

Ζουμπουλιά Παρασκευή Βαρδιάμπαση

Το φαινόμενο των συγκρούσεων στην εκπαίδευση

Μια ανασκόπηση σύγχρονων μελετών για τις στρατηγικές
διαχείρισης που επιλέγουν οι σχολικοί ηγέτες
σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



εκπαιδευτικός κύκλος

ISBN 978-618-5468-11-8



Το φαινόμενο των συγκρούσεων στην εκπαίδευση

Μια ανασκόπηση σύγχρονων μελετών για τις στρατηγικές διαχείρισης που επιλέγουν οι σχολικοί ηγέτες σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ISBN 978-618-5468-11-8

Έκδοση

©εκπ@ιδευτικός κύκλος

Έτος έκδοσης

2024

Συγγραφέας

Ζουμπουλιά-Παρασκευή Βαρδιάμπαση



ISBN 978-618-5468-11-8

Copyright ©2024



Το φαινόμενο των συγκρούσεων στην εκπαίδευση

Μια ανασκόπηση σύγχρονων μελετών για τις στρατηγικές διαχείρισης
που επιλέγουν οι σχολικοί ηγέτες
σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στις συγκρούσεις αντανακλάται η δύναμη
που διαμορφώνει τις σχέσεις,
είτε με το να τις ενισχύει και να τις οριοθετεί,
είτε με το να τις αποδυναμώνει και να τις διαλύει.

Περιεχόμενα

<i>Αντί προλόγου</i>	9
<i>Λέξεις-κλειδιά</i>	10
<i>Preface</i>	10
<i>Key words</i>	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
1. Εισαγωγή.....	13
2. Η σημασία της μελέτης.....	15
3. Θεωρητικό πλαίσιο	17
3.1. Η ιδιαιτερότητα του πλαισίου στη διευθέτηση των συγκρούσεων	17
3.2. Τι είναι η σύγκρουση.....	19
3.3. Οι πηγές προέλευσης των συγκρούσεων.....	21
3.4. Συγκρούσεις, οράματα και αλλαγή	24
3.5. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη στη διαχείριση αλλαγών και συγκρούσεων	25
3.6. Η αξία της πρόγνωσης και της επίγνωσης του εξελικτικού σταδίου στο οποίο βρίσκεται η σύγκρουση	26

3.7. Η άλλη όψη των συγκρούσεων	28
3.8. Οι στρατηγικές, τα στυλ, οι τεχνικές και η αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων	29
Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	34
4. Η παρούσα μελέτη	35
4.1. Στόχος	35
4.2. Μεθοδολογία	35
4.2.1. Αναζήτηση βιβλιογραφίας και κριτήρια επιλογής.....	35
4.2.2. Κριτήρια αποκλεισμού.....	37
4.3. Αποτελέσματα της ανασκόπησης	38
4.3.1. Περιγραφικά στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης	38
4.3.2. Αποτελέσματα της ανασκόπησης ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων.....	42
4.4. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων	49
4.5. Περιορισμοί και εισηγήσεις.....	53
Γ΄ ΜΕΡΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	57
5. Συμπεράσματα.....	58

6. Συζήτηση.....	60
Δ΄ ΜΕΡΟΣ – ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	65
7. Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις.....	66
Βιβλιογραφία.....	75
<i>Ελληνική</i>	75
<i>Ξενόγλωσση</i>	77

Αντί προλόγου

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την ανασκόπηση διεθνών μελετών αναφορικά με το επίμαχο θέμα της διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, επιχειρώντας να διερευνήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους σχολικούς ηγέτες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) για την αντιμετώπισή τους, προσωρινή ή μόνιμη. Οι συγκρούσεις αποτελούν ίσως ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα ζητήματα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς το φαινόμενο διεισδύει, διαπερνά και διαταράσσει όλο το φάσμα της λειτουργίας κάθε σχολικού οργανισμού ανεξαιρέτως, επιφέροντας δυσμενείς επιδράσεις στο ηθικό, την ποιότητα του οργανωσιακού κλίματος και της επικοινωνίας, τη λήψη αποφάσεων και την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Επίσης αναστέλλουν τη διασφάλιση της εργασιακής ικανοποίησης, την προαγωγή της υγείας και της ευεξίας των μελών του. Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης δείχνουν ότι οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε. τείνουν να προσανατολίζονται στην υιοθέτηση ενός μοναδικού πλέγματος στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, παρά σε μια μονοδιάστατη κατεύθυνση. Η εστίασή τους είναι περισσότερο προς τον άνθρωπο και την εξυπηρέτηση των αναγκών του, ενδεχομένως στο πλαίσιο κάποιου είδους συναλλακτικής ηγεσίας, χωρίς όμως αυτό να αποκλείει και την υιοθέτηση λιγότερο δημοκρατικών στρατηγικών για την επίλυση της σύγκρουσης ή την προώθηση αλλαγών. Οι κυρίαρχες επιλογές τους φανερώνουν το ενδιαφέρον

τους για την εδραίωση ενός υποστηρικτικού συναισθηματικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο που θα συμβάλει στην αμοιβαία ικανοποίηση των εμπλεκομένων όταν εξέρχονται από μια σύγκρουση. Ωστόσο, ενδέχεται να είναι περιστασιακές και να σμιλεύονται από τη μοναδικότητα των χαρακτηριστικών κάθε σύγκρουσης σε συνδυασμό με τη φυσιογνωμία κάθε πλαισίου.

Λέξεις-κλειδιά

Σύγκρουση, στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, σχολικός ηγέτης, επιτυχής διευθέτηση και επίλυση συγκρούσεων, υγιές και βιώσιμο σχολικό κλίμα

Preface

This report seeks to explore the strategies used by secondary school leaders to deal with conflict, whether temporary or permanent, by reviewing international studies on the controversial issue of conflict management in the school unit. Conflict is perhaps one of the most controversial issues in education, as the phenomenon penetrates, permeates, and disrupts the whole spectrum of functioning of any school organisation without exception, adversely affecting morale, quality of organisational climate and communication, decision making and effective organisational functioning. They also impede ensuring job satisfaction and promoting the

health and well-being of its members. The results of the review suggest that the leaders of secondary schools are more likely to be oriented towards the adoption of a unique matrix of conflict management strategies rather than a one-dimensional direction. They are more people-centred and responsive to people's needs, and may involve some form of transactional leadership, but that doesn't rule out less democratic strategies for resolving conflict and promoting change. Their dominant decisions reveal their interest in establishing a supportive emotional climate in the school context that will contribute to the mutual satisfaction of the parties involved in the resolution of a conflict. They may, however, be circumstantial and are a result of the uniqueness of the characteristics of each conflict in combination with the physiognomy of each context.

Key words

Conflict, conflict management strategies, school leader, successful conflict management and conflict resolution, healthy and sustainable school climate

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο η εκπαίδευση θεωρείται ο θεμέλιος λίθος πάνω στον οποίο οικοδομείται η πρόοδος, η ευημερία και η οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας (Anashie & Kulo, 2014). Βασικό κύτταρο κάθε κοινωνίας είναι το σχολείο, το οποίο αλληλεπιδρά με αυτή, όντας ένα ανοιχτό σύστημα και παράλληλα μια μικρογραφία της οργάνωσης, της λειτουργίας και της κουλτούρας της. Μέσα σε αυτό οι σχολικοί ηγέτες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με ποικίλες προκλήσεις που δυναμιτίζουν την ατμόσφαιρα και αναχαιτίζουν τη γόνιμη επικοινωνία και την προσπάθεια δημιουργίας μιας ευχάριστης και ισορροπημένης κοινωνικής ατμόσφαιρας που αποπνέει θετική ενέργεια και δημιουργικότητα. Η αποτυχία δημιουργίας από το σχολικό ηγέτη ενός παρωθητικού δημιουργικού περιβάλλοντος συντελεί στην καλλιέργεια ενός δυσάρεστου ή φορτισμένου επικοινωνιακού κλίματος, το οποίο δυσχεραίνει την εδραίωση μιας κουλτούρας υγιούς και ποιοτικής συνύπαρξης που ευνοεί τη σχολική αποτελεσματικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Η ποιότητα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα σε ένα σχολείο αποτυπώνεται περίτρανα στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα κάθε σχολικού συγκείμενου, η οποία μαρτυρά την κουλτούρα του (Χατζηπαναγιώτου, 2012). Σύμφωνα με μελέτες, η ύπαρξη ανθυγιεινών σχολικών αλληλεπιδράσεων συνθέτουν ένα ζοφερό επικοινωνιακό κλίμα που

κατακλύζεται από αρνητικές ή προβληματικές στάσεις και συμπεριφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως το να γίνονται απρόσιτοι, αδιάφοροι, επιθετικοί, κλπ. (Ezeugbor και συν., 2015· Mangulabnan και συν., 2021· Rai & Singh, 2021). Τα αυξανόμενα κρούσματα εντάσεων, βίας, απείθαρχων συμπεριφορών και κάθε είδους κρίσεων ανεξαρτήτως προέλευσης ή αιτιολογίας, που παρατηρούνται συνήθως συχνότερα στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.), συντελούν στην εδραίωση μιας τοξικής εργασιακής ατμόσφαιρας, η οποία επιδρά αρνητικά στο συναισθηματικό κεφάλαιο κάθε οργανισμού υποβαθμίζοντας την ποιότητα ζωής στο χώρο εργασίας (Βαρδιάμπαση και συν., 2016).

Η Βαρδιάμπαση και συν. (2016) προσδιορίζουν την επικοινωνία ως εργαλείο ενδυνάμωσης της ηγετικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους ίδιους «Η επικοινωνία σε κάθε σχολικό οργανισμό σχετίζεται με το βαθμό της αποτελεσματικότητας του σχολικού ηγέτη και είναι καθοριστική για την εδραίωση υγιών εργασιακών και διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού, εργασιακού, παιδαγωγικού και μαθησιακού κλίματος και στην αποφυγή πρόκλησης συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας» (Βαρδιάμπαση και συν. 2016, σ.3). Από το παραπάνω συνάγεται ότι η καλλιέργεια ενός υγιούς επικοινωνιακού κλίματος από το σχολικό ηγέτη με τη βοήθεια των κατάλληλων επικοινωνιακών στρατηγικών μπορεί να αναστείλει

την εμφάνιση ενδεχόμενων συγκρούσεων ή να συμβάλλει στη σωστή διαχείριση και διευθέτηση τους.

Εστιάζοντας περισσότερο στην ανά χείρας μελέτη στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται η ανασκόπηση διεθνών μελετών ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν περισσότερο οι σχολικοί ηγέτες δημόσιων σχολείων Δ.Ε.. Σύμφωνα με τον Rahim (2008) η διαχείριση των συγκρούσεων διαφέρει από την επίλυσή τους, χωρίς αυτό να μειώνει τη σημασία της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «Αυτό που χρειαζόμαστε για τους σύγχρονους οργανισμούς είναι η διαχείριση των συγκρούσεων και όχι η επίλυση των συγκρούσεων. Η διαχείριση των συγκρούσεων δεν συνεπάγεται απαραίτητα την αποφυγή τους, τη μείωση ή τον τερματισμό της σύγκρουσης. Περιλαμβάνει το σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών σε μακροεπίπεδο για την ελαχιστοποίηση των δυσλειτουργιών της σύγκρουσης και την ενίσχυση των εποικοδομητικών λειτουργιών της σύγκρουσης προκειμένου να ενισχυθεί η μάθηση και η αποτελεσματικότητα σε έναν οργανισμό» (Rahim, 2002, σ.208).

2. Η σημασία της μελέτης

Η διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς οι ατελέσφοροι χειρισμοί των σχολικών ηγετών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αντιμετώπιση των συγκρούσεων ασκούν αρνητικές επιδράσεις

τόσο στο ανθρώπινο και συναισθηματικό κεφάλαιο, όσο και στην αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών. Τέτοιοι στρατηγικής σημασίας χειρισμοί επιφέρουν ποικίλες δυσμενείς εκβάσεις σε προσωπικό και οργανωσιακό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Ademola και συν., 2023· Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Βαρδιάμπαση και συν., 2016· Bruce και συν., 2022· Eurofound & EU-OSHA, 2014· Irish National Teacher's Organisation, 2000· Khateeb, 2021· Saiti, 2015 τέτοιες λανθασμένες ενέργειες μπορεί να συμβάλουν ώστε:

α) να επιδεινώνεται το πνευματικό, ψυχολογικό και οργανωσιακό κλίμα,

β) να υποδαυλίζεται το ηθικό, η ευημερία και η ευεξία (well being) του προσωπικού, η επαγγελματική ικανοποίησή του (job satisfaction) και η εργασιακή του απόδοση,

γ) να εκδηλώνεται δυσλειτουργικό και μη διαχειρίσιμο stress,

δ) να πυροδοτούνται προβλήματα υγείας, όπως προβλήματα ύπνου, ανορεξίας, υπερφαγίας, πονοκέφαλοι, κλπ., τα οποία συμβάλλουν στην εκδήλωση του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης (burnout) πλήττοντας την προσωπική ζωή του ατόμου και διαταράσσοντας το ισοζύγιο work-life balance,

ε) οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται στη δημιουργία άτυπων ομάδων (κλικών), την απογοήτευση, την αποπροσωποποίηση

και τη σταδιακή συναισθηματική αποδέσμευση από τα καθήκοντα.

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά επιχειρείται διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου που αναφέρεται στο πεδίο των συγκρούσεων και τη διαχείρισή τους. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η ανασκόπηση δέκα διεθνών εμπειρικών μελετών ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ακολουθούμενη από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την επισήμανση των κυριότερων ερευνητικών περιορισμών. Στη συνέχεια, ακολουθεί το κομμάτι της συζήτησης, όπου παρουσιάζονται συνοπτικά τα κύρια συμπεράσματα του εγχειρήματος, συνοδευόμενα από εισηγήσεις, προτάσεις και πρακτικές εφαρμογές στο πεδίο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3. Θεωρητικό πλαίσιο

3.1. Η ιδιαιτερότητα του πλαισίου στη διευθέτηση των συγκρούσεων

Από τις απαρχές του ανθρώπινου είδους οι συγκρούσεις αναδύονται αναπόφευκτα σε κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής και της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και εδράζονται σε αντιφατικές δραστηριότητες ατόμων και κοινωνικών ομάδων επιφέροντας εντάσεις και προστριβές.

Σε επίπεδο σχολικού οργανισμού, το φαινόμενο των συγκρούσεων αποτελεί μια «σημαντική πτυχή της οργανωσιακής συμπεριφοράς» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012, σ.185) που προσδιορίζεται από την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι ξεχωριστές προσμίξεις ανθρώπινου κεφαλαίου σε κάθε πλαίσιο που οδηγούν στη συμπερίληψη ποικίλων ατόμων διαμορφώνουν τα μοναδικά φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου. Η ιδιαιτερότητα κάθε πλαισίου προσδιορίζεται από τον πλούτο των χαρακτηριστικών των ατόμων που ενσωματώνονται σε αυτό (πχ. το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τη φιλοσοφία, τις ιδεολογικές καταβολές, τις ιδεοληψίες και τα στερεότυπα, τις ξεχωριστές προσωπικότητες, τις μοναδικές εμπειρίες, προτιμήσεις, την υφή και τη δύναμη των συναισθημάτων, τις απαιτήσεις των ρόλων τους, τα μοτίβα που υιοθετούν στις επίσημες ή ανεπίσημες συμπεριφορές τους, κλπ.) (Isabu, 2017· Onyali & Chidi, 2018). Μέσω της ενσωμάτωσης και αλληλεπίδρασης αυτών των παραγόντων στους σχολικούς οργανισμούς έρχονται στο φως οι διαφορετικές οπτικές, προθέσεις, ανάγκες, στάσεις και θέσεις ανθρώπων ή ομάδων.

Η παραπάνω διακριτή φύση κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου επιφέρει ένα σημαντικό αντίκτυπο στην οργανωσιακή συμπεριφορά, την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα καθώς και στο πλήθος, τη μορφή και την ένταση των συγκρούσεων που εκδηλώνονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το

εύρος των πηγών προέλευσης και του πεδίου αναφοράς των συγκρούσεων να είναι ιδιαίτερα εκτενές και πολύπλευρο (Ajudeonu & Ossai, 2022· Msila, 2012). Το παραπάνω γεγονός δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τη γενίκευση αποτελεσμάτων πλήθους εμπειρικών ερευνών ως προς τις πολιτικές και τις μεθόδους που διατυπώνονται για την επιτυχημένη διευθέτηση των συγκρούσεων.

3.2. Τι είναι η σύγκρουση

Το θέμα των συγκρούσεων του έμψυχου δυναμικού, σε οποιοδήποτε πλαίσιο αν εκτυλίσσονται, είναι ένα από τα πολυπλοκότερα ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί κάθε ηγέτης, μολονότι οι συγκρούσεις είναι ίσως το πιο συνηθισμένο κοινωνικό φαινόμενο. Όντας αναπόφευκτες, οι συγκρούσεις αποτελούν συνήθως το γενεσιουργό αίτιο και αιτιατό κάθε προσπάθειας αλλαγής, μολονότι λαμβάνουν τη μορφή της αντίστασης και διέγερσης απέναντι στο ρηξικέλευθο για την παρεμπόδιση της υλοποίησής του, χωρίς αυτό πάντοτε να είναι απόλυτο.

Η έννοια της σύγκρουσης αναφέρεται συνήθως στη ρήξη που προκαλείται στις ανθρώπινες σχέσεις (επικοινωνιακές, συναισθηματικές, δεσμών, κλπ.), όπως αυτές αποτυπώνονται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Τέτοιες ρήξεις δημιουργούνται όταν λαμβάνουν χώρα έντονες αντιπαραθέσεις, λογομαχίες, λεκτικοί ή μη διαξιφισμοί και διενέξεις, διαμάχες ή κάθε άλλου

είδους ανάρμοστες λεκτικές ή μη συμπεριφορές. Οι συγκρούσεις, εκτός από λεκτικές ή μη συμπεριφορές με τους άλλους, μπορεί να εμπεριέχουν επίσης τη σύγκρουση με το εγώ ή τη συναισθηματική πάλη. Εκτός των παραπάνω, μπορεί να επιτείνονται περαιτέρω από τις επακόλουθες επιδράσεις τους, λόγω της συναισθηματικά φορτισμένης ατμόσφαιρας που δημιουργείται.

Η σύγκρουση ως έμφυτο στοιχείο της ανθρώπινης φύσης ενδέχεται να αναδυθεί απρόσμενα, χωρίς αυτό να αποκλείει την πιθανότητα να είναι αναμενόμενη. Οι λόγοι για τους οποίους γεννάται κάθε σύγκρουση και ο χρόνος εκδήλωσης, η διάρκεια, η συχνότητα, οι συμμετέχοντες και ο βαθμός κλιμάκωσης ή αποκλιμάκωσής της διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση. Στο σχολικό πλαίσιο, όπως και σε κάθε άλλο πλαίσιο, καθημερινές ρήξεις στις ανθρώπινες σχέσεις συνήθως προκालούνται από επικοινωνιακές παρανοήσεις, δυσαρέσκεια, διάσταση απόψεων, αδυναμία, ασυμβατότητα αξιών ή συμφερόντων, ανταγωνισμό, έχθρα, μη συμμόρφωση στην ιεραρχία, υπεροχή, επιβολή κύρους, ασυμβίβαστους στόχους, έλλειψη ή κακή διανομή πόρων και πλήθος άλλων λόγων.

Η σύγκρουση ως ένα εγγενές κοινωνικό φαινόμενο με ιδιαίτερο δυναμισμό μπορεί να επιφέρει ποικίλες συνέπειες στο άτομο και τον οργανισμό και να οδηγήσει στην εκδήλωση ανάρμοστων εργασιακών συμπεριφορών, δυσλειτουργικού stress, πτώση του ηθικού, ευερεθιστότητα, απογοήτευση, συναισθηματικές και ψυχολογικές διαταραχές, κοινωνικές αποστάσεις,

οριοθέτηση ορίων, προβλήματα υγείας, μειωμένη απόδοση, δυσσρέσκεια και ανασφάλεια, Συχνά προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιου κοινωνικού δεσμού ή αλληλεξάρτησης που καθορίζει το βαθμό, τη διάσταση και τη δυναμική της έκφρασης της (Ajudeonu & Ossai, 2022).

3.3. Οι πηγές προέλευσης των συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις εδράζονται συνήθως σε διαπροσωπικούς ή οργανωσιακούς λόγους (γραφειοκρατικούς, μεγέθους και τοποθεσίας των σχολείων, κλπ.) (Saiti, 2015). Ο Alimba (2016) υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις που παρατηρούνται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό τείνουν να αποτελούν φύσει διαπροσωπικές συγκρούσεις.

Σύμφωνα με τον Chinwokwu (2013) η σύγκρουση μπορεί να πηγάζει από την αναποτελεσματικότητα ή την αποτυχία της ηγεσίας να αντιμετωπίσει θεμελιώδη κοινωνικά ζητήματα ή από τη δίψα των ατόμων για την εξουσία. Εκδηλώνεται ως μια μορφή αντιπαράθεσης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων, η οποία υποκρύπτει κάποιου είδους διάσταση απόψεων ή αντίθεση που τους οδήγησε σε ένταση και προστριβή (Onyali & Chidi, 2018).

Πολλές φορές οι συγκρούσεις αποτελούν δομικό στοιχείο και απόρροια κάθε προσπάθειας για επιδιωκόμενη αλλαγή (Msila, 2012) και απαιτούν κατάλληλη προετοιμασία και

συνεκτικούς χειρισμούς από το σχολικό ηγέτη. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι χειρισμοί αυτοί είθισται να τίθενται πιο συχνά κάτω από το μικροσκόπιο των ερευνητών, να γίνονται πιο συστηματικοποιημένοι και μεθοδικοί και να εντάσσονται σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων στρατηγικών εστιασμένων στην επιτυχή διευθέτησή τους (Ajudeonu & Ossai, 2022).

Οι συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων, επίσης, είναι ένα σύνθετο θέμα που μπορεί να οφείλεται στην αποτυχημένη διαχείριση των μετασχηματισμών που επιχειρούν να προωθήσουν οι νεοεισερχόμενοι ηγέτες, ή σε ριζικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που επιδιώκεται να εισαχθούν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές συχνά προκαλούνται από την έλλειψη επίγνωσης των μετόχων ως προς το νόημα και την προστιθέμενη αξία που προσδοκάται ότι θα επιφέρει η επιδιωκόμενη αλλαγή, εξαιτίας παραγόντων όπως η ελλιπής ενημέρωση ή ο ανεπαρκής ή ατελέσφορος διάλογος με τον ηγέτη που οδηγεί στη μη διασφάλιση της εθελοντικής δέσμευσης τους στο νέο όραμα και τη νέα αποστολή που τους ανατίθεται (Msila 2019). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2012, σ.218) «η εκπαιδευτική μονάδα δεν είναι παθητικός αποδέκτης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά την υποδέχεται κριτικά και παρεμβαίνει προκειμένου να την προσαρμόσει στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της». Κρίνεται, συνεπώς, αναγκαίο ο σχολικός ηγέτης να έχει ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο και να το κοινωνεί και να το μοιράζεται με όλα τα

εμπλεκόμενα μέλη της κοινότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2012), εάν θέλει να περιορίσει την εμφάνιση συγκρούσεων.

Εν γένει, τα γενεσιουργά αίτια κάθε είδους συγκρούσεων, διαπροσωπικών συγκρούσεων (μεταξύ ατόμων), διομαδικών συγκρούσεων (μεταξύ ομάδων) ή συγκρούσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων, εμφανή ή μη, τείνουν συχνά να κρύβονται πίσω από ένα πλέγμα παραγόντων. Ενδεικτικοί τέτοιοι παράγοντες είναι (Lloyd & Dominic, 2017· Machomi και συν., 2011· Methangkool, 2023· Msila, 2012· Onyali & Chidi, 2018· Shitambasi και συν., 2022):

α) τα αντικρουόμενα συμφέροντα (συγκρούσεις κύρους, συγκρούσεις υπεροχής),

β) οι διαφορές στις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις ιδέες, τις προσδοκίες, τους στόχους,

γ) τα προβλήματα ή φραγμοί που διεισδύουν στην επικοινωνία,

δ) οι ατομικές διαφορές,

ε) οι ελλείψεις πόρων (πχ. οικονομικών) και

ζ) οι οργανωσιακοί παράγοντες, όπως ασάφεια καθηκόντων, κλπ.

3.4. Συγκρούσεις, οράματα και αλλαγή

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η προσπάθεια που καταβάλουν οι σχολικοί ηγέτες ώστε οι μέτοχοι να ενστερνιστούν ένα νέο όραμα στο πλαίσιο του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής τείνει να προσκρούει σε πολλές δυσκολίες, εμπόδια και προκλήσεις, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τη δυναμική των ατόμων ή των ομάδων κάθε πλαισίου. Για το λόγο αυτό ο ηγέτης χρειάζεται να κερδίσει πρώτα την εμπιστοσύνη των μελών της κοινότητας απέναντι στην αλλαγή (Μπουραντάς, 2012) για να επιφέρει τη μεταστροφή της προϋπάρχουσας ή της εθιμικής κουλτούρας γιατί τα οράματα δεν επιβάλλονται (Μπρίνια, 2012).

Η επιτυχημένη εδραίωση κάθε επιχειρούμενης αλλαγής προσανατολισμών και στοχοθεσίας είναι ομολογουμένως μια δύσκολη και επίπονη υπόθεση που απαιτεί την ύπαρξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών στο πρόσωπο του σχολικού ηγέτη (Akinubi και συν., 2012). Ένα από αυτά είναι ο τρόπος που ο ηγέτης «επικοινωνεί» το όραμά του στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2012) ένα όραμα πρέπει να «μιλά» στο μυαλό, στη ψυχή και στην καρδιά των ανθρώπων και αυτό ενδεχομένως να απαιτεί την υιοθέτηση διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας και ηγετικής συμπεριφοράς για την επιτυχή διάδοση του οράματος του ηγέτη και την επιδίωξη ενός κοινού στόχου.

3.5. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη στη διαχείριση αλλαγών και συγκρούσεων

Η αποτελεσματική διευθέτηση των μετασχηματισμών και των ενδεχόμενων επακόλουθων συγκρούσεων προϋποθέτει την ύπαρξη πλήθους έμφυτων ή επίκτητων ηγετικών χαρακτηριστικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων στο πρόσωπο του ηγέτη. Μέσω αυτών διακρίνεται ο ηγέτης που επιδιώκει α) να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα β) να πείσει το προσωπικό του να ασπαστεί το νέο όραμα ή την επιδιωκόμενη αλλαγή ή ακόμα και γ) να αποκαταστήσει τη λειτουργικότητα του σχολείου (Ajudeonu & Ossai, 2022· Lloyd & Dominic, 2017).

Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση, η ύπαρξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η ευαισθησία, η αμεροληψία, η ακεραιότητα, η σωστή αξιολόγηση του πλαισίου της σύγκρουσης, η δημιουργικότητα και η επιδεξιότητα στη χρήση διαπραγματευτικών τεχνικών, κ.ά. (Msila, 2012· Skordoulis και συν., 2020· Valente & Lourenço, 2020).

Απαραίτητα επίσης προσόντα για ένα αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη θεωρούνται (Παπαλόη, 2012):

α) η ικανότητα λήψης ορθής απόφασης ως προς την επιλογή των χρηστών στρατηγικών, μεθόδων και ηγετικών στυλ διευθέτησης των συγκρούσεων,

β) η επάρκεια δεξιοτήτων, τόσο ηγετικών όσο και επικοινωνιακών, για την επιτυχή διευθέτηση των συγκρούσεων και

γ) η προσαρμογή του στυλ ηγεσίας στο επίπεδο ωριμότητας των σχολικών μετόχων.

Η επίγνωση, επίσης, της φάσης ή του σταδίου στο οποίο βρίσκεται ή υποβόσκει μια σύγκρουση είναι ζωτικής σημασίας, καθώς ανάλογα με αυτό, οι δυνατότητες διευθέτησης και οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν μπορεί να διαφέρουν σημαντικά.

3.6. Η αξία της πρόγνωσης και της επίγνωσης του εξελικτικού σταδίου στο οποίο βρίσκεται η σύγκρουση

Κάθε σύγκρουση έχει τη δική της δυναμική, μικρή ή μεγάλη, η οποία μπορεί να κλιμακωθεί περαιτέρω λαμβάνοντας ποικίλες διαστάσεις. Μια σύγκρουση μπορεί να ενεργοποιήσει μια σειρά αρνητικών αλληλεπιδράσεων, προστριβών, αντιθέσεων, διαφωνιών και διενέξεων μικρής ή μέτριας έντασης. Ωστόσο, δεν αποκλείεται να πυροδοτήσει ακόμη πιο δυναμικές εντάσεις και ακόμη πιο ισχυρή συναισθηματική φόρτιση και να οδηγήσει σε πόλωση, εχθρότητα, κυνισμό ή και πλήρη αποστασιοποίηση.

Στο σχολικό πλαίσιο δεν είναι λίγες οι φορές που καταγράφονται αντιπαλότητες, διαμάχες, ατέρμονες αντιπαραθέσεις και εκρηκτικές διαμάχες που διαταράσσουν την αρμονική συνύπαρξη, την ομαλή επικοινωνιακή διαδικασία και την

ποιότητα των οργανωσιακών σχέσεων που διέπουν τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση. Ο σχολικός ηγέτης, όντας σε εγρήγορση, χρειάζεται να έχει πλήρη επίγνωση των συνθηκών της σύγκρουσης ή ακόμη να έχει την ικανότητα πρόγνωσης του συγκρουσιακού κλίματος καθώς και του πεδίου, του πλαισίου και του σταδίου στο οποίο βρίσκεται η σύγκρουση, (προσκήνιο, παρασκήνιο, ιστορικό, κλπ.), προκειμένου να είναι σε θέση να τη διαχειρίζεται εποικοδομητικά και ωφέλιμα για όλους. Η γνώση αυτή θα τον βοηθήσει να προβαίνει σε έγκαιρη αξιολόγηση των ευμενών ή δυσμενών αποτελεσμάτων που ενδέχεται να επιφέρει η επιτυχημένη ή μη διαχείριση της σύγκρουσης στο ανθρώπινο και συναισθηματικό κεφάλαιο του οργανισμού και στον ίδιο τον οργανισμό (Msila, 2012) και κατόπιν να λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπισή της.

Μετά τη διερεύνηση του παραπάνω πλαισίου της σύγκρουσης, έπεται η λήψη της απόφασης ως προς την επιλογή και χρήση της προσφορότερης ή των προσφορότερων στρατηγικών διαχείρισης της σύγκρουσης για την εξομάλυνση της, σύμφωνα με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο διαγνώστηκε (αρχικό, ενδιάμεσο, τελικό). Οι στρατηγικές αυτές συνήθως εμπεριέχουν ένα πλαίσιο από στοχευμένες παρεμβάσεις και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές για τη δημιουργία ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού, συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος που στοχεύει να διευκολύνει ή να αποκαταστήσει την επικοινωνία

μεταξύ των ευρισκομένων σε μια δυσάρεστη για όλους σύγκρουση (Carroll-Lind, 2010).

Πρωταρχικό σημείο, όμως, για την αποτελεσματική διαχείριση κάθε σύγκρουσης αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο αυτή νοηματοδοτείται και προσδιορίζεται από κάθε σχολικό ηγέτη.

3.7. Η άλλη όψη των συγκρούσεων

Οι νοηματικές αποχρώσεις που λαμβάνουν οι συγκρούσεις σε ένα σχολικό οργανισμό αναδεικνύουν συνήθως τον τρόπο με τον οποίο το φαινόμενο εκλαμβάνεται, πλασιώνεται και αντιμετωπίζεται από τους σχολικούς ηγέτες. Συνήθως οι συγκρούσεις θεωρούνται παθογένεια που μπορεί να οδηγήσουν σε περαιτέρω προβλήματα και δυσλειτουργίες. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι συγκρούσεις τείνουν να εκλαμβάνονται ως μέρος της φυσιολογικής λειτουργίας του οργανισμού που μπορεί να οδηγήσουν σε δημιουργικό μετασχηματισμό, εξέλιξη, καινοτομία και πρόοδο (Ajudeonu & Ossai, 2022· Isabu, 2017· Isidori και συν., 2023· Larasati & Raharja, 2020).

Την παραπάνω άποψη ενστερνίζεται ο Alimba (2016) που υποστηρίζει ότι η σύγκρουση δεν είναι απαραίτητα κάτι αρνητικό, αλλά ο τρόπος με τον οποίο την αντιλαμβανόμαστε και την νοηματοδοτούμε αποτελεί βασικό στοιχείο που καθορίζει τον χειρισμό της και την μετέπειτα έκβασή της. Σύμφωνα με τον ίδιο «η διαχείριση της σύγκρουσης εξαρτάται από τον τρόπο με

τον οποίο αυτή ορίζεται. Όταν ορίζεται αρνητικά, οι προσεγγίσεις διαχείρισης που θα υιοθετηθούν θα έχουν αρνητικό χαρακτήρα, ενώ όταν ορίζεται θετικά, θα αναπτυχθούν εποικοδομητικές και λειτουργικές προσεγγίσεις για τον χειρισμό της» (Alimba 2016, σ.35).

Συνεπώς, η θετική στάση απέναντι στο φαινόμενο και η δημιουργική διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να αποτελέσει μια ιδανική ευκαιρία ανασχηματισμού, παρά ένα εμπόδιο. Για το λόγο αυτό κάθε σύγκρουση είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζεται ως κάτι εποικοδομητικό, παρά καταστροφικό, και να εκλαμβάνεται με θετικό πνεύμα που υποστηρίζει παραγωγικές προσεγγίσεις και στρατηγικές για την επιτυχημένη διευθέτησή της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

3.8. Οι στρατηγικές, τα στυλ, οι τεχνικές και η αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων

Σε κάθε πλαίσιο χρησιμοποιείται πληθώρα στρατηγικών προσεγγίσεων για τη διαχείριση και τη διευθέτηση των συγκρούσεων οι οποίες βασίζονται τόσο στις ηγετικές όσο και στις δημιουργικές ταυτότητες των ηγετών (Epiritropaki και συν., 2023) σε συνάρτηση με την ξεχωριστή φυσιογνωμία του πλαισίου. Σύμφωνα με τον Mangulabnan (2021) οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων αποτελούν συμπεριφορικές μεθόδους και τεχνικές που καθοδηγούν τα άτομα για την επίλυσή τους.

Ως προς τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτύχθει γύρω από τις συγκρούσεις και την αντιμετώπισή τους ποικίλα θεωρητικά μοντέλα προσπαθούν να περιγράψουν τη συμπεριφορά των ατόμων στις συγκρούσεις προτάσσοντας συγκεκριμένες στρατηγικές για τη διαχείρισή τους.

Οι Thomas & Kilmann (2008) αναφέρονται σε ένα δισδιάστατο μοντέλο που περιγράφει τη συμπεριφορά ενός ατόμου στις συγκρουσιακές καταστάσεις. Οι δύο διαστάσεις μεταξύ των οποίων εκφράζεται σε μεγάλο ή μικρό βαθμό η συμπεριφορά του ατόμου είναι:

α) η διεκδικητικότητα για την ικανοποίηση των δικών του αναγκών και

β) η συνεργατικότητα για την ικανοποίηση των ανησυχιών του άλλου μέρους της σύγκρουσης, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι (Karthikeyan & Malathi, 2022).

Αυτές οι δύο διαστάσεις σύμφωνα με τους Thomas & Kilmann (2008) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον καθορισμό πέντε στρατηγικών μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων και συγκεκριμένα

α) τον ανταγωνισμό (competing),

β) τη συνεργασία (collaborating),

γ) το συμβιβασμό (compromising),

δ) την αποφυγή (avoiding) και

ε) την προσαρμογή (accommodating).

Μια άλλη επίσης πολύτιμη συμβολή σε αυτόν τον τομέα είναι το θεωρητικό μοντέλο των Blake και Mouton (Wang, 2016) σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν πέντε στρατηγικές τεχνικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων και αυτές είναι:

α) η ενσωμάτωση στόχων (integrating) που αποτελεί μια στρατηγική win-win κοινά επωφελή που επιδιώκει το μέγιστο αμοιβαίο όφελος μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας,

β) η παραχώρηση ή προσαρμογή ή συγκατάβαση (obliging) στις ανάγκες του άλλου, εγκαταλείποντας τις δικές μας ανάγκες,

γ) η επιβολή ή κυριαρχία (dominating) που αποτελεί μια στρατηγική για τη μεγιστοποίηση των δικών μας συμφερόντων χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της άλλης πλευράς,

δ) η αποφυγή (avoiding) που βασίζεται στην απόσυρση για αυτό και θεωρείται στρατηγική τύπου lose-lose και

ε) ο συμβιβασμός (compromising) που είναι μια στρατηγική δούνα και λαβείν για την κάλυψη κοινών αναγκών και από τις δύο πλευρές.

Σε πρακτικό επίπεδο η απλή διαχείριση των συγκρούσεων ως διοικητική πρακτική σε ένα σχολικό περιβάλλον συνιστά περισσότερο μια μέθοδο εντοπισμού και χειρισμού των συγκρούσεων, παρά ένα φαινόμενο που στοχεύει στη διευθέτηση, δηλαδή την εξάλειψη ή την εκρίζωσή τους από τους σχολικούς οργανισμούς (Alimba 2016).

Στον αντίποδα, η επιτυχής επίλυση των συγκρούσεων διαφέρει από την απλή διαχείρισή τους, καθώς η διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει σε προσωρινή καταστολή τους (Rahim, 2002), χωρίς να συμβάλει στην οικοδόμηση ποιοτικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συντελούν στην αποτελεσματική μακροπρόθεσμη επίλυση τους.

Η εποικοδομητική διευθέτηση των συγκρούσεων αποτελεί καθημερινό πονοκέφαλο για τον σχολικό ηγέτη, καθώς αναγνωρίζει ότι αυτή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στις διαπροσωπικές του δεξιότητες και στα επικοινωνιακά του χαρίσματα. Ο ηγέτης που ενδιαφέρεται να είναι αποτελεσματικός αποσκοπεί να διασφαλίσει κοινά αποδεκτές και ικανοποιητικές λύσεις για τα αλληλοσυγκρουόμενα μέρη που θα ωφελούν παράλληλα και τους σχολικούς οργανισμούς.

Η προσπάθεια διαχείρισης των συγκρούσεων από το σχολικό ηγέτη περιλαμβάνει συχνά μια πρόσμιξη στρατηγικών, επισημονικών μεθόδων, στυλ, τεχνικών και παρεμβάσεων για την αποκλιμάκωση τους στο βαθμό που διασφαλίζεται η πολυπόθητη καινοτομία και δημιουργικότητα (Alimba 2016· Irish National Teacher's Organisation, 2000· Larasati & Raharja, 2020). Σε αυτές εμπεριέχονται οι τεχνικές της διαπραγμάτευσης, της διαμεσολάβησης και της διαιτησίας για την επίτευξη κοινά αποδεκτών συμφωνιών (Rahim, 2002). Συχνά, οι στρατηγικές που αποσκοπούν στο αμοιβαίο όφελος θεωρούνται πιο επιτυχημένες. Στην πράξη συνδυάζονται με αντίστοιχα ηγετικά στυλ

διαχείρισης συγκρούσεων (win-win), καθώς αυτά καταφέρνουν και συγκεντρώνουν περισσότερο ενδιαφέρον για αυθεντική συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών για την επίλυση του προβλήματος.

Η επιτυχής διευθέτηση των συγκρούσεων μέσω της επιλογής των πλέον κατάλληλων στρατηγικών για κάθε περίπτωση θεωρείται αμοιβαία επωφελής και ουσιώδης, τόσο για τα ίδια τα συγκρουόμενα μέρη, όσο και για το σχολικό οργανισμό. Ανεπίλυτες διαφορές που λιμνάζουν ή βρίσκονται σε καταστολή μπορεί:

α) να κλιμακωθούν περαιτέρω και να οδηγήσουν σε δυσάρεστα αποτελέσματα για την υγεία, την ευεξία, το ηθικό, τη δέσμευση και την απόδοση των εμπλεκόμενων και

β) να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στο σχολικό κλίμα και στη συνολική λειτουργία ενός οργανισμού, όπως συστηματικές απουσίες, αργοπορίες, έλλειψη ενδιαφέροντος, απώλεια παραγωγικότητας, χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, κλπ. (Ahmed & Ahmed, 2015· Ngozi και συν., 2018· Saiti, 2015).

Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

4. Η παρούσα μελέτη

4.1. Στόχος

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί να παρουσιάσει και να συζητήσει τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών που επικεντρώνονται στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες δημοσίων σχολείων σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, ενδιαφέρεται να εντοπίσει ερευνητικές περιοχές που θα μπορούσαν ενδεχομένως να μελετηθούν περαιτέρω, συμβάλλοντας στη βελτίωση της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων αυτού του εγχειρήματος.

4.2. Μεθοδολογία

4.2.1. Αναζήτηση βιβλιογραφίας και κριτήρια επιλογής

Η παρούσα μελέτη αφορά τη συστηματική ανασκόπηση ερευνών που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι ηγέτες στα δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γυμνάσια ή/και λύκεια, η οποία βασίστηκε στα εξής κριτήρια:

α) το χρονικό εύρος διεξαγωγής των ερευνών να περιορίζεται στο διάστημα από το 2013 έως το 2022,

β) η αναζήτηση των ερευνών να λάβει χώρα μέσω διαδικτυακών μηχανών αναζήτησης που προσφέρουν πρόσβαση σε επιστημονικά άρθρα, διατριβές, βιβλία, αναφορές συνεδριών και άλλα ακαδημαϊκά έγγραφα για την αναζήτηση των εμπειρικών μελετών σε διεθνές επίπεδο με τη χρήση όρων (λέξεις κλειδιά): conflict management, managerial strategies/styles for conflict, adult bullying and staff relations management, secondary schools/education, secondary school administratoros/leaders/principals/headteachers, handling conflict techniques, conflict (management/resolution) strategies.

γ) να ενταχθούν στην ανασκόπηση έρευνες γύρω από τις απόψεις διαφόρων συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών, σχολικών ηγετών, διευθυντικών ομάδων αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας) για να διασφαλιστεί μια πιο σφαιρική αντίληψη ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που τείνουν να υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε. και εάν είναι δυνατό να γίνουν συγκρίσεις απόψεων,

δ) Τέλος, στη μελέτη να μην εξαιρεθούν έρευνες που ενδιαφέρονται να μελετήσουν επιπρόσθετα και άλλες παραμέτρους, μολονότι δεν είναι αξιολογήσιμες στο πλαίσιο της παρούσης μελέτης. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι ο βαθμός και η συχνότητα αξιοποίησης των στρατηγικών από τους σχολικούς ηγέτες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η διοικητική εμπειρία, η τοποθεσία σχολείου, κλπ.

4.2.2. Κριτήρια αποκλεισμού

Στην ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν διεθνείς έρευνες που σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες σε δημόσια σχολεία Δ.Ε. (γυμνάσια-λύκεια) στο χρονικό διάστημα από το 2013 έως το 2022, ενώ αποκλείστηκαν:

- α) έρευνες που αφορούσαν σε ιδιωτικά σχολεία,
- β) μεικτές μελέτες που αφορούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία,
- γ) μεικτές μελέτες που αναφέρονταν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ακόμη και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- δ) μελέτες που δημοσιεύτηκαν πριν το 2013,
- ε) μελέτες που αφορούσαν την αντιμετώπιση συγκρούσεων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών,
- στ) μελέτες που αφορούσαν τη διαχείριση συγκρούσεων από διευθυντές και άλλους σχολικούς μετόχους (διευθυντική ομάδα, εκπαιδευτικούς, μαθητές, κλπ.),
- ζ) μελέτες που αφορούσαν στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται μόνο από τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές τους μέσα στη σχολική τάξη ή και στις σχέσεις που καλλιεργούσαν με άλλους εκπαιδευτικούς,

η) μελέτες που αφορούσαν την επιλογή και διερεύνηση μεμονωμένων στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων.

Έπειτα από την εφαρμογή των παραπάνω κριτηρίων, η εύρεση των κατάλληλων μελετών που πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια ήταν αρκετά επίπονη, καθώς περιορισμένος σχετικά αριθμός μελετών ανταποκρίνονταν στις παραπάνω προδιαγραφές.

4.3. Αποτελέσματα της ανασκόπησης

4.3.1. Περιγραφικά στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης

Η μελέτη εστίασε, έπειτα από την εφαρμογή των παραπάνω κριτηρίων αποκλεισμού, σε 10 μελέτες (Πίνακας 1) που στην πλειοψηφία τους αποτελούν δημοσιευμένα άρθρα σε διεθνή περιοδικά (n=7) εκτός από δύο άρθρα που είναι δημοσιευμένα σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα (n=2) (Anashie & Kulo, 2014· Mangulabnan και συν., 2021) και ένα άρθρο που είναι δημοσιευμένο σε πρακτικά συνεδρίων (n=1) (Fook & Abdulhusain, 2019).

Από τις έρευνες αυτές δύο έρευνες (n=2) έχουν διεξαχθεί στο Πακιστάν, δύο (n=2) στις Φιλιππίνες, μία (n=1) στο Βασίλειο του Εσουατίνι, τρεις (n=3) στη Νιγηρία, μια (n=1) στην Τουρκία και (n=1) και μια στο Μπαχρέιν. Πρόκειται κυρίως για ποσοτικές μελέτες (n=8), μια από τις οποίες (n=1) είναι απογραφική. Οι μεικτές μελέτες ήταν δύο (n=2) (Fook & Abdulhusain, 2019·

Manimbela και συν., 2021). Η πλειοψηφία των ερευνών είναι συγχρονικές (n=9) και μια (n=1) είναι αναδρομική (Aigboje & Uwaifo, 2013).

Ως προς το γεωγραφικό εύρος της διεξαγωγής των παραπάνω μελετών, όλες οι μελέτες διεξήχθησαν σε εθνικό επίπεδο. Τέσσερις (n=4) εξ αυτών των μελετών διερευνούν τις απόψεις διευθυντών σχολείων Δ.Ε., πέντε (n=5) τις απόψεις εκπαιδευτικών Δ.Ε., και τέλος μία (n=1) εστιάζει στις απόψεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και προϊσταμένων τμημάτων ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε.

Αναφορικά με τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων στις έρευνες αυτές ήταν 1.922 άτομα, εκ των οποίων ο ακριβής αριθμός ανδρών και γυναικών δεν είναι δυνατό να εξαχθεί, καθώς δεν αναφέρεται ή δεν συνάγεται σε κανένα σημείο μίας έρευνας (Kayanda & Tangi, 2022).

Ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση, στις μελέτες συμμετείχαν 1.603 εκπαιδευτικοί, 305 διευθυντές και 14 προϊστάμενοι τμημάτων.

Όπως προαναφέρθηκε, οι παραπάνω μελέτες, εκτός από τη διερεύνηση του είδους των στρατηγικών που χρησιμοποιούν συχνότερα οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε. έδιναν έμφαση και σε άλλα

κριτήρια μελέτης, τα οποία εξαιρούνται του πλαισίου της παρούσης ανασκόπησης.

Ως προς τα εργαλεία των ποσοτικών ερευνών ή του ποσοτικού μέρους των μεικτών ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν, αυτά είναι στην πλειοψηφία τους αυτοσχέδια ερωτηματολόγια τα οποία όπως αναφέρεται στις περισσότερες περιπτώσεις αξιολογούνταν ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους από ειδικούς, εκτός από δύο έρευνες (n=2) στις οποίες δεν αναφέρεται ή συνάγεται κάτι τέτοιο (Fook & Abdulhusain 2019· Mangulabnan και συν., 2021). Επίσης, τα εργαλεία αυτά έτυχαν πιλοτικής δοκιμής εκτός από μια (n=1) μελέτη (Igbokwe και συν., 2020).

Πίνακας 1

Περιγραφικά στοιχεία των ερευνών της ανασκόπησης

α/α	Ερευνητές & έτος έρευνας	Είδος έρευνας	Χώρα διεξαγωγής	Πηγή Πληροφοριών	Συνολικός αριθμός συμμετεχόντων
1.	Igbokwe και συν. 2020	Ποσοτική	Νιγηρία	Εκπαιδευτικοί Σχολείων Δ.Ε.	230
2.	Ahmad και συν. 2021	Ποσοτική	Πακιστάν	Εκπαιδευτικοί Σχολείων Δ.Ε.	376
3.	Mavimbela και συν. 2021	Μεικτή	Βασίλειο του Εσουατίνι	7 Διευθυντές Σχολείων Δ.Ε. 70 Εκπαιδευτικοί Σχολείων Δ.Ε.	91

				14 Προϊστάμενοι Τμημάτων	
4.	Sabagkit Mejia & Arpon 2021	Ποσοτική	Φιλιππίνες	Διευθυντές Σχολείων Δ.Ε.	5
5.	Kartal και συν. 2016	Ποσοτική	Τουρκία	Εκπαιδευτικοί Δ.Ε.	300
6.	Mangulabnan και συν. 2021	Ποσοτική μελέτη	Φιλιππίνες	Διευθυντές Σχολείων Δ.Ε.	77
7.	Aigboje & Uwaifo 2013	Απογραφική Ποσοτική	Νιγηρία	Διευθυντές Σχολείων Δ.Ε.	120
8.	Fook & Abdulhusain 2019	Μεικτή	Μπαχρέιν	Εκπαιδευτικοί	327
9.	Rehman & Jaleel 2020	Ποσοτική	Πακιστάν	Εκπαιδευτικοί	300
10.	Anashie & Kulo 2014	Ποσοτική	Νιγηρία	Διευθυντές Σχολείων Δ.Ε.	100

Ευρέως γνωστά ερωτηματολόγια στις ποσοτικές μελέτες χρησιμοποιήθηκαν σε δύο μονάχα περιπτώσεις. Στην μια περίπτωση (n=1) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Rahim "Organizational Conflict Inventory Form II B" (Kartal και συν., 2016). Στην άλλη περίπτωση (n=1), αυτή των Sabagkit Mejia & Arpon (2021) χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο του Rahim (1983) "The Determining Teacher Perceptions Related to Conflict

Management Styles of School Principals Scale”, το οποίο προσαρμόστηκε στα τουρκικά από τον (Gumuseli, 1994).

Τέλος, ως προς την ποιοτική διερεύνηση που έλαβε χώρα στις δύο μεικτές μελέτες (n=2) (Fook & Abdulhusain 2019· Mavimbela και συν., 2021), αυτή διεξήχθη στη μια έρευνα (n=1) μέσα από τη δημιουργία ομάδων εστίασης και τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων (Mavimbela και συν., 2021), ενώ στη άλλη (n=1) χρησιμοποιήθηκε επιπλέον η τεχνική της συνέντευξης με πέντε επιλεγμένους εκπαιδευτικούς Δ.Ε. (Fook & Abdulhusain 2019).

4.3.2. Αποτελέσματα της ανασκόπησης ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Η ανασκόπηση των παραπάνω μελετών ανέδειξε ότι η επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων είναι σύνθετη και ενδεχομένως περιστασιακή, καθώς οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε. συνήθως τείνουν να επιλέγουν ένα συγκεκριμένο στρατηγικών για τη διευθέτησή τους (Πίνακας 2). Στην πλειονότητά τους οι μελέτες έδειξαν ότι οι σχολικοί ηγέτες φάνηκε να γνωρίζουν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (n=9). Σε μια έρευνα (n=1) όμως, οι σχολικοί ηγέτες δεν βασιζόνταν σε κάποια στρατηγική αλλά σε στιγμιαίο αυτοσχεδιασμό, καθώς στην πλειονότητα τους δεν είχαν γνώση για την ύπαρξη στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων (Mavimbela και συν., 2021).

Η ανασκόπηση όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2 αναδεικνύει ένα πλέγμα στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε. ως εργαλεία για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ανεξαρτήτως του πλαισίου που ηγούνται. Κυρίαρχες στρατηγικές αναδεικνύονται αυτή του συμβιβασμού ή της συμφιλίωσης και η στρατηγική της συνεργασίας.

Πίνακας 2

Αποτελέσματα ερευνών ανασκόπησης ως προς τις κυριότερες ενέργειες διαχείρισης συγκρούσεων από τους σχολικούς ηγέτες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

α/α	Ερευνητές & έτος έρευνας	Αποτελέσματα ερευνών	Κυρίαρχη στρατηγική
1.	Sabagkit Mejia & Arpon, 2021	<u>Ιεραρχικά:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία (collaboration) • Συμβιβασμός (compromise) • Προσαρμογή (accomodating) • Αποφυγή (avoidance) • Ανταγωνισμός (competition) 	Συνεργασία
2.	Kartal και συν., 2016	<u>Ιεραρχικά:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ενσωμάτωση (integration) • Προσαρμογή (accommodaton) • Αποφυγή (avoidance) • Κυριαρχία (domination) • Συμβιβασμός (compromise) 	Ενσωμάτωση

3.	Mangulabna n και συν., 2021	<u>Ιεράρχηση:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Υποχρέωση/Συγκατάβαση (obliging) • Αποφυγή (avoiding) • Ενσωμάτωση (integrating) • Συμβιβασμός (compromise) • Κυριαρχία (domination) 	Υποχρέωση
4.	Aigboje & Uwaifo, 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Αποφυγή (avoidance) • Εξομάλυνση (smoothing) • Συμβιβασμός (compromise) • Ανταγωνισμός (competitive) 	Αποφυγή
5.	Fook & Abdulhusain, 2019	<u>Ιεραρχικά:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Συμβιβασμός (compromise) • Συνεργασία (collaboration) • Αποφυγή (avoidance) • Προσαρμογή (accommodation) • Ανταγωνισμός (competition) – σε μικρότερο βαθμό 	Συμβιβασμός
6.	Igbokwe και συν., 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Διάλογος με τους εκπαιδευτικούς πριν τη λήψη αποφάσεων (dialogue) • Ζεστές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών • Συμμετοχή των μελών του σχολικού συμβουλίου και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου • Διαμεσολάβηση 	Διάλογος

7.	Anashie & Kulo, 2014	<p><u>Περισσότερο βάσει συχνότητας:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Συμφιλίωση/συμβιβασμός (conciliation/compromising) • Ανταγωνισμός (competitive) • Διάλογος (dialogue) • Υποχώρηση/προσαρμογή (yielding/accommodating) • Συνεργασία (collaboration) <p><u>Λιγότερο χρησιμοποιήθηκαν:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Αποφυγή (avoidance) • Εξαναγκασμός (forcing) - δεν είναι δημοφιλής 	Συμφιλίωση/ Συμβιβασμός
8.	Rehman & Jaleel, 2020	<p><u>Ιεραρχικά:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία (collaboration) • Αποφυγή (avoidance) • Προσαρμογή (accomodation) • Ανταγωνισμός (competition) • Συμβιβασμός (compromise) 	Συνεργασία
9.	Ahmad και συν., 2021	<p>❖ <u>Χρήση διαφορετικών στρατηγικών, κυριότερα:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Υποχρέωση/επιβολή/συγκατάβαση (obliging) • Συμβιβαστικές (compromising) <p>Οι διευθυντές χρησιμοποιούσαν την εξουσία τους για την επίλυση των σχολικών συγκρούσεων χωρίς να βρίσκουν μια μέση λύση.</p>	Υποχρέωση/ Επιβολή

10.	Mavimbela και συν., 2021	<p>❖ <i>Αυτοσχεδιασμός</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Η πλειονότητα των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενικά δεν γνώριζε τις στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων 	Αυτό σχεδιασμός
-----	--------------------------	---	-----------------

Ως προς τη στρατηγική του συμβιβασμού/της συμφιλίωσης, σε δύο μελέτες (Anashie & Kulo, 2014· Fook & Abdulhusain 2019) οι απόψεις σχολικών ηγετών και εκπαιδευτικών εμφανίζονται ότι συγκλίνουν. Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών όμως συγκλίνουν και σε άλλες δύο μελέτες (Rehman & Jaleel, 2020· Sabagkit Mejia & Arpon, 2021) ως προς τη στρατηγική της συνεργασίας (n=2), την οποία τοποθετούν στην κορυφή της λίστας, καταδεικνύοντας με σαφήνεια ηγέτες προσανατολισμένους στο αμοιβαίο όφελος και τη διατήρηση καλών σχέσεων.

Η μελέτη του Πίνακα 3 που ακολουθεί αποκαλύπτει τη συχνότητα εμφάνισης κάθε επιμέρους στρατηγικής στις μελέτες της ανασκόπησης, ασχέτως της συχνότητας επιλογής της από τους σχολικούς ηγέτες (συχνή ή σπάνια) ή της χρήσης της (μικρή ή μεγάλη) σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η μελέτη του Πίνακα 3 δείχνει ότι οι πιο συχνά αναφερόμενες στρατηγικές στην παρούσα ανασκόπηση είναι αυτή του συμβιβασμού/της συμφιλίωσης, η οποία εμφανίζεται περισσότερο στις μελέτες της ανασκόπησης (n=8), ακολουθούμενη από τη στρατηγική της αποφυγής (n=7). Ακολουθούν οι στρατηγικές

της συνεργασίας (n=5), της προσαρμογής (n=5), του ανταγωνισμού (n=5) και της ενσωμάτωσης (n=4). Προτελευταίος στην κατάταξη είναι ο διάλογος (n=2), ενώ στην τελευταία θέση βρίσκονται ο αυτοσχεδιασμός (n=1), ο εξαναγκασμός (n=1), η διαμεσολάβηση (n=1), η συμμετοχή των μελών του σχολικού συμβουλίου και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου (n=1), η εξομάλυνση (n=1) και η επένδυση στις ζεστές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών (n=1).

Πίνακας 3

**Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων
που υιοθετούν οι σχολικοί ηγέτες στα σχολεία Δ.Ε.
στις αντίστοιχες έρευνες**

Στρατηγικές	Έρευνες
Συνεργασία (collaboration)	Sabagkit Mejia & Arpon (2021)· Fook & Abdulhusain (2019)· Anashie & Kulo (2014)· Anashie & Kulo (2014)· Rehman & Jaleel (2020)
Συμβιβασμός (compromise)/ Συμφιλίωση (conciliation)	Sabagkit Mejia & Arpon (2021)· Kartal και συν. (2016)· Mangulabnan και συν. (2021)· Aigboje & Uwaifo (2013)· Fook & Abdulhusain (2019)· Anashie & Kulo (2014)· Rehman & Jaleel (2020)· Ahmad και συν. (2021)
Προσαρμογή (accomodating)/ Υποχώρηση (yielding)	Sabagkit Mejia & Arpon (2021)· Kartal και συν. (2016)· Fook & Abdulhusain (2019)· Anashie & Kulo (2014)· Rehman & Jaleel (2020)

Αποφυγή (avoidance)	Sabagkit Mejia & Arpon (2021)· Kartal και συν. (2016)· Mangulabnan και συν. (2021)· Aigboje & Uwaifo (2013)· Fook & Abdulhusain (2019)· Anashie & Kulo (2014)· Rehman & Jaleel (2020)
Ανταγωνισμός (competition)	Sabagkit Mejia & Arpon (2021)· Aigboje & Uwaifo (2013)· Fook & Abdulhusain (2019)· Anashie & Kulo (2014)· Rehman & Jaleel (2020)
Ενσωμάτωση (integration)	Kartal και συν. (2016)· Mangulabnan και συν. (2021)
Κυριαρχία (domination)	Kartal και συν. (2016)· Mangulabnan και συν. (2021)
Υποχρέωση/επιβολή/συγκατάβαση (obliging)	Mangulabnan και συν. (2021)· Ahmad και συν. (2021)
Εξομάλυνση (smoothing)	Aigboje & Uwaifo (2013)
Διάλογος (πχ. με τους εκπαιδευτικούς πριν τη λήψη αποφάσεων) (dialogue)	Igbokwe και συν. (2020)· Anashie & Kulo (2014)
Ζεστές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών	Igbokwe και συν. (2020)
Συμμετοχή των μελών του σχολικού συμβουλίου και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου	Igbokwe και συν. (2020)
Διαμεσολάβηση	Igbokwe και συν. (2020)

Εξαναγκασμός (forcing)	Anashie & Kulo (2014)
Αυτοσχεδιασμός	Mavimbela και συν. (2021)

4.4. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Ο ευαισθητοποιημένος ηγέτης, είτε ακολουθεί ένα μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς, είτε συνδυασμό μοντέλων έχει επίγνωση ότι με τις πρακτικές του ασκεί κάποιου είδους συναισθηματική και συμπεριφορική επιρροή στους ακολούθους του (Little και συν., 2016). Η επίδραση αυτή, γνωστή και ως συναισθηματική εργασία, αναφέρεται στη συναισθηματική απήχηση που έχει το ηγετικό στυλ στους ακόλουθούς του (Irish National Teacher's Organisation, 2000) καθώς μέσω αυτής ηγέτης και ακόλουθοι καταφέρνουν συναισθηματικά να «συγχρονίζονται» (Ashkanasy και συν., 2017). Ο Ashkanasy και συν. (2017, σ.20) υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται τα συναισθήματα που βιώνει ο ηγέτης τους «επιδεικνύουν συμβατές συναισθηματικές εκφράσεις και, με τη σειρά τους, μεταδίδουν τα συναισθήματα τους σε άλλα μέλη της ομάδας ή σε άλλους πελάτες».

Από το παραπάνω συνάγεται ότι ο ρόλος των συναισθημάτων που καλλιεργούνται στο χώρο της εργασίας είναι πολύ σημαντικός. Ο σχολικός ηγέτης που ενδιαφέρεται να διατηρεί καλές ανθρώπινες σχέσεις ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα των ακολούθων του κατά τη διάρκεια, ή μη, των συγκρούσεων. Ο

αποτελεσματικός ηγέτης επιδρά καθημερινά με τη στάση του στο κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική μονάδα, είτε όταν χρησιμοποιεί διαπροσωπικές επικοινωνιακές στρατηγικές για τη διαχείριση των συναισθημάτων, είτε συλλογικές. Για το λόγο αυτό, η κατάλληλη επιλογή των στρατηγικών για τη διαχείριση των συγκρούσεων σε συνδυασμό με τις ηγετικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του σχολικού ηγέτη θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες για την εποικοδομητική λειτουργία κάθε σχολείου.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η ανασκόπηση που προηγήθηκε επιβεβαίωσε στην πράξη την αντίληψη ότι η επιλογή ενός στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων δεν μπορεί να θεωρηθεί πανάκεια (Saiti, 2015) καθώς και την ανάγκη των σχολικών ηγετών να επικεντρωθούν στο αμοιβαίο όφελος που μπορεί να προκύψει από μια σύγκρουση, ενδεχομένως στο πλαίσιο άσκησης κάποιας μορφής συναλλακτικής ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα, οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε. εστιάζουν κυρίως στη διατήρηση αρμονικών και ισότιμων ανθρωπίνων σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου επιλέγοντας κυρίως τις στρατηγικές του συμβιβασμού ή της συμφιλίωσης και τη στρατηγική της συνεργασίας. Σύμφωνα με τη (Saiti, 2015, σ.589) «Μια λύση "win-win" είναι η καλύτερη στρατηγική για τη μετατροπή της επίλυσης της σύγκρουσης σε μια παραγωγική διαδικασία που ικανοποιεί όλες τις ανάγκες και τα συμφέροντα». Παρόλα αυτά, οι σχολικοί ηγέτες δημοσίων σχολείων Δ.Ε. δεν διστάζουν να επιλέξουν και άλλες επωφελείς στρατηγικές, όπως τη στρατηγική της

αποφυγής όταν κρίνουν ότι η εμπλοκή τους στη διαχείριση μιας σύγκρουσης μπορεί να επιφέρει περισσότερο αρνητικό αντίκτυπο στις σχέσεις τους με το προσωπικό, παρά θετικό (Rai & Singh, 2021).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι ηγέτες προτιμούν να μην κινούνται μονοδιάστατα, αλλά να χρησιμοποιούν ένα πλήθος διαφορετικών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων. Στην ατζέντα τους συνυπολογίζουν παράλληλα και τη διαχείριση των συναισθημάτων που δημιουργούνται από τις αλληλεπιδράσεις στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι επιλογές τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του πλαισίου στο οποίο ηγούνται σε συνδυασμό με την ενδεχόμενη ωφέλεια ή την απειλή που μπορεί να προκύψει από την έκβαση μιας επιτυχημένης ή μη προσπάθειας διαχείρισης των συγκρούσεων.

Τα παραπάνω ευρήματα ενδεχομένως να αποδίδονται στην επιθυμία των σχολικών ηγετών Δ.Ε. να υιοθετούν ένα ευέλικτο και περιστασιακό ηγετικό στυλ που τους διευκολύνει στην άσκηση των καθηκόντων τους, μολονότι ο κύριος προσανατολισμός τους αποσκοπεί στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο μιας συναλλακτικής ηγεσίας.

Οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε. εάν καταφέρουν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο συμπεριληπτικό περιβάλλον σκορπώντας θετική ενέργεια μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα αναφοράς,

όντας ηγέτες γνώμης (opinion leaders), ως προς το είδος των σχέσεων που επιθυμούν να καλλιεργούνται. Ηγέτες που συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας, καθοδηγώντας τους να διατηρούν ομαδικό πνεύμα για να επιτύχουν ένα όραμα, ένα επιθυμητό μετασχηματισμό ή κοινούς στόχους, γίνονται μέσα από το παράδειγμα τους πρεσβευτές θετικής ενέργειας όταν κάνουν τους ανθρώπους να αισθάνονται ότι μπορούν να λειτουργούν ομαλά ως ομάδα και ότι τους αναγνωρίζεται κάποιου είδους συναισθηματική ή κοινωνική αξία από τη συμβολή τους στο έργο. Η αξία αυτή όμως τείνει να διαχέεται και να μεταλαμπαδεύεται καθώς όταν οι άνθρωποι εισπράττουν θετικά συναισθήματα εκτίμησης, αποδοχής, αναγνώρισης, ζεστασιάς και εμπιστοσύνης ενθαρρύνονται να επιδεικνύουν και αυτοί με τη σειρά τους αντίστοιχες θετικές στάσεις και συμπεριφορές για την επιδίωξη του κοινού σκοπού, αγκαλιάζοντας την αλλαγή.

Για τους παραπάνω λόγους ενδεχομένως οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε. της ανασκόπησης να τείνουν να αναπτύσσουν ευέλικτες στρατηγικές που προάγουν παράλληλα την ευεργετική ρύθμιση των συναισθημάτων. Τέτοιες στρατηγικές μπορούν να συνεισφέρουν α) στην καλλιέργεια ενός ευχάριστου συναισθηματικού κλίματος που συντελεί στη δημιουργικότητα και την καινοτομία μέσα από την εξομάλυνση ή την αναχαίτηση του συγκρουσιακού κλίματος, β) στην ικανοποίηση και την ευεξία που αισθάνεται το ανθρώπινο δυναμικό και γ) στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του συνόλου του σχολικού

οργανισμού (Ademola και συν., 2023· Ashkanasy και συν., 2017· Larasati & Raharja, 2020).

4.5. Περιορισμοί και εισηγήσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας ανασκόπησης υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, όπως γεωγραφικούς περιορισμούς, περιορισμούς ως προς το είδος του ερευνητικού παραδείγματος που χρησιμοποιήθηκε, το είδος της δειγματοληψίας, τα εργαλεία μέτρησης, κλπ. Πιο αναλυτικά, οι περιορισμοί αυτοί είναι:

α) Γεωγραφικοί περιορισμοί που άπτονται του προφίλ των συμμετεχόντων.

Η μελέτη υπόκειται σε γεωγραφικούς περιορισμούς, καθώς οι περισσότερες μελέτες της ανασκόπησης προέρχονται από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, ενώ δεν εκπροσωπούνται στην ανασκόπηση μελέτες από άλλα μέρη του πλανήτη, όπως την Ευρώπη, την Αμερική και την Ωκεανία. Αυτή η παράμετρος επιφέρει περιορισμούς γενικευσιμότητας των συμπερασμάτων της ανασκόπησης, καθώς ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτική σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και στρώματα με διαφορετικές αξίες ή κουλτούρες ή διαφορετικά δημογραφικά, οικονομικά, ιστορικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, που θα ήταν χρήσιμο να συμπεριληφθούν σε μελλοντικές έρευνες.

β) Περιορισμοί ως προς το ερευνητικό μοντέλο και το εργαλείο μέτρησης.

Οι περισσότερες μελέτες είναι ποσοτικές, στην πλειοψηφία των οποίων χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τη διεξαγωγή των μετρήσεων, το οποίο αξιολογήθηκε από ειδικούς. Η χρήση του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου για τη διεξαγωγή των μετρήσεων έλαβε χώρα και στις μεικτές έρευνες. Το πεδίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με τη χρήση ευρέως διαδεδομένων, αξιόπιστων, έγκυρων και σταθμισμένων εργαλείων μέτρησης ή με εναλλακτικές ποιοτικές μεθόδους έρευνας, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τους γεωγραφικούς περιορισμούς που αναφέρθηκαν πιο πάνω, που θα ενισχύσουν την αντιπροσωπευτικότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

γ) Περιορισμοί ως το είδος της δειγματοληψίας, το σκοπό και το δείγμα.

Μολονότι μια τις δέκα μελέτες ήταν απογραφική, το δείγμα της αποτελούνταν μόνο από σχολικούς ηγέτες. Συνεπώς, οι απόψεις που καταγράφονται δεν προσφέρουν μια σφαιρική αντίληψη καθώς τα αποτελέσματα αναφέρονται αποκλειστικά στις αντιλήψεις μιας μονάχα εκ των ομάδων της σχολικής κοινότητας, εξαιρουμένων όλων των υπολοίπων. Συνολικά από τις μελέτες που εξετάστηκαν, σε τέσσερις καταγράφονται μόνο οι απόψεις των διευθυντών, σε πέντε μόνο οι απόψεις των εκπαιδευτικών και σε μια μελέτη οι απόψεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και προϊσταμένων τμημάτων.

Η συγγραφέας προτείνει τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών που θα εστιάζουν σε μια πιο συμπεριληπτική αποτύπωση των αντιλήψεων των σχολικών μετόχων και εισηγείται την ενσωμάτωση όλων των συμμετεχόντων στο δείγμα, άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα, για τη διερεύνηση των αντιλήψεων κάθε μέλους ή ομάδας ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούνται από τους σχολικούς ηγέτες δημόσιων σχολείων σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Με αυτό τον τρόπο θα ενισχυθεί περισσότερο η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των μελετών και θα γίνει πιο εύκολα αντιληπτός ο βαθμός στον οποίο οι απόψεις των σχολικών ηγετών:

α) συγκλίνουν με αυτές των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες, κλπ.) ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων σε κάθε πλαίσιο, ενισχύοντας περισσότερο την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους, ή

β) κατά πόσο αποκλίνουν και ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν σε αυτό. Επιπρόσθετα, η συγγραφέας προτείνει τη συμπερίληψη και άλλων σκοπών στη μελέτη, όπως αυτόν της διερεύνησης των αντιλήψεων όλων των εμπλεκομένων ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητας των υιοθετούμενων στρατηγικών από τους σχολικούς ηγέτες Δ.Ε. ή της ουσιαστικής μακροπρόθεσμης επίλυσης και διευθέτησης των συγκρούσεων (με

ιδιαίτερη εστίαση στη συναισθηματική διευθέτησή τους) έπειτα από την υιοθέτηση κάθε στρατηγικής προσέγγισης.

δ) Περιορισμοί ως προς την πραγματική γνώση και εφαρμογή των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.

Στις μελέτες της ανασκόπησης δεν διαπιστώνεται ή δεν συνάγεται ξεκάθαρα εάν όντως οι σχολικοί ηγέτες α) γνωρίζουν τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων ή β) εάν εφαρμόζουν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που επικαλούνται, ειδικά στην περίπτωση που οι απαντήσεις προέρχονται μόνο από τους ίδιους. Η συγγραφέας διατηρεί τις επιφυλάξεις της, διότι ενδεχομένως οι σχολικοί ηγέτες να αυτοσχεδιάζουν κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων μη έχοντας κάποια σαφή αντίληψη ή ακαδημαϊκή γνώση ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, όπως με ειλικρίνεια καταγράφηκε σε μια έρευνα. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται επιπρόσθετη διερεύνηση, ούτως ώστε οι απαντήσεις που δίνονται από τους συμμετέχοντες να είναι περισσότερο αξιόπιστες και όχι τυχαίες (ειδικά σε περιπτώσεις ποσοτικών ερευνών με δομημένα ερωτηματολόγια που περιέχουν κλειστού τύπου ερωτήματα).

Γ' ΜΕΡΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5. Συμπεράσματα

Η προηγηθείσα ανασκόπηση παρουσίασε ένα πλέγμα στρατηγικών που χρησιμοποιείται ως εργαλείο από τους σχολικούς ηγέτες Δ.Ε. για τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό συγκείμενο, με κυρίαρχες τη στρατηγική του συμβιβασμού/της συμφιλίωσης (compromise/conciliation) και της αποφυγής (avoidance). Έπειτα ακολουθούν οι στρατηγικές της συνεργασίας (collaboration), της προσαρμογής (accommodation), του ανταγωνισμού (competition) και της ενσωμάτωσης (integration).

Αυτή η πρακτική αποτελεί κοινό εύρημα πολλών εμπειρικών μελετών. Η ανασκόπηση των Erol & Karsantik (2017) προάγει επίσης ένα πλήθος στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο σχολικός ηγέτης Δ.Ε., ωστόσο αναδεικνύει μια διαφορετική κατάταξη ως προς τις επιλογές του, καθώς προτάσσει τη στρατηγική της ενσωμάτωσης (integration), ακολουθούμενη από την στρατηγική του συμβιβασμού (compromise) και τέλος από την στρατηγική της κυριαρχίας (domination).

Σύμφωνα επίσης με τα αποτελέσματα της έρευνας των Imperial & Madrigal (2021) οι επικρατέστερες επιλογές των σχολικών ηγετών Δ.Ε. ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων εδράζονται ανάμεσα στη στρατηγική του συμβιβασμού (compromise) ή της συμφιλίωσης (conciliation) και τη στρατηγική της συνεργασίας (collaboration). Η έρευνά τους αναγάγει

τη συνεργασία ως την πλέον αποτελεσματική στρατηγική, όντας στρατηγική αμοιβαίας ωφέλειας για τους εμπλεκόμενους σε μια σύγκρουση (win-win), μολονότι στην εφαρμογή της διαπιστώθηκε ότι είναι δύσκολη. Παράλληλα, προτάσσει και τη στρατηγική του συμβιβασμού, η οποία όμως απαιτεί αμοιβαίες θυσίες, εφόσον ο καθένας από τους εμπλεκόμενους κάτι κερδίζει, αλλά συνάμα και κάτι χάνει.

Στην μελέτη των Ageng'a & Simatwa (2011) οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε. υιοθετούν επίσης μια πληθώρα στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων με σειρά προτίμησης. Αυτές οι στρατηγικές είναι α) η διαιτησία, β) η διαπραγμάτευση, γ) η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, δ) η συμφιλίωση, ε) η συνεργασία, στ) η αποτελεσματική επικοινωνία, ζ) η αντιπαράθεση, η) η χρήση της θέσης ισχύος (επίσημη εξουσία), θ) η καθιέρωση ενός συστήματος προσφυγής, ι) η προσαρμογή, κ) ο έλεγχος των παρεχόμενων ανταμοιβών και λ) η στρατηγική της αποφυγής.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα των προαναφερθεισών ερευνών αποτελούν ενδεικτικές επιλογές των ηγετών δημοσίων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Πλήθος εμπειρικών μελετών και ανασκοπήσεων εμπλουτίζει καθημερινά με ακόμα περισσότερα τεκμήρια τη βιβλιογραφία, επιβεβαιώνοντας την ευελιξία που επιδεικνύουν οι σχολικοί ηγέτες στη χρήση των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το κύριο εύρημα αυτής της ανασκόπησης, δηλαδή το χαρακτηριστικό της μοναδικότητας του πλέγματος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες Δ.Ε., συναντάται συχνά σε πληθώρα εμπειρικών ερευνών, αποδεικνύοντας έτσι ότι οι ηγέτες προσπαθούν να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στην εξεύρεση λύσεων σε καταστάσεις κρίσεων που καλούν σε άμεση δράση και στην λήψη έκτακτων μέτρων που θα διασφαλίσουν τη ομαλή ροή της επικοινωνίας και την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού (βλ. ενδεικτικά Ageng'a & Simatwa, 2011· Imperial & Madrigal, 2021· Rai & Singh, 2021).

Συμπερασματικά λοιπόν, τόσο οι στρατηγικές που επιλέγονται όσο και η σειρά κατάταξης τους διαφέρει από μελέτη σε μελέτη, προφανώς λόγω:

α) του θεωρητικού μοντέλου που υιοθετείται ως προς τη μελέτη των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων,

β) της ιδιαιτερότητας κάθε πλαισίου και

γ) των ατομικών χαρακτηριστικών και των πόρων που μεταφέρουν μαζί τους οι συμμετέχοντες σε αυτό.

6. Συζήτηση

Οι συγκρούσεις αποτελούν προαπαιτούμενο της διαπραγμάτευσης, αλλά ενδέχεται να αναδύονται ακόμη και κατά τη

διάρκεια της διαπραγμάτευσης (Msila, 2012), καθώς ο τρόπος διαχείρισης μιας σύγκρουσης ενδέχεται να προκαλέσει ακόμη μεγαλύτερη ένταση από την ίδια τη σύγκρουση (Mangulabnan, 2021).

Στην καθημερινή πρακτική είναι συχνό φαινόμενο το βίωμα κάθε σύγκρουσης να αφήνει, ενδεχομένως, μια πικρή επίγευση σε όλους ή κάποιους από τους εμπλεκόμενους. Αυτή η έκβαση, όμως, μπορεί να μετριαστεί ή να καταστεί διαχειρίσιμη. Οι Ajudeonu & Ossai (2022, σ. 146) υποστηρίζουν ότι κάθε «σύγκρουση από μόνη της δεν είναι ούτε καλή ούτε κακή. Ωστόσο, το αν μια σύγκρουση είναι εποικοδομητική ή καταστροφική εξαρτάται από τον τρόπο επίλυσής της». Σε αυτό, ωστόσο, ο Msila (2012, σ. 25) έρχεται να προσθέσει ότι «λίγοι διευθυντές είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων» καθώς συνήθως τείνουν «να παρεξηγούν το χαρακτήρα των συγκρούσεων και να υποστηρίζουν ότι πρέπει να αποφεύγονται ή να σταματούν αμέσως».

Ως προς την επίλυση των συγκρούσεων, ο Alimba (2016) και ο Akinubi και συν. (2012) θεωρούν ότι για να οδηγήσει η διαχείριση των συγκρούσεων σε μια επιτυχημένη επίλυση, χρειάζεται οι ηγέτες να διαθέτουν στη φαρέτρα τους ένα σύνολο ποιοτικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν καλύτερα πώς να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν εποικοδομητικά τις συγκρούσεις που μπορεί να εμφανιστούν σε κάθε έκφραση της ανθρώπινης

αλληλεπίδρασης. Με τον τρόπο αυτό θα βελτιώσουν την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο σχολικό οργανισμό και, ως επακόλουθο, την παραγωγικότητα των ανθρώπων των οποίων ηγούνται.

Για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων ο Msila (2012) θεωρεί ότι είναι σημαντικό για τον ηγέτη α) να έχει αυτογνωσία, δηλαδή να είναι σε θέση να κατανοεί τον εαυτό του, αλλά και το άλλο μέρος όντας σε μια σύγκρουση, β) να έχει την ικανότητα να εργάζεται αρμονικά σε ομάδες, γ) να ξέρει πώς να διαχειρίζεται τις ομάδες εποικοδομητικά κατά τη φάση των συγκρούσεων για την αποτελεσματική διευθέτησή τους και δ) να γνωρίζει περισσότερα γύρω από τις θεωρίες διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η Isidori και συν. (2023, σ.57) παρομοιάζουν τη διαχείριση των συγκρούσεων ως ένα ταξίδι το οποίο απαιτεί συναισθηματική νοημοσύνη και δημιουργικότητα και το οποίο οδηγεί «στην αναδιαμόρφωση των σχέσεων και την καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος αρμονίας και αμοιβαίας εκτίμησης».

Η άποψη ότι η σωστή διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων μέσω εποικοδομητικού διαλόγου εναπόκειται στη χαρισματική ρητορική των επίδοξων ηγετών, προκειμένου να ασπασθούν το όραμά τους οι ακόλουθοι τους σε διεθνές επίπεδο αποτελεί ολοένα και περισσότερο κοινή παραδοχή (Baur και συν., 2016). Η αποτελεσματική διαχείριση και η ουσιαστική

διευθέτησή τους σε πολλές περιπτώσεις θεωρείται τέχνη, τεχνική και συνάμα δεξιότητα διαχείρισης συναισθημάτων, πέρα από διευθυντικό και ηθικό καθήκον που επωμίζεται ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.

Η υλοποίηση του παραπάνω καθήκοντος, όμως, τείνει αρκετές φορές να προσκρούει σε ποικίλα εμπόδια που δυσκολεύουν την επιτυχή εκτέλεσή του. Ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις γνωρίζουν ότι τα εμπόδια αυτά, εάν δεν ληφθούν σοβαρά και έγκαιρα υπόψη, ενδεχομένως να οδηγήσουν σε ένα σπирάλ κλιμακούμενης αρνητικής «ανταγωνιστικής αλληλεπίδρασης και επιδεινούμενης, καταστροφικής συμπεριφοράς» μέσα στο σχολικό οργανισμό (Msila, 2012, σ.26). Για το λόγο αυτό προτιμούν να υιοθετούν ηγετικές πρακτικές που εμπεριέχουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και ποικίλους ηθικούς προβληματισμούς για την διευθέτηση και τον περιορισμό των συγκρούσεων, χωρίς να ενδιαφέρονται μονάχα για την προσωρινή αποκλιμάκωση και καταστολή τους.

Εξίσου σημαντικό, όμως, θεωρείται η πολιτική ηγεσία και οι μέτοχοι της εκπαιδευτικής κοινότητας να μην εναποθέτουν τις προσδοκίες τους ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων αποκλειστικά στο πρόσωπο του σχολικού ηγέτη, όντας ο πλέον διοικητικά υπεύθυνος ή θεωρώντας αυτονόητο ότι διαθέτει επάρκεια δεξιοτήτων ή ελευθερία χρόνου (Bruce και συν., 2022). Αδιαμφισβήτητα, σημαντικό κριτήριο σχολικής και ηγετικής

αποτελεσματικότητας είναι η καλύτερη ανταπόκριση του ηγέτη σε κάθε στάδιο της σύγκρουσης και η δημιουργία ενός παρωθητικού σχολικού κλίματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Εκτός αυτού όμως, κρίνεται ουσιώδης η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης για την ενδυνάμωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας απέναντι στις συγκρούσεις μέσα από την επένδυση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ζωής, μεταξύ των οποίων είναι και η διαχείριση των συγκρούσεων (Bruce και συν., 2022· Irish National Teacher's Organisation, 2000· Karthikeyan & Malathi., 2022).

Δ' ΜΕΡΟΣ – ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ &
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7. Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις

Η ανασκόπηση που προηγήθηκε δείχνει πόσο σημαντικό είναι για τους σχολικούς ηγέτες της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να επενδύουν στην εδραίωση ενός κλίματος ομαδικού πνεύματος, συμπερίληψης, εμπιστοσύνης και ασφάλειας σε ένα περιβάλλον που καθημερινά βάλλεται από συγκρούσεις, τις οποίες καλούνται να αξιοποιούν εποικοδομητικά.

Σύμφωνα με τον Msila (2012, σ.33) οι αποτελεσματικοί ηγέτες «αποφεύγουν να βλέπουν τις συγκρούσεις με αρνητικό μάτι» καθώς το όραμα της βελτίωσης του σχολείου μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται σωστά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «Στην πραγματικότητα, τα σχολεία που εξελίσσονται είναι εκείνα που έχουν βιώσει κάποιου είδους σύγκρουση. Τα επιτυχημένα σχολεία θα είναι εκείνα που έχουν αποτελεσματικούς διαχειριστές συγκρούσεων στο τιμόνι» (Msila 2012, σ.33).

Στο παραπάνω πλαίσιο, η δημιουργία και η εφαρμογή πολιτικών που αποσκοπούν στην επίτευξη μιας βιώσιμης σχολικής λειτουργίας αποτελεί μέρος του ρόλου και των καθηκόντων των σύγχρονων αποτελεσματικών στελεχών (Saiti, 2015). Η κατανόηση και η ρύθμιση της συμπεριφοράς των μελών του σχολείου, όμως, δεν είναι εύκολη υπόθεση (Saiti, 2015). Κάθε σύγκρουση είναι μοναδικής φύσης και αιτιολογίας και έχει διαφορετική δυναμική και δυσκολία ως προς και το χειρισμό της. Σε αυτή μπορεί να περιπλέκονται διαφορετικά χαρακτηριστικά και

προσμίξεις αξιών και πεποιθήσεων, εφόσον το αξιακό σύστημα κάθε ατόμου είναι υποκειμενικό και διαφέρει μεταξύ των ατόμων (Saiti, 2015). Για το λόγο αυτό οι σχολικοί ηγέτες τείνουν να ελίσσονται επιλέγοντας διαφορετικά στυλ διαχείρισης, έπειτα από αξιολόγηση κάθε περίπτωσης ξεχωριστά, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσης ανασκόπησης. Με την αντίληψη αυτή συμφωνούν και οι Imperial & Madrigal (2021 σ. 24) που υποστηρίζουν ότι «δεν υπάρχει ενιαία προσέγγιση που πρέπει να ακολουθηθεί κατά την εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων, καθώς εξαρτάται από την κατάσταση και τα εμπλεκόμενα μέρη».

Η παραπάνω ανάγκη προκύπτει επίσης και από το εύρημα ότι ορισμένοι σχολικοί ηγέτες ενδεχομένως να μην έχουν γνώσεις γύρω από τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων ή ενδεχομένως να αγνοούν ή να αδιαφορούν για τις συνέπειες που μια λάθος διαχείριση μπορεί να επιφέρει.

Σε κάθε περίπτωση όμως, σε πρακτικό επίπεδο αναδεικνύεται η σημασία της διερεύνησης της ύπαρξης ή μη στο πρόσωπο των επίδοξων ή των υφιστάμενων ηγετών δημοσίων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (ήτοι των ηγετικών, επικοινωνιακών, ομαδοσυνεργατικών, λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, διευθέτησης συγκρούσεων, κλπ.) ή των αδυναμιών τους.

Η διενέργεια καλά μεθοδευμένων, συστηματικών και ενδεδειγμένων μελετών θα συμβάλει στην αποκάλυψη των παραπάνω

δεξιοτήτων ή των κρυμμένων αδυναμιών των σχολικών ηγετών ως προς την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούν στην καθημερινή διαχείριση πλήθους ζητημάτων. Βάσει των παραπάνω εμπειρικών ευρημάτων χρειάζεται να ακολουθήσει ο προσεκτικός σχεδιασμός θεσμοθετημένων, στοχευμένων και συνεκτικών παρεμβατικών προγραμμάτων για την έξυπνη διαχείριση των συγκρούσεων στα δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που πλήττονται περισσότερο από συγκρούσεις, ενδεχομένως λόγω της δύσκολης ηλικιακής φάσης που διανύει ο μαθητικός πληθυσμός τους. Τα προγράμματα αυτά θα απευθύνονται σε στελέχη, για να τα ενδυναμώσουν και να πιστοποιούν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τους ως προς την απόκτηση ουσιαστικών δεξιοτήτων, πέρα από τις όποιες θεωρητικές γνώσεις διαθέτουν. Σε αυτά, όμως, είναι προτιμότερο να συμμετέχει όλη η διευθυντική ομάδα, ανάλογα με το βαθμό που τα μέλη διαθέτουν ή υπολείπονται σε αυτές τις πρακτικές δεξιότητες.

Τέτοια προγράμματα που αποσκοπούν στην εκμάθηση τεχνικών διαμεσολάβησης, την παροχή καθοδήγησης και συμβουλευτικής υποστήριξης, την ενίσχυση των ήπιων δεξιοτήτων και την εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων που οδηγούν στη βιωσιμότητα, τη συνεργασία, τη συμπερίληψη και την ευζωία μπορεί να σχεδιαστούν και για άλλα μέλη της κοινότητας. Ενδεικτικές δράσεις που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα στο πλαίσιο αυτό είναι η έγκαιρη υλοποίηση

εξειδικευμένων προληπτικών παρεμβατικών προγραμμάτων για κάθε ομάδα μετόχων, η διοργάνωση βιωματικών εργαστηρίων και λοιπών πιστοποιημένων επιμορφώσεων, η μελέτη συγκρουσιακών περιπτώσεων, οι προσομοιώσεις διαχείρισης και επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων μέσω role play, δραματοποίησης και παρατήρησης, κλπ.. Τέτοιες δράσεις αναφέρονται στην προαγωγή δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων, την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική ωριμότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη βελτίωση των διαλεκτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, του ομαδικού πνεύματος, της συνεργατικότητας, κλπ.

Επιπρόσθετα, προτεραιότητα χρειάζεται να δοθεί στους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία ενός ενεργού δικτύου μάθησης και παρέμβασης που θα παρέχει διαρκή υποστήριξη στο έργο του σχολικού ηγέτη για την εξομάλυνση των συγκρούσεων, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την καλλιέργεια υγιών επικοινωνιακών συνεργατικών σχέσεων. Στο πλαίσιο αυτού του δικτύου επίσης, η διάχυση των παραπάνω δεξιοτήτων σε όλη τη σχολική κοινότητα από ομότιμους θα βρίσκεται στον πυρήνα της αποστολής του. Σύμφωνα με τη Βαρδιάμπαση (2024, σ. 351) η ωφέλεια είναι πολυδιάστατη καθώς «η καλλιέργεια των δεξιοτήτων συνεργασίας δεν αναφέρεται μόνο στην ομαδική εργασία στην τάξη, αλλά και στην ενίσχυση της διαπροσωπικής νοημοσύνης, των ικανοτήτων κοινωνικοποίησης,

ελέγχου του εγώ και των συναισθημάτων για έναν απώτερο σκοπό, για την επίλυση ενός προβλήματος ή για τη λήψη μιας απόφασης. Η προαγωγή του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα και η ανάγκη τα άτομα να ενθαρρύνονται να αποκτούν και να διατηρούν μια θετική στάση όταν αλληλοεπιδρούν αναμεταξύ τους συμβάλλει στη θεμελίωση ενός ανοιχτού, ασφαλούς, υποστηρικτικού σχολικού κλίματος και στην καλλιέργεια ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος».

Παράλληλα, οι σχολικοί ηγέτες που αποσκοπούν στην ενίσχυση της συναισθηματικής επιρροής τους, τη βελτίωση των σχέσεων, τη συμπερίληψη, τη συναισθηματική δέσμευση και τη διατήρηση του ηθικού των μελών του οργανισμού χρειάζεται να επενδύσουν χρόνο στην ανοιχτή επικοινωνία σε κάθε επίπεδο του οργανισμού και στην καταπολέμηση των εμποδίων που τη δυσχεραίνουν, όπως για παράδειγμα το φιλτράρισμα των πληροφοριών.

Το παραπάνω προϋποθέτει τη δημιουργία μιας επίπεδης ιεραρχικής δομής που μπορεί να οδηγήσει στην καινοτομία και την αποτροπή δημιουργίας άτυπων ομάδων (κλικών) μέσω της πολιτικής των ανοιχτών θυρών, του ουσιαστικού διαλόγου με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και της εφαρμογής των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Paleru και συν., 2020· Χυ και συν., 2022). Με αυτό τον τρόπο θα δοθεί η δυνατότητα στους σχολικούς ηγέτες της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να εμφυσήσουν μια κουλτούρα ευρύτερης

προσβασιμότητας και να λειτουργούν ως υγιή πρότυπα που γνωρίζουν πώς να επικοινωνούν, να καθοδηγούν και να εμπνέουν το ανθρώπινο δυναμικό, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο που αποπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

Παράλληλα με τα παραπάνω, οι ηγέτες, μέσω της συστηματικής επαφής τους με μέλη σε κάθε επίπεδο της ιεραρχίας, θα αποκτούν μια βαθύτερη και πιο ρεαλιστική αντίληψη της κατάστασης και με τα πρωτογενή δεδομένα που θα έχουν στη διάθεσή τους θα προβαίνουν σε πιο ασφαλή διάγνωση ως προς τα πιθανά σημεία τριβής στα οποία χρειάζονται ουσιαστικές παρεμβάσεις, σύμφωνα με τις ανάγκες των ατόμων ή των ομάδων σε όποιο επίπεδο βρίσκονται. Αυτό θα ωφελήσει ιδιαίτερα τα μέλη και τον οργανισμό καθώς «η βαθιά συμμετοχή ενθαρρύνει τα μέλη να δίνουν ειλικρινή σχόλια και προτάσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη για να γίνονται συνεχείς βελτιώσεις. Με τη σειρά της, η εφαρμογή των ανατροφοδοτήσεων των μελών ενθαρρύνει την περαιτέρω συμμετοχή και ικανοποίηση» (Palermu και συν., 2020, σ.2).

Το καθήκον αυτό, ωστόσο, θα αποτελούσε καλή πρακτική για τα στελέχη να το μοιραστούν μέσα από τακτικές συναντήσεις με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητα, τα οποία θα αξιολογούν τις τρέχουσες πρακτικές και θα προτείνουν σημεία βελτίωσης (Palermu και συν., 2020). Μολονότι ο χρόνος αποτελεί πολύτιμο και δυσεύρετο πόρο για τους σχολικούς ηγέτες Δ.Ε. που έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με το δαιδαλώδες της

ελληνικής γραφειοκρατίας, σε συνδυασμό με τις ολοένα αυξανόμενες σε αριθμό και ένταση συγκρούσεις, η επένδυση χρόνου σε αυτές τις πρακτικές ενδεχομένως να συνέβαλε στον περιορισμό των συγκρούσεων και την ελαχιστοποίηση του χρόνου που απαιτείται για τη διευθέτησή τους.

Επιπλέον, η δημιουργία ομάδων εθελοντών διαμεσολαβητών με έμφυτες επικοινωνιακές δεξιότητες, ή ατόμων που επιθυμούν να επιμορφωθούν για να αποκτήσουν επάρκεια στις δεξιότητες διαμεσολάβησης και στις επικοινωνιακές και ήπιες δεξιότητες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων και των ενδεχόμενων συνεπειών τους θα λειτουργήσει ευεργετικά για τη σχολική μονάδα.

Ο κατευνασμός των συγκρούσεων μέσα από τη διάχυση και τη διδαχή ομαδοσυνεργατικών πρακτικών (πχ. μέσω μεντόρων) θα αποτελέσει μια ακόμη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων που θα τονώσει το ομαδικό πνεύμα και θα συμβάλει στην αποκλιμάκωση των συγκρούσεων. Η επένδυση χρόνου σε τακτικές εποικοδομητικές συναντήσεις και στο διάλογο με ομότιμους, χωρίς την προσφυγή σε άτομα με θεσμική ισχύ, ενδεχομένως να συμβάλει παραγωγικά για το σκοπό αυτό, καθώς οι συγκρούσεις μπορούν να επιλυθούν ακόμη και με την πρωτοβουλία των συναδέλφων (Saiti, 2015).

Εν γένει, η προώθηση μιας κουλτούρας για την προαγωγή της ειρηνικής συμβίωσης και της ομαλής αλληλεπίδρασης μέσω της εφαρμογής αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης και

αρμονικής επίλυσης των συγκρούσεων θα αποτελέσει το επιστέγασμα για την επίλυση των διαφορών και προβλημάτων στο σχολικό συγκείμενο. Επίσης, θα συνεισφέρει στην εδραίωση μιας υγιούς σχολικής ατμόσφαιρας απαλλαγμένης από τοξικές συγκρούσεις, η οποία θα υποστηρίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα και θα ενισχύει τις μαθησιακές επιδόσεις (Ezeugbor και συν., 2015). Εκτός, όμως, από την επίδραση του σχολικού ηγέτη στον παραπάνω στόχο, ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί και στους εκπαιδευτικούς καθώς «η ευζωία των εκπαιδευτικών επιδρά στην ατμόσφαιρα της τάξης, στην αλληλεπίδραση και στις σχέσεις που δημιουργούν με τους μαθητές. Η ποιότητα αυτών των σχέσεων σμιλεύει τις επιδράσεις στα κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών τους» (Βαρδιάμπαση, 2024, σ. 357) και συντελεί στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων απέναντι σε ανθρώπους και καταστάσεις και στη δημιουργία ενός ευχάριστου, δημιουργικού και παρωθητικού σχολικού κλίματος.

Σε επιστημονικό επίπεδο επίσης, σημαντική θα ήταν η συνεισφορά μακροχρόνιων ερευνών στον εμπλουτισμό της γνώσης ως προς την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που υιοθετούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων από τους σχολικούς ηγέτες της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διεξαγωγή μελετών σε ποικίλα γεωγραφικά και πολιτισμικά πλαίσια με στόχο τη δημιουργία ενός ευχάριστου σχολικού, μαθησιακού και εργασιακού περιβάλλοντος και ενός

οργανωσιακού κλίματος που προάγει την εύρυθμη λειτουργία, την υγεία, την ευεξία, την αποτελεσματικότητα και τα μαθησιακά επιτεύγματα θεωρείται κρίσιμη. Ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον επίσης, θα είχε και η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών στα παραπάνω πλαίσια (συγχρονικών και αναδρομικών), οι οποίες θα εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα της υλοποίησης των παρεμβατικών προγραμμάτων για την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των σχολικών ηγετών και της σχολικής κοινότητας εν γένει, σε συνδυασμό με την εφαρμογή και αξιολόγηση των στρατηγικών διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων που υιοθετούν ηγέτες, μέλη και ομάδες.

Εν κατακλείδι, η προσπάθεια δημιουργίας ευπροσάρμοστων και βιώσιμων σχολείων (*responsive sustainable schools*) που τονίζουν τη σημασία της καλλιέργειας αρμονικών σχέσεων, όπου οι άνθρωποι θα αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλο με αξιοπρέπεια και σεβασμό και που προάγουν την υγεία, την ευεξία και τη συμπερίληψη μπορεί να συμβάλλει θετικά για το σκοπό αυτό. Η υλοποίηση των παραπάνω δράσεων, εκτός των άλλων, θα προάγει τον επαγγελματισμό και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και θα συμβάλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς και τον ποσοτικό και ποιοτικό εμπλουτισμό των επιτευγμάτων των μαθητών (Carroll-Lind, 2010· Irish National Teacher's Organisation, 2000).

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ.185-202). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαρδιάμπαση, Ζ. Π. (2024). Διευκόλυνση της κοινωνικοσυναισθηματικής προσαρμογής των μαθητών στο σχολείο με παρεμβατικά προγράμματα καλλιέργειας της ήπιας δεξιότητας της συνεργατικότητας. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης στην Εκπαίδευση - Διδασκαλία, Διά Βίου Μάθηση, Συμπερίληψη και Καινοτομία για την Πράσινη και Ψηφιακή Μετάβαση"*, 351–361.

Βαρδιάμπαση, Ζ. Π., Μακρή, Α., & Ξαρλή, Π. (2016). *Η επικοινωνία ως εργαλείο ενδυνάμωσης της ηγετικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση*. Αυτοέκδοση.

Κουτούζης, Μ.,(2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ. 213-227). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ.151-154). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ.91-112). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ.169-184). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σ.203-212). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

- Ademola, J. C., Ubala, C. M., & Abdullahi, I. M. (2023). Influence of School Administrators' Conflict Resolution Strategies on Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Pedagogy and Education Science*, 2(02), 132–144. <https://doi.org/10.56741/jpes.v2i02.320>
- Ahmad, M., Qamar, T., Nadeem, M. T., & Ahmad, M. F. (2021). Analysis of Conflict Resolution Strategies of Head Teachers: Teachers' Perspective. *Review of Education, Administration & LAW*, 4(3), 659–673. <https://doi.org/10.47067/real.v4i3.184>
- Ahmed, K. A., & Ahmed, G. (2015). The Relationships between Conflict Management Styles, Job Satisfaction and Organizational Commitment among Workers in Public and Private Sectors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 41–50. <https://doi.org/10.13189/ujp.2015.030203>
- Aigboje, C. D., & Uwaifo, V. O. (2013). Conflict Resolution Strategies Adopted by School Managers in Secondary Schools in Nigeria. *International Journal of Innovative Research & Development*, 2(7), 20–26.
- Ajudeonu, H. I., & Ossai, A. G. (2022). Conflict Resolution Strategies and Effective Management of Public Secondary Schools in Delta State, Nigeria. *Pinisi Journal of Art*,

Humanity and Social Studies, 2(3), 146–153.

<https://ojs.unm.ac.id/PJAHSS/article/view/43992>

Akinnubi, O. P., Oyeniran, S., Fashiku, C. O., & Durosaro, I. A. (2012). Principal's Personal Characteristics and Conflict Management in Kwara State Secondary Schools, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), 2222–6990.

Alimba, N. C. (2016). School Conflict: What Teachers Should Know. *International Journal of Capacity Building in Education and Management*, 3(1), 33–45. <https://journals.rcmss.com/index.php/ijcbem/article/view/244>

Anashie, A. B., & Kulo, V. (2014). Conflict resolution strategies of Nigerian secondary schools' administrators for peace and economic development. In *African Education Indices* (Vol. 7, Issue 1, pp. 1–12). National Association for the Advancement of Knowledge (NAFAK).

Ageng'a, A. R., & Simatwa, E. M. W. (2011). Assessment of conflict management and resolution in public secondary schools in Kenya: A case study of Nyakach District. *Educational Research*, 2(4), 1074–1088.

Ashkanasy, N. M., Troth, A. C., Lawrence, S. A., & Jordan, P. J. (2017). Emotions and Emotional Regulation in HRM: A Multi-Level Perspective. *Research in Personnel and Human*

- Resources Management*, 35, 1–52. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s0742-730120170000035002>
- Baur, J. E., Parker Ellen, B., Buckley, M. R., Ferris, G. R., Allison, T. H., McKenny, A. F., & Short, J. C. (2016). More than one way to articulate a vision: A configurations approach to leader charismatic rhetoric and influence. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 156–171. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.08.002>
- Wang, Q. (2016). Conflict Management. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 53.
- Bruce, P., Bruce, C., Hrymak, V., Hickey, N., & Mannix McNamara, P. (2022). Staff Stress and Interpersonal Conflict in Secondary Schools—Implications for School Leadership. *Societies*, 12(6), 186. <https://doi.org/10.3390/soc12060186>
- Carroll-Lind, J. (2010). *Responsive Schools*. Office of the Children’s Commissioner. <https://www.manamokopuna.org.nz/documents/2/Responsive-schools.pdf>
- Chinwokwu, E. C. (2013). The challenges of conflict management in a democratic society: An overview of insecurity in Nigeria. *American International Journal of Social Sciences*, 2(3), 93–107.
- Epitropaki, O., Mainemelis, C., & Kark, R. (2023). Creative and leader identities in conflict: Reconciling the artist and the leader within. In R. Reiter-Palmon & S. Hunter (Eds.),

Handbook of Organizational Creativity (Second Edition) Leadership, Interventions, and Macro Level Issues (pp. 21–31). Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/b978-0-323-91841-1.00003-8>

Erol, I., & Karsantik, I. (2017). The Management of Conflicts among Teams in the School and the Leader's Impact on the Conflict Process. In *The Management of Conflicts among Teams in the School and the Leader's Impact on the Conflict Process* (pp. 66–73). E-BWN - Bialystok.

Eurofound and EU-OSHA. (2014). *Psychosocial risks in Europe: Prevalence and strategies for prevention* (pp. 1–102). Publications Office of the European Union.

Ezeugbor, C. O., Onyali, L. C., & Okoye, F. O. (2015). Adoption and utilization of effective conflict management strategies for promoting peace-culture in secondary schools in Anambra state, Nigeria. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(31), 281–293. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6612>

Fook, C. Y., & Abdulhusain, A. H. (2019). Conflict management style of principals as perceived by intermediate school teachers in Bahrain. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(1), 001-011.

Imperial, J. G., & Madrigal, D. V. (2021). The Experience of Conflict Management of Public Secondary School Administrators: A Phenomenological Inquiry. *Technium Social Sciences*

Journal, 20, 24–33.
<https://doi.org/10.47577/tssj.v20i1.3530>

Irish National Teacher's Organisation. (2000). *Staff Relations: A Report on Adult Bullying in Schools*. Irish National Teacher's Organisation (INTO).

Isabu, M. O. (2017). Causes and management of school related conflict. *African Educational Research Journal*, 5(2), 148–151.

Isidori, E., Alonzi, R., & De Martino, M. (2023). Creativity and Conflict Management: From theory to practice. In I. Leonova & E. Isidori (Eds.), *Creative person and the development of creativity - A challenge for contemporary society* (pp. 49–58). Quapeg Editions. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8309929>

Kartal, S. E., Yirci, R., & ÖzdemirT. Y. (2016). Teacher perceptions on conflict resolution styles of school administrators. *European Journal of Education Studies*, 2(9). <https://doi.org/10.5281/zenodo.167866>

Karthikeyan, S., & Malathi, S. (2022). Study of Conflict Resolution Skills Among Aspiring Teachers in the Digital Era. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 843–853. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/7108>

Kayanda, K., & Tangi, F. (2022). Methods used by Head of Schools in Managing Conflict in Improving Teachers Morale in

- Public Secondary Schools in Chato District in Tanzania. *Journal of Humanities and Education Development*, 4(6), 1–7. <https://doi.org/10.22161/jhed.4.6.1>
- Khateeb, F. (2021). Work life balance- a review of theories, definitions and policies. *Cross-Cultural Management Journal*, XXIII(1), 27–55.
- Larasati, R., & Raharja, S. (2020). Conflict Management in Improving Schools Effectiveness. *Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019)*, 397, 191–197. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.025>
- Little, L. M., Gooty, J., & Williams, M. (2016). The role of leader emotion management in leader–member exchange and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.08.007>
- Lloyd, M., & Dominic, U. (2017). An Examination of Conflict Management Strategies in Secondary Schools. A Case Study of Highfield-Glen Norah District in Harare Metropolitan Province. *IOSR Journal of Business and Management*, 19(10), 59–68.
- Machomi, N., Ratau, M., Monobe, J., & Dingwe, S. (2011). Challenges Facing Managers in Managing Conflict in Schools in the South and South Central Regions of Botswana. *US-*

China Education Review B5, 695–701.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527676.pdf>

Mangulabnan, B., Dela rosa, R., & Vargas, D. (2021). Conflict management strategies of school principals' in central Luzon, Philippines. *SSRN Electronic Journal*, 1–16.

<https://doi.org/10.2139/ssrn.3804891>

Mavimbela, G. P., Mpoza, J. B., & Nsibande, N. H. (2021). Conflict resolution strategies employed by Eswatini secondary school principals in the Manzini region. *UNESWA Journal of Education (UJOE)*, 4(1), 100–119.

Methangkool, E. (2023). How to be Better Leaders Through Effective Conflict Resolution. *Journal of Cardiothoracic and Vascular Anesthesia*, 37(3), 337–339.

<https://doi.org/10.1053/j.jvca.2022.11.040>

Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25–34.

Ngozi, U. C., Adegoke, B. A., & Chinwe, E. A. (2018). Conflict Resolution Strategies as Determinant of Teachers' Morale in Ikenne Local Government Area, Ogun State, Nigeria. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 23(8), 16–28. <https://doi.org/10.9790/0837-2308041628>

Onyali, L. C., & Chidi, N. (2018). Principals' application of conflict management strategies for effective administration of

secondary schools in Anambra state. *Journal of the Nigerian Academy of Education*, 14(1), 108–120.

Palepu, S., Nitsch, A., Narayan, M., Kim, S., & Osier, N. (2020). A Flat Organizational Structure for an Inclusive, Interdisciplinary, International, and Undergraduate-Led Team. *Frontiers in Education*, 5, 1–7.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00102>

Rahim, M. A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *SSRN Electronic Journal*, 13(3), 206–235.

<https://doi.org/10.2139/ssrn.437684>

Rehman, T., & Jaleel, F. (2020). Conflict Management Strategies Used by Public Secondary School Teachers in Lahore. *European Online Journal of Natural and Social Sciences* 2020, 9(3), 558–569.

Rai, K., & Singh, R. (2021). Conflicts in Schools: Causative Factors and Resolution Strategies. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 24, 109–127.

<https://doi.org/10.7358/ecps-2021-024-rasi>

Sabagkit Mejia, E. J., & Arpon, R. T. P. (2021). International Journal of Research Publication and Reviews Conflict Management Styles of School Heads and Teachers' Job Satisfaction and Efficiency. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 2(11), 831–844.

- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Shitambasi, G. M., Okemasisi, K., & Kimotho, M. (2022). Assessment of whether good communication by the principal can be a conflict management strategy for enhancement of teachers' job performance in selected public secondary schools in Kisii county, Kenya. *African Journal of Emerging Issues*, 4(5), 10–27. <https://ajoeijournals.org/sys/index.php/ajoei/article/view/286>
- Skordoulis, M., Koukounaras Liagkis, M., Sidiropoulos, G., & Drosos, D. (2020). Emotional intelligence and workplace conflict resolution: The case of secondary education teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 521–533. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i4.1224>
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2008). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument Profile and interpretive report* (pp. 1–11). CPP, Inc. <https://doi.org/10.1037/t02326-000>.
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5(5). <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>

Wang, Q. (2016). Conflict Management. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 53.

Xu, F., Wu, L., & Evans, J. (2022). Flat teams drive scientific innovation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 119(23), 1–3. <https://doi.org/10.1073/pnas.2200927119>



Το φαινόμενο των συγκρούσεων στην εκπαίδευση

Μια ανασκόπηση σύγχρονων μελετών για τις στρατηγικές διαχείρισης που επιλέγουν οι σχολικοί ηγέτες σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ISBN 978-618-5468-11-8

Έκδοση

©εκπ@ιδευτικός κύκλος

Έτος έκδοσης

2024

Συγγραφέας

Ζουμπουλιά-Παρασκευή Βαρδιάμπαση

*Βιογραφικά στοιχεία
συγγραφέα*

Η Ζουμπουλιά Παρασκευή Βαρδιάμπαση είναι απόφοιτη Διοίκησης Επιχειρήσεων με μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και στις Ψηφιακές και Ήπιες Δεξιότητες στις Επιστήμες της Αγωγής. Ασχολείται με τη μελέτη και συγγραφή επιστημονικών άρθρων και βιβλίων και συμμετέχει ως εισηγήτρια σε επιστημονικά συνέδρια. Είναι διευθύντρια γυμνασίου και έχει διατελέσει διευθύντρια και υποδιευθύντρια σε Επαγγελματικό Λύκειο και τομεάρχης σε Εργαστηριακό Κέντρο.