



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων  
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας  
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ  
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,  
website: [manedu.teiwest.gr](http://manedu.teiwest.gr), email: [manedu@teiwest.gr](mailto:manedu@teiwest.gr)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
EDUCATION  
MANAGEMENT

**Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management»**

**Διπλωματική Εργασία**

**«Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαχείριση συγκρούσεων:  
διερεύνηση της σχέσης σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας».**

**“Educational Leadership Models and Conflict Management:  
researching the correlation among secondary schools in Achaia  
prefecture”.**

Φωτεινή Δημακοπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος	
Α΄ Συν-Επιβλέπων Δρ. Γεώργιος Παναγιωτόπουλος	Β΄ Συν-Επιβλέπων Δρ. Παναγιώτης Γατομάτης

Πάτρα, Αύγουστος 2020

**Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα.**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ.3 του Ν.1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. \_

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τη συγγραφέα της Διπλωματικής Εργασίας, καθώς και την επωνυμία του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

*Π.Μ.Σ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης Education Management».*

*Αφιερωμένο στους γονείς μου, Ιωάννη και Νικολίτσα.*

## Ευχαριστίες

Κάθε έργο, όσο μοναχικά κι αν εκπονείται, τελικά, όταν ολοκληρώνεται, είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας. Για το λόγο αυτό θέλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνετέλεσαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, στο ξεκίνημά και στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Καθηγητή μου, κο Ιωάννη Μητρόπουλο, που αποτέλεσε πηγή έμπνευσης στη διάρκεια των σπουδών μου και με προθυμία ανέλαβε την εποπτεία της διπλωματικής μου. Η επιστημονική του υποστήριξη, ο σεβασμός στις προσωπικές μου ανησυχίες και αναζητήσεις, η ηθική συμπαράσταση και οι πολύτιμες υποδείξεις του συνέβαλαν στη διεύρυνση της επιστημονικής και προσωπικής μου συγκρότησης και μου πρόσφεραν το έναυσμα για περαιτέρω αναζητήσεις. Πέρα από τις πολύτιμες συμβουλές του σε επιστημονικό επίπεδο, την ακαδημαϊκή του φροντίδα, την ενθάρρυνση που μου πρόσφερε και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, ήταν για μένα η ήρεμη δύναμη για να φέρω αυτή τη μελέτη εις πέρας.

Στους καθηγητές που συνάντησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διοίκηση Εκπαίδευσης-Education Management» του Πανεπιστημίου Πατρών (πρώην Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας). Το ακαδημαϊκό επίπεδο του συγκεκριμένου Προγράμματος διατηρήθηκε υψηλό λόγω των γνώσεων και της μεταδοτικότητας όλων των καθηγητών που το υποστηρίζουν. Τους ευχαριστώ, με την πεποίθηση ότι επιστρέφω στο σχολείο μου με πολύτιμα εφόδια.

Στους γονείς μου που πίστεψαν, ενθάρρυναν, εμπύχωσαν και είναι πάντα το κίνητρο για το επόμενο βήμα.

Στο σύντροφο της ζωής μου και κριτικό αναγνώστη της εργασίας μου, Παναγιώτη Τσαβατόπουλο, για την άνευ όρων και ορίων συμπαράσταση και ουσιαστική του βοήθεια. Εξάντλησε όλα τα μέσα για να με βοηθήσει, δίνοντάς μου μαθήματα ζωής, αφοσίωσης και προσφοράς. \_

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη συσχέτισης ανάμεσα στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως αυτά ορίζονται στη θεωρία της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και παθητικό-αποφευκτικό) και στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, όπως αυτά αποτυπώνονται στο μοντέλο των Rahim & Bonoma (1979), που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σε δημόσια ημερήσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Καταγράφεται ο θεωρητικός προβληματισμός, ανασκοπούνται συναφείς έρευνες και ακολουθείται η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση.

Το δείγμα αποτελείται από 153 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε αστικά, περιφερειακά και ορεινά Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια του Ν. Αχαΐας. Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκαν το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας-Multifactor Leadership Questionnaire (M.L.Q. Form 5X-Short) για την διερεύνηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και το Rahim Organizational Conflict Inventory– II, Form B (ROCI-II) για την διερεύνηση των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν σε βάση δεδομένων του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS .

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι ασκείται σε βαθμό, άνω του μετρίου, η Μετασχηματιστική ηγεσία (μ.τ. 3,27) αλλά και η Συναλλακτική ηγεσία (μ.τ. 3,17). Αντιθέτως, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η Παθητική ηγεσία ασκείται σε αρκετά μικρότερο βαθμό (μ.τ. 2,32). Φαίνεται ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία επηρεάζουν θετικά και στατιστικά σημαντικά την έκβαση ηγεσίας ( $p < 0.05$ ), δηλαδή, όσο μεγαλύτερη εφαρμογή έχουν τα συγκεκριμένα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας τόσο μεγαλύτερη είναι η αποτελεσματικότητα και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται περισσότερο είναι Η «Ενσωμάτωση/Συνεργασία» (3,47) και ο «Συμβιβασμός» (3,33). Ακολουθούν τα στυλ της «Προσαρμογής» και της «Αποφυγής», ενώ οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η «Επιβολή/Κυριαρχία» εφαρμόζεται σε αρκετά μικρότερο βαθμό (μ.τ. 2,65).

Παρέχονται ενδείξεις ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της Μετασχηματιστικής ( $R=0,899$ ) και της Συναλλακτικής ηγεσίας ( $R=0.732$ ) με το στυλ διαχείρισης «Ενσωμάτωση/Συνεργασία». Μεγάλη θετική συσχέτιση με αυτά τα μοντέλα ηγεσίας έχει και το στυλ «Προσαρμογής/Συγκαταβατικός» ( $R=0.682$  και  $R=0.527$  αντίστοιχα) αλλά και το στυλ «Συμβιβασμού» ( $R=0.693$  και  $R=0,551$  αντίστοιχα). Αντιθέτως, η Παθητική ηγεσία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την «Επιβολή/Κυριαρχία» ( $R=0.307$ ) και την «Αποφυγή» ( $R=0.223$ ), ενώ παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τα στυλ «Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός» ( $R=-0,605$ ), «Προσαρμογής/Συγκαταβατικός» ( $R=-0.345$ ) και «Συμβιβασμού» ( $R=-0.368$ ).

Επιπλέον αναλύσεις υποδεικνύουν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και τα ορισμένα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά προκύπτει ότι τα εκπαιδευτικά μοντέλα ηγεσίας που απαντώνται συχνότερα είναι το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό, ενώ ως συχνότερα εμφανιζόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων είναι αυτές της ενσωμάτωσης/συνεργασίας και του συμβιβασμού. Τέλος, αναγνωρίστηκε πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας και του τρόπου διαχείρισης των οργανωσιακών συγκρούσεων .

**Λέξεις-Κλειδιά:** Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σχολική μονάδα.

## **Abstract**

The aim of the present study is to explore the extent to which there is a correlation between the models of educational leadership, specifically the Transformational, the Transactional, the Laissez-Faire ones as defined in the Full Range of Leadership FRL theory, and the conflict management styles- introduced by Rahim and Bonoma (1979)- that Secondary Education Public School Head Teachers in Achaia Prefecture adopt and apply in their practice according to the educationists' perceptions.

The study begins with a record of the theoretical issues that arise concerning both the educational leadership models and the conflict management styles, continues with a literature review of similar studies and ends with the use of the quantitative research method.

The data collected for this study come from a sample of 153 educationists of various specialties who work in Gymnasiums and General Lyceums of urban, regional and mountainous areas. The tools chosen are the Multifactor Leadership Questionnaire (M.L.Q. Form 5X-Short) (Avolio & Bass, 1195) for the exploration of the educational leadership models and the Rahim Organizational Conflict Inventory – II, Form B (ROCI – II) (Rahim, 1983) for the exploration of the conflict management styles applied by Head Teachers. The participants' responses were coded and entered into the SPSS statistical analysis software database.

The survey results show that the Transformational model got a score of 3,27 and the Transactional one a 3,17 score, respectively, both of which are above average usage. On the other hand, the Laissez-Faire leadership model was found to be exercised to a lesser extent as it got a 2,32 score. It seems that both the Transformational and the Transactional leadership models affect positively the leadership outcome ( $p < 0.05$ ) and are statistically more important to the educationists of a school unit.

The results also show that the widely used styles for managing organizational conflicts are the Collaborating style (3,47) and the Compromising style (3,33). Next in line come the Accommodating and Avoiding styles whereas the Competing style is exercised to a much less extent (2,65) according to the participants.

There are indications of a strong positive correlation between the Transformational ( $R=0,899$ ) and the Transactional leadership ( $R=0,732$ ) with the Collaborating management style. Another strong positive correlation of these leadership models has been found with the Accommodating style ( $R=0,682$  and  $R=0,551$ ) as well as with the Compromising style ( $R=0,693$  and  $R=0,551$ ). The Laissez-Faire model, however, is found to have a positive correlation with the Competing ( $R=0,307$ ) and the Avoiding ( $R=0,223$ ) styles while it has a negative correlation with the Collaborating style ( $R=-0,605$ ), the Accommodating style ( $R=-0,345$ ) and the Compromising style ( $R=-0,368$ ). Additional analyses indicate that the demographic characteristics of the sample and the certain characteristics of the school units influence the perceptions of the educationists interviewed.

In conclusion, the most frequently used leadership models met in schools are the Transformational and the Transactional ones while the most frequently occurring conflict management styles are the Collaborating and the Compromising ones. Last but not least, it is pointed out that there is a significant correlation between the educational leadership model and the way in which organizational conflicts are managed.

**Keywords:** Educational Leadership Models, Conflict Management Style, Secondary Education, School Unit.



## Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Λέξεις-Κλειδιά:.....	6
Κατάλογος Πινάκων.....	13
Κατάλογος Σχημάτων.....	15
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	15
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	16
Εισαγωγή.....	17
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>21</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η Ηγεσία.....</b>	<b>21</b>
Εισαγωγή.....	21
1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «ηγεσία».....	21
1.3. Θεωρίες Ηγεσίας.....	26
1.3.1. Γενετική Θεωρία (Genetic Approach).....	27
1.3.2. Η θεωρία των Χαρακτηριστικών της Συμπεριφοράς (Trait-Based Theories).....	28
1.3.3. Η Θεωρία της Συμπεριφοράς του Ηγέτη (Behavioral Theories).....	30
1.3.4. Ενδεχομενικές ή Περιπτωσιακές Θεωρίες (Contingency Theories).....	31
1.3.5. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας.....	33
1.4. Διοίκηση και Ηγεσία.....	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Εκπαιδευτική Ηγεσία.....</b>	<b>41</b>
2.1. Εισαγωγή.....	41
2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία».....	41
2.3. Διαστάσεις Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	45
2.3.1. Ηγεσία και όραμα.....	45
2.3.2. Ηγεσία και επιρροή.....	46
2.3.3. Ηγεσία και αξίες.....	47
2.4. Παράμετροι Ηγεσίας- Ο ρόλος του «συγκείμενου».....	49

<b>2.5. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας</b> .....	51
<b>2.5.1.Καθοδηγητική-Παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional Leadership)</b> .....	53
<b>2.5.2. Διοικητική ή Διαχειριστική Ηγεσία (Managerial Leadership)</b> .....	54
<b>2.5.3. Συμμετοχική Ηγεσία(Participative Leadership)</b> .....	55
<b>2.5.4. Ηθική Ηγεσία (Moral Leadership)</b> .....	55
<b>2.5.5. Ενδεχομενική Ηγεσία (Contigent Leadership)</b> .....	56
<b>2.5.6. Διαπροσωπική Ηγεσία (Interpersonal Leadership)</b> .....	57
<b>2.5.7. Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Postmodern Leadership)</b> .....	57
<b>2.5.8. Ηθικά Μετασχηματίζουσα Ηγεσία (Ethically Transforming Leadership)</b> .....	58
<b>2.5.9. Δημοκρατική Ηγεσία(Democratic Leadership)</b> .....	58
<b>2.5.10. Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership)</b> .....	59
<b>2.5.11. Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)</b> .....	61
<b>2.5.12. Παθητική-Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez Faire Leadership)</b> .....	65
<b>2.6. Το Πλήρες Φάσμα της Ηγεσίας (Full Range of Leadership – FRL)</b> .....	66
<b>2.7. Η έκβαση της ηγεσίας (Out comes of leadership)</b> .....	67
<b>2.8. Σύνοψη Κριτική ανάλυση σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας</b> .....	69
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Οι συγκρούσεις στους οργανισμούς</b> .....	71
<b>3.1. Εισαγωγή</b> .....	71
<b>3.2.Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σύγκρουση»</b> .....	72
<b>3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης</b> .....	76
<b>3.4. Τυπολογία συγκρούσεων</b> .....	78
<b>3.5. Τα στάδια εξέλιξης των συγκρούσεων</b> .....	81
<b>3.6. Αίτια συγκρούσεων</b> .....	84
<b>3.7. Αποτελέσματα συγκρούσεων</b> .....	87
<b>3.8. Η διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα</b> .....	91
<b>3.9. Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων</b> .....	93
<b>3.10. Στυλ και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων</b> .....	94
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .Ηγεσία και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα</b> .....	101

4.1. Εισαγωγή.....	101
4.2. Σχέση μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. ....	101
4.3. Μετασχηματιστική Ηγεσία και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα. ....	102
4.4. Συναλλακτική Ηγεσία και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.....	104
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση συναφών ερευνών. ....</b>	<b>106</b>
5.1.Εισαγωγή.....	106
5.2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. ....	106
5.3. Αναγκαιότητα της έρευνας. ....	112
<b>ΜΕΡΟΣ Β΄ Η ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>115</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ. ....</b>	<b>115</b>
6.1. Εισαγωγή.....	115
6.2.Σκοπός της έρευνας. ....	115
6.3.Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. ....	116
6.4. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	117
6.5. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας .....	118
6.6. Μέθοδος συλλογής δεδομένων-Ζητήματα δεοντολογίας. ....	119
6.7. Το ερευνητικό εργαλείο.....	120
6.8. Πλαίσιο Ανάλυσης.....	125
6.9.Στατιστική επεξεργασία δεδομένων. ....	126
6.10.Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας . ....	127
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Τα αποτελέσματα της έρευνας. ....</b>	<b>129</b>
7.1. Εισαγωγή.....	129
7.2. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	129
7.2.1. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας.....	134
7.2. Επισκόπηση των Μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	137
7.3.1.Οι διαστάσεις των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	139
7.3.2.Τα Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας ανά Δημογραφικό χαρακτηριστικό. ....	141

7.3.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας.....	145
7.3.4. Σχέση της έκβασης ηγεσίας με τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	149
7.4. Επισκόπηση των Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	151
7.4.1. Τα Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανά Δημογραφικό χαρακτηριστικό.....	154
7.4.2. Τα Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανά χαρακτηριστικό σχολικής μονάδας. ...	156
7.5. Σχέση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	160
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Συμπεράσματα-Προτάσεις .....</b>	<b>162</b>
8.1. Συμπεράσματα –Συζήτηση ευρημάτων.....	162
8.1.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαστάσεις έκβασης ηγεσίας υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς;» .....	163
8.1.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιούν συχνότερα οι Διευθυντές/Διευθύντριες σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς; .....	167
8.1.3.Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά της σχολική μονάδας; .....	169
8.1.4. Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Συσχετίζονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες στις σχολικές μονάδες; .....	172
8.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	174
8.3. Προτάσεις.....	175
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	176
Παράρτημα.....	207

<b>Κατάλογος Πινάκων</b>	
Πίνακας 1. Σύγκριση Διοίκησης/Μάνατζμεντ & Ηγεσίας.	38
Πίνακας 2. Τυπολογία μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.	52
Πίνακας 3. Χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας.	60
Πίνακας 4. Το μοντέλο Ηγεσίας Πλήρους Φάσματος (Avolio & Bass, 1991).	66
Πίνακας 5. Παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στους οργανισμούς.	76
Πίνακας 6. Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων.	93
Πίνακας 7. M.L.Q. Scoring Key (Πηγή: Avolio & Bass, 2004).	121
Πίνακας 8. ROCI-II Scoring Key (Πηγή: Rahim, 2001).	122
Πίνακας 9. Δείκτης αξιοπιστίας των πέντε επιμέρους τρόπων διαχείρισης (Πηγή: Rahim, 2001 -Σημείωση: Όπου Π = Προϊστάμενοι, Φ = Φοιτητές).	123
Πίνακας 10. Πλαίσιο Ανάλυσης (άξονες-διαστάσεις και δείκτες ανάλυσης.)	124
Πίνακας 11. Ατομικά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 1 (N=153).	129
Πίνακας 12. Ατομικά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 2 (N=153).	131
Πίνακας 13. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Σχολικής Μονάδας (N=153).	133
Πίνακας 14. Περιγραφή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.	135
Πίνακας 15. Διαφορές ανάμεσα στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.	137
Πίνακας 16. Διαστάσεις Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.	138
Πίνακας 17. Διαστάσεις Συναλλακτικής Ηγεσίας.	139
Πίνακας 18. Διαστάσεις Παθητικής Ηγεσίας.	139
Πίνακας 19. Διαστάσεις Έκβασης Ηγεσίας.	140
Πίνακας 20. Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν	140

Πίνακας 21. Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα.	142
Πίνακας 22. Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με την προϋπηρεσία σε Διευθυντική θέση.	143
Πίνακας 23. Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας.	144
Πίνακας 24. Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του/της Διευθυντή/Διευθύντριας.	145
Πίνακας 25. Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με την ειδικότητα Διευθυντή/Διευθύντριας.	146
Πίνακας 26. Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με την ηλικία Διευθυντή/Διευθύντριας.	147
Πίνακας 27. Συσχέτιση της Έκβασης Ηγεσίας με τα Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.	148
Πίνακας 28. Εξάρτηση της Έκβασης Ηγεσίας από τα Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (χρήση Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης).	149
Πίνακας 29. Περιγραφικά μέτρα των πέντε κλιμάκων για τους τύπους διαχείρισης συγκρούσεων.	150
Πίνακας 30. Διαφορές ανάμεσα στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.	152
Πίνακας 31. Διαφοροποίηση των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα.	153
Πίνακας 32. Διαφοροποίηση των Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανάλογα με την ειδικότητα του/της Διευθυντή/Διευθύντριας.	155
Πίνακας 33. Διαφοροποίηση των Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανάλογα με το	156

επίπεδο σπουδών του/της Διευθυντή/Διευθύντριας.	
Πίνακας 34. Διαφοροποίηση των Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας του/της Διευθυντή/Διευθύντριας σε διευθυντική θέση.	158
Πίνακας 35. Συσχέτιση των Μοντέλων Εκπαιδευτικής Ηγεσίας με τα Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων.	139
<b>Κατάλογος Σχημάτων</b>	
Σχήμα: 1. Stogdill's (1974) leadership traits in Big Five language.	29
Σχήμα 2. Το Μοντέλο της Επαύξησης της Συναλλακτικής και της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.	68
Σχήμα 3: Η διαδικασία της σύγκρουσης. Πηγή: Pondy, 1967.	81
Σχήμα 4: Διοικητική Σχάρα- Managerial Grid (Blake & Mouton, 1964.	94
Σχήμα 5: Συγκρουσιακό Πλέγμα (Conflict Grid) των Blake & Mouton(1964).	94
Σχήμα 6: Συγκρουσιακό Πλέγμα Thomas & Kilmann(1978).	95
Σχήμα 7: Συγκρουσιακό Πλέγμα Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979).	96
Σχήμα 8: Μοντέλο Συναλλαγής Ηγέτη-Μέλους.	103
<b>Κατάλογος Διαγραμμάτων</b>	
Διάγραμμα 1. Ατομικά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 1 (N=153).	130
Διάγραμμα 2. Ατομικά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 2 (N=153).	132
Διάγραμμα 3. Χαρακτηριστικά Σχολικής Μονάδας (N=153).	135
Διάγραμμα 4. Επίπεδα των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.	137
Διάγραμμα 5. Επίπεδα των πέντε κλιμάκων για τους τύπους διαχείρισης συγκρούσεων.	151

### Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Σ.Μ.	Σχολική μονάδα
FLR	Full Range of Leadership
ΠΦΗ	Το Πλήρες Φάσμα της Ηγεσίας
M.L.Q. Form 5X-Short	Multifactor Leadership Questionnaire
ROCI- II	<i>Rahim Organizational Conflict Inventory– II, Form B</i>
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences



## **Εισαγωγή.**

Πλήθος ερευνητικών μελετών έχει επικεντρωθεί στα στοιχεία που καθιστούν έναν ηγέτη αποτελεσματικό και κατ' επέκταση αυξάνουν τις πιθανότητες επίτευξης των στόχων της ομάδας και της ικανοποίησης που βιώνουν τα μέλη της. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο μοντέλο ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων και στο βαθμό που αυτό καθορίζει την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι υιοθετούν τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, είναι αυτοί που θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί και συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσης της ομάδας τους (Barnett, Marsch and Craven, 2005). Είναι συνεργατικοί και υποστηρικτικοί, δημιουργούν ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα, προσφέρουν ευκαιρίες ανοικτού διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων, αφουγκράζονται τις ανάγκες των εργαζομένων, επικοινωνούν το όραμά τους και διαχειρίζονται αποτελεσματικά κάθε ζήτημα που προκύπτει στη σχολικής μονάδα, δημιουργώντας συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής.

Με δεδομένο ότι το οργανωσιακό περιβάλλον του σχολείου χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα που προέρχεται από τη διαφοροποίηση στις διαδικασίες, στους ρόλους, στους κανόνες λειτουργίας του και αλληλεπιδρούν εξαιρετικά ανομοιογενείς ομάδες ανθρώπων (Σαΐτης, 2007), είναι αναμενόμενο οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της πραγματικότητας ενός ζωντανού οργανισμού, όπως είναι οι σχολικές μονάδες.

Ως εκ τούτου, το θέμα των συγκρούσεων και η διαχείρισή τους κατατάσσονται στα σημαντικά θέματα της διοίκησης και ηγεσίας, καθώς καθορίζουν την αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και την αποτελεσματική λήψη των αποφάσεών τους (Αθανασούλα-Ρέππα 2008).

Η παραδοσιακή προσέγγιση στις συγκρούσεις, τις προσεγγίζει ως ένα φαινόμενο, το οποίο πρέπει να αποφεύγεται και να ελαχιστοποιείται. Η σύγχρονη προσέγγιση, αποδέχεται ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός μέτριου επιπέδου οργανωσιακής σύγκρουσης σε θέματα σημαντικά για τον οργανισμό (Rahim, 2002). Με την κατάλληλη διαχείρισή τους, οι συγκρούσεις μπορούν να είναι λειτουργικές, προς όφελος του οργανισμού (Rahim, 2001), καθότι συνδέονται μεταξύ άλλων με αυξημένη απόδοση και εισαγωγή καινοτομιών και ως εκ τούτου η ικανότητα των διευθυντών ως

ηγετικών στελεχών για έγκαιρη διάγνωση και αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων (Σαΐτης, 2008α) θεωρείται αποφασιστικής σημασίας.

Οι τρόποι με τους οποίους ασκείται η ηγεσία και η διαχείριση των συγκρούσεων είναι παράγοντες που μπορεί να καθορίσουν είτε μόνοι τους, είτε σε συνδυασμό την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Zafar, 2011). Οι αποτελεσματικοί ηγέτες αντιμετωπίζοντας τις συγκρούσεις, προσπαθούν να τις αξιοποιήσουν και να τις συστηματοποιήσουν προς όφελος του σχολικού οργανισμού (Burns, 1978).

Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας είναι το όραμα, η επιρροή, οι αξίες και η ενδυνάμωση των ατόμων, δε στηρίζεται στην εξουσία που απορρέει από τη θέση των στελεχών (Stone, Russell & Patterson, 2004), αλλά δομείται από την επίδραση των ηγετών στη συνεργασία, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη δημιουργία των κατάλληλων κινήτρων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν με τη θέλησή τους και χωρίς εξαναγκασμό, στην πραγμάτωση των στόχων του σχολείου, ενισχύοντας την αποδοτικότητα του.

Στο πλαίσιο αυτό, έχει γεννηθεί ένας νέος τομέας ερευνητικού ενδιαφέροντος αναφορικά με τα μοντέλα ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων και ο βαθμός επίδρασής τους στην διαχείριση συγκρούσεων εκ μέρους των ηγετών. Ωστόσο ο όγκος πληροφοριών δεν είναι ιδιαίτερα εκτεταμένος και το πεδίο έρευνας είναι σχετικά πρόσφατο.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει την ύπαρξη ή μη συσχέτισης ανάμεσα στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σε δημόσια ημερήσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης επικεντρώνονται α) στη διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας (μετασχηματιστικού, συναλλακτικού και παθητικού) και έκβασης εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν στην υιοθέτησή τους, β) στη διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης των πέντε βασικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων του συγκρουσιακού μοντέλου των Rahim & Bonoma (1979), που εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες καθώς και οι παράγοντες

που επιδρούν στην εφαρμογή τους και 3) στη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη συσχέτισης μεταξύ των τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας (μετασηματιστικού, συναλλακτικού και παθητικού) και των πέντε βασικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων του μοντέλου των Rahim & Bonoma (1979).

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια θα μπορέσουν να αποτελέσουν αφορμή για κριτικό αναστοχασμό από μέρους των Διευθυντών/Διευθυντριών, ως προς τον καθοριστικό ρόλο του υιοθετούμενου μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αποδοτική διαχείριση οργανωσιακών συγκρούσεων και να δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη, συζήτηση και προβληματισμό. Ενδεχομένως τα πορίσματά της να αξιοποιηθούν πρακτικά στο σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης των Διευθυντών/Διευθυντριών για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στα σχολικά πλαίσια.

Η μελέτη είναι διαρθρωμένη σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Η αναγκαιότητα του θεωρητικού μέρους, ως αποτέλεσμα ευρείας βιβλιογραφικής ανασκόπησης της σχετικής διεθνούς και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας, έγκειται στο ότι αποσαφηνίζει το περιεχόμενο των εννοιολογικών δομών που θα χρησιμοποιηθούν και κατά συνέπεια συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των φαινομένων που περιγράφονται.

Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από πέντε (5) κεφάλαια και το ερευνητικό μέρος από τρία (3) κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από τέσσερις(4) ενότητες, επιχειρείται η ανάδειξη της πολυπλοκότητας του όρου «ηγεσία» και ο καθοριστικός της ρόλος στη διοίκηση των σχολικών οργανισμών. Με την παράθεση διαφόρων ορισμών που εντοπίστηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, επιδιώκεται η εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ηγεσία και συγκεκριμένα η Γενετική Θεωρία (Genetic Approach), η θεωρία των Χαρακτηριστικών της Συμπεριφοράς (Trait-Based Theories), η Θεωρία της Συμπεριφοράς του Ηγέτη (Behavioral Theories) και οι Ενδεχομενικές ή Περιπτωσιακές Θεωρίες (contingency theories), εστιάζοντας στα σημαντικότερα σημεία αυτών, στην κριτική που ασκήθηκε και ταυτόχρονα στη συνεισφορά τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της σχέσης διοίκησης και ηγεσίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται το περιεχόμενο του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία», έννοια κομβικής σημασίας για την παρούσα μελέτη. Αναλύονται οι διαστάσεις της (όραμα, επιρροή, αξίες) και αναδεικνύεται ο ρόλος του συγκεκριμένου στο ηγετικό

ύφος που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων. Αναλύονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στο Πλήρες Φάσμα της Ηγεσίας (Full Range of Leadership), όπως αναπτύχθηκε από τους Avolio & Bass (1991) (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό, παθητικό και έκβαση της ηγεσίας), που θα χρησιμοποιηθούν στο ερευνητικό εγχείρημα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την συνοπτική κριτική ανάλυση των σύγχρονων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σύγκρουση», που αποτελεί τη δεύτερη κομβικής σημασίας έννοια στην παρούσα μελέτη. Ακολουθεί η παρουσίαση των βασικών παραδοσιακών και σύγχρονων θεωριών για το φαινόμενο της σύγκρουσης, η ποικιλία τύπων που το διακρίνουν, τα στάδια εξέλιξης των συγκρούσεων, τα αίτια που το προκαλούν και τα αποτελέσματα για τη σχολική μονάδα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αποσαφήνιση του όρου «διαχείριση συγκρούσεων» και την αναλυτική παρουσίαση των συγγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο συγκρουσιακό πλέγμα των Rahim & Bonoia (1979), που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται να αναδειχθεί η σχέση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με τη διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα και ειδικότερα του μετασχηματιστικού και του συναλλακτικού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών με το θέμα ερευνών και προβάλλεται η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της έρευνας που θα υλοποιηθεί.

Στο β' μέρος και στο κεφάλαιο έξι που ακολουθεί, αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα του ερευνητικού εγχειρήματος. Στη συνέχεια αναλύονται η ερευνητική μέθοδος, που επιλέχθηκε για την έρευνα και παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Ακολούθως δίνονται πληροφορίες για τον πληθυσμό και το δείγμα και περιγράφονται η ερευνητική διαδικασία, η μέθοδος και το πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από το κριτήρια της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Στο κεφάλαιο επτά παρουσιάζονται, καταγράφονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα.

Στο κεφάλαιο οχτώ της εργασίας, διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν ανά ερευνητικό ερώτημα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, ώστε να διασφαλιστεί μια πληρέστερη εικόνα του φαινομένου.

## ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η Ηγεσία.

#### Εισαγωγή.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ανάδειξη της πολυπλοκότητας του όρου «ηγεσία» και ο καθοριστικός της ρόλος στη διοίκηση των οργανισμών.

Αρχικά επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και αναδεικνύεται η δυσκολία για έναν γενικά αποδεκτό ορισμό. Στη συνέχεια παρουσιάζονται παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ηγεσία και συγκεκριμένα η Γενετική Θεωρία (Genetic Approach), η θεωρία των Χαρακτηριστικών της Συμπεριφοράς (Trait-Based Theories), η Θεωρία της Συμπεριφοράς του Ηγέτη (Behavioral Theories) και οι Ενδεχομενικές ή Περιπτωσιακές Θεωρίες (contingency theories), εστιάζοντας στα σημαντικότερα σημεία αυτών, στην κριτική που ασκήθηκε και ταυτόχρονα στη συνεισφορά τους.

Τέλος, αναδεικνύεται η σχέση της διοίκησης με την ηγεσία μέσα από την ανάλυση των διαφορών αλλά και των κοινών σημείων διοίκησης και ηγεσίας.

#### 1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «ηγεσία».

Η έννοια της ηγεσίας είναι μία από τις σημαντικότερες και πιο πολύπλοκες έννοιες στην επιστήμη της διοίκησης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007) αποτελώντας καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών (Brauckmann & Πασιαρδής, 2011), καθώς είναι το αποφασιστικό στοιχείο που εξηγεί την επιτυχία ή την αποτυχία ενός οργανισμού (Harris, 2004). Το εννοιολογικό της περιεχόμενο παραμένει μέχρι σήμερα ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και ταυτόχρονα ένα από τα πιο σύνθετα και αμφιλεγόμενα ζητήματα, καθώς, σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία, παρουσιάζει πλήθος εννοιολογικών προσεγγίσεων (Leithwood & Duke, 1999· Lakomski, 1999· Yukl, 2002· Alvesson & Sveningsson, 2003).

Κυρίαρχη θεώρηση είναι η θεώρηση με όρους διαδικασίας επιρροής που αποβλέπει στον επηρεασμό ενός ατόμου ή μιας ομάδας με σκοπό την επίτευξη ορισμένων στόχων κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Stodgill, 1950, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008· Hersey and Blanchard, 1972).

Προς την ίδια κατεύθυνση, διάφοροι ερευνητές όρισαν την ηγεσία ως μια διαδικασία επίδρασης με σκοπό τον επηρεασμό της συμπεριφοράς και των πράξεων

μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, μιας τυπικής ή άτυπης οργάνωσης, ακόμη κι ενός ατόμου ξεχωριστά, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προσπαθήσουν με προθυμία να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας στην οποία ανήκουν και δραστηριοποιούνται Rahim (1983a), να αναλάβουν πρωτοβουλίες και κινδύνους (Cuban, 1988) και να τους δημιουργηθούν υψηλές προσδοκίες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων ή την εκπλήρωση συγκεκριμένων σκοπών (Bass, 1990a) και την υλοποίηση ενός οράματος (Owens, 2001).

Ο Χυτήρης, (1996) προσδιορίζει την ηγεσία ως *«ικανότητα των διοικούντων να επιβλέπουν αλλά και να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού»*(σελ.243), ενώ ο Κουτούζης (1999) διαχωρίζει τους όρους ηγεσία και ηγέτης. Έτσι, ορίζει την ηγεσία ως τη διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς ή των πράξεων άλλων ανθρώπων, ώστε να επιτευχθούν κάποιοι σκοποί, ενώ ορίζει τον ηγέτη ως το πρόσωπο που καθοδηγεί μια ομάδα για να πετύχει τον επιθυμητό γι' αυτόν στόχο.

Οι Richards & Engle (1986) σημειώνουν ότι ηγεσία αφορά τη συλλογή των οραμάτων, την ενσωμάτωση των αξιών και τη δημιουργία του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διάφορες επιδιώξεις μπορούν να επιτευχθούν.

Οι Spillane, Halverson & Diamond, (2001), τόνισαν το στοιχείο της αλληλεπίδρασης και προσδιόρισαν την ηγεσία ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των ατόμων που βασίζεται στην αμοιβαιότητα και εκτείνεται σε ολόκληρο το κοινωνικό και υφιστάμενο πλαίσιο του οργανισμού, ενώ μπορεί να αποτελέσει διαδικασία σκόπιμης αλλαγής μέσω της οποίας οι ηγέτες και οι οπαδοί της, ενωμένοι μεταξύ τους με έναν κοινό σκοπό, αναλαμβάνουν δράση, ακολουθώντας ένα κοινό όραμα (Laub,2004).

Ο Πασιαρδής (2014), ισχυρίζεται ότι *«ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»* (σελ.210), και κάνει λόγο για πιο σύγχρονους ορισμούς της ηγεσίας, που αναφέρονται στη σημασία των συναισθημάτων κατά στην άσκηση της ηγεσίας, και θεωρεί αποτελεσματικό ηγέτη αυτόν που εφαρμόζει ένα στυλ ηγεσίας το οποίο ονομάζει Management By Feelings and Emotions –Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων.

Όπως αναφέρεται στην Μπρίνια (2008), οι Rauch και Behling ορίζουν την ηγεσία ως *«απόπειρα επηρεασμού των δραστηριοτήτων των ατόμων μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας με στόχο την επίτευξη κάποιου στόχου ή στόχων»* (σελ.159).

Ενώ η ίδια η Μπρίνια (2008) αναφέρει ότι ο ηγέτης είναι το άτομο εκείνο που με τις πράξεις του κατορθώνει να κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα, να κινητοποιεί τους ανθρώπους για να αντιμετωπίσουν δύσκολα προβλήματα.

Οι Hoy και Miskel (2008, σελ.419-420) κατέληξαν στον ακόλουθο πολυδιάστατο ορισμό, ορίζοντας την ηγεσία

*ως μια κοινωνική διεργασία, που προκύπτει από την φυσική ύπαρξη των κοινωνικών συστημάτων και αποτελεί ιδιότητά τους, στην οποία ένα μέλος ή κάποια μέλη μιας ομάδας ή οργάνωσης, επηρεάζουν την ερμηνεία των εσωτερικών και εξωτερικών γεγονότων, την επιλογή των στόχων ή των αποτελεσμάτων, των οργανωσιακών δραστηριοτήτων ή των δράσεων έργου, τα ατομικά κίνητρα και τις δεξιότητες, τις εξουσιαστικές σχέσεις και τους κοινούς προσανατολισμούς.*

Ο Θεοφιλίδης (2012) αναγνωρίζει την ηγετική και διοικητική συμπεριφορά του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ως τον αποφασιστικό παράγοντα που διαφοροποιεί ουσιαστικά την κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας.

Ο Φωτόπουλος (2014) διακρίνει τρεις παραμέτρους της ηγετικής συμπεριφοράς: τη «δύναμη» (η δυνατότητα να επιβάλλει κάποιος τις επιθυμίες του πάνω στους άλλους), την «εξουσία» (το νόμιμο δικαίωμα κάποιου να ασκήσει τη δύναμη που κατέχει) και την «επιρροή» (η ικανότητα κάποιου να επιδράσει με τον τρόπο του στη σκέψη και στη συμπεριφορά των άλλων).

Ο Daft (2015) υποστηρίζει ότι η ηγεσία περιλαμβάνει έξι βασικά στοιχεία: την επιρροή, τη βούληση, την προσωπική ευθύνη, την αλλαγή, τον κοινό στόχο και τα μέλη του οργανισμού.

Συνδυάζοντας τους πλέον έγκυρους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία, ο Μπουραντάς (2005) ορίζει την ηγεσία

*ως τη διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης μπορεί να επηρεάσει σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές μιας ομάδας ανθρώπων (μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης), με τέτοιο τρόπο ώστε τα άτομα, εθελοντικά και πρόθυμα, με την κατάλληλη συνεργασία να υλοποιούν αποτελεσματικά τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας. Και ηγέτη, αυτόν που «ασκεί επιρροή (όχι εξουσία), εμπνέει, κινητοποιεί, οδηγεί και ενώνει τους ανθρώπους μέσω κοινού οράματος και αξιών, ώστε*

να δίνουν εθελοντικά, αυτοβούλως και πρόθυμα, τον καλύτερό τους εαυτό για να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις για το «κοινό καλό» κατά τον Αριστοτέλη» (σελ. 197).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεραίνουμε ότι η έννοια της ηγεσίας είναι σύνθετη και παρουσιάζει διαφοροποιήσεις. Διαπιστώνεται ότι οι αναρίθμητοι ορισμοί της διαφέρουν, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, ως προς το ποιος την ασκεί, ως προς τον επιδιωκόμενο σκοπό της επιρροής, τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η επιρροή και τα αποτελέσματα της προσπάθειας επιρροής (Yukl, 2009).

Σύμφωνα με τον Robbins, (1993) η βιβλιογραφία για την «ηγεσία» κατακλύζεται από ανταγωνιστικά μοντέλα, θεωρίες, αρχές και στρατηγικές, με αποτέλεσμα να μην έχει ακόμη προσδιοριστεί το περιεχόμενό της με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό. Οι Hughes, Ginnet & Curphy, (1995) αποδίδουν τις εννοιολογικές διαφοροποιήσεις στο γεγονός ότι, η έννοια της ηγεσίας αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, που λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά περιβάλλοντα και οριοθετείται με το στοιχείο της υποκειμενικότητας.

Λόγω ακριβώς της απουσίας ενός κοινά αποδεκτού ορισμού η μέτρηση και η ανάλυση παραμέτρων της ηγεσίας καθίσταται προβληματική (York Barr, & Duke, 2004). Ο Yukl (2002, 2010 2013), θεωρεί υποκειμενικούς και χωρίς επαρκή θεμελίωση όλους τους ορισμούς που έχουν δοθεί. Η ασάφεια αυτή μπορεί να αποδοθεί τόσο στην ασυμφωνία των συγγραφέων για την αποδοχή ενός κοινού ορισμού, όσο και στις απρογραμμάτιστες προσεγγίσεις των ερευνητών στο θέμα αυτό (Σαΐτης, 2008α).

Αναμφισβήτητα, παρόλο που όλες αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις, παρέχουν μία σχετικά ολοκληρωμένη εικόνα για την έννοια της ηγεσίας, εξακολουθεί να μην υπάρχει ένας ενιαίος, ευρέως αποδεκτός ορισμός της (Hallinger & Heck, 1996· Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Η εξακρίβωση των στοιχείων που ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, καθώς και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου «ηγεσία» παραμένει ένα υπό διερεύνηση ζήτημα (Hallinger & Ronald, 2004), γεγονός που καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και την ευρύτητα της έννοιας (Κατσαρός, 2008),

Κατά συνέπεια, τα θεωρητικά μοντέλα, ίσως με διαφορετικό τρόπο ανεπτυγμένα και με διαφορετική ορολογία ερμηνευμένα από πολυάριθμους ερευνητές, παρουσιάζουν αλληλοεπικαλύψεις (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresfold, 2000). Γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται μία «έννοια ομπρέλα», όπως τη χαρακτηρίζουν οι York-Barr & Duke (2004), η οποία καλύπτει πολλές παραμέτρους..



Υπό το πρίσμα αυτό, η εννοιολογική προσέγγιση του όρου μπορεί να γίνει δυνατή μέσα από τον εντοπισμό των κοινών χαρακτηριστικών που αποδίδουν οι διάφοροι ορισμοί (Mac Beath, 2003), ενώ ο Καραγιάννης (2014) τονίζει ότι η διατύπωση διαφοροποιημένων ορισμών και προσεγγίσεων, τυπολογιών και ταξινομήσεων που αποπειράται να συστηματοποιήσει και να ερμηνεύσει την ηγεσία, αναδεικνύει τις δυσκολίες του συγκεκριμένου πεδίου.

Προκύπτει δε, ότι στον πυρήνα των περισσότερων ορισμών η ηγεσία αναγνωρίζεται ως ομαδική διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012), συσχετίζεται με τις αξίες και το όραμα (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015) και περιέχει δύο βασικές λειτουργίες: την άσκηση επιρροής και την καθοδήγηση, οι οποίες μπορούν να μεταφερθούν με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά περιβάλλοντα και έτσι προκύπτουν οι διαφορές στα μοντέλα ηγεσίας που υπάρχουν (Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004· Leithwood & Reihl, 2003).

Ωστόσο, το να θεωρείται ότι οποιοσδήποτε που ασκεί ηγεσία μπορεί και να επηρεάζει τους άλλους, αποτελεί μία υπεραπλουστευμένη και λανθασμένη αντίληψη της ηγεσίας (Spillane, 2006). Σύμφωνα με μία πιο εστιασμένη άποψη, η άσκηση επιρροής συνδέεται με την ηγεσία, όταν οι ενέργειες συμβάλλουν στην αλλαγή και ανάπτυξη του οργανισμού και όταν προωθούνται διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης, που οδηγούν στην επίτευξη κοινών στόχων (Harris & Lambert, 2003. Spillane, 2006). Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η άσκηση επιρροής απαλλάσσεται από την ουδετερότητα από την οποία περιβάλλεται σημασιολογικά, όταν εξειδικεύεται σε μέσα, στόχους και δράσεις και αποκτά μία θετική χροιά, ιδίως όταν γίνεται λόγος για αποτελεσματική ηγεσία.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, η ηγεσία συνδέεται με τη δημιουργία προοπτικών για τους οργανισμούς, κυρίως όταν αυτοί λειτουργούν σε ένα σχετικά ασταθές και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της ηγεσίας είναι να δημιουργηθούν συνθήκες που να ενθαρρύνουν, να διευκολύνουν και να υποστηρίζουν την κουλτούρα του οργανισμού που μαθαίνει. Σύμφωνα μάλιστα με τους Waldman, Berson και Keller (2009), αυτή η ικανότητα πιθανότατα να αποτελέσει πολύτιμο χαρακτηριστικό του ηγέτη. Οι Wick και Leon (1995) πιστεύουν ότι ο ηγέτης που έχει όραμα αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τη δημιουργία του οργανισμού που μαθαίνει. Ο ηγέτης που είναι προσανατολισμένος στη μάθηση είναι αυτός που μπορεί να δει και να γεφυρώσει το κενό ανάμεσα στην παρούσα κατάσταση και στην επιθυμητή.

Η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών οφείλεται, πιθανόν, αφενός, στο γεγονός ότι, ως πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, αντιστέκεται σθεναρά σ' έναν στεγανό, ενιαίο και σαφή ορισμό της και ξεφεύγει έντεχνα από κάθε προσπάθεια ορισμού της, και αφετέρου, στην οπτική υπό την οποία την προσεγγίζει ο κάθε επιστήμονας, τους ιδιαίτερους θεωρητικούς προσανατολισμούς στη βάση των οποίων τη μελετά και τις παραμέτρους στις οποίες δίνει έμφαση. Αν, όμως, η «ηγεσία» ως έννοια παραμένει ασαφής και συγκεχυμένη, δεν συμβαίνει το ίδιο και με την αναγνώριση της σημασίας της, ως σύνθεσης φαινομένων ισχύος, εξουσίας κι επιρροής (Hemphill, 1968), για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού. Η ηγεσία, αναμφίβολα είναι σημαντική παράμετρος της διοικητικής λειτουργίας, είτε ασκείται «εκ των άνω», είτε μέσω διαλεκτικής αλληλεπίδρασης ηγέτη και εργαζομένων και στοχεύει κυρίως, στη ρύθμιση νοοτροπιών και συμπεριφορών των εργαζομένων σε αναφορά με το συγκεκριμένο στο οποίο δραστηριοποιούνται (Μπουραντά, 1984) για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού προσδοκώμενου αποτελέσματος .

### 1.3. Θεωρίες Ηγεσίας.

Είναι σαφές ότι το ζήτημα της ηγεσίας, περιλαμβάνει μια σειρά από θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες επιχειρούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν γενικότερα το φαινόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς.

Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί, στο πέρασμα των χρόνων, στη προσπάθεια των επιστημόνων να προσεγγίσουν την έννοια της ηγεσίας, έχουν εστιάσει στα χαρακτηριστικά, τους παράγοντες και τα μοντέλα ηγεσίας που διακρίνουν τους αποτελεσματικούς ηγέτες. Ακολουθεί ένας σύντομος κατάλογος με τις σημαντικότερες θεωρίες ηγεσίας και κατόπιν, μία συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων μορφών τους.

Θεωρίες Ηγεσίας
Η θεωρία του Ήρωα / του σπουδαίου Ανθρώπου (Great Man Theory)
Οι θεωρίες των γενετικών-ατομικών χαρακτηριστικών (Trait Theory)
Οι συμπεριφορικές θεωρίες (Behavioral Theories)
α. Η θεωρία των ρόλων (Role Theory)
β. Το διαχειριστικό πλέγμα (The Managerial Grid)
Η συμμετοχική ηγεσία (Participative Leadership)
α. Τα στυλ ηγεσίας του Lewin (Lewin's leadership styles)
β. Τα στυλ ηγεσίας του Likert (Likert's leadership styles)

<p>Οι θεωρίες της ηγεσίας καταστάσεων/περιστάσεων (Situational Leadership)</p> <p>α. Η ηγεσία καταστάσεων των Hersey και Blanchard (Hersey and Blanchard's Situational Leadership)</p> <p>β. Το κανονιστικό μοντέλο των Vroom και Yetton (Vroom and Yetton's Normative Model)</p> <p>γ. Η θεωρία ηγεσίας της πορείας-στόχου του House's (House's Path-Goal Theory of Leadership)</p>
<p>Οι ενδεχομενικές θεωρίες (Contingency Theories)</p> <p>α. Η θεωρία του Λιγότερο Προτιμώμενου Συνεργάτη του Fiedler (i. Fiedler's Least Preferred Co-worker (LPC) Theory)</p> <p>β. Η θεωρία των γνωστικών πόρων (Cognitive Resource Theory)</p> <p>γ. Θεωρία στρατηγικών απαιτήσεων (Strategic Contingencies Theory)</p>
<p>Η συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership)</p> <p>Η θεωρία ανταλλαγής ηγέτη – ακολούθου (Leader-Member Exchange (LMX) Theory)</p>
<p>Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership)</p> <p>α. Η μετασχηματιστική θεωρία ηγεσίας του Bass (Bass' Transformational Leadership Theory)</p> <p>β. Η μετασχηματιστική θεωρία ηγεσίας του Burn (Burns Transformational Leadership Theory)</p> <p>γ. Η θεωρία της ηγεσίας συμμετοχικής καταγραφής των Kouzes και Posner (Kouzes and Posner's Leadership Participation Inventory)</p>

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η παρουσίαση των βασικών θεωριών ηγεσίας που έχουν εμφανιστεί κατά καιρούς.

### 1.3.1. Γενετική Θεωρία (Genetic Approach).

Η παλαιότερη προσπάθεια ερμηνείας και προσέγγισης των χαρακτηριστικών του ηγέτη, γνωστή και ως θεωρία του «Μεγάλου Ανδρός», είναι η γενετική θεωρία (Genetic Approach), σύμφωνα με την οποία τα γονίδια είναι αυτά που ευθύνονται για την ανάδειξη ορισμένων ατόμων σε ηγετικές θέσεις και μεταφέρονται από γενιά σε γενιά (Κουτούζης, 1996).

Η γενετική θεωρία ή θεωρία του κληρονομικού χαρίσματος αποτελεί την πιο παραδοσιακή θεωρητική ερμηνεία της ηγετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία η ηγετική ικανότητα θεωρείται κληρονομική και έχει τις ρίζες της στις ευρωπαϊκές μοναρχίες.

Σύμφωνα με τον Thomas Carlyle, ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία του μεγάλου άνδρα το 1847, «οι ηγέτες γεννιούνται, δε γίνονται», και μόνο αυτοί οι άνδρες οι οποίοι είναι προικισμένοι με ηρωικές ικανότητες, μπορούν να γίνουν ηγέτες (Zakeer, Nawaz & Khan, 2016). Ουσιαστικά, η αντίληψη αυτή συνοψίζει τη γενετική θεωρία, σύμφωνα με την οποία, αφενός τα άτομα τα οποία έχουν ηγετικά χαρακτηριστικά γεννιούνται με αποκλειστικά τα προνόμια μερικών «δυνατών γονιδίων», τα οποία είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς σε διάφορους κοινωνικούς, πολιτικούς και επιχειρηματικούς χώρους και αφετέρου η ικανότητα της ηγεσίας είναι κληρονομικά μεταβιβάσιμη (Montana & Charnov, 2002).

Η προσέγγιση αυτή άλλωστε βρήκε στήριγμα από τις βασιλικές οικογένειες, όπου πίστευαν ότι μόνο ο κληρονόμος της βασιλικής οικογένειας ήταν ο καταλληλότερος για τη συνέχιση της κάθε βασιλείας. Η γενετική προσέγγιση κυριάρχησε για πολλά χρόνια μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε άρχισε σταδιακά να καταρρέει, γιατί δεν μπόρεσε ποτέ να εξηγήσει με ποιο τρόπο αυτά τα άτομα κατέλαβαν ηγετικές θέσεις και πέτυχαν ως ηγέτες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Montana & Charnov (2002), η γενετική θεωρία απέτυχε, γιατί ο κόσμος άλλαξε.

### **1.3.2. Η θεωρία των Χαρακτηριστικών της Συμπεριφοράς (Trait-Based Theories).**

Εξέλιξη της γενετικής θεωρίας αποτελεί η θεωρία των ατομικών γνωρισμάτων (Trait Theories), σύμφωνα με τη οποία, το σύνολο των χαρακτηριστικών που εμφανίζει ο ηγέτης υπάρχουν από τη γέννησή του, είναι αυτά που τον προδιαθέτουν και τον κάνουν ικανό να ηγηθεί με αποτελεσματικό τρόπο (Kirkpatrick & Locke, 1991·Πασιαρδής, 2004). Η διαφορά με τη γενετική θεωρία έγκειται στο γεγονός ότι δεν δέχεται την κληρονομικότητα αυτών των χαρακτηριστικών (Ζαβλανός, 1997).

Η συγκεκριμένη θεωρία θεμελιώνεται στην υπόθεση ότι κάποιοι άνθρωποι -ηγέτες από τη φύση τους- διαθέτουν κάποια γνωρίσματα που δεν συναντάμε στους υπολοίπους. Ουσιαστικά αποτελεί και αυτή μια γενετική θεωρία και προσπαθεί να καλύψει την αδυναμία της κλασικής γενετικής προσέγγισης με τη λογική ότι ο απόγονος ενός μεγάλου ηγέτη ίσως δεν διαθέτει ηγετικές ικανότητες γιατί δεν κληρονόμησε τα σωστά χαρακτηριστικά.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Stogdill (1948,1974), κάνοντας την ανασκόπηση της μέχρι τότε βιβλιογραφίας, προσπάθησε να καταδείξει το τι σημαίνει ηγεσία και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Η μελέτη κατέληξε σε πέντε βασικούς άξονες

χαρακτηριστικών που φανερώνουν οι ηγέτες, όπως αποτυπώνονται στο σχήμα που ακολουθεί:

N	E	O	A	C
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προσαρμοστικότητα</li> <li>• Συναισθηματική Ισορροπία</li> <li>• Ανεξαρτησία</li> <li>• Αυτοπεποίθηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κυριαρχία</li> <li>• Κοινωνικότητα</li> <li>• Κοινωνική συμμετοχή</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Νοημοσύνη</li> <li>• Ευφυΐα</li> <li>• Δημιουργικότητα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Φιλική διάθεση</li> <li>• Κοινωνική ευαισθησία</li> <li>• Υποστηρικτικότητα</li> <li>• Αλτρουϊσμός</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υπευθυνότητα</li> <li>• Επίτευγμα</li> <li>• Πρωτοβουλία</li> <li>• Προσωπική ακεραιότητα</li> <li>• Ηθική συμπεριφορά</li> </ul>

**Σχήμα: 1. Stogdill's (1974) leadership traits in Big Five language.**

N = Neuroticism, E = Extraversion, O = Openness, A = Agreeableness, C = Conscientiousness.

Source: Adapted from Hogan, Curphy & Hogan (1994).

(Πηγή: [https://www.blackwellpublishing.com/content/personalityandindividualdifferences/9781405130080\\_4\\_011.pdf](https://www.blackwellpublishing.com/content/personalityandindividualdifferences/9781405130080_4_011.pdf)).

Υπογραμμίζει, ωστόσο, ότι η ηγεσία δεν είναι ένα θέμα απλής εκδήλωσης κάποιων από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Είναι περισσότερο ένα ζήτημα συνεχούς συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων, στην οποία ο ηγέτης ενέχει το κύρος του λόγω της ενεργούς συμμετοχής και της επίδειξης των ικανοτήτων του να διεκπεραιώνει τα θέματα συνεργασίας έως την επίτευξη των στόχων. Σημαντικές πτυχές αυτής της ικανότητας, να οργανώνει δηλαδή και να πραγματώνει τις συνεργατικές προσπάθειες, φαίνεται να είναι η ευφυΐα, η ανταπόκριση στις ανάγκες και η κινητοποίηση των άλλων. Κατά την τέλεση των διαδικασιών, για την υλοποίηση των στόχων, παρέχει επιπλέον κινητοποίηση με στοιχεία όπως η υπευθυνότητα, η πρωτοτυπία, η επιμονή και η αυτοπεποίθηση. Η ίδια η έρευνα παρέχει πολύ λίγα στοιχεία για την ουσιαστική φύση αυτών των προσόντων, αν και αναγνωρίζει την σημαντικότητα της ευφυΐας αλλά και του κοινωνικού παράγοντα (Stogdill, 1948, 1974).

Όμως η προσέγγιση αυτή δέχτηκε κριτική ως προς το γεγονός ότι εξέτασε την ηγετική συμπεριφορά ως παράμετρο αποκομμένη από την κοινωνική της διάσταση και από τις σχέσεις του ηγέτη με τους υφιστάμενους. Κριτική ασκήθηκε και για την αδυναμία εφαρμογής της σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις, από εκείνα στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι σχετικές μελέτες, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η γενίκευση των συμπερασμάτων, (Langron, Robbins & Judge, 2016), γιατί δεν έλαβε υπόψη της αφενός ουσιώδεις μεταβλητές που συμπεριλαμβάνονται στην έννοια της

ηγεσίας και αφετέρου ζητήματα ανάπτυξης και εκπαίδευσης ηγεσίας (Χυτήρης & Άννινος, 2004).

Παρόλα αυτά, αν και δεν κατέστη εφικτό να αποδελτιωθεί ένας κατάλογος χαρακτηριστικών του ηγέτη (Lord, De Vader & Alliger, 1986), η γενική διαπίστωση είναι ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μπορούν να επηρεάσουν τόσο τις πιθανότητες για την ανάδειξη ενός ηγέτη (Kircpatrick & Locke, 1991) όσο και την απόδοσή του, αλλά δεν κατάφεραν να αποδελτιώσουν έναν κατάλογο χαρακτηριστικών.

### **1.3.3. Η Θεωρία της Συμπεριφοράς του Ηγέτη (Behavioral Theories).**

Όταν οι ερευνητές απέτυχαν να καθορίσουν κάποιο σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία θα καθιστούσαν τους ηγέτες εύκολα προσδιορίσιμους, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στις συμπεριφορές των ηγετών.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ορισμένων αποτελεσματικών ηγετών διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο άσκησης της ηγεσίας, είναι επίκτητα και μπορούν να μελετηθούν και να κατακτηθούν μέσω της εκπαίδευσης (Κουτούζης, 1999α).

Η κυριότερη συνεισφορά των συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων για την ηγεσία είναι ο καθορισμός δύο ευρύτερων πεδίων ηγετικών συμπεριφορών: η πρώτη αφορά στους ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στο έργο (task-oriented) και η δεύτερη στους ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στα άτομα (person-oriented) (House & Aditya, 1997).

Ο προσανατολισμός στο έργο δίνει έμφαση στην επιτέλεση των καθηκόντων των υφισταμένων, στις οργανωσιακές πτυχές της εργασίας, χωρίς να αποδίδεται ιδιαίτερη μέριμνα για ανθρώπους που επιτελούν αυτά τα έργα. Ο προσανατολισμός προς τους ανθρώπους δίνει τη μεγαλύτερη έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό και στις ανάγκες του, και επιδιώκεται ο συναισθηματικός δεσμός με τον οργανισμό (Φωτόπουλος, 2013).

Οι έρευνες που διεξήχθησαν στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με εκείνες των ατομικών χαρακτηριστικών. Ωστόσο στάθηκαν κριτικά απέναντι στις θεωρίες των χαρακτηριστικών και προσπάθησαν να αποδομήσουν τη διάκριση μεταξύ ηγετών και μη ηγετών με βιολογικά και προσωπικά κριτήρια. Αντέταξαν ένα νέο πλέγμα θεωριών οι οποίες στόχευαν στη διερεύνηση της συμπεριφοράς των ηγετών μέσω της ανάλυσης επιμέρους πτυχών της, όπως οι ενέργειες του ηγέτη για τη διευθέτηση των συγκρούσεων, οι στάσεις του ηγέτη απέναντι στις

προκλήσεις του οργανισμού και η ικανότητα αναγνώρισης των ευκαιριών και των αδυναμιών του οργανισμού (Yukl, 2006). Αποτελούν συστημικές προσεγγίσεις και θεωρούνται περισσότερο ρεαλιστικές, αφού μελετούν την αλληλεξάρτηση και αμοιβαία συσχέτιση των ατόμων/ομάδων στο πλαίσιο των οργανώσεων, που θεωρούνται συστήματα ανοικτά ή κλειστά μέσα στα οποία οικοδομείται η σχέση μεταξύ των ηγετών και των συνεργατών του, με βάση συγκεκριμένες ενέργειες και διαδικασίες.

Το κρίσιμο ζητούμενο σε αυτή την περίπτωση ήταν η ανάδειξη των συμπεριφορών εκείνων που σχετίζονται με την ηγεσία, ώστε το ζήτημα της ηγεσίας να μετατοπιστεί, κατά κάποιο τρόπο, από το πεδίο της επιλογής των ιδανικών προσώπων, στο πεδίο της εκπαίδευσης των μελλοντικών ηγετών (Horner, 2004). Ορισμένα από τα ευρέως γνωστά μοντέλα συμπεριφοράς, τα οποία αναπτύχθηκαν εκείνη την περίοδο ήταν η θεωρία X και Y του Mc Gregor (Mc Gregor, 1960), τα στύλ ηγετικής συμπεριφοράς του Likert (1961,1969), το Διοικητικό Πλέγμα των Blake & Mouton (1964) και η θεωρία των Tannenbaum–Schmidt (1973) (Χυτήρης, 1996·Χυτήρης & Άννινος, 2004).

Οι απόψεις των παραπάνω θεωρητικών επηρέασαν έντονα τη σκέψη και το λόγο περί ηγεσίας και διοίκησης και στο πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς εισήγαγαν τις έννοιες της δημοκρατικής, της αυταρχικής, της συνεργατικής και της χαλαρής ηγετικής συμπεριφοράς και του προσανατολισμού του ενδιαφέροντος του ηγέτη προς την εργασία και τον άνθρωπο (Πυργιωτάκης, 2000·Πασιαρδής, 2014).

Η κριτική που δέχτηκαν τα συμπεριφορικά μοντέλα ηγεσίας ήταν ισχυρή και επικεντρώθηκε τόσο στην υποκειμενικότητα των προσεγγίσεων όσο και στην αξιοπιστία τους. Υπήρξαν σημαντικές αποκλίσεις από έρευνα σε έρευνα ως προς την εννοιολόγηση βασικών όρων όπως της ηγεσίας, της ομάδας, ακόμα και του όρου της αποτελεσματικότητας. Τα πορίσματά τους έτσι, αποδείχτηκε ότι δεν ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε ευθείες συγκρίσεις με άλλες μελέτες. Τέλος, ισχυρή κριτική ασκήθηκε και στο γεγονός ότι δεν υπήρξε συστηματική προσπάθεια, στις περισσότερες έως τότε μελέτες, για την ενσωμάτωση του ρόλου του κοινωνικού συγκειμένου στην ανάλυση του ρόλου του ηγέτη της οργάνωσης (Fiedler, 1964·Κάντας, 1998).

#### **1.3.4. Ενδεχομενικές ή Περιπτωσιακές Θεωρίες (Contingency Theories).**

Οι θεωρίες που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία δίνουν έμφαση στο δυνητικά κρίσιμο ρόλο των παραγόντων του πλαισίου που επηρεάζει τις διαδικασίες της ηγεσίας. Εντάσσονται στις συστημικές προσεγγίσεις, αλλά διαφέρουν στο σημείο που η έμφαση δε δίνεται στην αλληλεξάρτηση των στοιχείων του συστήματος, αλλά στην

ικανότητα προσαρμογής και αναπροσαρμογής του περιεχομένου και των μοντέλων ηγεσίας στις ανάγκες του περιβάλλοντος (Burrell, 1996).

Μερικές από τις πιο γνωστές ενδεχομενικές θεωρίες είναι το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler (1967), η θεωρία του κύκλου ζωής των Hersey και Blanchard (1988), το μοντέλο ηγεσίας Vroom – Yetton (1973), η θεωρία διαδρομή–σκοπός από τους T.R Mitchell και R.J. House (1974) και το μοντέλο της κάθετης διάδα του Graen (1975).

Στις θεωρίες αυτές ξεπερνιέται ουσιαστικά το δίπολο «ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται», και η ηγεσία προσεγγίζεται μέσω ενδεχομενικών περιπτώσεων, εστιάζοντας στον τρόπο συμπεριφοράς των ηγετών, αναφέροντας τις συνθήκες και τις καταστάσεις που επικρατούν στο περιβάλλον εντός και εκτός του οργανισμού, ενώ δίνεται μεγάλη έμφαση στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας του μοντέλου της ηγεσίας μέσα στον εργασιακό χώρο. Οι προσεγγίσεις αυτής της θεωρίας συνοψίζονται στη φράση «τα πάντα εξαρτώνται», δηλαδή η ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας ή τα αποτελέσματα της ηγεσίας συνδέονται με τα «ενδεχόμενα» ή τις συγκεκριμένες καταστάσεις στις οποίες καλείται να λειτουργήσει ο ηγέτης. Αυτά τα διαφορετικά πλαίσια ηγεσίας (καταστάσεις) αποτέλεσαν και το επίκεντρο των ενδεχομενικών θεωριών (Contingency Theory), οι οποίες προσπάθησαν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα το οποίο οι προηγούμενες προσεγγίσεις της συμπεριφοράς δεν μπόρεσαν να δώσουν, δηλαδή: «κάτω από ποιες συνθήκες ένα συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας είναι περισσότερο αποτελεσματικό από ένα άλλο;» (Κουτούζης, 1999β).

Ένα από τα πιο ολοκληρωμένα μοντέλα που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης είναι το μοντέλο Fiedler-Συγκυριακό Μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας (Contingency Model for Leader Effectiveness), όπου σύμφωνα με αυτό γίνεται προσπάθεια να συνταιριαστούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη με τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κατάστασης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Fiedler, η αποτελεσματικότητα μιας ομάδας εξαρτάται από δύο βασικούς παράγοντες: την προσωπικότητα του ηγέτη που εκφράζεται με το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετεί και β) το βαθμό που η συγκεκριμένη κατάσταση, στο πλαίσιο της οποίας ασκείται η ηγεσία, είναι ευνοϊκή για τον ηγέτη, του παρέχει δηλαδή τη δυνατότητα ελέγχου και δε περιέχει στοιχεία αβεβαιότητας (Κάντας, 1998).

Κατά τον Fiedler, υπάρχουν δύο βασικοί τύποι ηγέτη: ο ηγέτης που προσανατολίζεται προς τις ανθρώπινες σχέσεις και ο ηγέτης που προσανατολίζεται προς την επίτευξη του έργου. Ο πρώτος τύπος ηγέτη δίνει βαρύτητα στις σχέσεις που έχει με



τα μέλη της ομάδας και επιδιώκει την επιτέλεση του έργου μέσα από τη δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων, ενώ ο δεύτερος τύπος ηγέτη αντλεί την ικανοποίησή του από τη διεκπεραίωση του έργου και τοποθετεί τις σχέσεις με τους συναδέλφους του σε δεύτερο επίπεδο. Η ευνοϊκότητα της κατάστασης ή η δυνατότητα ελέγχου της, που είναι το δεύτερο συστατικό στοιχείο αυτής της θεωρίας, αποτελεί μια σύνθετη μέτρηση που αναφέρεται σε τρία επιμέρους στοιχεία: α) τις σχέσεις ηγέτη μελών και στο βαθμό που ο ηγέτης αισθάνεται την αποδοχή από την ομάδα, β) τη δομή του έργου και στο βαθμό που το προς επιτέλεση έργο έχει σαφείς και ξεκάθαρους στόχους και διαδικασίες και γ) στην εξουσία που συνεπάγεται η θέση του ηγέτη, δηλαδή στο βαθμό που η δομή του οργανισμού, μέσα στον οποίο ασκείται η ηγεσία, δίνει τη δυνατότητα στον ηγέτη να επιβάλλει ποινές και να απονέμει αμοιβές (Fiedler, 1964).

Σήμερα, γίνεται σε γενικές γραμμές δεκτό ότι η θεωρία του Fiedler περιγράφει ένα φαινόμενο που έχει επανειλημμένα επιβεβαιωθεί από μακροχρόνιες εμπειρικές έρευνες και έχει σημαντική αξία γιατί έστρεψε την έρευνα στη μελέτη της κατάστασης και έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε κάποιες έρευνες για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας ηγεσίας των διευθυντών στα σχολεία (Hoy και Miskel, 2005).

Ωστόσο οι επικριτές της υποστηρίζουν ότι το μοντέλο αυτό έχει ολοκληρώσει τον κύκλο του και θα πρέπει να θεωρείται πλέον απλώς ως βάση για παραπέρα διερευνήσεις. Οι μεθοδολογικές επικρίσεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία: α) η εμπειρική επικύρωση του μοντέλου στηρίζεται κυρίως σε μελέτες συνάφειας, οι οποίες μπορούν μεν να δείξουν κάποιες σχέσεις, αλλά δε μπορούν να εντοπίσουν την ακριβή φύση των σχέσεων και β) η ευνοϊκότητα ή ο βαθμός ελέγχου της κατάστασης μετράται με τρόπο αυθαίρετο, αφού η αξιολόγησή της πραγματοποιείται αποκλειστικά με τον τρόπο που πρότεινε ο Fiedler και όχι άλλες όψεις του περιβάλλοντος και της κατάστασης που αντιμετωπίζει ο ηγέτης (Yukl, 1989).

Ωστόσο, η άποψη των υποστηρικτών των ενδεχομενικών θεωριών για υιοθέτηση διαφορετικού στυλ ηγεσίας σε διαφορετικές καταστάσεις είναι ακόμα και σήμερα ευρέως παραδεκτή (Κουτούζης, 1999).

### **1.3.5. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας.**

Η κριτική που δέχθηκαν οι κλασικές θεωρίες της ηγεσίας, έστρεψαν τους ερευνητές στην αναζήτηση άλλων διεργασιών της ηγεσίας, τόσο συναισθηματικών, όσο και συμβολικών, που επιτρέπουν την κατανόηση του τρόπου επιρροής των οπαδών από

τους ηγέτες, δίνοντας βάση περισσότερο στη δημιουργία εννοιολογικών κατασκευών και όχι τόσο στην εμπειρική επαλήθευσή τους (Heck & Hallinger, 2005).

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας υπογράμμισαν ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά προσεγγίζεται μέσα στον οργανισμό στον οποίο αναπτύσσεται και επηρεάζεται, τόσο από τις εξωτερικές όσο και από τις εσωτερικές συνθήκες του οργανισμού, οι οποίες μάλιστα διαμορφώνουν την κουλτούρα της οργάνωσης (Hersey & Blanchard, 1972·Μπουραντάς, 2005). Έτσι, το πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται ο ηγέτης, αναδείχθηκε τα τελευταία χρόνια, ως κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική ηγεσία (Porter & McLaughlin, 2006). Η ηγεσία, υπό αυτό το πρίσμα, μελετήθηκε ως μια αναδυόμενη κοινωνική κατασκευή η οποία διαφοροποιείται σε κάθε οργανισμό και αποδόθηκε με τον όρο συγκεκριμένη (contextual) ηγεσία (Shamir & Howell, 1999·Porter & McLaughlin, 2006). Οι προσεγγίσεις αυτές ανέδειξαν την άποψη ότι η ηγεσία και η αποτελεσματικότητά της, σε μεγάλο βαθμό, εξαρτώνται από το πλαίσιο, με αποτέλεσμα η μεταβολή του πλαισίου να προκαλεί μεταβολή στο ρόλο του ηγέτη (Finnan & Levin, 2009).

Στην εκπαίδευση και τη σχολική διοίκηση η ανάγκη για προσαρμογή στις περιβαλλοντικές συνθήκες έφερε στο προσκήνιο τις σύγχρονες συστημικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντιμετώπιζαν τη σχολική μονάδα ως ένα οργανισμό ισχυρά συνδεδεμένο με το περιβάλλον του και τις εξελίξεις του, με αίτημα για απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στη σχολική μονάδα (Carney, 2009). Δημιουργήθηκαν στη λογική αυτή πιο ευέλικτα σχήματα διοίκησης τα οποία νομιμοποιούνταν να διαφοροποιούνται, ώστε να προσαρμόζονται όχι μόνο στις τοπικές ή εθνικές, αλλά και στις παγκόσμιες ανάγκες.

Πρώτος, λοιπόν, ο Burns (1978) εισήγαγε τις έννοιες της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγετικής θεωρίας, οι οποίες θα παρουσιαστούν αναλυτικά για τις ανάγκες της ερευνητικής μας προσπάθειας στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. ενότητες 2.5.10 και 2.5.11).

Οι θεωρίες ηγεσίας, σήμερα, σύμφωνα με τους Dinh, Lord, Gardner, Meuser, Liden, & Hu (2014, όπ. αναφ. στο Κωνσταντινούδης, 2019) αριθμούν περίπου 66 εκδοχές ή 49 κατά τους Meuser, Gardner, Dinh, Hu, Liden, & Lord, (2016, όπ. αναφ. στο Κωνσταντινούδης, 2019), γεγονός που αφήνει τους ερευνητές και τους θεωρητικούς σε μία, μάλλον, αμήχανη θέση αναφορικά με την αναζήτηση μίας ενιαίας θεωρίας για την αποτελεσματική ηγεσία. Αναμφισβήτητα όμως, οι σύγχρονες επιστημονικές τάσεις στη θεωρία της ηγεσίας μετατοπίζουν την προσοχή μακριά από τις ενέργειες των

«ηρωικών» ατόμων, προς τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία οι άνθρωποι με μεγαλύτερη ή μικρότερη ισχύ επηρεάζουν ο ένας τον άλλον. Ικανός αριθμός ερευνητών ασχολούνται τις τελευταίες δεκαετίες με την ηγεσία πολυπλοκότητας (complexity leadership) (Wheatley, 1999·Marion & Uhl-Bien, 2001 Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007, όπ.αναφ. στο Κωνσταντινούδης, 2019), η οποία δίνει έμφαση στη μη γραμμικότητα, την αοριστία, την αβεβαιότητα και την απροβλεπτότητα, όπου η ηγεσία και οι οργανισμοί αντιμετωπίζονται ως πολύπλοκα προσαρμοστικά συστήματα, ευαίσθητα στις συνθήκες και στις αλλαγές των περιβαλλόντων στα οποία εκδηλώνονται. Τα αποτελέσματα μέχρι στιγμής είναι πολλά υποσχόμενα αλλά υπάρχει ακόμη μεγάλη απόσταση από την ανακάλυψη των μυστικών της οργανωσιακής προσαρμογής, της μάθησης και της δημιουργικότητας. Απαιτείται ένα πολύ μεγαλύτερο θεωρητικό και εμπειρικό έργο προκειμένου να αποκαλυφθούν οι πραγματικές δυνατότητες της προσέγγισης αυτής.

#### **1.4. Διοίκηση και Ηγεσία.**

Η μεταφορά των γενικών αρχών του management στο χώρο της εκπαίδευσης, το κατά πόσο δηλαδή οι σχολικές μονάδες συνιστούν πεδίο εφαρμογής των γενικών αρχών, έχει απασχολήσει εκτενώς την επιστημονική σκέψη για περισσότερο από έναν αιώνα. Τα ζητήματα της ηγεσίας, της διοίκησης και της οργάνωσης έχουν αντιμετωπιστεί άλλοτε ως διακριτά, αλλά συγγενή πεδία μελέτης, και άλλοτε ως έννοιες ταυτόσημες χωρίς να εντοπίζονται ουσιώδεις διαφορές μεταξύ τους (Bolam, 1999). Η μία εκδοχή επομένως θεωρεί την ηγεσία ως επιμέρους λειτουργία της διοίκησης, ενώ η δεύτερη θεωρεί ότι οι συγκεκριμένοι όροι εκφράζουν διαφορετικές λειτουργίες, οι οποίες διαφέρουν και ποιοτικά.

Για τον Κουτούζη (1999) *«η ηγεσία είναι ένα από τα τέσσερα στάδια της διοίκησης και συνίσταται στην εποπτεία και καθοδήγηση των υφισταμένων για την επίτευξη των σκοπών»* (σελ.16). Επομένως η διοίκηση ως διαδικασία περιλαμβάνει την ηγεσία με την έννοια της καθοδήγησης, αλλά δεν εξαντλείται σ' αυτήν. Ένας ηγέτης δεν είναι απαραίτητα και καλός manager, ένας αποτελεσματικός manager όμως πρέπει να διαθέτει και ηγετικές ικανότητες, αλλιώς η αποτελεσματικότητά του περιορίζεται σημαντικά.

Ο Σαΐτης (2008β) υποστηρίζει ότι η ηγεσία συνιστά μέρος της διοίκησης και αποβλέπει στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν. Η διοίκηση αναφέρεται στον

κατάλληλο συνδυασμό ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, δηλαδή καλύπτει όλες τις δραστηριότητες του οργανισμού.

Για τον Σπανό (2014) η ηγεσία συνδέεται με την ευθύνη για την χάραξη πολιτικής, ενώ μερικές φορές σχεδιάζει και τη μεταμόρφωση του οργανισμού. Η διοίκηση αναφέρεται στην χρήση πρακτικών του ισχύοντος συστήματος, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι βασικοί στόχοι του οργανισμού. Οι δύο έννοιες αποτελούν όψεις του ίδιου νομίσματος, που ορίζουν την αποτελεσματική ηγεσία. Δηλαδή μία αυστηρή διοίκηση στερείται οράματος, έμπνευσης και δεν μπορεί να μεταδώσει το όραμα και τις αξίες στα υπόλοιπα μέλη, από την άλλη πλευρά μία ενθουσιώδης ηγεσία χωρίς κατάλληλη καθοδήγηση κινδυνεύει να ξεφύγει από τον βασικό της σκοπό.

Αντίθετα, σύμφωνα με τον Kotter (2001) η ηγεσία και η διοίκηση είναι δύο διακριτές λειτουργίες, και η σχέση που υπάρχει μεταξύ τους είναι ότι η διοίκηση αποτελεί μέρος της ηγεσίας, αλλά σε πολλές περιπτώσεις η ηγεσία μπορεί να υπάρχει και μόνη της και να μην συνδέεται με την λειτουργία της διοίκησης. Η ηγεσία αποτελείται από τρεις επιμέρους λειτουργίες που είναι: α) η δημιουργία οράματος για το σχολείο, β) μετάδοση του οράματος στο προσωπικό μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία, γ) παρακίνηση, έμπνευση και ενδυνάμωση του προσωπικού για δράση. Από την άλλη μεριά η διοίκηση αποτελείται από ποιοτικά διαφορετικές διαδικασίες που είναι: α) σχεδιασμός βραχυπρόθεσμων στόχων για το σχολείο, β) δημιουργία οργανωτικής δομής και η σωστή κατανομή πόρων, γ) έλεγχος κι επίλυση προβλημάτων μέσω της παρακολούθησης για να διαπιστωθεί αν τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στον αρχικό σχεδιασμό. Δηλαδή η ηγεσία είναι έννοια πιο πλατιά από την διοίκηση, αφού ο στόχος της διοίκησης περιορίζεται στην επίτευξη στόχων.

Άλλη μία αξιοσημείωτη αναφορά στη σχέση διοίκησης και ηγεσίας είναι αυτή των Γεωργιάδου και Καμπουρίδη (2005), όπου η ηγεσία περιγράφεται ως «τρόπος ζωής», ως ένας «ιδιαιτέρος συνδυασμός προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών», που παρακινεί και τα άλλα μέλη ενός οργανισμού να ακολουθήσουν το όραμα του ηγέτη. Αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά προέρχονται από την επιτυχημένη εφαρμογή συνόλου πρακτικών, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν και να καλλιεργηθούν. Εφόσον η ηγεσία δεν μπορεί να ασκηθεί από μόνη της, αλλά αποτελεί μία διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ηγέτη και τα υπόλοιπα μέλη, διαμορφώνεται ως εκ τούτου και μία «κουλτούρα», την οποία οι συγγραφείς αναφέρουν ως «πολιτιστική ταυτότητα» του οργανισμού και γι' αυτό θεωρούν και την ηγεσία ως μία «πολιτιστική δραστηριότητα» (σελ. 126).

Ο Cuban (1988) παρέχει μία από τις σαφέστερες διακρίσεις μεταξύ της ηγεσίας και της διοίκησης. Συνδέει την ηγεσία με την αλλαγή και θεωρεί ότι η διοίκηση είναι μια δραστηριότητα συντήρησης, ενώ τονίζει τη σημασία και των δύο διαστάσεων για τη δράση των οργανισμών. Προς την ίδια κατεύθυνση ο Πασιαρδής (2014) κάνει τη διάκριση διεύθυνσης-ηγεσίας αλλά υποστηρίζει ότι υπάρχει ουσιαστική σχέση μεταξύ τους. Η διοίκηση είναι η καθημερινή διεκπεραίωση των εργασιών ενός γραφειοκρατικού οργανισμού. Η πραγμάτωση αυτή της καθημερινότητας και η βραχυπρόθεσμη κατεύθυνση είναι η διεύθυνση, ενώ η ηγεσία είναι ένας όρος «ομπρέλα» που καλύπτει τους δυο προηγούμενους όρους και αφορά στον μακροπρόθεσμο στρατηγικό προσανατολισμό.

Επιπλέον ο Σαΐτης (2002α) ορίζει την εκπαιδευτική διοίκηση ως ένα σύστημα δράσης που αναφέρεται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου»

Ο Κατσαρός (2008) αποδίδει στη διοίκηση το ρόλο *«της εφαρμογής της πολιτικής και της διατήρησης της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του»* (σελ.98). Στην ηγεσία αποδίδει το ρόλο *«της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου»*. Η ηγεσία θεωρείται ανώτερη λειτουργία που περιλαμβάνει τη δημιουργία και μετάδοση αξιών και οράματος, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, τη μεταβολή του τρόπου σκέψης των ανθρώπων για το τι μπορούν να πετύχουν. Ένα διοικητικό στέλεχος δεν είναι απαραίτητα και ηγέτης. Ασκή βέβαια εξουσία και επιρροή, που απορρέει από την επίσημη θέση που κατέχει. Αυτό όμως δεν τον καθιστά ηγέτη, διότι ο ηγέτης ασκεί την εξουσία εμπνέοντας και παρακινώντας τα μέλη του οργανισμού να μοιραστούν ένα κοινό όραμα. Επιπλέον ο ηγέτης δεν ορίζεται στο αξίωμά του από μία ανώτερη αρχή, αλλά είναι δυνατόν να προέλθει μέσα από διαδικασίες που συνδέονται με την εκάστοτε δυναμική, που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Τίθεται, λοιπόν, και ζήτημα αποδοχής και ουσιαστικής (όχι τυπικής) νομιμοποίησης για την άσκηση εξουσίας. Το διοικητικό στέλεχος διαθέτει την τυπική εξουσιοδότηση (τον ορίζει μία ανώτερη αρχή), ο ηγέτης την ουσιαστική (έχει την αποδοχή των υπολοίπων μελών του οργανισμού). Πέρα από τους όρους διοίκηση (management), με την έννοια της διαχείρισης της καθημερινής λειτουργίας ενός οργανισμού, και ηγεσία (leadership), που περιλαμβάνει στρατηγικό σχεδιασμό και χάραξη πολιτικής, ο Κατσαρός (2008) αναφέρει και περιγράφει τον όρο Π.Μ.Σ. *«Διοίκηση Εκπαίδευσης Education Management»*.

«administration» (διεύθυνση), τον οποίο συνδέει με καθήκοντα ήσσονος σημασίας, διεκπεραίωσης ενός έργου, εκτέλεσης μιας εντολής.

Σύμφωνα με τους Pashiaridis & Brauckmann (2009), η διοίκηση και η ηγεσία είναι όροι συμπληρωματικοί ο ένας με τον άλλο, αλλά κανένας από τους δύο δεν μπορεί, από μόνος του, να απεικονίσει τι θα έπρεπε να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης. Ο όρος «διοίκηση / μάνατζμεντ» συνδέεται με την καθημερινή διαχείριση του οργανισμού ενώ ο «ηγέτης» παρέχει μακροπρόθεσμη κατεύθυνση στον οργανισμό. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Daft (2015)·Dunford, Fawcett και Benett (2004) που υποστηρίζουν ότι τόσο η ηγεσία όσο και η διοίκηση αφορούν στην παροχή μιας κατεύθυνσης για τον οργανισμό. Τονίζουν πως και οι δύο είναι απαραίτητες προκειμένου ένας οργανισμός να είναι αποτελεσματικός. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους. Το όραμα διαμορφώνεται και παρουσιάζεται από τον ηγέτη ενώ ο διευθυντής/μάντζερ απαιτείται να σχεδιάσει και να εφαρμόσει τις διαδικασίες, προκειμένου το όραμα να επιτευχθεί (Dunford, Fawcett & Benett, 2004).

Ο Daft (2015) συγκρίνει τη διοίκηση/μάντζμεντ με την ηγεσία, σε πέντε κρίσιμες περιοχές της οργανωσιακής απόδοσης: της παροχής κατεύθυνσης, της ενδυνάμωσης των μελών του οργανισμού, της οικοδόμησης σχέσεων, της ανάπτυξης διαπροσωπικών ικανοτήτων και της διαμόρφωσης ηγετικών στόχων/αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακα 1). Η διοίκηση, σύμφωνα με τον Daft (2015), επικεντρώνεται στην ανάπτυξη αναλυτικών σχεδίων και προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα και κατόπιν στην εξασφάλιση και στην κατανομή των πόρων, για την επίτευξη των σχεδίων. Ο όρος «ηγεσία» περιλαμβάνει το όραμα και την μακροπρόθεσμη κατεύθυνση του οργανισμού για το μέλλον, καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζονται οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες ενώ ταυτόχρονα παρέχει έναν στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό, ώστε να γίνουν οι αλλαγές που απαιτούνται προκειμένου να εκπληρωθεί το όραμα.

**Πίνακας 1: Σύγκριση Διοίκησης/Μάνατζμεντ & Ηγεσίας (Πηγή: Daft, 2015).**

	ΔΙΟΙΚΗΣΗ □	ΗΓΕΣΙΑ
<b>Κατεύθυνση</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχεδιάζει και υπολογίζει</li> <li>• Ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο για σίγουρα αποτελέσματα</li> <li>• Επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργεί όραμα και στρατηγική</li> <li>• Μεγιστοποιεί την ευκαιρία</li> <li>• Στρέφει το βλέμμα του στο μέλλον</li> </ul>

<b>Ενδυνάμωση</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οργανώνει και διευθύνει το προσωπικό</li> <li>• Κατευθύνει και ελέγχει</li> <li>• Δημιουργεί μία δομή και μία σειρά</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δημιουργεί κοινή κουλτούρα και αξίες</li> <li>• Παρέχει ευκαιρίες μάθησης</li> <li>• Ενθαρρύνει τα δίκτυα επικοινωνίας και την ευελιξία</li> </ul>
<b>Σχέσεις</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επενδύει στα οφέλη</li> <li>• Αξιοποιεί τη δύναμη της θέσης του</li> <li>• Επικεντρώνει τους ανθρώπους σε συγκεκριμένους σκοπούς</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επενδύει στους ανθρώπους</li> <li>• Αξιοποιεί την προσωπική επιρροή</li> <li>• Εμπνέει μέσα από τους στόχους και την εμπιστοσύνη</li> </ul>
<b>Διαπροσωπικά Χαρακτηριστικά</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συναισθηματική απόσταση</li> <li>• Εμπειρογνώμονας</li> <li>• Ομιλητικός</li> <li>• Συμμόρφωση</li> <li>• Αντίληψη/γνώση του οργανισμού</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συναισθηματικοί δεσμοί (Καρδιά)</li> <li>• Ανοιχτό μυαλό (Ενσυναίσθηση)</li> <li>• Ακούει (Επικοινωνία)</li> <li>• Μη συμμόρφωση (Θάρρος) Αυτοαντίληψη (Χαρακτήρας)</li> </ul>
<b>Στόχοι και Αποτελέσματα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διατήρηση της σταθερότητας</li> <li>• Δημιουργία μιας κουλτούρας αποτελεσματικότητας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αποτελέσματα</li> <li>• Διατήρηση της σταθερότητας Δημιουργία μιας κουλτούρας αποτελεσματικότητας</li> <li>• Κατεύθυνση αλλαγής</li> <li>• Δημιουργία μιας κουλτούρας ευελιξίας και ακεραιότητας</li> </ul>

Δεδομένης της πλέον ευρέως αποδεκτής διάκρισης μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης είναι ζωτικής σημασίας να δοθεί ίση σημασία στις διατάσεις της δυαδικότητας (Bolman & Deal, 1997), οπότε πρέπει να αποκτήσουν μια διπλοεστιακή οπτική: διοίκηση και ηγεσία. Εντοπίζονται μέσα από την επισκόπηση των σχετικών μελετών, τόσο σημεία σύγκλισης όσο και απόκλισης των πεδίων. Παράλληλα μέσα από την βαθύτερη μελέτη των ζητημάτων της διοίκησης και της ηγεσίας αναδεικνύονται και οι διαστάσεις εκείνες των εννοιών οι οποίες από τη μία γεφυρώνουν τα δύο πεδία και από την άλλη τα οριοθετούν και τα διαχωρίζουν. Ανεξάρτητα από την άποψη που

υιοθετείται σχετικά με τη διάκριση των δύο εννοιών, στην ηγεσία και στη διοίκηση πρέπει να αποδίδεται η ίδια μεγάλη σημασία και πρέπει να επιδιώκεται ο άριστος συνδυασμός τους που εξασφαλίζει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ανθρώπων. *«Το μάνατζμεντ αντιμετωπίζει, κυρίως, την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου»* (Μπουραντάς, 2002, σελ. 313)

Οι παραπάνω όροι λειτουργούν συμπληρωματικά αλλά κανένας από μόνος του δεν αποδίδει αυτό που πρέπει να κάνει ουσιαστικά ένας σύγχρονος ηγέτης (Πασιαρδής, 2004·Μπουραντάς, 2005) στο σύγχρονο σχολείο.

Διαφαίνεται ότι, οι αρχές της γενικής διοίκησης συμφιλώνονται αβίαστα με την εκπαίδευση, ώστε να μην μπορεί να θεωρηθεί η εκπαιδευτική διοίκηση αυθύπαρκτο και ξέχωρο επιστημονικό πεδίο. Στην εκπαίδευση ελέγχεται συνεχώς η εγκυρότητα και η επιμελημένη προσαρμογή γενικών αρχών διοίκησης, η εισαγωγή καλών πρακτικών και η ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων (Bush, 1999), γεγονός που δικαιολογείται από τις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων ως οργανισμών (Chevallier, 1993).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Εκπαιδευτική Ηγεσία.**

### **2.1. Εισαγωγή.**

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί εννοιολογικά το περιεχόμενο του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία», οι διαστάσεις της και η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού συγκείμενου.

Τέλος, αναλύονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στο Πλήρες Φάσμα της Ηγεσίας (Full Range of Leadership), όπως αναπτύχθηκε από τους Avolio & Bass (1991) και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την συνοπτική κριτική ανάλυση των σύγχρονων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

### **2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία».**

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως και θεωρείται μία από τις βασικές προϋποθέσεις ενός αποτελεσματικού σχολείου. Προέκυψε ως απάντηση στη βασισμένη σε επιχειρηματικά μοντέλα και θεωρίες εκπαιδευτική διοίκηση. Η εφαρμογή στους σχολικούς οργανισμούς ορθολογικών διαχειριστικών προσεγγίσεων με έμφαση σε ενιαίους μετρήσιμους στόχους και διαδικασίες δέχθηκε ισχυρή κριτική (Bush, 2008), με αποτέλεσμα την ανάπτυξη εναλλακτικών αναπτυσσόμενων προσεγγίσεων στις οποίες τα μοντέλα ηγεσίας βασίστηκαν στην παρατήρηση και την εμπειρία των ίδιων των σχολικών μονάδων.

Ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» (instructional leadership) άρχισε να χρησιμοποιείται από την αρχή του κινήματος για τα αποτελεσματικά σχολεία, στις αρχές του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες (Blumberg & Greenfield, 1980, όπ. αναφ. στο OECD, 2009) και αρχικά ήταν συνδεδεμένος με τη διευθυντική λειτουργία. (Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982·Dwyer, 1986).

Σήμερα, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, αβεβαιότητα και ποικίλες εξωτερικές πιέσεις και προκλήσεις, παρατηρείται αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως καθοριστικού παράγοντα της ποιότητας της εκπαίδευσης, της αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών οργανισμών και της βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Brauckmann & Pashiardis, 2011·Pashiardis & Johansson, 2016). Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα σχολεία ως αποτέλεσμα των μεταβαλλόμενων πολιτικών επιλογών και των ανταγωνιστικών πρακτικών της αγοράς, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη προσδιορισμού της ηγεσίας ως μέσου χάραξης στρατηγικής για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των επιπέδων μάθησης στις σχολικές μονάδες (Λούης & Χατζηγεωργίου, 2009). Η εκπαιδευτική ηγεσία συνεχίζει να είναι επίκαιρη, καθοδηγώντας τους διευθυντές για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα (Heck, Larsen & Marcoulides, 1990·Duke, 1987·Kleine-Kracht, 1993·Boyd, 1996· Hallinger & Murphy, 1986·Lemahieu, Roy & Foss, 1997·Reitzug, 1997·Blase & Blase, 1998·Fullan, 2000, όπ. αναφ. στο OECD, 2009) και πλέον αναγνωρίζεται ως γινόμενο προστιθέμενης αξίας, οι δε σχολικές μονάδες ως παραγωγικές μονάδες, οι διευθυντές ως ηγετικά στελέχη, οι μαθητές και οι γονείς ως καταναλωτές (Grace, 1995).

Οι Orawa & Bossert (1995, όπ. αναφ. στο Bush & Glover, 2003) τονίζουν ότι η ηγεσία ξεκάθαρα εμπεριέχει την άσκηση επιρροής που μπορεί να ασκηθεί από τον καθένα, εφόσον εκπορεύεται και κινείται είτε από πάνω προς τα κάτω, είτε το αντίθετο - συνδέοντας έτσι τα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ανάλογες αντιλήψεις εκφράζουν οι Cuban και Feidler (1988, όπ. αναφ. στο Bush, 2007/2008). Επιπλέον σύμφωνα με τους York-Barr & Duke (2004), ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» υποδηλώνει την επιρροή των εκπαιδευτικών στη σχολική ενδυνάμωση, μέσα από τη δυνατότητα που τους προσφέρει η συμμετοχική άσκηση σχολικής ηγεσίας να ενισχύσουν την παρουσία τους στον καθορισμό εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών.

Οι Leithwood & Riehl (2003) χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως μία σύνθετη και πολύπλοκη ανθρώπινη δραστηριότητα, και αναφέρουν δύο βασικές λειτουργίες της ηγεσίας: την παροχή καθοδήγησης στο διδακτικό προσωπικό (providing direction) και την άσκηση επιρροής στους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή.

Ο Coleman (1994) αναφέρει ωστόσο, ότι η εκπαιδευτική ηγεσία διαφέρει από την ηγεσία γενικά σε τέσσερα σημεία: α) τον επαγγελματισμό, β) το διπλό ρόλο του διευθυντή που παραμένει και επαγγελματίας εκπαιδευτικός, γ) τη δυσκολία να καθοριστεί η αποστολή το όραμα του σχολείου και δ) τις εκπαιδευτικές αξίες .

Εντέλει, οι Bush & Glover (2003) λαμβάνοντας υπ' όψιν τις τρεις διαστάσεις της ηγεσίας (διαδικασία επιρροής, αξίες και όραμα) καταλήγουν σε έναν περιεκτικό προσδιορισμό της ηγεσίας στο σχολείο. Η ηγεσία είναι μία διαδικασία επιρροής, η

οποία οδηγεί στην πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων. Οι πετυχημένοι ηγέτες ξεδιπλώνουν ένα όραμα για το σχολείο του οποίου ηγούνται, όραμα το οποίο εδράζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Φροντίζουν να καθιστούν σαφές και να υπενθυμίζουν αυτό το όραμα και έτσι επηρεάζουν όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα η όλη φιλοσοφία, οι δομές αλλά και οι δραστηριότητες του σχολείου αποβλέπουν στην επιτυχία αυτού του κοινού οράματος.

Ο σχολικός ηγέτης δεν επιβάλλει στόχους, αλλά σε κλίμα συνέργειας και συνεργασίας δημιουργεί μια κοινή αίσθηση σκοπού και κατεύθυνσης, ασκεί άμεση και έμμεση επιρροή προκειμένου να υλοποιηθούν στόχοι συνδεδεμένοι με τα μαθησιακά αποτελέσματα, το πρόγραμμα σπουδών, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις των μαθητών. Η ηγεσία δε θεωρείται ρόλος, αλλά λειτουργήμα, με επιμέρους λειτουργίες, που μπορούν να ασκηθούν από διαφορετικά άτομα, σε διαφορετικούς ρόλους σε μια σχολική μονάδα (Leithwood & Riehl, 2003).

Δεν επηρεάζει όμως, μόνο, ο σχολικός ηγέτης τη λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά και το σχολικό πλαίσιο επηρεάζει την ηγεσία, ως λειτουργία, καθώς αποτελεί πηγή περιορισμών, πόρων και ευκαιριών, που ο σχολικός ηγέτης, επιβάλλεται να λάβει υπόψη του, κατά την άσκηση του έργου του. Επιπλέον, μεταβλητές που αναμένεται να τον ενδιαφέρουν είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών, η οργανωτική δομή, η κουλτούρα και το μέγεθος του σχολείου, η διδακτική εμπειρία και επάρκεια, οι οικονομικές πηγές και η γραφειοκρατία (Hallinger, 2012).

Τη σημασία του σχολικού πλαισίου τόνισαν και άλλοι μελετητές. Ο Κατσαρός (2008) υποστήριξε ότι δεν μπορεί να υπάρξει ενιαίος τρόπος άσκησης της σε κάθε οργανισμό, πόσο μάλλον σε έναν οργανισμό με τόσα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως η σχολική μονάδα, που επηρεάζεται από μεταβλητές τόσο ανθρώπινες όσο και περιβαλλοντικές, (Everard & Morris, 1999). Ως εκ τούτου, στις σχολικές μονάδες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδας και το εσωτερικό-εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται (Rose, 2012).

Οι Brauckmann και Pashiardis (2011) αναφέρουν ότι οι δράσεις των σχολικών ηγετών επηρεάζονται από τις αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο όπου εργάζονται, δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν το εξωτερικό περιβάλλον και το νομικό πλαίσιο που σχετίζονται με τις ηγετικές πρακτικές τους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ίδιους (Brauckmann & Pashiardis, 2011), παράγοντες που λειτουργούν σε επίπεδο σχολείου όπως το εκπαιδευτικό κλίμα, ο προσανατολισμός προσωπικής επίτευξης, οι πρακτικές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, η επαγγελματική ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, οι ευκαιρίες μάθησης, οι διδακτικές στρατηγικές και η εμπλοκή των γονέων, επηρεάζονται από τις πρακτικές των ηγετών και ταυτόχρονα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνος προς αυτή την κατεύθυνση, ο Θεοφιλίδης (2012) αναφέρει πως η εκπαιδευτική ηγεσία *«ασκείται σε συγκεκριμένο συγκείμενο, το οποίο ορίζουν, σε μικρο-επίπεδο, το νομικό και οργανωτικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και σε μακρο-επίπεδο, η κοινωνία της γνώσης, η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης»* (σ.33).

Η μελέτη της βιβλιογραφίας, που αφορά, την ηγεσία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αποκαλύπτει τέσσερις βασικές διαστάσεις στο έργο των διευθυντών-ηγετών (Leithwood, Anderson, Mascall & Strauss, 2010, όπ. αναφ. στο Παπαλόη, 2012):

A) Την ορθολογική διάσταση, η οποία σχετίζεται με τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με το συντονισμό των ενεργειών και την ανατροφοδότηση για το σύνολο των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών διαδικασιών, τη διαπραγμάτευση των στόχων τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πνεύματος, τη δημιουργία υψηλών προσδοκιών και τη βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς.

B) Τη συναισθηματική διάσταση, κατά την οποία ο διευθυντής-ηγέτης ελέγχει απόλυτα τα συναισθήματα του και μπορεί με τρόπο ρεαλιστικό να κατανοήσει τις ανάγκες και να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα με στόχο την αποδοτικότητα του σχολείου. Τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διάστασης είναι ο σαφής καθορισμός των στόχων, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για τη συναίνεση και την επικοινωνία, ο σεβασμός στον άλλο, η εμπιστοσύνη στον άλλο και η αναγνώριση της προσφοράς του και η δημιουργία ενός ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος.

Γ) Την οργανωσιακή διάσταση που στηρίζεται στη δομή, την κουλτούρα, την πολιτική, τους ρόλους και τις συμπεριφορές, στοιχεία που επηρεάζουν τη δράση των εκπαιδευτικών. Σημαντικοί παράγοντες σε αυτή τη διάσταση είναι η υλικοτεχνική υποδομή, οι τάξεις, ο εξοπλισμός, το μέγεθος του σχολείου και ο αριθμός των μαθητών, καθώς και η διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου.

Δ) Η διάσταση της οικογένειας, η οποία επηρεάζει εξίσου σημαντικά το σχολείο και τις αποφάσεις γύρω από αυτό. Αντίστοιχα, αυτή η διάσταση επηρεάζει την εκπαιδευτική ηγεσία και ενδέχεται να επηρεάζει και το έργο ή τη δράση των εκπαιδευτικών.

Αναμφίβολα, το σύνολο των μελετητών αποδέχεται την ταύτιση της ποιοτικής-αποτελεσματικής εκπαίδευσης με την ανάπτυξη ηγετών με αναβαθμισμένο και ευέλικτο ρόλο (Beare, Caldwell & Millikan, 1989/1992) που θα έχουν την ικανότητα να ενορχηστρώνουν τους μετόχους του διοικητικού πράττειν προς συντονισμένη δράση (Καραγιάννης, 2014).

### **2.3. Διαστάσεις Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.**

Το National College for School Leadership συσχετίζει την εκπαιδευτική ηγεσία με το όραμα την επιρροή και τις αξίες (Bush & Glover, 2003), στοιχεία που αποτελούν και τις βασικές διαστάσεις της.

#### **2.3.1. Ηγεσία και όραμα.**

Το όραμα ορίζεται ως *«μια συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους, καθορίζοντας, έτσι, ακριβέστερα την αποστολή του»* (Θεοφιλίδης, 1999, σελ.122). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου και ελκυστικού οράματος, να εμπλέξει το προσωπικό στη δημιουργία κοινών στόχων, αλλά και να δεσμεύσει το προσωπικό στην πραγμάτωση του κοινού οράματος, να διευκολύνει την εφαρμογή του (Alvy & Robbins, 1998) μέσα από συλλογικές διαδικασίες και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς για να πετύχει τους κοινούς στόχους.

Οι Beare, Caldwell & Millikan (1989 όπ. αναφ. στο Bush & Glover, 2003) ισχυρίζονται ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης εμφορείται από ένα ορισμένο όραμα για το σχολείο - μία εσωτερική, νοητική εικόνα για το προσδοκώμενο μέλλον- το οποίο ακολουθούν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας.

Παρόλο όμως που είναι ιδιαίτερα σημαντικό το όραμα να τύχει αποδοχής και υλοποίησης, έρευνες απέδειξαν ότι τις περισσότερες φορές ο ηγέτης αδυνατεί να πείσει για την ορθότητα της σκέψης του και να υλοποιήσει το όραμά του, επειδή δεν μπορεί να επικοινωνήσει το όραμά του με απόλυτη σαφήνεια, -με βεβαιότητα ότι γνωρίζει που θα οδηγήσει και πόσος χρόνος θα απαιτηθεί-, δε μπορεί να προϋπολογίσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ούτε ξέρει τον τρόπο να οδηγήσει την ομάδα στην επίτευξή του (Bush & Glover, 2003). Αντίθετα παρουσιάζει ένα σχέδιο ασαφές, θολό, πολύπλοκο, αντιφατικό, που τις περισσότερες φορές δεν επιφέρει ριζικές αλλαγές, δεν είναι καινοτόμο, αλλά συνήθως αποτελεί παραλλαγή της επίσημης γραμμής της πολιτείας για την εκπαίδευση (Fullan, 1992). Στην περίπτωση αυτή το όραμα είναι απ'

την αρχή καταδικασμένο να αποτύχει, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν ο ηγέτης παραπλανά σκόπιμα το προσωπικό, προκειμένου να τους πείσει να ενστερνιστούν το όραμά του και να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια υλοποίησής του (Μαυραντζά, 2011).

Βέβαια, οι γνώμες για το ρόλο του οράματος δίστανται, με τους Kouzes & Posner (1996) να θεωρούν ότι αυτή η πρακτική κάνει τους διευθυντές να αισθάνονται αμήχανα, γι' αυτό δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο οράματος και στόχων που χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα: 1) Βασικό (Basic): διαχειρίζεται τους στόχους με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, 2) Μεσαίο (Intermediate): προσδιορίζει τους στόχους με συνέπεια στο κλιμακούμενο όραμα του διευθυντή, 3) Προχωρημένο (Advanced): συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου και 4) Εξειδικευμένο (Expert): συνδιαλέγεται με αντιπροσωπευτικά μέλη της σχολικής κοινότητας για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντανακλούν ένα συνεργατικό όραμα.

### **2.3.2. Ηγεσία και επιρροή.**

Η επιρροή στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν ταυτίζεται με την αυθεντία και την εξουσία που παρέχει στο διευθυντή η θέση του στην ιεραρχία του οργανισμού. Από αυτή τη θέση προκύπτει μόνο ο διοικητικός-διαχειριστικός του ρόλος, ενώ η ηγεσία ως άσκηση επιρροής μπορεί αν αναδυθεί από κάθε μέλος του σχολείου ή ομάδα. Η αντίληψη αυτή προβάλλει και την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας (Bush, 2008), σύμφωνα με την οποία η ηγεσία σχετίζεται με την εναλλαγή ηγετικών ρόλων ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ατόμων (Harris, 2004) .

Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης, που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Μπουραντάς, 2002).

Πηγές δύναμης ενός εκπαιδευτικού ηγέτη για την άσκηση επιρροής αποτελούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, η επιστημονική του κατάρτιση, η εμπειρία, η δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης, όπως και η δύναμη λόγω θέσης στην ιεραρχία, λόγω του ελέγχου των αμοιβών, των πόρων και των ποινών (Κατσαρός, 2008).

Ωστόσο η επιρροή ασκείται και από ομάδες, όχι μόνο από μεμονωμένα άτομα. Οι ορισμοί της ηγεσίας συχνά δεν αποκλείουν την αμφίδρομη επιρροή, κάνοντας δεκτό

ότι επιρροή ασκείται από τους ηγέτες προς τα μέλη ή και προς άλλους ηγέτες, αλλά και ότι οι ηγέτες επηρεάζονται από άλλους ηγέτες ή από τα μέλη της ομάδας (Καραγιάννης, 2014).

Επομένως, η ηγεσία συνιστά αλληλεξάρτηση και σχετίζεται με την εναλλαγή ηγετικών ρόλων ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση των ατόμων. Αναφέρεται στο πώς ηγέτες σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικούς ρόλους μοιράζονται την ευθύνη (Harris, 2002), και γι' αυτόν τον λόγο συνδέεται άμεσα με την επίδειξη υπευθυνότητας και τη δέσμευση για την πραγματοποίηση των στόχων που τίθενται. Έτσι, εκλαμβάνεται ως αναδυόμενη ιδιότητα μίας ομάδας ή ενός δικτύου ανθρώπων που αλληλεπιδρούν. Η δυνατότητα για ανάληψη ηγετικού ρόλου είναι παρούσα και προκύπτει κατά τη ροή των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται κάθε φορά κάποια από τα μέλη ενός οργανισμού (Gronp, 2000). Δεδομένου ότι η επιρροή στα μέλη της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) το οποίο να ηγείται αποτελεσματικά, κάποιο άτομο που να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του, για να εξασφαλίσει τη διάθεση των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη (Σαΐτης, 2008β).

### **2.3.3. Ηγεσία και αξίες.**

Οι ηγέτες καλούνται να εξηγήσουν τις ενέργειές τους σύμφωνα με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες, επιδεικνύοντας συνέπεια και ακεραιότητα αλλά και προσήλωση στις αξίες που συναρτώνται άμεσα με την αποστολή του σχολείου.

Ο West-Burnham (2001) κάνει λόγο για την «ηθική εμπιστοσύνης», την ικανότητα του ηγέτη να ενεργεί με τρόπο που να είναι συνεπής διαχρονικά με την επικρατούσα ηθική του συστήματος. Ο ηγέτης που διακρίνεται για την ηθική του αυτοπεποίθηση είναι κάποιος που μπορεί να αποδεικνύει αιτιώδη συνοχή μεταξύ αρχών και πρακτικής, την εφαρμογή των αρχών σε νέες καταστάσεις, τη δημιουργία κοινής αντίληψης και κοινού λεξιλογίου, ενώ έχει την ικανότητα να εξηγήσει και να δικαιολογήσει τις αποφάσεις του επί της ηθικής βάσης και οπτικής, να διατηρήσει τις ηθικές αρχές στην πάροδο του χρόνου και εάν χρειαστεί να τις επανερμηνεύσει και επαναδιατυπώσει.

Ο Wasserberg (1999) συνόψισε τις εκπαιδευτικές αξίες στις οποίες στηρίζονται εν πολλοίς οι διοικητικές αποφάσεις στα εξής σημεία:

α) Τα σχολεία συνδέονται με άμεσο τρόπο με τη διαδικασία της μάθησης και όλοι οι συμμετέχοντες ως μέλη της σχολικής κοινότητας θεωρούνται «μαθητές».

β) Κάθε μέλος είναι μοναδική προσωπικότητα και ως τέτοια η αξία του είναι κι αυτή μοναδική.

γ) Το σχολείο υπάρχει ως οργανισμός με σκοπό να εξυπηρετήσει τους μαθητές και κατ' επέκταση την τοπική κοινωνία στο σύνολό της.

δ) Η γνώση που προκύπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυσχιδής και αφορά όλες τις πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου. Η μάθηση πραγματώνεται μέσα στις σχολικές αίθουσες αλλά και σε κάθε άλλο χώρο της σχολικής μονάδας και αφορά στο σύνολο των δράσεων που κάνει το σχολείο.

ε) Η θετική αντιμετώπιση αποτελεί καίριο παράγοντα της ανάπτυξης. Όλοι οι άνθρωποι, συνεπώς και οι μαθητές, προκόβουν όταν τα άλλα μέλη της κοινωνίας τους εμπιστεύονται, τους ενθαρρύνουν και τους επαινούν.

Το ερώτημα που προκύπτει αναφορικά με τις αξίες στο χώρο του σχολείου (Bush, 2008) είναι κατά πόσο έχουν τη δυνατότητα οι ηγέτες να ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες τους όταν το εκπαιδευτικό σύστημα τους υποχρεώνει να συμμορφωθούν με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας, ενώ από τη άλλη πλευρά (Maxcy, 1991) εγείρονται ερωτήματα κατά πόσο οι ηθικές επιταγές που ενστερνίζεται ο ηγέτης μπορεί δυνητικά να είναι βασισμένες σε λανθασμένα ηθικά πρότυπα, αν αυτές δεν στηρίζονται σε δημοκρατικά πλαίσια (Δημητρίου, 2015).

Επιπλέον οι πρόσφατες εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, η ταχύτητα των αλλαγών, η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η εμφάνιση αιτημάτων για κοινωνική δικαιοσύνη και εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, οδηγούν τους ηγέτες να στραφούν προς τον επαναπροσδιορισμό θεμάτων που αφορούν τις αξίες της εκπαίδευσης και να αποτιμούν την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητά τους ως προς την προώθηση δημοκρατικών αξιών στο χώρο του σχολείου (Jenlink, 2009). Η εμπέδωση των δημοκρατικών αξιών μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών πρέπει να θεωρείται ένα από τα κύρια στοιχεία της άσκησης του έργου της ηγεσίας από τη σχολική διοίκηση (Mazurkiewicz 2011).

Αναμφίβολα, η σημερινή εκπαιδευτική ηγεσία χρειάζεται να καλλιεργήσει τις δημοκρατικές αξίες όπως είναι η ισότητα, η ελευθερία, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη, η επίλυση των προβλημάτων μέσω του διαλόγου και της συνεργασίας, η ενεργή συμμετοχή, ώστε με την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού και όχι ενός αυταρχικού μοντέλου ηγεσίας στη σχολική κοινότητα να δημιουργήσει τις βασικές προϋποθέσεις για τον εκδημοκρατισμό της σχολικής ζωής.



#### 2.4. Παράμετροι Ηγεσίας- Ο ρόλος του «συγκείμενου».

Οι Brauckmann και Pashiardis (2011), υποστήριξαν ότι στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι δράσεις των σχολικών ηγετών επηρεάζονται από τις αντιλήψεις τους για το συγκείμενο όπου εργάζονται, δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν το εξωτερικό περιβάλλον και το νομικό πλαίσιο που σχετίζονται με τις ηγετικές πρακτικές τους. Το συγκείμενο ορίζεται από μεταβλητές που αφορούν δύο κύρια επίπεδα: το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (συγκεντρωτισμός/αποκέντρωση, αξιολόγηση και λογοδοσία) και το επίπεδο του σχολείου (μέγεθος, τοποθεσία, αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, δημογραφικά στοιχεία, πόροι).

Δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι κάθε σχολική μονάδα θεωρείται ως ένα επιμέρους σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας του όλου εκπαιδευτικού συστήματος με σχέσεις διαρκούς αλληλεξάρτησης με τα άλλα υποσυστήματα (διευθυντές, ομάδες μαθητών και γονείς) και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, οικολογικό), τα οποία προσδιορίζουν την αποτελεσματική ισορροπία της. Είναι, σύμφωνα με την Πετρίδου (2003) «ένα ανοιχτό σύστημα μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον» (σελ.87) ένα περιβάλλον (γεωγραφικό και ψυχολογικό), όπου διάφορες μεταβλητές βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεξάρτηση. Επομένως, σε κάθε προσπάθεια να μελετηθεί η διαδικασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν πρέπει να αγνοούνται οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις που δημιουργούν μια πολυπαραμετρική ψυχολογική και κοινωνική πραγματικότητα.

Στη διαδικασία αυτή, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καλείται να ασκήσει το ρόλο του ηγέτη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αποτελεί δε το βασικό εκφραστή της κουλτούρας και της δυναμικής του σχολικού οργανισμού, της προαγωγής των ανθρώπινων σχέσεων και της διατήρησης της συνοχής του προσωπικού και των μαθητών ως μιας συνεργαζόμενης ομάδας (Πασιαρδής, 2014).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης αναμένεται, μέσω της συμπεριφοράς του και της δράσης του, να εξασφαλίσει συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στη σχολική του μονάδα και να δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα, το οποίο αφενός θα ενισχύει τους στόχους του σχολείου αφετέρου θα κινητοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους ώστε να εξασφαλισθεί η μέγιστη ποιότητα στην εκπαιδευτική πράξη, ενδυναμώνοντας την αίσθηση του ανήκειν σε μια συλλογικότητα, την ομάδα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014). Και επειδή συμβαίνει πολλές

φορές να αλληλοσυγκρούονται τα εμπλεκόμενα ενδιαφερόμενα μέρη λόγω των ιδιαιτεροτήτων τους, ο διευθυντής -ηγέτης είναι το πρόσωπο το οποίο θα πρέπει να έχει μια αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία τόσο με το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού όσο και με το εξωτερικό, αλλά και αυτός που θα κληθεί από την υπό διαμόρφωση κατάσταση να διαχειριστεί τυχόν συγκρούσεις και να παρακινήσει το προσωπικό. Οι διευθυντές πέρα από την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού, πρέπει να δρουν επιτυχώς, ανάλογα με τις αλλαγές που συμβαίνουν, τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον όσο και στο εσωτερικό περιβάλλον, στοχεύοντας και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ανταποκρίνονται και να κατευθύνουν τις αλλαγές (Everard, Morris & Wilson, 2004).

Δεν είναι τυχαίο ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή η παραδοχή ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι πάντα «context-specific», αφορά δηλαδή πάντα το συγκεκριμένο συγκείμενο στο οποίο ασκείται, στηρίζεται σε αυτό και ταυτόχρονα περιορίζεται από αυτό (Pashiaridis & Johansson, 2016). Η συζήτηση πλέον για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στοχεύει στο βαθμό στον οποίο το κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (Παπαναούμ, 2014).

Εδώ προκύπτει και το στοιχείο της «συμπεριφορικής πολυπλοκότητας» ως χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να παρουσιάζει αντικρουόμενες ή αντίθετες συμπεριφορές (ανάλογα με την περίπτωση), ενώ εξακολουθεί να διατηρεί κάποιο μέτρο ακεραιότητας, αξιοπιστίας και σταθερής κατεύθυνσης (Denison, Hooijberg & Quinn, 1995 όπ. αναφ. στο Θεοδώρου, 2014).

Σχηματίζεται έτσι ένας κοινός τόπος στον οποίο οι μελέτες συγκλίνουν τόσο επιστημολογικά όσο και μεθοδολογικά. Η προσέγγιση των ρητών, άλλοτε, και αόρατων, σε άλλες περιπτώσεις, παραγόντων οι οποίοι επιδρούν στο μακρο-επίπεδο της εκπαίδευσης και διαμορφώνουν, μεταξύ άλλων, τις οργανωτικές δομές του συστήματος φαίνεται ότι αποτελεί πλέον δομικό κομμάτι της συζήτησης περί ηγεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίστοιχα οι τοπικές συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, η άτυπη και η συλλογική ηγεσία αποτελούν ανοιχτά πεδία μελέτης. Από την άλλη εντείνονται οι φωνές εκείνες οι οποίες επισημαίνουν ότι για την αντιμετώπιση του ρευστού και σύνθετου περιβάλλοντος της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η μετάβαση σε ένα πιο ευέλικτο και προσαρμοστικό μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης, σε ανοιχτές και σύνθετες προσεγγίσεις.

Οι διαπιστώσεις αυτές θέτουν προβληματισμούς για την ύπαρξη του ιδανικού μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπου σύμφωνα με τους Brauckmann και Pashardis (2011), δεν υπάρχει ένα μοντέλο ηγεσίας που να είναι το καλύτερο για όλους τους διευθυντές των σχολείων διότι, κανένα μοντέλο δεν είναι εξίσου αποτελεσματικό σε όλες τις περιπτώσεις. Ανάλογα με την περίπτωση, κάθε διευθυντής πρέπει να επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα δράσει και ποιο μοντέλο ηγεσίας θα υιοθετήσει, εφόσον, πρώτα, έχει εξετάσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Αναμφισβήτητα, η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας είναι ο βασικός πυρήνας του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διοικητικές εκπαιδευτικές και καθοδηγητικές διεργασίες που επιτελούνται κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της ηγεσίας δεν αποτελούν μεμονωμένες και ανεξάρτητες ενέργειες από το διδακτικό σύστημα, αλλά χαρακτηρίζονται από εντεταλμένες δράσεις και ενέργειες που υπακούουν στην φιλοσοφία του όλου. Άρα εάν το πλαίσιο αλλάξει θα γίνει και η ηγεσία διαφορετική (Javidan, Dorfman, Howell & Hanges, 2010). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να δημιουργεί κάθε φορά τον κατάλληλο συνδυασμό μοντέλων ηγεσίας και τις κατάλληλες αναλογίες, με βάση το συγκείμενο του σχολείου του οποίου ηγείται (Πασιαρδής, 2014).

Επομένως, οποιαδήποτε ερευνητική μελέτη στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δε μπορεί να αγνοήσει τον άκαμπτο συγκεντρωτισμό, την έντονη γραφειοκρατία, την πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, τα σημαντικά και επείγοντα καθημερινά προβλήματα των διευθυντών που δεν τους αφήνουν περιθώρια αυτονομίας, τη βαθιά οικονομική κρίση που διανύει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αλλά και τα ιδιαίτερα φυσιολογικά χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας.

## **2.5. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.**

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας η πιο διαδεδομένη ταξινόμηση σε μοντέλα-τύπους ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 με την ταξινόμηση των Leithwood & Duke(1999), οι οποίοι περιέγραψαν έξι τύπους ηγεσίας: την εκπαιδευτική ηγεσία (instructional), τη διοικητική ή διαχειριστική (managerial) ηγεσία, τη συμμετοχική (participative) ηγεσία, τη μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία, την ηθική (moral) ηγεσία και την ενδεχόμενη (contigent) ηγεσία. Η ταξινόμηση αυτή αφορούσε αποκλειστικά το χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ήταν προϊόν βιβλιογραφικής

ανασκόπησης 121 δημοσιευμένων άρθρων σε έγκυρα επιστημονικά αγγλόφωνα περιοδικά για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τη δεκαετία 1988-1998.

Η ως άνω ταξινόμηση συμπληρώθηκε από τους Bush & Glover (2003) με τη διαπροσωπική (interpersonal) και τη συναλλακτική (transactional) ηγεσία, ενώ από τον Bush προστέθηκε στην τυπολογία η μεταμοντέρνα (postmodern) ηγεσία (Κατσαρός, 2008) και από τον Woods (2005) η ηθικά μετασχηματίζουσα ηγεσία (ethically transforming) και η δημοκρατική (democratic) ηγεσία.

**Πίνακας 2: Τυπολογία μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Υποστηρικτές	Μοντέλο ηγεσίας	Κεντρική θέση
Leithwood & Duke(1999)	Καθοδηγητική/Παιδαγωγική (instructional)	Επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση
	Διοικητική ή διαχειριστική (managerial)	Διαχείριση συστημάτων και διαδικασιών
	Συμμετοχική (participative)	Συμμετοχή -παρακίνηση προσωπικού
	Μετασχηματιστική (transformational)	Μεταδίδει το «μεγάλο» στόχο και όραμα, αυξάνει τις υποχρεώσεις και ανυψώνει τις φιλοδοξίες
	Ηθική (moral)	Αναδεικνύει τις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη.
	Ενδεχόμενη (contigent)	Προσαρμοστικότητα σε μοναδικές συνθήκες και προβλήματα που συμβαίνουν σε συγκεκριμένα μέρη και στιγμές
Bush & Glover (2006)	Διαπροσωπική (interpersonal)	Συνεργασία και διαπροσωπικές σχέσεις
	Συναλλακτική (transactional)	Ανταλλαγή σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων.
Bush (2006)	Μεταμοντέρνα (postmodern)	Δίνει έμφαση στις εμπειρίες του κάθε ατόμου και στον τρόπο

		που νοηματοδοτεί αυτές τις εμπειρίες
Woods (2005)	<b>Ηθικά Μετασχηματίζουσα (ethically transforming)</b>	Αλλαγή του οργανισμού ως προς την ηθική, αμοιβαία βελτίωση της συνειδητοποίησης, διασκορπισμένη ενδυνάμωση.
	<b>Δημοκρατική (democratic)</b>	Διανεμημένη διακυβέρνηση μεταξύ ηγετών που εργάζονται μαζί.

Το εύρος των ερευνών εξασφαλίζει και την αξιοπιστία της κατηγοριοποίησης αυτής, η οποία παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την προσέγγιση, το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά, τη χρησιμότητα και τους περιορισμούς των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν σημαντικές εννοιολογικές αλληλοεπικαλύψεις και για αυτό το λόγο, παρότι υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά από το ένα μοντέλο στο άλλο, δεν είναι δυνατή η απόλυτη κατάταξη ενός ηγέτη αποκλειστικά στη μια ή την άλλη μορφή, ούτε είναι εύκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως εννοιολογικά οι παραλλαγές των περιγραφόμενων μοντέλων.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, και θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στο μοντέλο της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, που σχετίζονται με την ερευνητική μας διαδικασία.

### **2.5.1.Καθοδηγητική-Παιδαγωγική Ηγεσία (Instructional Leadership).**

Η καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία εμφανίζεται αποκλειστικά στον τομέα της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τις πρακτικές που εφαρμόζει ο διευθυντής προκειμένου να επιτύχει τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθητών. Οι πρακτικές αυτές βασίζονται κυρίως στην αλληλεπίδραση που επιδιώκει με τους ίδιους τους μαθητές. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, τόσο η διοίκηση όσο και ο διευθυντής πρέπει να υπηρετούν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Κατσαρός, 2008).

Οι ηγέτες ενθαρρύνουν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα θέτοντας ως προτεραιότητα την ποιότητα της διδασκαλίας. Ο ρόλος του ηγέτη διαφέρει από το ρόλο του παραδοσιακού διευθυντή. Ενώ ο κλασικός διευθυντής αναλώνει το χρόνο του κυρίως ασχολούμενος με διοικητικά καθήκοντα, ένας διευθυντής που είναι ηγέτης, παρακολουθεί τη ζωή των τάξεων, αναγνωρίζει ότι όλοι είναι μαθητευόμενοι, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ορίσουν εκπαιδευτικούς στόχους,

παρέχει τους απαραίτητους πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Leithwood & Duke 1999).

Έτσι, υπό την εποπτεία του διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ασκούν επιρροή στους μαθητές προς την κατεύθυνση της μάθησης, να αποφέρουν επιδόσεις και διακρίσεις και εν γένει να δημιουργούν με ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες κουλτούρα μάθησης (Bush & Glover, 2003)

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, η καθοδηγητική ηγεσία χάνει έδαφος, ως οργανωτικός σχεδιασμός, αφού φαίνεται ότι περιορίζεται στη αίθουσα διδασκαλίας και τη μάθηση και αφήνει ακάλυπτες άλλες οργανωτικές πτυχές του σχολείου. Ο ηγέτης αυτού του τύπου αντλεί τη δύναμη της εξουσίας και επιρροής του από τη διοικητική θέση αλλά και από την εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχει, δεδομένου ότι επιλέγεται για τη θέση αυτή και με βάση τις εξειδικευμένες σπουδές του (Hallinger, 2012· Κατσαρός, 2008). Σε αυτό το κλίμα, οι μελετητές που ενδιαφέρονται για τη βελτίωση του σχολείου υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να εκχωρηθούν αρμοδιότητες για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα, να υποστηριχτεί η τελευταία στο νέο της ρόλο, να υπάρξουν ευέλικτες διαδικασίες για αποτελεσματικό οργανωσιακά μοντέλο με παρουσία ηγεσίας, που εμπυχώνει, συντονίζει, κινητοποιεί (Κουτούζης, 2012).

### **2.5.2. Διοικητική ή Διαχειριστική Ηγεσία (Managerial Leadership).**

Πρόκειται για μία προσέγγιση της οποίας οι διάφορες εκδοχές σχεδόν ταυτίζουν την ηγεσία με τη διοίκηση ή με συγκεκριμένες λειτουργίες της. Στην διοικητική ηγεσία η έμφαση δίνεται στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων, στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά του ηγέτη. Οι περισσότερες προσεγγίσεις θεωρούν ότι η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι κατά κύριο λόγο λογική, ενώ η εξουσία και η επιρροή ασκούνται από άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις στην ιεραρχία (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

Ο προσανατολισμός της διοικητικής ηγεσίας είναι παρόμοιος με αυτόν της βιβλιογραφίας για την κλασική διοίκηση (Bush & Glover, 2003). Ο υβριδικός όρος «διοικητική ηγεσία» συμπεριλαμβάνει και τους δύο συμπληρωματικούς και συχνά αντιφατικούς ρόλους που οι διευθυντές πρέπει να υιοθετήσουν, διατηρώντας παράλληλα τις υπάρχουσες λειτουργίες ρουτίνας (Hunt, 2004). Το μοντέλο αυτό ηγεσίας είναι εντελώς διαφορετικό από την ηγεσία εκείνη που προσανατολίζεται στην καινοτομία, την αλλαγή και την ανάληψη ρίσκου. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν περιλαμβάνει καθόλου την έννοια του οράματος, που είναι η βασική έννοια στα περισσότερα μοντέλα

ηγεσίας. Στη διοικητική ηγεσία η εστίαση είναι στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων παρά στον οραματισμό ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο (Dressler, 2001).

Ωστόσο, παρά τη λογική και γραφειοκρατική της οπτική επηρεάζει τόσο την ανάπτυξη της ηγεσίας όσο και τις πρακτικές της. Παρόλο που η διοικητική ηγεσία έχει επικριθεί και έχει απορριφθεί ως περιορισμένη και τεχνοκρατική, αποτελεί ένα βασικό συστατικό μιας επιτυχημένης ηγεσίας, καθώς διασφαλίζει την εφαρμογή του σχολικού οράματος και της στρατηγικής. Σύμφωνα με τον Bush, η διοίκηση χωρίς όραμα οδηγεί στον διοικητισμό, αλλά και όραμα χωρίς αποτελεσματική εφαρμογή είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε απογοήτευση (Bush, 2003 όπ.αναφ. στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

### **2.5.3. Συμμετοχική Ηγεσία (Participative Leadership).**

Η συμμετοχική ηγεσία βασίζεται στην παραδοχή ότι, η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, η οποία δικαιολογείται από τις αρχές της δημοκρατίας, θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Leithwood & Duke, 1999) και βασίζεται σε τρία κριτήρια, τα οποία περιλαμβάνουν τη συμμετοχή του συνόλου του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, τις δημοκρατικές διαδικασίες, και την άσκησή της από οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας και όχι αποκλειστικά από τα άτομα που κατέχουν θεσμοθετημένη θέση εξουσίας σε επίπεδο ιεραρχίας. Υπερισχύει η άποψη ότι η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα χαρακτηρίζεται από ανεπτυγμένη εμπιστοσύνη, είναι αποτέλεσμα ομαδικής προσπάθειας και σύμπνοιας και όχι ατομική υπόθεση.

Ο ηγέτης συμβάλλει στη δημιουργία μίας κουλτούρας, η οποία κινητοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προκειμένου για την ανάπτυξη αμοιβαίας υποστήριξης, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος ως μέντορας το κατευθύνει, με σκοπό την επίτευξη των στόχων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τον ενθουσιασμό, την ανατροφοδότηση, τη γνώση, την εμπειρία και τις ικανότητες του συνόλου των εκπαιδευτικών, στοιχεία που αξιοποιεί ο ηγέτης για τη δημιουργία μίας ισχυρής ομάδας, ικανής να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας.

### **2.5.4. Ηθική Ηγεσία (Moral Leadership).**

Στην ηθική ηγεσία, επίκεντρο του ενδιαφέροντος αποτελούν οι αξίες και η ηθική του ίδιου του ηγέτη. Η εξουσία και η επίδραση πηγάζουν από την αντίληψη του τι είναι

καλό και τι είναι κακό. Ιδιαίτερη σημασία έχει η φύση των αξιών που χρησιμοποιούν οι ηγέτες για τη λήψη αποφάσεων. Επίσης, σημαντικό ρόλο κατέχουν οι σχέσεις και η κατανομή εξουσίας ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη εντός και εκτός του σχολικού οργανισμού. Ο ηθικός ηγέτης εφαρμόζει τις αξίες σε κάθε περίπτωση, εξηγεί και δικαιολογεί τις αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη το ήθος και επιδεικνύει συνέπεια και σταθερότητα ανάμεσα στις αξίες και τις πρακτικές. Ο ίδιος διακατέχεται από αίσθημα συμμετοχικότητας, υψηλές απαιτήσεις, ισότητα και δικαιοσύνη, συνεργατικότητα, ομαδική εργασία, δέσμευση και κατανόηση.

Οι De Hoogh και Den Hartog (2008) αναφέρουν ότι οι ηθικοί ηγέτες διακρίνονται από διαφάνεια στις σχέσεις τους, ενθαρρύνουν την ανοικτή επικοινωνία με τους οπαδούς, ενώ προωθούν και επιβραβεύουν τις ηθικές συμπεριφορές. Η ανοικτή επικοινωνία περιλαμβάνει ένα σύνολο διευκρινήσεων σε προσδοκίες και ευθύνες που τίθενται από τον ηγέτη προς τους οπαδούς, με σκοπό να υπάρχει πλήρης ενημέρωση σχετικά με το σύνολο των αρμοδιοτήτων που τους αφορούν. Στα στοιχεία της ηθικής ηγεσίας συγκαταλέγονται η παρότρυνση στην ελεύθερη έκφραση και διακίνηση απόψεων και ιδεών και η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων υλοποιώντας μια βασική αρχή της, την διανομή της εξουσίας. Η εκχώρηση «εξουσίας» επιτρέπει στους οπαδούς να διαμορφώνουν το έργο τους μέσα από την προσωπική τους θεώρηση και να προσδίδουν σε αυτό βαθύ νόημα, πίστη και ιδιαίτερη προσοχή στην επίτευξή του.

Οι ηγέτες σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού μπορούν να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν ισχυρή κουλτούρα προσανατολισμένη στην δεοντολογία, στην μοντελοποίηση και ενθάρρυνση ηθικής συμπεριφοράς, αμφισβητώντας ανήθικες πράξεις και αποφάσεις και καθιστώντας κάθε μέλος υπόλογο για την ηθική ή ανήθικη συμπεριφορά του (Brown & Trevino, 2006· Yukl, 2010). Πολλά από τα χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας ενσωματώνονται στα πιο ολοκληρωμένα μοντέλα της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

### **2.5.5. Ενδεχομενική Ηγεσία (Contigent Leadership).**

Αναμφισβήτητα, σε μια σχολική μονάδα που συναντάμε πληθώρα διαφορετικών προσωπικοτήτων και κατ' επέκταση περίπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους, είναι απαραίτητος ένας ηγέτης που θα είναι σε θέση να εφαρμόζει το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας ανάλογα με την περίσταση. Αυτήν ακριβώς τη δεξιότητα του ηγέτη υπογραμμίζει η ενδεχομενική ηγεσία. Λαμβάνοντας υπόψη τον περίπλοκο αλλά και απρόβλεπτο χαρακτήρα που έχει η διοίκηση, η χρήση



διαφόρων μοντέλων ηγεσίας ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν, ίσως να είναι η μόνη λύση. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Bush (2007), ένα τυποποιημένο μοντέλο ηγεσίας είναι ανεπαρκές, αν υπολογιστούν οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας.

Το μοντέλο αυτό προβάλλει μία εναλλακτική προσέγγιση. Αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κάθε σχολικού περιβάλλοντος και την προσαρμογή του τύπου της ηγεσίας στην εκάστοτε κατάσταση (Bush & Glover, 2003). Δηλαδή στηρίζει την υπόθεση ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός αν δεν προσαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι οι διευθυντές – ηγέτες θα έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν μοντέλο ηγεσίας και να αξιοποιούν τις ηγετικές πρακτικές του καθενός, ανάλογα την περίπτωση (Κατσαρός, 2008).

#### **2.5.6. Διαπροσωπική Ηγεσία (Interpersonal Leadership).**

Η διαπροσωπική ηγεσία εστιάζει στην ικανότητα του ηγέτη να δαισθάνεται τις συμπεριφορές των άλλων και αναλόγως να αντιδρά, έτσι ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά (West-Burnham, 2001). Πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας που θα πρέπει να συνυπάρχει με όλα τα άλλα είδη ηγεσίας, για να τα καθιστά αποτελεσματικά.

Βασικά δομικά συστατικά της διαπροσωπικής ηγεσίας αποτελούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεργατικότητα. Ο διαπροσωπικός ηγέτης μπορεί να αντιληφθεί εύκολα την οπτική των άλλων, να ανταποκρίνεται και να μεταδίδει αποτελεσματικά τα συναισθήματα, καθώς και να διαθέτει δεξιότητες επικοινωνιακές, πειθούς, ουσιαστικής ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, και ανεπτυγμένες ικανότητες συνεργασίας (Goleman, 2000).

Η διαπροσωπική ηγεσία σχετίζεται με τη συλλογικότητα (Bush, 2008). Αυτό το μοντέλο ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις που δημιουργούν οι ηγέτες με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και όποιους άλλους σχετίζονται με τη σχολική μονάδα. Έχοντας οι ηγέτες προσωπικές ικανότητες ενεργούν αποτελεσματικά τόσο με εσωτερικούς φορείς όσο και με εξωτερικούς (Bush & Glover, 2003).

#### **2.5.7. Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Postmodern Leadership).**

Οι πυλώνες της μεταμοντέρνας ηγεσίας είναι οι υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών, οι διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από διαφορετικά άτομα και ότι δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, μόνο πολλαπλές εμπειρίες των μελών του οργανισμού. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στην ανάλυση της ηγεσίας είναι ότι οι ηγέτες οφείλουν να σέβονται και να δίνουν ιδιαίτερη

σημασία στις απόψεις των ενδιαφερόμενων μερών, ενώ θα πρέπει να αποφύγουν την εξάρτηση από την ιεραρχία, γιατί σε μια ρευστή οργάνωση η έννοια αυτή έχει ελάχιστη σημασία.

Οι Sackney και Mitchell (2001 όπ.αναφ. στο Βιτσιλάκη και Ράπτης, 2007) υποστηρίζουν πως με τις μεταμοντέρνες θεωρίες της ηγεσίας αντί να έχουμε ένα υποχρεωτικό όραμα, που να διαμορφώνεται από τους ηγέτες, υπάρχουν πολλαπλά οράματα και ποικίλα πολιτισμικά νοήματα τα οποία προέρχονται από τα άτομα ή τις ομάδες.

### **2.5.8. Ηθικά Μετασχηματίζουσα Ηγεσία (Ethically Transforming Leadership).**

Η ηθικά μετασχηματίζουσα ηγεσία αναφέρεται ουσιαστικά σε άτομα που συνεργάζονται και προσπαθούν να καλλιεργήσουν ανάμεσά τους *«τη συνειδητοποίηση για ανώτερες ηθικές αξίες, ωθούμενοι τους προς αυτές ως ηγέτες, οι οποίοι ασχολούνται με πρακτικά θέματα και προβλήματα της καθημερινότητας»* (Woods, 2003, σελ.122).

Η ηθικά μετασχηματίζουσα ηγεσία δεν ταυτίζεται *«με μία παγιωμένη δυαδική κατάταξη των ανθρώπων είτε ως ηγετών είτε ως υφισταμένων, αλλά περιλαμβάνει μια περισσότερο εξεζητημένη αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων του εκπαιδευτικού οργανισμού «σε σχέση με τον τρόπο χρήσης της δυαδικότητας ηγέτης–υφιστάμενος, όπως συμβαίνει στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας»* (Woods 2003,σ.122).

Ουσιαστικά, η έννοια της ηθικά μετασχηματίζουσας ηγεσίας αποτελεί μια δημοκρατικότερη εκδοχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπου δίδεται βαρύτητα στη διασκόρπιση της ενδυνάμωσης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οποσδήποτε, η διασκορπισμένη ενδυνάμωση χρειάζεται επεξεργασία και μια πιο ουσιαστική θεωρητική υποστήριξη που να αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς ως εμπλεκόμενα στην ηγεσία και ως αυτόβουλα κοινωνικά όντα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα και σχέσεις.

### **2.5.9. Δημοκρατική Ηγεσία(Democratic Leadership).**

Αναμφισβήτητα το μοντέλο της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι βαθιά συνυφασμένο με την έννοια της ανθρώπινης υπόστασης, με τον αλληλοσεβασμό και με την προώθηση του κοινού συμφέροντος μέσα από την ελεύθερη και συναινετική δράση των υποκειμένων. Το μοντέλο της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει ως κύριο σκοπό τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος απαλλαγμένου από τους

προκαθορισμένους τυπικούς κανόνες λήψης των αποφάσεων, τα αναλυτικά προγράμματα και τις τυποποιημένες γραπτές δοκιμασίες (Ylimaki, Gurr, Moos, Kofod & Drysdale, 2011), όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται από τη σχολική διοίκηση για την εφαρμογή μιας δημοκρατικής παιδαγωγικής και, μέσω αυτής, για τη δημιουργία δημοκρατικής κουλτούρας (Woods, 2005).

#### **2.5.10. Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership).**

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bass και των συνεργατών του, η συναλλακτική ηγεσία αναφέρεται στη σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τον υφιστάμενο (Avolio, Bass & Jung, 1999· Waldman, Bass & Yammarino, 1990). Επίσης, αμοιβές και επιβολή κυρώσεων επιστρατεύονται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμόρφωση. Η διαδικασία διαπραγμάτευσης μπορεί μεταφορικά να θεωρηθεί ως η μορφή εκείνη της ηγεσίας που χρησιμοποιεί ανταλλάγματα. Οι επιθυμίες τόσο του ηγέτη όσο και των υφισταμένων τίθενται σε διαδικασία διαπραγμάτευσης με σκοπό την επίτευξη μίας συμφωνίας. Τέλος, η θετική ενίσχυση επιβραβεύει την καλή εργασία και τη βελτιωμένη απόδοση (Sergiovanni, 1992).

Συγκεκριμένα, οι Bass και Avolio (1993) εντόπισαν τρεις παράγοντες που αποτελούν τα βασικά στοιχεία αυτής της ηγετικής συμπεριφοράς Συγκεκριμένα:

1. Η Έκτακτη Ανταμοιβή που αφορά στην ανταλλαγή αμοιβών για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων.

2. Η Ενεργητική Διαχείριση που αφορά στις περιπτώσεις όπου ο ηγέτης επιβλέπει την ομάδα για να διασφαλίζει ότι δεν γίνονται λάθη, ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση δεν επιλαμβάνεται των καταστάσεων.

3. Η Παθητική Διαχείριση που αφορά στις περιπτώσεις όπου ο ηγέτης επεμβαίνει μόνο όταν ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα ή λάθη (Barnett, McCormick & Connors, 2000. Burns, 1978).

Έτσι, η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί έναν τρόπο βελτίωσης της εργασιακής απόδοσης μέσα από την παροχή επιβραβεύσεων ή τιμωριών (Avolio and Bass, 1995). Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και, σε αντάλλαγμα της εργασιακής του απόδοσης, επιχειρεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους να τις ικανοποιήσει (Bass, 1985·Leithwood, 1995·Miller & Miller, 2001). Η έμφαση δίνεται στα καθήκοντα που ανατίθενται από τον ηγέτη και την ολοκλήρωση των υπηρεσιών με διάφορες ανταμοιβές. Ο ρόλος των ηγετών επεκτείνεται στη δημιουργία

κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε να παρακινούνται τα μέλη σε μεγαλύτερη προσπάθεια. Καθοριστική για τους ηγέτες είναι η αναγνώριση των αναγκών και επιθυμιών των υφισταμένων και η διευκρίνισή τους, όσο και η σαφής σύνδεση της ικανοποίησης των αναγκών με τη μεγιστοποίηση της προσπάθειας των εργαζομένων (Harris, 2004). Ο υφιστάμενος παρουσιάζει τη συμμόρφωσή του στον ηγέτη (π.χ. είναι παραγωγικός, δείχνει δέσμευση στον οργανισμό κλπ.) και σε αντάλλαγμα λαμβάνει απτά οφέλη.

Ο Cheng (1996) υποστηρίζει πως τα δύο καίρια στοιχεία της συναλλακτικής ηγεσίας είναι αφενός η διαδικασία επηρεασμού των μελών και όχι μόνο του οργανισμού και αφετέρου η ανάπτυξη και η επίτευξη στόχων. Στην περίπτωση των παραδοσιακών αντιλήψεων οι οργανωσιακοί στόχοι είναι στατικοί και δεδομένοι και οι ηγέτες εστιάζονται κυρίως στη διαδικασία επιρροής των μελών για να πετύχουν αυτούς τους δεδομένους στόχους (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Αμφότερα τα συμβαλλόμενα μέρη αναγνωρίζουν τη σχέση δύναμης και εξουσίας που ο ένας έχει στον άλλον και μαζί συνεχίζουν να ακολουθούν αντίστοιχους σκοπούς.

Επομένως, η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στη γραφειοκρατική εξουσία, επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση εργασιών, στηρίζεται σε ανταμοιβές και τιμωρίες (Tracey & Hinkin, 1998), δίνει έμφαση σε διαδικασίες και δεδομένα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, ενώ ο συναλλακτικός ηγέτης ασχολείται κυρίως με τις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού και όχι τόσο με τους ανθρώπους (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves & Chapman, 2003). Οι άνθρωποι δε δεσμεύονται από έναν αμοιβαία παρόμοιο σκοπό, αλλά μάλλον δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας, επωφελούς ανταλλαγής προϊόντων (Πασιαρδής, 2012). Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δεν εμπλέκονται, παρά μόνο όπου απαιτείται για την αποκόμιση των άμεσων οφελών που προκύπτουν από τη συναλλαγή (Bush, 2007). Η συναλλακτική ηγεσία, δηλαδή, δεν προωθεί μακροπρόθεσμη δέσμευση για το όραμα και τις αξίες που προκύπτουν από τους ηγέτες του σχολείου

**Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας. (Bass B. M., 1990b, σελ. 22).**



### 2.5.11. Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership).

Τα περισσότερα από τα μοντέλα που αναφέρθηκαν χαρακτηρίζονται ως εργαλειακά (Sergiovanni & Starratt, 1988), διότι αυτή που οδηγεί στην επίτευξη στόχων είναι η επίκληση της εξουσίας. Διαφορετική προσέγγιση παρουσιάζει το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς αποτελεί μία δυναμική και ευέλικτη διαδικασία, που δύναται να μετασχηματίσει τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Σχετίζεται με συναισθήματα, αξιακό κώδικα, πρότυπα, στόχους και όραμα, αξιολόγηση κινήτρων, παρακίνηση και εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών-οπαδών (Green, 2013).

Ειδικότερα, η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας εισήχθη αρχικά από τον Burns (1978), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία οι ηγέτες και οι οπαδοί συμμετέχουν σε μια αμοιβαία διαδικασία μεταφέροντας ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής και κινήτρων. Οι Bass & Avolio ανέπτυξαν τη θεωρία του Burns, βασιζόμενοι στις εργασίες των Bennis & Nanus (1985), αναπτύσσοντας παράλληλα με την πλήρη θεωρία και τις τεχνικές μέτρησης των μορφών ηγεσίας.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τα μέλη του οργανισμού να παραμερίσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό της ομάδας, αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους εργαζόμενους, θέτει μακροχρόνιους στόχους, παροτρύνει τα μέλη για την εκπλήρωσή τους μέσα από τη δική του δέσμευση, διαμορφώνει ένα όραμα και πορεύεται μ' αυτό, μιλάει για αλλαγή (Hoy και Miskel 2008).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει πως η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί, κατά μία έννοια, μία στρατηγική ενδυνάμωσης του προσωπικού, η οποία συντίθεται από τέσσερα βασικά συστατικά, καταγεγραμμένα ως “Four I’s”: idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration” (Bass & Avolio, 1994):

A) Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρισματική επιρροή)

B) Εμπνευσμένη παρακίνηση

Γ) Διανοητική διέγερση

Δ) Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.

Ειδικότερα:

A) Εξιδανικευμένη Επιρροή (Idealized Influence). Απορρέει από τα χαρακτηριστικά των ηγετών, όπως το χάρισμα, η αίσθηση της δύναμης, η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη και αφορά στην αναγνώριση από τα μέλη της ομάδας ότι ο ηγέτης έχει μία αποστολή και ένα εφικτό όραμα και ταυτίζονται με αυτόν, αλλά και από τη συμπεριφορά των ηγετών, που διακρίνονται για τις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ισχυρή αίσθηση της αποστολής, αποτελώντας συγχρόνως θετικά πρότυπα (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003·Bass & Riggio, 2014).

B) Παρακίνηση που Εμπνέει (Inspirational Motivation). Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες προωθούν τις προσδοκίες με ενθουσιασμό, για να εξασφαλίσουν τη δέσμευση σε ένα κοινό συναρπαστικό όραμα και αναφέρεται στη συμπεριφορά του ηγέτη που κινητοποιεί και εμπνέει τα μέλη της ομάδας παρέχοντας νόημα και πρόκληση στην εργασία τους (Antonakis et al., 2003· Bass, 1990b).

Για το σκοπό αυτό είναι ιδιαίτερης σημασίας: (α) η ανάπτυξη και επικοινωνία ενός οράματος ελκυστικού αλλά επιτεύξιμου, (β) η δημιουργία και έκφραση σαφών στόχων και προσδοκιών και (γ) η αφοσίωση του ηγέτη στους κοινούς στόχους και το όραμα του οργανισμού, που θα οδηγήσουν στην επιθυμητή εμπλοκή και αφοσίωση των ακολούθων (Bass & Riggio, 2006· Πασιαρδής, 2014).

Γ) Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation). Εμφανίζεται όταν ο ηγέτης ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να είναι καινοτόμα και δημιουργικά, να αμφισβητούν τα καθιερωμένα, να επαναπροσδιορίζουν τα προβλήματα και να προσεγγίζουν τις καταστάσεις με νέους τρόπους (Bass & Riggio, 2014). Επιπλέον, τους διεγείρει πνευματικά εμπλέκοντάς τους σε αναστοχαστικές πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες και απόψεις και

δεν κατακρίνουν τις διαφορετικές ιδέες ή πιθανά λάθη των εκπαιδευτικών (Bass & Riggio, 2006).

Δ) Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individual Consideration) των ηγετών προς τους οπαδούς, με τη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος για τα προσωπικά ζητήματα και την ανάπτυξη των οπαδών (Bass & Riggio, 2014). Ο ηγέτης επικοινωνεί σε διαπροσωπικό επίπεδο με τα μέλη της ομάδας με σκοπό να αναδείξει τους ατομικούς του στόχους και να αναπτύξει τις ικανότητές τους. Μερικά επίσης ώστε μέσα στο διαμορφούμενο εργασιακό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν ελεύθερα τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς τους στόχους (Πασιαρδής, 2014). Αποτέλεσμα αυτών είναι η ικανοποίηση, η εξέλιξη και η αυτό-πραγμάτωση του προσωπικού (Antonakis et al., 2003). Ένας ηγέτης που έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένο εξατομικευμένο ενδιαφέρον μπορεί να ελέγχει την πρόοδο του εκτελούμενου έργου χωρίς να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι αξιολογούνται (Bass & Riggio, 2006).

Επιπρόσθετα, ο Bass και οι συνάδελφοι του (1997) υποστήριξαν ότι η υιοθέτηση του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας αυξάνει τα κίνητρα, ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα και τη θέληση των μελών να αποδεχτούν καινοτομίες και νέες προκλήσεις.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, οι Miller & Miller (2001) αναφέρουν τα εξής για τη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία: ενώ η συναλλακτική είναι η ηγεσία στην οποία οι σχέσεις με τους δασκάλους βασίζονται πάνω σε μία περιστασιακή ανταλλαγή για κάποιον αξιόλογο πόρο, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο ισχυρή και σύνθετη, και προκύπτει όταν ένας ή περισσότεροι δάσκαλοι εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο ώστε οι διοικούντες και οι δάσκαλοι να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και του υφιστάμενου ενοποιούνται.

Ο Sergiovanni (1992) κάνει μια παρόμοια διάκριση μεταξύ της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας: στη συναλλακτική ηγεσία, οι ανάγκες και οι υπηρεσίες των ηγετών και των οπαδών τίθενται σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης, ανεξάρτητα από τους στόχους, η οποία μπορεί να θεωρηθεί μεταφορικά ως μια μορφή αντιπραγματισμού, ενώ στη μετασχηματιστική ηγεσία, αντίθετα, οι ηγέτες και οι οπαδοί είναι ενωμένοι στην επίδιωξη των κοινών στόχων υψηλότερου επιπέδου.

Ωστόσο, οι δυο παραπάνω μορφές ηγεσίας δεν είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους, αλλά συμπληρωματικές. Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται και συνδυάζεται με τη συναλλακτική, για να μπορέσει ο ηγέτης να δεσμεύσει με το όραμά του τους υφιστάμενους ώστε να εξελιχθούν ατομικά και ομαδικά. Σύμφωνα με τον Bass και τους συναδέλφους του (Avolio, Bass & Jung, 1999·Bass, 1985·Waldman, Bass & Yammarino, 1990), οι μορφές της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας είναι διακριτές αλλά αλληλεξαρτώμενες.

Συγκριμένα, οι Bass και Riggio (2006) ισχυρίζονται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ιδωθεί ως επέκταση του συναλλακτικού μοντέλου, το οποίο προάγει σε ανώτερο επίπεδο. Η συναλλακτική ηγεσία, κυρίως με τη μορφή του ενδεχόμενου της ανταμοιβής, παρέχει τη βάση της αποτελεσματικής ηγεσίας. Το μεγαλύτερο τμήμα της προσπάθειας, της απόδοσης και της ικανοποίησης των εργαζομένων, δύναται να προέλθει από τη συναλλακτική μορφή ηγεσίας, όταν όμως εμπλουτίζεται με στοιχεία του μετασχηματιστικού μοντέλου.

Σύμφωνα με τους Leithwood, Tomlinson και Genge (1996) οι συναλλακτικές πρακτικές αναφέρονται στη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών καθημερινής ρουτίνας, ενώ οι αντίστοιχες μετασχηματιστικές αφορούν στις ενέργειες που επιφέρουν την αλλαγή στον οργανισμό. Οι παραπάνω θέσεις συνάδουν με την παρατήρηση ότι αρκετά συχνά και σε διαφορετικές καταστάσεις, οι ηγέτες μπορούν να εφαρμόσουν τόσο συναλλακτικές όσο και μετασχηματιστικές πολιτικές, διαμορφώνοντας ανάλογα το προφίλ τους και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά τους (Yukl, 2013).

Μεγάλο τμήμα σύγχρονων ερευνών εστιάζουν στην καταλληλότητα των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία που αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις για αλλαγή (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999) και ενισχύουν τη θέση ότι ο σχολικός μετασχηματισμός απαιτεί από τον ηγέτη να ενθαρρύνει την πίστη στην αλλαγή, να υποστηρίξει την αλλαγή και να έχει την ικανότητα να ηγηθεί της αλλαγής (Boyer, 2004).

Ο Κάντας (1998) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο επιθυμητή σε σχέση με τη συναλλακτική και αυτό διότι δεν αποτελεί μορφή δοσοληψίας και αμοιβαίου συμφέροντος. Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης προσπαθεί να καταλάβει τα κίνητρα και τις ανάγκες των μελών της ομάδας, με απώτερο στόχο να μετατρέψει ένα μέλος της ομάδας σε ηγέτη.

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται σήμερα ίσως η πιο ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία (Hallinger, 2003). Παρόλα αυτά, ο Κατσαρός (2008) θεωρεί πως η



υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσκρούσει στο συγκεντρωτισμό, την αυστηρή ιεραρχική δομή και στη γραφειοκρατία. Εγείρονται σοβαρά ερωτήματα για το πως οι διευθυντές, που αναγκάζονται να λειτουργούν ως διεκπεραιωτές, εφαρμοστές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν την ικανότητα και τη δυνατότητα να υιοθετήσουν μετασχηματιστικό ή συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας, τα οποία προϋποθέτουν αυξημένη αυτονομία εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, ανάληψη πρωτοβουλιών και καθορισμό οράματος σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, ενώ ο Bass (1998) σημειώνει πως σε περιόδους οικονομικής και πολιτικής κρίσης είναι πιο εύκολο να αναδυθεί η μετασχηματιστική ηγεσία, ως εναλλακτική πρόταση για την αντιμετώπιση του αβέβαιου και ασταθούς περιβάλλοντος.

#### **2.5.12. Παθητική-Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez Faire Leadership).**

Η παθητική-αποφευκτική ηγεσία αντιπροσωπεύει την έλλειψη ηγεσίας (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003) και θεωρείται το πλέον αναποτελεσματικό μοντέλο. Ο παθητικός ηγέτης σύμφωνα με τους Bass & Bass (2008) αποφεύγει συστηματικά να εμπλακεί σε ζητήματα διοίκησης, δεν καθοδηγεί τους συνεργάτες του, δε διαχειρίζεται προβλήματα, δε διατυπώνει όραμα και ανταποκρίνεται στις καταστάσεις περισσότερο ως αντίδραση παρά με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Δύο είναι οι βασικές εκφάνσεις που διαμορφώνουν την παθητική ηγεσία:

A) Διοίκηση/διαχείριση κατ'εξάιρεση-παθητική (management by expection passive). Ο ηγέτης παρεμβαίνει όταν πια έχει δημιουργηθεί κάποιο σοβαρό ζήτημα ή όταν έχει γίνει χρόνιο, προσπαθώντας να το διορθώσει ή να το καταστείλει. Αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη δράσης για την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων και την αποσαφήνιση των στόχων του οργανισμού (Avolio & Bass, 2004). Αυτός ο τρόπος διοίκησης είναι κατά κάποιο τρόπο όμοιος με την ηγεσία προς αποφυγή, όπου και οι δύο έχουν σοβαρές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς θεωρούνται αναποτελεσματικοί και αντιπαραγωγικοί (Bass, 1990a).

B) Αδιάφορη διοίκηση (laissez-faire). Ο ηγέτης αποφεύγει οποιαδήποτε εμπλοκή ή λήψη απόφασης, είναι απών όταν τον χρειάζονται, δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν και δεν ασχολείται με την ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού (Avolio & Bass, 2004). Αυτό το μοντέλο χαρακτηρίζεται ως απουσία εξουσίας και ως

εκ τούτου θεωρείται αναποτελεσματικό, αφού οι ηγέτες αδυνατούν να παρακινήσουν το προσωπικό προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Yukl, 2010).

Στις περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης και οι δύο εκφάνσεις της παθητικής ηγεσίας ταυτίζονται ως έννοιες και τα αποτελέσματα αναφέρονται εξίσου και στις δύο μορφές (Barnett & McCosmick, 2004).

## 2.6. Το Πλήρες Φάσμα της Ηγεσίας (Full Range of Leadership – FRL).

Η εξέλιξη των δύο θεωριών, της συναλλακτικής και της μετασχηματιστής ηγεσίας οδήγησε στην ανάπτυξη της Θεωρίας της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας (Full Range Leadership Model), από τους Avolio και Bass (1991). Η θεωρία, που αναθεωρήθηκε ανταποκρινόμενη σε κριτικές των εκδόσεών της (Avolio, Waldman, & Yammarino, 1991· Bass, 1998· Bass & Avolio, 1994), αντιστοιχεί σε ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας, το οποίο δύναται να εξηγήσει την πολυδιάστατη φύση της ηγεσίας, μετρώντας εμπειρικά ηγετικές συμπεριφορές που αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της έκβασης της ηγεσίας (Antonakis et al, 2003).

Σύμφωνα με τους Bass & Riggio (2006), ένας ηγέτης δεν υπηρετεί μόνο ένα, αλλά επιδεικνύει κάθε ένα από τα είδη ηγεσίας σε κάποιο βαθμό. Το Πλήρες Φάσμα της Ηγεσίας (ΠΦΗ) υποδεικνύει πως η ηγεσία αποτελείται από εννέα διαστάσεις, οι οποίες οργανώνονται σε και προκύπτουν από τα εξής τρία είδη ηγεσίας: (1) τη μετασχηματιστική ηγεσία, (2) τη συναλλακτική ηγεσία και (3) την παθητική-αποφευκτική ηγεσία. Τα διάφορα είδη ηγεσίας και οι διαστάσεις τους, όπως αυτά ορίζονται από το ΠΦΗ, παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 3 που ακολουθεί:

**Πίνακας 4. Το μοντέλο Ηγεσίας Πλήρους Φάσματος (Avolio & Bass, 1991)**

Μοντέλο Ηγεσίας	Διαστάσεις
<b>Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξιδανικευμένη Επιρροή-Χαρακτηριστικά (Idealized Influence-Attributes</li> <li>• Εξιδανικευμένη Επιρροή - Συμπεριφορές (Idealized Influence - Behaviors)</li> <li>• Παρακίνηση που Εμπνέει (Inspirational Motivation).</li> <li>• Πνευματική Διέγερση (Intellectual</li> </ul>

	Stimulation) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individual Consideration)</li> </ul>
<b>Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional Leadership)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αμοιβή με βάση την Επίδοση (Contingent Reward)</li> <li>• Ενεργητική Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Active Management by Exception)</li> <li>• Παθητική Κατ' Εξαίρεση Ηγεσία (Passive Management by Exception)</li> </ul>
<b>Παθητική-Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez-Faire Leadership)</b>	

Η αξιοποίηση της Θεωρίας της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας είναι σημαντική, καθώς πρόκειται για ένα έγκυρο μοντέλο, που έχει βρει εφαρμογή σε πολλά οργανωσιακά περιβάλλοντα παγκοσμίως (Bass & Riggio, 2006), και αποτελεί το μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια

## 2.7. Η έκβαση της ηγεσίας (Out comes of leadership) .

Πέρα από τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι Bass και Avolio θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την μελέτη και μέτρηση των αποτελεσμάτων της έκβασης της ηγεσίας που ασκείται σε έναν οργανισμό.

Τα τρία στοιχεία που συνθέτουν την έκβαση της ηγεσίας είναι τα ακόλουθα:

α) Περισσότερη προσπάθεια (Extra effort). Ο βαθμός κινητοποίησης σύμφωνα με τον οποίο οι βαθμολογητές (raters) θεωρούν ότι ο ηγέτης τους, τους παρακινεί να κάνουν περισσότερα απ' όσα οι ίδιοι θα έκαναν και αυξάνει την επιθυμία τους για ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια (Avolio & Bass, 2004).

β) Αποτελεσματικότητα, με την οποία θεωρούν ότι ο ηγέτης τους αλληλεπιδρά στα διάφορα οργανωσιακά επίπεδα (effectiveness), και οδηγεί μια αποτελεσματική ομάδα όντας ο ίδιος αποτελεσματικός στην αντιμετώπιση των αναγκών των μελών του οργανισμού. Τα ερωτήματα τα οποία θέτει ο ηγέτης στον εαυτό του για ανατροφοδότηση και στα οποία πρέπει να απαντήσει είναι τα παρακάτω: 1) Είμαι αποτελεσματικός στην ικανοποίηση – αντιμετώπιση των αναγκών των άλλων, οι οποίες έχουν σχέση με την εργασία; 2) Είμαι αποτελεσματικός στην αντιπροσώπευση της

ομάδας μου σε άλλα υψηλότερα οργανωσιακά επίπεδα; 3) Ηγούμαι μιας ομάδας η οποία είναι αποτελεσματική; (Avolio & Bass, 2004).

γ) Ικανοποίηση από την Ηγεσία (Satisfaction with the Leadership). Ο βαθμός ικανοποίησης που αντλούν από τις εργασιακές μεθόδους του ηγέτη τους, σε συνάρτηση με τους άλλους (Avolio & Bass, 2004), όπου ο ηγέτης συνεργάζεται με ευχάριστο τρόπο με τα μέλη του οργανισμού. Η ικανοποίηση από την Ηγεσία σχετίζεται με: 1) τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων ηγεσίας και 2) με τη γόνιμη συνεργασία με τους άλλους (Avolio & Bass, 2004).

Οι Howell και Avolio, υποστηρίζουν πως οι καλύτεροι ηγέτες δρουν παράλληλα μετασχηματιστικά και συναλλακτικά, εντοπίζοντας μάλιστα σχέση επαύξησης μεταξύ της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας. Η θεωρητική διερεύνηση της σχέσης της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συναλλακτική αρχικά από τον Bass (1985) και στη συνέχεια από τους Hater & Bass (1988), απέδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία εξηγούσε ποσοστό της διακύμανσης στην καταβολή επιπρόσθετης προσπάθειας από την πλευρά των εργαζομένων, στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη και στην εργασιακή ικανοποίηση, πέραν αυτού που εξηγούσε η συναλλακτική ηγεσία. Με άλλα λόγια, οι μετασχηματιστικές μορφές ηγεσίας επεκτείνουν τη θετική επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας στην επίδοση των εργαζομένων, την εργασιακή ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

Η υπόθεση αυτή της επαύξησης για κάποιους ερευνητές σημαίνει πως η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τα αποτελέσματα που οφείλονται στη συναλλακτική ηγεσία, δεν μπορεί όμως να συμβεί το αντίστροφο (Bycio, Hackett, & Allen, 1995, όπ. αναφ. στο Judge & Piccolo, 2004). Από την άλλη πλευρά, βασισμένοι στη σχέση αυτή θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως ένας ηγέτης που δρα μετασχηματιστικά χωρίς να βασίζεται καθόλου σε συναλλακτικές συμπεριφορές μπορεί να μην επιτύχει τόσο ισχυρά αποτελέσματα (Judge & Piccolo, 2004). Φαίνεται πως οι ηγέτες που επιφέρουν τα καλύτερα αποτελέσματα είναι ταυτόχρονα συναλλακτικοί και μετασχηματιστικοί (Bass 2010). Μάλιστα, είναι αδύνατον να υπολογίσουμε τα αποτελέσματα που οφείλονται σε κάθε ένα από τα δύο είδη ηγεσίας ξεχωριστά (Judge & Piccolo, 2004). Στο σχήμα που ακολουθεί, απεικονίζεται το μοντέλο επαύξησης της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass, 1985).



**Σχήμα 2. Το Μοντέλο της Επαύξησης της Συναλλακτικής και της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.**

Πηγή: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105680.pdf>

## 2.8. Σύνοψη Κριτική ανάλυση σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε πως κατά καιρούς έχουν εντοπιστεί και αναλυθεί διάφορα μοντέλα ηγεσίας. Η προσπάθεια των ερευνητών εστίαζε στην αναζήτηση μοντέλων ηγεσίας, ώστε να εξηγηθούν και να οριοθετηθούν πληρέστερα οι συμπεριφορές των διευθυντών – ηγετών. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), το μεγάλο αυτό ενδιαφέρον των ερευνητών για το φαινόμενο της ηγεσίας «οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών εναλλακτικών, αλλά και συμπληρωματικών προσεγγίσεων» (σελ. 99). Προκύπτει, δηλαδή, το συμπέρασμα πως ένα μόνο μοντέλο δεν μπορεί να εκφράσει πλήρως τις στάσεις, δράσεις και συμπεριφορές του εκάστοτε ηγέτη και δεν είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και για όλους, οπότε απαιτείται να αντληθούν στοιχεία και από ένα επόμενο μοντέλο.

Ο διευθυντής -ηγέτης καλείται να υιοθετήσει ένα ή συνδυασμό μοντέλων, αφού λάβει υπόψη του το συγκεκριμένο, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, τις συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό και τις διαθέσεις των ανθρώπων. Επίσης, η επιλογή αυτή θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το χαρακτήρα, τη μόρφωση, τις ανάγκες και τις γνώσεις των εργαζομένων, καθώς και τους παράγοντες κατάστασης όπως: η τεχνολογία του οργανισμού, οι δομές, τα συστήματα και οι διαδικασίες. Επιπλέον η υιοθέτηση

μοντέλου ηγεσίας εξαρτάται από την προσωπικότητά του ηγέτη, τη μόρφωσή του, την εμπειρία του και το σύστημα αξιών του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η σύγχρονη προσέγγιση, ωστόσο, φαίνεται να θεωρεί ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα δέσμευσης σε συγκεκριμένους στόχους και άρα μεγαλύτερη παραγωγικότητα μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού. Πηγαίνει τον οργανισμό προς την αλλαγή, στην καινοτομία γιατί μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, οι οργανισμοί για να επιβιώσουν πρέπει να αλληλεπιδρούν και να ανταποκρίνονται στην αλλαγή. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης φαίνεται να ενθαρρύνει και να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς με ένα όραμα, το οποίο μοιράζονται και στο οποίο αφοσιώνονται για να το πετύχουν και συνδέεται στενά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι μια σχέση αμοιβαίας κίνησης και ανάδειξης προόδου και σε πολλές περιπτώσεις μετατρέπει τους οπαδούς σε ηγέτες και τους ηγέτες σε ηθικούς παράγοντες (Ingram, 1997).

Ωστόσο στο άκρως συντηρητικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής εγκλωβίζεται στο εκτελεστικό επίπεδο διοίκησης με συνέπεια την αναποτελεσματική διαχείριση των καθημερινών τοπικών και ποικιλόμορφων αναγκών της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, τις δύο τελευταίες δεκαετίες η διαμορφωθείσα σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από απομόνωση των εκπαιδευτικών στην τάξη, τυπική διδασκαλία των μαθημάτων βάσει των αναλυτικών προγραμμάτων, συγκέντρωση εξουσιών στον διευθυντή, περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, ανυπαρξία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και ελλιπή συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία (Βόρρη & Πασιαρδής, 2010).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Robbins & Judge (2011), η μετασχηματιστική ηγεσία δεν είναι πάντα και στον ίδιο βαθμό αποτελεσματική. Σε μεγάλους και πολυσύνθετους οργανισμούς, με αυστηρή γραφειοκρατική δομή είναι δύσκολο να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ του προσωπικού και ως εκ τούτου η εφαρμογή της έχει μικρότερο αντίκτυπο στο αποτέλεσμα σε σχέση με έναν μικρότερο οργανισμό. Επίσης η επίδραση στο αποτέλεσμα είναι μικρότερη όταν τα μέλη της ομάδας δε λειτουργούν με συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες αλλά, δρουν ατομικιστικά βάζοντας το συμφέρον τους πάνω από το συμφέρον του οργανισμού.

Είναι γεγονός, πως καμιά μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλες της σχολικές μονάδες. Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματική ηγεσία είναι ταυτόσημη με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του

περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες συνεχούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002). Αυτό που χρειάζεται να υιοθετηθεί είναι ένας συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας, που θα ενσωματώνει προσεγγίσεις και στοιχεία από διάφορους τύπους ηγεσίας αξιοποιώντας τις επιμέρους πρακτικές και βασισμένος στην ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και στην κατάσταση που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στο περιβάλλον του.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Οι συγκρούσεις στους οργανισμούς.**

### **3.1. Εισαγωγή.**

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σύγκρουση» και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου, η ποικιλία τύπων που το διακρίνουν, τα στάδια εξέλιξης των οργανωσιακών συγκρούσεων, τα αίτια που το προκαλούν καθώς και τα αποτελέσματα για τη σχολική μονάδα.

Τέλος, αναλύονται οι στρατηγικές, τα μοντέλα και οι τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που προτείνονται, προκειμένου η διαχείρισή τους να χαρακτηριστεί αποτελεσματική.

### 3.2.Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σύγκρουση».

Η σύγκρουση είναι ένα σημαντικό μέρος της σκέψης, της οπτικής, της εκτέλεσης και της διαχείρισης σε έναν οργανισμό (Tjosvold, 1991). Αυτός είναι και ο λόγος που διαχρονικά οι θεωρητικοί των συγκρούσεων, έχουν ασχοληθεί με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου. Στην προσπάθεια να ορίσουμε την έννοια της σύγκρουσης προκύπτει, μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, πληθώρα ορισμών, στους οποίους διαφαίνονται τόσο κοινές παραδοχές όσο και αποκλίσεις (Sheppard, 1984).

Αρχικά ο Pondy (1967) προσδιορίζει τη σύγκρουση ως μια δυναμική και αμφίπλευρη διαδικασία, όπως αυτή εκδηλώνεται μεταξύ των αντιτιθέμενων συμφερόντων μεταξύ ατόμων ή ομάδων –ατόμων, λόγω των περιορισμένων πόρων, των αποκλιπόντων στόχων και αντιπαραθέσεων.

Επιπρόσθετα ορίζεται ως η αντιθετική ή ανταγωνιστική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (Robbins, 1978·Wilmot & Hocker, 2011) που σημαδεύεται από προσπάθειες παρεμπόδισης και πράξεις προβολής εμποδίων (Thomas 1992).

Διάφοροι θεωρητικοί αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως προσπάθεια επιδίωξης ασυμβίβαστων ή φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων ατόμων ή ομάδων, με τρόπο ώστε τα οφέλη της μιας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης (Deutsch, 1973·Tedeschi, Schlenker & Bonoma, 1973).Στην ίδια λογική κινούνται οι Montana και Charnov (2002), ορίζοντας τη σύγκρουση *«μέσα σ' έναν οργανισμό ως τη διαφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων πλευρών, ή μεταξύ δύο ή περισσότερων θέσεων, σχετικά με τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο μπορεί ο οργανισμός να πετύχει τους στόχους του»* (σελ.395) ,θέση με την οποία ταυτίζεται ο Σαΐτης (1994) που ορίζει την εμφάνιση των συγκρούσεων στις περιπτώσεις, όπου *«κάποια άτομα αντιλαμβάνονται ότι η επίτευξη των στόχων που επιδιώκουν παρεμποδίζεται από άλλα άτομα, που και αυτά προσπαθούν να πετύχουν τους δικούς τους στόχους ή εκεί που τα άτομα αλληλοεξαρτώνται για την ολοκλήρωση του διεξαγόμενου έργου»* (σελ.87) .

Οι Putman και Poole (1987) ορίζουν τη σύγκρουση ως αλληλεπίδραση μεταξύ των αλληλοεξαρτώμενων ατόμων, που αντιλαμβάνονται την αντίθεση τους όσον αφορά στόχους, αξίες, στάσεις, αντιλήψεις από το αντίπαλο μέρος, το οποίο παρεμβαίνει με αρνητικό πρόσημο για την υλοποίησή τους. Παρόμοια, ο Κάντας (1995) αναφέρει *«πολλές φορές τα άτομα είναι δυνατόν να αντιλαμβάνονται τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα τους να απειλούνται και να επηρεάζονται αρνητικά από κάποιο άλλο*



άτομο, όπως δυο αντιμαχόμενα μέλη ή δυο ομάδες, που όμως ανήκουν στην ίδια οργάνωση» (σελ.35), και έτσι να προκαλούνται προβλήματα .

Σύμφωνα με τους Σπυράκη και Σπυράκη (2008), η σύγκρουση θεωρείται φυσικό επακόλουθο της αδυναμίας επίλυσης ή διαχείρισης των οργανωσιακών προβλημάτων που προκύπτουν, όταν άτομα ή ομάδες, με διαφορετικές αξίες, απόψεις, ιδέες, ανάγκες ή στόχους, συνυπάρχουν σε ένα περιβάλλον. Η σύγκρουση αποτελεί την ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων που συνειδητά στοχεύουν στο να επηρεάσουν, εμποδίσουν ή να περιορίσουν την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου ή άλλων στην επίτευξη των στόχων τους, λόγω των διαφορετικών συμφερόντων ή στόχων που θέτουν (Σαΐτης, 2002β· Αθανασούλα Ρέππα 2008).

Ο Παρασκευόπουλος (2008) την προσδιορίζει ως *«μια κατάσταση κατά την οποία συνυπάρχουν στοιχεία (συμφέροντα, νοοτροπίες, απόψεις, αρμοδιότητες) που αλληλοαναιρούνται ή που εμποδίζει το ένα την ύπαρξη του άλλου»* (σελ.23).

Ο Μπρούζος (2009) ενσωματώνει στον όρο της σύγκρουσης *όλες τις δυνατές ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές εντάσεις, τις προβληματικές καταστάσεις και τις άγονες αντιπαραθέσεις. Πρόκειται για την ταυτόχρονη παρουσία και διέγερση ασυμφιλίωτα αντιτιθέμενων τάσεων, ορμών ή και επιθυμιών με την ίδια ισχύ σε ένα άτομο ή την ύπαρξη ασυμβίβαστων αντικρουόμενων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες* (σελ.191).

Οι Wilmot και Hocker (1998) επισημαίνουν πως η έννοια της σύγκρουσης παραπέμπει στην αισθητή διαμάχη που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων σχετικά με ασυμβίβαστες διαφορές που αφορούν πεποιθήσεις, στόχους και αξίες ή σχετικά με διαφορές που άπτονται των επιθυμιών για εκτίμηση, σύνδεση και έλεγχο. Τα στοιχεία αυτά διαφαίνονται και στον ορισμό που παρατίθεται από τον Rahim (2002) σύμφωνα με τον *οποία η σύγκρουση είναι μια διαδραστική διαδικασία αλληλεξάρτησης, όπου εμπλέκονται άμεσα άτομα, ομάδες, οργανισμοί, καταδεικνύοντας την ασυμβατότητα στους στόχους, στις αξίες και αντιλήψεις τους.*

Σύμφωνα με τον Flippo (1980), η απουσία συγκρούσεων σε έναν οργανισμό θα μπορούσε να καταστεί βαρετή αλλά και να θεωρηθεί ως ισχυρή ένδειξη ότι οι συγκρούσεις καταστέλλονται. Στην ίδια φιλοσοφία κινείται και ο Kerzner (1998) σύμφωνα με τον οποίο η σύγκρουση είναι συνυφασμένη με την αλλαγή και κάτι τέτοιο την καθιστά αναπόφευκτη.

Ο Μπουραντάς (2002) αναφέρει ότι οι συγκρούσεις συνιστούν μία κατάσταση κατά την οποία ανακύπτουν εμπόδια κατά την επίτευξη των στόχων ενός ατόμου ή μιας ομάδας, είτε με συνειδητό είτε με ασυνείδητο τρόπο από κάποια άλλη ομάδα ή άτομο. Συνιστά δηλαδή την ανάπτυξη αντιπαλότητας μεταξύ δύο διαφορετικών μερών ως προς αξίες κατά την αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα να προκύπτουν μέσα στο εργασιακό περιβάλλον αντιπαραθέσεις Συμπληρωματικές προς τα παραπάνω είναι οι διαπιστώσεις των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), βάσει των οποίων η σύγκρουση αποτελεί μία δυναμική διαδικασία η οποία περνά μέσα από συγκεκριμένα στάδια τα οποία είτε οδηγούν στην κορύφωση και τη συναισθηματική έκρηξη μέσα από εκδηλώσεις θυμού των αντιτιθέμενων πλευρών, είτε επιλύεται επιδιώκοντας την ικανοποίηση προτού η συναισθηματική φόρτιση λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις και δημιουργήσει πρόσθετα προβλήματα.

Στους διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σύμφωνα με την Καλούρη-Αντωνοπούλου (2008) η σύγκρουση συνήθως εμφανίζεται *ως διαταραχή της επικοινωνιακής διαδικασίας και μπορεί να αφορά είτε το περιεχόμενο του μηνύματος είτε την σχέση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Εξελίσσεται κυρίως όταν η ομάδα διστάζει να λάβει μια απόφαση σχετικά με την πορεία της, κυρίως όταν δεν είναι εφικτή μια κοινή αποδεκτή λύση λόγω διαφορετικότητας των ατόμων, κουλτούρας, στερεοτυπικών αντιλήψεων, ιδιαίτερων κοινωνικό-μορφωτικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, καθώς και συναισθηματικών και προσωπικών αναγκών* (σ.σ.59-60).

Επιπλέον, όταν οι στόχοι μιας οργάνωσης δεν έχουν καθοριστεί από την αρχή, δημιουργούν αντιθέσεις και διενέξεις στα εμπλεκόμενα μέλη, διαταράσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και δυσκολεύουν το επικοινωνιακό πλαίσιο (Russell & Jerome, 1976). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Robbins (1993), ο οποίος αναλύοντας τη συγκεκριμένη έννοια από την άποψη των ανθρώπινων σχέσεων υποστηρίζει ότι «πρόκειται για φυσική και αναπόφευκτη διαδικασία σε οποιαδήποτε ομάδα η οποία καθορίζει έντονα την απόδοσή της» (σ.σ.446-447).

Σύμφωνα με τον Stamatis (1987 όπ. αναφ. στους Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα- Ρέππα, 2013) η σύγκρουση στις σχολικές μονάδες παρουσιάζεται, όταν στην προσπάθεια δύο ή περισσότερων ατόμων να συνεργαστούν κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης, ολοκλήρωσης κάποιου έργου ή επίλυσης κάποιου προβλήματος,

λόγω διαφορετικών συμφερόντων, συστήματος αξιών και στόχων, ένα εκ των ατόμων ή μια ομάδα επιδιώκει την παρεμπόδιση των ενεργειών ενός άλλου ατόμου ή ομάδας.

Κατά τους Καραγιάννη & Ρουσσάκη (2015), οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής πραγματικότητας. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν αποκλίνουν από τους υπόλοιπους επαγγελματικούς χώρους, στο σύνολο των οποίων εντοπίζονται διαφωνίες και εντάσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι συγκρούσεις είναι διαφωνίες σχετικές με τη διαχείριση των τρεχόντων θεμάτων που ανακύπτουν κατά την καθημερινή λειτουργία του σχολείου (τα οποία ενδέχεται να σχετίζονται ακόμη και με το υπάρχον σύστημα αξιών της σχολικής μονάδας), διαφωνίες σχετικά με τους καθημερινούς κανόνες που εφαρμόζονται στη ρύθμιση της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού, καθώς επίσης και διαφωνίες που άπτονται αποκλειστικά και μόνο των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Σχετικά με τις συγκρούσεις στη σχολική μονάδα, αυτές αποτελούν αναπόφευκτο στοιχείο της δυναμικής της και επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην απόδοση και στην αποτελεσματικότητά της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Ανδρέου, Λαμποριανού, Ελευθερίου, Κωνσταντίνου, Αδάμου, Χατζησάββα, & Χαρίτου (2016), οι σχολικές μονάδες, *«ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, είναι αυτορρυθμιζόμενες κοινότητες διαφορετικών ομάδων, συμφερόντων και αξιών»* (σελ. 4), που καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν πληθώρα θεμάτων που έχουν σχέση με εκπαιδευτικά ζητήματα, την υλικοτεχνική υποδομή, τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τους γονείς, καθώς και να πάρουν αποφάσεις σε σχέση με αυτά (Αργυροπούλου, 2018). Έτσι, οι σχολικές μονάδες, προσπαθώντας να προσεγγίσουν και να υλοποιήσουν οποιοδήποτε από τα παραπάνω θέματα, έρχονται αντιμέτωπες με αντικρουόμενες ιδέες, που πηγάζουν από τη διαφορετικότητα των μελών τους. Άλλωστε, είναι τόσο μεγάλη και ευρεία η ποικιλία των θεμάτων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για την δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, που η αντίστοιχη πολυμορφία της έννοιας των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι εύκολο να γίνει αντιληπτή (Plessis & Cain, 2017).

Το ζήτημα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η σωστή και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους θεωρείται από τα σημαντικότερα στην προοπτική μιας *«ομαλής-τρέχουσας οργάνωσης που χαρακτηρίζεται από την αρμονία, την ενότητα, το συντονισμό, την αποδοτικότητα και τη διαταγή»* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012,σελ 184). Αν αυτές θα έχουν θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα οφείλεται στις δεξιότητες του διευθυντή-ηγέτη να τις αντιμετωπίσει, στο είδος των συγκρούσεων αλλά και στη στάση

των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2007). Αρκεί να διαπιστωθούν και να διευθετηθούν εγκαίρως και με τον πλέον δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Επομένως η ανάλυση και κατανόησή των συγκρούσεων συντελεί στην καλύτερη διαχείρισή τους, στην ανάδειξη της θετικής τους πλευράς και στην ελαχιστοποίηση των αρνητικών τους πτυχών (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2014) Κατά συνέπεια, ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός.

### **3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της σύγκρουσης.**

Παρόλο που η σύγκρουση είναι ένα φαινόμενο αναπόφευκτο σε ομάδες και οργανισμούς, λόγω της πολυπλοκότητάς των διαδικασιών και της αλληλεξάρτησης των μελών τους, οι απόψεις των θεωρητικών διαφοροποιούνται σχετικά με τη θετική ή αρνητική επίδραση των συγκρούσεων στους οργανισμούς (Jehn, 1995).

Ο Robbins (1993) αναφέρει τρεις θεωρήσεις των συγκρούσεων:

α) Η παραδοσιακή θεώρηση, σύμφωνα με την οποία η σύγκρουση είναι αρνητική για την οργανωτική λειτουργία (Σαΐτης, 2014) και είναι απόρροια φτώχειας επικοινωνίας, δυσπιστίας και αναποτελεσματικής διοίκησης. Σε αυτή την άποψη η σύγκρουση είναι ανεπιθύμητη, ζημιογόνα για τον οργανισμό και ο ηγέτης καλείται να την καταστείλει για να λειτουργήσει ο οργανισμός σταθερά και αρμονικά.

β) Η αλληλεπιδραστική θεώρηση, η οποία διαφοροποιείται από την παραδοσιακή, καθώς δεν προσδιορίζει κατηγορηματικά ούτε ως αρνητικές αλλά και ούτε ως θετικές τις συγκρούσεις (Σαΐτης, 2014). Αναγνωρίζει ότι μέσω της σύγκρουσης υπάρχει η πιθανότητα να τονωθεί η δημιουργικότητα της ομάδας, ώστε αυτή να ξεφύγει από τη στασιμότητα και να προχωρήσει σε αλλαγές και καινοτομίες, που θα τη βοηθήσουν να γίνει πιο αποτελεσματική. Κατατάσσει τις συγκρούσεις σε λειτουργικές και δυσλειτουργικές (Robbins & Judge, 2011).

Μια λειτουργική σύγκρουση μπορεί να επιδράσει θετικά στην απόδοση της ομάδας, καθώς μέσα από τη διαδικασία της σύγκρουσης μπορεί τα προβλήματα να επιλυθούν με δημιουργικό τρόπο μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Μια δυσλειτουργική σύγκρουση αντιθέτως λειτουργεί ανασταλτικά στην απόδοση της ομάδας. Αυξάνει τις εντάσεις μεταξύ των μελών επηρεάζοντας έτσι τη συνεκτικότητα της ομάδας και την οδηγεί σε αποδιοργάνωση, υποχρεώνοντας τον ηγέτη να καταναλώνει πολύτιμο χρόνο για τη διαχείρισή της.

γ) Η εστιασμένη στην επίλυση θεώρηση των συγκρούσεων αναγνωρίζει ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες σε έναν οργανισμό. Αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση ως μέσο εισαγωγής αλλαγών, αλλά και σαν μέσο καθιέρωσης δομών και συνθηκών για την αλλαγή. Δέχεται ωστόσο ότι μια σύγκρουση, ακόμη και αν έχει βοηθήσει στην παραγωγή νέων ιδεών, δημιουργεί και αρνητικά συναισθήματα στα μέλη της ομάδας τα οποία επηρεάζουν τις σχέσεις τους. Η εστιασμένη στην επίλυση θεώρηση της σύγκρουσης κινείται ανάμεσα στην παραδοσιακή προσέγγιση και την αλληλεπιδραστική (Robbins & Judge, 2012). Αναγνωρίζοντας ότι μια σύγκρουση μπορεί να επιφέρει θετικές αλλά και αρνητικές επιπτώσεις προσανατολίζεται προς την αναζήτηση των καλύτερων δυνατών λύσεων, που θα βοηθήσουν στην παραγωγική της επίλυση και θα μειώσουν όσο γίνεται περισσότερο την αρνητική της επιρροή. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι κύριες θέσεις αφενός της παραδοσιακής αντίληψης, όπως συνοψίζονται από τον Drucker (1974) και αφετέρου της περισσότερο σύγχρονης αντίληψης, όπως αναφέρονται από τον Robbins (1993).

**Πίνακας 5: Παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στους οργανισμούς.**

Παραδοσιακές αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο (Drucker, 1974)	Σύγχρονες αντιλήψεις για τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο (Robbins, 1993)
Οι συγκρούσεις μπορούν να αποφευχθούν	Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες
Οι συγκρούσεις πηγάζουν από τα προβλήματα προσωπικότητας των ατόμων και την αποτυχημένη ηγεσία	Οι συγκρούσεις οφείλονται κυρίως στην πολυπλοκότητα των οργανωτικών δομών, διαδικασιών, κανόνων, τεχνικών, συστημάτων
Οι συγκρούσεις δημιουργούν δυσλειτουργίες στην οργάνωση και έχουν γενικά εκρηκτικές συνέπειες	Οι συγκρούσεις αυτές καθαυτές δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές, δηλαδή μπορεί να έχουν είτε αρνητικές είτε θετικές συνέπειες ή και τα δύο ταυτόχρονα
Οι συγκρούσεις λύνονται με φυσική απομάκρυνση των συγκρουόμενων	Οι συγκρούσεις μπορούν να αντιμετωπισθούν θετικά με την

μερών ή με την παρέμβαση των ανωτέρων	εξάλειψη των αιτιών που τις προκαλούν και την επίλυση των προβλημάτων
---------------------------------------	---

Ίσως η πιο κατάλληλη θεώρηση είναι η αποδοχή ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και ότι έχει την πιθανότητα να γίνει δυσλειτουργική, αλλά με τη σωστή διαχείριση μπορεί να μετατραπεί σε λειτουργική και να αυξήσει την απόδοση της ομάδας και κατ' επέκταση να επηρεάσει θετικά την οργανωσιακή λειτουργία .

### 3.4. Τυπολογία συγκρούσεων.

Οι συγκρουσιακές καταστάσεις, αν και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης καθημερινότητας, δεν εμφανίζονται πάντα με τον ίδιο τρόπο, αντίθετα παρουσιάζουν ποικιλία μορφών, γεγονός που οφείλεται και στην πολυπλοκότητα των αιτιών που τις προκαλούν.

Μια αρχική, γενική ταξινόμηση των οργανωσιακών συγκρούσεων έχει γίνει από τους ερευνητές που τις χωρίζουν σε δύο βασικές κατηγορίες (Μπουραντάς, 2002, Σαΐτης, 2007): α) Διαπροσωπικές, οι οποίες συμβαίνουν μεταξύ ατόμων, και β) Ομαδικές, οι οποίες συμβαίνουν μεταξύ ομάδων.

Ο διαχωρισμός τους σε διαπροσωπικές και ομαδικές είναι θεμελιώδης για την επικείμενη διαχείρισή τους, αφού τα προβλήματα που δημιουργούνται, οι διαδικασίες και οι τεχνικές, διαφέρουν αντίστοιχα (Μπουραντάς, 2002).

Οι Unl-Bien, Schermerhorn & Osborn (2016) διακρίνουν και αυτοί τις συγκρούσεις μορφές:

α) Ουσιαστική σύγκρουση (substantive conflict), που αφορά ουσιώδεις διαφωνίες επί των τελικών σκοπών και στόχων που πρέπει να τεθούν, καθώς και των μέσων για την επίτευξή τους και

β) Συναισθηματική σύγκρουση (emotional conflict) που σχετίζεται με διαπροσωπικά προβλήματα που πηγάζουν από δυσάρεστα συναισθήματα (θυμό, καχυποψία, φόβο, απογοήτευση). Αυτού του είδους η σύγκρουση είναι ευρέως γνωστή και ως «σύγκρουση προσωπικοτήτων» και, όταν εισέρχεται στον εργασιακό χώρο, μπορεί να εξαντλήσει όλη την ενέργεια των ανθρώπων και να τους αποσπάσει από τις προτεραιότητες των εργασιών τους και τους στόχους τους.

Σύμφωνα με τους Rahim (2002) και Unl-Bien, Schermerhorn & Osborn(2016), τα επίπεδα των συγκρούσεων που βιώνουν οι άνθρωποι στον εργασιακό τους χώρο είναι τα ακόλουθα:

α) Η διαπροσωπική σύγκρουση (interpersonal conflict) που εκδηλώνεται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη του οργανισμού, όταν υπάρχει αντίθεση μεταξύ τους. Μπορεί να είναι ουσιαστική, συναισθηματική ή και τα δύο. Η σύγκρουση μεταξύ ατόμων, γνωστή και ως δυαδική, αναφέρεται σε διαφωνία ή ασυμβατότητα δύο ή περισσότερων οργανωτικών μελών του ίδιου ή διαφορετικού ιεραρχικού επιπέδου.

β) Η ενδοπροσωπική σύγκρουση (intrapersonal conflict) συμβαίνει ως αποτέλεσμα εσωτερικής πίεσης που βιώνει το άτομο λόγω πραγματικών ή αντιλαμβανόμενων πιέσεων που προκαλεί η ασυμβατότητα στόχων ή προσδοκιών. Πρόκειται για μια εσωτερική σύγκρουση του ατόμου όταν καλείται να εκτελέσει καθήκοντα που δε συνάδουν με τις αξίες ή τους στόχους του. Η σύγκρουση ρόλων θεωρείται ως ενδοπροσωπική σύγκρουση.

γ) Η δια-ομαδική σύγκρουση (intergroup conflict) εκδηλώνεται ανάμεσα σε ομάδες που ανταγωνίζονται για την εξασφάλιση σπάνιων πόρων ή ανταμοιβών ή μεταξύ ομάδων των οποίων τα μέλη έχουν συναισθηματικά προβλήματα μεταξύ τους.

δ) Η δια-οργανωσιακή σύγκρουση (inteorganizational conflict) συμβαίνει μέσα στην οργάνωση και προκύπτει από ασυμβατότητα μεταξύ διαφόρων ομάδων εντός ενός οργανισμού. Τα άτομα είναι πιθανό να σχηματίσουν συμμαχίες για να αντιμετωπίσουν το ένα το άλλο με τρόπους που θα προσελκύσουν υποστήριξη για το ενδιαφέρον τους από άλλα μέλη της ομάδας (Gray & Starke, 1984).

Με βάση τις συνέπειες που προκαλούν οι συγκρούσεις, έχουμε δύο είδη συγκρούσεων (Unl-Bien, Schermerhorn & Osborn, 2016):

α) Λειτουργική σύγκρουση (functional conflict), γνωστή και ως εποικοδομητική σύγκρουση, που επιφέρει οφέλη στα άτομα, την ομάδα και στον οργανισμό. Αυτή η θετική σύγκρουση μπορεί να αναδειξεί σημαντικά προβλήματα με σκοπό να αντιμετωπιστούν. Μπορεί να συμβάλλει στην προσεχτική εξέταση των αποφάσεων, και ενδεχομένως στην επανεξέτασή τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί ο σωστός τρόπος δράσης. Εμφανίζονται όταν τα άτομα αναγνωρίζουν τις διαφορές τους, τις συμφιλιώνουν, εξετάζοντας και αναλύοντάς τες. Με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνουν την καινοτόμο σκέψη, τη δημιουργικότητα και την επίδοση της οργανωτικής δομής.

β) Δυσλειτουργική σύγκρουση (dysfunctional conflict) ή καταστρεπτική σύγκρουση, η οποία λειτουργεί εις βάρος του ατόμου ή της ομάδας. Πλήττει την ομαδική συνοχή, ενισχύει τη διαπροσωπική εχθρότητα, κατασπαταλάει την ανθρώπινη ενέργεια και δημιουργεί ένα γενικότερο αρνητικό περιβάλλον για το προσωπικό.

Με βάση την ιεραρχική θέση των ατόμων ή ομάδων που συμμετέχουν στη σύγκρουση διακρίνουμε (Rahim, 2001):

α) Κάθετη σύγκρουση, η οποία αναφέρεται στην κατάσταση που προκύπτει ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες με διαφορετική ιεραρχική θέση, και

β) Οριζόντια σύγκρουση, η οποία αφορά άτομα της ίδιας ιεραρχικής θέσης.

Ως προς τον βαθμό διάχυσης (κατά πόσο δηλαδή γίνεται αντιληπτή μία σύγκρουση), ο Pondy (1967) διακρίνει τις εξής πέντε μορφές:

α) Λανθάνουσα σύγκρουση, όταν υπάρχουν διαφορετικοί στόχοι, μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας ή ενός οργανισμού.

β) Φανερή σύγκρουση, όταν υπάρχει η ένδειξη ότι οι στόχοι των ατόμων είναι ασυμβίβαστοι μεταξύ τους.

γ) Έκδηλη σύγκρουση, όταν τα άτομα χρησιμοποιούν διαφορετικά σχέδια δράσης, που πιθανόν να προκαλέσουν σύγκρουση.

δ) Αισθητή σύγκρουση, όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση και οργανώνουν τρόπους επίλυσής της.

ε) Επακόλουθη σύγκρουση, όταν οι συνέπειες της σύγκρουσης έχουν αντίκτυπο στην ορθή πορεία του οργανισμού.

Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης στρέφεται στις συγκρούσεις εντός ενός οργανισμού, στις οποίες περιλαμβάνονται οι συγκρούσεις της σχολικής μονάδας. Οι σημαντικότερες μορφές ενδοσχολικών συγκρούσεων σε σχέση με τον αριθμό των εμπλεκόμενων μερών (Rahim, 2001, 2002) είναι οι εξής:

α) Διαπροσωπικές συγκρούσεις. Σε αυτή τη κατηγορία συγκρούσεων εμπίπτουν οι συγκρούσεις: 1) εκπαιδευτικού με εκπαιδευτικό ή με μαθητή ή με διευθυντή ή με γονέα και 2) μαθητή με μαθητή ή με διευθυντή ή με γονέα και διευθυντή με γονέα.

β) Διομαδικές συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές αφορούν σε ομάδες και συμπεριλαμβάνονται οι συγκρούσεις ομάδων μαθητών του ίδιου σχολείου ή με άλλο σχολείο ή με ομάδα καθηγητών και συγκρούσεις μεταξύ υποομάδων εκπαιδευτικών.

γ) Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων. Πρόκειται για συγκρούσεις που εμπλέκονται από τη μία μεριά ένα άτομο και από την άλλη μία ομάδα. Μπορεί λοιπόν να εκδηλωθούν ανάμεσα στο διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό και στο σύλλογο διδασκόντων ή στο σύλλογο γονέων ή μία ομάδα μαθητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 Σαΐτης, 2002α).

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η παραπάνω ταξινόμηση (Rahim (2001,2002·Unl-Bien, Schermerhorn & Osborn, 2016), εξυπηρετεί τη διαδικασία της



αποτελεσματικής διάγνωσης μιας σύγκρουσης, η οποία και συμβαδίζει με την γενικότερη οπτική της σύγχρονης διαχείρισης των συγκρούσεων. Η κατάλληλη διάγνωση θα πρέπει να εμπεριέχει μετρήσεις για το σύνολο των περιστατικών σύγκρουσης, για τους τρόπους διαχείρισης, για τις πηγές της σύγκρουσης καθώς και για το επίπεδο οργανωσιακής μάθησης και αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να εξετάζεται η σχέση του συνόλου των συγκρούσεων και των τρόπων διαχείρισης τους αναφορικά με τις πηγές, την οργανωσιακή μάθηση και την αποτελεσματικότητα. Υπό αυτή την έννοια, θα ακολουθήσει η παράθεση των στοιχείων που θεωρούνται σημαντικά προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου που χαρακτηρίζει την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.

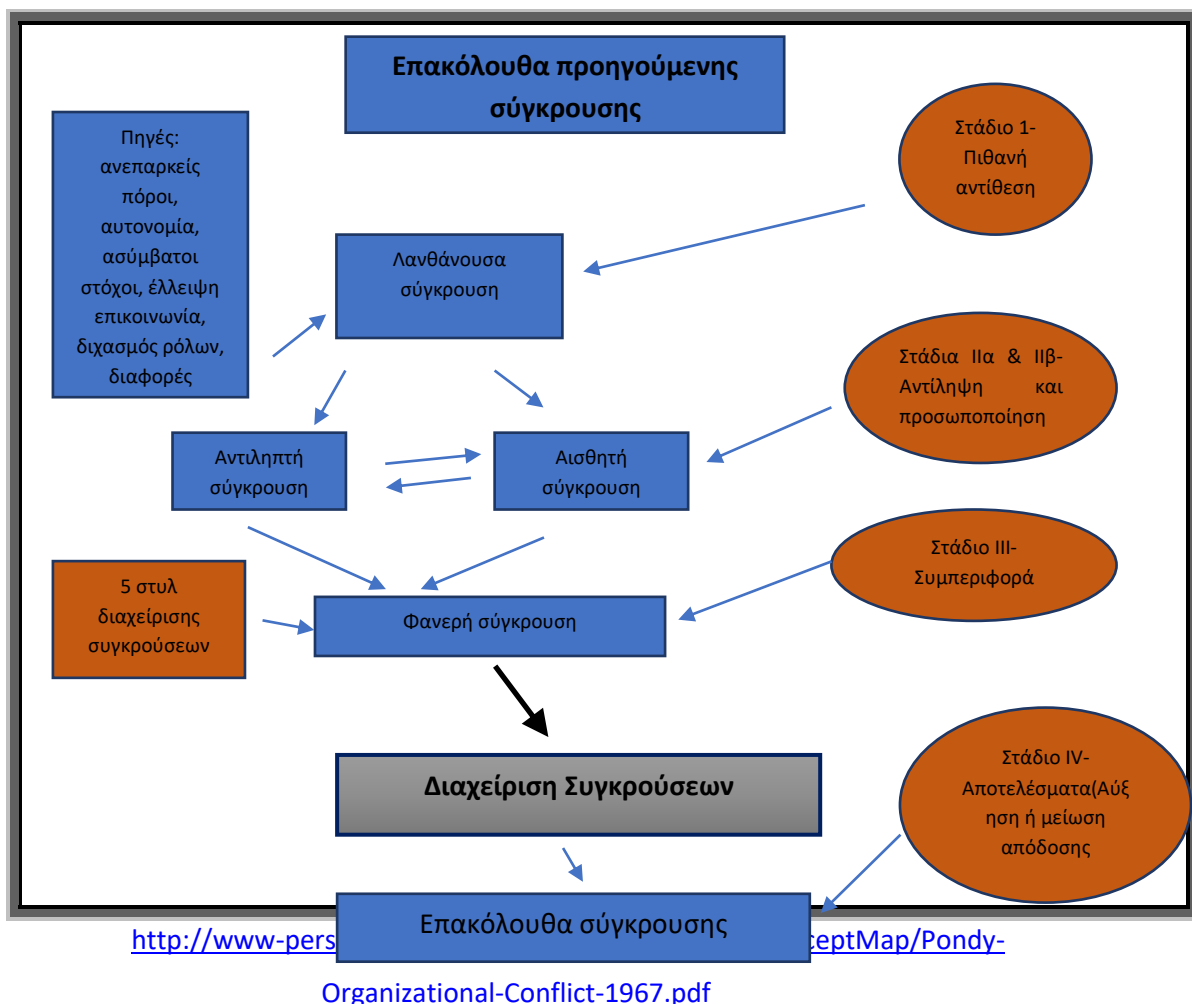
### **3.5. Τα στάδια εξέλιξης των συγκρούσεων.**

Η σύγκρουση δεν προκύπτει ξαφνικά και τυχαία σε έναν οργανισμό. Αποτελεί διαδικασία δυναμική, όπου μία σειρά από γεγονότα λειτουργούν πολυεπίπεδα και οδηγούν σε μία σταδιακή κορύφωση. Κάθε συγκρουσιακό επεισόδιο αρχίζει με τις συνθήκες που δημιουργούν μία πιθανή αντιπαράθεση, προχωρά στην αντίληψη της συγκρουσιακής κατάστασης από τα εμπλεκόμενα μέρη, συνήθως προσωποποιείται και αποκτά συναισθητικό χαρακτήρα. Στη συνέχεια, ανάλογα με τη διαχείρισή της, ακολουθεί η συμπεριφορά της σύγκρουσης με τελικό αποτελέσματα την αύξηση ή μείωση της εργασιακής απόδοσης (Appelbaum, Abdallah & Shapiro, 1999).

Για τη μελέτη της διαδικασίας της σύγκρουσης αναπτύχθηκαν το δομικό και το διαδικαστικό μοντέλο (Drenth, Thierry, Williams, & Wolf, 1984, όπ. αναφ. στο Appelbaum, Abdallah & Shapiro, 1999). Το δομικό μοντέλο εστιάζει στους «εσωτερικούς» παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά, στην προσωπικότητα των εμπλεκομένων και στη συγκρουσιακή διαδικασία. Το διαδικαστικό μοντέλο εστιάζει στον δυναμικό χαρακτήρα της σύγκρουσης, ακολουθώντας τη διαδοχή των γεγονότων κατά την εξέλιξή της και τη συμπεριφορά των εμπλεκομένων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.

Στη βιβλιογραφία, το διαδικαστικό μοντέλο του Ponty (1967) είναι κυρίως αυτό που συναντάται μέχρι και σήμερα και αποτυπώνεται στο Σχήμα 3 που ακολουθεί:

**Σχήμα 3: Η διαδικασία της σύγκρουσης. Πηγή: Pondy, 1967**



Διέκρινε πέντε (5) χαρακτηριστικά στάδια κατά τη διαδικασία της σύγκρουσης, όπου οι εμπλεκόμενοι μετακινούνται καθώς αυξομειώνεται η ένταση του φαινομένου. Συγκεκριμένα:

1<sup>ο</sup> στάδιο: Λανθάνουσα σύγκρουση. Η σύγκρουση είναι καλυμμένη, υποβόσκει, αλλά υπάρχουν οι συνθήκες και οι λόγοι για να ξεκινήσει. Τα μέλη του οργανισμού αντιλαμβάνονται πως κάτι δεν πηγαίνει καλά.

2<sup>ο</sup> στάδιο: Αντιληπτή σύγκρουση Όλα τα άτομα (διοίκηση-εργαζόμενοι) αντιλαμβάνονται την ύπαρξη πλέον κάποιου προβλήματος και παρατηρείται ανησυχία

και ένταση. Οι προσωπικές ικανότητες αντίληψης των εμπλεκόμενων καθώς και οι χειρισμοί τους σε αυτή τα φάση έχουν κρίσιμο ρόλο για την εκδήλωση ή όχι της επερχόμενης σύγκρουσης. Η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο μερών μπορεί να αποτρέψει το πέρασμα της σύγκρουσης στα επόμενα στάδια (Σαΐτης, 2002α).

3<sup>ο</sup> στάδιο: Αισθητή σύγκρουση Η σύγκρουση αποκτά συναισθηματική διάσταση. Όλα τα άτομα νοιώθουν άβολα και έντονα συναισθήματα, αφού η σύγκρουση στο στάδιο αυτό αποκτά προσωπικό χαρακτήρα έχοντας τελικά προσωποποιηθεί.

4<sup>ο</sup> στάδιο: Φανερή σύγκρουση Τα μέλη του οργανισμού, που συνεχίζουν να εργάζονται βιώνοντας τη σύγκρουση, αντιδρούν και υιοθετούν στρατηγικές συμπεριφοράς για την αντιμετώπισή της. Μπορεί να επιλέξουν: α) την ανοιχτή σύγκρουση με συνηθέστερα χαρακτηριστικά την παρεμπόδιση, τον ανεξέλεγκτο ανταγωνισμό, την επιθετικότητα και την υπονόμηση ή β) την προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος που απαιτεί βέβαια δεξιότητες και συνειδητή προσπάθεια.

5<sup>ο</sup> στάδιο: Αποτελέσματα της σύγκρουσης Η τελευταία φάση αφορά στις συνέπειες, στις επιπτώσεις της σύγκρουσης αλλά και στη διαχείρισή της που θα καθορίσουν και τις μελλοντικές σχέσεις των εμπλεκόμενων (Miller, 2006·Milton, 1981). Στο στάδιο αυτό, εάν επιλυθεί η σύγκρουση με λειτουργικό τρόπο, θα έχουμε αύξηση της εργασιακής απόδοσης, ενώ εάν γίνει δυσλειτουργική θα έχουμε μείωση της απόδοσης.

Ένα δεύτερο μοντέλο που συναντάται επίσης συχνά στη βιβλιογραφία είναι αυτό Unl-Bien, Schermerhorn & Osborn (2016), οι οποίοι όρισαν την εξέλιξη της σύγκρουσης ως ακολούθως: σε πρώτη φάση, οι προηγούμενες συνθήκες θέτουν τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες είναι πιθανή η εκδήλωση του φαινομένου, όταν οι συνθήκες αυτές λειτουργούν ως βάση για ουσιαστική ή συναισθηματική σύγκρουση μεταξύ ατόμων ή ομάδων, έχει αρχίσει το στάδιο της αντιλαμβανόμενης σύγκρουσης. Ασφαλώς, είναι πιθανό να φέρει αυτή την αντίληψη μόνο ένα από τα συγκρουόμενα μέρη. Ωστόσο υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη και στην αισθητή σύγκρουση. Όταν η σύγκρουση γίνει αισθητή, λειτουργεί ως ένταση που παρακινεί το άτομο να αναλάβει δράση, ώστε να ελαττώσει τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθει. Για να επιλυθεί η σύγκρουση, θα πρέπει όλα τα μέρη να αντιλαμβάνονται την ύπαρξή της και να αισθάνονται ότι πρέπει να κάνουν κάτι για αυτό.

Η εκδήλωση σύγκρουσης εκφράζεται ευθέως στη συμπεριφορά. Σε αυτό το στάδιο, αν εξαλειφθούν οι προηγούμενες συνθήκες, θα επιλυθεί η σύγκρουση, ενώ η αποτυχία αυτού θα οδηγήσει στην καταστολή της σύγκρουσης. Με την καταστολή της

σύγκρουσης ελέγχεται προσωρινά η υφιστάμενη κατάσταση, αλλά δεν έχουν εξαλειφθεί οι συνθήκες που τη δημιούργησαν. Μόνο η πραγματική επίλυση μιας σύγκρουσης θέτει τις βάσεις για την εξάλειψή της και τη μείωση των πιθανοτήτων επανεμφάνισής της στο μέλλον.

### 3.6. Αίτια συγκρούσεων.

Κατά τη διερεύνηση των απόψεων των μελετητών, σχετικά με τις πηγές των συγκρούσεων, αναδύεται μια ποικιλία παραγόντων με μικρές διαφορές και σημαντική επικάλυψη των βασικών σημείων αναφοράς. Οι αιτίες των συγκρούσεων μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες κατηγορίες (Unl-Bien, Schermerhorn & Osborn, 2016):

α) Ιεραρχικές αιτίες σύγκρουσης, οι οποίες προκύπτουν συνήθως λόγω ασυμβατότητας στόχων, έλλειψης πόρων ή άλλων αμιγώς διαπροσωπικών παραγόντων. Μπορούν να εκδηλωθούν κάθετες ή οριζόντιες συγκρούσεις που σχετίζονται με τον προϋπολογισμό, τη τεχνολογία και τις πρακτικές διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Επίσης είναι συχνή η εμφάνιση συγκρούσεων λόγω σύγχυσης ρόλων, που οφείλονται στο γεγονός ότι η επικοινωνία ή οι προσδοκίες ενός έργου είναι ασαφείς ή δημιουργούν σύγχυση.

β) Περιβαλλοντικές αιτίες σύγκρουσης. Το περιβάλλον ενός οργανισμού ως ένα σύνθετο δίκτυο αλληλοεξαρτώμενων υποσυστημάτων, δημιουργεί γόνιμο έδαφος για συγκρούσεις. Η αλληλεξάρτηση έργου και εργασιακής ροής προκαλεί διαφωνίες και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στα άτομα και στις ομάδες που καλούνται να συνεργαστούν προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι. Η σύγκρουση μπορεί να εκδηλώνεται μέσα από τη σύγχυση πεδίου, όταν τα άτομα ή οι ομάδες δεν έχουν λάβει τις κατάλληλες κατευθύνσεις και υποστήριξη ή κλιμακώνεται με τη διαρθρωτική διαφοροποίηση, όταν διαφορετικές ομάδες ή άτομα επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους με διαφορετικούς χρονικούς ορίζοντες.

Υπάρχουν πολλές αιτίες που μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις και αρκετές ταξινομήσεις, ενώ πολλές πηγές συγκρούσεων επικαλύπτονται ή δρουν σωρευτικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ειδικότερα στη σχολική μονάδα οι κυριότεροι παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις είναι οι ακόλουθοι:

α) Το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο τρόπος διοίκησης που ακολουθούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων, επηρεάζει το κλίμα που δημιουργείται εντός του οργανισμού, συντελώντας στη δημιουργία ή μη συγκρούσεων (Κουτούζης, 1999β).

Σύμφωνα με τον Ghaffar (2010) ο αυταρχισμός στο τρόπο διοίκησης και λήψης αποφάσεων εγκυμονεί κινδύνους σύγκρουσης. Ο τρόπος διοίκησης και λήψης των αποφάσεων μπορεί να επηρεάσει το ηθικό και τη παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και συνεπακόλουθα το κλίμα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014· Mendel, Watson & Mac). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι διευθυντές που χαρακτηρίζονται ως συμμετοχικοί, συνεπείς και αμερόληπτοι ταυτίζονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με το θετικό κλίμα του σχολείου (Kelley, Thornton & Daugherty, 2005).

Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (2008), η σπουδαιότερη ίσως αιτία πρόσκλησης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα είναι το μοντέλο ηγεσίας το οποίο έχει επιλέξει να εφαρμόσει ο διευθυντής και αυτό άλλωστε αποτελεί μία πτυχή που θα μελετηθεί στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

β) Το σύστημα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η προβληματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, λόγω ελλειπών πληροφοριών ή κακής μετάδοσης, σύλληψης και λανθασμένης αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων που ανταλλάσσονται, δημιουργεί συχνά δυσλειτουργίες και προστριβές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Μπουραντάς, 2002· Σαΐτης, 2014).

γ) Οι περιορισμένοι πόροι. Η διαφωνία για την αξιοποίηση της περιορισμένης προσφοράς οικονομικών πόρων από τον Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) για τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία αποτελεί μείζον θέμα συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε αρκετές περιπτώσεις, δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ του διευθυντή και του Ο.Τ.Α., αναφορικά με την άνιση κατανομή της οικονομικής ενίσχυσης για την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας. (Mullins, 2007· Σαΐτης, 2014).

δ) Οι επιβαλλόμενες αλλαγές στη σχολική μονάδα. Η ανάγκη του σχολικού συστήματος για άμεση προσαρμογή στις σύγχρονες εξελίξεις επιφέρουν την εισαγωγή καινοτομιών που απαιτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999) αυτές οι αλλαγές που συντελούνται σε κάθε καινούριο εγχείρημα προκαλούν φυσιολογικές συγκρούσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εισαγωγή νέων βιβλίων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων δημιουργούν επιπρόσθετο άγχος και πίεση στους διδάσκοντες, με αποτέλεσμα να αναλώνονται σε έντονες διενέξεις (Heaney, 2001).

ε) Οι εργασιακές συνθήκες. Η φύση του επαγγέλματος με τις συχνές μετακινήσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, την ύπαρξη αναπληρωτών, ωρομισθίων,

αποσπασμένων κ.λπ., τις διαθέσεις για συμπλήρωση ωραρίου σε πολλά σχολεία, δημιουργεί προβλήματα συνοχής στο σύλλογο διδασκόντων, ζητήματα προσαρμογής στους εκπαιδευτικούς και φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη συνεργάζονται δημιουργικά με τους συναδέλφους τους και σε πολλές περιπτώσεις να εκφράζουν μια έντονη δυσαρέσκεια για τις συνθήκες τους σχολείου, οδηγώντας σε προστριβές (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαΐτης, 2007· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

στ) Οργανωτικές αδυναμίες. Ο όρος οργανωτική δομή δεν αναφέρεται μόνο στη κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και στο μέγεθος του σχολείου και στον αριθμό των μαθητών στα τμήματα και πολύ περισσότερο στις σχέσεις ιεραρχίας εντός της οργάνωσης. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η έντονη γραφειοκρατία που παρατηρείται, δημιουργούν μια άκαμπτη δομή, στην οποία η αποδοχή διαφορετικών απόψεων και πρωτοβουλιών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, αν όχι αδύνατη. Ενώ τα ελαστικά συστήματα που επιτρέπουν την ανοικτή και άμεση έκφραση των συγκρούσεων, επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και δεν απειλούνται από έντονες συγκρούσεις (Coser, 1956).

ζ) Μεροληπτική συμπεριφορά. Οι Wall & Callister (1995) αναφέρουν ως αιτία της σύγκρουσης την προνομιακή μεταχείριση της μίας πλευράς. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιληφθούν ή να εκλάβουν ως μεροληψία κάποια συμπεριφορά του διευθυντή σε σχέση με κάποιο άτομο. Μπορεί να θεωρηθεί ότι κάποιος ευνοείται στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή στην ανάθεση εξωδιδασκτικών καθηκόντων ή ότι εισακούεται περισσότερο η άποψη του στις συνεδριάσεις κ.α. Αυτές οι καταστάσεις προκαλούν δυσαρέσκεια και δύναται να πυροδοτήσουν συγκρούσεις.

η) Ατομικά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων που εμπλέκονται στον οργανισμό είναι ποικίλα και είναι αναπόφευκτο να δυσκολεύουν την αποτελεσματική λύση των προβληματικών καταστάσεων που δημιουργούνται (Σαΐτης, 2007). Διαφορετικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες, ενδιαφέροντα ατόμων αλλά και ομάδων σε ότι αφορά τους στόχους, τους τρόπους υλοποίησής τους, τα μέσα, τις διαδικασίες, τους κανόνες τα πρότυπα, τις τεχνικές, τα συστήματα κ.λπ., στον οργανισμό συχνά αποτελούν πηγές σύγκρουσης (Μπουραντάς, 2002). Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες και εκεί εμπλέκονται άτομα με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, διαφορετικές ιδεολογίες με αποτέλεσμα η συνεργασία αυτών των ατόμων πολλές φορές να μην είναι αποτελεσματική (Σαΐτης, 2008β).

θ) Εξωτερικό περιβάλλον. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον όπως οι γονείς, ο Δήμος, η τοπική κοινωνία. Κατά τη διάρκεια αυτής της αλληλεπίδρασης μπορεί να εμφανιστούν συγκρούσεις που έχουν να κάνουν με ζητήματα διανομής πόρων, ελλιπούς ενημέρωσης κ.λπ. .

### **3.7. Αποτελέσματα συγκρούσεων.**

Η σύγκρουση με την έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης δεν είναι απλώς αναπόδραστη, αλλά και πολύτιμο κομμάτι ζωής ενός οργανισμού. (Everard & Morris, 1999). Χωρίς αντιθέσεις, και διαμάχες δε θα παρουσιάζονταν προκλήσεις, νέες ιδέες και αλλαγές στις εκπαιδευτικές οργανώσεις, δε θα υπήρχε βελτίωση στην επίλυση των προβλημάτων ή στη λήψη αποφάσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα χαρακτηρίζονταν από αδράνεια και αδιαφορία (Robbins, 1993 όπ. αναφ. στο Ζαβλανός, 1990). Η συγκεκριμένη θέση ενισχύεται περαιτέρω και στην περίπτωση της δημιουργικής επίλυσης μιας σύγκρουσης, καθώς τότε αυξάνεται το ενεργειακό επίπεδο της ομάδας και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η στοχοπροσήλωση, γεγονός που οδηγεί και σε αύξηση της παραγωγικότητας. Αυτή η θετική πτυχή της σύγκρουσης εξαρτάται από το πώς ελέγχεται και διοικείται (Lippitt, 1982).

Ο Rahim (2001), εκφράζει τα δικά του συμπεράσματα για τη θετική πλευρά της σύγκρουσης. Τα θετικά αυτά συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

1. Η σύγκρουση μπορεί να διεγείρει την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη σε έναν οργανισμό.
2. Η λήψη αποφάσεων μπορεί να γίνει καλύτερη μέσω της βελτίωσης.
3. Σε αρκετά προβλήματα μπορούν να βρεθούν νέες λύσεις που ακολουθούν διαφορετική τακτική από αυτές που ακολουθούσαν οι οργανισμοί σε παλαιότερη βάση.
4. Η σύγκρουση εμπνέει το σύνολο να δράσει λιγότερο εγωιστικά και περισσότερο αλτρουιστικά, έτσι ώστε να έχει μια οργάνωση ως κεντρικό άξονα τις ανάγκες της ομάδας και όχι του ατόμου.
5. Με τη συνεργασία αυτή «ενισχύεται η ατομική και η ομαδική επίδοση».
6. Υιοθετούνται νέες προσεγγίσεις και μέθοδοι στη διαχείριση συγκρούσεων.

7. Τα άτομα και το σύνολο αναγκάζονται να συνεργαστούν και να εκφράσουν τις ανάγκες τους. Με αυτό τον τρόπο έχουμε αύξηση του επικοινωνιακού δείκτη σε μια σχολική διοίκηση.

Επιπλέον οι Καραγιάννη & Ρουσσάκης (2015,) κατηγοριοποιούν τα θετικά στοιχεία που προέρχονται από μια σύγκρουση ως εξής:

1. Αύξηση της αποδοτικότητας της οργάνωσης, καθώς η ηγεσία τις περισσότερες φορές, προσπαθεί να βρει νέους τρόπους και νέα μέσα διεύθυνσης της κατάστασης, τα οποία είναι συνήθως καινοτόμα.
2. Αύξηση της έντασης για επίλυση της σύγκρουσης, κάτι το οποίο κάνει τα συγκρουόμενα μέλη να κινητοποιηθούν περισσότερο.
3. Αλλαγές στην υπάρχουσα δομή του οργανισμού.
4. Βελτίωση των επιπέδων συνοχής της ομάδας καθώς έχουν να πολεμήσουν «τον κοινό εχθρό» παραμερίζοντας τις όποιες προσωπικές διαφωνίες πιθανόν είχαν.
5. Αναθεώρηση ορισμένων σκέψεων στη συνειδητοποίηση κοινών προβλημάτων.
6. Ανάπτυξη δημιουργικού κλίματος.

Επιπλέον, μία σύγκρουση με εξωτερικούς ως προς τον οργανισμό παράγοντες μπορεί να ενισχύσει τη συνοχή του και να αυξήσει το αίσθημα της αφοσίωσης της ομάδας, καθώς οι εμπλεκόμενες υποομάδες αντιμετωπίζουν τις εξωτερικές απειλές μέσω της συνεργασίας και της ομαδικής δουλειάς. Παράλληλα, δεν είναι λίγες οι φορές που μέσω μιας συγκρουσιακής κατάστασης, όπου εμπλέκεται το στοιχείο του ανταγωνισμού, αναδύεται και το στοιχείο της υγιούς άμιλλας. Έτσι, το ενδιαφέρον για το αντικείμενο εργασίας ενισχύεται, μαζί με την επιθυμία για διάκριση και κατ' επέκταση τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Παπαδοπούλου, 2012).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η έγκαιρη και ουσιαστική αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης μπορεί να οδηγήσει και στην πρόληψη μιας σοβαρότερης διαμάχης, προφυλάσσοντας έτσι τον οργανισμό και βοηθώντας στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος (Tjosvold & Tjosvold, 1995).

Ωστόσο η σύγκρουση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία δυσάρεστη κατάσταση που προκαλεί συναισθηματική διαταραχή και ανεπιθύμητες συμπεριφορές και φέρει επιπτώσεις στη λειτουργία και στην παραγωγικότητα του οργανισμού (Παρασκευόπουλος, 2008). Οι παλαιότερες θεωρίες στρέφονταν ως προς τα ζημιογόνα αποτελέσματα των συγκρούσεων. Αντιμετώπιζαν τη σύγκρουση ως δείγμα δυσλειτουργίας ενός οργανισμού υποστηρίζοντας πως ήταν απόρροια ελλιπούς



επικοινωνίας και έλλειψης εμπιστοσύνης. Μερικές από αυτές τις αρνητικές συνέπειες παρατίθενται παρακάτω:

1) Διαταράσσεται η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μελών των ομάδων, γεγονός που περιορίζει την ανάπτυξη φιλικού κλίματος, δυσκολεύει την ισότιμη και ελεύθερη έκφραση των ατόμων, αυξάνει το εργασιακό stress και την επαγγελματική εξουθένωση, μειώνοντας ταυτόχρονα την παραγωγικότητα του οργανισμού (Μπουραντάς, 2002),

2) αναπτύσσεται δυσπιστία, καχυποψία και προκατάληψη με αποτέλεσμα τη διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων (Χυτήρης, 2001),

3) καταναλώνεται χρήσιμη ενέργεια και παρατηρείται άμβλυνση της παραγωγικότητας του οργανισμού (Αργυροπούλου, 2018),

4) δημιουργείται πόλωση μεταξύ των ατόμων και των ομάδων, με αποτέλεσμα τη διόγκωση των διαφορών και τη εμφάνιση εμποδίων κατά τη συνεργασία (Αργυροπούλου, 2018·Χυτήρης, 2001),

5) διαπιστώνεται επαγγελματική και συναισθηματική εξουθένωση των εργαζομένων, λόγω της επιφόρτισης με συναισθήματα άγχους, θυμού, εκνευρισμού, ανασφάλειας και απογοήτευσης. Αυτά με τη σειρά τους «βοηθούν» στην εμφάνιση παραπόνων και επιθετικότητας (Κουτσούκος, 2015), που δυσχεραίνουν τη λειτουργία του οργανισμού,

6) διαμορφώνεται αρνητικό κλίμα που μπορεί να ενισχύσει στο μέλλον την εμφάνιση εντονότερων συγκρούσεων (Παπαδοπούλου, 2012).

Ειδικότερα στη σχολική μονάδα, σύμφωνα με τον Rahim (2001) οι συγκρούσεις οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε ελλιπή εργασιακή ικανοποίηση, αυξανόμενη αντίσταση στην αλλαγή, χαμηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης, αλλά ταυτόχρονα και σε επαγγελματική εξουθένωση και άγχος. Ως αποτέλεσμα επηρεάζεται αρνητικά η λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς δημιουργείται αρνητικό κλίμα, με ταυτόχρονη έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και παρατηρείται χαμηλή αποδοτικότητα και παραγωγικότητα, γεγονός το οποίο λειτουργεί αρνητικά ως προς την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Με την άποψη αυτή ταυτίζεται η Saiti (2015), η οποία θεωρεί ότι «η αρνητική επίδραση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι κρίσιμη, οδηγώντας σε αντιπαραγωγική συμπεριφορά, όπως έλλειψη επικοινωνίας, άγχος, συχνές απουσίες» (σελ.584). Ως επακόλουθο, επηρεάζονται αρνητικά οι ανθρώπινες σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί χάνουν το κίνητρο τους και τίθεται σε κίνδυνο η εκπαιδευτική διαδικασία

σε μια σχολική μονάδα. Έπειτα, η Παπαδοπούλου (2012) αναφέρει ότι οι συγκρούσεις «καθυστερούν την εκτέλεση καθηκόντων και διαδικασιών της οργάνωσης», ενώ «η μη επίτευξη των στόχων κάποιων από των συμβαλλόμενων της σύγκρουσης προκαλεί απογοήτευση και μείωση ηθικού» (σελ.15). Το πιο αξιοσημείωτο αρνητικό της σύγκρουσης είναι ότι η σύγκρουση ακολουθεί μια διαδοχική διαδρομή, με την έννοια ότι από μια απλή διαφωνία που προκαλεί τη σύγκρουση μπορεί ένας οργανισμός να καταλήξει σε πιο ανάρμοστες και επιζήμιες αντιδράσεις.

Τέλος, ο Kelker (1998) ισχυρίζεται ότι κάθε φορά που γίνεται σύγκρουση ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες σε μια σχολική μονάδα, υπάρχει και η αντίστοιχη αντίδραση και κατηγοριοποιεί τις αντιδράσεις αυτές ως εξής:

1. Επιθετική Συμπεριφορά. Με την επιθετική συμπεριφορά εκφράζονται συναισθήματα, κατά λόγο αρνητικά, από ένα άτομο εις βάρος άλλων.

2. Επιβολή. Όταν κάποιος είναι επιβλητικός, συνήθως επιζητά την ικανοποίηση των δικών του αναγκών χωρίς να υπολογίζονται τα θέλω των άλλων. Βέβαια, η σωστή χρήση της επιβλητικότητας είναι τα άτομα ή οι ομάδες να εμπνέουν τους άλλους προς μια κατεύθυνση διαχείρισης των συγκρούσεων, δίνοντας έτσι μια θετική χροιά στην επιβλητικότητα.

3. Αμυντική Στάση. Το αντίθετο της επιβλητικότητας, διότι η αμυντική στάση είναι ένας ασαφής τρόπος επικοινωνίας και έτσι δημιουργούνται παρεξηγήσεις ανάμεσα στα άτομα.

4. Υποτακτική Συμπεριφορά. Τα άτομα που ακολουθούν μια πειθήνια στάση συμπεριφοράς, με την εμφάνιση της σύγκρουσης, δεν εκφράζουν τις ανάγκες τους και τις ανησυχίες τους. Αντιθέτως, πολλές από τις ανάγκες τους παραμερίζονται και δεν ικανοποιούνται λόγω της στάσης τους.

5. Θετική/Κατηγορηματική συμπεριφορά. Αποτελεί έναν υγιή τρόπο επικοινωνίας όταν επέρχεται η σύγκρουση σε έναν οργανισμό. Τα άτομα με τέτοια στάση σέβονται τις δικές τους ανάγκες και είναι ανοιχτοί ως προς τις επιθυμίες των άλλων.

Κλείνοντας, γίνεται αντιληπτό ότι οι συγκρούσεις παρουσιάζουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες για τον οργανισμό. Έγκειται στην ορθή διαχείρισή τους το αν θα πολλαπλασιαστούν οι θετικές επιπτώσεις σε βάρος των αρνητικών. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν σωστές στρατηγικές και τεχνικές για τη διαχείριση συγκρούσεων, ικανές να διατηρήσουν την ένταση της σύγκρουσης σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να μην δημιουργείται στασιμότητα στον οργανισμό, αλλά αντίθετα να

τονώνεται η δημιουργικότητα και να αυξάνεται η παραγωγικότητα και η ικανοποίηση των μελών του οργανισμού (Χυτήρης, 2001).

Ως εκ τούτου, απαιτείται η εξοικείωση των σχολικών μονάδων σε θέματα διαχείρισης συγκρουσιακών φαινομένων, ως φυσικό επακόλουθο των κοινωνικών σχέσεων που τις διέπουν. Η εκ των προτέρων αποτίμηση οποιασδήποτε συγκρουσιακής κατάστασης σε θετική ή επιζήμια είναι αδύνατη, αφού τα αποτελέσματά της εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς και τα υποκειμενικά τους κριτήρια, παράλληλα με τα μέσα που χρησιμοποιούνται (Γιαννίκας, 2014). Επομένως, η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά και γι' αυτόν τον λόγο οι σχολικές μονάδες οφείλουν να αποδεχτούν την ενδεχόμενη εμφάνισή της και να συνυπάρξουν δημιουργικά μαζί της (Παπαγεωργιάκης, Παπαδάτου, Προκοπιάδου, & Σαΐτης, 2016).

### **3.8. Η διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.**

Αν και τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη ερευνητική δραστηριότητα για το φαινόμενο των οργανωσιακών συγκρούσεων, ωστόσο δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι όροι διαχείριση των συγκρούσεων, (conflict management) και επίλυση των συγκρούσεων, (conflict resolution) θεωρούνται συνώνυμοι (Robbins, 1978) και χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση στη βιβλιογραφία (Χατζηδιάκου, 2011).

Η επιστημονική μέθοδος διευθέτησης των συγκρούσεων, μέσω της διαδικασίας της επίλυσης, εμπερικλείει αυτόματα οποιαδήποτε ενέργεια οδηγεί στην ελαχιστοποίηση, εξουδετέρωση και τερματισμό όλων των τύπων και μορφών σύγκρουσης. Επιπλέον η διεργασία της επίλυσης είναι συνδεδεμένη με τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση ή τη διαιτησία. Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Rahim (2002)

*η διεργασία της επίλυσης είναι συνδεδεμένη με τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση ή τη διαιτησία. Κατά πρώτον, είναι αδύνατον να εξουδετερωθεί το φαινόμενο της σύγκρουσης στους οργανισμούς, κατά δεύτερον, μια προσπάθεια, εξάλειψής του από την πλευρά των στελεχών, θα έχει μακροπρόθεσμα, αρνητικές συνέπειες, τόσο σε ατομικό και ομαδικό όσο και σε επίπεδο οργάνωσης (σελ. 208).*

Από την άλλη πλευρά, οι ερευνητές αναδεικνύουν ως μέθοδο διευθέτησης τη διαχείριση και όχι την επίλυση των συγκρούσεων, κερδίζοντας σταδιακά έδαφος, με αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια, να έχει επικρατήσει το συγκεκριμένο πλαίσιο

αντιμετώπισης. Αναλυτικότερα, το ενδιαφέρον των ερευνητών, κέντρισε η συλλογή δεδομένων πάνω σε χρήσιμα ερωτήματα όπως: πότε και κάτω από ποιες συνθήκες η σύγκρουση καθίσταται καταστρεπτική και επιζήμια για έναν οργανισμό, πότε και υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να προκύψει όφελος ή όχι για τον οργανισμό; Έτσι η σύγκρουση, δεν αντιμετωπίζεται ως *de facto*, καλή ή κακή, αλλά μάλλον σαν ένας παράγοντας που ενδέχεται να είναι και τα δύο (Williams, 2011). Η σημαντική αυτή διαπίστωση, αναδείχτηκε πρωταρχικά μέσω της Θεωρίας της Αλληλεπίδρασης (Robbins, 1978), που εδραίωσε τη θεμελιώδη παραδοχή ότι απορρέουν και θετικές συνέπειες μέσα από τη διαδικασία της σύγκρουσης, οι οποίες θα πρέπει να καλλιεργηθούν εποικοδομητικά.

Απώτερος στόχος της διαχείρισης της σύγκρουσης, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, είναι να ελαχιστοποιήσει ή ακόμη και να εξουδετερώσει τις καταστρεπτικές συνέπειες της σύγκρουσης, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η αξιοποίηση των θετικών της πτυχών και η ενίσχυση των εποικοδομητικών στοιχείων της. Παράλληλα, εμπεριέχει ένα πλαίσιο σχεδιασμού διαχείρισης σε μακρο-επίπεδο, βάσει αποτελεσματικών στρατηγικών (Rahim, 2001· Rahim, 2002b· Williams, 2011), ώστε να βελτιώσει την οργανωσιακή μάθηση, την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων, της ομάδας και του οργανισμού (Chen & Tjosvold, 2002· Rahim, 2001· Tjosvold, Yu & Hui, 2004) και εν προκειμένω του εκπαιδευτικού έργου.

Ουσιαστικά, η διαχείριση των συγκρούσεων περιλαμβάνει μια επικοινωνιακή προσπάθεια διερεύνησης των πηγών μιας προβληματικής κατάστασης, των συμπεριφορών που επιδεικνύουν τα άτομα στην επίλυση των προσωπικών τους αντιθέσεων και των επιπτώσεων που προκαλούνται στο εργασιακό περιβάλλον (Henkin, Cistone, & Dee, 2000). Ως εκ τούτου η διαχείριση των συγκρούσεων δεν καθιστά απαραίτητη την επίλυση μιας σύγκρουσης, αλλά σχετίζεται με το σχεδιασμό των ενεργειών που στοχεύουν στον περιορισμό των δυσλειτουργιών της στα όρια του οργανισμού (Rahim, 2002).

Η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων, σύμφωνα με τον Rahim θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τις εξής παραδοχές (Rahim 2002):

- Μείωση των συναισθηματικών συγκρούσεων σε ενδοατομικό, ενδοοργανωσιακό και διοργανωσιακό επίπεδο.
- Δημιουργία και διατήρηση ενός μέτριου αριθμού λειτουργικών συγκρούσεων σε μη συνήθη καθήκοντα, αλλάζοντας τις πηγές που δημιουργούν τη σύγκρουση.

- Αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων από τα μέλη του οργανισμού μέσω της αλληλεπίδρασης. Αυτό σε επίπεδο οργανωσιακής μάθησης σημαίνει τη χρήση διαφορετικών τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων, ανάλογα με την περίσταση (σελ.208).

Καταλύτης στη λειτουργικότητα ή μη των συγκρούσεων και την αποτελεσματική διαχείριση, είναι το επίπεδο οργανωσιακής μάθησης του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή όλα τα μέλη ενός οργανισμού θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης ανάλογα με τις καταστάσεις συγκρούσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν και επίσης να επιλέγουν τον κατάλληλο για τον αντίστοιχο τύπο σύγκρουσης που ενδέχεται να συμβεί σε όλα τα οργανωσιακά επίπεδα (Rahim, 2001).

### **3.9. Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.**

Αφού διευκρινίστηκε παραπάνω η διαφορά ανάμεσα στην επίλυση μιας σύγκρουσης και στη διαχείρισή της, οι στρατηγικές αντιμετώπισης συγκρουσιακών φαινομένων, ανάλογα με το όφελος που προκύπτει για κάθε αντιμαχόμενη πλευρά, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008·Everard & Morris, 1999·Μπουραντάς, 2001):

A) Στρατηγική νίκη-ήττα (win-lose): Οι συγκρουόμενες πλευρές ανταγωνίζονται μεταξύ τους και δεν επιδεικνύουν διάθεση να υποχωρήσουν από τις αρχικές τους θέσεις, με αποτέλεσμα η επίλυση της σύγκρουσης να είναι σε βάρος και των δύο. Αποτελεί μία στρατηγική που ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας εντός του οργανισμού, καθώς πάντοτε κάποια αντίπαλη πλευρά βγαίνει ζημιωμένη από το αποτέλεσμα.

B) Στρατηγική ήττα-ήττα (lose-lose): Στο σχήμα αυτό τα συγκρουόμενα μέρη έρχονται σε ευθεία αντιπαράθεση, δεν υποχωρούν από τις προσωπικές τους απόψεις και αρνούνται κάθε τεχνική διαχείρισης της σύγκρουσης προκειμένου να επικρατήσει η καλύτερη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπονομεύεται το έργο της ομάδας γενικότερα, καθώς δημιουργείται αρνητικό κλίμα και η συνεργασία μεταξύ των μελών της δυσχεραίνεται. Συνεπώς, οι δύο πλευρές βγαίνουν ζημιωμένες και αυτό έχει καταστροφικά αποτέλεσμα για τον οργανισμό.

Γ) Στρατηγική νίκη-νίκη (win-win): Η στρατηγική αυτή αποτελεί τη βέλτιστη λύση και είναι η πιο αποτελεσματική από τις τρεις για την πορεία του οργανισμού. Τα συγκρουόμενα μέρη επικοινωνούν με εποικοδομητικό τρόπο, με στόχο τη συνολική

αποτελεσματικότητα του οργανισμού και τη διαμόρφωση μιας κοινής κατευθυντήριας γραμμής. Απαιτείται, όμως, εμπιστοσύνη και ευέλικτη καθοδήγηση από τον διευθυντή-ηγέτη για την επίτευξή της (Παρασκευόπουλος, 2008).

### 3.10. Στυλ και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.

Τρεις ομάδες ερευνητών, οι Blake και Mouton (1974), Thomas και Kilmann (1976), και Rahim και Bonoma (1979) έχουν προσδιορίσει ένα εννοιολογικό σύστημα για την ταξινόμηση των τρόπων (στυλ), για το χειρισμό των οργανωσιακών συγκρούσεων σε πέντε τύπους/κύριες προσεγγίσεις των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί, αναφέρονται συνοπτικά τα στυλ αντιμετώπισης συγκρουσιακής συμπεριφοράς και ακολουθεί η ανάλυσή τους:

**Πίνακας 6: Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων.**

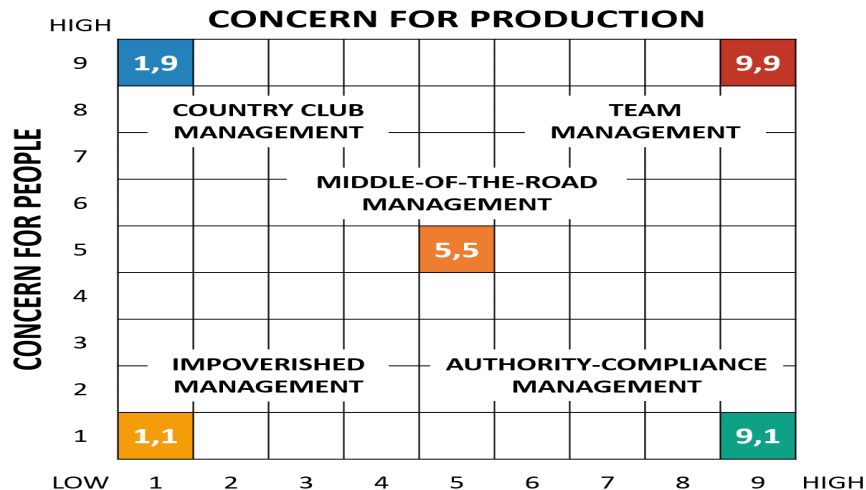
Ερευνητές	Blake & Mouton (1964)	Thomas & Kilmann(1976)	Rahim & Bonoma (1979)
Διάσταση Α	Ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα	Επιβολή	Ενδιαφέρον για τους άλλους
Διάσταση Β	Ενδιαφέρον για τους ανθρώπους	Συνεργασία	Ενδιαφέρον για τον εαυτό
	Κυριαρχία	Ανταγωνισμός	Κυριαρχία
	Αποφυγή	Αποφυγή	Αποφυγή
	Εξομάλυνση	Συμβιβασμός	Προσαρμογή
	Συμβιβασμός	Συνεργασία	Συμβιβασμός
	Επίλυση προβλήματος		Ενσωμάτωση

Αρχικά, η Follet (1940), τοποθετήθηκε στο φαινόμενο των συγκρούσεων με διαφορετικό τρόπο, από τους υπόλοιπους κλασσικούς, υποστηρίζοντας την αξία της επικοινωνιακής σύγκρουσης για τον οργανισμό και τόνισε ότι η διαχείριση της σύγκρουσης γίνεται μέσω τριών βασικών τρόπων: της κυριαρχίας (domination), του συμβιβασμού (compromise) και της ενσωμάτωσης (integration), με δευτερεύουσες επιλογές αυτές της αποφυγής (avoidance) και της καταστολής (suppression).

Το 1964, στη λεγόμενη Σύγχρονη Σχολή Διοίκησης των συγκρούσεων, συμπεριλήφθηκε το θεωρητικό πλαίσιο των Blake και Mouton, οι οποίοι, αφού μελέτησαν σε βάθος τις οργανωσιακές συγκρούσεις (Blake & Mouton, 1964), ερμήνευσαν το φαινόμενο, μέσω του δυαδικού τους μοντέλου, που διερευνά τη

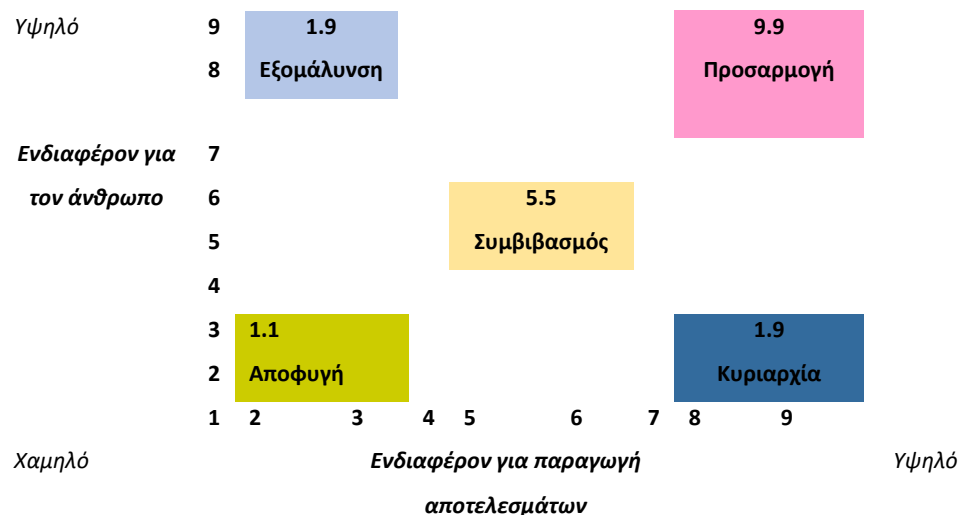
συμπεριφορά του ηγέτη, σε σχέση με δύο βασικές διαστάσεις: το ενδιαφέρον του για την παραγωγή ή τους εργαζόμενους (Blake & Mouton, 1980).

Στα Σχήματα 4 και 5 που ακολουθούν, απεικονίζονται: η Διοικητική Σχάρα (Managerial Grid) και το Συγκρουσιακό Πλέγμα (Conflict Grid) των Blake & Mouton (1964).



**Σχήμα 4: Διοικητική Σχάρα- Managerial Grid (Blake & Mouton, 1964**

Πηγή : Μάνατζμεντ – Αρχές διοίκησης επιχειρήσεων. Χυτήρης Λ. (2006) σελ.179



**Σχήμα 5: Συγκρουσιακό Πλέγμα (Conflict Grid) των Blake & Mouton(1964).**

**Πηγή: Blake & Mouton, 1970**

Σύμφωνα με την άποψή τους, οι τρόποι διαχείρισης είναι πέντε: εξαναγκασμός (forcing), απόσυρση (withdrawing), εξομάλυση (smoothing), συμβιβασμός (compromising) και τέλος επίλυση (solving). Αναφέρθηκαν αντίστοιχα, σε δύο βασικές

στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων. Την προσέγγιση του διαπροσωπικού διαμεσολαβητή (interpersonal facilitator approach) και την προσέγγιση αλληλεπίδρασης-επίλυσης (interface conflict-solving approach). Ο στόχος είναι η μετακίνηση των δύο πλευρών από την κατεύθυνση κέρδος-ζημιά (win-lose), στην κοινή δράση επίλυσης (Blake & Mouton, 1981).

Το 1976, ο Thomas αντίστοιχα, διατύπωσε ένα ακόμη δυαδικό μοντέλο που βρήκε πολλούς υποστηρικτές εντός της επιστημονικής κοινότητας, αποτελούμενο από δύο διαστάσεις: της αποφασιστικότητας (assertiveness) που δηλώνει την ικανοποίηση της μιας εκ των δύο πλευρών, και της συνεργασίας (cooperativeness), που αφορά το ενδιαφέρον και για τις δύο πλευρές. Το μοντέλο παρουσίαζε πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων: ανταγωνισμό (competing), συνεργασία (collaborating), συμβιβασμό (compromising), αποφυγή (avoiding) και προσαρμογή (accommodating).



**Σχήμα 6: Συγκρουσιακό Πλέγμα Thomas & Kilmann(1976).**

Τέλος, το 1979, οι Rahim και Bonoma, υπό την θεωρητική επιρροή των Blake και Mouton, παρουσίασαν αναφορικά με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, ένα μοντέλο δύο διαστάσεων: το ενδιαφέρον για τον εαυτό και το ενδιαφέρον για τους άλλους, όπως απεικονίζεται στο σχήμα 8 που ακολουθεί. Η πρώτη περίπτωση, αναφέρεται στο βαθμό (υψηλό ή χαμηλό), που το άτομο επιχειρεί να ικανοποιήσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και η δεύτερη, αναφέρεται στο βαθμό που επιχειρεί να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα των άλλων (Rahim, 2010· Rahim, 2001· Rahim & Bonoma, 1979). Οι πέντε τρόποι διαχείρισης που εισήγαγαν είναι: η ενσωμάτωση ή αλλιώς συνεργατικός τρόπος (integrating style), η προσαρμογή ή συγκαταβατικός τρόπος (obliging style), η επιβολή (dominating style), η αποφυγή (avoiding style) και ο συμβιβασμός (compromising style).



Στηριζόμενος στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, ο Rahim το 1983, κατασκεύασε τα ερωτηματολόγια ROCI-I και ROCI-II, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και παρουσιάζεται αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια (βλ. Κεφάλαιο 6, Ενότητα 7). Το πρώτο, σχεδιάστηκε ώστε να μετρά τις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, τις προτιμήσεις των εργαζομένων, καθώς και το σύνολο των ενδοομαδικών και διομαδικών συγκρούσεων, ενώ το ROCI-II σχεδιάστηκε να μετρά τους πέντε προτιμώμενους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, μεταξύ προϊσταμένων, υφισταμένων και συναδέλφων (Rahim, 2001).



**Σχήμα 7: Συγκρουσιακό Πλέγμα Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979).**

**Πηγή: Psychological Reports, 44, 1327.**

[https://www.dphu.org/uploads/attachments/books/books\\_5629\\_0.pdf](https://www.dphu.org/uploads/attachments/books/books_5629_0.pdf)

Οι βασικοί άξονες του συγκεκριμένου μοντέλου περιλαμβάνουν τις παρακάτω τεχνικές, που βασίζονται είτε στο ενδιαφέρον για την παραγωγή αποτελεσμάτων είτε στο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους:

**Συνεργασία/Ενσωμάτωση:** Το στυλ της συνεργασίας στη διαχείριση των συγκρούσεων χαρακτηρίζεται από μεγάλη ανησυχία για τον εαυτό, καθώς και μεγάλη ανησυχία για το άλλο μέρος. Αυτό το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, δημιουργεί συνθήκες εγγύτητας στα συγκρουόμενα μέρη, φέρνει αρμονία μεταξύ τους και επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο. Αντανακλά τη διαφάνεια, την ανταλλαγή πληροφοριών και την εξέταση των διαφορών για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής λύσης αποδεκτής και από τα δύο μέρη (Phillips & Gully, 2009).

Στόχος των εμπλεκόμενων πλευρών είναι να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους, αλλά αποφέροντας αμοιβαία οφέλη, καθώς οι στόχοι έχουν ιδιαίτερη σημασία και για τις δύο πλευρές. Αναγνωρίζεται σε αυτό το σημείο η ύπαρξη της σύγκρουσης, δίνεται έμφαση στη διάγνωση και κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν θετικά και να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και την απόδοση της εκπαιδευτικής δομής.

Σε αυτό το κλίμα η συνεργατική επίλυση μιας διαμάχης προάγει τη βελτίωση, την αλλαγή, την καινοτομία σε μια εκπαιδευτική μονάδα. Ενεργοποιεί τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μελών της. Τα ωθεί να εκφράσουν αβίαστα τις αντιθέσεις τους, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται διάλογοι επικοινωνίας, ειλικρίνειας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012β·Johnson & Johnson, 2009·Μαυραντζά, 2011·Μπουραντάς, 2002).

Επιδιώκεται, συνήθως, όταν ο ηγέτης ενδιαφέρεται για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και αναζητά τη δέσμευση όλων των μελών για την πραγματοποίηση κοινών στόχων, διασφαλίζοντας συγχρόνως αρμονικότερες διαπροσωπικές σχέσεις.

**Προσαρμογή/Συγκατάβαση:** Το στυλ της εξυπηρέτησης χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και μεγάλη ανησυχία για τους άλλους. Κινείται στη λογική του χάνω – κερδίζεις (lose-win). Συνδέεται με την προσπάθεια του ενός μέρους να υποβαθμίσει τις διαφορές και να τονίσει τα κοινά σημεία, για να ικανοποιήσει τις ανησυχίες του άλλου μέρους, ειδικά στην περίπτωση που το θέμα της σύγκρουσης είναι πιο σημαντικό για το άλλο συμβαλλόμενο μέρος. Η εξυπηρέτηση συνδέεται με παθητική στάση και συμπεριφορές συμβιβασμού, καθώς κάποιος θέτει στην άκρη τις προσωπικές του ανάγκες, για να ευχαριστήσει τον συνεργάτη του, εκφράζοντας ρητά την αρμονία και τη συνεργασία σε ένα επεισόδιο σύγκρουσης (Hocker & Wilmot, 1998).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι στη μέθοδο της εξομάλυνσης / προσαρμογής επικρατεί: η υποχωρητικότητα, η υποταγή και η συμμόρφωση. Προτείνεται η χρήση της εξομάλυνσης / προσαρμογής στις ακόλουθες συνθήκες: α) Η αρμονία και η σταθερότητα έχουν πρωτεύοντα ρόλο στον οργανισμό, β) το συγκεκριμένο πρόβλημα είναι σημαντικό για τον οργανισμό και για να αντιμετωπιστεί είναι απαραίτητη η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και γ) όταν επιδιώκεται οι εμπλεκόμενοι στη σύγκρουση να αποκτήσουν εμπειρία από τη σύγκρουσή τους.

**Απόσυρση-Αποφυγή.** Το συγκρουσιακό φαινόμενο αναβάλλεται για μικρό χρονικό διάστημα, αδιαφορώντας για την σπουδαιότητα του ή το άτομο που αποφασίζει να επιλέξει αυτή την τεχνική διευθέτησης το αντιμετωπίζει ως αφορμή και όχι ως πραγματική αιτία. Έτσι, το αγνοεί και θέτει σε αναμονή τη σημαντικότητα της προστριβής, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται ο διαχωρισμός των συγκρουόμενων μερών και η μείωση των λειτουργικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο. Επειδή δεν κατανοούνται οι πραγματικές ανάγκες και οι στόχοι των εμπλεκόμενων μελών, η αντιπαράθεση παραμένει και η αδυναμία επίλυσης της είναι αισθητή (Ιορδανίδης, 2014·Μπουραντάς, 2002).

**Κυριαρχία** Η άσκηση εξουσίας ως στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων χαρακτηρίζεται από μικρό ενδιαφέρον για τους στόχους των άλλων και μεγάλο ενδιαφέρον για ατομικούς στόχους, ενώ συνοδεύεται από την πεποίθηση ότι οι προσωπικές απόψεις και στόχοι είναι σημαντικότεροι από τις σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Στην περίπτωση αυτή ο τρόπος επίλυσης της σύγκρουσης είναι απόφαση του ισχυρότερου, με γνώμονα πάντα την ικανοποίηση των συμφερόντων του και την έλλειψη συνεργατικής διάθεσης (Σαΐτης, 2002α). Η υπεροχή της κυρίαρχης πλευράς διασφαλίζεται χρησιμοποιώντας την εξουσία που διαθέτει και η οποία μπορεί να προέρχεται από την θέση στην ιεραρχική κλίμακα, την ειδικότητα, την αρχαιότητα και την εμπειρία. Οι περιπτώσεις στις οποίες αυτή η αυταρχική στρατηγική είναι ενδεδειγμένη είναι όταν χρειάζεται να ληφθούν μέτρα τα οποία δε θα γίνουν εύκολα αποδεκτά ή όταν είναι απαραίτητο να ληφθεί αποφασιστική δράση λόγω κάποιου έκτακτου ζητήματος. Με αυτήν τη στρατηγική το αποτέλεσμα είναι κερδίζω-χάνεις (κέρδος-ζημιά) (Χυτήρης, 2001).

**Συμβιβασμός** Ο συμβιβασμός αποτελεί μία ενδιάμεση στάση όσον αφορά το ενδιαφέρον για προσωπικούς στόχους και στόχους τρίτων. Σε αυτήν την τεχνική διαχείρισης τα δύο μέρη ακολουθούν, κατά γενικό κανόνα, τρόπο διαπραγμάτευσης της μορφής «πάρε – δώσε» προσπαθώντας να βρουν συμβιβαστικό τρόπο επίλυσης της διαφοράς, ώστε να φτάσουν με αμοιβαίο τρόπο σε κοινά αποδεκτές λύσεις. Αυτή η τεχνική διαχείρισης έχει ομοιότητα με την τεχνική συνεργασίας καθώς έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση αμοιβαίων των εμπλεκόμενων μερών, χωρίς όμως να προσφέρει μόνιμες και σταθερές λύσεις. Κατά συνέπεια, επιδιώκεται μια πρόσκαιρη επίλυση ικανοποιώντας κάποιες ανάγκες, χωρίς να εντοπίζονται οι βαθύτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα των δύο πλευρών. Η τακτική αυτή δεν οδηγεί καμία από τις δύο πλευρές σε απώλειες αλλά ούτε και σε οφέλη. Έτσι αποτελεί έναν απλό και

αποτελεσματικό τρόπο διευθέτησης των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας που όμως δεν θεωρείται κατάλληλος για την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων.

Είναι ευδιάκριτο ότι και τα τρία στυλ διαχείρισης συγκρουσιακής συμπεριφοράς που παρουσιάστηκαν, έχουν πολλά κοινά σημεία και περιστρέφονται γύρω από πέντε βασικούς τύπους συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα άτομα, όταν εμπλέκονται σε σύγκρουση. Η επιλογή του καταλληλότερου στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων από τον διευθυντή-ηγέτη ενός οργανισμού έγκειται στον συνδυασμό των κατάλληλων τεχνικών προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα θετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό και να ενισχυθεί η συνεργασία της ομάδας (Montana & Charnov,2002).

Αναντίρρητα, η οργανωσιακή σύγκρουση είναι αναπόσπαστη, αναπόφευκτη και αναγκαία συνθήκη για την εξέλιξη των οργανισμών και δεν εμφανίζεται τυχαία και αποσπασματικά. Ως εκ τούτου, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται ο διευθυντής-ηγέτης μια σύγκρουση, συνδέεται άρρηκτα με τη διοικητική-ηγετική συμπεριφορά που έχει υιοθετήσει και εφαρμόζει, και δε μπορεί η διαχείρισή της, παρά να αποτελεί οργανικό στοιχείο της ηγετικής λειτουργίας ενός διευθυντή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .Ηγεσία και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.**

### **4.1. Εισαγωγή.**

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να αναδείξει τη σχέση μεταξύ του μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετείται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας και του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζει η διεύθυνση.

Ειδικότερα, προσεγγίζεται η διαχείριση οργανωσιακών συγκρούσεων υπό το πρίσμα της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας και αναδεικνύονται οι αναγκαίες συνθήκες αντιμετώπισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.

### **4.2. Σχέση μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.**

Το φαινόμενο της σύγκρουσης είναι ένα γενικό φαινόμενο της σχολικής ζωής. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στην καθημερινή σχολική ζωή (Κατσαρός, 2008) και απίθανο να εξαφανιστούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012α). Η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα είτε ως ειλικρινής διάσταση απόψεων, είτε ως γνήσια σύγκρουση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, δεν είναι απλώς αναπόδραστη, αλλά και πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής (Everard & Morris, 1999).

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ο συνεργατικός τρόπος δράσης, το κλίμα εμπιστοσύνης εντός του εργασιακού χώρου, ο σεβασμός στην ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, η ενθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς και η προτροπή για ελεύθερη έκφραση καινοτόμων ιδεών, αλλαγών και απόψεων είναι στοιχεία απαραίτητα για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. (Πασιαρδής, 2004).

Για τον λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο ο διευθυντής/η διευθύντρια να είναι διαθέσιμος για ουσιαστική και εποικοδομητική συζήτηση, να είναι γνώστης των συνθηκών που επικρατούν, να κατανοεί τις θέσεις όλων των εμπλεκομένων και να οδηγείται με ορθό τρόπο σε συμπεράσματα. Κρίνεται ακόμη σκόπιμο να εξετάζει πολύπλευρα τη σύγκρουση και να δείχνει κατανόηση στις πιέσεις που δέχεται η κάθε πλευρά, ώστε να είναι σε θέση να έχει μια ολοκληρωμένη θεώρηση της σύγκρουσης (Everard & Morris, 1999).

Το ζητούμενο της όλης διαδικασίας διευθέτησης των συγκρούσεων είναι η επίτευξη ενός πλαισίου μέσα στο οποίο να λύνονται εποικοδομητικά και

αποτελεσματικά οι συγκρούσεις, ώστε να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες. Το πλαίσιο αυτό καθορίζεται από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας στη σχολική μονάδα, καθώς μεταφέρει στην πράξη την προσωπική θεωρία διοίκησης του ηγέτη, εκφράζει τις ιδιαίτερες διοικητικές και ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει, αντανακλά την προσωπικότητα και την γενικότερη κουλτούρα του και πλαισιώνει κάθε ενέργεια και δραστηριότητά του. Αποτελεί, δε, σύμφωνα με πολυπληθείς μελέτες και έρευνες, διεθνείς και ελληνικές, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού καθώς η οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων, ωθεί σε ενεργή εμπλοκή στην παραγωγική εργασία με στόχο τη μέγιστη απόδοση της οργάνωσης στην οποία συμμετέχουν (Κανελλόπουλος, 1990), παρωθεί σε συγκεκριμένες δράσεις και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού (Ζαβλανού, 1998), επιδρά θετικά στη δημιουργία συνοχής της ομάδας των εργαζομένων και αυξάνει την ικανοποίηση από την εργασία τους. Με δυο λόγια, αποτελεί το ενδεδειγμένο μέσο για την αποτελεσματική έκφραση της *«τέχνης του να επιτυγχάνεις σκοπούς μέσω των ανθρώπων»* (Stoner, 1978).

Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες διαχείρισης συγκρούσεων είναι αυτοί που υιοθετούν και εφαρμόζουν ένα μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, που τους επιτρέπει αφενός να αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις στον οργανισμό-σχολική μονάδα ως αναπόφευκτο φαινόμενο και αφετέρου να προετοιμάζονται έγκαιρα και να σχεδιάζουν τρόπους διαχείρισής τους. Η υιοθέτηση του κατάλληλου μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει αποφασιστική σημασία σε κάθε οργανισμό και πολύ περισσότερο στη σχολική μονάδα, όπου το ανθρώπινο στοιχείο είναι κυρίαρχο και η ποιότητα του παραγόμενου έργου εξαρτάται κυρίως από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται. Η συνεχής εγρήγορση και ετοιμότητα της σχολικής μονάδας, ο έγκαιρος σχεδιασμός και τα προληπτικά μέτρα για τη διαχείριση των συγκρούσεων, δε μπορούν παρά να αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της λειτουργίας της ηγεσίας και γενικότερα της διοίκησης της σχολικής μονάδας.

#### **4.3. Μετασχηματιστική Ηγεσία και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.**

Οι Bass και Riggio (2006), υποστηρίζουν ότι θέτοντας τα συμφέροντα του οργανισμού πάνω από τα συμφέροντα του ατόμου, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες βρίσκουν τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των εργαζομένων.

Ο Burns, από το 1978 έχει δηλώσει ότι, αν και η σύγκρουση είναι εγγενής στις ανθρώπινες σχέσεις, το κοινό όραμα που προβάλλεται από τον μετασχηματιστή ηγέτη

συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων. Ενεργώντας ως πρότυπα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι σε θέση να δείξουν πώς οι υφιστάμενοι μπορούν να κερδίσουν από τη συνεργασία μεταξύ τους αντί να κρατάνε άκαμπτες θέσεις. Μέσω ενός είδους πνευματικής διέγερσης, αυτοί οι ηγέτες μπορούν να παρακινούν, επίσης, τους εργαζόμενους, που εμπλέκονται σε καταστάσεις σύγκρουσης, σε συνεργατικές λύσεις, μετατρέποντας έτσι τη σύγκρουση σε ένα αμοιβαίο επιλύσιμο πρόβλημα (Bass & Riggio, 2006).

Επιπρόσθετα ορισμένες έρευνες σύμφωνα με τους Shamir, House & Arthur (1993), έχουν δείξει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με υψηλά ποσοστά συνοχής ενισχύοντας τη συλλογική ταυτότητα μιας ομάδας εργαζομένων. Βασίζεται στο ότι ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό εμπνέουν αλλήλους με στόχο υψηλότερα επίπεδα ηθικής και παρακίνησης, δικαιοσύνης και ισότητας. Αυτό το μοντέλο ηγεσίας δημιουργεί ένα είδος δεσμού μεταξύ τους μέσα από μια συνεργατική διαδικασία και, επομένως, συνεισφέρει στην αποτελεσματική λειτουργία όλου του οργανισμού (Bush & Glover, 2003).

Ο διευθυντής επομένως μιας σχολικής μονάδας που υιοθετεί το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας δεν ασκεί απλά διοίκηση διεκπεραιώνοντας με γραφειοκρατικό τρόπο τις υποχρεώσεις που του έχουν ανατεθεί, αλλά χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές, για να έχει θετική επίδραση στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοπεποίθησή τους (Jung και Sosik, 2002). Παράλληλα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να νοηματοδοτούν το ρόλο τους, βασιζόμενος αρχικά στη σχέση του ίδιου με τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, και στη συνέχεια επιζητά τον μετασχηματισμό των προσωπικών αξιών και των αυτοαντιλήψεων των ανθρώπων που βρίσκονται γύρω του (Jung, 2001).

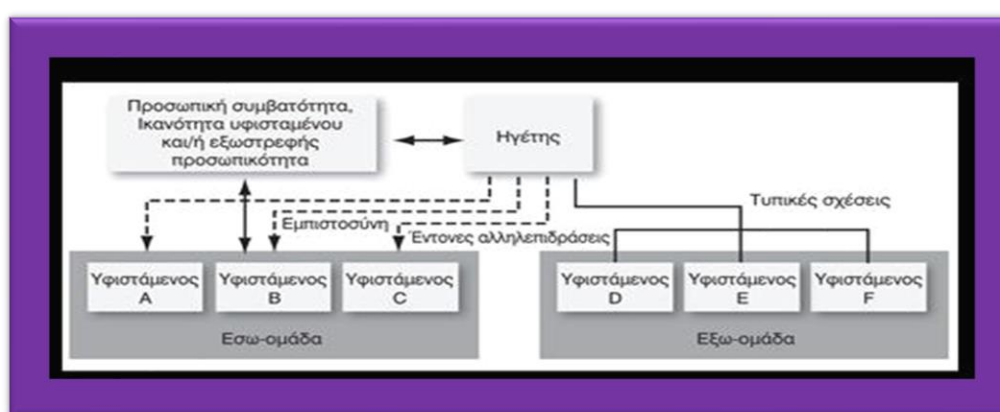
Σύμφωνα με τους Bass & Riggio (2006) οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διαθέτουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και μπορεί να ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους να σέβονται και να κατανοούν τη θέση και τις ανάγκες των άλλων και κατά περιόδους να ξεπερνούν αδιάλλακτες στάσεις. Επίσης οι Parent και Gallupe (2001), υποστηρίζουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μειώνουν τα επίπεδα των συγκρούσεων μεταξύ των εργαζομένων, όταν εμπλέκονται σε ένα σύστημα υποστήριξης ομάδας (το οποίο είναι ένα εργαλείο που βοηθά με διαδραστικό τρόπο στη λήψη αποφάσεων και στην ολοκλήρωση των εργασιών σε μια ομάδα).

Οι Xin και Pelled (2003), διαπίστωσαν πως οι εργαζόμενοι, που βιώνουν συναισθηματικές συγκρούσεις, θεωρούν πως οι ηγέτες τους εμπνέουν λιγότερη εμπιστοσύνη στην επίτευξη των στόχων τους και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητά τους σε μικρότερο βαθμό.

Ο μετασηματιστής ηγέτης θα υιοθετήσει το στυλ ενσωμάτωσης που ανοίγει γραμμές επικοινωνίας και αυξάνει την αναζήτηση για κοινή χρήση πληροφοριών. Θα παρέχει σε κάθε εμπλεκόμενο πρόσβαση στις αντιλήψεις του άλλου ατόμου, επιτρέποντας τους έτσι να βρουν μια λύση, μέσω της συνεργασίας τους, που να ενσωματώνει τους στόχους και τις ανάγκες και των δύο μερών (Tutzauer & Roloff, 1988, όπ. αναφ. στο Guerrero & Gross, 2000).

#### 4.4. Συναλλακτική Ηγεσία και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα.

Οι Kotlyar και Karakowski (2006), υποστηρίζουν ότι ηγέτες που είναι ικανοί να προωθήσουν σαφείς κανόνες συμπεριφοράς και να διαχειριστούν τις προσδοκίες των ατόμων σε μία ομάδα, μπορούν να μειώσουν το επίπεδο απογοήτευσης που πιθανά προκύπτει από συγκρουσιακές καταστάσεις. Αποσαφηνίζοντας ορισμένους στόχους και επιβραβεύοντας τις καλές επιδόσεις, ο συναλλακτικός ηγέτης μπορεί να δημιουργήσει και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υφισταμένων του και ως εκ τούτου να συμβάλει στη μείωση των συναισθηματικών συγκρούσεων (βλ. Σχήμα 8). Αυτοί οι δύο συγγραφείς θεωρούν ότι, σε σύγκριση με τους μετασηματιστικούς ηγέτες, οι συμπεριφορές των συναλλακτικών ηγετών συσχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικών συγκρούσεων.



**Σχήμα 8: Μοντέλο Συναλλαγής Ηγέτη-Μέλους (Πηγή: Robbins,S. & Judge,T.A.(2011)).**

Ταυτόχρονα, για τους Bass και Riggio (2006), οι συναλλακτικοί ηγέτες μπορούν να περιορίζουν τις συγκρούσεις, επειδή επιδιώκουν και επιβραβεύουν τους



συμβιβασμούς. Αυτή η αναζήτηση για ουδέτερες λύσεις είναι πιο ικανοποιητική και για τα δύο μέρη και συνεπώς μειώνει τις πιθανές συγκρούσεις.

Από την άλλη, οι Parent και Gallupe (2001), θεωρούν ότι σε ένα περιβάλλον συστήματος υποστήριξης της ομάδας, ένας ηγέτης ο οποίος υιοθετεί μια συναλλακτική διαχείριση, τείνει τελικά να αυξήσει τις συγκρούσεις μεταξύ των υφισταμένων.

Στο μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, ο ηγέτης αντιλαμβάνεται τα μέλη του οργανισμού ως μεμονωμένα άτομα, ενώ χρησιμοποιεί συνειδητά την επιρροή του, ώστε να κατευθύνει τις σχέσεις των μελών, να οργανώνει και να υποστηρίζει τις δράσεις τους ενεργοποιώντας τις ικανότητες, τις ανάγκες και τα κίνητρά τους. Ο ηγέτης που ασκεί ηγεσία με συναλλακτικό τρόπο, διαπραγματεύεται με τα μέλη του οργανισμού προωθώντας και ενθαρρύνοντας συναλλαγές μεταξύ τους, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι οργανωτικοί στόχοι. Ως εκ τούτου, η συναλλακτική μορφή ηγεσίας αντιμετωπίζει τον οργανισμό ως ένα κλειστό σύστημα, όπου τα καθήκοντα καθορίζονται εύκολα, με ακριβείς κλίμακες που επιτρέπουν με απλό τρόπο τη μέτρηση της παραγωγικότητας και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ ο βαθμός της αποτελεσματικότητας αυτής της διαδικασίας εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να επηρεάζει τα μέλη του οργανισμού (Mazurkiewicz 2011).

Όπως η μετασχηματιστική ηγεσία εμπνέει, παρακινεί και προκαλεί τους εργαζόμενους κατά τρόπο που οδηγεί σε υψηλότερα επιτεύγματα, έτσι και η συναλλακτική ηγεσία, αν επαυξηθεί με συμπεριφορές μετασχηματιστικής, μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση (Avolio & Howell, 1992, όπως αναφέρεται στο Bass & Riggio, 2006).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν ότι οι μετασχηματιστικοί και συναλλακτικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο ως μια δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας ενθαρρύνεται η ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, που συχνά οδηγούν στη λήψη ορθολογικότερων αποφάσεων, στην καινοτομία και την οργανωτική αλλαγή (Χυτήρης, 1996).

Ως εκ τούτου θεωρούνται η αναγκαία συνθήκη για την αντιμετώπιση του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό χώρο. Ο διευθυντής καλείται κατά τρόπο ευέλικτο να σχεδιάσει και να αναπτύξει στρατηγικές διευθέτησης ανάλογες της φύσης των συγκρούσεων και του συγκείμενου κάθε σχολικής μονάδας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση συναφών ερευνών.**

### **5.1.Εισαγωγή.**

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά ανασκοπούνται οι μελέτες που διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των υιοθετούμενων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και των εφαρμοζόμενων στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες, επιχειρείται η κριτική τους προσέγγιση και τέλος τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

### **5.2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.**

Μετά από αναδίφηση σε συναφείς με το θέμα έρευνες, παρουσιάζονται στη συνέχεια εκείνα τα ευρήματα που σχετίζονται με τη παρούσα έρευνα. Η μελέτη θεμάτων που αφορούν ηγετικές συμπεριφορές διευθυντικών στελεχών, μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και θέματα διαχείρισης συγκρούσεων έχει απασχολήσει την ακαδημαϊκή ερευνητική κοινότητα σχετικά πρόσφατα και περιορισμένα. Εάν, μάλιστα, η επισκόπηση περιοριστεί στο σύνολο των εμπειρικών ερευνών, οι οποίες άπτονται του πεδίου της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τότε ο αριθμός τους είναι ακόμα μικρότερος. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι υπάρχουσες έρευνες, σχετικά με τη συσχέτιση μοντέλων ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, εστιάζουν σε οργανισμούς όπως οι τραπεζικοί, οι χρηματιστηριακοί και τα νοσηλευτικά ιδρύματα

Ο Slabbert (2004), διερεύνησε τη σχέση αυτή χρησιμοποιώντας ως δείγμα στελέχη των δύο μεγαλύτερων τραπεζών της Νότιας Αφρικής, οι οποίες χαρακτηρίζονται από παραδοσιακού τύπου ιεραρχικές δομές.

Ο Slabbert σε δείγμα 50 συμμετεχόντων στελεχών, κατώτερων και μεσαίων βαθμίδων, χρησιμοποίησε την κατηγοριοποίηση των Vroom & Jago (1995) ως προς τα ηγετικά στυλ, όπου αναγνωρίζονται πέντε στυλ ηγεσίας: (α) αυταρχικό I, (β) αυταρχικό II, (γ) συμβουλευτικό I, (δ) συμβουλευτικό II και (ε) ομαδικό, και ως προς τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποίησε την κατηγοριοποίηση των Blake & Mouton, όπου αναγνωρίζονται τα εξής στυλ: ανταγωνιστικό, συνεργατικό, προσαρμοστικό, αποφευκτικό και συμβιβαστικό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μέσα σε αυτά τα συντηρητικά ιεραρχικά συστήματα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων. Τα μεσαία στελέχη επιδεικνύουν περισσότερη διεκδικητικότητα και

λιγότερη συνεργατικότητα (ανταγωνιστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων) και ακριβώς η αντίστροφη εικόνα ισχύει για τα κατώτερα στελέχη (προσαρμοστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων). Με άλλα λόγια, στους συγκεκριμένους οργανισμούς φαίνεται να επικρατεί το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, που περιορίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών και επιβάλλει την ομοιομορφία. Επίσης, αυτό το στυλ μειώνει την απόδοση του οργανισμού και στερεί από τα μέλη της το κίνητρο να αποδώσουν και να είναι παραγωγικά. Το πιο ενδιαφέρον εύρημα του ερευνητή ήταν ότι αυτού του τύπου ηγετικές συμπεριφορές ανακυκλώνονται, όταν τα κατώτερα στελέχη προαχθούν, ενώ θα έπρεπε να διεκδικούν ένα πιο δυναμικό και συνεργατικό στυλ ηγεσίας.

Στους χρηματιστηριακούς οργανισμούς ο Zafar (2011), μελέτησε τη συσχέτιση μοντέλου ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε 57 στελέχη επιχειρήσεων του Πακιστάν, με τουλάχιστον πενταετή εμπειρία. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε την κατηγοριοποίηση των Blake & Mouton (1964) για τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με πέντε ηγετικά στυλ: αυταρχικό, ομαδικό, ψυχαγωγικό, αποδυναμωμένο και συμβιβαστικό.

Τα δεδομένα που προέκυψαν αποκάλυψαν ότι το επικρατέστερο ηγετικό στυλ μεταξύ των στελεχών ήταν το ομαδικό, το οποίο τείνει να σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Μάλιστα, αυτή η συσχέτιση διατηρούνταν για κάθε βαθμίδα των στελεχών, είτε ήταν κατώτερα, είτε μεσαία ή ανώτερα στελέχη.

Ο ερευνητής επισημαίνει ότι παρατηρείται στροφή, ως προς το ηγετικό στυλ, από το συμβιβαστικό προς το ομαδικό τα τελευταία χρόνια, και ότι τα περισσότερα στελέχη δεν άλλαζαν στυλ ηγεσίας ανάλογα με τη σύγκρουση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, αγνοώντας έτσι την επίδραση που μπορεί να ασκήσει η ηγεσία στην επίλυσή της.

Οι Hendel, Fish and Galon (2005) προσπάθησαν να διαπιστώσουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων σε προϊστάμενες νοσοκόμες στο Ισραήλ.

Για το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε επίσης η κατηγοριοποίηση των Blake and Mouton (1964), ενώ για τα στυλ ηγεσίας χρησιμοποίησαν το συναλλακτικό και μετασχηματιστικό στυλ.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι προϊστάμενες νοσοκόμες, που θεωρούν τον εαυτό τους ως μετασχηματιστικό ηγέτη, τείνουν να υιοθετούν το συμβιβαστικό, ενώ αναμενόταν το συνεργατικό στυλ. Οι προϊστάμενες νοσοκόμες φαίνεται να επιλέγουν να αποφεύγουν τις συγκρούσεις, προκειμένου να διατηρήσουν μακροχρόνιες σχέσεις,

ακόμα και αν δεν είναι ικανοποιημένες από αυτές. Μοναδική εξαίρεση ήταν οι προϊστάμενες που είχαν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και οι οποίες επέλεγαν το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Τα ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι επίσης περιορισμένα και παρουσιάζουν μια ιδιαιτερότητα. Πιο συγκεκριμένα, δεν αναφέρονται στα μοντέλα ή στυλ ηγεσίας, αλλά ταυτίζουν την ηγεσία με το ρόλο του διευθυντή και τον συσχετίζουν με κάποιο από τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Οι Σαΐτης, Δάρρα και Ψάρρη (1996), διενήργησαν έρευνα στην οποία συμμετείχαν 1.420 εκπαιδευτικοί και διευθυντές που υπηρετούσαν σε 6/θέσια και 12/θέσια δημοτικά σχολεία από οκτώ νομούς της χώρας. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την ύπαρξη και το μέγεθος των συγκρούσεων, να εντοπίσει τα αίτια-προβλήματα που τις προκαλούν και να προτείνει τρόπους εξάλειψης των αιτιών και αποφυγής των συγκρούσεων.

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δεκατέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Δύο από αυτές αφορούσαν τα ατομικά-δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων.

Μεταξύ άλλων, το 51% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι έχουν έρθει σε σύγκρουση στο περιβάλλον του σχολείου, και όσον αφορά την ταξινόμηση των προσώπων που ήρθαν σε σύγκρουση, το 64% απάντησαν με το διευθυντή, και το 52% με κάποιο συνάδελφο. Όσον αφορά τον «τρόπο ρύθμισης των συγκρούσεων» οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις μεθόδους ψηφοφορίας, συμβιβασμού, αντιπαράθεσης ως πολύ αποτελεσματικές και ακολουθούν αυτοί της αποφυγής και της χρήσης εξουσίας.

Σχετικά με τη μείωση των συγκρούσεων στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την καθιέρωση από το διευθυντή δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας, με την αύξηση της χρηματοδότησης στην εκπαίδευση, με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και με την ύπαρξη εσωτερικού κανονισμού για τη λειτουργία του σχολείου.

Οι Τέγας και Πολυχρονίου (2010) εξέτασαν τις πιθανές σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ της επίσημης ή ανεπίσημης επικοινωνίας των συναδέλφων ενός σχολικού οργανισμού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των πέντε τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων. Επίσης, τις σχέσεις αποκέντρωσης ή της συγκέντρωσης εξουσίας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε σχέση με τους πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

Το δείγμα αποτέλεσαν 208 εκπαιδευτικοί Λυκείου, Γυμνασίου και αποσπασμένοι στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στη Δυτική Ελλάδα (νομοί Αχαΐας, Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο και σε κάποιες περιπτώσεις η συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανεπίσημη μορφή επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, σχετίζεται θετικά με την ενσωμάτωση ως στυλ διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων και αρνητικά με την επιβολή. Η ενθάρρυνση από τη Διοίκηση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετίζεται θετικά με όλα τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σχολικού οργανισμού, εκτός της επιβολής. Η επιβολή ως στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, τόσο μεταξύ συναδέλφων όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης σχολικού οργανισμού, δεν ενδείκνυται σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης.

Ο Λεπίδας (2012) έχοντας ως δείγμα 125 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, συνέδεσε το στυλ ηγεσίας με τον προσανατολισμό των συγκρούσεων. Διερεύνησε κατά πόσο το μοντέλο ηγεσίας επηρεάζει τις στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις και διεπίστωσε ότι το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας ευνοεί τον κατευνασμό και την επίλυση συγκρούσεων, ενώ η περιοριστική και κατευθυντική ηγεσία συνδέονται με τη στάση της αποφυγής.

Σε έρευνα της Λυκοτραφίτη (2012), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Ν. Χανίων και συγκεκριμένα σε δείγμα 40 εκπαιδευτικών Λυκείου, διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας με χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη και δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλει στην επιτυχή επίλυση της σύγκρουσης, ενώ συγχρόνως ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή στην επικοινωνία, διατηρεί και ενισχύει τις συλλογικές διαδικασίες στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Η επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα μιας ποιοτικότερης διοίκησης, για τον τόσο δυναμικό και συνεχώς εξελισσόμενο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο Αγγελίδης (2013), στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής του εργασίας, εστίασε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και των τρόπων που υιοθετούνται για τη διαχείριση συγκρούσεων, καθώς και στο να διαπιστωθεί ποιος από τους τρόπους αυτούς είναι πιο αποτελεσματικός στην επίλυση των συγκρούσεων.

Για τις ανάγκες της εμπειρικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου από 177 υποκείμενα (διδάσκοντες) στο Νομό Πέλλας.

Εξετάζοντας το βασικό προσδιοριστικό παράγοντα του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και, πιο συγκεκριμένα, την προσωπικότητά του, προέκυψε ότι οι διδάσκοντες αξιολογούν θετικά το σύνολο της προσωπικότητας των διευθυντών τους αλλά σε ιδιαίτερα οριακό σημείο.

Οι διευθυντές των σχολείων υιοθετούν στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει τόσο στοιχεία συμμετοχής όσο και στοιχεία αυτονομίας, χαρακτηρίζοντάς το συμβουλευτικό και δημοκρατικό. Αντίθετα, ο ορισμός του στυλ ηγεσίας του διευθυντή ως «μετασχηματιστικό» θα προσέκρουε στο γεγονός ότι οι περισσότεροι διευθυντές αδυνατούν να εμπνεύσουν-παρωθήσουν τους διδάσκοντες, καθώς τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν πολύ χαμηλό βαθμό παρώθησης των διδασκόντων, τόσο σε προσωπικό όσο και συλλογικό επίπεδο.

Εξετάζοντας τη σχέση του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα διαπιστώθηκε, αρχικά, ότι το στυλ ηγεσίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το στυλ αντίδρασης του διευθυντή στις συγκρούσεις. Το συμμετοχικό στυλ λήψης αποφάσεων μεταφράζεται, κατά την αντιμετώπιση συγκρούσεων, σε ακρόαση των εμπλεκόμενων, λήψη συμβουλής από τρίτους και επίλυση της σύγκρουσης.

Στην έρευνά της η Μπατσούλα (2015) χρησιμοποίησε ως δείγμα 139 προϊσταμένους νηπιαγωγείων. Μετά την διεξαγωγή της έρευνας της διαπίστωσε πως ο σημαντικότερος άξονας προσανατολισμού συγκρούσεων είναι η «λύση προβλημάτων», ακολουθεί ο «κατευνασμός» και ο «συμβιβασμός» και τέλος η «αποφυγή» και η «μάχη». Ο «συμβιβασμός» επιλέγεται ως λύση ατόμων που δεν έχουν υπηρετήσει ως Προϊστάμενοι σε μια σχολική μονάδα.

Όσον αφορά την κλίμακα της ηγετικής συμπεριφοράς, οι νηπιαγωγοί προτιμούν την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, με μεγάλη διαφορά έναντι της κατευθυντικής και περιοριστικής. Τέλος, τα ευρήματά της έρευνας οδηγούν στο συσχετισμό της υποστηρικτικής ηγεσίας με τον «κατευνασμό», τη «λύση προβλημάτων» και τον «συμβιβασμό».

Η Μαλιάρα (2018) στην έρευνα που πραγματοποίησε για τις ανάγκες της διπλωματικής της εργασίας, επεδίωξε να διερευνήσει το βαθμό εμφάνισης τριών στυλ ηγεσίας, του μετασχηματιστικού, του συναλλακτικού και του παθητικού στα δημοτικά σχολεία του Ν. Μαγνησίας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να τα

*Π.Μ.Σ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης Education Management».*

συσχετίσει με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Το δείγμα της αποτέλεσαν 137 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το προτιμητέο μοντέλο ηγεσίας είναι το μετασχηματιστικό με ελάχιστη διαφορά από το συναλλακτικό, ενώ προέκυψε πως ο πλέον επιλεγμένος τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων, είναι του συμβιβασμού.

Η Αϊβατζίδου (2019) στη διπλωματική της εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των προϊσταμένων για τους τύπους συγκρούσεων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, τα αίτια που τις προκαλούν, καθώς και για τις αντιλήψεις τους σχετικά με την έννοια, τις μορφές ηγεσίας και τον τρόπο σύνδεσης των θεωριών ηγεσίας με τις προσωπικές στάσεις τους στη διαχείριση των συγκρουσιακών καταστάσεων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το ζήτημα της εμπλοκής των γονέων στο σχολείο και των συγκρούσεων που αναπόφευκτα προκύπτουν από αυτήν, είναι πολύ σημαντικό, αφορά στο σύνολο των εκπαιδευτικών που κατέχουν θέση ευθύνης, ενώ η σωστή διαχείρισή των συγκρούσεων συνδέεται άμεσα με το στυλ ηγεσίας. Διαφάνηκε η εφαρμογή της μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας και συσχετίστηκε θετικά η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων με αυτές τις μορφές ηγεσίας.

Το δείγμα της αποτέλεσαν 17 προϊστάμενοι νηπιαγωγείων από όλη την Ελλάδα και προσέγγισε ποιοτικά τα υπό διερεύνηση θέματα, χρησιμοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Χανδόλια Ελισσάβητ (2019) στα πλαίσια των μεταπτυχιακών της σπουδών, διερεύνησε τις αντιλήψεις 128 εκπαιδευτικών από 12 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Άρτας σχετικά με το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση συγκρούσεων.

Τα κυριότερα ευρήματα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συχνότερα υιοθετούνται το συναλλακτικό και το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, ενώ σε χαμηλό επίπεδο υιοθετείται η παθητική ηγεσία από τους διευθυντές.

Όσον αφορά στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που επιλέγουν οι διευθυντές, προέκυψε ότι ο συμβιβασμός και η συνεργασία είναι οι επικρατέστεροι, ενώ διαπιστώθηκε ότι όπου εφαρμόζεται περισσότερο η μετασχηματιστική ηγεσία οι συγκρούσεις είναι λιγότερες και η αντιμετώπιση των συγκρούσεων κρίνεται αποτελεσματικότερη. Ακόμη προέκυψε ότι ο συμβιβασμός και η συνεργασία συναντώνται περισσότερο στα σχολεία με σπάνιες συγκρούσεις. Επιπλέον

διαπιστώθηκε ότι το συναλλακτικό και το μετασηματιστικό στυλ ηγεσίας σχετίζονται σημαντικά θετικά με τον συμβιβασμό και τη συνεργασία

Διαπιστώθηκε, τέλος, ότι το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές και κατ' επέκταση το στυλ διαχείρισης που εφαρμόζουν, επηρεάζεται από στοιχεία που σχετίζονται με το προφίλ της σχολικής μονάδας και το περιβάλλον στο οποίο αυτή λειτουργεί (μέγεθος σχολείου, αστικό και προαστιακό εξωτερικό περιβάλλον, εμπειρία διευθυντή σε θέση ευθύνης).

Στη διπλωματική του εργασία ο Δοξαριώτης (2019) επιχείρησε να διερευνήσει τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων εκπαιδευτικών με τον/την διευθυντή του σχολείου και πως αυτές σχετίζονται με την επιδεικνυόμενη ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης και την οργανωσιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα του αποτέλεσαν 210 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Λάρισας, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν τη σημασία της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς, όπου παρατηρείται και ο μεγαλύτερος βαθμός συσχέτισης με την στρατηγική της ενσωμάτωσης, της οποίας αποτελεί τον μοναδικό και κύριο προβλεπτικό παράγοντα. Επίσης, η μεταβλητή της υποστηρικτικής διεύθυνσης παρουσιάζει προγνωστική αξία, σε σχέση με τη χρήση και των άλλων δύο συνεργατικών στρατηγικών της συγκατάβασης και του συμβιβασμού. Αντίθετα η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε να έχει θετική προβλεπτική αξία και στις δύο μη συνεργατικές στρατηγικές, την επιβολή και την αποφυγή. Τέλος, η οργανωσιακή αφοσίωση βρέθηκε να ερμηνεύει κυρίως τη στρατηγική του συμβιβασμού.

### **5.3. Αναγκαιότητα της έρευνας.**

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στα ακόλουθα σημεία:

A) Στα πλαίσια της προσπάθειας εύρεσης ερευνών στις συγκεκριμένες θεματικές διαπιστώνεται ότι υπάρχει ένας πολύ περιορισμένος όγκος δεδομένων, στα οποία μπορεί να ανατρέξει κάποιος. Παρατηρείται να υπάρχει ένα αναδυόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, κυρίως την τελευταία δεκαετία, όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρουσιακών καταστάσεων σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται κυρίως στην επίδραση που ασκούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες των σχολικών διευθυντών στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων.



Σχετικά με διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα ερευνητικά δεδομένα είναι επίσης περιορισμένα. Επιδιώκεται να διερευνηθεί η επίδραση των υιοθετούμενων μοντέλων ηγεσίας (ανεξάρτητη μεταβλητή) στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή, στην επαγγελματική ικανοποίηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών( εξαρτημένες μεταβλητές).

Β) Η απουσία χρήσης μιας κοινής ταξινόμησης αναφορικά με τα μοντέλα ηγεσίας και τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, ακόμα και σε αυτά τα λίγα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν, δε βοηθούν στο να προκύψουν γενικότερα συμπεράσματα, μιας και συγκρίσεις μεταξύ αυτών των ευρημάτων είναι δύσκολο να επιχειρηθούν.

Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει την πολυπλοκότητα στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «ηγεσία» και της προσέγγισης στη διαχείριση συγκρούσεων. Το περιεχόμενο που προσδίδεται στους όρους αυτούς, είτε δημιουργεί ένα πλέγμα εννοιολογικών ζητημάτων, είτε ταυτίζεται με συναφείς έννοιες δημιουργώντας ασάφειες και σύγχυση.

Βέβαια αυτά τα προβλήματα δε μπορούν να λειτουργήσουν ακυρωτικά ώστε να απορρίψουμε τα δεδομένα τους, κρίνεται όμως σημαντικός ο επιτυχής μετασχηματισμός των εννοιολογικών ορισμών σε όρους λειτουργικούς, στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας. Οι έρευνες αυτές βοηθούν να διαμορφωθεί πληρέστερη εικόνα για το υπό εξέταση ζήτημα και να διατυπωθούν ασφαλέστερα ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς τα ευρήματά τους κατευθύνουν αρτιότερα την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, το θεωρητικό υπόβαθρο της οποίας δεν είναι ανεξάρτητο από ό,τι έχει συντελεστεί στο εξεταζόμενο θέμα.

Γ) Στο σύνολο των ερευνών διαπιστώθηκε ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις ενέργειες του διευθυντή και οι ερευνητές ταυτίζουν το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας αποκλειστικά με το πρόσωπο και το ρόλο του διευθυντή. Δεν αναφέρονται στα διάφορα μοντέλα ηγεσίας, αλλά προσεγγίζουν το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων αποκομμένο από τη διαδικασία της ηγεσίας και της διοίκησης.

Δ) Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι υπάρχουσες έρευνες θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο κατηγορίες: σε αυτές που επιβεβαιώνουν τη σχέση μεταξύ μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων και σε αυτές που δεν επαληθεύεται η σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών.

Το στοιχείο αυτό δημιουργεί επιφυλάξεις, αφού τα δεδομένα συνελέγησαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, σε διαφορετικές εκπαιδευτικές, πολιτικές, κοινωνικές

και οικονομικές συνθήκες και χωρίς να ληφθεί υπόψη το συγκείμενο των σχολικών μονάδων.

Επιπλέον τα στοιχεία τους προκύπτουν από ποσοτικές κυρίως μελέτες, στις οποίες δε χρησιμοποιήθηκε εργαλείο συλλογής δεδομένων ευρείας επιστημονικής αποδοχής-ιδιαίτερα στη διερεύνηση της διαχείρισης των συγκρούσεων-, με μη αντιπροσωπευτικές δειγματοληψίες που περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο νομό ή περιοχή και ως εκ τούτου, δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων τους .

Ε) Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι οι ερευνητικές προσπάθειες δεν είναι συστηματικές και διαχρονικές, αλλά αποσπασματικές και δεν αναδεικνύουν κατά τρόπο συνεχή και αδιάκοπο τα υπό διερεύνηση θέματα.

Η απουσία ερευνών που να αναδεικνύουν τις πιθανές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις απόψεις που εκφέρουν οι εκπαιδευτικοί και στις αντίστοιχες που εκφέρουν οι διευθυντές κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, διότι το τυχόν χάσμα μεταξύ των αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνεύει συστατικά στοιχεία των βασικών αξόνων. Ως εκ τούτου είναι απαραίτητο να υπάρχει μία σαφής και ξεκάθαρη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας και το ρόλο του σε ζητήματα όπως οι ενδοσχολικές συγκρούσεις.

Η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης μελέτης και η πρωτοτυπία της έγκειται στο γεγονός ότι επιχειρεί αφενός να συσχετίσει δύο βασικούς άξονες, δηλαδή το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούνται από τους διευθυντές σχολικών μονάδων και στο οποίο διαπιστώνεται ερευνητικό κενό, και αφετέρου να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένες ταξινομήσεις ευρέως αποδεκτές, τόσο για την προσέγγιση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, όσο και για τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Έτσι, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ενδέχεται να αξιοποιηθούν, σε συνδυασμό με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, ως πηγή πληροφόρησης, ώστε να συμβάλλουν στην περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου αυτού, με απώτερο σκοπό την αύξηση των γνώσεων και τη βελτίωση των πρακτικών κατά την άσκηση του διοικητικού έργου, όπως και για περαιτέρω διερεύνηση του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διαχείρισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες και να συμβάλλουν στην παραγωγή νέας γνώσης χρήσιμης τόσο για την επιστημονική όσο και για την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και για τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

## ΜΕΡΟΣ Β΄ Η ΕΡΕΥΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

#### 6.1. Εισαγωγή.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα του ερευνητικού εγχειρήματος. Στη συνέχεια αναλύονται η ερευνητική μέθοδος, που επιλέχθηκε για την έρευνα και παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Ακολούθως δίνονται πληροφορίες για τον πληθυσμό και το δείγμα και περιγράφονται η ερευνητική διαδικασία, η μέθοδος και το πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων.

Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από το κριτήρια της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

#### 6.2. Σκοπός της έρευνας.

Σκοπός της προτεινόμενης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη συσχέτισης ανάμεσα στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σε δημόσια ημερήσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Το βασικό ερώτημα είναι κατά πόσο το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων επιδρά στην επιλογή συγκεκριμένου στυλ διαχείρισης συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περιέχουν τις εμπειρίες που συνδέονται με εξωτερικά ερεθίσματα, είναι τα προϊόντα μιας γνωστικής διαδικασίας που συνδέει την εκάστοτε γνωστική εμπειρία με τον εξωτερικό κόσμο (Reid, 1696). Ο Roth (1986) θεωρεί ότι η αντίληψη συνιστά μια ερμηνευτική διαδικασία και αναφέρεται στα μέσα και στους τρόπους με τους οποίους οι πληροφορίες που αποκτώνται μέσω των οργάνων αίσθησης μετασχηματίζονται σε εμπειρία αντικειμένων, γεγονότων, ήχων, γεύσεων, κ.λπ..

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για κριτικό αναστοχασμό από μέρους των

Διευθυντών/Διευθυντριών, ως προς τον καθοριστικό ρόλο του υιοθετούμενου μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αποδοτική διαχείριση οργανωσιακών συγκρούσεων.

### **6.3.Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.**

Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής μελέτης είναι οι ακόλουθοι:

1) Η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας (μετασχηματιστικού, συναλλακτικού και παθητικού) και έκβασης εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν στην υιοθέτησή τους.

2) Η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης των πέντε βασικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων του μοντέλου των Rahim & Bonoma που εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή τους.

3) Η ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ των τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας (μετασχηματιστικού, συναλλακτικού και παθητικού) και των πέντε βασικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων του μοντέλου των Rahim & Bonoma (1979).

Τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα αντιπροσωπεύουν το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης:

1. Ποια μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαστάσεις έκβασης ηγεσίας υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες, σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς;

2. Ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιούν συχνότερα οι Διευθυντές/Διευθύντριες, σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς;

3. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι

Διευθυντές/Διευθύντριες σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά της σχολική μονάδας;

4. Συσχετίζονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες στις σχολικές μονάδες;

#### 6.4. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για το υπό διερεύνηση θέμα είναι η ποσοτική. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συνιστάται σε κοινωνικά ερευνητικά προβλήματα που ενδιαφέρονται για την αποτύπωση τάσεων των ατόμων (Robson, 2010), ενώ προτείνεται για τις περιπτώσεις που επιδιώκεται να εξεταστούν σχέσεις μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2011). Επιτρέπει τη μέτρηση και τη σύγκριση μεταβλητών, μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης (Creswell, 1994), τη διατύπωση συσχετισμών και την εφαρμογή των αποτελεσμάτων σε μεγάλο δείγμα επιτρέποντας γενικεύσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Επιπρόσθετα, η ποσοτική προσέγγιση διασφαλίζει την αντικειμενική προσέγγιση και ανάδειξη των κυρίαρχων αντιλήψεων που επικρατούν στο εκπαιδευτικό συγκείμενο όσον αφορά το ζήτημα της διαχείρισης των συγκρούσεων (Robson, 2010· Creswell, 2011) και της ηγεσίας. Εξασφαλίζει την αποστασιοποίηση του ερευνητή από το θέμα της έρευνας, έχει χαμηλό κόστος, υλοποιείται σε σύντομο χρονικό διάστημα κι επιπλέον οι συμμετέχοντες διατηρούν την ανωνυμία τους, στοιχείο που μειώνει το άγχος και ενθαρρύνει την ειλικρίνεια (Creswell, 2011).

Αν και έχουμε τη δυνατότητα να ισχυριστούμε ότι μεταξύ των μεθόδων της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας δεν υπάρχει σαφής διάκριση (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999) θεωρούμε ότι η ποσοτική προσέγγιση ανταποκρίνεται κατάλληλα στο στόχο της μελέτης μας και στη φύση των ερευνητικών μας ερωτημάτων (Bird, et.al., 1999) αλλά και στους περιορισμούς που υπάρχουν σχετικά με το χρόνο, το μέγεθος του δείγματος, τους πόρους, το σκοπό της μελέτης και τις ειδικές συνθήκες που θα διεξαχθεί η έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Αυτό όμως δε σημαίνει ότι στόχος μας είναι η συλλογή αριθμητικών δεδομένων ή ότι η μέθοδος μας περιορίζεται σε απλούς μηχανικούς νόμους. Η ποσοτική μέθοδος έρχεται αντιμέτωπη με αρκετά περίπλοκες σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος και τα δεδομένα που θα παραχθούν δεν είναι απλά καταγραφή γεγονότων, αλλά κοινωνικές διαδικασίες που αναδεικνύονται μέσα από πραγματικές καταστάσεις (Bird et.al., 1999).

Μας δίνει τη δυνατότητα να αναλυθεί μεγάλος όγκος πληροφοριών, να διερευνηθούν πολλές έννοιες και οδηγεί σε συγκρίσιμα και αξιοποιήσιμα δεδομένα εξασφαλίζοντας ένα στατικό, εξαντλητικό περιγραφικό φάσμα θεμάτων που διευκολύνει εις βάθος αναλύσεις (Μητρόπουλος, 2000).

Η διερεύνηση της επίδρασης του μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επιλογή και εφαρμογή στυλ διαχείρισης συγκρούσεων εκ μέρους των διευθυντών/διευθυντριών σχολικών μονάδων αποτελεί διερεύνηση σχέσης αιτίας-αποτελέσματος, δημιουργώντας ένα δίκτυο αιτιότητας, όπου εμπλέκονται ανεξάρτητες μεταβλητές και εξαρτημένες μεταβλητές. Εικάζεται ότι το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων αποτελεί την αιτία (ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή) που επιδρά στην επιλογή στυλ διαχείρισης συγκρούσεων εκ μέρους του διευθυντή (εξαρτημένη ποιοτική μεταβλητή). Ως εκ τούτου η επιλογή έρευνας επισκόπησης και συσχέτισης θεωρήθηκε αναγκαία, αφού με την έρευνα επισκόπησης συλλέγονται δεδομένα, πρωτίστως μέσω ερωτηματολογίων ή δομημένων συνεντεύξεων, για ένα δείγμα περιπτώσεων που επιλέχθηκαν από κάποιον ευρύτερο πληθυσμό σε ορισμένο χρονικό σημείο, προκειμένου να συλλεχθούν ποσοτικά ή ποσοτικοποιήσιμα δεδομένα για διάφορες μεταβλητές (συνήθως πολύ περισσότερες από δύο), τα οποία κατόπιν εξετάζονται ώστε να εντοπιστούν συγκεκριμένοι συνδυασμοί συσχετίσεων (Bryman, 2017). Από την άλλη, η έρευνα συσχέτισης εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασης της μίας στην άλλη και να εξαχθούν τα αποτελέσματα (Creswell, 2011).

Τέλος επιλέχθηκε ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός με τη χρήση ερωτηματολογίου, ο οποίος έχει το πλεονέκτημα ότι, συγκεντρώνοντας τα δεδομένα σε μία χρονική στιγμή, απεικονίζει τις τρέχουσες στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

### **6.5. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός στόχος (target population) (Creswell, 2011) ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών, μονίμων και αναπληρωτών, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν στα Δημόσια Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 153 εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων.

Ως τρόπος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία (δείγμα μη πιθανοτήτων), η οποία περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά

στον ερευνητή (Cohen, Mannion & Morrison, 2008), όπου τα ερωτηματολόγια διανέμονται με βάση την ευκολία πρόσβασης του ερευνητή. Η πρόσβαση στο δείγμα διασφαλίζεται από το γεγονός ότι η ερευνήτρια ζει και εργάζεται σε σχολείο του Νομού Αχαΐας.

Αν και η παραπάνω μέθοδος είναι πολύ διαδεδομένη δεν αποτελεί την ενδεδειγμένη μέθοδο για επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος (Creswell, 2011·Robson, 2010). Στο πλαίσιο όμως των χρονικών περιορισμών και της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση των συνεχιζόμενων συνεπειών της πανδημίας του κορωνοϊού-COVID-19, δε στάθηκε εφικτή η χρήση καταλληλότερη μεθόδου δειγματοληψίας.

#### **6.6. Μέθοδος συλλογής δεδομένων-Ζητήματα δεοντολογίας.**

Για την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης ακολουθήθηκαν οι διαδικασίες που προβλέπονται στις ποσοτικές έρευνες. Αρχικά ανασκοπήθηκαν οι συναφείς με το θέμα έρευνες, προκειμένου να διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες που περιείχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις με καθορισμένο και μετρήσιμο εύρος απαντήσεων και τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν με τη χρήση στατιστικών επιστημονικών μεθόδων (Creswell, 2011·Μητρόπουλος, 2000).

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το μήνα Μάρτιο 2020. Για τη συλλογή των δεδομένων απεστάλησαν προς συμπλήρωση ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μέσω google form. Η διαδικασία αυτή δεν είναι δαπανηρή, δεν απαιτεί επίσης εκπαιδευμένο ή εξειδικευμένο προσωπικό. Επιπλέον, μπορεί να καλύψει μια ευρεία γεωγραφική περιοχή (Collins & Hussey, 2003).

Η έναρξη της έρευνας σηματοδοτήθηκε με τη διενέργεια της πιλοτικής της φάσης. Προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (Creswell, 2011), το ερευνητικό εργαλείο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 12 υποκείμενα (έξι άνδρες - έξι γυναίκες εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων-δείγμα ευκολίας), προκειμένου να αξιοποιηθούν οι παρατηρήσεις τους, ώστε να γίνουν σχετικές διορθώσεις (Βάμβουκας, 1998· Cohen, et. al, 2008). Στην ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, η πιλοτική έρευνα βοηθάει ώστε να εντοπιστούν σφάλματα διατύπωσης, σαφήνειας και ακρίβειας των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου, προκειμένου να ελεγχθεί η λειτουργικότητά του (Robson, 2010). Στην πιλοτική έρευνα δεν εντοπίστηκαν προβλήματα κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς και το πλήθος των

ερωτήσεων βρισκόταν εντός του αποδεκτού ορίου. Επομένως το ερωτηματολόγιο κρίθηκε λειτουργικό, δίνοντας τη δυνατότητα έναρξης της κύριας έρευνας.

Στη συνέχεια ακολούθησε η ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου και ο μέγιστος χρόνος ανταπόκρισης ορίστηκε το διάστημα 2 εβδομάδων. Ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων, αλλά και απευθείας σε λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και σε λογαριασμούς ιστών κοινωνικής δικτύωσης. Ζητήθηκε από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων σε τηλεφωνική επικοινωνία να το προωθήσουν στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας. Επιπλέον, υπήρξε επικοινωνία με συνάδελφους εκπαιδευτικούς με στόχο την προτροπή τους να γίνει προώθηση του ερωτηματολογίου και σε άλλους.

Τέλος στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπήρχε η συνοδευτική εισαγωγική επιστολή, στην οποία με σαφήνεια και πληρότητα αναφέρονταν τα στοιχεία της ερευνήτριας, ο σκοπός της έρευνας, η συμβολή των συμμετεχόντων στην προσπάθεια αυτή, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και οι ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες, στοιχεία που επιτάσσει η δεοντολογία της έρευνας. (βλ. Παράρτημα, σελ.207).

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αποδείχθηκε ικανοποιητική, καθώς ο αριθμός αυτός προσέγγισε το επιθυμητό μέγεθος δείγματος. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, συγκεντρώθηκε μια ομάδα πολυμεταβλητών δεδομένων, διεξήχθη μια προκαταρκτική-διερευνητική εξέταση των δεδομένων, προκειμένου να αποκτηθεί μία πρώτη γενική αντίληψη αυτών. Η προκαταρκτική ανάλυση περιέλαβε περιγραφικούς στατιστικούς δείκτες (μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις και εντοπισμό λαθών και ακραίων τιμών) (Μητρόπουλος, 2000). Η καταγραφή των δεδομένων καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας έγιναν σε πίνακες, ώστε αυτά να γίνουν κατανοητά και ευκρινή στην ανάγνωσή τους.

### **6.7. Το ερευνητικό εργαλείο**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Η χρήση του ερωτηματολογίου αποτελεί την πιο συνηθισμένη μέθοδο συλλογής ερευνητικών δεδομένων, στο οποίο, το υποκείμενο της έρευνας καλείται να απαντήσει σε μια σειρά δομημένων ερωτήσεων για ένα συγκεκριμένο θέμα. Είναι ευρέως διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο, γιατί η επεξεργασία του παρουσιάζει υψηλό βαθμό στατιστικής εγκυρότητας (Cohen, Mannion & Morrison, 2008).



Αφού προηγήθηκε η εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση με στόχο την ανεύρεση εφαρμοσμένων ερωτηματολογίων που να ανταποκρίνονται στη σκοποθεσία της έρευνας και σε συγκεκριμένο φάσμα κριτηρίων, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρία μέρη. Συγκεκριμένα:

Στο πρώτο μέρος εμπεριέχονται:

α) Εννέα (9) ερωτήσεις καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ο τύπος σχολείου, τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, το είδος της εργασιακής σχέσης με την οποία απασχολούνται στην εκπαίδευση και η τυχόν προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση, και

β) Οχτώ (8) ερωτήσεις καταγραφής φυσιολογικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας που υπηρετούν οι ερωτηθέντες τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, όπως η περιοχή που ανήκει η ΣΜ, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στη ΣΜ και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν. Επιπλέον εμπεριέχονται ερωτήσεις που αφορούν στο προφίλ του/της διευθυντή/διευθύντριας, όπως φύλο, ειδικότητα, ηλικία, επίπεδο σπουδών και τυχόν προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στη διερεύνηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες των ΣΜ. Για τη διερεύνηση αυτής της μεταβλητής επιλέχθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας-Multifactor Leadership Questionnaire (M.L.Q. Form 5X-Short).

Το ερωτηματολόγιο, ανάλογα με το ποιος κάνει την αξιολόγηση, συναντάται σε δύο τύπους: Self Rating Form, όπου οι ερωτηθέντες αξιολογούν τους εαυτούς τους ως ηγέτες και Rater Form, όπου οι ερωτηθέντες αξιολογούν τους ηγέτες τους. Και στους δύο τύπους, οι ερωτήσεις είναι απολύτως οι ίδιες. Προτάθηκε αρχικά από τον Bass(1985) και έκτοτε αναθεωρήθηκε αρκετές φορές. Η τελευταία έκδοσή του (M.L.Q. 5X – Short) έγινε από τους Avolio & Bass (1995) και έκτοτε έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών, σε ολόκληρο τον κόσμο (Avolio & Bass, 2004). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις και βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με το θεωρητικό μέρος της FRLT (Full Range Leadership Theory) (Avolio & Bass, 2004), για την οποία έγινε εμπειρισταωμένη αναφορά ( βλ. Κεφάλαιο 2, Ενότητα 6).

Όπως αναφέρεται από τους δημιουργούς του, μετρά την πλήρη έκταση των τριών ηγετικών μοντέλων ήτοι: α. Μετασχηματιστικό (transformational), β. Συναλλακτικό (transactional) και γ. Παθητικό-προς Αποφυγή (passive-avoidant

leadership). Εξετάζει επίσης την έκβαση της ηγεσίας (out comes), προσδίδοντάς της τρεις διαστάσεις: α. Μεγαλύτερη Προσπάθεια (extra effort), β. Αποτελεσματικότητα (effectiveness) και γ. Ικανοποίηση από την ηγεσία (satisfaction with leadership), τα οποία αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν διεξοδικά στο θεωρητικό μέρος της παρούσας (βλ. Κεφάλαιο 2, Ενότητα 7).

Με τη βοήθεια των 45 ερωτήσεων που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο μετριοούνται οι εννέα (9) διαστάσεις των τριών μοντέλων ηγεσίας με τέσσερις (4) δηλώσεις για κάθε διάσταση, καθώς και η έκβαση της ηγεσίας με τρεις (3) προτάσεις να μετρούν τη διάσταση «μεγαλύτερη προσπάθεια», τέσσερις (4) δηλώσεις να μετρούν τη διάσταση «αποτελεσματικότητα» και δύο (2) δηλώσεις να μετρούν τη διάσταση «ικανοποίηση από την εργασία».

Η αξιολόγηση των στοιχείων ηγετικής συμπεριφοράς γίνεται με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert 5:4:3:2:1, όπως αυτή έχει καθοριστεί από τους Bass, Cascio & O' Connor (1974), που ξεκινούν από το 1 (καθόλου) έως το 5 (σχεδόν πάντα). Στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα του Μαγουλιανίτη (2011) (όπου και το μετέφρασε) και της Παπάζογλου (2016). Στον Πίνακα 7 που ακολουθεί, απεικονίζεται η αντιστοίχιση αυτών, όπως προτάθηκε από τους δημιουργούς του:

**Πίνακας: 7. M.L.Q. Scoring Key**  
(Πηγή: Avolio & Bass, 2004).

<b>M.L.Q. Multifactor Leadership Questionnaire Scoring Key (5x) Short</b>	
<b>Στοιχεία Ηγεσίας</b>	<b>Δηλώσεις</b>
<b>Μετασχηματιστική Ηγεσία</b>	
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά) (idealized influence (attributed))	10, 18, 21, 25
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά) (idealized influence (behavior))	6, 14, 23, 34
Εμπνευστική παρακίνηση (inspirational motivation)	9, 13, 26, 36
Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation)	2, 8, 30, 32
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration)	15, 19, 29, 31
<b>Συναλλακτική Ηγεσία</b>	
Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή (contingent reward)	1, 11, 16, 35
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό (management by exception – active)	4, 22, 24, 27
<b>Παθητική Ηγεσία</b>	
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό (management by exception – passive)	3, 12, 17, 20
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία (laissez – faire leadership)	5, 7, 28, 33
<b>Έκβαση Ηγεσίας</b>	
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	39, 42, 44
Αποτελεσματικότητα	37, 40, 43, 45
Ικανοποίηση από την Ηγεσία	38, 41

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στη διερεύνηση των στυλ συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές/διευθύντριες των ΣΜ. Μετά την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο *Rahim Organizational Conflict Inventory– II, Form B* (Rahim, 1983).

Το ερωτηματολόγιο ROCI- II θεωρείται από την επιστημονική κοινότητα ως το πιο αναγνωρισμένο και εμπειρικά τεκμηριωμένο εργαλείο για το σκοπό που έχει σχεδιαστεί (Daly, Lee, & Soutar, 2009). Είναι ιδιαίτερα δημοφιλές και έχει χρησιμοποιηθεί ως κλίμακα μέτρησης των συγκρουσιακών φαινομένων σε πλήθος επιστημονικών μελετών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αφορούσαν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Rahim, 2002a).

Αποτελείται από τρεις ξεχωριστές φόρμες και δημιουργήθηκε με στόχο να υπολογίζει πως ένα μέλος ενός οργανισμού διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις με τον/την προϊστάμενο/η (Form A), με τους υφισταμένους του (Form B) και τους συναδέλφους (Form C) (Rahim, 2001). Χρησιμοποιεί τις αυτοαναφορές των ερωτηθέντων, ώστε να μετρήσει τους πέντε τρόπους διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων (Rahim, 2001· Rahim & Magner, 1995). Σε κάθε φόρμα του αποτελείται από πέντε υποομάδες δηλώσεων. Κάθε υποομάδα αντιστοιχεί σε έναν από τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων με βάση τη διάκριση των Rahim και Bonoma (1979):

- α) Ενσωμάτωση/Συνεργασία,
- β) Προσαρμογή/Συγκατάβαση,
- γ) Επιβολής/Κυριαρχία,
- δ) Αποφυγή,
- ε) Συμβιβασμό (Rahim, 1983).

Μια υψηλή βαθμολογία σε κάθε ένα από τα παραπάνω στυλ, δηλώνει την επικράτηση του σε σχέση με τα υπόλοιπα (Rahim, 2001). Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται αναλυτικά οι πέντε τρόποι διαχείρισης, μαζί με την αντίστοιχη υποομάδα των ερωτήσεων που αντιπροσωπεύει καθένας από αυτούς (Πίνακας 7).

**Πίνακας 8: ROCI-II Scoring Key (Πηγή: Rahim, 2001).**

Rahim Organizational Conflict Inventory–II, Form B	
Τρόποι διαχείρισης	Δηλώσεις
1. Ενσωμάτωση/Συνεργασία ( <b>Collaborating Style</b> )	1,4,5,12,22,23,28
1. Προσαρμογή/Συγκατάβαση ( <b>Accommodating Style</b> )	2, 10, 11, 13, 19,24

2. Επιβολή /Κυριαρχία ( <b>Competing Style</b> )	8, 9, 18, 21, 25
3. Αποφυγή ( <b>Avoiding Style</b> )	3, 6, 16, 17, 26, 27
4. Συμβιβασμός ( <b>Compromising Style</b> )	7, 14, 15, 20

Το ROCI-II αποτελείται συνολικά από 28 προτάσεις, σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert 5:4:3:2:1, με απαντήσεις που κυμαίνονται από το 1 «διαφωνώ απόλυτα», μέχρι το 5 «συμφωνώ απόλυτα». Η υποκλίμακα της ενσωμάτωσης αποτελείται από 7 δηλώσεις, η υποκλίμακα της συγκατάβασης αποτελείται από 6 δηλώσεις, η υποκλίμακα της επιβολής αποτελείται από 5 δηλώσεις, η υποκλίμακα της αποφυγής αποτελείται από 6 δηλώσεις, και τέλος η υποκλίμακα του συμβιβασμού αποτελείται από 4 δηλώσεις (Rahim, 1983a, 2001· Weider-Hatfield, 1988).

Η βιβλιογραφία υποδεικνύει, ότι όσον αφορά τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου, αυτό εμφανίζει παραγοντική ανεξαρτησία των πέντε υποκλιμάκων για τα πέντε στυλ συγκρούσεων, επαρκή αξιοπιστία, διαπολιτισμική αξιοπιστία και μερική συντρέχουσα αξιοπιστία και προβλεπτική εγκυρότητα (Van De Vliert & Kabanoff, 1990· Weider-Hatfield, 1988). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (*internal consistency reliability coefficient*) του ROCI- II (*Form B*) σύμφωνα με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha σε έρευνες που έγιναν από τον ίδιο το δημιουργό του, βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ .72 και .80, όπως στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα 9), που αφορά έρευνα που έγινε σε ένα εθνικό δείγμα προϊσταμένων N=1.219 καθώς και σε ένα δείγμα φοιτητών N=712 (Rahim, 2001)

**Πίνακας 9: Δείκτης αξιοπιστίας των πέντε επιμέρους τρόπων διαχείρισης (Πηγή: Rahim, 2001 -Σημείωση: Όπου Π = Προϊστάμενοι, Φ = Φοιτητές).**

	<i>Π</i>	<i>Φ</i>
1. Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	.77	.80
2. Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	.72	.75
3. Επιβολής	.72	.76
4. Αποφυγής	.76	.78
5. Συμβιβασμού	.73	.65

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ROCI- II (*Form B*) και προέκυψε μετά τη μετατροπή του αρχικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, σε ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διαχείρισης που χρησιμοποιεί ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας βλ. Παράρτημα, σελ.207).

### 6.8. Πλαίσιο Ανάλυσης.

Βάσει του θεωρητικού πλαισίου που αναπτύχθηκε και των ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώθηκαν, διαμορφώθηκε το εξής πλαίσιο ανάλυσης σε επίπεδο γενικών αξόνων:

**Πίνακας 10: Πλαίσιο Ανάλυσης (άξονες-διαστάσεις και δείκτες ανάλυσης)**

ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ –ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
<b>A</b>	<b>Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος</b>
A1	Φύλο
A2	Ηλικία
A3	Ειδικότητα-Κλάδος
A4	Πρόσθετες σπουδές
A5	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση
A6	Τύπος σχολείου τοποθέτησης
A7	Έτη υπηρεσίας στην σχολική μονάδα κατά το τρέχον σχολικό έτος
A8	Είδος εργασιακής σχέσης
A9	Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση
<b>B</b>	<b>Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας</b>
B1	Γεωγραφική περιοχή –Περιοχή λειτουργίας σχολικής μονάδας
B2	Αριθμός μαθητικού δυναμικού
B3	Αριθμός εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα
B4	Φύλο Διευθυντή
B5	Ειδικότητα Διευθυντή
B6	Ηλικία Διευθυντή
B7	Πρόσθετα προσόντα διευθυντή
B8	Προϋπηρεσία διευθυντή σε διευθυντική θέση
<b>Γ</b>	<b>Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας</b>
<b>Γα</b>	<b>Μετασχηματιστική ηγεσία</b>
Γα1	Εξιδανικευμένη Επιρροή-Χαρακτηριστικά
Γα2	Εξιδανικευμένη Επιρροή-Συμπεριφορά
Γα3	Εμπνευσμένη Παρακίνηση
Γα4	Ενεργοποίηση Νοητικών Ικανοτήτων
Γα5	Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον
<b>Γβ</b>	<b>Συναλλακτική ηγεσία</b>
Γβ1	Αμοιβή με βάση την επίδοση
Γβ2	Κατ'εξάιρεση ηγεσία(ενεργητική)

Γγ	Παθητική Ηγεσία
<b>Δ</b>	<b>Δ. Έκβαση Ηγεσίας</b>
Δ1	Ευχαρίστηση από την ηγεσία
Δ2	Αποτελεσματικότητα
Δ3	Μεγαλύτερη προσπάθεια
<b>Ε</b>	<b>Συσχέτιση έκβασης ηγεσίας με τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας</b>
<b>ΣΤ</b>	<b>Συσχέτιση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας</b>
<b>Ζ</b>	<b>Συσχέτιση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος</b>
<b>Η</b>	<b>Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων</b>
H1	Κυριαρχία
H2	Εξομάλυνση
H3	Επίλυση προβλήματος
H4	Συμβιβασμός
H5	Αποφυγή
H6	Συσχέτιση στυλ διαχείρισης συγκρούσεων με δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος
H7	Συσχέτιση στυλ διαχείρισης συγκρούσεων με χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας
<b>Ι</b>	<b>Συσχέτιση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με στυλ διαχείρισης συγκρούσεων</b>

### 6.9. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων.

Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν σε βάση δεδομένων του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS. Οι γραμμές της βάσης αντιπροσωπεύουν τις απαντήσεις κάθε ερωτώμενου ενώ οι στήλες αντιπροσωπεύουν τις απαντήσεις σε κάθε ερώτηση.

Οι ερωτήσεις που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο αποτελούν μεταβλητές, για τις οποίες ακολουθείται διαφορετικό είδος στατιστικής ανάλυσης ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν.

Για τις κατηγορικές μεταβλητές (όπως το φύλο, η ειδικότητα, το ανώτερο επίπεδο σπουδών κλπ.) χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνότητας – ποσοστών, ραβδογράμματα και διαγράμματα πίτας, για την περιγραφική στατιστική ανάλυση (Μητρόπουλος, 2002).

Για τις ιεραρχικές μεταβλητές (κλίμακες μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων) χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά μέτρα μέγιστο, ελάχιστο, μέση τιμή, τυπική απόκλιση και τα ραβδογράμματα μέσω όρων, για την περιγραφική στατιστική ανάλυση. Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν το παραμετρικό paired samples t-test (για τη σύγκριση των μέσων όρων διαφορετικών μεταβλητών της ίδιας ομάδας), το παραμετρικό t-test (για τη σύγκριση των μέσων όρων 2 διαφορετικών δημογραφικών υποομάδων) και το μη

παραμετρικό Kruskal – Wallis test (για τη σύγκριση των μέσων όρων 3+ διαφορετικών δημογραφικών υποομάδων) (Μητρόπουλος, 2002).

Για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson και για τον εντοπισμό εξαρτήσεων χρησιμοποιήθηκε η απλή γραμμική παλινδρόμηση (Μητρόπουλος, 2002).

Η αξιοπιστία των κλιμάκων των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων διερευνήθηκε με το δείκτη Cronbach's Alpha.

Για όλους τους ελέγχους υποθέσεων των στατιστικών τεστ χρησιμοποιείται επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=5\%$ .

#### **6.10.Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας .**

Στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, έγιναν οι ακόλουθες ενέργειες: αρχικά διατυπώσαμε με σαφήνεια το στόχο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, προσδιορίσαμε εννοιολογικά τις βασικές έννοιες της μελέτης και επιχειρήσαμε τη λειτουργικοποίηση των μεταβλητών μας με ασφαλείς και έγκυρους δείκτες, καθορίζοντας έτσι το τι ακριβώς θα μετρήσουμε. Στη συνέχεια επιδιώξαμε να διαμορφώσουμε άξονες ανάλυσης με βάση τις αρχές της καταλληλότητας, της αποκλειστικότητας, της εξαντλητικότητας και της αντικειμενικότητας (Βάμβουκας, 2007). Οι άξονες ανάλυσης διατυπώθηκαν με σαφήνεια και ορίστηκαν οι εννοιολογικές τους διαστάσεις-δείκτες, με βάση το κριτήριο της παραγωγής-επαγωγής, ώστε να είναι πιο συγκεκριμένοι.

Ωστόσο η αξιοπιστία σε μια ποσοτική έρευνα *«είναι συνώνυμο της συνέπειας και της δυνατότητας αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου, σε ερευνητικά εργαλεία και σε ομάδες απαντώντων»* (Cohen, Manion, Morrison, 2008, σελ 199).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας έρευνας εξαρτάται από το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη συλλογή των δεδομένων (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα η αξιοπιστία εξασφαλίζει ότι οι απαντήσεις είναι: α) σχεδόν ίδιες όταν το εργαλείο δοθεί πολλές φορές και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και β) συνεπείς σε σχετικά ερωτήματα, ενώ η εγκυρότητα αφορά στο αν τα αποτελέσματα οδηγούν τον ερευνητή σε σωστά συμπεράσματα και μπορούν να γενικευθούν (Cohen et al., 2008).

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, αποτελεί σύνθεση δύο διεθνώς αναγνωρισμένων για την επιστημονική τους επάρκεια ερευνητικών εργαλείων: του MLQ (Multi-factor

Leadership Questionnaire) (Form-5x) των Bass & Avolio (1995) και του *Rahim Organizational Conflict Inventory– II, Form B* (Rahim, 1983). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων έχουν επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες, γι' αυτό και χρησιμοποιούνται ευρέως σε έρευνες που διερευνούν τα μοντέλα ηγεσίας και τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. (Antonakis et al., 2003).

Επιπλέον με απώτερο σκοπό να ελεγχθεί τόσο η αξιοπιστία, όσο και η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, και με αυτόν τον τρόπο διαπιστώθηκε ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και οι δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε για την εφαρμογή της ηθικής και δεοντολογίας σε κάθε στάδιο της έρευνας. Η επιστολή που συνόδευε το ερωτηματολόγιο συμφωνούσε με τις ηθικές πρακτικές, αναδεικνύοντας την εθελοντική συμμετοχή και τον σεβασμό στο πρόσωπο του συμμετέχοντος, με αποτέλεσμα, πιθανότατα, τη συλλογή ειλικρινέστερων απαντήσεων (Creswell, 2011).

Τέλος η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's- $\alpha$  από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS και κρίθηκε ότι είναι ικανοποιητική.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Τα αποτελέσματα της έρευνας.**

### **7.1. Εισαγωγή.**

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιαστούν τα ευρήματα της έρευνας, σύμφωνα με το πλαίσιο ανάλυσης που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα θα απεικονιστούν σε πίνακες και διαγράμματα για την καλύτερη κατανόησή τους και με τρόπο που να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα.

### **7.2. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.**

Το δείγμα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας και αποτελείται από 153 υποκείμενα.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 11 και του Διαγράμματος 1, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν, κυρίως, στις ηλικιακές ομάδες 51-60 (47,7%) και 41-50 (38,6%). Καταγράφηκαν άνδρες και γυναίκες σε σχεδόν ανάλογα ποσοστά 52,9% και 47,1%. Οι εκπαιδευτικοί ανά ειδικότητα ισοκατανέμονται, με ποσοστό 45,1% στις ανθρωπιστικές/θεωρητικές και στις θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές ειδικότητες, ενώ μόνο το 9,8% ανήκει σε λοιπές ειδικότητες, όπως καλλιτεχνικών σπουδών και φυσικής αγωγής.

Οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές/Διευθύντριες ομαδοποιήθηκαν ως ακολούθως:

1. Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών Σπουδών: στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι Θεολόγοι, Φιλολόγοι, Ξένων Φιλολογιών, Κοινωνικοί Επιστήμονες.

2. Θετικών/Τεχνολογικών/Οικονομικών Σπουδών: στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι Μαθηματικοί, οι Φυσικοί Επιστήμονες, οι Οικονομολόγοι, οι Μηχανικοί και Πληροφορικής.

3. Λοιπές ειδικότητες: ανήκουν οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές/διευθύντριες Καλλιτεχνικών Σπουδών και Φυσικής Αγωγής.

Σχετικά με τα εκπαιδευτικά τους προσόντα, οι ερωτώμενοι κατέχουν, κατά κύριο λόγο, είτε βασικό πτυχίο (42,1%) είτε τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών (46,7%). Σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό 7,2% συναντώνται εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα. Αθροιστικά, διαθέτουν επιπρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα, με ποσοστό που ανέρχεται στο 57,8% (διδακτορικό, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ), στοιχεία που δηλώνουν και το υψηλό επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

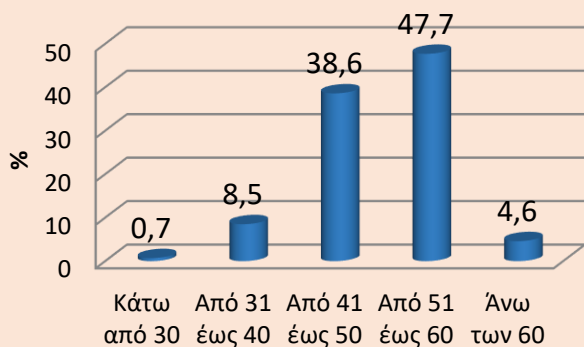
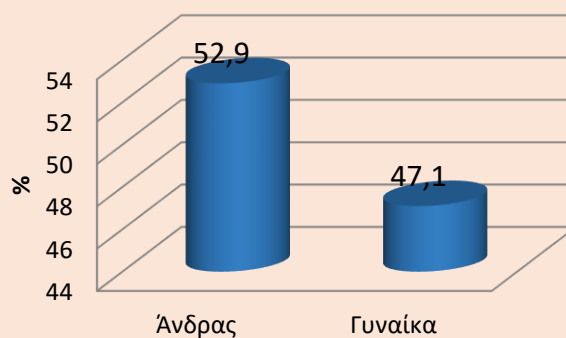
Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία από 11 έως 30 έτη (72,5%), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας πάνω από 30, όπου παρατηρείται η τιμή του 15%, ενώ μικρότερο ποσοστό (12,4%) συναντάμε στους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας έως 10, γεγονός που εκτιμάται ότι οφείλεται στην απουσία διορισμών τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης και της επίδρασής της στην εκπαιδευτική πολιτική (Πίνακας 11, Διάγραμμα 1).

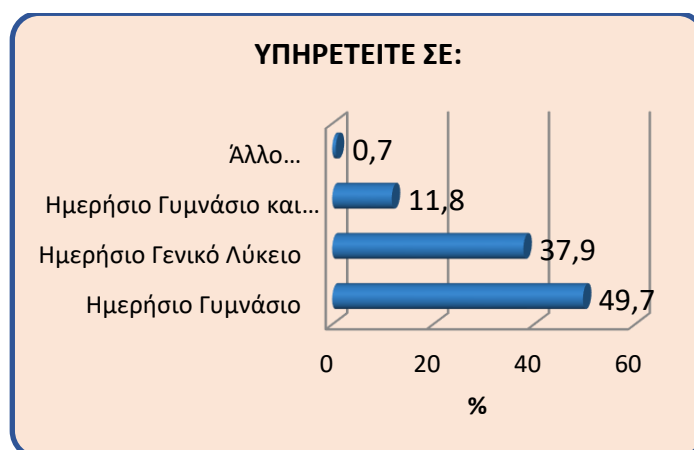
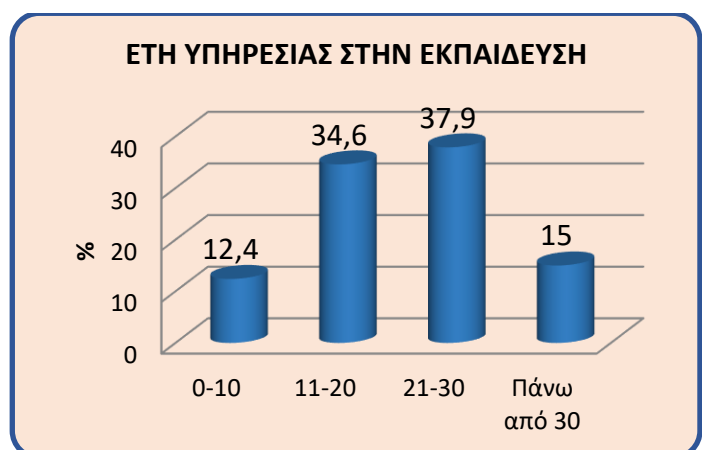
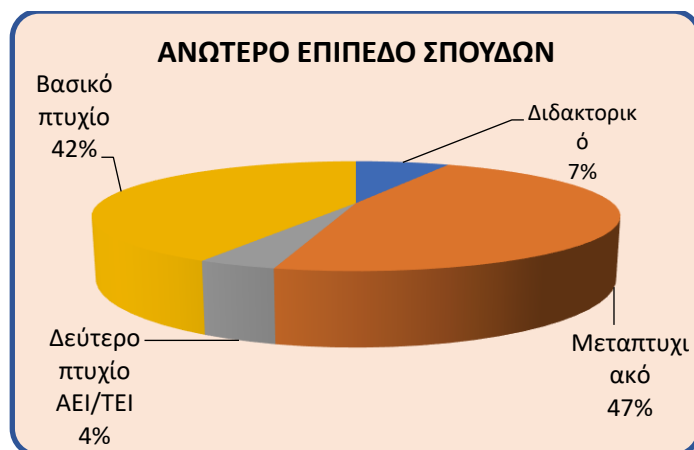
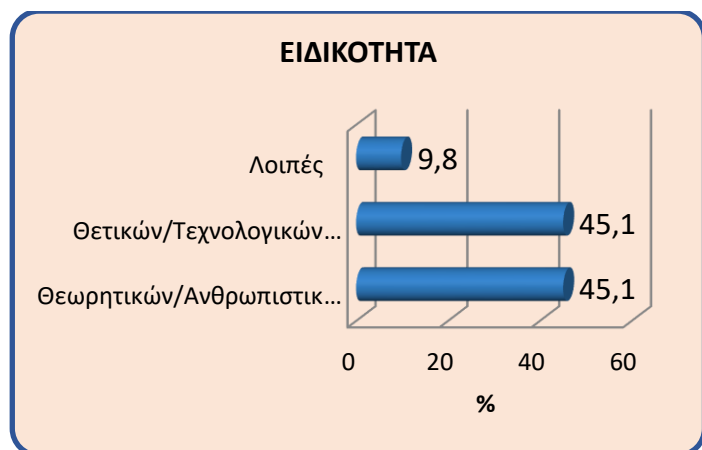
Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος, με ποσοστό 49,7% υπηρετεί σε ημερήσιο γυμνάσιο, ενώ 37,9% σε ημερήσιο γενικό λύκειο.

**Πίνακας 11: Ατομικά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 1 (N=153)-**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΗΛΙΚΙΑ	<i>Κάτω από 30</i>	1	0,7
	<i>Από 31 έως 40</i>	13	8,5
	<i>Από 41 έως 50</i>	59	38,6
	<i>Από 51 έως 60</i>	73	47,7
	<i>Άνω των 60</i>	7	4,6
ΦΥΛΟ	<i>Άνδρας</i>	81	52,9
	<i>Γυναίκα</i>	72	47,1

	<b>Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών</b>	69	45,1
<b>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ</b>	<b>Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών</b>	69	45,1
	<b>Λοιπές</b>	15	9,8
	<b>Διδακτορικό</b>	11	7,2
<b>ΑΝΩΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ</b>	<b>Μεταπτυχιακό</b>	71	46,7
	<b>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</b>	6	3,9
	<b>Βασικό πτυχίο</b>	64	42,1
	<b>0-10</b>	19	12,4
<b>ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	<b>11-20</b>	53	34,6
	<b>21-30</b>	58	37,9
	<b>Πάνω από 30</b>	23	15,0
	<b>Ημερήσιο Γυμνάσιο</b>	76	49,7
<b>ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ</b>	<b>Ημερήσιο Γενικό Λύκειο</b>	58	37,9
	<b>Ημερήσιο Γυμνάσιο και Ημερήσιο Λύκειο</b>	18	11,8
	<b>Άλλο...</b>	1	0,7

**ΗΛΙΚΙΑ****ΦΥΛΟ**



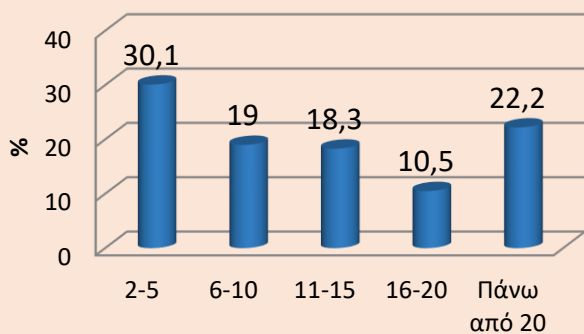
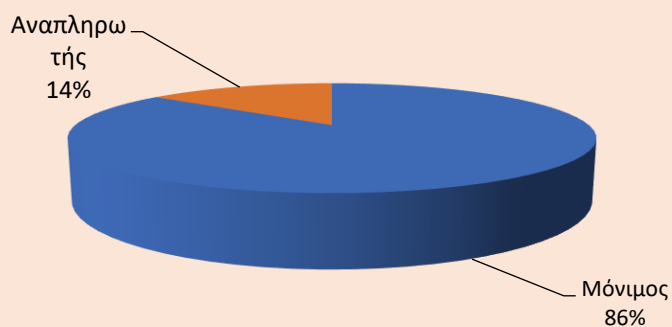
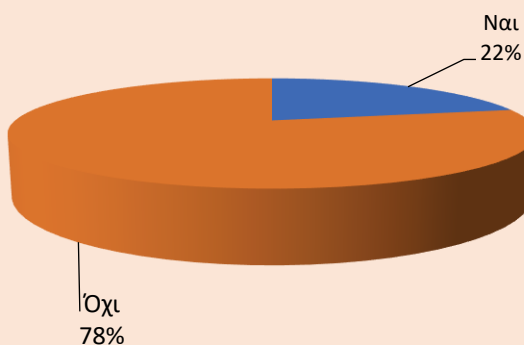
**Διάγραμμα 1: Ατομικά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 1 (N=153) ).**

Από τον Πίνακα 12 και το Διάγραμμα 4 που ακολουθούν, προκύπτει ότι η παραμονή των ερωτώμενων στην ίδια σχολική μονάδα μέχρι το σχολικό έτος 2019-2020 διαμορφώνεται ως εξής: εκπαιδευτικοί με 2 έως 5 έτη παραμονής στην τρέχουσα σχολική μονάδα ανέρχονται στο 30,1%, ενώ οι εκπαιδευτικοί με παραμονή μεγαλύτερη από 6 έτη στην ίδια σχολική μονάδα ανέρχονται στο 70%, που σημαίνει ότι μεγάλο ποσοστό έχει διαμορφώσει άποψη για τις ιδιαιτερότητες της σχολικής τους μονάδας και τη λειτουργία της ηγεσίας. Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (85,6%), εκ των οποίων το 21,6% έχει προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση, άρα και εμπειρία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

**Πίνακας 12: Ατομικά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 2 (N=153).**

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
	(N)	(%)

	<b>2-5</b>	46	<b>30,1</b>
<b>ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΤΗΝ ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ</b>	<b>6-10</b>	29	19,0
	<b>11-15</b>	28	18,3
	<b>16-20</b>	16	10,5
	<b>Πάνω από 20</b>	34	22,2
	<b>ΕΙΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ</b>	<b>Μόνιμος</b>	131
	<b>Αναπληρωτής</b>	22	14,4
<b>ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ</b>	<b>Ναι</b>	33	21,6
	<b>Όχι</b>	120	<b>78,4</b>

**ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΜΟΝΑΔΑ)****ΕΙΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ****ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ****Διάγραμμα 2: Ατομικά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά 2 (N=153)**

### 7.2.1. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας.

Εξετάζοντας τον Πίνακα 13 και το Διάγραμμα 3 προκύπτει ότι οι σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως αστικές (61,4%), ενώ το 38,5% αθροιστικά υπηρετεί σε σχολικές μονάδες απομακρυσμένες από το αστικό κέντρο (ημιαστικές, αγροτικές, ορεινές).

Σε ποσοστό 38,6% οι σχολικές μονάδες από τις οποίες προέρχεται το δείγμα, εμφανίζουν ενεργό μαθητικό δυναμικό από 151-200 μαθητές/μαθήτριες, ενώ στο 22,9% των σχολικών μονάδων φοιτούν πάνω από 200 μαθητές και μαθήτριες, στοιχείο που φανερώνει μεγάλες και πολυδύναμες σχολικές μονάδες.

Οι Σύλλογοι Διδασκόντων στα σχολεία των ερωτώμενων αποτελούνται κυρίως από 11 έως 20 άτομα εκπαιδευτικό προσωπικό (34,0%) και σε ποσοστό 39,2% των σχολικών μονάδων οι σύλλογοι διδασκόντων παρουσιάζονται πολυπληθείς, με 21 έως 30 διδάσκοντες και διδάσκουσες. Σημαντικό εμφανίζεται το ποσοστό των σχολικών μονάδων (18,3%) με ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικούς) που ξεπερνά τον αριθμό 30.

Η αναλογία ανδρών διευθυντών και γυναικών διευθυντριών ανέρχεται σε ποσοστά 59,5% και 40,5% αντίστοιχα, τιμές που φανερώνουν ότι η εκπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντική θέση υστερεί σημαντικά. Η πλειονότητα των Διευθυντών/Διευθυντριών προέρχονται από την κατηγορία των Θετικών/Τεχνολογικών/Οικονομικών σπουδών (53,6%), ακολουθούν οι διευθυντές/διευθύντριες με πτυχίο Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών Σπουδών (38,6%) και τέλος με αρκετά μικρότερο ποσοστό Διευθυντές/Διευθύντριες Καλλιτεχνικών σπουδών και Φυσικής Αγωγής.

Η ηλικία των Διευθυντών/Διευθυντριών είναι χαρακτηριστικά πάνω από 50 έτη (79,1%), γεγονός που υποδηλώνει τη δυσκολία και τα εμπόδια νεότερων εκπαιδευτικών να διεκδικήσουν θέση ευθύνης.

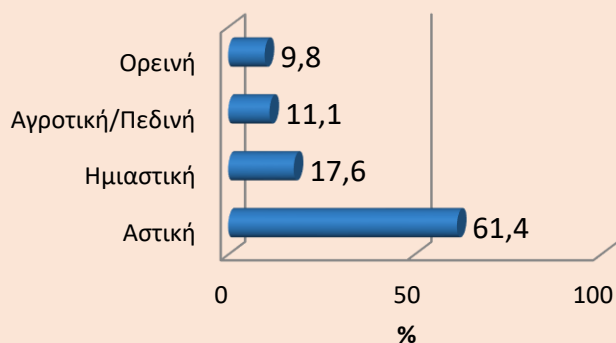
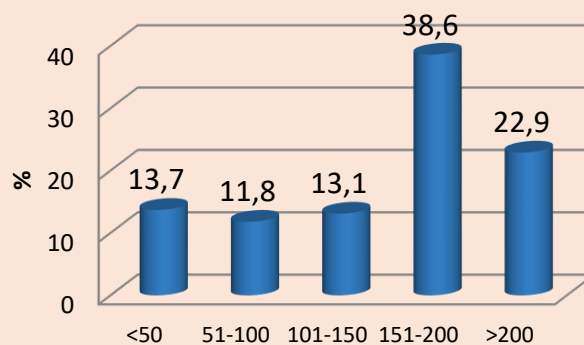
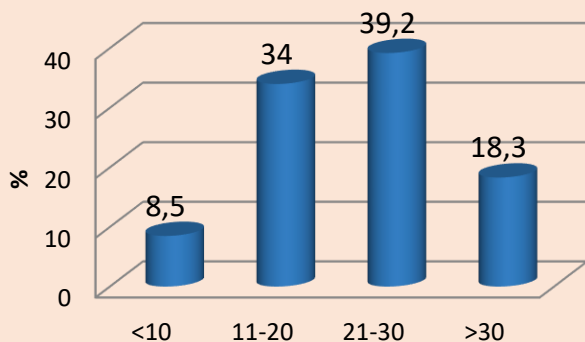
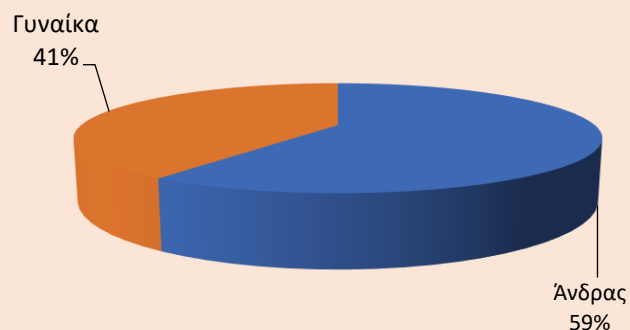
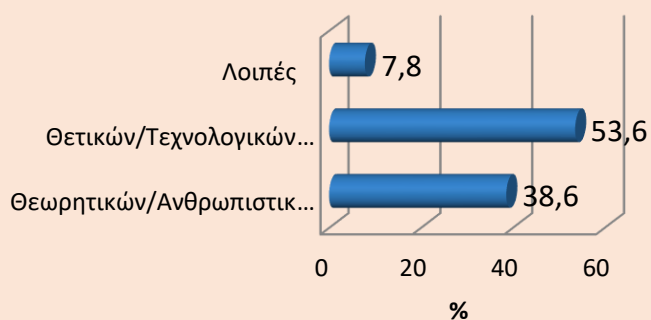
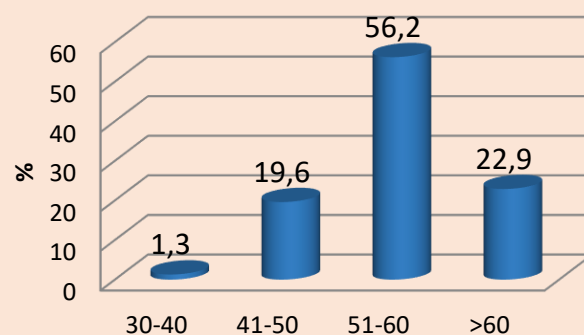
Οι περισσότεροι Διευθυντές/Διευθύντριες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (62,7%) και το 14,4% κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, δηλαδή σε ποσοστό 77,1% οι διευθυντές/διευθύντριες του Ν. Αχαΐας που ερευνώνται διαθέτουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα.

Το 56,2% των Διευθυντών/Διευθυντριών διαθέτουν εμπειρία άνω των 5 ετών σε διευθυντική θέση και το 43,8% κατέχουν τη διευθυντική θέση για λιγότερο από 5 έτη.

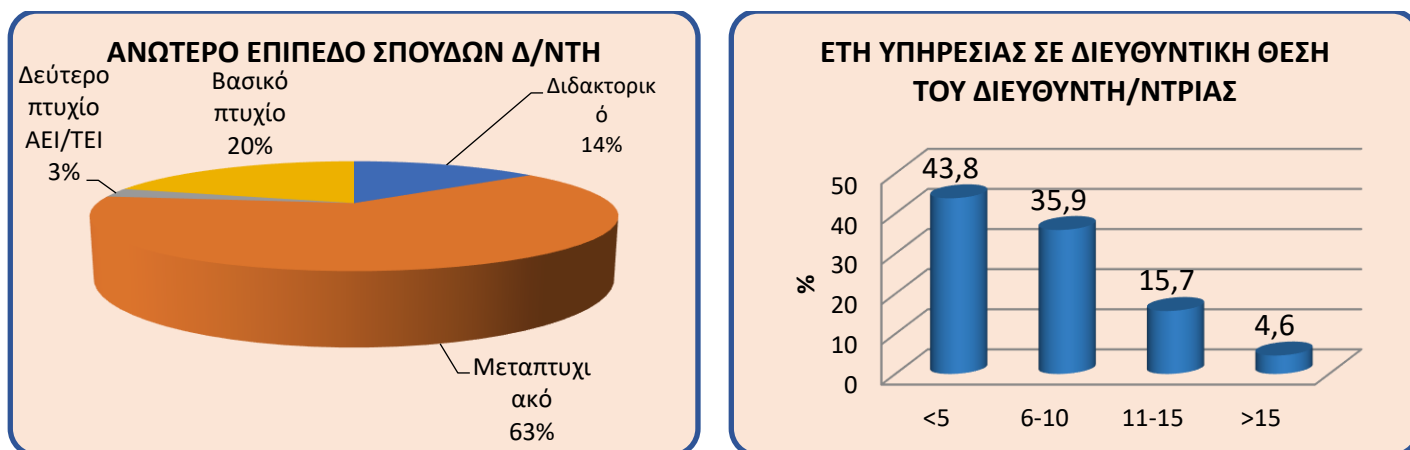
#### **Πίνακας 13: Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Σχολικής Μονάδας (N=153).**

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΕΙΝΑΙ:	<i>Αστική</i>	94	61,4
	<i>Ημιαστική</i>	27	17,6
	<i>Αγροτική/Πεδινή</i>	17	11,1
	<i>Ορεινή</i>	15	9,8
Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΕΙΝΑΙ	<i>Λιγότεροι από 50</i>	21	13,7
	<i>51-100</i>	18	11,8
	<i>101-150</i>	20	13,1
	<i>151-200</i>	59	38,6
Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΕΙΝΑΙ	<i>Περισσότεροι από 200</i>	35	22,9
	<i>Λιγότεροι από 10</i>	13	8,5
	<i>11-20</i>	52	34,0
	<i>21-30</i>	60	39,2
ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ	<i>Περισσότεροι από 30</i>	28	18,3
	<i>Άνδρας</i>	91	59,5
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ	<i>Γυναίκα</i>	62	40,5
	<i>Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών</i>	59	38,6
	<i>Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών</i>	82	53,6
ΗΛΙΚΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ	<i>Λοιπές</i>	12	7,8
	<i>30-40</i>	2	1,3
	<i>41-50</i>	30	19,6
	<i>51-60</i>	86	56,2
ΑΝΩΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ	<i>60 και άνω</i>	35	22,9
	<i>Διδακτορικό</i>	22	14,4
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	96	62,7
	<i>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</i>	4	2,6

	<b>Βασικό πτυχίο</b>	31	20,3
	<b>Λιγότερο από 5</b>	67	<b>43,8</b>
<b>ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ</b>	<b>6-10</b>	55	35,9
	<b>11-15</b>	24	15,7
	<b>Περισσότερα από 15</b>	7	4,6

**ΘΕΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ****ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ****ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ****ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ****ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ****ΗΛΙΚΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ**





**Διάγραμμα 3: Χαρακτηριστικά Σχολικής Μονάδας (N=153).**

## 7.2. Επισκόπηση των Μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Για τη διερεύνηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές/διευθύντριες του Ν. Αχαΐας χρησιμοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο 6, ενότητα 7), το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας-Multifactor Leadership Questionnaire (M.L.Q. Form 5X-Short). Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους ηγέτες τους, με μια κλίμακα από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Σχεδόν πάντα) απαντώντας σε 45 ερωτήσεις.

Για κάθε ερωτώμενο υπολογίζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων που αφορούν το κάθε μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας και δύναται να προκύψει ένα επιμέρους μέσο σκορ εύρους από 1 – 5. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται, τόσο περισσότερο θεωρεί ο ερωτώμενος ότι ασκείται το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας.

Η αξιοπιστία όλων των κλιμάκων είναι πολύ ικανοποιητική σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 14, αφού το Cronbach's Alpha έχει τιμές από 0,822 (στην περίπτωση της Συναλλακτικής ηγεσίας) έως και 0,976 (στην περίπτωση της Έκβασης ηγεσίας).

**Πίνακας 14 . Περιγραφή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.**

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha
Μετασχηματιστική ηγεσία	153	1,20	5,00	3,27	0,921	0,957
Συναλλακτική ηγεσία	153	1,13	5,00	3,17	0,792	0,822
Παθητική ηγεσία	153	1,00	5,00	2,32	1,016	0,910

Έκβαση ηγεσίας	153	1,00	5,00	3,08	1,212	0,976
----------------	-----	------	------	------	-------	-------



**Διάγραμμα 4: Επίπεδα των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.**

Διαπιστώθηκε από τις τιμές των Πινάκων 14, 15 και του Διαγράμματος 5 ότι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια του Ν. Αχαΐας, ασκείται σε βαθμό άνω του μετρίου και με μικρή διαφορά τόσο η Μετασχηματιστική ηγεσία (μ.τ. 3,27), όσο και η Συναλλακτική ηγεσία (μ.τ. 3,17). Η διαφορά στο βαθμό άσκησης αυτών των δύο μοντέλων ηγεσίας είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0.05$ ).

Διαπιστώνεται ότι, οι Διευθυντές/Διευθύντριες που διερευνήθηκαν υιοθετούν συμπεριφορές και πρακτικές που εντάσσονται στις λειτουργίες ενός μετασχηματιστικού ηγέτη, αλλά δε μπορούν ξεκάθαρα να χαρακτηριστούν μετασχηματιστικοί ηγέτες.

Αντιθέτως, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η Παθητική ηγεσία ασκείται σε αρκετά μικρότερο βαθμό (μ.τ. 2,32). Μάλιστα, το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας ασκείται σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό τόσο σε σχέση με τη Μετασχηματιστική όσο και με τη Συναλλακτική ηγεσία ( $p < 0.05$ ).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι Διευθυντές/Διευθύντριες υιοθετούν και τα τρία μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό.

**Πίνακας 15: Διαφορές ανάμεσα στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.**

M.T.	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
------	-----------------	------	---------

Μετασχηματιστική ηγεσία	3,27	0,921	Paired samples	0,015*
Συναλλακτική ηγεσία	3,17	0,792	t-test	
Μετασχηματιστική ηγεσία	3,27	0,921	Paired samples	0,000**
Παθητική ηγεσία	2,32	1,016	t-test	
Συναλλακτική ηγεσία	3,17	0,792	Paired samples	0,000**
Παθητική ηγεσία	2,32	1,016	t-test	

\* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

\*\* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01.

### 7.3.1.Οι διαστάσεις των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Στους Πίνακες 16, 17 και 18 που ακολουθούν, αποτυπώνονται τα στατιστικά περιγραφικά στοιχεία για κάθε διάσταση των τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετεί η παρούσα έρευνα. Η αξιοπιστία όλων των διαστάσεων είναι ικανοποιητική αφού το Cronbach's Alpha είτε υπερβαίνει είτε είναι πλησίον του 0,7. Αναλυτικότερα:

**Πίνακας 16: Διαστάσεις Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.**

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha	P-value <sup>1</sup>
Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρακτηριστικά)	153	1,00	5,00	3,19	1,16	0,921	0,000**
Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά)	153	1,50	5,00	3,34	0,83	0,593	
Εμπνευσμένη παρακίνηση	153	1,00	5,00	3,40	1,06	0,918	
Διανοητική διέγερση	153	1,00	5,00	3,25	1,05	0,892	
Εξατομικευμένο ενδιαφέρον	153	1,00	5,00	3,18	0,91	0,678	

<sup>1</sup>Repeated Measures

Στις διαστάσεις που συνθέτουν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Πίνακας 16) παρατηρείται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της Μετασχηματιστικής ηγεσίας ( $p < 0.05$ ). Οι τιμές και των πέντε παραγόντων κινούνται ανάμεσα στο 3,18 και στο 3,40 και θεωρούνται ικανοποιητικές.

Η διάσταση που εφαρμόζεται περισσότερο είναι η «Εμπνευσμένη Παρακίνηση» (μ.τ.=3,40 και τ.α.= 1,06). Οι εκπαιδευτικοί του Ν. Αχαΐας αντιλαμβάνονται τους Διευθυντές/Διευθύντριες ως άτομα που προωθούν τις προσδοκίες τους με ενθουσιασμό, εξασφαλίζουν τη δέσμευση σε ένα κοινό όραμα και έχουν την ικανότητα να εμπνέουν και να παρακινούν τα μέλη των Συλλόγων Διδασκόντων. Ακολουθεί με μικρή διαφορά η διάσταση της «Εξιδανικευμένης Επιρροής (συμπεριφορά)» (μ.τ. 3,34 και τ.α.= 0,83), ενώ χαμηλότερες παρουσιάζουν οι μεταβλητές «Διανοητική Διέγερση» με μ.τ.=3,25 και με τιμή απόκλισης 1,05 και «Εξιδανικευμένη Επιρροή(χαρακτηριστικά)» με μέση τιμή 3,19 και τυπική απόκλιση 1,16. Η μικρότερη μέση τιμή (3,18) παρατηρείται στη μεταβλητή «Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον» .

**Πίνακας 17: Διαστάσεις Συναλλακτικής Ηγεσίας.**

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha	P-value
Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή	153	1,00	5,00	3,42	0,95	0,820	0,000**
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση ενεργό	153	1,00	5,00	2,92	0,89	0,732	

<sup>1</sup>Paired samples t-test

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπάρχουν και ανάμεσα στις διαστάσεις της Συναλλακτικής ηγεσίας ( $p < 0.05$ ). Η διάσταση που εφαρμόζεται περισσότερο είναι η Έκτακτη κατ' εξαίρεση ανταμοιβή (μ.τ.=3,42 και τ.α.= 0,95) (βλ. Πίνακα 17). Οι Διευθυντές/Διευθύντριες φαίνεται να γνωρίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και, σε αντάλλαγμα της εργασιακής τους απόδοσης, επιχειρούν με πολλούς και ποικίλους τρόπους να τις ικανοποιήσουν.

**Πίνακας 18: Διαστάσεις Παθητικής Ηγεσίας.**

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha	P-value
Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό	153	1,00	5,00	2,51	1,00	0,764	0,000**
Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία	153	1,00	5,00	2,14	1,11	0,882	

<sup>1</sup>Paired samples t-test

Παρομοίως, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται και ανάμεσα στις διαστάσεις της Παθητικής ηγεσίας ( $p < 0.05$ ). Η διάσταση που εφαρμόζεται περισσότερο είναι το Μάνατζμεντ κατ' εξαίρεση παθητικό με μ.τ. να ανέρχεται στο 2,51 και την τυπική απόκλιση με τιμή 1,00. Στα σχολεία που υιοθετείται το μοντέλο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι Διευθυντές/Διευθύντριες αποφεύγουν να παρέμβουν και επομένως να αναλάβουν ευθύνες,

**Πίνακας 19. Διαστάσεις Έκβασης Ηγεσίας.**

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha	P-value
Μεγαλύτερη Προσπάθεια	153	1,00	5,00	2,89	1,30	0,959	
Αποτελεσματικότητα	153	1,00	5,00	3,19	1,19	0,934	0,000**
Ικανοποίηση από την Ηγεσία	153	1,00	5,00	3,17	1,28	0,913	

<sup>1</sup>Repeated Measures

Τέλος, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της Έκβασης ηγεσίας ( $p < 0.05$ ). Η διάσταση που εφαρμόζεται περισσότερο, αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό είναι η Αποτελεσματικότητα (μ.τ.=3,19 και τ.α.= 1,19) (βλ.Πίνακα 19). Ακολουθεί η διάσταση «Ικανοποίηση από την Εργασία» με μικρή διαφορά (μ.τ. 3,17) και τέλος η διάσταση «Μεγαλύτερη Προσπάθεια» με την αρκετά μικρότερη μέση τιμή 2,89 και την τυπική απόκλιση να σημειώνει 1,30.

### 7.3.2.Τα Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας ανά Δημογραφικό χαρακτηριστικό.

Οι πιθανές επιρροές των δημογραφικών χαρακτηριστικών στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που ασκούνται, διερευνήθηκαν με τα κατάλληλα παραμετρικά και μη παραμετρικά στατιστικά τεστ. Ακολούθως παρουσιάζονται μόνο οι περιπτώσεις όπου διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 20: Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με τον τύπο εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετούν**

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Υπηρετείτε σε	M.T.	T.A.	Test	P-value
Μετασχηματιστική	Ημερήσιο Γυμνάσιο	3,41	0,88	Kruskal-Wallis	0,045*
	Ημερήσιο Γενικό Λύκειο	3,04	0,91		

	<b>Ημερήσιο Γυμνάσιο και Ημερήσιο Λύκειο</b>	<b>3,44</b>	<b>1,05</b>		
Συναλλακτική	<b>Ημερήσιο Γυμνάσιο</b>	3,26	0,78	Kruskal-Wallis	0,097
	<b>Ημερήσιο Γενικό Λύκειο</b>	3,00	0,74		
	<b>Ημερήσιο Γυμνάσιο και Ημερήσιο Λύκειο</b>	3,34	0,94		
Παθητική	<b>Ημερήσιο Γυμνάσιο</b>	2,13	0,87	Kruskal-Wallis	0,147
	<b>Ημερήσιο Γενικό Λύκειο</b>	2,51	1,09		
	<b>Ημερήσιο Γυμνάσιο και Ημερήσιο Λύκειο</b>	2,54	1,23		
Έκβαση ηγεσίας	<b>Ημερήσιο Γυμνάσιο</b>	3,22	1,19	Kruskal-Wallis	0,099
	<b>Ημερήσιο Γενικό Λύκειο</b>	2,83	1,19		
	<b>Ημερήσιο Γυμνάσιο και Ημερήσιο Λύκειο</b>	<b>3,36</b>	1,33		

Τα ευρήματα που αφορούν στο κυρίαρχο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας στο συγκεκριμένο πεδίο έρευνας (βλ. Πίνακα 20), όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τάξης, αναδεικνύουν τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά ως επικρατούσα, με τιμές 3,41 στα Γυμνάσια, 3,04 στα Γενικά Λύκεια και 3,44 σε συγκροτήματα Γυμνασίων-Γενικών Λυκείων. Με την ίδια σχεδόν ένταση συναντάται το μοντέλο της Συναλλακτικής Ηγεσίας, με τιμές 3,26 και 3,34 αντίστοιχα. Ενώ οι τιμές για την Παθητική-Αποφευκτική Ηγεσία είναι σαφώς χαμηλότερες, με 2,13%, 2,51% και 2,54% αντίστοιχα. Η μικρή διαφορά με την οποία έπεται το συναλλακτικό μοντέλο, οδηγεί στην παρατήρηση ότι οι ηγέτες στο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό τοπίο παρουσιάζουν μετασχηματιστικές συμπεριφορές σχεδόν παράλληλα με τις αντίστοιχες συναλλακτικές.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι που υπηρετούν σε Ημερήσιο Γενικό Λύκειο θεωρούν ότι η Μετασχηματιστική ηγεσία ασκείται σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό, σε σχέση με τους ερωτώμενους που υπηρετούν σε Ημερήσια Γυμνάσια ( $p < 0.05$ ), γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του Λυκείου και στο πλήθος των γραφειοκρατικών απαιτήσεων που παρουσιάζονται σε αυτές τις σχολικές μονάδες.

Όσον αφορά στη μεταβλητή «Έκβαση Ηγεσίας», στα Γυμνάσια η συνολική μέση τιμή είναι 3,22, ενώ στα Γενικά Λύκεια παρουσιάζεται η χαμηλότερη μέση τιμή 2,83. Για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ταυτόχρονα σε Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο, η μεταβλητή «Έκβαση Ηγεσίας» εμφανίζει τη μεγαλύτερη τιμή, υποδηλώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων πιο αποτελεσματικές, αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση και η ασκούμενη διεύθυνση αυξάνει την επιθυμία τους για μεγαλύτερη προσπάθεια.

**Πίνακας 21: Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα.**

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Έτη υπηρεσίας		M.T.	T.A.	Test	P-value
	(τρέχουσα μονάδα)					
Μετασχηματιστική	2-5	3,54	0,90	Kruskal-Wallis	0,138	
	6-10	3,01	0,91			
	11-15	3,11	0,95			
	16-20	3,32	1,09			
	Πάνω από 20	3,26	0,80			
Συναλλακτική	2-5	3,40	0,71	Kruskal-Wallis	0,031*	
	6-10	2,90	0,75			
	11-15	2,96	0,89			
	16-20	3,20	0,97			
	Πάνω από 20	3,25	0,69			
Παθητική	2-5	2,15	0,96	Kruskal-Wallis	0,368	
	6-10	2,57	0,92			
	11-15	2,39	1,20			
	16-20	2,32	1,25			
	Πάνω από 20	2,29	0,89			
Έκβαση ηγεσίας	2-5	3,33	1,16	Kruskal-Wallis	0,286	
	6-10	2,75	1,21			

<b>11-15</b>	2,95	1,36
<b>16-20</b>	3,03	1,30
<b>Πάνω από 20</b>	<b>3,17</b>	1,10

Από την επισκόπηση του Πίνακα 21, προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αντιλαμβάνονται τη Μετασχηματιστική ηγεσία ως επικρατούσα και την Παθητική ηγεσία ως τη λιγότερο εμφανιζόμενη. Τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζει η κατηγορία με έτη προϋπηρεσίας 2-5 στην τρέχουσα σχολική μονάδα και μέσες τιμές 3,54 για τη Μετασχηματιστική ηγεσία, 3,40 για τη συναλλακτική ηγεσία, ενώ η χαμηλότερη τιμή (2,15) καταγράφεται στην Παθητική-Αποφευκτική ηγεσία.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, οι ερωτώμενοι με έτη υπηρεσίας στην τρέχουσα μονάδα από 6 έως 10 έτη και από 11 έως 15 έτη διαπιστώνουν στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό εφαρμογής της συναλλακτικής ηγεσίας, σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ( $p < 0.05$ ). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συναλλακτική ηγεσία εφαρμόζεται κυρίως σε καθημερινές εργασίες ρουτίνας, προκειμένου να διεκπεραιώνονται ορθά, ο συναλλακτικός ηγέτης εκτιμά ότι οι ανάγκες των κατηγοριών με ελάχιστα έτη υπηρεσίας στην μονάδα που διοικεί ή οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συνεχούς ανατροφοδότησης και ανταμοιβής για να αυξηθεί η αποδοτικότητά τους και να αναπτύξουν την εργασιακή τους ικανοποίηση.

**Πίνακας 22: Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με την προϋπηρεσία σε Διευθυντική θέση**

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Προϋπηρεσία σε Διευθυντική θέση	M.T.	T.A.	Test	P-value
Μετασχηματιστική	<i>Ναι</i>	<b>3,56</b>	<b>0,80</b>	t-test	0,044*
	<i>Όχι</i>	3,19	0,94		
Συναλλακτική	<i>Ναι</i>	<b>3,33</b>	<b>0,67</b>	t-test	0,203
	<i>Όχι</i>	3,13	0,82		
Παθητική	<i>Ναι</i>	2,19	0,90	t-test	0,378
	<i>Όχι</i>	<b>2,36</b>	<b>1,05</b>		



Έκβαση ηγεσίας	<b>Ναι</b>	<b>3,33</b>	<b>1,15</b>	t-test	0,183
	<b>Όχι</b>	3,02	1,23		

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση διαπιστώνουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής ηγεσίας (μ.τ. 3,56 και τ.α. 0,80), σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν είχαν τέτοιου είδους προϋπηρεσία ( $p < 0.05$ ). Το ίδιο εύρημα παρατηρείται και στην άσκηση της Συναλλακτικής ηγεσίας, αλλά με μικρότερη μέση τιμή 3,33 και την τυπική απόκλιση να είναι 0,67.

Φαίνεται να αντιμετωπίζουν τους Διευθυντές/Διευθύντριες κατά ιδεατό τρόπο, να τους θεωρούν θετικά πρότυπα, να δείχνουν εμπιστοσύνη και πίστη στην ισχυρή αίσθηση της αποστολής και στις αξίες που οι τελευταίοι πρεσβεύουν, και ενδεχομένως να συναισθάνονται το ρόλο και την ευθύνη, που και οι ίδιοι υπηρέτησαν.

### 7.3.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας φαίνεται να παίζουν και αυτά ρόλο στη διαφοροποίηση του βαθμού άσκησης των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

**Πίνακας 23: Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας**

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Αριθμός μαθητών/τριών μονάδας	M.T.	T.A.	Test	P-value
Μετασχηματιστική	<i>Λιγότεροι από 50</i>	3,46	1,09	Kruskal-Wallis	0,045*
	<i>51-100</i>	3,44	1,06		
	<i>101-150</i>	3,17	0,81		
	<i>151-200</i>	3,41	0,86		
	<i>Περισσότεροι από 200</i>	<b>2,90</b>	<b>0,82</b>		
Συναλλακτική	<i>Λιγότεροι από 50</i>	3,47	0,89	Kruskal-Wallis	0,011*
	<i>51-100</i>	3,25	0,90		
	<i>101-150</i>	3,01	0,83		
	<i>151-200</i>	3,29	0,72		

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Αριθμός μαθητών/τριών μονάδας	M.T.	T.A.	Test	P-value
Παθητική	<i>Περισσότεροι από 200</i>	2,83	0,67	Kruskal-Wallis	0,531
	<i>Λιγότεροι από 50</i>	2,43	1,21		
	<i>51-100</i>	2,28	1,06		
	<i>101-150</i>	2,29	1,06		
	<i>151-200</i>	2,15	0,82		
	<i>Περισσότεροι από 200</i>	2,61	1,12		
	<i>Λιγότεροι από 50</i>	3,31	1,40		
	<i>51-100</i>	3,22	1,49		
	<i>101-150</i>	2,98	1,10		
	<i>151-200</i>	3,35	1,15		
Έκβαση ηγεσίας	<i>Περισσότεροι από 200</i>	2,50	0,93	Kruskal-Wallis	0,020*

Όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 23, οι ερωτώμενοι που προέρχονται από πολυπληθείς σχολικές μονάδες με 200+ μαθητές διαπιστώνουν στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό άσκησης της Μετασχηματιστικής και της Συναλλακτικής ηγεσίας (μ.τ. 2,90 και 2,83 και τ.α. 0,82 και 0,67 αντίστοιχα) και εκφράζουν μικρότερη ικανοποίηση από την ηγεσία, σε σχέση με τους συναδέλφους τους από μικρότερες σχολικές μονάδες ( $p < 0.05$ ). Επομένως, ο αριθμός ενεργών μαθητών/μαθητριών φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την υιοθέτηση του μετασχηματιστικού και συναλλακτικού μοντέλων ηγεσίας από τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες.

**Πίνακας 24: Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με το φύλο του/της Διευθυντή/Διευθύντριας**

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Φύλο Διευθυντή/ας	M.T.	T.A.	Test	P-value
Μετασχηματιστική	<i>Άνδρας</i>	3,17	0,914	t-test	0,091
	<i>Γυναίκα</i>	3,43	0,917		
Συναλλακτική	<i>Άνδρας</i>	3,09	0,817	t-test	0,134
	<i>Γυναίκα</i>	3,29	0,744		

Παθητική	<i>Άνδρας</i>	2,48	1,028	t-test	0,022*
	<i>Γυναίκα</i>	2,10	0,961		
Έκβαση ηγεσίας	<i>Άνδρας</i>	2,95	1,146	t-test	0,105
	<i>Γυναίκα</i>	3,28	1,287		

Στον Πίνακα 24 αποτυπώνονται οι διαφοροποιήσεις των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με το φύλο της διεύθυνσης. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από σχολικές μονάδες με άνδρα διευθυντή διαπιστώνουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ( $p < 0.05$ ) άσκησης της Παθητικής ηγεσίας (μ.τ. 2,48 και τ.α 1,028), σε σχέση με τους συναδέλφους τους από σχολικές μονάδες με γυναίκα διευθύντρια, αποδίδοντας στο γυναικείο φύλο τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την τιμή 3,28 που παρουσιάζουν οι διευθύντριες στη μεταβλητή «Έκβαση Ηγεσίας». Αναγνωρίζουν στις γυναίκες διευθύντριες περισσότερη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα και αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την ηγεσία.

**Πίνακας 25: Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με την ειδικότητα Διευθυντή/Διευθύντριας**

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Ειδικότητα Διευθυντή/ας	M.T.	T.A.	Test	P-value
Μετασχηματιστική	<i>Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών</i>	3,35	0,93	Kruskal-Wallis	0,576
	<i>Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών</i>	3,20	0,93		
	<i>Λοιπές</i>	3,36	0,87		
Συναλλακτική	<i>Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών</i>	3,28	0,75	Kruskal-Wallis	0,225
	<i>Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών</i>	3,08	0,79		
	<i>Λοιπές</i>	3,24	0,95		
Παθητική	<i>Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών</i>	2,08	0,87	Kruskal-Wallis	0,021*
	<i>Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών</i>	2,55	1,11		

	Λοιπές	1,94	0,63		
	Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών	3,13	1,29		
Έκβαση ηγεσίας	Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών	3,01	1,18	Kruskal-Wallis	0,634
	Λοιπές	3,39	1,04		

Τα στοιχεία του Πίνακα 25 δηλώνουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό άσκησης της Παθητικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες με διευθυντή/ντρια Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών ( $p < 0.05$ ), ενώ τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από την άσκηση ηγεσίας αντλούν οι ερωτώμενοι στις σχολικές μονάδες, όπου οι διευθυντές ανήκουν σε λοιπές ειδικότητες (Καλλιτεχνικών Σπουδών και Φυσικής Αγωγής)), με μέση τιμή 3.39 και τυπική απόκλιση 1,04. Οι Διευθυντές/Διευθύντριες με ειδικότητα ανθρωπιστικών/θεωρητικών σπουδών έχουν το προβάδισμα στην άσκηση της συναλλακτικής ηγεσίας με μέση τιμή 3,28 και τυπική απόκλιση να σημειώνεται στο 0,75 και με ικανοποιητική άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας (μ.τ. 3,35 και τ.α. 0,93).

**Πίνακας 26: Διαφοροποίηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με την ηλικία Διευθυντή/Διευθύντριας**

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Ηλικία	Μ.Τ.	Τ.Α.	Test	P-value
	Διευθυντή/ας				
Μετασχηματιστική	30-50	3,60	0,98	Kruskal-Wallis	0,008**
	51-60	3,29	0,90		
	60 και άνω	2,92	0,81		
Συναλλακτική	30-50	3,41	0,93	Kruskal-Wallis	0,001**
	51-60	3,24	0,74		
	60 και άνω	2,79	0,66		
Παθητική	30-50	1,99	0,81	Kruskal-Wallis	0,010**
	51-60	2,27	0,99		
	60 και άνω	2,76	1,12		
Έκβαση ηγεσίας	30-50	3,48	1,28	Kruskal-Wallis	0,023*

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Ηλικία	Μ.Τ.	Τ.Α.	Test	P-value
	Διευθυντή/ας				
	51-60	3,10	1,20		
	60 και άνω	2,68	1,07		

Τέλος, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία του/της Διευθυντή/Διευθύντριας, τόσο μικρότερος είναι ο βαθμός άσκησης της Μετασχηματιστικής και της Συναλλακτικής ηγεσίας και τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός άσκησης της Παθητικής ηγεσίας και τόσο μικρότερη είναι η ικανοποίηση από την ηγεσία ( $p < 0.05$ ).

Η ηλικιακή κατηγορία από 30 έως 50 παρουσιάζεται να ασκεί σε μεγαλύτερο βαθμό μετασχηματιστική (μ.τ. 3,60 και τ.α.0,98) και συναλλακτική ηγεσία (μ.τ.3,41 και 0,93) με τις τιμές της μεταβλητής «Έκβαση Ηγεσίας» να ανέρχονται σε μ.τ.= 3,48 με τ.α.=1,28), ενώ η ηλικιακή κατηγορία «60 και άνω» εμφανίζεται να υιοθετεί παθητικό μοντέλο ηγεσίας (μ.τ. 2,76 και τ.α 1,12), φαινόμενο που εκτιμάται ότι οφείλεται στην επαγγελματική εξουθένωση και τη φάση αφυπηρέτησης στην οποία βρίσκονται.

#### 7.3.4. Σχέση της έκβασης ηγεσίας με τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson χρησιμοποιείται για την διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με την έκβαση ηγεσίας.

**Πίνακας 27: Συσχέτιση της Έκβασης Ηγεσίας με τα Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας:**

	Μετασχηματιστική ηγεσία	Συναλλακτική ηγεσία	Παθητική ηγεσία
	R <sup>1</sup>	R <sup>1</sup>	R <sup>1</sup>
Έκβαση ηγεσίας	0,916**	0,771**	--0,602**

<sup>1</sup> Συντελεστής συσχέτισης Pearson

\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

\*\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01

Εμφανίζεται πολύ μεγάλη θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση της έκβασης ηγεσίας τόσο με τη μετασχηματιστική ηγεσία ( $R=0,916$ ) όσο και με τη

συναλλακτική ηγεσία ( $R=0,771$ ), σε επίπεδο  $\alpha=0,01$ . Αυτό σημαίνει ότι ο μεγάλος βαθμός άσκησης αυτών των ηγετικών μοντέλων συνυπάρχει με την αποτελεσματικότητα, τη μεγαλύτερη προσπάθεια και την ικανοποίηση από την άσκηση της ηγεσίας. Αντιθέτως, εμφανίζεται μεγάλη αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της έκβασης ηγεσίας και της παθητικής ηγεσίας ( $R=-0,602$ ). Συνεπώς ο μεγάλος βαθμός εφαρμογής αυτού του μοντέλου ηγεσίας συνυπάρχει με μικρά επίπεδα αποτελεσματικότητας, μεγαλύτερης προσπάθειας και ικανοποίησης από την ηγεσία σχολικών μονάδων (Πίνακας 27).

Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που διαπιστώθηκαν δικαιολογούν την εφαρμογή της απλής γραμμικής παλινδρόμησης, προκειμένου να εντοπισθεί η ύπαρξη εξάρτησης της έκβασης ηγεσίας από το κάθε μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, ξεχωριστά. Δεν εφαρμόζεται πολλαπλή παλινδρόμηση λόγω των έντονων συσχετίσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (βλ. Πίνακα 27).

Στις ακόλουθες παλινδρομήσεις χρησιμοποιείται ως εξαρτημένη μεταβλητή η έκβαση ηγεσίας και ως ανεξάρτητη μεταβλητή το κάθε μοντέλο ηγεσίας ξεχωριστά. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι παράμετροι  $\beta$ ,  $R^2$  και p-value της κάθε παλινδρόμησης.

**Πίνακας 28: Εξάρτηση της Έκβασης Ηγεσίας από τα Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (χρήση Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης):**

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Παράμετροι Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης	Μετασηματιστική ηγεσία	Συναλλακτική ηγεσία	Παθητική ηγεσία
Έκβαση ηγεσίας	Συντελεστής $\beta$	1,206	1,181	-0,718
	p-value	0,000	0,000	0,000
	$R^2$	0,840	0,594	0,363

\* Η επιρροή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

\*\* Η επιρροή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01

Στον Πίνακα 28 φαίνεται ότι, η μετασηματιστική ( $\beta=1,206$ ,  $R^2=0,840$ ) και η συναλλακτική ηγεσία ( $\beta=1,181$ ,  $R^2=0,594$ ) επηρεάζουν θετικά και στατιστικά σημαντικά την έκβαση ηγεσίας ( $p<0,05$ ), όσο δηλαδή, μεγαλύτερη εφαρμογή έχουν τα συγκεκριμένα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας από τους Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολικών μονάδων, τόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την διεύθυνση του σχολείου

αποτελεσματική και οι ίδιοι αισθάνονται εργασιακή ικανοποίηση και επιθυμούν να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια.

Σχετικά με την Παθητική ηγεσία, η έκβαση ηγεσίας εξαρτάται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά από αυτό το μοντέλο ( $\beta = -0,718$ ,  $R^2 = 0,363$ ,  $p < 0,05$ ). Όσο περισσότερο οι Διευθυντές/Διευθύντριες λειτουργούν παθητικά/αποφευκτικά, τόσο μεγαλύτερη αναποτελεσματικότητα και δυσαρέσκεια δημιουργείται.

Συνεπώς και οι τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν μεγάλο μέρος της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.

#### 7.4. Επισκόπηση των Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Για τη διερεύνηση των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Rahim Organizational Conflict Inventory– II, Form B (Rahim, 1983) (βλ. Κεφάλαιο 6, ενότητα 7). Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αποτυπώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε 28 προτάσεις, που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής της σχολικής τους μονάδας, με μια κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Οι προτάσεις αυτές ομαδοποιούνται σε 5 υποομάδες για να μετρήσουν πέντε διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων.

Για κάθε ερωτώμενο υπολογίζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων που αφορούν το κάθε ένα από τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και μπορεί να προκύψει ένα επιμέρους μέσο σκορ εύρους από 1 – 5. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται, τόσο περισσότερο χρησιμοποιείται ένας τρόπος διαχείρισης σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Η αξιοπιστία όλων των κλιμάκων είναι πολύ ικανοποιητική αφού το Cronbach's Alpha έχει τιμές από 0,687 (στην περίπτωση της Αποφυγής) έως και 0,948 (στην περίπτωση της Ενσωμάτωσης).

**Πίνακας 29: Περιγραφικά μέτρα των πέντε κλιμάκων για τους τύπους διαχείρισης συγκρούσεων.**

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	153	1,00	5,00	3,47	0,955	0,948
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	153	1,00	4,83	3,20	0,692	0,798
Επιβολής /Κυριαρχία	153	1,00	5,00	2,65	0,874	0,833

Αποφυγής	153	1,00	4,83	3,03	0,742	0,687
Συμβιβασμού	153	1,00	5,00	3,33	0,853	0,843



**Διάγραμμα 5: Επίπεδα των πέντε κλιμάκων για τους τύπους διαχείρισης συγκρούσεων.**

Από τη μελέτη του Πίνακα 29 και του Διαγράμματος 5, διαπιστώνεται ότι, τα πιο συχνά σε εφαρμογή στυλ διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων, είναι η «Ενσωμάτωση/Συνεργασία» (μ.τ. 3,47, Τ.Α. 0,955) και ο «Συμβιβασμός» (μ.τ. 3,33, Τ.Α. 0,853), οι οποίοι παρουσιάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό να επιδιώκουν μια αποτελεσματική λύση ή μια αμοιβαία αποδεκτή απόφαση. Η διαφορά στο βαθμό άσκησης αυτών των δύο στυλ είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0.05$ ).

Ακολουθεί η μεταβλητή «Προσαρμογής/Συγκαταβατικός» (μ.τ. 3,20 και Τ.Α. 0,692), ενώ δε μπορεί να αγνοηθεί η μέση τιμή της μεταβλητής «Αποφυγή» των συγκρούσεων (μ.τ. 3,03) από τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων του Ν. Αχαΐας. Ωστόσο, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η «Επιβολή/Κυριαρχία» εφαρμόζεται σε αρκετά μικρότερο βαθμό (μ.τ. 2,65, Τ.Α. 0,687). Μάλιστα, το συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιείται σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό σε σχέση με κάθε άλλο ( $p < 0.05$ ). Είναι αξιοσημείωτο ότι η «Αποφυγή» παρουσιάζει μία μέτρια τιμή και επομένως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται τους Διευθυντές/Διευθύντριες να προτιμούν την αποφυγή των συγκρούσεων και να τις αγνοούν, δημιουργώντας δυσαρέσκεια και απογοήτευση σε καθένα από τα συγκρουόμενα μέρη.



Γενικότερα, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όλων των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (Βλ. Πίνακα 29-Διάγραμμα 7). Οι βασικοί άξονες του συγκρουσιακού πλέγματος (Conflict Grid) των Blake & Mouton(1964), σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούνται στο σύνολό τους από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό.

**Πίνακας 30: Διαφορές ανάμεσα στα στυλ Διαχείρισης συγκρούσεων**

	M.T.	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,47	0,955	Paired samples	0,000**
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,20	0,692	t-test	
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,47	0,955	Paired samples	0,000**
Επιβολής /Κυριαρχία	2,65	0,874	t-test	
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,47	0,955	Paired samples	0,000**
Αποφυγής	3,03	0,742	t-test	
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,47	0,955	Paired samples	0,009**
Συμβιβασμού	3,33	0,853	t-test	
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,20	0,692	Paired samples	0,000**
Επιβολής /Κυριαρχία	2,65	0,874	t-test	
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,20	0,692	Paired samples	0,008**
Αποφυγής	3,03	0,742	t-test	
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,20	0,692	Paired samples	0,004**
Συμβιβασμού	3,33	0,853	t-test	
Επιβολής /Κυριαρχία	2,65	0,874	Paired samples	0,000**
Αποφυγής	3,03	0,742	t-test	
Επιβολής /Κυριαρχία	2,65	0,874	Paired samples	0,000**
Συμβιβασμού	3,33	0,853	t-test	
Αποφυγής	3,03	0,742	Paired samples	0,000**
Συμβιβασμού	3,33	0,853	t-test	

\* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

\*\* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01

Στον Πίνακα 30, απεικονίζονται τα αποτελέσματα των ανά δύο συγκρίσεων των κλιμάκων που αφορούν στα διαφορετικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Βρέθηκε ότι το στυλ συνεργασίας «Ενσωμάτωση/Συνεργασίας» ήταν το κυρίαρχο στο δείγμα μας, καθώς η αντίστοιχη κλίμακα φαίνεται να διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλες τις άλλες (μ.τ.3,47).

Αντίστοιχα, το δεύτερο κυρίαρχο στυλ διαχείρισης το οποίο φαίνεται να εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες του δείγματος βρέθηκε να είναι ο «Συμβιβασμός», το οποίο επίσης διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλα τα άλλα στυλ. Τέλος, η κλίμακα με τις χαμηλότερες τιμές ήταν εκείνη που αφορούσε στο στυλ «Επιβολή/Κυριαρχία».

#### 7.4.1. Τα Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανά Δημογραφικό χαρακτηριστικό.

Οι πιθανές επιρροές των δημογραφικών χαρακτηριστικών στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζονται διερευνήθηκαν με τα κατάλληλα παραμετρικά και μη παραμετρικά στατιστικά τεστ. Ακολούθως παρουσιάζονται μόνο οι περιπτώσεις όπου διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 31: Διαφοροποίηση των Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα.**

Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	Έτη υπηρεσίας		Test	P-value	
	(τρέχουσα μονάδα)				
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	2-5	3,64	0,89	Kruskal-Wallis	0,361
	6-10	3,25	0,91		
	11-15	3,33	1,02		
	16-20	3,68	1,04		
	Πάνω από 20	3,44	0,97		
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	2-5	3,29	0,60	Kruskal-Wallis	0,549
	6-10	3,05	0,72		
	11-15	3,14	0,75		
	16-20	3,34	0,77		

Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	Έτη υπηρεσίας (τρέχουσα μονάδα)	M.T.	T.A.	Test	P-value
Επιβολής /Κυριαρχία	<i>Πάνω από 20</i>	3,22	0,71	Kruskal-Wallis	0,021*
	<i>2-5</i>	2,70	0,95		
	<i>6-10</i>	2,75	0,81		
	<i>11-15</i>	2,49	0,96		
	<i>16-20</i>	2,13	0,66		
	<i>Πάνω από 20</i>	<b>2,89</b>	<b>0,74</b>		
Αποφυγής	<i>2-5</i>	2,99	0,73	Kruskal-Wallis	0,893
	<i>6-10</i>	2,94	0,62		
	<i>11-15</i>	3,14	0,91		
	<i>16-20</i>	<b>3,16</b>	<b>0,76</b>		
	<i>Πάνω από 20</i>	3,02	0,71		
	<i>2-5</i>	<b>3,47</b>	<b>0,64</b>		
Συμβιβασμού	<i>6-10</i>	3,07	0,85	Kruskal-Wallis	0,420
	<i>11-15</i>	3,36	0,92		
	<i>16-20</i>	3,42	1,03		
	<i>Πάνω από 20</i>	3,31	0,96		

Ως προς το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της «Ενσωμάτωσης-Συνεργασίας», οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα. Μικρό προβάδισμα παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς όπου τα χρόνια παραμονής τους στην ίδια σχολική μονάδα ανέρχονται από 16 έως 20, και διαπιστώνουν μεγαλύτερο βαθμό εφαρμογής αυτού του στυλ διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων (μ.τ. 3,68, T.A.1,04). Και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα «2-5» έτη με μικρή διαφορά (μ.τ.3,64 και T.A. 0,89), που σημαίνει ότι οι νεοτοποθετηθέντες εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα αισθάνονται την ενσωμάτωση και τη συνεργασία ως τους τρόπους διαχείρισης που χρησιμοποιεί η διεύθυνση για τις συγκρούσεις που ανακύπτουν (βλ. Πίνακα 31).

Παρόμοια εικόνα παρατηρείται στις τεχνικές «Προσαρμογής-Συγκαταβατικός» και της «Αποφυγής», όπου η ηλικιακή κατηγορία «16-20» σημειώνει διαφορά από τις λοιπές κατηγορίες, με μέσες τιμές να σημειώνονται 3,34 και 3,16 αντίστοιχα και τυπικές αποκλίσεις 0,77 και 0,76 αντίστοιχα.

Οι συμμετέχοντες με πολλά έτη υπηρεσίας στην τρέχουσα μονάδα από 11 έως 15 έτη (μ.τ. 2,49 και Τ.Α. 0,96) και από 16 έως 20 έτη (μ.τ. 2,13 και Τ.Α.0,66) διαπιστώνουν στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό εφαρμογής της «Επιβολής/Κυριαρχίας», σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ( $p<0.05$ ).

Στην μεταβλητή «Συμβιβασμός», οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν από 2 έως 5 έτη στην ίδια σχολική μονάδα, αντιλαμβάνονται ότι η διεύθυνση υιοθετεί πιο συχνά το συμβιβασμό για την επίλυση των συγκρούσεων, με μ.τ. 3,47 και Τ.Α. 0,64.

#### 7.4.2. Τα Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανά χαρακτηριστικό σχολικής μονάδας.

**Πίνακας 32: Διαφοροποίηση των Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανάλογα με την ειδικότητα του/της Διευθυντή/Διευθύντριας**

Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	Ειδικότητα Διευθυντή/ας	Μ.Τ.	Τ.Α.	Test	P-value
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών	3,46	0,98	Kruskal-Wallis	0,611
	Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών	3,44	0,96		
	Λοιπές	3,75	0,79		
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών	3,16	0,74	Kruskal-Wallis	0,585
	Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών	3,21	0,70		
	Λοιπές	3,38	0,30		
Επιβολής /Κυριαρχία	Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών	2,63	0,80	Kruskal-Wallis	0,917
	Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών	2,67	0,95		
	Λοιπές	2,67	0,66		

Αποφυγής	Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών	2,86	0,71	Kruskal-Wallis	0,041*
	Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών	3,13	0,76		
	Λοιπές	3,24	0,64		
Συμβιβασμού	Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών	3,33	0,88	Kruskal-Wallis	0,327
	Θετικών/Τεχνολογικών /Οικονομικών σπουδών	3,28	0,86		
	Λοιπές	3,67	0,63		

Τα στοιχεία του Πίνακα 32 έχουν ως εξής: στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό ( $p < 0.05$ ). εφαρμογής της «Αποφυγής» και της «Επιβολής/Κυριαρχίας» διαπιστώνουν οι ερωτώμενοι που προέρχονται από μονάδες με Διευθυντή/Διευθύντρια ειδικότητας Θεωρητικών/Ανθρωπιστικών σπουδών, με μέση τιμή να εντοπίζεται στο 2,86 , τυπική απόκλιση 0,71 και μέση τιμή 2,63 και τυπική απόκλιση 0,80 αντίστοιχα. Ενώ φαίνεται οι εν λόγω Διευθυντές/Διευθύντριες σε ικανοποιητικό βαθμό, να υιοθετούν την συνεργασία (μ.τ. 3,46) και να επιδιώκουν το συμβιβασμό (μ.τ. 3,33) για τις συγκρούσεις που καλούνται να διαχειριστούν στον εργασιακό χώρο.

Στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό εφαρμογής της «Ενσωμάτωσης/Συνεργασίας» καταγράφεται από τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από σχολική μονάδα με Διευθυντή/Διευθύντρια Καλλιτεχνικών σπουδών και Φυσικής Αγωγής με μέση τιμή 3,75 και τυπική απόκλιση 0,79. Οι Διευθυντές αυτών των ειδικοτήτων φαίνεται ,πέραν της συνεργασίας, να επιδιώκουν και τις συμβιβαστικές λύσεις με μέση τιμή 3,67 και σε μέτριο βαθμό (μ.τ. 3,24) να αποφεύγουν-περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα- τη διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική τους μονάδα, ενώ καταγράφουν την ίδια μέση τιμή (2,67) με τις ειδικότητες των θετικών/τεχνολογικών και οικονομικών σπουδών στην άσκηση εξουσίας και την έλλειψη συνεργατικής διάθεσης.

**Πίνακας 33: Διαφοροποίηση των Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανάλογα με το επίπεδο σπουδών του/της Διευθυντή/Διευθύντριας**

Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	Επίπεδο σπουδών Διευθυντή/ας	M.T.	T.A.	Test	P-value
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	Διδακτορικό	3,16	1,11	Kruskal-	0,044*

	<i>Μεταπτυχιακό</i>	3,62	0,95	Wallis	
	<i>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</i>	3,46	0,77		
	<i>Βασικό πτυχίο</i>	3,24	0,81		
<b>Προσαρμογής/Συγκαταβατικός</b>	<i>Διδακτορικό</i>	2,80	0,80	Kruskal-Wallis	0,024*
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	3,32	0,68		
	<i>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</i>	3,13	0,42		
	<i>Βασικό πτυχίο</i>	3,16	0,57		
<b>Επιβολής /Κυριαρχία</b>	<i>Διδακτορικό</i>	2,58	1,05	Kruskal-Wallis	0,351
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	2,63	0,84		
	<i>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</i>	2,20	0,71		
	<i>Βασικό πτυχίο</i>	2,85	0,84		
<b>Αποφυγής</b>	<i>Διδακτορικό</i>	2,94	0,80	Kruskal-Wallis	0,826
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	3,05	0,79		
	<i>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</i>	2,88	0,58		
	<i>Βασικό πτυχίο</i>	3,08	0,55		
<b>Συμβιβασμού</b>	<i>Διδακτορικό</i>	3,05	1,04	Kruskal-Wallis	0,05*
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	3,46	0,86		
	<i>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</i>	2,88	0,63		
	<i>Βασικό πτυχίο</i>	3,20	0,64		

Σε σχολικές μονάδες με Διευθυντή/Διευθύντρια που διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, καταγράφεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος βαθμός εφαρμογής του στυλ «Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός» (μ.τ. 3,62 και Τ.Α. 0,95), του στυλ «Προσαρμογής/Συγκαταβατικός» (μ.τ. 3,32 και Τ.Α. 0,68) και του στυλ «Συμβιβασμού» (μ.τ.3,46 και Τ.Α. 0,86), σε σχέση με μονάδες που έχουν διευθυντές άλλου εκπαιδευτικού επιπέδου ( $p < 0.05$ ). Ενώ, όσο λιγότερα ακαδημαϊκά προσόντα διαθέτουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες (μόνο βασικό πτυχίο διορισμού), τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν αυταρχικές στρατηγικές, χρησιμοποιώντας την εξουσία της θέσης τους, με τη μεταβλητή «Κυριαρχία/Επιβολή» να εμφανίζει μέση τιμή 2,85 ή αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ο

Διευθυντής/Διευθύντρια είναι αδύναμος/η για την επίλυση τους (μ.τ.3,08 και Τ.Α. 0,55). (βλ. Πίνακα 33).

**Πίνακας 34: Διαφοροποίηση των Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας του/της Διευθυντή/Διευθύντριας σε διευθυντική θέση.**

Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	Έτη σε διευθυντική θέση του Διευθυντή/ας	Μ.Τ.	Τ.Α.	Test	P-value
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	<i>Λιγότερο από 5</i>	3,41	0,96	Kruskal-Wallis	0,369
	<i>6-10</i>	3,57	1,01		
	<i>11-15</i>	3,30	0,87		
	<i>Περισσότερα από 15</i>	3,84	0,66		
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	<i>Λιγότερο από 5</i>	3,14	0,67	Kruskal-Wallis	0,734
	<i>6-10</i>	3,28	0,77		
	<i>11-15</i>	3,16	0,62		
	<i>Περισσότερα από 15</i>	3,33	0,55		
Επιβολής /Κυριαρχία	<i>Λιγότερο από 5</i>	2,68	0,72	Kruskal-Wallis	0,121
	<i>6-10</i>	2,77	1,02		
	<i>11-15</i>	2,33	0,90		
	<i>Περισσότερα από 15</i>	2,57	0,74		
Αποφυγής	<i>Λιγότερο από 5</i>	2,84	0,72	Kruskal-Wallis	0,025*
	<i>6-10</i>	3,31	0,77		
	<i>11-15</i>	2,89	0,55		
	<i>Περισσότερα από 15</i>	3,19	0,69		
Συμβιβασμού	<i>Λιγότερο από 5</i>	3,21	0,80	Kruskal-Wallis	0,237
	<i>6-10</i>	3,48	0,91		
	<i>11-15</i>	3,23	0,85		

Περισσότερα από 15

3,71

0,83

Τέλος, στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό ( $p < 0.05$ ), εφαρμογής της «Αποφυγής» διαπιστώνουν οι ερωτώμενοι που προέρχονται από σχολικές μονάδες με Διευθυντή/Διευθύντρια που βρίσκεται για λιγότερα από 5 έτη στη διευθυντική θέση( μ.τ. 2,84 και Τ.Α. 0,77), ενώ οι διευθυντές με περισσότερα από 15 έτη εμπειρίας σε διευθυντική θέση εμφανίζουν μεγαλύτερη τιμή (3,84) στη μεταβλητή «Ενσωμάτωσης/Προσαρμογής». Παρατηρείται η τάση, όσο μεγαλύτερη είναι η εμπειρία σε θέση ευθύνης, τόσο περισσότερο να χρησιμοποιούνται στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που διασφαλίζουν αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις και σε αποτελεσματικούς τρόπους διευθέτησης των οργανωσιακών συγκρούσεων.

#### 7.5. Σχέση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson χρησιμοποιείται για την διερεύνηση της σχέσης των διαφόρων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

**Πίνακας 35: Συσχέτιση των Μοντέλων Εκπαιδευτικής Ηγεσίας με τα Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων.**

	Μετασηματιστική ηγεσία	Συναλλακτική ηγεσία	Παθητική ηγεσία
	R <sup>1</sup>	R <sup>1</sup>	R <sup>1</sup>
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	<b>0,899**</b>	<b>0,732**</b>	-0,605**
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	<b>0,682**</b>	0,527**	-0,345**
Επιβολής /Κυριαρχία	<b>-0,118</b>	0,121	<b>0,307**</b>
Αποφυγής	0,176*	0,171*	<b>0,223**</b>
Συμβιβασμού	<b>0,693**</b>	<b>0,551**</b>	-0,368**

<sup>1</sup> Συντελεστής συσχέτισης Pearson

\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05

\*\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01



Αρχικά, φαίνεται να υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της Μετασχηματιστικής ( $R=0,899$ ) και της Συναλλακτικής ηγεσίας ( $R=0.732$ ) με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων «Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός». Μεγάλη θετική συσχέτιση με αυτά τα μοντέλα ηγεσίας έχει και το στυλ «Προσαρμογής/Συγκαταβατικός» ( $R=0.682$  και  $R=0.527$  αντίστοιχα) αλλά και το στυλ «Συμβιβασμού» ( $R=0.693$  και  $R=0,551$  αντίστοιχα). Αντιθέτως, η Παθητική ηγεσία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την «Επιβολή/Κυριαρχία» ( $R=0.307$ ) και την «Αποφυγή» ( $R=0.223$ ), ενώ παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τα στυλ «Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός» ( $R=-0,605$ ), «Προσαρμογής/Συγκαταβατικός» ( $R=-0.345$ ) και «Συμβιβασμού» ( $R=-0.368$ ).

Αναμένεται επομένως ότι οι Διευθυντές/Διευθύντριες που υιοθετούν τον συμβιβασμό ή τη συνεργασία ως τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων να εφαρμόζουν περισσότερο τη συναλλακτική ή μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ όσοι υιοθετούν την αποφυγή αναμένεται να εφαρμόζουν περισσότερο την παθητική ηγεσία. Παράλληλα οι διευθυντές που υιοθετούν την παθητική ηγεσία χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό τον συμβιβασμό και τη συνεργασία για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

Επομένως, σε σημαντικό βαθμό παρατηρείται η συσχέτιση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα εφαρμοζόμενα στυλ διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων και αναδύονται οι συσχετίσεις μεταξύ τους που επιβεβαιώνουν ότι ο τρόπος άσκησης της σχολικής ηγεσίας που υιοθετείται, δοκιμάζει στην πράξη τις ικανότητες του/της Διευθυντή/Διευθύντριας στη διαχείριση του αναπόφευκτου φαινομένου των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Συμπεράσματα-Προτάσεις.**

### **8.1. Συμπεράσματα –Συζήτηση ευρημάτων.**

Σκοπός της προτεινόμενης έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη συσχέτισης ανάμεσα στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι Διευθυντές σε δημόσια ημερήσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Διερευνήθηκαν ο βαθμός εμφάνισης των εννέα διαστάσεων του Πλήρους Φάσματος Ηγεσίας (Full Range of Leadership) των Avolio & Bass (1991) καθώς και η έκβαση της ηγεσίας, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, διερευνήθηκε η επίδραση διαφόρων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων στα αντιλαμβανόμενα από τους εκπαιδευτικούς μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και στην έκβαση ηγεσίας.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε ο βαθμός εμφάνισης των πέντε βασικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, σύμφωνα με το μοντέλο των Rahim & Bonoma (1979) που εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και μελετήθηκε η επίδραση δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων στις επιλογές αντιμετώπισης των συγκρούσεων από τις διευθύνσεις των σχολείων.

Τέλος, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ των τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας (μετασχηματιστικού, συναλλακτικού και παθητικού) και των πέντε βασικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σύμφωνα με το μοντέλο των Rahim & Bonoma (1979).

Αφού επιχειρήθηκε η θεωρητική προσέγγιση του θέματος και η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη, ακολούθησε η βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών με το θέμα ερευνών για να διαπιστωθεί τελικά ο ιδιαίτερα περιορισμένος αριθμός συναφών ερευνητικών μελετών και να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ηλεκτρονικού δομημένου ερωτηματολογίου. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων, περιείχε στο Α μέρος ερωτήσεις για τη διερεύνηση δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και χαρακτηριστικών του προφίλ της σχολικής μονάδας. Για τα λοιπά ζητούμενα, στο Β' και Γ' μέρος, χρησιμοποιήθηκαν δύο διεθνώς αναγνωρισμένα για την επιστημονική τους επάρκεια ερευνητικά εργαλεία: το MLQ (Multi-factor Leadership Questionnaire) (Form-5x) των Bass & Avolio (1992) και του *Rahim Organizational Conflict Inventory– II, Form B* (Rahim, 1983), τα οποία εξασφάλισαν ικανοποιητικά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ερευνητικής μελέτης, με δεδομένο ότι έχουν αποδειχθεί σε πολλά περιβάλλοντα και έχουν χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών (Rowold, 2005).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 153 εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2019-2020 σε Δημόσια Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια του Ν. Αχαΐας. Λόγω της μη λειτουργίας των σχολικών μονάδων, εξαιτίας των ειδικών συνθηκών που σχετίζονται με την πανδημία COVID-19, επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία και η έρευνα διενεργήθηκε την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2020. Η έναρξη της έρευνας σηματοδοτήθηκε με την διενέργεια της πιλοτικής της φάσης

Στις ενότητες που ακολουθούν, αναφέρονται τα συμπεράσματα της μελέτης ανά ερευνητικό ερώτημα.

### **8.1.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Ποια μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και διαστάσεις έκβασης ηγεσίας υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς;»**

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα κατέδειξαν ως κυρίαρχο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια του Ν. Αχαΐας, το μετασχηματιστικό. Αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η συναλλακτική ηγεσία έπεται με μικρή διαφορά. Ο μέσος βαθμός άσκησής τους (μ.τ. 3,27 και μ.τ. 3,17 αντίστοιχα) καταδεικνύει ότι οι Διευθυντές/Διευθύντριες υιοθετούν συμπεριφορές και πρακτικές μετασχηματιστικού και συναλλακτικού ηγέτη, αλλά δε μπορούμε ξεκάθαρα να ισχυριστούμε ότι κινούνται στη λειτουργία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η μικρή διαφορά με την οποία έπεται το συναλλακτικό μοντέλο, οδηγεί στην παρατήρηση ότι οι

ηγέτες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν μετασχηματιστικές συμπεριφορές σχεδόν παράλληλα με τις αντίστοιχες συναλλακτικές.

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής κρίσης που διανύει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και η οποία επηρέασε βαθιά το χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, με αποτέλεσμα οι ηγέτες να αναζητούν το μοντέλο εκείνο που θα ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στα νέα δεδομένα μέσα σε ένα ασφυκτικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συνθήκες αυτές ήταν κατάλληλες για την ανάδυση μετασχηματιστικών στοιχείων, γεγονός που σύμφωνα με τον Bass (1998) δικαιολογείται σε περιόδους κρίσεων και αβεβαιότητας. Επιπλέον οι Βιτσιλάκη & Ράπτης (2007) επεσήμαναν τον μέτριο βαθμό εμφάνισης της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε συγκεντρωτικά κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα.

Επιπλέον τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα όσα υποστήριξαν οι Bass, 1985·Avolio, Bass & Jung, 1999, οι οποίοι αντιλήφθηκαν τα δύο μοντέλα ως διακριτά μεν, αλλά αλληλοεξαρτώμενα και συμπληρωματικά. Προς αυτή τη κατεύθυνση οι Bass & Riggio (2014) ισχυρίζονται πως το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας αποτελεί την επέκταση του συναλλακτικού μοντέλου, το οποίο προάγει σε ανώτερο επίπεδο. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σχετικά αισιόδοξα, αφού σύμφωνα με τους Howell & Avolio (1993 a,b) οι αποτελεσματικότεροι ηγέτες δρουν παράλληλα μετασχηματιστικά και συναλλακτικά, εντοπίζοντας σχέση επαύξησης μεταξύ τους.

Επιπλέον η επικράτηση του μετασχηματιστικού και συναλλακτικού μοντέλου συνδυάζεται ισορροπημένα με τη χαμηλή αξιολόγηση της εμφάνισης της παθητικής-αποφευκτικής ηγεσίας (μ.τ. 2,32). Οι Διευθυντές/Διευθύντριες προτιμούν να ασκούν ενεργητικές μορφές ηγεσίας, προκειμένου να ανταποκριθούν στις επικρατούσες συνθήκες, εύρημα που εναρμονίζεται με τους ισχυρισμούς των Brauckmann & Pashiaridis (2011) και Pashiaridis & Johansson (2016), που υποστήριξαν ότι στο σύγχρονο πολύπλοκο και αβέβαιο εκπαιδευτικό περιβάλλον παρατηρείται αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως καθοριστικού παράγοντα ποιότητας – αποτελεσματικότητας και την ταύτιση της ποιοτικής-αποτελεσματικής εκπαίδευσης με την ανάπτυξη ηγετών με αναβαθμισμένο και ευέλικτο ρόλο (Beare, Caldwell & Millikan, 1989/1992) που θα έχουν την ικανότητα να ενορχηστρώνουν τους μετόχους του διοικητικού πράττειν προς συντονισμένη δράση (Καραγιάννης, 2014).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο επομένως επικρατεί οριακά η γλώσσα του μετασχηματισμού και ο μετασχηματιστικός ηγέτης αναγνωρίζεται ως η βασική

συνιστώσα της αλλαγής (Hoy & Miskel, 2005). Το εύρημα χαρακτηρίζεται ευοίωνο και η επικράτηση του μετασχηματιστικού μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας-έστω και με μέτριο βαθμό εμφάνισης- παρέχει σαφείς ενδείξεις για τη σταδιακή μετακίνηση από το γραφειοκρατικό-διαχειριστικό μοντέλο των διευθυντών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς το πεδίο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μέσα στα πλαίσια της μεταρρυθμιστικής κίνησης που διέπει το χώρο ηγεσίας τα τελευταία χρόνια.

Ως προς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των επιμέρους διαστάσεων των μοντέλων ηγεσίας, οι μετασχηματιστικές κλίμακες εμφανίζουν τις πιο ικανοποιητικές τιμές. Η διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας που συγκέντρωσε και τη μεγαλύτερη μέση τιμή στους επιμέρους δείκτες αφορά στην «Εμπνευσμένη Παρακίνηση» (μ.τ. 3,40), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την πρόθεση και την ικανότητα των διευθύνσεων να τους παρακινούν μέσω του οράματος και των προσδοκιών που προβάλλουν. Τέτοιοι ηγέτες μιλούν με αισιοδοξία για το μέλλον και με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν (Avolio & Bass, 2004). Το ομαδικό πνεύμα ενισχύεται μέσα από αυτή τη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Northouse, 2010).

Προέκυψε ότι αξιοποιούν σε μικρότερο βαθμό τις μετασχηματιστικές κλίμακες «Εξιδανικευμένη Επιρροή» (μ.τ. 3,34) και «Διανοητική Διέγερση» (μ.τ. 3,25), και «Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον» (μ.τ. 3,18) αλλά είναι σαφής η τάση των διευθυντών/διευθυντριών σε μια πιο ανθρωποκεντρική ηγεσία, μια ηγεσία που βασίζεται στο όραμα, την επιρροή και τις αξίες και προωθεί τον εκδημοκρατισμό του σχολείου (Jenlink, 2009).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις περιγραφές των εκπαιδευτικών, οι Διευθυντές/Διευθύντριες ενσωματώνουν στο ηγετικό τους προφίλ τη συναλλακτική διάσταση της έκτακτης κατ' εξαίρεσης ανταμοιβής (μ.τ. 3,42), προσανατολίζονται προς την εκπλήρωση του έργου, κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς προς συγκεκριμένους στόχους που έχει θέσει το σχολείο, διευκρινίζουν τις απαιτήσεις ως προς το ρόλο και τα καθήκοντα κάθε εργαζομένου και επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα της απόδοσής τους.

Το εύρημα συνάδει με βιβλιογραφικές αναφορές καθότι η έκτακτη ανταμοιβή όταν είναι υλική, θεωρείται ως συστατικό της συναλλακτικής ηγεσίας (Bass & Riggio, 2014), ενώ όταν είναι ψυχολογική παροχή μπορεί να θεωρηθεί στοιχείο της μετασχηματιστικής (Antonakis et al., 2003). Η «έκτακτη ανταμοιβή», εμφανίζεται και σε προηγούμενες έρευνες να έχει ισχυρή θετική σχέση με τη μετασχηματιστική ηγεσία

(Judge & Piccolo, 2004). Ενώ αιτιολογείται από τους Smith και Bell (2011) η περίπτωση των σχολικών Διευθυντών που επικρατεί η τάση να προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τη χαμηλή απόδοση με ανταμοιβές όπως επαίνους, θετικά σχόλια και διευκολύνσεις στα σχολικά καθήκοντα.

Παράλληλα, η ασθενής εμφάνιση της παθητικής ηγεσίας (μ.τ. 2,32) και η αρνητική συσχέτιση που παρουσιάζει με το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό μοντέλο, αποτελούν ένδειξη απουσίας της αδιαφορίας ως χαρακτηριστικών των διευθυντών, ενώ παράλληλα φανερώνουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αρνητική επίδραση του παθητικού μοντέλου και της έλλειψης της ηγεσίας.

Αναφορικά με την έκβαση ηγεσίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική σχέση με τη μεταβλητή «μετασχηματιστική ηγεσία» ( $R^1=0,916$ ), ικανοποιητική συσχέτιση με «συναλλακτική ηγεσία» ( $R^1=0,771$ ), ενώ σημειώθηκε αρνητική και στατιστικά σημαντική με την παθητική ηγεσία ( $R^1= -0,602$ ). Το μετασχηματιστικό μοντέλο αναδεικνύεται ως κυρίαρχο και στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντα της έκβασης της ηγεσίας. Ως ιδιαίτερα δυνατά σημεία εμφανίζονται η ηγετική αποτελεσματικότητα και η ευχαρίστηση των εργαζομένων και, ενώ η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, για μεγαλύτερη προσπάθεια και επιτυχία, εμφανίζεται λίγο πιο αδύναμη.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ανάλογα των Yukl (1999) και Bass (1998), κατά τα οποία η μεγαλύτερη προσπάθεια των εργαζομένων, η δέσμευση και η ικανοποίηση ενισχύονται από τις συμπεριφορές των μετασχηματιστών ηγετών. Ο Kirkbride (2006) προσθέτει την ύπαρξη της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής προσέγγισης και της αποτελεσματικότητας των ηγετικών συμπεριφορών και οι Bass και Riggio (2014) δηλώνουν στο βιβλίο τους «Transformational Leadership» ότι υπάρχει πολύ υψηλή συσχέτιση μεταξύ των στοιχείων του μετασχηματιστικού στυλ και της ικανοποίησης από τις ηγετικές συμπεριφορές.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις εκβάσεις της ηγεσίας, διαφοροποιείται ανάλογα με τη μορφή ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές και συσχετίζονται ενδεχομένως με τις συνθήκες στις οποίες καλούνται να τα εφαρμόσουν.

**8.1.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιούν συχνότερα οι Διευθυντές/Διευθύντριες σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς;**

Από τη σύγκριση των μέσων όρων (βλ. Πίνακα, 29, σελ. 150), οι Διευθυντές/Διευθύντριες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, για να διαχειριστούν τις συγκρούσεις που συμβαίνουν στη σχολική μονάδα, υιοθετούν πιο συχνά το στυλ της ενσωμάτωσης/συνεργασίας (μ.τ.= 3,47/5). Επίσης φαίνεται να υιοθετούν σε σημαντικό βαθμό το στυλ του συμβιβασμού (μ.τ.=3,33/5). Το εύρημα επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση των κλιμάκων που αφορούν στα διαφορετικά στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων (Διάγραμμα 5).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του Διευθυντή/Διευθύντριας την πρόθεση να συζητήσουν ανοικτά τις ανησυχίες όλων των μερών, να ανταλλάξουν ακριβείς πληροφορίες και επικεντρώνονται στην επίλυση των προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο για να βρεθούν νέες λύσεις προσανατολισμένες στις ανάγκες των μερών, συνθήκες, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δημιουργούν συνθήκες εγγύτητας στα συγκρουόμενα μέρη, προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματική και κοινά αποδεκτή λύση (Phillips & Gully, 2012). που ενσωματώνει τους στόχους και τις ανάγκες και των δύο μερών (Tutzauer & Roloff, 1988).

Ο συμβιβασμός αποτελεί και αυτός μια επιλογή σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι Διευθυντές/Διευθύντριες του Ν. Αχαΐας, δε δημιουργούν κλίμα νικητή και ηττημένου και αναζητούν τη χρυσή τομή για να δημιουργηθεί μια καλή βάση για συνεργατική δράση. Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, αυτό το στυλ χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον όταν κάποιος πρέπει να λάβει προσωρινές λύσεις ή να επιλύσει τις συγκρούσεις γρήγορα και υπάρχει ισορροπία δύναμης μεταξύ των μερών (Rahim, 1985).Αποτελεί έναν απλό και αποτελεσματικό τρόπο διευθέτησης των οργανωσιακών συγκρούσεων, που όμως δεν ενδείκνυται για την αντιμετώπιση πολύπλοκων ζητημάτων.

Η εξυπηρέτηση («Προσαρμογή/Συγκατάβαση») (μ.τ. 3,2/5) και η «Αποφυγή»(μ.τ.3,03/5), φαίνεται να αποτελούν και αυτές επιλογή στη διαχείριση των συγκρούσεων από τους Διευθυντές/Διευθύντριες, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Wilmot & Hocker (1998) η εξυπηρέτηση συνδέεται με παθητική στάση, καθώς κάποιος θέτει στην άκρη τις προσωπικές του ανάγκες, για να ευχαριστήσει τον συνεργάτη του, εκφράζοντας ρητά

την αρμονία και τη συνεργασία σε ένα επεισόδιο σύγκρουσης, ενώ κινείται στη λογική του χάνω – κερδίζεις (lose-win).

Ενώ άλλοι Διευθυντές/Διευθύντριες εμφανίζουν ακόμα πιο παθητική στάση, αγνοώντας και αποφεύγοντας τις συγκρούσεις, θεωρώντας προφανώς ότι μπορεί να εξαιρεθούν ή να ατονίσουν από μόνες τους. Αυτός ο τύπος της παθητικής διαχείρισης, συνδέεται με τη απόσυρση, τη μετάθεση ευθυνών και την παράκαμψη καταστάσεων. Δημιουργεί δυσαρέσκεια, δεν ικανοποιεί κανένα από τα συγκρουόμενα μέρη. Ωστόσο θα μπορούσε αυτό το στυλ να είναι χρήσιμο όταν τα θέματα είναι ασήμαντα ή όταν το δυναμικό δυσλειτουργικό αποτέλεσμα της αντιμετώπισης του άλλου μέρους, αντισταθμίζει τα οφέλη από την επίλυση της σύγκρουσης .

Και τέλος, σε πολύ μικρότερο βαθμό (μ.τ. 2,65/5), ακολουθεί το στυλ της κυριαρχίας/επιβολής, που φαίνεται ότι είναι ο τρόπος που αποφεύγεται για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων.

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η υιοθέτηση ενός στυλ από τους διευθυντές του δείγματος μπορεί να συσχετισθεί με την υιοθέτηση ή την αποφυγή κάποιου άλλου στυλ στη συγκεκριμένη έρευνα, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις των πέντε στυλ ανά δύο (βλ. Πίνακα, 30, σελ. 152). Έτσι, βρέθηκε ότι τα άτομα που υιοθετούν περισσότερο το στυλ «ενσωμάτωσης/συνεργασίας», τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο και το στυλ συμβιβασμού, ενώ τείνουν να μη χρησιμοποιούν τόσο το στυλ «επιβολή/κυριαρχία». Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο οι Διευθυντές/Διευθύντριες που υιοθετούν το στυλ της εξυπηρέτησης («προσαρμογής/συγκαταβικός») τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν και το συμβιβαστικό στυλ. Ομοίως, βρέθηκε ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν συχνά το στυλ αποφυγής φαίνεται να επιλέγουν επίσης συχνά και το στυλ συμβιβασμού.

Προφανώς, οι συγκρουσιακές καταστάσεις, δεν αντιμετωπίζονται πάντα με τον ίδιο τρόπο ή για την αποτελεσματική τους διαχείριση δεν αρκεί μόνο μία τεχνική, αλλά, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, απαιτεί από τους Διευθυντές/Διευθύντριες, το συνδυασμό τεχνικών διεύθυνσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 · Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Συνοπτικά και με βάση τις απαντήσεις των Διευθυντών/Διευθυντριών του δείγματος (Πίνακας 29, σελ. 150), είναι φανερό ότι προκρίνουν το συνδυασμό της συνεργασίας και του συμβιβασμού, αλλά δεν αποκλείουν το στυλ της εξυπηρέτησης όταν κρίνουν ότι πιθανές παραχωρήσεις θα οδηγήσουν στην εξομάλυνση της κατάστασης και θα φέρουν την αρμονία στη λειτουργία του σχολείου, ευρήματα που επιβεβαιώνονται και από τους μελετητές Hocker & Wilmot (1998). Δεν απορρίπτουν το



στυλ της αποφυγής αν θεωρήσουν ότι υπό τις κρατούσες συνθήκες κατά την εκδήλωση μιας σύγκρουσης, η προσωρινή αποφυγή της σύγκρουσης μπορεί να συμβάλει θετικά (Van de Vliert, 1997). Αλλά, έστω και σε μικρό ποσοστό τείνουν να κάνουν χρήση της εξουσίας και της επιρροής τους.

Δε μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι οι Διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία των συγκρουσιακών καταστάσεων και επιδιώκουν μέσα από τη συζήτηση να επιτύχουν λύσεις που θα ικανοποιούσαν εξίσου τα αντικρουόμενα μέρη και θα διασφαλίζουν με αυτόν τον τρόπο μια ισορροπία στη σχολική κοινότητα, ενώ δεν επιβάλλουν τη βούλησή τους κάνοντας χρήση της εξουσίας τους.

Οι μέτριες τιμές που σημειώθηκαν καθώς και οι σχετικές συσχετίσεις στις συνεργατικές στρατηγικές διευθέτησης συγκρούσεων καταδεικνύουν ότι οι Διευθυντές/Διευθύντριες στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα κινούνται ανάμεσα στις παραδοσιακές και σύγχρονες αντιλήψεις για τις οργανωσιακές συγκρούσεις. Στοχεύουν στη μείωση ή ακόμη και στην εξουδετέρωση των καταστρεπτικών επιπτώσεων της σύγκρουσης, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η εκμετάλλευση των θετικών της συνεπειών και η ενίσχυση των εποικοδομητικών στοιχείων της, όπου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι επιλογές αυτές αναδεικνύουν τη διαχείριση των συγκρούσεων ως μια δυναμική διαδικασία εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων (Chen & Tjosvold, 2008·Kolb & Putnam, 1992·Obuobisa-Darko, 2014·Rahim, 2001).

### **8.1.3.Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά της σχολική μονάδας;**

Στις αναλύσεις που διενεργήθηκαν, διερευνήθηκαν πιθανές σχέσεις του ασκούμενου μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας και του υιοθετούμενου στυλ διαχείρισης συγκρούσεων με δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και με χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων.

Διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας επηρεάζεται από συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (τύπος σχολείου που υπηρετούν οι ερωτώμενοι, έτη παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα και η εμπειρία σε διευθυντική θέση) (βλ. Πίνακες 20-22, σσ.140-143) και χαρακτηριστικά στοιχεία της σχολικής

μονάδας (αριθμός μαθητών, φύλο, ειδικότητα, ηλικία Διευθυντή/Διευθύντριας) (βλ. Πίνακες 23-26, σσ 144-147).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που δε διαθέτουν εμπειρία σε διευθυντική θέση, υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια, με πολλά έτη παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα, σε πολυπληθείς οργανισμούς, με άνδρα διευθυντή και μεγάλης ηλικίας, πιστεύουν ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία ασκούνται σε πολύ μικρότερο βαθμό.

Αυτό ίσως να σημαίνει πως η εντατικοποίηση της εργασίας, η διόγκωση της γραφειοκρατίας και του φόρτου αρμοδιοτήτων, στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ ενός μεγάλου σύγχρονου Λυκείου, λειτουργούν εις βάρος της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής κουλτούρας, αφού ο συντονισμός και η εναρμόνιση/ενοποίηση όλων των παραγωγικών πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων καθίσταται δυσχερής, λόγω και της πιθανής επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών. Οι Southworth και Weindling (2002) ανέφεραν ότι το μέγεθος των σχολικών μονάδων επηρεάζει την εσωτερική επικοινωνία με τα μικρά σε μέγεθος σχολεία να αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες εσωτερικής επικοινωνίας, περισσότερες ευκαιρίες για προσωπικές αλληλεπιδράσεις και ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα. Από την άλλη σε μεγάλες σχολικές μονάδες όπου πολλά και με διαφορετικές αντιλήψεις άτομα καλούνται να συνυπάρξουν είναι πιο δύσκολο και πιο χρονοβόρο να αναπτυχθούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ισχυρής ταύτισης.

Παράλληλα, το φύλο της ηγεσίας γίνεται αποδεκτό ότι επιδρά στο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που ασκείται στους οργανισμούς. Κατά τις Eagly, Johannesen-Schmidt & Van Engen (2003) οι γυναίκες ηγέτιδες είναι πιο υποστηρικτικές και ενθαρρυντικές προς τους υφισταμένους τους σε αντίθεση με τους άνδρες, οι οποίοι τις ξεπέρασαν στη συναλλακτική ηγεσία που αφορούσε διορθωτικές ή τιμωρητικές δράσεις. Επιπλέον στην έρευνα της Rosener (1990), οι γυναίκες διευθύντριες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, μοιράζονται τη δύναμη και την πληροφορία και εκφυσούν τον ενθουσιασμό για την εργασία.

Σε σχέση με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, το μόνο δημογραφικό χαρακτηριστικό του δείγματος, που φαίνεται να επιδρά ήπια στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες τη διαχείριση συγκρούσεων από τη διεύθυνση, είναι τα έτη παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα (βλ. Πίνακα 31, σελ. 153), ενώ στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στη σχέση των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων με τα χαρακτηριστικά στοιχεία του προφίλ των σχολικών μονάδων (ειδικότητα, επίπεδο

σπουδών, εμπειρία Διευθυντή/Διευθύντριας) (βλ. Πίνακες 32-34, σσ 155-158), ευρήματα που επιβεβαιώνονται και στην ερευνητική μελέτη της Χανδόλια (2019), η οποία ανέδειξε την επιρροή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας στο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα από 16 και πλέον έτη, αντιλαμβάνονται ότι ο Διευθυντής/Διευθύντρια επιλέγει είτε τη συνεργασία (μ.τ.3,68/5), είτε την εξυπηρέτηση (μ.τ.3,34/5), είτε την αποφυγή (μ.τ.3,16/5). Οι νεότεροι στη σχολική μονάδα αναγνωρίζουν ως στυλ διαχείρισης το συμβιβασμό (μ.τ. 3,47/5) και τέλος οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη παραμονής θεωρούν ότι η άσκηση εξουσίας είναι η επιλογή για την επίλυση των συγκρούσεων από τον/την Διευθυντή/Διευθύντρια.

Σε σχέση με τα ευρήματα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στην κατηγορία «16-20» έτη παραμονής εντάσσονται 10 υποκείμενα από τα 153 του συνόλου, ενώ στην κατηγορία «2-5» έτη παραμονής στη σχολική μονάδα εντάσσονται 46 υποκείμενα (βλ. Πίνακα 12, σελ. ). Λόγω της ανομοιομορφίας του δείγματος ως προς τις κατηγορίες της μεταβλητής αυτής, το εύρημα αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη, αφού σε περίπτωση μεγαλύτερης διασποράς του δείγματος ενδέχεται να υπήρχαν και διαφορετικές συσχετίσεις.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από σχολεία όπου η ειδικότητα των Διευθυντών σχετίζεται με Καλλιτεχνικές ή Θεωρητικές/Ανθρωπιστικές Σπουδές, διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και διευθυντική εμπειρία, αντιλαμβάνονται την υιοθεσία συνεργατικών τρόπων διεύθυνσης των συγκρούσεων από τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες,

Τα ως άνω αποτελέσματα επαληθεύουν την παραδοχή ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι “context-specific” (Pashiardis & Johansson, 2016), το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετείται σχετίζεται με το συγκεκριμένο του σχολείου (Πασιαρδής, 2014) και δεν πρέπει να αγνοείται ότι κάθε σχολική μονάδα θεωρείται ένα σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας με σχέσεις διαρκούς αλληλεξάρτησης με άλλα υποσυστήματα και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος. Κάθε προσπάθεια επομένως να ερμηνευτεί η εκπαιδευτική ηγεσία δε μπορεί να αγνοεί τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις που δημιουργούν πολυπαραμετρική ψυχολογική και κοινωνική πραγματικότητα. (Πετρίδου, 2003).

#### **8.1.4. Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Συσχετίζονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες στις σχολικές μονάδες;**

Τέλος, προκειμένου να δοθεί απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, διενεργήθηκαν διαδοχικές αναλύσεις μεταξύ των τριών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων με τη χρήση του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, το υιοθετούμενο από τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες εκπαιδευτικό μοντέλο ηγεσίας συσχετίζεται σημαντικά με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες. Η διαπίστωση αυτή ταυτίζεται πλήρως με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Σαϊτης, Δάρρα και Ψάρρη, 1996·Τέγας και Πολυχρονίου, 2010·Αγγελίδης, 2013·Λεπίδας, 2012·Λυκοτραφίτη, 2012·Μαλλιάρια, 2012·Μπατσούλα, 2015·Αϊβατζίδου, 2019·Χάνδολα, 2019·Δοξαριώτης, 2019), που σημαίνει ότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα ήδη υπάρχοντα και έρχονται να ενισχύσουν την ακρίβειά τους.

Από την ανάλυση προέκυψε συσχέτιση, είτε θετική είτε αρνητική, σε ορισμένες από τις μεταβλητές. Ειδικότερα:

Ένας από τους συνδυασμούς που παρουσίασε αρνητική συσχέτιση ήταν αυτός της Μετασχηματιστικής ηγεσίας με το στυλ της κυριαρχίας/επιβολής και κρίνεται λογικό, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διαθέτουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να σέβονται και να κατανοούν τις ανάγκες των άλλων (Bass & Riggio, 2006). Στοχεύουν με αισιοδοξία στους συλλογικούς στόχους, ενισχύουν τη συλλογική ταυτότητα και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε συγκρουσιακές καταστάσεις, σε συνεργατικές λύσεις, μετατρέποντας έτσι τη σύγκρουση σε αμοιβαίο επιλύσιμο ζήτημα (Bass & Riggio, 2006). Δεν προκαλεί επομένως έκπληξη, το γεγονός ότι τα μοντέλα της μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας σημείωσαν ισχυρή θετική συσχέτιση με το στυλ της ενσωμάτωσης και συνεργασίας και μεγάλη θετική συσχέτιση με το στυλ της προσαρμογής και του συμβιβασμού. Σύμφωνα με τους Tutzauer & Roloff (1988), ο μετασχηματιστής ηγέτης υιοθετεί το στυλ ενσωμάτωσης που ανοίγει γραμμές επικοινωνίας και αυξάνει την αναζήτηση για κοινή χρήση πληροφοριών, παρέχει σε κάθε εμπλεκόμενο πρόσβαση στις αντιλήψεις του άλλου ατόμου, επιτρέποντας τους έτσι να βρουν μια λύση, μέσω της συνεργασίας τους, που να ενσωματώνει τους στόχους

και τις ανάγκες και των δύο μερών, διαπίστωση που ταυτίζεται πλήρως με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Τέγας και Πολυχρονίου, 2010·Δοξαριώτης, 2019·Λυκοτραφίτη, 2012). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί μέσω του συμβιβασμού, της εξομάλυνσης και της συνεργασίας να ικανοποιήσει τους εμπλεκόμενους και να αντιμετωπίσει όσο πιο αποτελεσματικά μπορεί μια σύγκρουση, και όχι να την αποφύγει (Avolio & Bass, 2004· Bass, 1985). Στην ίδια λογική κινείται και ο συναλλακτικός ηγέτης, που επιλέγει συνεργατικές μεθόδους επίλυσης των συγκρούσεων, δημιουργεί κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας, διαχειρίζεται τις προσδοκίες της ομάδας, μειώνει το επίπεδο απογοήτευσης που προκύπτει από συγκρουσιακές καταστάσεις, εμπνέει, παρακινεί και τελικά επιβραβεύει για να επιτευχθούν ισχυρά αποτελέσματα (Bass & Riggio, 2006).

Συνεπικουρικά στα παραπάνω, είναι και τα ευρήματα των στατιστικά σημαντικών αρνητικών συσχετίσεων των τριών στυλ διευθέτησης συγκρούσεων (ενσωμάτωση/συνεργασία, προσαρμογή και συμβιβασμό) με την παθητική ηγετική συμπεριφορά. Μάλιστα παρατηρείται ο μεγαλύτερος βαθμός αρνητικής συσχέτισης, από όλα τα ζεύγη ηγετικής συμπεριφοράς και στρατηγικής σύγκρουσης, μεταξύ παθητικής ηγεσίας και ενσωμάτωσης, καθότι οι Διευθυντές/Διευθύντριες που υιοθετούν την παραπάνω ηγετική συμπεριφορά αποφεύγουν οποιαδήποτε εμπλοκή ή λήψη απόφασης, είναι ανίκανοι να επέμβουν και να διαχειριστούν βασικά θέματα οργάνωσης και διοίκησης, αδυνατούν να θέσουν στόχους, να επιλύσουν προβλήματα και να δημιουργήσουν ένα θετικό συνεργατικό κλίμα στη σχολική κοινότητα (Avolio & Bass, 2004). Κρίνεται θετικό το γεγονός ότι το στυλ της επιβολής και της αποφυγής επιλέγονται σε μικρότερο βαθμό από τους Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολικών μονάδων καθώς συγκεντρώνουν τα λιγότερα θετικά χαρακτηριστικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να εφαρμόζονται σε καμία περίπτωση.

Συγκεντρωτικά, η παρούσα έρευνα παρέχει σαφείς ενδείξεις για τη θετική συσχέτιση τόσο της μετασχηματιστικής όσο και της συναλλακτικής ηγεσίας με την επικοινωνιακή διαχείριση συγκρούσεων, αναδεικνύοντας το μοντέλο ηγεσίας ως ισχυρό παράγοντα επιρροής στα εφαρμοζόμενα στυλ διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων από τους Διευθυντές/Διευθύντριες του Ν. Αχαΐας

Τα ανακλύπτοντα στοιχεία, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία και αξία αν ληφθεί υπόψη ότι διαπιστώνονται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό συγκείμενο αυστηρά συγκεντρωτικό και σε μια περίοδο γενικότερης κρίσης και ύφεσης.

## 8.2. Περιορισμοί της έρευνας.

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης μελέτης καταβλήθηκε προσπάθεια τήρησης όλων των απαραίτητων διαδικασιών, αποσκοπώντας στην εξαγωγή τεκμηριωμένων αποτελεσμάτων. Παρόλη τη προσπάθεια όμως, υπήρξαν αντικειμενικές δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την προσωρινή απαγόρευση λειτουργίας σχολικών μονάδων Περιφερειακών Ενοτήτων Αχαΐας, Ηλείας και Ζακύνθου από 4/3/2020 σύμφωνα με την αρ.Δ1α/ΓΠ.οικ.15072/04-03-2020 Υ.Α. του Υ.ΠΑΙ.Θ (Φ.Ε.Κ. 701/τ. Β'/04-03-2020) για χρονικό διάστημα από 4-3-2020 έως 18-5-2020, περίοδος κρίσιμη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι ιδιαίτερες αυτές συνθήκες είχαν ως αποτέλεσμα την απουσία στατιστικά τυχαίου δείγματος λόγω του ασφυκτικού χρονικού πλαισίου, στερώντας από την ερευνήτρια τη δυνατότητα να συμπεριλάβει μεγαλύτερο δείγμα ή και συνδυασμό μεθόδων για μια βαθύτερη διερεύνηση του θέματος.

Επιπλέον τα ερωτηματολόγια ετεροαναφοράς, όπως της παρούσας μελέτης, που περιγράφουν συμπεριφορές είναι ευεπηρεάστα σε μεροληψία και λάθη. Το γεγονός αυτό οφείλεται, στο ότι μπορούν να ερμηνευθούν από τους ερωτώμενους με πολλούς τρόπους, είτε να επηρεαστούν οι απαντήσεις από προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες και στερεοτυπικές αντιλήψεις των αποκρινόμενων, είτε σχετίζεται με τον τρόπο που οι προτάσεις των κλιμάκων συναθροίζονται σε κλίμακες (Yukl, 2010). Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε θέματα που άπτονται της συμπεριφοράς τους, της ψυχολογικής τους κατάστασης και των αντιλήψεων τους για μια εξωτερική περιβαλλοντική μεταβλητή, όπως η ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης, δεν επιδέχονται άμεσης διασταύρωσης. Ιδιαίτερα προβλήματα προκύπτουν, όταν μετρήσεις δύο ή περισσότερων μεταβλητών συλλέγονται από τα ίδια άτομα και επιχειρείται η ερμηνεία των όποιων συσχετίσεων μεταξύ τους. Καθότι όλες οι μετρήσεις προέρχονται από την ίδια πηγή, κάθε ατέλεια της πηγής, επηρεάζει όλα τα μέτρα, ενδεχομένως με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια κατεύθυνση. Ένα ακόμη πρόβλημα είναι η ανάγκη των ερωτώμενων να διατηρούν μία σταθερή στάση σε μία σειρά ερωτήσεων, καθώς και το να παρέχουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Podsakoff & Organ, 1986).

Τέλος, ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας σε σχολεία συγκεκριμένου νομού, δε μπορούν να οδηγήσουν σε γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά μπορούν να αποτελέσουν μια σημαντική βάση για να ενισχύσουν την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

### 8.3. Προτάσεις.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να επεκταθεί σε ευρύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και με στατιστικά αντιπροσωπευτικό δείγμα, έτσι ώστε να επιτραπεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων, προκειμένου να αποκτηθεί πιο έγκυρη γνώση για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Με στόχο τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας, προτείνεται μελλοντική διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών, για να δοθεί η δυνατότητα συγκριτικής μελέτης των αποτελεσμάτων, έτσι ώστε να θεμελιωθεί συμπεράσματα για το υφιστάμενα μοντέλα ηγεσίας και εφαρμοζόμενα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που επικρατούν στην δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Επιπλέον κρίνεται ότι ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, θα ουδετεροποιούσε τις αδυναμίες που εμφανίζουν ξεχωριστά η ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση και θα βοηθούσε να γίνουν κατανοητές οι εσωτερικές διεργασίες στη σχολική πραγματικότητα.

Εν κατακλείδι, και λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν, ανακύπτει το αίτημα για συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων πέρα από τα όρια των υφιστάμενων αστικών κοινωνικοοικονομικών αλληλεξαρτήσεων. Μια εκπαιδευτική πολιτική που θα ενισχύει την ριζοσπαστική τάση που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα, έτσι ώστε η ηγεσία και κατ'επέκταση η διαχείριση συγκρούσεων θα κατανοούνται όχι-ως πυρηνική εξουσία ενός ατόμου, σύμφωνα με το αυταρχικό, καταπιεστικό, καθοδηγητικό μοντέλο, αλλά σαν αλληλεπιδραστική συμμετοχική διαδικασία μεταξύ διαφορετικών ατόμων σε ένα δημοκρατικό και ανθρωπιστικό πλαίσιο. Μια τέτοια σχολική ηγεσία που ενδιαφέρεται για συνθήκες που προωθούν τον δημοκρατικό σχεδιασμό, ενάντια στις ριζωμένες αξίες του ανταγωνισμού, του ατομισμού και της πατριαρχίας που διαπερνούν όλα τα επίπεδα της σχολικής εκπαίδευσης (Freire, 1984).\_

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες.

Αγγελίδης, Ν.(2013). *Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Ν. Πέλλας*.(Μεταπτυχιακή Εργασία).

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού*.

*Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*. Ανακτήθηκε 27/12/2019, από

<http://cretaadulthoodeduc.gr/blog%20>.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις– ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη,. & Π. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ.σ.185-200). Θεσσαλονίκη :Εκδόσεις Επίκεντρο.

Αϊβατζίδου, Ι.(2019). *Αντιλήψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγών για τον ηγετικό τους ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων*.(Μεταπτυχιακή Εργασία).Ε.Α.Π., Πάτρα.



Ανδρέου, Α., Λαμποριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ., Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2016). *Επίλυση συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο*.

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Νεολαίας Κύπρου. Ανακτήθηκε 12/3/2020, από

[http://www.moec.gov.cy/paratiritirio\\_via/ek%20paideftiko\\_yliko/scholika\\_enceiridia/epilysi\\_sigkrouseon\\_kai\\_scholik%20i\\_diamesolavisi.pdf](http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/ek%20paideftiko_yliko/scholika_enceiridia/epilysi_sigkrouseon_kai_scholik%20i_diamesolavisi.pdf)

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από το Διευθυντή/ντρια.

*Επιστήμες Αγωγής*, 1-2/2013, 125-140. Ανακτήθηκε 14/3/2020 από

[https://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/7466/Te%20uhos\\_1-2\\_20%2013-epistimes-agogis-kriti.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/7466/Te%20uhos_1-2_20%2013-epistimes-agogis-kriti.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Η διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα*.

*Διερεύνηση αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γ' Αθήνας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ε.Α.Π., Πάτρα.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. (8η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Βόρρη, Δ., & Πασιαρδής, Π. (2010). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Μαγνησίας.

*Επιστήμες*.

*Αγωγής*, 2, 77-102. Ανακτήθηκε 2/2/2020, από

<http://www.grissh.gr/article/5509e901d36a36d736000052>.

Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10(2), 121-129.

Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 136-147. Ανακτήθηκε 3/2/2020, από [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-11.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-11.pdf).

Δημητρίου, Λ. (2015). Η ηθική διάσταση στην άσκηση των καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, τ. 7, 87-101.

Δοξαριώτης, Γ. (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). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και διοίκηση*, τόμος Β'. (4η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2008). *Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (ΕΚΠΑ), Αθήνα.

Καραγιάννη, Ε., & Ρουσσάκης, Ι. (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. Στο: Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή (σ.σ. 547-558)*. Αθήνα.

Doi: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/243>.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (Τόμος Γ). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Κουτούζης, Μ. (1999α). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*, τόμος Α', Πάτρα: Ε.Α.Π. .

Κουτούζης, Μ. (1999β). Ο αποτελεσματικός ηγέτης. Στο Δ. Αγραφιώτης (Επιμ.), *Βασικές αρχές Διοίκησης και Διαχείρισης Υπηρεσιών*. (σ.σ.277-307). Πάτρα: Ε.Α.Π. .

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Π. :Παπαδιαμαντάκη & Δ Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ.σ. 211-225). Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Κουτσούκος, Κ. (2015). *Οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείρισή τους*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ε.Α.Π., Πάτρα.

Κωνσταντινούδης, Ν. (2019). *Στυλ ηγεσίας: Νέες προοπτικές και προκλήσεις*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Λούης, Κ. & Χατζηγεωργίου, Ε. (2009). Οι διαστάσεις και οι πτυχές της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership ) στο σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης στα κυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 11, 14-20.

Λυκοτραφίτη, Λ. (2012). *Διερεύνηση του αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας σε σχέση με τη διαχείριση συγκρούσεων και την επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μαγουλιανίτης, Β. Γ. (2011). *Μορφές Ηγεσίας και Όραμα στην Ελληνική Αστυνομία*. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μάλλιαρα, Δ. (2018). *Στυλ ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βόλου* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Μαρκογιαννάκη, Χ. & Κουτρούκης, Θ. (2015). Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3 (3). Ανακτήθηκε 16/1/2020, από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos3/3\\_3\\_1.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos3/3_3_1.pdf)

Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τόμος Α', σ.σ. 119-155. 2η εκδ. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μητρόπουλος, Ι. (2000). Ποσοτικές Μέθοδοι: Στατιστικής - Πιθανοτήτων- Επιχειρησιακής έρευνας για Λήψη Αποφάσεων και Προγραμματισμό Υπηρεσιών Υγείας. Πάτρα, Ε.Α.Π.

Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57–96.

Μπατσούλα, Ο. (2015). *Ο ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μπουραντάς, Δ. (1984). *Διοίκηση του Ανθρώπινου Παράγοντα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο Δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Μπρίνια, Β.(2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gundeberg.

Μπρούζος, Α., & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος*, 16 (2003), σ.σ. 129-174. Ανακτήθηκε 1/3/2020, από <file:///C:/Users/%CE%A6%CF%89%CF%84%CE%B5%CE%B9%CE%BD%CE%AE/Downloads/7.%CE%9F%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%89%CF%80>

[%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%82%20%CF%83%CF%85%CE%B3%CE%BA%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CF%89%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf](#).

Παπαγεωργάκης, Π., Παπαδάτου, Ε., Προκοπιάδου, Γ., & Σαΐτης, Χ. (2016). *Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων*. Εισήγηση στην 8<sup>η</sup> Επιστημονική Δημερίδα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων*. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά Ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων -Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Π. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ.σ.169-184). Θεσσαλονίκη :Εκδόσεις Επίκεντρο.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης* (σ.σ. 17-20). Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΠΘ.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου: Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2003). Ο Προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση». Στο Ζ. Παπαναούμ, Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. (σ.σ. 87-100). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ., & Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης*. Ανακτήθηκε 21/2/2020, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>

Σαΐτης, Χ. (2002α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2002β). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Από τη θεωρία στην πράξη*. (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση Ανακτήθηκε 21/3/2020, από [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book7.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf)

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 1/3/2015, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Εκπαιδευτική πολιτική & διοίκηση. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπανός, Α. (2014). Τρόπος Διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. *Έρκυνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2/2014, 40-50, 2014. Ανακτήθηκε 17/1/2020 από [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-03.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-03.pdf)
- Σπυράκης, Γ., & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση συγκρούσεων στους οργανισμούς. *Διοικητική ενημέρωση*, 44, 32-50.
- Τέγας, Χ., & Πολυχρονίου, Π. (2010). Διοίκηση συγκρούσεων και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού. Στο Π. Γεωργιογιάννης & Μπάρος, Β. (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 7- 9 Μαΐου 2010*, Π, (σ.σ. 293- 307). Αλεξανδρούπολη: Ι.ΠΟ.Δ.Ε. .
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Φωτόπουλος, Ν. (2014). *Αποτελεσματική Ηγεσία στο χώρο της εργασίας. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια βίου Μάθησης*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χανδόλια, Ε. (2019). *Συγκρούσεις στη σχολική μονάδα .Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δ.Ε. του Ν .Άρτας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία).Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα
- Χατζηδιάκου, Δ. (2011). *Γυναίκες σε θέσεις Διοίκησης στην Εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Π.Μ.Σ. «Διοίκηση ΕκπαίδευσηςEducation Management».



Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

Χυτήρης, Λ. (2006). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. (3<sup>η</sup> έκδ). Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

Χυτήρης, Λ. & Άννινος, Λ. (2004). Διοίκηση και Ηγεσία στα Δημόσια Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 30, 86-90.

### **Ξενόγλωσσες**

Alvy, H. & Robbins, P. (1998). *If I only knew: Success and strategies for navigating the principalship*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). The great disappearing act: Difficulties in doing leadership. *Leadership Quarterly*, 14(3), 359–381.

Antonakis, J., Avolio, B.J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14 (3), 261-295.

Appelbaum, S., Abdallah, C., & Shapiro, B. (1999). The self-directed team. A conflict resolution analysis. *Team Performance Management: An international Journal*, 5(2), 60-77.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range leadership development program: Basic and advanced manuals*. Binghamton. Ανακτήθηκε 14/2/2020, από

<file:///C:/Users/%CE%A6%CF%89%CF%84%CE%B5%CE%B9%CE%BD%CE%AE/Downloads/bass-amp-avolio-s-full-range-leadership-model-and.pdf> .

Avolio, B.J. and Bass, B.M. (1995). Individual Consideration viewed at multiple levels of analysis: a multi - level framework for examining the diffusion of Transformational Leadership. *Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set.* (3rd ed.) Redwood City. CA: Mind Garden.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72(4), 441-462.

Avolio, B. J., Waldman, D. W., & Yammarino, F. L. (1991). Leading in the 1990's: towards understanding the four l's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9 – 16.

Barnett k & McCormick J (2004). Leadership and individual principal -teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40,406-434.

Barnett, A.M., Marsch, H.W., & Craven, R.G. (2005). *What type of school leadership satisfies teachers? A mixed method approach to teachers' perceptions of satisfaction* .Conference 27th November- 1st December, Parramatta, N.S.W, Australia.

Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2000). Transformational leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation.* New York: Free Press.

Bass, B. (1990a). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research & managerial applications.* (3<sup>nd</sup> ed.). New York: The Free Press.

Bass, B. (1990b). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, American Management Association. New York, 18, 19-31.

Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership. Industrial, military and educational impacts*. Mahwah, NJ: Elmbraum.

Bass, B. M. (2010). The Future of Leadership in Learning Organizations. Ανακτήθηκε 3/4/2020, από : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/107179190000700302>.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemers (Eds.), *Leadership: Theory and research perspectives and directions* (pp. 49– 80). San Diego, CA: Academic Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B. M., Bass, R. 2008. *The Bass handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications* (4<sup>nd</sup> ed.). New York: Free Press.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. Ανακτήθηκε 3/4/2020, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10887150701451312>.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.

Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1989/1992). *Creating an Excellent school*. London: Routledge.

Bennis, W. & Nanus, B.(1985).*Leaders*. New York : Harper Collins.

Bhamani, M., (2012). The difference between leadership and management schools of thought. Ανακτήθηκε 15/1/2020, από:

<https://www.coursehero.com/file/28782676/BhamaniMoizpdf/>

- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. (Ε. Φράγκου, μετ.). Πάτρα : Ε.Α.Π.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston TX: Gulf Publishing Company.
- Blake, R, Mouton, J.S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioural Science, Vol.6, pp.413-426*.
- Blake, R. R. & Mouton, J.S. (1980/1981). *The versatile manager: A Grid profile*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Bolam, R. (1999). Educational Administration, Leadership and Management: Towards a Research Agenda. In T. Bush ,L. Bell ,R. Bolam , R. Glatter and P. Ribbins (Eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice* (pp.193–205). London: Paul Chapman.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice & Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Boyne G (2004). A “3Rs” strategy for public service turnaround: Retrenchment, repositioning and reorganization. *Public Money and Management* 24(2), 97–103.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 11-32.
- Brown, M.E., & Trevino, L.K., (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. (Π. Σακελλαρίου, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Burrell, G. (1996). Normal Science, Paradigms, Metaphors, Discourses and Genealogies of Analysis. In S. Clegg, C. Hardy, W. Nord, (Eds.), *Handbook of organization Studies* (pp.642-658). London: Sage Publications.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.

Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the 1990s. *Educational Management Administration & Leadership*, 27, 3, 239-252.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406.

Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2), 271- 288.

Bush, T. and Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. Nottingham. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε 10/4/2020, από <https://dera.ioe.ac.uk//5119/>

Carney, S. (2009) Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational “policyscapes” in Denmark, Nepal, and China, *Comparative Education Review*, 53, 1, 63-88.

Chen, G., & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19 (4), 557–72.

Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development (Vol.1)*. Psychology Press.

Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη*. (Β. Ανδρουλάκης & Β. Σουλάνδρου , μετ.). Αθήνα- Κομοτηνή :Εκδόσεις Σάκκουλα.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ., Φιλοπούλου, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Coleman, M. (1994). Women in Educational Management. In T. Bush & J. Westburnham (Eds.), *The Principles of Educational Management* (pp. 177-197). Leicester, Longman
- Collis, J. and Hussey, R. (2003). *Business Research: A Practical Guide for Undergraduate and Postgraduate Students*. Ανακτήθηκε 22/3/2020, από [https://issuu.com/palgravemacmillan/docs/9780230301832\\_collis\\_pages](https://issuu.com/palgravemacmillan/docs/9780230301832_collis_pages).
- Connolly, M. & James, C. (2011). Reflections on Developments in School Governance: International Perspectives on School Governing under Pressure. *Educational Management Administration & Leadership*. 39, 4, 501-509.
- Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York: The Free Press.
- Coser, L. (1967). *Continuities in the study of social conflict*. New York: Free press.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. New York: University of New York Press.
- Daft, R. (2015). *The leadership experience*. (6<sup>nd</sup> ed.). Stamford: Cengage Learning.
- Day, C. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39-56.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.

De Hoogh, A. H. B., & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19, 297-311

Dressler, B. (2001). *Charter School Leadership. Education & Urban Society*, 33 (2), 170-185.

Druker, P.F.(1974). *Management:Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Happer & Row.

DuBrin, A. J. (2009). *Human relations:interpersonal job-oriented skills*. (10<sup>nd</sup> ed.). Prentice Hall: Pearson International Edition.

Dunford, J., Fawcett, R. & Benett, D. (2004). *School leadership. National & international perspectives*. London: Routledge Falmer.

Eagly, A., Johannesen-Schmidt, M. & Van Engen, L., (2003).Tranformotional, transactional and laissez0faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological balletin* 129 (4), p. 569.

Everard, K.B., Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση.(Δ. Κίκιζας, μετ.) Πάτρα: Ε.Α.Π.

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management*. (4<sup>nd</sup> ed.). London: Chapman Pu.

Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. In L.Berkowitz (Eds), *Advances in experimental social psychology*, 1,149-190. New York: Academic Press.

Ανακτήθηκε 3/3/2020, από <file:///C:/Users/%CE%A6%CF%89%CF%84%CE%B5%CE%B9%CE%BD%CE%AE/Downloads/352989.pdf>.

- Finnan, C. & Levin, H. (2009) Changing school cultures. *Images of Educational Change*. pp 87-98. Berkshire: Open University Press.
- Flippo, E., B. (1980). *Personnel Management*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Freire, P., (1984). Education in progress path. (Ahmad Birshak, Trans.) Tehran: Kharazmi Publications.
- Fullan, M. (1992). Vision that blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.
- Follet, Parker, M. (1940). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follet* . Ανακτήθηκε 29 /1/2019, από: <http://mpfollett.ning.com/>
- Ghaffar, A. (2010). Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3, (2), 212-227. Ανακτήθηκε 12/2/2020, από [https://qurtuba.edu.pk/jms/default\\_files/JMS/3\\_2/05\\_ghaffar.pdf](https://qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf)
- Goleman, D. (2000). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Rpsychology Press.
- Gray, J.L., & Strake, F. A (1984). *Organizational behavior-concepts and applications* (3rd Ed.) Columbus: C.E. Merrill Pub. Co.
- Green, L. R. (2013). Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium). (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership, *Educational Management and Administration*, 28 (3), 371-338.



Guerrero, L. & Gross, M., (2000). Managing Conflict appropriately and effectively: an application of the competence model to Rahim's organizational conflict styles. *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 11 (3), pp. 200-226.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.

Hallinger, P. (2012). *School Leadership that Makes a Difference: Lessons from 30 Years of International Research*. Rome: Ministry of Education.

Hallinger, P. (2019). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996, April). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. Paper presented at the AERA, New York.

Hallinger, P. & Ronald, H. (2004). Understanding the contribution of leadership to school improvement. In M. Wallace & L. Poulson (Eds.), *Learning to read critically in educational leadership and management* (pp. 215-235). London: Sage.

Harris, A.(2002). *School improvement. What's in it for schools*. New York: Routledge Falmer.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.

Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London and New York: Routledge Farmer, Taylor & Francis Group.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Hater, J. & Bass, B. (1988). *Superior's evaluations and subordinates perceptions of transformational and transactional leadership*. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.

Heaney, L. (2001). A question of management: conflict, pressure and time. *The International Journal of Educational Management*, 15 (4), 197-203.

Heck, H.R. & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership* 33(2), 229-244

Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, MA: The Bellknap Press.

Hemphill, J.K. (1968). What is Leadership?. *The Canadian Administrator*.8, 2, pp.5-8.

Hendel, T., Fish, M., & Galon, V.C. (2005). Leadership style and choice of strategy in conflict management among Israeli nurse managers in general hospitals. *Journal of Nursing Management*, 13, 137- 146.

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.

Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1972). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1982). *Management of organizational behavior*. (4nd ed.).

Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013) A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*. 46, 4, 2013, 245-256.
- Horner, M. (2004) Leadership Theory Reviewed, στο Bennett, N. Crawford, M. & Cartwright, M. (ed.). *Effective Educational Leadership*. pp.27-43. London: Paul Chapman Publishing.
- Hoy, K. W., & Miskel, G. C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. N.Y.: McGraw Hill Publishing Company.
- Hoy, W.K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (8th ed.). New York: Mc Graw Hill
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-902.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Charismatic leadership: Submission or liberation? *Academy of Management Executive*, 6(2), 43-53.
- House, R.J., & Aditya, R.N. (1997). "The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis?", *Journal of Management* .Vol. 23 p.p. 409-473.
- Hughes, R. L., Ginnet, R. C., & Curphy, G. J. (1995). Power, influence, and influence tactics. In J. T. Wren (Eds.), *The leader's companion: Insights on Leadership Through the Ages* (pp. 377-378). New York: The Free Press.
- Hunt, J.G. (2004). What is leadership? In J. Antonakis, A.T. Cianciolo & R. J. Sternberg (Eds), *The nature of leadership* (pp. 19-47). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Javidan, M., Dorfman, P. W., Howell, J. P., Hanges, P. J. 2010. Leadership and Cultural Context. In *Handbook of Leadership Theory and Practice*, edited by N. Nohria, N. and R. Khurana, 335-376. Boston, MA: Harvard University Press.

Ingram, P.D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, Vol.35, Issue 5.

Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative science quarterly*, 256–282.

Jenlink, P.M. (2009). Dewey's legacy for democratic education and leadership. In P.M. Jenlink (ed.), *Dewey's Democracy and Education Revisited: Contemporary Discourses for Democratic Education and Leadership*. New York: Rowman & Littlefield Education, 21-51.

Johnson, D.R., & Johnson R.T. (2009). *Joining together: Group theory and group skills* (11th). Boston : Pearson.

Judge, T., & Piccolo, R. (2004), Transformational and Transactional leadership: a Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology University of Florida*, 89(5), 755-68.

Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of Consideration and Initiating Structure in leadership research. *Journal of Applied Psychology*, 89, 36–51.

Jung, D. (2001). Transformational and transactional leadership and their effects on creativity in groups. *Creativity Research Journal*, 13, 185-195.

Jung, D. & Sosik, J. (1999). Effects of group characteristics on work group performance: A longitudinal investigation. *Group Dynamics*, 3, 279-290.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York:

Wiley Oxford. Ανακτήθηκε 24/1/2020, από <http://garfield.library.upenn.edu/classics1980/A1980JY55100001.pdf>.

Kelker, K.A. (1998). Resolving Conflicts in Rural Schools. In: *Rural Special Education Quarterly*, 17 (3/4), 18-26.

- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-28.
- Kerzner, H. (1998). *Project Management: A System Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: the full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*, 38(1), 23-32.
- Kirkpatrick, S.A. & Locke, E.A. (1991). Leadership: Do traits really matter? *Academy of Management Executive*, 5, 48-60. Ανακτήθηκε 25/1/2020, από <https://sites.fas.harvard.edu/~soc186/AssignedReadings/Kirkpatrick-Traits.pdf>.
- Kolb, D. M. & Putnam, L. L. (1992). The Multiple Faces of Conflict in Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), pp. 311-324.
- Kotlyar, I. & Karakowsky, L. (2006). Leading conflict? Linkages between leader behaviors and group conflict. *Small Group Research*, 37, 377-403
- Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*, Business Management. (7<sup>η</sup> εκδ.). (Α. Σοκοδήμος μετ.). Αθήνα: Κριτική.
- Kouzes, J., & Posner, B. (1996). Leadership Practices Inventory (LPI), A selfassessment and analysis. In S.A. Carless, A.J. Wearing, & L. Mann, *A short measure of transformational leadership*, *Journal of Business and Psychology*, 14(3).
- Lakomski, G. (1999) Against Leadership: A Concept Without a Cause. In P. Begley & P. Leonard (Eds.), *The Values of Educational Administration*. London: Falmer. pp. 36–50.
- Langron, N., Robbins, S., Judge, T. (2016). *Organizational Behavior, Concepts, Controversies, Applications*. (7<sup>nd</sup>). Canadian Edition, Toronto: Pearson.
- Laub, J. A. (2004). Defining Servant Leadership: A Recommended Typology for Servant Leadership Studies. Regent University's Servant Leadership Studies Research Roundtable. Virginia Beach, VA: Regnt University.

Leithwood, K. (1995). *Effective school district leadership*. Albany, NY: State University of New York.

Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., & Rielh, C. (2003). *What we already know about successful school leadership?* Ανακτήθηκε 12/2/2020, από: <https://www.semanticscholar.org/paper/What-We-Know-about-Successful-School-Leadership-Leithwood-Riehl/398db27d22e5257cda4d024a4423965f6e01cb1d>

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. New York: The Wallace Foundation.

Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood et al. (Eds.), *International handbook of educational administration* (785- 840). Netherlands: Kluwer Academic.

Lippit L.G. (1982). "Managing conflict in today's Organizations". *Training and Development Journal*, 36(7), 67-74.

Lord, R.G., DeVader, C.L., & Alliger, G.M. (1986). A Meta-Analysis of the Relationship Between Personality Traits and Leadership Perceptions: An Application of Validity Generalization Proceidyres. *Journal of Management*, 14, 453-464.

MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη.( Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Mattei, P. (2012). Market accountability in schools: policy reforms in England, Germany, France and Italy. *Oxford Review of Education*. 38, 3, June, 247-266.
- Maxcy, S. (1991). Educational leadership A critical pragmatic perspective. Toronto: OISE Press.
- Mazurkiewicz, G. (2011). Educational leadership with eyes and hearts wide open. In T. Townsend and J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership Learning, Volume 25*. London: Springer, 1031-1045.
- Mendel, C. M., Watson, R. L., & MacGregor, C. J. (2002, October). A Study of Leadership Behaviors of Elementary Principals Compared With School Climate. Paper presented at Southern Regional Council for Educational Administration, Kansas City, MO.
- Miller, R. (2006). Οργάνωση και Επικοινωνία. Προσεγγίσεις και διαδικασίες. (Μ. Κωνσταντινοπούλου, μετ.). Αθήνα Δίαυλος.
- Miller, T.W., & Miller, J.M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), 181 - 189.
- Montana, P., & Charnov, B. H. (2002). Μάνατζμεντ. (Μαρία Ρούβαλη, μετ.) Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. Pearson education.
- Northouse, P.G. (2010), *Leadership: Theory and Practice*. (5<sup>nd</sup> ed). London: Sage Publications.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Owens, R.G. (2001). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn & Bakon.

Obuobisa-Darko, T. (2014). Conflict among Teachers in Junior High Schools in a Developing Country. *Journal of Education and Practice*, 5(31), pp. 41- 50.

Parent, M., & Gallupe, R. (2001). The role of leadership in group support systems failure, *Group Decision and Negotiation*, 10 ,405-422

Pashiardis, P, Brauckmann, S (2009). Professional development needs of school principals. *Commonwealth Education Partnerships*, pp. 120–124. Ανακτήθηκε 17.2.2020, από: <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/120-124-2009.pdf>.

Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.

Phillips, J.M., & Gully, S.M. (2009). *Strategic Staffing* (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Plessis, A. & Cain, G. (2017). Exploring perceived sources of conflict among educators in three Eastern Cape schools. *Journal of Education*, 70(2017), 1-23. Ανακτήθηκε 3/3/2020, από <http://www.scielo.org.za/pdf/jed/n70/01.pdf>.

Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531–544.

Pondy, L. (1967). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative science quarterly*, Vol.12 (2), 296-320.

Porter, L. & McLaughlin, G. (2006) Leadership and the organizational context: like the weather? *The Leadership Quarterly*. 17, 2006, 559–576.

Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, pp.1323- 1344.

Rahim, M. A. (1983a). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), pp. 368–376.

Rahim, M. A. (1983b). *Rahim Organizational Conflict Inventory–II, Forms A, B, & C*.



Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Rahim A. (2001). *Managing conflict in organization* (3<sup>rd</sup> ed.). Westport, CT: Quorum Books.

Rahim, M., A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13, pp.206 – 235.

Rahim, M. A. (2010). Functional and Dysfunctional Strategies for Managing Conflict. *Proceedings of the: 23rd Annual International Association of Conflict Management Conference, June 24- 27, 2010*, pp. 1- 14. Boston, Massachusetts.

Reid , T. (1969). *Essays on the Active Powers of the Human Mind* [1788], edited by B. A. Brody. Cambridge, MA : MIT Press. Sections on active power.

Richards, D., & Engle, S. (1986). After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. In J. D. Adams (Ed.), *Transforming leadership*. Alexandria. Englewood cliffs, NJ: Prentive Hall.

Robbins, S. P. (1978). "Conflict Management" and "Conflict Resolution" Are Not Synonymous Terms. *California Management Review*, 21(2), pp.67-75. Ανακτήθηκε 22/1/2020, από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/41164809>

Robbins, S. (1993) *Organizational Behavior*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Ανακτήθηκε 28/1/2020 από: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1379081](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1379081).

Robbins, S.P.(1997) *Organizational Behaviour*, 7<sup>th</sup> Edition Beijing: Prantice-Hall International

Robbins, S.P. and Judge, T.A. (2013). *Organisational Behavior*. 15th edition, Pearson, Boston. Ανακτήθηκε 30/1/2020, από:

[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1699562](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1699562)

Robson C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (B. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rosener, J.(1990).Ways women led. Harvard business review, 68, 6, pp.119-125.

Roth, I. (1986). An introduction to object perception. In I. Roth & J.P. Frisby (Eds.), *Perception and representation: A cognitive approach*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Rose, T. (2012). The difference between leadership and management schools of thought. Retrieved from <http://dtp.r.lib.athabascau.ca/action/download>.

Rowold, J., (2005), Multifactor Leadership Questionnaire: Psychometric properties of the German translation, Mind Garden Inc, pp. 2-24.

Rusell, P. & Jerome, P. (1976), Conflicts in organization: good or bad. Air University Review, 13, 13-21.

Saiti, A. (July, 2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of school leader: A study of Greek primary school educators. Educational Management Administration & Leadership, 43(4), pp. 582-609.

Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human Perspectives*. (4<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw Hill.

Shamir, B, House, R. J., & Arthur, M.B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept theory. *Organization Science*, 4, 577-594.

Shamir, B. & Howell, M. (1999) Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 10,

2, pp.257-283.

Sheppard, B. H. (1984). Third-party conflict intervention: A procedural framework. In B. M. Staw & L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 141-190). Greenwich, CT: JAI Press.

Slabbert, A.D. (2004). Conflict management styles in traditional organisations. Ανακτήθηκε 2/4/2020 από:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.574.6911&rep=rep1&type=pdf>.

Smith, D. & Bell, A. (2011). *Learning Team Skills* (2<sup>nd</sup> ed). Ανακτήθηκε 12/4/2020, από <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/1/3/7/0137152590.pdf>

Southworth, G and Weindling, D (2002). *Leadership in Large Primary Schools*. England: University of Reading and Create Consultants.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 3, 23- 28.

Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71. Ανακτήθηκε 22/2/2020, από:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980.1948.9917362>

Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0053857>.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press. Ανακτήθηκε 22/2/2020, από:

[https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=975538](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=975538).

Stoner, J. 1978. *Management*. New York: Longman Publishers. Ανακτήθηκε 23/2/2020, από:

<file:///C:/Users/%CE%A6%CF%89%CF%84%CE%B5%CE%B9%CE%BD%CE%AE/Downloads/Management-theories-and-its-application-in-organisations-the-nigerian-experience.pdf>.

Tedeschi, T., Schelenker, R. & Bonana, V. (1973). *Conflict, power and games: The experimental study of interpersonal relations*. Chicago: Aldine.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behaviour*, 13(3), pp. 265-274.

Thomas, K. W. (1976). Conflict and Conflict Management. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 889-935). Chicago: Rand-McNally. Ανακτήθηκε 30/3/2020, από:

[https://www.researchgate.net/publication/265565339\\_Thomas-Kilmann\\_conflict\\_MODE\\_instrument](https://www.researchgate.net/publication/265565339_Thomas-Kilmann_conflict_MODE_instrument).

Tjosvold, D. (1991). *The conflict-positive organization. Stimulate diversity and create unity*. New York: Addison-Wesley publishing Company.

Tjosvold, D. (2008) & Tjosvold, M. (1995). *Psychology for leaders: Using motivation, conflict and power to manage more effectively*. New York: Wiley.

Tjosvold, D., Yu, Z. Y & Hui, C. (2004). Team Learning from Mistakes: The Contribution of Cooperative Goals and Problem-Solving. *Journal of Management Studies*, 41(7).

Tracey, J., & Hinkin, T. (1998). Transformational leadership or effective managerial practices? *Group & Organizations Management*, 23, 220-236.

Tutzauer, F., & Roloff, M. E. (1988). Communication processes leading to integrative agreements: Three paths to joint benefits. *Communication Research*, 15(4), 360–380.

Uhl-Bien M., Schermerhorn R. J., Osborn N. R., (2016), *Οργανωσιακή συμπεριφορά*, Broken Hill publishes LTD, Nicosia Cyprus. pp. 466-467.

Van De Vliert, E., & Kabanoff, B. (1990). Toward Theory-Based Measures of Conflict Management. *Academy of Management Journal*, 33(1), 199–209.

<https://doi.org/10.5465/256359>.

Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen. In Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith, P. (Eds.), *Living Headship: Voices, Values and Vision*. London: Paul Chapman.

Waldman, D.A., Berson, Y.& Keller, R.T. (2009). Leadership and organizational learning. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 1-3.

Waldman, D.A., Bass, B.M., & Yammarino, F.J. (1990). The augmenting effect of transformational leadership. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), *Measures of Leadership*: 151-169. West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Wall Jr, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of management*, 21(3), 515–558.

Wheatley, M. (1999). *Leadership and the New Science: Discovering order in a chaotic world*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

West-Burnham, J., 2001. *Interpersonal Leadership* (NCSL Leading Edge seminar thinkpiece. Nottingham: NCSL.

Wick, C. W., & Leon, L. S. (1995). From ideas to action: Creating a learning organization. *Human Resource Management*, 34 (2), 299-311

Wilmot, W.W. and Hocker, J.L. (1998). *Interpersonal Conflict*. 5th Edition, McGraw-Hill, New York.

Williams, F. (2011). Interpersonal Conflict: The Importance of Clarifying Manifest Conflict Behavior. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(3), pp. 148-160. USA: Centre for Promoting Ideas. Ανακτήθηκε 13/4/2020, από:

<https://archive.org/details/MaxWeberEconomyAndSociety>.

Witziers, B., Bosker, R.J, & Kruger, M.I. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398-423.

Woods, G.J. (2003). *Spirituality, Educational Policy and Leadership: A Study of Headteachers*. (PhD Thesis). The Open University, Milton Keynes.

Woods, P. A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman Publishing.

Xin, K., & Pelled, L. (2003), Supervisor –subordinate conflict and perceptions of leadership behavior: a field study. *Leadership Quarterly*, 14(1), 25-40.

Zafar, H. (2011). Assessing the relationship between leadership and conflict management styles in the banking sector of Pakistan. *Pakistan Business Review*, pp. 243-265.

Ανακτήθηκε

12/4/2020,

από

<https://www.yumpu.com/en/document/read/21898308/assessing-the-relationship-between-leadership-and-conflict>

Zakeer A., Nawaz A. & Khan I.U., (2016). *Leadership Theories and Styles: a Literature Review* . Ανακτήθηκε 26/3/2020, από:

<https://www.scribd.com/document/374717152/2016-Zakeer-LeadershipTheoriesandStyles-aliteratureReview-1>.

Ylimaki, R. M., D. Gurr, L. Moos, K. Kofod and L. Drysdale (2011). Democratic instructional leadership in Australia, Denmark, and the United States. *Studies in Educational Leadership*, 12 (4), pp. 51-73.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.

Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15 (2), 213-252.

Yukl, G. A. (2002) *Leadership in Organizations*. (5<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Yukl, G. (2006) *Leadership in Organization*. (6<sup>nd</sup> ed.). New Jersey: Pearson Education.

Yukl, G. (2009). Η ηγεσία στους οργανισμούς (6η έκδ.). (Α.Σ. Αντωνίου, μετ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος. (Πρωτότυπη έκδοση, 2006).

Yukl, G., (2010/2013), *Leadership in Organizations*. Ανακτήθηκε 3/2/2020 από:

<http://www.mim.ac.mw/books/Leadership%20in%20Organizations%20by%20Gary%20Yukl.pdf.No1fvHJjαGHg1RgmjuyjD0oYNhx7MNeo>

## **Παράρτημα.**

Ερωτηματολόγιο της έρευνας:

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ-ΠΜΣ "ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ" - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Διαχείριση Κρίσεων

\* Απαιτείται

### Ενότητα χωρίς τίτλο

Παράβλεψη και μετάβαση στην ενότητα 3 (Ενυμειωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες)

### Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες

Αγαπητές Συνάδελφισσες και Αγαπητοί Συνάδελφοι,  
το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και των βασικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) του Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον θα διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ των μοντέλων ηγεσίας και των βασικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Συνάδελφε/Συνάδελφισσα:

- Η βοήθειά σου είναι πολύτιμη.
- Η συμμετοχή σου είναι προαιρετική.
- Αρκούν ελάχιστα λεπτά για να καταθέσεις ελεύθερα την ειλικρινή σου άποψη.
- Σε κάθε ερώτηση-δήλωση πρέπει να δίνεται μόνο μία απάντηση, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά.
- Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις.
- Το ερωτηματολόγιο είναι παγκοσμίως αναγνωρισμένο, έγκυρο, αξιόπιστο, επαρκές και αποδεκτό.
- Οι απαντήσεις σου είναι απόρρητες, ανώνυμες και προσωπικές, όπως τις βιώνεις και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.
- Τα αποτελέσματα του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος θα είναι στη διάθεσή σου, εάν το θελήσεις.

Εάν έχετε ερωτήσεις ή χρειάζεστε περαιτέρω διευκρινήσεις παρακαλώ, όπως επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη για την έρευνα:

Φωτεινή Δημακοπούλου  
ΠΕ78-Νομικός, ΜΕδ  
Τηλ.επικ.: 6977809318  
Email: [fdimako@uscb.gr](mailto:fdimako@uscb.gr)

Σας ευχαριστώ θερμά για τον πολύτιμο χρόνο σας και τη συνεργασία!

### Ατομικά Δημογραφικά Χαρακτηριστικά



**1. Ηλικία \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Κάτω από 30
- Από 31 έως 40
- Από 41 έως 50
- Από 51 έως 60
- Άνω των 60

**2. Φύλο \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
- Γυναίκα

**3. Ειδικότητα \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ
- ΠΕ04.01 ΦΥΣΙΚΟΣ
- ΠΕ04.02 ΧΗΜΙΚΟΣ
- ΠΕ04.03 ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΗΣ
- ΠΕ04.04 ΒΙΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ04.05 ΓΕΩΛΟΓΟΣ
- ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
- ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
- ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
- ΠΕ89.01 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
- ΠΕ80 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
- ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
- ΠΕ78 ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
- ΠΕ81 ΠΟΛ.ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΑΣ
- ΠΕ82 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ83 ΗΜΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ84 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ
- ΠΕ85 ΧΗΜΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ
- ΠΕ88.05 ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
- ΠΕ88.01 ΓΕΩΠΟΝΟΣ
- ΠΕ79 ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
- ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
- Άλλο

**4. Πρόσθετες σπουδές (επιλέξτε όλα όσα ισχύουν). \***

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
- ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ/ΤΕΙ
- ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ

**5. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. \***

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- Πάνω από 30

**6. Υπηρετείτε σε \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ημερήσιο Γυμνάσιο
- Ημερήσιο Γενικό Λύκειο
- Ημερήσιο Γυμνάσιο και Ημερήσιο Λύκειο
- Άλλο: \_\_\_\_\_

**7. Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε την τρέχουσα σχολική χρονιά. \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1
- 2-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- Πάνω από 20

**8. Είδος εργασιακής σχέσης \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μόνιμος  
 Αναπληρωτής  
 Ωρομίσθιος

**9. Προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι  
 Όχι

**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ****10. Η σχολική μονάδα που υπηρετείτε είναι \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Αστική  
 Ημιαστική  
 Αγροτική/Πεδινή  
 Ορεινή

**11. Ο αριθμός των μαθητών/μαθητριών που φοιτούν στο σχολείο που υπηρετείτε είναι \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Λιγότεροι από 50  
 51-100  
 101-150  
 151-200  
 Περισσότεροι από 300

12. **Ο αριθμός των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετείτε είναι \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Λιγότεροι από 10
- 11-20
- 21-30
- Περισσότεροι από 30

13. **Φύλο Διευθυντή/Διευθύντριας \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
- Γυναίκα

**14. Ειδικότητα Διευθυντή/Διευθύντριας \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ
- ΠΕ04.01 ΦΥΣΙΚΟΣ
- ΠΕ04.02 ΧΗΜΙΚΟΣ
- ΠΕ04.03 ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΗΣ
- ΠΕ04.04 ΒΙΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
- ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
- ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
- ΠΕ89 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
- ΠΕ80 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
- ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
- ΠΕ78 ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
- ΠΕ 81 ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ-ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΑΣ
- ΠΕ82 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ83 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΣ
- ΠΕ84 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ
- ΠΕ85 ΧΗΜΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΚΟΣ
- ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
- ΠΕ88 ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
- Άλλο

**15. Ηλικία Διευθυντή/Διευθύντριας \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 30-40
- 41-50
- 51-60
- 60 και άνω

16. **Πρόσθετα προσόντα Διευθυντή/Διευθύντριας (επιλέξτε όλα όσα ισχύουν) \***

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ  
 ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ  
 ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ/ΤΕΙ  
 ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ

17. **Τη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση του /της Διευθυντή/Διευθύντριας \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Λιγότερο από 5  
 6-10  
 11-15  
 Περισσότερα από 15

**Μοντέλο  
εκπαιδευτικής  
ηγείας**

Πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια του σχολείου σας εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές  
 Καθόλου: 1 Σπάνια: 2 Μερικές Φορές: 3 Πολλές Φορές: 4 Σχεδόν Πάντα: 5

18. **Μου παρέχει βοήθεια ως αντίλλαγμα των προσπαθειών μου \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- |              | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Καθόλου      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Σχεδόν Πάντα |                       |                       |                       |                       |                       |

19. **Επανεξετάζει τη κρίσιμη στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτοί είναι κατάλληλα \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

20. **Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν πολύ σοβαρά \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

21. **Εστιάζει την προσοχή του σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα καθιερωμένα \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

22. **Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα



23. **Ανηφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

24. **Απουσιάζει όταν τον/την έχουν ανάγκη \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

25. **Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

26. **Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

27. **Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

28. **Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

29. **Περιμένει τα πράγματα να χειροτερέψουν για να επέλθει \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

30. **Μιλάει με ενθουσιασμό για τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

31. **Τονίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή πίσθηση σκοπού \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Σχεδόν Πάντα

32. **Αφιερώνει πολύ χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Σχεδόν Πάντα

33. **Κάνει ξεκάθαρο τι αποτελέσματα περιμένει να δει κανείς όταν θα έχουν επιτευχθεί οι στόχοι επίδοσης \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Σχεδόν Πάντα

34. **Είναι ένθερμος/η υποστηρικτής της άποψης "αν δεν είναι χαλαρό μην το αλλάξεις" \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Σχεδόν Πάντα

35. **Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

36. **Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα παρά ως μέλη της ομάδας \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

37. **Ακολουθεί την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβει δράση \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

38. **Λειτουργεί με τρόπους που κερδίζει το σεβασμό μου \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

39. **Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών παραπόνων και αποτυχιών \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

40. **Σκέφτεται τις δεοντολογικές και ηθικές συνέπειες των αποφάσεων \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

41. **Κιταγρίφει κάθε λάθος που γίνεται \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

42. **Απονέει πίσθωμα δύναμης και εμπιστοσύνης \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

43. **Διατυπώνει με σαφήνεια ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

44. **Μου εφιστά την προσοχή ως προς τις αποτυχίες, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

45. **Αποφύγει να παίρνει αποφάσεις \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

46. **Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες, δεξιότητες και φιλοδοξίες \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

47. **Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

48. **Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητες μου \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

49. **Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδώσουμε την ολοκλήρωση ενός έργου \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

50. **Καθυστερεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

51. **Δίνει έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική πίσθηση αποστολής \***

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

52. **Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της \***

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

53. **Εκφράζει την πεποίθηση ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι \***

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

54. **Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά μου \***

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα



55. **Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

56. **Με παρακινεί να κάνω περισσότερα από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

57. **Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά στους προϊστάμενους μου \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν πάντα

58. **Συνεργάζομαι με ικανοποιητικό τρόπο \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

59. **Λοξάνει/εντείνει την επιθυμία μου για επιτυχία \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

60. **Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

61. **Λοξάνει την επιθυμία μου να προσπαθώ περισσότερο \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

62. **Ηγείται μιας ομάδας που είναι αποτελεσματική \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σχεδόν Πάντα

**Διαχείριση  
συγκρούσεων**

Δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τον τρόπο που ο/η Διευθυντής/ Διευθύντρια χειρίζεται μία σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Επιλέξτε (1= Διαφωνώ απόλυτα 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα) σε κάθε μία από αυτές.

63. **Ερευνά ένα θέμα με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς στη διαφωνία/σύγκρουση για να βρεθεί μια λύση αποδεκτή από όλους. \***

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

64. **Γενικά προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών \***

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

65. **Προσπαθεί να αποφύγει να «έρθει σε δύσκολη θέση» και κρατάει τη διαφωνία για τον εαυτό του/της \***

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

66. **Προσπαθεί να ενσωματώσει τις ιδέες του/της με εκείνες των εκπαιδευτικών, ώστε να καταλήξουμε σε μια απόφαση από κοινού. \***

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

67. Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς ώστε να βρεθεί λύση σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προδοκίες και των δύο πλευρών. \*

Να επισημάνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

68. Συνήθως αποφεύγει ανοιχτή συζήτηση των διαφορών του/της με τους εκπαιδευτικούς. \*

Να επισημάνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

69. Προσπαθεί να βρεί μια μέση λύση για να επιλυθεί το αδιέξοδο. \*

Να επισημάνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

70. Χρησιμοποιεί την επιρροή του για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες του/της. \*

Να επισημάνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

71. **Χρησιμοποιεί την εξουσία του/της για να παρθεί μια απόφαση υπέρ του/της \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5		
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

72. **Συνήθως ικανοποιεί τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών. \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5		
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

73. **Υποχωρεί στις επιθυμίες των εκπαιδευτικών. \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5		
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

74. **Ανταλλάσσει ακριβείς πληροφορίες με τους εκπαιδευτικούς για να λυθεί ένα πρόβλημα και να βρεθεί κοινή αποδεκτή λύση \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5		
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

## 79. Προσπαθεί να αποφεύγει ένα διπληκτισμό με τους εκπαιδευτικούς \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

## 80. Χρησιμοποιεί την εμπειρία του/της για να έχει μια απόφαση υπέρ του/της \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

## 81. Συχνά συμφωνεί με τις εισηγήσεις/προτάσεις των εκπαιδευτικών \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

## 82. Κάνει προβλεπόμενες υποχωρήσεις ώστε να ληφθεί μία απόφαση \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

83. **Είναι γενικά σταθερός/ή στην επίδωξη της δικής του/της άποψης για το θέμα που έχει προκύψει.\***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5		
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

84. **Προσπαθεί όλες οι ανησυχίες να συζητούνται ανοιχτά για την επίλυση των ζητημάτων.\***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5		
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

85. **Συνεργάζεσαι με τους εκπαιδευτικούς ώστε να καταλήξουμε σε αποφάσεις αποδεκτές από όλους.\***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5		
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

86. **Προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.\***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1	2	3	4	5		
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

87. **Μερικές φορές χρησιμοποιεί τη δύναμή του/της για να κερδίσει σε μια ανταγωνιστική κατάσταση. \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

88. **Αποφεύγει να εκφράσει τη διαφωνία του/της με τους εκπαιδευτικούς ώστε να αποφευχθεί η συναισθηματική επιβάρυνση. \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

89. **Προσπαθεί να αποφεύγει δυσάρεστες λεκτικές εκφράσεις με τους εκπαιδευτικούς. \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

90. **Προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς για τη σωστή κατανόηση του προβλήματος. \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

**Σας ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο σας.**