

2013

þÿ £ Å ¼ ² ¿ Å » µ Å Ä ¹ ⁰ ® À ± Á - ¼ ² ± Ã · Ã Ä
þÿ ´ ¹ µ Å , - Ä · Ã · Ä É ½ Ã Å ³ ⁰ Á ¿ Í Ã µ É ½
þÿ Ã Ç ¿ » µ ⁻ ¿ ± À Ì Ä ¿ ½ / Ä · ½ ´ ¹ µ Å , Å ½

Argyriou, Argyris

þÿ ± ¹ ´ ± ³ É ³ ¹ ⁰ ì ¨ ¼ ® ¼ ± " . • . ± ½ µ À ¹ Ä Ä · ¼ ⁻ ¿ Å š Á ® Ä · Ä

<http://hdl.handle.net/11728/7466>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑ

Δρ. Αργύρης Αργυρίου
Διευθυντής Δ/θμιας
Εκπαίδευσης
Δυτικής Αττικής

Δέσποινα Ανδρεάδου
Εκπαιδευτικός-
Οικονομολόγος

Δρ. Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα
Επίτιμος Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Ειδική Επισημόνασ
Πανεπιστημίου Κύπρου

Summery

The present work explores the issue of advisory intervention in conflict settlement by the directing person in schools of Secondary Education.

This paper seeks the features and the advisory skills used to intervene in a conflict.

The survey was conducted in May 2010 in Western Attica and attended by all the Headmasters in the region.

The methodological tool was a questionnaire and the results were processed with the program SPSS 17.0.

The results have showed that respect, active listening and summarizing are the features and skills that Headmasters in this region use when they intervene advisory in conflict settlement at school.

Λέξεις κλειδιά

Συγκρούσεις, σχολείο, συμβουλευτική παρέμβαση, Διευθυντής/τρια.

0. Εισαγωγή

Η σύγκρουση μπορεί να οριστεί ως μια διαδραστική διαδικασία που εμφανίζεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ κοινωνικών φορέων (Rahim, 1992), αλλά και ως η διαφωνία δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων για πολλούς λόγους. Η σύγκρουση εκδηλώνεται όταν οι ανάγκες, οι παρορμήσεις και οι επιθυμίες δεν ανταποκρίνονται με των άλλων. Είναι μια έννοια που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση ατόμου-κοινωνίας αλλά και κοινωνικών ομάδων μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις σχέσεις ατόμων και ομάδων είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο (Argon, 2009).

Η σύγκρουση είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η διεύθυνση αναλώνει σημαντικό μέρος του χρόνου της στη διαχείριση των συγκρούσεων. Το 1996, οι Διευθυντές/τριες κλήθηκαν να αναλώσουν 20% του χρόνου τους για την αντιμετώπιση ή επίλυση κάποιας μορφής σύγκρουσης, ποσό που αυξήθηκε

σημαντικά, αφού μια δεκαετία νωρίτερα οι Διευθυντές/τριες χρησιμοποιούσαν μόλις το 9% (Κάντας, 2009· McShulskis, 1996). Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η διευθέτησή τους είναι επίσης μια σημαντική πτυχή της οργανωσιακής τους συμπεριφοράς και αφορά στην αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και στην αποδοτική τους λειτουργία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Hakvoort, 2010).

Σύμφωνα με τον Stamatis (1987), η σύγκρουση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ενδεχομένως εμφανίζεται, όταν δύο ή περισσότερα άτομα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους για τη λήψη κάποιας απόφασης, την ολοκλήρωση κάποιου έργου ή την επίλυση κάποιου προβλήματος. Τότε υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να υπάρξουν καταστάσεις που προκύπτουν από την προσπάθεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας να επηρεάσουν την ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας λόγω διαφορετικών συμφερόντων, συστήματος αξιών και διαφορετικών στόχων.

Στα πλαίσια αυτά ο/η Διευθυντής/τρια χρειάζεται τη συμβουλευτική ως μέσο, μέθοδο και διαδικασία παρέμβασης με βάση την οποία προσεγγίζεται το άτομο ή/και η ομάδα ατόμων που συμμετέχουν σε μια σύγκρουση (Somech, 2008). Η συμβουλευτική είναι περισσότερο μια διαδικασία αλληλοεπικοινωνίας, ψυχολογικής υποστήριξης και παροχής βοήθειας σε θέματα που δυσκολεύουν ή εμποδίζουν ένα άτομο στην καλή λειτουργία των διαπροσωπικών του σχέσεων, της σχέσης του με τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς και τον τρόπο που μπορεί να αντιμετωπίζει εξωτερικές προκλήσεις και προβλήματα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Στην εκπαίδευση γενικότερα και στο σχολείο ειδικότερα η Συμβουλευτική έχει ευρύτατη εφαρμογή. Μάλιστα οι ανάγκες και οι ενέργειες του σχολείου συνέβαλαν στην προώθηση και εξέλιξη της συμβουλευτικής (Δημητρόπουλος, 1999) καθιστώντας την πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προσωπικού. Βοηθά στη συστηματική παρακολούθηση σε βάθος και κατανόηση αιτίων προβληματικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου. Τονίζει την αναγκαιότητα ρεαλιστικών προσδοκιών και στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προωθεί την επιλογή των καταλληλότερων λύσεων στα προβλήματα αυτά. Διασφαλίζει τον ελκυστικό χαρακτήρα του σχολείου καθώς και τη συνολική και ριζική αποτελεσματικότητά του στον παιδαγωγικό του ρόλο (Καραγεώργου, 2010).

Ο/η Διευθυντής/τρια, κάθε φορά που παρεμβαίνει συμβουλευτικά στη διαχείριση των διαφόρων τύπων συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολείο του, θα πρέπει να υιοθετεί μια σειρά από χαρακτηριστικά και να χρησιμοποιεί κατάλληλα μια σειρά από δεξιότητες συμβουλευτικής (Roloff, 2009). Τα χαρακτηριστικά είναι η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση-εμπαθητική δυνατότητα και η δεξιότητα της επικοινωνίας. Αντίστοιχα, οι συμβουλευτικές δεξιότητες είναι η ενεργός ακρόαση, η ορθή αντίληψη, η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, η διευκρίνιση και η αντανάκλαση συναισθημάτων.

Το χαρακτηριστικό της αυθεντικότητας αναφέρεται στην εικόνα ενός ατόμου που δρα ειλικρινά και εμπνέει εμπιστοσύνη στις ενέργειές του αλλά και στις σχέσεις και τη συνεργασία με τους άλλους. Ενός ατόμου που έχει ως κέντρο τον άνθρωπο, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τις ηθικές αξίες (Terry, 1993, Duignan & Bhindi, 1995). Ο σεβασμός υποδηλώνει την αναγνώριση της μοναδικότητας σε κάθε άνθρωπο. Ο Rogers τόνισε ότι ο σύμβουλος πρέπει να σέβεται το συμβουλευόμενο και να του δίνει την ελευθερία να βρίσκει δικές του λύσεις για τα προβλήματά του, ενώ διατύπωσε και την άποψη ότι, αν ο σύμβουλος αποδέχεται τον «πελάτη» με ένα μη κατακτητικό τρόπο, τότε θα είναι μεγαλύτερη η πιθανότητα επιτυχίας της «θεραπείας» (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006). Η εμπραθητική δυνατότητα ή ενσυναίσθηση ως ανθρώπινη ικανότητα είναι συνδεδεμένη με την αμοιβαία κατανόηση με φυσιολογικές, κινητικές, ψυχικές και ηθικές πλευρές. Ο West-Burnham (1997) τονίζει ότι σε επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο ηγέτης που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθημα κατανόηση, πρέπει να έχει την ικανότητα να διακρίνει πώς εκτιμάται μια κατάσταση από ένα άλλο πρόσωπο. Επικοινωνία σημαίνει πολύ περισσότερα από μια απλή ανταλλαγή λέξεων. Η ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό ηγέτη και τους συνεργάτες του και στο σύμβουλο και το συμβουλευόμενο είναι το κλειδί και της επιτυχημένης ηγεσίας ή συμβουλευτικής σχέσης αντίστοιχα. Οι Hargie, Tourish & Hargie (1994) σημείωναν ότι η επιτυχής επικοινωνία είναι σημαντικός παράγοντας της οργανωτικής επιτυχίας. Ιδιαίτερα η επικοινωνία αποκτά άλλη βαρύτητα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς η φάση των εργασιών τους πραγματώνεται κυρίως μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Holmes & Wynne, 1989).

Η δεξιότητα της ενεργού ακρόασης επιδιώκει τη δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής και ενεργού ενδιαφέροντος από τον/την Διευθυντή/τρια, ώστε οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση να αισθανθούν ότι στη συμβουλευτική σχέση χωρούν ολόκληροι χωρίς φιλτράρισμα, χωρίς κριτική και ερμηνείες (Δημητρόπουλος, 1998). Για να είναι κανείς αποτελεσματικός στη διαπροσωπική του επικοινωνία, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων. Αυτό σημαίνει ότι η αντίληψή του δεν επηρεάζεται από επιθυμίες, ανάγκες, προσδοκίες, προκαταλήψεις και φόβους. Η υποβολή ερωτήσεων είναι μια σημαντική δραστηριότητα για τη συμβουλευτική παρέμβαση του/της Διευθυντή/τριας στη διαχείριση των συγκρούσεων, επειδή από το είδος των ερωτήσεων και από το ύφος του/της Διευθυντή/τριας εξαρτάται κατά ένα μεγάλο ποσοστό η επιτυχία για την προσπάθεια της συμβουλευτικής παρέμβασης (Δημητρόπουλος, 1998). Στη δεξιότητα της διευκρίνισης περιλαμβάνονται η ενθάρρυνση, η παράφραση και η περιλήψη. Μέσω αυτών ο/η Διευθυντής/τρια, κατά τη συμβουλευτική του παρέμβαση, προσπαθεί να διευκρινίζει όσα έχει ακούσει από τα εμπλεκόμενα μέλη στη σύγκρουση (Gordon, 1974; Ivey, 1996, Δημητρόπουλος, 1998). Αντανάκλαση συναισθημάτων είναι η δεξιότητα που χρησιμοποιεί ο/η Διευθυντής/τρια για να αντικατοπτρίσει και να αποδώσει τα συναισθημα-

τικά στοιχεία που εισπράττει κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής του παρέμβασης από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999).

1. Μεθοδολογία έρευνας

1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός που υιοθετούν χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβουλευτικής στη διευθέτηση των συγκρούσεων οι Διευθυντές/τριες, στις σχολικές μονάδες της Δυτικής Αττικής.

Οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνάς μας απορρέουν από το γενικό σκοπό και είναι οι εξής:

- Ποια χαρακτηριστικά εφαρμόζουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής στη διευθέτηση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν και σε ποιο βαθμό;
- Ποιες δεξιότητες εφαρμόζουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής στη διευθέτηση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν και σε ποιο βαθμό;

Διαφοροποιούνται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που εφαρμόζουν οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής στη διευθέτηση των συγκρούσεων σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τις πρόσθετες σπουδές, την εμπειρία σε διευθυντική θέση στο σχολείο, την επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων και τέλος τον τύπο του σχολείου που διευθύνουν.

1.2. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2010 σε όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής. Στην συγκεκριμένη έρευνα δεν επιλέχθηκε δείγμα καθότι συμμετείχαν όλοι οι Διευθυντές/τριες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νομαρχίας Δυτικής Αττικής. Ήταν τύπου επισκόπησης και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Πριν την κυρίως έρευνα, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν πέντε Διευθυντές/τριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Bell, 2001). Με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας και τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων, το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά και επιστράφηκαν συμπληρωμένα ταχυδρομικά. Συγκεντρώθηκαν 53 ερωτηματολόγια πλήρως συμπληρωμένα τα οποία αποτέλεσαν τα δεδομένα της έρευνας. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής SPSS 17.0.

1.3. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου που κάλυπταν τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος αποτελείτο από 8 ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας (φύλο, ηλικία, συνολικά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, πρόσθετες σπουδές, έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/τρια σχολείου, επιμόρφωση στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, επιμόρφωση στη Διαχείριση των Συγκρούσεων στο σχολείο και τύπο σχολείο που διευθύνουν).

Ο δεύτερο άξονας αποτελείτο από 4 ερωτήσεις που αφορούσαν αντίστοιχα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται στη συμβουλευτική παρέμβαση στη διαχείριση των συγκρούσεων που εμφανίζονται στα σχολεία. Τα χαρακτηριστικά που ερευνήθηκαν ήταν η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση-εμπραθητική δυνατότητα και η επικοινωνία. Οι απαντήσεις δόθηκαν στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=λιγότερο συχνά, 2=λίγο συχνά, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάρα πολύ συχνά).

Ο τρίτος άξονας αποτελείτο από 7 ερωτήσεις που αφορούσαν αντίστοιχες δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στη συμβουλευτική παρέμβαση στη διαχείριση των συγκρούσεων που εμφανίζονται στο σχολείο. Οι δεξιότητες που ερευνήθηκαν ήταν η ενεργός ακρόαση, η ορθή σκέψη, η χρήση ερωτήσεων, η ενθάρρυνση, η παράφραση, η περίληψη και η αντανάκλαση συναισθημάτων. Οι απαντήσεις δόθηκαν στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=λιγότερο συχνά, 2=λίγο συχνά, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάρα πολύ συχνά).

1.4. Πληθυσμός της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 37 άνδρες (69,8%) και 16 γυναίκες (30,2%) εκ των οποίων 3 (5,66%) ήταν μεταξύ 36 και 45 ετών, 25 (47,17%) μεταξύ 46 και 50 ετών και 25 (47,17%) από 51 ετών και άνω. Από τους συμμετέχοντες 7 (13,21%) είχαν από 11 ως 20 χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, 34 (64,15%) από 21 ως 30 χρόνια και 12 (22,64%) πάνω από 30 χρόνια. Ως προς τους τίτλους σπουδών 32 (61,20%) συμμετέχοντες διέθεταν μόνο το βασικό τους πτυχίο, 16 (30,10%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ 8 (15,1%) είχαν παρακολουθήσει ΣΕΛΜΕ. Εμπειρία σε Διευθυντική θέση είχαν λιγότερο από 5 χρόνια 16 (30,19%) συμμετέχοντες, 6 ως 10 χρόνια 15 (28,30%), 11 ως 15 χρόνια 16 (30,19%) συμμετέχοντες και πάνω από 15 χρόνια 6 (11,32%).

Σε ότι αφορά την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στη διοίκηση σχολείων, βρέθηκε ότι 20 (37,74%) είχαν επιμορφωθεί, ενώ 33 (62,26%) όχι. Αντίστοιχα, στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο είχαν επιμορφωθεί 11 (20,75%), ενώ 42 (79,25%) όχι. Τέλος, από τους συμμετέχοντες, 27 (50,94%) διέθυναν Γυμνάσια (αθλητικό, εσπερινό και γενικού τύπου), 15 (28,30%) Γενικά Λύκεια, 9 (16,98%) ΕΠΑ.Λ. και 2 (3,78%) ΕΠΑ.Σ.

2. Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που χρησιμοποιούν στη συμβουλευτική παρέμβαση για τη διευθέτηση μιας σύγκρουσης, παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Μια πρώτη εικόνα των απαντήσεων δείχνει ότι ο βαθμός που υιοθετούν χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβουλευτικής τα υποκείμενα της έρευνας κατά τη διευθέτηση των συγκρούσεων στα σχολεία τους είναι από συχνά έως πολύ συχνά. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται και στα παρακάτω διαγράμματα κατανομής σχετικών συχνοτήτων για κάθε ένα από αυτά ξεχωριστά.

Αυθεντικότητα εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 2 (3,77%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 1 (1,89%), συχνά 7 (13,21%), πολύ συχνά 18 (33,96%) και πάρα πολύ συχνά 25 (47,17%) (Πίνακας 2).

Σεβασμό εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 1 (1,89%) συμμετέχον, συχνά 5 (9,43%), πολύ συχνά 15 (28,30%), και πάρα πολύ συχνά 32 (60,38%). Λίγο συχνά, δεν απάντησε κανείς (Πίνακας 3).

Ενσυναίσθηση εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 11 (20,75%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 7 (13,21%), συχνά 13 (24,53%), πολύ συχνά 13 (24,53%) και πάρα πολύ συχνά 9 (16,98%) (Πίνακας 4).

Επικοινωνία εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 1 (1,89%) συμμετέχον, συχνά 8 (15,09%), πολύ συχνά 21 (39,62%), και πάρα πολύ συχνά 23 (43,40%). Λίγο συχνά, δεν απάντησε κανείς (Πίνακας 5).

Ενεργό ακρόαση εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λίγο συχνά 2 (3,77%) συμμετέχοντες, συχνά 5 (9,43%), πολύ συχνά 26 (49,06%), και πάρα πολύ συχνά 20 (37,74%). Λιγότερο συχνά, δεν απάντησε κανείς (Πίνακας 6).

Ορθή αντίληψη εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λίγο συχνά 1 (1,89%) συμμετέχον, συχνά 13 (24,53%), πολύ συχνά 21 (39,62%), και πάρα πολύ συχνά 18 (33,96%). Λιγότερο συχνά, δεν απάντησε κανείς (Πίνακας 7).

Χρήση ερωτήσεων κάνουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 1 (1,89%) συμμετέχον, λίγο συχνά 4 (7,55%), συχνά 8 (15,09%), πολύ συχνά 24 (45,28%) και πάρα πολύ συχνά 16 (30,19%) (Πίνακας 8).

Ενθάρρυνση εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 3 (5,66%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 4 (7,55%), συχνά 15 (28,30%), πολύ συχνά 15 (28,30%) και πάρα πολύ συχνά 16 (30,19%) (Πίνακας 9).

Παράφραση εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 3 (5,66%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 4 (7,55%), συχνά 15 (28,30%), πολύ συχνά 20 (37,74%) και πάρα πολύ συχνά 11 (20,75%) (Πίνακας 10).

Περίληψη κάνουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 3 (5,66%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 2 (3,77%), συχνά 11 (20,75%), πολύ συχνά 25 (47,17%) και

πάρα πολύ συχνά 12 (22,64%) (Πίνακας 11).

Τέλος, αντανάκλαση συναισθημάτων εφαρμόζουν στη συμβουλευτική παρέμβαση λιγότερο συχνά 4 (7,55%) συμμετέχοντες, λίγο συχνά 9 (16,98%), συχνά 15 (28,30%), πολύ συχνά 16 (30,19%) και πάρα πολύ συχνά 9 (16,98%) (Πίνακας 12).

Από τα χαρακτηριστικά που υιοθετούν τα υποκείμενα της έρευνας κατά τη διευθέτηση των συγκρούσεων φάνηκε ως επικρατέστερο αυτό του σεβασμού προς τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές. Αντίστοιχα η δεξιότητα που χρησιμοποιούν περισσότερο είναι η ενεργός ακρόαση σε όσα έχουν να πουν σχετικά με τις συγκρούσεις στις οποίες τα άτομα εμπλέκονται.

3. Διαφοροποιήσεις στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες σε σχέση με διάφορες μεταβλητές

Για την ολοκλήρωση της έρευνας πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τις πρόσθετες σπουδές, την εμπειρία σε διευθυντική θέση στο σχολείο, την επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων και τέλος τον τύπο του σχολείου που διευθύνουν.

Από τις παραμέτρους που εξετάστηκαν σε τέσσερις δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ενώ στις υπόλοιπες τρεις οι διαφοροποιήσεις αφορούν ορισμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Συγκεκριμένα, στην παράμετρο πρόσθετες σπουδές διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στις δεξιότητες της ενθάρρυνσης και της παράφρασης που υιοθετούν όσα υποκείμενα της έρευνας κατέχουν διδακτορικό ή και μεταπτυχιακό δίπλωμα (για το Levene το sig. είναι και για τις 2 δεξιότητες <0,05). Επίσης, στην παράμετρο επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων διαφοροποίηση παρατηρήθηκε αντίστοιχα στις δεξιότητες της περιλήψης και της παράφρασης (για το Levene το sig. είναι και για τις 2 δεξιότητες <0,05). Τέλος, στην παράμετρο τύπος σχολείου που διεύθυναν τα υποκείμενα της έρευνας, διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στο χαρακτηριστικό της επικοινωνίας και στις δεξιότητες της ενεργού ακρόασης και της ενθάρρυνσης (για το F test το sig. και για τα τρία είναι <0,05) καθώς και στη δεξιότητα του σεβασμού των υποκειμένων που διεύθυναν Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΣ (για το Tamhane το sig. είναι <0,05).

4. Συζήτηση

Ο σεβασμός, η επικοινωνία και η αυθεντικότητα είναι τρία χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν περισσότερο οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής όταν παρεμβαίνουν συμβουλευτικά στη διαχείριση μιας σύγκρουσης.

Στην περίπτωση των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων η έννοια του σεβασμού είναι σχεδόν ταυτόσημη με την πίστη τους στην ικανότητα και τον επαγγελματισμό των υφισταμένων τους (Corey, 1986). Ο McGregor (1960), διαβλέποντας την αξία του

σεβασμού ως παράγοντα οικοδόμησης υγιούς σχέσης εκπαιδευτικού ηγέτη και υφισταμένων του, υπονοεί στη θεωρία Ψ ότι ο ουσιώδης ρόλος του/της Διευθυντή/τριας είναι να οργανώσει εκείνο το σχολικό περιβάλλον που θα σηματοδοτεί σεβασμό και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του διδακτικού του προσωπικού. Ο/Η Διευθυντής/τρια δείχνοντας σεβασμό στο συνομιλητή του/της, προσέχοντάς τον καθώς μιλά χωρίς να τον διακόπτει, κατανοώντας τι του/της λέει και γιατί, προσπαθεί να καλλιεργήσει την ικανότητα ακρόασης, βασική δεξιότητα για την αποτελεσματική επίλυση μιας σύγκρουσης (Owens & Valesky, 2007, Tierney, 2002, Verderber, 1998).

Η επικοινωνία είναι το θεμέλιο για όλες τις ανθρώπινες σχέσεις. Όπως έδειξε έρευνα του ο Irano (2011), η επικοινωνία και η εκπαίδευση στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείρισή τους από τους/τις Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων. Οι Διευθυντές/τριες υιοθετώντας ένα συμβουλευτικό στυλ συμπεριφοράς, αποφεύγουν να υποστηρίξουν κάποια πλευρά και προσπαθούν να βρουν διαύλους επικοινωνίας (Γεράρης & Κυριακού, 2008). Ο/Η Διευθυντής/τρια προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα, αναπτύσσοντας σωστές διαπροσωπικές σχέσεις με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και να μειώνονται οι συγκρούσεις (Arlestig, 2008).

Η αυθεντικότητα λειτουργεί ως καταλύτης στη συμβουλευτική σχέση του/της Διευθυντή/τριας με τους συγκρουόμενους. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1996) η πίστη στην αυθεντικότητα πρέπει να κατευθύνει τις ενέργειες των Διευθυντών/τριων.

Η ενεργός ακρόαση, η χρήση ερωτήσεων, η ορθή αντίληψη και η περιλήψη είναι οι τέσσερις δεξιότητες που χρησιμοποιούν περισσότερο οι Διευθυντές/τριες των σχολείων της Δυτικής Αττικής όταν παρεμβαίνουν συμβουλευτικά στη διαχείριση μιας σύγκρουσης.

Η ενεργός ακρόαση βοηθά τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματα που τους δημιούργησε αυτή. Σύμφωνα με τον West-Burnham (1997) σημαίνει ευαισθησία στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του άλλου, ενώ για τον Bennis (1993) σημαίνει μια μετατόπιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας από ένα συγκεντρωτικό στυλ διοίκησης που βασίζεται στον έλεγχο και την αυταρχικότητα, σε ένα στυλ διοίκησης που να χαρακτηρίζεται από κατανόηση, συναίσθηση-εμπάθητική ικανότητα και ενεργό ακρόαση, στοιχεία που είναι οι ακρογωνιαίοι λίθοι της συμβουλευτικής παρέμβασης. Ο/Η Διευθυντής/τρια, στην προσπάθειά του/της να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας ώστε να τις επιλύσει, θα πρέπει ως ενεργητικός ακροατής να ακούει προσεκτικά τη θέση των αντιμαχόμενων μερών, επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές (Σαϊτής, 2007). Με τη χρήση της δεξιότητας της ενεργού ακρόασης ο/η Διευθυντής/τρια δείχνει ότι επιζητεί το διάλογο, τη λογική συζήτηση και την επίλυση των συγκρούσεων μέσα από την ανάλυση των αιτιών που οδήγησαν στην σύγκρουση και

αναζητώντας τη ρίζα της σύγκρουσης (Everard & Morris, 1996· Παρασκευόπουλος, 2008). Οι παραπάνω διαπιστώσεις φαίνεται να είναι αποδεκτές σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις Διευθυντές/τριες Γενικών Λυκείων και ΕΠΑΣ που θεωρούν το χαρακτηριστικό της επικοινωνίας και τις δεξιότητες της ενεργού ακρόασης, της ενθάρρυνσης και του σεβασμού, βασικές δεξιότητες στην προσπάθεια του/της Διευθυντή/τριας να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στο εσωτερικό της σχολικής του μονάδας.

Η χρήση ερωτήσεων οδηγεί σε λεπτομερειακές απαντήσεις και διευκρινήσεις επιδιώκοντας μια ελεύθερη σχέση με τους εμπλεκόμενους. Στην προσπάθεια για συμβουλευτική παρέμβαση πρέπει να υποβάλλονται από τη μεριά του/της Διευθυντή/τριας κυρίως ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να εξερευνήσουν τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα τους βοηθούν να ξεκαθαρίσουν το πρόβλημα και τις ανησυχίες τους παρά να δώσουν απλά πληροφορίες (Αγγελόπουλος και συν., 2006). Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η χρήση ανοικτών ερωτήσεων σε συζητήσεις οδηγούν σε λεπτομερειακές απαντήσεις (Sternberg, 1997).

Η ορθή αντίληψη εξασφαλίζει αντικειμενικότητα και ακρίβεια στο γεγονός της σύγκρουσης. Στο χώρο του σχολείου μια εσφαλμένη αντίληψη από τη μεριά του/της Διευθυντή/τριας μπορεί να οδηγήσει σε έντονες διαπροσωπικές συγκρούσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και παράλληλα να υψώσει σοβαρά εμπόδια στη διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Αγγελόπουλος και συν., 2006).

Η περιληψη ανακεφαλαιώνει, συμπύσσει και αποκρυσταλλώνει όσα έχουν λεχθεί στη διάρκεια της παρέμβασης. Παράλληλα, η περιληψη δίνει τη δυνατότητα στο κάθε εμπλεκόμενο μέλος να ενώσει όλες τις σκέψεις του και να διατηρήσει τη συνοχή τους (Αγγελόπουλος και συν., 2006).

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται για τους/τις Διευθυντές/τριες που έχουν επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων ή σχετικούς μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών και για τις δεξιότητες της ενθάρρυνσης, της παράφρασης και της περιληψης. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με έρευνες που δείχνουν ότι όσο αυξάνει το επίπεδο των πρόσθετων σπουδών των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων τόσο τα στελέχη αυτά αισθάνονται την ανάγκη για τη διαχείριση των συγκρούσεων που δημιουργούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού να ενθαρρύνουν τα ίδια τα άτομα να επιλύουν το πρόβλημα μόνοι τους, ενώ οι ίδιοι/ες χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες της παράφρασης και της περιληψης να τους υποδεικνύουν τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων (Ματσαγγούρας, 1999). Η άποψη αυτή ενισχύεται από σειρά ερευνών που δείχνουν ότι οι Διευθυντές/τριες με αυξημένο επίπεδο πρόσθετων σπουδών έχουν τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να διακρίνουν εάν η σύγκρουση μπορεί να επιλυθεί, εάν είναι η κατάλληλη χρονική στιγμή για να παρέμβουν και με τη χρήση των δεξιοτήτων της παράφρασης και της

περίληψης να εστιάσουν στο θέμα και να επιδιώξουν μια λύση win-win ή 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· Owens & Valesky, 2007, Scholtes, Joiner & Streiber, 1996). Επιπρόσθετα, η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα απαιτεί την κατανόηση της φύσης της σύγκρουσης και τις πηγές της (Gumuseli & Hacifazlioglu, 2009). Ειδικότερα, για να υπάρξει θετική έκβαση της σύγκρουσης αυτή εξαρτάται από την δεξιότητα και ικανότητα του/της διευθυντή/τριας να διαγνώσει τη σημασία των στόχων και της σχέσης που δίνουν τα μέλη της σύγκρουσης και να ενεργήσει αναλόγως (Tschannen-Moran, 2001). Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν σημαντικά η γνώση και ορθή διαχείριση των δεξιοτήτων της παράφρασης και της περίληψης για τους/τις Διευθυντές/τριες που έχουν επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων ή σχετικούς μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών.

Οι βάσεις της συμβουλευτικής παρέμβασης βρίσκονται στην αποδοχή της μοναδικότητας του ατόμου, στη δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής (Mura, Bonsignore & Diamantini, 2010) και στην ευαισθησία στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του (West-Burnham, 1997, Δημητρόπουλος, 1998), οποιασδήποτε εθνικότητας ή φυλετικής ή θρησκευτικής προέλευσης μπορεί να είναι αυτό (Kaushal & Kwantes, 2006, Koc, 2010). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε ότι αντίστοιχες έρευνες έχουν γίνει σε περιορισμένο βαθμό και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν ασφαλή συμπεράσματα για την περιοχή της Δυτικής Αττικής όχι όμως και για το σύνολο των Διευθυντών/τριων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί πηγή πληροφοριών για το θέμα και αφορμή για την διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών σε όλη τη χώρα.

Πίνακες και διαγράμματα

Πίνακας 1: Μ.Ο και τυπικές αποκλίσεις για 4 χαρακτηριστικά και 7 δεξιότητες συμβουλευτικής

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---------------------------|----|---------|---------|------|----------------|
| Αυθεντικότητα | 53 | 1 | 5 | 4,19 | 1,001 |
| Σεβασμός | 53 | 1 | 5 | 4,45 | ,822 |
| Ενσυναίσθηση | 53 | 1 | 5 | 3,04 | 1,386 |
| Επικοινωνία | 53 | 1 | 5 | 4,23 | ,847 |
| Ενεργός ακρόαση | 53 | 2 | 5 | 4,21 | ,769 |
| Ορθή αντίληψη | 53 | 2 | 5 | 4,06 | ,818 |
| Χρήση ερωτήσεων | 53 | 1 | 5 | 3,94 | ,969 |
| Ενθάρρυνση | 53 | 1 | 5 | 3,70 | 1,153 |
| Παράφραση | 53 | 1 | 5 | 3,60 | 1,080 |
| Περίληψη | 53 | 1 | 5 | 3,77 | 1,031 |
| Αντανάκλαση συναισθημάτων | 53 | 1 | 5 | 3,32 | 1,173 |
| Valid N (listwise) | 53 | | | | |

Πίνακας 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων για το χαρακτηριστικό «αυθεντικότητα»

| Αυθεντικότητα | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 2 | 3,77 |
| Λίγο συχνά | 1 | 1,89 |
| Συχνά | 7 | 13,21 |
| Πολύ συχνά | 18 | 33,96 |
| Πάρα πολύ συχνά | 25 | 47,17 |

Πίνακας 3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων για το χαρακτηριστικό «σεβασμός»

| Σεβασμός | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 1 | 1,89 |
| Λίγο συχνά | 0 | 0 |
| Συχνά | 5 | 9,43 |
| Πολύ συχνά | 15 | 28,30 |
| Πάρα πολύ συχνά | 32 | 60,38 |

Πίνακας 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων
για το χαρακτηριστικό «ενσυναίσθηση»

| Ενσυναίσθηση | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 11 | 20,75 |
| Λίγο συχνά | 7 | 13,21 |
| Συχνά | 13 | 24,53 |
| Πολύ συχνά | 13 | 24,53 |
| Πάρα πολύ συχνά | 9 | 16,98 |

Πίνακας 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων
για το χαρακτηριστικό «επικοινωνία»

| Επικοινωνία | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 1 | 1,89 |
| Λίγο συχνά | 0 | 0 |
| Συχνά | 8 | 15,09 |
| Πολύ συχνά | 21 | 39,62 |
| Πάρα πολύ συχνά | 23 | 43,40 |

Πίνακας 6: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων
για τη δεξιότητα «ενεργός ακρόαση»

| Ενεργός ακρόαση | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 0 | 0 |
| Λίγο συχνά | 2 | 3,77 |
| Συχνά | 5 | 9,43 |
| Πολύ συχνά | 26 | 49,06 |
| Πάρα πολύ συχνά | 20 | 37,74 |

Πίνακας 7: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων
για τη δεξιότητα «ορθή αντίληψη»

| Ορθή αντίληψη | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 0 | 0 |
| Λίγο συχνά | 1 | 1,89 |
| Συχνά | 13 | 24,53 |
| Πολύ συχνά | 21 | 39,62 |
| Πάρα πολύ συχνά | 18 | 33,96 |

Πίνακας 8: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων για τη δεξιότητα «χρήση ερωτήσεων»

| Χρήση ερωτήσεων | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 1 | 1,89 |
| Λίγο συχνά | 4 | 7,55 |
| Συχνά | 8 | 18,09 |
| Πολύ συχνά | 24 | 45,28 |
| Πάρα πολύ συχνά | 16 | 30,19 |

Πίνακας 9: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες απαντήσεων για τη δεξιότητα «ενθάρρυνση»

| Ενθάρρυνση | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 3 | 5,66 |
| Λίγο συχνά | 4 | 7,55 |
| Συχνά | 15 | 28,30 |
| Πολύ συχνά | 15 | 28,30 |
| Πάρα πολύ συχνά | 16 | 30,19 |

Πίνακας 10: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων για τη δεξιότητα «παράφραση»

| Παράφραση | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 3 | 5,66 |
| Λίγο συχνά | 4 | 7,55 |
| Συχνά | 15 | 28,30 |
| Πολύ συχνά | 20 | 37,74 |
| Πάρα πολύ συχνά | 11 | 20,75 |

Πίνακας 11: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων για τη δεξιότητα «περίληψη»

| Περίληψη | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|-----------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 3 | 5,66 |
| Λίγο συχνά | 2 | 3,77 |
| Συχνά | 11 | 20,75 |
| Πολύ συχνά | 25 | 47,17 |
| Πάρα πολύ συχνά | 12 | 22,64 |

Πίνακας 12: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων για τη δεξιότητα «αντανάκλαση συναισθημάτων»

| Αντανάκλαση συναισθημάτων | Απόλυτες συχνότητες | Σχετικές συχνότητες (%) |
|---------------------------|---------------------|-------------------------|
| Λιγότερο συχνά | 4 | 7,55 |
| Λίγο συχνά | 9 | 16,98 |
| Συχνά | 15 | 28,30 |
| Πολύ συχνά | 16 | 30,19 |
| Πάρα πολύ συχνά | 9 | 16,98 |

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006) *Η Συμβουλευτική στο Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο Ρόλος του Δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Adeyemi, M. (2010) Managing Conflict in Organization-an Overview. *Academic Leadership Journal*, 8(4). Διαθέσιμο: <http://contentcat.fhsu.edu/cdm/compoundobject/collection/p15732coll4/id/537/rec/1> [6/2/2009].
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωτική Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Argon, T. (2009) The Development and Implementation of a Scale to Assess the Causes of Conflict in the Classroom of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1033-1041.
- Arlestig, H. (2008) *Communication between principals and teachers in successful schools*. Sweden: Pedagogical Institute of Umea University. Διαθέσιμο: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:142460> [16/2/2009].
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bennis, W. (1993) Creative Leadership. *Australian Institute of Management*, 10, 10-14.
- Γεράρης, Η. & Κυριάκου, Α. (2008). Ο ρόλος του διευθυντή στη διευθέτηση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Διαθέσιμο: <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/gerariskiriakou.php> [5/1/2009].
- Corey, G. (1986) *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Brooks/Cole Publishing Company.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Τόμος πρώτος. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Duignan, P. & Bhindi, N. (1995) Leadership for a New Century. *Educational Management and Administration*, 25(1), 117-132.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1996) *Effective School Management*, (3thed.). London: Paul Chapman.
- Gordon, T. (1974) *Teacher effectiveness training*. New York: David McKax.
- Gumuseli, A. I. & Hacifazlioglu, O. (2009) Globalization and Conflict management in schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 183-198.
- Hargie, C., Tourish, D. & Hargie, O. (1994) Managers communicating: An investigation of Core Situations and Difficulties within Educational Organizations. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 23-8.
- Hakvoort, I. (2010) The conflict pyramid: a holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.
- Holmes, M. & Wynne, E.A. (1989) *Making the school an effective community: Belief, practice and theory in school administration*. Philadelphia: Falmer Press.
- Iravo, A.M. (2011) Conflict Management in Kenyan Secondary Schools. *KCA Journal of Business Management*, 3(2), 48-56.
- Ivey, A.E. (1996) *Developmental Therapy. Theory into practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Κάντας, Α (2009) *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή-Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργου, Ε. (2010) Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Δασκάλου στη Διαχείριση Προβλημάτων στο χώρο του Σχολείου [on-line]. Διαθέσιμο: http://thess.pde.sch.gr/arkiki/periodiko/arthra/teykos1/kar_t1.pdf [20/5/10].
- Kaushal, R. & Kwantes, C. (2006) The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(5), 579-603.
- Κοκ, Ε. (2010) Services and conflict management: Cultural and European integration perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(1), 88-96.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999) *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001) *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Μιχαήλ Π. Γρηγόρης.

- McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill Book Company, Inc.
- McShulskis, E. (1996) Managing Employee Conflicts. *HR Magazine*, 41(9), 16-18.
- Mura, G., Bonsignore, V. & Diamantini, D. (2010) Conflict management among secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2402–2408.
- Owens, R. G. & Valesky, T. C. (2007) *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform (9th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008) *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rahim, M. A. (1992) *Managing conflict in organizations (2nd ed.)*. Westport, CT: Praeger.
- Roloff, M. (2009) Links between Conflict Management Research and Practice. *Journal of Applied Communication Research*, 37(4), 339-348.
- Σαΐτης, Χ. (2007) *Ο διευθυντής στο δημοτικό σχολείο: Από τη θεωρία... στην πράξη (3^η εκδ.)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Scholtes, P., Joiner, B. & Streiber, B. (1996) *The team handbook. (2nd ed.)*. Oriel Incorporated.
- Sergiovanni, T. J. (1996) *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* Jossey – Bass Publishers.
- Stamatis, D.H. (1987) Conflict: You ve got to be positive. *Personnel*, December, 1987, 47-50. Reprinted in J. W. Newstrom & K. Davis (Eds) (1989), *Organizational behavior*. New York: McGraw – Hill.
- Sternberg, P. (1997) Effects of introductory style on children’s abilities to describe experiences of sexual abuse. *Child abuse and neglect*, 21, 1133-1146.
- Somech, A. (2008) Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359-390.
- Terry, R. (1993) *Authentic leadership*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Tierney, E. (2002) *101 Τρόποι καλύτερης επικοινωνίας*. (Ε. Τσουκαλά, μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική (πρωτότυπη έκδοση 1998).
- Tschannen-Moran, M. (2001) The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29(3), 2-32.
- Verderber, R. F. (1998) *Η τέχνη της επικοινωνίας (8^η εκδ.)* (Ν. Σαρρής, μεταφρ.). Αθήνα: Έλλην (πρωτότυπη έκδοση 1993).
- West-Burnham, J. (1997) *Managing Quality in schools*. Pearson Professional Ltd.