρουσιάζουν ή όχι επιθετική συμπεριφορά. Μέσω της ουδέτερης στάσης

της διαμεσολάβησης, πρέπει να προσπαθούν η σύγκρουση να εκτονωθεί με την αποτελεσματική έκφραση των συναισθημάτων και την ικανότητα διαχείρισης του θυμού των ίδιων και των άλλων εμπλεκόμενων. Η ίδια προτείνει πρόγραμμα ελέγχου του θυμού σε μαθητές μέσω τακτικών εκτόνωσης και πρόληψης των εκρήξεων θυμού, καθώς και πρόγραμμα αναγνώρισης των τρόπων έκφρασης του θυμού και ανάπτυξης εναλλακτικών στρατηγικών αντίδρασης σχετικά με το ερέθισμα που τους προκαλεί θυμό. Επιπλέον, ο έλεγχος του θυμού θα πρέπει να ενδυναμωθεί μέσω προγραμμάτων που θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και Διευθυντές.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα και η έκφραση του θυμού είναι το θέμα με το οποίο καταπιάνεται το υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

2.4.11 Αυτο-αποτελεσματικότητα και έκφραση θυμού

Σύμφωνα με τους DiGiuseppe και Tafrate (2007), η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη διέγερση του θυμού. Ψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, αυξάνουν την πιθανότητα διέγερσης του θυμού, ωστόσο, ο θυμός μπορεί να διεγερθεί και κάτω από χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας μέσω της αφύπνισης σκέψεων που προκαλούν θυμό (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Η Μακρή-Μπότσαρη (2010) μέσω του πιο κάτω σχήματος προτείνει πιθανές σχέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και στον τρόπο έκφρασης του θυμού.



Σχήμα 8: Αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τρόπος έκφρασης του θυμού (Πηγή: Μακρή-Μπότσαρη, 2010:48)

Σύμφωνα με το πιο πάνω Σχήμα, οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να καθοδηγούν τον τρόπο έκφρασης του θυμού. Η ίδια προτείνει τις εξής πιθανές σχέσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και έκφρασης του θυμού σε μια αντιλαμβανόμενη απειλή, οι πηγές της οποίας συμπίπτουν με ορισμένες πηγές συγκρούσεων. Επεξηγώντας, χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας ενδέχεται να οδηγήσουν σε εσωτερίκευση του θυμού, μέτρια

επίπεδα σε εξωτερίκευση ή εσωτερίκευση και ψηλά επίπεδα σε εξωτερίκευση θυμού. Οι αντιλήψεις απειλής που περιγράφονται, συμπίπτουν με τις πηγές συγκρούσεων, με τα φυσικά αγαθά να αφορούν τους περιορισμένους πόρους, το ευ ζην να αφορά την επικοινωνία, τους συγκρουόμενους στόχους, τις οργανωτικές δυσκολίες, τις επιβαλλόμενες αλλαγές, το στυλ ηγεσίας, το εξωτερικό περιβάλλον, το εργασιακό καθεστώς, τις αντιθέσεις των ομάδων και τις προηγούμενες άλυτες συγκρούσεις, ενώ η αυτοεκτίμηση να αφορά τις αντιλαμβανόμενες ανισότητες και τις προσωπικές διαφορές των ατόμων που συγκρούονται.

Τα τελευταία χρόνια, η μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας έχει εστιάσει σε πιο ευρείς τομείς λειτουργικότητας, όπως τη ρύθμιση της συναισθηματικής ζωής, η οποία συνδέεται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Ο ίδιος ο Bandura, μελετώντας τη σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης, δεν αναφέρεται μόνο στις πεποιθήσεις του ατόμου που αφορούν την ικανότητά του να μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα και να αυξάνει τα θετικά, αλλά και στον τρόπο που προσαρμόζει τα συναισθήματά του ανάλογα με τις περιστάσεις που βιώνει (Bandura, 1993). Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, ο αυτο-αποτελεσματικός ηγέτης ελέγχει τα αρνητικά του συναισθήματα, μετριάζοντάς τα, με σκοπό την επίλυση των συγκρούσεων.

Άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στη ρύθμιση των συναισθηματικών αντιδράσεων, είναι αποτελεσματικοί στη διαχείριση της ακαδημαϊκής τους εξέλιξης, αντιστέκονται στην κοινωνική πίεση για αντικοινωνικές δραστηριότητες και χρησιμοποιούν την ενσυναίσθησή τους όταν εμπλέκονται σε συναισθηματικές εμπειρίες (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003). Στην ουσία, η αυτο-αποτελεσματικότητα που αφορά τη ρύθμιση συναισθημάτων, οδηγεί στη βίωση περισσότερων θετικών και λιγότερων αρνητικών συναισθημάτων. Τα άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις, κοινωνικά αποδεκτές και σύμφωνες με τις καταστάσεις της ζωής, ώστε να μπορούν με περισσότερη ευκολία να αντεπεξέρχονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη ζωή.

Για να επιτευχθεί όμως η διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων όπως αυτό του θυμού, θα πρέπει αυτός που τον βιώνει να αποκτήσει την ικανότητα να μετριάξει τις αντιδράσεις που θα τον οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων αφορά τις «πεποιθήσεις αναφορικά με την ικανότητα κάποιου να βελτιώσει τις αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις τη στιγμή που προκαλούνται, ως αντίδραση στην εναντιότητα ή σε

απογοητευτικά γεγονότα και να αποφύγει να κατακλυστεί από συναισθήματα, όπως ο θυμός, ο εκνευρισμός, η απελπισία και η αποθάρρυνση» (Caprara, Vecchione, Barbaranelli & Alessandri, 2013).

Είναι σύνηθες, το συναίσθημα του θυμού ενός ατόμου, να συνδέεται με χαμηλή επίγνωση αυτο-αποτελεσματικότητας. Όταν μια κατάσταση γίνεται αντιληπτή ως απειλητική, (χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα του ατόμου ως προς τη συγκεκριμένη κατάσταση), τότε συχνά εγείρει συναισθήματα θυμού. Εξάλλου, όπως έχει ήδη αναλυθεί σύμφωνα με τις σπείρες αυτο-αποτελεσματικότητας, όταν ένα άτομο αισθάνεται ότι για τη συναισθηματική αναστάτωση που αισθάνεται (θυμό, φόβο, στανεχώρια) μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις είναι το ίδιο υπεύθυνο λόγω προσωπικών του αδυναμιών, τότε η αυτο-αποτελεσματικότητά του μειώνεται (Bandura, 1977). Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα μεταβάλλεται ανάλογα με τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο, αλλά και μεταβάλλει τον τρόπο έκφρασης συναισθημάτων που χρήζουν ελέγχου (όπως αυτό του θυμού).

Η επίδοση ενός ατόμου αποτελεί επίσης έναν παράγοντα που επηρεάζεται από την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητάς του. Για παράδειγμα, μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση οδηγεί ένα άτομο στην αμφισβήτηση των ικανοτήτων του για έλεγχο της κατάστασης και τελικά μειώνει την επίδοσή του (Bandura, 1997). Η ανθεκτικότητα επίσης επηρεάζεται από την αυτο-αποτελεσματικότητα του κάθε ατόμου, καθώς η αντιμετώπιση καταστάσεων με αρνητικές συνέπειες έχει ως βάση της αρνητικά συναισθήματα και μειώνει την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων. Ο Bandura (1978) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις του ατόμου που δίνει διαφορετικό νόημα στη συναισθηματική αντίδραση -για παράδειγμα την αποδίδει σε παράγοντες του περιβάλλοντος και όχι στο ίδιο- δεν επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό.

Η συναισθηματική αναστάτωση είναι σύμφυτη με την βίωση αρνητικών συναισθημάτων από ένα άτομο. Κατά τον Bandura (1978) όταν ένα άτομο ελέγχει τα αρνητικά του συναισθήματα, τότε αναμένει ότι θα πετύχει σε αυτό που κάνει. Άτομα που καταφέρνουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τον θυμό τους σε διάφορες καταστάσεις που βιώνουν, διαχειρίζονται σε δύσκολες καταστάσεις σωστά τις πνευματικές, κοινωνικές και σωματικές ικανότητες που έχουν με αποτέλεσμα να δημιουργείται ως προς το πρόσωπό τους κοινωνική συμπάθεια (Caprara κ.ά., 2013).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχει διαφοροποίηση στην αυτο-αποτελεσματικότητα διαχείρισης συναισθημάτων ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι γυναίκες φαίνεται να έχουν

περισσότερη συναισθηματική ευαισθησία και να είναι πιο ευάλωτες συναισθηματικά από τους άντρες (Caprara κ.ά., 2013). Γενικά, λόγω του διαφορετικού κοινωνικού ρόλου των δύο φύλων αναμένεται οι γυναίκες να διαχειρίζονται καλύτερα τα θετικά τους συναισθήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενώ οι άντρες τα αρνητικά τους συναισθήματα (Caprara κ.ά., 2013).

Καταλήγοντας, η συντριπτική πλειοψηφία των μελετητών δέχεται ότι άτομα με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στη ρύθμιση των συναισθημάτων, κατορθώνουν να αποφεύγουν καταστάσεις ή απογοητευτικά γεγονότα και έτσι μπορούν να διαχειρίζονται με επιτυχία και επωφελώς αρνητικά συναισθήματα και να προστατεύουν τις διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις στο χώρο δραστηριοποίησής τους. Άτομα που έχουν υψηλή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, καταφέρνουν να διαχειριστούν με πιο σωστό τρόπο συναισθήματα σε καταστάσεις που εγείρουν αρνητικό συναισθηματισμό.

Στη συνέχεια αναλύεται η σύνδεση των τριών παραμέτρων που απασχολούν την παρούσα εργασία μέσα από τη βιβλιογραφία, στα πλαίσια της προσπάθειας κάλυψης του κενού που διαπιστώνεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

2.4.12 Το συναίσθημα του θυμού στον χώρο του σχολείου μέσα από τη βιβλιογραφία

Ο θυμός έχει αποδειχθεί ότι ως συναίσθημα βιώνεται πιο συχνά στην καθημερινή ζωή, ενώ στη βιβλιογραφία αποδεικνύεται ότι ο θυμός παίζει σημαντικό ρόλο στον χώρο του σχολείου. Αρκετές έρευνες αναφέρονται στη σημασία του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Sutton, 2007).

Πιο αναλυτικά, μελετητές έχουν ασχοληθεί με το συναίσθημα του θυμού κατά την εκπαιδευτική πράξη. Μελέτη έδειξε ότι μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί το συναίσθημα του θυμού πιο αποτελεσματικό κατά τη διδασκαλία, παρά τα συναισθήματα της απογοήτευσης ή της θλίψης (Sutton & Harper, 2009). Μια εξαιρετικά συνήθης περίπτωση βίωσης του συναισθήματος του θυμού είναι αυτή της ελλιπούς επίτευξης ενός διδακτικού στόχου (Frenzel κ.ά., 2016). Όταν ένας προκαθορισμένος στόχος δεν επιτυγχάνεται, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αντιδράσουν με θυμό, ενώ η μη επίτευξη του διδακτικού στόχου εκτιμάται από τους ίδιους ότι οφείλεται στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους (Frenzel κ.ά., 2016).

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση ως προς το φύλο, δεν αποδεικνύεται στη βιβλιογραφία διαφοροποίηση στην εκδήλωση του θυμού τους ή στον τρόπο έκφρασής του. Σύμφωνα με τον Hargeaves (2000) το πιο πάνω γεγονός εξηγείται από το γεγονός ότι οι γυναίκες,

συνήθως, καταλαμβάνουν υποδεέστερες θέσεις σε σχέση με τους άντρες μέσα στην κοινωνία, κάτι το οποίο όμως, δεν ισχύει στις σχολικές αίθουσες του Δημοτικού Σχολείου. Στην έρευνά του ο Kemper (1995, όπ.αναφ. στο Hargreaves, 2000) σχετικά με τα συναισθήματα και την εξουσία αποδεικνύει ότι ο θυμός στους ανθρώπους είναι πιο πιθανόν να εμφανιστεί όταν ο στόχος (μαθητής) δεν είναι σε θέση να απειλήσει, να ανταποδώσει ή να προκαλέσει βλάβη, να ανταποκριθεί, δηλαδή, στην οργή με εκδίκηση. Για τον λόγο αυτό, ο θυμός κατέχει σημαντική θέση στα συναισθήματα που εκδηλώνονται στον χώρο του σχολείου.

Θυμός εκδηλώνεται σε έναν εκπαιδευτικό όταν αυτός προσπαθεί να βοηθήσει έναν μαθητή, αλλά ο μαθητής αρνείται να δουλέψει. Ειδικά, όταν ένας μαθητής παρουσιάσει άσχημη συμπεριφορά, παραβαίνοντας τους κανόνες του σχολείου, τότε ο δάσκαλος θυμώνει (Hargreaves, 2000). Με άλλα λόγια, θυμός κατακλύζει τον εκπαιδευτικό όταν μαθητές αμφισβητούν τους εκπαιδευτικούς και τους κανόνες του σχολείου γενικότερα. Σύμφωνα με τους Graham και Weiner (1986, όπ.αναφ.στο Frenzel κ.ά., 2016) και Reyna και Weiner (2001, όπ. αναφ. στο Frenzel κ.ά., 2016) επιβεβαιώνεται ότι σε εκπαιδευτικό πλαίσιο εκδηλώνεται θυμός από μέρους των εκπαιδευτικών, όταν η προσπάθεια που καταβάλλεται από μέρους των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι ανεπαρκής ή όταν δεν υπακούουν στους κανόνες του σχολείου.

Η Sutton (2007) συνοψίζει στην ολοκληρωμένη δουλειά της σχετικά με τα συναισθήματα της απογοήτευσης και του θυμού που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι πιο συχνά θυμώνουν όταν οι ακαδημαϊκοί τους στόχοι έχουν αποκλειστεί λόγω της κακής συμπεριφοράς, της έλλειψης προσοχής ή της έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές. Πέραν τούτου, θυμός προκύπτει και όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν ή να ανταποκριθούν στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν οι τελευταίοι έχουν καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια προς το αντίθετο (Hargreaves, 2000).

Η έρευνα των Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun και Sutton (2009) έχει δείξει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζαν τους μαθητές τους πειθαρχημένους και με υψηλά κίνητρα, τότε συναισθάνονταν λιγότερο θυμό και άγχος σε σχέση με τους συνάδελφους τους οι οποίοι αξιολογούσαν τους μαθητές με τον αντίθετο τρόπο. Ομοίως, ο θυμός και το άγχος των εκπαιδευτικών στα μαθήματα με ψηλά κίνητρα προς τους μαθητές και πειθαρχία, ήταν εντονότερα σε σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα που είχαν λιγότερα κίνητρα και λιγότερη πειθαρχία. Τέλος, στην ίδια έρευνα δεν αποδείχθηκε καμιά διαφοροποίηση σε σχέση με την έκφραση του θυμού στους δασκάλους και τους καθηγητές, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματά του Hargreaves (2000).

Άλλη έρευνα έχει οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ έχουν την τάση να αντιδρούν με θυμό όταν αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν επειδή δεν καταβάλλουν ικανοποιητική προσπάθεια, αισθάνονται οίκτο όταν αποδίδουν την αποτυχία σε χαμηλές ικανότητες από μέρους των μαθητών (Τσιλιγιάννη, 2014).

Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η επιθετικότητα και η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών αποτελούν τους πιο κοινούς παράγοντες που προκαλούν θυμό στο προσωπικό του σχολείου (Emmer & Stough, 2001). Πιο ειδικά, οι Stough και Emmer (1998, όπ.αναφ. στο Emmer & Stough, 2001) μέσα από την έρευνά τους επιβεβαιώνουν ότι άπειροι εκπαιδευτικοί βίωσαν έντονα αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση και θυμό όταν οι μαθητές τους αντέδρασαν με εχθρότητα κατά τη διάρκεια ενός τεστ. Εξάλλου, είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται θυμό και να εγκρίνουν στρατηγικές τιμωρίας και απόρριψης, όταν η συμπεριφορά των μαθητών τους είναι ανάρμοστη (Brophy & McCaslin, 1992, όπ.αναφ. στο Emmer & Stough, 2001). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν συνεχώς άγχος και θυμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μπορεί να αδυνατούν να αποκλίνουν από το προγραμματισμένο σχέδιο διδασκαλίας που έχουν και να είναι επιρρεπείς στη χρήση άκαμπτων στρατηγικών διδασκαλίας.

Η απάντηση για το πώς θα περιορίσει ένας εκπαιδευτικός το συναίσθημα του θυμού του, βρίσκεται στο ότι όλα τα συναισθήματα περιλαμβάνουν γνωστικές διαδικασίες. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο θυμός συνδέεται με την κρίση και την εκτίμηση ότι κάποιος κατηγορείται για αποτυχία σε έναν στόχο ή ότι έχει αδικηθεί (Sutton, 2007; Sutton & Harper, 2009). Η τροποποίηση των γνωστικών διαδικασιών (για παράδειγμα η προσπάθεια ενός ατόμου να μειώσει τις αποδόσεις των ευθυνών σε εξωτερικά ερεθίσματα όταν είναι θυμωμένο) είναι μια στρατηγική ρύθμισης του θυμού (Sutton & Harper, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να ρυθμίσουν τον θυμό τους, συνήθως, το καταφέρνουν μέσω της επανεκτίμησης των δεδομένων, της διακοπής της διδασκαλίας και της σκέψης, ή όταν οι ίδιοι υπενθυμίζουν στον εαυτό τους ότι διδάσκουν σε παιδιά (Sutton & Harper, 2009). Ωστόσο, αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιδιώκουν να ρυθμίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, προκειμένου να συνεχιστούν οι προγραμματισμένες δραστηριότητες στην τάξη και να δημιουργηθούν ή να διατηρηθούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές (Sutton & Harper, 2009), ο θυμός στους δασκάλους μπορεί να χρησιμεύσει για την επιβολή αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς στην τάξη και έτσι να θεωρείται αποτελεσματικός (Sutton & Harper, 2009). Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί που

αισθάνονται έντονο θυμό και ελάχιστη χαρά, δηλώνουν ότι βιώνουν μια διαφορετική προς το καλύτερο διδακτική εμπειρία, σε σύγκριση με όσους αισθάνονται λίγο θυμό και πολλή χαρά (Sutton & Harper, 2009).

Η πιο συχνή στρατηγική που φαίνεται να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του θυμού είναι η καταπίεσή του, κρατώντας το πρόσωπό τους παθητικό σε μια προσπάθειά τους να μην πουν κάτι μη πρόπον (Sutton & Harper, 2009). Η μείωση της έντασης του θυμού, χρησιμοποιώντας τις παύσεις και παίρνοντας βαθιές αναπνοές φαίνεται να υιοθετείται ως άμεση λύση από τους ενήλικες, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών. Το να μετρά κανείς ως το δέκα (10), ενώ παίρνει βαθιές αναπνοές μπορεί, επίσης, να βοηθήσει στην αλλαγή των γνωστικών σκέψεων που συνήθως οδηγούν σε έντονα αρνητικά συναισθήματα (Sutton & Harper, 2009). Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, επίσης, την απομάκρυνση από τον χώρο κατά τη διάρκεια του επεισοδίου και την άσκηση ή την χαλάρωση στο τέλος μιας δύσκολης ημέρας. Οι πιο πάνω στρατηγικές θεωρούνται αποτελεσματικές για τον έλεγχο του συναισθήματος του θυμού στον χώρο του σχολείου τόσο από το προσωπικό, όσο και από τους μαθητές.

Η Nias (1996) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια συνομιλιών με τους συναδέλφους τους, εκφράζουν έναν έντονο, εχθρικό, ανησυχητικό και μερικές φορές ακραίο αρνητικό συναισθηματισμό. Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων μεταφέρονται ορισμένες φορές και στο οικογενειακό περιβάλλον (Nias, 1996). Υπάρχει όμως πιθανότητα να συμβεί και το αντίθετο. Επιπλέον, λόγω των καθημερινών εντάσεων, της έλλειψης εμπιστοσύνης, του ανταγωνισμού, της υποτίμησης αλλά και των εργασιακών διαφωνιών που προκύπτουν κατά την άσκηση των ρόλων στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλέγμα δράσης, παρουσιάζονται φαινόμενα εκδήλωσης θυμού ή έντασης τα οποία επεκτείνονται στον τρόπο που λειτουργεί ο Σύλλογος Διδασκόντων. Οι εντάσεις αυτές δημιουργούν ψυχρή και απόμακρη ατμόσφαιρα, με ορισμένους εκπαιδευτικούς να τίθενται στο περιθώριο.

Λόγω του αρνητικού αντίκτυπου που έχουν οι εντάσεις, πολλοί μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι η ανάπτυξη στενών σχέσεων, συναισθηματικής κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργούν προστατευτικά σε ενδεχόμενες δυσάρεστες εκδηλώσεις (Hargreaves, 2000), ενώ η έλλειψη σχέσεων μπορεί να οδηγήσει τα άτομα στη βίωση υπαρξιακών ανησυχιών και αβεβαιότητας για τη συνοχή της προσωπικότητάς τους και να τα καταστήσει ανίκανα στη δυνατότητα πρόβλεψης των καθημερινών προστριβών και δυσκολιών και ευάλωτα στην αντιμετώπιση ενδεχόμενων θυμικών αντιδράσεων.

Όπως η σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει, το συναίσθημα του θυμού λειτουργεί αρνητικά στον χώρο του σχολείου, καθώς δηλητηριάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ή ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό, οδηγεί σε εντάσεις και παρεξηγήσεις και πρέπει να αποφεύγεται να τιθασεύεται ή να διαχειρίζεται σωστά, διαφορετικά λειτουργεί σε βάρος της αποτελεσματικότητας του σχολείου, των στόχων και του οράματός του.

Το επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα, ο σκοπός, οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας έχουν ήδη καταγραφεί στο πρώτο κεφάλαιο. Στο κεφάλαιο αυτό, περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση, ο πληθυσμός, η δειγματοληψία και το δείγμα. Ακολουθούν, η περιγραφή του έντυπου συναινέσης, η ανάλυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου και το ερευνητικό εργαλείο. Επίσης, περιγράφεται η διαδικασία εξασφάλισης άδειας πραγματοποίησης της έρευνας, η εξαρτημένη και οι ανεξάρτητες μεταβλητές της. Τέλος, αναλύεται η διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων της έρευνας.

3.1 Η μεθοδολογική προσέγγιση

Η μελέτη των συγκρούσεων στον σχολικό χώρο προσεγγίστηκε από ερευνητές, κυρίως μέσω της ποσοτικής μεθόδου (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015; Τέκος & Ιορδανίδης, 2009; Τσιπά & Αθανασούλα-Ρέππα, 2021). Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί επίσης «κλειστές» ποσοτικές προσεγγίσεις. Ο λόγος που επιλέγεται η συγκεκριμένη μέθοδος είναι η αντικειμενικότητά της, αφού η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση αποκλείει το μεγάλο μέγεθος του δείγματος της παρούσας έρευνας.

Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου θεωρείται η καταλληλότερη για την καταγραφή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του πληθυσμού της Παγκύπριας έρευνας, αλλά και για συσχετισμούς και συγκρίσεις των απαντήσεων των Διευθυντών, σχετικά με την στάση που επιλέγουν να κρατήσουν κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων. Σκοπός μιας ποσοτικής έρευνας είναι η μετατροπή των ερευνητικών δεδομένων σε αριθμητική και στατιστική γλώσσα και η προσμέτρησή τους με μαθηματική ακρίβεια.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο, το κύριο ερευνητικό πρόβλημα και ο σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επίδρασης που έχει η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων και της έκφρασης του θυμού τους, στον τρόπο που επιλέγουν να διαχειριστούν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ των ίδιων και εκπαιδευτικών. Πιο κάτω αναλύεται η ερευνητική διαδικασία και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας.

3.2 Η ερευνητική διαδικασία και το ερευνητικό εργαλείο

3.2.1 Ο πληθυσμός, η δειγματοληψία και το δείγμα

Στο πρώιμο αυτό στάδιο αποφασίστηκε ότι η συγκέντρωση δεδομένων θα γινόταν σε ένα μόνο επίπεδο (μονάδα ανάλυσης). Στη συνέχεια, έπρεπε να καθοριστεί ο πληθυσμός της έρευνας προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις. Ως πληθυσμός-στόχος (ή πλαίσιο δειγματοληψίας) της έρευνας, καθορίστηκε το σύνολο των

Διευθυντών και των Διευθυνόντων των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων Κύπρου, που στο σύνολό τους είναι τριακόσιοι είκοσι εννιά (329). Επεξηγείται ότι Διευθύνοντες είναι οι εκπαιδευτικοί ή Βοηθοί Διευθυντές που ασκούν διευθυντικά καθήκοντα, λόγω έλλειψης Διευθυντών ή λόγω του μικρού μεγέθους του σχολείου.

Η ποσοτική στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία όλων των Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου και οι Διευθυντές που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα, απαντούσαν το ερωτηματολόγιο. Ένας γενικός πρακτικός κανόνας στην έρευνα είναι να γίνεται επιλογή όσο το δυνατόν μεγαλύτερου δείγματος από τον πληθυσμό, για τον λόγο ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα, τόσο μικρότερο είναι το πιθανό σφάλμα δειγματοληψίας. Όσο πιο πολύ αυξάνεται το δείγμα, τόσο πλησιάζει τον πληθυσμό και κατά συνέπεια, υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού (Babbie, 2011; Κυριαζή, 2002). Επειδή ο πληθυσμός της έρευνας δεν ήταν μεγάλος, το ερευνητικό εργαλείο στάλθηκε σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Για να καταστεί εφικτό το ποσοστό συμμετοχής να είναι μεγάλο, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τον πληθυσμό και προσπάθεια προτροπής τους να συμμετέχουν στην έρευνα.

3.2.2 Το έντυπο συναίνεσης

Το έντυπο συναίνεσης που συνόδευε το ερευνητικό εργαλείο είχε πολλαπλό σκοπό. Ήταν η γνωστοποίηση του σκοπού της έρευνας στο δείγμα και η ενημέρωσή τους ότι η συμμετοχή τους ήταν σε εθελοντική βάση. Τα άτομα που θα επέλεγαν να συμμετέχουν, είχαν δικαίωμα απόσυρσης της συμμετοχής τους οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμιά συνέπεια. Γινόταν γνωστή η διαδικασία που θα ακολουθούσε η έρευνα και διαβεβαιωνόταν η μελλοντική ικανοποίηση του δικαιώματος των συμμετεχόντων να γνωρίσουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η γνωστοποίηση των συμπερασμάτων της έρευνας και η πιθανή μελλοντική τους χρήση από φορείς εκπαίδευσης, θα επωφελούσε τον πληθυσμό ανταποδίδοντας τον χρόνο που αφιερώθηκε για την απάντηση του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, διαβεβαιωνόταν ότι τα δικαιώματα όσων θα επέλεγαν να συμμετάσχουν θα ήταν απόλυτα σεβαστά και ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, αναφερόταν ότι με την απάντηση και την υποβολή του ερωτηματολογίου, συμφωνούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα και αναγνώριζαν την προστασία των δικαιωμάτων τους. Τονιζόταν η σημασία της συμβολής των συμμετεχόντων

στη διεξαγωγή της έρευνας και η αξία των αποτελεσμάτων της. Τέλος, δίνονταν πληροφορίες επικοινωνίας με την ερευνήτρια ή με το Πανεπιστήμιο για περαιτέρω πληροφορίες και διευκρινίσεις σχετικά με την έρευνα.

Στο σημείο αυτό, εξηγείται ότι η ανωνυμία των συμμετεχόντων εξασφαλιζόταν μέσω της ρύθμισης του προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων Google Forms, σύμφωνα με την οποία οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων που απαντούσαν δε συλλέγονταν. Επίσης, καθ' όλη τη διαδικασία δεν ξεπεράστηκαν τα επιτρεπτά ηθικά όρια, οι πληροφορίες που πάρθηκαν ήταν εμπιστευτικές, ενώ προστατεύτηκε με τον καλύτερο τρόπο η ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Ακολουθεί ανάλυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων.

3.2.3 Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερευνητικών εργαλείων

Η πλήρης αποδοχή της ποσοτικής μεθόδου δημιουργεί προβλήματα που αφορούν στη διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας και κατά συνέπεια τις δυσκολίες μέτρησης των εννοιών, τον έλεγχο των υποθέσεων και τελικά την εγκυρότητα των πορισμάτων. Στην άποψη αυτή είναι αντίθετη η Κυριαζή (2002), η οποία αναφέρει ότι: «Ένα εργαλείο μέτρησης γίνεται έγκυρο εφόσον καλύπτει αποκλειστικά τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε». Απαραίτητη προϋπόθεση για τα έγκυρα αποτελέσματα των ερευνών είναι ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων τα οποία πρέπει να υποβληθούν σε αντίστοιχες δοκιμές. Στην ποσοτική προσέγγιση μιας έρευνας η οποία διακρίνεται για τον παραγωγικό συλλογισμό της, σύμφωνα με τον οποίο η ανεπτυγμένη θεωρία στηρίζεται για να αναπτυχθεί σε θεωρητικές υποθέσεις με «εμπειρικές απολήξεις» (πλέγμα μεταβλητών), οι μεταβλητές ελέγχονται μέσα από κατάλληλα εμπειρικά στοιχεία.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα συνδέονται μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Οι όροι αλληλεπικαλύπτονται και συχνά ο ένας αποκλείει τον άλλον. Η εγκυρότητα θεωρείται ως ο πιο μεγάλος και πιο περιεκτικός όρος, ενώ η αξιοπιστία κατανοείται εύκολα ως μια μέτρηση συνέπειας. Η κατανόηση των εννοιών, προϋποθέτει την ανάλυση της σχέσης τους. Τιμές που δεν είναι αξιόπιστες, τότε δεν είναι έγκυρες. Θα πρέπει, δηλαδή, οι τιμές να είναι πρώτα σταθερές και συνεπείς και ακολούθως να αποκτήσουν νόημα. Επίσης, όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης αξιοπιστίας, τόσο πιο ψηλός είναι ο δείκτης εγκυρότητας.

Στόχος μιας έρευνας είναι η εξασφάλιση μετρήσεων που να είναι αξιόπιστες. Όταν ελαχιστοποιείται το τυχαίο σφάλμα ενός εργαλείου μέτρησης, τότε η αξιοπιστία αυξάνεται. Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια μέσω της επαναληπτικότητας μιας σειράς

μετρήσεων, που οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και στον βαθμό που είναι απαλλαγμένο από τυχαίο σφάλμα. Μη αξιόπιστα δεδομένα δίνονται όταν τα ερωτήματα είναι ασαφή και όταν δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη μέθοδος χορήγησης των εργαλείων.

Η εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο ένα όργανο μέτρησης μετράει αυτό που υποστηρίζει ότι μετράει. Συνδέεται με την ύπαρξη συστηματικού σφάλματος. Μια μελέτη μπορεί να δίνει μη έγκυρες τιμές λόγω κακού σχεδιασμού της, παρανόησης των ερωτημάτων, υποκειμενικών παραγόντων των συμμετεχόντων και ανικανότητας χρήσιμων προβλέψεων από τις τιμές. Σύμφωνα με τον τρόπο προσέγγισης που εκτιμάται η εγκυρότητα ενός εργαλείου μέτρησης, χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τύποι εγκυρότητας, όπως: εγκυρότητα περιεχομένου, εγκυρότητα σχετιζόμενη με κριτήρια και εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Αναλυτικά, η εγκυρότητα περιεχομένου είναι ο βαθμός στον οποίο τα ερωτήματα στο εργαλείο και οι τιμές τους αντιπροσωπεύουν όλα τα πιθανά ερωτήματα που θα μπορούσε να θέσει ένας ερευνητής σχετικά με το περιεχόμενο ή τις δεξιότητες. Οι πληροφορίες εξετάζονται σύμφωνα με τους τομείς και τους στόχους που καλείται το εργαλείο να καλύψει και το επίπεδο δυσκολίας των ερωτημάτων. Η εγκυρότητα που σχετίζεται με κριτήρια καθορίζει αν οι τιμές από το εργαλείο αποτελούν καλό δείκτη πρόβλεψης ενός αποτελέσματος που χρησιμοποιήθηκε για να προβλέψει. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής είναι η πιο περίπλοκη, επειδή αξιολογείται χρησιμοποιώντας και στατιστικές και πρακτικές διαδικασίες. Εξακριβώνεται διαπιστώνοντας αν οι τιμές από κάποιο εργαλείο είναι σημαντικές, έχουν νόημα, είναι χρήσιμες και έχουν συγκεκριμένο σκοπό.

Κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, γίνεται προσπάθεια ελαχιστοποίησης των κινδύνων που αφορούν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία. Η χρήση ερωτηματολογίων ενέχει περιορισμούς και το σημαντικό πρόβλημα του προσδιορισμού της αιτιότητας, που είναι δύο σημεία που αποτελούν σημαντικές πηγές σφάλματος. Η πιο πάνω άποψη θεωρείται λογική και αποδεκτή. Εντούτοις, η ύπαρξη υποκειμενικών παραγόντων δε σημαίνει πως η κοινωνική έρευνα στερείται των βασικών στοιχείων της επιστημονικής διαδικασίας, αρκεί να τηρούνται τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Ο έλεγχος της επιφανειακής ή φαινομενικής εγκυρότητας (face validity) του εργαλείου μέτρησης της παρούσας έρευνας διασφαλίζεται περιλαμβάνοντας στο ερωτηματολόγιο και στο θεωρητικό μέρος, θέματα που έχουν άμεση σχέση με το υπό έρευνα ζήτημα. Όσον αφορά στην εγκυρότητα του περιεχομένου (content validity) όλες οι πτυχές του θέματος στις

κλίμακες μέτρησης των λειτουργικών μεταβλητών της έρευνας καλύπτονται. Γίνεται προσπάθεια κάλυψης της σχετικής βιβλιογραφίας, με στόχο την ανάδειξη όλων των επιμέρους στοιχείων του ερευνητικού ζητήματος, μέσω θεωρητικής και εμπειρικής μελέτης. Μια επιτροπή συγκροτήθηκε, η οποία περιλάμβανε ερευνητές και Διευθυντές Σχολείων με σκοπό την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου όσον αφορά την εγκυρότητα του περιεχομένου. Η επιτροπή αξιολόγησε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και βελτίωσε τις ερωτήσεις διασφαλίζοντας την εγκυρότητα του περιεχομένου όλων των ερωτήσεων.

Μετά από όσα έχουν αναφερθεί, αξίζει να σημειωθεί η προσπάθεια μείωσης της υποκειμενικότητας του όρου της αυτο-αποτελεσματικότητας μέσα από πιλοτική έρευνα χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη κλίμακα. Τέλος, ο έλεγχος για την εγκυρότητα της κατασκευής της έννοιας (construct validity) εξασφαλίστηκε από το γεγονός ότι τόσο οι υπό μέτρηση έννοιες, όσο και το κεντρικό ερώτημα και οι εξαγώγιμες υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκαν και συνδέθηκαν με προϋπάρχουσες, καθιερωμένες θεωρίες. Ως εκ τούτου, η εγκυρότητα της θεωρητικής κατασκευής της λειτουργικοποίησης των εννοιών (operationalization), καθώς και της διατύπωσης του κεντρικού θεματικού άξονα και των επιμέρους ερωτήσεων διασφαλίστηκε.

Επιπλέον, το μέγεθος του δείγματος ήταν μεγάλο, γεγονός που καθόρισε την αξιοπιστία και στην εγκυρότητα της έρευνας, στα πλαίσια μιας κοινωνιολογικής μελέτης. Η αξιοπιστία του μεθοδολογικού εργαλείου εξασφαλίστηκε μέσω του ενδεδειγμένου τρόπου υπολογισμού των παραγόντων, σύμφωνα με τις οδηγίες χρήσης που δόθηκαν από τους κατασκευαστές των κλιμάκων.

3.2.4 Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας επιλέχθηκε ως εργαλείο το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο. Ο λόγος είναι ότι αποτελεί ένα πολύ συχνά χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο παρέχει κυρίως αριθμητικά δεδομένα. Επιπλέον, η κωδικοποίηση, η επεξεργασία και η ανάλυση των απαντήσεων που δίνονται είναι εύκολη. Συνηγορώντας, ο Παρασκευόπουλος (1993) υποστηρίζει ότι τα ερωτηματολόγια παρέχουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να συγκεντρώσει εμπειρικά δεδομένα από μεγάλο πληθυσμό, σε σχετικά μικρό χρόνο για ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο είναι μια φόρμα όπου οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να απαντήσουν σε μια συγκεκριμένη λίστα από ερωτήματα τα οποία βρίσκονται σε καθορισμένη σειρά. Οι απαντήσεις επιστρέφονται στον ερευνητή, ο οποίος αναλύει τις απαντήσεις αυτές και εξάγει τα συμπεράσματα που του χρειάζονται (Creswell, 2012).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη μορφή Google Forms που απευθυνόταν σε Διευθυντές/Διευθύνοντες. Ο πρώτος λόγος της επιλογής του συγκεκριμένου τρόπου χορήγησης ήταν οι περιορισμοί στις προσωπικές επαφές, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού. Άλλος λόγος ήταν ότι η συγκεκριμένη μορφή μέσα από τη συγκεκριμένη εφαρμογή, έδινε τη δυνατότητα ευανάγνωστης και οργανωμένης δομής στο ερευνητικό εργαλείο. Επιπλέον, η συγκέντρωση ηλεκτρονικών δεδομένων έγινε πιο εύκολη και γρήγορη. Πλέον κάθε σχολείο έχει αρκετούς υπολογιστές, κάθε Διευθυντής έχει έναν αποκλειστικά δικό του και όλοι οι Διευθυντές έχουν καλές γνώσεις χρήσης υπολογιστών. Η χορήγηση και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν καθιστούσαν απαραίτητη την παρουσία του ερευνητή, ήταν εύκολο στη χρήση του, ενώ δυσκολία υπήρξε μόνο κατά τη διαδικασία προετοιμασίας του και μέχρι να πάρει τελική μορφή (Cohen κ.ά., 2007). Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο εφόσον δόθηκε στον πληθυσμό, ήταν διαθέσιμο στους Διευθυντές για να το απαντήσουν οποιαδήποτε στιγμή. Επιπλέον, το γεγονός ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν χωρίς την παρουσία του ερευνητή, οδηγούσε σε πιο ειλικρινείς απαντήσεις και καλύτερα αποτελέσματα.

Η ανάλυση των απαντήσεων και η αποκωδικοποίησή τους υπήρξε σαφής, επειδή οι απαντήσεις των ερωτώμενων μετατράπηκαν σε δείκτες των υπό έρευνα κοινωνικών φαινομένων, με σκοπό την στατιστική τους επεξεργασία και την ανάδειξη εμπειρικών γενικεύσεων. Τελικά, οι υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα επαληθεύθηκαν ή διαψεύστηκαν μέσω των μετρήσεων των θεωρητικών εννοιών και της υποβολής τους σε αυστηρό και έγκυρο έλεγχο, μέσω του μεγάλου δείγματος που μαζεύτηκε. Ως εκ τούτου, έγινε εφικτή η γεφύρωση του κενού ανάμεσα στη θεωρία και τις ποσοτικές μετρήσεις. Η συλλογή των δεδομένων κράτησε τέσσερις εβδομάδες.

Για την κατασκευή του τελικού ερωτηματολογίου έγινε επιλογή των καταλληλότερων δομημένων και σταθμισμένων κλιμάκων (βλ. Παράρτημα). Χρησιμοποιήθηκαν έτοιμα ερωτηματολόγια, χωρίς να γίνουν οποιεσδήποτε αλλαγές στο περιεχόμενο ή τη δομή τους, παρά μόνο στο ερωτηματολόγιο που μετρά την αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή, του οποίου αφαιρέθηκαν δύο υποκλίμακες διότι δεν αφορούσαν το θέμα της έρευνας.

Ι) Αρχικά οι ερωτώμενοι καλούνταν να δώσουν στοιχεία του σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν, σχετικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στη σχολική μονάδα, τον αριθμό των μαθητών και την τοποθεσία του σχολείου. Ακολουθούσαν

ερωτήσεις με δημογραφικά στοιχεία με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων αφορούσαν: το φύλο, την ηλικία, τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουν, τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και τα έτη υπηρεσίας ως Διευθυντές στην εκπαιδευτική υπηρεσία.

II) Όσον αφορά στην κλίμακα μέτρησης του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, επιλέχθηκε η «Κλίμακα προσανατολισμού συγκρούσεων» των Everard και Morris (2004). Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη κλίμακα μέσα από ερωτήσεις επιδιώκει να μετρήσει τις στρατηγικές που επιλέγονται κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων. Αποτελείται από 25 κλειστού τύπου δομημένες ερωτήσεις, με απαντήσεις σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. (1=Σχεδόν ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πολύ συχνά). Οι απαντήσεις αξιολογούν τις πέντε στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (Αποφυγή, Κατευνασμός, Μάχη, Συμβιβασμός και Λύση Προβλημάτων). Η άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου εξασφαλίστηκε από τον καθηγητή Δρ. Σταυρόπουλο Βασίλειο. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε στην εργασία του κου Σταγκώνη Παύλου (2018). Κάτι που αξίζει να αναφερθεί είναι η μεγάλη αμφιταλάντευση που είχε η ερευνήτρια ανάμεσα στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και το ερωτηματολόγιο ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory-Form II). Τελικά, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο Everard και Morris (2004), λόγω του ότι είναι ένα ερωτηματολόγιο φτιαγμένο από άτομα που ασχολήθηκαν με τον χώρο της εκπαίδευσης και χρησιμοποιήθηκε από αρκετούς ερευνητές στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, γεγονός που δίνει μεγάλο πλεονέκτημα στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σε σχέση με τα υπόλοιπα. Επιπλέον, περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις των ενδοσχολικών συγκρούσεων που μελετώνται στην παρούσα εργασία, ενώ έχει χρησιμοποιηθεί σε πρόσφατες έρευνες (Λεπίδας, 2012; Σταγκώνης, 2018).

III) Η δυσκολία στην επιλογή της κλίμακας που μετρά την αυτο-αποτελεσματικότητα ήταν επίσης πολύ μεγάλη. Το γεγονός επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία: σύμφωνα με τους Hannah και συνεργάτες (Hannah κ.ά., 2008), «πολύ λίγη έρευνα είναι διαθέσιμη, η οποία έχει αξιολογήσει γενικές και ειδικές μορφές ηγετικής αυτο-αποτελεσματικότητας στην ίδια μελέτη».

Για τον προσδιορισμό του παράγοντα της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή επιλέχθηκε η κλίμακα Norwegian Principal Self-Efficacy Scale (NPSES) των Federici και Skaalvik (2012). Η κλίμακα έχει αποδοθεί στα ελληνικά από τον ερευνητή κο Σταγκώνη Παύλο (2018) με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης και εστιάζει στον ρόλο και τα καθήκοντα του Διευθυντή, ενώ βρίσκεται σε αντιστοιχία με την κυπριακή πραγματικότητα. Η άδεια χρήσης εξασφαλίστηκε από τον καθηγητή Δρ. Σταυρόπουλο Βασίλειο. Για τις

ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες μόνο οι υποκλίμακες που έχουν σχέση με σχέσεις και συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή Διευθυντή και εκπαιδευτικού/ών. Συγκεκριμένα, αφορούσαν την αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή ως προς την Εκπαιδευτική Ηγεσία, την Οικονομική Διαχείριση, τη Διοίκηση, την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, το Σχολικό Περιβάλλον και τις Σχέσεις με τις Τοπικές Δημοτικές Αρχές. Οι υποκλίμακες που αφορούσαν άλλες σχέσεις (σχέσεις με γονείς, σχέσεις μεταξύ μαθητών) δε χρησιμοποιήθηκαν επειδή η έρευνα δεν επεκτάθηκε στις συγκρούσεις αυτού του είδους. Επειδή στην Κυπριακή πραγματικότητα τα άτομα που αποτελούν την τοπική κοινότητα είναι τα ίδια με τα άτομα των Δημοτικών Τοπικών Αρχών, θεωρήθηκε σωστό και λογικό η υποκλίμακα που αφορά τις σχέσεις με την τοπική κοινότητα να μην χρησιμοποιηθεί, γιατί θα ήταν επανάληψη της υποκλίμακας σχέσεις με Τοπικές Δημοτικές Αρχές. Οι ερωτήσεις ήταν 24 και οι απαντήσεις δίνονταν μέσω επτάβαθμης κλίμακας Likert (ξεκινά από το 1=Καθόλου σίγουρος και ολοκληρώνεται στο 7=Απόλυτα σίγουρος). Σημειώνεται ότι προς διευκόλυνση των ερωτηθέντων, στο ερωτηματολόγιο εξηγείται ο όρος της αυτο-αποτελεσματικότητας.

VI) Για την έκφραση του θυμού, διατίθεται από το Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας στη Θεσσαλονίκη, το ερωτηματολόγιο State-Trait Anger Expression Inventory-STAXI του C.D.Spielberger, προσαρμοσμένο από τους Τάνια Αναγνωστοπούλου και Γρηγόρη Κιοσέογλου (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2009:576). Η διάθεση του ερωτηματολογίου έγινε μετά από επικοινωνία με το Ινστιτούτο και αφού δόθηκαν πληροφορίες για την ερευνήτρια και τον τίτλο της διατριβής. Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η ποσοτική μέτρηση του τρόπου με τον οποίο αντιδρά ή συμπεριφέρεται ένα άτομο όταν νιώθει θυμό, μέσω της μέτρησης στάσεων. Αποτελείτο από είκοσι τέσσερα θέματα και περιλάμβανε τρεις υποκλίμακες (την εξωτερίκευση του θυμού, την εσωτερίκευση του θυμού και τον έλεγχο του θυμού). Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά μετά από άδεια του κατασκευαστή του με τη βοήθεια τεσσάρων δίγλωσσων έμπειρων μεταφραστών και τη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης. Οι απαντήσεις δίνονται μέσα από τετράβαθμη κλίμακα Likert (1=Σχεδόν ποτέ, 2= Μερικές φορές, 3= Συχνά, 4= Σχεδόν πάντα). Η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε χωρίς αλλαγές στην αρχική της μορφή. Η άδεια χρήσης εξασφαλίστηκε από το Ινστιτούτο. Για τον τρόπο χρήσης και υπολογισμό της έκφρασης του θυμού ακολουθήθηκαν οι οδηγίες που παρέχονταν από το Ινστιτούτο. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, είναι ότι είναι το μοναδικό ερωτηματολόγιο που μετρά τους 3 τρόπους έκφρασης του συναισθήματος του θυμού.

Η αξιοπιστία της συγκεκριμένης κλίμακας ως προς τους τρεις παράγοντες κυμαίνεται για την εξωτερίκευση του θυμού: Cronbach's $\alpha=0,72$, για την εσωτερίκευση: Cronbach's $\alpha=0,66$ και για τον έλεγχο του θυμού: Cronbach's $\alpha=0,85$.

Καταλήγοντας, το τελικό ερωτηματολόγιο της παρούσας διατριβής απαρτίζεται από 5 διαστάσεις. Τα γενικά και δημογραφικά στοιχεία, την κλίμακα προσανατολισμού των συγκρούσεων, την κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή και την κλίμακα προσδιορισμού της έκφρασης του θυμού. Συνολικά τα στοιχεία του ερωτηματολογίου ήταν 76.

Αυτή η τελική μορφή του ερωτηματολογίου υποβλήθηκε σε πιλοτική μελέτη τον Μάιο του 2021 στην οποία συμμετείχαν οκτώ Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων Κύπρου. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν ο έλεγχος αξιοπιστίας και της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, έγινε έλεγχος του βαθμού κατανόησης των ερωτήσεων και της δυσκολίας στις απαντήσεις μέσω των κλιμάκων Likert. Επιπρόσθετα, επιβεβαιώθηκε ότι η σειρά των ερωτήσεων δεν προκαλούσε σύγχυση ή προβληματισμό στους συμμετέχοντες και ότι ο βασικός σκοπός της έρευνας εξυπηρετείτο. Παράλληλα, το πιλοτικό ερωτηματολόγιο παρείχε τη δυνατότητα ελέγχου του απαιτούμενου χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Ο χρόνος δεν ξεπερνούσε τα 12 λεπτά, γεγονός που βοηθούσε στη συλλογή δεδομένων, λαμβάνοντας υπόψιν τον φόρτο εργασίας που έχει ένας Διευθυντής Σχολείου. Αναφέρεται ότι οι συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα εντόπισαν ερωτήσεις που δεν ήταν εύκολα κατανοητές, γεγονός που οδήγησε στην τροποποίησή τους και τελικά στη δόμηση του ερωτηματολογίου όπως παρατίθεται στο παράρτημα.

3.2.5 Η διαδικασία εξασφάλισης έγκρισης για διεξαγωγή της έρευνας

Μετά από τον προσδιορισμό του πληθυσμού και την κατασκευή του εργαλείου, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία για την παροχή άδειας μελέτης του πληθυσμού. Η άδεια διασφάλιζε ότι οι συμμετέχοντες θα συνεργάζονταν στη μελέτη, παρέχοντας τα απαραίτητα δεδομένα. Πέρα από τη συνεργασία, φανεωνόταν ότι ο σκοπός της μελέτης ήταν κατανοητός και διαβεβαιωνόταν στον πληθυσμό ότι θα τύγχανε ηθικής μεταχείρισης. Για τη διεξαγωγή έρευνας σε Διευθυντές Δημοσίων Σχολείων του κυπριακού συγκεκριμένου, η άδεια παρεχόταν από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ). Προϋπόθεση της παραχώρησης άδειας από το ΥΠΠΑΝ ήταν η γνωμοδότηση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ). Για το σκοπό αυτό, συμπληρώθηκε σχετική αίτηση η οποία βρισκόταν στην ιστοσελίδα του ΚΕΕΑ. Η άδεια από το ΚΕΕΑ διασφάλιζε ότι η διεξαγωγή της έρευνας θα γινόταν με σεβασμό σε αρχές ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας. Στο πρώτο μέρος της αίτησης προς το ΚΕΕΑ

συμπληρώθηκαν προσωπικά στοιχεία του ερευνητή και στο δεύτερο μέρος δόθηκε αναλυτικό σχέδιο έρευνας. Έγινε σαφής, σύντομη και περιεκτική περιγραφή του περιεχομένου της έρευνας, του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων, των υποθέσεων, της μεθοδολογίας και των χρονοδιαγραμμάτων. Επιπλέον, στα πλαίσια της ευαισθησίας απέναντι στα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν στους συμμετέχοντες, αναφέρονταν οι διαδικασίες για την αντιμετώπιση ζητημάτων ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας. Το ερευνητικό εργαλείο και η επιστολή που το συνόδευε επισυνάπτονταν. Την πρώτη επαφή με το ΚΕΕΑ ακολούθησαν διευκρινίσεις σχετικά με την έρευνα. Το ΚΕΕΑ αφού μελέτησε την αίτηση, υπέβαλε γραπτή γνωμοδότηση προς τη Δημοτική Διεύθυνση του ΥΠΠΑΝ, ώστε τελικά να δοθεί η άδεια διεξαγωγής της έρευνας.

3.2.6 Οι μεταβλητές της έρευνας

Σε μια έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις αναφέρονται σε μεταβλητές. Επειδή η συγκέντρωση των δεδομένων εξαρτάται από τον σαφή προσδιορισμό των μεταβλητών στη μελέτη, διασαφηνίζονται οι μεταβλητές της έρευνας:

- i. Η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας είναι ο τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγεται από τον Διευθυντή Σχολείου. Οι απαντήσεις των Διευθυντών εξηγούν πέντε διαφορετικούς προσανατολισμούς: Αποφυγή, Μάχη, Εξομάλυνση, Επίλυση Προβλημάτων και Συμβιβασμός.
- ii. Ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και η έκφραση του θυμού του. Η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή είναι το επίπεδο σιγουριάς του στο να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά από ενέργειες που αφορούν την Εκπαιδευτική Ηγεσία, την Οικονομική Διαχείριση, τη Διοίκηση, την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, το Σχολικό Περιβάλλον και τις Σχέσεις με τις Τοπικές Αρχές (Δημοτικές Τοπικές Αρχές). Η έκφραση του θυμού του Διευθυντή χωρίζεται σε εσωτερίκευση, εξωτερίκευση και έλεγχο του θυμού.

Ακολουθεί η επεξήγηση του τρόπου συγκέντρωσης των δεδομένων της έρευνας.

3.2.7 Η συγκέντρωση των δεδομένων

Μια από τις βασικότερες παραμέτρους της ερευνητικής διαδικασίας είναι η συγκέντρωση του δείγματος και η πρόσβαση στο δείγμα, ώστε να συλλεχθούν τα πρωτογενή στοιχεία και μετά την επεξεργασία τους να εξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε τον Σεπτέμβριο του 2021 και διήρκεσε τέσσερις εβδομάδες, μέσω του προγράμματος Google Forms. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μέσω της εφαρμογής

«google.docs» στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των 329 Δημοτικών Σχολείων Κύπρου. Δε διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε προσωπικά ηλεκτρονικά ταχυδρομεία. Την πρώτη ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων ακολούθησε μετά από μια βδομάδα δεύτερη. Στη συνέχεια, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με κάθε σχολείο ξεχωριστά, προκειμένου να γίνει υπενθύμιση και προτροπή στους Διευθυντές να συμμετέχουν στην έρευνα, τονίζοντάς τους τη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων της. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας συλλογής κράτησε 4 εβδομάδες και ήταν μια δύσκολη διαδικασία.

Η συλλογή των δεδομένων παρουσίασε αρκετά προβλήματα, τα οποία ξεπεράστηκαν με μεθοδικότητα. Η απουσία ορισμένων Διευθυντών οδήγησε σε καθυστερήσεις στη συλλογή, καθώς το ερωτηματολόγιο δεν έπρεπε να απαντηθεί από άλλα άτομα. Ο μεγάλος φόρτος εργασίας που είχαν οι Διευθυντές ήταν ένας συχνός αλλά σεβαστός λόγος, για τον οποίο αρκετοί, παρόλο που ήθελαν να συμμετέχουν, ζητούσαν να το κάνουν σε μεταγενέστερο χρόνο. Το αίτημά τους γινόταν σεβαστό. Άλλο ένα πρόβλημα ήταν οι περιορισμοί που επέβαλε η πανδημία του κορωνοϊού, κάνοντας την πρόσβαση στο δείγμα δύσκολη.

Η συγκέντρωση των δεδομένων στηρίχθηκε στην ηθική και τον σεβασμό του χώρου και των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η εξασφάλιση άδειας προτού ξεκινήσει η συγκέντρωση δεδομένων, δεν ήταν μόνο μέρος της συναίνεσης, αλλά και μια ηθική πρακτική, τηρώντας τον σεβασμό που οφείλει να έχει κάθε ερευνητής στον χώρο και τον χρόνο. Η προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων τηρήθηκε.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρόλες τις δυσκολίες που είχε η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, η διαδικασία πρόσφερε πολλές ευκαιρίες. Μέσω της τηλεφωνικής επικοινωνίας με τα σχολεία, δόθηκε η ευκαιρία για προσωπική επαφή και γνωριμία με σημαντικά στελέχη της εκπαίδευσης, συζητήθηκαν προβλήματα, στόχοι και οράματα για την εκπαίδευση.

Το επόμενο κεφάλαιο καταπιάνεται με την στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κεφάλαιο 4: Στατιστική ανάλυση

4.1 Η ανάλυση των αποτελεσμάτων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v.25, περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Αρχικά, έγινε παραγοντική ανάλυση (factor analysis) που σκοπό είχε να επιβεβαιώσει την ύπαρξη και την κατασκευή των παραγόντων που σχετίζονταν με το στυλ που επιλέγει ο Διευθυντής Σχολείου για να διαχειριστεί διαπροσωπικές συγκρούσεις, τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητάς του και την έκφραση του θυμού του. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση στα εργαλεία μέτρησης προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και έκφραση θυμού. Ακολούθως, διερευνήθηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης των εν λόγω εργαλείων, με χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha.

Έπειτα, κατασκευάστηκαν παράγοντες για να είναι εφικτή η εφαρμογή περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, με σκοπό τη διερεύνηση και την απάντηση των υποθέσεων της παρούσας έρευνας. Αφού έγινε έλεγχος κανονικότητας των παραγόντων, χρησιμοποιώντας το κεντρικό οριακό θεώρημα, χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες των τριών κλιμάκων μέτρησης. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα, ώστε να μελετήσει διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες του φύλου, στην τοποθεσία σχολείου και στις ηλικιακές κατηγορίες Διευθυντών. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis, για να διαπιστωθούν διαφορές ανάμεσα σε περισσότερες από δύο κατηγορίες, όταν το δείγμα σε κάποιες υποκατηγορίες ήταν μικρό, δηλαδή για να μελετηθούν διαφορές των παραγόντων ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές και στις κατηγορίες ανώτερου τίτλου σπουδών τους.

Η ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ικανότητας έξι μεταβλητών ελέγχου δηλαδή των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου και των τριών παραγόντων μέτρησης της έκφρασης θυμού για την πρόβλεψη και εκτίμηση του βαθμού που επηρεάζουν κάθε έναν από τους παράγοντες της κλίμακας μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε για όλους τους ελέγχους ήταν το 5% ($\alpha=0,05$), το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές και οικονομικές επιστήμες. Ακολουθούν τα αποτελέσματα από την στατιστική ανάλυση.

4.2 Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης

4.2.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στη συγκεκριμένη έρευνα το ερωτηματολόγιο εστάλη σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου που ελέγχονται από το ΥΠΠΑΝ. Το αρχικό δείγμα ήταν 166 Διευθυντές/Διευθύνοντες Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων, οι οποίοι ζουν και εργάζονται στην Κύπρο. Πέντε ερωτηματολόγια θεωρήθηκαν ότι δεν ήταν πλήρη και δεν προχώρησαν στο στάδιο της στατιστικής ανάλυσης. Το τελικό δείγμα της μελέτης αυτής ήταν 161 πλήρη ερωτηματολόγια.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά για την κατανομή των δημογραφικών μεταβλητών, σε μορφή απόλυτων και ποσοστιαίων συχνοτήτων. Παρατηρείται ότι το 31,7% των συμμετεχόντων ήταν άντρες και το υπόλοιπο 68,3% ήταν γυναίκες. Το 57,1% εργάζονται σε σχολεία της υπαίθρου, ενώ το υπόλοιπο 42,9% σε σχολεία της πόλης. Το 1,2% ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία από 36 έως 45 ετών, το 73,9% από 46 έως 55 ετών και το 24,8% ήταν 56 ετών και άνω. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (68,9%). Το 18,0% δήλωσαν ότι έχουν κάνει εξομοίωση, το 9,9% ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, ενώ το 3,1% ότι είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Η συντριπτική πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι έχουν 26 ή περισσότερα έτη υπηρεσίας (98,8%). Το 31,1% δήλωσαν ότι έχουν από 1 έως και 3 έτη υπηρεσίας ως Διευθυντές στην Εκπαιδευτική Υπηρεσία, το 10,6% δήλωσαν ότι έχουν από 3 έως και 6 έτη, ενώ το 58,4% δήλωσαν ότι έχουν πέραν των 6 ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές στην Εκπαιδευτική Υπηρεσία.

Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί, παρουσιάζονται δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των μεταβλητών: αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας και αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας. Παρατηρείται ότι ο μέσος αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας είναι 16,30 και στα μισά σχολεία ο αριθμός των εκπαιδευτικών είναι 15 ή λιγότερα. Αντίστοιχα, ο μέσος αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας είναι 150,07 και στα μισά σχολεία ο αριθμός των μαθητών είναι 124 ή λιγότεροι.

Πίνακας 2: Κατανομή απόλυτων και ποσοστιαίων συχνοτήτων στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		Αριθμός	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρας	51	31,7%
	Γυναίκα	110	68,3%
	Σύνολο	161	100,0%
Τοποθεσία σχολείου	Πόλη	69	42,9%
	Ύπαιθρος	92	57,1%
	Σύνολο	161	100,0%
Ηλικία	36-45	2	1,2%
	46-55	119	73,9%
	πάνω από 56	40	24,8%
	Σύνολο	161	100,0%
Ανώτερος τίτλος σπουδών	Εξομοίωση	29	18,0%
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	5	3,1%
	Μεταπτυχιακό	111	68,9%
	Διδακτορικό	16	9,9%
	Σύνολο	161	100,0%
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία	11 – 20	1	0,6%
	21 – 25	1	0,6%
	26 +	159	98,8%
	Σύνολο	161	100,0%
Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια στην εκπαιδευτική υπηρεσία	1 – 3	50	31,1%
	3 – 6	17	10,6%
	> 6	94	58,4%
	Σύνολο	161	100,0%

Πίνακας 3: Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των μεταβλητών αριθμός εκπαιδευτικών και αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας.

Παράγοντας	N	M.O.	Διάμεσος	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας	161	16,30	15,00	7,39	3	37
Αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας	161	150,07	124,00	91,12	16	424

4.2.2 Αξιοπιστία των τριών κλιμάκων μέτρησης

Η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης των ερωτημάτων και των παραγόντων, έχει μελετηθεί με χρήση της τιμής του κριτηρίου Cronbach's Alpha. Η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης των ερωτημάτων μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική εάν είναι μεγαλύτερη του 0,70 (DeVellis κ.ά., 2003). Γενικά, είναι αποδεκτό ότι στις περιπτώσεις εκείνες που η τιμή του

κριτηρίου είναι μεγαλύτερη του 0,70, η κλίμακα μέτρησης παράγει συνεπή αποτελέσματα εάν πραγματοποιηθούν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στα υπό εξέταση χαρακτηριστικά. Ανάγκη για διαγραφή οποιουδήποτε ερωτήματος δεν υπήρξε, αφού δε θα βελτιώνε σημαντικά τη συνολική αξιοπιστία οποιουδήποτε παράγοντα.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται ο αριθμός των ερωτημάτων, οι τιμές του κριτηρίου Cronbach's Alpha και του Cronbach's Alpha Based on Standardized Items. Από τον έλεγχο εσωτερικής αξιοπιστίας που διενεργήθηκε στο δείγμα της έρευνας για την κλίμακα μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, διαφάνηκε ότι για τον παράγοντα Αποφυγή υπήρχε χαμηλή εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach's alpha= 0,386). Όμοια για τον παράγοντα Κατευνασμός (Cronbach's alpha= 0,300), Μάχη (Cronbach's alpha= 0,476), Συμβιβασμός (Cronbach's alpha= 0,584) και Λύση Προβλημάτων (Cronbach's alpha= 0,495) διαφάνηκε χαμηλή εσωτερική αξιοπιστία. Επίσης, για την κλίμακα μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου, παρατηρήθηκε ότι για τον παράγοντα Εκπαιδευτική Ηγεσία (Cronbach's alpha= 0,818), Οικονομική Διαχείριση (Cronbach's alpha= 0,931), Υποστήριξη Εκπαιδευτικών (Cronbach's alpha= 0,731), Σχολικό Περιβάλλον (Cronbach's alpha= 0,932) και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές (Cronbach's alpha= 0,804) διαφάνηκε υψηλή εσωτερική αξιοπιστία. Πάραυτα, για την περίπτωση του παράγοντα Διοίκηση (Cronbach's alpha= 0,588) διαφάνηκε χαμηλή εσωτερική αξιοπιστία. Για την κλίμακα μέτρησης της έκφρασης του θυμού, διαφάνηκε ότι για τους παράγοντες Εξωτερίκευση θυμού (Cronbach's alpha= 0,633) και Εσωτερίκευση θυμού (Cronbach's alpha= 0,660) διαφάνηκε χαμηλή προς μέτρια εσωτερική αξιοπιστία, ενώ για τον Έλεγχο θυμού διαφάνηκε υψηλή εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach's alpha= 0,865).

Λόγω του αρχικού, σχετικά μεγάλου δείγματος της παρούσας έρευνας, αλλά και από τις τιμές του κριτηρίου Cronbach's Alpha, τα συμπεράσματα και οι τιμές των κριτηρίων μπορούν να θεωρηθούν αρκετά αξιόπιστα και δεν υποδεικνύουν κάποιες αρχικές τάσεις. Επίσης, δε θεωρήθηκε σκόπιμο ούτε και απαραίτητο να διαγραφεί κάποιο ερώτημα σε κανέναν παράγοντα, γιατί με τον τρόπο αυτό δε θα ακολουθούσαν οι οδηγίες των κατασκευαστών. Αναμενόταν ότι μπορούν να εξαχθούν συνεπή αποτελέσματα.

Πίνακας 4: Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας διευθυντή σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού στο δείγμα

Παράγοντας	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
Αποφυγή	5	0,386	0,400
Κατευνασμός	5	0,300	0,367
Μάχη	5	0,476	0,452
Συμβιβασμός	5	0,584	0,558
Λύση Προβλημάτων	5	0,495	0,561
Εκπαιδευτική Ηγεσία	2	0,818	0,818
Οικονομική Διαχείριση	3	0,931	0,932
Διοίκηση	4	0,588	0,688
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	2	0,731	0,734
Σχολικό Περιβάλλον	5	0,932	0,933
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές	3	0,804	0,807
Εξωτερίκευση θυμού	8	0,633	0,685
Εσωτερίκευση θυμού	8	0,660	0,666
Έλεγχος θυμού	8	0,865	0,875

Αφού αποδείχθηκε τόσο η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης, όσο και η καταλληλότητα της χρήσης παραγοντικής ανάλυσης, για περαιτέρω ανάλυση των σκοπών και στόχων της μελέτης αυτής, κατασκευάστηκαν οι αντίστοιχοι παράγοντες βάσει των οδηγιών των κατασκευαστών. Για το ερωτηματολόγιο μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, χρησιμοποιήθηκε η μέση τιμή των ερωτήσεων κάθε ενός από τους 5 παράγοντες (Αποφυγή, Κατευνασμός, Μάχη, Συμβιβασμός και Λύση Προβλημάτων). Ομοίως, χρησιμοποιήθηκε η μέση τιμή των ερωτήσεων κάθε ενός από τους 6 παράγοντες του ερωτηματολογίου αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου (Εκπαιδευτική Ηγεσία, Οικονομική Διαχείριση, Διοίκηση, Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, Σχολικό Περιβάλλον και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές). Ακολούθως, για να εξαχθούν οι τρεις παράγοντες της κλίμακας έκφρασης θυμού, χρησιμοποιήθηκε το άθροισμα 8 ερωτημάτων για κάθε έναν (Εξωτερίκευση θυμού, Εσωτερίκευση θυμού και Έλεγχος θυμού). Να

αναφερθεί ότι σε καμία περίπτωση δεν έγινε επανακωδικοποίηση ερωτημάτων, αφού ακολουθήθηκαν πιστά οι οδηγίες των κατασκευαστών.

Ως αποτέλεσμα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιτυγχάνεται η ελάττωση των δεδομένων, χωρίς όμως να χαθεί η αξία και η πληροφορία των ερωτημάτων. Οι προαναφερθέντες παράγοντες που έχουν εξαχθεί και κατασκευασθεί, χρησιμοποιούνται για περαιτέρω ανάλυση.

4.2.3 Κατασκευή παραγόντων και περιγραφικά στατιστικά των τριών κλιμάκων μέτρησης
Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί, παρουσιάζονται δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των αντιλήψεων για τους παράγοντες που έχουν εξαχθεί από τις κλίμακες μέτρησης προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και έκφρασης θυμού.

Παρατηρείται ότι η μέση Αποφυγή ισούται με 1,70 (Μ.Ο.=1,70), γεγονός που υποδεικνύει χαμηλά επίπεδα Αποφυγής στους Διευθυντές. Οι μισοί ερωτηθέντες (Διάμεσος=1,60) είχαν Αποφυγή μικρότερη του 1,60. Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι ο μέσος Κατευνασμός ισούται με 2,93 (Μ.Ο.=2,93), το οποίο υποδεικνύει μέτρια επίπεδα Κατευνασμού. Οι μισοί ερωτηθέντες (Διάμεσος=3,00) είχαν Κατευνασμό μικρότερο του 3. Παρατηρείται ότι ο μέσος Κατευνασμός είναι 3, το οποίο δείχνει μέτρια προς ψηλά επίπεδα Κατευνασμού. Η μέση Μάχη ήταν 2,35 (Μ.Ο.=2,35), το οποίο δείχνει μέτρια επίπεδα Μάχης. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=2,20) είχαν Μάχη μικρότερη του 2,20. Ο μέσος Συμβιβασμός ήταν 2,86 (Μ.Ο.=2,86), το οποίο δείχνει μέτρια προς ψηλά επίπεδα Συμβιβασμού. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=2,80) είχαν Συμβιβασμό μικρότερο του 2,80. Η Λύση Προβλημάτων ήταν 3,60 (Μ.Ο.=3,60) που δείχνει ψηλά επίπεδα Λύσης Προβλημάτων. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=3,60) είχαν Λύση Προβλημάτων μικρότερη του 3,60.

Όσον αφορά στην Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου, ο παράγοντας Εκπαιδευτική Διοίκηση είχε μέση τιμή 6,07 (Μ.Ο.=6,07) το οποίο δείχνει ψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στην Εκπαιδευτική Ηγεσία. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=6) είχαν Εκπαιδευτική Ηγεσία μικρότερη του 6. Η μέση Οικονομική Διαχείριση ήταν 6,29 (Μ.Ο.=6,29) το οποίο δείχνει ψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντών στην Οικονομική Διαχείριση. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=6,67) είχαν Οικονομική Διαχείριση μικρότερη του 6,67. Η μέση Διοίκηση ήταν 5,90 (Μ.Ο.=5,90) το οποίο δείχνει ψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στη Διοίκηση. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=6) είχαν Διοίκηση μικρότερη του 6. Ο παράγοντας Υποστήριξη Εκπαιδευτικών είχε μέση τιμή 6,26 (Μ.Ο.=6,26) που δείχνει ψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στην Υποστήριξη Εκπαιδευτικών. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=6) είχαν αυτο-αποτελεσματικότητα

μικρότερη του 6. Ο παράγοντας αυτο-αποτελεσματικότητας στο Σχολικό Περιβάλλον είχε μέση τιμή (Μ.Ο.=6,27) που δείχνει ψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στο Σχολικό Περιβάλλον. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=6) είχαν αυτο-αποτελεσματικότητα στο Σχολικό Περιβάλλον μικρότερη του 6,40. Η αυτο-αποτελεσματικότητα στις Σχέσεις με Τοπικές Αρχές (Μ.Ο.=5,80) είχε μέση τιμή 5,80 που δείχνει ψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στις Σχέσεις με Τοπικές Αρχές. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=6) είχαν αυτο-αποτελεσματικότητα στις Σχέσεις με Τοπικές Αρχές μικρότερη του 6.

Όσον αφορά στην Κλίμακα μέτρησης της Έκφρασης του θυμού του Διευθυντή, η Εξωτερίκευση του θυμού (Μ.Ο.= 12,60) είχε μέση τιμή 12,60 που δείχνει χαμηλά επίπεδα εξωτερίκευσης θυμού. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=12) είχαν Εξωτερίκευση θυμού μικρότερη του 12. Η Εσωτερίκευση του θυμού (Μ.Ο.=16,33) είχε μέση τιμή 16,33 που δείχνει χαμηλά προς μέτρια επίπεδα εσωτερίκευσης θυμού. Οι μισοί Διευθυντές (Διάμεσος=16,89) είχαν Εσωτερίκευση θυμού μικρότερη του 16. Ο Έλεγχος του θυμού (Μ.Ο.=28,14) είχε μέση τιμή 28,14 που δείχνει ψηλά επίπεδα ελέγχου του θυμού. Οι μισοί Διευθυντές είχαν έλεγχο του θυμού (Διάμεσος=29,04) μικρότερη του 29,04.

Πίνακας 5: Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς των αντιλήψεων για τους παράγοντες που έχουν εξαχθεί από τις κλίμακες μέτρησης των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και έκφρασης θυμού στο δείγμα

Παράγοντας	N	Μ.Ο.	Διάμεσος	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Αποφυγή	161	1,70	1,60	0,41	1,00	3,20
Κατευνασμός	161	2,93	3,00	0,39	1,80	4,00
Μάχη	161	2,35	2,20	0,40	1,60	3,40
Συμβιβασμός	161	2,86	2,80	0,46	1,40	4,00
Λύση Προβλημάτων	161	3,60	3,60	0,34	2,60	4,00
Εκπαιδευτική Ηγεσία	161	6,07	6,00	0,78	2,50	7,00
Οικονομική Διαχείριση	161	6,29	6,67	0,87	3,67	7,00
Διοίκηση	161	5,90	6,00	0,66	3,50	7,00
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	161	6,26	6,00	0,73	3,50	7,00
Σχολικό Περιβάλλον	161	6,27	6,40	0,73	2,60	7,00
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές	161	5,80	6,00	0,94	2,33	7,00
Εξωτερίκευση θυμού	161	12,60	12,00	2,55	8,00	21,04
Εσωτερίκευση θυμού	161	16,33	16,00	3,68	8,00	25,04
Έλεγχος θυμού	161	28,14	29,04	3,86	15,04	32,00

4.2.4 Έλεγχος κανονικότητας για τους παράγοντες των τριών κλιμάκων μέτρησης

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov για την κανονικότητα των παραγόντων, ώστε να αποφασιστεί κατά πόσο θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι. Παρατηρείται από τον Πίνακα 7, ότι οι κατανομές όλων των παραγόντων που έχουν εξαχθεί, μπορούν να θεωρηθούν ότι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < ,05$). Λόγω του σχετικά μεγάλου δείγματος (161 ανταποκρίσεις), χρησιμοποιώντας το Κεντρικό Οριακό Θεώρημα μπορεί να θεωρηθεί ότι η κατανομή δειγματοληψίας των δειγματικών μέσων των παραγόντων, προσεγγιστικά ακολουθεί την κανονική κατανομή. Πάραυτα, λόγω του σχετικά μη μικρού δείγματος σε υποκατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών (π.χ. ηλικιακή κατηγορία), ακολουθούν τόσο παραμετρικοί όσο και μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Πίνακας 6: Έλεγχος Kolmogorov-Smirnov ενός δείγματος για έλεγχο κανονικότητας των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού.

	N	Normal Parameters ^{a,b}		Most Extreme Differences			Test Statistic	p-value
		Mean	Std. Deviation	Absolute	Positive	Negative		
Αποφυγή	161	1,70	0,41	0,17	0,17	-0,08	0,17	,000 ^c
Κατευνασμός	161	2,93	0,39	0,13	0,09	-0,13	0,13	,000 ^c
Μάχη	161	2,35	0,40	0,18	0,18	-0,10	0,18	,000 ^c
Συμβιβασμός	161	2,86	0,46	0,13	0,08	-0,13	0,13	,000 ^c
Λύση	161	3,60	0,34	0,17	0,12	-0,17	0,17	,000 ^c
Προβλημάτων								
Εκπαιδευτική Ηγεσία	161	6,07	0,78	0,22	0,15	-0,22	0,22	,000 ^c
Οικονομική Διαχείριση	161	6,29	0,87	0,25	0,21	-0,25	0,25	,000 ^c
Διοίκηση	161	5,90	0,66	0,11	0,07	-0,11	0,11	,000 ^c
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	161	6,26	0,73	0,21	0,16	-0,21	0,21	,000 ^c
Σχολικό Περιβάλλον	161	6,27	0,73	0,18	0,16	-0,18	0,18	,000 ^c
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές	161	5,80	0,94	0,19	0,10	-0,19	0,19	,000 ^c
Εξωτερίκευση θυμού	161	12,60	2,55	0,14	0,14	-0,09	0,14	,000 ^c
Εσωτερίκευση θυμού	161	16,33	3,68	0,10	0,10	-0,07	0,10	,000 ^c
Έλεγχος θυμού	161	28,14	3,86	0,16	0,16	-0,16	0,16	,000 ^c

a. Test distribution is Normal. b. Calculated from data. c. Lilliefors Significance Correction.

4.2.5 Συντελεστές Συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες των τριών κλιμάκων μέτρησης

Στον Πίνακα 8, παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και έκφρασης θυμού ($n=161$).

Διαφαίνεται ότι η Αποφυγή έχει ασθενή αρνητική συσχέτιση με την Εκπαιδευτική Ηγεσία ($r = -0,157$, $p < 0,01$) και την Οικονομική Διαχείριση ($r = -0,273$, $p < 0,01$). Ο Κατευνασμός έχει ασθενή θετική συσχέτιση με τη Διοίκηση ($r=0,169$, $p<0,05$), με την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών ($r=0,271$, $p<0,01$), το Σχολικό Περιβάλλον ($r=0,214$, $p < 0,01$) και τις Σχέσεις με Τοπικές Αρχές ($r=0,231$, $p < 0,01$). Τόσο η Μάχη, όσο και ο Συμβιβασμός, δε διαφάνηκαν να σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με κανέναν από τους παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή. Η Λύση Προβλημάτων διαφάνηκε να έχει ασθενή θετική συσχέτιση με τη Διοίκηση ($r=0,164$, $p<0,05$), με την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών ($r=0,228$, $p<0,01$), το Σχολικό Περιβάλλον ($r=0,174$, $p < 0,01$) και τις Σχέσεις με Τοπικές Αρχές ($r=0,198$, $p < 0,01$).

Διαφαίνεται ότι η Αποφυγή έχει χαμηλή ασθενή συσχέτιση με την εξωτερίκευση του θυμού ($r=0,175$, $p<0,05$), σημαντική θετική συσχέτιση με την εσωτερίκευση του θυμού ($r=0,229$, $p<0,01$) και αρνητική ασθενή συσχέτιση με τον έλεγχο του θυμού ($r=-0,181$, $p<0,05$). Ο Κατευνασμός δε σχετίζεται σημαντικά με την εξωτερίκευση ούτε και με την εσωτερίκευση του θυμού, ενώ σχετίζεται θετικά σημαντικά με τον έλεγχο του θυμού ($r=0,263$, $p<0,01$). Η Μάχη σχετίζεται θετικά σημαντικά με την εξωτερίκευση του θυμού ($r=0,416$, $p<0,01$), με την εσωτερίκευση του θυμού ($r=0,267$, $p<0,01$) και με τον έλεγχο του θυμού ($r=0,368$, $p<0,01$). Ο Συμβιβασμός έχει ασθενή θετική συσχέτιση με την εξωτερίκευση του θυμού ($r=0,157$, $p<0,05$) και με την εσωτερίκευση του θυμού ($r=0,197$, $p<0,05$). Η Λύση Προβλημάτων έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τον έλεγχο του θυμού ($r=0,449$, $p<0,01$).

Η Εκπαιδευτική Ηγεσία και η Οικονομική Διαχείριση δε σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τον τρόπο έκφρασης του θυμού, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Η Διοίκηση έχει ασθενή θετική συσχέτιση με τον έλεγχο του θυμού ($r=0,178$, $p<0,05$). Η Υποστήριξη Εκπαιδευτικών έχει αρνητική ασθενή συσχέτιση με την εσωτερίκευση του θυμού ($r = -0,163$, $p<0,05$) και ασθενή θετική συσχέτιση με τον έλεγχο του θυμού ($r=0,172$, $p<0,05$). Το Σχολικό Περιβάλλον έχει ασθενή αρνητική συσχέτιση με την εσωτερίκευση του θυμού ($r=-0,164$, $p<0,05$) και ασθενή θετική συσχέτιση με τον έλεγχο του θυμού ($r=0,164$, $p<0,05$). Οι

σχέσεις με τις Δημοτικές Τοπικές Αρχές δε σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με κανέναν από τους τρόπους έκφρασης του θυμού.

Πίνακας 7: Συντελεστές Συσχέτισης Pearson r ανάμεσα στους παράγοντες των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και του τρόπου έκφρασης θυμού (n=161).

	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)
1) Αποφυγή	1	,16 3*	,45 4**	,29 1**	-,209 **	-,157 *	-,273 **	-,06 6	-,07 6	-,09 5	-,06 7	,17 5*	,22 9**	-,181 *
2) Κατευνασμός		1	,04 3	,26 4**	,337 **	,038	,080	,16 9*	,27 1**	,21 4**	,23 1**	,03 0	-,06 1	,263 **
3) Μάχη			1	,34 5**	,157 *	-,042	-,039	,03 1	0,0 65	-,07 6	,01 5	,41 6**	,26 7**	-,368 **
4) Συμβιβασμός				1	,204 **	5,8E -18	,092	,05 2	,03 0	-,01 3	,00 2	,15 7*	,19 7*	,066
5) Λύση Προβλημάτων					1	,115	,146 8	,16 4*	,22 8**	,17 4*	,19 8*	-,13 0	-,08 9	,449 **
6) Εκπαιδευτική Ηγεσία						1	,522 **	,61 5**	,44 7**	,53 8**	,31 1**	-,06 3	-,10 9	,053
7) Οικονομική Διαχείριση							1	,35 7**	,40 7**	,35 8**	,19 0*	-,07 0	-,03 2	,057
8) Διοίκηση								1	,59 0**	,65 7**	,35 9**	-,08 0	-,13 2	,178 *
9) Υποστήριξη Εκπαιδευτικών									1	,80 9**	,43 2**	,00 4	-,16 3*	,172 *
10) Σχολικό Περιβάλλον										1	,42 4**	,04 7	,16 4*	,164 *
11) Σχέσεις με Τοπικές Αρχές											1	,05 8	,01 9	,143
12) Εξωτερίκευση θυμού												1	,16 9*	-,477 **
13) Εσωτερίκευση θυμού													1	-,198 *
14) Έλεγχος θυμού														1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4.2.6 Διαφορές των παραγόντων των τριών κλιμάκων μέτρησης ανάμεσα στις κατηγορίες του φύλου, της τοποθεσίας σχολείου και τις ηλικιακές κατηγορίες

Επειδή στην παρούσα έρευνα κάθε άτομο συμμετέχει μόνο σε μία ομάδα ο σχεδιασμός που ακολουθείται είναι αυτός των ανεξάρτητων δειγμάτων. Κατ' ακολουθίαν, θα χρησιμοποιηθεί το κριτήριο t, το οποίο είναι κατάλληλο για ανεξάρτητα δείγματα, ώστε να μελετηθούν διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των

συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και έκφρασης θυμού, ανάμεσα σε άνδρες (n=51) και γυναίκες (n=110).

Τα αποτελέσματα του ελέγχου t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, παρουσιάζονται στον Πίνακα 9. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για κανέναν από τους παράγοντες των τριών εργαλείων μέτρησης ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Άρα, το φύλο δεν είναι σημαντικό να εξηγήσει τις συγκρούσεις, την αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή Σχολείου και την έκφραση θυμού.

Πίνακας 8: Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα σε άνδρες (n=51) και γυναίκες (n=110).

	Άντρας		Γυναίκα		t	d.f.	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Αποφυγή	1,65	0,36	1,72	0,44	-0,98	159,00	,328
Κατευνασμός	2,89	0,31	2,95	0,42	-1,06	127,32	,292
Μάχη	2,34	0,37	2,36	0,41	-0,28	159,00	,778
Συμβιβασμός	2,83	0,49	2,87	0,45	-0,56	159,00	,577
Λύση Προβλημάτων	3,62	0,29	3,59	0,36	0,43	159,00	,671
Εκπαιδευτική Ηγεσία	6,07	0,89	6,06	0,73	0,04	159,00	,970
Οικονομική Διαχείριση	6,23	0,88	6,32	0,86	-0,63	159,00	,530
Διοίκηση	5,96	0,62	5,87	0,69	0,74	159,00	,461
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	6,26	0,76	6,25	0,72	0,08	159,00	,935
Σχολικό Περιβάλλον	6,27	0,76	6,27	0,72	-0,02	159,00	,986
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές	5,85	0,79	5,78	1,01	0,42	159,00	,673
Εξωτερίκευση θυμού	12,29	2,13	12,74	2,71	-1,03	159,00	,304
Εσωτερίκευση θυμού	16,22	3,65	16,38	3,71	-0,25	159,00	,801
Έλεγχος θυμού	28,78	3,16	27,85	4,12	1,58	124,52	,116

Το κριτήριο t για δύο ανεξάρτητα τμήματα χρησιμοποιήθηκε για ακόμη μια φορά, ώστε να μελετηθούν διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα σε Διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία της πόλης (n=69) και της υπαίθρου (n=92).

Τα αποτελέσματα ελέγχου t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, παρουσιάζονται στον Πίνακα 10. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον Κατευνασμό ($t(159) = -2,03$,

$p=0,044$), ανάμεσα σε Διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία της πόλης και της υπαίθρου. Οι Διευθυντές στα σχολεία της υπαίθρου, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες μέσες τιμές για τον Κατευνασμό από τους Διευθυντές της πόλης. Επίσης, οι Διευθυντές στα σχολεία της υπαίθρου παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες μέσες τιμές για την Εσωτερίκευση του θυμού από τους Διευθυντές της πόλης ($t(159)=-3,16$, $p=0,002$). Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για κανέναν από τους υπόλοιπους παράγοντες των τριών εργαλείων μέτρησης ανάμεσα στους Διευθυντές της πόλης και τους Διευθυντές της υπαίθρου, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Άρα, η τοποθεσία του σχολείου εξηγεί μερικώς τις συγκρούσεις και την έκφραση θυμού, αλλά όχι την αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή Σχολείου.

Πίνακας 9: Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα σε Διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία της πόλης ($n=69$) και σε σχολεία της υπαίθρου ($n=92$).

	Πόλη		Υπαιθρος		t	d.f.	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Αποφυγή	1,68	0,37	1,71	0,45	-0,53	159,00	,600
Κατευνασμός	2,86	0,40	2,98	0,38	-2,03	159,00	,044
Μάχη	2,30	0,37	2,39	0,41	-1,52	159,00	,131
Συμβιβασμός	2,78	0,47	2,92	0,45	-1,87	159,00	,063
Λύση Προβλημάτων	3,58	0,40	3,61	0,29	-0,58	120,08	,560
Εκπαιδευτική Ηγεσία	6,09	0,77	6,05	0,80	0,31	159,00	,761
Οικονομική Διαχείριση	6,29	0,89	6,29	0,85	-0,03	159,00	,979
Διοίκηση	5,82	0,71	5,96	0,62	-1,27	159,00	,206
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	6,17	0,78	6,33	0,69	-1,37	159,00	,172
Σχολικό Περιβάλλον	6,14	0,82	6,37	0,64	-1,93	159,00	,056
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές	5,70	0,95	5,88	0,94	-1,20	159,00	,232
Εξωτερίκευση θυμού	12,71	2,57	12,51	2,54	0,50	159,00	,615
Εσωτερίκευση θυμού	15,30	3,42	17,10	3,70	-3,16	159,00	,002
Έλεγχος θυμού	28,03	4,37	28,22	3,44	-0,31	159,00	,757

Για ακόμη μια φορά, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για δύο ανεξάρτητα τμήματα, ώστε να μελετηθούν διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα σε Διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 46 έως 55 ετών ($n=119$) και Διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 56 ετών και άνω ($n=40$). Αναφέρεται ότι δύο παρατηρήσεις, οι οποίες ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 36-45

ετών, δεν έχουν χρησιμοποιηθεί για τη συγκεκριμένη ανάλυση, αφού θα ήταν άστοχο να γίνει σύγκριση τόσο μικρής ομάδας.

Τα αποτελέσματα του εν λόγω ελέγχου t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Αποφυγή ($t(157) = -3,32$, $p = 0,001$), όπου οι Διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 56 ετών και άνω παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη μέση Αποφυγή από αυτούς της ηλικιακής κατηγορίας 46 έως 55 ετών.

Δεν παρατηρήθηκαν οποιεσδήποτε άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, ανάμεσα στις δύο αυτές ηλικιακές κατηγορίες των Διευθυντών. Άρα, η ηλικία μπορεί να εξηγήσει μόνο την Αποφυγή, όχι όμως γενικά τις συγκρούσεις, τον τρόπο έκφρασης θυμού και την αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή Σχολείου.

Πίνακας 10: Έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και του τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα στις ηλικιακές διευθυντών από 46 έως 55 ετών ($n=119$) και 56 ετών και άνω ($n=40$).

	46-55		56 και άνω		t	d.f.	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Αποφυγή	1,63	0,38	1,88	0,45	-3,32	157,00	,001
Κατευνασμός	2,92	0,39	2,96	0,38	-0,52	157,00	,601
Μάχη	2,33	0,38	2,41	0,44	-1,10	157,00	,271
Συμβιβασμός	2,83	0,47	2,96	0,43	-1,53	157,00	,129
Λύση Προβλημάτων	3,58	0,35	3,67	0,28	-1,48	157,00	,140
Εκπαιδευτική Ηγεσία	6,04	0,81	6,15	0,66	-0,79	157,00	,432
Οικονομική Διαχείριση	6,28	0,86	6,38	0,81	-0,61	157,00	,540
Διοίκηση	5,86	0,66	6,00	0,67	-1,20	157,00	,232
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	6,19	0,71	6,44	0,79	-1,87	157,00	,064
Σχολικό Περιβάλλον	6,21	0,76	6,42	0,62	-1,51	157,00	,132
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές	5,83	0,88	5,80	1,04	0,21	157,00	,837
Εξωτερίκευση θυμού	12,51	2,57	12,82	2,56	-0,68	157,00	,498
Εσωτερίκευση θυμού	16,36	3,72	16,42	3,61	-0,10	157,00	,921
Έλεγχος θυμού	28,13	3,71	28,29	4,36	-0,23	157,00	,816

4.2.7 Διαφορές των παραγόντων των τριών κλιμάκων μέτρησης, ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές και του ανώτερου τίτλου σπουδών

Πιο κάτω, ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis, αντίστοιχος του one-way between-groups ANOVA (ανάλυση διασποράς μονής κατεύθυνσης), χρησιμοποιήθηκε για να

μελετήσει πιθανές διαφορές στους παράγοντες των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα σε τρεις κατηγορίες ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές (1-3 έτη, 3-6 έτη και περισσότερα από 6 έτη). Η επιλογή του ελέγχου αυτού έγινε λόγω απουσίας κανονικής κατανομής και του σχετικά μικρού δείγματος σε μια υποκατηγορία της ανεξάρτητης μεταβλητής (3-6 έτη υπηρεσίας). Συγκεκριμένα, στη μελέτη αυτή λήφθηκαν παρατηρήσεις σε τρεις κατηγορίες ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές, 1 έως 3 έτη ($n=50$), 3 έως 6 έτη ($n=17$) και άνω των 6 ετών ($n=94$).

Ο έλεγχος Kruskal Wallis, ο οποίος παρουσιάζεται στον Πίνακα 12, εισηγείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη Λύση Προβλημάτων ($H(2)= 7,052$, $p=0,029<0,05$) ανάμεσα στις κατηγορίες ετών υπηρεσίας. Οι Διευθυντές με 1 έως 3 έτη υπηρεσίας ως Διευθυντές, παρουσιάζουν σημαντικά μικρότερη μέση κατάταξη για τη Λύση Προβλημάτων (Mean Rank=66,93) από τις άλλες δύο κατηγορίες. Οι Διευθυντές με 3 έως 6 έτη υπηρεσίας ως Διευθυντές έχουν μέση κατάταξη ίση με 82,79 και αυτοί με περισσότερα από 6 έτη έχουν μέση κατάταξη ίση με 88,16.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για όλους τους άλλους παράγοντες, ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Όμοια, ο έλεγχος Kruskal Wallis, ο οποίος παρουσιάζεται στον Πίνακα 13, έχει χρησιμοποιηθεί για να μελετηθούν διαφορές των παραγόντων ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες ανώτερου τίτλου σπουδών των Διευθυντών. Η επιλογή του ελέγχου αυτού έγινε λόγω απουσίας κανονικής κατανομής και σχετικά μικρού δείγματος στις υποκατηγορίες Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ($n=5$) και Διδακτορικό ($n=6$).

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Εκπαιδευτική Ηγεσία ($H(3)= 9,234$, $p=0,026<0,05$) ανάμεσα στις κατηγορίες Ανώτερου Τίτλου Σπουδών των Διευθυντών. Οι Διευθυντές με Διδακτορικό, παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερη μέση κατάταξη για την Εκπαιδευτική Ηγεσία (Mean Rank=102,91) από τις άλλες τρεις κατηγορίες. Οι Διευθυντές με Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ παρουσιάζουν τη μικρότερη μέση κατάταξη για την Εκπαιδευτική Ηγεσία (Mean Rank=57,00). Οι Διευθυντές με ανώτερο τίτλο την Εξομοίωση (Mean Rank=64,84) και αυτοί με Μεταπτυχιακό (Mean Rank=83,14) έχουν κατατάξεις στο μέσο. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για όλους τους άλλους παράγοντες, ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες Ανώτερου Τίτλου Σπουδών των Διευθυντών, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Πίνακας 11: Έλεγχος Kruskal Wallis, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές.

	Kruskal-Wallis H	df	p
Αποφυγή	0,159	2	,924
Κατευνασμός	1,200	2	,549
Μάχη	3,119	2	,210
Συμβιβασμός	5,727	2	,057
Λύση Προβλημάτων	7,052	2	,029
Εκπαιδευτική Ηγεσία	1,937	2	,380
Οικονομική Διαχείριση	2,850	2	,240
Διοίκηση	1,311	2	,519
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	0,321	2	,852
Σχολικό Περιβάλλον	0,357	2	,837
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές	1,355	2	,508
Εξωτερίκευση θυμού	0,633	2	,729
Εσωτερίκευση θυμού	3,327	2	,189
Έλεγχος θυμού	5,734	2	,057

Πίνακας 12: Έλεγχος Kruskal Wallis, για διαφορές των παραγόντων των κλιμάκων μέτρησης του προσανατολισμού των συγκρούσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή Σχολείου και τρόπου έκφρασης θυμού, ανάμεσα στις τέσσερις κατηγορίες ανώτερου τίτλου σπουδών.

	Kruskal-Wallis H	df	p
Αποφυγή	3,245	3	,355
Κατευνασμός	3,406	3	,333
Μάχη	6,826	3	,078
Συμβιβασμός	0,872	3	,832
Λύση Προβλημάτων	0,205	3	,977
Εκπαιδευτική Ηγεσία	9,234	3	,026
Οικονομική Διαχείριση	0,911	3	,823
Διοίκηση	2,451	3	,484
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	5,043	3	,169
Σχολικό Περιβάλλον	5,827	3	,120
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές	3,084	3	,379
Εξωτερίκευση θυμού	6,214	3	,102
Εσωτερίκευση θυμού	4,934	3	,177
Έλεγχος θυμού	6,322	3	,097

4.2.8 Τα μοντέλα που εξάγονται

4.2.8.1 Ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την Αποφυγή

Η ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ικανότητας 6 μεταβλητών ελέγχου (6 παράγοντες του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου) και 3 παραγόντων του τρόπου έκφρασης θυμού, για την πρόβλεψη και εκτίμηση του βαθμού που επηρεάζουν την Αποφυγή ως τρόπο διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων (Πίνακας 14).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν προκαταρκτικές αναλύσεις για να διασφαλιστεί ότι δεν παραβιάζονταν οι προϋποθέσεις για κανονικότητα, γραμμικότητα, πολυσυγγραμμικότητα και ομοσκεδαστικότητα. Οι μεταβλητές τοποθεσία σχολείου, φύλο και αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας εισήλθαν στο Βήμα 1, εξηγώντας το 2,9% της διακύμανσης της Αποφυγής. Συγκεκριμένα, καμιά από τις 3 αυτές μεταβλητές, δεν μπορεί να εξηγήσει στατιστικά σημαντικά την Αποφυγή, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Μετά την είσοδο των 6 παραγόντων του εργαλείου της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου (Εκπαιδευτική Ηγεσία, Οικονομική Διαχείριση, Διοίκηση, Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, Σχολικό Περιβάλλον και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές) στο Βήμα 2, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 10,5%, $F(9, 151)=1,96$,

$p=0,047<0,05$. Οι 6 παράγοντες σχετικοί με το εργαλείο της αυτο-αποτελεσματικότητας, εξήγησαν ένα επιπλέον 7,6% της διακύμανσης της Αποφυγής, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, $\Delta R^2 = 0,08$, F για αλλαγή στο $R^2 (6, 151) = 2,14$, $p=0,052$. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε στο βήμα αυτό, ότι η Οικονομική Διαχείριση σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και αρνητικά με την Αποφυγή ($\beta = -0,27$, $p < 0,001$).

Ακολούθως, μετά την είσοδο των 3 παραγόντων σχετικών με την έκφραση θυμού (Εξωτερίκευση θυμού, Εσωτερίκευση θυμού και Έλεγχος θυμού) στο Βήμα 3, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 17,9%, $F(12, 148)=2,69$, $p<0,001$. Οι 3 παράγοντες σχετικοί με την έκφραση θυμού, εξήγησαν ένα επιπλέον 7,5% της διακύμανσης της Αποφυγής, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας και τους 6 παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας, $\Delta R^2 = 0,07$, F για αλλαγή στο $R^2 (3, 148) = 4,48$, $p<0,01$. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε στο βήμα αυτό, ότι η Εσωτερίκευση θυμού σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με την Αποφυγή ($\beta = 0,22$, $p < 0,01$). Στο τελικό αυτό μοντέλο, παραμένει η Οικονομική Διαχείριση να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και αρνητικά με την Αποφυγή, ενώ η Εσωτερίκευση θυμού σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με την Αποφυγή.

Πίνακας 13: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για την Αποφυγή.

	Βήμα 1			Βήμα 2			Βήμα 3		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
(Constant)	1,77	0,10		2,51	0,36		2,08	0,52	
Τοποθεσία σχολείου	0,02	0,07	0,02	0,02	0,07	0,03	-0,03	0,07	-0,03
Φύλο	0,07	0,07	0,08	0,08	0,07	0,09	0,07	0,07	0,08
Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας	-0,01	0,00	-0,15	-0,01	0,00	-0,12	-0,01	0,00	-0,13
Εκπαιδευτική Ηγεσία				-0,02	0,06	-0,03	-0,02	0,06	-0,04
Οικονομική Διαχείριση				-0,13	0,05	-0,27**	-0,13	0,04	-0,28**
Διοίκηση				0,04	0,07	0,07	0,06	0,07	0,10
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών				0,06	0,08	0,11	0,07	0,08	0,13
Σχολικό Περιβάλλον				-0,07	0,08	-0,12	-0,04	0,08	-0,08
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές				-0,01	0,04	-0,03	-0,02	0,04	-0,05
Εξωτερίκευση θυμού							0,01	0,01	0,07
Εσωτερίκευση θυμού							0,02	0,01	0,22**
Έλεγχος θυμού							-0,01	0,01	-0,10
R^2		0,03			0,11			0,18	
ΔR^2		0,03			0,08			0,07	
F for change in R^2		1,54			2,14			4,48**	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

4.2.8.2 Ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για τον Κατευνασμό

Η ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ικανότητας 6 μεταβλητών ελέγχου (6 παράγοντες του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου), και 3 παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο έκφρασης θυμού για την πρόβλεψη και εκτίμηση του βαθμού που επηρεάζουν τον Κατευνασμό ως τρόπο διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων (Πίνακας 15).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν όπως και στην περίπτωση της Αποφυγής προκαταρκτικές αναλύσεις για να διασφαλιστεί ότι δεν παραβιάζονται οι προϋποθέσεις για κανονικότητα, γραμμικότητα, πολυσυγγραμμικότητα και ομοσκεδαστικότητα. Οι μεταβλητές τοποθεσία σχολείου, φύλο και αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας εισήλθαν στο Βήμα 1, εξηγώντας το 3,5% της διακύμανσης του Κατευνασμού. Συγκεκριμένα, καμιά από τις τρεις αυτές μεταβλητές δεν μπορεί να εξηγήσει στατιστικά σημαντικά τον Κατευνασμό, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Μετά την είσοδο των 6 παραγόντων του εργαλείου της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή σχολείου (Εκπαιδευτική Ηγεσία, Οικονομική Διαχείριση, Διοίκηση, Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, Σχολικό Περιβάλλον και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές) στο Βήμα 2, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 12,7%, $F(9, 151) = 2,45$, $p=0,013 < 0,05$. Οι 6 παράγοντες σχετικοί με το εργαλείο της αυτο-αποτελεσματικότητας, εξήγησαν ένα επιπλέον 9,2% της διακύμανσης του Κατευνασμού, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, $\Delta R^2 = 0,09$, F για αλλαγή στο $R^2(6, 151) = 2,66$, $p=0,018 < 0,05$. Συγκεκριμένα, στο βήμα αυτό δε διαφάνηκε κανένας παράγοντας να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τον Κατευνασμό σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ακολούθως, μετά την είσοδο των 3 παραγόντων σχετικών με την έκφραση θυμού (Εξωτερίκευση θυμού, Εσωτερίκευση θυμού και Έλεγχος θυμού) στο Βήμα 3, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 19,2%, $F(12, 148)=2,94$, $p<0,001$. Οι 3 παράγοντες σχετικοί με την έκφραση θυμού, εξήγησαν ένα επιπλέον 6,5% της διακύμανσης του Κατευνασμού, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας και τους έξι παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας, $\Delta R^2 = 0,07$, F για αλλαγή στο $R^2(3, 148) = 3,98$, $p < 0,01$. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε στο βήμα αυτό ότι ο Έλεγχος θυμού σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τον Κατευνασμό ($\beta = 0,29$, $p < 0,01$). Στο τελικό αυτό μοντέλο,

παραμένει μόνο ο Έλεγχος θυμού να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τον Κατευνασμό.

Πίνακας 14: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για τον Κατευνασμό.

	Βήμα 1			Βήμα 2			Βήμα 3		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
(Constant)	2,88	0,10		1,99	0,33		1,12	0,48	
Τοποθεσία σχολείου	0,12	0,06	0,15	0,08	0,06	0,11	0,10	0,06	0,13
Φύλο	0,06	0,07	0,07	0,07	0,06	0,08	0,08	0,06	0,10
Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας	0,00	0,00	-0,07	0,00	0,00	-0,06	0,00	0,00	-0,05
Εκπαιδευτική Ηγεσία				-0,07	0,05	-0,15	-0,05	0,05	-0,11
Οικονομική Διαχείριση				0,01	0,04	0,02	0,01	0,04	0,03
Διοίκηση				0,04	0,07	0,08	0,03	0,06	0,04
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών				0,13	0,07	0,24	0,10	0,07	0,19
Σχολικό Περιβάλλον				-0,02	0,08	-0,04	-0,02	0,08	-0,05
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές				0,06	0,04	0,15	0,05	0,04	0,12
Εξωτερίκευση θυμού							0,02	0,01	0,16
Εσωτερίκευση θυμού							0,00	0,01	-0,04
Έλεγχος θυμού							0,03	0,01	0,29**
R^2		0,03			0,13			0,19	
ΔR^2		0,03			0,09			0,07	
F for change in R^2		1,90			2,66*			3,98**	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

4.2.8.3 Ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για τη Μάχη

Για ακόμη μια φορά, η ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ικανότητας 6 μεταβλητών ελέγχου (6 παράγοντες του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου) και 3 παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο έκφρασης θυμού, για την πρόβλεψη και εκτίμηση του βαθμού που επηρεάζουν τη Μάχη ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων (Πίνακας 16).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν προκαταρκτικές αναλύσεις για να διασφαλιστεί ότι δεν παραβιάζονται οι προϋποθέσεις για κανονικότητα, γραμμικότητα, πολυσυγγραμμικότητα και ομοσκεδαστικότητα. Οι μεταβλητές τοποθεσία σχολείου, φύλο και αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας εισήλθαν στο Βήμα 1, εξηγώντας το 1,5% της διακύμανσης της Μάχης. Πάραυτα, καμιά από αυτές τις μεταβλητές δεν μπορεί να εξηγήσει στατιστικά σημαντικά τη Μάχη, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Μετά την είσοδο των 6 παραγόντων του εργαλείου της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου (Εκπαιδευτική Ηγεσία, Οικονομική Διαχείριση, Διοίκηση, Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, Σχολικό Περιβάλλον και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές) στο Βήμα 2, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 3,9%, $F(9, 151) = 0,68$, $p=0,729$. Οι 6 παράγοντες σχετικοί με το εργαλείο της αυτο-αποτελεσματικότητας, εξήγησαν ένα επιπλέον 2,4% της διακύμανσης της Μάχης, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, $\Delta R^2 = 0,02$, F για αλλαγή στο $R^2(6, 151) = 0,63$, $p=0,729$. Συγκεκριμένα, στο βήμα αυτό δε διαφάνηκε κανένας παράγοντας να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη Μάχη σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ακολούθως, μετά την είσοδο των 3 παραγόντων σχετικών με την έκφραση θυμού (Εξωτερίκευση θυμού, Εσωτερίκευση θυμού και Έλεγχος θυμού) στο Βήμα 3, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 27,7%, $F(12, 148)=4,72$, $p<0,001$. Οι 3 παράγοντες σχετικοί με την έκφραση θυμού, εξήγησαν ένα επιπλέον 23,8% της διακύμανσης της Μάχης, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας και τους 6 παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας, $\Delta R^2 = 0,24$, F για αλλαγή στο $R^2(3, 148) = 16,22$, $p < 0,001$. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε στο βήμα αυτό, ότι η Εξωτερίκευση θυμού σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Μάχη ($\beta = 0,30$, $p<0,001$), ενώ ο Έλεγχος θυμού σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και αρνητικά με τη Μάχη ($\beta = -0,21$, $p<0,05$). Στο τελικό αυτό μοντέλο, εισέρχεται επιπλέον η Διοίκηση, η οποία διαφαίνεται να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Μάχη ($\beta = 0,23$, $p<0,05$).

Πίνακας 15: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για τη Μάχη.

	Βήμα 1			Βήμα 2			Βήμα 3		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
(Constant)	2,28	0,10		2,43	0,35		1,92	0,47	
Τοποθεσία σχολείου	0,10	0,06	0,12	0,10	0,07	0,13	0,08	0,06	0,10
Φύλο	0,02	0,07	0,02	0,03	0,07	0,03	-0,02	0,06	-0,02
Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01
Εκπαιδευτική Ηγεσία				-0,02	0,06	-0,04	-0,03	0,05	-0,07
Οικονομική Διαχείριση				-0,01	0,04	-0,01	0,00	0,04	0,00
Διοίκηση				0,10	0,07	0,16	0,14	0,06	0,23*
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών				-0,02	0,08	-0,04	-0,03	0,07	-0,05
Σχολικό Περιβάλλον				-0,09	0,08	-0,16	-0,05	0,07	-0,10
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές				0,02	0,04	0,05	0,01	0,03	0,02
Εξωτερίκευση θυμού							0,05	0,01	0,30***
Εσωτερίκευση θυμού							0,02	0,01	0,15
Έλεγχος θυμού							-0,02	0,01	-0,21*
R^2		0,01			0,04			0,28	
ΔR^2		0,01			0,02			0,24	
F for change in R^2		0,78			0,63			16,12**	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

4.2.8.4 Ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για τον Συμβιβασμό

Η ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ικανότητας 6 μεταβλητών ελέγχου (6 παράγοντες του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου) και 3 παραγόντων που σχετίζονται με τον τρόπο έκφρασης θυμού για την πρόβλεψη και εκτίμηση του βαθμού που επηρεάζουν τον Συμβιβασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων (Πίνακας 17).

Πραγματοποιήθηκαν προκαταρκτικές αναλύσεις για να διασφαλιστεί ότι δεν παραβιάζονται οι προϋποθέσεις για κανονικότητα, γραμμικότητα, πολυσυγγραμμικότητα και ομοσκεδαστικότητα. Οι μεταβλητές τοποθεσία σχολείου, φύλο και αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας εισήλθαν στο Βήμα 1, εξηγώντας το 2,5% της διακύμανσης του Συμβιβασμού. Πάραυτα, καμιά από αυτές τις μεταβλητές δεν μπορεί να εξηγήσει στατιστικά σημαντικά τον Συμβιβασμό, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Μετά την είσοδο των 6 παραγόντων του εργαλείου της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου (Εκπαιδευτική Ηγεσία, Οικονομική Διαχείριση, Διοίκηση, Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, Σχολικό Περιβάλλον και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές) στο Βήμα 2, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 4,5%, $F(9, 151) = 0,80$, $p=0,620$. Οι 6 παράγοντες σχετικοί με το εργαλείο της αυτο-αποτελεσματικότητας, εξήγησαν ένα επιπλέον 2,1% της διακύμανσης του Συμβιβασμού, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, $\Delta R^2 = 0,02$, F για αλλαγή στο $R^2(6, 151) = 0,54$, $p=0,775$. Συγκεκριμένα, στο βήμα αυτό δε διαφάνηκε κάποιος παράγοντας να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τον Συμβιβασμό σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ακολούθως, μετά την είσοδο των 3 παραγόντων σχετικών με την έκφραση θυμού (Εξωτερίκευση θυμού, Εσωτερίκευση θυμού και Έλεγχος θυμού) στο Βήμα 3, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 12,5%, $F(12, 148)=1,77$, $p=0,058$. Οι τρεις (3) παράγοντες σχετικοί με την έκφραση θυμού, εξήγησαν ένα επιπλέον 8,0% της διακύμανσης του Συμβιβασμού, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας και τους 6 παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας, $\Delta R^2= 0,08$, F για αλλαγή στο $R^2(3, 148) = 4,52$, $p<0,01$. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε στο βήμα αυτό, ότι η Εξωτερίκευση θυμού ($\beta= 0,25$, $p<0,01$), η Εσωτερίκευση θυμού ($\beta= 0,17$, $p<0,05$) και ο Έλεγχος θυμού ($\beta= 0,22$, $p<0,05$) σχετίζονται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τον Συμβιβασμό. Στο τελικό αυτό μοντέλο, δεν εισέρχονται όποιες επιπλέον στατιστικά σημαντικές μεταβλητές.

Πίνακας 16: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για τον Συμβιβασμό.

	Βήμα 1			Βήμα 2			Βήμα 3		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
(Constant)	2,71	0,11		2,53	0,40		0,93	0,59	
Τοποθεσία σχολείου	0,14	0,07	0,15	0,14	0,08	0,15	0,11	0,08	0,12
Φύλο	0,04	0,08	0,04	0,04	0,08	0,04	0,04	0,08	0,04
Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας	0,00	0,00	0,04	0,00	0,01	0,02	0,00	0,00	0,02
Εκπαιδευτική Ηγεσία				-0,04	0,07	-0,06	-0,02	0,07	-0,03
Οικονομική Διαχείριση				0,06	0,05	0,11	0,06	0,05	0,12
Διοίκηση				0,08	0,08	0,11	0,07	0,08	0,11
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών				0,05	0,09	0,07	0,03	0,09	0,04
Σχολικό Περιβάλλον				-0,10	0,10	-0,17	-0,08	0,09	-0,13
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές				-0,01	0,04	-0,01	-0,04	0,04	-0,07
Εξωτερίκευση θυμού							0,04	0,02	0,25**
Εσωτερίκευση θυμού							0,02	0,01	0,17*
Έλεγχος θυμού							0,03	0,01	0,22*
R^2		0,02			0,05			0,13	
ΔR^2		0,02			0,02			0,08	
F for change in R^2		1,33			0,54			4,52	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

4.2.8.5 Ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για τη Λύση Προβλημάτων

Παρακάτω, η ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ικανότητας 6 μεταβλητών ελέγχου (έξι παράγοντες του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου) και 3 παραγόντων που σχετίζονται με τον τρόπο έκφρασης θυμού για την πρόβλεψη και εκτίμηση του βαθμού που επηρεάζουν τη Λύση Προβλημάτων ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων (Πίνακας 18).

Πραγματοποιήθηκαν και πάλι προκαταρκτικές αναλύσεις για να διασφαλιστεί ότι δεν παραβιάζονται οι προϋποθέσεις για κανονικότητα, γραμμικότητα, πολυσυγγραμμικότητα και ομοσκεδαστικότητα. Οι μεταβλητές τοποθεσία σχολείου, φύλο και αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας εισήλθαν στο Βήμα 1, εξηγώντας το 1,2% της διακύμανσης της Λύσης Προβλημάτων. Καμιά από αυτές τις μεταβλητές δεν μπορεί να εξηγήσει στατιστικά σημαντικά τη Λύση Προβλημάτων, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Μετά την είσοδο των 6 παραγόντων του εργαλείου της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου (Εκπαιδευτική Ηγεσία, Οικονομική Διαχείριση, Διοίκηση, Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, Σχολικό Περιβάλλον και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές) στο Βήμα 2, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 8,1%, $F(9, 151) = 1,48$, $p=0,160$. Οι 6 παράγοντες σχετικοί με το εργαλείο της αυτο-αποτελεσματικότητας, εξήγησαν ένα επιπλέον 6,9% της διακύμανσης της Λύσης Προβλημάτων, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, $\Delta R^2 = 0,07$, F για αλλαγή στο $R^2(6, 151) = 1,88$, $p=0,087$. Συγκεκριμένα, στο βήμα αυτό δε διαφάνηκε κανένας παράγοντας να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τη Λύση Προβλημάτων σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Ακολούθως, μετά την είσοδο των 3 παραγόντων σχετικών με την έκφραση θυμού (Εξωτερίκευση θυμού, Εσωτερίκευση θυμού και Έλεγχος θυμού) στο Βήμα 3, η συνολική διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο συνολικά ήταν 25,5%, $F(12, 148)=4,23$, $p<0,001$. Οι 3 παράγοντες σχετικοί με την έκφραση θυμού, εξήγησαν ένα επιπλέον 17,4% της διακύμανσης της Λύσης Προβλημάτων, μετά τον έλεγχο για την τοποθεσία σχολείου, το φύλο και τον αριθμό εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας και τους 6 παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας, $\Delta R^2=0,17$, F για αλλαγή στο $R^2(3, 148)=11,55$, $p<0,001$. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε στο βήμα αυτό, ότι ο Έλεγχος θυμού ($\beta=0,47$, $p<0,05$) σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με τη Λύση Προβλημάτων. Στο τελικό αυτό μοντέλο, δεν εισέρχονται οποιεσδήποτε άλλες στατιστικά σημαντικές μεταβλητές.

Πίνακας 17: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για τη Λύση Προβλημάτων.

	Βήμα 1			Βήμα 2			Βήμα 3		
	B	SE	β	B	SE	B	B	SE	β
(Constant)	3,67	0,09		2,85	0,30		1,81	0,41	
Τοποθεσία σχολείου	0,03	0,06	0,04	0,01	0,06	0,01	0,02	0,05	0,02
Φύλο	-0,03	0,06	-0,03	-0,02	0,06	-0,03	0,01	0,05	0,01
Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας	0,00	0,00	-0,09	0,00	0,00	-0,10	0,00	0,00	-0,11
Εκπαιδευτική Ηγεσία				-0,01	0,05	-0,03	0,01	0,05	0,03
Οικονομική Διαχείριση				0,04	0,04	0,09	0,04	0,03	0,09
Διοίκηση				0,02	0,06	0,04	-0,01	0,05	-0,02
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών				0,09	0,07	0,19	0,07	0,06	0,15
Σχολικό Περιβάλλον				-0,04	0,07	-0,09	-0,05	0,06	-0,10
Σχέσεις με Τοπικές Αρχές				0,05	0,03	0,13	0,03	0,03	0,08
Εξωτερίκευση θυμού							0,01	0,01	0,09
Εσωτερίκευση θυμού							0,00	0,01	0,00
Έλεγχος θυμού							0,04	0,01	0,47*
R^2		0,01			0,08			0,26	
ΔR^2		0,01			0,07			0,17	
F for change in R^2		0,66			1,88			11,55	

* $p < ,05$, ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση συμπερασμάτων

Από την αναλυτική έκθεση των ευρημάτων της έρευνας, η οποία παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, προέκυψε μια σειρά από διαπιστώσεις που συνθέτουν την εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου επιλέγουν να διαχειριστούν τις ενδοσχολικές, διαπροσωπικές συγκρούσεις και την επιρροή που έχει στην επιλογή αυτή η αυτο-αποτελεσματικότητά τους και η έκφραση του θυμού τους.

Οι κλίμακες που επιλέχθηκαν ήταν: για τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων η «Κλίμακα προσανατολισμού των συγκρούσεων» (Everard κ.ά., 2004), για την αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή Σχολείου η κλίμακα «Αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή Σχολείου» (Federici & Skaalvik, 2012) και για την έκφραση του θυμού η κλίμακα «Κλίμακα Spielberg για την έκφραση του θυμού» (Spielberger, 1985). Και τα τρία ερωτηματολόγια είναι έγκυρα και αξιόπιστα στον ελληνικό πληθυσμό. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι το θέμα με το οποίο καταπιάστηκε η έρευνα είναι πρωτότυπο, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας φωτίζουν δρόμους, μέχρι στιγμής ανεξιχνίαστους.

Πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου. Μετά από την παροχή έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας από το ΚΕΕΑ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης) και άδειας από το ΥΠΠΑΝ (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας), το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία όλων των Δημοτικών Σχολείων Κύπρου. Τελικά, από τα 329 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν, οι ανταποκρίσεις ήταν 166, από τα οποία προχώρησαν σε στατιστική ανάλυση τα 161, λόγω του ότι τα 5 δεν ήταν πλήρη.

Συμπεράσματα από τα γενικά στοιχεία

Όσον αφορά στα γενικά στοιχεία, φαίνεται ότι η τοποθεσία του σχολείου εξηγεί μερικώς την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων και τον τρόπο έκφρασης του θυμού του Διευθυντή, αλλά όχι το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητάς του.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα, οι **Διευθυντές των σχολείων της υπαίθρου** προτιμούν περισσότερο τον Κατευνασμό σε σχέση με τους Διευθυντές των πόλεων. Επίσης, η εσωτερίκευση του θυμού τους είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τα σχολεία της πόλης. Το συμπέρασμα φαίνεται πολύ λογικό. Επεξηγώντας, στα μικρά σχολεία οι Διευθυντές επενδύουν περισσότερο στις ανθρώπινες σχέσεις, παρά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι ανθρώπινες επαφές και η επικοινωνία, πρέπει να διατηρούνται σε καλά επίπεδα, βάζοντας την επικοινωνία των συναισθημάτων συχνά σε δεύτερη μοίρα, ώστε η

σχέση να μην υποστεί ρωγμές. Τονίζεται, επίσης, ότι οι Διευθύνοντες στα μικρά σχολεία καλούνται να επιτελέσουν ένα πολυδιάστατο έργο και συνήθως δεν έχουν σημαντική εμπειρία Διεύθυνσης σχολείου, δεν έχουν τα απαραίτητα μέσα και υλικά, δεν έχουν την υλικοτεχνική υποδομή και υπολείπονται ελαφρώς στην καλλιέργεια συμπεριφορών οργανωσιακής κουλτούρας (Galton, Hargreaves & Comber, 1998).

Έρευνα, συγκρίνοντας τους τρεις τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων (Επιβολή, Αποφυγή, Συμβιβασμός) έχει δείξει ότι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην Ελλάδα υιοθετούν τρόπους Συμβιβασμού και Αποφυγής στα μικρά σχολεία (Τέκος, 2009). Η πιο πάνω άποψη ενδυναμώνεται από τα ευρήματα έρευνας ότι οι Διευθυντές μικρών σχολείων, καταφεύγουν στην όχι και τόσο αποδεκτή λύση της Αποφυγής, μετατοπίζοντας τη σύγκρουση ή δίνοντας προσωρινή λύση (Τσιπά & Αθανασούλα-Ρέππα, 2021). Ερμηνεύοντας τα ευρήματα, αναφέρεται ότι η πλειονότητα των ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων είναι μικρές εκπαιδευτικές ομάδες συνεργασίας στις οποίες επικρατούν η εγγύτητα και η εμπιστοσύνη στοιχεία που συμβάλλουν θετικά στην οργάνωση και στη συλλογικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε μικρούς συλλόγους διδασκόντων οι σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους είναι πιο στενές από ότι σε μεγάλους συλλόγους. Στην αντίθετη περίπτωση, στα σχολεία με μεγάλο μαθητικό δυναμικό, είναι λογικό οι διενέξεις να είναι περισσότερες μεταξύ του πολυάριθμου συλλόγου διδασκόντων και της Διεύθυνσης. Ο προγραμματισμός καθίσταται δύσκολος και οι εμπλεκόμενοι έχουν να λάβουν υπόψη τους πιο πολλές παράμετρους στην επίλυση προβλημάτων.

Προηγούμενη έρευνα έρχεται σε αντίθεση με τα πιο πάνω συμπεράσματα, υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχουν διαφορές στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων (Henkin et al., 2000). Επεξηγώντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι υπηρετούντες στα ολιγοθέσια σχολεία δεν είναι τόσο σίγουροι για τις συμπεριφορές που πρέπει να αναπτυχθούν στην προσπάθεια επίλυσης των διενέξεων. Επιπλέον, οι διαφορές στις επιλογές των Διευθυντών επηρεάζονται από τη σχολική κουλτούρα και από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η σύγκριση των επιλογών δεν είναι θεμιτή.

Συμπεράσματα από τα δημογραφικά στοιχεία

Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το **φύλο** δεν παίζει κανέναν ρόλο στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων που συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου, ούτε στο επίπεδο αυτο-

αποτελεσματικότητάς του, ούτε και στον τρόπο έκφρασης του θυμού του. Η διατριβή της Χατζηδιάκου (2011), υποστηρίζει το συμπέρασμα της παρούσας έρευνας, αφού σε μια σύγκριση Ελληνίδων Διευθυντριών και Καναδέζων, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι οι Ελληνίδες βρίσκονταν σε ψηλότερα επίπεδα διαχείρισης με στόχο την ικανοποίηση του άλλου προσώπου (Κατευνασμός) σε σχέση με τις Καναδέζες.

Έρευνες έρχονται σε αντίθεση με το πιο πάνω εύρημα, υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες, εμφανίζονται τόσο με αυξημένο συνεργατικό προσανατολισμό στη διαχείριση συγκρούσεων (Kilmann & Thomas, 1977), όσο και πιο ανταγωνιστικές (Rubin & Brown, 1975). Τα ευρήματα συμφωνούν με έρευνες όπου έχουν εντοπίσει αυξημένη υιοθέτηση της Ενσωμάτωσης, της Αποφυγής και του Συμβιβασμού από μέρους των γυναικών (Havenge, 2008; Holt & DeVore, 2005; Rahim, 1983; Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Πιθανόν οι γυναίκες Διευθύντριες να υιοθετούν ρόλους και στάσεις στερεοτυπικά «ανδρικές» προκειμένου να εδραιωθούν στη Διεύθυνση του σχολείου τους.

Το συμπέρασμα ότι το φύλο του Διευθυντή δεν παίζει ρόλο στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία (Eckman, 2004; McLay & Brown, 2000; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Σύμφωνα με την έρευνα των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες προτιμούν την επιλογή της Επίλυσης Προβλήματος και λιγότερο του Συμβιβασμού και της Εξομάλυνσης. Όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, οι Διευθύντριες δεν επιλέγουν την τεχνική της Αποφυγής, ενώ οι Διευθυντές σε μικρό ποσοστό κάνουν χρήση της τεχνικής αυτής. Κατά τους McLay και Brown (2000) το διοικητικό στυλ και η διαχείριση συγκρούσεων ελάχιστα σχετίζονται με το φύλο. Το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που δείχνουν ότι οι Διευθύντριες εφαρμόζουν ολιστικές προσεγγίσεις στη διερεύνηση των προβλημάτων, ενώ τις περισσότερες φορές παρακάμπτουν τις καθιερωμένες ιεραρχικές διαδικασίες και προσπαθούν να επιλύουν καταστάσεις εφαρμόζοντας Συνεργασία (Power κ.ά., 1997; Rahim, 1983). Οι γυναίκες προσαρμόζονται πιο πολύ, ενώ οι άντρες προτιμούν την Επιβολή (Rahim κ.ά., 2001).

Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι Διευθύντριες καταφεύγουν στον Συμβιβασμό (Gupton & Slick, 1996; Reynolds, 2002) και την Επίλυση Προβλήματος (Erickson, 1984). Ο Montana (2000) απέδειξε ότι οι Διευθύντριες προτείνουν τη μέθοδο της Συνεργασίας για την εύρεση συμβιβαστικών λύσεων. Έρευνες έρχονται σε αντίθεση, δείχνοντας ότι οι Διευθύντριες χρησιμοποιούν με επιτυχία την Αποφυγή (Brewer κ.ά., 2002, 2002; Krüger, 1996) αντίθετα από τους Διευθυντές οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερο τη Μάχη ως πιο ανταγωνιστικοί. Σύμφωνα με τον Τέκο (2009), οι Διευθύντριες χρησιμοποιούν το στυλ της

Αποφυγής και του Συμβιβασμού περισσότερο από τους Διευθυντές. Νεότερη έρευνα έχει δείξει ότι οι γυναίκες επιλέγουν τη Λύση Προβλημάτων και τον Συμβιβασμό (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014).

Τα ευρήματα έδειξαν ότι η **ηλικία** μπορεί να εξηγήσει μόνο την επιλογή της Αποφυγής της σύγκρουσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά Διευθυντές, προτιμούν να αποφεύγουν μια σύγκρουση σε σχέση με τους ηλικιακά μικρότερους Διευθυντές. Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται λογικό και πιθανόν να εξηγείται λόγω της μεγάλης εμπειρίας που έχουν οι μεγαλύτεροι Διευθυντές, οι οποίοι προτιμούν να επιλέγουν ποιες εντάσεις θα διαχειριστούν.

Ο Balay (2007) επιβεβαιώνει ότι είναι πιθανότερο οι μεγάλης ηλικίας εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν στρατηγικές Επίλυσης Προβλήματος στις συγκρούσεις τους σε σχέση με τους νεότερους. Όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία του ατόμου, τόσο λιγότερο ανταγωνιστικά ή με Επιβολή διαχειρίζεται τις συγκρούσεις του (Havenge, 2008), ενώ οι νεότεροι σε ηλικία είναι πιθανότερο να επιδείξουν συμπεριφορά ανταγωνιστική (Gbadamosi, Baghestan & Al-Mabrouk, 2014). Οι πιο έμπειροι Διευθυντές, έχουν δεξιότητες διαχείρισης εντάσεων και τις χρησιμοποιούν, κρατώντας το κλίμα του σχολείου θετικό.

Τα έτη υπηρεσίας του Διευθυντή φαίνεται να παίζουν ρόλο στην επιλογή της Λύσης Προβλημάτων. Κανένας άλλος τρόπος διαχείρισης δεν επηρεάζεται από τα έτη υπηρεσίας που έχει κάποιος ως Διευθυντής, εκτός από τη Λύση Προβλημάτων. Επεξηγώντας το συγκεκριμένο συμπέρασμα, φαίνεται ότι όσο πιο έμπειροι είναι οι Διευθυντές, τόσο περισσότερες δεξιότητες επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, οργάνωσης και διοίκησης έχουν. Άρα, λοιπόν, φαίνεται ότι οι Διευθυντές με λίγα χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη θέση, πιθανόν λόγω έλλειψης εμπειρίας, στρατηγικής ή από ανασφάλεια κάνουν ευκολότερες επιλογές διαχείρισης. Η εμπειρία η οποία απορρέει από την προϋπηρεσία στη θέση Διευθυντή καταγράφεται ως σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων γεγονός που επιβεβαιώνεται από την έρευνα Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, τα άτομα με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντές αποφεύγουν τη σύγκρουση (Αποφυγή) ή κάνουν χρήση της εξουσίας τους (Μάχη). Σε αντίθεση έρχονται τα ευρήματα της έρευνας Τέκου (2009), ο οποίος με δείγμα εκπαιδευτικούς που κατέχουν ή δεν κατέχουν θέσεις διευθυντικές, υποστήριξε ότι η εμπειρία σε διευθυντικές θέσεις δεν επηρεάζει τις επιλογές διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ των επιλογών Επιβολή, Αποφυγή και Συμβιβασμός.

Ο ανώτερος τίτλος σπουδών των Διευθυντών δείχνει ότι όσοι είναι κάτοχοι Διδακτορικού, έχουν ψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους υπόλοιπους. Πιθανόν, όσο πιο ψηλό είναι το επίπεδο εξειδίκευσής τους, να αισθάνονται ότι μπορούν να ανταποκριθούν περισσότερο στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης διδακτικής και οργανωτικής των σχολείων. Το γεγονός, δεν επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες, ούτε έρχεται σε σύγκρουση με άλλες. Η έρευνα Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο σπουδών, δεν παίζει ρόλο στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων.

Η άποψη αυτή ενισχύεται από σειρά ερευνών που δείχνουν ότι οι Διευθυντές με αυξημένο επίπεδο πρόσθετων σπουδών έχουν τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να διακρίνουν εάν η σύγκρουση μπορεί να επιλυθεί, εάν είναι η κατάλληλη στιγμή για να παρέμβουν να εστιάσουν στο θέμα και με την επιδίωξη μιας λύσης win-win να κρατήσουν ουδέτερο ρόλο, εάν μπορούν να χειριστούν το ζήτημα με αξιοπιστία και εάν η μη συμβουλευτική τους παρέμβαση περιέχει περισσότερους κινδύνους από την παρέμβασή τους (Adeyemi, 2010).

Ο προσανατολισμός διαχείρισης συγκρούσεων των Διευθυντών

Το εύρημα ότι οι Διευθυντές, κατά τη διαχείριση συγκρούσεων προσανατολίζονται κυρίως στην επίλυση του προβλήματος, δημιουργεί αισιόδοξες προοπτικές. Η μεγάλη συχνότητα επιλογής της συγκεκριμένης στρατηγικής, δικαιολογείται από την υψηλή επιστημονική κατάρτιση που έχουν. Η επίλυση χρειάζεται δεξιότητες για συνεργασία, διάγνωση και διαμεσολάβηση του Διευθυντή, επανεξέταση εναλλακτικών, εντοπισμό αιτιών της σύγκρουσης και ξεκαθάρισμα παρεξηγήσεων. Η ικανοποίηση αμφοτέρων των εμπλεκόμενων μερών, οδηγεί σε μέγιστα δυνατά αποτελέσματα, προϋποθέτοντας επάρκεια χρόνου και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Επιβεβαιωτικές είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής. Έρευνα έχει δείξει ότι οι Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου για τη διαχείριση των συγκρούσεων χρησιμοποιούν τη Συνεργασία περισσότερο και λιγότερη την Αποφυγή (Παναγιώτου-Χαριλάου & Τσιάκκιρος, 2011). Έρευνα σε ελλαδικό χώρο δείχνει ότι οι Διευθυντές επιλέγουν κατά σειρά τη Λύση Προβλημάτων, τη Συνεργασία, την Αποφυγή, τον Συμβιβασμό και τέλος, την Επιβολή (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014). Έρευνα στη Ν.Καρολίνα εξετάζοντας τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές στα Δημοτικά Σχολεία, σε σχέση με το σχολικό κλίμα, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι προτιμούν την Ενσωμάτωση (Λύση Προβλήματος) και ακολούθως τον Συμβιβασμό, την Προσαρμογή (Κατευνασμός) και τελευταία την Επιβολή (Boucher, 2013).

Σύμφωνα, όμως, με τον Balay (2006) τα στελέχη προτιμούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς την Αποφυγή και τον Συμβιβασμό.

Δεύτερη επιλογή των Διευθυντών για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι ο Κατευνασμός. Η συγκεκριμένη επιλογή φανερώνει χαμηλό ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και ψηλό για τις σχέσεις. Τα συμφέροντα της άλλης πλευράς ικανοποιούνται. Η μεγάλη εμφάνιση της συγκεκριμένης επιλογής δικαιολογείται στην περίπτωση που ο Διευθυντής δε γνωρίζει καλά το ζήτημα ή όταν η άλλη πλευρά έχει δίκαιο και η έκβαση του ζητήματος είναι μείζονος σημασίας για αυτήν. Εξηγείται, επίσης, επειδή η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων είναι σημαντική για τους Διευθυντές ή όταν οι ίδιοι βρίσκονται σε αδύναμη διαπραγματευτική θέση. Επιπλέον, πιθανόν οι Διευθυντές να την προτιμούν, ώστε να πετύχουν οφέλη αργότερα μέσω της προσαρμογής της άλλης πλευράς. Δεν έχει βρεθεί έρευνα που να επιβεβαιώνει το πιο πάνω συμπέρασμα.

Τρίτη επιλογή των Διευθυντών είναι ο Συμβιβασμός, με μέτριο ενδιαφέρον τόσο για τις σχέσεις, όσο και για το αποτέλεσμα της σύγκρουσης. Η συναλλαγή, η αμοιβαία παραίτηση από διεκδικήσεις στοχεύουν σε μια από κοινού άμεσα αποδεκτή λύση. Πιθανόν οι Διευθυντές να προτιμούν αυτή τη μέθοδο ως μέθοδο προστασίας. Έρευνα έχει δείξει ότι τα στελέχη προτιμούν συμβιβαστικούς τρόπους διαχείρισης και ακολουθώσ την Αποφυγή, ενώ τελευταία είναι η Επιβολή (Iordanides κ.ά., 2014).

Τέταρτη επιλογή, με μικρή διαφορά από τον Συμβιβασμό είναι η Μάχη αντικατοπτρίζοντας ψηλό ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και χαμηλό για τις σχέσεις. Διαφαίνεται ο ανταγωνιστικός τύπος Διευθυντή, με έκδηλη συμπεριφορά τον εξαναγκασμό εκχώρησης δικαιωμάτων από τους άλλους. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι άτομα με θέση ευθύνης, συχνά χρησιμοποιούν την ισχύ που τους παρέχει η θέση, προκειμένου να επιβάλουν τη θέλησή τους στους εκπαιδευτικούς και απαιτούν την υποταγή τους. Το γεγονός εξηγείται για θέματα για τα οποία απαιτείται γρήγορη απόφαση, όταν οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται είναι άπειροι ή όταν επιδεικνύουν έντονες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με έρευνα που συγκρίνει τις επιλογές Διευθυντών ανάμεσα σε τρία στυλ διαχείρισης της Αποφυγής, της Επιβολής και του Συμβιβασμού, οι Διευθυντές προτιμούν και υιοθετούν το στυλ του Συμβιβασμού, ακολουθώσ της Αποφυγής και σε λιγότερο βαθμό της Επιβολής (Τσιπά & Αθανασούλα-Ρέππα, 2021). Τα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες που επιβεβαιώνουν την ίδια σειρά επιλογής του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων από ερωτηθέντες στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Βασιλοπανάγου,

2016; Ευγενικός, 2019; Παρασκευόπουλος, 2008; Τέκος, 2009; Χασιώτη, 2019), ενώ διαφοροποιούνται ως προς τη δεύτερη και την τρίτη επιλογή σε σχέση με άλλους ερευνητές (Αντωνίου, 2018; Μαλιάρα, 2018; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Έρευνα σε Δημοτικά Σχολεία έρχεται σε αντίθεση με την πρώτη και τη δεύτερη επιλογή, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προτιμούν στρατηγικές διαχείρισης σύμφωνα με χαρακτηριστικά του στυλ Αποφυγής, ενώ ορισμένες φορές και συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης (Κοχλιαρίδου, 2019).

Οι Διευθυντές φαίνεται να μην αποφεύγουν τη σύγκρουση. Δεν αποκρύπτουν, ούτε καταστέλλουν το πρόβλημα. Φαίνεται λογικό το συμπέρασμα αυτό, καθώς η μετάθεση ευθυνών, η απόσυρση, η απομάκρυνση, η σκόπιμη αναβολή ή η επίπλαστη άγνοια ως προς την ύπαρξη της σύγκρουσης, δε συνάδουν με την αναμενόμενη συμπεριφορά στελέχους, καθώς υποδηλώνουν αδιαφορία με δυσλειτουργικές συνέπειες.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των Διευθυντών

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των Διευθυντών, ως οι αντιλήψεις ενός ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του, στο να οργανώσει και να εκτελέσει συγκεκριμένες δραστηριότητες σε συγκεκριμένο πλαίσιο και όχι οι αντιλήψεις για τις ικανότητές του, έχει περιεχόμενο πολυδιάστατο, αλλά και συγκεκριμένο (Bong & Skaalvik, 2003). Στην παρούσα έρευνα, η αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή Σχολείου διερευνάται μέσα από τους τομείς: Εκπαιδευτική Διοίκηση, Οικονομική Διαχείριση, Διοίκηση, Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, Σχολικό Περιβάλλον και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές.

Οι Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου φαίνεται να έχουν ψηλό βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας. Το γεγονός πιθανόν να οφείλεται στις συχνές επιμορφώσεις που κρατούν ενήμερους τους Διευθυντές, γύρω από τις επιστημονικές εξελίξεις των εκπαιδευτικών και διοικητικών θεμάτων. Παρόλο που οι τιμές ήταν όλες παραπλήσια ψηλές, η Οικονομική Διαχείριση βρίσκεται στο πιο ψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας και οι Σχέσεις με τις Τοπικές Αρχές στο πιο χαμηλό. Η διαχείριση των οικονομικών ενός σχολείου απαιτεί μεγάλη προσοχή, ενώ συγκεκριμένες οδηγίες δίνονται στα σχολεία ως προς τους νομικά κατοχυρωμένους τρόπους χρήσης των κονδυλίων, γεγονός που οδηγεί τους Διευθυντές σε σωστή διαχείριση και ανοδικές σπείρες αυτο-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι σχέσεις με τις τοπικές αρχές συχνά ξεφεύγουν του ελέγχου του Διευθυντή, γεγονός που πιθανόν να οδηγεί σε καθοδικές σπείρες αυτο-αποτελεσματικότητας. Έρευνα που να επιβεβαιώνει το συγκεκριμένο συμπέρασμα, δεν έχει βρεθεί στη βιβλιογραφία.

Η έκφραση του θυμού των Διευθυντών

Ο έλεγχος του θυμού είναι ο πιο συχνά εμφανιζόμενος τρόπος έκφρασης του θυμού, με την εσωτερίκευση και μετά την εξωτερίκευση να ακολουθούν. Η φύση του επαγγέλματος, το γεγονός ότι η συμπεριφορά του Διευθυντή γίνεται πρότυπο αναφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς, οδηγεί τους Διευθυντές στον έλεγχο του θυμού τους. Οι ηγέτες των σχολείων φαίνεται να διακρίνονται από συναισθηματική σταθερότητα, δηλαδή να μπορούν να διαχειρίζονται προσωπικά συναισθήματα, όπως ο θυμός. Η λεκτική και εξωλεκτική έκφραση του θυμού, καθώς και πράξεις βίας αποφεύγονται, ενώ διέξοδός τους φαίνεται να είναι η εσωτερίκευση του θυμού. Έρευνες για τον έλεγχο του θυμού των Διευθυντών δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα.

Η διαχείριση των συγκρούσεων κάτω από την επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας των Διευθυντών

Τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας συσχετίζονται με την επιλογή της **Αποφυγής** ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους Διευθυντές. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η επιλογή της Αποφυγής, συνδέεται αρνητικά με την Εκπαιδευτική Ηγεσία και με την Οικονομική Διαχείριση, με την Αποφυγή να απεικονίζει χαμηλό ενδιαφέρον από τα αντικρουόμενα μέρη, τόσο προσωπικών στόχων όσο και στόχων των άλλων. Εμπεριέχει το στοιχείο της αγνόησης και της αδιαφορίας για τη σύγκρουση, υποβαθμίζοντας τη διαφορά ή δείχνει αδυναμία του Διευθυντή για την επίλυση της σύγκρουσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι Διευθυντές με ψηλά επίπεδα Αποφυγής, έχουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εκπαιδευτική Ηγεσία (Chen & Tjosvold, 2002). Αυτό πιθανόν να εξηγείται από το γεγονός ότι προτιμούν να αφήνουν τους εκπαιδευτικούς να δρουν κατά βούληση, αποφεύγοντας τη στενή παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η επιλογή της **Μάχης** ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων δε συσχετίζεται με κανέναν από τους παράγοντες αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή που διερευνήθηκαν. Φαίνεται λοιπόν, ότι η επιλογή της Επιβολής των προσωπικών απόψεων των Διευθυντών, δε σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στους τομείς που διερευνά η παρούσα έρευνα.

Ο **Συμβιβασμός** ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων δε φάνηκε να σχετίζεται με κανέναν παράγοντα αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή. Το γεγονός πιθανόν να εξηγείται από την κλειστή κοινωνία της Κύπρου, η οποία επιβάλλει στους Διευθυντές μετριοπαθείς και συμβιβαστικές λύσεις, παρά δυναμικές και επιλυτικές και δε σχετίζεται με

τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή. Οι βαθύτερες αιτίες του προβλήματος δεν αντιμετωπίζονται, με κίνδυνο την πρόκληση μελλοντικής σύγκρουσης (Saitis και Saiti, 2018).

Η επιλογή του **Κατευνασμού** ως τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων συσχετίζεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή, στους παράγοντες Διοίκηση, Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, Σχολικό Περιβάλλον και Σχέσεις με Τοπικές Αρχές. Το γεγονός αυτό δείχνει ψηλό ενδιαφέρον για τις σχέσεις, μέσω της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις με τις Τοπικές Αρχές και το Σχολικό Περιβάλλον και χαμηλό για το αποτέλεσμα της σύγκρουσης.

Η **Λύση Προβλημάτων** σχετίζεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διοίκηση, την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, το Σχολικό Περιβάλλον και τις Σχέσεις με τις Τοπικές Αρχές. Η επίλυση της σύγκρουσης απαιτεί ψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή, ώστε στηριζόμενος στις διοικητικές του γνώσεις και στις επικοινωνιακές του δεξιότητες, να εντοπίζει την πηγή της σύγκρουσης και να την επιλύσει.

Η διαχείριση των συγκρούσεων και ο τρόπος έκφρασης του θυμού των Διευθυντών

Η **Λύση Προβλημάτων** σχετίζεται θετικά σημαντικά με τον έλεγχο του θυμού. Για να λυθεί το πρόβλημα που προέκυψε, θα πρέπει ο Διευθυντής να εγκύψει στο πρόβλημα, ελέγχοντας τα συναισθήματά του, ώστε η σύγκρουση να μην καταλήξει θυμική και ανεξέλεγκτη. Η Λύση Προβλημάτων δε σχετίζεται με την εξωτερίκευση, ούτε και με την εσωτερίκευση του θυμού. Η εξωτερίκευση ή η εσωτερίκευση οδηγεί σε προσωποποίηση της σύγκρουσης και δεν επιφέρει λύσεις στο πρόβλημα.

Ο **Κατευνασμός** συνδέεται θετικά σημαντικά με τον έλεγχο του θυμού. Η προσπάθεια για συναισθηματική απεμπλοκή, οδηγεί τους Διευθυντές σε έλεγχο του θυμού τους. Η εξωτερίκευση μέσω αρνητικής συμπεριφοράς ή η εσωτερίκευση που μπορεί να οδηγήσει σε κλιμάκωση του συναισθηματικού μέρους της σύγκρουσης στο μέλλον, ορθώς αποφεύγονται.

Ο **Συμβιβασμός** συνδέεται ασθενώς θετικά με την εξωτερίκευση και με την εσωτερίκευση του θυμού, ενώ δε συνδέεται με τον έλεγχο του θυμού.

Η **Μάχη** συνδέεται θετικά σημαντικά με την εξωτερίκευση του θυμού και δε συνδέεται με την εσωτερίκευση και με τον έλεγχο του θυμού. Η προσπάθεια επιβολής της άποψης των Διευθυντών για ένα ζήτημα, συνδέεται με την εξωτερίκευση αρνητικών συναισθημάτων, με αυξημένο κίνδυνο μείωσης της δυνατότητας επίλυσης του προβλήματος. Τελικά, η επίλυση

επέρχεται μέσω της Μάχης και μέσω του εξαναγκασμού των υφιστάμενων σε υπακοή της απόφασης του ηγήτορα.

Η **Αποφυγή** συνδέεται θετικά σημαντικά με την εσωτερίκευση του θυμού. Δε συνδέεται με την εξωτερίκευση, ούτε και με τον έλεγχο του θυμού. Οι Διευθυντές προτιμούν να εσωτερικεύουν αρνητικά συναισθήματα και να αποφεύγουν τις συγκρούσεις, σε μια προσπάθεια να μειώσουν το άμεσο και έμμεσο κόστος των συγκρούσεων.

Τα πορίσματα της έρευνας δεν επιβεβαιώνονται από καμιά έρευνα διεθνώς, καθώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικές με τον θυμό των Διευθυντών. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν συνδέσει μόνο τη Συναισθηματική Νοημοσύνη με τη διαχείριση των συγκρούσεων σε οργανισμούς και καταλήγουν στη στενή σύνδεση των αρνητικών συναισθημάτων με τη διαχείριση της σύγκρουσης (Winardi κ.ά., 2021).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντών Σχολείου και ο τρόπος έκφρασης του θυμού τους

Η αυτο-αποτελεσματικότητα στην **Εκπαιδευτική Ηγεσία** και την **Οικονομική Διαχείριση** δε συνδέονται με κανέναν τρόπο έκφρασης του θυμού.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα στη **Διοίκηση**, συνδέεται ασθενώς θετικά με τον έλεγχο του θυμού. Η ανάπτυξη του αισθήματος δέσμευσης των εκπαιδευτικών χρειάζεται συναισθηματικό έλεγχο του ηγήτορα, ώστε να αποφευχθούν λάθη στους χειρισμούς συγκρούσεων συναισθηματικού περιεχομένου. Η απώλεια ελέγχου μπορεί να οδηγήσει σε εκτροχιασμό της πορείας εξέλιξης της σύγκρουσης με απρόβλεπτες συνέπειες για τις σχέσεις των μελών της.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα στην **Υποστήριξη Εκπαιδευτικών** συνδέεται ασθενώς θετικά με τον έλεγχο του θυμού και ασθενώς αρνητικά με την εσωτερίκευση του θυμού. Οι Διευθυντές, συχνά καλούνται να υποστηρίξουν εκπαιδευτικούς, ώστε το κλίμα του σχολείου να παραμείνει θετικό μέσα από τον έλεγχο του θυμού τους ή την εσωτερίκευσή του. Μέσω της εξωτερίκευσης του θυμού, δεν επιτυγχάνεται υποστήριξη άλλου ατόμου, πέραν από τον εαυτό.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα στο **Σχολικό Περιβάλλον** συνδέεται ασθενώς θετικά με τον έλεγχο του θυμού και ασθενώς αρνητικά με την εσωτερίκευση του θυμού. Η δημιουργία καλού σχολικού κλίματος, η οποία επηρεάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές χρειάζεται την υιοθέτηση σωστών πρακτικών από τον ηγήτορα μέσα από έλεγχο των συναισθημάτων του.

Η αρνητική σύνδεση του Σχολικού Περιβάλλοντος με την εσωτερίκευση του θυμού πιθανόν να εξηγείται από το γεγονός ότι η εσωτερίκευση μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συμπεριφορές και την έκρηξη μιας νέας, συναισθηματικής σύγκρουσης στο μέλλον με αρνητική επίδραση στο κλίμα του σχολείου.

Τα πιο πάνω ευρήματα δεν επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία, καθώς άλλες έρευνες που να ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα, δεν έχουν πραγματοποιηθεί.

Παράγοντες που εξηγούν την Αποφυγή ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων

Σύμφωνα με την Υπόθεση 1, τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας εξηγούν την Αποφυγή ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών του σχολείου. Από τα ευρήματα της έρευνας αναφαίνεται ότι ο παράγοντας της Οικονομικής Διαχείρισης της αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζεται αρνητικά με την Αποφυγή. Άρα, η επιλογή της Αποφυγής δείχνει χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στην Οικονομική Διαχείριση.

Η Υπόθεση 6, αναφέρει ότι οι τρεις παράγοντες έκφρασης του θυμού, εξηγούν την Αποφυγή ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολείου και μετά από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή. Τα πορίσματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η εσωτερίκευση του θυμού σχετίζεται θετικά με την Αποφυγή. Με αποφυγή της αντιμετώπισης του προβλήματος, τα συναισθήματα δεν εκφράζονται αλλά καταστέλλονται. Σύμφωνα με τον Freud (σε Ellis, 2019), συναισθήματα που εσωτερικεύονται, θάβονται ζωντανά μέσα μας, με τον κίνδυνο να επανεμφανιστούν σε πιο άγρια μορφή. Η αποφυγή επίλυσης της σύγκρουσης, οδηγεί σε επανεμφάνισή της σε μελλοντικό στάδιο, συνοδευόμενη από πιο έντονα συναισθήματα.

Παράγοντες που εξηγούν τη Μάχη ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων

Σύμφωνα με την Υπόθεση 2, τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να προβλέψουν και να εξηγήσουν τη Μάχη ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας. Τα πορίσματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διοίκηση σχετίζεται θετικά με τη Μάχη. Πιθανόν ο ψηλός βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητας στη Διοίκηση, να προσδίδει αυτοπεποίθηση στον Διευθυντή, με αποτέλεσμα την προσπάθεια επιβολής της άποψής του ως αυθεντία, για θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική πλατφόρμα.

Η Υπόθεση 7, αναφέρει ότι οι τρεις παράγοντες έκφρασης του θυμού μπορούν να προβλέψουν και να εξηγήσουν τη Μάχη, ως μέτρο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών του σχολείου, όπως και έπειτα από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή. Η προσθήκη του θυμού στο μοντέλο, συνεισφέρει στην πρόβλεψη της Μάχης. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η εξωτερίκευση του θυμού σχετίζεται θετικά με τη Μάχη και ο έλεγχος του θυμού σχετίζεται αρνητικά με τη Μάχη. Η εξωτερίκευση του θυμού αυξάνει τα επίπεδα έντασης κατά τη σύγκρουση, οδηγώντας σε συναισθηματική φόρτιση και προσπάθεια ικανοποίησης των αιτημάτων της μιας μόνο πλευράς.

Παράγοντες που εξηγούν τον Κατευνασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων

Σύμφωνα με την Υπόθεση 3, τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας προβλέπουν και εξηγούν τον Κατευνασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολείου. Η πρόβλεψη δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς κανένας από τους παράγοντες της αυτο-αποτελεσματικότητας δε φάνηκε να προβλέπει τον Κατευνασμό. Η αυτο-αποτελεσματικότητα του Διευθυντή δε φαίνεται να παίζει ρόλο στην επιλογή της υποχώρησης του Διευθυντή και του σεβασμού των απόψεων της άλλης πλευράς. Πιθανόν οι Διευθυντές να χρησιμοποιούν τον Κατευνασμό της σύγκρουσης όταν θέλουν να κερδίσουν τον/τους εκπαιδευτικό/κούς ή στην περίπτωση που το ζήτημα είναι σημαντικό για την άλλη πλευρά.

Η Υπόθεση 8, αναφέρει ότι οι τρεις παράγοντες έκφρασης του θυμού μπορούν να προβλέψουν και να εξηγήσουν τον Κατευνασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, όπως και έπειτα από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου. Τα πορίσματα έδειξαν ότι ο έλεγχος του θυμού σχετίζεται θετικά με τον Κατευνασμό της σύγκρουσης. Είναι λογικό ότι η εξυπηρέτηση των συμφερόντων των εκπαιδευτικών προϋποθέτει έλεγχο του θυμού του Διευθυντή.

Παράγοντες που εξηγούν τον Συμβιβασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων

Σύμφωνα με την Υπόθεση 4, τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να προβλέψουν και να εκτιμήσουν τον Συμβιβασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων,

μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας. Η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε από κανέναν παράγοντα αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντών. Η επιλογή του Συμβιβασμού συχνά οδηγεί σε ευκαιριακές λύσεις. Υιοθετείται κυρίως όταν ο χρόνος δεν επαρκεί για να επιλυθεί το ζήτημα ή όταν το ζητούμενο είναι μέσης σπουδαιότητας. Η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν παίζει σημαντικό ρόλο για την επιλογή του Συμβιβασμού.

Η Υπόθεση 9, αναφέρει ότι οι τρεις παράγοντες έκφρασης του θυμού μπορούν να προβλέψουν και να εξηγήσουν τον Συμβιβασμό ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολείου, όπως και έπειτα από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η εξωτερική εκδίωξη, η εσωτερική εκδίωξη και ο έλεγχος του θυμού σχετίζονται θετικά με τον Συμβιβασμό. Ο Συμβιβασμός προϋποθέτει οι αντίπαλοι να συμπεριφερθούν ως ισοδύναμοι. Ο θυμός εξωτερικεύεται, εσωτερικεύεται ή ελέγχεται, ώστε προσφέροντας ή παίρνοντας από τον αντίπαλο, να βρεθεί μια συνήθως προσωρινή λύση της σύγκρουσης.

Παράγοντες που εξηγούν τη Λύση Προβλημάτων ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων

Σύμφωνα με την Υπόθεση 5, τα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να προβλέψουν και να εξηγήσουν τη Λύση Προβλημάτων ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από αρχικό έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολείου. Η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε.

Η Υπόθεση 10, αναφέρει ότι οι τρεις παράγοντες έκφρασης του θυμού μπορούν να προβλέψουν και να εξηγήσουν τη Λύση Προβλημάτων ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, μετά από έλεγχο της επίδρασης της τοποθεσίας του σχολείου, του φύλου και του αριθμού των εκπαιδευτικών σχολείου, όπως και μετά από έλεγχο της επίδρασης των 6 παραγόντων του εργαλείου μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι ο έλεγχος του θυμού προβλέπει τη Λύση Προβλημάτων. Στη Λύση Προβλημάτων, ο έλεγχος του θυμού είναι απαραίτητος, ώστε ο Διευθυντής με ψυχραιμία να αναζητήσει δημιουργικούς, εναλλακτικούς τρόπους δράσης, μετά από μελέτη των συμφερόντων της άλλης πλευράς. Εφαρμόζεται σε σημαντικά ζητήματα, απαιτεί υψηλή αφοσίωση και κατανόηση, γεγονός που επιβάλλει έλεγχο συναισθημάτων.

Τα πιο πάνω συμπεράσματα, δεν επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία, καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα που να συσχετίζει τους πιο πάνω παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα της έρευνας θα πρέπει να ενισχυθούν από περισσότερες έρευνες, γεγονός που θα ενίσχυε τα μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων που προβάλλονται.

Κεφάλαιο 6: Ανακεφαλαίωση

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη του ρόλου του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στη διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων μέσω των παραμέτρων της αυτο-αποτελεσματικότητας και του τρόπου έκφρασης του θυμού τους.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, καταλήγουμε στα εξής:

- 1) Το φύλο του Διευθυντή δε φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων.
- 2) Οι Διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία της υπαίθρου προτιμούν τον Κατευνασμό της σύγκρουσης και την εσωτερίκευση του θυμού τους, σε σχέση με τους Διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία της πόλης.
- 3) Οι μεγαλύτερης ηλικίας Διευθυντές (56 χρονών και πάνω) προτιμούν την Αποφυγή κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων.
- 4) Οι Διευθυντές με Διδακτορικό τίτλο σπουδών, είχαν ψηλότερο βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας από τους Διευθυντές με κατώτερους τίτλους σπουδών.
- 5) Κατά τη διαχείριση των ενδοσχολικών, διαπροσωπικών συγκρούσεων επιλέγουν με την πιο κάτω ιεραρχία τον τρόπο που θα διαχειριστούν συγκρούσεις: Λύση του Προβλήματος, Κατευνασμός, Συμβιβασμός, Μάχη και Αποφυγή.
- 6) Ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητάς τους είναι ψηλός στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, την Οικονομική Διαχείριση, τη Διοίκηση, την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, το Σχολικό Περιβάλλον και τις Σχέσεις με τις Τοπικές Δημοτικές Αρχές.
- 7) Ο έλεγχος του θυμού τους είναι σε ψηλά επίπεδα, η εσωτερίκευση σε χαμηλά προς ψηλά και η εξωτερίκευση σε χαμηλά.

Διαχείριση συγκρούσεων και αυτο-αποτελεσματικότητα Διευθυντή

- 8) Η Λύση του Προβλήματος ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων συνδέεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διοίκηση, την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, το Σχολικό Περιβάλλον και τις Σχέσεις με τις Τοπικές Δημοτικές Αρχές.
- 9) Ο Κατευνασμός ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων συνδέεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διοίκηση, την Υποστήριξη Εκπαιδευτικών, το Σχολικό Περιβάλλον και τις Σχέσεις με τις Τοπικές Δημοτικές Αρχές.
- 10) Ο Συμβιβασμός ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων, δε συνδέεται με κανέναν παράγοντα μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή της παρούσας έρευνας.

- 11) Η Μάχη ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων, δε συνδέεται με κανέναν παράγοντα μέτρησης της αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή της παρούσας έρευνας.
- 12) Η Αποφυγή ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων, συνδέεται αρνητικά με τον βαθμό αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και την Οικονομική Διαχείριση.

Διαχείριση συγκρούσεων και τρόπος έκφρασης θυμού

- 13) Η Λύση Προβλημάτων ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων συνδέεται θετικά με τον έλεγχο του θυμού.
- 14) Ο Κατευνασμός ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων συνδέεται θετικά με τον έλεγχο του θυμού.
- 15) Ο Συμβιβασμός ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων συνδέεται ασθενώς με την εξωτερίκευση και με την εσωτερίκευση του θυμού.
- 16) Η Μάχη ως τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων συνδέεται θετικά με την εξωτερίκευση του θυμού.
- 17) Η Αποφυγή συνδέεται θετικά με την εσωτερίκευση του θυμού.

Διαχείριση συγκρούσεων μέσω των παραμέτρων της αυτο-αποτελεσματικότητας και του τρόπου έκφρασης του θυμού των Διευθυντών

- 18) Διευθυντές με ψηλή προτίμηση στην Αποφυγή της σύγκρουσης, έχουν χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στην Οικονομική Διαχείριση και συνήθως εσωτερικεύουν τον θυμό τους.
- 19) Διευθυντές με ψηλή προτίμηση στον Κατευνασμό της σύγκρουσης, συνήθως ελέγχουν τον θυμό τους.
- 20) Διευθυντές με ψηλή προτίμηση στη Μάχη, συνήθως έχουν ψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διοίκηση, εξωτερικεύουν τον θυμό τους και δεν τον ελέγχουν.
- 21) Διευθυντές με ψηλή προτίμηση στον Συμβιβασμό, συνήθως εξωτερικεύουν, εσωτερικεύουν ή ελέγχουν τον θυμό τους.
- 22) Διευθυντές με ψηλή προτίμηση στη Λύση Προβλημάτων, ελέγχουν τον θυμό τους.

Περιορισμοί της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε να μελετηθούν οι επιλογές του Διευθυντή στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων που συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου, μέσω των παραμέτρων της αυτο-αποτελεσματικότητάς του και του τρόπου

έκφρασης του θυμού του. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Οι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα ανήκουν στις συνθήκες σύμφωνα με τις οποίες ενώ ήταν γνωστό ότι τα ευρήματα της έρευνας επηρεάζονταν, δεν ήταν εύκολο να ελεγχθούν. Όμως, για την πρόληψη παρερμηνειών και για καλύτερη αξιολόγηση των συμπερασμάτων είναι σημαντικό να αναφερθούν.

Η έρευνα καταπιάστηκε με συγκρούσεις που συμβαίνουν ανάμεσα σε εκπαιδευτικό/κούς και τον Διευθυντή ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς τις οποίες διαχειρίζεται ο Διευθυντής. Πρώτος περιορισμός της έρευνας είναι ότι δε διερευνήθηκαν όλων των ειδών οι συγκρούσεις. Δε διερευνήθηκε το φαινόμενο των συγκρούσεων που συμβαίνουν ανάμεσα σε μαθητές, οι οποίοι αποτελούν μέρος του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, ούτε και οι συγκρούσεις που συμβαίνουν ανάμεσα σε γονείς/κηδεμόνες των μαθητών με εκπαιδευτικούς ή τον Διευθυντή, ενώ δε μελετήθηκε η οπτική των εκπαιδευτικών γύρω από τα ζητήματα αυτά.

Δεύτερος περιορισμός των ευρημάτων της έρευνας αφορά στο δείγμα της έρευνας, το οποίο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, παρά μόνο την απόδοση τάσεων που αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να εστιάσουν σε δείγμα Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τρίτος περιορισμός, είναι η χρήση της ποσοτικής μεθόδου έρευνας. Συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, στο πλαίσιο μίξης τους, αλλά και η χρήση πολλαπλών μεθόδων, ουδετεροποιεί τις αδυναμίες που εμφανίζουν ξεχωριστά η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση, ως συμπληρωματικές μεταξύ τους και ελαχιστοποιεί τα σφάλματα στα ευρήματα.

Τέλος, η περιορισμένη σύνδεση του θέματος με την ελάχιστη βιβλιογραφία που υπάρχει, αποτελεί περιοριστικό παράγοντα της παρούσας μελέτης.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ευρήματα της έρευνας και μετά την παράθεση των περιορισμών της έρευνας προτείνεται η πραγματοποίηση ερευνών που θα εμβαθύνουν στο θέμα. Συγκεκριμένα, ανακύπτει η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σύνδεσης της αυτο-αποτελεσματικότητας με την έκφραση του θυμού, η οποία δε φάνηκε από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας να συνδέεται. Επιπλέον, θα μπορούσαν ερευνητές να ασχοληθούν με ενδοσχολικές συγκρούσεις με άλλους εμπλεκόμενους, όπως γονείς ή μαθητές. Ο θυμός είναι ένα συναίσθημα σχεδόν ανεξερεύνητο και η έρευνα γύρω από το συναίσθημα αυτό επιβάλλεται να ενισχυθεί.

Όπως ο Bandura υποστηρίζει, ο αναστοχασμός, ως η βάση της θεωρίας της αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελεί τον πιο σημαντικό ψυχολογικό μηχανισμό αυτο-επίδρασης (Bandura, 1993). Σύμφωνα με τον ίδιο, η παρώθηση για δράση εξαρτάται από την πίστη των ανθρώπων ότι μπορούν να παράγουν επιθυμητά και να προλαμβάνουν ανεπιθύμητα αποτελέσματα μέσω των χειρισμών και των πράξεών τους. Ο Rahim (2017) αναφέρεται στην ανατροφοδότηση της σύγκρουσης, ως μέρος της διαδικασίας διαχείρισής της. Στην περίπτωση που ο αναστοχασμός του τρόπου αντίδρασης στον θυμό του Διευθυντή και του τρόπου διαχείρισης της σύγκρουσης, φανερώσει επιθυμητά αποτελέσματα, τότε η ανατροφοδότηση γίνεται παρώθηση για δράση. Η μετατροπή της σύγκρουσης σε εποικοδομητικό παράγοντα της σχολικής ζωής, γίνεται δυνατή και απαραίτητη.

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση συγκρούσεων είναι εξαιρετικά σημαντικός. Το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς του και ο έλεγχος των συναισθημάτων του, κυρίως των αρνητικών, επηρεάζουν τον χειρισμό των συγκρούσεων. Η επιθυμητή επίλυση των προβλημάτων επέρχεται εάν ο Διευθυντής είναι αυτο-αποτελεσματικός και ελέγχει αρνητικά συναισθήματα, όπως αυτό του θυμού. Με τον τρόπο αυτό, οι εντάσεις και οι κρίσεις επιλύονται, οι διαπροσωπικές σχέσεις ενδυναμώνονται, με τους στόχους και το όραμα του σχολείου να προωθούνται ανεμπόδιστα και τελικά να πραγματοποιούνται.

Βιβλιογραφία

Αγγλική βιβλιογραφία

- Abdelrahman, N., Etchells, M.J., Dirani, K.M. & Irby, B.J. (2018) *Conflict Management In Higher Education. Cultural Impact on Conflict Management in Higher Education*. Charlotte NC: Information Age Publishing, 73-93.
- Abusham, J. (2018) Do Something That Scares You Each Day: The Role of Self-Efficacy in Preparing School Leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 29 (1), 64–75.
- Adeyemi, M. (2010) Managing Conflict In Organisation-An Overview. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8 (4).
- Algert, N.T., Yep, C.L.-H., Rogers, K.S. & Stanley, C.A. (2021) *Conflict Management and Dialogue in Higher Education* (3rd edition). Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Ayub, N., AlQurashi, S.M., Al-Yafi, W.A. & Jehn, K. (2017) Personality traits and conflict management styles in predicting job performance and conflict. *International Journal of Conflict Management*, 28 (5), 671-694. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-12-2016-0105>
- Babbie, E.R. (2011) *Introduction to social research*. Belmont, California: Wadsworth Cengage learning.
- Balay, R. (2006) Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/097282010500300103>
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (Ed) (1995) *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37 (2), 122-147. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1978) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1 (4), 139–161. Ανακτήθηκε από: [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1973) *Aggression: A social learning analysis*. USA: International Psychotherapy Institute.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003) Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child development*, 74(3), 769–782.
- Bandura, A., Freeman, W. & Lightsey, R. (1999) Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2). DOI: 10.1891/0889-8391.13.2.158
- Bandura, A. & Locke, E.A. (2003) Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88 (1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019) Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Baron, R.A. (2013) Conflict in organizations. In K.R. Murphy and F.E. Saal. *Psychology in Organizations. Integrating Science and Practice* (1st edition), 209-228. Psychology Press.

- Ben-Ze'ev, A. (2000) *The subtlety of emotions*. USA: MIT press.
- Berkout, O.V., Tinsley, D. & Flynn, M.K. (2019) A review of anger, hostility, and aggression from an ACT perspective. *Journal of contextual behavioral science*, 11, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.12.001>
- Berkowitz, L. & Harmon-Jones, E. (2004) Toward an Understanding of the Determinants of Anger. *Emotion*, 4(2), 107–130.
- Blake, R.R., Mouton, J.S., Barnes, L.B. & Greiner, L.E. (1964) Breakthrough in organization development. *Harvard Business Review*, 42 (6), 133-155.
- Bodtker, A.M. & Jameson, J.K. (2001) Emotion in conflict formation and its transformation: Application to organizational conflict management. *International journal of conflict management*, 12(3), 259-275.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003) Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15, 1–40.
- Boucher, M.M. (2013) *The relationship of principal conflict management style and school climate* (Doctoral dissertation). University of South Carolina. Retrieved on August 20, from: <http://scholarcommons.sc.edu/etd/948> Last assessed on July 20
- Boyatzis, R.E., Goleman, D., Gerli, F. & Bonesso, S. (2019) Emotional and social intelligence competencies for project management, in: *Cognitive Readiness in Project Teams*, 171–195. Productivity Press.
- Brewer, N., Mitchell, P. & Weber, N., (2002) Gender role, organizational status, and conflict management styles. *International journal of conflict management*, 13(1), 78-94. <https://doi.org/10.1108/eb022868>.
- Burić, I. & Frenzel, A.C. (2019) Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2018) Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International journal of educational management*, 32(4), 550-567. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0089>
- Caprara, G., Vecchione, M., Barbaranelli, C. & Alessandri, G. (2013). Emotional Stability and Affective Self-regulatory Efficacy Beliefs: Proofs of Integration between Trait Theory and Social Cognitive Theory. *European Journal of Personality*, 27 (2), 145–154. <https://doi.org/10.1002/per.1847>
- Chandolia, E. & Anastasiou, S. (2020) Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the Region of Epirus, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education* 2020, 10(1), 455–468. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034>
- Chen, G., Gully, S.M. & Eden, D. (2001) Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4 (1), 62–83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Chen, G. & Tjosvold, D. (2002) Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice. *Asia pacific journal of management*, 19(4), 557–572. <https://doi.org/10.1023/A:1020573710461>
- Chen, J. (2016) Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chen, Y. (2020) Correlation between Self-Efficacy and English Performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(8), 223–234. Retrieved May 2021, from: <https://www.learntechlib.org/p/217075/>.

- Cobanoglu, F. & Yurek, U. (2018) School administrators' self-efficacy beliefs and leadership styles. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 555–565. DOI: 10.12973/eu-jer.7.3.555
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research methods in education* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Cohen, R. (2005) *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Canada: Good Year Books.
- Creswell, J.W. (2012) *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). University of Nebraska-Lincoln: Pearson.
- Croft, G. (2016) *Impacts of School Principal Self-Efficacy on Students' Achievement* (Doctoral dissertation). Boise State University. <https://scholarworks.boisestate.edu/td/1106>
- Davey, L., Day, A. & Howells, K. (2005) Anger, over-control and serious violent offending. *Aggression and Violent Behavior*, 10(5), 624–635. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2004.12.002>
- Deffenbacher, J.L. (1992) Trait anger: Theory, findings, and implications. In C.D.Spielberger and J.N.Butcher (ed.), *Advances in personality assessment*, 9, 177–201, New York: Routledge.
- Desivilya, H.S. & Eizen, D. (2005) Conflict management in work teams: the role of social self-efficacy and group identification. *International Journal of Conflict Management*, 16(2), 186–208. <https://doi.org/10.1108/eb022928>
- DeVellis, R.F., Lewis, M.A. & Sterba, K.R. (2003) Interpersonal emotional processes in adjustment to chronic illness. In J.Suls kai K.A.Wallston (2003), *Social psychological foundations of health and illness*, 256–287. USA: Wiley.
- DiGiuseppe, R., Tafrate, R. & Eckhardt, C. (1994) Critical issues in the treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 1(1), 111–132. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(05\)80089-6](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(05)80089-6)
- DiGiuseppe, R. & Tafrate, R.C. (2007) *Understanding anger disorders*. New York: Oxford University Press.
- Dille, S.A. (2017) *Perceived self-efficacy of principals in over-and underperforming schools* (Doctoral dissertation). California State University:Fresno.
- Dimmock, C. & Hattie, J. (1996) School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62–75. <https://doi.org/10.1080/0924345960070103>
- Dogan, S. (2016) Conflicts management model in school: A mixed design study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200–219. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel>
- Eckhardt, C., Norlander, B. & Deffenbacher, J. (2004) The assessment of anger and hostility: A critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 9(1), 17–43. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(02\)00116-7](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(02)00116-7)
- 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. <https://doi.org/10.1177/0013161X03257835>
- Edo, B. & Omunakwe, C. (2021) Principals' Conflict Resolution Strategies on Effective Management of Secondary Schools in Port Harcourt Metropolis. *International Journal of Innovative Education Research*, 9(3), 100–107.
- Ellis, A. (2019) *Anger: How to live with and without it*. UK: Hachette.
- Ellis, A. & Tafrate, R. (1997) *How to control your anger before it controls you*. New Jersey: Birch Lane Press.

- Emmer, E.T. and Stough, L.M. (2001) Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36 (2), 103–112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Ergeneli, A., Camgoz, S.M. & Karapinar, P.B. (2010) The relationship between self-efficacy and conflict-handling styles in terms of relative authority positions of the two parties. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38 (1), 13–28. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.1.13>
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004) *Effective school management* (4th edition). London: Sage.
- Faupel, A., Herrick, E. & Sharp, P.M. (2017) *Anger management: A practical guide for teachers*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110639>
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2012) Teacher and principal self-efficacy: Relations with autonomy and emotional exhaustion. In S.L. Britner (Ed.), *Self-efficacy in school and community settings* (pp. 125-150). New York: Nova Science Publishers.
- Fisher, Y. (2020) *Self-efficacy of School Principals*. Oxford Research Encyclopedia of Education Online. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.910>
- Francisco, C.D. (2019) School Principals' Transformational Leadership Styles and Their Effects on Teachers' Self-Efficacy. *International Journal of Advanced Research*, 7(10), 622–635.
- Fredrickson, B.L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B.L. (1998) How good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Frenzel, A.C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R.E. (2009) Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of educational psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Durksen, T.L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R.M. (2016) Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Galton, M., Hargreaves, L. & Comber, C. (1998) Classroom practice and the National Curriculum in small rural primary schools. *British Educational Research Journal* 24(1), 43–61. <https://doi.org/10.1080/0141192980240104>
- Gambetti, E. & Giusberti, F. (2012) The effect of anger and anxiety traits on investment decisions. *Journal of Economic Psychology*, 33(6), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2012.07.001>
- Guerrero, L.K. (1994) "I'm so mad I could scream:" The effects of anger expression on relational satisfaction and communication competence. *Southern Communication Journal*, 59(2), 125–141. <https://doi.org/10.1080/10417949409372931>
- Gupton, S.L. & Slick, G.A. (1996) *Highly Successful Women Administrators: The Inside Stories of How They Got There*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S.E. (2015) Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European journal of psychology of education*, 30(4), 385–403.

- Hagenauer, G. & Volet, S.E. (2014) "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher*, 41(3), 261–281.
- Hajovsky, D.B., Chesnut, S.R. & Jensen, K.M. (2020) The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of school psychology*, 82, 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.09.001>
- Hannah, S.T., Avolio, B.J., Luthans, F. & Harms, P.D. (2008) Leadership efficacy: Review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 19 (6), 669–692. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.09.007>
- Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16 (8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Volet, S. (2015) Teacher emotions: relational antecedents and consequences (Unpublished). In: *16th European Conference on Learning and Onstruction (EARLI)*. Limassol, Cyprus. 25/8/-29/8/2015. <https://boris.unibe.ch/id/eprint/97110>
- Henkin, A.B., Cistone, P.J. & Dee, J.R. (2000) Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 142-158. <https://doi.org/10.1108/09578230010320109>
- Hesbol, K.A. (2019) Principal Self-Efficacy and Learning Organizations: Influencing School Improvement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14 (1), 33–51.
- Holleb, A.J. (2016). *Principal Self-Efficacy Beliefs: What Factors Matter?* Doctoral Dissertation. VA: Virginia Polytechnic Linstitute and State University. <http://hdl.handle.net/10919/70909>
- Holton, B. & Holton, C. (1992) *The managers short course: A complete Course in Leadership Skills for the First-time manager*. New York: John Wiley and sons.
- Howells, K. & Day, A. (2003) Readiness for anger management: Clinical and theoretical issues. *Clinical Psychology Review*, 23(2), 319–337. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(02\)00228-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(02)00228-3)
- Iordanides, G.D., Bakas, T., Saiti, A.C. & Ifanti, A.A. (2014) Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 30–52. DOI: 10.6007/MAJESS/v2-i2/1389
- Izard, C.E. (2013) *Human emotions*. New York: Springer. (First Printing June 1977) <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2209-0>
- Jacobson, S.L. (2018) Managing the School. In M.Connolly, D.H.Eddy-Spicer, C.James and S.D.Kruse (Ed), *The SAGE Handbook of School Organization*, 67. SAGE.
- Jenkins, J.M. & Oatley, K. (2004) The space in between: The development of joint thinking and planning. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 112–113. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X04390035>
- Kaiser, H.F. (1974) An index of factorial simplicity. *Psychometrika* 1974, 39 (1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kaiser, H.F. (1970) A second generation little jiffy. *Psychometrika* 1970, 35, 401–415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kaltsonoudi, K. & Athanasoula-Reppa, A. (2016) Greek School Principals' Efficacy Beliefs on Teacher Performance Evaluation. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5 (2), 209–234. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43266/525596>
- Karagün, E. (2015) Examination of anger levels of prospective teachers of physical education and sports. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3108–3114. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1048>

- Keller, M.M., Frenzel, A.C., Goetz, T., Pekrun, R. & Hensley, L. (2014) *Teacher motivation: Theory and Practice* (1st Edition). New York: Roudledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273>
- Kemp, S. & Strongman, K. (1995) Anger theory and management: A historical analysis. *The American journal of psychology*, 108(3), 397–417. Univeristy of Illinois Press. <https://doi.org/10.2307/1422897>
- Khan, K., Hussainy, S.K. & Iqbal, Y. (2017) Causes, effects and remedies in conflict management. *The South East Asian Journal of Management*, 10(2), 152-172.
- Krüger, M.L. (1996) Gender issues in school headship: quality versus power? *European Journal of Education*, 31(4), 447–461.
- Lambersky, J. (2016) Understanding the human side of school leadership: Principals' impact on teachers' morale, self-efficacy, stress, and commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (4), 379–405. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181188>
- Lazarus, R.S. (1991) Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.352>
- Lee, H.-J., Youn, J.-J. & Jwa, S.-H. (2016) The Effect of Character Strengths and Anger Control on Teaching Professionalism of Preservice Early Childhood Teacher. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(44). <https://doi.org/10.17485.ijst%2Fv9i44%2F125331>
- Lerner, J.S. & Keltner, D. (2001) Fear, anger, and risk. *Journal of personality and social psychology*, 81(1), 146-159. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.1.146>
- Li, L. & Liu, Y. (2020) An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036>
- Linden, W., Hogan, B.E., Rutledge, T., Chawla, A., Lenz, J.W. & Leung, D. (2003) There is more to anger coping than "in" or "out". *Emotion*, 3(1), 12-29. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.12>
- Liu, S. & Hallinger, P. (2018) Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Lohbeck, A., Hagenauer, G. & Frenzel, A.C. (2018) Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111–120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- Mahvar, T., Farahani, M.A. & Aryankhesal, A. (2018) Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 6(3), 102-114.
- Manesis, N., Vlachou, E. & Mitropoulou, F. (2019) Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 781–799.
- McLay, M. & Brown, M. (2000) The under-representation of women in senior management in UK independent secondary schools. *International Journal of Educational Management*, 14(3), 101-106. <https://doi.org/10.1108/09513540010322375>
- Mehdinezhad, V. & Mansouri, M. (2016) School Principals' Leadership Behaviours and Its Relation with Teachers' Sense of Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51–60.
- Merriam-Webster, I. (1993) *Merriam-Webster's collegiate thesaurus*. Merriam Webster.
- Mertoglu, M. (2018) Investigation of Teachers Anger Control Problems. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 195–201. <http://jets.redfame.com>

- Mojavezi, A. & Tamiz, M.P. (2012) The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491, Finland: Academy Publisher. DOI:10.4304/tpls.2.3.483-491
- Morrison, K. (1998) *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Msila, V. (2012) Conflict management and school leadership. *Journal of communication* 3(1), 25–34.
- Nias, J. (1996) Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Novaco, R.W. (2016) Anger, in: *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior. Handbook of Stress*, 1, 285–292.
- Oatley, K., Keltner, D. & Jenkins, J.M. (2006) *Understanding emotions* (2nd edition). New York: Wiley-Blackwell.
- Oppermann, E. & Lazarides, R. (2021) Elementary school teachers' self-efficacy, student-perceived support and students' mathematics interest. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103351. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103351>
- Osterman, K. & Sullivan, S. (1996) New Principals in an Urban Bureaucracy: A Sense of Efficacy. *Journal of School Leadership*, 6 (6), 661–690. <https://doi.org/10.1177/105268469600600605>
- Papademetriou, C. (2012) Leadership impact on elementary school's effectiveness and improvement. *Proceedings of the 8th European Conference of Management Leadership and Governance*, 8-9 November 2012, Neapolis University Pafos, Cyprus, 317–326. <http://academic-bookshop.com>
- Pashiardis, P. & Johansson, O. (2021) Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(5), 690–707. <https://doi.org/10.1177/1741143220932585>
- Pondy, L.R. (1967) Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative science quarterly*, 12(2), 296–320. <https://doi.org/10.2307/2391553>
- Power, S., Halpin, D. & Whitty, G. (1997) Managing the state and the market: 'new' education management in five countries. *British Journal of Educational Studies*, 45(4), 342–362. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00057>
- Proksch, S. (2016) *Conflict management*. Switzerland: Springer International.
- Pruitt, D.G. (1998) Social conflict. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske and G. Lindzey (Eds), *The Handbook of Social Psychology*, New York: McGraw-Hill, 470–503.
- Pruitt, D.G. (1983) Strategic choice in negotiation. *American Behavioral Scientist*, 27(2), 167–194. <https://doi.org/10.1177/000276483027002005>
- Rahim, A. & Bonoma, T.V. (1979) Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological reports*, 44(3), 1323–1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>
- Rahim, M.A. (2017a) *Managing conflict in organizations* (4th ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203786482>
- Rahim, M.A. (2017b) Research Note Reducing Job Burnout Through Effective Conflict Management Strategy, in: *Intelligence, Sustainability, and Strategic Issues in Management*. Routledge (1st ed.), 201-212. New York: Routledge.
- Rahim, M.A. (2002) Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13(3), 206-235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Rahim, M.A. (2000) Empirical studies on managing conflict. *International Journal of conflict management*, 11(1), 5-8. <https://doi.org/10.1108/eb022832>
- Rahim, M.A. (1983) Measurement of organizational conflict. *The Journal of General Psychology*, 109(2), 189–199. <https://doi.org/10.1080/00221309.1983.10736085>

- Rahim, M.A., 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. <https://doi.org/10.1108/eb022855>
- Rahim, M.A., Buntzman, G.F. & White, D. (1999) An empirical study of the stages of moral development and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 10(2), 154-171. <https://doi.org/10.1108/eb022822>
- Reynolds, C. (2002) *Changing gender scripts and moral dilemmas for women and men in education, 1940-1970*. In *Women and school leadership: International perspectives*, 29–48. USA: State University of New York Press.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2021) *Organizational Behavior* (updated 18th edition), eBook. Pearson.
- Robinson, M.D., Watkins, E.R. & Harmon-Jones, E. (2013) *Handbook of cognition and emotion*. New York: Guilford Press. DOI:10.1002/0470013494
- Sadri Damirchi, E., Bashorpoor, S., Ramezani, S. & Karimanpour, G. (2018) Effectiveness of resilience training on anger control and psychological well-being in impulsive students. *Journal of School Psychology*, 6(4), 120–139. DOI:10.22098/JSP.2018.607
- Sahoo, R. & Sahoo, C.K. (2019) Organizational justice, conflict management and employee relations: The mediating role of climate of trust. *International Journal of Manpower*, 40(4), 783-799, Emerald Group Publishing.
- Saiti, A. (2015) Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 582–609.
- Saitis, C. & Saiti, A. (2018a) Conflict Resolution and Complaint Management at School, in: *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*, 129–143. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47277-5_6
- Saitis, C. & Saiti, A. (2018b) Communication in the Field of Education, in: *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. Springer, 109–127.
- Samantara, R. & Sharma, N., 2016. Organisational conflict literature: A Review. Parikalpana: *KIIT Journal of Management*, 12(1), 30–51.
- Sarabadani, E., Morovati, Z. & Yousefi Afrashteh, M. (2020) The Effectiveness of Mindfulness and Anger Management training on Anger, Anxiety, and Depression in High School Male Bullies. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(2), 101–120.
- Sarkar, S. & Kundu, P. (2021) Self-Efficacy of Teachers in Managing Inclusive Classroom Behavior: An Analysis. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 15(1), 46–53. DOI: 10.9734/AJESS/2021/v15i130370
- Schieman, S. (2006) *Anger*, in: *Handbook of the Sociology of Emotions*. Springer, 493–515.
- Sehgal, P., Nambudiri, R. & Mishra, S.K. (2017) Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505-517.
- Sharma, S. & Marwaha, M. (2020) An empirical assessment on self-efficacy and occupational stress among school teachers. *Journal of the Social Sciences* 48(4), 1290–1305.
- Shokoohi-Yekta, M., Behpajoo, A., Ghobari-Bonab, B., Zamani, N. & Parand, A. (2010) Instructing anger management skills for mothers of mentally retarded children: effects on mother-child relationship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1438–1441.
- Sihotang, H. & Murniarti, E. (2021) Conflict Management Among Students in Private Elementary School. *Psychology and education*, 58, 10953–10961.

- Skaalvik, C. (2020) School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23, 479-498. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09544-4>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2016) Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. DOI: 10.4236/ce.2016.713182
- Skordoulis, M., Liagkis, M.K., Sidiropoulos, G. & Drosos, D. (2020) Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 521–533.
- Spielberger, C.D. (1985) *Anxiety, cognition and affect: A state-trait perspective. Anxiety and the anxiety disorders*. In *Anxiety and the anxiety disorders*, 171-182. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203728215>
- Spielberger, C.D. (1972) *Anxiety: Current trends in theory and research*, 2. London: Academic Press.
- Spielberger, C.D. (2010) State-Trait anger expression inventory. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Hoboken: Wiley.
- Spielberger, C.D., Krasner, S.S. & Solomon, E.P. (1988) The experience, expression, and control of anger, in: *Individual Differences, Stress, and Health Psychology*. New York: Springer, 89–108. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3824-9_5
- Spielberger, C.D. & Reheiser, E.C. (2009) Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1, 271–302. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01017.x>
- Spielberger, C.D., Sydeman, S.J., Owen, A.E. & Marsh, B.J. (1999) *Measuring anxiety and anger with the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) and the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI). The use of psychological testing for treatment planning and outcomes seessment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 993-1021.
- Sportsman, E.L., Carlson, J.S. & Guthrie, K.M. (2010) Lesson learned from leading an anger management group using the “Seeing Red” curriculum within an elementary school. *Journal of Applied School Psychology*, 26(4), 339–350. <https://doi.org/10.1080/15377903.2010.518823>
- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998) Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124(2), 240-261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Sukhodolsky, D.G., Smith, S.D., McCauley, S.A., Ibrahim, K. & Piasecka, J.B. (2016) Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 26(1), 58–64. <https://doi.org/10.1089/cap.2015.0120>
- Sutton, R.E. (2007) Teachers’ anger, frustration, and self-regulation, in: *Emotion in Education*, San Diego, CA: Academic press, 259–274, chapter 15. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>
- Sutton, R.E. & Harper, E. (2009) Teachers’ emotion regulation, in: *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Theory Into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Taft, C.T., Creech, S.K. & Kachadourian, L. (2012) Assessment and treatment of posttraumatic anger and aggression: a review. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 49(5), 777-788. <http://dx.doi.org/10.1682/JRRD.2011.09.0156>
- Taxer, J.L., Becker-Kurz, B. & Frenzel, A.C. (2019) Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*, 22, 209–226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>

- Thomas, K.W. & R.H.Kilmann (2008) *Thomas-kilmann conflict mode. TKI Profile and Interpretive Report*, 1–11.
- Thomas, K.W. (1992) Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13(3), 265–274. <https://www.jstor.org/stable/2488472>
- Thomas, K.W. & Schmidt, W.H. (1976) A survey of managerial interests with respect to conflict. *Academy of Management journal*, 19(2), 315–318. <https://doi.org/10.5465/255781>
- Tosun, U. (2014) Anger management of students for a peaceful school environment: the group studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 686–690. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.469>
- Tschannen-Moran, M. (2018) *Organizing in Schools. The SAGE Handbook of School Organization*. London: SAGE.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2007) Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89–114. <https://doi.org/10.1177/105268460701700104>
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2004) Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tus, J. (2020) Self-Concept, Self-Esteem, Self-Efficacy and Academic Performance of the Senior High School Students. *International Journal of Research Culture Society*, 4(10), 45–59. <https://ijrcs.org/wp-content/uploads/IJRCS202010006.pdf>
- Tus, J. (2019) Self-Efficacy and It's Influence on the Academic Performance of the Senior High School Students. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 13(6), 213–218. DOI: 10.6084/m9.figshare.12250355.v1
- VandenBos, G.R. (2007) *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.
- Verma, V.K. (1998) *Conflict management. The project management institute: Project management handbook*, 353–364.
- Versland, T.M. & Erickson, J.L. (2017) Leading by example: A case study of the influence of principal self-efficacy on collective efficacy. *Cogent Education*, 4(1), 1286765.
- Wallensteen, P. (2018) *Understanding conflict resolution* (5th edition). Sage.
- Walton, R.E. & Dutton, J.M. (1969) The management of interdepartmental conflict: A model and review. *Administrative science quarterly*, 14(1), 73–84. <https://doi.org/10.2307/2391364>
- Watson, N.T., Watson, K.L. & Stanley, C.A. (2017) *Conflict management and dialogue in higher education: A global perspective*. Information Age Publishing, Inc.
- Winardi, M.A., Prentice, C. & Weaven, S. (2021) Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808847>
- Zhou, Y. & Wen, J. (2007) The Burnout Phenomenon of Teachers under Various Conflicts. *Online Submission*, 4(1), 37–44.
- Zysberg, L. & Schwabsky, N. (2021) School climate, academic self-efficacy and student achievement. *An international journal of experimental educational psychology*, 41(4), 467–482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Ε. (2012) *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης: ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε φοιτητές* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012) Συγκρούσεις-Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, (σ. 1-16). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Α. (2019) *Ο ρόλος του Διευθυντή-ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων και στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Αχαΐας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρεάδου, Δ., Αργυρίου, Α. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013) Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/ντρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 125-140.
- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017) Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6 (1), 53–72.
- Αντωνίου, Φ. (2018) *Διαχείριση συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πειραιάς: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.
- Βασιλειάδης, Π.Π. (2018) *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση: διερεύνηση απόψεων φιλολόγων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Βασιλείου Α. & Κεχάογλου Ν. (2015) *Διαχείριση κρίσεων και Επικοινωνία*. Αθήνα: Καμύλη.
- Βασιλοπανάγου, Α. (2016) *Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α. & Μπαούρδα, Β. (2016) *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοζαΐτης, Γ.Ν., Υφαντή, Α.Α. & Βεργίδης, Δ.Κ. (2016) Θέσεις Σχολικών Συμβούλων για τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 61. Διαθέσιμο στο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8704/8756>
- Γκιούρου, Φ. (2019) *Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στο χώρο του νηπιαγωγείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γκορένα, Ε. (2017) *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις συγκρούσεις στη Σχολική Μονάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Δοξαριώτης, Γ.Α. (2019) *Διερεύνηση σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του Διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: μελέτη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ευγενικός, Ν. (2019) *Διαχείριση Συγκρούσεων και Τεχνικές αντιμετώπισης τους από τους διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ.
- Ζαβλανός, Μ. (2002) *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Θάνου, Κ., Γκόλια, Α.Κ. & Αναστασίου, Σ. (2020) Συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η σχολική κουλτούρα και ο ρόλος του σχολικού διευθυντή.

- Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 68. Διαθέσιμο στο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9660>
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2015) Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33. Διαθέσιμο στο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6841/6870>
- Ιορδανίδης, Γ. (2014) *Διαχείριση Συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005) Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, σ.123–157, Αθήνα: Πολιτεία.
- Καλύβα, Κ. (2017) *Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καραγιάννη, Ε. & Ρουσάκης, Ι. (2015) Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. 5ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 2015* (1), 547–558. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.543>
- Κάτσιου, Π. (2017) *Η αξιολόγηση της διαδικασίας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου, Α. (2005) Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ*, 2, 129–149.
- Κεμανετζή, Σ., Κεραμίδου, Σ. & Τζιβάνη, Μ. (2016) *Εκφοβισμός, θυμός και θεωρία του νου σε προέφηβους μαθητές* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θράκη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κερμανίδου, Θ.Μ. (2020) *Διερεύνηση απόψεων γονέων για ζητήματα επίλυσης συγκρούσεων με εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κόγιος, Θ. & Φράγκου, Μ. (2018) *Οι κρίσεις και οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αιγάλεω: ΑΕΙ Τεχνολογικού Τομέα Πειραιά.
- Κοχλιαρίδου, Μ. (2019) *Ο διευθυντής ως διαχειριστής συγκρούσεων. Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Κυριαζή, Ν. (2002) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεπίδας, Δ. (2012) *Συγκρούσεις στο σχολείο: ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010) *Θυμός–Επιθετικότητα–Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Διαχείρισης*. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Διαχείρισης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαλιάρη, Δ.Ε. (2018) *Στυλ ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Βόλου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Μαυρίδου, Κ. (2017) *Διαχείριση των συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: ο ρόλος του σχολικού ηγέτη* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαυροβουνιώτη, Α. (2016) *Αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων στη σχολική μονάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάφος: Πανεπιστήμιο Νεάπολης.
- Μαυρογεώργου, Ε. (2021) *Ενδοσχολικές συγκρούσεις εκπαιδευτικών: Αποτελέσματα και λύσεις. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015) Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57–96.
- Μητσόπουλος, Μ. (2016) *Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της επιθετικότητας (εκφοβισμός) και θυμού στο Δημοτικό Σχολείο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάφος: Πανεπιστήμιο Νεάπολης.
- Μπακιρτζή, Μ. (2020) *Συμβολή του ηγετικού στυλ του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2002) *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νάστος, Χ. (2018) *Όψεις της διαχείρισης συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Νιζορίδου, Ι. (2020) *Η ενσυναίσθηση και η διαχείριση του θυμού σε μαθητές δημοτικού σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Νιγριτινού, Μ. & Μωραΐτου, Δ. (2013) Το συναίσθημα του θυμού: Βασικές διαστάσεις και η διαφοροποίησή τους κατά τη διά βίου ανάπτυξη και τη μείωση της μελλοντικής χρονικής προοπτικής. *Scientific Annals - School of Psychology AUTH*, (10), 32-68. DOI: <https://doi.org/10.26262/sasp.v10i0.4266>
- Παναγιώτου-Χαριλάου, Α. & Τσιάκκιρος, Α. (2011) Η διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: ποιο στίλ υιοθετούν οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 52.
- Παπαλαμπροπούλου, Ν. (2020) *Γνώσεις και Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη Διαμεσολάβηση ως τρόπου επίλυσης συγκρούσεων στον εργασιακό τους χώρο. Μελέτη περίπτωσης Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Καστοριάς* (Μεταπτυχιακή εργασία). Κοζάνη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παπανούτσος, Ε. (1984) *Πρακτική φιλοσοφία*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008) *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδίου.
- Πασιαρδής, Π. (2012) *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014) Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. *Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων που διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη 27-29 Μαρτίου 2015*, (σ.713-723). Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Πολυκάρπου, Δ. & Χρυσάνθου, Χ. (2021) Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, *Πρακτικά Συνεδρίου από το 31ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, που*

- διεξήχθη στην Πάτρα 11-13 Μαΐου 2020, σ.475-491. Ινστιτούτο Πολιτισμού Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης.
- Πολυκάρπου, Δ. & Παπαδημητρίου, Χ. (2021) Η συμβολή της αυτο-αποτελεσματικότητας του Διευθυντή Σχολείου στην επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. *Νέος Παιδαγωγός Online*, 27, σ.379-391.
- Ρέππα, Γ. & Βασιλάκης, Ν. (2017) Χαρτογράφηση και Ανάλυση Σύγκρουσης–μεταξύ Μεντορευόμενου και σχολικής κοινότητας μέσω βιωματικών τεχνικών του Μέντορα. Στα πρακτικά συνεδρίου: *European Conference: Mentoring between teachers in secondary and high schools ERASMUS+*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Λαμία: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Σινάνογλου, Α. (2018) *Οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και η επίδραση αυτών στην εργασιακή τους εμπειρία: μια πολυεπίπεδη ανάλυση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σταγκώνης, Π. (2018) *Διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού τους προφίλ και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη διαχείριση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2002) *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταματοπούλου, Μ. (2018) *Διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης, του άγχους και του θυμού στην υγεία και στη σχετιζόμενη με την υγεία ποιότητα ζωής των εφήβων μαθητών. Συγκριτική μελέτη στα γυμνάσια και στα γενικά λύκεια της περιφέρειας Πελοποννήσου και Αττικής* (Μεταπτυχιακή εργασία). Τρίπολη: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Στιβακτάκη, Μ. (2017) *Διερευνώντας το ρόλο της διεύθυνσης στη διαχείριση συγκρούσεων σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια εμπειρική έρευνα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σωτηράκη, Ξ.Α. (2019) *Συγκρούσεις στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ο διαχειριστικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2015) Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16.
- Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2009) Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, σ. 199-217.
- Τοπάλης, Ν. (2019) *Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση συγκρούσεων και τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τριαντή, Π.Δ. (2021) Διαχείριση συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι στρατηγικές των Διευθυντών-Έρευνα. *Κείμενα Παιδείας*, 1(1).
- Τρίγκα, Μ. (2019) *Ενδοσχολικές συγκρούσεις μεταξύ μαθητών δημοτικού: η διαμεσολάβηση ως εργαλείο πρόληψης–αντιμετώπισης του φαινομένου. Μελέτη περίπτωσης: Δημοτικά σχολεία Παλαιοκάστρου Θεσ/νίκης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2147>

- Τσιλιγιάννη, Γ. (2014) *Εφαρμογή κι αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διαχείριση του θυμού σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τσιπά, Σ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2021) Διαχείριση Συγκρούσεων στα Ολοήμερα Ολιγοθέσια και Πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία. *Επιστήμες Αγωγής 2021*, 51–72.
- Τσιρίδου, Ν. (2021) *Η συμβολή του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων του συλλόγου διδασκόντων στη σχολική μονάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Τσιτώτας, Κ. (2020) *Διερεύνηση αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του ηγετικού τους προφίλ στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Φασουλής, Κ. (2006) Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. *Πρακτικά Συνεδρίου από το 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Κριτική, Δημιουργική Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, 13–14.
- Χασιώτη, Τ. (2019) *Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων: μια εμπειρική μελέτη σε σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23247>
- Χατζηδιάκου, Δ. (2011) *Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά* (Διδακτορική διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/23903>
- Χατζηχρήστου, Μ. (2018) *Η επίδραση του φύλου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τρόπο διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χρυσάνθη, Π. (2020) *Η διοίκηση, η ηγεσία, ο ρόλος του διευθυντή, το σχολικό κλίμα και η συμβολή τους στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επίλυσης συγκρούσεων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10889/14418>

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας:
2. Αριθμός μαθητών σχολικής μονάδας:
3. Τοποθεσία σχολείου: Πολή/Υπαιθρος

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

4. Φύλο: Άνδρας/Γυναίκα
5. Ηλικία: Κάτω από 35 / 36-45 / 46-55 / Πάνω από 56
6. Ανώτερος τίτλος σπουδών: Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ / Εξομοίωση / Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό
7. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία: Κάτω από / 11-20 / 21-25 / Πάνω από 26
8. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια στο σχολείο που εργάζεστε κατά τη φετινή σχολική χρονιά: 1-3 / 3-6 / Πάνω από 6

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ως σύγκρουση νοείται η διαπροσωπική σύγκρουση, η έννοια της οποίας ορίζεται ως: "το φαινόμενο εμφάνισης ασυμβατότητας, διαφωνίας ή διαφοράς μεταξύ δύο ή περισσότερων εμπλεκόμενων ατόμων" που ανήκουν στον ίδιο οργανισμό.

Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται σε καταστάσεις σύγκρουσης μεταξύ ατόμων του εκπαιδευτικού προσωπικού (δάσκαλοι, υποδιευθυντές) ή μεταξύ εσάς και του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά το προηγούμενο σχολικό έτος.

Κάθε απάντηση υποδηλώνει πώς διαχειρίζεστε μια κατάσταση σύγκρουσης. Παρακαλώ, προσπαθήστε να θυμηθείτε όσο το δυνατόν περισσότερες πρόσφατες καταστάσεις σύγκρουσης και επιλέξτε για κάθε πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης που σας αντιπροσωπεύει. Οι απαντήσεις ταξινομούνται σε κλίμακα από το 1 έως το 5 όπου:

1=Σχεδόν ποτέ, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά, 4=Πολύ συχνά

Όταν βρίσκεστε σε σύγκρουση με εκπαιδευτικό/ούς ή όταν συμβαίνει μια σύγκρουση στον σχολικό χώρο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς:

1. Εξηγείτε τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας καθαρά από την αρχή;
2. Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;
3. Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά, ώστε να συζητήσετε το πρόβλημα που υπάρχει;
4. Μιλάτε σε άλλους για το πρόβλημά σας;
5. Αναζητείτε την υποστήριξη άλλων;
6. Σε περίπτωση διάστασης απόψεων προσπαθείτε να μοιράσετε την διαφορά;
7. Ζητάτε συγγνώμη αν προκαλέσατε πρόβλημα;
8. Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά, ώστε να λύσετε το πρόβλημα;
9. Γίνεστε επιθετικοί;
10. Διατηρείτε την ψυχραιμία σας, για να λύσετε το πρόβλημα;
11. Εξετάζετε την άποψη του άλλου μέρους;
12. Προσπαθείτε να κατευνάσετε το άλλο μέρος;
13. Επιδιώκετε μια γρήγορη συμφωνία;
14. Μιλάτε περισσότερο από την άλλη εμπλεκόμενη πλευρά;
15. Επικεντρώνεστε σε μια σειρά πιθανών λύσεων;
16. Αναζητάτε μια δίκαιη λύση;
17. Αφήνετε την άλλη πλευρά να επιβάλει τις δικές της απόψεις;
18. Υποβαθμίζετε τη σημασία της σύγκρουσης;
19. Φέρεστε σαν να μην υπήρξε πρόβλημα;
20. Υπενθυμίζετε τα κοινά συμφέροντα;
21. Προσπαθείτε να περάσετε τη δική σας άποψη;
22. Ζητάτε συγγνώμη με προθυμία;
23. Αποφεύγετε να αναλάβετε τις ευθύνες σας;

24. Προσπαθείτε να βρείτε μια συμβιβαστική λύση;
25. Υποχωρείτε σε κάποια σημεία έναντι ανταλλάγματος;

ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι όρος που χρησιμοποιείται στην ψυχολογία και ορίζεται ως: "η προσωπική εκτίμηση ενός ατόμου στο να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών οι οποίες χρειάζονται για να παραχθεί ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα". Με τον όρο αυτο-αποτελεσματικότητα Σχολικού Διευθυντή νοείται η αντίληψη του βαθμού αποτελεσματικότητας του ατόμου που εκτελεί χρέη Διευθυντή σε ένα σχολείο.

Κάθε απάντηση υποδηλώνει την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας Διευθυντή που έχετε, όσον αφορά στα πεδία που δηλώνουν οι τίτλοι των ερωτήσεων. Παρακαλώ, να επιλέξετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Οι απαντήσεις ταξινομούνται σε κλίμακα από το 1 έως το 5 όπου:

1=Καθόλου σίγουρος, 7=Απόλυτα σίγουρος

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε, διαχειριζόμενοι συγκρούσεις, ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό ή ανάμεσα σε εσάς και το εκπαιδευτικό προσωπικό:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

1. Να αναπτύξετε το σύνολο των οδηγιών του σχολείου;
2. Να αναλάβετε πρωτοβουλίες, να σχεδιάσετε και να διεκπεραιώσετε την ανάπτυξη οδηγιών;

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ

1. Να παρακολουθείτε τα οικονομικά του σχολείου;
2. Να έχετε επίγνωση ανά πάσα στιγμή της οικονομικής κατάστασης του σχολείου;
3. Να είστε σίγουροι ότι η οικονομική διαχείριση είναι υπό τον έλεγχό σας;

ΔΙΟΙΚΗΣΗ

1. Να ακολουθείτε και να υλοποιείτε τις ληφθείσες αποφάσεις;
2. Να έχετε συνεχή αξιολόγηση όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου και να τις παρακολουθείτε;

3. Να χρησιμοποιείτε όλα τα διευθυντικά σας προνόμια σε σχέση με τους εργαζόμενούς σας;
4. Να διευκολύνετε τις εργασιακές συνθήκες με το προσωπικό σας;

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Να υποστηρίζετε και να βοηθάτε τους εκπαιδευτικούς με προκλήσεις ή προβλήματα;
2. Να φροντίσετε και να υποστηρίζετε τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται αντιμέτωποι με άγχος ή εξουθένωση;

ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. Να αναπτύξετε ένα σχολείο όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καλές συνθήκες εργασίας;
2. Να βοηθήσετε τους εκπαιδευτικούς σας να προσαρμοστούν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον;
3. Να αναπτύξετε ένα καλό ψυχοκοινωνικό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς σας;
4. Να προτρέψετε τους εκπαιδευτικούς σας να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ώστε το σχολείο να γίνει ένας καλύτερος χώρος μάθησης;
5. Να αναπτύξετε ένα σχολείο, ώστε να είναι «ανοικτό» σε νέες ιδέες και πρωτοβουλίες;

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΠΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ (ΔΗΜΟΤΙΚΕΣ ΤΟΠΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ)

1. Να κοινοποιείτε τις ανάγκες του σχολείου στις δημοτικές αρχές;
2. Να επηρεάζετε τις αρχές να αλλάξουν γνώμη σε περίπτωση διαφωνίας;
3. Να συνεργαστείτε με τις δημοτικές αρχές σχετικά με τις μελλοντικές κατευθύνσεις του σχολείου;

ΕΚΦΡΑΣΗ ΘΥΜΟΥ

Οι πιο κάτω ερωτήσεις αναφέρονται στο συναίσθημα του θυμού και περιγράφουν τη συμπεριφορά σας όταν νιώθετε θυμό κατά τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ εσάς και εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου.

Κάθε απάντηση υποδηλώνει τον τρόπο αντίδρασής σας στο συναίσθημα του θυμού που νιώθετε κάτω από τις συνθήκες που προαναφέρθηκαν. Παρακαλώ, να επιλέξετε την

απάντηση που σας ταιριάζει. Οι απαντήσεις ταξινομούνται σε κλίμακα από το 1 έως το 5 όπου:

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Εξαιρετικά

Όταν είστε θυμωμένος κατά τη διάρκεια συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ εσάς και εκπαιδευτικών:

1. Ελέγχετε τον θυμό σας;
2. Εκφράζετε τον θυμό σας;
3. Κρατάτε μέσα σας τον θυμό σας και δεν τον εκφράζετε;
4. Είστε υπομονετικός/ή με τους άλλους;
5. Δεν ξεχνάτε εύκολα κάτι που σας έκανε να θυμώσετε;
6. Αποτραβιέστε συναισθηματικά από τους άλλους;
7. Κάνετε σαρκαστικά σχόλια για εκείνους που σας προκάλεσαν τον θυμό;
8. Διατηρείτε την ψυχραιμία σας;
9. Αντιδράτε έντονα με συμπεριφορές όπως το να βροντοχτυπάτε πόρτες;
10. Κρατάτε τον θυμό μέσα σας, αλλά δεν το δείχνετε;
11. Ελέγχετε τη συμπεριφορά σας;
12. Ανταλλάζετε άσχημα λόγια με τους άλλους;
13. Έχετε την τάση να κρατάτε κακία αλλά να μην την εκφράζετε σε κανέναν;
14. Επιτίθεστε σε ό,τι σας εξοργίζει;
15. Μπορείτε να συγκρατήσετε τον εαυτό σας χωρίς να χάνετε την ψυχραιμία σας;
16. Κατακρίνετε στα κρυφά τους άλλους;
17. Είστε πιο θυμωμένος/η απ'ότι θα θέλατε να παραδεχτείτε;
18. Ηρεμείτε πιο γρήγορα από τους περισσότερους ανθρώπους;
19. Μιλάτε με άσχημο τρόπο για τους άλλους;
20. Προσπαθείτε να ανεχτείτε και να καταλάβετε τον άλλο;

21. Εκνευρίζεστε πολύ περισσότερο απ' όσο αντιλαμβάνονται οι γύρω σας;
22. Χάνετε εύκολα την ψυχραιμία σας;
23. Αν κάποιος σας ενοχλήσει με κάποιο τρόπο, συνήθως προτιμάτε να του εξηγείτε πώς αισθάνεστε;
24. Ελέγχετε το αίσθημα του θυμού σας;

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

Λεωφόρος Δανάης 2

8042 Πάφος

Κύπρος

Θέμα: Συμμετοχή Διευθυντών/τριών Δημοτικών Σχολείων σε έρευνα

Αξιότιμε/η κύριε/κυρία,

Στα πλαίσια των διδακτορικών μου σπουδών, διεξάγω έρευνα σχετικά με τον ρόλο του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ή μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντή, μέσω της παραμέτρου της αυτο-αποτελεσματικότητας και του τρόπου έκφρασης του θυμού του.

Η αποτελεσματικότητα της έρευνας και η μελλοντική της χρήση ως αξιόπιστη πηγή αναφοράς, εξαρτάται σε ψηλό βαθμό από την ποιότητα και την ποσότητα της πληροφόρησης. Η συμμετοχή σας στην έρευνά μου είναι σημαντική, καθώς τα αποτελέσματα θα συμβάλουν στην επέκταση των γνώσεων που αφορούν στην Εκπαιδευτική Διοίκηση.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου δώδεκα (12) λεπτά. Παρακαλείστε να απαντήσετε με προσοχή, σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, με ενδιαφέρει η προσωπική σας γνώμη. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και ανώνυμες. Η επεξεργασία και η ανάλυση των πληροφοριών που θα προκύψουν θα πραγματοποιηθεί μόνο στα πλαίσια αυτής της έρευνας και για κανέναν άλλο σκοπό.

Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Για οποιοσδήποτε απορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στα στοιχεία επικοινωνίας που δίνονται, ενώ αν χρειάζεστε επιπλέον διευκρινίσεις μπορείτε να τηλεφωνήσετε στον αριθμό 26 843412 (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος). Τέλος, είστε ελεύθερος/η οποιαδήποτε στιγμή να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας και να διακόψετε τη συμμετοχή σας στην έρευνα, επικοινωνώντας μαζί μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Δάφνη Πολυκάρπου

Δασκάλα

Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Νεάπολις Πάφου

Στοιχεία επικοινωνίας:

Τηλ.: 99 330626

e-mail: d.polykarpou@nup.ac.cy



Σχόλια για ερευνητικές προτάσεις

Θέμα έρευνας:	Ο ρόλος του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων, μέσω των παραμέτρων της αυτο-αποτελεσματικότητας διευθυντή και του τρόπου έκφρασης του θυμού του.
Κωδικός έρευνας:	168778
Όνοματεπώνυμο Ερευνητή:	Πολυκάρπου Δάφνη
Διεύθυνση στην οποία υποβλήθηκε:	Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ημερομηνία υποβολής στο ΚΕΕΑ:	16/09/2021

1. Σκοπός -ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

2. Χρησιμότητα-αναγκαιότητα της έρευνας

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

4. Δειγματοληψία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

5. Ερευνητικά εργαλεία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

6. Χρόνος απασχόλησης

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

Αρ. Φακ.: 7.19.46.6/39
Αρ. Τηλ.: 22800918
Αρ. Φαξ: 22809513
E-mail: dde@moe.gov.cy

6 Οκτωβρίου 2021

Κυρία
Δάφνη Πολυκάρπου
Μάρκου Δράκου 43
8250 Έμπα

Θέμα: Άδεια για διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων

Αγαπητή κυρία Πολυκάρπου,

Έχω οδηγίες να αναφερθώ στη σχετική με το πιο πάνω θέμα αίτησή σας προς το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, που υποβλήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2021, και να σας πληροφορήσω ότι εγκρίνεται το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων που εσείς θα επιλέξετε, με θέμα «Ο ρόλος του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων, μέσω των παραμέτρων της αυτο-αποτελεσματικότητας διευθυντή και του τρόπου έκφρασης του θυμού του», την παρούσα σχολική χρονιά 2021-2022. Η απάντηση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης σας αποστέλλεται συνημμένα, για δική σας ενημέρωση. Θα πρέπει, επίσης, να παρουσιάσετε το Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, σε περίπτωση που αυτό σας ζητηθεί.

2. Νοείται, βέβαια, ότι πρέπει να εξασφαλιστεί η άδεια των διευθυντών/ριών των σχολείων που θα επισκεφθείτε, εκ των προτέρων, ώστε να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να μην επηρεαστεί η ομαλή λειτουργία τους. Επιπλέον, τονίζεται ότι, κατά την είσοδό σας στις σχολικές μονάδες πρέπει να τηρούνται όλα όσα προνοούνται στο Υγειονομικό Πρωτόκολλο για τα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί με ιδιαίτερα προσεγμένο τρόπο, ώστε να μη θίγεται το έργο των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον ή οι οικογένειες των μαθητών/ριών και όλες οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν πρέπει να εμπίπτουν μέσα στο πλαίσιο που καθορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν μέρος στην έρευνα στον μη διδακτικό τους χρόνο. Σημειώνεται, επίσης, ότι τα πορίσματα κρίνεται απαραίτητο να είναι ανώνυμα και οι



Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας 1434 Λευκωσία
Τηλ: 22 800600 φαξ: 22 428277 Ιστοσελίδα: <http://www.moe.gov.cy>

πληροφορίες που θα συλλεγούν να τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές και αποκλειστικά και μόνο για τον σκοπό της έρευνας.

3. Η παρούσα έγκριση παραχωρείται με την προϋπόθεση ότι τα πορίσματα της εργασίας, θα κοινοποιηθούν μόλις αυτή ολοκληρωθεί, στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για σχετική μελέτη και κατάλληλη αξιοποίηση.

Με εκτίμηση,



(Δρ Μάριος Στυλιανίδης)
για Γενικό Διευθυντή

Κοιν.: Π.Δ.Ε.
Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας

AKS/AKS EREVNES_Epistol_Dihti_Polykarrou

Τέλος