

Διαχείριση συγκρούσεων και αποτελεσματική διοίκηση στο σύγχρονο σχολείο

Conflict management and effective administration in the modern school

Μαρίνα Τουτουδάκη, 2ο Γυμνάσιο Αγίου Νικολάου Κρήτης, Φιλολόγος, ΜΑ Επιστημών Αγωγής
martou10@gmail.com

Marina Toutoudaki, 2nd Junior High School of Agios Nikolaos Crete, Greek Language Teacher, MA in
Educational Sciences, martou10@gmail.com

Abstract: The effective administration of a school unit is a special challenge for every principal, who wants to adopt best practices and to coordinate the activities of all those involved in the educational process, to ensure the smooth operation of the school unit and its transformation into an effective school. The present research focuses on achieving efficiency through the treatment of a very important problem, which each principal faces in relation to the human resources of the school unit: conflict management. Through bibliographic research the conceptual framework of the study is first presented, with an analysis of the concepts of administration, leadership and efficiency in the school environment. The presentation of the concept of conflicts and the analysis of their management techniques follow, whereas the last section summarizes the findings of the previous parts and presents the discussion, the limitations of the research and the accompanying proposals. As the appropriate way of managing in-school conflicts is pointed out, the study is a valuable aid for every principal in his effort for the proper management of the school human resources.

Keywords: Management, Leadership, Effective school, Conflict management

Περίληψη: Η αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί ξεχωριστή πρόκληση για κάθε διευθυντή, που επιθυμεί την υιοθέτηση των βέλτιστων πρακτικών και το συντονισμό των δραστηριοτήτων όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, για την εξασφάλιση εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και τη μετατροπή της σε αποτελεσματικό σχολείο. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην επίτευξη αποτελεσματικότητας μέσα από την επίλυση ενός σημαντικότερου προβλήματος, που αντιμετωπίζει ο κάθε διευθυντής σε σχέση με το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας: τη διαχείριση των συγκρούσεων. Μέσα από βιβλιογραφική έρευνα παρουσιάζεται καταρχάς το εννοιολογικό πλαίσιο της μελέτης, με ανάλυση των εννοιών της διοίκησης, της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου. Ακολουθεί η παρουσίαση της έννοιας των συγκρούσεων και η ανάλυση των τεχνικών διαχείρισής τους, ενώ στην τελευταία ενότητα συνοψίζονται τα ευρήματα των προηγούμενων μερών και παρουσιάζονται η συζήτηση, οι περιορισμοί της έρευνας και οι συνακόλουθες προτάσεις. Καθώς επισημαίνεται ο ενδεδειγμένος τρόπος διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων, η μελέτη αποτελεί

πολύτιμο βοήθημα για κάθε διευθυντή, στην προσπάθειά του για ορθή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση, Ηγεσία, Αποτελεσματικό σχολείο, Διαχείριση συγκρούσεων

1. Εισαγωγή

Οι πολύπλευρες και ραγδαίες αλλαγές που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως σε κάθε τομέα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής γίνονται αναπόφευκτα η αιτία αντίστοιχων αλλαγών -κάποτε απότομων- και στο χώρο της εκπαίδευσης (European Commission, Report I, 2002). Συνακόλουθα, ο εκπαιδευτικός σήμερα έρχεται αντιμέτωπος με νέες, εντελώς διαφορετικές απαιτήσεις, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς προηγούμενων γενεών, και αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στις προκλήσεις, επαναπροσδιορίζοντας και διαφοροποιώντας την επαγγελματική του δραστηριότητα σε όλες τις τις διαστάσεις. Το ίδιο ακριβώς φαινόμενο παρατηρείται, φυσικά, και στα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, τα οποία, πέρα από τον παιδαγωγικό και διδακτικό τους ρόλο, έχουν να αντιμετωπίσουν και όλες τις προκλήσεις και τα διλήμματα που επιβάλλει η καινούρια, πολυδιάστατη πραγματικότητα (Ξωχέλλης, 2005).

Έτσι, καθώς ανακύπτουν νέα, σύνθετα προβλήματα και ανάγκες καινοφανείς, ολοένα και πιο συχνά γίνεται σήμερα λόγος για την υιοθέτηση ενός διαφορετικού, πιο σύγχρονου διδακτικού και διοικητικού εκπαιδευτικού μοντέλου, το οποίο θα μπορεί ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες των καιρών (Θωμά, 2010). Το «αποτελεσματικό» σχολείο, ευέλικτο και ικανό να προσαρμοστεί δημιουργικά σε κάθε είδους αλλαγές, αποτελεί το κλειδί για την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, διαμορφώνοντας ένα νέο, σύγχρονο πλαίσιο λειτουργίας και διοίκησης (Ζιάκα, 2014). Σε ένα τέτοιο μοντέλο καθοριστικό ρόλο παίζει ο διευθυντής. Ως κύριος παράγοντας συντονισμού, οργάνωσης, συσχετισμού δυνάμεων, υπέρβασης διαφορών, γεφύρωσης παραδοσιακών και σύγχρονων στοιχείων και ανάδειξης της σχολικής μονάδας σε ολοκληρωμένο μορφωτικό και κοινωνικοποιητικό θεσμό, ο σύγχρονος διευθυντής επιδιώκει να υπερβεί τις παρωχημένες αντιλήψεις που διέπουν τα παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης και να αναδειχθεί σε προοδευτικό ηγέτη, που θέτει και πραγματοποιεί υψηλούς στόχους (Ζωγόπουλος, 2012).

Η παρούσα μελέτη, που διεξήχθη στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος, φιλοδοξεί να παρουσιάσει μία από τις βασικές προκλήσεις, που αντιμετωπίζει ένας διευθυντής αυτού του τύπου, τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολείο. Πρόκειται για στόχο μεγαλεπήβολο, για την επίτευξη του οποίου καθημερινά ο διευθυντής αντιμετωπίζει μικρές ή μεγαλύτερες δυσκολίες, καθώς επιβάλλεται να διαχειριστεί ταυτόχρονα και ανθρώπινο δυναμικό (μαθητές, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό, γονείς και κηδεμόνες, κοινωνία) αλλά και υλικά μέσα, ενώ παράλληλα απαιτείται να οργανώσει δραστηριότητες κάποτε μη συμβατές μεταξύ τους (Κατσαρός, 2008a).

Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της μελέτης, με ανάλυση των εννοιών της διοίκησης, της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου. Ακολουθεί στη δεύτερη ενότητα η παρουσίαση της έννοιας των συγκρούσεων και η ανάλυση των τεχνικών διαχείρισής τους. Η τρίτη ενότητα, τέλος, συνοψίζει τα ευρήματα των προηγούμενων μερών, περιλαμβάνει τη συζήτηση, την παρουσίαση των περιορισμών της έρευνας και τις συνακόλουθες προτάσεις. Από τα συμπεράσματα της μελέτης τίθεται η βάση -πέρα από την απόκτηση σχετικής γνώσης- ώστε οι σύγχρονοι διευθυντές-ηγέτες να βοηθηθούν στην κατανόηση του πολυδιάστατου της επαγγελματικής τους ευθύνης, αντιλαμβανόμενοι τη συνέχεια, ερμηνεύοντας την αμφίδρομη σχέση διευθυντή και κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και κατανοώντας το είδος, την αιτία και τα αποτελέσματα των όποιων διαφοροποιήσεων. Θα μπορέσουν, έτσι, να αντιμετωπίσουν πιθανά σχετικά προβλήματα αλλά και να προβλέψουν ή/και να προλάβουν αντίστοιχα στο μέλλον.

2. Εννοιολογικό πλαίσιο

2.1. Οι έννοιες της σχολικής διοίκησης και της σχολικής ηγεσίας

Ο όρος «διοίκηση», ή ο συχνότερα χρησιμοποιούμενος αγγλικός όρος management, σε πρώτη ανάγνωση δείχνει ασυμβίβαστος με το θεσμό της εκπαίδευσης, καθώς αναφέρεται κατά κύριο λόγο σε επιχειρήσεις και οργανισμούς. Αφορά στο συντονισμό πόρων κάθε είδους προκειμένου να επιτευχθεί η βέλτιστη απόδοση, για να μεγιστοποιηθεί το επιδιωκόμενο κέρδος, και περιλαμβάνει καθορισμένες λειτουργίες: προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο δραστηριοτήτων, με παράλληλη αξιοποίηση κάθε παραγωγικού πόρου για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού (Κατσαρός, 2008α). Οι παραπάνω λειτουργίες είναι συνεχείς και έπονται η μία της άλλης. Επιβάλλεται να αρχίζουν με ανασκόπηση της υφιστάμενης κατάστασης και των προηγούμενων ενεργειών και να ολοκληρώνονται με αξιολόγηση της όλης διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της, με απώτερο στόχο τη διόρθωση λαθών, καθώς και τη βελτίωση και μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας (Κουτούζης, 1999).

Βαθύτερη μελέτη της έννοιας καταδεικνύει, παρόλα αυτά, στενές σχέσεις και με το θεσμό της εκπαίδευσης. Καθώς στο σύγχρονο σχολείο απαιτείται –όπως και στην περίπτωση κάθε άλλου οργανισμού- συντονισμός πόρων (τεχνικών, υλικών αλλά και ανθρώπινων) προκειμένου να είναι αποτελεσματικό, όπως επιδιώκεται τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως απαιτείται διοίκηση. Απαραίτητος είναι, επίσης, και ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος δραστηριοτήτων, η ανασκόπηση πρότερων ενεργειών καθώς και η αξιολόγηση (Ζωγόπουλος, 2012· Κουτούζης, 1999). Παρόλο που στην περίπτωση του σχολείου δεν επιδιώκεται μεγιστοποίηση κέρδους, όπως αυτό γίνεται κατανοητό σε μια επιχείρηση, όμως βασικός στόχος είναι πάντα η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας. Εύκολα, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια της διοίκησης δεν μπορεί να θεωρηθεί ασυμβίβαστη με το θεσμό του σχολείου (Ζιάκα, 2014). Έτσι, κατά το Σαΐτη (2007), ως σχολική διοίκηση ορίζεται κάθε λειτουργική

διαδικασία και κάθε σύνολο ενεργειών προγραμματισμού, οργάνωσης, λήψης αποφάσεων, διεύθυνσης, συντονισμού και ελέγχου, απαραίτητων για την επίτευξη ενός στόχου στο πλαίσιο λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας.

Επί χρόνια η έννοια της διοίκησης θεωρούνταν συνώνυμη με εκείνη της ηγεσίας, καθώς παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία, με αποτέλεσμα η έννοια του διευθυντή- διοικητή να συμπίπτει με εκείνη του ηγέτη. Μόνο τα τελευταία χρόνια αναδείχθηκαν οι ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών, καθώς η έννοια της ηγεσίας αποδείχθηκε διαφορετική από εκείνη της διοίκησης, αναμφίβολα συμπληρωματική και πιθανόν ανώτερη (Πασιαρδής, 2004). Παραμένει, παρόλα αυτά, ακόμα και σήμερα η δυσκολία στον ακριβή προσδιορισμό της έννοιας της ηγεσίας, στοιχείο που επιβεβαιώνει η ύπαρξη περισσότερων από 350 σχετικών ορισμών. Πρόκειται, βέβαια, για δυσκολία αναμενόμενη και εύκολα εξηγήσιμη, καθώς η ηγεσία ασκείται κάθε φορά σε διαφορετικά πλαίσια (χώρες, κουλτούρες, οργανισμούς, κ.λ.π) και μπορεί να ερμηνευθεί με βάση διαφορετικές προσεγγίσεις (Κατσαρός, 2008α).

Όσον αφορά στις κυριότερες από τις προσεγγίσεις αυτές, εκείνη των *προσωπικών γνωρισμάτων* δίνει έμφαση στα έμφυτα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, ενώ –στον αντίποδα- η *προσέγγιση της συμπεριφοράς* υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν σχετίζεται με έμφυτους παράγοντες αλλά διδάσκεται. Ακολούθως, η *προσέγγιση της περίπτωσης* τονίζει την απουσία ενός συγκεκριμένου είδους ηγεσίας και υποστηρίζει ότι ένας ηγέτης διαμορφώνει τη στάση του ανάλογα με την περίσταση. Η *προσέγγιση του μετασχηματισμού*, τέλος, εστιάζει στις αλλαγές, που οφείλει να επιφέρει ο ηγέτης στην κουλτούρα του οργανισμού, του οποίου ηγείται, προκειμένου να επιτύχει τη συνολική του βελτίωση (Κυθραιώτης, 2011).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η ηγεσία αντιμετωπίζεται ως το πλέγμα εκείνο των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί κάποιος για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων. Ως αποτέλεσμα, ο όρος θεωρείται ότι αναφέρεται στην επίδραση που ασκεί ένα μέλος ομάδας στα υπόλοιπα μέλη, για να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Κυθραιώτης, 2010). Στο ίδιο πλαίσιο, ως ηγέτης αντιμετωπίζεται εκείνος που έχει την ικανότητα να επηρεάζει τους άλλους στην εκδήλωση της συμπεριφοράς, που ο ίδιος επιθυμεί (Everard&Morris, 1999). Στην περίπτωση της σχολικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το άτομο αυτό στη σχολική μονάδα είναι ο διευθυντής, ο οποίος συνεργάζεται με άλλα στελέχη που επίσης ασκούν κάποια μορφή ηγεσίας, είτε στο σχολείο, όπως ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, είτε σε ευρύτερο πλαίσιο, όπως ο διευθυντής εκπαίδευσης, ο περιφερειακός διευθυντής και στελέχη του υπουργείου Παιδείας (Σαΐτης, 2008).

2.2. Το αποτελεσματικό σχολείο και η αποτελεσματική σχολική διοίκηση

Ο όρος «αποτελεσματικό σχολείο» εισήχθη στα εκπαιδευτικά δεδομένα από τον Coleman το 1966, οι έρευνες του οποίου οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το σχολείο έχει ελάχιστη αποτελεσματικότητα, καθώς κατά κύριο λόγο το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Θωμά, 2010). Η αμφισβήτηση των σχετικών ευρημάτων

δημιούργησε στις Η.Π.Α, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, το «κίνημα του αποτελεσματικού σχολείου», με πρωτεργάτη τον R. Edmonds και βασική αρχή την αναμφισβήτητη δυνατότητα του σχολείου να συμβάλει αποφασιστικά στην επίδοση των μαθητών του, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση και την όποια επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Μάλιστα ο Edmonds παρουσίασε αναλυτικά τους παράγοντες που, κατά την άποψή του, εξασφαλίζουν το παραπάνω αποτέλεσμα και, κατά συνέπεια, συνιστούν το «αποτελεσματικό σχολείο» (Ζιάκα, 2014).

Η έννοια της αποτελεσματικότητας (effectiveness), πάντως, δύσκολα ορίζεται. Στην πλειοψηφία των προτεινόμενων ορισμών ταυτίζεται με την ικανότητα να επιτυγχάνει κάποιος ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα και αντιδιαστέλλεται στην έννοια της αποδοτικότητας (efficiency), της ιδιότητας, δηλαδή, παραγωγής έργου και οφέλους (Μπαμπινιώτης, 1998). Με άλλα λόγια, αποτελεσματικότητα είναι το να κάνει κανείς σωστές ενέργειες, ενώ αποδοτικότητα το να κάνει κάτι σωστά. Έτσι, αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα, ένα σχολείο μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό όταν είναι σε θέση να βελτιώσει την επίδοση όλων των μαθητών του, σε σχέση πάντα με την επίδοση που αναμένεται από τους μαθητές αυτούς με βάση παραμέτρους εσωτερικές ή εξωτερικές, όπως οι προσωπικές τους ικανότητες, η οικογένεια ή η κοινωνική και οικονομική τους κατάσταση (Θωμά, 2010).

Πολλοί ερευνητές μελέτησαν τους παράγοντες που εξασφαλίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αυτοί, σε γενικές γραμμές, σχετίζονται με το δείγμα που επιλέγεται, το χρονοδιάγραμμα των σχεδιαζόμενων ενεργειών και τη μεθοδολογία, το κλίμα, τις προσδοκίες, το πλαίσιο αξιολόγησης, την απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων και, φυσικά, τη διοίκηση του σχολείου (Καδιανάκη, 2008). Ο Mortimore (1995) θεωρεί ότι βασικοί παράγοντες αυτού του είδους είναι καταρχάς οι κοινοί στόχοι των διδασκόντων, η διαρκής επιμόρφωσή τους, όπως και η στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, η εστίαση στη μάθηση, η θετική ενίσχυση, με επιβράβευση όσον αφορά στην επίδοση αλλά και στην πειθαρχία των μαθητών, το ήρεμο και οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον και οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές. Απαιτείται, τέλος, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων όλων, ώστε να εξασφαλίζονται σχέσεις ισότητας και συνεργασίας, απαραίτητη προϋπόθεση για ήρεμη εργασιακή ζωή και αποφυγή συγκρούσεων (Mortimore, 1995). Οι τελευταίες απειλούν τη συνοχή της ομάδας και δυναμιτίζουν κάθε προσπάθεια επίτευξης στόχων. Η διαχείρισή τους αποτελεί, κατά συνέπεια, τη σημαντικότερη, ίσως, πρόκληση για ένα διευθυντή, που θεωρεί όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ως στόχους του σχολείου του και της δικής του επαγγελματικής πορείας και σχεδιάζει με προσοχή τις ενέργειές του βάσει των στόχων αυτών, επιδιώκοντας να είναι αποτελεσματικός, ώστε ο ίδιος να εξελιχθεί από απλό διευθυντή σε εμπνευσμένο ηγέτη (Καδιανάκη, 2008).

3. Διαχείριση συγκρούσεων

3.1. Έννοια και περιεχόμενο των συγκρούσεων

Κατά τον Σαΐτη (2007:269), κάθε σχολείο «αποτελείται από ένα σύνολο ανθρώπων, το οποίο με κοινή προσπάθεια αποβλέπει στην οριοθέτηση και επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και σκοπών». Καθώς, όμως, κάθε άνθρωπος έχει διαφορετική προσωπικότητα από τους υπόλοιπους αλλά οφείλεια συνεργάζεται μαζί τους, αναπόφευκτα δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της συλλογικής προσπάθειας αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, ως αποτέλεσμα διαφορετικών προσεγγίσεων των καθημερινών θεμάτων από τα μέλη της ομάδας (Masters&Albright, 2002). Έτσι η σύγκρουση μπορεί να ορισθεί ως η επιδίωξη ασυμβίβαστων στόχων, με αποτέλεσμα τα οφέλη του ενός εργαζομένου σε έναν οργανισμό ή χώρο να αποβαίνουν σε βάρος του άλλου (Corvette, 2007· Deutch, 1992). Πρόκειται, συνεπώς, για μια «πάλη» ανάμεσα σε μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων, τα οποία θεωρούν ότι η επίτευξη των προσωπικών τους επιδιώξεων και στόχων παρεμποδίζεται με κάποιο τρόπο από άλλον ή άλλους (Robbins, 1998). Αρκετές φορές είναι συγκρούσεις «κανονισμών», καθώς αφορούν στάσεις που αποκλίνουν από τους αποδεκτούς κανόνες της ομάδας (Κάντας, 1995).

Στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας, ακριβώς όπως και σε κάθε άλλον οργανισμό, οι συγκρούσεις έχουν ποικίλη τυπολογία: αναφορικά με τη μορφή τους, μπορεί να είναι αντιληπτές ή λανθάνουσες, όταν υποβόσκουν χωρίς να εκδηλώνονται. Όσον αφορά στα εμπλεκόμενα μέρη, μπορεί να είναι κατά πρώτο λόγο διαπροσωπικές, όταν ανακύπτουν μεταξύ ατόμων – μελών μιας ομάδας (Rahim, 2002). Στην περίπτωση αυτή συνήθως συνδέονται με συναισθήματα μεμονωμένων ατόμων και κυρίως με την ανάγκη τους να προστατεύσουν τον εαυτό τους από πραγματικές ή –κάποτε- φανταστικές απειλές. Συχνά, επίσης, προκύπτουν από κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών, όπως και από δυσκολίες οργάνωσης και στοχοθεσίας, ενώ αρκετές φορές συνδέονται με την αίσθηση του καθήκοντος (DiPaola&Hoy, 2001· Thomas, 1976), προκύπτουν δηλαδή από διαφωνία για τον τρόπο εκτέλεσης των εργασιών (West, 2004).

Οι συγκρούσεις μπορεί, επίσης, να είναι ομαδικές, όταν αφορούν διάφορες ομάδες μέσα στο σχολείο (Everard&Morris, 1999· Σαΐτης, 1994). Τέτοιου τύπου συγκρούσεις βασίζονται στη διαφορά αντιλήψεων μεταξύ των ομάδων και στον ανταγωνισμό για την κατάκτηση προνομίων (Καμπουρίδης, 2002). Υπάρχουν, επίσης, συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων ή συγκρούσεις του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινωνίας, οι οποίες συχνά προκύπτουν λόγω της διεκδίκησης οικονομικών πόρων ή λόγω της έντονης κριτικής, που συνήθως ασκείται από φορείς εκτός εκπαίδευσης προς τους εκπαιδευτικούς (Rahim, 2002· Sethi, 1995).

Αρκετοί είναι οι μελετητές που έχουν αναδείξει τα θετικά σημεία της εκδήλωσης συγκρούσεων -κυρίως όσων σχετίζονται με το καθήκον- στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και κάθε οργανισμού γενικότερα (Chuangetal., 2004). Τονίζουν μάλιστα ως

κυριότερο θετικό αποτέλεσμα την παραγωγή ποικίλων ιδεών, οι οποίες συνήθως είναι υψηλής ποιότητας, καθώς προκύπτουν από αιτιολογημένες απόψεις ατόμων ή ομάδων. Έτσι προκαλείται ενδιαφέρον, τα μέλη της ομάδας δραστηριοποιούνται, προωθείται η δημιουργικότητα και αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα τα προβλήματα (Pondy, 1992· Tjosvold, 1998· Tyrrell, 2002). Οι Everard&Morris (1999) μάλιστα, θεωρούν ότι «απουσία συγκρούσεων μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα». Άλλωστε η σύγκρουση είναι ένας τρόπος να αναδειχθούν προβλήματα που, υπό άλλες συνθήκες, δεν θα γίνονταν αντιληπτά. Η επίλυση των προβλημάτων αυτών οδηγεί αναπόφευκτα στη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού (Καμπουρίδης, 2002).

Παρόλα, όμως, τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να παρατηρηθούν, στην πλειοψηφία τους οι συγκρούσεις στο εσωτερικό μιας σχολικής μονάδας -και κυρίως όσες σχετίζονται με το συναίσθημα και όχι με το καθήκον-έχουν ολέθρια αποτελέσματα στη συνοχή, οργάνωση και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, σε περίπτωση που δεν αντιμετωπιστούν άμεσα και σωστά (Callanan&Perri, 2006· Medinaetal., 2002· Jehn, 1995· Σαΐτης, 1994). Στο διαπροσωπικό επίπεδο μπορεί να γίνουν η αφορμή να καταστραφούν αρμονικές σχέσεις, που ίσως χτίστηκαν με δυσκολία και μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς από τη μια μεριά δημιουργούνται αισθήματα δυσπιστίας, καχυποψίας και απογοήτευσης σε όσους νιώθουν ότι αδικήθηκαν και από την άλλη αισθήματα υπεροχής σε όσους θεωρούν τους εαυτούς τους νικητές (Chuangetal., 2004· Καμπουρίδης, 2002). Το πολεμικό κλίμα που δημιουργείται γίνεται αφορμή να μειωθούν τα δημιουργικά κίνητρα όσων εμπλέκονται στη σύγκρουση, οι οποίοι σπαταλούν το χρόνο τους σε μη ουσιαστικές ενέργειες, που μοναδικό στόχο έχουν να μειώσουν τον αντίπαλο. Έτσι εγκαταλείπεται κάθε προσπάθεια συνεργασίας, που αποτελεί τη βάση ανάπτυξης και προόδου (Everard&Morris, 1999).

3.2. Διαχείριση των συγκρούσεων

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για ένα διευθυντή. Συχνές, άλλωστε, είναι και οι περιπτώσεις που ο ίδιος εμπλέκεται στη σύγκρουση ως υποκινητής ή ως εναγόμενος. Αν όμως μιλάμε για διευθυντή – ηγέτη, τότε σίγουρα εμπλέκεται ως μεσολαβητής, προληπτικά ή «κατασβεστικά» (Σαΐτης, 2007): οφείλει να διαγνώσει ή να προβλέψει τη συγκρουσιακή κατάσταση το συντομότερο δυνατό, να εμβαθύνει στα πραγματικά της αίτια και να υιοθετήσει την κατάλληλη στρατηγική, ώστε να αποφύγει την όξυνση του προβλήματος και να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Everard&Morris, 1999). Οι μελετητές προτείνουν διάφορες τεχνικές, τις οποίες ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει. Οφείλει, επίσης, να μπορεί να τις συνδυάσει ή να αποφασίσει τάχιστα ποια ενδείκνυται κάθε φορά, καθώς κάθε περίπτωση μπορεί να είναι αποτελεσματική σε διαφορετικές συνθήκες (Γιανουλέας, 1998). Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις εξής τεχνικές:

Τεχνική της αποφυγής: ο διευθυντής διαχωρίζει πλήρως ή μερικώς τις πλευρές που συγκρούονται και αναθέτει καθήκοντα και ρόλους σε κάθε πλευρά, αποσπώντας έτσι την

προσοχή από τη συγκρουσιακή κατάσταση (Βακόλα & Νικολάου, 2011). Με τον τρόπο αυτό αναβάλλει την επίλυση του προβλήματος, ελπίζοντας ότι με το χρόνο θα ξεχαστεί. Παρόλο που ως τεχνική δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον για τα πραγματικά προβλήματα της σχολικής μονάδας, ενδείκνυται σε περίπτωση συγκρούσεων για ασήμαντα θέματα. Ταυτόχρονα, όμως, προκαλεί άγχος, προβλήματα επικοινωνίας και δυσχεραίνει τη λήψη των αποφάσεων στο μέλλον, αφού το αίτιο της σύγκρουσης στην πραγματικότητα δεν αντιμετωπίζεται (Καμπουρίδης, 2002· Παπαστάμου, 1989).

Τεχνική του συμβιβασμού: ο διευθυντής παρεμβαίνει έτσι ώστε οι αντιμαχόμενες πλευρές να συμφωνήσουν σε μια μέση, κοινά αποδεκτή λύση, παρόλο που δεν υπερβαίνουν τις διαφορές τους. Με ένα τέτοιο συμβιβασμό αποφεύγεται η δημιουργία νικητών και ηττημένων και τα πνεύματα -προσωρινά τουλάχιστον-ηρεμούν, καθώς εξασφαλίζεται μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και αναδεικνύονται τα κοινά σημεία των ομάδων (Thomas, 1976). Το πρόβλημα, όμως, εφόσον δεν έχει ουσιαστικά αντιμετωπιστεί, υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστεί ξανά (Milton, 1981).

Χρήση της εξουσίας: στην περίπτωση αυτή ο διευθυντής, χρησιμοποιώντας την εξουσία που του δίνει η θέση του, επιβάλλει στους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση να σταματήσουν την αντιπαράθεση. Πρόκειται για τη γρηγορότερη μέθοδο διευθέτησης συγκρούσεων, που, όμως, δημιουργώντας νικητές και μη, προκαλεί έντονα αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα τη διάσπαση της απαιτούμενης σε κάθε ομάδα συνοχής και την εμφάνιση νέων συγκρούσεων (Σαϊτής, 2007). Χρησιμοποιείται μεταξύ εργαζομένων που κατατάσσονται σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας μέσα στον εργασιακό χώρο και μπορεί να καταλήξει ακόμα και σε αμφισβήτηση της ηγεσίας (Burrell&Morgan, 2005· Κυρίδης, 1999· Rahim, 2002).

Τεχνική της οργάνωσης: για την εφαρμογή της απαιτείται καταρχάς μελέτη της φύσης και των αιτιών της σύγκρουσης, βάσει των οποίων οργανώνονται κάθε φορά τα βήματα για την αντιμετώπισή της. Απώτερος στόχος είναι πάντα ο συντονισμός μεταξύ των διαφωνούντων μερών και ενδείκνυται για θέματα σημαντικά, τα οποία απαιτούν δημιουργικές, ουσιαστικές λύσεις (Καμπουρίδης, 2002· Milton, 1981). Η εφαρμογή της απαιτεί υιοθέτηση δημοκρατικού στυλ εργασίας και διοίκησης και αποδεικνύει την ύπαρξη ενδιαφέροντος για ταυτόχρονη επίτευξη αφενός των προσωπικών και αφετέρου των ομαδικών στόχων (Deutch, 1992· Follett, 1973).

Τεχνική της εξομάλυνσης: οδηγεί σε σταδιακή ύφεση της σύγκρουσης. Ενδείκνυται για συγκρούσεις που προκύπτουν από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας και βασίζεται στην προσπάθεια υποβάθμισης των διαφορών και ανάδειξης των κοινών σημείων. Έτσι, μέσω υποχωρήσεων και συμμόρφωσης αποκαθιστά την αρμονία στις σχέσεις. Στα αρνητικά της συγκαταλέγεται το ότι συχνά οι αιτίες της διάστασης εξακολουθούν να υφίστανται, με αποτέλεσμα αργότερα να εκδηλώνεται η σύγκρουση πολύ πιο έντονα (Burrell&Morgan, 2005· Thomas, 1976).

Συνδυασμός των παραπάνω τεχνικών εντοπίζεται στην **τεχνική – μοντέλο Thomas:** κατά τον Thomas(1976) η διαχείριση κάθε κρίσης καθορίζεται αφενός από το πόσο επιθυμούν τα

εμπλεκόμενα μέρη να ικανοποιήσουν τα συμφέροντά τους και αφετέρου από το πόσο έτοιμα είναι να ικανοποιήσουν επιθυμίες των αντιπάλων τους. Συνδυασμός των δύο αυτών χαρακτηριστικών δημιουργεί -ανάλογα με το βαθμό επιθυμίας και ετοιμότητας- αποφυγή, προσαρμογή, ανταγωνισμό, συμβιβασμό ή συνεργασία.

4. Συμπεράσματα

Από την παραπάνω αδρομερή επισκόπηση γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η διαχείριση των συγκρούσεων σχετίζεται άμεσα με την επίτευξη αποτελεσματικότητας στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Η έγκαιρη διάγνωση της φύσης και της ιδιαιτερότητας κάθε σύγκρουσης, καθώς και των κινήτρων των εκάστοτε συμμετεχόντων σε αυτή, διευκολύνουν την επιλογή των σωστών ενεργειών, ώστε να εξασφαλιστεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τον τρόπο αυτό καταρχάς μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητα του σχολείου σε όλους τους τομείς και διευκολύνεται η επιτυχής οργάνωση και η εύρυθμη λειτουργία του (Γιανουλέας, 1998). Ταυτόχρονα ο διευθυντής αναδεικνύεται σε ηγέτη, σε πρόσωπο δηλαδή που δεν ασκεί απλώς διοίκηση αλλά είναι σε θέση να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και λοιπών εργαζομένων στο σχολείο (Κυθραιώτης, 2010).

Τα παραπάνω προϋποθέτουν, βέβαια, καλή γνώση εκ μέρους του διευθυντή – ηγέτη αφενός των τεχνικών πρόληψης ή διευθέτησης των συγκρούσεων και αφετέρου των συνεπειών τους, θετικών ή αρνητικών. Η γνώση αυτή είναι το στοιχείο που εξασφαλίζει την επιλογή της κατάλληλης ανά περίπτωση τεχνικής, με βάση το είδος, τα κίνητρα και τις συνθήκες της σύγκρουσης. Μια τέτοια γνώση, συνδυασμένη με την εμπειρία, την οποία σταδιακά αποκτά ο διευθυντής στο συγκεκριμένο θέμα, θα τον βοηθήσει να διαχειριστεί ευκολότερα και άμεσα τις όποιες συγκρούσεις, εξασφαλίζοντας κλίμα ηρεμίας και συνεργασίας στη σχολική μονάδα, βασικότατη προϋπόθεση ομαλής και αποτελεσματικής λειτουργίας της (Γιανουλέας, 1998·Everard&Morris, 1999·Σαΐτης, 2007).

5. Συζήτηση–Περιορισμοί - Προτάσεις

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάστηκε και αναλύθηκε το θέμα της διαχείρισης των συγκρούσεων από το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Πρόκειται για ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα και διλήμματα που αντιμετωπίζει ένας διευθυντής σχολείου σήμερα. Με αφετηρία τα στοιχεία που εξασφαλίζουν αποτελεσματικότητα στη σχολική λειτουργία και συνακόλουθα στη σχολική διοίκηση, παρουσιάστηκε αρχικά η διαφορά του απλού διευθυντή από το διευθυντή ηγέτη και προτάθηκαν λύσεις και ενέργειες, στις οποίες ο τελευταίος ενδείκνυται να προβεί, προκειμένου να αντιμετωπίσει το εν λόγω πρόβλημα με το μικρότερο δυνατό κόστος για τον ίδιο και τους λοιπούς εμπλεκομένους. Απώτερος στόχος είναι πάντα να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα κάνουν το σχολείο αποτελεσματικό απέναντι στις συνθήκες και στις προκλήσεις των καιρών.

Αναμφίβολα πάντως, για να γίνει πράξη ένα τέτοιο όραμα απαιτείται μια νέα θεώρηση της σχολικής ηγεσίας. Η ελληνική πολιτεία και οι ίδιοι οι διευθυντές στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο οφείλουν να υπερβούν το κατεστημένο, παραδοσιακό πρότυπο, που υπερτονίζει την εξουσία του ενός, και να προχωρήσουν σε μια νέα θεώρηση του διευθυντικού ρόλου (Ζιάκα, 2014). Στη θεώρηση αυτή θα λαμβάνεται υπόψη το πολυδιάστατο της επαγγελματικής ευθύνης, που συνδέεται με το ρόλο του διευθυντή, η αμφίδρομη σχέση διευθυντή και κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και η ανάγκη προσαρμογής σε νέες συνθήκες, οι οποίες μάλιστα διαφοροποιούνται συνεχώς. Απαιτείται, συνεπώς, άνοιγμα σε νέες, πιο σύγχρονες πρακτικές, υπέρβαση του ατομισμού, υιοθέτηση ενός μοντέλου συμμετοχικής ηγεσίας, καθώς και έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της ηγεσίας, η οποία στοχεύει στη βελτίωση και στην ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης (Θωμά, 2010).

Ο ΟΟΣΑ έχει ήδη διατυπώσει συγκεκριμένες προτάσεις, με στόχο την επίτευξη ουσιαστικών αλλαγών στη σχολική διοίκηση όλων των χωρών. Σε αυτές περιλαμβάνεται ο επανακαθορισμός υπευθυνοτήτων αναφορικά με όλα τα ηγετικά στελέχη, με παράλληλη εφαρμογή κατανεμημένης ηγεσίας, μέριμα για ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και μετατροπή του ρόλου του διευθυντή σε ένα ελκυστικό επάγγελμα (Κυθραιώτης, 2011). Αναφορικά με τον επανακαθορισμό των υπευθυνοτήτων, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξασφάλιση περισσότερης αυτονομίας στη σχολική μονάδα, μέσα από μια πολιτική αποκέντρωσης, που θα εστιάσει στην ανάδειξη και την αξιοποίηση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων, καθώς και των χαρακτηριστικών του κάθε σχολείου (Κατσαρός, 2008b). Μια τέτοια πρακτική μπορεί να αποτελέσει τη βάση για κατανομή ηγεσίας σε άλλα στελέχη πέρα από το διευθυντή, καθώς και για την ανάδειξη του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, από το σύλλογο διδασκόντων ως τους συλλόγους γονέων και τους τοπικούς πολιτικούς παράγοντες (Ζιάκα, 2014).

Όσον αφορά στις λοιπές προτάσεις του ΟΟΣΑ, για την ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων απαιτείται σχετική συστηματική εκπαίδευση και συνεχής επιμόρφωση όλων των νυν και όλων των υποψηφίων σχολικών ηγετών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ηγεσίας και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η Ελλάδα είναι ίσως η μοναδική στις μέρες μας χώρα που δεν απαιτεί τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης να έχουν γνώσεις σχετικές με την εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση. Αντιθέτως, για την επιλογή των διευθυντών βασικότατο ρόλο παίζουν τα χρόνια υπηρεσίας, τα οποία δηλώνουν εμπειρία στο επάγγελμα, εννοώντας ότι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός γίνεται κατ’ ανάγκη και ικανός διευθυντής – ηγέτης (Ζιάκα, 2014). Η όποια γνώση διαθέτουν ορισμένοι διευθυντές προκύπτει από δική τους πρωτοβουλία, με ολοκλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών στο αντικείμενο της διοίκησης ή με παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σημειώνεται εδώ πως το ίδιο το υπουργείο Παιδείας, αντί να διευκολύνει την παρακολούθηση τουλάχιστον του βασικού προγράμματος επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης του ΕΚΔΔΑ, θέτει συνεχώς ποικίλα εμπόδια (επιλογή επιμορφούμενων με κληρώσεις, δυσκολία εξασφάλισης άδειας παρακολούθησης και αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών των επιμορφούμενων κατά τη διάρκεια του προγράμματος, στοιχείο που καθιστά

απαγορευτική την παρακολούθηση σε εκπαιδευτικούς που διαμένουν εκτός Αθηνών).Μεριμνώντας για την υπέρβαση κωλυμάτων και εμποδίων τέτοιου είδους και οργανώνοντας ουσιαστική εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, η πολιτεία μπορεί να εξασφαλίσει αποτελεσματικότερη σχολική διοίκηση ενώ οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι, έχοντας πλέον τα απαραίτητα προσόντα, θα μπορέσουν να επιτύχουν μεγαλύτερη αναγνώριση του ρόλου τους, ελκυστικότερους μισθούς και βελτίωση όρων εργασίας (Ζιάκα, 2014· Κυθραιώτης, 2011).

Χρειάζεται, βέβαια, προσεκτική μελέτη, έρευνα και στάθμιση διαφορετικών παραγόντων, προκειμένου να οργανωθούν και να αποτιμηθούν σωστά:

- το είδος και η διάρκεια της επιμόρφωσης
- η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των ήδη υπηρετούντων στελεχών, σε σύγκριση ή/και σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες των υποψήφιων προς μελλοντική επιλογή
- η δημιουργία επιμορφωτικών κέντρων σε όλη τη χώρα
- τα κριτήρια επιλογής των επιμορφωτών
- η εξασφάλιση εκπαιδευτικής άδειας των επιμορφούμενων, σε συνδυασμό με αποτελεσματική μέθοδο κάλυψης των λειτουργικών κενών, που θα δημιουργήσει η προσωρινή απουσία τους
- ο τρόπος πιστοποίησης των σχετικών γνώσεων, ώστε η επιμόρφωση να μην εξαντλείται σε τυπική παρακολούθηση αλλά να αποδεικνύεται η απόκτηση ουσιαστική γνώσης

Για λόγους που σχετίζονται κυρίως με χρονικούς περιορισμούς, τα παραπάνω ζητήματα δεν κατέστη δυνατόν να μελετηθούν και να αναλυθούν στην παρούσα μελέτη. Όλα όμως μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2011). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rossili
- Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Everard, K. B.&Morris, G. (1999).*Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφρ.Δ.Κίκιζας, Πάτρα: ΕΑΠ
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. *Ελληνικό περιοδικό διοίκησης αθλητισμού και αναψυχής*, τ.11(1),σ.σ. 41-54

- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική μονάδα και διοίκηση ολικής ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά, 101-102*, σ.σ. 37-51
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό βήμα, 14*, σ.σ.15-24
- Καδιανάκη, Μ. (2008). *Αποτελεσματική Διδασκαλία- Επικοινωνιακό Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Καμπουρίδης, Γ.(2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Κάντας, Α.(1995).*Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, τ.3*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κατσαρός, Ι. (2008a). *Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο:https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pdf(προσπελάστηκε στις 17/8/2020)
- Κατσαρός, Ι. (2008b). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ-ΠΙ
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κυθραιώτης, Α. (2010). Πρακτικές διαχείρισης του χρόνου του Διευθυντή. *Προγράμματα επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Δημοτικής-Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Π.Ι Κύπρου
- Κυθραιώτης, Α. (2011).*Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία. Διεθνείς τάσεις στη θεωρία, την έρευνα και την πρακτική σήμερα - Μελλοντικές προοπτικές*, στο:
<http://docplayer.gr/28114-Syghroni-sholiki-igesia-diethneis-taseis-sti-theoria-tin-ereyna-kai-tin-praktiki-simera-mellontikes-prooptikes-dr-andreas-kythraiotis.html>
(προσπελάστηκε στις 21/8/2020)
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο – Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπαμπινιώτης, Γ.(1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας. Στο: Παπás Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαστάμου Σ. (1989). *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσεάς
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Ξενογλωσσες

- Burrell, G.&Morgan, G. (2005). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Burlington, USA: Ashgate Publishing Company
- Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario-based Approach. *Journal of education for Business*, 81(3),p.p. 131-139
- Chuang, Y., Church, R. & Zikic, J. (2004). Organizational Culture, Group Diversity and Intra-group Conflict. *Team Performance Management*, 10 (1/2), p.p. 26-34
- Corvette, B.A.B. (2007). *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey: Prentice Hall
- Deutsch, M. (1992). *The Effects of Training in Cooperative Learning and Conflict Resolution in an Alternative High School*. New York, NY: International Center for Cooperation and Conflict Resolution, Teachers College, Columbia University
- DiPaola, M.& Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), p.p. 238–244
- European Commission / Eurydice. (2002). *Key topics in education in Europe: The teaching profession in Europe, Report I: Initial training and transition to working life*. Brussels: Eurydice
- Follett, M. P. (1973). *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*. London: Pitman
- Jehn, K. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 10 (2), p.p. 256-282
- Masters, M. & Albright, R. (2002). *The Complete Guide to Conflict Resolution in the Workplace*. New York: Amacom
- Medina, F., Dorado, M., Munduate, L., Martinez, I. & Cisneros, I. (2002). *Types of Conflict and Personal and Organizational Consequences*. 15th Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM), Utah
- Milton, C. (1981). *Human Behaviour in Organization. Three Levels of Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Mortimore, P.(1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), p.p. 213-229
- Pondy L. R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 13, p.p. 257-261
- Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), p.p. 302-326
- Robbins, R. (1998). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall

- Sethi, A. (1995). Control and Management of Conflict. In: H. Singh (ed), *Fundamentals of Educational Management*. Delhi: Vicas Publishing House PVT LTD
- Thomas, K.W. (1976). Conflict and Conflict Management. In: M.D. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3), p.p. 285-342
- Tyrrell, J. (2002). *Peer Mediation: a process for primary schools*. London: Souvenir Press