

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Ν. Πέλλας »**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ

Αγγελίδης Νικόλαος

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Αναστασία Αθανασούλα- Ρέππα
Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ 2013

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Εγώ, ο Αγγελίδης Νικόλαος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Ν. Πέλλας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών
Αγγελίδης Νικόλαος

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ολοκληρώνοντάς τη συγγραφή της, οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους στάθηκαν πολύτιμοι αρωγοί σ' αυτό μου το πόνημα. Πρώτα και κύρια, ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Αναστασία Αθανασούλα –Ρέππα, για την πολύτιμη καθοδήγησή της, αλλά και την κατανόηση και συμπαράστασή της σε κάθε δυσκολία που αντιμετώπισα.. Πολλές ευχαριστίες ανήκουν στην υπεύθυνη του Μεταπτυχιακού Προγράμματος κα. Γιασεμή Σαραφίδου για τις γνώσεις που τόσο εποικοδομητικά μας προσέφερε σε όλη τη διάρκεια του Προγράμματος. Το ακαδημαϊκό επίπεδο του συγκεκριμένου Προγράμματος διατηρήθηκε υψηλό λόγω των γνώσεων και της μεταδοτικότητας όλων των καθηγητών που το υποστηρίζουν. Τους ευχαριστώ, με την πεποίθηση ότι επιστρέφω στο σχολείο μου ως αποτελεσματικότερος Διευθυντής.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που προσέφεραν πρόθυμα τη συνεργασία τους, διαθέτοντας προσωπικό χρόνο και βέβαια τους διευθυντές που επέτρεψαν τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία τους.

Τίποτε όμως δε θα είχα καταφέρει αν δεν είχα την αμέριστη συμπαράσταση και ανοχή της γυναίκας μου Πελαγίας και των τεσσάρων παιδιών μου. Του Πάρη που του στέρησα για καιρό την ανάγνωση παραμυθιών που τόσο του αρέσει, της Μαρίζας που αναγκαζόταν να πάει με τα πόδια στην προπόνηση, του Γιάννη που δεν τον άφηνα να ακούει μουσική και της Κυριακής που διάβαζε χαμηλόφωνα για τις εξετάσεις της.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 1: Ηγεσία και Διαστάσεις της.....	14
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Ηγεσία»	14
1.2 Θεωρητικά μοντέλα για την ηγεσία.....	16
1.3 Μορφές (στυλ) άσκησης ηγεσίας.....	21
1.4 Ηγεσία εν κρίση.....	23
1.5 Αποτελεσματική ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο	25
Κεφάλαιο 2: Συγκρούσεις και Διαχείριση συγκρούσεων	29
2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σύγκρουση» και βασικά χαρακτηριστικά	29
2.2 Στάδια σύγκρουσης	33
2.3 Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	35
2.4 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων	37
2.5 Αποτελέσματα των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων	39
2.6 Συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο.....	41
Κεφάλαιο 3: Ανασκόπηση Ερευνητικής Αρθρογραφίας.....	44
3.1 Στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων σε διάφορες οργανωτικές δομές. 45	
3.2 Στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων στα σχολικά πλαίσια.....	49
Κεφάλαιο 4 : Μεθοδολογία Έρευνας.....	51
4.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	51
4.2. Ερευνητικό Εργαλείο και Διαδικασία	52
4.3. Μεθοδολογία Ανάλυσης	53
4.4. Δείγμα	54
Κεφάλαιο 5 : Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	63
5.1. Ανάλυση των συγκρούσεων στο σχολείο	63
5.1.1 Τύποι	63
5.1.2 Λόγοι Εμφάνισης.....	66
5.1.3 Χαρακτηριστικά - Επιδιώξεις «εμπλεκόμενων»	72
5.1.4 Ατομικές στρατηγικές επίλυσης	76
5.1.5 Τρόπος επίλυσης.....	77
5.1.6 Αποτέλεσμα επίλυσης & ικανοποίηση	79
5.2 Ανάλυση του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή.....	80

5.2.1 Στοιχεία προσωπικότητας	80
5.2.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων	85
5.2.3 Παρώθηση	88
5.3. Ανάλυση της σχέσης του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή με την επίλυση συγκρούσεων.....	90
5.3.1 Ανταπόκριση κατά την εμφάνιση συγκρούσεων.....	90
5.3.2 Στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων	93
5.3.3 Σχέση ανταπόκρισης & στρατηγικής επίλυσης με την προσωπικότητα...	102
5.3.4 Σχέση ικανοποίησης από την επίλυση με την ανταπόκριση και τη στρατηγική επίλυσης	106
Κεφάλαιο 6 : Συζήτηση	109
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	120

«Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Ν. Πέλλας»

Αγγελίδης Νικόλαος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, nangelidis@sch.gr

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αναστασία Αθανασούλα- Ρέππα

Περίληψη:

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτο κομμάτι των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων (Χατζηκιάν, 2010). Οι ηγέτες μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, είτε διασφαλίζοντας οφέλη (π.χ. αύξηση παραγωγικότητας, ενδυνάμωση προσωπικών σχέσεων, βελτίωση ομαδικής συνοχής, κ.α.), είτε οδηγώντας στη διάλυση της ομάδας (CIPD, 2008; Mulford, 2003). Στο σχολικό πλαίσιο, ο διευθυντής είναι ο ηγέτης που καλείται να χειριστεί τις συγκρούσεις προκειμένου να διασφαλίσει την παροχή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Γερασίμου, 2008). Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας και διαχείρισης των συγκρούσεων είναι δύο παράγοντες που μπορεί να καθορίζουν, είτε από μόνοι τους είτε σε συνδυασμό την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη (Zafar, 2011).

Εστίαση της έρευνας – Σκοπός / Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των συγκρούσεων, του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και της σχέσης ανάμεσα στις συγκρούσεις και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Η εμπειρική εξέταση του ζητήματος εστιάζεται: α) στους τύπους, τις αιτίες, τα χαρακτηριστικά και την επίλυση των συγκρούσεων, β) στο στυλ ηγεσίας του Διευθυντή μέσω διερεύνησης της προσωπικότητάς του, της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που υιοθετεί και της παράθεσης προς τους υφισταμένους του και γ) στην επίπτωση του στυλ ηγεσίας στην αμεσότητα αντίδρασης και την στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων και τους προσδιοριστικούς παράγοντες της ικανοποίησης των διδασκόντων από την επίλυση.

Μέθοδοι

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων για την καταγραφή των απόψεων 177 διδασκόντων επί 69 συνολικά ζητημάτων. Από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας προέκυψαν μεταβλητές δύο τύπων: α) κατηγορικές και β) διατάξιμες. Η ανάλυση των δεδομένων συνίσταται αφενός στον εντοπισμό των τιμών με την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης, αφετέρου στην αποτύπωση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Στην περίπτωση των κατηγορικών μεταβλητών, οι επικρατέστερες τιμές προκύπτουν από τον έλεγχο χ^2 ενώ στην περίπτωση των διατάξιμων μεταβλητών ο έλεγχος χ^2 συμπληρώνεται από τον έλεγχο με το στατιστικό t για τη διαφοροποίηση της μέσης τιμής με στόχο τον εντοπισμό του χαρακτηριστικού με την υψηλότερη-χαμηλότερη συχνότητα εμφάνισης μεταξύ ανάλογων χαρακτηριστικών. Η διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών πραγματοποιείται με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson.

Ευρήματα

Οι επικρατέστεροι τύποι συγκρούσεων εμφανίζονται μεταξύ μαθητών και διδασκόντων και ανάμεσα στις εν λόγω ομάδες. Τα βασικότερα αίτια συγκρούσεων εντοπίζονται σε οργανωτικές ανεπάρκειες και αντικρουόμενους στόχους. Σε ατομικό επίπεδο, οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται με το αποφευκτικό στυλ και ως εκ τούτου, επιλύονται με διαμεσολάβηση τρίτων χωρίς, όμως, να είναι ξεκάθαρο αν η επίλυση είναι εποικοδομητική. Παρόλα αυτά, εκφράζεται ικανοποίηση από την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο, έστω και οριακή. Το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή μπορεί να οριστεί ως Συμβουλευτικό ή/ και Δημοκρατικό. Η προσωπικότητα του Διευθυντή, όμως, αξιολογείται οριακά θετικά από τους διδάσκοντες με αποτέλεσμα να παρατηρείται πολύ χαμηλός βαθμός παρώθησης των υφισταμένων από τον Διευθυντή. Το ίδιο στυλ ηγεσίας υιοθετείται και κατά την αντιμετώπιση συγκρούσεων: επίλυση μέσω ακρόασης και συμμετοχής τρίτων. Η προσωπικότητα του Διευθυντή σχετίζεται θετικά με την αμεσότητα επέμβασης, ενώ η ικανοποίηση των διδασκόντων από την επίλυση σχετίζεται θετικά με την αμεσότητα, αλλά όχι με τη στρατηγική επίλυσης του Διευθυντή.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν μερικώς ευρήματα προηγούμενων ερευνητικών προσπαθειών ως προς τα αίτια των σχολικών συγκρούσεων (οργανωτικές ανεπάρκειες) και των ομάδων που εμφανίζονται πιο συχνά (μαθητές- εκπαιδευτικό προσωπικό). Επιπλέον, επαληθεύεται η μη θετική αξιοποίηση των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο μέσω της υιοθέτησης του αποφευκτικού στυλ χειρισμού των συγκρούσεων. Γίνεται λοιπόν σαφής, η ανάγκη κατάρτισης των σχολικών διευθυντών σε πιο αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς η υιοθέτηση μόνο του δημοκρατικού στυλ ηγεσίας δεν τους καθιστά αποτελεσματικούς και δεν αυξάνει την ικανοποίηση των υφισταμένων.

(Λέξεις κλειδιά: στυλ ηγεσίας, διαχείριση συγκρούσεων, σχολικός διευθυντής, διαμεσολάβηση)

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Γερασίμου, Μ. (2008). *Διερεύνηση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο*. Πτυχιακή Εργασία για το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο νέο Οικονομικό Περιβάλλον. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

CIPD. (2008). *Leadership and the management of conflict at work: Survey Report*, retrieved from <http://www.cipd.co.uk/NR/rdonlyres/E426E492-7AED-46A6-B8F5-92B9CF9725C5/0/4545Leadershipconflict.pdf>.

Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Tasmania: Education and Training Policy Division, OECD.

Χατζηκιάν, Γ. (2010). *Διαχείριση Συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, επικοινωνία και υποκίνηση*, retrieved from <http://www.innovation-ideas.gr/club/basicMemberMaterial/texts/15.pdf>.

Zafar, H. (2011). Assessing the relationship between leadership and conflict management styles in the banking sector of Pakistan. *Pakistan Business Review*, 243-265.

ABSTRACT

Theoretical background

Conflicts are inevitable in the context of human interactions (Χατζηκιάν, 2010). Leaders could have a significant part in dealing with conflicts; they can either contribute in acquiring benefits (e.g. increase of productivity, empowerment of personal relations, improvement of group cohesion), or could lead to group's dissolution (CIPD, 2008; Mulford, 2003). In the school context, principals are responsible for handling conflicts for providing effective educational services (Γερασίμου, 2008). Two factors that can influence, either by themselves or in combination, the effectiveness of school leader could be leadership style and conflict management style (Zafar, 2011).

Research focus – Goals / Research questions

The goal of the present study is investigation of conflicts, of principal's conflict styles and the relationship between conflict and leadership style of principals employed in Greek school units. The empirical study gives emphasis on: a) the types, causes, features and conflict resolution, b) principals' leadership style through the investigation of their personality, the decision making process that they adopt and the encouragement towards their subordinates, and c) the consequences of leadership style in the immediacy of responses, in the conflict management style, as well as in the factors that determine teachers satisfaction from the process of conflict resolution.

Methods

A questionnaire of 24 questions was used as research tool to write down 177 teacher's views on a total of 69 topics. Two kinds of variables were formed based on questions posed: a) nominal and b) ordinal. Data analysis includes both finding values with the highest frequency of occurrence and describing relationships between variables. With respect to nominal variables, most frequent values are found through χ^2 test which, in the case of ordinal values, is supplemented by t-test for mean difference to reveal characteristics with the highest-lowest frequency among similar ones. Investigation of possible relations between to or among more variables is done with Pearson's coefficient of correlation.

Research findings

The most common types of conflicts are those between students or teachers and between these two groups. Two main causes for conflicts are identified: organisational weaknesses and opposing goals. At interpersonal level, conflicts have been dealt through the use of avoiding style, thus it has been observed mediation from third parties. However, it was not clear whether conflict resolution has been effective. Despite this, there was marginal satisfaction from conflict resolution in the school context. Leadership style of principal tended to be consultive and/or democratic. Principal's personality has been evaluated marginally positive from teaching staff, which can partially explain the low level of encouragement coming from principal towards its subordinates. The leadership style that is adopted during conflict management included resolution through active listening and participation of third parties. Principal's personality is positively associated with the immediacy of responses. Moreover, teachers' satisfaction is more related to the immediacy of principal's responses than the strategy of conflict resolution.

Conclusion

Current study confirms partially previous research findings in relation to the causes of school conflicts (organisations deficits) and the groups among which are more frequently observed (students- educational staff). Furthermore, it is confirmed the negative way of handling conflicts in schools since it is adopted the avoidant style. Therefore, it is more than clear the necessity of training school principals in effective ways of conflict management, since the democratic style of leadership cannot guarantee their effectiveness and does not increase subordinates satisfaction.

(Key words: leadership style, conflict management style, principal, mediation)

Εισαγωγή

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε επίπεδο εξέλιξης των τεχνολογιών και των επιστημών, γεγονός που συνεπάγεται συνεχή αύξηση του όγκου των πληροφοριών στις οποίες εκτίθεται ένας μέσος άνθρωπος. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέα κοινωνικά, γνωστικά, οικονομικά και εργασιακά δεδομένα στα οποία καλούνται να ανταποκριθούν, τόσο τα άτομα ως ξεχωριστές οντότητες, όσο και οι οργανωμένες δομές του κοινωνικού συστήματος. Μεταξύ αυτών των δομών είναι τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, τα οποία καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτές τις αλλαγές και παράλληλα να επιτελέσουν το στόχο τους, δηλαδή την προετοιμασία των αυριανών πολιτών παρέχοντάς τους τα κατάλληλα μαθησιακά εφόδια (Περάκη, 2008).

Τα νέα δεδομένα, επειδή ανατρέπουν τις υπάρχουσες ισορροπίες και συνήθως βρίσκουν απροετοίμαστους τους αποδέκτες αυτών των αλλαγών, δεν γίνονται αποδεκτά άμεσα και με θετική διάθεση, οδηγώντας σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Ανάλογες συγκρούσεις μπορούν να προκύψουν στα εκπαιδευτικά πλαίσια παίρνοντας διάφορες μορφές: (i) συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και της σχολικής ηγεσίας (π.χ. αύξηση των ωρών παρακολούθησης, κ.), (ii) συγκρούσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού ή του μαθητικού πληθυσμού (π.χ. έντονη παρουσία του διαπολιτισμικού στοιχείου-προκαταλήψεις, φόρτος εργασίας από την αύξηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, έλλειψη υποστήριξης από το διευθυντή, κ.α.) και (iii) συγκρούσεις του σωματείου/συνλόγου εκπαιδευτικών με τις κυβερνητικές αρχές (π.χ. χαμηλές αμοιβές ή μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, κ.α.) (Okotoni and Okotoni, 2003).

Για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, καθώς είναι αυτός που ηγείται διοικητικών, εκπαιδευτικών και υλικοτεχνικών αποφάσεων. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο αυξάνει την απόδοση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, συμπεραίνεται ότι η συμβολή του είναι εξίσου σημαντική για τη διαχείριση των όποιων συγκρούσεων μπορεί να προκύψουν στο σχολικό περιβάλλον (Crossman and Harris, 2006; Saitis, 2007). Μάλιστα, σε κάποιες χώρες, όπως το Χονγκ-Κονγκ ο διευθυντής της σχολικής

μονάδας θεωρείται ότι είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη διαχείριση των όποιων αλλαγών προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο (Townsend, 2011).

Μεγάλος όγκος των ερευνητικών προσπαθειών έχει επικεντρωθεί στα στοιχεία που καθιστούν ένα ηγέτη αποτελεσματικό και κατ' επέκταση αυξάνουν τις πιθανότητες επίτευξης των στόχων της ομάδας και της ικανοποίησης που βιώνουν τα μέλη της ομάδας. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει δοθεί έμφαση στο στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής σχολείου και στο βαθμό που αυτό καθορίζει την αποτελεσματικότητα του ρόλου του. Τα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι ασκούν επιρροή στους υφισταμένους βασιζόμενοι σε σχέσεις συναλλαγής (π.χ. ανταμοιβή για την επίτευξη στόχων), παράλληλα έχουν όραμα το οποίο προσπαθούν να εμφυσήσουν στην ομάδα τους και είναι συνεργατικοί, υποστηρικτικοί, δίνοντας ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής, είναι αυτοί που θεωρούνται αποτελεσματικοί και συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσης της ομάδας τους (Barnett, Marsch and Craven, 2005; Mulford, 2003; Χρίστου, 2010). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έχει γεννηθεί ένας νέος τομέας ενδιαφέροντος αναφορικά στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή και στην ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, όπου ο όγκος πληροφοριών δεν είναι ιδιαίτερα εκτεταμένος.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και των τρόπων που υιοθετούνται για τη διαχείριση συγκρούσεων, καθώς και να διαπιστωθεί ποιος από τους τρόπους αυτούς είναι πιο αποτελεσματικός στην επίλυση των συγκρούσεων. Μάλιστα, η σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών θα διερευνηθεί υπό το πρίσμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυξάνοντας τη μαθησιακή αξία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, δεδομένου ότι δεν υπάρχει μεγάλος όγκος ερευνητικών δεδομένων και λαμβάνοντας υπόψη ότι το είδος των συγκρούσεων που προκύπτουν τείνει να διαφοροποιείται ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι γνωστικές πληροφορίες που θα προκύψουν από τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν πρακτικά στο σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης των διευθυντών για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στα σχολικά πλαίσια. Μάλιστα, φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να διαμορφωθούν προγράμματα διαχειριστικής ηγεσίας, δεδομένου ότι σε παγκόσμιο επίπεδο ο ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων χαρακτηρίζεται από σημαντική αύξηση αρμοδιοτήτων

(Townsend, 2011). Επιπρόσθετα, ανάλογα προγράμματα μπορούν να αναπτυχθούν τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και για το μαθητικό πληθυσμό, δεδομένου ότι ηγετικές φυσιογνωμίες μπορεί να προκύψουν και σε αυτές τις ομάδες και η γνώση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων από αυτές τις ομάδες μπορεί να αποτρέψει τόσο την κλιμάκωσή τους, όσο και την ανάγκη να επιλυθούν από την κορυφή της ιεραρχίας στο σχολείο, δηλαδή το διευθυντή.

Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα απαρτίζεται από ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό μέρος. Η αναγκαιότητα του θεωρητικού μέρους έγκειται στο ότι αποσαφηνίζει το περιεχόμενο των εννοιολογικών δομών που θα χρησιμοποιηθούν και κατά συνέπεια συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των φαινομένων που περιγράφονται. Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία επιμέρους κεφάλαια. Το πρώτο πραγματεύεται την έννοια της ηγεσίας, τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για να την εξηγήσουν, καθώς τα στυλ ηγεσίας που τείνουν να παρατηρούνται. Επίσης, γίνεται αναφορά στις μορφές άσκησης ηγεσίας στα σχολικά περιβάλλοντα και στα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικό έναν σχολικό ηγέτη. Το δεύτερο κεφάλαιο σχετίζεται με τις συγκρούσεις και τους τρόπους χειρισμού τους. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στα αίτια και τις συνέπειες των συγκρούσεων σε οργανωσιακό επίπεδο και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις συγκρούσεις που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας στο οποίο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των ευρημάτων, τον αντίκτυπο τους για το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών, καθώς και την πρακτική εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Στο τέλος της μελέτης γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, ώστε να διασφαλιστεί μια πληρέστερη εικόνα του φαινομένου.

Κεφάλαιο 1: Ηγεσία και Διαστάσεις της

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Ηγεσία»

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός, ότι σε όλες τις ομάδες, ακόμα και αυτές που θεωρούνται ως πιο δημοκρατικές, πάντοτε υπάρχει ένα άτομο που ξεχωρίζει και ηγείται της ομάδας, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο άνισης κατανομής της εξουσίας και της επιρροής στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Hogg and Vaughan, 2011). Η ανάδειξη ατόμων που θα λειτουργήσουν ως ηγέτες σε μια ομάδα δεν είναι αρνητικό γεγονός, δεδομένου ότι ο ρόλος των ηγετών έχει μια πολύ πρακτική διάσταση, δηλαδή συμβάλλουν στο να μπορούν οι ομάδες τους να συντονιστούν και να λειτουργήσουν αποδοτικά. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων, όπως η αύξηση της ικανοποίησης που βιώνουν τα μέλη της ομάδας, απόκτηση προσωπικών οφελών, η βελτίωση της αποδοτικότητας της ομάδας, κ.α. (Hogg and Vaughan, 2011).

Παρά το γεγονός ότι έχουν διατυπωθεί πολυάριθμες περιγραφές για το τι αποτελεί «ηγεσία», η επιστημονική κοινότητα δεν φαίνεται να έχει καταλήξει σε ένα καθολικά αποδεκτό ορισμό. Ένα μεγάλο μέρος των επιστημόνων αποδέχεται ότι η ηγεσία προϋποθέτει την άσκηση επιρροής στα μέλη της ομάδας προκειμένου να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι κοινοί στόχοι μέσω της δημιουργίας κινήτρων για την επιδίωξή τους (Χατζόγλου, 2010). Με βάση αυτόν το ορισμό γίνεται σαφές ότι υπάρχουν τρεις βασικές έννοιες πάνω στις οποίες οικοδομείται η ηγεσία, η επιρροή, οι κοινοί στόχοι και τα άτομα που θα επιδιώξουν την πραγματοποίηση των στόχων. Σε παρόμοιο κλίμα κινείται ο Πασιαρδής (2004), ο οποίος υποστηρίζει ότι ένας ηγέτης ασκεί συναισθηματική επιρροή στα μέλη της ομάδας του, προκειμένου να τους δώσει το κίνητρο να επιδιώξουν τους στόχους της ομάδας. Μια ενδιαφέρουσα νέα διάσταση παρουσιάζεται στον ορισμό του Μπουρουντά (2005), με βάση τον οποίο ο ηγέτης δύναται να ασκήσει επιρροή στα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα του σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο, ώστε εθελοντικά να προσφέρουν την εργασία τους για να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας. Σε μια προσπάθεια να συνοψιστούν οι παραπάνω ορισμοί, θα υποστηρίζονταν ότι η ηγεσία κάνει χρήση διαφόρων μεθόδων προκειμένου να επηρεάσει τα άτομα να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας. Με άλλα λόγια, οι έννοιες της επιρροής, της επικοινωνίας

και της υποκίνησης των μελών που αποτελούν μια ομάδα συνιστούν βασικές διαστάσεις της ηγεσίας (Μαλαγκονιάρη, 2010).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σημαντικό να αποσαφηνιστούν οι όροι «ηγεσία» και «διοίκηση», διότι αρκετές φορές χρησιμοποιούνται λανθασμένα ως συνώνυμες. Οι δύο αυτές έννοιες ουσιαστικά αναφέρονται σε διαφορετικούς τρόπους που μια ομάδα μπορεί να επιτύχει τους στόχους της (Μαλαγκονιάρη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία συνδέεται, τόσο με τον επηρεασμό των ατόμων χωρίς απαραίτητα να υπάρχει επίσημη εξουσία, όσο και με την εισαγωγή αλλαγών και καινοτόμων ιδεών αν αυτό κρίνεται απαραίτητο προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ομάδας και για να επιτευχθούν όλα αυτά εφαρμόζονται βασικές αρχές της επικοινωνίας για να πειστούν τα μέλη της ομάδας για τη ορθότητα των προκαθορισμένων στόχων. Από την άλλη, η διοίκηση αξιοποιεί τους υπάρχοντες πόρους και μέσα, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους και μπορεί να ασκήσει επιρροή στα μέλη μέσα από την τυπική εξουσία που πηγάζει από τη συγκεκριμένη θέση (Γερασίμου, 2008; Χατζόγλου, 2010). Οι ηγέτες έχουν όραμα και εστιάζουν την προσοχή τους στην ουσία, ενώ οι διοικητές ενδιαφέρονται να συντηρήσουν την υπάρχουσα καθεστηκυία τάξη πραγμάτων και να επακολουθήσουν τις τυπικές διαδικασίες για την επίτευξη των στόχων (Παυλάκη, 2009). Μια άλλη διαφορά μεταξύ ηγετών και διοικητών αφορά τους αποδέκτες των ενεργειών τους. Αναλυτικότερα, επειδή οι διοικητές κατέχουν νόμιμη εξουσία την οποία μπορούν και επιβάλλουν στους υφιστάμενούς τους, οι τελευταίοι σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον, δεν έχουν τη δυνατότητα ελέγχου της και θα πρέπει να συμβιβαστούν με την κατωτερότητα που συνεπάγεται η θέση τους στην ιεραρχική κλίμακα. Από την άλλη, οι ηγέτες ασκούν εξουσία, η οποία τους έχει παραχωρηθεί εθελοντικά από τα μέλη της ομάδας τους, έχουν τη δυνατότητα να την αποσύρουν οδηγώντας τον ηγέτη σε παύση των αρμοδιοτήτων του. Με άλλα λόγια, στους οπαδούς ηγετών δεν υπάρχει η εξαναγκαστική αποδοχή της κυριότητας, αλλά η κατά βούληση παραχώρησή της για όσο χρονικό διάστημα εμπιστεύονται τις ικανότητες του ηγέτη τους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Έχοντας προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τους ηγέτες, το επόμενο βήμα είναι να προσδιοριστεί το τι καθιστά κάποιον καλό ή αποτελεσματικό ηγέτη. Για ακόμη μια φορά δεν φαίνεται να υπάρχει απόλυτη σύμπνοια της

επιστημονικής κοινότητας αναφορικά στα χαρακτηριστικά αυτά, αλλά διακρίνονται κάποιες κοινές τάσεις. Σύμφωνα με τους Hogg and Vaughan (2011), τα στοιχεία που συνδέονται με μια καλή ηγεσία είναι η ακεραιότητα, η αποφασιστικότητα, η ικανότητα και το όραμα. Ενώ αντίθετα, τα στοιχεία που μπορεί να μετατρέψουν μια ηγεσία σε καταστροφική φαίνεται να είναι η αδυναμία δημιουργίας καλών σχέσεων με τα μέλη της ομάδας, η έλλειψη ευαισθησίας προς τους άλλους, η αδυναμία προσαρμογής για την επίτευξη των στόχων της ομάδας και η αποτυχία στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής και παραγωγικής ομάδας (Hogan, Hogan and Kaiser, 2010; Hogg and Vaughan, 2011). Η σημασία των σχέσεων με την ομάδα αναγνωρίζεται και από άλλους θεωρητικούς γεγονός που υπογραμμίζει τον καθοριστικό της ρόλο στην επιτυχία του ηγέτη. Πιο συγκεκριμένα, η Μαλαγκονιάρη (2010) αναφέρει ότι εντοπίζονται τρία βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον αποτελεσματικό ηγέτη: (i) η ικανότητά του να διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, ώστε να τα κινητοποιεί για την επίτευξη των στόχων, (ii) να εμπνέει τα μέλη της ομάδας του και (iii) να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι μπορούν να υποκινηθούν. Επιπρόσθετα, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος μέσα στην ομάδα επισημαίνεται και από την Παυλάκη (2009), η οποία προσθέτει την παροχή ευκαιριών από την πλευρά του ηγέτη, ώστε να αναπτύσσεται η προσωπικότητα των ατόμων, η ικανότητα του ηγέτη να αυξάνει την παραγωγικότητα της ομάδας του και την προετοιμασία μελλοντικών ηγετών μέσα από την ίδια την ομάδα. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι ενώ οι έρευνες φαίνεται να υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα του κλίματος μέσα στην ομάδα και την ανάγκη κινητοποίησης των μελών που την απαρτίζουν, από την άλλη υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που καθιστούν κάποιον αποτελεσματικό ηγέτη, γεγονός που σημαίνει ότι πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που απαιτεί μια πιο συνολική θεώρηση προκειμένου να συγκεντρωθούν αξιόπιστα δεδομένα.

1.2 Θεωρητικά μοντέλα για την ηγεσία

Για την ερμηνεία του φαινομένου της ηγεσίας έχουν διατυπωθεί πολυάριθμες θεωρίες, οι οποίες είτε προσπαθούν να εντοπίσουν τα στοιχεία ή τις καταστάσεις που διακρίνουν τον ηγέτη από τον απλό άνθρωπο, είτε προσπαθούν να εντοπίσουν τους παράγοντες που καθιστούν κάποιον αποτελεσματικό ηγέτη. Το σύνολο των θεωριών

που έχουν αναπτυχθεί μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε πέντε ευρύτερες ομάδες, ανάλογα με το που αποδίδουν την αποτελεσματικότητα μιας ηγεσίας. Αναλυτικότερα, οι θεωρητικές ομάδες είναι: (i) αυτές που αποδίδουν την ηγεσία σε στοιχεία κληρονομικότητας, (ii) αυτές που δίνουν βαρύτητα στα χαρακτηριστικά του ηγέτη, (iii) αυτές που υπογραμμίζουν την επίδραση των συνθηκών, (iv) και οι συνδυαστικές που υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι συνδυασμός των χαρακτηριστικών του ηγέτη αλλά και των συνθηκών και (v) νέες προσεγγίσεις.

(i) Γενετική θεώρηση ηγεσίας

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η οποία υιοθετήθηκε από τις βασιλικές οικογένειες, ο ηγέτης γεννιέται δεν γίνεται, δηλαδή η ηγετική ικανότητα είναι μια κληρονομούμενη ιδιότητα. Ο συγκεκριμένος τρόπος θεώρησης των πραγμάτων είχε μια χρηστική λειτουργία, δεδομένου ότι εξυπηρέτησε πολιτικές σκοπιμότητες με επιτυχία σε ορισμένες χρονικές περιόδους. Ωστόσο όμως, αποδείχθηκε πρακτικά ανεπαρκής, δεδομένου ότι οι απόγονοι των βασιλικών οικογενειών δεν ήταν πάντοτε αποτελεσματικοί ηγέτες, ενώ άτομα που δεν είχαν βασιλικό αίμα υπήρξαν χαρισματικοί ηγέτες. Μια παρόμοια γενετική προσέγγιση είναι αυτή του «Μεγάλου Ηγέτη», σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες διαφοροποιούνται από τον απλό λαό, γιατί γεννιούνται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (δεν κληρονομούνται όπως στην προηγούμενη θεωρία), τα οποία σχετίζονται με το εξωτερικό παρουσιαστικό (π.χ. ύψος), τις ικανότητες (π.χ. ευχέρεια λόγου) και την προσωπικότητα του ηγέτη (π.χ. δημιουργικότητα)(Montana and Charnov, 2002). Οι θεωρίες αυτές άρχισαν να χάνουν τον αντίκτυπο τους στην επιστημονική κοινότητα, μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο, καθώς διαπιστώνονταν αναντιστοιχία μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών και της ηγετικής ικανότητας (Κυριακίδου, 2011).

(ii) Θεωρίες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη

Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης δίνεται βαρύτητα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις ικανότητες που σκιαγραφούν έναν αποτελεσματικό ηγέτη. Οι διάφορες ερευνητικές προσπάθειες έχουν καταδείξει ένα τεράστιο αριθμό τέτοιων χαρακτηριστικών, που όμως όλοι ηγέτες δεν φαίνεται να διαθέτουν. Μια μεγαλύτερη σύγκλιση μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας φαίνεται να υπάρχει για τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: νοημοσύνη, ηθικές αξίες, συναισθηματική νοημοσύνη, κίνητρα για εξουσία, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. αυτοπεποίθηση),

ελκυστικότητα και ομιλητικότητα (Κοκκινάκη, 2006; Μαλαγκονιάρη, 2010). Παρά το γεγονός ότι η άποψη αυτή εξακολουθεί να ασκεί επιρροή, δεν επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά δεδομένα, καθώς αυτά δεν δείχνουν ιδιαίτερα υψηλές συσχετίσεις μεταξύ χαρακτηριστικών και αποτελεσματικότητας της ηγεσίας.

(iii) Θεωρίες που δίνουν έμφαση στις συνθήκες

Η συγκεκριμένη προσέγγιση υποστηρίζει ότι ορισμένες φορές οι συνθήκες οδηγούν στην ανάδειξη ενός ηγέτη και όχι τόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο Churchill, που ενώ δεν διέθετε τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, καθώς ήταν ιδιαίτερα ισχυρογνώμων και αντιρρησίας, υπήρξε όμως ιδιαίτερα αποτελεσματικός για να ηγηθεί της χώρας κατά τη διάρκεια του πολέμου (Hogg and Vaughan, 2011). Η θεωρητική αυτή προσέγγιση καταρρίφθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα καθώς άρχισε να διαπιστώνεται ότι ο συνδυασμός συνθηκών και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του ηγέτη σχετίζονται τελικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Μάλιστα, με βάση αυτή τη διαπίστωση εξηγείται πως ο ίδιος ηγέτης μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός σε δεδομένες συνθήκες και καθόλου αποτελεσματικός σε άλλες (Κοκκινάκη, 2006).

(iv) Θεωρίες που υπογραμμίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης συνθηκών και του ρόλου του ηγέτη(contingency theories)

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται από δύο παράγοντες, τις μεθόδους ηγεσίας που θα υιοθετήσει ο ηγέτης και το κατά πόσο η κατάσταση βοηθάει τον ηγέτη να ασκήσει επιρροή στα μέλη της ομάδας του. Αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις σε κάθε κατάσταση που μπορεί να επηρεάσουν το βαθμό αποτελεσματικότητας του ηγέτη: η ισχύς της θέσεως (μεγαλύτερη θέση- μεγαλύτερη ισχύς), η δόμηση των καθηκόντων (ύπαρξη σαφών αρμοδιοτήτων) και η σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας και του ηγέτη (βαθμός αποδοχής από την ομάδα) (Μαλαγκονιάρη, 2010).

Μια από τις πιο γνωστές θεωρίες που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία είναι του Fiedler (1967), σύμφωνα με τον οποίο οι ηγέτες διακρίνονται σε δύο τύπους: (α) σε αυτούς που προσανατολίζονται προς το έργο, οι οποίοι είναι αυταρχικοί και αντλούν ικανοποίηση από την επίτευξη των στόχων και (β) στους κοινωνικό-

συναισθηματικά προσανατολισμένους, οι οποίοι είναι λιγότερο καθοδηγητικοί και πιο φιλικοί (Κοκκινάκη, 2006; Κυριακίδου, 2011). Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη θα καθοριστεί από τις τρεις διαστάσεις που περιγράφηκαν προηγουμένως. Επίσης, η θεωρία των Vroom- Yetton (1973) μπορεί εξίσου να συμπεριληφθεί σε αυτήν την κατηγορία. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο βαθμός συμμετοχής του ηγέτη στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι αυτός που θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Ειδικότερα, κάνουν λόγο για πέντε είδη συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων:

- *Αυταρχικός I*: ο ηγέτης παίρνει μόνος του τις αποφάσεις χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που έχει στη διάθεση του.
- *Αυταρχικός II*: ο ηγέτης παίρνει μόνος του τις αποφάσεις, αλλά στη σε αυτή την περίπτωση λαμβάνει πληροφορίες από τους υφισταμένους του.
- *Συμβουλευτικός I*: ο ηγέτης παίρνει μόνος του την απόφαση, εφόσον έχει συζητήσει το πρόβλημα με κάθε υφιστάμενο του σε ατομική βάση
- *Συμβουλευτικός II*: ο ηγέτης παίρνει μόνος του την απόφαση εφόσον έχει συζητήσει το πρόβλημα με όλους τους υφισταμένους σε ομαδικό επίπεδο.
- *Ομαδικός*: ο ηγέτης συζητάει με τους υφισταμένους για ένα πρόβλημα και προσπαθούν να καταλήξουν σε μια κοινή απόφαση (Κυριατζάκου, 2009).

Γίνεται σαφές ότι στην περίπτωση αυτών των θεωριών δεν υπάρχει ένα είδος αποτελεσματικού ηγέτη, αλλά η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας εξαρτάται κάθε φορά από τις ιδιαίτερες συνθήκες. Για παράδειγμα, όταν μια ομάδα έρθει αντιμέτωπη με μια κατάσταση κρίσης, η οποία θα πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα, είναι εύλογο η επιλογή του ομαδικού ηγέτη στη μία περίπτωση ή του κοινωνικό-συναισθηματικά προσανατολισμένου δεν θα έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

(v) Νέες προσεγγίσεις

Νέες θεωρητικές προσεγγίσεις αναπτύχθηκαν ως απάντηση στις αδυναμίες των προηγούμενων θεωριών, καθώς κρίνονταν στατικές και δεν λάμβαναν αρκετά υπόψη τη δυναμική φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ηγέτη και των υφισταμένων του (Hogg and Vaughan, 2011). Από τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί δύο φαίνεται να ξεχωρίζουν: η *μετασχηματιστική* και η *συναλλακτική* ηγεσία.

Αναλυτικότερα, η *συναλλακτική ηγεσία* (transactional leadership) όπως δηλώνει και η ίδια η λέξη αφορά μια διαδικασία αμοιβαίας συναλλαγής του ηγέτη με τα μέλη της ομάδας του, όπου ανάλογα με το αν επιτυγχάνονται οι στόχοι υπάρχει αναγνώριση και αμοιβή των προσπαθειών, αν όχι υφίστανται κάποιες συνέπειες (Hogg and Vaughan, 2011). Οι συναλλακτικοί ηγέτες ακολουθούν συγκεκριμένα πρότυπα αμοιβών ή συνεπειών για να επιτύχουν τον έλεγχο των μελών τους και για να κινητοποιήσουν τα μέλη τους. Επιπρόσθετα, σε αντίθεση με τους μετασχηματιστικούς που για να κινητοποιήσουν τα μέλη τους προσπαθούν να εμφυσήσουν το όραμά τους, οι συναλλακτικοί διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο πλάνο στόχων και ένα απλό πλαίσιο αμοιβών και συνεπειών (Κυριατζάκου, 2009; Χατζόγλου, 2010). Με άλλα λόγια, ο συναλλακτικός ηγέτης δίνει περισσότερη βαρύτητα στους στόχους και στη δομή της ομάδας του, παρά στους ανθρώπους που την απαρτίζουν (Harris, et. al, οπ. αναφ. στην Χρίστου, 2010, σελ. 23).

Από την άλλη, στα πλαίσια της *μετασχηματιστικής ηγεσίας* (transformational leadership), ο ηγέτης προσπαθεί να εμπνεύσει τα μέλη της ομάδας του, ώστε να ενστερνιστούν το ίδιο όραμα μαζί του, θέτοντας στόχους που ξεπερνούν το ατομικό συμφέρον και επικεντρώνονται στο κοινό καλό. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δείχνει εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας του, τους βοηθάει να αναπτυχθούν και μέσα από δημιουργικές και συμμετοχικές διαδικασίες οδηγούνται στην επίτευξη των στόχων τους. Στην μετασχηματιστική ηγεσία αναγνωρίζονται τρία βασικά χαρακτηριστικά (Bass, οπ. αναφ. στους Hogg and Vaughan, 2011, σελ. 328):

- Το χάρισμα: σχετίζεται με την ικανότητα του ηγέτη να δημιουργεί το κίνητρο στην ομάδα του και παράλληλα να εμπνέει την εμπιστοσύνη, ώστε τα μέλη να επιδιώξουν και να πετύχουν τους στόχους της ομάδας.
- Η εξατομικευμένη προσέγγιση: αφορά την ικανότητα του ηγέτη να εντοπίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες των μελών του, ώστε να τους βοηθήσει να εξελιχθούν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.
- Η διανοητική διέγερση: σχετίζεται με την ικανότητα του ηγέτη να κινητοποιεί τα μέλη της ομάδας του να σκεφτούν με διαφορετικούς τρόπους, προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνωστικές ικανότητες και στρατηγικές.

Με άλλα λόγια, διαφαίνεται ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν διατάζουν προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους, αλλά αντίθετα υποκινούν τα μέλη της ομάδας τους να αγκαλιάσουν το όραμά τους, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες που

στηρίζονται στην επικοινωνία και στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Σε περιόδους που απαιτείται αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας μιας ομάδας, φαίνεται ότι αυτή η μορφή ηγεσίας ενδείκνυται ως η πιο κατάλληλη (Κυριακίδου, 2011; Κυριατζάκου, 2009; Χατζόγλου, 2010).

Το γεγονός ότι η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στην από κοινού κινητοποίηση και εξέλιξη, τόσο των μελών μιας ομάδας όσο και του ηγέτη της, οδήγησε στην εμφάνιση μιας ακόμη μορφής ηγεσίας που αποκαλείται «ηθική ηγεσία». Η ηθική ηγεσία βασίζεται σε τρεις βασικές αρχές : (i) η καθοδήγηση που ασκείται από τον ηγέτη δεν εκπορεύεται από την επιβολή εξουσίας, αλλά από την ύπαρξη κοινών αναγκών, αξιών και μελλοντικών στόχων, (ii) οι οπαδοί συμμετέχουν στη διαδικασία της ηγεσίας με το να παραχωρούν εθελοντικά την εξουσία σε κάποιον ηγέτη και έχουν το δικαίωμα αν δεν είναι ευχαριστημένοι να την πάρουν πίσω και (iii) ο ηγέτης αναλαμβάνει την ευθύνη των όποιων υποχρεώσεων επιβάλλονται στους οπαδούς του όταν υφίσταται διαπραγματεύσεις μεταξύ του ιδίου και των οπαδών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.3 Μορφές (στυλ) άσκησης ηγεσίας

Οι ηγέτες φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που αποφασίζουν να ασκήσουν εξουσία και να κινητοποιήσουν τα μέλη της ομάδας τους. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει ένα μόνο στυλ ηγεσίας, αλλά πολύ περισσότερα, τα οποία αποδίδουν διαφορετική βαρύτητα στη συμμετοχή του ηγέτη στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στο είδος των σχέσεων που αναπτύσσει ο ηγέτης με τα μέλη που απαρτίζουν την ομάδα του. Η ύπαρξη διαφορετικών στυλ ηγεσίας αποδεικνύει ότι δεν υφίσταται μόνο ένα που κρίνεται ως αποτελεσματικό, αλλά η αποτελεσματικότητα ενός ηγετικού στυλ καθορίζεται από τις συνθήκες και από την προσωπικότητα του ίδιου του ηγέτη (Μαλαγκονιάρη, 2010). Στη συνέχεια και για λόγους εξοικονόμησης χώρου και χρόνου, θα παρουσιαστούν οι πιο γνωστές ταξινομήσεις των στυλ ηγεσίας.

Πιο συγκεκριμένα, μια από τις γνωστές ταξινομήσεις είναι αυτή των Lippitt and White (1943), σύμφωνα με τις οποίες αναγνωρίζονται τρία στυλ ηγεσίας: (i) αυταρχικό, (ii) δημοκρατικό και (iii) χαλαρό ή εξουσιοδοτικό. Το *αυταρχικό στυλ*

ηγεσίας σχετίζεται με έναν ηγέτη, ο οποίος λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, αποθαρρύνει κάθε είδους συμμετοχή των μελών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, είναι απόμακρος από τα μέλη της ομάδας, δίνει διαταγές, δεν εξηγεί το σκεπτικό πίσω από τις αποφάσεις του και χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο για την απόδοση των μελών του (Eagly and Johannessen Schmidt, 2001; Κοκκινάκη, 2006). Στο *δημοκρατικό στυλ*, ο ηγέτης είναι υπέρ των συμμετοχικών διαδικασιών, γι' αυτό και ενθαρρύνει τη συζήτηση με τα μέλη πριν ληφθούν αποφάσεις για την πορεία και τους στόχους της ομάδας. Στο *χαλαρό ή εξουσιοδοτικό στυλ*, ο ηγέτης ουσιαστικά παραχωρεί όλη την εξουσία στα μέλη της ομάδας του, παρεμβαίνει ελάχιστα παρέχοντας πληροφορίες και επιτρέπει στην ομάδα να διαγράψει μόνη την πορεία της (Κοκκινάκη, 2006). Δεν προσπαθεί να κινητοποιήσει τα μέλη της ομάδας του, να προσφέρει αμοιβή ως επιπρόσθετο κίνητρο ή γενικότερα να εντοπίσει και να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους (Barnett, Marsch and Craven, 2005).

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα ταξινόμηση των ηγετικών στυλ είναι αυτή που προτείνεται από τους Coleman, Boyatzis, and McKee, (2004), η οποία σχετίζεται με το βαθμό που ο ηγέτης έχει ανεπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί, τόσο τα συναισθήματά του, όσο και των άλλων, να μπορεί να τα διακρίνει και να αξιοποιεί αυτές τις πληροφορίες προκειμένου να λάβει αποφάσεις σε γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο (Salovey and Mayer, 1990). Ειδικότερα, οι Coleman και συν. (2004) αναφέρουν έξι στυλ ηγεσίας:

- *Οραματιστής (visionary)*: είναι αποτελεσματικός όταν πρέπει να παρέχει στην ομάδα του ένα νέο όραμα. Παράλληλα, επιτρέπει στην ομάδα του να πειραματιστεί σε καινοτόμες ιδέες και να πάρει ρίσκα. Η ηγεσία του βασίζεται στις έννοιες της διαφάνειας και της ενσυναίσθησης.
- *Ανθρωπιστικός (affiliative)*: δίνει έμφαση στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με τα μέλη της ομάδας και είναι αποτελεσματικός, όταν απαιτείται να αυξηθεί η συνοχή της ομάδας ή να εμψυχωθεί η ομάδα. Επίσης, εστιάζει στις συναισθηματικές ανάγκες των μελών της και χρησιμοποιεί την ενσυναίσθηση.
- *Δημοκρατικός (democratic)*: προωθεί τις συμμετοχικές διαδικασίες μέσω της συνεργασίας και της διαχείρισης συγκρούσεων. Διαμορφώνει ένα αρμονικό περιβάλλον και είναι αποτελεσματικός όταν δεν ξέρει προς ποια κατεύθυνση να σπρώξει την ομάδα του και χρειάζεται ιδέες από τη βάση.

- *Συμβουλευτικός (coaching)*: δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μελών της ομάδας του, αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά που τους καθιστούν μοναδικούς (αδυναμίες και πλεονεκτήματα) και διαθέτει ενσυναίσθηση.
- *Καταπιεστικός (commanding)*: δεν διαθέτει ενσυναίσθηση και περιμένει από τα μέλη της ομάδας να τον υπακούν, χωρίς να παρέχει εξηγήσεις. Βασίζεται σε τρία χαρακτηριστικά για να λειτουργήσει: την επίτευξη, την επιρροή και την πρωτοβουλία. Αυτός ο ηγέτης μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε πολύ περιορισμένες περιπτώσεις και μάλιστα σε περιόδους κρίσεων ή όταν υπάρχουν προβληματικά μέλη στην ομάδα
- *Καθοδηγητικός (pace-setting)*: διαθέτει μια καταναγκαστική εμμονή με την υψηλή και ταχύτατη απόδοση, και εντοπίζει άμεσα αυτούς που έχουν φτωγή απόδοση. Επειδή και αυτό το στυλ ηγεσίας δε διαθέτει ενσυναίσθηση, δεν αντιλαμβάνεται τη δυσκολία ή τον πόνο των άλλων. Μπορεί να είναι αποτελεσματικό στυλ, όταν συνδυαστεί με τον οραματιστή και το ανθρωπιστικό στυλ ηγεσίας.

Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τα τέσσερα πρώτα στυλ ηγεσίας διαμορφώνουν συνθήκες που αυξάνουν την απόδοση των μελών της ομάδας, ενώ τα δύο τελευταία πρέπει να εφαρμόζονται σε σπάνιες περιπτώσεις και με ιδιαίτερη προσοχή.

1.4 Ηγεσία εν κρίση

Η ηγεσία είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία που προϋποθέτει την ύπαρξη πολλών επίκτητων δεξιοτήτων, εμπειρίας και χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Η διαδικασία αυτή γίνεται ακόμη πιο δύσκολη σε περιόδους κρίσης, όπου εκεί απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες. Οι έννοιες «ηγεσία» και «κρίση» δεν είναι ασυμβίβαστες μεταξύ τους. Αντιθέτως, φαίνεται μέσα από την ιστορία ότι σε περιόδους κρίσεως «γεννιούνται» μεγάλοι ηγέτες (π.χ. Churchill, Hitler, κ.α.) (Επιτροπάκη, 2009).

Σε περιόδους κρίσης απαιτείται από τον ηγέτη να ανταποκριθεί ταχύτητα και αποτελεσματικά προκειμένου να μπορέσει να την ελέγξει και να μειώσει τις επιπτώσεις για τα μέλη της ομάδας του. Σε συνθήκες κρίσης δεν απαιτούνται νέες

δεξιότητες, όμως είναι σημαντικό ο ηγέτης να δώσει βαρύτητα στις διαστάσεις της προκειμένου να βγει αλώβητος από αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν επτά στοιχεία τα οποία θα απαιτήσουν την προσοχή του: (α) στρες και ένταση: εν καιρώ κρίσης, οποιαδήποτε απόφαση καλείται να πάρει ο ηγέτης σχετίζεται με υψηλά ποσοστά άγχους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες αποφάσεις, (β) ταχύτητα: σε καταστάσεις κρίσης το πλεονέκτημα του χρόνου για την προσεκτική λήψη αποφάσεων χάνεται, (γ) έμπυχο υλικό: η απουσία κατάλληλων ατόμων που θα διευκολύνουν τον ηγέτη στις αποφάσεις του μπορεί να μην αξιολογείται αρνητικά σε φυσιολογικές συνθήκες, αλλά σε περιόδους κρίσης και ειδικότερα όταν υπάρχουν άπειροι ηγέτες μπορεί να είναι καταστροφική, τόσο για τον ηγέτη όσο και για την ομάδα του, (δ) οργανωτική δομή: η ύπαρξη ευελιξίας μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχημένη διαχείριση της κρίσης, ενώ η ακαμψία στην κορύφωση της, (ε) αποδέκτες της κρίσης: η εμφάνιση μιας κρίσης συνεπάγεται αυτόματα την εμφάνιση των ατόμων που θα υποστούν τις συνέπειες της και οι οποίοι θα απαιτούν από τον ηγέτη περισσότερη επικοινωνία και ενημέρωση και πίεση προς τον ηγέτη να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους, (στ) επικοινωνία: σε καιρό κρίσης, οι παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας μπορεί να μην είναι αποδοτικές, οπότε θα απαιτηθεί από τον ηγέτη να βρει γρήγορα νέους τρόπους επικοινωνίας με τα μέλη του, (ζ) απλότητα: ο ηγέτης θα πρέπει να αναζητήσει απλές λύσεις, γιατί συνήθως οι περίπλοκες είναι καταδικασμένες σε αποτυχία (Meriwether, 2013).

Έχοντας δώσει προσοχή σε αυτές τις θεωρητικές διαστάσεις μιας κρίσης, ο ηγέτης θα κληθεί στη συνέχεια να περάσει στο πρακτικό κομμάτι, όπου πρέπει να επιδείξει πέντε συμπεριφορικά πρότυπα. Αναλυτικότερα, θα πρέπει (i) να επιδείξει ο ίδιος τη συμπεριφορά που θέλει τα μέλη του να υιοθετήσουν, η ψυχραιμία είναι αυτή που δίνει αξία στην ηγετική φυσιογνωμία, (ii) να έχει όραμα και να το εμπνέει στα μέλη του, όπου στη περίπτωση κρίσης ο απώτερος στόχος είναι η επαναφορά στην πρότερη κατάσταση, (iii) να επιδεικνύει ευελιξία, καθ' ότι οι διαδικασίες που ήταν λειτουργικές πριν από την κρίση μπορεί να μην αποδίδουν τα αναμενόμενα σε συνθήκες ανισορροπίας, (iv) να επιτρέπει την εμπλοκή των άλλων, περισσότερο από κάθε άλλη στιγμή σε καιρό κρίσης απαιτείται η ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών και όχι ο αποκλεισμός τους και (v) να είναι ενήμερος των συναισθηματικών, γνωστικών και σωματικών αναγκών των μελών της ομάδας του (Meriwether, 2013).

Συμπερασματικά, θα υποστηρίζονταν ότι η ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την διαχείριση μιας κρίσης, όπου δεν φαίνεται να απαιτούνται νέες δεξιότητες, αλλά αυτό που χρειάζεται είναι μεγαλύτερη ευελιξία στην εφαρμογή τους και με πολύ περισσότερη έμφαση στις επικοινωνιακές διαδικασίες με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

1.5 Αποτελεσματική ηγεσία στο σχολικό πλαίσιο

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στο σχολικό περιβάλλον κρίνεται σημαντικό να παρουσιαστεί πώς η ηγεσία πραγματώνεται μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Με άλλα λόγια, θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά, όπως αυτά προκύπτουν από τα εμπειρικά δεδομένα, που καθιστούν τη σχολική ηγεσία αποτελεσματική.

Αναλυτικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας θέτει συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν από κάθε σχολική μονάδα. Η επίτευξη αυτών των στόχων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον άνθρωπο που ηγείται αυτής της προσπάθειας και δεν είναι άλλος από το διευθυντή του σχολείου, χωρίς βέβαια να αποκλείεται η επίδραση και άλλων παραγόντων, όπως είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης ή οι υψηλοί στόχοι επίδοσης των μαθητών (Lezotte, 1991; Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000). Μια πληθώρα λόγων υπογραμμίζουν την επιτακτική ανάγκη ύπαρξης αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, που μπορεί να σχετίζονται με τις μαθησιακές διαδικασίες (π.χ. βελτίωση της επίδοσης του σχολικού πληθυσμού), με τις συναδελφικές ή εργασιακές σχέσεις (π.χ. προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος), αλλά και με διοικητικά καθήκοντα (π.χ. διαχείριση πόρων, η περιπλοκότητα και η αύξηση καθηκόντων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό)(Γερασίμου, 2008; Townsend, 2011). Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι πολυδιάστατος και προϋποθέτει την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών δεξιοτήτων προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ένας μεγάλος όγκος ερευνών έχει διεξαχθεί για να προσδιοριστούν ποια είναι εκείνα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικό το σχολικό ηγέτη. Για τον Παπαναούμ (1995) ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης οφείλει να δίνει βαρύτητα σε πέντε βασικές πτυχές:

- *συνεργασία*: ο συντονισμός για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας δεν είναι εύκολο έργο, καθώς μέσα σε ένα συγκριμένο πλαίσιο δραστηριοποιούνται πολλά και διαφορετικά άτομα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι), τα οποία όμως έχουν κοινή στόχευση, δηλαδή της προαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Ο σχολικός ηγέτης μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο καλείται να προωθή τις συμμετοχικές διαδικασίες, να ενημερώνει τις ομάδες στόχους (π.χ. μαθητές ή εκπαιδευτικοί) για τις αποφάσεις που λαμβάνονται και να εντοπίζει τις ανάγκες αλλά και τις αδυναμίες του προσωπικού του. Παράλληλα, πρέπει να διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον και να παρέχει στήριξη και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους (Andrews and Soder, 1987; Σαΐτης, 2005). Μάλιστα, στην έρευνα του Mulford (2003), επιβεβαιώνεται ότι όταν ο σχολικός ηγέτης είναι συνεργατικός και υποστηρικτικός, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με την εργασία τους και έχουν θετικές αντιλήψεις για το σχολείο.
- *επικοινωνία*: η επικοινωνία είναι μια διαδικασία που ο αποτελεσματικός ηγέτης δεν πρέπει να την περιορίσει μόνο στα στενά πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά θα πρέπει να την επεκτείνει και εκτός αυτών των ορίων. Αναλυτικότερα, η επικοινωνία θα πρέπει να αφορά το σχολικό ηγέτη με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους γονείς. Αυτοί οι τρεις διαφορετικοί αποδέκτες θα πρέπει να γνωρίζουν ποιοι είναι οι στόχοι του διευθυντή και θα πρέπει να ενημερώνονται για νέες μεθοδολογίες που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών και να αυξήσουν την παραγωγικότητα των εκπαιδευτών (Σαΐτης, 2005).
- *μαθησιακή διαδικασία*: ο ρόλος του ηγέτη είναι να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς (π.χ. επαγγελματική κατάρτιση) να υιοθετήσουν τις πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες (εξατομικευμένη προσέγγιση), ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά στην γνωστική και κοινωνικό -συναισθηματική τους ανάπτυξη (Πασιαρδής, 2004).

- *καινοτομία*: σχετίζεται με την ικανότητα του σχολικού ηγέτη να έχει όραμα και να μπορεί να εμπνέει, τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους εκπαιδευόμενους να το υιοθετήσουν και να το υλοποιήσουν. Η ικανότητά του να προωθεί το όραμά του μέσα από πρωτοποριακές μεθόδους και ιδέες, αυξάνει ακόμα περισσότερο την αποδοτικότητα των άμεσα εμπλεκόμενων (Fullan, 2003).
- *διοικητικές δεξιότητες*: η διοίκηση μιας μονάδας δεν είναι μια ικανότητα που απαραίτητα αποκτιέται αποκλειστικά μέσω της εκπαίδευσης. Είναι περισσότερο ένας συνδυασμός επαγγελματικής κατάρτισης/επιμόρφωσης, ετών εμπειρίας και στοιχείων της προσωπικότητας του σχολικού ηγέτη. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι αυτή η ικανότητα δεν είναι στατική και ότι απαιτεί από το σχολικό ηγέτη να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα ολοένα και αυξανόμενα καθήκοντά του, βελτιώνοντας παράλληλα την παραγωγικότητα της σχολικής του μονάδας (Σαΐτης, 2005; Townsend, 2011).

Σε παρόμοιο κλίμα, όμως με κάποιες διαφοροποιήσεις είναι οι απόψεις των Άνθη και Κακλαμάνη (2011), σχετικά με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Ειδικότερα, αναφέρουν ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να δίνει έμφαση στη(ν):

- διαμόρφωση ενός δυναμικού πλαισίου, το οποίο θα στηρίζεται στη συνεργασία των εργαζομένων προκειμένου να επιτύχουν τους προκαθορισμένους στόχους.
- ενεργητική συμμετοχή των υφισταμένων στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, μέσα από την ενθάρρυνσή τους στην ανάληψη πρωτοβουλιών.
- διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του σχολικού ηγέτη και των εργαζομένων, το οποίο είναι εφικτό με τη διασφάλιση ανοιχτής επικοινωνίας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη. Η ανάγκη για ύπαρξη ανοιχτής επικοινωνίας επισημαίνεται και από την Κιρκιγιάννη (2011), η οποία την επεκτείνει σε όλες τις ομάδες που δραστηριοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον και την οποία θεωρεί καθοριστική, τόσο σε επίπεδο διαμόρφωσης των εργασιακών όσο και των ανθρώπινων σχέσεων.
- κινητοποίηση των εργαζομένων, μέσα από την υιοθέτηση του ρόλου του συναισθηματικού καθοδηγητή. Μάλιστα, ο συναισθηματικώς καθοδηγητής

θα πρέπει να διαθέτει τέσσερις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες: την ενσυναίσθηση, την ενεργητική ακρόαση, το χιούμορ και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ιδιαίτερα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την αναγνώριση τόσο των δικών μας όσο και των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και την ικανότητα διάκρισής τους ώστε να καθοδηγούν τις συμπεριφορικές μας αντιδράσεις, φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον, με την αφοσίωση των εργαζομένων και την ενεργητική συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2001; Salovey & Mayer, οπ. αναφ. στους Άνθη και Κακλαμάνη, 2011, σελ. 6.).

Κεφάλαιο 2: Συγκρούσεις και Διαχείριση συγκρούσεων

2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σύγκρουση» και βασικά χαρακτηριστικά

Οι συγκρούσεις μοιάζουν να είναι φορτισμένες με μια έντονη αρνητική χροιά, ως ένα γεγονός που θα πρέπει να αποφεύγεται, διότι οδηγούν σε μια κλιμάκωση, όπου ο θυμός είναι κυρίαρχο χαρακτηριστικό και έχει καταστροφικά αποτελέσματα (University of Pittsburgh, 2008). Η πραγματικότητα φαίνεται όμως να απέχει αρκετά από αυτή τη μονομερή παρουσίαση των γεγονότων. Πιο συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο κομμάτι της καθημερινότητας των ανθρώπων, καθώς υποχρεώνονται να αλληλεπιδράσουν και να συνυπάρξουν με άλλους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί. Αυτή τη διαφορετικότητά τους θα πρέπει να τη διαπραγματευτούν, προκειμένου να μπορέσουν να διασφαλίσουν μια ισορροπημένη συνύπαρξη. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι σε πλαίσια όπου πολλά άτομα συνυπάρχουν και συνεργάζονται, οι συγκρούσεις είναι ένα συνηθισμένο και αναμενόμενο γεγονός (Northouse, 2012, Χατζηκιάν, 2010).

Εκ πρώτης όψεως ο προσδιορισμός του όρου «σύγκρουση» φαίνεται απλή υπόθεση, αν ληφθεί υπόψη ότι είναι ένα αρκετά συνηθισμένο φαινόμενο που το έχουν βιώσει όλοι οι άνθρωποι σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη συγκεκριμένη έννοια. Μια προσεκτική παρατήρηση των εννοιολογικών περιγραφών που έχουν δοθεί, αποκαλύπτει ότι στην πλειοψηφία των ορισμών υπάρχει το εξής κοινό στοιχείο, ότι δηλαδή η μια εμπλεκόμενη πλευρά προσπαθεί να παρεμποδίσει την επίτευξη των στόχων της άλλης ή να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην άλλη.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν μερικοί από τους ορισμούς της σύγκρουσης που επιβεβαιώνουν την παραπάνω διαπίστωση. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Wilmot and Hocker (2011), η σύγκρουση αναφέρεται στον αγώνα ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα αλληλοεξαρτώμενα άτομα, σε σχέση με ασυμβίβαστες διαφορές σε στόχους, αξίες ή στην επιθυμία για έλεγχο, αυτοεκτίμηση και σύνδεση. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, ο ορισμός αυτός δίνει βαρύτητα σε τρεις λέξεις κλειδιά που περιγράφουν την έννοια της σύγκρουσης: τον αγώνα, την αλληλεξάρτηση

και την ύπαρξη του συναισθηματικού στοιχείου. Η έννοια του αγώνα υπογραμμίζει τη διαφορετικότητα των στόχων των ατόμων που εμπλέκονται, η αλληλεξάρτηση φανερώνει το αναπόφευκτο της κατάστασης, με την έννοια ότι αν τα άτομα δεν συνδέονταν με κάποια μορφή «εξαρτητικής» σχέσης δεν θα προέκυπταν και οι συγκρούσεις. Από την άλλη το συναισθηματικό στοιχείο τονίζει ότι δεν μπορεί να υπάρξει σύγκρουση χωρίς να βιωθούν συναισθήματα από τα εμπλεκόμενα μέρη, τα οποία μπορεί να αφορούν όχι μόνο το θυμό, αλλά και λύπη, μοναξιά ή και εγκατάλειψη. Ένας άλλος ορισμός είναι αυτός του Pondy (οπ. αναφ. στον Adeyemi, 2009, σελ. 419), σύμφωνα με τον οποίο σύγκρουση είναι η ένταση που βιώνεται ανάμεσα σε μια ομάδα ανθρώπων που αισθάνονται ότι οι ανάγκες τους πρόκειται να μην αναγνωριστούν από τους άλλους. Αντίστοιχα, για τον Ibukun (οπ. αναφ. στον Adeyemi, 2009, σελ. 419), η σύγκρουση είναι η διαφωνία που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών. Σε παρόμοιο κλίμα, κινείται ο Pawlak (οπ. αναφ. στις Κωνσταντούρα και Καζάλη, 2011, σελ 8), ο οποίος υποστηρίζει ότι η σύγκρουση είναι μια κατάσταση διαμάχης που έχει ξεσπάσει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη αναφορικά σε κάποιο θέμα. Τα μέλη μπορεί να είναι μεμονωμένα άτομα, ομάδες ατόμων, οργανώσεις, επιχειρήσεις ακόμα και κράτη. Τέλος, οι Rubin, Pruitt, Kim (2003) υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση είναι όχι μόνο η διαφορετικότητα στα πιστεύω ή τα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων μερών, αλλά ταυτόχρονα αφορά και τη συνειδητοποίηση ότι αυτά δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν την ίδια χρονική στιγμή. Συμπερασματικά, θα υποστηρίζονταν ότι η σύγκρουση είναι μια κατάσταση στην οποία εντοπίζονται διαφορές στους στόχους, στα ενδιαφέροντα ή στις αξίες δύο ή περισσότερων αλληλεξαρτώμενων μελών, οι οποίες απαιτούν την ύπαρξη αλλαγών σε τουλάχιστον ένα μέλος προκειμένου να μπορέσει να υπάρξει εξέλιξη (Ghaffar, 2010).

Επιστρέφοντας στη λανθασμένη αντίληψη που διατυπώθηκε στην αρχή ότι οι συγκρούσεις είναι αρνητικές και θα πρέπει να αποφεύγονται θα υποστηρίζονταν ότι οι συγκρούσεις δεν είναι αποκλειστικά ούτε θετικές, ούτε αρνητικές. Ο τρόπος χειρισμού τους είναι αυτός που τις αποδίδει θετικό ή αρνητικό πρόσημο. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι για την αποτελεσματική ή μη αντιμετώπιση της σύγκρουσης καθοριστικό ρόλο παίζει η επικοινωνία, η οποία έχει διττό ρόλο, δεδομένου ότι αποτελεί, τόσο το μέσο να εκφραστεί η διαφωνία, όσο και το μέσο να επιλυθεί η σύγκρουση (Fleetwood, 1987; Northouse, 2012). Με άλλα

λόγια, οι κατάλληλοι χειρισμοί τους μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση της απόδοσης, στην καινοτομία και στην αύξηση της παραγωγικότητας της ομάδας, ενώ οι λάθος χειρισμοί επιδρούν αρνητικά στην απόδοση και στη ψυχική ευημερία των ατόμων (Irano, 2011). Πιο συγκεκριμένα, όταν οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται με τον κατάλληλο τρόπο, τότε οδηγούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην μείωση των επιπέδων του στρες που βιώνεται ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης. Από την άλλη, οι συγκρούσεις αποτελούν σημαντικό πρόβλημα στις περιπτώσεις που μειώνουν την παραγωγικότητα των ατόμων, καταβάλλουν το ηθικό, προκαλούν μεγαλύτερη αύξηση των συγκρούσεων και μη αποδεκτών συμπεριφορών (Ghaffar, 2010). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί η ύπαρξη χρηστικής αξίας των συγκρούσεων. Αναλυτικότερα, οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν θετική αξία, διότι συμβάλλουν στον εντοπισμό και στην έκφραση μιας προβληματικής κατάστασης, προωθούν την επικοινωνία, διαμορφώνουν κατευθυντήριες γραμμές, ώστε τα άτομα να ασχοληθούν με τα πιο σημαντικά θέματα, τα κινητοποιούν να αναλάβουν ένα πιο ενεργητικό και συμμετοχικό ρόλο για την επίλυση της σύγκρουσης, συνεπώς αυξάνουν την ομαδική συνοχή, βελτιώνουν τις επιδόσεις, καθώς παράγουν συνθήκες μέσα στις οποίες τα άτομα μπορεί να επωφεληθούν παρατηρώντας τις διαφορές τους με τους υπόλοιπους ανθρώπους, αυξάνοντας την κατανόηση και την ανεκτικότητα προς το διαφορετικό (Ghaffar, 2010; Thomas 1976).

Μετά την αποσαφήνιση ότι οι συγκρούσεις διαθέτουν τόσο θετικό, όσο και αρνητικό πόλο, ένα δεύτερο χαρακτηριστικό τους είναι η κατηγοριοποίησή τους ανά είδος. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη συγκρούσεων ανάλογα με το ποιος θα είναι ο παράγοντας με τον οποίο θα γίνει η κατηγοριοποίηση. Μια από τις πιο ευδιάκριτες κατηγοριοποιήσεις είναι με βάση τα άτομα που αφορά, όπου σε αυτή την κατηγορία διακρίνονται οι εξής κατηγορίες: (i) ατομικές: αφορά συγκρούσεις που βιώνει το άτομο προσωπικά σε σχέση με τις αξίες ή τους στόχους του, (ii) διαπροσωπικές: συγκρούσεις ανάμεσα σε διαφορετικά άτομα, (iii) ενδο- ομαδικές: συγκρούσεις που συμβαίνουν μεταξύ διαφορετικών υπό-ομάδων που ανήκουν στην ίδια ομάδα (iv) δι-ομαδικές: συγκρούσεις που αφορούν διαφορετικές ομάδες, (v) ατόμων- ομάδων: καταστάσεις όπου συγκρούονται άτομα με ομάδες (Northouse, 2012; Thomas, 1976). Επίσης, οι συγκρούσεις μπορεί να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το αν περιλαμβάνουν

γνωστικό ή συναισθηματικό στοιχείο. Έτσι, διακρίνονται σε *συγκρούσεις που εστιάζουν σε κάποιο καθήκον* και αφορούν διαφωνίες μεταξύ ατόμων σχετικά με τις προτεραιότητες τους και σε *συναισθηματικές (προσωπικές) συγκρούσεις*, που προκύπτουν από τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων. Έχει διαπιστωθεί ότι οι συναισθηματικές συγκρούσεις είναι πιο σπάνιες, αλλά έχουν πιο αρνητικές επιπτώσεις σε μια ομάδα, ενώ οι συγκρούσεις που σχετίζονται με κάποιο καθήκον είναι πιο συνηθισμένες και μπορεί να έχουν αρνητικά (π.χ. χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας και καινοτομίας) ή δημιουργικά (π.χ. καλύτερες συνθήκες λήψης απόφασης, ενίσχυση της δημιουργικότητας και γενικότερη αύξηση της αποτελεσματικότητας της ομάδας) αποτελέσματα για την ομάδα ανάλογα με το πώς θα τις χειριστούν (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008; DeDreu ad Beersma, 2005). Επιπρόσθετα, οι συγκρούσεις μπορεί να ταξινομηθούν με βάση το αποτέλεσμά τους σε: (α) *λειτουργικές* και (β) *δυσλειτουργικές*. Λειτουργικές συγκρούσεις είναι αυτές που βοηθούν τα άτομα να αναγνωρίζουν τις πηγές των διαφορών τους, να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση γι' αυτές και οδηγούν στην καινοτομία, στην αύξηση της επίδοσης και της οργανωτικής δομής, ενώ δυσλειτουργικές συγκρούσεις είναι αυτές που οδηγούν σε αρνητικά αποτελέσματα, όπως η εχθρότητα, η απογοήτευση, ο θυμός και ο ανταγωνισμός και κατ' επέκταση σε ακόμα περισσότερες συγκρούσεις (Nelson and Quick, 2000). Μία ακόμη κατηγοριοποίηση σχετίζεται με την ιεραρχική θέση των ατόμων που έρχονται σε σύγκρουση, όπου εδώ γίνεται λόγος για *κάθετη* και *οριζόντια* σύγκρουση. Η κάθετη σύγκρουση αναφέρεται στην κατάσταση διαφωνίας που προκύπτει μεταξύ ατόμων ή ομάδων με διαφορετική ιεραρχική θέση, ενώ η οριζόντια αφορά άτομα που έχουν την ίδια ιεραρχική θέση σε μια ομάδα ή οργάνωση (Robins, οπ. αναφ. στις Κωνσταντούρα και Καζάλη, 2011, σελ. 10).

Τέλος, σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στους παράγοντες που μπορεί να πυροδοτούν τις συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων. Ένα μεγάλο εύρος παραγόντων μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις σε διαπροσωπικό ή δι-ομαδικό επίπεδο. Ωστόσο, εδώ θα αναφερθούν οι πιο σημαντικοί όπως αυτοί ανακύπτουν από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Κωνσταντούρα και Καζάλη, 2011; Thomas, 1976; Χατζηκιάν, 2010). Πιο συγκεκριμένα, από τους παράγοντες που αναφέρονται πιο συχνά ως αιτία συγκρούσεων είναι η *ανεπάρκεια πόρων*, όπου κάποια άτομα ή ομάδες νιώθουν ότι αδικούνται ως προς τους πόρους

που τους διατίθενται με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο ανταγωνισμός και κατά συνέπεια οι συγκρούσεις για την αύξηση των πόρων (π.χ. χρήματα, εξουσία ή υλικοτεχνικός εξοπλισμός). Μια δεύτερη αιτία είναι οι *αντικρουόμενοι στόχοι* μεταξύ ατόμων ή ομάδων, που δύσκολα συμβιβάζονται διότι μπορεί να βασίζονται σε διαφορετικές αξίες ή να προκύπτουν από τον ανεπαρκή συντονισμό των ατόμων. Οι *οργανωτικές ανεπάρκειες* μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις, όταν οι ρόλοι, οι στόχοι και οι διαδικασίες δεν είναι καθορισμένες με ακρίβεια και σαφήνεια. Ένας ακόμη παράγοντας είναι οι *σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων*, όπου η διαφορετικότητα των καθηκόντων, ιδιαίτερα όταν υπάρχει η αίσθηση άνισης κατανομής τους και ο τρόπος που διανέμεται η εξουσία, μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της συχνότητας συγκρούσεων. Τέλος, οι *πολιτισμικές διαφορές* εξαιτίας των διαφορετικών ιδεολογικών και αξιακών ιεραρχήσεων μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων. Χαρακτηριστικά στην έρευνα των Morris, Williams, Leung, et. al., (1998) διαπιστώνεται ότι άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων, γεγονός που σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να οξύνει ακόμα περισσότερο το κλίμα έντασης. Για παράδειγμα, αποκαλύφθηκε ότι οι Ασιάτες τείνουν να υιοθετούν ένα αποφευκτικό στυλ αντιμετώπισης της σύγκρουσης που στηρίζεται στις αξίες της συμμόρφωσης και της παράδοσης, ενώ οι Αμερικάνοι τείνουν να υιοθετούν ένα πιο διεκδικητικό στυλ επίλυσης των συγκρούσεων που στηρίζεται στις αξίες της επίτευξης και της αυτό-αποτελεσματικότητας.

2.2 Στάδια σύγκρουσης

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι από τη στιγμή που θα εμφανιστούν τα πρώτα σημάδια σύγκρουσης ακολουθούν κάποια στάδια μέχρι να επιλυθεί. Η γνώση των χαρακτηριστικών αυτών των σταδίων είναι πολύ σημαντική, διότι μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην αποκλιμάκωση της σύγκρουσης. Η έννοια της *κλιμάκωσης* αναφέρεται στη διαδικασία της αύξησης της έντασης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και της επιδείνωσης της υπάρχουσας σύγκρουσης (Wall and Callister, οπ. αναφ. στον Yasmi, 2007, σελ. 75). Ένας από τους πρώτους ερευνητές που μίλησε για τα στάδια εξέλιξης

μιας σύγκρουσης ήταν ο Pondy (1969), ο οποίος έκανε λόγο για πέντε στάδια (ή επεισόδια) στη διαδικασία της σύγκρουσης:

- λανθάνουσα σύγκρουση: στα πλαίσια αυτού του σταδίου οι αιτίες μιας σύγκρουσης υπάρχουν, αλλά δεν έχουν ανακύψει ακόμα, μπορούν όμως να πυροδοτηθούν ανά πάσα στιγμή.
- παρατηρούμενη σύγκρουση: εδώ, τα άτομα γνωρίζουν ότι υπάρχει σύγκρουση και ότι η συμπεριφορά της άλλης πλευράς μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων
- βιωμένη σύγκρουση: τα άτομα βιώνουν τις συναισθηματικές συνέπειες μιας σύγκρουσης, όπως στρες, θυμός, εχθρικότητα, κ.α.
- ορατή σύγκρουση: η σύγκρουση εκδηλώνεται πλέον ανοιχτά και είναι ορατή από όλους.
- επακόλουθα σύγκρουσης: τα αποτελέσματα σε αυτό το στάδιο μπορεί να κυμαίνονται από τη διαχείριση της σύγκρουσης, μέσω της υιοθέτησης διαφόρων στρατηγικών, έως και τη διάλυση της ομάδας, αν αυτή δεν επιλυθεί.

Οι Pruitt and Rubin (οπ. αναφ. στον Yasmi, 2007, σελ.76) κάνουν λόγο για τέσσερα στάδια στη διαδικασία κλιμάκωσης της σύγκρουσης. Αναλυτικότερα, στο πρώτο στάδιο αρχίζει να παρατηρείται συστηματική χρήση τακτικών από τα εμπλεκόμενα μέρη, στο δεύτερο τα προβληματικά ζητήματα οξύνονται, στο αμέσως επόμενο στάδιο τα μέλη εμπλέκονται ουσιαστικά στη διαμάχη και στο τελικό στάδιο παρατηρείται αλλαγή στόχων από την αυτο-ανάπτυξη στην ανατροπή των «εχθρών». Το βασικό χαρακτηριστικό του τελευταίου σταδίου είναι η έλλειψη ευελιξίας προς τους αντιπάλους και κάθε εμπλεκόμενο μέλος προσπαθεί να ασκήσει εξουσία στην αντίπαλη πλευρά.

Συμπερασματικά, μέσα από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις των σταδίων διαφαίνεται ότι η κορύφωση της σύγκρουσης είναι μια προοδευτική διαδικασία, όπου οι καταστροφικές συνέπειες της κλιμάκωσής της μπορούν να αποφευχθούν αν τα εμπλεκόμενα μέλη γνωρίζουν, τόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σταδίων, όσο και να υιοθετούν τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίλυση των συγκρούσεων. Επίσης, παρατηρείται ότι το αποτέλεσμα της σύγκρουσης κρίνεται στα τελευταία στάδια και στα δύο μοντέλα που παρουσιάστηκαν, όπου οι αποφάσεις που θα

ληφθούν, είτε θα οδηγήσουν στη διαχείριση της σύγκρουσης, είτε θα οδηγήσουν στη περαιτέρω όξυνση.

2.3 Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Οι άνθρωποι αναπτύσσουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αντιδρούν στις συγκρούσεις. Οι Blake and Mouton (1964) αναφέρουν πέντε διαφορετικά στυλ αντίδρασης στις συγκρούσεις: το ανταγωνιστικό (competing or forcing), το συνεργατικό (collaborating), το προσαρμοστικό (accommodating), το αποφευκτικό (avoiding) και το συμβιβαστικό (compromising). Τα στυλ αυτά προκύπτουν από το βαθμό εστίασης σε δύο διαστάσεις: (α) το ενδιαφέρον στους προσωπικούς στόχους (εαυτός- διεκδικητικότητα) και (β) το ενδιαφέρον στις σχέσεις (άλλοι-συνεργατικότητα). Το **ανταγωνιστικό στυλ** (υψηλή διεκδικητικότητα-χαμηλή συνεργατικότητα) χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του ατόμου να επιβάλλει τις δικές του ανάγκες στην άλλη πλευρά και μπορεί να στηρίζεται σε απειλές, σωματική βία, προσβολές, εξαπάτηση ή ακόμα και πειστικά επιχειρήματα. Το **συνεργατικό στυλ** (υψηλή διεκδικητικότητα- υψηλή συνεργατικότητα) αφορά τις περιπτώσεις, όπου τα εμπλεκόμενα μέλη ενδιαφέρονται να έχουν μια μακροχρόνια και σταθερή σχέση, με τις ανάγκες και των δύο να μπορούν να ικανοποιηθούν στο μέγιστο εφικτό βαθμό και μπορεί να στηρίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών για τις προτεραιότητες της κάθε πλευράς και στην ανταλλαγή μεταξύ σημαντικών και ασήμαντων διεκδικήσεων. Η ενεργητική ακρόαση, η ανάλυση των δεδομένων και ο εντοπισμός των ανησυχιών είναι μερικές από τις δεξιότητες που αξιοποιούνται σε αυτό το στυλ. Το **προσαρμοστικό στυλ** (χαμηλή διεκδικητικότητα –υψηλή συνεργατικότητα) χαρακτηρίζεται από την τοποθέτηση των αναγκών της άλλης πλευράς ως προτεραιότητας και τη θυσία των δικών του, με απώτερο στόχο να επιλυθεί η σύγκρουση. Η ανιδιοτέλεια, η υπακοή σε εντολές και ο παραμερισμός των προσωπικών αναγκών είναι μερικές από τις συμπεριφορές που διακρίνονται στο συγκεκριμένο στυλ. Στο **αποφευκτικό στυλ** (χαμηλή διεκδικητικότητα- χαμηλή συνεργατικότητα) αυτό που παρατηρείται είναι η απουσία διεκδίκησης των προσωπικών επιθυμιών αλλά και της διατήρησης σχέσης με την άλλη πλευρά. Υπάρχει παθητικότητα, απόσυρση και έλλειψη διάθεσης να αντιμετωπιστεί η σύγκρουση, που πηγάζει από την εσφαλμένη αντίληψη ότι αν δεν αντιμετωπιστεί η σύγκρουση μπορεί και να επιλυθεί από μόνη της. Τέλος, στο **συμβιβαστικό στυλ**

(μέτρια διεκδικητικότητα- μέτρια συνεργατικότητα) παρατηρείται ότι και οι δύο πλευρές είναι πρόθυμες να ακούσουν η μία την άλλη και να θυσιάσουν τις αρχικές τους επιθυμίες προκειμένου να επιτευχθεί η πολυπόθητη ισορροπία. Η ικανότητα για διαπραγμάτευση και η εύρεση της χρυσής τομής είναι μερικές από τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν αυτό το στυλ (DeDreu and Beersma, 2005, Foundation Coalition, 2002, Northouse, 2012; Yasmi, 2007).

Το Ερευνητικό Εργαλείο των Thomas- Kilmann για το στυλ σύγκρουσης αναπτύχθηκε για να προσδιορίζει τις τάσεις του ατόμου ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων (Morris, Williams, Leung, et. al., 1998). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο ταξινομεί τα άτομα με βάση τα πέντε προαναφερθέντα στυλ και αποτελείται από 30 ερωτήσεις στις οποίες τα άτομα καλούνται να απαντήσουν προκειμένου να διαπιστώσουν ποια στυλ χρησιμοποιούν συχνότερα και ποια όχι. Το ερευνητικό εργαλείο των Thomas- Kilmann παρουσιάζει καλά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Μάλιστα, σε μια πρόσφατη προσπάθεια αναθεώρησής τους, ώστε το δείγμα να είναι πιο αντιπροσωπευτικό της ευρύτερης κοινωνίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν πολύ μικρές διαφοροποιήσεις ως προς την ποσοστιαία κατανομή των διαφόρων στυλ διαχείρισης συγκρούσεων συγκριτικά με το αρχικό δείγμα του εργαλείου πριν 30 χρόνια. Επίσης, το εργαλείο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί αξιόπιστα σε όλο τον πληθυσμό, ανεξαρτήτου ηλικίας, εθνικότητας και φύλου (Schaubhut, 2007).

Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι πέρα από την προαναφερθείσα θεώρηση που πρεσβεύει την ύπαρξη κάποιων επικρατέστερων στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που μπορεί να υιοθετεί κάποιο άτομο, υπάρχει και μια πιο ολιστική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει αναπτυχθεί από τους Van DeVliert, Euwema and Huisman (1995), οι οποίοι αντιτίθενται στην άποψη ότι οι άνθρωποι υιοθετούν συγκεκριμένα και μεμονωμένα στυλ αντιμετώπισης των συγκρούσεων και υποστηρίζουν ότι υιοθετούν ένα πιο συνολικό/αθροιστικό στυλ, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένου τύπου σχέσεων μεταξύ των πέντε στυλ που έχουν ήδη αναφερθεί. Μάλιστα, τα ερευνητικά δεδομένα παρέχουν υποστήριξη ότι ισχύει η άποψη ότι υπάρχουν πρότυπα (συνδυασμοί) στυλ στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και ότι τα άτομα δεν υιοθετούν μεμονωμένα στυλ. Ακόμη, επιβεβαιώνεται ότι η υιοθέτηση ενός στυλ μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το

πλαίσιο. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το πιο αποτελεσματικό πρότυπο για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι αυτό που χαρακτηρίζεται από συχνή χρήση του συμβιβαστικού, του συνεργατικού και του ανταγωνιστικού και τη μη συχνή χρήση του αποφευκτικού και του προσαρμοστικού στυλ (Munduate, Ganaza, Peiro and Euwema, 1999).

2.4 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

Για την επιτυχημένη διαχείριση των συγκρούσεων έχουν αναπτυχθεί διάφορες στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων, όπως στην πολιτική, στην εκπαίδευση, σε νομικά ζητήματα, κ.α. Ωστόσο, οι πιο συνηθισμένες στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων είναι τέσσερις: (i) διαπραγμάτευση, (ii) διαμεσολάβηση, (iii) διαιτησία και (iv) επιδίκαση.

Η *διαπραγμάτευση* είναι η εσωτερική προσπάθεια παζαρέματος της διαφωνίας που έχει προκύψει μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών, η οποία στοχεύει στη συνάντηση των διαφωνούντων και στην εύρεση συμβιβασμού. Η διαδικασία της διαπραγμάτευσης ξεκινά από τη συνειδητοποίηση και από τις δύο πλευρές ότι μεμονωμένα δεν μπορούν να επιτύχουν, επομένως αποφασίζουν να διερευνήσουν την πιθανότητα να συμφωνήσουν κερδίζοντας αμοιβαία κάτι, που μπορεί να μην είναι το ίδιο πράγμα και για τις δύο πλευρές (Μιχιώτης, 2007). Για την επιτυχημένη διαπραγμάτευση βασική προϋπόθεση είναι η καλή προετοιμασία (π.χ. επικέντρωση στους στόχους, διαπραγματευτικά όπλα ή εναλλακτικές λύσεις), η οποία θα επικεντρωθεί στα ζητούμενα και τις θέσεις της άλλης πλευράς, καθώς και η ύπαρξη των κατάλληλων δεξιοτήτων. Μεταξύ των δεξιοτήτων που ασκούν καθοριστική επίδραση στην έκβαση των διαπραγματεύσεων είναι η ύπαρξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (π.χ. ενεργητική ακρόαση), η ενσυναίσθηση, η ύπαρξη πνεύματος συνεργασίας- πειθούς και η διεύρυνση προοπτικών (Μιχιώτης, 2007; Yasmi, 2007). Η *διαμεσολάβηση* στηρίζεται στην παρέμβαση ενός τρίτου προσώπου, το οποίο δεν έχει τη δικαιοδοσία να επιβάλλει αποφάσεις ή λύσεις, έχει όμως ως βασική προτεραιότητα να βοηθήσει τις εμπλεκόμενες πλευρές να ακουστούν και να καταλήξουν σε μια κοινά αποδεκτή συμφωνία. Η επιτυχία αυτής της στρατηγικής βασίζεται στην ύπαρξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ουδετερότητας και της

διευκόλυνσης για ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων πλευρών (Ghaffar, 2010; Κωνσταντούρα και Καζάλη, 2011; Yasmi, 2007). Η διαμεσολάβηση είναι μια ευέλικτη διαδικασία, στα πλαίσια της οποίας ο διαμεσολαβητής καλείται να διαχειριστεί την κατάσταση που έχει προκύψει, να διαμορφώσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, να διευκολύνει την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση και να διερευνήσει εναλλακτικές λύσεις για την επίτευξη συμφωνίας (CEDR, 2004). Η *διαιτησία* είναι μια στρατηγική που υιοθετείται όταν η διαπραγμάτευση και η διαμεσολάβηση δεν οδηγούν σε αποτελεσματική λύση. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας ένα κοινά αποδεκτό τρίτο πρόσωπο λαμβάνει μια απόφαση την οποία καλούνται να σεβαστούν οι εμπλεκόμενες πλευρές. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και ειδικότερα η ουδετερότητα είναι βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας (Κωνσταντούρα και Καζάλη, 2011; Yasmi, 2007). Τέλος, η επιδίκαση είναι η τελευταία στρατηγική στην οποία μπορεί να καταφύγουν τα εμπλεκόμενα μέλη, όπου ένας δικαστής μέσα από τις επίσημες νομικές διαδικασίες λαμβάνει μια απόφαση που δεσμεύει όλους στην εφαρμογή της (Κωνσταντούρα και Καζάλη, 2011; Yasmi, 2007).

Γίνεται εμφανές ότι για την επιτυχημένη εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων απαιτούνται κάποιες δεξιότητες, μεταξύ των οποίων οι πιο σημαντικές είναι οι επικοινωνιακές. Ειδικότερα, αναγνωρίζεται η ανάγκη υιοθέτησης τριών επικοινωνιακών τεχνικών για τον αποτελεσματικό χειρισμό των συγκρούσεων, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- **διάκριση:** αυτή η τεχνική θα πρέπει να εφαρμόζεται στα πρώτα στάδια της σύγκρουσης, προκειμένου να αποσαφηνίζεται η φύση της και να διευκρινίζονται οι θέσεις των εμπλεκόμενων μερών. Η χρηστικότητα αυτής της μεθόδου έγκειται στο ότι προσδιορίζει με σαφήνεια τη σύγκρουση. Ωστόσο όμως, είναι δύσκολα εφαρμόσιμη διότι προσωποποιεί τη σύγκρουση και εγείρει έντονα συναισθήματα, με αποτελέσματα τις περισσότερες φορές να οδηγεί στην κλιμάκωση και όχι στην επίλυση της σύγκρουσης.
- **τμηματοποίηση:** αφορά το διαμελισμό μιας σύγκρουσης σε μικρότερα τμήματα, τα οποία είναι πιο εύκολο να τα χειριστούν. Η λειτουργικότητα αυτής της τεχνικής έγκειται στο ότι κάνει την σύγκρουση πιο σαφή, λιγότερο περίπλοκη, μειώνει τη συναισθηματική ένταση και συμβάλλει στη διαμόρφωση πιο λειτουργικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών.

- **διατήρηση αυτό-εικόνας:** όταν προκύπτει μια σύγκρουση υπάρχει έντονο το στοιχείο της απειλής, γεγονός που οδηγεί συχνά τα εμπλεκόμενα μέλη να ανησυχούν για το τι εικόνα περνάνε στους άλλους και όχι για την ουσία του προβλήματος που τους οδήγησε σε μια συγκρουσιακή κατάσταση. Η υιοθέτηση αυτής της τεχνικής αποσκοπεί στο να διατηρήσει την αυτό-εικόνα των διαφωνούντων, μειώνοντας τα επίπεδα απειλής που μπορεί να βιώσουν και κατ' επέκταση να επικεντρωθούν στην επίλυση των ουσιαστικών θεμάτων (Northouse, 2012).

Συμπερασματικά, θα υποστηρίζονταν ότι η αποτελεσματική διαχείριση μιας σύγκρουσης επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων, όπως το στυλ διαχείρισης που θα υιοθετηθεί, το πλαίσιο στο οποίο προκύπτει η σύγκρουση, τη στρατηγική που θα εφαρμοστεί, τις προσωπικότητες των εμπλεκόμενων πλευρών και τα αποτελέσματα στα οποία θα καταλήξουν. Η αποτελεσματική διαχείριση μιας σύγκρουσης περιγράφεται ως μια διαδικασία που οδηγεί σε κοινά αποδεκτά αποτελέσματα, που βελτιώνει τις υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και η οποία δίνει τη δυνατότητα σε αυτά, μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων, να μπορούν να χειριστούν δημιουργικότερα μελλοντικές συγκρούσεις (Johnson and Johnson, οπ. αναφ. στον Ghaffar, 2010, σελ. 218). Παράλληλα, η επιτυχημένη διαχείριση συγκρούσεων έχει συναισθηματικά οφέλη, καθώς απομακρύνει την απογοήτευση και αυξάνει την εμπιστοσύνη και το άνοιγμα μεταξύ των μελών μιας ομάδας, κάτι που οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Hendel, Fish & Galon, 2005).

2.5 Αποτελέσματα των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

Η επιλογή του τρόπου διευθέτησης των συγκρούσεων καθορίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαδικασίας επίλυσης των συγκρούσεων αλλά και των τελικών αποτελεσμάτων της. Μάλιστα, ανάλογα με τον τρόπο χειρισμού των συγκρούσεων προκύπτουν δύο είδη αποτελεσμάτων: «κερδίζω- χάνεις» και «κερδίζω- κερδίζεις» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Αναλυτικότερα, το αποτέλεσμα «κερδίζω-χάνεις» σχετίζεται με μια διαδικασία, όπου τα εμπλεκόμενα μέλη θεωρούν ότι τα ζητούμενά τους είναι ασυμβίβαστα, γι' αυτό

και η μία πλευρά θα πρέπει να επικρατήσει έναντι της άλλης. Στα πλαίσια μιας τέτοιας κατάστασης η διαφορετικότητα των απόψεων ή η αμφισβήτηση των αποφάσεων της ηγεσίας καταστέλλονται και επικρατεί πίεση για υπακοή. Άρα όχι μόνο δεν ενθαρρύνεται η έκφραση διαφορετικών απόψεων, αλλά αποθαρρύνεται και το συμμετοχικό μοντέλο. Η επικράτηση των απόψεων της ομάδας έναντι της άλλης μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους: (i) με έντονη και επίμονη προσπάθεια, (ii) με την παρέμβαση ενός τρίτου που όμως διαθέτει μεγαλύτερη ισχύ από τα εμπλεκόμενα μέλη (π.χ. κοινή γνώμη) και (iii) με τη μοίρα. Οι συνέπειες από την υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης είναι η αύξηση της εχθρότητας μεταξύ των ομάδων που βρίσκονται σε σύγκρουση σε συνδυασμό με τη μείωση της πιθανότητας εύρεσης μιας κοινά αποδεκτής λύσης, η ομάδα που χάνει απορρίπτει την ηγεσία της και τα αρνητικά συναισθήματα τείνουν να αποδιοργανώνουν ακόμα περισσότερο την εύρυθμη λειτουργία της δημιουργώντας δυσλειτουργικές συμπεριφορές όχι μόνο στο τώρα, αλλά και στο μέλλον.

Η διαδικασία «κερδίζω- κερδίζεις» χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μιας σύγκρουσης μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, όπου επιλέγεται η πιο παραγωγική μέθοδος για την επίλυσή της, δηλαδή όπου και οι δύο πλευρές θα κερδίσουν κάτι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το κέρδος είναι το ίδιο και για τις δύο. Βασική προϋπόθεση αυτής της διαδικασίας είναι η διάθεση για συνεργασία, δηλαδή να υπάρχει η πρόθεση και από τις δύο πλευρές να εντοπίσουν τα προβλήματά τους και να βρουν από κοινού λύσεις. Για να επιτευχθεί η συνεργασία απαιτείται να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως η ύπαρξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (π.χ. ενεργητική ακρόαση), η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας καθώς και η επικέντρωση στην επίλυση του προβλήματος/σύγκρουσης. Βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση όπου οι δύο πλευρές επιδεικνύουν διάθεση για συνεργασία αλλά δεν κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί ένα τρίτο πρόσωπο (διαμεσολαβητής) να τους «εκπαιδεύσει» στην απόκτηση αυτών των εργαλείων, ώστε να διασφαλιστούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

2.6 Συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο

Στο σχολικό πλαίσιο δραστηριοποιούνται ομάδες ατόμων με διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικά υποχρεώσεις, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει κάποια στιγμή σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Οι πιο συχνές μορφές συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο είναι μεταξύ μαθητών και σχολικής ηγεσίας, διαπροσωπικές συγκρούσεις είτε μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, είτε μεταξύ των εκπαιδευομένων και μια τρίτη κατηγορία συγκρούσεων αφορά τους εκπαιδευτικούς με την κυβέρνηση και το αντίστοιχο υπουργείο παιδείας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; Okotoni and Okotoni, 2003). Μάλιστα σε μια έρευνα που έγινε στο λεκανοπέδιο της Αττικής και ειδικότερα στα σχολεία της Β΄θμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής, διαπιστώθηκε ότι οι πιο συχνές μορφές συγκρούσεων που καλούνται να χειριστούν οι διευθυντές των σχολείων είναι μεταξύ μαθητών κ μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ενώ πολύ πιο σπάνιες είναι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών και γονέων (Andreadou & Athanasoula-Reppa, 2011). Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του αριθμού των συγκρούσεων που εντοπίζονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η οποία μπορεί να χαρακτηρίζεται από εκδηλώσεις βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς, αλλά και καταστροφή της σχολικής περιουσίας (Ivano, 2011). Μάλιστα, σε χώρες που μαστίζονται από την οικονομική ύφεση, η αύξηση των συγκρούσεων ακόμα και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σύννηθες φαινόμενο, λόγω των χαμηλών μισθών, της έλλειψης των κατάλληλων συνθηκών εργασίας και της ανισομερούς αύξησης των καθηκόντων στα οποία καλείται να ανταπεξέλθει το εκπαιδευτικό προσωπικό (Okotoni and Okotoni, 2003). Παρατηρείται, λοιπόν, αύξηση του αριθμού των συγκρούσεων, τόσο στο μαθητικό πληθυσμό, όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η οποία μπορεί να αποδοθεί στις νέες οικονομικές συνθήκες, στην αλλαγή των κοινωνικών δομών και στην ανάγκη προσαρμογής στις συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα αίτια που οδηγούν σε συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτά που προαναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται ως αιτίες η έλλειψη ή κακοδιαχείριση των πόρων (π.χ. κατάχρηση σχολικών χρημάτων), οργανωτικές ή διοικητικές αδυναμίες (π.χ. ανικανότητα των διευθυντών σχολείου, η

μη εκπλήρωση των καθηκόντων, κ.α.), η προβληματική επικοινωνία μεταξύ των ομάδων που λειτουργούν στα σχολικά πλαίσια, καθώς και η ύπαρξη διαφορετικών στόχων μεταξύ αυτών των ομάδων (Okotoni and Okotoni, 2003). Μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των παραγόντων που οδηγούν σε συγκρούσεις στα εκπαιδευτικά πλαίσια αναφέρεται από την Αθανασούλα- Ρέππα (2008). Σύμφωνα με τη συγγραφέα αναγνωρίζονται τέσσερα αίτια των εκπαιδευτικών συγκρούσεων: (i) το σύστημα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου κεντρικό χαρακτηριστικό είναι η προβληματική ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, (ii) η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού πλαισίου (π.χ. γραφειοκρατία ή έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών), (iii) οι αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων με διαφορετικές ανάγκες ή συμφέροντα και (iv) ανθρωπίνι παράγοντες (π.χ. προσωπικότητα, πολιτισμικές διαφορές, ασαφή όρια εξουσίας, κτλ.).

Επίσης, οι συνέπειες από την ύπαρξη συχνών συγκρούσεων είναι αρνητικές, τόσο σε επίπεδο επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, καθώς δεν επιτυγχάνονται οι αρχικοί στόχοι και διαταράσσεται η ομαλή εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, όσο και σε ψυχικό/συναισθηματικό επίπεδο, δεδομένου ότι αυξάνεται η εχθρικήτητα, το στρες και οι υποψίες, όπου ο συνδυασμός όλων αυτών έχει επιπτώσεις στη συνολική απόδοση όλων των ομάδων που δραστηριοποιούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Okotoni and Okotoni, 2003).

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι ότι τείνουν να εκτιμούνται ως αρνητικό γεγονός, το οποίο θα πρέπει να αποφεύγεται με κάθε τρόπο, γεγονός που δεν επιτρέπει τη θετική αξιοποίησή τους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διαχείρισή τους στο μέλλον. Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Longaretti and Wilson (2006), η οποία αφορούσε συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι δεν κατανοούν την ανάγκη και κατ' επέκταση δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, με αποτέλεσμα να μη δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτυχθούν μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων. Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα του Irano (2011), όπου διαπιστώθηκε ότι και οι διευθυντές σχολείων αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις ως αρνητικό γεγονός. Μάλιστα, όχι μόνο δεν υιοθετούν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης, αλλά αντιθέτως εφαρμόζουν τους πλέον

ακατάλληλους που επιδεινώνουν το ήδη αρνητικό κλίμα, υιοθετώντας την αποβολή και τη διαθεσιμότητα ως τρόπους πειθαρχίας στη σύγκρουση. Τέλος, η έρευνα του Somech (2008), διερευνά τη διαχείριση συγκρούσεων σε επίπεδο ομάδας, υποστηρίζοντας ότι οι ομάδες διαχειρίζονται διαφορετικά τις συγκρούσεις από ότι τα άτομα μεμονωμένα. Για άλλη μια φορά διαπιστώνεται ότι και σε επίπεδο ομάδας, η διαχείριση των συγκρούσεων γίνεται με αρνητικό, καταστροφικό τρόπο, που εμποδίζει την περαιτέρω ανάπτυξη της ομάδας και την αύξηση της απόδοσής της.

Έχοντας ως δεδομένο την ανησυχητική αύξηση των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο και την αδυναμία των εκπαιδευτικών, αλλά και του διευθυντή να τις χειριστούν με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο, γίνεται σαφές ότι απαιτείται η λήψη μέτρων που θα ανατρέψει αυτό το αρνητικό κλίμα και θα παρέχει τα κατάλληλα εφόδια και δεξιότητες στα εμπλεκόμενα μέρη, ώστε να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με αποτελεσματικό τρόπο.

Κεφάλαιο 3: Ανασκόπηση Ερευνητικής Αρθρογραφίας

Η συμβολή της ηγεσίας στην πορεία μιας ομάδας είναι καθοριστική, καθώς μπορεί είτε να την κατευθύνει προς την επίτευξη των στόχων της, είτε να οδηγήσει στη διάλυσή της (Sayeed and Mathur, 1980). Με άλλα λόγια, η ηγεσία μπορεί να συντονίσει τις προσπάθειες μιας ομάδας και να οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης των μελών της αλλά και της ικανοποίησης που απολαμβάνουν από τη συμμετοχή τους σε αυτή, είτε να οδηγήσει σε συγκρούσεις που μειώνουν την ικανοποίηση και της συνοχή των μελών της ομάδας (Barnett, Marsch and Craven, 2005; Hogg and Vaughan, 2011; Mulford, 2003). Έτσι, εντοπίστηκαν κάποια χαρακτηριστικά που συνδέονταν με την αποτελεσματική ηγεσία, όπως η ακεραιότητα, η αποφασιστικότητα και το όραμα, και αντίστοιχα κάποια χαρακτηριστικά που σχετιζόνταν με την «κακή» ή μη αποτελεσματική ηγεσία, όπως η έλλειψη προσαρμοστικότητας, οι περιορισμένες διαπροσωπικές σχέσεις και η έλλειψη ευαισθησίας προς τις ανάγκες των άλλων (Hogan, et. al., 2010).

Ένα άλλο φαινόμενο που είναι συνυφασμένο με τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις είναι η ύπαρξη συγκρούσεων, καθώς μεταξύ των ανθρώπων υπάρχουν διαφορετικές επιδιώξεις, ανάγκες ή οπτικές (Χατζηκιάν, 2010; Okotoni and Okotoni, 2003). Οι συγκρούσεις ανάλογα με τον τρόπο που θα αντιμετωπιστούν μπορούν να είναι λειτουργικές (π.χ. αύξηση παραγωγικότητας και καινοτομίας) ή καταστροφικές (π.χ. πτώση του ηθικού των μελών της ομάδας, αύξηση επιθετικότητας, πρόκληση περισσότερων συγκρούσεων)(DeDreu and Beersma, 2005; Ghaffar, 2010; Iravo, 2011). Στη διαχείριση των συγκρούσεων, οι ηγέτες φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς η στρατηγική που θα επιλέξουν να εφαρμόσουν θα προσδιορίσει το αν θα επιλυθεί η σύγκρουση, θα ενδυναμωθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και θα μειωθεί το άγχος που προκαλείται από τις συγκρούσεις (Northouse, 2012; Thomas, 1976). Μάλιστα, τα οφέλη από την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων από τους ηγέτες συνοψίζονται σε αύξηση του ομαδικού πνεύματος (34%), βελτίωση στο ηθικό των μελών (28%), αύξηση της επίδοσης (25%) και μείωση των απουσιών από τα καθήκοντα ή τις αρμοδιότητες των μελών μέσα στην ομάδα (CIPD, 2008).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα διερευνηθεί η σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, ώστε να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή όχι συσχέτισης μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, θα παρουσιαστούν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό πλαίσιο, οι οποίες μπορεί να επιτρέψουν συγκρίσεις διευκολύνοντας τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων και ομοιοτήτων μεταξύ των διαφορετικών πλαισίων.

3.1 Στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων σε διάφορες οργανωτικές δομές

Στα πλαίσια της προσπάθειας εύρεσης ερευνών στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα διαπιστώνεται ότι υπάρχει ένας πολύ περιορισμένος όγκος δεδομένων στα οποία μπορεί να ανατρέξει κάποιος. Επιπλέον, λόγω της έλλειψης χρήσης μιας κοινής ταξινόμησης αναφορικά στα στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων, ακόμα και αυτά τα λίγα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν δεν βοηθούν στο να προκύψουν γενικότερα συμπεράσματα, μιας και συγκρίσεις μεταξύ αυτών των ευρημάτων είναι δύσκολο να επιχειρηθούν. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι υπάρχουσες έρευνες θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο κατηγορίες: (i) σε αυτές που επιβεβαιώνουν τη σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων και (ii) σε αυτές που δεν επαληθεύεται η σχέση μεταξύ αυτών των δύο χαρακτηριστικών.

Οι τραπεζικοί και χρηματιστηριακοί οργανισμοί αποτελούν μια ομάδα οργανισμών όπου επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ ηγετικών χαρακτηριστικών και στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων. Αναλυτικότερα, ο Slabbert (2004), διερεύνησε τη σχέση αυτή χρησιμοποιώντας ως δείγμα τους μάνατζερ των δύο μεγαλύτερων τραπεζών της Νότιας Αφρικής, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από παραδοσιακού/συντηρητικού τύπου ιεραρχικές δομές. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες (n=50) ανήκαν στις κατώτερες και μεσαίες βαθμίδες του μάνατζμεντ. Ο Slabbert χρησιμοποίησε την κατηγοριοποίηση των Vroom & Jago (1995) ως προς τα ηγετικά στυλ, όπου αναγνωρίζονται πέντε στυλ ηγεσίας: (α) αυταρχικό I, (β) αυταρχικό II, (γ) συμβουλευτικό I, (δ) συμβουλευτικό II και (ε) ομαδικό. Στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιεί την κατηγοριοποίηση των Blake & Mouton, δηλαδή αναγνωρίζονται τα εξής στυλ: ανταγωνιστικό, συνεργατικό, προσαρμοστικό,

αποφευκτικό και συμβιβαστικό, τα οποία κινούνται ως προς δύο διαστάσεις, την διεκδικητικότητα και τη συνεργατικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μέσα σε αυτά τα συντηρητικά ιεραρχικά συστήματα, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο κατηγοριών μάνατζερ είναι μικρές. Αναλυτικότερα, τα μεσαία στελέχη επιδεικνύουν περισσότερη διεκδικητικότητα και λιγότερη συνεργατικότητα (ανταγωνιστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων) και ακριβώς η αντίστροφη εικόνα ισχύει για τα κατώτερα στελέχη (προσαρμοστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων). Πρόκειται, λοιπόν, για ένα πεπαλαιωμένο τρόπο λειτουργίας μιας επιχείρησης που δραστηριοποιείται στη μεταμοντέρνα εποχή. Με άλλα λόγια, στις συγκεκριμένες επιχειρήσεις φαίνεται να επικρατεί το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, το οποίο στηρίζεται στις σχέσεις υποτέλειας, που περιορίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών και επιβάλλει την ομοιομορφία. Επίσης, αυτό το στυλ μειώνει την απόδοση της επιχείρησης και στερεί από τα μέλη της το κίνητρο να αποδώσουν και να είναι παραγωγικοί. Το πιο ενδιαφέρον εύρημα του ερευνητή ήταν ότι αυτού του τύπου ηγετικές συμπεριφορές ανακυκλώνονται όταν τα κατώτερα στελέχη προαχθούν, ενώ θα έπρεπε να διεκδικούν ένα πιο δυναμικό και συνεργατικό στυλ ηγεσίας.

Στο χώρο των χρηματιστηριακών επιχειρήσεων υλοποιήθηκε και η έρευνα του Zafar (2011), ο οποίος μελέτησε τη σχέση μεταξύ των δύο χαρακτηριστικών σε στελέχη επιχειρήσεων (n= 57) του Πακιστάν, με τουλάχιστον πενταετή εμπειρία. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε την κατηγοριοποίηση των Blake & Mouton για τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων και πέντε ηγετικά στυλ:

- *αυταρχικό*: ο ηγέτης επιδεικνύει μικρού βαθμού συνεργασία, είναι επικεντρωμένος στην επίτευξη των στόχων και είναι σκληρός με τα μέλη του.
- *ομαδικό*: ο ηγέτης καλλιεργεί κλίμα ομαδικότητας και ενθαρρύνει τα μέλη του να επιτύχουν τους στόχους όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται.
- *ψυχαγωγικό*: ο ηγέτης χρησιμοποιεί αμοιβές για να επιτύχει την πειθαρχία και να κινητοποιήσει τα μέλη του να επιτύχουν τους στόχους τους.
- *αποδυναμωμένο*: ο ηγέτης επιτρέπει στην ομάδα του να κάνει ό,τι θέλει, δεν εμπλέκεται στις ομαδικές διαδικασίες, γι' αυτό και βιώνονται αρκετές αποτυχίες.

- *συμβιβαστικό*: ο ηγέτης είναι συμβιβαστικός προσπαθώντας να διατηρήσει την καθεστηκία τάξη πραγμάτων.

Τα δεδομένα που προέκυψαν αποκάλυψαν ότι το επικρατέστερο ηγετικό στυλ μεταξύ των στελεχών ήταν το ομαδικό, το οποίο τείνει να σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Μάλιστα, αυτή η συσχέτιση διατηρούνταν για κάθε βαθμίδα των στελεχών, είτε ήταν κατώτερα, μεσαία ή ανώτερα στελέχη. Ο ερευνητής επισημαίνει ότι παρατηρείται στροφή ως προς το ηγετικό στυλ από το συμβιβαστικό προς το ομαδικό τα τελευταία χρόνια και ότι τα περισσότερα στελέχη δεν άλλαζαν στυλ ηγεσίας ανάλογα με τη σύγκρουση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, αγνοώντας έτσι την επίδραση που μπορεί να ασκήσει η ηγεσία στην επίλυσή της.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή των Richmond, Wagner and McCroskey (1983), οι οποίοι θέλησαν να εξετάσουν το πώς τα στυλ ηγεσίας, και διαχείρισης συγκρούσεων επηρεάζουν τις σχέσεις ανωτέρων- υφισταμένων και κατ' επέκταση την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση των μελών μιας ομάδας. Το δείγμα της έρευνας το αποτελούσαν προϊστάμενοι επιχειρήσεων (n=87) και υφιστάμενοι (n=432), όλοι εργαζόμενοι σε δημόσιες επιχειρήσεις. Το στυλ ηγεσίας προσδιορίζονταν μέσα από τον τρόπο άσκησης της εξουσίας και αναγνωρίζονταν σε πέντε είδη: εξαναγκαστικό, νομιμοποιημένο, στηριζόμενο στην αμοιβή, στηριζόμενο σε συστάσεις και ειδικό. Αναφορικά στο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων γίνονταν λόγος για δύο είδη το συμμετοχικό και το κυριαρχικό. Τα ερευνητικά δεδομένα επισήμαναν ότι οι προϊστάμενοι που ήθελαν να αυξήσουν την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση των υφισταμένων τους θα έπρεπε να υιοθετούν ένα ηγετικό στυλ που θα εστιάζει στους υπαλλήλους, θα πρέπει να αποφεύγουν το εξαναγκαστικό και το στυλ που στηρίζεται στη αμοιβή και να υιοθετούν το συμμετοχικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Επίσης συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ του στυλ το οποίο στηρίζεται σε συστάσεις και του συμμετοχικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Οι Hendel, Fish and Galon (2005) προσπάθησαν να διαπιστώσουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων σε προϊσταμένες νοσοκόμες στο Ισραήλ. Για το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση των Blake and Mouton, ενώ για τα στυλ ηγεσίας χρησιμοποίησαν το συναλλακτικό και μετασχηματιστικό στυλ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι

προϊσταμένες νοσοκόμες που θεωρούν τον εαυτό τους ως μετασχηματιστικό ηγέτη τείνουν να υιοθετούν το συμβιβαστικό, ενώ αναμένονταν το συνεργατικό στυλ. Οι προϊσταμένες νοσοκόμες φαίνεται να επιλέγουν να αποφεύγουν τις συγκρούσεις, προκειμένου να διατηρήσουν μακροχρόνιες σχέσεις ακόμα αν και δεν είναι ικανοποιημένες από αυτές. Μοναδική εξαίρεση ήταν οι προϊσταμένες που είχαν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και οι οποίες επέλεξαν το συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Οι τελευταίες δύο έρευνες που θα παρουσιαστούν ανήκουν στην κατηγορία εκείνη που δεν επιβεβαιώνεται πλήρως η σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και των στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη έρευνα διεξήχθη από τους Sayeed and Mathur (1980), οι οποίοι θέλησαν να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ των αυτών μεταβλητών σε στελέχη μεσαίας βαθμίδας (n= 86) διάφορων οργανισμών στην Ινδία, τόσο του δημοσίου, όσο και του ιδιωτικού τομέα. Οι ερευνητές αναφέρουν οκτώ στυλ διαχείρισης συγκρούσεων: (i) αποφυγής επιχειρημάτων, (ii) τήρησης κανόνων, (iii) καθοδήγησης (συμβουλευτική) από άλλους, (iv) μείωσης των διαφορών, (v) επιβολής της εξουσίας, (vi) συμβιβασμού, (vii) αντιπαράθεσης, και (viii) διευκόλυνσης των άλλων. Αντίστοιχα, στα στυλ ηγεσίας αναγνωρίζονται τέσσερα: (i) συμπεριφορά στήριξης προς τους άλλους, ενίσχυσης της αυταξίας τους, (ii) διευκόλυνσης των αλληλεπιδράσεων προκειμένου να αναπτυχθούν στενές σχέσεις μεταξύ των μελών, (iii) έμφασης στην επίτευξη των στόχων και (iv) διευκόλυνση των εργασιών μέσω της δόμησης των δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι από τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, μόνο η επιβολή εξουσίας και η διευκόλυνση των άλλων σχετίζονταν με το στυλ ηγεσίας. Μάλιστα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φάνηκε ότι υιοθετούν διαφορετικό στυλ ηγεσίας ανάλογα με τη συγκρουσιακή κατάσταση, γι' αυτό και δεν υπήρχε και σταθερή συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών πέρα από δύο περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν. Κατά συνέπεια, η σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων είναι πολύ περιορισμένη. Αντίστοιχα, ευρήματα εντοπίστηκαν και στην προσπάθεια των Bhat, Rangnekar and Barua, (2012), οι οποίοι διερεύνησαν τα σχέση των δυο μεταβλητών μεταξύ των μάντζερ κατασκευαστικών εταιρειών. Χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση των Blake and Mouton για τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και τρία στυλ ηγεσίας: το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό και το χαλαρό. Οι ερευνητές κατέληξαν στο

συμπέρασμα ότι υπάρχει μικρή ή και καθόλου συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, διότι η ηγεσία μεμονωμένα δεν αρκεί για την επίλυση των συγκρούσεων με τους υφισταμένους.

3.2 Στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων στα σχολικά πλαίσια

Τα ερευνητικά δεδομένα στα σχολικά πλαίσια είναι ακόμη πιο περιορισμένα και παρουσιάζουν μια ιδιαιτερότητα. Πιο συγκεκριμένα, δεν αναφέρονται στα διάφορα στυλ ηγεσίας, αλλά συσχετίζουν την ηγεσία ως ρόλο με κάποιο από τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, η έρευνα του Kgombo (2006), προσπάθησε να εντοπίσει τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι γυναίκες διευθύντριες σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νότια Αφρική. Τα ερευνητικά δεδομένα αποκάλυψαν ότι οι διευθύντριες υιοθετούν ένα συνεργατικό στυλ, όπου είναι υποστηρικτικές και φιλικές ως διευθύντριες αλλά στα πλαίσια της διαχείρισης των συγκρούσεων αξιοποιούν τις διαπραγματευτικές τους δεξιότητες και επιδιώκουν να διατηρήσουν ένα κλίμα ηρεμίας μεταξύ των συγκρουόμενων πλευρών. Οι διευθύντριες υποστηρίζουν ότι για την επίλυση των συγκρούσεων απαιτούνται μια σειρά δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση, η έλλειψη προκαταλήψεων, η διαφάνεια και οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η δεύτερη έρευνα των Ikoya and Akinseinde (2009), ήταν μεγάλης κλίμακας μελέτη (n= 2520 ερωτηματολόγια) για τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν τα μέλη των σχολικών συμβουλίων, οι ιδιοκτήτες σχολείων, οι διευθυντές και οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο οι συγκρούσεις σχετίζονταν με το μαθητικό πληθυσμό. Η κατηγοριοποίηση των στυλ διαχείρισης αναγνώριζε τέσσερα είδη: (i) αποφευκτικό, (ii) το ανταγωνιστικό, (iii) δωροδοκίας και (iv) παζάρεμα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι ιδιοκτήτες των σχολείων και τα μέλη του συμβουλίου έτειναν να εφαρμόζουν το αποφευκτικό στυλ, ενώ οι διευθυντές και οι καθηγητές το παζάρεμα. Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι οι διαφορές μεταξύ αυτών των δύο ομάδων ήταν πολύ μικρές. Οι ερευνητές αποδίδουν αυτή τη διαφοροποίηση στο ότι η πρώτη ομάδα επαγγελματιών δεν έχει έντονες και συχνές επαφές με τους μαθητές, συγκριτικά με τη δεύτερη. Τα υπόλοιπα δύο στυλ, δηλαδή το ανταγωνιστικό και της δωροδοκίας δεν ήταν καθόλου δημοφιλή και στις δύο ομάδες επαγγελματιών. Συμπερασματικά θα

υποστηρίζονταν ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερα σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά στα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των συγκεκριμένων επαγγελματικών κατηγοριών.

Κεφάλαιο 4 : Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή «η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στο να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου και των τρόπων που υιοθετούνται για τη διαχείριση συγκρούσεων». Η διερεύνηση του κύριου ερωτήματος, δηλαδή της σχέσης του στυλ ηγεσίας του διευθυντή και της επίλυσης των συγκρούσεων διέρχεται, αρχικά, από την εξέταση των συγκρούσεων και του στυλ ηγεσίας μεμονωμένα. Συνεπώς, η εμπειρική έρευνα κινείται σε 3 άξονες: συγκρούσεις – στυλ ηγεσίας Διευθυντή – σχέση συγκρούσεων με στυλ ηγεσίας Διευθυντή. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

- Σ1. Οι συχνότεροι τύποι συγκρούσεων βάσει των «εμπλεκόμενων» ομάδων
- Σ2. Οι λόγοι εμφάνισης των συγκρούσεων
- Σ3. Τα χαρακτηριστικά των συγκρούσεων (επιδιώξεις των «εμπλεκόμενων»)
- Σ4. Οι στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων εκ μέρους των διδασκόντων
- Σ5. Ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων
- Σ6. Ο βαθμός στον οποίο η επίλυση των συγκρούσεων θεωρείται επικοινωνιακή και ο βαθμός ικανοποίησης των διδασκόντων από την επίλυση των συγκρούσεων
- H1. Τα στοιχεία της προσωπικότητας του Διευθυντή
- H2. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων εκ μέρους του Διευθυντή
- H3. Ο βαθμός παρόθησης των διδασκόντων από τον Διευθυντή
- ΣΗ1. Η ανταπόκριση του Διευθυντή κατά την εμφάνιση συγκρούσεων (υπό την έννοια ανάληψης πρωτοβουλίας επίλυσης)
- ΣΗ2. Η στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων του Διευθυντή
- ΣΗ3. Η σχέση της ανταπόκρισης και της στρατηγικής του Διευθυντή με την προσωπικότητά του
- ΣΗ4. Η σχέση του βαθμού ικανοποίησης των διδασκόντων από την επίλυση των συγκρούσεων με την ανταπόκριση και τη στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων του Διευθυντή.

4.2. Ερευνητικό Εργαλείο και Διαδικασία

Για τη συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 24, συνολικά, ερωτήσεις. Στις 15 από τις 24 ερωτήσεις, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να δώσουν μία απάντηση. Στις υπόλοιπες 9 ερωτήσεις, υπάρχουν υποερωτήματα με αποτέλεσμα το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερωτηματολόγιο να ανέρχεται σε 69. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες οδηγούν στη δημιουργία δύο τύπων μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ερωτήσεις όπου η απάντηση δεν υποδηλώνει ανωτερότητα, θετικότερη στάση κλπ προς το υπό εξέταση θέμα οδηγώντας, έτσι, στη δημιουργία κατηγορικών ή ονομαστικών μεταβλητών (nominal variables), όπως για παράδειγμα το «φύλο». Ο δεύτερος τύπος μεταβλητών είναι οι διατάξιμες (ordinal) που προκύπτουν από τις απαντήσεις που δίνονται σε κλίμακα Likert 4 ή 5 σημείων, όπως για παράδειγμα η «ηλικία» (μέχρι 25 ετών / 26-35 ετών / 36-50 ετών / άνω των 50 ετών) και ο «βαθμός ικανοποίησης από την επίλυση των συγκρούσεων» (καθόλου / λίγο / αρκετά / πολύ / πάρα πολύ).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει ένα σύντομο σχόλιο για το πλήθος σημείων της κλίμακας Likert. Αρχικά, η χρήση άρτιου (4) πλήθους σημείων για την κλίμακα Likert δίνει την ευχέρεια διαχωρισμού (διχοτόμησης) των απαντήσεων σε δύο ομάδες χωρίς να απαλειφθεί κάποια ομάδα απαντήσεων. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της «ηλικίας», οι ερωτηθέντες μπορούν να χωριστούν σε εκείνους που είναι μέχρι 35 ετών (περιλαμβάνονται οι «μέχρι 25 ετών» και οι «από 26 έως 35 ετών») και εκείνους που είναι άνω των 35 ετών (περιλαμβάνονται οι «από 36 μέχρι 50 ετών» και οι «άνω των 50 ετών»). Αντίθετα, αν οι απαντήσεις σχετικά με την «ηλικία» δίνονταν σε κλίμακα 5 σημείων, δε θα ήταν ξεκάθαρο σε ποια ομάδα έπρεπε να συμπεριληφθούν εκείνοι που επέλεξαν το «ενδιάμεσο» σημείο, εδώ το 3^ο. Πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι η μη ύπαρξη «ενδιάμεσου» σημείου, ουσιαστικά «απαγορεύει» την έκφραση ουδετερότητας. Αυτό, όμως, είναι αληθές μόνο όταν ο ερωτηθείς καλείται να εκφράσει τη γνώμη του και για το λόγο αυτό στις ερωτήσεις που σχετίζονται με γνώμη-εκτίμηση, χρησιμοποιείται κλίμακα 5 σημείων για να επιτραπεί η έκφραση ουδέτερης γνώμης.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στο ερευνητικό εργαλείο, πρέπει να σημειωθεί ότι η διαδικασία διανομής και συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκεσε από τον Ιανουάριο μέχρι και τον Μάρτιο του 2013 και πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας του Δήμου Πέλλας.

4.3. Μεθοδολογία Ανάλυσης

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται σε 3 παραγράφους που αντιστοιχούν στις «ομάδες» ερευνητικών ερωτημάτων (Σ, Η και ΣΗ). Κάθε ερώτηση αναλύεται ως εξής. Αρχικά, αναφέρονται τα ποσοστά ανά διαθέσιμη απάντηση. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 , όπως αναφέρεται στον Siegel (2000), για να διαπιστώσουμε αν τα ποσοστά απαντήσεων διαφέρουν από τα αναμενόμενα. Για παράδειγμα, σε μία ερώτηση με 4 διαθέσιμες απαντήσεις, κάθε απάντηση αναμένεται (θεωρητικά και) εκ των προτέρων να συγκεντρώσει ποσοστό 25%. Το ποσοστό αυτό συνιστά την a priori αναλογία ή πιθανότητα κάθε απάντησης. Ο έλεγχος χ^2 χρησιμοποιείται, σε αυτήν την περίπτωση, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν απαντήσεις όπου το πραγματικό ποσοστό διαφέρει σημαντικά από το 25%. Στην περίπτωση των διατάξιμων μεταβλητών, υπολογίζεται, επίσης, ο μέσος όρος των απαντήσεων ως μέτρο κεντρικής τάσης.

Στις περιπτώσεις που απαιτείται σύγκριση μεταξύ μεταβλητών για τον εντοπισμό του στοιχείου με την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης, η σύγκριση στηρίζεται στον έλεγχο της υπόθεσης ισότητας του μέσου όρου με την τιμή 3 (για τις περιπτώσεις κλίμακας Likert 5 σημείων). Για παράδειγμα, στην περίπτωση της συχνότητας εμφάνισης των τύπων σύγκρουσης, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλίμακα 5 σημείων (1: ποτέ – 5: πολύ συχνά). Κατά συνέπεια, για να εντοπίσουμε τον τύπο σύγκρουσης που εμφανίζεται συχνότερα, θα ελέγξουμε αν ο μέσος όρος των απαντήσεων κατά περίπτωση ισούται με 3. Η τιμή 3 («λίγο συχνά») συνιστά το «μεταίχμιο» ανάμεσα στις απαντήσεις που δηλώνουν ότι η σύγκρουση δεν εμφανίζεται συχνά (απαντήσεις «ποτέ» και «σπάνια») και των απαντήσεων που δηλώνουν ότι η σύγκρουση εμφανίζεται συχνά (απαντήσεις «αρκετά συχνά» και «πολύ συχνά»). Άρα, μεγαλύτερες (μικρότερες) τιμές του στατιστικού t δείχνουν μεγαλύτερη (μικρότερη) απόσταση από την τιμή 3 και μεγαλύτερη (μικρότερη), κατά μέσο όρο, συχνότητα εμφάνισης της σύγκρουσης.

Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, πχ των στοιχείων προσωπικότητας του Διευθυντή και των στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων που εφαρμόζονται από το Διευθυντή, πραγματοποιείται με τον έλεγχο σημαντικότητας του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Ο εν λόγω συντελεστής συνιστά μέτρο γραμμικής συμμεταβολής και λαμβάνει τιμές από το -1 έως το 1 (Siegel, 2000). Το πρόσημο υποδεικνύει την κατεύθυνση της ταυτόχρονης μεταβολής (ευθεία για + και αντίθετη για -) ενώ η απόλυτη τιμή υποδεικνύει το μέγεθος-έκταση της ταυτόχρονης μεταβολής: απόλυτες τιμές «κοντά» στο 1 δείχνουν μεγαλύτερη συσχέτιση και αντίστροφα. Για παράδειγμα, αν ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην «ακεραιότητα χαρακτήρα Διευθυντή» και την «αδιαφορία Διευθυντή για τις συγκρούσεις» ισούται με -0,98, τότε προκύπτει ότι η μεγαλύτερη «ακεραιότητα» χαρακτήρα συνοδεύεται, σε μεγάλο βαθμό (επειδή $|-0,98| \rightarrow 1$), από μικρότερη αδιαφορία (επειδή $-0,98 < 0$) για την ύπαρξη συγκρούσεων.

Πριν τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων θα πραγματοποιηθεί αναφορά στη σύνθεση του δείγματος (στην αμέσως επόμενη παράγραφο) που χρησιμοποιήθηκε με επικέντρωση στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και την άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με τον εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «σύγκρουση». Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με τον έλεγχο χ^2 εφαρμόζονται, επίσης, στην παρουσίαση του δείγματος. Το πλήθος των ερωτηθέντων ανήλθε σε 177. Σε περίπτωση όπου το πλήθος των παρατηρήσεων διαφοροποιείται θα γίνεται σχετική αναφορά. Ολοκληρώνοντας πρέπει να σημειωθεί ότι για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS v.20 και όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιούνται στο επίπεδο εμπιστοσύνης 95%.

4.4. Δείγμα

Στον πίνακα που ακολουθεί, αναφέρονται τα ποσοστά ανά απάντηση, τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 και ο μέσος όρος αναφορικά με τις εξής μεταβλητές: φύλο, ηλικία, συνολική εμπειρία ως εκπαιδευτικός, εμπειρία σε διευθυντική θέση ως εκπαιδευτικός, πρόσθετες σπουδές, γνώση ξένων γλωσσών, μέγεθος (μέλη) συλλόγου διδασκόντων, σύνθεση συλλόγου διδασκόντων ως προς το φύλο, την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία, ύπαρξη διαπολιτισμικού στοιχείου στη σχολική μονάδα και

έννοια του όρου «σύγκρουση». Οι περιπτώσεις σημαντικής διαφοροποίησης των ποσοστών (έλεγχος χ^2) ανά απάντηση επισημαίνονται με έντονη κόκκινη γραφή.

Πίνακας 1 Σύνθεση δείγματος

Φύλο		Ηλικία	
-Ανδρας	42%	-Μέχρι και 25 ετών	3%
-Γυναίκα	58%	-26-35 ετών	41%
		-36-50 ετών	40%
		-Άνω των 50 ετών	16%
Στατιστικό χ^2	4,8	Στατιστικό χ^2	73,6
Βαθμοί ελευθερίας	1	Βαθμοί ελευθερίας	3
sig. ⁽¹⁾	0,029	sig.	0,000
Μέσος όρος	1,6	Μέσος όρος	2,7
Συνολική εμπειρία ως εκπαιδευτικός		Εμπειρία σε διευθυντική σχέση ως εκπαιδευτικός	
-Μέχρι και 2 έτη	3%	-Καθόλου	84%
-3-5 έτη	15%	-1-2 έτη	9%
-6-10 έτη	25%	-3-5 έτη	3%
-Άνω των 10 ετών	56%	-Άνω των 5 ετών	5%
Στατιστικό χ^2	111,8	Στατιστικό χ^2	325,8
Βαθμοί ελευθερίας	3	Βαθμοί ελευθερίας	3
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,4	Μέσος όρος	1,3
Πρόσθετες σπουδές (πέραν του βασικού πτυχίου ΑΕΙ και εκτός ξένων γλωσσών)		Γνώση ξένων γλωσσών σε ικανοποιητικό επίπεδο (ικανότητα τουλάχιστον κατανόησης γραπτού κειμένου καθημερινότητας, πχ άρθρο σε εφημερίδα)	
-Σεμινάρια εξειδίκευσης	33%	-Καμία ξένη γλώσσα	37%
-Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	63%	-Μία ξένη γλώσσα	50%
-Μεταπτυχιακό δίπλωμα	1%	-Δύο ξένες γλώσσες	7%
-Διδακτορικό δίπλωμα	3%	-Πάνω από δύο ξένες	6%

		γλώσσες	
Στατιστικό χ^2	183,2	Στατιστικό χ^2	103,6
Βαθμοί ελευθερίας	3	Βαθμοί ελευθερίας	3
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	1,7	Μέσος όρος	1,8
Από πόσα μέλη αποτελείται ο σύλλογος διδασκόντων στο σχολείο που εργάζεστε;		Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου που εργάζεστε αποτελείται, κυρίως, από	
-Μέχρι και 10 μέλη	5%	-Άνδρες	15%
-11 έως 15 μέλη	49%	-Γυναίκες	56%
-16 έως 30 μέλη	44%	-Άνδρες και γυναίκες στην ίδια, περίπου, αναλογία	29%
-Άνω των 30 μελών	3%		
Στατιστικό χ^2	126,4	Στατιστικό χ^2	46,4
Βαθμοί ελευθερίας	3	Βαθμοί ελευθερίας	2
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	2,5	Μέσος όρος	-
Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου που εργάζεστε αποτελείται, κυρίως, από άτομα ηλικίας		Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου που εργάζεστε αποτελείται, κυρίως, από άτομα	
-Μέχρι και 25 ετών	3%	-Με διδακτική εμπειρία από 0 έως και 2 έτη	3%
-26-35 ετών	41%	-Με διδακτική εμπειρία από 3 έως και 5 έτη	48%
-36-50 ετών	40%	-Με διδακτική εμπειρία άνω των 5 ετών	49%
-Άνω των 50 ετών	16%		
Στατιστικό χ^2	73,6	Στατιστικό χ^2	74,2
Βαθμοί ελευθερίας	3	Βαθμοί ελευθερίας	2
sig.	0,000	sig.	0,000

Μέσος όρος	2,7	Μέσος όρος	2,5
<p>Κατά τη γνώμη σας, πόσο έντονο είναι το διαπολιτισμικό στοιχείο στο σχολείο που εργάζεστε;</p> <p>-Σχεδόν ανύπαρκτο. Υπάρχουν 50% ελάχιστοι μαθητές-διδάσκοντες με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία</p> <p>-Απλώς εμφανές. Η παρουσία 33% μαθητών-διδασκόντων με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία είναι αισθητή αλλά δε διαφοροποιεί σημαντικά τα πολιτισμικά στοιχεία που επικρατούν στο σχολείο</p> <p>-Πολύ εμφανές. Η παρουσία 17% μαθητών-διδασκόντων με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία είναι τέτοια που προσδίδει στο σχολείο το χαρακτήρα της πολυπολιτισμικότητας</p>		<p>Κατά τη γνώμη σας, ποιο από τα παρακάτω αποδίδει πληρέστερα την έννοια του όρου «σύγκρουση»;</p> <p>-Διαμάχη μεταξύ δύο ή 15% περισσότερων ατόμων-ομάδων</p> <p>-Διαμάχη μεταξύ δύο ή 41% περισσότερων ατόμων-ομάδων για την υπεράσπιση ιδίων συμφερόντων</p> <p>-Διαμάχη μεταξύ δύο ή 18% περισσότερων ατόμων-ομάδων που εκπορεύεται από βαθύτερα αίτια, όπως οι αξίες στη ζωή</p> <p>-Διαμάχη μεταξύ δύο ή 26% περισσότερων ατόμων-ομάδων για την υπεράσπιση ιδίων συμφερόντων που εκπορεύεται από βαθύτερα αίτια, όπως οι αξίες στη ζωή</p>	
Στατιστικό χ^2	29,5	Στατιστικό χ^2	29,4
Βαθμοί ελευθερίας	2	Βαθμοί ελευθερίας	3
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	1,7	Μέσος όρος	2,5

(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται

Αρχικά, παρατηρούμε ότι το δείγμα αποτελείται από γυναίκες σε ποσοστό 58% και άντρες σε ποσοστό 42%. Από το σχετικό έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι η διαφοροποίηση αυτών των ποσοστών από τα αναμενόμενα είναι σημαντική (sig = 0,029 < 0,05). Κατά συνέπεια, η αναλογία γυναικών στο δείγμα είναι σημαντικά υψηλότερη της αντίστοιχης αναλογίας ανδρών.

Όσον αφορά στην ηλικία των ερωτηθέντων, η ομάδα με τη μεγαλύτερη εκπροσώπηση είναι η «26-35 ετών» που συγκεντρώνει ποσοστό 41% και ακολουθούν τα άτομα από 36 μέχρι 50 ετών (40%), τα άτομα άνω των 50 ετών (16%) και τα άτομα μέχρι 25 ετών (3%). Από το σχετικό έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι αυτά τα ποσοστά διαφοροποιούνται σημαντικά (sig = 0,000 < 0,05) από τα αναμενόμενα. Κατά συνέπεια, το δείγμα αποτελείται, κυρίως, από άτομα 26-50 ετών. Αυτό προκύπτει και από το μέσο όρο που βρίσκεται «κοντά» στην τιμή 3 η οποία αντιπροσωπεύει την προαναφερθείσα ηλικιακή ομάδα.

Σχετικά με τη συνολική διδακτική εμπειρία, πάνω από 1 στους 2 ερωτηθέντες (56%) διαθέτει εμπειρία άνω των 10 ετών. Οι διδάσκοντες με εμπειρία 6-10 ετών συνιστούν το 25% και οι διδάσκοντες με εμπειρία 3-5 ετών το 15% του δείγματος. Οι λιγότερο έμπειροι διδάσκοντες, με εμπειρία το πολύ 2 ετών, συνιστούν μόλις το 3% του δείγματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 , η διαφοροποίηση ποσοστών είναι σημαντική (sig = 0,000 < 0,05) και, συνεπώς, προκύπτει ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες έχουν εμπειρία που υπερβαίνει τα 5 έτη. Παρόμοιο συμπέρασμα προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου (= 3,4) που υπερβαίνει την τιμή 3 που αντιστοιχεί στην κατηγορία διδακτικής εμπειρίας «6-10 έτη».

Σε αντίθεση με τη διδακτική εμπειρία, η εμπειρία των διδασκόντων σε διευθυντική θέση είναι, σχεδόν, ανύπαρκτη καθώς το 84% δηλώνει πως δεν έχει διατελέσει ποτέ διευθυντής, το 9% διαθέτει το πολύ 2 έτη τέτοιας εμπειρίας, το 5% διαθέτει σημαντική διευθυντική εμπειρία (άνω των 5 ετών) και για το 3% η εμπειρία σε διευθυντική θέση προέρχεται από θητεία διάρκειας 3-5 ετών. Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει σημαντική διαφοροποίηση των ποσοστών (sig = 0,000 < 0,05) και, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η τιμή του μέσου όρου βρίσκεται «κοντά» στην τιμή 1 (που αντιστοιχεί σε «καθόλου» εμπειρία), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πλειοψηφία των διδασκόντων δε διαθέτει εμπειρία σε διευθυντική θέση.

Από τα ευρήματα σχετικά με τις πρόσθετες σπουδές, είναι εμφανές ότι οι περισσότεροι (63%) ερωτηθέντες διαθέτουν πρόσθετο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ ενώ, περίπου, 3 στους 10 (33%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια εξειδίκευσης. Βάσει της σημαντικής διαφοροποίησης των ποσοστών σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$) και της τιμής του μέσου όρου, προκύπτει ότι, σχεδόν, όλοι οι διδάσκοντες διαθέτουν πρόσθετη μόρφωση-εκπαίδευση που συνίσταται, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ ή, σε λιγότερες περιπτώσεις, σε παρακολούθηση σεμιναρίων εξειδίκευσης.

Αναφορικά με το επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών, 1 στους 2 ερωτηθέντες δηλώνει ότι γνωρίζει μία ξένη γλώσσα ενώ, περίπου, 4 στους 10 (37%) δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν καμία ξένη γλώσσα. Οι περιπτώσεις γνώσης τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών αφορούν στο 13% (= 7% + 6%) των ερωτηθέντων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι, σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 , τα παραπάνω ποσοστά διαφοροποιούνται σημαντικά ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$) από τα αναμενόμενα και, δεδομένου ότι η τιμή του μέσου όρου (=1,8) βρίσκεται «κοντά» στην τιμή 2 (που αντιστοιχεί στην απάντηση «μία ξένη γλώσσα») προκύπτει ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες γνωρίζουν το πολύ μία γλώσσα αλλά, ταυτόχρονα, το ποσοστό εκείνων που δε γνωρίζουν καμία ξένη γλώσσα είναι σχετικά υψηλό.

Όσον αφορά στο μέγεθος του συλλόγου διδασκόντων, 1 στους 2, περίπου (49%), συλλόγους αποτελείται από 11 έως 15 μέλη. Το δεύτερο μεγαλύτερο μέγεθος (με ποσοστό 44%) που αναφέρεται είναι 16-30 μέλη ενώ οι ακραίες τιμές της σχετικής κλίμακας, δηλαδή η τιμή «μέχρι και 10 μέλη» και η τιμή «άνω των 30 μελών», παρατηρούνται, αθροιστικά, μόλις στο 8% των περιπτώσεων. Όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, ο έλεγχος χ^2 υποδεικνύει ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των ποσοστών ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$) και, λαμβάνοντας υπόψη ότι η τιμή του μέσου όρου (= 2,5) βρίσκεται στο μέσον των τιμών 2 και 3, που αντιστοιχούν στα μεγέθη «11-15 μέλη» και «16-30 μέλη», προκύπτει ότι σε όλες, σχεδόν, τις σχολικές μονάδες το πλήθος των μελών του συλλόγου διδασκόντων διαμορφώνεται στα 11-30 μέλη.

Σχετικά με τη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων, παρατηρούμε ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις (56%), υπάρχει «κυριαρχία» γυναικών. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται, κατά την ίδια αναλογία, από άντρες και γυναίκες στο 29% των περιπτώσεων ενώ η «κυριαρχία» των ανδρών εμφανίζεται στο 15% των περιπτώσεων. Ο έλεγχος χ^2 υποδεικνύει ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση

ποσοστών ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$) και, συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι πάνω από 1 στους 3 συλλόγους διδασκόντων αποτελείται κυρίως από γυναίκες. Αυτό το συμπέρασμα είναι αναμενόμενο διότι, όπως αναφέρθηκε κατά την ανάλυση της ηλικιακής σύνθεσης του δείγματος, οι περισσότεροι διδάσκοντες είναι γυναίκες. Σημειώνεται ότι, για την προκειμένη μεταβλητή, ο υπολογισμός της τιμής του μέσου δεν θα ήταν ορθός καθώς η υπό εξέταση μεταβλητή δεν είναι διατάξιμη.

Από την εξέταση της ηλικιακής σύνθεσης του συλλόγου διδασκόντων, προκύπτουν συμπεράσματα παρόμοια με εκείνα που αναφέρθηκαν κατά την εξέταση της ηλικιακής σύνθεσης του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ($81\% = 41\% + 40\%$) σύλλογοι διδασκόντων αποτελούνται από άτομα ηλικίας 26-50 ετών. Αυτό είναι, επίσης, εμφανές από την τιμή του μέσου όρου ($= 2,7$) που βρίσκεται ανάμεσα στις τιμές 2 και 3 οι οποίες οριοθετούν την ηλικιακή ομάδα «26-50 έτη».

Αναφορικά με την εμπειρία των μελών του συλλόγου διδασκόντων, τα ευρήματα προσομοιάζουν με τα αντίστοιχα που αναφέρθηκαν κατά την ανάλυση της διδακτικής εμπειρίας των ερωτηθέντων. Αναλυτικότερα, σε όλες, σχεδόν ($97\% = 49\% + 48\%$), τις περιπτώσεις, ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από άτομα με τουλάχιστον 3 έτη διδακτικής εμπειρίας. Σημειώνεται ότι το ποσοστό των διδασκόντων με τουλάχιστον 3 έτη διδακτικής εμπειρίας ανέρχεται, επίσης, σε 97% (βλ. ποσοστά απαντήσεων στη σχετική ερώτηση). Πρέπει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι η μέση εμπειρία των μελών του συλλόγου υπερβαίνει τα 3 έτη καθώς η τιμή του μέσου όρου ($= 2,5$) βρίσκεται ανάμεσα στις τιμές 2 και 3 που αντιστοιχούν στις απαντήσεις «από 3 έως 5 έτη» και «άνω των 5 ετών» (θεωρείται μάλλον απίθανο το σύνολο των απαντήσεων «από 3 έως 5 έτη» να αφορά μόνο σε περιπτώσεις όπου η εμπειρία είναι 3 έτη).

Όσον αφορά στο διαπολιτισμικό στοιχείο των σχολικών μονάδων, παρατηρούμε ότι είναι σχεδόν ανύπαρκτο στο 50% και απλώς εμφανές στο 33% των περιπτώσεων. Πολύ εμφανές διαπολιτισμικό στοιχείο, υπό την έννοια ότι θα μπορούσε να προσδώσει χαρακτήρα πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, εμφανίζεται μόλις στο 17% των περιπτώσεων. Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι τα παραπάνω ποσοστά διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αναμενόμενα ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$) και, βάσει της τιμής του μέσου όρου ($= 1,7$) που βρίσκεται κάτω από την τιμή 2 (η οποία αντιστοιχεί στην απάντηση «απλώς εμφανές»), προκύπτει ότι στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχει έντονο διαπολιτισμικό στοιχείο.

Όσον αφορά στην απόδοση εννοιολογικού περιεχομένου στον όρο «σύγκρουση», πρέπει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τη θεωρητική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας (βλ. εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «σύγκρουση»), η έννοια της σύγκρουσης περιλαμβάνει τόσο την υπεράσπιση συμφερόντων όσο και τη διαφορετικότητα των αξιών. Κατά συνέπεια, η 4^η από της διαθέσιμες απαντήσεις αποτυπώνει πληρέστερα την έννοια της «σύγκρουσης». Ωστόσο, μόλις 1 στους 4, περίπου (26%), επέλεξε την εν λόγω απάντηση καταδεικνύοντας, έτσι, ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν υπάρχει επαρκής κατανόηση του όρου «σύγκρουση». Δεδομένου ότι τα ποσοστά κάθε απάντησης διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αναμενόμενα ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$), προκύπτει ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες δε γνωρίζουν επαρκώς το περιεχόμενο της «σύγκρουσης». Πάντως φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο «συστατικό» της υπεράσπισης συμφερόντων καθώς οι απαντήσεις που περιλαμβάνουν αυτήν την πτυχή στον ορισμό της σύγκρουσης συγκεντρώνουν, αθροιστικά, το μεγαλύτερο ποσοστό ($67\% = 41\% + 26\%$). Αυτά τα ποσοστά ευθύνονται, προφανώς, για το γεγονός ότι η τιμή του μέσου όρου ($= 2,5$) απέχει εξίσου (ήτοι 1,5 μονάδα) από την ελάχιστη τιμή ($=1$) και τη μέγιστη τιμή ($=4$) της σχετικής κλίμακας υποδεικνύοντας «μέτρια» γνώση της έννοιας «σύγκρουση».

Βάσει της παραπάνω ανάλυσης, η ταυτότητα του τυπικού διδάσκοντα στην άποψη του οποίου στηρίζονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχει ως εξής:

Είναι...

Γυναίκα ηλικίας 26-50 ετών

Διαθέτει...

Πρόσθετη εκπαίδευση που δεν υπερβαίνει το επίπεδο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ

Γνώση μίας ξένης γλώσσας το πολύ

Εμπειρία διδασκαλίας πάνω από 5 έτη

Μηδενική εμπειρία διεύθυνσης σχολείου

Εργάζεται σε σχολείο όπου...

Ο σύλλογος διδασκόντων αριθμεί 11-30 μέλη, κυρίως γυναίκες ηλικίας 26-50 ετών με πάνω

από 3 έτη διδακτικής εμπειρίας

Δεν υπάρχει έντονο διαπολιτισμικό στοιχείο

Και...

Δε γνωρίζει επαρκώς το περιεχόμενο του όρου
σύγκρουση

Κεφάλαιο 5 : Ανάλυση Αποτελεσμάτων

5.1. Ανάλυση των συγκρούσεων στο σχολείο

5.1.1 Τύποι

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 8 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «πόσο συχνά εμφανίζονται οι συγκρούσεις ανάμεσα στα παρακάτω αναφερόμενα ‘αντίπαλα στρατόπεδα’ στο σχολείο που εργάζεστε;». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και η τιμή του μέσου όρου ή, πιο απλά, η μέση συχνότητα εμφάνισης κάθε τύπου σύγκρουσης.

Πίνακας 2 Τύποι συγκρούσεων και συχνότητα εμφάνισης

Μαθητές «εναντίον» μαθητών		Μαθητές «εναντίον» διδασκόντων (εκτός του Διευθυντή)	
-Ποτέ	5%	-Ποτέ	5%
-Σπάνια	9%	-Σπάνια	5%
-Λίγο συχνά	17%	-Λίγο συχνά	16%
-Αρκετά συχνά	20%	-Αρκετά συχνά	42%
-Πολύ συχνά	50%	-Πολύ συχνά	32%
Στατιστικό χ^2	110,83	Στατιστικό χ^2	98,34
Βαθμοί ελευθερίας	4	Βαθμοί ελευθερίας	4
sig. ⁽¹⁾	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	4,01	Μέσος όρος	3,92
Μαθητές «εναντίον» Διευθυντή		Μαθητές «εναντίον» θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης	
-Ποτέ	3%	-Ποτέ	26%
-Σπάνια	44%	-Σπάνια	50%
-Λίγο συχνά	3%	-Λίγο συχνά	12%
-Αρκετά συχνά	32%	-Αρκετά συχνά	7%
-Πολύ συχνά	18%	-Πολύ συχνά	5%
Στατιστικό χ^2	111,45	Στατιστικό χ^2	125,57
Βαθμοί ελευθερίας	4	Βαθμοί ελευθερίας	4
sig.	0,000	sig.	0,000

Μέσος όρος	3,17	Μέσος όρος	2,14
Διδάσκοντες «εναντίον» διδασκόντων (εκτός του Διευθυντή)		Διδάσκοντες «εναντίον» Διευθυντή	
-Ποτέ	0%	-Ποτέ	3%
-Σπάνια	7%	-Σπάνια	18%
-Λίγο συχνά	44%	-Λίγο συχνά	34%
-Αρκετά συχνά	39%	-Αρκετά συχνά	34%
-Πολύ συχνά	10%	-Πολύ συχνά	11%
Στατιστικό χ^2	78,66	Στατιστικό χ^2	68,17
Βαθμοί ελευθερίας	3	Βαθμοί ελευθερίας	4
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,53	Μέσος όρος	3,32
Διδάσκοντες (εκτός του Διευθυντή) «εναντίον» θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης		Διευθυντής «εναντίον» θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης	
-Ποτέ	3%	-Ποτέ	3%
-Σπάνια	31%	-Σπάνια	50%
-Λίγο συχνά	41%	-Λίγο συχνά	13%
-Αρκετά συχνά	21%	-Αρκετά συχνά	32%
-Πολύ συχνά	4%	-Πολύ συχνά	2%
Στατιστικό χ^2	95,97	Στατιστικό χ^2	151,56
Βαθμοί ελευθερίας	4	Βαθμοί ελευθερίας	4
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	2,91	Μέσος όρος	2,78

(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται

Αρχικά, παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ποσοστών (sig < 0,05). Σύμφωνα με τις επικρατέστερες απαντήσεις οι μαθητές συγκρούονται «πολύ συχνά» (50%) με άλλους μαθητές, «αρκετά συχνά» (42%) με τους διδάσκοντες, «σπάνια» με το Διευθυντή (44%) και «σπάνια» με τα θεσμικά όργανα εκπαίδευσης (50%). Εξετάζοντας τους μέσους όρους προκύπτει ότι για κάθε τύπο σύγκρουσης με συμμετοχή μαθητών, η τιμή του μέσου όρου υπερβαίνει την τιμή 3 υποδεικνύοντας, έτσι ότι οι εν λόγω συγκρούσεις εμφανίζονται, κατά μέσο όρο, τουλάχιστον «λίγο συχνά» (στην περίπτωση των συγκρούσεων μαθητών-μαθητών τουλάχιστον «αρκετά συχνά»). Εξαίρεση αποτελεί η σύγκρουση

μαθητών με τα θεσμικά όργανα εκπαίδευσης που εμφανίζεται, κατά μέσο όρο, «σπάνια». Όσον αφορά στις συγκρούσεις με συμμετοχή διδασκόντων (πλην της σύγκρουσης με μαθητές που εξετάστηκε παραπάνω), προκύπτει ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι διδάσκοντες συγκρούονται «λίγο συχνά» (44%) με άλλους διδάσκοντες, «αρκετά συχνά» (34% - σημείωση: η ισότητα με το ποσοστό «λίγο συχνά» οφείλεται σε στρογγυλοποίηση) με το Διευθυντή και «λίγο συχνά» (41%) με τα θεσμικά όργανα εκπαίδευσης. Βάσει της τιμής μέσου όρου, οι διδάσκοντες συγκρούονται περισσότερο από «λίγο συχνά» με άλλους διδάσκοντες (μέση τιμή = 3,53 > 3) και το Διευθυντή (μέση τιμή = 3,32 > 3) και λιγότερο από «λίγο συχνά» με τα θεσμικά όργανα εκπαίδευσης (μέση τιμή = 2,91 < 3). Όσον αφορά στο Διευθυντή (εξαιρώντας τις συγκρούσεις με μαθητές και διδάσκοντες που εξετάστηκαν παραπάνω), προκύπτει ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι συγκρούσεις με τα θεσμικά όργανα λαμβάνουν χώρα «σπάνια» (50%) ενώ, κατά μέσο όρο, ο Διευθυντής συγκρούεται με τα θεσμικά όργανα με συχνότητα μικρότερη του «λίγο συχνά» (μέση τιμή = 2,78 < 3).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι τιμές του στατιστικού t για τη διαφορά της μέσης συχνότητας εμφάνισης κάθε τύπου σύγκρουσης από την τιμή 3 («λίγο συχνά»). Στο επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και για 176 (= πλήθος παρατηρήσεων - 1) βαθμούς ελευθερίας η κριτική τιμή t ισούται με 1,97 και, συνεπώς, όταν η απόλυτη τιμή του στατιστικού t είναι μεγαλύτερη από 1,97, ο έλεγχος υποδεικνύει ότι η μέση συχνότητα διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την τιμή 3. Αν το πρόσημο του στατιστικού t είναι θετικό (ή, αντίστοιχα, αρνητικό) η μέση συχνότητα είναι σημαντικά μεγαλύτερη (ή, αντίστοιχα, μικρότερη) της τιμής 3 και, συνεπώς, η σύγκρουση στην οποία αναφερόμαστε εμφανίζεται με συχνότητα μεγαλύτερη (ή, αντίστοιχα, μικρότερη) του «λίγο συχνά». Στην περίπτωση που η απόλυτη τιμή του στατιστικού t δεν υπερβαίνει την τιμή 1,97, η μέση συχνότητα δε διαφέρει σημαντικά από την τιμή 3 και, ως εκ τούτου, ο τύπος σύγκρουσης εμφανίζεται «λίγο συχνά».

Πίνακας 3 Στατιστικό t για τη διαφοροποίηση της συχνότητας σύγκρουσης από την τιμή «λίγο συχνά»

ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	Στατιστικό t
Μαθητές «εναντίον» μαθητών	11,2
Μαθητές «εναντίον» διδασκόντων (εκτός του Διευθυντή)	11,7

	(μέγιστο)
Μαθητές «εναντίον» Διευθυντή	1,8
Μαθητές «εναντίον» θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης	-11,1 (ελάχιστο)
Διδάσκοντες «εναντίον» διδασκόντων (εκτός του Διευθυντή)	9,1
Διδάσκοντες «εναντίον» Διευθυντή	4,2
Διδάσκοντες (εκτός του Διευθυντή) «εναντίον» θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης	-1,3
Διευθυντής «εναντίον» θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης	-3,0

Από τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι οι τρεις συχνότερα εμφανιζόμενοι τύποι συγκρούσεων είναι οι «μαθητές-διδάσκοντες» ($t = 11,7$), «μαθητές-μαθητές» ($t = 11,2$) και «διδάσκοντες-διδάσκοντες» ($t = 9,1$) ενώ η σύγκρουση που εμφανίζεται λιγότερο συχνά λαμβάνει χώρα ανάμεσα στους μαθητές και τα θεσμικά όργανα εκπαίδευσης ($t = -11,1$). Για τις συγκρούσεις μαθητών-διευθυντή και διδάσκοντες-θεσμικά όργανα εκπαίδευσης η υπόθεση ισότητας της μέσης συχνότητας με την τιμή «λίγο συχνά» δεν απορρίπτεται ($|t| < 1,97$ και στις δύο περιπτώσεις). Άρα...

Ερώτημα Σ1...

Οι συχνότεροι τύποι συγκρούσεων βάσει των «εμπλεκόμενων» ομάδων

Απάντηση...

Λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου και μεταξύ των ομάδων μαθητών και διδασκόντων

5.1.2 Λόγοι Εμφάνισης

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 13 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «κατά τη γνώμη σας, οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζεστε είναι αποτέλεσμα...». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και η τιμή του μέσου όρου ή, πιο απλά, η μέση συχνότητα εμφάνισης κάθε αιτίας σύγκρουσης.

Πίνακας 4 Λόγοι εμφάνισης συγκρούσεων

<p>Προβληματικής επικοινωνίας ή/και ανεπαρκούς ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία</p>	<p>Ανομοιογένειας εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού, μεγέθους του σχολείου, έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, τρόπου συμμετοχής στο σύστημα εξουσίας ή/και ασαφειών ως προς τις αρμοδιότητες</p>
<p>-Ποτέ 10%</p> <p>-Σπάνια 34%</p> <p>-Λίγο συχνά 37%</p> <p>-Αρκετά συχνά 10%</p> <p>-Πολύ συχνά 9%</p>	<p>-Ποτέ 0%</p> <p>-Σπάνια 10%</p> <p>-Λίγο συχνά 43%</p> <p>-Αρκετά συχνά 37%</p> <p>-Πολύ συχνά 10%</p>
<p>Στατιστικό χ^2 69,58</p> <p>Βαθμοί ελευθερίας 4</p> <p>sig.⁽¹⁾ 0,000</p>	<p>Στατιστικό χ^2 63,66</p> <p>Βαθμοί ελευθερίας 3</p> <p>sig. 0,000</p>
<p>Μέσος όρος 2,74</p>	<p>Μέσος όρος 3,47</p>
<p>Υψηλού βαθμού αυταρχισμού και δογματισμού, χαμηλής αυτοαντίληψης, διαφορετικών αντιλήψεων, ιδεολογιών, ενδιαφερόντων, ηλικίας, έλλειψης/ αδυναμίας συνεργασίας ή/και προσωπικών λόγων/ προβλημάτων</p>	<p>Προτεραιοτήτων και τρόπου κατανομής/ χρήσης των πόρων (πχ ηλεκτρονικού εξοπλισμού, χρήσης internet, κονδυλίων για την αγορά βιβλίων, φωτοτυπικών μηχανημάτων, εξοπλισμού γραφείων κλπ)</p>
<p>-Ποτέ 43%</p> <p>-Σπάνια 47%</p> <p>-Λίγο συχνά 10%</p> <p>-Αρκετά συχνά 0%</p> <p>-Πολύ συχνά 0%</p>	<p>-Ποτέ 43%</p> <p>-Σπάνια 40%</p> <p>-Λίγο συχνά 11%</p> <p>-Αρκετά συχνά 6%</p> <p>-Πολύ συχνά 0%</p>
<p>Στατιστικό χ^2 43,15</p> <p>Βαθμοί ελευθερίας 2</p> <p>sig. 0,000</p>	<p>Στατιστικό χ^2 76,04</p> <p>Βαθμοί ελευθερίας 3</p> <p>sig. 0,000</p>
<p>Μέσος όρος 1,67</p>	<p>Μέσος όρος 1,81</p>

<p>Αντιθέσεων μεταξύ επίσημα ή ανεπίσημα οργανωμένων ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα</p> <p>-Ποτέ 0%</p> <p>-Σπάνια 7%</p> <p>-Λίγο συχνά 77%</p> <p>-Αρκετά συχνά 7%</p> <p>-Πολύ συχνά 9%</p> <hr/> <p>Στατιστικό χ^2 259,45</p> <p>Βαθμοί ελευθερίας 3</p> <p>sig. 0,000</p> <hr/> <p>Μέσος όρος 3,18</p>	<p>Διαφορετικών ή αντίθετων επιλογών για τους στόχους και την πορεία του σχολείου μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας</p> <p>-Ποτέ 86%</p> <p>-Σπάνια 14%</p> <p>-Λίγο συχνά 0%</p> <p>-Αρκετά συχνά 0%</p> <p>-Πολύ συχνά 0%</p> <hr/> <p>Στατιστικό χ^2 91,12</p> <p>Βαθμοί ελευθερίας 1</p> <p>sig. 0,000</p> <hr/> <p>Μέσος όρος 1,14</p>
<p>Αβεβαιότητας/ ανασφάλειας λόγω ανακατατάξεων στο σχολείο ή εσωτερικών προβλημάτων που συνεπάγονται παύση της προβλέψιμης σταθερότητα που υπήρχε προηγουμένως (πχ αλλαγή Διευθυντή, ανακατανομή εκπαιδευτικού προσωπικού, έλλειψη καθηγητών για μεγάλο χρονικό διάστημα)</p> <p>-Ποτέ 10%</p> <p>-Σπάνια 12%</p> <p>-Λίγο συχνά 64%</p> <p>-Αρκετά συχνά 14%</p> <p>-Πολύ συχνά 0%</p> <hr/> <p>Στατιστικό χ^2 142,84</p> <p>Βαθμοί ελευθερίας 3</p> <p>sig. 0,000</p> <hr/> <p>Μέσος όρος 2,81</p>	<p>Διαφορές στις αμοιβές, πρόσθετες αμοιβές και ανταμοιβές (ειδικό επίδομα αγωγής, ανταμοιβή μαθητών που συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα)</p> <p>-Ποτέ 54%</p> <p>-Σπάνια 36%</p> <p>-Λίγο συχνά 10%</p> <p>-Αρκετά συχνά 0%</p> <p>-Πολύ συχνά 0%</p> <hr/> <p>Στατιστικό χ^2 51,97</p> <p>Βαθμοί ελευθερίας 2</p> <p>sig. 0,000</p> <hr/> <p>Μέσος όρος 1,56</p>
<p>Διαφορετική μέθοδος εκτέλεσης των καθηκόντων</p>	<p>Ασαφή όρια ευθύνης</p>

-Ποτέ	55%	-Ποτέ	6%
-Σπάνια	24%	-Σπάνια	16%
-Λίγο συχνά	18%	-Λίγο συχνά	56%
-Αρκετά συχνά	3%	-Αρκετά συχνά	22%
-Πολύ συχνά	0%	-Πολύ συχνά	0%
Στατιστικό χ^2	99,45	Στατιστικό χ^2	100,13
Βαθμοί ελευθερίας	3	Βαθμοί ελευθερίας	3
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	1,70	Μέσος όρος	2,94
Ασαφή όρια εξουσίας		Μη συμμόρφωση με κανόνες και πολιτικές	
-Ποτέ	0%	-Ποτέ	0%
-Σπάνια	6%	-Σπάνια	6%
-Λίγο συχνά	16%	-Λίγο συχνά	38%
-Αρκετά συχνά	56%	-Αρκετά συχνά	56%
-Πολύ συχνά	22%	-Πολύ συχνά	0%
Στατιστικό χ^2	100,13	Στατιστικό χ^2	69,19
Βαθμοί ελευθερίας	3	Βαθμοί ελευθερίας	2
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,94	Μέσος όρος	3,50
Άλλο:...			
-Ποτέ	97%		
-Σπάνια	0%		
-Λίγο συχνά	3%		
-Αρκετά συχνά	0%		
-Πολύ συχνά	0%		
Στατιστικό χ^2	157,57		
Βαθμοί ελευθερίας	1		
sig.	0,000		
Μέσος όρος	1,06		

(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι οι 12 λόγοι συγκρούσεων που τέθηκαν στους ερωτηθέντες καλύπτουν συνολικά το ζήτημα καθώς ελάχιστοι ερωτηθέντες (μόλις

3%) επέλεξαν να σημειώσουν κάποια απάντηση («λίγο συχνά») στη διατύπωση «άλλο» χωρίς, ωστόσο, να συμπληρώσουν το σχετικό πλαίσιο στο ερωτηματολόγιο. Επίσης, επισημαίνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις ο έλεγχος χ^2 υποδεικνύει ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των ποσοστών απαντήσεων ($\text{sig} < 0,05$), άρα υπάρχουν απαντήσεις που λαμβάνουν ποσοστό σημαντικά υψηλότερο από το αναμενόμενο (εδώ $1/5 = 20\%$). Επικεντρώνοντας την προσοχή στους λόγους που, σύμφωνα με τους περισσότερους ερωτηθέντες, δεν ευθύνονται ή ευθύνονται ελάχιστα για τις συγκρούσεις, δηλαδή τους λόγους στους οποίους οι απαντήσεις «ποτέ» και «σπάνια» συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό, προκύπτει ότι οι συγκρούσεις δε μπορούν να αποδοθούν, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε (εντός παρένθεσης το αθροιστικό ποσοστό «ποτέ» και «σπάνια») α) αυταρχισμό, διαφορετικές αντιλήψεις και αδυναμία συνεργασίας (90%), β) προτεραιότητες και τρόπους κατανομής πόρων (83%), γ) διαφορετικές-αντίθετες επιλογές για την πορεία του σχολείου (100%), δ) διαφορές στις αμοιβές και ανταμοιβές (90%) και ε) διαφορετικές μεθόδους εκτέλεσης καθηκόντων (79%). Από τους υπόλοιπους λόγους, οι συγκρούσεις αποδίδονται «λίγο συχνά» (εντός παρένθεσης το % «λίγο συχνά») στην προβληματική επικοινωνία (37%), την ανομοιογένεια εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού (43%), τις αντιθέσεις μεταξύ ομάδων (77%) την αβεβαιότητα-ανασφάλεια (64%) και τα ασαφή όρια ευθύνης (56%) και «αρκετά συχνά» (εντός παρένθεσης το % «αρκετά συχνά») στα ασαφή όρια εξουσίας (56%) και τη μη συμμόρφωση με κανόνες και πολιτικές (56%).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι τιμές του στατιστικού t για τη διαφορά της μέσης συχνότητας εμφάνισης κάθε λόγου σύγκρουσης, με εξαίρεση το «Άλλο», από την τιμή 3 («λίγο συχνά»). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται όπως και στον ανάλογο πίνακα της προηγούμενης παραγράφου.

Πίνακας 5 Στατιστικό t για τη διαφοροποίηση της συχνότητας λόγων σύγκρουσης από την τιμή «λίγο συχνά»

ΛΟΓΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	Στατιστικό t
Προβληματικής επικοινωνίας ή/και ανεπαρκούς ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία	-3,3
Ανομοιογένειας εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού, μεγέθους του σχολείου, έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, τρόπου συμμετοχής στο σύστημα εξουσίας ή/και ασαφειών ως προς τις	7,7

αρμοδιότητες	
Υψηλού βαθμού αυταρχισμού και δογματισμού, χαμηλής αυτοαντίληψης, διαφορετικών αντιλήψεων, ιδεολογιών, ενδιαφερόντων, ηλικίας, έλλειψης/ αδυναμίας συνεργασίας ή/και προσωπικών λόγων/ προβλημάτων	-27,1
Προτεραιοτήτων και τρόπου κατανομής/ χρήσης των πόρων (πχ ηλεκτρονικού εξοπλισμού, χρήσης internet, κονδυλίων για την αγορά βιβλίων, φωτοτυπικών μηχανημάτων, εξοπλισμού γραφείων κλπ)	-18,2
Αντιθέσεων μεταξύ επίσημα ή ανεπίσημα οργανωμένων ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα	3,6
Διαφορετικών ή αντίθετων επιλογών για τους στόχους και την πορεία του σχολείου μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας	-70,8 (ελάχιστο)
Αβεβαιότητας/ ανασφάλειας λόγω ανακατατάξεων στο σχολείο ή εσωτερικών προβλημάτων που συνεπάγονται παύση της προβλέψιμης σταθερότητα που υπήρχε προηγουμένως (πχ αλλαγή Διευθυντή, ανακατανομή εκπαιδευτικού προσωπικού, έλλειψη καθηγητών για μεγάλο χρονικό διάστημα)	-3,2
Διαφορές στις αμοιβές, πρόσθετες αμοιβές και ανταμοιβές (ειδικό επίδομα αγωγής, ανταμοιβή μαθητών που συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα)	-28,5
Διαφορετική μέθοδος εκτέλεσης των καθηκόντων	-19,6
Ασαφή όρια ευθύνης	-1,0
Ασαφή όρια εξουσίας	16,1 (μέγιστο)
Μη συμμόρφωση με κανόνες και πολιτικές	11,1

Από τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι οι λόγοι συγκρούσεων για τους οποίους η μέση συχνότητα εμφάνισης είναι σημαντικά μεγαλύτερη της τιμής «λίγο

συχνά» είναι τα ασαφή όρια εξουσίας ($t = 16,1$), η μη συμμόρφωση με κανόνες και πολιτικές ($t = 11,1$) η ανομοιογένεια εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού ($t = 7,7$) και οι αντιθέσεις μεταξύ ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα ($t = 3,6$). Στην περίπτωση των ασαφών ορίων ευθύνης η υπόθεση ισότητας της μέσης συχνότητας εμφάνισης με την τιμή «λίγο συχνά» δεν απορρίπτεται ($|t| = 1 < 1,97$) ενώ οι υπόλοιποι λόγοι εμφανίζονται με μέση συχνότητα σημαντικά μικρότερη της τιμής «λίγο συχνά». Μεταξύ αυτών, οι διαφορετικές επιλογές για την πορεία του σχολείου ($t = -70,8$), οι διαφορές στις αμοιβές-ανταμοιβές ($t = -28,5$) και οι διαφορετικές μέθοδοι εκτέλεσης καθηκόντων ($t = -19,6$) εμφανίζονται με τη μικρότερη συχνότητα. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να παρατηρήσουμε ότι η ανομοιογένεια εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού δεν αναφέρεται στο διαπολιτισμικό στοιχείο της σχολικής μονάδας καθώς, όπως έγινε εμφανές κατά την εξέταση του δείγματος, το εν λόγω στοιχείο απουσιάζει, ουσιαστικά, από τα περισσότερα σχολεία. Άρα...

Ερώτημα Σ2...

Οι λόγοι εμφάνισης των συγκρούσεων

Απάντηση...

Τα ασαφή όρια εξουσίας, η μη συμμόρφωση με κανόνες και πολιτικές, η ανομοιογένεια εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού και οι αντιθέσεις μεταξύ ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα

5.1.3 Χαρακτηριστικά - Επιδιώξεις «εμπλεκόμενων»

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 5 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «ποιο από τα παρακάτω συνιστά χαρακτηριστικό των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε;». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και η τιμή του μέσου όρου ή πιο απλά, η μέση συχνότητα εμφάνισης κάθε χαρακτηριστικού σύγκρουσης.

Πίνακας 6 Χαρακτηριστικά συγκρούσεων – Επιδιώξεις «εμπλεκόμενων»

Οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να	Οι εμπλεκόμενοι
--------------------------------------	------------------------

επιβάλλουν τις απόψεις-ανάγκες τους		διαπραγματεύονται με στόχο να αποκομίσουν το μέγιστο δυνατό όφελος για τον εαυτό τους	
-Ποτέ	32%	-Ποτέ	6%
-Σπάνια	20%	-Σπάνια	9%
-Λίγο συχνά	10%	-Λίγο συχνά	18%
-Αρκετά συχνά	16%	-Αρκετά συχνά	18%
-Πολύ συχνά	22%	-Πολύ συχνά	50%
Στατιστικό χ^2	24,27	Στατιστικό χ^2	106,70
Βαθμοί ελευθερίας	4	Βαθμοί ελευθερίας	4
sig. ⁽¹⁾	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	2,76	Μέσος όρος	3,95
Οι εμπλεκόμενοι θέτουν ως προτεραιότητα το όφελος της άλλης πλευράς για να υπάρξει ταχύτερη επίλυση της σύγκρουσης		Οι εμπλεκόμενοι δεν επιδιώκουν την επίλυση της σύγκρουσης ελπίζοντας ότι αυτό θα γίνει «ως δια μαγείας»	
-Ποτέ	15%	-Ποτέ	20%
-Σπάνια	25%	-Σπάνια	28%
-Λίγο συχνά	29%	-Λίγο συχνά	19%
-Αρκετά συχνά	27%	-Αρκετά συχνά	27%
-Πολύ συχνά	4%	-Πολύ συχνά	6%
Στατιστικό χ^2	38,23	Στατιστικό χ^2	26,59
Βαθμοί ελευθερίας	4	Βαθμοί ελευθερίας	4
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	2,80	Μέσος όρος	2,72
Οι εμπλεκόμενοι έχουν εκ των προτέρων τη πρόθεση να θυσιάσουν κάποιες από τις επιδιώξεις τους για να συμβάλλουν στην ταχύτερη επίλυση της σύγκρουσης			
-Ποτέ	27%		
-Σπάνια	19%		
-Λίγο συχνά	25%		
-Αρκετά συχνά	12%		

-Πολύ συχνά	18%
Στατιστικό χ^2	12,24
Βαθμοί ελευθερίας	4
sig.	0,016
Μέσος όρος	2,76

(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται

Όπως στις προηγούμενες περιπτώσεις, ο έλεγχος χ^2 δείχνει ότι υπάρχουν απαντήσεις που συγκεντρώνουν σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό από το αναμενόμενο (sig < 0,05). Σύμφωνα με τα ποσοστά απαντήσεων που αναφέρονται στον παραπάνω πίνακα, οι εμπλεκόμενοι στις περισσότερες περιπτώσεις: α) δεν προσπαθούν να επιβάλλουν τις απόψεις-ανάγκες τους «ποτέ» (32%), β) διαπραγματεύονται με στόχο να αποκομίσουν το μέγιστο δυνατό όφελος για τον εαυτό τους «πολύ συχνά» (50%), γ) θέτουν ως προτεραιότητα το όφελος της άλλης πλευράς για να υπάρξει ταχύτερη επίλυση της σύγκρουσης «λίγο συχνά» (29%), δ) «σπάνια» δεν επιδιώκουν την επίλυση της σύγκρουσης ελπίζοντας ότι αυτό θα γίνει «ως δια μαγείας» (28%) και ε) δεν έχουν «ποτέ» εκ των προτέρων την πρόθεση να θυσιάσουν κάποιες από τις επιδιώξεις τους για να συμβάλλουν στην ταχύτερη επίλυση της σύγκρουσης (27%). Εξετάζοντας τις επιδιώξεις που λαμβάνουν χώρα, στις περισσότερες περιπτώσεις, τουλάχιστον «αρκετά συχνά», προκύπτει ότι αυτό συμβαίνει μόνο όταν οι εμπλεκόμενοι διαπραγματεύονται με στόχο να αποκομίσουν το μέγιστο δυνατό όφελος για τον εαυτό τους όπου το αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων «αρκετά συχνά» και «πολύ συχνά» ισούται με 68% (= 18% + 50%).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται οι τιμές του στατιστικού t για τη διαφορά της μέσης συχνότητας εμφάνισης κάθε χαρακτηριστικού σύγκρουσης από την τιμή 3 («λίγο συχνά»). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται όπως και στους ανάλογους πίνακες των παραγράφων που προηγήθηκαν.

Πίνακας 7 Στατιστικό t για τη διαφοροποίηση της συχνότητας χαρακτηριστικών σύγκρουσης από την τιμή «λίγο συχνά»

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	Στατιστικό t
Οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να επιβάλλουν τις απόψεις-ανάγκες	-2,0

τους	
Οι εμπλεκόμενοι διαπραγματεύονται με στόχο να αποκομίσουν το μέγιστο δυνατό όφελος για τον εαυτό τους	10,0 (μέγιστο)
Οι εμπλεκόμενοι θέτουν ως προτεραιότητα το όφελος της άλλης πλευράς για να υπάρξει ταχύτερη επίλυση της σύγκρουσης	-2,4
Οι εμπλεκόμενοι δεν επιδιώκουν την επίλυση της σύγκρουσης ελπίζοντας ότι αυτό θα γίνει «ως δια μαγείας»	-3,0 (ελάχιστο)
Οι εμπλεκόμενοι έχουν εκ των προτέρων τη πρόθεση να θυσιάσουν κάποιες από τις επιδιώξεις τους για να συμβάλλουν στην ταχύτερη επίλυση της σύγκρουσης	-2,2

Αρχικά, από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι κάθε χαρακτηριστικό σύγκρουσης εμφανίζεται με μέση συχνότητα σημαντικά διαφορετική από την τιμή «λίγο συχνά» δεδομένου ότι $|t| > 1,97$ σε όλες τις περιπτώσεις. Ωστόσο, η μέση συχνότητα είναι σημαντικά μεγαλύτερη της τιμής «λίγο συχνά» μόνο στην περίπτωση όπου η σύγκρουση χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη των εμπλεκόμενων να διαπραγματευτούν με στόχο να αποκομίσουν το μέγιστο δυνατό όφελος για τον εαυτό τους ($t = 10,0 > 1,97$). Από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, εκείνο για το οποίο η μέση συχνότητα εμφάνισης είναι, σε μεγαλύτερο βαθμό, σημαντικά μικρότερη από την τιμή «λίγο συχνά» είναι η μη επιδίωξη της επίλυσης της σύγκρουσης εξαιτίας της πεποίθησης ότι αυτό θα συμβεί «ως δια μαγείας». Άρα...

Ερώτημα Σ3...

Τα χαρακτηριστικά των συγκρούσεων
(επιδιώξεις των «εμπλεκόμενων»)

Απάντηση...

Οι εμπλεκόμενοι επιδιώκουν να διαπραγματευτούν με στόχο να αποκομίσουν το μέγιστο δυνατό όφελος για τον εαυτό τους

5.1.4 Ατομικές στρατηγικές επίλυσης

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 5 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «όταν εμπλέκεστε σε μία σύγκρουση είτε εκτός είτε εντός του σχολείου, ποια ‘στρατηγική’ ακολουθείτε τις περισσότερες φορές για να την επιλύσετε;». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών.

Πίνακας 8 Ατομική στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων

Όταν εμπλέκεστε σε μία σύγκρουση είτε εκτός είτε εντός του σχολείου, ποια «στρατηγική» ακολουθείτε τις περισσότερες φορές για να την επιλύσετε;	
-Προσπαθώ να επιβληθώ εκμεταλλευόμενος/η τη σωματική δύναμή μου, την εξουσία που διαθέτω λόγω ιεραρχίας ή την υποστήριξη από τρίτους	3%
-Διαπραγματεύομαι προσπαθώντας να κερδίσω περισσότερα από αυτά που χάνω	0%
-Υποχωρώ άμεσα για να επιλυθεί η σύγκρουση έστω κι αν αυτό σημαίνει ότι θα βγω χαμένος/η	40%
-Αδιαφορώ για την επίλυση της σύγκρουσης	35%
-Επιδιώκω αμοιβαίες υποχωρήσεις με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους	22%
Στατιστικό χ^2	58,73
Βαθμοί Ελευθερίας	3
sig. ⁽¹⁾	0,000

(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει, αρχικά, ότι υπάρχουν απαντήσεις που συγκεντρώνουν ποσοστό σημαντικά διαφορετικό (sig = 0,000 < 0,05) από το αναμενόμενο (εδώ 20%). Όπως φαίνεται από τα ποσοστά απαντήσεων, το υψηλότερο ποσοστό ερωτηθέντων (40%) απαντά ότι η στρατηγική που υιοθετεί τις περισσότερες φορές συνίσταται στην άμεση υποχώρηση έστω και αν κάτι τέτοιο σημαίνει προσωπικές απώλειες. Το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό (35%) συγκεντρώνει η απάντηση που υποδεικνύει ως βασική στρατηγική την αδιαφορία. Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι η στρατηγική επιβολής υιοθετείται μόλις στο 3% των περιπτώσεων ενώ η στρατηγική διαπραγμάτευσης για την επίτευξη προσωπικού οφέλους δεν

υιοθετείται σε καμία περίπτωση. Προκύπτει, λοιπόν, ότι, συνολικά, οι περισσότεροι διδάσκοντες υιοθετούν άκρως αμυντική στάση στην προσπάθειά τους να επιλύσουν τη σύγκρουση στην οποία συμμετέχουν. Άρα...

Ερώτημα Σ4...

Οι στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων εκ μέρους των διδασκόντων

Απάντηση...

Άμεση υποχώρηση σε βάρος του προσωπικού συμφέροντος ή αδιαφορία

5.1.5 Τρόπος επίλυσης

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 2 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «κατά τη γνώμη σας, με ποιον τρόπο επιχειρείται η επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε;». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και η τιμή του μέσου όρου ή, πιο απλά, η μέση συχνότητα εμφάνισης κάθε τρόπου επίλυσης.

Πίνακας 9 Τρόπος επίλυσης συγκρούσεων

Από τις ομάδες που εμπλέκονται χωρίς παρέμβαση τρίτων		Με παρέμβαση τρίτων	
-Ποτέ	70%	-Ποτέ	29%
-Σπάνια	11%	-Σπάνια	10%
-Λίγο συχνά	3%	-Λίγο συχνά	3%
-Αρκετά συχνά	11%	-Αρκετά συχνά	13%
-Πολύ συχνά	5%	-Πολύ συχνά	45%
Στατιστικό χ^2	281,84	Στατιστικό χ^2	102,07
Βαθμοί Ελευθερίας	4	Βαθμοί Ελευθερίας	4
sig. ⁽¹⁾	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	1,71	Μέσος όρος	3,36

(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται

Όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις οι απαντήσεις, σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 , λαμβάνουν ποσοστά που διαφοροποιούνται από τα αναμενόμενα ($\text{sig} < 0,05$). Στην περίπτωση της επίλυσης άνευ παρέμβασης τρίτων η απάντηση που δίνεται στις περισσότερες περιπτώσεις (70%) υποδεικνύει ότι η επίλυση συγκρούσεων δε γίνεται «ποτέ» με αυτόν τον τρόπο. Στην περίπτωση της επίλυσης με παρέμβαση τρίτων, η επικρατέστερη απάντηση (45%) υποδεικνύει ότι οι συγκρούσεις λύνονται «πολύ συχνά» με την παρέμβαση τρίτων. Πριν προχωρήσουμε σε περαιτέρω ανάλυση, είναι σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα της προηγούμενης παραγράφου, οι περισσότεροι ερωτηθέντες αποφεύγουν την προσωπική συμμετοχή στην επίλυση της σύγκρουσης στην οποία συμμετέχουν οι ίδιοι και, κατά συνέπεια, τα ευρήματα για τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων, δηλαδή μέσω παρέμβασης τρίτων στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι αναμενόμενα. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται οι τιμές του στατιστικού t για τη διαφορά της μέσης συχνότητας εμφάνισης κάθε τρόπου επίλυσης από την τιμή 3 («λίγο συχνά»). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται όπως και στους ανάλογους πίνακες των παραγράφων που προηγήθηκαν.

Πίνακας 10 Στατιστικό t για τη διαφοροποίηση της συχνότητας τρόπου επίλυσης από την τιμή «λίγο συχνά»

ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	Στατιστικό t
Από τις ομάδες που εμπλέκονται χωρίς παρέμβαση τρίτων	-13,777
Με παρέμβαση τρίτων	2,697

Όπως ήταν αναμενόμενο, ο παραπάνω πίνακας υποδεικνύει ότι η μέση συχνότητα της επίλυσης χωρίς παρέμβαση τρίτων είναι σημαντικά μικρότερη της τιμής «λίγο συχνά» ενώ η μέση συχνότητα της επίλυσης με παρέμβαση τρίτων είναι σημαντικά μεγαλύτερη της τιμής «λίγο συχνά». Άρα...

Ερώτημα Σ5...

Ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων

Απάντηση...

Κυρίως με παρέμβαση τρίτων

5.1.6 Αποτέλεσμα επίλυσης & ικανοποίηση

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 2 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «κατά τη γνώμη σας, τις περισσότερες φορές η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε είναι...» και τα ποσοστά στις 5 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζεστε;». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και ο μέσος όρος μόνο στην περίπτωση της ερώτησης που αφορά στην ικανοποίηση.

Πίνακας 11 Εποικοδομητική επίλυση & ικανοποίηση από την επίλυση

Κατά τη γνώμη σας, τις περισσότερες φορές η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε είναι;		Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζεστε;	
-Εποικοδομητική υπό την έννοια ότι κάθε εμπλεκόμενος αναγνωρίζει τα λάθη του και εργάζεται για να γεφυρώσει τις διαφορές του με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους	53%	-Καθόλου	14%
- Μη εποικοδομητική, υπό την έννοια ότι οι διαφορές που οδήγησαν στη σύγκρουση γίνονται εντονότερες και η πιθανότητα μίας νέας σύγκρουσης για τους ίδιους λόγους αυξάνεται	47%	-Λίγο	18%
		-Αρκετά	34%
		-Πολύ	14%
		-Πάρα πολύ	20%
Στατιστικό χ^2	0,46	Στατιστικό χ^2	25,57
Βαθμοί Ελευθερίας	1	Βαθμοί Ελευθερίας	4
sig. ⁽¹⁾	0,499	sig.	0,000
Μέσος όρος	-	Μέσος όρος	3,08
(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται			

Αρχικά, παρατηρούμε ότι στην ερώτηση για το αν η επίλυση των συγκρούσεων είναι εποικοδομητική, το ποσοστό κάθε απάντησης (53% και 47%, αντίστοιχα) δε διαφοροποιείται σημαντικά ($\text{sig} = 0,499 > 0,05$) του αναμενόμενου (εδώ 50%) και, συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αναλογία των περιπτώσεων όπου οι συγκρούσεις επιλύονται εποικοδομητικά δε διαφέρει σημαντικά της αναλογίας των περιπτώσεων όπου η επίλυση των συγκρούσεων θεωρείται μη εποικοδομητική. Αντίθετα, στην περίπτωση της ικανοποίησης, ο έλεγχος χ^2 υποδεικνύει ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ποσοστών ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$) από τα αναμενόμενα (εδώ 20%). Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες (34%) είναι «αρκετά» ικανοποιημένοι από την επίλυση των συγκρούσεων και ακολουθούν εκείνοι που είναι «πάρα πολύ» (20%) και «πολύ» (18%) ικανοποιημένοι. Προκύπτει, λοιπόν, ότι 6 στους 10, περίπου ($62\% = 24 + 20\% + 18\%$), διδάσκοντες είναι τουλάχιστον «αρκετά» ικανοποιημένοι από την επίλυση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται. Άρα...

Ερώτημα Σ6...

Ο βαθμός στον οποίο η επίλυση των συγκρούσεων θεωρείται εποικοδομητική και ο βαθμός ικανοποίησης των διδασκόντων από την επίλυση των συγκρούσεων

Απάντηση...

Οι περιπτώσεις εποικοδομητικής επίλυσης δε διαφέρουν σημαντικά, ως προς την αναλογία, από τις περιπτώσεις μη εποικοδομητικής επίλυσης αλλά, ταυτόχρονα, η επίλυση των συγκρούσεων είναι τουλάχιστον «αρκετά» ικανοποιητική στις περισσότερες περιπτώσεις

5.2 Ανάλυση του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή

5.2.1 Στοιχεία προσωπικότητας

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 8 διαθέσιμες απαντήσεις (χαρακτηριστικά προσωπικότητας) στην ερώτηση «κατά τη γνώμη σας, ποιο ή ποια από τα παρακάτω στοιχεία μπορούν να περιγράψουν το Διευθυντή του

σχολείου που εργάζεστε;». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και η τιμή του μέσου όρου ή, πιο απλά, η μέση «βαθμολογία» κάθε στοιχείου προσωπικότητας.

Πίνακας 12 Στοιχεία προσωπικότητας Διευθυντή

Ακεραιότητα		Αποφασιστικότητα	
-Καθόλου	0%	-Καθόλου	50%
-Λίγο	20%	-Λίγο	6%
-Αρκετά	56%	-Αρκετά	20%
-Πολύ	14%	-Πολύ	25%
-Πάρα πολύ	10%	-Πάρα πολύ	0%
Στατιστικό χ^2	94,12	Στατιστικό χ^2	71,70
Βαθμοί Ελευθερίας	3	Βαθμοί Ελευθερίας	3
sig. ⁽¹⁾	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,14	Μέσος όρος	2,20
Ικανότητα		Όραμα	
-Καθόλου	0%	-Καθόλου	0%
-Λίγο	15%	-Λίγο	3%
-Αρκετά	30%	-Αρκετά	67%
-Πολύ	31%	-Πολύ	20%
-Πάρα πολύ	25%	-Πάρα πολύ	11%
Στατιστικό χ^2	11,41	Στατιστικό χ^2	174,07
Βαθμοί Ελευθερίας	3	Βαθμοί Ελευθερίας	3
sig.	0,010	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,66	Μέσος όρος	3,38
Δημιουργία καλών σχέσεων με άλλους		Ευαισθησία προς τους άλλους	
-Καθόλου	81%	-Καθόλου	25%
-Λίγο	6%	-Λίγο	22%
-Αρκετά	2%	-Αρκετά	42%
-Πολύ	7%	-Πολύ	10%
-Πάρα πολύ	4%	-Πάρα πολύ	2%
Στατιστικό χ^2	417,49	Στατιστικό χ^2	83,76
Βαθμοί Ελευθερίας	4	Βαθμοί Ελευθερίας	4

sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	1,46	Μέσος όρος	2,41
Προσαρμογή σε νέα δεδομένα		Διαμόρφωση αποτελεσματικής ομάδας διδασκόντων	
-Καθόλου	18%	-Καθόλου	17%
-Λίγο	26%	-Λίγο	46%
-Αρκετά	8%	-Αρκετά	37%
-Πολύ	45%	-Πολύ	0%
-Πάρα πολύ	3%	-Πάρα πολύ	0%
Στατιστικό χ^2	97,77	Στατιστικό χ^2	23,83
Βαθμοί Ελευθερίας	4	Βαθμοί Ελευθερίας	2
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	2,90	Μέσος όρος	2,20

(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει, σύμφωνα με τον έλεγχο χ^2 , ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ποσοστών (sig < 0,05) και, συνεπώς, κάποιες απαντήσεις συγκεντρώνουν ποσοστό σημαντικά υψηλότερο από το αναμενόμενο (εδώ 20%). Αναλυτικότερα, στις περισσότερες περιπτώσεις ο διευθυντής θεωρείται (εντός παρένθεσης το ποσοστό της επικρατέστερης απάντησης) «αρκετά» ακέραιος (56%), «καθόλου» αποφασιστικός (50%), «πολύ» ικανός (31%), «αρκετά» οραματιστής (67%), «καθόλου» ικανός στη δημιουργία καλών σχέσεων με άλλους (81%), «αρκετά» ευαίσθητος προς τους άλλους (42%), «πολύ» ικανός στην προσαρμογή σε νέα δεδομένα (45%) και «λίγο» ικανός στη διαμόρφωση αποτελεσματικής ομάδας διδασκόντων (46%).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται οι τιμές του στατιστικού t για τη διαφορά του μέσου βαθμού κάθε στοιχείου προσωπικότητας από την τιμή 3 («αρκετά»). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται όπως και στους ανάλογους πίνακες των παραγράφων που προηγήθηκαν.

Πίνακας 13 Στατιστικό t για τη διαφοροποίηση του βαθμού χαρακτηριστικών προσωπικότητας Διευθυντή από την τιμή «αρκετά»

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	Στατιστικό t
Ακεραιότητα	2,1
Αποφασιστικότητα	-8,3
Ικανότητα	8,6 (μέγιστο)
Όραμα	7,2
Δημιουργία καλών σχέσεων με άλλους	-18,8 (ελάχιστο)
Ευαισθησία προς τους άλλους	-7,7
Προσαρμογή σε νέα δεδομένα	-1,1
Διαμόρφωση αποτελεσματικής ομάδας διδασκόντων	-15,1

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι, η μέση βαθμολογία των στοιχείων προσωπικότητας διαφοροποιείται σημαντικά από την τιμή «αρκετά» ($|t| > 1,97$) με εξαίρεση το στοιχείο «προσαρμογή σε νέα δεδομένα» ($|t| < 1,97$). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι Διευθυντές «βαθμολογούνται», κατά μέσο όρο, θετικά μόλις για 3 στοιχεία της προσωπικότητάς τους και, πιο συγκεκριμένα, την ικανότητα ($t = 8,6$), το όραμα ($t = 7,2$) και την ακεραιότητα ($t = 2,1$). Αντίθετα, η μέση βαθμολογία της δημιουργίας καλών σχέσεων με άλλους ($t = -18,8$), της διαμόρφωσης αποτελεσματικής ομάδας διδασκόντων ($t = -15,1$), της αποφασιστικότητας ($t = -8,3$) και της ευαισθησίας προς τους άλλους ($t = -7,7$) είναι σημαντικά μικρότερη από την τιμή «αρκετά».

Όπως είναι εμφανές, τα στοιχεία προσωπικότητας που τέθηκαν υπόψη των ερωτηθέντων διατυπώθηκαν με θετικό τρόπο έτσι ώστε οι υψηλότερες απαντήσεις να δείχνουν «καλύτερη» προσωπικότητα. Για να είμαστε, όμως, σε θέση να εξάγουμε ένα συνολικό βαθμό (σκορ) για την προσωπικότητα του Διευθυντή απαιτείται να διενεργήσουμε έλεγχο αξιοπιστίας για να διαπιστώσουμε την εσωτερική συνέπεια (internal consistency) των απαντήσεων. Ο εν λόγω έλεγχος διασφαλίζει ότι οι κωδικοποίηση των ερωτήσεων που τίθενται είναι προς την ίδια κατεύθυνση (εδώ προς τη θετική προσωπικότητα). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ο έλεγχος με το στατιστικό Cronbach's alpha. Σύμφωνα με τους Wells and Wollack (2003), η ελάχιστη αποδεκτή τιμή του alpha ισούται με 0,7 ενώ υψηλότερες τιμές είναι περισσότερο αποδεκτές. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του σχετικού ελέγχου για τα στοιχεία προσωπικότητας του Διευθυντή.

Πίνακας 14 Έλεγχος αξιοπιστίας με το στατιστικό Cronbach's alpha για τα στοιχεία προσωπικότητας του Διευθυντή

Μέσος όρος στοιχείων:	21,3
Cronbach's Alpha για το σύνολο των στοιχείων:	0,782
Cronbach's Alpha μετά την απαλοιφή κάθε στοιχείου:	
Ακεραιότητα	0,788
Αποφασιστικότητα	0,774
Ικανότητα	0,773
Όραμα	0,769
Δημιουργία καλών σχέσεων με άλλους	0,775
Ευαισθησία προς τους άλλους	0,718
Προσαρμογή σε νέα δεδομένα	0,716
Διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής ομάδας διδασκόντων	0,736

Από τον παραπάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι τα δεδομένα για την προσωπικότητα του διευθυντή μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα δεδομένου ότι η τιμή του Cronbach's alpha είναι μεγαλύτερη του 0,7. Επιπρόσθετα, είναι σαφές ότι η εξάλειψη κάποιου από τα στοιχεία θα οδηγήσει σε μείωση της αξιοπιστίας με εξαίρεση την περίπτωση της «ακεραιότητας» όπου όμως, η βελτίωση αξιοπιστίας είναι οριακή. Όσον αφορά στο συνολικό «σκορ» της προσωπικότητας, ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι, κατά μέσο όρο, ισούται με 21,3. Η ελάχιστη τιμή για το εν λόγω σκορ ισούται με $8 \cdot 1 = 8$ ενώ η μέγιστη τιμή με $8 \cdot 5 = 40$. Προκύπτει, λοιπόν, ότι η συνολική αξιολόγηση της προσωπικότητας των Διευθυντών είναι οριακά θετική και αυτό οφείλεται, προφανώς, στο γεγονός ότι τα περισσότερα στοιχεία προσωπικότητας λαμβάνουν «βαθμό» σημαντικά μικρότερο από το «αρκετά» (βλ. προηγηθείσα ανάλυση). Άρα...

Ερώτημα Η1...

Τα στοιχεία της προσωπικότητας του Διευθυντή

Απάντηση...

Κρίνεται οριακά θετική στο σύνολό της ως αποτέλεσμα της παρουσίας ικανότητας, οράματος και ακεραιότητας και της απουσίας

δημιουργίας	καλών	σχέσεων	με	άλλους,
διαμόρφωσης	αποτελεσματικής	ομάδας		
διδασκόντων,	αποφασιστικότητας	και		
ευαισθησίας	προς	τους	άλλους	

5.2.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 6 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «ο Διευθυντής του σχολείου που εργάζεστε πρόκειται να λάβει μία σημαντική απόφαση που αναμένεται να έχει αντίκτυπο στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Με ποιο τρόπο αποφασίζει;». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και η τιμή του μέσου όρου ή, πιο απλά, η μέση συχνότητα εμφάνισης κάθε προσέγγισης κατά τη λήψη αποφάσεων.

Πίνακας 15 Διαδικασία λήψης αποφάσεων του Διευθυντή

Αποφασίζει μόνος του χωρίς να συλλέξει πληροφορίες πέραν εκείνων που διαθέτει ήδη		Αποφασίζει μόνος του αφού, όμως, πρώτα συλλέξει πληροφορίες πέραν εκείνων που διαθέτει ήδη	
-Ποτέ	32%	-Ποτέ	20%
-Σπάνια	20%	-Σπάνια	17%
-Λίγο συχνά	10%	-Λίγο συχνά	27%
-Αρκετά συχνά	16%	-Αρκετά συχνά	23%
-Πολύ συχνά	22%	-Πολύ συχνά	13%
Στατιστικό χ^2	24,27	Στατιστικό χ^2	10,26
Βαθμοί Ελευθερίας	4	Βαθμοί Ελευθερίας	4
sig. ⁽¹⁾	0,000	sig.	0,036
Μέσος όρος	2,76	Μέσος όρος	2,91
Αποφασίζει μόνος του αφού, όμως, πρώτα συζητήσει το θέμα κατ' ιδίαν με τους περισσότερους διδάσκοντες		Αποφασίζει μόνος του αφού, όμως, πρώτα συζητήσει το θέμα σε «ανοικτή» συζήτηση με τους περισσότερους διδάσκοντες παρόντες	
-Ποτέ	24%	-Ποτέ	3%
-Σπάνια	11%	-Σπάνια	4%

-Λίγο συχνά	24%	-Λίγο συχνά	50%
-Αρκετά συχνά	20%	-Αρκετά συχνά	25%
-Πολύ συχνά	20%	-Πολύ συχνά	19%
Στατιστικό χ^2	9,98	Στατιστικό χ^2	129,30
Βαθμοί Ελευθερίας	4	Βαθμοί Ελευθερίας	4
sig.	0,041	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,00	Μέσος όρος	3,53
Επιδιώκει, μέσω «ανοικτής» συζήτησης με τους περισσότερους διδάσκοντες, τη λήψη κοινής απόφασης		Αφού παρουσιάσει το υπό εξέταση θέμα, αναθέτει στους υπόλοιπους διδάσκοντες τη λήψη απόφασης	
-Ποτέ	21%	-Ποτέ	15%
-Σπάνια	12%	-Σπάνια	49%
-Λίγο συχνά	21%	-Λίγο συχνά	28%
-Αρκετά συχνά	10%	-Αρκετά συχνά	8%
-Πολύ συχνά	36%	-Πολύ συχνά	0%
Στατιστικό χ^2	36,42	Στατιστικό χ^2	65,96
Βαθμοί Ελευθερίας	4	Βαθμοί Ελευθερίας	3
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,27	Μέσος όρος	2,29
(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται			

Βάσει των αποτελεσμάτων του ελέγχου χ^2 , τα ποσοστά απαντήσεων, σε κάθε ερώτηση, διαφοροποιούνται σημαντικά (sig < 0,05) από τα αναμενόμενα (εδώ 20%) υποδεικνύοντας, έτσι, ότι υπάρχουν επικρατέστερες απαντήσεις. Αναλυτικότερα, στις περισσότερες περιπτώσεις (32%) ο Διευθυντής δεν αποφασίζει «ποτέ» μόνος του χωρίς τη συλλογή πρόσθετων πληροφοριών ενώ οι περιπτώσεις όπου αποφασίζει μόνος του αφού συλλέξει πρόσθετες πληροφορίες παρατηρούνται «λίγο συχνά» σύμφωνα με 1 στους 4 (37%), περίπου, ερωτηθέντες. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω κατ' ιδίαν συζήτησης με τους περισσότερους διδάσκοντες, παρατηρείται στις περισσότερες περιπτώσεις (24%) είτε «ποτέ» είτε «λίγο συχνά» (τα ποσοστά των εν λόγω απαντήσεων είναι ακριβώς ίδια) ενώ η διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω «ανοικτής» συζήτησης με τους περισσότερους διδάσκοντες

παρόντες παρατηρείται στις περισσότερες περιπτώσεις (50%) «λίγο συχνά». Η λήψη κοινής απόφασης μέσω «ανοικτής» συζήτησης με τους περισσότερους διδάσκοντες παρατηρείται στις περισσότερες περιπτώσεις (36%) «πολύ συχνά» ενώ η ανάθεση της λήψης απόφασης στους διδάσκοντες, κατόπιν παρουσίασης του υπό εξέταση θέματος, παρατηρείται στις περισσότερες περιπτώσεις (49%) «σπάνια».

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι τιμές του στατιστικού t για τη διαφορά της μέσης συχνότητας εμφάνισης κάθε διαδικασίας λήψης αποφάσεων από την τιμή 3 («λίγο συχνά»). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται όπως και στους ανάλογους πίνακες των παραγράφων που προηγήθηκαν.

Πίνακας 16 Στατιστικό t για τη διαφοροποίηση της μέσης συχνότητας εμφάνισης των διαδικασιών λήψης απόφασης από την τιμή «λίγο συχνά»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Στατιστικό t
Αποφασίζει μόνος του χωρίς να συλλέξει πληροφορίες πέραν εκείνων που διαθέτει ήδη	-2,0
Αποφασίζει μόνος του αφού, όμως, πρώτα συλλέξει πληροφορίες πέραν εκείνων που διαθέτει ήδη	-0,9
Αποφασίζει μόνος του αφού, όμως, πρώτα συζητήσει το θέμα κατ' ιδίαν με τους περισσότερους διδάσκοντες	0
Αποφασίζει μόνος του αφού, όμως, πρώτα συζητήσει το θέμα σε «ανοικτή» συζήτηση με τους περισσότερους διδάσκοντες παρόντες	7,5 (μέγιστο)
Επιδιώκει, μέσω «ανοικτής» συζήτησης με τους περισσότερους διδάσκοντες, τη λήψη κοινής απόφασης	2,3
Αφού παρουσιάσει το υπό εξέταση θέμα, αναθέτει στους υπόλοιπους διδάσκοντες τη λήψη απόφασης	-11,3 (ελάχιστο)

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει, αρχικά, ότι υπάρχουν δύο διαδικασίες λήψης αποφάσεων με μέση συχνότητα που δε διαφοροποιείται σημαντικά από την τιμή «λίγο συχνά»: η ατομική απόφαση κατόπιν συλλογής πρόσθετων πληροφοριών ($|t| = 0,9 < 1,97$) και η ατομική απόφαση κατόπιν κατ' ιδίαν συζήτησης με τους περισσότερους διδάσκοντες ($|t| = 0 < 1,97$). Από τις υπόλοιπες 4 διαδικασίες, υπάρχουν δύο με μέση συχνότητα εμφάνισης σημαντικά μεγαλύτερη και δυο με μέση

συχνότητα εμφάνισης σημαντικά μικρότερη της τιμής «λίγο συχνά». Αναλυτικότερα, η λήψη ατομικής απόφασης κατόπιν «ανοικτής» συζήτησης με τους περισσότερους διδάσκοντες παρόντες ($t = 7,5$) και η λήψη κοινής απόφασης μέσω «ανοικτής» συζήτησης με τους περισσότερους διδάσκοντες ($t = 2,3$) εμφανίζονται, κατά μέσο όρο, με συχνότητα υψηλότερη της τιμής «λίγο συχνά» ενώ, αντίθετα, η ανάθεση της λήψης απόφασης στους διδάσκοντες κατόπιν παρουσίασης του θέματος ($t = -11,3$) και η ατομική απόφαση χωρίς συλλογή πρόσθετης πληροφόρησης ($t = -2,0$) εμφανίζονται, κατά μέσο όρο, με συχνότητα χαμηλότερη της τιμής «λίγο συχνά». Άρα...

Ερώτημα Η2...

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων εκ μέρους του
Διευθυντή

Απάντηση...

Γίνεται, κυρίως, μέσω ανοικτής συζήτησης που
οδηγεί είτε σε ατομική είτε σε από κοινού
απόφαση με τους διδάσκοντες

5.2.3 Παρώθηση

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 2 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου που εργάζεστε...». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και η τιμή του μέσου όρου ή πιο απλά, η μέση συχνότητα εμφάνισης κάθε τύπου παρώθησης.

Πίνακας 17 Παρώθηση Διευθυντή

Σας παρωθεί προσωπικά		Παρωθεί τους συναδέλφους σας	
-Καθόλου	0%	-Καθόλου	1%
-Λίγο	86%	-Λίγο	56%
-Αρκετά	14%	-Αρκετά	37%
-Πολύ	0%	-Πολύ	5%
-Πάρα πολύ	0%	-Πάρα πολύ	0%

Στατιστικό χ^2	91,12	Στατιστικό χ^2	149,35
Βαθμοί Ελευθερίας	1	Βαθμοί Ελευθερίας	3
sig. ⁽¹⁾	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	2,14	Μέσος όρος	2,46

(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται

Αρχικά, τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 υποδεικνύουν ότι ποσοστά απαντήσεων σε αμφότερους τους τύπος παρώθησης διαφοροποιούνται σημαντικά (sig < 0,05) από τα αναμενόμενα (εδώ 20%). Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι ο Διευθυντής παρωθεί «λίγο» τους ίδιους (86%) και τους συναδέλφους τους (56%). Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι στο ζήτημα της προσωπικής παρώθησης δεν υπάρχει καμία απάντηση «πολύ» ή «πάρα πολύ» ενώ στην περίπτωση της παρώθησης συναδέλφων, μόλις 5% των ερωτηθέντων εκτιμά ότι ο Διευθυντής παρωθεί «πολύ» τους συναδέλφους. Η μεγαλύτερη, κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων, παρώθηση του Διευθυντή προς τους συναδέλφους αποτυπώνεται, επίσης, στην υψηλότερη τιμή μέσου όρου αν και σε αμφότερες περιπτώσεις ο μέσος όρος είναι μικρότερος από την τιμή «αρκετά» (= 3). Η περιορισμένη παρώθηση του Διευθυντή θα μπορούσε να αποδοθεί στην άποψη των διδασκόντων για την προσωπικότητά του καθώς, όπως αναφέρθηκε κατά την εξέταση του σχετικού ζητήματος σε προηγούμενη παράγραφο, η προσωπικότητα του Διευθυντή βαθμολογείται ελάχιστα πάνω «από τη βάση». Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο οι διδάσκοντες να μην παρωθούνται από κάποιον με μη αποδεκτή (ή οριακά αποδεκτή) προσωπικότητα.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι τιμές του στατιστικού t για τη διαφορά της μέσης συχνότητας εμφάνισης κάθε τύπου παρώθησης από την τιμή 3 («αρκετά»). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται όπως και στους ανάλογους πίνακες των παραγράφων που προηγήθηκαν.

Πίνακας 18 Στατιστικό t για τη διαφοροποίηση της μέσης συχνότητας εμφάνισης των τύπων παρώθησης από την τιμή «αρκετά»

ΤΥΠΟΙ ΠΑΡΩΘΗΣΗΣ	Στατιστικό t
Σας παρωθεί προσωπικά	-32,7 (ελάχιστο)
Παρωθεί τους συναδέλφους σας	-11,7 (μέγιστο)

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο βαθμός παρώθησης προσωπικά των διδασκόντων και των συναδέλφων τους είναι σημαντικά μικρότερος από την τιμή «αρκετά» ($t < 1,97$ και στις δύο περιπτώσεις) και, μεταξύ των δύο τύπων παρώθησης είναι μικρότερος στην περίπτωση της προσωπικής παρώθησης. Άρα...

Ερώτημα Η3...

Ο βαθμός παρώθησης των διδασκόντων από τον Διευθυντή

Απάντηση...

Είναι πολύ χαμηλός και περισσότερο χαμηλός στην περίπτωση της προσωπικής παρώθησης

5.3. Ανάλυση της σχέσης του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή με την επίλυση συγκρούσεων

5.3.1 Ανταπόκριση κατά την εμφάνιση συγκρούσεων

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 5 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «ποια στάση τηρεί ο Διευθυντής του σχολείου που εργάζεστε όταν υποπέσει στην αντίληψή του μία σύγκρουση εντός του σχολείου;». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και η τιμή του μέσου όρου ή, πιο απλά, η μέση συχνότητα εμφάνισης κάθε τύπου ανταπόκρισης στις συγκρούσεις.

Πίνακας 19 Ανταπόκριση Διευθυντή στην εμφάνιση συγκρούσεων

Επεμβαίνει άμεσα και δίνει λύση χωρίς να αφογκραστεί τους εμπλεκόμενους		Επεμβαίνει άμεσα και, αφού αφογκραστεί τους εμπλεκόμενους, δίνει λύση	
-Ποτέ	19%	-Ποτέ	0%
-Σπάνια	28%	-Σπάνια	19%
-Λίγο συχνά	36%	-Λίγο συχνά	28%
-Αρκετά συχνά	17%	-Αρκετά συχνά	36%
-Πολύ συχνά	0%	-Πολύ συχνά	17%
Στατιστικό χ^2	16,29	Στατιστικό χ^2	16,29

Βαθμοί ελευθερίας	3	Βαθμοί ελευθερίας	3
sig. ⁽¹⁾	0,001	sig.	0,001
Μέσος όρος	2,51	Μέσος όρος	3,51
Επεμβαίνει άμεσα, αφουγκράζεται τους εμπλεκόμενους και, αφού συμβουλευτεί και τρίτους, δίνει λύση		Δεν επεμβαίνει παρά μόνο όταν η κατάσταση έχει φτάσει στο «απροχώρητο»	
-Ποτέ	17%	-Ποτέ	36%
-Σπάνια	0%	-Σπάνια	17%
-Λίγο συχνά	19%	-Λίγο συχνά	0%
-Αρκετά συχνά	28%	-Αρκετά συχνά	19%
-Πολύ συχνά	36%	-Πολύ συχνά	28%
Στατιστικό χ^2	16,29	Στατιστικό χ^2	16,29
Βαθμοί ελευθερίας	3	Βαθμοί ελευθερίας	3
sig.	0,001	sig.	0,001
Μέσος όρος	3,66	Μέσος όρος	2,85
Αδιαφορεί παντελώς			
-Ποτέ	28%		
-Σπάνια	36%		
-Λίγο συχνά	17%		
-Αρκετά συχνά	0%		
-Πολύ συχνά	19%		
Στατιστικό χ^2	16,29		
Βαθμοί ελευθερίας	3		
sig.	0,001		
Μέσος όρος	2,47		
(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται			

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει, αρχικά, ότι τα ποσοστά απαντήσεων διαφοροποιούνται σημαντικά (sig < 0,05) από τα αναμενόμενα σε όλες τις περιπτώσεις. Αναλυτικότερα, η προσέγγιση της άμεσης επέμβασης και λύσης χωρίς ακρόαση των εμπλεκόμενων εμφανίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις (36%) «λίγο συχνά» ενώ η άμεση επέμβαση και λύση κατόπιν ακρόασης των εμπλεκόμενων εμφανίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις (36%) «αρκετά συχνά». Η άμεση

επέμβαση και λύση κατόπιν ακρόασης των εμπλεκόμενων και λήψης συμβουλής από τρίτους εμφανίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις (36%) «πολύ συχνά» ενώ η καθυστερημένη επέμβαση (όταν η κατάσταση έχει φτάσει στο «απροχώρητο») δεν εμφανίζεται «ποτέ» στις περισσότερες περιπτώσεις (36%). Τέλος, η παντελής αδιαφορία εμφανίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις (36%) «σπάνια». Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν από την εξέταση των τιμών μέσου όρου καθώς οι μόνοι τύποι ανταπόκρισης όπου η τιμή του μέσου όρου υπερβαίνει την τιμή 3 («λίγο συχνά») είναι η άμεση επέμβαση και λύση κατόπιν ακρόασης των εμπλεκόμενων (μέσος όρος = 3,51) και η άμεση επέμβαση και λύση κατόπιν ακρόασης των εμπλεκόμενων και λήψης συμβουλής από τρίτους (μέσος όρος = 3,66).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι τιμές του στατιστικού t για τη διαφορά της μέσης συχνότητας εμφάνισης κάθε τύπου ανταπόκρισης από την τιμή 3 («λίγο συχνά»). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται όπως και στους ανάλογους πίνακες των παραγράφων που προηγήθηκαν.

Πίνακας 20 Στατιστικό t για τη διαφοροποίηση της μέσης συχνότητας εμφάνισης των τύπων ανταπόκρισης στις συγκρούσεις από την τιμή «λίγο συχνά»

ΤΥΠΟΙ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ	Στατιστικό t
Επεμβαίνει άμεσα και δίνει λύση χωρίς να αφουγκραστεί τους εμπλεκόμενους	-6,6 (ελάχιστο)
Επεμβαίνει άμεσα και, αφού αφουγκραστεί τους εμπλεκόμενους, δίνει λύση	6,8 (μέγιστο)
Επεμβαίνει άμεσα, αφουγκράζεται τους εμπλεκόμενους και, αφού συμβουλευτεί και τρίτους, δίνει λύση	6,3
Δεν επεμβαίνει παρά μόνο όταν η κατάσταση έχει φτάσει στο «απροχώρητο»	-1,1
Αδιαφορεί παντελώς	-5,0

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η μέση συχνότητα εμφάνισης δε διαφέρει σημαντικά από την τιμή «λίγο συχνά» μόνο στην περίπτωση της ανταπόκρισης που συνίσταται σε καθυστερημένη επέμβαση ($|t| = 1,1 < 1,97$). Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, η άμεση επέμβαση και λύση κατόπιν ακρόασης των

εμπλεκόμενων ($t = 6,8$) και η άμεση επέμβαση και λύση κατόπιν ακρόαση των εμπλεκόμενων και λήψης συμβουλής από τρίτους ($t = 6,3$) εμφανίζονται, κατά μέσο όρο, τουλάχιστον «λίγο συχνά» ενώ η άμεση επέμβαση και λύση χωρίς ακρόαση των εμπλεκόμενων ($t = -6,6$) και η παντελής αδιαφορία ($t = -5,0$) εμφανίζονται, κατά μέσο όρο, το πολύ «λίγο συχνά». Άρα...

Ερώτημα ΣΗ1...

Η ανταπόκριση του Διευθυντή κατά την εμφάνιση συγκρούσεων (υπό την έννοια ανάληψης πρωτοβουλίας επίλυσης)

Απάντηση...

Συνίσταται, κυρίως, στην άμεση επέμβαση και λύση κατόπιν ακρόασης των εμπλεκόμενων και την άμεση επέμβαση και λύση κατόπιν ακρόασης των εμπλεκόμενων και λήψης συμβουλής από τρίτους

5.3.2 Στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά στις 11 διαθέσιμες απαντήσεις στην ερώτηση «τα 'συστατικά' της στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων που υιοθετεί ο Διευθυντής του σχολείου που εργάζεστε είναι...». Επιπρόσθετα αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 για τη διαφοροποίηση των ποσοστών και η τιμή του μέσου όρου ή, πιο απλά, η μέση συχνότητα εμφάνισης κάθε συστατικού στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων.

Πίνακας 21 Συστατικά στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων του Διευθυντή

Δρα με ειλικρίνεια και εμπνέει εμπιστοσύνη τόσο με τις ενέργειές του όσο και με τις σχέσεις του και με τη συνεργασία του με τους άλλους	Αναγνωρίζει ως άξια σεβασμού κάθε ανθρώπινη ύπαρξη
-Ποτέ 20%	-Ποτέ 0%
-Σπάνια 13%	-Σπάνια 20%

-Λίγο συχνά	26%	-Λίγο συχνά	13%
-Αρκετά συχνά	20%	-Αρκετά συχνά	26%
-Πολύ συχνά	20%	-Πολύ συχνά	41%
Στατιστικό χ^2	7,55	Στατιστικό χ^2	29,22
Βαθμοί Ελευθερίας	4	Βαθμοί Ελευθερίας	3
sig. ⁽¹⁾	0,110	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,07	Μέσος όρος	3,87
Λαμβάνει υπόψη την άποψη και τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, υιοθετεί τον κοινωνικό του ρόλο και ταυτίζεται με τη θέση του		Περιλαμβάνει την αποστολή του σωστού μηνύματος αλλά και την ικανότητα να ακούει τη γνώμη του άλλου	
-Ποτέ	0%	-Ποτέ	0%
-Σπάνια	0%	-Σπάνια	0%
-Λίγο συχνά	20%	-Λίγο συχνά	67%
-Αρκετά συχνά	13%	-Αρκετά συχνά	33%
-Πολύ συχνά	67%	-Πολύ συχνά	0%
Στατιστικό χ^2	89,93	Στατιστικό χ^2	19,67
Βαθμοί Ελευθερίας	2	Βαθμοί Ελευθερίας	1
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	4,46	Μέσος όρος	3,33
Δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους, αλλά και τον απαραίτητο χρόνο, για να ξεπεράσουν τους όποιους ενδοιασμούς τους και να ξεδιπλώσουν τους εαυτούς τους σε όλη τους την έκταση		Είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων	
-Ποτέ	3%	-Ποτέ	8%
-Σπάνια	0%	-Σπάνια	3%
-Λίγο συχνά	20%	-Λίγο συχνά	0%
-Αρκετά συχνά	47%	-Αρκετά συχνά	20%
-Πολύ συχνά	29%	-Πολύ συχνά	68%
Στατιστικό χ^2	71,34	Στατιστικό χ^2	183,61

Βαθμοί Ελευθερίας	3	Βαθμοί Ελευθερίας	3
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,98	Μέσος όρος	4,36
Χρησιμοποιεί ανοικτές ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να εξερευνήσουν τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα τους βοηθά να ξεκαθαρίσουν το πρόβλημα και τις ανησυχίες τους και όχι να δώσουν απλά πληροφορίες		Με λεκτική και μη λεκτική ενθάρρυνση βοηθά κάθε μέλος της σύγκρουσης να συνεχίσει να μιλά και να προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του ή να συμμετάσχει σε μια διαδικασία συμβιβασμού	
-Ποτέ	22%	-Ποτέ	4%
-Σπάνια	8%	-Σπάνια	31%
-Λίγο συχνά	3%	-Λίγο συχνά	65%
-Αρκετά συχνά	0%	-Αρκετά συχνά	0%
-Πολύ συχνά	66%	-Πολύ συχνά	0%
Στατιστικό χ^2	172,63	Στατιστικό χ^2	99,25
Βαθμοί Ελευθερίας	3	Βαθμοί Ελευθερίας	2
sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,80	Μέσος όρος	2,61
Χρησιμοποιεί μερικές λέξεις κλειδιά από τα λεγόμενα κάθε εμπλεκόμενου για να του δείξει ότι τον έχει ακούσει και ταυτόχρονα κατανοήσει		Ανακεφαλαιώνει, συμπύκνωση και αποκρυσταλλώνει όλα όσα έχουν λεχθεί από κάθε εμπλεκόμενο με σκοπό να του δοθεί η δυνατότητα να ενώσει όλες τις σκέψεις του και να διατηρήσει τη συνοχή τους	
-Ποτέ	4%	-Ποτέ	28%
-Σπάνια	7%	-Σπάνια	10%
-Λίγο συχνά	31%	-Λίγο συχνά	19%
-Αρκετά συχνά	31%	-Αρκετά συχνά	29%
-Πολύ συχνά	27%	-Πολύ συχνά	14%
Στατιστικό χ^2	62,46	Στατιστικό χ^2	25,57
Βαθμοί Ελευθερίας	4	Βαθμοί Ελευθερίας	4

sig.	0,000	sig.	0,000
Μέσος όρος	3,69	Μέσος όρος	2,91
Αντικατοπτρίζει και αποδίδει τα συναισθηματικά στοιχεία που εισέπραξε, κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής του παρέμβασης, από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση			
-Ποτέ	18%		
-Σπάνια	18%		
-Λίγο συχνά	10%		
-Αρκετά συχνά	22%		
-Πολύ συχνά	32%		
Στατιστικό χ^2	23,76		
Βαθμοί Ελευθερίας	4		
sig.	0,000		
Μέσος όρος	3,32		

(1) p-value ελέγχου χ^2 . Αν p-value > 0,05, η υπόθεση ισότητας των πραγματικών ποσοστών με τα αναμενόμενα δεν απορρίπτεται

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει, αρχικά, ότι τα ποσοστά απαντήσεων δε διαφοροποιούνται σημαντικά (sig = 0,110 > 0,05) από τα αναμενόμενα (εδώ 20%) μόνο στην περίπτωση του συστατικού στρατηγικής που συνίσταται στην ειλικρινή δράση και την ένδειξη εμπιστοσύνης εκ μέρους του Διευθυντή μέσω ενεργειών, σχέσεων και συνεργασίας με άλλους. Κατά συνέπεια δεν είναι ξεκάθαρο αν το υπό εξέταση συστατικό εμφανίζεται, σε μεγαλύτερο βαθμό, με κάποια συγκεκριμένη συχνότητα. Αναφορικά με τα υπόλοιπα συστατικά στρατηγικής, τα συστατικά που εμφανίζονται «λίγο συχνά», στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι η αποστολή του σωστού μηνύματος και η ακρόαση της γνώμης άλλων (67%) και η λεκτική και μη λεκτική ενθάρρυνση (65%). Τα συστατικά που εμφανίζονται «αρκετά συχνά», στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι η παροχή δυνατότητας στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους (47%), η χρήση λέξεων-κλειδιών για να αποδείξει ότι παρακολουθεί και κατανοεί τους εμπλεκόμενους (31% - σημείωση: το εν λόγω συστατικό εμφανίζεται, επίσης, «λίγο συχνά» καθώς τα ποσοστά απαντήσεων είναι ακριβώς τα ίδια) και η ανακεφαλαίωση των λεχθέντων

από κάθε εμπλεκόμενο (29%). Τα συστατικά που εμφανίζονται «πολύ συχνά», στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι η αναγνώριση κάθε ανθρώπινης ύπαρξης ως άξιας σεβασμού (41%), ο συνυπολογισμός της άποψης και των συναισθημάτων των εμπλεκόμενων (67%), η αντικειμενική και ακριβής αντίληψη της συμπεριφοράς των άλλων (68%), η χρήση ανοικτών ερωτήσεων για την παροχή δυνατότητας στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να εξερευνήσουν τον εαυτό τους (66%) και η έκφραση των συναισθημάτων που εισπράττονται κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής παρέμβασης (32%).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι τιμές του στατιστικού t για τη διαφορά της μέσης συχνότητας εμφάνισης κάθε συστατικού στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων από την τιμή 3 («λίγο συχνά»). Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται όπως και στους ανάλογους πίνακες των παραγράφων που προηγήθηκαν.

Πίνακας 22 Στατιστικό t για τη διαφοροποίηση της μέσης συχνότητας εμφάνισης των συστατικών στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων από την τιμή «λίγο συχνά»

ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	Στατιστικό t
Δρα με ειλικρίνεια και εμπνέει εμπιστοσύνη τόσο με τις ενέργειές του όσο και με τις σχέσεις του και με τη συνεργασία του με τους άλλους	0,7
Αναγνωρίζει ως άξια σεβασμού κάθε ανθρώπινη ύπαρξη	10,0
Λαμβάνει υπόψη την άποψη και τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, υιοθετεί τον κοινωνικό του ρόλο και ταυτίζεται με τη θέση του	24,0 (μέγιστο)
Περιλαμβάνει την αποστολή του σωστού μηνύματος αλλά και την ικανότητα να ακούει τη γνώμη του άλλου	9,4
Δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους, αλλά και τον απαραίτητο χρόνο, για να ξεπεράσουν τους όποιους ενδοιασμούς τους και να ξεδιπλώσουν τους εαυτούς τους σε όλη τους την έκταση	14,6
Είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων	14,9
Χρησιμοποιεί ανοικτές ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους	6,1

εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να εξερευνήσουν τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα τους βοηθά να ξεκαθαρίσουν το πρόβλημα και τις ανησυχίες τους και	
Με λεκτική και μη λεκτική ενθάρρυνση βοηθά κάθε μέλος της σύγκρουσης να συνεχίσει να μιλά και να προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του ή να συμμετάσχει σε μια διαδικασία συμβιβασμού	-9,2 (ελάχιστο)
Χρησιμοποιεί μερικές λέξεις κλειδιά από τα λεγόμενα κάθε εμπλεκόμενου για να του δείξει ότι τον έχει ακούσει και ταυτόχρονα κατανοήσει	8,6
Ανακεφαλαιώνει, συμπύσσει και αποκρυσταλλώνει όλα όσα έχουν λεχθεί από κάθε εμπλεκόμενο με σκοπό να του δοθεί η δυνατότητα να ενώσει όλες τις σκέψεις του και να διατηρήσει τη συνοχή τους	-0,8
Αντικατοπτρίζει και αποδίδει τα συναισθηματικά στοιχεία που εισέπραξε, κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής του παρέμβασης, από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση	2,8

Αρχικά, από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η μέση συχνότητα εμφάνισης δε διαφοροποιείται σημαντικά από την τιμή «λίγο συχνά» στην περίπτωση των συστατικών στρατηγικής που συνίστανται στην ειλικρινή δράση και την ένδειξη εμπιστοσύνης εκ μέρους του Διευθυντή μέσω των ενεργειών, σχέσεων και της συνεργασίας του με άλλους ($|t| = 0,7 < 1,97$) και την χρήση λέξεων-κλειδιών για να αποδείξει ότι παρακολουθεί και κατανοεί τους εμπλεκόμενους ($|t| = -0,8 < 1,97$). Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι η μοναδική περίπτωση όπου η μέση συχνότητα εμφάνισης είναι σημαντικά μικρότερη της τιμής «λίγο συχνά» αφορά στο συστατικό στρατηγικής που συνίσταται στη λεκτική και μη λεκτική ενθάρρυνση ($t = -9,2$). Αναφορικά με τα υπόλοιπα συστατικά, εμφανίζονται, κατά μέσο όρο, με μεγαλύτερη συχνότητα από εκείνη που αποδίδεται από την τιμή «λίγο συχνά» ενώ τα τρία συστατικά για τα οποία η μέση συχνότητα εμφάνισης απέχει περισσότερο από την τιμή «λίγο συχνά» είναι ο συνυπολογισμός της άποψης και των συναισθημάτων των εμπλεκόμενων ($t = 24,0$), η αντικειμενική και ακριβής αντίληψη της συμπεριφοράς των άλλων ($t = 14,9$) και η παροχή δυνατότητας στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους ($t = 14,6$).

Όπως είναι εμφανές, τα συστατικά στρατηγικής που τέθηκαν υπόψη των ερωτηθέντων διατυπώθηκαν με θετικό τρόπο έτσι ώστε οι υψηλότερες απαντήσεις να δείχνουν πληρέστερη στρατηγική αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Όπως και κατά την εξέταση των στοιχείων προσωπικότητας του Διευθυντή, προχωρούμε σε έλεγχο με το στατιστικό Cronbach's alpha για να διαπιστώσουμε αν οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους ερωτηθέντες «μετρούν» την ίδια έννοια που, στην προκειμένη περίπτωση, είναι το περιεχόμενο της στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων και αν είναι δυνατό να εξάγουμε ένα συνολικό «σκορ» για το περιεχόμενο της στρατηγικής. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του προαναφερθέντος ελέγχου.

Πίνακας 23 Έλεγχος αξιοπιστίας με το στατιστικό Cronbach's alpha για τα συστατικά στρατηγικής αντιμετώπισης συγκρούσεων του Διευθυντή

Μέσος όρος στοιχείων:	39,41
Cronbach's Alpha για το σύνολο των στοιχείων:	0,061
Cronbach's Alpha μετά την απαλοιφή κάθε στοιχείου:	
Δρα με ειλικρίνεια και εμπνέει εμπιστοσύνη τόσο με τις ενέργειές του όσο	-
και με τις σχέσεις του και με τη συνεργασία του με τους άλλους	0,420
Αναγνωρίζει ως άξια σεβασμού κάθε ανθρώπινη ύπαρξη	-
	0,491
Λαμβάνει υπόψη την άποψη και τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου,	-
υιοθετεί τον κοινωνικό του ρόλο και ταυτίζεται με τη θέση του	0,311
Περιλαμβάνει την αποστολή του σωστού μηνύματος αλλά και την ικανότητα	
να ακούει τη γνώμη του άλλου	0,237
Δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και	
τα συναισθήματά τους, αλλά και τον απαραίτητο χρόνο, για να ξεπεράσουν	
τους όποιους ενδιασμούς τους και να ξεδιπλώσουν τους εαυτούς τους σε	
όλη τους την έκταση	0,060

Είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων	0,147
Χρησιμοποιεί ανοικτές ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να εξερευνήσουν τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα τους βοηθά να ξεκαθαρίσουν το πρόβλημα και τις ανησυχίες τους και	0,454
Με λεκτική και μη λεκτική ενθάρρυνση βοηθά κάθε μέλος της σύγκρουσης να συνεχίσει να μιλά και να προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του ή να συμμετάσχει σε μια διαδικασία συμβιβασμού	0,163
Χρησιμοποιεί μερικές λέξεις κλειδιά από τα λεγόμενα κάθε εμπλεκόμενου για να του δείξει ότι τον έχει ακούσει και ταυτόχρονα κατανοήσει	0,245
Ανακεφαλαιώνει, συμπύσσει και αποκρυσταλλώνει όλα όσα έχουν λεχθεί από κάθε εμπλεκόμενο με σκοπό να του δοθεί η δυνατότητα να ενώσει όλες τις σκέψεις του	-
και να διατηρήσει τη συνοχή τους	0,409
Αντικατοπτρίζει και αποδίδει τα συναισθηματικά στοιχεία που εισέπραξε, κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής του παρέμβασης, από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση	0,054

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει, αρχικά, ότι η τιμή του Cronbach's alpha είναι πολύ χαμηλή για να θεωρήσουμε ότι τα σχετικά δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον υπολογισμό ενός ενιαίου σκορ στρατηγικής. Επιπρόσθετα, η απαλοιφή οποιουδήποτε συστατικού από την ανάλυση δεν οδηγεί σε βελτίωση της τιμής του Cronbach's alpha σε αποδεκτά επίπεδα, δηλαδή άνω του 0,7, καθώς η μέγιστη δυνατή τιμή που μπορεί να επιτευχθεί ισούται με 0,454. Τα παραπάνω

ευρήματα μπορούν, αρχικά, να αποδοθούν σε λάθος κωδικοποίηση της μέτρησης κάποιων μεταβλητών και το ενδεχόμενο αυτό, είναι αρχικά αρκετά πιθανό δεδομένων των αρνητικών τιμών του δείκτη Cronbach's alpha που θα προκύψουν από την εξάλειψη κάποιων συστατικών. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε, ήδη (βλ. παραπάνω), δεν υπάρχουν συστατικά με αρνητική διατύπωση, πχ «ο Διευθυντής δεν ενεργεί με ειλικρίνεια». Μία ακόμη πιθανή εξήγηση για τη χαμηλή τιμή του Cronbach's alpha είναι η ύπαρξη πολλών απαντήσεων που συγκεντρώνουν μηδενικό ποσοστό καθώς κάτι τέτοιο επηρεάζει τη διακύμανση των μεταβλητών στην οποία στηρίζεται ο υπολογισμός του Cronbach's alpha. Για να ελέγξουμε αν συμβαίνει αυτό το ενδεχόμενο, προχωρούμε σε «διαγραφή» των συστατικών όπου παρατηρούνται μηδενικά ή σχεδόν μηδενικά ποσοστά ανά διαθέσιμη απάντηση και υπολογίζουμε εκ νέου την τιμή του Cronbach's alpha. Τα σχετικά αποτελέσματα αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 24 Έλεγχος αξιοπιστίας με το στατιστικό Cronbach's alpha για τα συστατικά στρατηγικής αντιμετώπισης συγκρούσεων του Διευθυντή με εξάλειψη των συστατικών για τα οποία παρατηρούνται μηδενικά ή σχεδόν μηδενικά ποσοστά απαντήσεων

Μέσος όρος στοιχείων:	9,305
Cronbach's Alpha για το σύνολο των στοιχείων:	0,832
Cronbach's Alpha μετά την απαλοιφή κάθε στοιχείου:	
Δρα με ειλικρίνεια και εμπνέει εμπιστοσύνη τόσο με τις ενέργειές του όσο και με τις σχέσεις του και με τη συνεργασία του με τους άλλους	0,790
Ανακεφαλαιώνει, συμπύσσει και αποκρυσταλλώνει όλα όσα έχουν λεχθεί από κάθε εμπλεκόμενο με σκοπό να του δοθεί η δυνατότητα να ενώσει όλες τις σκέψεις του και να διατηρήσει τη συνοχή τους	0,712
Αντικατοπτρίζει και αποδίδει τα συναισθηματικά στοιχεία που εισέπραξε, κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής του παρέμβασης, από τους εμπλεκομένους στη σύγκρουση	0,799

Ο παραπάνω πίνακας καθιστά εμφανές ότι η χαμηλή τιμή του δείκτη Cronbach's alpha οφείλεται στην ύπαρξη πολλών μηδενικών ή σχεδόν μηδενικών ποσοστών απαντήσεων. Είναι αξιοσημείωτο ότι, η «βελτίωση» της τιμής του δείκτη Cronbach's alpha σε αποδεκτά επίπεδα (εδώ 0,832) προϋποθέτει την εξάλειψη 8 από τα 11 αρχικά συστατικά της στρατηγικής και κάτι τέτοιο καθιστά τον υπολογισμό ενιαίου σκορ στρατηγικής ακατάλληλο. Συνεπώς, τα συμπεράσματα για το υπό εξέταση ζήτημα στηρίζονται στην ανάλυση ανά συστατικό. Άρα...

Ερώτημα ΣΗ2...

Η στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων του Διευθυντή

Απάντηση...

Περιλαμβάνει, κυρίως, το συνυπολογισμό της άποψης και των συναισθημάτων των εμπλεκόμενων, την αντικειμενική και ακριβή αντίληψη της συμπεριφοράς των άλλων και την παροχή δυνατότητας στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους

5.3.3 Σχέση ανταπόκρισης & στρατηγικής επίλυσης με την προσωπικότητα

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των τύπων ανταπόκρισης του Διευθυντή και των στοιχείων της προσωπικότητάς του. Οι στατιστικά σημαντικές τιμές του συντελεστή επισημαίνονται με έντονη και κόκκινη γραφή (οι τιμές sig παραλείπονται προς εξοικονόμηση χώρου αλλά είναι διαθέσιμες από το συντάκτη της εργασίας).

Πίνακας 25 Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στους τύπους ανταπόκρισης του Διευθυντή στις συγκρούσεις και των στοιχείων προσωπικότητάς του

	Στοιχεία προσωπικότητας ⁽²⁾								
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Τύποι	A	0,31	-0,2	-0,14	0,04	0,27	0,26	0,18	0,19

ανταπόκρισης ⁽¹⁾	B	0,31	-0,2	-0,14	0,04	0,27	0,26	0,18	0,19
	Γ	0,05	0,36	0,32	0,24	0,18	0,31	0,24	0,07
	Δ	-0,41	0,18	0,14	-0,18	-0,37	-0,23	-0,12	-0,09
	E	0,01	-0,29	-0,30	-0,08	-0,11	-0,41	-0,34	-0,23

(1)

A: Επεμβαίνει άμεσα και δίνει λύση χωρίς να αφογκραστεί τους εμπλεκόμενους

B: Επεμβαίνει άμεσα και, αφού αφογκραστεί τους εμπλεκόμενους, δίνει λύση

Γ: Επεμβαίνει άμεσα, αφογκράζεται τους εμπλεκόμενους και, αφού συμβουλευτεί και τρίτους, δίνει λύση

Δ: Δεν επεμβαίνει παρά μόνο όταν η κατάσταση έχει φτάσει στο «απροχώρητο»

E: Αδιαφορεί παντελώς

(2)

1: Ακεραιότητα

2: Αποφασιστικότητα

3: Ικανότητα

4: Όραμα

5: Δημιουργία καλών σχέσεων με άλλους

6: Ευαισθησία προς τους άλλους

7: Προσαρμογή σε νέα δεδομένα

8: Διαμόρφωσης μιας αποτελεσματικής ομάδας διδασκόντων

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει, αρχικά, ότι στις περισσότερες περιπτώσεις (ζεύγη στοιχείων προσωπικότητας-τύπου ανταπόκρισης), η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η μέγιστη απόλυτη τιμή του συντελεστή συσχέτισης ισούται με 0,41 (ζεύγη 1-Δ και 6-E). Όπως αναφέρει ο Siegel (2000), απόλυτες τιμές «μακριά» από το 1, όπως στην παρούσα περίπτωση, πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή καθώς υποδεικνύουν αδύναμη συσχέτιση. Το βασικότερο συμπέρασμα (με την επιφύλαξη που μόλις εκφράστηκε) που εξάγεται από τον παραπάνω πίνακα, προκύπτει από τη θετική συσχέτιση των στοιχείων της προσωπικότητας με τους τύπους ανταπόκρισης που συνίστανται σε άμεση επέμβαση και η αρνητική συσχέτιση των στοιχείων της προσωπικότητας με τους τύπους ανταπόκρισης που συνίστανται σε καθυστέρηση ή αδιαφορία. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός των θετικών στοιχείων της προσωπικότητας του Διευθυντή τόσο υψηλότερη είναι η συχνότητα ανταπόκρισης με άμεση επέμβαση και, αντίστοιχα, τόσο μικρότερη η συχνότητα ανταπόκρισης με καθυστέρηση ή αδιαφορία.

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των συστατικών της στρατηγικής επίλυσης των συγκρούσεων του Διευθυντή και των στοιχείων της προσωπικότητάς του. Οι στατιστικά σημαντικές τιμές του συντελεστή επισημαίνονται με έντονη και κόκκινη γραφή (οι τιμές sig παραλείπονται προς εξοικονόμηση χώρου αλλά είναι διαθέσιμες από το συντάκτη της εργασίας).

Πίνακας 26 Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στα συστατικά της στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων του Διευθυντή και των στοιχείων προσωπικότητας του

		Στοιχεία προσωπικότητας ⁽²⁾							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Συστατικά Στρατηγικής ⁽¹⁾	A	0,10	-0,04	0,07	-0,28	-0,15	0,01	-0,09	-0,13
	B	0,17	-0,17	-0,05	-0,28	-0,11	-0,01	-0,20	-0,21
	Γ	0,35	-0,22	-0,09	-0,18	0,04	0,12	-0,20	-0,13
	Δ	-0,18	0,12	0,03	0,24	0,10	-0,06	0,29	0,21
	E	0,34	0,01	0,14	-0,07	0,19	0,04	0,13	0,10
	Z	0,02	-0,10	-0,07	-0,26	-0,32	-0,37	-0,26	-0,28
	H	-0,40	-0,04	-0,10	-0,32	-0,44	-0,38	-0,23	-0,10
	Θ	-0,17	-0,17	-0,20	-0,03	-0,07	-0,22	-0,10	-0,10
	I	0,28	0,15	0,17	0,22	0,32	0,18	0,39	0,19
	K	0,24	-0,40	-0,30	-0,11	0,11	-0,00	-0,20	-0,16
	Λ	0,28	-0,27	-0,21	0,09	0,25	0,20	-0,11	0,02

(1)

A: Δρα με ειλικρίνεια και εμπνέει εμπιστοσύνη

B: Αναγνωρίζει ως αξία σεβασμού κάθε ανθρώπινη ύπαρξη

Γ: Λαμβάνει υπόψη την άποψη και τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου

Δ: Περιλαμβάνει την αποστολή του σωστού μηνύματος

E: Δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους

Z: Είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων

H: Ανοικτές ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους

Θ: Με λεκτική και μη λεκτική ενθάρρυνση βοηθά κάθε μέλος της σύγκρουσης να συνεχίσει να μιλά

I: Χρησιμοποιεί λέξεις κλειδιά για να δείξει ότι έχει ακούσει κάθε εμπλεκόμενο

K: Ανακεφαλαιώνει, συμπύκνωση και αποκρυσταλλώνει όλα όσα έχουν λεχθεί

Λ: Αντικατοπτρίζει και αποδίδει τα συναισθηματικά στοιχεία που εισέπραξε

(2)

1: Ακεραιότητα

2: Αποφασιστικότητα

3: Ικανότητα

4: Όραμα

5: Δημιουργία καλών σχέσεων με άλλους

6: Ευαισθησία προς τους άλλους

7: Προσαρμογή σε νέα δεδομένα

8: Διαμόρφωσης μιας αποτελεσματικής ομάδας διδασκόντων

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντική στις περισσότερες περιπτώσεις αλλά η ένταση της συσχέτισης είναι εκ νέου περιορισμένη καθώς η απόλυτη τιμή του συντελεστή συσχέτισης δεν υπερβαίνει την τιμή 0,44. Εξετάζοντας τα πρόσημα των συντελεστών συσχέτισης, προκύπτει ότι η εμφάνιση κάποιων συστατικών στρατηγικής ευνοείται από το σύνολο των στοιχείων προσωπικότητας, η εμφάνιση κάποιων συστατικών στρατηγικής δεν ευνοείται από το σύνολο των στοιχείων προσωπικότητας ενώ η εμφάνιση κάποιων συστατικών στρατηγικής ευνοείται από κάποια και δεν ευνοείται από άλλα στοιχεία της προσωπικότητας. Αναλυτικότερα, η παροχή δυνατότητας στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους και η χρήση λέξεων-κλειδιά που αποδεικνύουν ότι ο Διευθυντής έχει ακούσει κάθε εμπλεκόμενο εμφανίζονται συχνότερα όταν η συχνότητα εμφάνισης των στοιχείων της προσωπικότητας είναι υψηλότερη. Αντίθετα, η ειλικρίνεια, η αντικειμενικότητα, οι ανοικτές ερωτήσεις και η λεκτική και μη λεκτική ενθάρρυνση εμφανίζονται συχνότερα όταν η εμφάνιση των στοιχείων της προσωπικότητας είναι χαμηλή. Για τα υπόλοιπα στοιχεία στρατηγικής, κάποια σχετίζονται θετικά και κάποια αρνητικά με το εκάστοτε στοιχείο προσωπικότητας. Άρα...

Ερώτημα ΣΗ3...

Η σχέση της ανταπόκρισης και της στρατηγικής του Διευθυντή με την προσωπικότητά του

Απάντηση...

Η άμεση επέμβαση σχετίζεται με την ισχυρή

προσωπικότητα του Διευθυντή ενώ η σχέση της προσωπικότητας με τη στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων δεν είναι πάντα προς την ίδια κατεύθυνση

5.3.4 Σχέση ικανοποίησης από την επίλυση με την ανταπόκριση και τη στρατηγική επίλυσης

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης του Pearson ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης από την επίλυση και των τύπων ανταπόκρισης. Οι στατιστικά σημαντικές τιμές του συντελεστή επισημαίνονται με έντονη και κόκκινη γραφή (οι τιμές sig παραλείπονται προς εξοικονόμηση χώρου αλλά είναι διαθέσιμες από το συντάκτη της εργασίας).

Πίνακας 27 Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης από την επίλυση της σύγκρουσης και τους τύπους ανταπόκρισης στη σύγκρουση από το Διευθυντή

	Τύποι ανταπόκρισης ⁽¹⁾				
	A	B	Γ	Δ	E
Βαθμός ικανοποίησης	0,21	0,21	0,09	-0,36	0,05

(1)

A: Επεμβαίνει άμεσα και δίνει λύση χωρίς να αφογκραστεί τους εμπλεκόμενους

B: Επεμβαίνει άμεσα και, αφού αφογκραστεί τους εμπλεκόμενους, δίνει λύση

Γ: Επεμβαίνει άμεσα, αφογκράζεται τους εμπλεκόμενους και, αφού συμβουλευτεί και τρίτους, δίνει λύση

Δ: Δεν επεμβαίνει παρά μόνο όταν η κατάσταση έχει φτάσει στο «απροχώρητο»

E: Αδιαφορεί παντελώς

Όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, η ένταση της συσχέτισης, όπου η τιμή του συντελεστή είναι στατιστικά σημαντική, είναι περιορισμένη. Επιπρόσθετα, ο βαθμός ικανοποίησης δε σχετίζεται σημαντικά με 2 από τους 5 τύπους ανταπόκρισης. Εξετάζοντας τις περιπτώσεις σημαντικής συσχέτισης, προκύπτει ότι η ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με την άμεση επέμβαση και λύση (είτε κατόπιν είτε χωρίς ακρόαση των εμπλεκόμενων) υποδεικνύοντας, έτσι, ότι η άμεση αντιμετώπιση των συγκρούσεων συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Αντίθετα, η ικανοποίηση συνδέεται αρνητικά με την καθυστερημένη παρέμβαση. Ωστόσο,

υπενθυμίζεται ότι η ένταση της συσχέτισης είναι περιορισμένη και, έτσι, τα παραπάνω ευρήματα πρέπει να υιοθετούνται με σχετική επιφύλαξη.

Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης του Pearson ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης από την επίλυση και τα συστατικά της στρατηγικής επίλυσης των συγκρούσεων. Οι στατιστικά σημαντικές τιμές του συντελεστή επισημαίνονται με έντονη και κόκκινη γραφή (οι τιμές sig παραλείπονται προς εξοικονόμηση χώρου αλλά είναι διαθέσιμες από το συντάκτη της εργασίας).

Πίνακας 28 Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης από την επίλυση της σύγκρουσης και τα συστατικά της στρατηγικής επίλυσης του Διευθυντή

		Συστατικά Στρατηγικής ⁽¹⁾										
		A	B	Γ	Δ	E	Z	H	Θ	I	K	Λ
Βαθμός ικανοποίη σης		-	-	-	0,4	0,0	-	-	-	0,5	-	0,1
		0,34	0,43	0,33	5	8	0,12	0,49	0,20	2	0,14	3

(1)

A: Δρα με ειλικρίνεια και εμπνέει εμπιστοσύνη

B: Αναγνωρίζει ως άξια σεβασμού κάθε ανθρώπινη ύπαρξη

Γ: Λαμβάνει υπόψη την άποψη και τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου

Δ: Περιλαμβάνει την αποστολή του σωστού μηνύματος

E: Δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους

Z: Είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων

H: Ανοικτές ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους

Θ: Με λεκτική και μη λεκτική ενθάρρυνση βοηθά κάθε μέλος της σύγκρουσης να συνεχίσει να μιλά

I: Χρησιμοποιεί λέξεις κλειδιά για να δείξει ότι έχει ακούσει κάθε εμπλεκόμενο

K: Ανακεφαλαιώνει, συμπύκνει και αποκρυσταλλώνει όλα όσα έχουν λεχθεί

Λ: Αντικατοπτρίζει και αποδίδει τα συναισθηματικά στοιχεία που εισέπραξε

Αρχικά, από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης και τα περισσότερα συστατικά στρατηγικής. Ωστόσο, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, η ένταση της συσχέτισης είναι περιορισμένη: η μεγαλύτερη απόλυτη τιμή του συντελεστή συσχέτισης ισούται με 0,52. Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι οι μοναδικές θετικές συσχετίσεις του βαθμού ικανοποίησης αφορούν στην αποστολή του σωστού μηνύματος και της χρήσης λέξεων-κλειδιά εκ μέρους του Διευθυντή ως απόδειξη

ακρόασης κάθε εμπλεκόμενου υποδεικνύοντας ότι όσο πιο συχνά εμφανίζονται τα εν λόγω συστατικά τόσο υψηλότερος βαθμός ικανοποίησης από την επίλυση της σύγκρουσης παρατηρείται. Αντίθετα, η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης της δράσης με ειλικρίνεια, της αναγνώριση της ανθρώπινης ύπαρξης, της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και των ανοικτών ερωτήσεων που δίνουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Η εν λόγω αρνητική συσχέτιση θα μπορούσε να αποδοθεί στην επιθυμία των διδασκόντων για δραστική επίλυση των συγκρούσεων καθώς, όπως αναφέρθηκε κατά το σχολιασμό του προηγούμενου πίνακα, η ικανοποίηση από την επίλυση σχετίζεται θετικά με την αμεσότητα επέμβασης εκ μέρους του Διευθυντή. Συνεπώς, «βελούδινα» συστατικά της στρατηγικής επίλυσης ενδεχομένως δεν είναι ευπρόσδεκτα από τους διδάσκοντες. Άρα...

Ερώτημα ΣΗ4...

Η σχέση του βαθμού ικανοποίησης των διδασκόντων από την επίλυση των συγκρούσεων με την ανταπόκριση και τη στρατηγική επίλυσης συγκρούσεων του Διευθυντή

Απάντηση...

Η άμεση αντιμετώπιση των συγκρούσεων σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση ενώ τα συστατικά στρατηγικής που δε συνδέονται με την αμεσότητα σχετίζονται αρνητικά με το βαθμό ικανοποίησης

Κεφάλαιο 6 : Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα αναλύθηκαν εμπειρικά τα ζητήματα των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικών μονάδων και η σχέση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και τις συγκρούσεις. Για τις ανάγκες της εμπειρικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου από 177 υποκείμενα (διδάσκοντες). Το δείγμα αποτελείται, κυρίως, από γυναίκες ηλικίας 26-50 ετών με πρόσθετη μόρφωση επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και γνώση μίας ξένης γλώσσας. Τα υποκείμενα του δείγματος διαθέτουν διδακτική εμπειρία άνω των 5 ετών αλλά μηδενική εμπειρία σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας. Επιπλέον, εργάζονται σε σχολική μονάδα όπου ο σύλλογος διδασκόντων αριθμεί 11-30 μέλη (κυρίως γυναίκες ηλικίας 26-50 ετών με διδακτική εμπειρία άνω των 3 ετών) και δεν υπάρχει έντονο διαπολιτισμικό στοιχείο. Επιπρόσθετα, τα υποκείμενα του δείγματος δεν γνωρίζουν επαρκώς το περιεχόμενο του όρου «σύγκρουση». Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα συνοψίζονται αμέσως παρακάτω.

Όσον αφορά στις συγκρούσεις, διαπιστώθηκε ότι, τις περισσότερες φορές, οι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων ή ανάμεσα σε μαθητές και διδάσκοντες. Συνεπώς, παρατηρούνται τόσο κάθετες όσο και οριζόντιες συγκρούσεις στα ελληνικά σχολεία. Οι συγκρούσεις στη σχολική μονάδα μπορούν να αποδοθούν, κυρίως, στα ασαφή όρια εξουσίας, στη μη συμμόρφωση με κανόνες και πολιτικές, στην ανομοιογένεια εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού και τις αντιθέσεις μεταξύ ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα. Άρα, οι συγκρούσεις αποδίδονται, κυρίως, σε οργανωτικές ανεπάρκειες και αντικρουόμενους στόχους. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι διδάσκοντες επιλέγουν να μη συμμετάσχουν οι ίδιοι στην επίλυση της σύγκρουσης στην οποία εμπλέκονται. Συνεπώς, οι διδάσκοντες υιοθετούν τα αποφευκτικό στυλ αντίδρασης στις συγκρούσεις. Το αποφευκτικό στυλ ευθύνεται, ίσως, για το γεγονός ότι οι περισσότερες συγκρούσεις λύνονται με παρέμβαση τρίτων και όχι από τους εμπλεκόμενους αυτούς καθ'αυτούς. Με άλλα λόγια, η επίλυση των συγκρούσεων πραγματοποιείται μέσω της διαδικασίας διαμεσολάβησης. Παρά την, έστω και περιορισμένη, ικανοποίηση των διδασκόντων για την επίλυση των συγκρούσεων, προκύπτει ότι οι περιπτώσεις όπου η επίλυση της σύγκρουσης είναι εποικοδομητική είναι ίσες, σε πλήθος, με τις περιπτώσεις όπου η

επίλυση της σύγκρουσης είναι μη εποικοδομητική. Κατά συνέπεια, οι συγκρούσεις στα ελληνικά σχολεία είναι τόσο λειτουργικές όσο και δυσλειτουργικές.

Εξετάζοντας το βασικό προσδιοριστικό παράγοντα του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και, πιο συγκεκριμένα, την προσωπικότητά του, προέκυψε ότι οι διδάσκοντες αξιολογούν θετικά το σύνολο της προσωπικότητας των Διευθυντών τους αλλά σε ιδιαίτερα οριακό σημείο. Τα στοιχεία της προσωπικότητας, που κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων, παρατηρούνται σε μεγάλο βαθμό, αφορούν στην ικανότητα γενικά του Διευθυντή, στη διατύπωση εκ μέρους του οράματος, την ακεραιότητά του. Αντίθετα, στοιχεία όπως η ικανότητα δημιουργίας καλών σχέσεων με άλλους, η ικανότητα διαμόρφωσης αποτελεσματικής ομάδας διδασκόντων, η αποφασιστικότητα και η ευαισθησία προς τους άλλους δε χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του Διευθυντή. Η έλλειψη αποφασιστικότητας «ευθύνεται», πιθανώς, για την αδυναμία ανεξάρτητης λήψης αποφάσεων εκ μέρους του Διευθυντή σε κάθε περίπτωση. Όπως προκύπτει από την έρευνα, μέρος των αποφάσεων λαμβάνεται ατομικά και μέρος αυτών από κοινού αλλά, σε κάθε περίπτωση, η λήψη αποφάσεων πραγματοποιείται κατόπιν ανοικτής συζήτησης. Παρόμοια στρατηγική εφαρμόζεται από τους Διευθυντές κατά την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο η οποία δε πραγματοποιείται πάντα από τον Διευθυντή (προσωπικά) αλλά και κατόπιν λήψης συμβουλής από τρίτους. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι Διευθυντές των σχολείων υιοθετούν στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει τόσο στοιχεία συμμετοχής όσο και στοιχεία αυτονομίας. Κατά συνέπεια, θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως στυλ ηγεσίας του Διευθυντή το Συμβουλευτικό και το Δημοκρατικό. Αντίθετα, ο ορισμός του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή ως «μετασχηματιστικό» θα προσέκρουε στο γεγονός ότι οι περισσότεροι Διευθυντές αδυνατούν να εμπνεύσουν-παρωθήσουν τους διδάσκοντες καθώς τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν πολύ χαμηλό βαθμός παρώθησης προς τους διδάσκοντες τόσο σε προσωπικό όσο και συλλογικό επίπεδο.

Εξετάζοντας τη σχέση του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή και των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα διαπιστώθηκε, αρχικά, ότι το στυλ ηγεσίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, το στυλ αντίδρασης του Διευθυντή στις συγκρούσεις. Για παράδειγμα, το συμμετοχικό στυλ λήψης αποφάσεων μεταφράζεται, κατά την αντιμετώπιση συγκρούσεων, σε ακρόαση των εμπλεκόμενων, λήψη συμβουλής από τρίτους και επίλυση της σύγκρουσης. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι η πληρότητα της προσωπικότητας του Διευθυντή συνδέεται ευθέως με την αμεσότητα της αντίδρασης

(πληρέστερη προσωπικότητα σημαίνει αμεσότερη αντίδραση και το αντίστροφο). Η προσωπικότητα του Διευθυντή μπορεί να διαδραματίσει επίσης, σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση των διδασκόντων από την επίλυση των συγκρούσεων. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση σχετίζεται ευθέως με την αμεσότητα επέμβασης. Κατά συνέπεια, ένας Διευθυντής με ισχυρή προσωπικότητα μπορεί να επέμβει αμεσότερα για να επιλύσει μία σύγκρουση γεγονός που θα αύξηση την ικανοποίηση των υφισταμένων του. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι, από τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα συστατικά της στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων και της ικανοποίησης από την επίλυση συγκρούσεων δεν προέκυψαν ισχυρές αποδείξεις που να τεκμηριώνουν ότι το πώς επιλύεται μία σύγκρουση επηρεάζει την ικανοποίηση που προκύπτει από την επίλυσή της. Με πιο απλά λόγια, δεδομένου ότι η αντίδραση στη σύγκρουση είναι άμεση, αυτό που διαμορφώνει την ικανοποίηση από την επίλυση της σύγκρουσης είναι αυτή καθαυτή η επίλυση (ως γεγονός) και όχι ο τρόπος (στρατηγική) με τον οποίο αυτή επιτυγχάνεται.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adeyemi, T.O. (2009). Principal's management of conflicts in public secondary schools in Ondo State, Nigeria: A critical survey. *Educational Research and Review*, 4(9), 418- 426.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Andreadou, A.A., & Athanasoula- Reppa, A. (2011). *Types of conflict in the school and their regulation by headmaster: An empirical research in schools of the Prefecture of Western Attica*. International Conference ‘Human Rights and Violent Behaviour: The Social and educational perspective. University of Cyprus, Nicosia, Cyprus 18-19 November 2011, Daphne Project.

Andrews R. and Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44, 9-11.

Ανθής, Χ.Κ., & Κακλαμάνης, Κ.Θ. (2011). *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.

Barnett, A.M., Marsch, H.W., & Craven, R.G. (2005). *What type of school leadership satisfies teachers? A mixed method approach to teachers' perceptions of satisfaction*. Conference 27th November- 1st December, Parramatta, N.S.W, Australia.

Bhat, a.b., Rangnekar, S., & Barua, M.K. (2012). Relationship of conflict management levels and leadership styles: A study in Indian manufacturing sector. National Conference on Emerging Challenges for Sustainable Business, retrieved from AB Bhat, S Rangnekar, MK Barua - National Conference on Emerging ..., 2012 - domsiitr.info.

Blake, r. & Mouton, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf Publishing

Γερασίμου, Μ. (2008). *Διερεύνηση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο*. Πτυχιακή Εργασία για το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας στο νέο Οικονομικό Περιβάλλον. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

CIPD. (2008). *Leadership and the management of conflict at work: Survey Report*, retrieved from <http://www.cipd.co.uk/NR/rdonlyres/E426E492-7AED-46A6-B8F5-92B9CF9725C5/0/4545Leadershipconflict.pdf>.

Coleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Primal leadership: The hidden driver of great performance*. Harvard: Harvard Business Press.

Crossman, A. and Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers, *Educational Management Administration Leadership*, 34, 29-46.

De Dreu, C.K., & Beersma, B. (2005). Conflicts in organisations: Beyond effectiveness and performance. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 14(2), 105- 117.

Eagly, A.H., & Johannesen-Schmidt, M.C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57: 781- 797.

Επιτροπάκη, Ο. (2009). Κρίση ηγεσίας και ηγεσία εν μέσω κρίσης, retrieved from <http://www.alba.edu.gr/faculty/Documents/Epitropaki%20siite.pdf>.

Fleetwood, K.L. (1987). *The conflict management styles and strategies of educational managers*. Thesis for the Faculty of University of Delaware, in partial fulfilment of Master of Arts in Communication. Delaware: University of Delaware.

Forsyth, D.R. (2010). *Group dynamics*. Belmont: Wadsworth.

- Fullan, M. (2003). *Effective educational leadership*. London: Sage
- Ghaffar, A. (2010). Conflicts in schools: its causes and management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(11), 212- 227.
- Hendel, T., Fish, M., & Galon, V.C. (2005). Leadership style and choice of strategy in conflict management among Israeli nurse managers in general hospitals. *Journal of Nursing Management*, 13, 137- 146.
- Hogan, J., Hogan, R., & Kaiser, R.B. (2010). *Management derailment: Personality assessment and mitigation*. In S. Zedeck (Eds.) *Handbook of industrial and organisational psychology*. Washington, D.C.: APA.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2011). *Social psychology*. Essex: Pearson Education Limited.
- Ikoya, P.O., & Akinseinde, S.I. (2009). Variability pattern in conflict management among school administrators of secondary schools in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 20(3), 223- 230.
- Iravo, M.A. (2011). Conflict management in Kenya secondary schools. *KCA Journal of Business Management*, 3(1), 48- 56.
- Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 99- 100, 69- 113.
- Kgomo, S.M. (2006). *Conflict management of women principals in primary schools in Hammanskraal, Gauteng*. Master Thesis in Education Management. Gauteng: University of South Africa.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κυριακίδου, Χ. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πτυχιακή Εργασία για το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κυριατζάκου, Κ. (2009). *Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία για το Τμήμα Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κωνσταντούρα, Ε., & Καζάλη, Α. (2011). *Οργανωσιακές συγκρούσεις*. Πτυχιακή Εργασία για το Τμήμα Διοίκησης. Ηράκλειο: Τεχνολογικό Ίδρυμα Κρήτης.

Lezotte, L.W. (1991). *Creating the total quality of effective school*. Okemos, MI: Effective schools Products Ltd.

Longaretti, L., & Wilson, J. (2006). The impact of perceptions on conflict management. *Educational Research Quarterly*, 29 (4), 3-15.

Μαλαγκονιάρη, Ε. (2010). *Μοντέλα ηγεσίας και τεχνικές παρακίνησης στις ελληνικές επιχειρήσεις*. Πτυχιακή Εργασία για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Νέες Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων». Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Meriwether, G. (2013). Leadership in crisis, retrieved from <http://www.leadershipchallenge.com/Leaders-Section-Articles-Stories-Detail/leadership-in-crisis.aspx>.

Μιχιώτης, Σ. (2007). *Τεχνικές διαπραγμάτευσης*. Αθήνα: ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ.

Montana, P., & Charnov, B.H. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Morris, M.W., Williams, K.Y., Leung, K., Larrick, R., et. al., (1998). Accounting for cross-national differences. *Journal of International Business Studies*, 29(4), 729- 747.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Tasmania: Education and Training Policy Division, OECD.
- Munduate, L., Ganaza, J., Peiro, J..M., & Euwema, M. (1999). Patterns of styles in conflict management and effectiveness. *Journal of Conflict Management*, 10(1), 5-24.
- Nelson, D.L., & Quick, J.C. *Organisational behaviours: Foundations, realities and challenges*. St. Paul: West Education of Publishing
- Northouse, P.G. (2012). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Okotoni, O., & Okotoni, A. (2003). *Conflict management in Osun State, Nigeria*. *Nordic Journal of African Studies*, 12(1), 23-28.
- Παπαναούμ, Ζ.Π. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παυλάκη, Θ. (2009). *Ηγεσία- management και το προφίλ του οικονομικού ηγέτη στο σύγχρονο κόσμο*. Πτυχιακή Εργασία για το Τμήμα Λογιστικής. Κοζάνη: ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας.
- Περάκη, Β. (2008). *Πρώτα συμπεράσματα από την ολοκλήρωση του έργου «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης»: Ανάγκες και προοπτικές για το μέλλον*. Συνέδριο «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις- αποτελέσματα- προοπτικές, 19-20 Ιουνίου. Βόλος: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Pondy, L.R. (1969). Varieties in organisational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14(4), 499- 505.

Pruit, D.G., Rubin, J.Z., & Kim, S.H. (2003). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. New York: McGraw- Hill.

Richmond, V.P., Wagner, J.P., & McCroskey, J.C. (1983). The impact of perceptions of leadership styles, use of power and conflict management style on organisational outcomes. *Communication Quarterly*, 3(11), 27- 36.

Saitis, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor Analysis of the Greek Reality, *Management in Education*, 21(2), 23-27.

Σαΐτης, Χ.Α. (2005). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence: Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185- 211.

Sayeed, O.B., & Mathur, H.B. (1980). Leadership behaviour and conflict management strategies. *ViKalpa*, 5(4), 275- 282.

Siegel, A. F. (2000) *Practical Business Statistics – Fourth Edition*, Irwin McGraw Hill

Schaubhut, N.A. (2007). *Technical brief for the Thomas-Kilmann conflict mode instrument: Description of the updated normative sample and implications for use*. US: CPP Research Department.

Slabbert, A.D. (2004). Conflict management styles in traditional organisations. *The Social Science Journal*, 41: 83- 92. doi: 10.1016/j.soscij.2003.10.007.

Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administrative Quarterly*, 44(3), 359- 390. doi: 10.11771/001316IX08318957.

The Foundation Coalition, (2002). Understanding conflict and conflict management, retrieved from <http://www.foundationcoalition.org/publications/brochures/conflict.pdf>.

Thomas, K. (1976). Conflict and conflict management. In M.D. Dunnette (Eds.), *Handbook of industrial and organisational psychology*, Volume 1. Chicago: Rand McNally Publishers.

Townsend, T. (2011). School leadership in the twenty-first century: Different approaches to common problem? *School Leadership and Management*, 31(2), 93-103. doi: 10.1080/13632434.2011.572419.

University of Pittsburgh, (2008). Myths about conflicts, retrieved from <http://www.speaking.pitt.edu/student/groups/smallgroupmyths.html>.

Van De Vliert, E., Ekwema, M.C. & Huismaus, S.E. (1995). Managing conflict with a subordinate or a superior effectiveness of conglomerated behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 80, 271- 281.

Wilmot, W.W., & Hocker, J. (2011). *Interpersonal conflict*. New York: McGraw-Hill.

Χατζηκιάν, Γ. (2010). *Διαχείριση Συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, επικοινωνία και υποκίνηση*, retrieved from <http://www.innovation-ideas.gr/club/basicMemberMaterial/texts/15.pdf>.

Χατζόγλου, Ν. (2010). *Μορφές ηγεσίας στο σύγχρονο project management*. Πτυχιακή εργασία για το Τμήμα MBA. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χρίστου, Ε. (2010). *Ηγεσία και διεύθυνση στην εκπαίδευση: Εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές ομάδες της Κύπρου*. Πτυχιακή Εργασία για το Τμήμα Οικονομίας και Οικολογίας. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Yasmi, Y. (2007). Institutionalisation of conflict capability in the management of natural resources: Theoretical perspectives and empirical experience in Indonesia. Wageningen: Wageningen University.

Zafar, H. (2011). Assessing the relationship between leadership and conflict management styles in the banking sector of Pakistan. *Pakistan Business Review*, 243-265.

Wells, C.S. and Wollack, J.A. (2003) “An Instructor’s Guide to Understanding Test Reliability”, Office of Testing and Evaluation Services, University of Wisconsin-Madison:

<http://testing.wisc.edu/Reliability.pdf>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αγαπητέ/ή συνάδελφε

το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «**Στυλ Ηγεσίας & Τρόποι Διευθέτησης Συγκρούσεων σε Σχολικές Μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Ν. Πέλλας**».

Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι πολύ σύντομος και δεν αναμένεται να ξεπεράσει τα 10 λεπτά. Ωστόσο, η πληροφόρηση που θα προκύψει είναι απαραίτητη και ιδιαίτερος χρήσιμη για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και οποιαδήποτε πληροφορία αναφέρεται σε αυτό θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι οικειοθελής. Εφόσον, όμως, επιθυμείτε να συμβάλλετε κι εσείς σε αυτήν, παρακαλείσθε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Θυμηθείτε, άλλωστε, ότι οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και κανείς, πλην των υπευθύνων της έρευνας, δε θα έχει πρόσβαση σε αυτές.

Με εκτίμηση,

Αγγελίδης Νικόλαος ΠΕ 70 nangelidis@sch.gr

Μεταπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Σε κάθε ερώτηση που ακολουθεί, σημειώστε X σε μία ΜΟΝΟ ΜΙΑ από τις διαθέσιμες απαντήσεις (εκείνη που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο) εκτός αν ζητείται κάτι διαφορετικό.

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- Μέχρι και 25 ετών
- 26-35 ετών
- 36-50 ετών
- Άνω των 50 ετών

3. Συνολική εμπειρία ως εκπαιδευτικός

- Μέχρι και 2 έτη
- 3-5 έτη
- 6-10 έτη
- Άνω των 10 ετών

4. Εμπειρία σε διευθυντική σχέση ως εκπαιδευτικός

- Καθόλου
- 1-2 έτη
- 3-5 έτη
- Άνω των 5 ετών

5. Πρόσθετες σπουδές (πέραν του βασικού πτυχίου ΑΕΙ και εκτός ξένων γλωσσών)

- Σεμινάρια εξειδίκευσης
- Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Διδακτορικό δίπλωμα

6. Γνώση ξένων γλωσσών σε ικανοποιητικό επίπεδο (ικανότητα τουλάχιστον κατανόησης γραπτού κειμένου καθημερινότητας, πχ άρθρο σε εφημερίδα)

- Καμία ξένη γλώσσα
- Μία ξένη γλώσσα
- Δύο ξένες γλώσσες
- Πάνω από δύο ξένες γλώσσες

7. Από πόσα μέλη αποτελείται ο σύλλογος διδασκόντων στο σχολείο που εργάζεστε;

- Μέχρι και 10 μέλη
- 11 έως 15 μέλη
- 16 έως 30 μέλη
- Άνω των 30 μελών

8. Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου που εργάζεστε αποτελείται, κυρίως, από

- Άνδρες
- Γυναίκες
- Άνδρες και γυναίκες στην ίδια, περίπου, αναλογία

9. Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου που εργάζεστε αποτελείται, κυρίως, από άτομα ηλικίας

- Μέχρι και 25 ετών
- 26-35 ετών
- 36-50 ετών
- Άνω των 50 ετών

10. Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου που εργάζεστε αποτελείται, κυρίως, από άτομα

- Με διδακτική εμπειρία από 0 έως και 2 έτη
- Με διδακτική εμπειρία από 3 έως και 5 έτη
- Με διδακτική εμπειρία άνω των 5 ετών

11. Κατά τη γνώμη σας, πόσο έντονο είναι το διαπολιτισμικό στοιχείο στο σχολείο που εργάζεστε;

- Σχεδόν ανύπαρκτο. Υπάρχουν ελάχιστοι μαθητές-διδάσκοντες με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία
- Απλώς εμφανές. Η παρουσία μαθητών-διδασκόντων με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία είναι αισθητή αλλά δε διαφοροποιεί σημαντικά τα πολιτισμικά στοιχεία που επικρατούν στο σχολείο
- Πολύ εμφανές. Η παρουσία μαθητών-διδασκόντων με διαφορετικά πολιτισμικά είναι τέτοια που προσδίδει στο σχολείο το χαρακτήρα της πολυπολιτισμικότητας

12. Κατά τη γνώμη σας, ποιο από τα παρακάτω αποδίδει πληρέστερα την έννοια του όρου «σύγκρουση»;

- Διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων-ομάδων
- Διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων-ομάδων για την υπεράσπιση ιδίων συμφερόντων
- Διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων-ομάδων που εκπορεύεται από βαθύτερα αίτια, όπως οι αξίες στη ζωή

- Διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων-ομάδων για την υπεράσπιση ιδίων συμφερόντων που εκπορεύεται από βαθύτερα αίτια, όπως οι αξίες στη ζωή

13. Πόσο συχνά εμφανίζονται οι συγκρούσεις ανάμεσα στα παρακάτω αναφερόμενα «αντίπαλα στρατόπεδα» στο σχολείο που εργάζεστε; (απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X στο κατάλληλο πλαίσιο)

	Ποτέ	Σπάνια	Λίγο συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
1. Μαθητές «εναντίον» μαθητών					
2. Μαθητές «εναντίον» διδασκόντων (εκτός του Διευθυντή)					
3. Μαθητές «εναντίον» Διευθυντή					
4. Μαθητές «εναντίον» θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης					
5. Διδάσκοντες «εναντίον» διδασκόντων (εκτός του Διευθυντή)					
6. Διδάσκοντες «εναντίον» Διευθυντή					
7. Διδάσκοντες (εκτός του Διευθυντή) «εναντίον» θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης					
8. Διευθυντής «εναντίον» θεσμικών οργάνων εκπαίδευσης					

14. Ποιο από τα παρακάτω συνιστά χαρακτηριστικό των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε (απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X στο κατάλληλο πλαίσιο)

	Ποτέ	Σπάνια	Λίγο συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
1. Οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να επιβάλλουν τις απόψεις-ανάγκες τους					
2. Οι εμπλεκόμενοι διαπραγματεύονται με στόχο να αποκομίσουν το μέγιστο δυνατό όφελος για τον εαυτό τους					
3. Οι εμπλεκόμενοι θέτουν ως προτεραιότητα το όφελος της άλλης πλευράς για να υπάρξει ταχύτερη επίλυση της σύγκρουσης					
4. Οι εμπλεκόμενοι δεν επιδιώκουν την επίλυση της σύγκρουσης ελπίζοντας ότι αυτό θα γίνει «ως δια μαγείας»					
5. Οι εμπλεκόμενοι έχουν εκ των προτέρων τη πρόθεση να θυσιάσουν κάποιες από τις επιδιώξεις τους για να συμβάλλουν στην ταχύτερη επίλυση της σύγκρουσης					

15. Κατά τη γνώμη σας, οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζεστε είναι αποτέλεσμα (απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X στο κατάλληλο πλαίσιο)

	Ποτέ	Σπάνια	Λίγο συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
1. Προβληματικής επικοινωνίας ή/και ανεπαρκούς ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία					
2. Ανομοιογένειας εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού, μεγέθους του σχολείου, έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, τρόπου συμμετοχής στο σύστημα εξουσίας ή/και ασαφειών ως προς τις αρμοδιότητες					
3. Υψηλού βαθμού αυταρχισμού και δογματισμού, χαμηλής αυτοαντίληψης, διαφορετικών αντιλήψεων, ιδεολογιών, ενδιαφερόντων, ηλικίας, έλλειψης/ αδυναμίας συνεργασίας ή/και προσωπικών λόγων/ προβλημάτων					
4. Προτεραιοτήτων και τρόπου κατανομής/ χρήσης των πόρων (πχ ηλεκτρονικού εξοπλισμού, χρήσης internet, κονδυλίων για την αγορά βιβλίων, φωτοτυπικών μηχανημάτων, εξοπλισμού γραφείων κλπ)					
5. Αντιθέσεων μεταξύ επίσημα ή ανεπίσημα οργανωμένων ομάδων με διαφορετικά συμφέροντα					
6. Διαφορετικών ή αντίθετων επιλογών για τους στόχους και την πορεία του σχολείου μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας					
7. Αβεβαιότητας/ ανασφάλειας λόγω ανακατατάξεων στο σχολείο ή εσωτερικών προβλημάτων που συνεπάγονται παύση της προβλέψιμης σταθερότητα που υπήρχε προηγουμένως (πχ αλλαγή Διευθυντή, ανακατανομή εκπαιδευτικού προσωπικού, έλλειψη καθηγητών για μεγάλο χρονικό διάστημα)					
8. Διαφορές στις αμοιβές, πρόσθετες αμοιβές και ανταμοιβές (ειδικό επίδομα αγωγής, συμμετοχή σε πανελλαδικές εξετάσεις, ανταμοιβή μαθητών που συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα)					
9. Διαφορετική μέθοδος εκτέλεσης των καθηκόντων					
10. Ασαφή όρια ευθύνης					
11. Ασαφή όρια εξουσίας					
12. Μη συμμόρφωση με κανόνες και πολιτικές					
13. Άλλο:.....					

16. Κατά τη γνώμη σας, με ποιον τρόπο επιχειρείται η επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε; (απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X στο κατάλληλο πλαίσιο)

1. Από τις ομάδες που εμπλέκονται χωρίς παρέμβαση τρίτων
2. Με παρέμβαση τρίτων

	Ποτέ	Σπάνια	Λίγο συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
1.					
2.					

17. Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου που εργάζεστε; (απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X στο κατάλληλο πλαίσιο)

1. Σας υποκινεί προσωπικά
2. Υποκινεί τους συναδέλφους σας

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.					
2.					

18. Κατά τη γνώμη σας, ποιο ή ποια από τα παρακάτω στοιχεία μπορούν να περιγράψουν το Διευθυντή του σχολείου που εργάζεστε; (απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X στο κατάλληλο πλαίσιο)

1. Ακεραιότητα
2. Αποφασιστικότητα
3. Ικανότητα
4. Όραμα
5. Δημιουργία καλών σχέσεων με άλλους
6. Ευαισθησία προς τους άλλους
7. Προσαρμογή σε νέα δεδομένα
8. Διαμόρφωσης μιας αποτελεσματικής-παραγωγικής ομάδας διδασκόντων

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

19. Ο Διευθυντής του σχολείου που εργάζεστε πρόκειται να λάβει μία σημαντική απόφαση που αναμένεται να έχει αντίκτυπο στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Με τρόπο αποφασίζεις; (απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X στο κατάλληλο πλαίσιο)

1. Αποφασίζει μόνος του χωρίς να συλλέξει πληροφορίες πέραν εκείνων που διαθέτει ήδη
2. Αποφασίζει μόνος του αφού, όμως, πρώτα συλλέξει πληροφορίες πέραν εκείνων που διαθέτει ήδη
3. Αποφασίζει μόνος του αφού, όμως, πρώτα συζητήσει το θέμα κατ' ιδίαν με τους

	Ποτέ	Σπάνια	Λίγο συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
1.					
2.					
3.					

περισσότερους διδάσκοντες

4. Αποφασίζει μόνος του αφού, όμως, πρώτα συζητήσει το θέμα σε «ανοικτή» συζήτηση με τους περισσότερους διδάσκοντες παρόντες
5. Επιδιώκει, μέσω «ανοικτής» συζήτησης με τους περισσότερους διδάσκοντες, τη λήψη κοινής απόφασης
6. Αφού παρουσιάσει το υπό εξέταση θέμα, αναθέτει στους υπόλοιπους διδάσκοντες τη λήψη απόφασης

20. Ποια στάση τηρεί ο Διευθυντής του σχολείου που εργάζεστε όταν υποπέσει στην αντίληψή του μία σύγκρουση εντός του σχολείου; (απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X στο κατάλληλο πλαίσιο)

1. Επεμβαίνει άμεσα και δίνει λύση χωρίς να αφογκραστεί τους εμπλεκόμενους
2. Επεμβαίνει άμεσα και, αφού αφογκραστεί τους εμπλεκόμενους, δίνει λύση
3. Επεμβαίνει άμεσα, αφογκράζεται τους εμπλεκόμενους και, αφού συμβουλευτεί και τρίτους, δίνει λύση
4. Δεν επεμβαίνει παρά μόνο όταν η κατάσταση έχει φτάσει στο «απροχώρητο»
5. Αδιαφορεί παντελώς

	Ποτέ	Σπάνια	Λίγο συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά

21. Κατά τη γνώμη σας, τις περισσότερες φορές η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο που εργάζεστε είναι

- Εποικοδομητική υπό την έννοια ότι κάθε εμπλεκόμενος αναγνωρίζει τα λάθη του και εργάζεται για να γεφυρώσει τις διαφορές του με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους
- Μη εποικοδομητική, υπό την έννοια ότι οι διαφορές που οδήγησαν στη σύγκρουση γίνονται εντονότερες και η πιθανότητα μίας νέας σύγκρουσης για τους ίδιους λόγους αυξάνεται

22. Όταν εμπλέκεστε σε μία σύγκρουση είτε εκτός είτε εντός του σχολείου, ποια «στρατηγική» ακολουθείτε τις περισσότερες φορές για να την επιλύσετε;

1. Προσπαθώ να επιβληθώ εκμεταλλευόμενος/η τη σωματική δύναμή μου, την εξουσία που διαθέτω λόγω ιεραρχίας ή την υποστήριξη από τρίτους
2. Διαπραγματεύομαι προσπαθώντας να κερδίσω περισσότερα από αυτά που χάνω
3. Υποχωρώ άμεσα για να επιλυθεί η σύγκρουση έστω κι αν αυτό σημαίνει ότι θα βγω

- χαμένος/η
4. Αδιαφορώ για την επίλυση της σύγκρουσης
 5. Επιδιώκω αμοιβαίες υποχωρήσεις με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους

23. Τα «συστατικά» της στρατηγικής επίλυσης συγκρούσεων που υιοθετεί ο Διευθυντής του σχολείου που εργάζεστε είναι (απαντήστε σε όλες τις περιπτώσεις σημειώνοντας X στο κατάλληλο πλαίσιο)

	Ποτέ	Σπάνια	Λίγο συχνά	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
1. Δρα με ειλικρίνεια και εμπνέει εμπιστοσύνη τόσο με τις ενέργειές του όσο και με τις σχέσεις του και με τη συνεργασία του με τους άλλους					
2. Αναγνωρίζει ως άξια σεβασμού κάθε ανθρώπινη ύπαρξη					
3. Λαμβάνει υπόψη την άποψη και τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, υιοθετεί τον κοινωνικό του ρόλο και ταυτίζεται με τη θέση του					
4. Περιλαμβάνει την αποστολή του σωστού μηνύματος αλλά και την ικανότητα να ακούει τη γνώμη του άλλου					
5. Δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να ξεκαθαρίσουν τα γεγονότα και τα συναισθήματά τους, αλλά και τον απαραίτητο χρόνο, για να ξεπεράσουν τους όποιους ενδοιασμούς τους και να ξεδιπλώσουν τους εαυτούς τους σε όλη τους την έκταση					
6. Είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων					
7. Χρησιμοποιεί ανοικτές ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να εξερευνήσουν τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα τους βοηθά να ξεκαθαρίσουν το πρόβλημα και τις ανησυχίες τους και όχι να δώσουν απλά πληροφορίες					
8. Με λεκτική και μη λεκτική ενθάρρυνση βοηθά κάθε μέλος της σύγκρουσης να συνεχίσει να μιλά και να προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του ή να συμμετάσχει σε μια διαδικασία συμβιβασμού					
9. Χρησιμοποιεί μερικές λέξεις κλειδιά από τα λεγόμενα κάθε εμπλεκόμενου για να του δείξει ότι τον έχει ακούσει και ταυτόχρονα κατανοήσει					
10. Ανακεφαλαιώνει, συμπύσσει και αποκρυσταλλώνει όλα όσα έχουν λεχθεί από κάθε εμπλεκόμενο με σκοπό να του δοθεί η δυνατότητα να ενώσει όλες τις σκέψεις του και να διατηρήσει τη συνοχή τους					
11. Αντικατοπτρίζει και αποδίδει τα συναισθηματικά στοιχεία που εισέπραξε, κατά τη διάρκεια της					

συμβουλευτικής του παρέμβασης, από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση

--	--	--	--	--

24. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στο σχολείο που εργάζεστε;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ
