



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ”**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

**“Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΚΑΙ ΤΩΝ ΤΡΟΠΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΑ
ΣΤΕΛΕΧΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ”.**

**“EXAMINING THE PERCEPTIONS OF THE RESILIENCE AND THE WAYS
OF CONFLICT MANAGEMENT BY ADMINISTRATIVE STAFF OF SCHOOL
UNITS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION”.**

της

ΓΚΟΓΚΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑΣ

A.M III22013

Επιτροπή

1. Αδάμος Αθανασίου, Επιστημονικός συνεργάτης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Επιβλέπων
2. Μιλτιάδης Σταμπολής, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
3. Βασίλειος Νεοφώτιστος, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Στον παππού μου, Κωνσταντίνο.

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος: «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Εντός των σχολικών μονάδων τα διευθυντικά στελέχη καλούνται να διαχειριστούν καθημερινά συγκρούσεις που προκύπτουν. Η εποικοδομητική διευθέτησή τους επιδρά θετικά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ως αποτέλεσμα αυτού, είναι ουσιώδες ο/η ηγέτης/-τιδα κάθε σχολικής μονάδας να μεριμνά για τις σχολικές συγκρούσεις και να δρα με τρόπο που να επιφέρει τα θετικά αποτελέσματα αυτών. Επομένως, είναι αναγκαίο να υιοθετεί σύγχρονες συνεργατικές μεθόδους διοίκησης και ηγεσίας, που θα επιτρέπουν την έκφραση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, το έργο των διευθυντικών στελεχών δεν περιορίζεται μόνο σε αυτό, αλλά είναι αρκετά επιφορτισμένο με διάφορες αρμοδιότητες, ευθύνες, απρόσμενες αλλαγές και μη ιδανικές καταστάσεις που συχνά προκύπτουν. Ως εκ τούτου, τα στελέχη οφείλουν να αναπτύσσουν μηχανισμούς που να τους επιτρέπουν να λειτουργούν αποτελεσματικά έναντι των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Σε αυτήν την κατεύθυνση λειτουργεί η ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία επιτρέπει στα άτομα που βιώνουν δυσμενείς συνθήκες να λειτουργούν ομαλά και να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η σημερινή σχολική διοίκηση χρειάζεται ψυχικά ανθεκτικούς/ες ηγέτες/-ιδες, που θα καθίστανται ικανοί/ες να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις.

Η παρούσα εργασία έρχεται να αναδείξει τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας και του τρόπου που επιλέγουν οι Διευθυντές/-ριες και Υποδιευθυντές/-ριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επιλύουν τις συγκρούσεις τους με τους/τις υφισταμένους/-ες τους. Επιπλέον, μελετάται η πιθανότητα διάφοροι δημογραφικοί παράγοντες να διαφοροποιούν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και τις τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων των ερωτώμενων.

Ευχαριστίες

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας απαιτούσε μεγάλη προσπάθεια, ωστόσο, αυτή ανταμείφθηκε επαρκώς μέσω των διεξαγόμενων αποτελεσμάτων. Η ομαλή ολοκλήρωσή της οφείλεται στην καθοδήγηση και υποστήριξη κάποιων ανθρώπων, τους οποίους κρίνεται αναγκαίο να ευχαριστήσω.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αδάμο Αναστασίου, για την άψογη συνεργασία και καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Η παρακίνηση και η διακεκριμένη γνώση και εμπειρία του με βοήθησαν να πραγματοποιήσω τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι συμβουλές και οι υποδείξεις του ήταν πολύτιμες. Τον ευχαριστώ πραγματικά για το αμείωτο ενδιαφέρον του, την ενθάρρυνση και την υποστήριξή του, και προπάντων για την ευκαιρία που μου έδωσε να συνεργαστώ μαζί του. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Μιλτιάδη Σταμπούλη, για τη στήριξη και τη διάθεσή του να λάβει μέρος στην τριμελή επιτροπή. Παράλληλα, ευχαριστώ τον καθηγητή κ. Βασίλειο Νεοφώτιστο για την ευγένεια και την καθοδήγησή του. Είναι τιμή μου να αποτελούν όλοι τους μέλη της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα αποτελούσε παράλειψη να μην ευχαριστήσω όλους/ες τους/τις Διευθυντές/-ριες και τους Υποδιευθυντές/-ριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην εν λόγω έρευνα. Ολοκληρώνοντας, ευχαριστώ πραγματικά την οικογένειά μου και τους οικείους μου ανθρώπους για τη στήριξη και την κατανόησή τους καθ' όλο το χρονικό διάστημα των σπουδών μου.

Περίληψη

Σκοπός της αναγραφόμενης εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την ψυχική τους ανθεκτικότητα και τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων, που εφαρμόζουν στο σχολικό τους πλαίσιο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 105 διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων (Διευθυντές/-ριες & Υποδιευθυντές/-ριες), από όλη την Ελλάδα. Για τη μελέτη των παραπάνω μεταβλητών, διαμοιράστηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς. Τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων/-ουσών μετρήθηκαν μέσω της Κλίμακας Προστατευτικών Παραγόντων για Εκπαιδευτικούς της Ραπτοπούλου, Α. (2022), η οποία έχει διαφοροποιηθεί από αυτή των Δανιηλίδου και Πλατσίδου (2022), προκειμένου να προσαρμοστεί στο δείγμα της εργασίας, που αφορά διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων. Επιπλέον, για την ολοκλήρωση της μελέτης των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων, έγινε χρήση του Rahim Organizational Conflict Inventory-II (Rahim, 1983), το οποίο διερευνά την αντίληψη που έχει ένα άτομο για τον τρόπο, με τον οποίο διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με τους/τις υφισταμένους/-ες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα διευθυντικά στελέχη του δείγματος συγκεντρώνουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, τα οποία επηρεάζονται από διαφορετικούς παράγοντες, όπως το Νομοθετικό Πλαίσιο και η Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ. Όσον αφορά τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων, η πλειοψηφία του δείγματος επιλέγει πρωτίστως τη Συνεργασία ως τεχνική και έπειτα τον Συμβιβασμό. Παράλληλα, μέσω της ενδεδειγμένης μελέτης προκύπτει πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συγκεκριμένα, τα διευθυντικά στελέχη με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα επιλέγουν συνεργατικούς και ήπιους τρόπους διαχείρισης. Τέλος, γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων σε πρακτικές εφαρμογές και προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ψυχικής υγείας.

Λέξεις-κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, συγκρούσεις, Διευθυντές/-ριες, Υποδιευθυντές/-ριες

Abstract

The purpose of this work is to investigate the perceptions of primary and secondary school administrative staff, regarding their mental resilience and conflict management methods applied on their part in their school context. 105 managers (principals and vice-principals) from all over Greece participated in the survey. In order to study the above variables, two self-report questionnaires were distributed. The levels of resilience of the participants were measured through the Protective Factors Scale for Teachers 2022, created by Raptopoulou, A. (2022), which has been differentiated from that of Daniilidou and Platsidou (2022), in order to adapt it to the sample of the study, which concerns school principals. In addition, the Rahim Organizational Conflict Inventory-II (Rahim, 1983) was used in order to study conflict management styles, which explores an individual's perception of how he/she manages conflicts with his/her subordinates. The results of the study showed that the school managers in the sample gathered moderate to high levels of resilience, which are influenced by factors such as the Legislative Framework and Emotional and Behavioural Resilience. In terms of conflict management styles, the majority of the sample primarily choose Collaboration as a technique, followed by Compromise. Simultaneously, the results of the study showed that there is a positive correlation between the two variables, namely school principals with high mental resilience choose collaborative and gentle ways of management. All in all, suggestions are made for future research and utilization of the results in practical applications and programs to enhance resilience and mental health.

Keywords: Resilience, conflict, principals, vice-principals

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	v
Ευχαριστίες	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Κατάλογος Πινάκων	xiii
Εισαγωγή	1
Μέρος Α΄: Θεωρητικό μέρος	3
Κεφάλαιο 1: Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	3
1.1. Αποσαφήνιση του όρου της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	4
1.2. Παράγοντες επικινδυνότητας ψυχικής ανθεκτικότητας.....	4
1.2.1. Ατομικοί-Βιολογικοί παράγοντες επικινδυνότητας.....	5
1.2.2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες επικινδυνότητας.....	5
1.3. Προστατευτικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας.....	6
1.3.1. Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες.....	7
1.3.2. Οικογενειακοί προστατευτικοί παράγοντες.....	7
1.3.3. Κοινωνικοί προστατευτικοί παράγοντες.....	8
1.4. Ψυχική ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση.....	8
1.4.1. Ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντικών στελεχών.....	9
1.5. Μέτρηση της Ψυχικής ανθεκτικότητας.....	10

Κεφάλαιο 2: Συγκρούσεις.....	12
2.1. Τύποι συγκρούσεων.....	13
2.2. Σχολικές συγκρούσεις.....	14
2.3. Διαχείριση συγκρούσεων.....	17
2.3.1. Το εργαλείο Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI).....	17
2.3.2. The Rahim Organizational Conflict Inventory–I & II (ROCI–I)-(ROCI–II)	18
 Κεφάλαιο 3: Σχολική διοίκηση και ηγεσία.....	20
3.1. Σχολική διοίκηση.....	20
3.2. Σχολική ηγεσία.....	22
3.3. Διευθυντής/-ρια-Ηγέτης/-τιδα.....	23
3.4. Διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων.....	25
3.4.1. Διευθυντής/-ρια σχολείου.....	25
3.4.2. Οι αρμοδιότητες του/της Διευθυντή/-ριας στο σχολείο.....	25
3.4.3. Υποδιευθυντής/-ρια σχολείου.....	26
3.4.4. Οι αρμοδιότητες του/της Υποδιευθυντή/-ριας στο σχολείο.....	26
 Κεφάλαιο 4: Σχετικές έρευνες στην παγκόσμια κοινότητα και στην Ελλάδα.....	28
4.1. Επιστημονικές έρευνες σχετικά με την Ψυχική ανθεκτικότητα.....	28
4.2. Επιστημονικές έρευνες σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων	32
 Μέρος Β΄: Ερευνητικό πλαίσιο.....	36
 Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία έρευνας.....	36
5.1. Δείγμα έρευνας.....	37
5.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	37
5.2.1. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της Ψυχικής ανθεκτικότητας.....	37
5.2.2. Ερωτηματολόγιο μέτρησης των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.....	39

5.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	40
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα.....	41
6.1. Αποτελέσματα δείγματος έρευνας.....	41
6.2. Ανάλυση αξιοπιστίας κλιμάκων και υποκλιμάκων.....	43
6.3. Επίπεδα Ψυχικής ανθεκτικότητας και τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντικών στελεχών.....	45
6.4. Μελέτη δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	47
6.4.1. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με το φύλο.....	47
6.4.2. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την τωρινή διοικητική θέση.....	50
6.4.3. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την περιοχή εργασίας (αστική/αγροτική).....	53
6.4.4. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση.....	53
6.4.5. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την ηλικία.....	54
6.4.6. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με το φύλο.....	55
6.4.7. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την τωρινή διοικητική θέση.....	57
6.4.8. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων με την περιοχή εργασίας (αστική/αγροτική).....	57
6.4.9. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση.....	58
6.4.10. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων με την ηλικία.....	58
6.5. Συσχέτιση ψυχικής ανθεκτικότητας και τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.....	59
6.6. Παράγοντες πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	62

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	64
7.1. Ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντικών στελεχών.....	64
7.2. Επιλογή τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντικών στελεχών.....	66
7.3. Σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.....	67
7.4. Συμπεράσματα.....	68
7.5. Πρακτικές εφαρμογές-Υλοποίηση προγραμμάτων προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	69
Κεφάλαιο 8: Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις.....	71
8.1. Περιορισμοί έρευνας.....	71
8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	72
Βιβλιογραφία.....	73
Παράρτημα.....	86

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά στοιχεία ποιοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	42
Πίνακας 2. Συγκεντρωτικά στοιχεία ποσοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	42
Πίνακας 3. Έλεγχος δείκτη Cronbach's α	44
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κλιμάκων και υποκλιμάκων.....	46
Πίνακας 5. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ΨΑ ανάλογα με το φύλο.....	48
Πίνακας 6. Υπολογισμός του μέσου όρου της ΨΑ ανάλογα με το φύλο.....	49
Πίνακας 7. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ΨΑ ανάλογα με την τωρινή διοικητική θέση.....	51
Πίνακας 8. Υπολογισμός του μέσου όρου της ΨΑ ανάλογα με την τωρινή διοικητική θέση.....	52
Πίνακας 9. Δείκτης Pearson ανάμεσα στην ηλικία και την ψυχική ανθεκτικότητα.....	54
Πίνακας 10. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με το φύλο.....	56
Πίνακας 11. Υπολογισμός του μέσου όρου των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με το φύλο.....	56
Πίνακας 12. Συσχέτιση ΨΑ-Τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.....	60
Πίνακας 13. Συσχέτιση ΨΑ-Υποκλιμάκων τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.....	61
Πίνακας 14. Παλινδρόμηση υποκλιμάκων τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων με προβλεπόμενο παράγοντα το σύνολο της ΨΑ.....	63
Πίνακας 15. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ΨΑ ανάλογα με την περιοχή εργασίας.....	92
Πίνακας 16. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ΨΑ ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση.....	93
Πίνακας 17. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με την τωρινή διοικητική θέση.....	94
Πίνακας 18. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με την περιοχή εργασίας.....	95
Πίνακας 19. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση.....	96
Πίνακας 20. Δείκτης Pearson ανάμεσα στην ηλικία και τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων.....	97

Εισαγωγή

Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο, το οποίο μελετήθηκε για πρώτη φορά κατά τη δεκαετία του 1970 στον επιστημονικό χώρο της ψυχολογίας. Αναλύθηκε πληρέστερα κατά τη διάρκεια των επόμενων δεκαετιών, με την ταυτόχρονη πρόοδο της γνώσης και των θεωριών. Ειδικότερα, ορίζεται ως η ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμόζεται επιτυχώς σε προκλήσεις που απειλούν την ανάπτυξη και τη λειτουργία του (Masten et al., 2021).

Εντός των σχολικών μονάδων, οι ηγέτες/-τιδες καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορες δυσχερείς καταστάσεις, κρίσεις ή ταραχές που συχνά πυροδοτούνται από ποικίλες αιτίες. Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο να είναι ψυχικά ανθεκτικοί/-ες, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν κατάλληλα, τα προβλήματα που προκύπτουν (Patterson & Kelleher, 2005). Μολονότι στη διεθνή βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) των σχολικών Διευθυντών/-ριών, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν έχει ακόμη μελετηθεί επαρκώς (Μπέκα & Ξαφάκος, 2015). Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον, διότι η επιλογή του ερευνητικού θέματος βασίστηκε στον περιορισμένο αριθμό αντίστοιχων ερευνών, που επικεντρώνονται σε Διευθυντές/-ριες και Υποδιευθυντές/-ριες σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της εργασίας έρχονται να ενισχύσουν βιβλιογραφικά το θέμα της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) των στελεχών εκπαίδευσης και να αποτελέσουν έναυσμα για την υλοποίηση προγραμμάτων προώθησης της ΨΑ και της ψυχικής τους υγείας.

Μεταξύ των σχολικών δυσχερειών συγκαταλέγονται και οι σχολικές συγκρούσεις. Ο ρόλος του/της Διευθυντή/-ριας και του/της Υποδιευθυντή/-ριας στη διαχείρισή τους είναι σαφώς καίριος. Ωστόσο, αληθεύει το γεγονός πως, πολλές φορές τα διευθυντικά στελέχη δεν έχουν δεχθεί την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων και διοίκησης (Σουγιά, 2018). Σήμερα λόγω των κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών αλλαγών, η διοίκηση των σχολικών μονάδων καθίσταται πιο σύνθετη, με αποτέλεσμα το έργο των διευθυντικών στελεχών να επιφορτίζεται με αρμοδιότητες που δεν περιορίζονται στη διοικητική λειτουργία του σχολείου. Αντιθέτως, καλούνται να διαχειριστούν κατάλληλα το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και τις σχέσεις μεταξύ αυτού, δημιουργώντας παράλληλα ένα θετικό

σχολικό κλίμα (Στραβάκου, 2023, όπως αναφ. στο Τσαμπή & Χατζητσομπάνη, 2023). Εξυφαίνεται πως η ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει θετικά τις δυσκολίες που προκύπτουν, αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό προτέρημα που πρέπει να διαθέτει σήμερα ένα διευθυντικό στέλεχος.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντικών στελεχών για την ψυχική τους ανθεκτικότητα και τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διοικούν. Επίσης, μελετήθηκε η πιθανή ύπαρξη σχέσης μεταξύ των δύο προαναφερθέντων μεταβλητών. Μέσω της έρευνας διερευνήθηκε το γεγονός να λειτουργούν κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά ως παράγοντες διαφοροποίησης των επιπέδων ΨΑ ή επηρεασμού της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, παρόλο που η συγκεκριμένη θεματολογία έχει μελετηθεί, οι περισσότερες έρευνες είναι εστιασμένες σε εκπαιδευτικούς, ενώ λίγες απευθύνονται σε Διευθυντές/-ριες και Υποδιευθυντές/-ριες. Ο περιορισμένος αριθμός συναφείς εργασιών, με τον ταυτόχρονο προβληματισμό για το ενδεχόμενο να οδηγεί η ΨΑ στην επιλογή ορθότερης τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων, με ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

Η παρούσα εργασία θεμελιώνεται από δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος της δομείται από το θεωρητικό πλαίσιο της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας. Αρχικά, αναλύονται ο ορισμός και οι παράγοντες (προστατευτικοί & επικινδυνότητας) που την πλαισιώνουν. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι συγκρούσεις και υπογραμμίζεται η σχέση αυτών με το σχολικό περιβάλλον, όπως και οι τεχνικές διαχείρισής τους. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η έννοια της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, καθώς και οι αρμοδιότητες των διευθυντικών στελεχών. Ακολουθεί το ερευνητικό κομμάτι, στο οποίο αναπτύσσεται η μεθοδολογία, δηλαδή τα ερευνητικά ερωτήματα, τα εργαλεία, τα χαρακτηριστικά του δείγματος και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας. Σημαντικό στοιχείο της παρούσας εργασίας αποτελεί το κεφάλαιο της συζήτησης των συμπερασμάτων, στο οποίο επιχειρείται η ερμηνεία και επεξήγησή τους. Έπειτα, διατυπώνονται πρακτικές αξιολογήσεις των αποτελεσμάτων καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Στο τελευταίο μέρος υπάρχει το παράρτημα της εργασίας και η βιβλιογραφική αναφορά όλων των αρχείων που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνησή της.

Μέρος Α΄: Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1^ο Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα πρόκειται για ένα αναπτυσσόμενο επιστημονικό πεδίο, με αποτέλεσμα να επικρατούν βιβλιογραφικά διάφοροι ορισμοί. Πρωτίστως, σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Ψυχολογικό Οργανισμό (APA), η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) ορίζεται ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα, κατά τα οποία τα άτομα προσαρμόζονται επιτυχώς σε δύσκολες και προκλητικές εμπειρίες της ζωής τους, όπως τραύματα, απειλές αλλά και στρεσογόνους παράγοντες, που μπορούν να αποτελούν διάφορα οικογενειακά, προσωπικά, οικονομικά ή εργασιακά άγχη. Ουσιαστικά, η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά την προσαρμογή και την ανάπτυξη του ατόμου κάτω από δυσμενείς συνθήκες (Νικολάου, 2018).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Garmezy 1974, κατά τη διάρκεια του 1970, έγινε χρήση του όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας από ερευνητές/-ριες στον επιστημονικό τομέα της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής, με σκοπό να περιγράψουν τη θετική ανάπτυξη παιδιών, που βίωναν διάφορες καταστάσεις – εμπειρίες κινδύνου, όπως η κακοποίηση, το τραύμα και το διαζύγιο. Εμπειρικές μελέτες, που πραγματοποιήθηκαν αργότερα, επικεντρώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις προσωπικές ιδιότητες των λεγόμενων ανθεκτικών παιδιών, εντοπίζοντας «παράγοντες επικινδυνότητας» που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα και «προστατευτικούς παράγοντες» που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε θετική προσαρμογή (Mansfield et al., 2012). Παρόλο που ο τομέας της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν αποτελεί πρόσφατο πεδίο μελέτης, τα τρέχουσα ευρήματα ερευνών είναι πιο διεπιστημονικά από ποτέ, αντανακλώντας μια προοπτική βαθύτερου ορισμού και διερεύνησης της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και τη μετάφραση των στοιχείων αυτών στην πράξη (Masten & Cicchetti, 2016, όπως αναφ. στο Masten, 2019).

Ακολούθως, διάφοροι/-ες ερευνητές/-ριες ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας να αναπτύσσεται ομαλά, παρόλη την παρουσία διαφόρων αποσταθεροποιητικών γεγονότων, δύσκολων συνθηκών διαβίωσης και ενίοτε σοβαρών τραυμάτων. Άλλοι ορισμοί εστιάζουν περισσότερο στην κοινωνικά αποδεκτή προσαρμογή, η οποία επέρχεται της υπέρβασης του τραύματος (Manciaux, 2001).

1.1 Αποσαφήνιση του όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα συχνά συγχέεται με άλλες συναφείς αλλά όχι ταυτόσημες έννοιες. Αρχικά, μια από αυτές αποτελεί η «αντοχή» (hardness), η οποία αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται αγχωτικές καταστάσεις της ζωής του (Maddi, 2004; Maddi & Khoshaba, 2005). Επίσης, η «ευπάθεια» (vulnerability) αποτελεί έναν ακόμη συγγενή όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας, κατά τον οποίο ένας άνθρωπος, εκτιθέμενος στην καταστροφή, μπορεί να ανακάμψει (McEntire, 2001). Στη συνέχεια, μια ακόμη αλληλένδετη αλλά διαφορετική έννοια είναι η «ικανότητα προσαρμογής» (adaptive capacity), η οποία παρουσιάζεται ως η δυνατότητα επιβίωσης ενός ατόμου, εκτιθέμενου σε απρόσμενες περιβαλλοντικές συνθήκες (Dobzhansky, 1968). Όλες οι προαναφερόμενες έννοιες, όπως και αυτή της «ψυχικής ανθεκτικότητας» (resilience), συσχετίζονται, διότι εκφράζουν την ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίζει δύσκολες και προκλητικές καταστάσεις (Dalziel & McManus, 2004; Smit & Wandel, 2006). Δεν υπάρχουν σαφή και διακριτά όρια για τον διαχωρισμό των τεσσάρων εννοιών. Εντούτοις, η διασαφήνιση των κλιμάκων μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας, επιτρέπει προτάσεις ενίσχυσής της (όπως αναφ. στο Δανιηλίδου, 2018).

1.2. Παράγοντες επικινδυνότητας ψυχικής ανθεκτικότητας

Στο πλαίσιο της μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι ερευνητές/-ριες έχουν εντοπίσει και ορίσει τους παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors), οι οποίοι αναφέρονται ως διάφορες καταστάσεις που θα μπορούσαν να αυξήσουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων (Masten, Obradovic & Burt, 2016, όπως αναφ. στο Χαροκοπάκη 2019). Σύμφωνα με τον Rutter (1985), οι παράγοντες επικινδυνότητας είναι όλα τα στρεσογόνα γεγονότα της ζωής. Σε αυτά κατατάσσονται η φτώχεια, η διάλυση της οικογένειας, η εμπειρία κάθε μορφής βίας, η συναισθηματική απώλεια, η ανεργία, οι πόλεμοι, οι καταστροφές ή άλλοι παράγοντες που θεωρητικά αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης ενός προβλήματος ή διατήρησης του προβλήματος (όπως αναφ. στο Dias & Cadim, 2017).

1.2.1. Ατομικοί-βιολογικοί παράγοντες επικινδυνότητας

Στους ατομικούς-βιολογικούς παράγοντες ανήκουν η έλλειψη προσωπικών δεξιοτήτων και κινήτρου με σκοπό την επίτευξη μιας ανοδικής πορείας. Στις περιπτώσεις αυτές, τα άτομα παρατηρείται πως δεν έχουν προκαθορισμένο στόχο ή έλλειψη απόδοσης ιδιαίτερης σημασίας στην εκάστοτε στοχοθεσία τους. Επιπρόσθετα, στους ατομικούς-βιολογικούς παράγοντες προστίθενται η χαμηλή αυτοπεποίθηση και η αρνητική συναισθηματική στάση απέναντι σε μια κατάσταση (Rochat et al., 2017).

1.2.2. Περιβαλλοντικοί παράγοντες επικινδυνότητας

Στη συγκεκριμένη κατηγορία παραγόντων γίνεται λόγος για τις δύσκολες οικονομικές συνθήκες και τη φτώχεια. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν οι κακές συναδελφικές σχέσεις, οι αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις, ο ανταγωνισμός και η περιθωριοποίηση. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες δύνανται, μάλιστα, να δημιουργήσουν ένα μη παραγωγικό και φιλικό εργασιακό περιβάλλον. Αξίζει να σημειωθεί πως τόσο τραυματικές εμπειρίες, όσο και οι στρεσογόνες καταστάσεις προστίθενται στους παράγοντες επικινδυνότητας (Rochat et al., 2017, όπως αναφ. στο Γαλανάκης κ.ά., 2014)

Η επίδραση των παραγόντων κινδύνου στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των ατόμων έχει μελετηθεί εκτενώς. Αξίζει να σημειωθεί πως έρευνες αποδεικνύουν ότι η ύπαρξη τους δεν επιφέρει πάντα αντίστοιχες συμπεριφορές (Dillon et al., 2007). Δεν είναι μάλιστα μικρό το ποσοστό των ανθρώπων που είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά τον κίνδυνο στον οποίο εκτίθενται (Bonanno et al., 2007). Άλλωστε πληθώρα ερευνών εστιάζει στην προώθηση των προστατευτικών παραγόντων, μετατοπίζοντας με αυτόν τον τρόπο την προσοχή από τους παράγοντες επικινδυνότητας, στους προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι επιφέρουν τη θετική προσαρμογή και ανάπτυξη (Masten, 2001; Rutter, 1985; Rutter, 2012; Zolkoski and Bullock, 2012, όπως αναφ. στο Dias & Cadim, 2017).

1.3. Προστατευτικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας

Στην επισκόπηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ισχυρό ρόλο κατέχουν οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors), οι οποίοι βοηθούν το άτομο να ξεπεράσει διάφορες δυσχερείς καταστάσεις και να κατορθώσει να πετύχει στη ζωή του. Λειτουργούν εντούτοις αντισταθμιστικά στις δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα, ωθώντας τα κατά κύριο λόγο, στην εκδήλωση θετικών αποτελεσμάτων (Χαροκοπάκη, 2019). Οι πρώτες έρευνες μάλιστα της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά, επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό των παραγόντων που σχετίζονται με τα καλά αποτελέσματα που αυτά φέρουν, βιώνοντας διάφορες καταστάσεις κινδύνου, και στη συνέχεια η έρευνα εστίασε στην αιτιολόγηση της σημασίας αυτών των παραγόντων (Masten, 2007, 2014b, όπως αναφ. στο Masten, 2021).

Ήδη από τη δεκαετία του 70', οι επιστήμονες, στον χώρο της ψυχολογίας παρατήρησαν πως ομάδες παιδιών, προερχόμενες από μη ευνοϊκά οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως παιδιά με νοητική στέρηση ή παιδιά γονέων με ψυχικές διαταραχές, εξελίσσονταν ομαλά στη ζωή τους, παρόλο που είχαν φαινομενικά αυξημένες πιθανότητες εκδήλωσης ψυχικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων (Χαροκοπάκη, 2019). Τίθεται επομένως, το ερώτημα από τους επιστήμονες πώς ακριβώς καταφέρνουν τα παιδιά να ξεπεράσουν αυτές τις αντιξοότητες και να λειτουργήσουν επαρκώς. Ο Garmezy 1993, (όπως αναφ. στο Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 2005) υποστηρίζει πως σε αυτήν τη διαδικασία ενεργούν διάφοροι προστατευτικοί παράγοντες, τους οποίους μάλιστα χωρίζει και σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα χαρακτηριστικά, του ίδιου του παιδιού, όπως η υψηλή νοημοσύνη. Ακολουθεί η κατηγορία που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, ενώ στην τελευταία κατηγορία γίνεται λόγος για στοιχεία του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο ανήκει το παιδί.

Η ανθεκτικότητα αναφέρεται στη διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο ανταπεξέρχεται καλά και έχει μια σχετικά ομαλή έκβαση, ακόμη και όταν εκτίθεται σε παράγοντες κινδύνου που δύνανται να διαταράξουν τη φυσιολογική του ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, η διαδικασία της ανθεκτικότητας είναι πολύπλοκη και οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να ποικίλλουν, ανάλογα με τον εκάστοτε κίνδυνο και το αποτέλεσμα που μελετάται. Οι προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας προέρχονται από πολλούς τομείς και σχετίζονται με το άτομο, την οικογένεια και το

ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Askeland et al., 2020). Διάφορες μελέτες που εστιάζουν στην ψυχική ανθεκτικότητα, εντοπίζουν μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν να εξηγήσουν γιατί ορισμένα άτομα τα καταφέρνουν πολύ καλύτερα από άλλα. Κάποιοι από αυτούς είναι κοινοί και σχετίζονται με τη θετική προσαρμογή, έπειτα από μια δυσμενή εμπειρία. Στους κοινούς προστατευτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται η φροντίδα - υποστηρικτικές σχέσεις, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η αυτορρύθμιση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αισιοδοξία, καθώς και η πεποίθηση πως η ζωή έχει νόημα. Άλλοι προστατευτικοί παράγοντες εμφανίζονται να είναι περισσότερο μοναδικοί ως προς έναν πολιτισμό ή πλαίσιο και αφορούν πνευματικές πρακτικές (Masten, 2019).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται επίσης η κατηγοριοποίηση των προστατευτικών παραγόντων σε ατομικούς, οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς (Luthar et al., 2000).

1.3.1. Ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες

Δεν είναι μικρό το ερευνητικό δείγμα των ερευνών που υποστηρίζουν πως οι ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες αποτελούν την σημαντικότερη κατηγορία σχετικά με την αντίσταση σε αντίξοες συνθήκες. Ειδικότερα, οι ατομικοί παράγοντες αφορούν γνωστικές ιδιότητες, όπως η νοημοσύνη, συναισθηματικά χαρακτηριστικά, όπως η αυτοεικόνα, και συμπεριφορικούς παράγοντες, όπως η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων. Πέρα από αυτά, βιβλιογραφικά εντοπίζονται και επιπλέον ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες, όπως η επιμονή, η αποφασιστικότητα, η δημιουργικότητα και η αυτογνωσία (Affi & Macmillan, 2011; Waaktaar et al., 2004).

1.3.2. Οικογενειακοί προστατευτικοί παράγοντες

Η οικογένεια μπορεί να αποτελέσει έναν προστατευτικό παράγοντα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Προϋποθέσεις για αυτόν τον σκοπό αποτελούν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, το ευνοϊκό κλίμα, το οργανωμένο περιβάλλον, το ανεπτυγμένο μορφωτικό επίπεδο των γονέων συνάμα με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και, τέλος, το καλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο (Χατζηηρήστου κ. ά., 2017).

1.3.3. Κοινωνικοί προστατευτικοί παράγοντες

Τελευταίοι αλλά όχι λιγότερο σημαντικοί είναι οι κοινωνικοί προστατευτικοί παράγοντες. Με τον όρο αυτόν νοείται το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο ανήκει το άτομο. Πιο συγκεκριμένα, οι καλές γειτονικές σχέσεις, το σχολικό πλαίσιο, οι παροχές ορθών κοινωνικών υπηρεσιών και υπηρεσιών υγείας, μπορούν να αποτελέσουν ισχυρούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας (όπως αναφ. στο Γαλανάκης κ. ά., 2014).

1.4. Ψυχική ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση

Εντός του σχολικού πλαισίου, κυρίαρχη θέση κατέχει αδιαμφισβήτητα το ανθρώπινο δυναμικό και με τον όρο αυτόν νοούνται οι μαθητές/-ριες, οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης. Πρωτίστως, η προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, τόσο σε παιδιά όσο και σε εφήβους, οφείλει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο του σημερινού σχολείου. Δεν είναι λίγες οι έρευνες που υποστηρίζουν πως συχνά οι μαθητές/-ριες αντιμετωπίζουν διάφορους παράγοντες επικινδυνότητας, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητο να προαχθεί και να διασφαλιστεί η ψυχική τους ανθεκτικότητα. Αυτό το εγχείρημα μπορεί να υλοποιηθεί μέσω μιας σειράς παρεμβατικών δράσεων και προγραμμάτων, τα οποία δε θα επιτρέπουν την εκδήλωση αρνητικών συνεπειών ή θα λειτουργούν αντισταθμιστικά στις απειλές που βιώνουν οι νέοι/-ες. Η σχολική κοινότητα οφείλει να ανυψώσει την ψυχική ανθεκτικότητα και να αποτελεί ισχυρό προστατευτικό παράγοντα αυτής (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Αδαμοπούλου, 2013).

Εκτός των μαθητών/-τριών, σε σχολικό επίπεδο, κρίνεται σημαντικό να καλλιεργηθεί η ψυχική ανθεκτικότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου του (Γκανούδη, 2022). Ερώτημα αποτελεί το γεγονός πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι/-ες με διάφορες καταστάσεις που απειλούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, στον ερευνητικό τομέα έχουν δημιουργηθεί λίγα εργαλεία για τη μέτρησή της (Daniilidou & Platsidou, 2022). Ωστόσο, έρευνες αποδεικνύουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν θετικά τις δυσλειτουργίες του επαγγέλματός τους, οφείλεται στους προστατευτικούς παράγοντες που έχουν αναπτύξει, οι οποίοι συντελούν στην καλλιέργεια της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Ρούμπου, 2021).

1.4.1. Ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντικών στελεχών

Εντός των σχολείων σήμερα προκαλούνται διάφορες απρόσμενες αλλαγές, εμπόδια και μη ιδανικές καταστάσεις, όπως η έλλειψη πόρων, το αρνητικό σχολικό κλίμα, οι οργανωτικές συγκρούσεις, η αντίσταση στην αλλαγή, η αποπροσωποποίηση, πολιτισμικά ζητήματα κ.ά. Εύκολα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η σχολική ηγεσία χρειάζεται περισσότερο από ποτέ σχολικούς ηγέτες/-τιδες που θα καθίστανται ψυχικά ανθεκτικοί/-ες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις, προτείνοντας, κάθε φορά, τις ιδεατές λύσεις (Ozmusul, 2017). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε ο Bennis το 2007, υποστηρίζοντας ότι η προσαρμοστική ικανότητα ή η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η πιο σημαντική ιδιότητα σε έναν/μια ηγέτη/-τιδα (Lazaridou & Beka, 2015).

Στην ίδια κατεύθυνση διατυπώνονται πέντε χαρακτηριστικά που μπορούν να βοηθήσουν τους/τις σχολικούς ηγέτες/-τιδες να αντεπεξέλθουν στις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν, ενισχύοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Bernard, 1995; Hagevik, 1998; Patterson, 2001 όπως αναφ. στο Isaacs 2003):

- Η άμεση προσέγγιση: (με τον όρο αυτόν νοείται η ικανότητα του/της ανθεκτικού/-ης σχολικού/-ης ηγέτη/-τιδας να λάβει δράση άμεσα αναφορικά με κάποιο υπάρχον πρόβλημα, χωρίς να περιμένει από άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας να αντιδράσουν).
- Η θετική σκέψη: (η πεποίθηση πως οι αλλαγές φέρουν ευκαιρίες για ανάπτυξη και βελτίωση).
- Η εστίαση στο πρόβλημα: (η ικανότητα της προσήλωσης στο όραμα, παρά την ύπαρξη διαφόρων δυσκολιών).
- Η ευελιξία: (η προσπάθεια των σχολικών ηγετών να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις και να ανακάμπτουν από τις αντιξοότητες).
- Η οργάνωση: (η γρήγορη ταξινόμηση πληροφοριών και η σωστή παροχή οδηγιών (όπως αναφ. στο Μπέκα & Λαζαρίδου, 2016)).

Ευρήματα μιας πρόσφατης μελέτης στον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας, αποδεικνύουν πως το χιούμορ αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντά αυτής. Η συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζεται από το ερευνητικό συμπέρασμα πως όταν ένας/μία διευθυντής/-ρια χρησιμοποιούσε το χιούμορ στο σχολικό πλαίσιο, αυξανόταν διαρκώς και η ψυχική του/της ανθεκτικότητα (Alazmi & Alhajeri, 2022).

1.5. Μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Όπως έχει ήδη διατυπωθεί, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα αναπτυσσόμενο ερευνητικό πεδίο, το οποίο έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών/-τριών. Εκτός από τον ορισμό και την αποσαφήνιση του όρου αυτού, διάφορες μελέτες έχουν υλοποιηθεί σχετικά με τη δημιουργία εργαλείων μέτρησης. Παρακάτω θα αναφερθούν μερικά εξ αυτών (όπως αναφ. στο Δανιηλίδου, 2018).

1. Dispositional resilience scale & Brief dispositional resilience scale:

Το συγκεκριμένο εργαλείο σχεδιάστηκε σε εκτεταμένη και σύντομη μορφή από τον Bartone (1987), με σκοπό να εκτιμηθεί η διάσταση της αντοχής (hardiness) της ΨΑ.

2. Connor- Davidson resilience scale & Connor- Davidson resilience scale short version:

Οι Connor-Davidson σχεδίασαν τη συγκεκριμένη κλίμακα το 2003, με σκοπό να μετρήσουν ποσοτικά την ΨΑ και θεωρώντας πως αποτελεί ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό, το οποίο βοηθά το άτομο να αντιμετωπίζει αγχωτικές καταστάσεις. Στη συνέχεια, οι Cambells- Stills και Stein προσέφεραν στον επιστημονικό χώρο, μια βελτιωμένη έκδοση της ήδη υπάρχουσας κλίμακας, σε μόνο 10 ερωτήσεις.

3. Resilience scale for adults (RSA):

Το 2003, ο Fiborg και η υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα του (Hjemdal, Rosenvinge & Martinussen) παρουσίασαν μια κλίμακα μέτρησης της ΨΑ των ενηλίκων.

4. Brief resilience scale:

Το 2008, ο ερευνητής Smith, μαζί με τους συνεργάτες του (Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher & Bernard), δημιούργησαν ένα νέο εργαλείο μέτρησης της ΨΑ, το οποίο επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της ικανότητας του ατόμου να ανταπεξέλθει μιας αγχωτικής κατάστασης και να ανακτή τις δυνάμεις του (Smith, Dalen, Wiggins,

Tooley, Christopher & Bernard, 2008).

5. Resilience scale:

Το 1993, οι Wagnild & Young κατασκεύασαν τη συγκεκριμένη κλίμακα, αναδεικνύοντας την ΨΑ, ως ένα θετικό στοιχείο του ατόμου που ενισχύει την προσαρμογή του.

6. Psychological resilience:

Το 2008, ο Windle και οι συνεργάτες του σχεδίασαν το συγκεκριμένο εργαλείο με στόχο τη μέτρηση των ατομικών παραγόντων της ΨΑ (Windle, Markland & Woods, 2008), χωρίς ωστόσο να εμπεριέχονται οι περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου και προστασίας.

Επιπλέον, έχουν υλοποιηθεί αντίστοιχες κλίμακες που μελετούν τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί το Teacher's Resilience Scale (TRS), το οποίο δημιουργήθηκε από τις Daniilidou και Platsidou (2018). Πρόκειται για μια κλίμακα αξιολόγησης των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ των εκπαιδευτικών (όπως αναφ. στο Δανιηλίδου, 2018).

Ολοκληρώνοντας την εννοιολόγηση του όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας, είναι αναγκαίο να υπογραμμιστούν οι παράγοντες που την πλαισιώνουν. Αρχικά, όσον αφορά τους παράγοντες επικινδυνότητας, θα μπορούσαν να περιγραφούν ως καταστάσεις και γεγονότα, τα οποία δύνανται να πληθύνουν τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων. Σε αντίθετη κατεύθυνση λειτουργούν οι προστατευτικοί παράγοντες, οι οποίοι βοηθούν το άτομο να ανταπεξέλθει τη δυσμενή κατάσταση που αντιμετωπίζει, και να επιφέρει ακόμη θετικά αποτελέσματα. Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που έχει μελετηθεί κατά την πάροδο των ετών, εντούτοις σήμερα είναι αναγκαίο να γίνουν προσπάθειες προώθησης και καλλιέργειας αυτής, εντός των σχολικών πλαισίων, τόσο στα παιδιά, όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Το επόμενο κεφάλαιο αφορά τις συγκρούσεις και τη μελέτη των τρόπων διαχείρισής τους.

Κεφάλαιο 2° Συγκρούσεις

Οι κοινωνικές συγκρούσεις έχουν μελετηθεί λεπτομερώς στο πέρασμα των ετών, σε διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως στον τομέα της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας, της πολιτικής επιστήμης, της κοινωνιολογίας, της οικονομίας και της ανθρωπολογίας. Πολυάριθμοι επιστήμονες και φιλόσοφοι έχουν διερευνήσει τις συγκρούσεις, όπως είναι ο Αριστοτέλης, ο Πλάτωνας, ο Ντιούι (Dewey), ο Μαρξ (Marx), ο Δαρβίνος (Darwin), ο Χομπς (Hobbes), ο Λοκ (Locke), ο Simmel κ.ά. Μια σύνθεση των απόψεων των επιστημόνων αποδεικνύει ότι οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα σε έναν οργανισμό, φέρουν άλλοτε δυσλειτουργικά και άλλοτε λειτουργικά αποτελέσματα (Rahim, 2001).

Ο Corwin (1969) την εννοιολόγησε ως μια διαδικασία διαπροσωπικής ή ενδοομαδικής έντασης ή ως ενέργειες (για παράδειγμα διαφωνίες και διαστρεβλώσεις πληροφοριών), που παραβιάζουν τους κανόνες συνεργασίας στο πλαίσιο μιας οργάνωσης. Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Thomas (1992) ορίζει τη σύγκρουση ως μια πράξη που λαμβάνει χώρα, όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται πως κάποιος/-α άλλος/-η προσπαθεί να παρεμποδίσει τους στόχους του (όπως αναφ. στο Chaundhry & Asif, 2015).

Η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη. Είναι ένα φυσικό αποτέλεσμα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και προκύπτει, όταν τα άτομα έχουν διαφορετικές στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και δεξιότητες (Rahim, 2011). Ουσιαστικά, είναι η διαφωνία ή η διαφορά απόψεων, μεταξύ ατόμων, που μπορεί να είναι επιβλαβής για έναν οργανισμό. Στον εργασιακό χώρο, οι συγκρούσεις προκαλούνται λόγω των προσωπικών επιδιώξεων ή ιδεών, έναντι των στόχων της ομάδας. Ωστόσο, η διαχείρισή τους επιδιώκει την επίλυση της διαφωνίας και την έκφραση θετικών αποτελεσμάτων, που ικανοποιούν όλα τα μέλη της ομάδας (Ronquillo, Ellis & Toney-Butler, 2022).

Μια ακόμη ερμηνεία είναι ότι η σύγκρουση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και είναι αποτέλεσμα συμπεριφορών. Μπορεί να οριστεί ως διαμάχη μεταξύ ατόμων με διαφορετικές ανάγκες, πεποιθήσεις, ιδέες, αξίες και στόχους. Θα μπορούσε, επίσης, να παρουσιαστεί ως η διαφωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων, στο πλαίσιο της οποίας, κάθε πλευρά προσπαθεί να επιβάλει την άποψή της. Πιο συγκεκριμένα, εντός των ομάδων εργασίας, συχνά προκαλούνται συγκρούσεις, οι οποίες άλλοτε φέρουν θετικά και άλλοτε αρνητικά αποτελέσματα. Η διαχείρισή τους απαιτεί την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων και τρόπων επικοινωνίας (Digvijaysinh,

2013). Οι συγκρούσεις συχνά προκαλούν άγχος στους/στις εμπλεκόμενους/ες. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που η διαφωνία επιλύεται με εποικοδομητικό τρόπο, τους/τις προσφέρει μια νέα θετική εμπειρία. Μέσω ενός διαλλακτικού τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων, τα άτομα που αλληλοεπιδρούν αποβάλουν παλιούς τρόπους σκέψης και υιοθετούν νέους, που βασίζονται στη συνεργασία (Φασούλης, 2006).

Οι άνθρωποι βιώνουν συγκρουσιακές καταστάσεις με άλλα άτομα ή ομάδες, εντός του οικογενειακού, κοινωνικού και εργασιακού τους περιβάλλοντος (με ανώτερους/-ες, υφισταμένους/-ες και συναδέλφους/-ισσες). Επομένως, κρίνεται σημαντικό να γίνουν αποδεκτές από τα άτομα που τις βιώνουν, αλλά και να καταφέρουν να αναπτύξουν αποδοτικούς και αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισής τους. Για την ακρίβεια, η διαχείρισή τους αφορά τη διαδικασία, κατά την οποία αντιμετωπίζουν ασύμβατες ενέργειες που προκύπτουν με άλλα άτομα ή ομάδες (Elgoibar, Euwema & Munduate, 2017).

Μια ενδελεχής έρευνα της εννοιολόγησης των συγκρούσεων αναδεικνύει ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της. Περιγράφεται ως μια διαδραστική διαδικασία που εκδηλώνεται με ασυμβατότητα, διαφωνία ή ασυμφωνία εντός των κοινωνικών ομάδων (Rahim, 2001).

2.1. Τύποι συγκρούσεων

Ανάλογα με τα επίπεδα προέλευσης τους, οι συγκρούσεις ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

Διαπροσωπική σύγκρουση (*Interpersonal conflict*): Πρόκειται για τη σύγκρουση που συμβαίνει μεταξύ δύο ατόμων.

Ενδοπροσωπική σύγκρουση (*Intrapersonal conflict*): Συμβαίνει στο εσωτερικό κομμάτι του ατόμου. Αυτός ο τύπος είναι ψυχολογικός και αφορά σκέψεις, αξίες, πεποιθήσεις και συναισθήματα του ατόμου.

Ενδοομαδική σύγκρουση (*Intra-group conflict*): Είναι ο τύπος σύγκρουσης, κατά τον οποίο διαφωνούν άτομα μέσα στο πλαίσιο της ομάδας.

Διομαδική σύγκρουση (*Inter-group conflict*): Ο συγκεκριμένος τύπος λαμβάνει χώρα, όταν προκύπτει παρεξήγηση μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενός μόνο οργανισμού (Oachesu, 2015).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2001), δύο είναι οι βασικότερες κατηγορίες των συγκρούσεων, οι «διαπροσωπικές» και οι «ομαδικές». Σε επίπεδο επιχειρήσεων τις κατηγοριοποιεί σε «ιεραρχικές», «λειτουργικές» και «επιτελικές-γραμματικές στελεχών» (όπως αναφ. στο Βίλλη, Γαλάνη & Μπογιατζόγλου, 2010).

Στη συνέχεια, ο Rahim (2001), τις ταξινομήσε σε δέκα τύπους, με βάση τις πηγές της σύγκρουσης: 1. Συναισθηματική σύγκρουση (Affective conflict), 2. Λειτουργική σύγκρουση (Substantive conflict), 3. Σύγκρουση συμφερόντων (Conflict of interest), 4. Σύγκρουση αξιών (Conflict of values), 5. Σύγκρουση στόχων (Goal conflict), 6. Ρεαλιστική/μη ρεαλιστική σύγκρουση (Realistic versus nonrealistic conflict), 7. Θεσμική/μη θεσμική σύγκρουση (Institutionalized versus noninstitutionalized conflict), 8. Αντεκδικητική σύγκρουση (Retributive conflict), 9. Σύγκρουση λάθος απόδοσης ευθυνών (Misattributive conflict), 10. Σύγκρουση μετατόπισης (Displaced conflict).

2.2. Σχολικές συγκρούσεις

Οι σχολικές συγκρούσεις αποτελούν ένα σημαντικό ερευνητικό πεδίο, διότι πολλές φορές επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα, τη λειτουργία και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Ζωγόπουλος, Μπαντούνα & Κουσάβελος, 2020). Ο Stamatis (1987) υποστηρίζει πως συνήθως συμβαίνουν, όταν δύο ή περισσότερα άτομα πρόκεινται να συνεργαστούν, για την λήψη μιας απόφασης, την εκτέλεση ενός έργου ή την επίλυση ενός προβλήματος. Συχνά τότε η μια πλευρά προσπαθεί να επηρεάσει την άλλη, λόγω διαφορών που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ τους σε θέματα συμφερόντων, αξιών και στόχων (όπως αναφ. στο Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2013).

Οι συγκρούσεις είναι αδιαμφισβήτητα ένα στοιχείο της σχολικής καθημερινότητας, δεδομένου ότι, μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε όλους τους οργανισμούς, προκαλούνται συγκρούσεις. Πιο συγκεκριμένα, λειτουργούν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Συγκιρίδου, 2019). Στις αρνητικές επιπτώσεις μπορούν να κατανεμηθούν η μειωμένη συνεργασία και ομαδικότητα, η επιδείνωση του σχολικού κλίματος, ο κακόβουλος σχολιασμός, η μείωση της παραγωγικότητας, η ευνοιοκρατία, η αυταρχική διοίκηση και η ομαδοποίηση. Εν αντιθέσει, τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων αφορούν την επίλυση των παρεξηγήσεων, τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης διαφορετικών ιδεών και την εκμάθηση της ακρόασης και του σεβασμού των απόψεων των άλλων. Ομοίως, στα

θετικά αποτελέσματα μπορούν να συναθροιστούν ο τερματισμός της έντασης, η απόκτηση μιας διαφορετικής οπτικής, η αύξηση της παραγωγικότητας και του δυναμισμού του σχολείου, ο εκδημοκρατισμός και η επίτευξη καλύτερων ιδεών (Ramazan, 2022).

Οι σχολικές συγκρούσεις συχνότερα προκύπτουν λόγω διαπροσωπικών ή οργανωτικών αιτιών. Ο τρόπος διαχείρισης τους, όμως, είναι καθοριστικός για τη σχολική απόδοση (Saiti, 2014). Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως, εντός του σχολείου, οι διαφωνίες συμβαίνουν αρκετά συχνά. Συνεπώς, ένα από τα βασικά καθήκοντα των Διευθυντών/-ριών είναι η διαχείρισή τους, δεδομένου ότι επιδρούν άμεσα στο σχολικό κλίμα. Κάποιες από τις αιτίες αυτών αποτελούν οι συγκρουόμενοι στόχοι, η κακή επικοινωνία, οι μη επαρκείς πόροι, οι προσωπικές διαφορές, οι οργανωτικές δυσκολίες και οι υπάρχουσες ανισότητες. Επιπλέον αιτίες ορίζονται οι επιβαλλόμενες αλλαγές, το εξωτερικό περιβάλλον, το εργασιακό καθεστώς και φυσικά το στυλ ηγεσίας του/της Διευθυντή/-ριας (Πολυκάρπου κ. ά., 2022).

Γίνεται αντιληπτό πως οι αιτίες των συγκρούσεων είναι ατομικές και οργανωτικές και συχνά προκαλούνται λόγω διαφορών στην κουλτούρα, στις ιδέες, στους στόχους, στις συμπεριφορές και στις φιλοδοξίες. Ειδικότερα, εντός του σχολείου, οι συγκρούσεις προκύπτουν κυρίως από τον τρόπο εκτέλεσης των καθηκόντων, από προσωπικές διαφορές και από την ηγεσία του σχολείου (Grammatikopoulos, 2022). Για την επιτυχή επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν εντός της σχολικής μονάδας, καθοριστικό ρόλο έχουν τα χαρακτηριστικά των στελεχών που ηγούνται της κατάστασης, καθώς και οι τεχνικές διαχείρισης που υιοθετούν (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Δεν είναι λίγες οι έρευνες που αποδεικνύουν ότι ο ρόλος του/τη Διευθυντή/-ριας – ηγέτη/-τιδας επιδρά άμεσα στην αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας, όπως και στη διαδικασία εκμάθησης των μαθητών/-τριών. Είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίου συμβιβασμού μεταξύ όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο θα στηρίζεται στην αμφίδρομη επικοινωνία. Εντός των σχολείων, όμως, δημιουργούνται συγκρούσεις και συχνά αυτές επικρατούν στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο/η ηγέτης/-τιδα είναι αναγκαίο να διαχειριστεί κατάλληλα τη σύνθετη αυτή κατάσταση και να ενεργήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να αμβλύνει τις διαφωνίες που προκαλούνται (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016).

Εντός των σχολείων είναι πολύ πιθανό να προκληθούν συγκρούσεις, που πυροδοτούνται από διάφορες αιτίες. Ωστόσο, οι Διευθυντές/-ριες, ως διαχειριστές/-ριες αναμένεται να τις επιλύσουν δημιουργικά (Vuyisile, 2012). Η ικανότητα διαχείρισης μιας σύγκρουσης αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα έργα ενός/μιας Διευθυντή/-ριας. Στις περισσότερες περιπτώσεις που επιδιώκεται μια αλλαγή, προκαλείται σύγκρουση. Μια δύσκολη κατηγορία συγκρούσεων, αποτελεί αυτή με τους/τις υφισταμένους. Οι συγκρούσεις εμφανίζονται σε όλους τους οργανισμούς και μερικές φορές οξύνονται επικίνδυνα. Ένας, από αυτούς αποτελεί το σχολείο. Συχνά ο Διευθυντής/-ρια σε αυτές τις περιπτώσεις, αισθάνεται πως οι υπόλοιποι/-ες εκπαιδευτικοί δε συνεργάζονται και νιώθει την ευθύνη να επαναφέρει ο/η ίδιος/-α, το σχολείο σε τάξη. Εντούτοις, η σύγκρουση δύναται να φέρει και θετικά αποτελέσματα, όταν γίνεται ειλικρινής ανταλλαγή απόψεων, μέσω των οποίων παρουσιάζονται εναλλακτικές ιδέες και λύσεις (Everard & Morris, 1999, pp. 119-126).

Ζωτικής σημασίας κρίνεται επομένως, ο τρόπος διαχείρισής τους, δεδομένου ότι επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Εξυφαίνεται ότι ο ρόλος του/τη Διευθυντή/-ριας είναι καίριος για την πρόληψη και τον ορθό χειρισμό ενδεχόμενων σχολικών συγκρούσεων. Επιβάλλεται να διαθέτει ικανότητες και γνώσεις που θα τον/τη βοηθήσουν να τις διαχειριστεί προς όφελος του σχολείου. Η καλή γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου των συγκρούσεων και των τρόπων διαχείρισής τους, καθιστά τον/την εκάστοτε Διευθυντή/-ρια περισσότερο αποτελεσματικό/η στον χειρισμό τους. Συνυπολογίζοντας στα προαναφερθέντα, η επιμόρφωση τους στο υπό ανάλυση θέμα είναι απαραίτητη. Αδιαμφισβήτητα, θα του/της δώσει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως ηγέτης/-τιδα στη σχολική του/της μονάδα, αντιμετωπίζοντας τις συγκρουσιακές καταστάσεις με δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο, μετατρέποντας, παράλληλα, τη σύγκρουση σε πηγή ανασύνταξης του σχολείου (Βαγενάς κ. ά., 2021).

2.3. Διαχείριση συγκρούσεων

Σύμφωνα με τον Thomas (2006), οι Διευθυντές/-ριες αφιερώνουν 18% με 26% του χρόνου τους σε συγκρούσεις που προκύπτουν και στην αντιμετώπισή τους. Η διαχείριση τους δεν αφορά απλά την εξοικονόμηση χρόνου. Εντούτοις, όταν αυτές αντιμετωπίζονται εποικοδομητικά, είναι πιθανό να παρθούν καλύτερες και πιο καινοτόμες αποφάσεις. Η επίλυση μιας σύγκρουσης αφορά την ελαχιστοποίηση ή τον τερματισμό της (Ανδρέου κ.ά, 2016). Ωστόσο, οι σύγχρονοι οργανισμοί δε χρειάζονται την επίλυση μιας σύγκρουσης, αλλά τη διαχείρισή της. Η διαχείριση μιας σύγκρουσης δε συνεπάγεται απαραίτητα την αποφυγή της. Ουσιαστικά, περιλαμβάνει τον σχεδιασμό διαφόρων στρατηγικών που θα περιορίσουν μακροχρόνια τις όποιες δυσλειτουργίες προκύπτουν από αυτήν και θα επιτρέψουν την εποικοδομητική λειτουργία του οργανισμού, που βιώνει μια σύγκρουση (Rahim, 2002).

2.3.1. Το εργαλείο Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)

Ένα μοντέλο πέντε κατηγοριών για την ταξινόμηση των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων εισάχθηκε για πρώτη φορά από τους Blake και Mouton (1964). Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφερόταν στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων και περιλάμβανε τις εξής κατηγορίες: τον εξαναγκασμό (forcing), την απόσυρση (withdrawing), την εξομάλυνση (smoothing), τον συμβιβασμό (compromising) και την επίλυση προβλημάτων (problem solving). Στη συνέχεια, το μοντέλο επαναδιατυπώθηκε από τον Thomas (1976) και δημιουργήθηκε το εργαλείο μέτρησης των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων των Thomas-Kilmann, με πέντε κατηγορίες: τον ανταγωνισμό, τη συνεργασία, τον συμβιβασμό, την αποφυγή και την προσαρμογή (Thomas & Kilmann, 1974; Kilmann & Thomas, 1977, όπως αναφ. στο Riasi & Asadzadeh, 2015). Ειδικότερα, οι Thomas και Kilmann (2008), αναλύουν πως το εργαλείο Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) αξιολογεί τη συμπεριφορά του ατόμου, στο πλαίσιο μιας σύγκρουσης βάσει δύο διαστάσεων: 1) της διεκδικητικότητας (assertiveness), στην οποία το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες και 2) της συνεργατικότητας (cooperativeness), στο πλαίσιο της οποίας το άτομο λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των υπολοίπων.

2.3.2. The Rahim Organizational Conflict Inventory–I & II (ROCI–II)-(ROCI-II)

Το 1979, οι Rahim και Bonoma έκαναν γνωστό το μοντέλο τους σχετικά με τη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων, βασιζόμενο σε δύο διαστάσεις: το ενδιαφέρον για τον εαυτό, στο οποίο το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, και το ενδιαφέρον για τους άλλους, στο πλαίσιο του οποίου ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα των άλλων. Επιπλέον, εισήγαγαν πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: τον συνεργατικό τρόπο (*integrating style*), την επιβολή (*dominating style*), την αποφυγή (*avoiding style*) τον συγκαταβατικό τρόπο (*obliging style*) και, τέλος, τον συμβιβασμό (*compromising style*) (Rahim, 2010; Rahim, 2001; Rahim & Bonoma, 1979, όπως αναφ. στο Βασιλοπανάγου, 2016). Το 1983, ο Rahim σχεδίασε δύο εργαλεία: το Rahim Organizational Conflict Inventory (ROCI–I) και το (ROCI-II). Το πρώτο αφορά τη μέτρηση των διαστάσεων της οργανωσιακής σύγκρουσης. Εν συνεχεία, το ROCI-II σχεδιάστηκε για να μετρά τους πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων. Το εργαλείο δύναται να υπολογίσει τον τρόπο χειρισμού συγκρούσεων με προϊσταμένους/-ες (Form A), με υφισταμένους/-ες (Form B) και με συναδέλφους/-ισσες (Form C). Η υψηλότερη βαθμολογία σε κάποια υποκλίμακα του εργαλείου αντιπροσωπεύει μεγαλύτερο βαθμό επιλογής του συγκεκριμένου τρόπου διαχείρισης. Τέλος, πρόκειται για ένα εργαλείο με επαρκή αξιοπιστία και εγκυρότητα (Rahim, 2001 σ. 35).

Το μοντέλο των πέντε τρόπων διαχείρισης, αναλύεται ως εξής:

Συνεργατικός τρόπος διαχείρισης (*Integrating style*): Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τρόπου, υπάρχει ενδιαφέρον για τον εαυτό αλλά και για τον άλλον. Ενσωματώνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων, με σκοπό την επίτευξη μιας αποτελεσματικής λύσης, που να είναι αποδεκτή και από τις δύο πλευρές. Αξιολογείται ως χρήσιμος τύπος, στην αντιμετώπιση πολύπλοκων προβλημάτων, για την οποία απαιτείται σύνθεση ιδεών.

Συγκαταβατικός τρόπος (*Obliging style*): Εκφράζεται με χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και αυξημένο για τον άλλον. Συνδέεται με την προσπάθεια να υποβαθμιστούν οι διαφορές και να τονιστούν τα κοινά σημεία προκειμένου να ικανοποιηθεί η επιθυμία της άλλης πλευράς. Συχνά, το συγκαταβατικό άτομο παραμελεί τις δικές του επιθυμίες για να εκπληρώσει των υπολοίπων.

Τρόπος Επιβολής (Dominating style): Περιλαμβάνει χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους, και υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό. Ένα ανταγωνιστικό - κυρίαρχο άτομο, σε αυτό το μοντέλο επιδιώκει με κάθε τρόπο να πετύχει τον στόχο του, αγνοώντας τις ανάγκες και τις προσδοκίες της άλλης πλευράς. Πρόκειται για εξαναγκαστική συμπεριφορά, για να πετύχει κάποιος/α αυτό που επιθυμεί.

Τρόπος Αποφυγής (Avoiding style): Αντικατοπτρίζει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και τους άλλους. Συνδέεται με απόσυρση, αποφυγή ή παράκαμψη καταστάσεων. Σε αυτήν την περίπτωση το άτομο αποφεύγει ή αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τις προσωπικές του επιθυμίες και των υπολοίπων.

Τρόπος Συμβιβασμού (Compromising style): Εμφανίζει μέτρια επίπεδα ενδιαφέροντος για τον εαυτό και τους άλλους. Συχνά παραιτούνται και οι δύο πλευρές, ώστε να μπορέσει να παρθεί μια αμοιβαία απόφαση. Δεν αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης σύνθετων προβλημάτων. Ωστόσο, είναι χρήσιμος στην αποφυγή παρατεταμένων συγκρούσεων (Rahim, 2002).

Συνοψίζοντας, καθένας από τους πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να είναι κατάλληλος, ανάλογα με την περίπτωση και τις καταστάσεις, υπό τις οποίες συμβαίνει η σύγκρουση. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η επιλογή του εκάστοτε τρόπου θα πρέπει να επιλέγεται με την προϋπόθεση να ενισχύσει το άτομο και την ομάδα, δημιουργώντας μια συνθήκη, στην οποία θα επωφελούνται όλοι (Rahim, 2001). Ο Σαϊτής (2008) υποστηρίζει ότι το κλίμα της σχολικής μονάδας επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητάς της. Το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών και στην αποδοτικότητα του σχολείου. Ο/Η Διευθυντής/-ρια σχολείου έχει πρωταρχικό καθήκον να δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα, εντός του οποίου οι εκπαιδευτικοί θα αποδίδουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Άλλωστε, η ικανότητα του/της ίδιου/-ας να καλλιεργήσει ένα ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο του/της, έγκειται περισσότερο στην ικανότητά του/της να διαχειριστεί κατάλληλα το ανθρώπινο δυναμικό και λιγότερο στην εξουσία που του/της παρέχεται από τον νόμο.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται ενδελεχώς οι έννοιες της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας καθώς και ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Κεφάλαιο 3^ο Σχολική διοίκηση και Ηγεσία

3.1. Σχολική διοίκηση

Εντός της σχολικής μονάδας, πρώτιστες λειτουργίες της αποτελούν η διδακτική (μετάδοση γνώσεων) καθώς και η παιδαγωγική (μετάδοση αξιών - συμπεριφορών). Εκτός, όμως, αυτών λαμβάνει χώρα εξίσου και η διοικητική λειτουργία, μέσω της οποίας το σχολείο οργανώνεται και συντονίζεται. Η διοικητική λειτουργία στη σχολική κοινότητα πραγματοποιείται από τη σχολική διεύθυνση. Με τον όρο αυτόν νοείται η ικανότητα που δίνεται σε ένα διευθυντικό στέλεχος να ενεργεί με συγκεκριμένο τρόπο που να επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Η πραγματικότητα της σχολικής μονάδας, απαιτεί την ύπαρξη σχολικής διεύθυνσης και ικανής ηγεσίας, δεδομένου ότι αποτελούν δίοδο για τον σωστό συντονισμό του σχολείου, τη δημιουργία καλού εργασιακού κλίματος και, φυσικά, την πραγματοποίηση των σχολικών στόχων (Σαΐτης, 2008, σσ. 17-18).

Η ένταξη των αρχών της διοίκησης στο σχολικό περιβάλλον έχει προκαλέσει αρκετές συζητήσεις και αντιδράσεις. Εντούτοις, η εκπαίδευση αποτελεί έναν τομέα, στον οποίο η ύπαρξη και η υλοποίηση στοιχείων της διοίκησης, εμφανίζουν ομοιότητες και διαφορές με άλλους χώρους άσκησης διοίκησης. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000), η διοίκηση στην εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρωπίνων και υλικών – για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών». Ο Bush (1986) υποστηρίζει πως η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρωπίνων, υλικών και τεχνικών), με σκοπό την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης (όπως αναφ. στο Κατσαρός, 2008, σ. 16). Ομοίως, ο Κατσαρός (2008) μεταφέρει τον ορισμό της διοίκησης στην εκπαίδευση και ορίζει την εκπαιδευτική διοίκηση: «Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρωπίνων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός, και ο έλεγχος».

Στη σημερινή εποχή η αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση, που αποσκοπεί στην επίτευξη υψηλών στόχων, προκάλεσε αλλαγές στον ρόλο και στις απαιτήσεις του/της σύγχρονου/-ης Διευθυντή/-ριας (Παπαδοπούλου & Κωτσιοπούλου, 2021). Χρειάζεται περισσότερο από ποτέ, εκτός των βασικών διοικητικών ικανοτήτων, να διαθέτουν τα διευθυντικά στελέχη επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες, όπως η οργάνωση μιας ομάδας, η δημιουργία καλού σχολικού κλίματος, η σωστή διαχείριση των πόρων, η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και, τέλος, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Ο ρόλος τους είναι καίριος για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Μέσω της δημιουργίας κοινού οράματος, τη σαφή στοχοθεσία, το κλίμα συνεργασίας, το ενδιαφέρον για τη σχολική επίδοση των μαθητών/-ριών, που επιδιώκει, μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο/Η ίδιος/-α, μέσω της επιστημονικής του κατάρτισης, της ικανότητας να ασκεί επιρροή και φυσικά μέσω της επαρκούς γνώσης της Διοικητικής Επιστήμης, δύναται να ανέρθει ενός αποτελεσματικού οργανισμού, εντός του οποίου ευδοκμεί θετικό κλίμα (Τσούνη κ. ά., 2017).

Η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε σχολικό επίπεδο πραγματοποιείται από τον/τη Διευθυντή/-ρια, τον/την Υποδιευθυντή/-ρια και τον Σύλλογο διδασκόντων (Σαϊτής, 2008, σ. 10). Τα δύο βασικά διοικητικά στελέχη του σχολείου, εμφανίζονται στα πρόσωπα των Διευθυντών/-ριών και των Υποδιευθυντών/-ριών αντίστοιχα. Ο ρόλος τους είναι αρκετά πολύπλοκος, δεδομένου ότι οι απαιτήσεις της διοικητικής τους θέσης και οι ευθύνες που επωμίζονται είναι σαφώς αυξημένες. Συνεπώς, η επιλογή του κατάλληλου διευθυντικού στελέχους πρέπει να γίνεται με υπέρμετρη προσοχή, ώστε να μπορέσει το άτομο που επιλέγεται να ανταποκρίνεται επάξια στις ευθύνες που του/της αναλογούν (Αναστασίου, 2014). Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 1566/85, το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο, κατά την επιλογή των Διευθυντών/-ριών και των Υποδιευθυντών/-ριών, εκτιμά την υπηρεσιακή κατάρτιση των υποψηφίων, τις γνώσεις τους όσον αφορά σε εκπαιδευτικά θέματα, την ικανότητά τους για τη διεκπεραίωση διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητά τους. Επιπλέον κριτήρια επιλογής αποτελούν οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, καθώς και η συγγραφική τους εργασία.

3.2. Σχολική Ηγεσία

Η ηγεσία είναι η διαδικασία, κατά την οποία ένας/μια ηγέτης/-τιδα μπορεί να επηρεάσει τα υπόλοιπα μέλη μιας οργάνωσης, με τρόπο που να καταφέρει να αλλάξει τη συμπεριφορά τους, να εξασφαλίσει δηλαδή τη συνεργασία τους, για την επίτευξη ενός αποτελέσματος. Πρόκειται για μία πλευρά της διοίκησης, χωρίς, όμως, να ταυτίζεται απόλυτα με τη διοικητική διεργασία, διότι η ηγεσία αποσκοπεί στην αλλαγή συμπεριφοράς των ατόμων. Εντούτοις, η διοίκηση σχετίζεται με τον συνδυασμό των πόρων-ανθρωπίνων και υλικών- με σκοπό την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Φασούλης, Κουτρομάνος & Αλεξόπουλος, 2008, όπως αναφ. στο Σαΐτης, 2008).

Η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού μιας ομάδας ατόμων, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη ομαδικών στόχων (Stogdill, 1950, p. 3; Koontz & O'Donnell, 1982, p. 91). Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν τύπο ηγεσίας που λαμβάνει χώρα στην εκπαίδευση στην οποία η διοίκηση και η ηγεσία λειτουργούν, για να υποστηρίξουν κατάλληλα το έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, δηλαδή τη μάθηση και τη διδασκαλία. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική ηγεσία αφορά τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και την εμπλοκή τους σε ενέργειες που επιδρούν στην ανάπτυξη των μαθητών/-τριών (Leithwood & Duke, 1999, p. 47, όπως αναφ. στο Κατσαρός, 2008). Η ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα της λειτουργίας και της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η εκπαιδευτική ή σχολική ηγεσία (school leadership) εμπεριέχεται στον χώρο της εκπαίδευσης ως ξεχωριστός τύπος ηγεσίας. Ειδικότερα, τις δύο τελευταίες δεκαετίες υποστηρίζεται πως συντελεί στη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα (Hallinger & Heck, 1998; Harris et al., 2002; Kruger, Witziers & Sleegers, 2007, όπως αναφ. στο Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021).

Αναπόσπαστο κομμάτι των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί η ηγεσία, καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνονται τα επιθυμητά αποτελέσματα του σχολείου. Είναι σημαντικό να μη δημιουργεί το αίσθημα της καταπίεσης στους/στις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς, που βρίσκονται ιεραρχικά σε χαμηλότερη θέση. Άλλωστε, έρευνες στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας αναδεικνύουν τη σημασία του σχολικού ηγετικού προσώπου στη βελτίωση του σχολείου. Επιπλέον, υποστηρίζεται πως σημαντικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου αποτελεί ο/η διευθυντής/-ρια, ο/η οποίος/α είναι επωμισμένος/-η με όλες τις γραφειοκρατικές διεργασίες. Παράλληλα, αναμένεται από τον/την ίδιο/α να φέρει καινοτόμες ιδέες και

αλλαγές στο σχολείο του/της, να διαμορφώσει καλή εσωτερική κουλτούρα και να αποτελέσει πηγή οράματος για του/τις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευτικούς. Μερικά βασικά έργα της σχολικής ηγεσίας είναι η καθοδήγηση και η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία κοινού οράματος, η συμβολή στη διασφάλιση καλών προϋποθέσεων αποτελεσματικής διδασκαλίας, η προσπάθεια ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ικανότητα διεκπεραίωσης διοικητικών καθηκόντων και φυσικά το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και η δημιουργία σχέσεων με εξωτερικούς φορείς (Μουρίκη, 2016).

3.3. Διευθυντής/-ρια – Ηγέτης/-τιδα

Η ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης αφορά την ικανότητα και τη διαδικασία, κατά την οποία το άτομο κινεί τους/τις υπόλοιπους/-ες με τέτοιο τρόπο, ώστε οι δραστηριότητες που διεξάγονται να είναι πιο αποδοτικές και αποτελεσματικές στην επίτευξη των εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων. Το διευθυντικό στέλεχος είναι ένα άτομο που ασκεί επιρροή και έχει θέση στη διοίκηση του σχολείου. Επιπλέον, εκτελεί διάφορες λειτουργίες, μια από τις οποίες είναι η ηγεσία. Ως εκ τούτου, είναι υπεύθυνος/-η για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Επίσης, ενθαρρύνει τους/τις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευτικούς και επιβλέπει το εκπαιδευτικό τους έργο (Kaniati et al., 2019).

Ο/Η διευθυντής/-ρια σχολείου σύμφωνα με τον παλιό - παραδοσιακό του/της ρόλο είναι ο/η κυρίαρχος/-η ηγέτης/-τιδα μιας σχολικής μονάδας, εκτελώντας όλες τις διοικητικές και υπηρεσιακές υποχρεώσεις. Στις μέρες μας, οι νέες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών/-ριών και του κοινωνικού συνόλου γενικότερα, έχουν αναδιαμορφώσει τη θέση του/της διευθυντή/-ριας, με τον/την ίδιο/-α να αναλαμβάνει πλέον πολλούς διαφορετικούς ρόλους. Μάλιστα, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό σήμερα από τον/τη διευθυντή/-ρια σχολείου. (Κιρκιγιάννη, 2011). Δεν αρκεί πλέον οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να διοικούνται από διευθυντικά στελέχη, που θα διεκπεραιώνουν όσα πιθανά προβλήματα προκύπτουν καθημερινά. Οι σύγχρονες σχολικές μονάδες δε χρειάζονται Διευθυντές/-ριες που έχουν μόνο ικανότητες και γνώσεις, αλλά ηγέτες/-τιδες με όραμα, που θα καθοδηγούν, θα αναλαμβάνουν δράσεις και πρωτοβουλίες και θα επιχειρούν να αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική μονάδα στον δυνατό βαθμό. Συνεπώς, μέσω της

αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης, της ανάληψης πρωτοβουλιών και την άσκηση υπεύθυνης πολιτικής, μπορούν να εξελιχθούν σε ικανούς/-ες Διευθυντές/-ριες, διαθέτοντας ιδιότητες τόσο του/της διοικητή/-ριας όσο και του/της ηγέτη/-τιδας (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015).

Στη σημερινή εποχή, ο/η διευθυντής/-ρια αναλαμβάνει επιπλέον καθήκοντα, νέους ρόλους και θέτει νέα οράματα στο σχολείο που διοικεί και ηγείται. Ο ρόλος του/της απομακρύνεται από το παραδοσιακό – αυστηρό μοντέλο διοίκησης, το οποίο απαιτεί από τον/την ίδιο/-α να εκτελεί αποκλειστικά γραφειοκρατικές λειτουργίες. Κρίνεται πλέον σημαντικό ο/η εκάστοτε διευθυντής/-ρια να στοχεύει στην καλύτερη δυνατή επικοινωνία με τους/τις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευτικούς, όπως επίσης να στηρίζει και να βοηθά το εκπαιδευτικό τους έργο. Επιπλέον, θα ήταν καλό να τους/τις παροτρύνει για την ανάπτυξη δημιουργικής διδασκαλίας. Η αποτελεσματικότητά του/της γίνεται εμφανής, όταν θέτει υψηλούς στόχους για τη σχολική του μονάδα, τους οποίους προσπαθεί να υλοποιήσει μέσω της συνεργασίας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, είναι απαραίτητο να έχει υψηλή αυτοεκτίμηση και να συμπαραστέκεται στα προβλήματα των συναδέλφων/-ισσών του. Αναφορικά με το μαθητικό δυναμικό, είναι αρκετά ουσιώδες να παρακολουθεί και να μεριμνά για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, να διασφαλίζει τη σχολική πειθαρχία και να εξασφαλίζει υγιεινές συνθήκες στο σχολείο που ηγείται – διοικεί (Γεωργογιάννης, 2015). Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι η ηθική διάσταση της ηγετικής δραστηριότητας που ασκείται από ένα διευθυντικό στέλεχος. Η εξουσία που δίνεται μέσω της ηγεσίας σε ένα στέλεχος θα πρέπει να στοχεύει στην εξυπηρέτηση των στόχων των ανθρώπων που τον/την εμπιστεύονται. Επομένως, η ηθική διάσταση του ρόλου του/της διευθυντή/-ριας είναι πολύ σημαντική και η εξουσία του/της πρέπει να δομείται στο αίσθημα της εμπιστοσύνης (Δημητρίου, 2015).

3.4. Διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων

3.4.1. Διευθυντής/-ρια σχολείου

Ο ρόλος του/της διευθυντή/-ριας είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Παρόλο που ιεραρχικά η θέση του/της βρίσκεται χαμηλά στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, οι υποχρεώσεις που επωμίζεται είναι σαφώς αυξημένες. Πρώτα απ' όλα, καθοδηγεί τους/τις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, επικοινωνεί με τους γονείς, τους/τις μαθητές/-ριες καθώς και με τα ανώτερα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης. Η επίτευξη των στόχων του σχολείου έγκειται στην επιλογή ενός/μιας κατάλληλου/-ης διευθυντή/-ριας (Σαϊτής, Αλεξόπουλος & Παπαδάτου, 2019). Επιπρόσθετα, ο/η διευθυντής/-ρια οφείλει να αποτελεί ένα ηγετικό πρόσωπο για τη σχολική μονάδα, καθώς και να ασκεί σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και όμοιους τρόπους διοίκησης, με απώτερο σκοπό την επίτευξη υψηλών στόχων για το σχολείο του (Ζιάκα, 2014).

3.4.2. Οι αρμοδιότητες του/της Διευθυντή/-ριας στο σχολείο

Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 1566/85, ο/η διευθυντής/-ρια μιας σχολικής μονάδας είναι πρωτίστως υπεύθυνος/-η για την εύρυθμη λειτουργία της. Επίσης, ελέγχει την εφαρμογή των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Συμμετέχει εξίσου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Σύμφωνα με το άρθρο 27 φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, ο/η διευθυντής/-ρια ενός σχολείου βρίσκεται στο υψηλότερο σημείο της σχολικής κοινότητας, διότι έχει διοικητικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό ρόλο στο σχολείο του/της. Πιο συγκεκριμένα, ενεργοποιεί τη σχολική μονάδα, για να θέσει υψηλούς στόχους, ώστε να καταστεί το σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, παρέχει εκπαιδευτική και παιδαγωγική υποστήριξη στους/στις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στους/στις νεότερους/-ες. Ενεργεί με κατάλληλο τρόπο, με σκοπό να καταστεί η σχολική μονάδα πεδίο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Συνεργάζεται στενά με τους/τις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευτικούς και με τον Σύλλογο Διδασκόντων, προσπαθώντας να περιορίσει τις συγκρούσεις που ενδεχομένως προκύπτουν. Θέτει κίνητρα στους/στις εκπαιδευτικούς και προσπαθεί να

τους/τις εμπνεύσει. Αξίζει να υπογραμμιστεί το γεγονός πως, ελέγχει το έργο τους, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ευθύνες που τους/τις αναλογούν.

Συνοπτικά, η διοικητική λειτουργία ενός/μια διευθυντή/-ριας, απαιτεί από τον/την ίδιο/-α να λειτουργεί ως ο οργανωτής/-ρια, επόπτης/-ρια, εκπαιδευτής/-ρια, συντονιστής/-ρια, εκπαιδευτικός, ρυθμιστής/-ρια λειτουργικών ζητημάτων και εκπρόσωπος του σχολείου (Σαΐτης, 2008, σσ. 27-47).

3.4.3. Υποδιευθυντής/-ρια σχολείου

Σύμφωνα με το άρθρο 33 φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, ο/η Υποδιευθυντής/-ρια αναπληρώνει τον/τη Διευθυντή/-ρια σε κάθε λειτουργία και τον ενισχύει στο καθημερινό του/της έργο. Αναλαμβάνει ορισμένες από τις αρμοδιότητες του/τη Διευθυντή/-ριας, ώστε να μπορεί ο/η ίδιος/-α να ασχολείται με το έργο του σχολείου. Εντούτοις, ο ρόλος του δεν είναι απλά διεκπεραιωτικός και γραφειοκρατικός, αλλά και ηγετικός, δεδομένου ότι αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, υποστηρίζει και ενισχύει την ηγεσία του σχολείου (Λαζαρίδου & Γκορίλα, 2023).

Επιπρόσθετα, ο/η Υποδιευθυντής/-ρια έχει διπλό καθήκον, διότι εκτελεί παιδαγωγικές/διδασκτικές όπως και διευθυντικές/διοικητικές διεργασίες. Βρίσκεται κοντά στους/στις μαθητές/-ριες και στον/τη Διευθυντή/-ρια του σχολείου (Σαΐτης, 2002, όπως αναφ. στο Λαζαρίδου & Γκορίλα, 2023).

3.4.4. Οι αρμοδιότητες του/της Υποδιευθυντή/-ριας στο σχολείο

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο νόμο, ο/η Υποδιευθυντής/-ρια αναπληρώνει τον/τη Διευθυντή/-ρια, όταν δεν υπάρχει στο σχολείο, απουσιάζει ή κωλύεται, και πρέπει να βρίσκεται ο/η ίδιος/-α στη σχολική μονάδα όλες τις εργάσιμες ώρες. Επιπλέον, συνεργάζεται στενά με τον/τη Διευθυντή/-ρια και βοηθάει εξίσου στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Είναι υπεύθυνος/-η για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας του σχολείου. Επιπρόσθετα, συμπληρώνει τα απογραφικά δελτία και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία. Ενημερώνει και οργανώνει το πρόγραμμα για τους/τις επόπτες/-ριες σε συνεννόηση με τους/τις διδάσκοντες/-ουσες και ελέγχει την τήρησή του. Επιπλέον, οφείλει να διαμοιράζει έγκαιρα τα διδακτικά βιβλία σε συνεργασία με τον/τη

διδάσκοντα/-ουσα που ορίζει ο Σύλλογος. Τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και είναι υπεύθυνος/η για την παραλαβή και την ομαλή λειτουργία των τεχνικών μέσων διδασκαλίας και εξοπλισμού της σχολική του/της μονάδας. Τέλος, είναι αρμόδιος/-α για τις σχολικές εκδηλώσεις και τις μαθητικές εκλογές. Σε περίπτωση απουσίας του/της Υποδιευθυντή/-ριας, μερικά από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων αναλαμβάνουν τις παραπάνω αρμοδιότητες.

Ολοκληρώνοντας την επισκόπηση της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, καθίσταται κατανοητό πως τα διευθυντικά στελέχη έχουν πολυδιάστατο ρόλο για τον οποίο αναλαμβάνουν διάφορες ευθύνες και αρμοδιότητες. Σημαντική θέση ανάμεσα αυτών, οφείλει να κατέχει η δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος, στο πλαίσιο του οποίου θα ευδοκιμούν η επικοινωνία, ο διάλογος και ο πλουραλισμός ιδεών και απόψεων.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα παρουσιασθούν κάποιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην παγκόσμια κοινότητα και στην Ελλάδα, και αφορούν το υπό μελέτη θέμα της παρούσας εργασίας.

Κεφάλαιο 4^ο Σχετικές έρευνες στην παγκόσμια κοινότητα και στην Ελλάδα

4.1. Επιστημονικές έρευνες σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει αποτελέσει πεδίο πληθώρας ερευνών. Τα τελευταία χρόνια πολλές από αυτές προσανατολίζονται στον τομέα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, λίγες εξ αυτών, αφορούν διευθυντικά στελέχη. Αρχικά, σε έρευνα της Δουδούκα, (2020) συμμετείχαν 139 Διευθυντές/-ριες Δημοτικών σχολείων των νομών Λάρισας, Μαγνησίας, Τρικάλων και Καρδίτσας. Έγινε χρήση της Πολυδιάστατης Κλίμακας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Mansfield & Wosnitza, 2015), μεταφρασμένη από τη Δανιηλίδου. Στο σύνολό του το δείγμα εμφανίζει υψηλά επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας, με τις γυναίκες να συγκεντρώνουν μειωμένους μέσους όρους, συγκριτικά με αυτούς των ανδρών. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, το εύρημα αυτό επηρεάζεται ενδεχομένως από την αριθμητική υπεροχή του ανδρικού πληθυσμού στο δείγμα. Επιπλέον, υποστηρίζεται πως η μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα στο γυναικείο φύλο εξηγείται από τον επιφορτισμένο και πολυδιάστατο ρόλο των γυναικών. Σχετικά με το είδος της οικογενειακής κατάστασης, εξυφάνεται ότι οι έγγαμοι/-ες Διευθυντές/-ριες έχουν μεγαλύτερα ποσοστά ΨΑ, γεγονός που ερμηνεύεται από την ψυχική ισορροπία, που τους/τις προσφέρει ο γάμος. Σχετικά με τον δημογραφικό παράγοντα της ηλικίας, η συγκεκριμένη έρευνα συμφωνεί με τα ήδη υπάρχοντα βιβλιογραφικά δεδομένα, με βάση τα οποία, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είναι αγχωτικό ιδιαίτερα για τους/τις νέους/-ες.

Οι Μπέκα και Λαζαρίδου (2016) μελέτησαν την Ψυχική Ανθεκτικότητα Διευθυντών/-ριών Δημοτικών σχολείων σε σχέση με την Προσωπικότητά τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 109 Διευθυντές/-ριες του νομού Μαγνησίας, και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το «Leader Resilience Profile» - «Προφίλ Ανθεκτικού Ηγέτη», των Paterson et al. 2009. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε, μεταξύ άλλων, πως οι Διευθυντές/-ριες εμφανίζουν υψηλά ποσοστά σε όλες τις διαστάσεις της ΨΑ, με τους άντρες να συγκεντρώνουν υψηλότερους μέσους όρους. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη διάσταση της Σωματικής ευεξίας, στην οποία οι Διευθυντές/-ριες με περισσότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας, εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά. Εν αντιθέσει, στο πλαίσιο

της συγκεκριμένης έρευνας, οι ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων/-ουσών δεν εμφανίζουν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με το υπό μελέτη θέμα.

Εν συνεχεία, η Ραπτοπούλου (2022) στην έρευνά της εξέτασε την επίδραση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του Άγχους των Στελεχών Εκπαίδευσης Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 70 Διευθυντές/-ριες και Υποδιευθυντές/-ριες σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σχετικά με την μέτρηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ήταν η κλίμακα των Προστατευτικών Παραγόντων για Εκπαιδευτικούς των Δανηλίδου και Πλατσίδου (2022), με κάποιες διαφοροποιήσεις από την ίδια την ερευνήτρια, ώστε να προσεγγίζει το δείγμα της. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν και πάλι ικανοποιητικά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντικών στελεχών. Από τις επιμέρους διαστάσεις της, τα πνευματικά χαρακτηριστικά συγκεντρώνουν χαμηλό μέσο όρο, ενώ οι αξίες/πεποιθήσεις και η σωματική ευεξία έχουν υψηλούς μέσους όρους. Ομοίως, η συναισθηματική και συμπεριφορική ΨΑ, όπως και το νομοθετικό πλαίσιο, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ενίσχυσης, με υψηλούς μέσους όρους. Τέλος, οι σχέσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου εμφανίζουν μέσους όρους σε μέτρια επίπεδα. Ειδικότερα, αναφορικά με τη σχέση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, εντοπίζεται μέτρια θετική συσχέτιση. Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας, εξυφαίνεται πως τα διευθυντικά στελέχη, ανάλογα με τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητάς τους, είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά στη διαχείριση των προκλήσεων που προκύπτουν.

Η Ουζούνη (2019) στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας, εξέτασε τη σχέση της συναισθηματικής ρύθμισης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των Διευθυντών/-ριών σχολικών μονάδων. Στην έρευνα συμμετείχαν 106 Διευθυντές/-ριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Για τη μέτρηση της ΨΑ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Εκπαιδευτικών Teacher Resilience Scale (TRS) των Daniilidou και Platsidou (2016). Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι οι μέσοι όροι της ΨΑ του δείγματος κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα. Ειδικότερα, το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ή και στη διοίκηση, ο εβδομαδιαίος διδακτικός χρόνος και οι επιμέρους σπουδές, ως δημογραφικοί παράγοντες, φαίνεται να μην επηρεάζουν τα επίπεδα ΨΑ του δείγματος. Επιπλέον, εντοπίζεται θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων (Συναισθηματική Ρύθμιση-Ψυχική Ανθεκτικότητα).

Η Ροδά (2018) διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα Διευθυντών/-ριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα απαρτιζόταν από 400 Διευθυντές/-ριες Δημοτικών Σχολείων, Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, ιδιωτικών και δημοσίων, από όλες τις γεωγραφικές περιοχές της χώρας. Το εργαλείο μέτρησης της ΨΑ ήταν η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Εκπαιδευτικών (Teachers' Resilience Scale-TRS) (Daniilidou & Platsidou, 2018). Το δείγμα συγκεντρώνει μέτρια επίπεδα ΨΑ. Επιπρόσθετα, το φύλο, στο σύνολό του, ως δημογραφικός παράγοντας, δεν επηρεάζει τα επίπεδα ΨΑ του δείγματος. Ωστόσο, αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός πως στην υποκλίμακα των Πνευματικών Χαρακτηριστικών, οι γυναίκες συγκεντρώνουν υψηλότερες τιμές συγκριτικά με αυτές των ανδρών. Επιπρόσθετα, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η βαθμίδα εκπαίδευσης και το επιπρόσθετο επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζουν τα συνολικά επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Εντούτοις, η οικογενειακή κατάσταση αποδεικνύεται πως επιδρά στα επίπεδα της, με τους/τις έγγαμους/ες Διευθυντές/-ριες να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά. Τέλος, το σύνολο των δύο διαστάσεων (Συναισθηματική Νοημοσύνη-Ψυχική Ανθεκτικότητα) εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση.

Οι Κατηγιάννη και Μπλάνας (2018) διερεύνησαν τη σχέση της προσωπικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των στελεχών Διοίκησης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Η έρευνα συγκροτήθηκε από 242 στελέχη διοίκησης και εργαλείο μέτρησης της ΨΑ, αποτέλεσε το Resilient Leadership Self-Assessment, του επιστημονικού περιοδικού site «Resilient Leadership Development». Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι γυναίκες συγκεντρώνουν υψηλότερους μέσους όρους, τόσο στο σύνολο της ΨΑ όσο και σε όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, χωρίς, ωστόσο, να ανακύπτει κάποια σημαντικά στατιστική διαφορά σε σχέση με το φύλο. Συγχρόνως, εντοπίζεται υψηλή συσχέτιση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, με κάθε διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Σε άλλη έρευνα, οι Olmo- Extremera, Townsend και Segovia (2022) αξιολόγησαν την ανθεκτική ηγεσία των διευθυντών/-ριών. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που έλαβε χώρα σε τρία σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της επαρχίας Γρανάδα στην Ισπανία. Εργαλείο της αποτέλεσε η μέθοδος της συνέντευξης και η επιλογή των σχολείων βασιζόταν στις αντιξοότητες, που αντιμετωπίζουν. Από τη μελέτη προκύπτει πως η ανθεκτική ηγεσία εξαρτάται από επαγγελματικές, συναισθηματικές και προσωπικές ικανότητες, του ατόμου που ηγείται. Σύμφωνα με

τους/τις ερωτώμενους/ες, οι βασικότεροι παράγοντες της ανθεκτικής ηγεσίας είναι: ο σκοπός της βελτίωσης της εκπαίδευσης, η παρακίνηση/δέσμευση, η ταυτότητα του/της ηγέτη/-τιδας και η υπηρεσία/υποστήριξη. Βάσει αυτών των παραγόντων, προκύπτει το συμπέρασμα, το οποίο συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών (Day & Quing, 2015), πως οι διευθυντές/-ριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν με ψυχική ανθεκτικότητα και να παρακινήσουν μάλιστα συναδέλφους/ισσες και μαθητές/-ριες να λειτουργήσουν με όμοιο τρόπο. Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο εντός του σχολείου να ευδοκιμούν οι υποστηρικτικές επαγγελματικές σχέσεις, οι θετικές προσδοκίες και οι ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή.

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε (Wescott, 2018) η πιθανή σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 195 διευθυντικά στελέχη, δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων, από όλες τις περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών. Οι ερωτώμενοι/ες διέφεραν μεταξύ τους ως προς την ηλικία, την εμπειρία, τα χρόνια διδασκαλίας-διοίκησης, την περιοχή, την οικογενειακή κατάσταση, τη θέση εργασίας και, τέλος, τον ηγετικό τους ρόλο. Εργαλείο μέτρησης της ΨΑ ήταν το Personal Resilience Questionnaire (Corner, 1990; 2004) και της μετασχηματιστικής ηγεσίας το Multifactor Leadership Questionnaire (Boss & Avolio, 1995; 2015). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι και οι δύο μεταβλητές δε συσχετίζονται με την ηλικία, το διοικητικό επίπεδο, τον τομέα (δημόσιο-ιδιωτικό) και την περιοχή διοίκησης. Εντοπίζεται, ωστόσο, συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των δύο μεταβλητών, με τη μετασχηματιστική ηγεσία να εμφανίζει ακόμη θετική συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών. Τέλος, αποδεικνύεται ισχυρή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Σε έρευνα του ο Isaacs (2012) διερεύνησε τη σχέση των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και των πρακτικών ηγεσίας. Το δείγμα συντέλεσαν 68 Διευθυντές/-ριες, σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έξι διαφορετικών σχολικών συνοικιών στην πολιτεία της Φλόριντα. Από την έρευνα προκύπτει, μεταξύ άλλων, πως η εφαρμογή των διαστάσεων της ΨΑ μπορεί να ενισχύσει τη σχολική μονάδα, που συχνά βιώνει αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί ηγέτες/-ιδες με ενισχυμένη ΨΑ μπορούν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, να τις διαχειριστούν με επιτυχία, να βελτιώσουν τις επιδόσεις του σχολείου που διοικούν και να καταστούν ακόμη οι ίδιοι/ες πιο αποτελεσματικοί/ες.

4.2. Επιστημονικές έρευνες σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις είναι ένα σύνθητες φαινόμενο εντός των σχολικών μονάδων. Εντούτοις, η έρευνα στην ελληνική επιστημονική κοινότητα γύρω από την εκδήλωση και τη διαχείρισή τους είναι περιορισμένη. Ο Μακρυγιάννης (2019) διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τις οργανωσιακές συγκρούσεις, στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, μελέτησε τις αιτίες, τις συνέπειες και τις στρατηγικές διαχείρισης, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα διαμορφώθηκε στους/στις 120 Διευθυντές/-ριες και εργαλείο της αναφερόμενης έρευνας αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια Τσάρα (2018). Αναλυτικότερα, διερευνά τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες μέσα από την οπτική των διευθυντικών στελεχών. Οι Διευθυντές/-ριες υποστηρίζουν, μεταξύ άλλων, πως οι συγκρούσεις προκαλούνται κυρίως λόγω κακής επικοινωνίας. Επιπρόσθετες αιτίες αποτελούν οι προσωπικές φιλοδοξίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/-ριών. Επίσης, διαφορές στις αξίες και στην κουλτούρα δύνανται να προκαλέσουν εξίσου συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου. Μεγάλο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός πως στο σύνολό του το δείγμα υποστηρίζει πως οι συγκρούσεις δεν επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. Εξεναντίας, επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, οι συμμετέχοντες/ουσες ισχυρίζονται πως επιλέγουν να επιλύουν άμεσα τις συγκρουσιακές καταστάσεις, έχοντας μάλιστα ενεργό ρόλο στην επίλυσή τους. Ειδικότερα, προτιμούν τη στρατηγική της συνεργασίας και ενθαρρύνουν την ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Ολοκληρώνοντας, δεν υιοθετούν παθητικό ρόλο στις καταστάσεις που προκύπτουν και αποφεύγουν να συμβιβαστούν.

Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα της Συγκιρίδου (2019), η οποία επισκόπησε τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων Διευθυντών/-ριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με το φύλο. Για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοαξιολόγησης Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) των Wong & Law (2002), ενώ για τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων το Rahim Organizational Conflict Inventory - II (Rahim, 1983), Form B. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 99 Διευθυντές/-ριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Γίνεται εμφανές πως προτιμώμενη τεχνική επίλυσης, αποτελεί η

Συνεργασία. Αντίθετα, φαίνεται πως τα διευθυντικά στελέχη αποφεύγουν τον Συμβιβασμό. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι ένας/μια διευθυντής/-ρια με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη επιλέγει τη Συνεργασία ως μέθοδο διαχείρισης μιας αντιπαράθεσης, ενώ δεν καταφεύγει στην Αποφυγή της. Σχετικά με την επιρροή του φύλου, αναδεικνύεται ότι οι γυναίκες επιλέγουν τη Συνεργασία και τον Συμβιβασμό συγκριτικά με τους άνδρες του υπό μελέτη δείγματος. Εντούτοις, το φύλο ως δημογραφικός παράγοντας δεν επιδρά στις υπόλοιπες διαστάσεις και στη συνολική κλίμακα των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.

Η Κόλλια (2020) διεξήγαγε και πάλι έρευνα για τον ρόλο της ΣΝ των Διευθυντών/-ριών στη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για την υλοποίησή της, διαμοιράστηκε το ερωτηματολόγιο των Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002), το οποίο μετρά τα επίπεδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Για τη μέτρηση των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων, έγινε χρήση της κλίμακας του Rahim Organizational Conflict Inventory II (Rahim, 1983). Το δείγμα συντέλεσαν 102 Διευθυντές/-ριες σχολικών μονάδων, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του νομού Αττικής. Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι οι γυναίκες δεν προσπαθούν να επιβληθούν κατά τη διαδικασία επίλυσης μιας αντιπαράθεσης. Αντίθετα, επιλέγουν πιο συχνά τη μέθοδο της Συνεργασίας και της Παραχώρησης, συγκριτικά με τους άνδρες του υπό μελέτη δείγματος.

Έπειτα, η Χασιώτη (2019) μελέτησε τον ρόλο των Διευθυντών/-ριών στη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 70 Διευθυντές/-ριες του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Σε πρώτο στάδιο διερευνήθηκαν οι πηγές των συγκρούσεων, μέσω ενός ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε βάσει υπάρχουσών ερωτηματολογίων Ελλήνων ερευνητών/-ριών. Προέκυψε πως επικρατέστερη αιτία συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν οι ατομικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών και έπονται οι οργανωτικές αδυναμίες. Στη συνέχεια, διαμοιράστηκε το ερωτηματολόγιο ROCI-II (Rahim & Bonoma, 1983), για τη μέτρηση της επιλογής του τρόπου διαχείρισης τους. Αναδεικνύεται πως κυρίαρχη επιλογή των Διευθυντών/-ριών αποτελεί πρωτίστως η Συνεργασία και έπειτα ο Συμβιβασμός, κάτι το οποίο, όπως διατυπώνεται, δεν επηρεάζεται από τους δημογραφικούς παράγοντες.

Παρουσιάζει ενδιαφέρον η μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Κίτσιο (2021), με θέμα τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Δωδεκανήσου, σχετικά με τις αιτίες των συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων και για τον ρόλο του/της Διευθυντή/-ριας στη διαχείρισή τους. Υποστηρίζουν πως το διευθυντικό στέλεχος θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ως τρόπους παρέμβασης την καλή επικοινωνία, την ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας, την εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών, την καλλιέργεια αλληλοσεβασμού, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την αναγνώριση της διαφορετικότητας των ρόλων.

Στη συνέχεια, η Σαμολάδα (2020) πραγματοποίησε μια έρευνα, με σκοπό να μελετήσει την πιθανότητα οι Διευθυντές/-ριες Νηπιαγωγείων να έχουν επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων. Οι διερωτώμενοι/ες υποστηρίζουν πως συχνά αντιμετωπίζουν τις αντιπαλότητες, που προκύπτουν μεταξύ των εκπαιδευτικών, με διάλογο και ηρεμία. Προσπαθούν να εφαρμόσουν την τεχνική της συνεργασίας και να επιλύσουν άμεσα το πρόβλημα που προκύπτει. Ακόμη και σε περιπτώσεις που εμπλέκονται προσωπικά οι Διευθυντές/-ριες στις συγκρούσεις, προσπαθούν να τις αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία, διατηρώντας τον αυτοέλεγχό τους και αυτοδιαχειρίζοντας τα συναισθήματά τους. Επίσης, υπογραμμίζεται το γεγονός πως, παρόλο που οι Διευθυντές/-ριες δεν είχαν κάποια επιμόρφωση στο υπό μελέτη θέμα, μπόρεσαν μέσω της εμπειρίας τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις αντιπαραθέσεις εντός των σχολικών μονάδων που διοικούσαν. Εντούτοις, η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να ενταχθεί στο σχολικό σύστημα, δεδομένου ότι συμβάλλει τόσο στην προσωπική τους βελτίωση, όσο και στο σχολείου αντίστοιχα.

Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί η εκτενής έρευνα της Σαΐτη (2015) σε δείγμα 414 εκπαιδευτικών. Σκοπός ήταν η διερεύνηση των πηγών των σχολικών συγκρούσεων και ο προσδιορισμός των κατάλληλων τεχνικών για τη διαχείρισή τους, προκειμένου να ενισχυθεί η σχολική απόδοση. Από την εμπειρική αυτή μελέτη προκύπτει ότι η ενσωμάτωση, η συνεργασία και η συνοχή αποτελούν τους βασικούς παράγοντες για την καλλιέργεια μιας εποικοδομητικής στρατηγικής διαχείρισης, η οποία θα εκπληρώνει τον παραπάνω σκοπό.

Στη συνέχεια, μια αρκετά ενδιαφέρουσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Αμοιρίδη (2020). Ειδικότερα, μελέτησε τη διαχείριση και την επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων στους συλλόγους διδασκόντων των Δημοτικών σχολείων. Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε έξι Διευθυντές/-ριες του νομού Θεσσαλονίκης, Κιλκίς και Χαλκιδικής, αναδείχθηκε ότι οι Διευθυντές/-ριες επιλέγουν την στρατηγική win-win (κατά την οποία κερδίζουν και οι δύο πλευρές), χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συνεργασίας. Μάλιστα, όπως διατυπώνεται, η προαναφερθείσα μέθοδος θα μπορούσε να συνδυαστεί με τη χρήση εξουσία όπως και με άλλες τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων.

Σε ό,τι αφορά έρευνες στον διεθνή χώρο, μια ακόμη έρευνα έλαβε χώρο σε σχολεία στο νοτιοδυτικό τμήμα της Αμερικής. Συνολικά συμμετείχαν 76 Διευθυντές/-ριες, εκ των οποίων 47 ήταν άνδρες και 29 γυναίκες. Για την υλοποίηση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη έκδοση του εργαλείου Thomas-Klimann (TKI, 2007, 1974). Από τη μελέτη προκύπτει ότι στο σύνολό τους οι ερωτώμενοι/-ες Διευθυντές/-ριες δεν ήταν ανταγωνιστικοί. Στον αντίποδα, υιοθετούσαν συνεργατικές, συμβιβαστικές και προσαρμοστικές τεχνικές για την επίλυση των συγκρούσεων. Αναλύθηκαν οι μέσοι όροι για κάθε τεχνική διαχείρισης μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ο ανταγωνισμός, η συνεργασία και η αποφυγή εμφανίζουν σχεδόν ταυτόσημες τιμές μεταξύ των δύο φύλων. Επίσης, υποδεικνύεται ότι οι γυναίκες προτιμούν τον συμβιβασμό συγκριτικά με τους άνδρες, οι οποίοι υπερτερούν στην τεχνική της προσαρμογής. Αναφορικά με την ηλικία και την εμπειρία των διερωτώμενων, σημειώνεται πως τα διευθυντικά στελέχη μεγαλύτερης ηλικίας και εμπειρίας συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά στο κομμάτι του ανταγωνισμού. Επιπλέον, φαίνεται να είναι πιο διαλλακτικοί, ενώ δεν επιλέγουν τον συμβιβασμό. Τέλος, η τεχνική της συνεργασίας και της αποφυγής δεν επηρεάζονται από τους συγκεκριμένους δημογραφικούς παράγοντες (Vestal & Torres, 2016).

Ολοκληρώνοντας την επισκόπηση των ερευνών, σε άλλη έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση της ηλικίας των Διευθυντών/-ριών στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κένυα. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, έγινε χρήση του εργαλείου Thomas-Klimann. Αναδεικνύεται πως δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη ηλικία που να χρησιμοποιεί συχνότερα ένα συγκεκριμένο στυλ. Ωστόσο, μέχρι την ηλικία των 45 ετών οι Διευθυντές/-ριες επιλέγουν περισσότερο την αποφυγή και, μεταξύ των ηλικιών 46-56, τείνουν να χρησιμοποιούν τον συμβιβασμό (Wagude, 2015).

Μέρος Β': Ερευνητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 5^ο Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν στο σχολικό τους πλαίσιο.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, η οποία χρησιμοποιείται από τους κοινωνικούς επιστήμονες, για να μελετήσουν φαινόμενα ή περιστατικά που επηρεάζουν τα άτομα. Αφορά μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, γνωστή ως δείγμα πληθυσμού. Βασίζεται σε δεδομένα που παρατηρούνται ή μετρούνται για την εξέταση ερωτημάτων σχετικά με τον πληθυσμό του δείγματος (Allen, 2017). Επιπλέον, η ποσοτική έρευνα ασχολείται με αριθμητικά δεδομένα, καθώς επίσης χρησιμοποιούνται διάφορες στατιστικές μέθοδοι για την οργάνωση, ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίασή τους (Sheard, 2018).

Σχετικά με τον όρο της ΨΑ, η πλειονότητα των ερευνών αφορά νέους/-ες, παιδιά και εκπαιδευτικούς, ενώ λίγες είναι οι έρευνες που απευθύνονται σε στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης. Η διερεύνηση των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντικών στελεχών μπορεί να βοηθήσει στην οργάνωση διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συμβουλευτικής παρέμβασης, που αποσκοπούν στην ψυχική τους ενδυνάμωση. Εντούτοις, οι συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό χώρο είναι ένα σύνηθες φαινόμενο, με τα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης να αφιερώνουν αρκετό από τον προσωπικό τους χρόνο για την επίλυσή τους. Συνεπώς, παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον η μελέτη της πιθανής συσχέτισης των δύο μεταβλητών.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, τέθηκαν επιμέρους στόχοι, οι οποίοι εκφράζονται με τα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι τα επίπεδα των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ των διευθυντικών στελεχών;
- 2) Ποια είναι τα επίπεδα των διαφορετικών τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων των διευθυντικών στελεχών;
- 3) Πώς επηρεάζονται τα επίπεδα των προστατευτικών παραγόντων της ΨΑ και των

τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων των εξεταζόμενων από δημογραφικά χαρακτηριστικά;

4) Ποια είναι η συσχέτιση της ΨΑ και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων των εξεταζόμενων;

5) Πώς προβλέπονται τα επίπεδα ΨΑ των ερωτώμενων από τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν;

5.1. Δείγμα έρευνας

Η δειγματοληψία της έρευνας έγινε με τυχαίο τρόπο. Η απλή τυχαία δειγματοληψία προσφέρει τη δυνατότητα της τυχαίας επιλογής από ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο του αριθμού των ατόμων που απαιτείται για το δείγμα (Robson, 2010). Στην έρευνα συμμετείχαν 105 διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Οι ερωτώμενοι/-ες διέφεραν μεταξύ τους ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση, την τωρινή τους διοικητική θέση και την περιοχή εργασίας. Το γεγονός αυτό εξυπηρετεί στην καλύτερη μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών και στην ενδεχόμενη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Τα αποτελέσματα του δείγματος, αναλύονται πληρέστερα στο επόμενο κεφάλαιο και παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στους πίνακες 1 & 2.

5.2. Ερευνητικά εργαλεία

Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων από διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων, υλοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς, το οποίο εμπεριέχει τρεις ενότητες. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, τωρινή διοικητική θέση, περιοχή εργασίας και χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση). Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις σχετικές με τη μέτρηση της ΨΑ, ενώ στο τελευταίο κομμάτι του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις σχετίζονται με τον τρόπο που επιλέγουν τα διευθυντικά στελέχη, να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τους/τις υφισταμένους/-ες τους, εντός του σχολικού τους πλαισίου.

5.2.1. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Για τη μελέτη των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας, διαμοιράστηκε η Κλίμακα Προστατευτικών Παραγόντων για Εκπαιδευτικούς 2022, της Ραπτοπούλου, Α. (2022), η οποία έχει διαφοροποιηθεί από αυτή των Δανιηλίδου και Πλατσίδου (2022), προκειμένου να προσαρμοστεί στο δείγμα της εργασίας, που αφορά διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων (παράρτημα σ. 88). Το ερωτηματολόγιο περιέχει 31 ερωτήσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται σε 7 υποκλίμακες:

α) Πνευματικά Χαρακτηριστικά: περιλαμβάνουν δύο ερωτήσεις: 1, 2 (για παράδειγμα, «Πιστεύω ότι η προσευχή ή ο διαλογισμός μπορεί να με βοηθήσει να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες»).

β) Αξίες/Πεποιθήσεις: μελετώνται με 5 δηλώσεις: 3, 4, 5, 6, 7 (για παράδειγμα, «Ενθαρρύνομαι στη σκέψη ότι το διοικητικό έργο που παρέχω έχει αξία και αντίκτυπο στην κοινωνία»).

γ) Σωματική ευεξία: περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις: 8, 9, 10 (για παράδειγμα, «Καταφεύγω στην άσκηση για εκτόνωση»).

δ) Συναισθηματική και συμπεριφοριστική ΨΑ με 6 μεταβλητές: 11, 12, 13, 14, 15, 16 (για παράδειγμα, «Προσπαθώ να μπω στη θέση του άλλου και να κατανοήσω τη συμπεριφορά του»).

ε) Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου με 6 δηλώσεις: 17, 18, 19, 20, 21, 22 (για παράδειγμα,

«Υπάρχουν άτομα εντός σχολικού πλαισίου, στα οποία μπορώ να απευθυνθώ για βοήθεια και στήριξη»).

ζ) Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου με 5 μεταβλητές: 23, 24, 25, 26, 27 (για παράδειγμα, «Μιλώ σε κάποιον κοντινό μου άνθρωπο εκτός του χώρου εργασίας για να ξεσπάσω»).

στ) Νομοθετικό πλαίσιο με 4 ερωτήσεις: 28, 29, 30, 31 (για παράδειγμα, «Επικαλούμαι τον αντίστοιχο νόμο που ρυθμίζει την κατάσταση»).

Η αξιολόγηση του ερωτηματολογίου γίνεται μέσω κλίμακας Likert πέντε διαβαθμίσεων (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Δεν είμαι σίγουρος/-η, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

5.2.2 Ερωτηματολόγιο μέτρησης των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων

Για τη μέτρηση των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων των διευθυντικών στελεχών στο σχολικό τους πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκε το Rahim Organizational Conflict Inventory-II (Rahim, 1983), (παράρτημα σ. 90). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτόαναφοράς, το οποίο διερευνά την αντίληψη που έχει ένα άτομο για τον τρόπο που διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με τους/τις υφιστάμενους/-ες. Εμπεριέχει 28 ερωτήσεις, που ομαδοποιούνται σε 5 υποκλίμακες:

α) Συνεργασία: περιλαμβάνει 7 μεταβλητές, οι οποίες είναι: 1, 4, 5, 12, 22, 23, 28 (για παράδειγμα, «Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους/τις υφιστάμενους/-ες – συναδέλφους/ισσές μου για μία σωστή κατανόηση του προβλήματος»).

β) Παραχώρηση: η οποία μελετάται με 6 ερωτήσεις: 2, 10, 11, 13, 19, 24 (για παράδειγμα, «Υποχωρώ στις επιθυμίες των υφιστάμενων – συναδέλφων/-ισσών μου»).

γ) Επιβολή: η οποία περιλαμβάνει 5 δηλώσεις: 8, 9, 18, 21, 25 (για παράδειγμα, «Χρησιμοποιώ την εξουσία της θέσης μου, για να πετύχω μία ευνοϊκή προς εμένα απόφαση»).

δ) Αποφυγή με 6 ερωτήσεις: 3, 6, 16, 17, 26, 27 (για παράδειγμα, «Προσπαθώ να αποφεύγω τις διαφωνίες με τους/τις υφιστάμενους – συναδέλφους/-ισσές μου»).

ε) Συμβιβασμός με 4 δηλώσεις: 7, 14, 15, 20 (για παράδειγμα, «Συνήθως προτείνω κοινό έδαφος προκειμένου να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα»).

Η αξιολόγηση του ερωτηματολογίου γίνεται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert, (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Μάλλον διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 = Μάλλον συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκησε ένα μήνα, εφόσον ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2023 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του ίδιου έτους. Η διαμοίραση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά και απαντήθηκε από τους/τις διερωτώμενους/-ες μέσω Google Forms. Για την επαρκή συμπλήρωση του δείγματος, πραγματοποιήθηκε και τηλεφωνική επικοινωνία με Διευθυντές/-ριες και Υποδιευθυντές/-ριες σχολικών μονάδων. Έντυπη μορφή ερωτηματολογίου, δεν χρησιμοποιήθηκε. Στην αρχή του ερωτηματολογίου εμφανιζόταν το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, καθώς επίσης επιβεβαίωνε τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεών τους.

Κεφάλαιο 6^ο Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος Jamovi Version 2.3 (The Jamovi Project, 2022). Σε πρώτο στάδιο, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας των δύο ερευνητικών εργαλείων, μέσω του υπολογισμού του δείκτη α του Cronbach. Ένα αποτέλεσμα θεωρείται αξιόπιστο, όταν $\alpha > 0,7$.

Στη συνέχεια, υπολογίσθηκαν οι Μέσοι όροι και οι Τυπικές αποκλίσεις τόσο της συνολικής κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας όσο και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς επίσης και των επιμέρους υποκλιμάκων τους. Για τη μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών, ελέγχθηκε η κανονικότητα, με σκοπό να επιλεγεί ο κατάλληλος στατιστικός έλεγχος για τη διερεύνηση των πιθανών συσχετίσεων. Ακολούθησαν παραμετρικοί και μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι (Pearson, t-Test, Student's, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, Welch's, One way Anova και Linear Regression) για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Η στατιστική σημαντικότητα έχει οριστεί σε $p \leq 0,05$.

6.1. Αποτελέσματα δείγματος έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 105 διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από όλη την Ελλάδα. Ειδικότερα, το δείγμα αποτελείται από 61 άντρες (58,1%) και 44 γυναίκες (41,9%). Σχετικά με την τωρινή διοικητική τους θέση, 84 (80%) είναι διευθυντές/-ριες και 21 (20%) υποδιευθυντές/-ριες. Όσον αφορά την περιοχή εργασίας τους 96 (91,4%) εργάζονται σε αστική περιοχή και μόνο 9 (8,6%) σε αγροτική (**Πίνακας 1**).

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων/-ουσών, αυτή κυμαίνεται από 30 έως 65 έτη, με το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος να αντιστοιχεί στα μεγαλύτερα έτη ηλικίας (M.O.= 55,0, T.A.= 6,06). Ως προς τα έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση, αυτά χωρίζονται σε επιμέρους κατηγορίες: 1-3 (12,4%), 4-6 (18,1%), 7-11 (17,1%), 12-19 (13,3%) και τέλος 20 έτη και άνω (39.9%) (**Πίνακας 2**).

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά στοιχεία ποιοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών

		N=105	Ποσοστό %
Φύλο	Άντρας	61	58,1
	Γυναίκα	44	41,9
Διοικητική θέση	Διευθυντής/-ρια	84	80
	Υποδιευθυντής/-ρια	21	20
Περιοχή εργασίας	Αστική	96	91,4
	Αγροτική	9	8,6

Πίνακας 2. Συγκεντρωτικά στοιχεία ποσοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών

Χρόνια προϋπηρεσίας σε διοικητική θέση				
1-3	4-6	7-11	12-19	20 και άνω
12,4%	18,1%	17,1%	13,3	39,9%
Ηλικία				
M.O	T.A.			
55,0	6,06			

6.2. Ανάλυση αξιοπιστίας κλιμάκων και υποκλιμάκων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε από τον έλεγχο αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων. Οι τιμές της εσωτερικής συνέπειας, Cronbach's α , που είναι μεγαλύτερες του 0,7 είναι συνήθως αποδεκτές (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's α , στην παρούσα εργασία κυμαίνεται σε όλες τις κλίμακες και τις υποκλίμακες σε υψηλά επίπεδα, μεγαλύτερα του 0,7. Στο ερωτηματολόγιο μέτρησης της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας η τιμή α του Cronbach's είναι $\alpha = 0,854$. Ομοίως, στο ερωτηματολόγιο της κλίμακας των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων ο συντελεστής α είναι ίσος με 0,865. Επομένως, εξασφαλίζεται ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα και στα δύο ερευνητικά εργαλεία. Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α συνοψίζονται στον Πίνακα 3.

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν προηγούμενες έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Ραπτοπούλου (2022), η συνολική κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας συγκέντρωσε ικανοποιητικά επίπεδα δείκτη εσωτερικής συνοχής ($\alpha = 0,81$). Αντίστοιχα, στη μελέτη της Συγκιρίδου (2019) η συνολική κλίμακα των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων εμφανίζει επαρκή ποσοστά Cronbach's α ($\alpha = 0,838$).

Πίνακας 3. Έλεγχος δείκτη Cronbach's α

	Cronbach's α
Κλίμακα Ψυχικής ανθεκτικότητας	0,854
Πνευματικά χαρακτηριστικά	0,916
Αξίες/Πεποιθήσεις	0,832
Σωματική Ευεξία	0,789
Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ	0,726
Σχέσεις εντός σχολικού πλαίσιο	0,759
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαίσιο	0,888
Νομοθετικό πλαίσιο	0,836
Κλίμακα Τρόπων Διαχείρισης Συγκρούσεων	0,865
Συνεργασία	0,850
Παραχώρηση	0,782
Επιβολή	0,805
Αποφυγή	0,729
Συμβιβασμός	0,764

6.3. Επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντικών στελεχών

Στη συνέχεια, απαντώντας τα πρώτα δύο ερευνητικά ερωτήματα για τον εντοπισμό των επιπέδων της ΨΑ και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων των Διευθυντών/-ριών και των Υποδιευθυντών/-ριών, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων και των αντίστοιχων υποκλιμάκων τους.

Αρχικά, όσον αφορά στα επίπεδα της ΨΑ, ο μέσος όρος είναι (Μ.Ο. = 3,60, Τ.Α. = 0,445), κάτι που φανερώνει πως οι διευθυντές/-ριες και οι υποδιευθυντές/-ριες εμφανίζουν μέτρια προς υψηλά ποσοστά. Σχετικά με τις υποκλίμακες της ΨΑ, τα Πνευματικά χαρακτηριστικά, δηλαδή η προσπάθεια των διευθυντικών στελεχών να στραφούν προς την προσευχή ή τον διαλογισμό, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, εμφανίζουν χαμηλό ποσοστό μέσου όρου (Μ.Ο. = 2,28, Τ.Α. = 1,323). Αντίθετα, το Νομοθετικό Πλαίσιο (Μ.Ο. = 4,35, Τ.Α. = 0,534) και η Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ (Μ.Ο. = 4,40, Τ.Α. = 0,420) αποτελούν ισχυρούς παράγοντες ενίσχυσης της ΨΑ των διερωτώμενων. Υψηλούς μέσους όρους εμφανίζουν και οι υπόλοιπες υποκλίμακες, δηλαδή οι Αξίες/Πεποιθήσεις (Μ.Ο. = 3,97, Τ.Α. = 0,727), η Σωματική Ευεξία (Μ.Ο. = 3,50, Τ.Α. = 0,904), οι Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου (Μ.Ο. = 3,66, Τ.Α. = 0,616) καθώς και οι Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου (Μ.Ο. = 3,04, Τ.Α. = 0,992).

Αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων, υπολογίστηκε επίσης ο μέσος όρος (Μ.Ο. = 3,21, Τ.Α. = 0,459). Έπειτα από τις επιμέρους υποκλίμακες, η Συνεργασία εμφανίζει τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 4,34, Τ.Α. = 0,475), ακολουθεί ο Συμβιβασμός (Μ.Ο. = 3,36, Τ.Α. = 0,726) και η Παραχώρηση (Μ.Ο. = 3,22, Τ.Α. = 0,651). Χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζει η Αποφυγή (Μ.Ο. = 2,83, Τ.Α. = 0,719) και τελευταία κατατάσσεται η υποκλίμακα της Επιβολής (Μ.Ο. = 2,29, Τ.Α. = 0,719). Συνεπώς, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως οι Διευθυντές/-ριες και οι Υποδιευθυντές/-ριες του δείγματος επιλέγουν πρωτίστως τη Συνεργασία ως τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων, ενώ δεν προτιμούν την Επιβολή.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις κλιμάκων και υποκλιμάκων

	M.O.	T.A.
Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	3,60	0,445
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (συνολική κλίμακα)	3,21	0,459
Πνευματικά Χαρακτηριστικά	2,28	1,323
Αξίες/ Πεποιθήσεις	3,97	0,727
Σωματική Ευεξία	3,50	0,904
Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ	4,40	0,420
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	3,66	0,616
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	3,04	0,992
Νομοθετικό πλαίσιο	4,35	0,534
Συνεργασία	4,34	0,475
Παραχώρηση	3,22	0,651
Επιβολή	2,29	0,796
Αποφυγή	2,83	0,719
Συμβιβασμός	3,36	0,726

6.4. Μελέτη δημογραφικών χαρακτηριστικών

6.4.1 Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με το φύλο

Στο συγκεκριμένο βήμα μελετήθηκε η πιθανή διαφοροποίηση της ΨΑ και των υποκλιμάκων της, σχετικά με το φύλο. Αρχικά, εξετάστηκε η κανονικότητα στη συνολική κλίμακα και στις επιμέρους υποκλίμακες (shapiro wilk). Κανονικότητα εμφανίζουν μόνο η συνολική κλίμακα ($p = 0,494 > 0,05$) και η υποκλίμακα των Σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου ($p = 0,218 > 0,05$), στις οποίες έγινε έλεγχος της ισότητας διασπορών και έπειτα Students T-test. Οι υπόλοιπες υποκλίμακες, που δεν εμφανίζουν κανονικότητα, εξετάστηκαν με μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney. Η στατιστική σημαντικότητα έχει οριστεί σε $p \leq 0,05$.

Από την ανάλυση διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών στα επίπεδα της συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας ($p = 0,044 < 0,05$), βλ. Πίνακα 5. Από τη σύγκριση των μέσων όρων προκύπτει ότι οι γυναίκες συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά ΨΑ συγκριτικά με τους άνδρες του δείγματος (Πίνακας 6). Στη συνέχεια, από τις επιμέρους υποκλίμακες, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων μόνο στις Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου ($p = 0,020 < 0,05$) και στα Πνευματικά Χαρακτηριστικά ($p = 0,030 < 0,05$), με τις γυναίκες να συγκεντρώνουν ξανά μεγαλύτερα ποσοστά. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες, δηλαδή στις Αξίες/Πεποιθήσεις ($p = 0,683 > 0,05$), στη Σωματική Ευεξία ($p = 0,773 > 0,05$), στη Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ ($p = 0,735 > 0,05$), στις Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου ($p = 0,189 > 0,05$) και τέλος στο Νομοθετικό πλαίσιο ($p = 0,078 > 0,05$), το φύλο, ως δημογραφικός παράγοντας δεν επιδρά.

Πίνακας 5. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ΨΑ ανάλογα με το φύλο

Students t-test (p)	
Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	0,044
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	0,020

Έλεγχος Mann-Whitney (p)	
Πνευματικά Χαρακτηριστικά	0,030
Αξίες/ Πεποιθήσεις	0,683
Σωματική Ευεξία	0,773
Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ	0,738
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	0,189
Νομοθετικό πλαίσιο	0,078

Πίνακας 6. Υπολογισμός του μέσου όρου της ΨΑ ανάλογα με το φύλο

		M.O.	T.A.
Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	Γυναίκα	3,70	0,416
	Άντρας	3,53	0,454
Πνευματικά χαρακτηριστικά	Γυναίκα	2,50	1,146
	Άντρας	2,12	1,425
Αξίες/Πεποιθήσεις	Γυναίκα	3,99	0,752
	Άντρας	3,95	0,714
Σωματική Ευεξία	Γυναίκα	3,47	0,878
	Άντρας	3,52	0,928
Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ	Γυναίκα	4,42	0,407
	Άντρας	4,39	0,433
Σχέσεις εντός σχολικού πλαίσιο	Γυναίκα	3,78	0,573
	Άντρας	3,57	0,634
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαίσιο	Γυναίκα	3,30	0,976
	Άντρας	2,85	0,967
Νομοθετικό πλαίσιο	Γυναίκα	4,45	0,541
	Άντρας	4,27	0,521

6.4.2. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την τωρινή διοικητική θέση

Όμοια εξετάστηκε η ενδεχόμενη διαφοροποίηση της ΨΑ και των υποκλιμάκων της, ανάλογα με την τωρινή διοικητική θέση των ερωτώμενων (Διευθυντής/-ρια & Υποδιευθυντής/-ρια). Η συνολική κλίμακα της ΨΑ ($p = 0,261 > 0,05$) και η υποκλίμακα των Σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου ($p = 0,076 > 0,05$) εμφανίζουν για μία ακόμη φορά κανονικότητα, με αποτέλεσμα να πραγματοποιηθεί έλεγχος ισότητας διασπορών και έπειτα Students T-test. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες, που δεν εμφανίζουν κανονικότητα, υλοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney (**Πίνακας 7**). Η στατιστική σημαντικότητα έχει οριστεί σε $p \leq 0,05$.

Αναδεικνύεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στις υποκλίμακες της Συναισθηματικής και Συμπεριφοριστικής ΨΑ ($p = 0,006 < 0,05$) και του Νομοθετικού πλαισίου ($p = 0,033 < 0,05$). Στις συγκεκριμένες υποκλίμακες, οι Διευθυντές/-ριες του δείγματος έχουν μεγαλύτερους μέσους όρους και, επομένως, αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Ωστόσο, στη συνολική κλίμακα ($p = 0,253 > 0,05$), στα Πνευματικά χαρακτηριστικά ($p = 0,451 > 0,05$), στις Αξίες/Πεποιθήσεις ($p = 0,501 > 0,05$), στη Σωματική Ευεξία ($p = 0,850$), στις Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου ($p = 0,522 > 0,05$) και στις Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου ($p = 0,522 > 0,05$) δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ Διευθυντών/-ριών και Υποδιευθυντών/-ριών (**Πίνακας 8**).

Πίνακας 7. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ΨΑ ανάλογα με την τωρινή διοικητική θέση

	Students t-test (p)
Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	0,253
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	0,417

	Έλεγχος Mann-Whitney (p)
Πνευματικά Χαρακτηριστικά	0,451
Αξίες/ Πεποιθήσεις	0,501
Σωματική Ευεξία	0,850
Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ	0,006
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	0,522
Νομοθετικό πλαίσιο	0,033

Πίνακας 8. Υπολογισμός του μέσου όρου της ΨΑ ανάλογα με την τωρινή διοικητική θέση

		M.O.	T.A
Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	Διευθυντής/-ρια	3,62	0,443
	Υποδιευθυντής/-ρια	3,50	0,452
Πνευματικά Χαρακτηριστικά	Διευθυντής/-ρια	2,35	1,364
	Υποδιευθυντής/-ρια	2,02	1,134
Αξίες/ Πεποιθήσεις	Διευθυντής/-ρια	4,00	0,682
	Υποδιευθυντής/-ρια	3,83	0,891
Σωματική Ευεξία	Διευθυντής/-ρια	3,50	0,946
	Υποδιευθυντής/-ρια	3,52	0,727
Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ	Διευθυντής/-ρια	4,46	0,389
	Υποδιευθυντής/-ρια	4,17	0,465
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	Διευθυντής/-ρια	3,67	0,614
	Υποδιευθυντής/-ρια	3,61	0,633
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	Διευθυντής/-ρια	3,00	1,036
	Υποδιευθυντής/-ρια	3,20	0,795
Νομοθετικό πλαίσιο	Διευθυντής/-ρια	4,40	0,528
	Υποδιευθυντής/-ρια	4,14	0,522

6.4.3. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την περιοχή εργασίας (αγροτική/αστική)

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε η πιθανότητα να αποτελεί η περιοχή εργασίας (αστική/αγροτική), παράγοντα διαφοροποίησης των επιπέδων της ΨΑ του δείγματος. Η συνολική κλίμακα της ΨΑ ($p = 0,318 > 0,05$) και η υποκλίμακα των Σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου ($p = 0,059 > 0,05$) εμφανίζουν κανονικότητα και πραγματοποιήθηκε έλεγχος ισότητας διασπορών και έπειτα Students t-test. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες, αυτές με μη κανονικότητα έγινε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Η στατιστική σημαντικότητα έχει οριστεί σε $p \leq 0,05$ (παράρτημα σ. 92).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως η περιοχή εργασίας δεν αποτελεί ικανό παράγοντα επηρεασμού, τόσο της συνολικής κλίμακας της ΨΑ, όσο και των επιμέρους υποκλιμάκων της.

6.4.4. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση

Για τη μελέτη της επίδρασης των ετών υπηρεσίας σε διοικητική θέση, εφαρμόστηκε η ανάλυση διασποράς κατά έναν παράγοντα One way Anova. Εξετάστηκε σε πρώτο βαθμό η κανονικότητα της συνολικής κλίμακας και των εν λόγω διαστάσεων (shapiro wilk). Κανονικότητα εμφανίζουν η συνολική κλίμακα της Ψυχικής ανθεκτικότητας ($p=0,080 > 0,05$), η υποκλίμακα της Σωματικής Ευεξίας ($p=0,079 > 0,05$) και οι Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου ($p=0,071 > 0,05$), για τις οποίες ακολούθησε ο έλεγχος ομοιογένειας και Fisher's. Στις υποκλίμακες που δεν εμφανίζουν κανονικότητα, εφαρμόστηκε μη παραμετρική ανάλυση διασπορών Non parametric One way Anova. Η στατιστική σημαντικότητα έχει οριστεί σε $p \leq 0,05$ (παράρτημα σ. 93).

Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο σύνολο της ψυχικής ανθεκτικότητας και των υποκλιμάκων της, με βάση τα έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση

6.4.5. Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με την ηλικία

Για τη σχέση της ηλικίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας, διεξήχθησαν αναλύσεις συσχετίσεων (Pearson r). Παρατηρείται αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας με το σύνολο της κλίμακας ($r = -0,245, p < 0,05$), κάτι το οποίο υποδεικνύει πως, όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτώμενων, τόσο μειώνονται τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Επιπλέον, προκύπτει μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας των Σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου ($r = -0,307, p < 0,05$) και της ηλικίας. Κατά συνέπεια, γίνεται αντιληπτό πως, όσο αυξάνεται η ηλικία των συμμετεχόντων/-ουσών, τόσο μειώνεται ο συγκεκριμένος προστατευτικός παράγοντας ενίσχυσης της ΨΑ τους.

Πίνακας 9. Δείκτης Pearson ανάμεσα στην ηλικία και στην Ψυχική ανθεκτικότητα

	Ηλικία (r)
Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	-0,245*
Σωματική Ευεξία	-0,159
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	-0,307**
Πνευματικά Χαρακτηριστικά	-0,170
Αξίες/ Πεποιθήσεις	0,036
Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ	-0,166
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	-0,093
Νομοθετικό πλαίσιο	0,019

****Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε στάθμη σημαντικότητας 0,01**

***Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε στάθμη σημαντικότητας 0,05**

6.4.6. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με το φύλο

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η πιθανότητα ύπαρξης διαφοροποίησης του τρόπου επιλογής διαχείρισης συγκρούσεων, ανάλογα με το φύλο. Εξετάστηκε αρχικά η κανονικότητα της συνολικής κλίμακας και των εν λόγω διαστάσεων της (shapiro wilk). Η συνολική κλίμακα ($p = 0,082 > 0,05$) και οι υποκλίμακες της Παραχώρησης ($p = 0,382 > 0,05$), της Αποφυγής ($p = 0,319 > 0,05$) και του Συμβιβασμού ($p = 0,100 > 0,05$), εμφανίζουν κανονικότητα και επομένως έγινε έλεγχος ισότητας διασπορών και έπειτα Students T-test. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες, με μη κανονικότητα, έγινε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Η στατιστική σημαντικότητα έχει οριστεί σε $p \leq 0,05$.

Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, μόνο στην υποκλίμακα του Συμβιβασμού ($p = 0,009 < 0,05$), με τις γυναίκες να επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συγκεκριμένη τεχνική, συγκριτικά με τους άνδρες (**Πίνακας 11**). Ωστόσο, το φύλο ως δημογραφικός παράγοντας, δεν επηρεάζει τη συνολική κλίμακα των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων ($p = 0,086 > 0,05$). Ομοίως λειτουργούν και οι υπόλοιπες υποκλίμακες, η Παραχώρηση ($p = 0,110 > 0,05$), η Αποφυγή ($p = 0,303 > 0,05$), η Συνεργασία ($p = 0,065 > 0,05$) και η Επιβολή ($p = 0,238 > 0,05$), στις οποίες δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά (**Πίνακας 10**).

Πίνακας 10. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με το φύλο

	Students t-test (p)
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (συνολική κλίμακα)	0,086
Παραχώρηση	0,110
Αποφυγή	0,303
Συμβιβασμός	0,009
	Έλεγχος Mann-Whitney (p)
Συνεργασία	0,065
Επιβολή	0,238

Πίνακας 11. Υπολογισμός του μέσου όρου των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με το φύλο

		M.O.	T.A.
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (Συνολική κλίμακα)	Γυναίκα	3,30	0,417
	Άντρας	3,14	0,480
Συνεργασία	Γυναίκα	4,44	0,459
	Άντρας	4,27	0,478
Παραχώρηση	Γυναίκα	3,34	0,597
	Άντρας	3,13	0,680
Επιβολή	Γυναίκα	2,22	0,884
	Άντρας	2,34	0,729
Αποφυγή	Γυναίκα	2,92	0,709
	Άντρας	2,77	0,725
Συμβιβασμός	Γυναίκα	3,58	0,646
	Άντρας	3,21	0,745

6.4.7. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την τωρινή διοικητική θέση

Έπειτα εξετάστηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων, ανάλογα με την τωρινή διοικητική θέση. Κανονικότητα εντοπίζεται μόνο στις υποκλίμακες της Παραχώρησης ($p = 0,220 > 0,05$) και της Αποφυγής ($p = 0,213 > 0,05$), οι οποίες μελετήθηκαν με έλεγχο ισότητας διασπορών και στη συνέχεια με students t-test. Στη συνολική κλίμακα και στις υπόλοιπες υποκλίμακες με μη κανονικότητα, έγινε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Η στατιστική σημαντικότητα είχε οριστεί σε $p \leq 0,05$.

Μέσω της στατιστικής ανάλυσης, διαφάνηκε πως η τωρινή διοικητική θέση (Διευθυντής/-ρια & Υποδιευθυντής/-ρια) δε δύναται να ασκήσει επιρροή στην επιλογή του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων, δεδομένου ότι σε όλες τις περιπτώσεις, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, αφού $p > 0,05$ (παράρτημα σ. 94).

6.4.8. Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την περιοχή εργασίας

Επιπρόσθετα, μελετήθηκε η πιθανότητα να αποτελεί η περιοχή εργασίας (αστική/αγροτική) παράγοντα επηρεασμού της τεχνικής επίλυσης συγκρούσεων. Οι δείκτες που ακολουθούν κανονική κατανομή είναι η υποκλίμακα της Παραχώρησης ($p = 0,347 > 0,05$) και της Αποφυγής ($p = 0,184 > 0,05$), οπότε σε αυτούς διενεργήθηκε έλεγχος διασποράς και στη συνέχεια Students T-test. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες όπως και στη συνολική κλίμακα, που δεν εμφανίζουν κανονικότητα, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Η στατιστική σημαντικότητα έχει οριστεί σε $p \leq 0,05$ (παράρτημα σ. 95).

Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως η περιοχή εργασίας, ως δημογραφικός παράγοντας, δεν επηρεάζει τη συνολική κλίμακα των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.

6.4.9. Έλεγχος διαφοροποίησης τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση

Στο συγκεκριμένο βήμα εφαρμόστηκε η ανάλυση διασποράς κατά έναν παράγοντα One way Anova. Εξετάστηκε σε πρώτο βαθμό η κανονικότητα της συνολικής κλίμακας και των εν λόγω διαστάσεων (shapiro wilk). Κανονικότητα εμφανίζουν η συνολική κλίμακα των Τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων ($p = 0,080 > 0,05$), η υποκλίμακα της Παραχώρησης ($p = 0,079 > 0,05$), της Αποφυγής ($p = 0,483 > 0,05$) και του Συμβιβασμού ($p = 0,110 > 0,05$), στις οποίες έγινε έλεγχος ομοιογένειας και Fisher's. Στις υπόλοιπες υποκλίμακες, που δεν εμφανίζουν κανονικότητα, εφαρμόστηκε μη παραμετρική ανάλυση διασπορών Non parametric One way Anova. Η στατιστική σημαντικότητα έχει οριστεί σε $p \leq 0,05$.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Στο σύνολό της η κλίμακα και οι υποκλίμακες έχουν $p > 0,05$ (παράρτημα σ. 96).

6.4.10 Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την ηλικία

Για τη σχέση της ηλικίας και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων, διεξήχθησαν αναλύσεις συσχετίσεων (Pearson r) με τη συνολική κλίμακα και τις υποκλίμακες. Δεν εντοπίζεται, ωστόσο, κάποια συσχέτιση μεταξύ της συνολικής κλίμακας, των υποκλιμάκων και τη μεταβλητή της ηλικίας (παράρτημα σ. 95). Συνεπώς, η ηλικία δεν δύναται να επηρεάσει την επιλογή του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων των ερωτώμενων (παράρτημα σ. 97).

6.5. Συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την ύπαρξη πιθανής σχέσης μεταξύ της συνολικής της ψυχικής ανθεκτικότητας και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων. Για τον σκοπό αυτόν πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων (Δείκτης Pearson r) μεταξύ των δύο κλιμάκων (**Πίνακας 12**). Από την ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχει υψηλή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r = 0,413$, $p < 0,001$). Φαίνεται, επομένως, πως, ανάλογα με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας που συγκεντρώνουν τα διευθυντικά στελέχη, επιλέγουν συγκεκριμένο τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων.

Εφόσον εντοπίστηκε συσχέτιση μεταξύ των δύο κλιμάκων, διερευνήθηκε και η πιθανή συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων. Επομένως, σε δεύτερο επίπεδο υπολογίστηκε η συσχέτιση της συνολικής κλίμακας της ΨΑ με τις διαστάσεις των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων (**βλ. πίνακα 13**). Γίνεται εμφανές πως υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής κλίμακας της ΨΑ και των υποκλιμάκων της Συνεργασίας ($r = 0,451$, $p < 0,001$) και του Συμβιβασμού ($r = 0,414$, $p < 0,001$). Στη συνέχεια, θετική χαμηλή συσχέτιση αναδεικνύεται και μεταξύ της υποκλίμακας της Παραχώρησης ($r = 0,298$, $p < 0,01$) και της Αποφυγής ($r = 0,222$, $p < 0,5$). Τέλος, στην υποκλίμακα της Επιβολής δεν παρατηρείται καμία συσχέτιση.

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει πως, όσο περισσότερη ΨΑ παρουσιάζει ένα διευθυντικό στέλεχος, τόσο πιθανότερο είναι να επιλέξει τη Συνεργασία και τον Συμβιβασμό ως τρόπο διαχείρισης συγκρούσεων. Επιπρόσθετα, ένα διευθυντικό στέλεχος με υψηλή ΨΑ είναι πιθανό να προτιμά την Παραχώρηση και την Αποφυγή, ενώ δεν επιλέγει την Επιβολή.

Πίνακας 12. Συσχέτιση ΨΑ – Τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων.

		Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (Συνολική κλίμακα)
Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	Pearson'sr	—	
	p-value	—	
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (Συνολική κλίμακα)	Pearson'sr	0,413 ***	—
	p-value	< .001	—

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

Πίνακας 13. Συσχέτιση ΨΑ – υποκλιμάκων Τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων

		Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	Συνεργασία	Παραχώρηση	Επιβολή	Αποφυγή	Συμβιβασμός
Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	Pearson's r	—					
	p-value	—					
Συνεργασία	Pearson's r	0,451 ***	—				
	p-value	<.001	—				
Παραχώρηση	Pearson's r	0,298 **	0,353 ***	—			
	p-value	0,002	<.001	—			
Επιβολή	Pearson's r	0,098	-0,167	0,185	—		
	p-value	0,318	0,089	0,058	—		
Αποφυγή	Pearson's r	0,222 *	-0,067	0,446 ***	0,380 ***	—	
	p-value	0,023	0,500	<.001	<.001	—	
Συμβιβασμός	Pearson's r	0,414 ***	0,320 ***	0,624 ***	0,346 ***	0,613 ***	—
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

6.5. Παράγοντες πρόβλεψης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την πιθανότητα να αποτελεί η επιλογή του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων παράγοντα πρόβλεψης των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντικών στελεχών. Για τη μελέτη αυτού, εφαρμόστηκε η ανάλυση παλινδρόμησης. Στο μοντέλο της παλινδρόμησης ως μεταβλητές πρόβλεψης (ανεξάρτητες) εισήχθησαν οι υποκλίμακες των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων και ως προβλεπόμενη (εξαρτημένη) η συνολική κλίμακα της ΨΑ.

Όπως διαπιστώνεται η παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική και οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν την εξαρτημένη κατά 30% ($R^2 = 0,295$, $p < 0,001$). Θετικά στατιστικά σημαντική ισχύ πρόβλεψης στο σύνολο της κλίμακας της ΨΑ, εμφανίζει μόνο η τεχνική της Συνεργασίας ($\beta = 0,4132$, $p < 0,001$). Αντίθετα, η τεχνική της Παραχώρησης παρουσιάζει αρνητική προβλεπτική ισχύ, χωρίς ωστόσο να προκύπτει στατιστικά σημαντική ερμηνεία ($\beta = -0,0473$, $p = 0,675$). Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές: η Επιβολή, η Αποφυγή και ο Συμβιβασμός έχουν θετική προβλεπτική ισχύ, χωρίς ωστόσο να είναι στατιστικά σημαντική.

Από τις παραπάνω αναλύσεις συμπεραίνεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπεται μόνο από την τεχνική της Συνεργασίας, οι υπόλοιποι παράγοντες δεν παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της, εφόσον δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική προβλεπτική ισχύ. Συνεπώς, τα διευθυντικά στελέχη που επιλέγουν την τεχνική της Συνεργασίας ως τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, προβλέπεται να έχουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα.

Πίνακας 14. Παλινδρόμηση υποκλιμάκων τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων με προβλεπόμενο παράγοντα το σύνολο της ΨΑ

Εξαρτημένη μεταβλητή: Συνολική κλίμακα ΨΑ

Μεταβλητές πρόβλεψης	β	t	p
Συνεργασία	0,4132	4,063	<0,001
Παραχώρηση	-0,0473	-0,0473	0,675
Επιβολή	0,0561	0,588	0,558
Αποφυγή	0,1124	0,958	0,0340
Συμβιβασμός	0,2231	1,672	0,098

Κεφάλαιο 7ο Συμπεράσματα - Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι αντιλήψεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και των τρόπων επίλυσης συγκρούσεων των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάστηκαν ξεχωριστά οι δύο μεταβλητές, οι επιμέρους διαστάσεις τους καθώς και οι δημογραφικοί παράγοντες που πιθανώς τις επηρεάζουν. Στη συνέχεια, ερευνήθηκε λεπτομερώς η συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων, διενεργήθηκαν διάφορες στατιστικές αναλύσεις και εξήχθησαν τα προαναφερόμενα αποτελέσματα, τα οποία αναλύονται εκτενώς παρακάτω.

7.1 Ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντικών στελεχών

Από την έρευνα προκύπτει πως οι Διευθυντές/-ριες και οι Υποδιευθυντές/-ριες του υπό μελέτη δείγματος εμφανίζουν μέτρια προς υψηλά ποσοστά ΨΑ και δείχνουν να επηρεάζονται πρωτίστως από τους παράγοντες του Νομοθετικού πλαισίου και της Συναισθηματικής και Συμπεριφοριστικής ΨΑ. Ακολουθούν οι διαστάσεις των Αξιών/Πεποιθήσεων, της Σωματικής Ευεξίας και των Σχέσεων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Αντίθετα, τα Πνευματικά Χαρακτηριστικά φαίνεται να μην αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης της ΨΑ. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της Ραπτοπούλου (2022), που διενεργήθηκε σε Διευθυντές/-ριες και Υποδιευθυντές/-ριες σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής.

Όσον αφορά στους δημογραφικούς παράγοντες, το φύλο επιδρά στο επίπεδο ΨΑ των ερωτώμενων. Ειδικότερα, οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά, τόσο στη συνολική κλίμακα όσο και στις υποκλίμακες των Πνευματικών Χαρακτηριστικών και των Σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με έρευνες που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri & Tsergas, 2017) και σε Διευθυντικά στελέχη (Κατηγιάννης & Μπλανάς, 2018), στις οποίες οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα. Αυτό το εύρημα μπορεί να αποδοθεί στους πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, που καλούνται να αναλάβουν οι ίδιες καθημερινά. Κατά συνέπεια, ενισχύεται η ψυχική τους ανθεκτικότητα, όταν έρχονται αντιμέτωπες με δύσκολες καταστάσεις.

Στον αντίποδα έρχονται μελέτες, που υποστηρίζουν πως οι άνδρες Διευθυντές υπερισχύουν σε ψυχική ανθεκτικότητα (Μπέκα & Λαζαρίδου, 2016· Δουδούκα, 2020).

Έπειτα, αποδεικνύεται ότι η τωρινή διοικητική θέση (Διευθυντής/-ρια & Υποδιευθυντής/-ρια) δεν αποτελεί παράγοντα επηρεασμού των επιπέδων της συνολικής κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας, κάτι που συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών (Wescott, 2018). Ωστόσο, στις επιμέρους διαστάσεις του Νομοθετικού πλαισίου και της Συναισθηματικής και Συμπεριφοριστικής ΨΑ, οι Διευθυντές/-ριες, υπερτερούν ποσοτικά. Γίνεται, επομένως, εμφανές πως οι Διευθυντές/-ριες του υπό μελέτη δείγματος προτιμούν να βασίζονται στη νομοθεσία, για να ρυθμίζουν διάφορες καταστάσεις εντός της σχολικής μονάδας που διοικούν. Πρόκειται για ένα λογικό αποτέλεσμα, δεδομένου ότι εντός των σχολείων είναι πρωτίστως υπεύθυνοι/-ες για την εφαρμογή των νόμων και των εγκυκλίων. Επιπρόσθετα, η υπεροχή τους στην υποκλίμακα της Συναισθηματικής και Συμπεριφοριστικής ΨΑ, υποδηλώνει την τάση τους να χρησιμοποιούν γνώσεις προηγούμενων ετών, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που προκύπτουν.

Εντύπωση προκαλεί το εύρημα της παρούσας έρευνας, σχετικά με τον δημογραφικό παράγοντα της ηλικίας, καθώς προκύπτει πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση με τη συνολική κλίμακα της ΨΑ. Εξυφάνεται λοιπόν πως τα μεγαλύτερα σε ηλικία διευθυντικά στελέχη, έχουν χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Το αποτέλεσμα αυτό προκαλεί προβληματισμό και ίσως εξηγείται από τον επιφορτισμένο ρόλο και τις αυξημένες απαιτήσεις των σημερινών διευθυντικών στελεχών, ο οποίος δυσκολεύει ενδεχομένως τους/τις μεγαλύτερους/-ες σε ηλικία Διευθυντές/-ριες και Υποδιευθυντές/-ριες να αντιμετωπίσουν θετικά δύσκολες καταστάσεις.

Αρνητική συσχέτιση προκύπτει επίσης μεταξύ της ηλικίας και της υποκλίμακας των Σχέσεων εκτός σχολικού πλαισίου. Ως αποτέλεσμα, αναδεικνύεται πως οι συμμετέχοντες/-ουσες που ανήκουν στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες δε στρέφονται προς τον συγκεκριμένο προστατευτικό παράγοντα. Σε διαφορετικό αποτέλεσμα καταλήγουν οι έρευνες των Brouskeli, Kaltsi & Loumakou (2018) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της Ουζούνη (2019) σε Διευθυντές/-ριες, στις οποίες η ηλικία δεν ασκούσε επιρροή.

Τέλος, η περιοχή εργασίας και τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση δεν επιδρούν καθόλου στο υπό μελέτη θέμα, κάτι το οποίο επαληθεύεται και από προηγούμενες έρευνες (Ροδά, 2018· Wescott, 2018). Το συγκριμένο εύρημα αναδεικνύει ενδεχομένως πως η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντικών στελεχών,

δηλαδή η ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, έγκειται περισσότερο στην ιδιοσυγκρασία τους και στα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

7.2. Επιλογή τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντικών στελεχών

Από την ανάλυση της παρούσας έρευνας, που εστίασε στο φαινόμενο των συγκρούσεων και, συγκεκριμένα, στους τρόπους διαχείρισης τους από τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων, προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα, τα οποία επεξηγούνται εκτενώς παρακάτω.

Βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών επιλέγει πρωτίστως την τεχνική της Συνεργασίας και, εν συνεχεία, τον Συμβιβασμό, κάτι το οποίο υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες (Χασιώτη, 2019). Πιο συγκεκριμένα, η τεχνική της Συνεργασίας, αποτελεί έναν χρήσιμο τύπο στην αντιμετώπιση πολύπλοκων προβλημάτων. Ειδικότερα, μέσω αυτής, τα διευθυντικά στελέχη ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις με τους/τις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευτικούς, με σκοπό την επίτευξη μιας αποτελεσματικής λύσης που να είναι αποδεκτή από όλους/-ες. Τα στελέχη που επιλέγουν τη συγκεκριμένη τεχνική διακρίνονται από αυξημένο ενδιαφέρον για τον εαυτό τους και τους/τις άλλους/-ες.

Έπειτα, όσον αφορά την τεχνική του Συμβιβασμού, παρόλο που δεν αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης σύνθετων προβλημάτων, είναι χρήσιμος στην αποφυγή παρατεταμένων συγκρούσεων (Rahim, 2002). Η τεχνική του Συμβιβασμού χαρακτηρίζεται από την παραίτηση και των δύο πλευρών και μπορεί ίσως να οφείλεται στο έντονα συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν επιτρέπει στα διευθυντικά στελέχη να λειτουργήσουν αυτόνομα.

Ακολουθούν οι τεχνικές της Παραχώρησης και της Αποφυγής, ενώ οι συμμετέχοντες/-ουσες δε χρησιμοποιούν την Επιβολή ως τρόπο διαχείρισης. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, σύμφωνα με το οποίο, ο σύγχρονος ρόλος των διευθυντικών στελεχών απομακρύνεται από το παραδοσιακό-αυταρχικό μοντέλο διοίκησης και απαιτεί από τα σημερινά στελέχη να δημιουργούν ένα κλίμα συνεργασίας, εντός του σχολικού οργανισμού που διοικούν (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015).

Σχετικά με το επόμενο ερώτημα, στο οποίο διερευνάται η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επιλογή της τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων, διαφαίνεται πως μοναδικός παράγοντας επηρεασμού αποτελεί το φύλο. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται στατιστική διαφορά στην τεχνική του Συμβιβασμού, την οποία οι γυναίκες επιλέγουν περισσότερο. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από διεθνείς έρευνες (Vestal & Torres, 2016) και θα μπορούσε ενδεχομένως να εξηγηθεί από την τάση που έχουν οι γυναίκες να εξομαλύνουν και να συμβιβάζουν τα πράγματα. Στις υπόλοιπες τεχνικές δεν παρατηρείται η επίδραση του φύλου.

Επιπλέον, αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση καθώς και η τωρινή διοικητική θέση (Διευθυντής/-ρια & Υποδιευθυντής/-ρια), δε βρέθηκε στην έρευνα αυτή να επηρεάζουν την επιλογή των τεχνικών διαχείρισης, εύρημα που συμφωνεί με αυτά άλλων ερευνών (Μακρυγιάννης, 2019). Ούτε, επίσης, η περιοχή εργασίας και η ηλικία φαίνεται να αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων, συμπέρασμα το οποίο υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες (Μητσαρά & Ιορδανίδη, 2015· Wagude, 2015). Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως να εξηγηθεί από το γεγονός πως η επιλογή του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων από τα διευθυντικά στελέχη εξαρτάται πολλές φορές από το σχολικό κλίμα και από τη διάθεση για συνεργασία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Εντούτοις, αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

7.3. Σχέση ψυχικής ανθεκτικότητας και τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων

Βασικός στόχος της έρευνας αποτελούσε η διερεύνηση τυχόν συσχετίσεων μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντικών στελεχών και των τεχνικών διαχείρισης που υιοθετούν για να επιλύσουν τις συγκρούσεις με τους/τις υφισταμένους/-ες τους, εντός του σχολικού τους πλαισίου. Βρέθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο παραπάνω μεταβλητών. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει πως ανάλογα με τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των ερωτώμενων, επιλέγουν συγκεκριμένη τεχνική διαχείρισης.

Εν συνεχεία, έγινε έλεγχος συσχέτισης της ψυχικής ανθεκτικότητας με τις επιμέρους τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων. Διαφάνηκε πως οι Διευθυντές/-ριες και

οι Υποδιευθυντές/-ριες που διαθέτουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, μπορούν δηλαδή να ανακάμπτουν θετικά στα προβλήματα που τους/τις παρουσιάζονται, είναι ικανοί/ες να αντιμετωπίζουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις που προκύπτουν, μέσω της Συνεργασίας και του Συμβιβασμού. Αυτό υποδεικνύει πως αντιδρούν θετικά στις προκλήσεις, μέσω συνεργατικών και συλλογικών μεθόδων, ενώ προσπαθούν ταυτόχρονα να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό και δημοκρατικό σχολικό κλίμα. Συσχέτιση προκύπτει επίσης και μεταξύ της Παραχώρησης και της Αποφυγής. Εντούτοις, δεν παρατηρείται καμία συσχέτιση με την υποκλίμακα της Επιβολής.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, διερευνήθηκε η ύπαρξη πιθανής πρόβλεψης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε το ενδεχόμενο η επιλογή της τεχνικής διαχείρισης συγκρούσεων να αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας των διευθυντικών στελεχών. Προέκυψε θετική και στατιστικά σημαντική πρόβλεψη μόνο με την τεχνική της Συνεργασίας, κάτι το οποίο υποδηλώνει πως όσα διευθυντικά στελέχη επιλέγουν την συγκεκριμένη τεχνική, προβλέπεται να έχουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Το συγκεκριμένο εύρημα φανερώνει τη σημασία της καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας εντός των σχολικών μονάδων, καθώς αυτή επιτρέπει στα άτομα που διοικούν να λειτουργούν με συνεργατικές μεθόδους ακόμη και στις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται.

7.4. Συμπεράσματα

Στην επισκόπηση των συμπερασμάτων είναι σημαντικό να υπογραμμισθούν και να αναφερθούν συνολικά τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Πρωτίστως, το υπό μελέτη δείγμα συγκέντρωσε μέτρια προς υψηλά ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας. Ως προς τις επιμέρους υποκλίμακες, διαφάνηκε πως το Νομοθετικό πλαίσιο και η Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ αποτελούν ισχυρούς παράγοντες επηρεασμού της συνολικής κλίμακας. Επιπλέον, μελετήθηκε η επίδραση του φύλου στο υπό μελέτη θέμα, με τις γυναίκες να υπερτερούν ποσοτικά έναντι των ανδρών. Ένας ακόμη δημογραφικός παράγοντας που επιδρά στα επίπεδα ΨΑ των ερωτώμενων είναι η ηλικία. Ειδικότερα, προέκυψε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, κάτι το οποίο υποδηλώνει πως όσο αυξάνεται οι ηλικιακές ομάδες των διευθυντικών στελεχών, μειώνεται η ψυχική ανθεκτικότητά τους. Στον αντίποδα, τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν δύνανται να αποτελέσουν ισχυρούς παράγοντες επηρεασμού της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Στη συνέχεια, η μελέτη των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων αναδεικνύει πως τα διευθυντικά στελέχη επιλέγουν τη Συνεργασία και τον Συμβιβασμό, για να επιλύσουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις με τους/τις υφισταμένους/-ες τους. Ιδίως οι γυναίκες του δείγματος προτιμούν τον Συμβιβασμό συγκριτικά με τους άνδρες. Ωστόσο, τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν ασκούν καμία επιρροή.

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των της ψυχικής ανθεκτικότητας και των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων, εντοπίστηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Εξυφάνθηκε μάλιστα πως, όσα διευθυντικά στελέχη συγκεντρώνουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, επιλέγουν συνεργατικούς και ήπιους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων. Τέλος, η μελέτη της πιθανής πρόβλεψης απέδειξε πως η τεχνική Συνεργασίας έχει θετική προβλεπτική ισχύ. Συνεπώς, αναδεικνύεται πως, όσα διευθυντικά στελέχη προτιμούν τη συγκεκριμένη τεχνική, προβλέπεται να συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας.

7.5. Πρακτικές εφαρμογές-Υλοποίηση προγραμμάτων προώθησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Κατά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας κρίνεται ουσιώδες να εντοπιστούν και να παρουσιασθούν οι πρακτικές εφαρμογές των προαναφερόμενων αποτελεσμάτων, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Τα διευθυντικά στελέχη επωμίζονται καθημερινά πληθώρα υποχρεώσεων και αρμοδιοτήτων. Ανάμεσα αυτών εξέχουσα θέση κατέχει η αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών και αντιξοοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο η ψυχική ανθεκτικότητα βοηθάει τα άτομα στην αντιμετώπιση και τη θετική έκβαση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Επομένως, είναι αρκετά σημαντικό να εγκαθιδρυθούν εντός των σχολικών μονάδων παρεμβατικά προγράμματα, με σκοπό την ενίσχυση της θετικής ανάπτυξης και την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, όλων των μελών του σχολείου. Ένα παράδειγμα εξ αυτών αποτελεί το πρόγραμμα «Στηρίζοντας», το οποίο υλοποιήθηκε το χρονικό έτος 2011-2012, για να υποστηριχθούν και να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, ώστε να μπορέσουν να γίνουν ψυχικά ανθεκτικοί και να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές και προσωπικές τους υποχρεώσεις. Φυσικά, η ψυχική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών επιφέρει άμεσα και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/-ριών. Επιπλέον, ένα ακόμη

παρεμβατικό πρόγραμμα αποτελεί το «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.», το οποίο έλαβε χώρα το 2012-2013. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών, με στόχο την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας (Χατζηχρήστου, 2014).

Ειδικότερα, μέσω εξειδικευμένων-παρεμβατικών προγραμμάτων, τα διευθυντικά στελέχη θα δυναμώσουν ψυχικά και θα καταφέρουν να αντιμετωπίζουν τις δυσχερείς καταστάσεις που τους παρουσιάζονται με εναλλακτικό τρόπο. Άλλωστε, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας, η ψυχική ανθεκτικότητα των Διευθυντών/-ριών και των Υποδιευθυντών/-ριών συνδέεται άμεσα με τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν. Πράγματι, εντός των σχολικών μονάδων τα διευθυντικά στελέχη καλούνται να αντιμετωπίσουν τις αντιπαλότητες που προκύπτουν με τους/τις υφιστάμενους/ες, με τους γονείς και με τους μαθητές/-ριες. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη η ενημέρωση και η επιμόρφωση τόσο των διευθυντικών στελεχών, όσο και των εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων. Μέσω της παρούσας εργασίας διαφαίνεται πως τα στελέχη με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα επιλέγουν να επιλύσουν τις προστριβές που προκύπτουν με συνεργατικούς και συμβατικούς τρόπους, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία και την αξία της συγκεκριμένης έρευνας.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο των συμπερασμάτων, είναι σημαντικό να αναδυθεί πως, μέσω της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι Διευθυντές/-ριες και οι Υποδιευθυντές/-ριες σχολικών μονάδων, δύνανται να υιοθετούν συνεργατικές και ήπιες μεθόδους διοίκησης. Η ενέργεια αυτή ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σημερινής εποχής, που ζητά δημοκρατικά σχολεία, στα οποία ανθίζει η ανταλλαγή ιδεών και το συνεργατικό κλίμα.

Κεφάλαιο 8ο Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις

8.1. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα διπλωματική έρχεται να ενισχύσει βιβλιογραφικά τη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας και πώς αυτή επηρεάζει τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων από διευθυντικά στελέχη. Η έρευνα είναι καινοτόμα, καθώς οι περισσότερες εργασίες εστιάζουν σε εκπαιδευτικούς, και ελάχιστες ανάμεσα αυτών, απευθύνονται σε στελέχη εκπαίδευσης. Εντούτοις, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ορισμένοι περιορισμοί.

Αρχικά, ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας, εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία. Ωστόσο, το δείγμα είναι σχετικά μικρό σε αριθμό, γεγονός που οφείλεται στον επιφορτισμένο ρόλο των διευθυντικών στελεχών και στον περιορισμένο χρόνο για τη συμμετοχή τους σε έρευνες. Έπειτα, αναφορικά με την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, έγινε χρήση των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς. Ως αποτέλεσμα, είναι πιθανό ορισμένοι/ες Διευθυντές/-ριες και Υποδιευθυντές/-ριες να μην απάντησαν με απόλυτη ειλικρίνεια ή με τυχαίο τρόπο.

Επιπλέον, η πλειονότητα του δείγματος αφορά Διευθυντές/-ριες, γεγονός που δεν επιτρέπει να γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας και για τους/τις Υποδιευθυντές/-ριες σχολικών μονάδων. Επίσης, ήταν συντριπτική η υπεροχή των αστικών περιοχών έναντι των αγροτικών, χωρίς ωστόσο αυτό να αποτελεί περιορισμό ολόκληρης της έρευνας, παρά μόνο στην επίδραση της περιοχής εργασίας στις μεταβλητές.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, δεν αμφισβητείται η εγκυρότητα των ευρημάτων της, τα οποία δύνανται μάλιστα να χρησιμοποιηθούν για σύγκριση αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνητών/-τριών ή να αποτελέσουν ακόμη έναυσμα μελλοντικών ερευνών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η συγκεκριμένη έρευνα, σεβόμενη τους κανόνες αξιοπιστίας και εγκυρότητας, εμπλουτίζει την υπάρχουσα γνώση και συνεισφέρει σημαντικά στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας.

8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαν να τύχουν μελλοντικής επανεξέτασης, σε μεγαλύτερο δείγμα διευθυντικών στελεχών. Η έρευνα σε μεγαλύτερο πληθυσμό θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα ήταν δυνατή η μελέτη πληθώρας δημογραφικών χαρακτηριστικών, τα οποία στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκαν εξ ολοκλήρου. Αυτό θα επέτρεπε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ σχολείων διαφορετικού μεγέθους και μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση περισσότερων Υποδιευθυντών/-ριών στο δείγμα και η συγκριτική μελέτη των απόψεων τους με αυτή των Διευθυντών/-ριών θα φώτιζε περισσότερο το υπό μελέτη θέμα. Κρίνεται, επίσης, σκόπιμο η έρευνα να διεξαχθεί και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε γονείς και μαθητές/-ριες, καθώς αποτελούν σημαντικό κομμάτι του ανθρώπινου δυναμικού, των σχολικών μονάδων και επηρεάζουν άμεσα τη σχολική πραγματικότητα. Άλλωστε, συγκρούσεις προκύπτουν συχνά και μεταξύ των διευθυντικών στελεχών, των γονέων και των μαθητών/-ριών. Θα ήταν ενδιαφέρον η έρευνα να επεκτεινόταν και σε διευθυντικά στελέχη ειδικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να διερευνηθεί η ψυχική τους ανθεκτικότητα καθώς και οι τεχνικές που επιλέγουν για να επιλύουν τις συγκρούσεις τους.

Επιπρόσθετα, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να ενσωματωθούν και να διερωτηθούν οι αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις εντός των σχολικών μονάδων, οι συνέπειες αυτών και οι τρόποι επίλυσης τους από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Θα ήταν εξίσου σκόπιμο να διαμοιραστούν τα ερωτηματολόγια σε διάφορες χρονικές περιόδους του σχολικού έτους, και να γίνει μια συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων.

Τέλος, θα μπορούσαν να διεξαχθούν μερικές δειγματοληπτικές συνεντεύξεις συνδυαστικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ώστε να αποτυπωθούν καλύτερα τα αποτελέσματα και να εξετασθούν πληρέστερα οι υπό μελέτη μεταβλητές.

Βιβλιογραφία

- Alazmi, M. S. & Alhajeri S. S. (2022). Leading with humour and its effect on resilience on the workplace: The perspectives on principals in Kuwaiti secondary schools. *Management in Education*. <https://doi.org/10.1177/08920206211072235>
- Allen, M. (2017). *Communication Research Methods*. California: SAGE Publications, Inc. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2023, από: https://libguides.uta.edu/quantitative_and_qualitative_research/quant
- American Psychological Association: Building your resilience (2020). Ανακτήθηκε 27 Απριλίου 2023, από: <https://www.apa.org/topics/resilience/building-your-resilience>
- Αμοιρίδης, Β. (2020). Η διαχείριση και η επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων στους συλλόγους διδασκόντων των Δημοτικών Σχολείων. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 11(6), 550-63.
- Αναστασίου, Α. (2018). *Ικανότητες απόδοσης των ηγετών εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και συσχετίσή τους με χαρακτηριστικές παραμέτρους* (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο από: Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-2, 125-140.

- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>
- Askeland, K., G., Bøe, T., Breivik, K., La Greca, A., M., Sivertsen, B. & Hysing, M. (2020). Life events and adolescent depressive symptoms: Protective factors associated with resilience. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2023 από: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.023410>
- Βαγενάς, Δ., Ευαγγελίου, Μ., Θανασοπούλου, Κ., Κύτρου, Κ. & Μεϊντάση, Α. (2021). Ο/η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου ως καταλύτης στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων. *Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, 6, 153-164. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου, 2023 από: <https://skepsy.edu.gr/>
- Βασιλοπανάγου, Κ. Α. (2016). *Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Βίλλη, Μ., Γαλάνη, Χ. Α. & Μπογιατζόγλου, Ν. (2010). «Η σύγκρουση ανάμεσα στα μέλη μιας επιχείρησης και η πρόληψη της, για την λειτουργικότητα εξέλιξης της επιχείρησης». 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Υγεία και την ασφάλεια της εργασίας, Αθήνα, 29-30 Νοεμβρίου 2010.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V. & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational wellbeing of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O. & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 8, 131-159.

<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.8100>.

Γαλανάκης, Μ., Κομσέλη, Φ., Κοττώρης, Σ., Κουτσοσίμου, Μ., Μαρκιανίδου, Ε., (2014).

Βελτίωση κοινωνικών ικανοτήτων: Ανάπτυξη ψυχολογικής ανθεκτικότητας στον χώρο της εργασίας (psychological resilience). ΕΚΚΔΑ: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Γεωργογιάννης, Π. (2015). *Εφαρμογές στην Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*

Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. ISBN: 978-960-8206-92-2

Γκανούδη, Κ. Μ. (2022). Ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών: Η

σχολική κοινότητα ως παράγων προωθητικός ή ανασταλτικός. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 7(3), 6-42.

Chaundhry, A.M. & Asif, R. (2015). Organizational Conflict and Conflict Management:

a synthesis of literature. *Journal of Business and Management Research*, 9, 238-244.

Grammatikopoulos, C. (2022). Causes and implications of organizational school conflicts:

A theoretical approach. *International Journal of Education and Research*, 10(2), 77-88.

Daniilidou, A. & Platsidou, M. (2022). Development and testing of a scale for assessing

the protective factors of teachers' resilience. *Psychology: The Journal of Hellenic Psychological Society*, 27(3), 1-25. doi: 10.12681/psy_hps.27034

Digvijaysinh, T. (2013). Conflict and conflict management. *Journal of Business and*

Management, 8(6), 7-16.

- Δανηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών.
- Δημητρίου, Λ. (2015). Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Ερκύνα*, 7, 87-101.
- Dias, P. C. & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediation role of self-regulation. *Psicología Educativa*, 23(1), 37-43.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>
- Δουδούκα, Κ. (2020). *Η επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας στη διαχείριση του έργου των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Elgoibar, P., Euwema, M. & Munduate, L. (2017). *Conflict Management*. Ανακτήθηκε 9 Ιουνίου, 2023 από: <https://oxfordre.com/psychology/display/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-5>
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση, Δ. Κικίζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;: Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2^η εκδ.). Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ Α.Ε.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41- 54. ISSN 1791-69
- Ζωγόπουλος, Κ., Μπαντούνα, Μ. & Κουσάβελος, Ν. (2020). Η επίδραση του στυλ

- ηγεσίας-διοίκησης διευθυντών δημοτικών σχολείων στη διαχείριση κρίσης από τις συγκρούσεις εκπαιδευτικών. *International Journal of Educational Innovation*, 2(1), 42-54.
- Isaacs, A. J. (2012). Resiliency and the Individual Demographics of School Leaders: Making a Difference in the Quality of Educational Leadership. *Journal of Research in Education*, 22(1), 128-162.
- Kaniati, A., Komariah, A., Sumarto, S., Kholifatul, H. A. (2019). Leadership in education: Decision-Making in Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 400, 134-137. *3rd International Conference on Research of Educational Administration and Management*.
- Κατηγοριάννη, Ε. & Μπλάνας, Γ. (2018). Ψυχική Ανθεκτικότητα και Προσωπικότητα: Η περίπτωση των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων και των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας. *Prime*, 11(1), 24-45.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kim, S. (2015). *ppcor: Partial and Semi-Partial (Part) Correlation*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=ppcor>.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, σσ. 96-113.
- Κίτσιο, Γ. (2021). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κόλλια, Ε. (2021). *Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Διευθυντών στη διαχείριση των συγκρούσεων σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

- Λαζαρίδου Α., & Γκορίλα Α. (2023). Οι ρόλοι, οι αρμοδιότητες και η επαγγελματική ταυτότητα του υποδιευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Preschool and Primary Education, 11(1)*, 1-18. <https://doi.org/10.12681/ppej.29464>
- Lazaridou, A & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership, 43(5)*, 772-791. doi: 10.1177/1741143214535746
- Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπ@ιδευτικός κύκλος, 1(3)*, 167-182. ISSN 2241-4576.
- Μακρυγιάννης, Π. (2019). *Οργανωσιακές συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες: αιτίες, συνέπειες και στρατηγικές διαχείρισης. Μελέτη περίπτωσης των διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Manciaux, M. (2021). La résilience : Un regard qui fait vivre. *Études, 395(10)*, 321- 330. doi: 10.3917/etu.954.0321
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28(3)*, 356-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Μαρκογιαννάκη, Χ. & Κουτρούκης, Θ. (2015). Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μία νέα προσέγγιση. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος, 3(3)*, 9-17. ISSN: 2241-4576
- Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry, 18(1)*, 101-102. <https://doi.org/10.1002/wps.20591>
- Masten, A. S. & Ungar, M. (Edit.) (2021). *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change* (σ.σ. 113-134). New York, NY: Oxford

University Press.

Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M. & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2023, από: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33534615/>

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.8848>

Μπέκα, Α. & Ξαφάκος, Ε. (2015). Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Προϊσταμένων Νηπιαγωγών: Εμπειρική μελέτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 14, 48-63.

Μπέκα, Α. & Λαζαρίδου, Α. (2016). Προσωπικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών δημοτικών σχολείων. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 4(3). ISSN: 2241-4576.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α. X. & Masten, A. S. (2020). Resilience and self-efficacy beliefs: A study of immigrant adolescents. *Psychology: The Journal of Hellenic Psychological Society*, 12(3), pp. 349-367. [10.12681/psy_hps.23972](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23972).

Μουρίκη, Μ. (2016). Ηγεσία στην εκπαίδευση. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης* ISSN: 2241-4665.

Νικολάου, Ε. (2018). (Υπό δημοσίευση). 11ος Συλλογικός Τόμος με τίτλο "Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού", Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (επιμ.). Αθήνα: Διάδραση.

Νόμος 1566/85, άρθρο 11, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

- Oachesu, M. (2016). Conflict Management, a new challenge. *Procedia Economics and Finance*, 39, 807-814. doi: 10.1016/S2212-5671(16)30255-6
- Olmo-Extremera, M., Townsend, A. & Segovia, J. D. (2022). Resilient leadership in principals: case studies of challenged schools in Spain. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20. doi: <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052758>.
- Ουζούνη, Ο. (2019). *Η σχέση της Συναισθηματικής Ρύθμισης με την Ψυχική Ανθεκτικότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ozmusul, M. (2017). We need resilient school leaders in the face of chaos and complexity. *Education reform journal*, 2(2), 17-25.
- Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. Τα πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός».
- Παπαδοπούλου, Σ. & Κωτσιοπούλου, Δ. (2021). Ο ρόλος του αποτελεσματικού Διευθυντή Ηγέτη: Νομοθετικό πλαίσιο επιλογής στελεχών. *Mused, Μουσείο – Σχολείο– Εκπαίδευση*, 2(1), σσ. 87-98. doi: <https://doi.org/10.26220/mused.4216>
- Παπαχρήστος, Κ. & Ζαρκαδούλας, Ν. (2021). *Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Από Διοικητικό Οργανισμό στο Σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης*. Πειραιάς: Αιακός
- Patterson, J. L. & Kelleher, P. (2005). Resilient School Leaders: Strategies for turning adversity into achievement. Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2023, από: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HxZvNgjUrVEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Patterson,+J.,+%26+#v=onepage&q=Patterson%2C%20J.%2C%20%26&f=false>

- Πολυκάρπου, Δ., Παπαδημητρίου, Χ., Κριεμάδης, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2022). Ο ρόλος του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στη διαχείριση συγκρούσεων. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 10(3), 288-307.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. London: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Rahim, M.A. (2011). *Managing Conflict in Organization*. 4th Ed. London and New York: Routledge.
- Ramazan, E. (2022). Conflict in Schools: A Qualitative Study. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(1), 251-170. <https://doi.org/10.17275/per.22.14.9.1>
- Ραπτοπούλου, Α. (2022). *Η επίδραση της ψυχικής ανθεκτικότητας και του άγχους των στελεχών εκπαίδευσης σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής στην αυτοαποτελεσματικότητά τους* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Riasi, A. & Asadzadeh, N. (2015). The relationship between principals' reward power and their conflict management styles based on Thomas–Kilmann conflict mode instrument. *Management Science Letters*, 5(6), 611-618. doi: 10.5267/j.msl.2015.4.004.

- Ripley, B., Venables W. (2016). *nnet: Feed-Forward Neural Networks and Multinomial Log-Linear Models*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=nnet>.
- Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλακου, Κ. Βασιλικού, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg. (Το πρωτότυπο έγγραφο δημοσιεύθηκε το 1993).
- Ροδά, Π. (2018). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ψυχική Ανθεκτικότητα Διευθυντών/ Διευθυντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ronquillo, Y., Ellis, V., Toney-Butler, T. J. (2022). *Conflict Management*. Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου, 2023 από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470432/>
- Ρούμπου, Σ. (2021). Ψυχική Ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση. 11th International Conference in Open & Distance Learning, Αθήνα, Νοέμβριος 2021 (σσ. 90-102).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α., Αλεξόπουλος, Ν., Π. & Παπαδάτου, Ε., Α. (2019). *Εισαγωγή στη διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Ad Libitum
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Man*

- Σαμολάδα, Ε. (2020). *Διαχείριση συγκρούσεων και απόψεις των διευθυντών για τις εργασιακές συγκρούσεις* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Sheard, J. (2018). Quantitative data analysis. Στο *Research Methods* (Second edition), σ.σ. 429-452. Cambridge MA USA: Elsevier.
- Singmann, H. (2018). *afex: Analysis of Factorial Experiments*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=afex>.
- Σουγια, Λ. (2018). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον: Ο ρόλος του Διευθυντή* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Συγκιρίδου, Ε. (2019). *Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τρόπων Διαχείρισης Συγκρούσεων από τους/τις Διευθυντές/ριες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Επίδραση του Φύλου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- The jamovi project (2021). *jamovi*. (Version 2.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- Thomas, K. W. (2006). *Making Conflict Management a Strategic Advantage*. Ανακτήθηκε 1 Ιουνίου, 2023 από: <https://www.psychometrics.com/wp-content/uploads/2017/02/Conflict-Whitepaper.pdf>
- Thomas, K. W. & Klimann, R. H. (2008). *TKI Profile & Interpretive report*. Ανακτήθηκε 4 Ιουνίου, 2023 από: https://kilmanndiagnostics.com/wp-content/uploads/2018/03/TKI_Sample_Report.pdf

- Τσαμπή, Λ. & Χατζητσομπάνη, Χ. (2022). Διαχείριση των συγκρούσεων από τους διευθυντές/τριες στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης & καλές πρακτικές (Μεταπτυχιακή εργασία). Αττική: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Τσούνη Β., Αναστασόπουλος Ι., Γονίδου Μ., & Τσούνης Γ. (2017). Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016 (2), 1351–1364. <https://doi.org/10.12681/educ.1013>.
- Vestal, B. & Torres, M. (2016). A Study of Preferred Conflict-Management Behaviors Among Small-School Principals: Effects of Gender and Experience. *NCPEA Education Leadership Review*, 17(2), 16-35.
- Vuyisile, M. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, 3(1), 25-34.
- Wagude, J. (2015). Influence of Principals 'Age On Conflict Management Styles in Secondary Schools In Kisumu County, Kenya. *International journal of scientific & tech- nology research*, 4(5), 105-112.
- Wescott, P. E. (2018). *The Role of Resilience among K-12 Principals and Administrators Leading Transformational Change* (Διδακτορική διατριβή). Seattle Pacific University.
- Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον, στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006 (σ. 520-525). Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ).

Fox, J., & Weisberg, S. (2020). *car: Companion to Applied Regression*. [R package].

Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=car>

Χαροκοπάκη, Λ. (2019). Ψυχική Ανθεκτικότητα: Η ικανότητα επιβίωσης στις δυσκολίες και την αλλαγή. Στο: Π. Γεωργογιάννης (2020), *Αγωγή Υγείας, Παιδαγωγική Ιατρική, Κοινωνική Παιδαγωγική, Συμβουλευτική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 28^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6-7 Δεκεμβρίου 2019, σσ. 294-313.

Χασιώτη, Τ. (2019). *Ο ρόλος των διευθυντών/ντριων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χατζηχρήστου, Χ. (2014, Μάρτιος). Τα νέας μας, C4C: Συν-Φροντίζω. connecting4caring.gr

Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Παράρτημα



Αγαπητοί/-ες Διευθυντές/-ριες & Υποδιευθυντές/-ριες,

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σκοπό να μελετήσει την αντίληψη των διευθυντικών στελεχών για τα επίπεδα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας καθώς και για τους τρόπους που επιλέγουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις στο σχολικό τους πλαίσιο.

Το ερωτηματολόγιο αυτό δίνεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Όλα τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και όλες οι πληροφορίες που θα δώσετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές. Παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω προτάσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας!

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με τις ερωτήσεις, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο παρακάτω email: 11122013@uom.edu.gr

Γκόγκα Κωνσταντίνα.

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα

2. **Ηλικία** (με ακέραιο αριθμό):

3. **Χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση:**

1-3

4-6

7-11

12-19

20 και άνω

4. **Ποια είναι η τωρινή διοικητική σας θέση;**

Διευθυντής/-ριας

Υποδιευθυντής/-ριας

5. **Περιοχή εργασίας:** Αστική Αγροτική

B. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το πώς αντιμετωπίζετε τους στρεσογόνους παράγοντες και τις προκλήσεις που προκύπτουν στη διοίκηση των σχολικών σας μονάδων.

Διαβάστε κάθε φράση και επιλέξτε την επιλογή που αντανακλά καλύτερα την άποψή σας, δηλώνοντας κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την καθεμιά.

Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1 (Διαφωνώ απόλυτα) 2 (Διαφωνώ) 3 (Δεν είμαι σίγουρος/-η) 4 (Συμφωνώ)

5 (Συμφωνώ απόλυτα)

Όταν αντιμετωπίζω στρεσογόνες καταστάσεις/προκλήσεις στη διαχείριση της διοίκησης της σχολικής μου μονάδας...

1. Ζητάω βοήθεια από τον Θεό ή μια ανώτερη δύναμη	1	2	3	4	5
2. Πιστεύω ότι η προσευχή ή ο διαλογισμός μπορεί να με βοηθήσει να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες	1	2	3	4	5
3. Παίρνω δύναμη από το αίσθημα προσφοράς που αντλώ από το επάγγελμά μου	1	2	3	4	5
4. Η αγάπη για τους/τις μαθητές/-ριες και τους/τις συναδέλφους/-ισσές μου δίνει δύναμη να συνεχίσω	1	2	3	4	5
5. Ενθαρρύνομαι στην σκέψη ότι το διοικητικό έργο που παρέχω έχει αξία και αντίκτυπο στην κοινωνία	1	2	3	4	5
6. Αντλώ δύναμη από την πληρότητα που μου προσφέρει η εκπαίδευση	1	2	3	4	5
7. Αντλώ δύναμη από την αλληλεπίδραση με τους/τις συναδέλφους/-ισσές μου	1	2	3	4	5
8. Η καλή σωματική μου κατάσταση και υγεία μπορούν να λειτουργήσουν θετικά στον τρόπο που αντιδρώ	1	2	3	4	5
9. Καταφεύγω στην άσκηση για εκτόνωση	1	2	3	4	5
10. Μια ισορροπημένη διατροφή μπορεί να μου δώσει την ενέργεια που χρειάζομαι για να ξεπεράσω πιο ευκολά την πρόκληση	1	2	3	4	5
11. Η οργάνωση της σχολικής μονάδας και των διοικητικών μου διεργασιών με διευκολύνει στο να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις	1	2	3	4	5

12. Ανακαλώ στρατηγικές από την εμπειρία των προηγούμενων χρόνων ώστε να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις	1	2	3	4	5
13. Η γνώση που έχω αποκτήσει κατά την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών στο παρελθόν μου είναι χρήσιμη όταν αντιμετωπίζω ανάλογες καταστάσεις	1	2	3	4	5
14. Μου είναι πιο εύκολο να διαχειριστώ τις δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο αν τις έχω προβλέψει	1	2	3	4	5
15. Μέσα από συζήτηση, προσπαθώ να εξηγήσω την δική μου οπτική γωνία	1	2	3	4	5
16. Προσπαθώ να μπω στην θέση του άλλου και να κατανοήσω την συμπεριφορά του	1	2	3	4	5
17. Υπάρχουν άτομα εντός σχολικού πλαισίου στα οποία μπορώ να απευθυνθώ για βοήθεια και στήριξη	1	2	3	4	5
18. Συζητάω με τους/τις συναδέλφους/-ισσές μου το πρόβλημα	1	2	3	4	5
19. Ζητάω συμβουλές από πιο έμπειρους/-ες συναδέλφους/-ισσές μου	1	2	3	4	5
20. Απευθύνομαι στον διευθυντή εκπαίδευσης για να λύσει ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα	1	2	3	4	5
21. Ζητάω καθοδήγηση από τον διευθυντή εκπαίδευσης και ψυχολογική υποστήριξη από τον σχολικό ψυχολόγο	1	2	3	4	5
22. Ζητάω υποστήριξη και καθοδήγηση από τον σχολικό σύμβουλο	1	2	3	4	5
23. Μιλώ σε κάποιον κοντινό μου άνθρωπο εκτός του χώρου εργασίας για να ξεσπάσω	1	2	3	4	5
24. Ζητάω συμβουλές από τους κοντινούς μου ανθρώπους	1	2	3	4	5
25. Με βοηθάει να μοιράζομαι το πρόβλημα και αυτά που αισθάνομαι με τους φίλους μου	1	2	3	4	5
26. Εκτονώνομαι και αποφορτίζομαι συζητώντας με την οικογένειά μου	1	2	3	4	5
27. Μιλώ στον/στην σύζυγο/σύντροφό μου για να εκτονώσω την πίεση	1	2	3	4	5
28. Βασίζομαι στην γνώση του κανονισμού και των κανόνων που διέπουν την εκπαίδευση για να επιλύσω το πρόβλημα	1	2	3	4	5
29. Επικαλούμαι τον αντίστοιχο νόμο που ρυθμίζει την κατάσταση	1	2	3	4	5
30. Ενημερώνομαι για το τι ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο για την κάθε περίπτωση	1	2	3	4	5
31. Διεκδικώ τα δικαιώματά μου βασιζόμενος/η στους νόμους και τον κανονισμό του σχολείου.	1	2	3	4	5

Γ. ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Παρακάτω υπάρχει μία σειρά από προτάσεις οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το πώς διαχειρίζεστε τις συγκρούσεις με τους/τις υφιστάμενους/-ες/ συναδέλφους/-ισσές σας. Προσπαθήστε να ανακαλέσετε όσες πρόσφατες συγκρουσιακές καταστάσεις είχατε.

Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1 (Διαφωνώ απόλυτα) 2 (Μάλλον διαφωνώ) 3 (Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ)

4 (Μάλλον συμφωνώ) 5 (Συμφωνώ απόλυτα)

1. Προσπαθώ να διερευνώ το θέμα με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσές μου, για την εύρεση μιας κοινά αποδεκτής λύσης	1	2	3	4	5
2. Σε γενικές γραμμές προσπαθώ να ικανοποιώ τις ανάγκες των υφιστάμενων/συναδέλφων/-ισσών μου	1	2	3	4	5
3. Αποφεύγω το να βρεθώ σε δύσκολη θέση με τους/τις υφιστάμενους/-ες/ συναδέλφους/-ισσές μου και προσπαθώ να αποφύγω τη σύγκρουση	1	2	3	4	5
4. Προσπαθώ να συμπεριλάβω στις ιδέες μου και αυτές των υφιστάμενων/συναδέλφων/-ισσών μου, ώστε να καταλήξουμε σε μια από κοινού απόφαση	1	2	3	4	5
5. Προσπαθώ να δουλεύω με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσές μου για την εύρεση λύσης σε ένα πρόβλημα, η οποία να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας	1	2	3	4	5
6. Συνήθως αποφεύγω τον ανοιχτό διάλογο με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσές μου για θέματα που διαφωνούμε	1	2	3	4	5
7. Προσπαθώ να βρω μια μέση οδό για να ξεπεράσω ένα αδιέξοδο	1	2	3	4	5
8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου	1	2	3	4	5
9. Χρησιμοποιώ την εξουσία της θέσης μου για να πετύχω μια ευνοϊκή προς εμένα απόφαση	1	2	3	4	5
10. Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των υφιστάμενων/συναδέλφων/-ισσών μου	1	2	3	4	5
11. Υποχωρώ στις επιθυμίες των υφιστάμενων/συναδέλφων/-ισσών μου	1	2	3	4	5

12. Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/ισσες για να λύσουμε μαζί ένα πρόβλημα	1	2	3	4	5
13. Συνήθως κάνω παραχωρήσεις στους/στις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσές μου	1	2	3	4	5
14. Συνήθως προτείνω κοινό έδαφος προκειμένου να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα	1	2	3	4	5
15. Διαπραγματεύομαι με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσές μου ώστε να καταλήξουμε σε έναν συμβιβασμό	1	2	3	4	5
16. Προσπαθώ να αποφεύγω τις διαφωνίες με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσές μου	1	2	3	4	5
17. Αποφεύγω τη συμπλοκή με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσές μου	1	2	3	4	5
18. Χρησιμοποιώ την εξειδίκευσή μου για να πάρω μια απόφαση ευνοϊκή για μένα	1	2	3	4	5
19. Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις των υφιστάμενων/συναδέλφων/-ισσών μου	1	2	3	4	5
20. Χρησιμοποιώ ένα "πάρε -δώσε", προκειμένου να καταλήξουμε σε έναν συμβιβασμό	1	2	3	4	5
21. Γενικά επιδιώκω με σταθερότητα την επικράτηση της θέσης μου για ένα ζήτημα	1	2	3	4	5
22. Προσπαθώ να φέρω στο φως όλες τις ανησυχίες μας, ώστε τα θέματα να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο	1	2	3	4	5
23. Συνεργάζομαι με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσες μου ώστε να καταλήξουμε σε αποφάσεις αποδεκτές από όλους μας	1	2	3	4	5
24. Προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των υφιστάμενων/συναδέλφων/-ισσών μου	1	2	3	4	5
25. Μερικές φορές χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση	1	2	3	4	5
26. Προσπαθώ να κρύψω τη διαφωνία μου με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσές μου, με στόχο να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα	1	2	3	4	5
27. Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες αλληλεπιδράσεις με τους/τις υφιστάμενους/-ες/συναδέλφους/-ισσές μου	1	2	3	4	5
28. Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους/τις συναδέλφους/-ισσές μου για μια σωστή κατανόηση του προβλήματος	1	2	3	4	5

Δ. ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕ ΜΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΣΗΜΑΣΙΑ

Πίνακας 15.

Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ΨΑ ανάλογα με την περιοχή εργασίας.

Students t-test (p)

Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	0,505
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	0,397

Έλεγχος Mann-Whitney (p)

Πνευματικά Χαρακτηριστικά	0,654
Αξίες/ Πεποιθήσεις	0,369
Σωματική Ευεξία	0,760
Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ	0,628
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	0,687
Νομοθετικό πλαίσιο	0,142

Πίνακας 16.

Έλεγχος διαφοροποίησης των επιπέδων της ΨΑ ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση.

	Fisher's (p)
Ψυχική ανθεκτικότητα (συνολική κλίμακα)	0,487
Σωματική Ευεξία	0,858
Σχέσεις εκτός σχολικού πλαισίου	0,107

	Kruskal-Wallis (p)
Πνευματικά Χαρακτηριστικά	0,424
Αξίες/ Πεποιθήσεις	0,748
Συναισθηματική και Συμπεριφοριστική ΨΑ	0,233
Σχέσεις εντός σχολικού πλαισίου	0,296
Νομοθετικό πλαίσιο	0,912

Πίνακας 17.

Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με την τωρινή διοικητική θέση.

	Students t-test (p)
Παραχώρηση	0,339
Αποφυγή	0,702

	Έλεγχος Mann-Whitney (p)
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (συνολική κλίμακα)	0,914
Συνεργασία	0,228
Επιβολή	0,189
Συμβιβασμός	0,583

Πίνακας 18.

Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με την περιοχή εργασίας.

	Students t-test (p)
Παραχώρηση	0,276
Αποφυγή	0,338
Έλεγχος Mann-Whitney (p)	
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (συνολική κλίμακα)	0,664
Συνεργασία	0,475
Επιβολή	0,688
Συμβιβασμός	0,489

Πίνακας 19.

Έλεγχος διαφοροποίησης της επιλογής του τρόπου διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση.

	Fisher's (p)
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (συνολική κλίμακα)	0,644
Παραχώρηση	0,880
Αποφυγή	0,271
Συμβιβασμός	0,471

	Kruskal-Wallis (p)
Συνεργασία	0,777
Επιβολή	0,393

Πίνακας 20.

Δείκτης Pearson ανάμεσα στην ηλικία και στους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων.

	Ηλικία (r)
Τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων (συνολική κλίμακα)	-0,161
Παραχώρηση	-0,084
Αποφυγή	-0,139
Συμβιβασμός	-0,237
Συνεργασία	-0,081
Επιβολή	-0,006