

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της
αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες
στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Δοξαριώτης Γεώργιος

Επιβλέπων Καθηγητής: Σταυρόπουλος Βασίλειος

ΒΟΛΟΣ 2019

Υπεύθυνη Δήλωση

Ο Γεώργιος Δοξαριώτης, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» 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



Δοξαριώτης Γεώργιος

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	10
Abstract.....	11
Ευχαριστίες.....	12
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	13
Κεφάλαιο 2: Οργανωσιακή Σύγκρουση	16
2.1 Η έννοια της σύγκρουσης.....	16
2.2 Είδη συγκρούσεων	18
2.2.1 Είδη συγκρούσεων ως προς την πηγή	18
2.2.1.1 Συναισθηματική σύγκρουση (emotional conflict)	19
2.2.1.2 Ουσιαστική σύγκρουση (substantive conflict)	20
2.2.1.3 Σύγκρουση διαδικασίας (process conflict)	20
2.2.1.4 Σύγκρουση συμφερόντων.....	20
2.2.1.5 Σύγκρουση αξιών	20
2.2.1.6 Σύγκρουση στόχων	22
2.2.1.7 Ρεαλιστική και μη ρεαλιστική σύγκρουση	22
2.2.1.8 Θεσμοθετημένες και μη θεσμοθετημένες συγκρούσεις.....	22
2.2.1.9 Συγκρούσεις αντιποίνων.....	22
2.2.1.10 Συγκρούσεις λανθασμένου καταλογισμού (misattributed).....	22
2.2.1.11 Συγκρούσεις υποκατάστασης (displaced)	22
2.2.2 Συγκρούσεις ως προς το επίπεδο εμφάνισης και ανάλυσης	23
2.2.2.1 Ενδοπροσωπική σύγκρουση.....	23
2.2.2.2 Διαπροσωπικές συγκρούσεις	23
2.2.2.3 Ενδοομαδική σύγκρουση.....	24
2.2.2.4 Διαομαδική σύγκρουση.....	24
2.2.3 Λειτουργικές–Δυσλειτουργικές (functional–dysfunctional) συγκρούσεις	24
2.3 Θεωρητικά μοντέλα της σύγκρουσης – Διαδικαστικό και Δομικό Μοντέλο ..	25
2.4 Στάδια της σύγκρουσης.....	26
2.4.1 Λανθάνουσα σύγκρουση	26
2.4.2 Αντιληπτή σύγκρουση	27
2.4.3 Αισθητή σύγκρουση	27

2.4.4 Φανερή σύγκρουση.....	28
2.4.5 Επακόλουθα σύγκρουσης.....	28
2.5 Διαχείριση συγκρούσεων.....	28
2.6 Στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης.....	31
2.7 Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων.....	32
2.7.1 Μοντέλο των δύο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	32
2.7.2 Μοντέλο των τριών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	33
2.7.3 Μοντέλο των τεσσάρων στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	34
2.7.4 Μοντέλο των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	34
2.8 Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	35
2.8.1 Ενσωμάτωση (integrating).....	35
2.8.2 Συγκατάβαση (obliging).....	36
2.8.3 Επιβολή (dominating).....	37
2.8.4 Αποφυγή (avoiding).....	37
2.8.5 Συμβιβασμός (compromising).....	38
2.9 Η διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων.....	38
2.9.1 Διάγνωση.....	38
2.9.2 Παρέμβαση.....	39
2.10 Ενδεχομενική προσέγγιση (contingency approach).....	39
2.11 Αίτια συγκρούσεων.....	40
2.11.1 Ατομικά χαρακτηριστικά.....	40
2.11.2 Διαπροσωπικοί παράγοντες.....	41
2.11.3 Ειδικά χαρακτηριστικά.....	43
2.12 Αποτελέσματα συγκρούσεων.....	43
2.12.1 Θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων.....	43
2.12.2 Αρνητικές επιδράσεις των συγκρούσεων.....	44
2.13 Συγκρούσεις στο σχολείο.....	45
Κεφάλαιο 3: Ηγεσία & Ηγετική Συμπεριφορά.....	47
3.1 Η έννοια της ηγεσίας.....	47
3.2 Διάκριση ηγεσίας και διεύθυνσης (management).....	48
3.3 Συμπεριφορική προσέγγιση στην ηγεσία.....	49
3.3.1 Μελέτες του πανεπιστημίου του Ohio.....	50
3.3.2 Μελέτες του πανεπιστημίου του Michigan.....	51
3.3.3 Το διοικητικό πλέγμα/σχάρα (managerial grid).....	51

3.4	Ιεραρχική ταξινόμια συμπεριφοράς του Yukl.....	53
3.5	Οργανωσιακό κλίμα	55
3.6	Οργανωσιακή ανοικτότητα (organizational openness) και ηγετικές συμπεριφορές	56
Κεφάλαιο 4: Οργανωσιακή αφοσίωση		59
4.1	Η έννοια της Οργανωσιακής αφοσίωσης	59
4.2	Αφοσίωση στάσεων & συμπεριφορική αφοσίωση	60
4.3	Αφοσίωση στάσεων.....	61
4.3.1	Συναισθηματική προσκόλληση	61
4.3.2	Αντιληπτό κόστος.....	62
4.3.3	Υποχρέωση	64
4.4	Μοντέλο των τριών συστατικών της οργανωσιακής αφοσίωσης	64
4.5	Πρόσφατες θεωρήσεις της οργανωσιακής αφοσίωσης	65
4.6	Παράγοντες που καθορίζουν την οργανωσιακή αφοσίωση	65
4.6.1	Προσωπικά χαρακτηριστικά.....	65
4.6.2	Εργασιακοί ρόλοι.....	66
4.6.3	Εργασιακές εμπειρίες.....	67
4.6.4	Δομικά χαρακτηριστικά.....	67
4.7	Αποτελέσματα της οργανωσιακής αφοσίωσης	67
Κεφάλαιο 5: Έρευνα στη Διαχείριση Συγκρούσεων		69
5.1	Έρευνα στη Διαχείριση Συγκρούσεων	69
5.2	Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο: ερευνητικά ευρήματα.....	71
5.3	Έρευνα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα σχετικά με την Οργανωσιακή Σύγκρουση και τη Διαχείριση Συγκρούσεων	72
Κεφάλαιο 6: Αναγκαιότητα της έρευνας και στόχοι		74
6.1	Αναγκαιότητα της έρευνας.....	74
6.2	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	76
Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία.....		78
7.1	Μεθοδολογία έρευνας	78
7.2	Πληθυσμός της έρευνας	79
7.3	Δείγμα της έρευνας.....	80
7.4	Μορφή χορήγησης του ερωτηματολογίου	80
7.5	Μεθοδολογία χορήγησης του ερωτηματολογίου	82

7.6 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	83
7.6.1 Κλίμακα διαχείρισης συγκρούσεων	84
7.6.2 Κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς	87
7.6.3 Κλίμακα οργανωσιακής αφοσίωσης.....	89
7.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	90
Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα	92
8.1 Προφίλ και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	92
8.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση στοιχείων των διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς, των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων και της αφοσίωσης. 98	
8.3 Έλεγχος αξιοπιστίας	99
8.4 Στατιστικός έλεγχος t	100
8.5 Ανάλυση διακύμανσης	106
8.6 Συσχετίσεις.....	111
8.6.1 Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων	111
8.6.2 Συσχετίσεις μεταξύ Ηγετικών Συμπεριφορών, Στρατηγικών Διαχείρισης Συγκρούσεων και Αφοσίωσης.....	112
8.6.3 Συντελεστές συσχέτισης με βάση τον τύπο σχολείου	114
8.7 Διερεύνηση επίδρασης Ηγετικής Συμπεριφοράς & Αφοσίωσης στις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων – Ανάλυση παλινδρόμησης.....	117
Κεφάλαιο 9: Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	123
9.1 Ατομικοί και εργασιακοί παράγοντες	123
9.2 Ηγετικά στυλ και διαχείριση συγκρούσεων.....	130
9.3 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων εκπαιδευτικών, οργανωσιακή αφοσίωση στο σχολείο και ηγετική συμπεριφορά διευθυντή	133
9.3.1 Ενσωμάτωση.....	133
9.3.2 Συγκατάβαση και Συμβιβασμός	135
9.3.3 Επιβολή.....	137
9.3.4 Αποφυγή	137
9.3.5 Συνοπτικά συμπεράσματα	138
9.4 Προτάσεις	139
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	141
Παράρτημα	156
Παράρτημα Α: Στατιστικά στοιχεία πληθυσμού έρευνας.....	156
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	158

Παράρτημα Γ: Προτάσεις υποκλιμάκων Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων	164
Παράρτημα Δ: Προτάσεις υποκλιμάκων Ηγετικής Συμπεριφοράς.....	166
Παράρτημα Ε: Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	167

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Ηλικία, Έτη Υπηρεσίας και Αριθμός Εκπαιδευτικών.....	94
Πίνακας 1. Περιγραφικά μέτρα των Στυλ Ηγετικής Συμπεριφοράς.....	98
Πίνακας 3. Περιγραφικά μέτρα των Στρατηγικών Διαχείρισης Συγκρούσεων.....	99
Πίνακας 4. Περιγραφικά Μέτρα της Οργανωσιακής Αφοσίωσης.....	99
Πίνακας 5. Έλεγχος Αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha).....	100
Πίνακας 6. t-test Φύλο εκπαιδευτικών.....	101
Πίνακας 7. t-test Οργανική θέση.....	102
Πίνακας 8. t-test Συμπλήρωση Ωραρίου.....	103
Πίνακας 9. t-test Τύπος Σχολείου.....	104
Πίνακας 10. t-test Φύλο Διευθυντή/τριας.....	105
Πίνακας 11. t-test Απασχόληση ως στέλεχος κατά το παρελθόν.....	106
Πίνακας 12. Έλεγχος Levene (p-value) για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων... ..	108
Πίνακας 13. «Οικογενειακή κατάσταση»: Ανάλυση διακύμανσης (one-way).....	108
Πίνακας 14. «Ανώτερο Πτυχίο»: Ανάλυση Διακύμανσης (one-way).....	109
Πίνακας 15. Έλεγχος Post-hoc πολλαπλών συγκρίσεων - «Οικογενειακή κατάσταση».....	109
Πίνακας 16. Έλεγχος Post-hoc πολλαπλών συγκρίσεων - «Ανώτερο Πτυχίο».....	110
Πίνακας 17. Συσχετίσεις δημογραφικών & επαγγελματικών στοιχείων (n=210) ...	111
Πίνακας 18. Συντελεστές Συσχέτισης Pearson των Διαστάσεων (n=210).....	113
Πίνακας 19. Συντελεστές Συσχέτισης Pearson ανά Τύπο Σχολείου (n=210).....	115
Πίνακας 20. Εξίσωση παλινδρόμησης της Ενσωμάτωσης.....	118
Πίνακας 21. Εξίσωση παλινδρόμησης της Συγκατάβασης.....	119
Πίνακας 22. Εξίσωση παλινδρόμησης της Επιβολής.....	120
Πίνακας 23. Εξίσωση παλινδρόμησης της Αποφυγής.....	121
Πίνακας 24. Εξίσωση παλινδρόμησης του Συμβιβασμού.....	121

Ευρετήριο Σχημάτων

Διάγραμμα 1. Φύλο εκπαιδευτικού (%).....	92
Διάγραμμα 2. Φύλο διευθυντή/διευθύντριας.....	93
Διάγραμμα 3. Τύπος Σχολείου.....	93
Διάγραμμα 4. Οικογενειακή Κατάσταση.....	95
Διάγραμμα 5. Τίτλος Σπουδών.....	95
Διάγραμμα 6. Διατήρηση Οργανικής θέσης.....	96
Διάγραμμα 7. Πλήρες ωράριο εργασίας στο σχολείο.....	96
Διάγραμμα 8. Προγενέστερη απασχόληση στην εκπαίδευση ως στέλεχος.....	97
Διάγραμμα 9. Έτη προϋπηρεσίας ως στέλεχος στην εκπαίδευση.....	97

Περίληψη

Η ύπαρξη οργανωσιακών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου αποτελεί μία πραγματικότητα, επιθυμητή ενδεχομένως και δείγμα υγείας του οργανισμού. Ως εκ τούτου η προσοχή μας δεν είναι στη μέτρηση του επιπέδου της σύγκρουσης ή στο πως αυτή θα απαλειφθεί, αλλά στην αποτελεσματική διαχείρισή της. Οι συντριπτικά περισσότερες έρευνες εστιάζουν στη διαχείριση των συγκρούσεων από τον σχολικό ηγέτη. Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται στη διερεύνηση των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών με την διεύθυνση του σχολείου και πως αυτές σχετίζονται και αν μπορεί να ερμηνευτούν, από την επιδεικνυόμενη ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης και την οργανωσιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Επίσης εξετάζονται πιθανές σχέσεις δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων με τις παραπάνω μεταβλητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 210 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 24 σχολεία της πόλης της Λάρισας, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Οι τρεις συνεργατικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (ενσωμάτωση, συγκατάβαση, συμβιβασμός) συσχετίζονται θετικά με την υποστηρικτική συμπεριφορά της διεύθυνσης και την οργανωσιακή αφοσίωση και αρνητικά με την περιοριστική. Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν τη σημασία της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς, όπου παρατηρείται και ο μεγαλύτερος βαθμός συσχέτισης με την στρατηγική της ενσωμάτωσης, της οποίας αποτελεί τον μοναδικό και κύριο προβλεπτικό παράγοντα. Επίσης, η μεταβλητή της υποστηρικτικής διεύθυνσης παρουσιάζει προγνωστική αξία, σε σχέση με τη χρήση και των άλλων δύο συνεργατικών στρατηγικών της συγκατάβασης και του συμβιβασμού. Τουναντίον, η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε να έχει θετική προβλεπτική αξία και στις δύο μη-συνεργατικές στρατηγικές, την επιβολή και την αποφυγή. Τέλος, η οργανωσιακή αφοσίωση βρέθηκε να ερμηνεύει κυρίως τη στρατηγική του συμβιβασμού.

Λέξεις κλειδιά: στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, ηγετική συμπεριφορά, οργανωσιακή αφοσίωση, υποστηρικτική συμπεριφορά, κατευθυντική, περιοριστική

Abstract

Organizational conflict is a school reality, possibly desirable and indicative of organizational health. Therefore, our attention is not on measuring the level of conflict or how it can be resolved, but on its effective management. The overwhelming majority of research focuses on conflict management by the school leader. The focus of this survey is on the conflict management strategies utilized by teachers on their conflicts with the school principal and investigates possible correlations and the explanatory power of the principal's leadership behavior and teacher's organizational commitment. In addition, the relationship between demographic and work factors with the above variables is under investigation. The survey involved 210 secondary school teachers from 24 schools in the city of Larissa, completing self-response questionnaires. The three cooperative conflict management strategies (integrating, obliging and compromising) correlate positively with the principal's supportive behavior and organizational commitment and negatively with restrictive behavior. The results of this survey stress the importance of supportive leadership behavior, which has the highest correlation level with the integrating strategy, and it is the sole predictor variable. The supportive principalship variable also exhibits predictive power over the use of the other two cooperative strategies of obliging and compromising. In the other hand, directive leadership has been found to have positive predictive power in both non-cooperative strategies, competing and avoidance. Finally, organizational commitment explains mainly the use of the compromising strategy.

Keywords: conflict management strategies, leadership behavior, organizational conflict, supportive behavior, directive, restrictive

Ευχαριστίες

Για την συμβολή τους στην υλοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα διδάκτορα κ. Βασίλειο Σταυρόπουλο, καθώς επίσης τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και τις διευθύνσεις των σχολείων όπου διεξήχθη.

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της πραγματικότητας κάθε οργανισμού. Οι σχολικές μονάδες δεν αποτελούν εξαίρεση και στην καθημερινή τους λειτουργία προκύπτουν συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, το σχολείο και τους γονείς, μεταξύ των εκπαιδευτικών, κ.α. Η παραδοσιακή προσέγγιση στις συγκρούσεις, τις προσεγγίζει ως ένα οργανωσιακό χαρακτηριστικό, το οποίο πρέπει να αποφεύγεται και να ελαχιστοποιείται (Fayol, 1949). Η σύγχρονη προσέγγιση, αποδέχεται ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός μέτριου επιπέδου οργανωσιακής σύγκρουσης σε θέματα σημαντικά για τον οργανισμό (Rahim, 2002). Με την κατάλληλη διαχείρισή τους, οι συγκρούσεις μπορούν να είναι λειτουργικές, προς όφελος του οργανισμού (Rahim, 2001), καθότι συνδέονται μεταξύ άλλων με αυξημένη απόδοση και εισαγωγή καινοτομιών (De Clercq, Thongpapanl, & Dimov, 2009· Jehn, 1995· Jehn, Northcraft, & Neale, 1999· Pondy, 1967· Van Dyne & Saavedra, 1996).

Η έρευνα της οργανωσιακή σύγκρουσης περιλαμβάνει συνήθως μελέτες που, είτε μετρούν το επίπεδο της σύγκρουσης καθώς και τα αίτια αυτής, είτε προσπαθούν να συσχετίσουν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού καθώς και την ποιότητα των επιλεγόμενων λύσεων (Rahim, 2001).

Στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει αύξηση των συγκρούσεων κατά τις τελευταίες δεκαετίες, καθότι τα σχολεία έχουν μεγαλύτερη ελευθερία δράσης. Μία αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων αυτών, κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού. Η έρευνα της οργανωσιακής σύγκρουσης κυρίως εστιάζει στο σημαντικό ρόλο της διεύθυνσης και πώς αυτή διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, παραγνωρίζοντας το πώς οι υφιστάμενοι εμπλέκονται σε αυτές. Οι εκπαιδευτικοί όμως σε ένα σχολικό οργανισμό είναι μία ιδιαίτερη κατηγορία υφισταμένων, με ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο επιστημονικής κατάρτισης και με μεγάλο βαθμό αυτονομίας στην άσκηση των καθηκόντων τους (Somech & Drach-Zahavy, 2007). Οι έρευνες που εστιάζουν στο πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους με τη διεύθυνση του σχολείου είναι ελάχιστες, όπως σπανίζουν και έρευνες που αναζητούν ερμηνευτικούς παράγοντες στον προσανατολισμό των συγκρούσεων.

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχέση της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου και της οργανωσιακής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, με τις επιλεγόμενες από τους εκπαιδευτικούς στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Επίσης, διερευνά τη σχέση δημογραφικών και εργασιακών παραγόντων με τις παραπάνω μεταβλητές καθώς και το αν η οργανωσιακή αφοσίωση του εκπαιδευτικού και η ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης, αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες, του επιλεγόμενου στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται το μοντέλο των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Το πρώτο στυλ είναι η ενσωμάτωση, όπου τα δύο μέρη συνεργάζονται προς αμοιβαίο όφελος και για την επίτευξη μίας κοινά αποδεκτής λύσης. Η συγκατάβαση χαρακτηρίζεται από την πλήρη υποχώρηση της μίας πλευράς, ενώ η επιβολή είναι το ακριβώς αντίθετο, όπου η μία πλευρά αδιαφορεί απόλυτα για τις ανάγκες της άλλης και προσπαθεί να επιβάλλει τη θέση της. Η αποφυγή χαρακτηρίζεται από μη ανάληψη δράσης για την επίλυση του προβλήματος. Τέλος ο συμβιβασμός βασίζεται σε μία εν μέρει ικανοποίηση και των δύο πλευρών, με αμοιβαίες υποχωρήσεις (Rahim & Bonoma, 1979).

Η οργανωσιακή αφοσίωση στην παρούσα μελέτη θεάται, ως ο βαθμός ταύτισης του ατόμου με τον οργανισμό και συμμετοχής του σε αυτόν (Mowday, Steers, & Porter, 1979).

Οι εξεταζόμενες διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς της διεύθυνσης του σχολείου είναι η υποστηρικτική, η κατευθυντική και η περιοριστική. Στην υποστηρικτική, η διεύθυνση κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, ενδιαφερόμενη και όντας υποβοηθητική για αυτούς. Η κατευθυντική, χαρακτηρίζεται από εξαντλητική επίβλεψη των εκπαιδευτικών, ενώ η περιοριστική εμποδίζει το έργο των εκπαιδευτικών επιβαρύνοντάς τους με γραφειοκρατικές και δευτερεύουσας σημασίας εργασίες (Hoy & Clover, 1986; Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987).

Η παρούσα ποσοτική έρευνα βασίζεται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς εκπαιδευτικών, Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων, της πόλης της Λάρισας. Για την ικανοποίηση των στόχων της έρευνας, οι στατιστικοί έλεγχοι που χρησιμοποιούνται είναι t-test για τον έλεγχο της διαφοράς δύο μέσων από ανεξάρτητα δείγματα, ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA), υπολογισμός

συντελεστή συνάφειας r του Pearson και πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (Χαλικιάς, Μανωλέσου, & Λάλου, 2015).

Στο θεωρητικό μέρος αρχικά εξετάζεται η έννοια της οργανωσιακής σύγκρουσης, τα είδη, τα στάδιά της, η έννοια της διαχείρισης συγκρούσεων, τα διάφορα μοντέλα και στρατηγικές, τα αίτια και τα αποτελέσματα των συγκρούσεων. Στη συνέχεια εξετάζεται η έννοια της ηγεσίας και της διεύθυνσης, οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις στην ηγεσία, η έννοια του οργανωσιακού κλίματος και της «ανοιχτότητας». Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της οργανωσιακής αφοσίωσης, οι διάφοροι τύποι, πρόδρομοι παράγοντες επηρεασμού αυτής και οι επιδράσεις. Το θεωρητικό σκέλος ολοκληρώνεται με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στη διαχείριση συγκρούσεων και διατύπωση της αναγκαιότητας της έρευνας και των στόχων.

Στο επόμενο μέρος διατυπώνεται η μεθοδολογία της μελέτης, περιγράφεται ο πληθυσμός και το δείγμα αυτής, παρουσιάζονται οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και οι περιορισμοί της. Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, γίνεται συζήτηση επ' αυτών και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 2: Οργανωσιακή Σύγκρουση

2.1 Η έννοια της σύγκρουσης

Η έννοια της σύγκρουσης αντιμετωπίζεται ως ένα γενικό κοινωνικό φαινόμενο, έχει δε προσελκύσει το ενδιαφέρον ακαδημαϊκών και ερευνητών, κυρίως από το χώρο της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας, οι οποίοι τη μελετούν από κοινωνική και οργανωσιακή σκοπιά. Ως αποτέλεσμα αυτής της ποικιλίας προσεγγίσεων, δεν υπάρχει μία ξεκάθαρη εννοιολόγηση του όρου. Στην προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου έχει προταθεί πληθώρα ορισμών, με διαφοροποίηση αυτών ως προς την ευρύτητα της προσέγγισής τους (Fink, 1968).

Σύμφωνα με τον Fink (1968) η σύγκρουση είναι μία κοινωνική κατάσταση ή διαδικασία μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων, όπου παρατηρείται ανταγωνισμός, με ύπαρξη διάφορων ειδών ψυχολογικών αντιθέσεων και ανταγωνιστικών αλληλεπιδράσεων. Για τον Deutsch (1969) συγκρούσεις εμφανίζονται όταν υπάρχουν ασυμβίβαστες δραστηριότητες προερχόμενες από ένα ή περισσότερα άτομα, ομάδες ή έθνη. Διαφωνεί δε, με την ταυτόσημη και εναλλακτική χρησιμοποίηση των όρων ανταγωνισμός και σύγκρουση, καθώς, παρ' όλο που στον ανταγωνισμό υπονοείται αντίθεση στόχων ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη και στις συγκρούσεις που απορρέουν από τον ανταγωνισμό οι ασυμβίβαστες δράσεις αντανακλούν ασυμβίβαστους στόχους, εντούτοις σύγκρουση μπορεί να υπάρξει και χωρίς να υπάρχουν ασυμβίβαστοι στόχοι.

Πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν ότι οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν τόσο παραγωγική, όσο και καταστροφική δυναμική (Deutsch, 1969; Jehn, 1997; Pelled, Eisenhardt, & Xin, 1999). Στις πιθανές θετικές συνέπειες της κοινωνικής σύγκρουσης συγκαταλέγονται η τόνωση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, η βελτιωμένη λήψη αποφάσεων, η ανίχνευση εναλλακτικών λύσεων και προσεγγίσεων σε ένα πρόβλημα, η συνεργατική λύση κοινών προβλημάτων, η βελτίωση της απόδοσης, η άρθρωση και διασαφήνιση θέσεων από τα άτομα και τις ομάδες. Στις μη λειτουργικές συνέπειες συγκαταλέγονται η πρόκληση άγχους, εξουθένωσης και δυσαρέσκειας στην εργασία, η μείωση της επικοινωνίας μεταξύ των μερών, η ανάπτυξη κλίματος δυσπιστίας, η μειωμένη εργασιακή απόδοση, η αντίσταση στην αλλαγή, η πρόκληση ζημίας στις σχέσεις και η μειωμένη οργανωσιακή δέσμευση (Rahim, 2001).

Κατά τον Pondy (1967), οι προτεινόμενοι στη βιβλιογραφία ορισμοί της σύγκρουσης περιγράφουν, είτε πρόδρομες καταστάσεις συγκρουσιακής συμπεριφοράς, είτε συναισθηματικές ή γνωστικές καταστάσεις των εμπλεκόμενων μερών, είτε συγκρουσιακή συμπεριφορά. Ο ίδιος θεωρεί τη σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων σε έναν οργανισμό, ως μία δυναμική διαδικασία, μία ακολουθία συγκρουσιακών επεισοδίων, που χαρακτηρίζονται από πρόδρομες συνθήκες, συναισθήματα, αντιλήψεις και συμπεριφορές.

Οι Putnam και Poole (1987, όπ. αναφ. στο Thomas, 1992), αναγνωρίζουν στους ορισμούς της σύγκρουσης τα παρακάτω κοινά χαρακτηριστικά: α) Αλληλεξάρτηση μεταξύ των συγκρουόμενων μερών, β) αντιληπτή ασυμβατότητα ανάμεσα στις ανησυχίες των μερών και γ) την αλληλεπίδραση των δύο πλευρών. Ο Thomas (1976, όπ. αναφ. στο Thomas, 1992) προσεγγίζει την σύγκρουση ως μία διαδικασία, που εκκινεί όταν η μία πλευρά εμποδίζεται στις επιδιώξεις της. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό κοινωνικές διαδικασίες, όπως η λήψη αποφάσεων και η συζήτηση, μπορούν να μετασχηματιστούν σε σύγκρουση. Επιπλέον, ο παραπάνω ορισμός υπονοεί την ύπαρξη ενός σημείου εκκίνησης της συγκρουσιακής διαδικασίας.

Στην οργανωσιακή θεωρία η έννοια της σύγκρουσης είναι αναμφίβολα ένα σημαντικό φαινόμενο, καθότι σχετίζεται στενά ως σύμπτωμα, αίτιο ή αποτέλεσμα με την οργανωσιακή αποδοτικότητα, σταθερότητα, διακυβέρνηση και αλλαγή (Pondy, 1967). Η σύγκρουση στο οργανωσιακό πλαίσιο προσεγγίζεται μέσα από τρεις διαφορετικές οπτικές. α) Σύμφωνα με την κλασσική προσέγγιση οι οργανισμοί πρέπει να διαθέτουν κατάλληλες δομές, που να αποτρέπουν τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών, στηρίζεται δε στην υπόθεση ότι ο οργανισμός για να επιτύχει οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, πρέπει να χαρακτηρίζεται από αρμονία, συνεργασία και απουσία συγκρούσεων. Κατά συνέπεια οι συγκρούσεις πρέπει να ελαχιστοποιηθούν, μέσω μηχανιστικών ή γραφειοκρατικών οργανωσιακών δομών. β) Στη νεο-κλασσική οπτική, η σύγκρουση εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως ένα φαινόμενο προς περιορισμό, αλλά αυτή την φορά, μέσω της βελτίωσης του κοινωνικού συστήματος του οργανισμού (Rahim, 2001). γ) Η σύγχρονη άποψη για την οργανωσιακή σύγκρουση, είναι ότι αυτή είναι θεμιτή, αναπόφευκτη, απαραίτητη εντός ορίων για την αποτελεσματική διαχείριση του οργανισμού και λειτουργική. Η έλλειψη σύγκρουσης υποστηρίζεται ότι μπορεί να έχει ως συνέπεια στασιμότητα,

αναποτελεσματικότητα και κακές αποφάσεις (Litterer, 1966; A. Rahim & Bonoma, 1979).

Ο Rahim (2002) αποδίδει εννοιολογικά τη σύγκρουση, ως μία διαδραστική διαδικασία, εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων, όπως άτομα, ομάδες, οργανισμούς. Η σύγκρουση χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα, διαφωνία ή δυσαρμονία και συμβαίνει όταν:

- Μία κοινωνική οντότητα εμπλέκεται υποχρεωτικά σε μία δραστηριότητα ασύμβατη με τις δικές της ανάγκες ή συμφέροντα.
- Είναι ασύμβατη η ικανοποίηση συμπεριφορικών προτιμήσεων της μίας πλευράς σε σχέση με τις προτιμήσεις ενός άλλου προσώπου.
- Δεν μπορούν να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες όλων των πλευρών για τους ίδιους πόρους, καθότι αυτοί δεν επαρκούν.
- Οι στάσεις, αξίες, δεξιότητες και στόχοι που κατευθύνουν την συμπεριφορά της μίας πλευράς γίνονται αντιληπτές ότι αποκλείουν αυτές της άλλης πλευράς.
- Τα δύο μέρη υιοθετούν μερικώς αποκλειστικές συμπεριφορές στις κοινές τους δράσεις.
- Υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των μερών, όσον αφορά λειτουργίες ή δραστηριότητες.

Οι δυσαρμονίες, διαφωνίες, ασυμβατότητες μεταξύ των μερών πρέπει να υπερβούν ένα όριο επίγνωσης της σύγκρουσης ή ανοχής, το οποίο είναι διαφορετικό για κάθε άτομο, προκειμένου να οδηγήσουν σε σύγκρουση. Το παραπάνω όριο αποδίδεται με τον όρο «κατώφλι σύγκρουσης» και επηρεάζει την χρονική στιγμή εμπλοκής στη σύγκρουση (Rahim, 2001).

2.2 Είδη συγκρούσεων

Στα πλαίσια της οργανωσιακής επιστήμης οι συγκρούσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν βάσει διαφόρων κριτηρίων, όπως την πηγή της σύγκρουσης ή το επίπεδο στο οποίο εντοπίζεται η σύγκρουση (ατομικό, ομαδικό, κλπ.).

2.2.1 Είδη συγκρούσεων ως προς την πηγή

Παρακάτω θα εξεταστεί η ταξινόμηση των συγκρούσεων σύμφωνα με τις πρόδρομες καταστάσεις που οδηγούν σε αυτές.

2.2.1.1 Συναισθηματική σύγκρουση (emotional conflict)

Η συναισθηματική σύγκρουση συναντάται και με διάφορους άλλους όρους, όπως ψυχολογική σύγκρουση, σύγκρουση σχέσης, συναισθηματική σύγκρουση και διαπροσωπική σύγκρουση (Rahim, 2001).

Μία κατάσταση χαρακτηρίζεται ως συναισθηματική σύγκρουση, όταν τα μέλη της ομάδας βιώνουν θυμό, απογοήτευση και άλλα αρνητικά συναισθήματα στα πλαίσια διαπροσωπικών συγκρούσεων (Pelled, Eisenhardt, & Xin, 1999b).

Για την Jehn (1995), σύγκρουση σχέσεων (relationship conflict) παρατηρείται όταν εντός της ομάδας παρατηρούνται διαπροσωπικές ασυμβατότητες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη έντασης, εχθρότητας και ενόχλησης. Η έλλειψη καλής θέλησης και αμοιβαίας κατανόησης, έχει ως αποτέλεσμα αντί τα μέλη του οργανισμού να ασχολούνται με τις απαιτούμενες για τον οργανισμό εργασίες (Deutsch, 1969), προσπαθούν να μειώσουν τις απειλές, να αυξήσουν την επιρροή τους και να οικοδομήσουν συνοχή. Ως αποτέλεσμα τα άτομα γίνονται αρνητικά, ευερέθιστα, ύποπτα και κακόβουλα (Jehn, 1997).

Οι συγκρούσεις σχέσεων αφορούν ασυμβατότητες μεταξύ των ατόμων για θέματα σεβασμού, ελέγχου και συντροφικότητας. Στην ιεραρχία των ανθρώπινων αναγκών ο σεβασμός και η αναγνώριση κατέχουν υψηλή θέση (Malsow, 1954), με αποτέλεσμα όταν αυτές οι ανάγκες δεν ικανοποιούνται στις σχέσεις μας, να βιώνουμε σύγκρουση καθότι οι άλλοι δεν μας βλέπουν με τον τρόπο που θα θέλαμε. Σύγκρουση θα υπάρξει επίσης όταν υπάρχει περιορισμένη διαθέσιμη αναγνώριση, καθιστώντας αδύνατη την ικανοποίηση όλων. Η διαπάλη για θέματα ελέγχου είναι πολύ συνηθισμένη στις διαπροσωπικές συγκρούσεις, όπου ο περιορισμός ή η παρεμπόδιση άσκησης ελέγχου από μέρους μας οδηγεί συχνά σε σύγκρουση. Τέλος, όταν η ανάγκη μας για εγγύτητα στις σχέσεις μας με τους άλλους δεν ικανοποιείται, αισθανόμαστε απογοήτευση και βιώνουμε αισθήματα σύγκρουσης (Northouse, 2014).

Συνοψίζοντας, ο Rahim (2002) ορίζει την συναισθηματική σύγκρουση ως μία αντίφαση των διαπροσωπικών σχέσεων, όπου τα μέλη του οργανισμού

αντιλαμβάνονται το ασυμβίβαστο των αισθημάτων και συναισθημάτων τους, σχετικά με ζητήματα του οργανισμού.

2.2.1.2 Ουσιαστική σύγκρουση (substantive conflict)

Ουσιαστική σύγκρουση επισυμβαίνει, όταν υπάρχει διαφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών του οργανισμού, όσον αφορά τα καθήκοντά τους, ακολουθούμενες πολιτικές και άλλα οργανωσιακά θέματα ουσίας (Rahim, 2001, 2002). Ο όρος αναφέρεται και ως σύγκρουση καθήκοντος ή έργου (task conflict) και αφορά ασυμφωνίες ιδεών και απόψεων μεταξύ των μελών του οργανισμού, όσον αφορά το επιτελούμενο έργο (Jehn, Chadwick, & Thatcher, 1997). Οι Cosier και Rose (1977) χρησιμοποιούν τον όρο γνωστική σύγκρουση (cognitive conflict) για να αποδώσουν την κατάσταση μεταξύ των υπεύθυνων λήψης αποφάσεων, όπου συνειδητοποιούν ότι οδηγούνται σε αντιφατικά συμπεράσματα, βασιζόμενοι στις ίδιες πληροφορίες.

2.2.1.3 Σύγκρουση διαδικασίας (process conflict)

Σε αντίθεση με άλλους ακαδημαϊκούς, οι οποίοι κατά κύριο λόγο διακρίνουν τις συγκρούσεις σε συναισθηματικές συγκρούσεις (σχέσης) και ουσιαστικές συγκρούσεις, η Jehn προτείνει ένα τρίτο ξεχωριστό είδος σύγκρουσης, τη σύγκρουση διαδικασίας (1997). Με τον όρο αυτό περιγράφει τη σύγκρουση σχετικά με την πορεία ολοκλήρωσης των εργασιών, την κατανομή και ανάθεση των εργασιών στα μέλη. Σε αυτό το είδος ανήκουν σύμφωνα με την ίδια συγκρούσεις ανάθεσης εργασιών και διαθέσιμων πόρων. Ενώ η σύγκρουση έργου αφορά το περιεχόμενο του έργου (τι πρέπει να γίνει), η σύγκρουση διαδικασιών αφορά υλικοτεχνικά θέματα του έργου ή τον τρόπο επίτευξης του έργου (ποιός κάνει τι) (Jehn, Greer, Levine, & Szulanski, 2008).

2.2.1.4 Σύγκρουση συμφερόντων

Η σύγκρουση αυτή (conflict of interest), αφορά διαφωνία των δύο μερών, όσον αφορά την κατανομή ενός πόρου σε έλλειψη. Σύμφωνα με τους Druckman και Zechmeister (1973) συμβαίνει όταν τα εμπλεκόμενα μέρη, παρ' όλο που έχουν συναντίληψη της κατάστασης, επιλέγουν ασυμβίβαστες λύσεις αναφορικά με την κατανομή σπάνιων πόρων ή τον τρόπο καταμερισμού του έργου της επίλυσης.

2.2.1.5 Σύγκρουση αξιών

Σύγκρουση αξιών (conflict of values) ή αλλιώς ιδεολογική σύγκρουση, παρατηρείται όταν υπάρχει διαφορά σε θέματα αξιών ή ιδεολογιών μεταξύ δύο κοινωνικών οντοτήτων (Druckman, Broome, & Korper, 1988).

2.2.1.6 Σύγκρουση στόχων

Σε αυτό το είδος σύγκρουσης υπάρχουν μεταξύ των αντικρουόμενων μερών αποκλίνουσες προτιμήσεις, όσον αφορά τα αποτελέσματα αποφάσεων. Συνήθως τα μέρη που είναι υπεύθυνα για τη λήψη μίας απόφασης, συγκλίνουν και αποκλίνουν μόνο μερικώς, σχετικά με τα διάφορα υποσύνολα πιθανών αποτελεσμάτων (Cosier & Rose, 1977).

2.2.1.7 Ρεαλιστική και μη ρεαλιστική σύγκρουση

Η ρεαλιστική σύγκρουση σχετίζεται με ασυμβατότητες λογικού περιεχομένου, που αφορούν καθήκοντα, στόχους, αξίες, μέσα, αποτελέσματα κ.α.. Η μη ρεαλιστική σύγκρουση πηγάζει από την ανάγκη της μίας πλευράς για απελευθέρωση έντασης και έκφραση επιθετικότητας, αμάθειας ή λάθους και δεν σχετίζεται με οργανωσιακούς στόχους (Ross & Ross, 1989, όπ. αναφ. στο M. A. Rahim, 2001).

2.2.1.8 Θεσμοθετημένες και μη θεσμοθετημένες συγκρούσεις

Οι θεσμοθετημένες (institutionalized) συγκρούσεις αφορούν καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από τις παρακάτω τρεις προϋποθέσεις, σχετικά με τους εμπλεκόμενους φορείς. Αυτές είναι, η ακολουθία ρητών κανόνων, η προβλέψιμη συμπεριφορά και η ύπαρξη σχέσης με συνέχεια (Rahim, 2001).

2.2.1.9 Συγκρούσεις αντιποίνων

Τα αντιμαχόμενα μέρη προσπαθούν, σε μία παρατεταμένη σύγκρουση, να τιμωρήσουν τον αντίπαλο. Κάθε πλευρά καθορίζει το κέρδος της, προσπαθώντας να προκαλέσει ζημία στον αντίπαλο (Saaty, 1990).

2.2.1.10 Συγκρούσεις λανθασμένου καταλογισμού (misattributed)

Σε αυτές υπάρχει λανθασμένος καταλογισμός αιτιών της σύγκρουσης, που μπορεί να αφορά συμπεριφορές, τα εμπλεκόμενα μέρη ή τα ζητήματα που τίθενται (Deutsch, 1977, όπ. αναφ. στο M. A. Rahim, 2001)).

2.2.1.11 Συγκρούσεις υποκατάστασης (displaced)

Σε αυτό τον τύπο συγκρούσεων τα συγκρουόμενα μέρη στοχεύουν την αγανάκτηση και την επιθετικότητα τους σε κοινωνικές οντότητες που δεν εμπλέκονται. Επίσης μπορεί να υπάρχει διαφωνία σε δευτερεύοντα, μη σημαντικά ζητήματα (Deutsch, 1977, όπ. αναφ. στο M. A. Rahim, 2001).

2.2.2 Συγκρούσεις ως προς το επίπεδο εμφάνισης και ανάλυσης

Ένας άλλος τρόπος κατηγοριοποίησης των συγκρούσεων είναι σε ενδοοργανωσιακές (intraorganizational conflict), όπου υπάρχει σύγκρουση εντός ενός οργανισμού και διαοργανωσιακές (interorganizational conflict), όπου η σύγκρουση είναι μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών. Με βάση το επίπεδο ανάλυσης της σύγκρουσης οι ενδοοργανωσιακές συγκρούσεις διακρίνονται σε ενδοπροσωπικές (intrapersonal), διαπροσωπικές (interpersonal), ενδοομαδικές (intragroup) και διαομαδικές (intergroup) (Rahim, 2001).

2.2.2.1 Ενδοπροσωπική σύγκρουση

Στη βιβλιογραφία η ενδοπροσωπική σύγκρουση απαντάται και ως ενδοατομική (intraindividual) ή ενδοψυχική (intrapsychic) σύγκρουση. Αυτό το είδος σύγκρουσης εμφανίζεται όταν υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στις γνώσεις, στόχους, ενδιαφέροντα και αξίες ενός οργανωσιακού μέλους και τις απαιτούμενες προς εκτέλεση εργασίες και ρόλους που του ανατίθενται (Rahim, 2001). Το άτομο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του με τέτοιο τρόπο, ώστε να διακατέχεται από αντικρουόμενες προδιαθέσεις αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών του (Gamage, 2006).

Υπάρχουν τρεις διαφορετικές μορφές ενδοπροσωπικής σύγκρουσης. Στην πρώτη περίπτωση, τη σύγκρουση προσέγγισης-προσέγγισης (approach-approach conflict), το άτομο καλείται να επιλέξει μεταξύ δύο ελκυστικών επιλογών. Στη δεύτερη περίπτωση, τη σύγκρουση προσέγγισης-αποφυγής, το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μία κατάσταση η οποία έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές πλευρές· αισθάνεται αναφορικά με ένα στόχο ή ανταγωνιστικούς στόχους, ταυτόχρονα έλξη και αποστροφή σε ίσο βαθμό. Τέλος η σύγκρουση αποφυγής-αποφυγής (avoidance-avoidance conflict) χαρακτηρίζεται από αποστροφή απέναντι σε όλες τις διαθέσιμες εναλλακτικές (Lewin, 1945).

2.2.2.2 Διαπροσωπικές συγκρούσεις

Στη διαπροσωπική σύγκρουση έχουμε την εμφάνιση ασυμβατότητας, διαφωνίας ή διαφοράς μεταξύ δύο ή περισσότερων αλληλοεπιδρώντων ατόμων. Τα άτομα μπορούν να ανήκουν στο ίδιο ή διαφορετικό ιεραρχικό επίπεδο εντός του οργανισμού (Rahim, 2001).

2.2.2.3 Ενδοομαδική σύγκρουση

Αυτό το είδος σύγκρουσης χαρακτηρίζεται από ασυμφωνία, ασυμβατότητα ή διαφωνία ανάμεσα στα περισσότερα μέλη μιας ομάδας ή τις υποομάδες της, αναφορικά με τους στόχους, τις λειτουργίες ή τις δραστηριότητες της ομάδας (Rahim, 2001). υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που συμβαίνει ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και σε αυτό που επιθυμούν (Jarboe & Witteman, 1996).

2.2.2.4 Διαομαδική σύγκρουση

Στην περίπτωση αυτή εμπλέκονται δύο ή περισσότερες διευθύνσεις, τμήματα ή υποσυστήματα εντός του οργανισμού, που αντιμετωπίζουν συλλογική ασυμβατότητα ή διαφωνία, όσον αφορά εργασίες, πόρους, πληροφορίες κ.α. (Rahim, 2001).

2.2.3 Λειτουργικές–Δυσλειτουργικές (functional–dysfunctional) συγκρούσεις

Η σύγκρουση μπορεί να είναι λειτουργική η δυσλειτουργική για το άτομο ή τον οργανισμό, ενώ οι αιτίες πρέπει να αναζητηθούν, είτε εντός του ατόμου ή στο οργανωσιακό πλαίσιο. Οι συγκρούσεις στον οργανισμό χαρακτηρίζονται ως λειτουργικές ή δυσλειτουργικές, ανάλογα με το αν διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν, την παραγωγικότητα, την σταθερότητα και την προσαρμοστικότητα του. Καθότι οι παραπάνω αξίες είναι μεταξύ τους ασύμβατες, ένα συγκρουσιακό επεισόδιο μπορεί να έχει θετική ή αρνητική επίδραση σε αυτές. Κατά συνέπεια μία σύγκρουση μπορεί να είναι ταυτόχρονα λειτουργική και δυσλειτουργική για τον οργανισμό. Η σύγκρουση θεωρείται ότι διαταράσσει την ισορροπία του οργανισμού και η αντίδραση του οργανισμού σε αυτή την κατάσταση ανισορροπίας, είναι που επηρεάζει την σταθερότητα, την παραγωγικότητα και την προσαρμοστικότητα αυτού (Pondy, 1967). Σύμφωνα με την Jehn (1995), το αν οι συγκρούσεις είναι προς όφελος του οργανισμού, εξαρτάται από τον τύπο της ενδοομαδικής σύγκρουσης και από τη δομή της ομάδας, σχετικά με τον τύπο του επιτελούμενου έργου, την αλληλεξάρτηση των εργασιών και τους άγραφους κανόνες της ομάδας. Δυστυχώς, η προσπάθεια πρόκλησης λειτουργικής σύγκρουσης συχνά πυροδοτεί δυσλειτουργική σύγκρουση (Amason, 1996).

2.3 Θεωρητικά μοντέλα της σύγκρουσης – Διαδικαστικό και Δομικό Μοντέλο

Αναφορικά με τις συγκρούσεις στη βιβλιογραφία κυριαρχεί το διαδικαστικό (process model) και το δομικό μοντέλο (structural model) του Thomas (1992).

Το διαδικαστικό μοντέλο συνίσταται σε μία χρονική ακολουθία γεγονότων που συμβαίνουν κατά τη λειτουργία ενός οποιουδήποτε συστήματος. Οι νοητικές λειτουργίες και οι συμπεριφορές των συγκρουόμενων μερών αποτελούν τέτοιο παράδειγμα. Ο Thomas χρησιμοποιεί στο διαδικαστικό μοντέλο μία βασική σειρά γεγονότων που συμβαίνουν σε ένα συγκρουσιακό επεισόδιο. Τα γεγονότα αυτά είναι η απογοήτευση, η εννοιολόγηση, η συμπεριφορά και η έκβαση. Το διαδικαστικό μοντέλο προτάθηκε ως ένα εργαλείο ανάλυσης των νοητικών και διαπροσωπικών εκείνων γεγονότων, που μας οδηγούν σε διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων και των επιπτώσεών τους, έδινε δε έμφαση στη γνωστική λειτουργία του ατόμου ως οδηγού των πράξεών του. Η γνωστική αυτή προσέγγιση αντιδιαστέλλεται με τη συμπεριφοριστική προοπτική της κοινωνικής ψυχολογίας, όπου η συγκρουσιακή συμπεριφορά δεν είναι παρά μια άμεση απόκριση σε αντικειμενικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς της άλλης πλευράς ή της κατάστασης.

Το διαδικαστικό μοντέλο των συγκρούσεων, αναθεωρήθηκε από τον ίδιο για να χτιστεί πάνω στα στάδια της επίγνωσης της σύγκρουσης, των σκέψεων και συναισθημάτων, των προθέσεων, των συμπεριφορών και των συνεπειών. Το νέο μοντέλο προσθέτει δύο νέα στοιχεία, την κανονιστική συλλογιστική και τα συναισθήματα. Στην κανονιστική συλλογιστική το άτομο πράττει το «σώστό», σύμφωνα με τις κοινωνικές νόρμες. Η κανονιστική συλλογιστική σε συνδυασμό με την ορθολογιστική συλλογιστική, όπου το άτομο δρα σύμφωνα με την έκβαση που επιθυμεί, διαμορφώνουν τις προθέσεις του ατόμου. Η προσθήκη των συναισθημάτων στο μοντέλο, αντανακλά την ανατροφοδότηση που παρέχουν στην ορθολογιστική και κανονιστική συλλογιστική, καθώς επίσης και τον άμεσο επιδραστικό ρόλο που ασκούν στις συγκρούσεις.

Το δομικό μοντέλο προσδιόρισε τις σταθερές εκείνες παραμέτρους ενός συστήματος, που διαμορφώνουν τη διαδικασία σύγκρουσης. Οι συνθήκες αυτές αφορούσαν τόσο χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών, όσο και

χαρακτηριστικά του πλαισίου αλληλεπίδρασης. Προσδιορίστηκαν τέσσερις κατηγορίες μεταβλητών. Οι συμπεριφορικές προδιαθέσεις των συγκρουόμενων μερών, οι κοινωνικές πιέσεις ή κανονιστικές δυνάμεις που ασκούνται στους συγκρουόμενους, τα κίνητρα και η συνακόλουθη σύγκρουση συμφερόντων και οι κανόνες και διαδικασίες ή περιορισμοί που υφίστανται στη διαδικασία συγκρουσιακής αλληλεπίδρασης.

Στο αναθεωρημένο δομικό μοντέλο του Thomas δίνεται έμφαση σε μεταβλητές που μπορούν να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου, προκειμένου να διευκολυνθεί η συνεργασία στον οργανισμό. Το νέο μοντέλο ταξινομεί τις μεταβλητές σε αυτές που παρέχουν συνεργατικά κίνητρα και συνθήκες εφαρμοσιμότητας, σε αυτές που ενθαρρύνουν κανονιστικά τη συνεργασία και σε αυτές που διαμορφώνουν εκείνες τις συναισθηματικές συνθήκες (μειωμένος φόβος, ισχυρή υποστήριξη) για επιτυχή συνεργασία.

2.4 Στάδια της σύγκρουσης

Σύμφωνα με τον Pondy (1967) ένα συγκρουσιακό επεισόδιο είναι μία διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει πέντε στάδια. Την λανθάνουσα σύγκρουση (latent conflict), την αντιληπτή σύγκρουση (perceived conflict), την αισθητή σύγκρουση (felt conflict), την φανερή σύγκρουση (manifest conflict) και τα επακόλουθα της σύγκρουσης (conflict aftermath).

2.4.1 Λανθάνουσα σύγκρουση

Η λανθάνουσα σύγκρουση αφορά τις συνθήκες που οδηγούν σε σύγκρουση. Η πρώτη αιτία είναι ο ανταγωνισμός για πόρους που βρίσκονται σε έλλειψη, με άλλα λόγια όταν οι διαθέσιμοι στον οργανισμό πόροι δεν επαρκούν να καλύψουν αθροιστικά τις ανάγκες των μερών. Ο δεύτερος λόγος πρόκλησης σύγκρουσης, είναι η θέληση για αυτονομία των οργανωσιακών μελών, ενάντια σε προσπάθειες ελέγχου δραστηριοτήτων τις οποίες θεωρούν δικό τους κτήμα. Τέλος όταν παρατηρείται απόκλιση των στόχων των υπομονάδων του οργανισμού, την ώρα που απαιτείται η μεταξύ τους συνεργασία στα πλαίσια κοινής δράσης. Προφανώς μπορούν να ενυπάρχουν δύο ή περισσότεροι τύποι λανθάνουσας σύγκρουσης την ίδια στιγμή.

2.4.2 Αντιληπτή σύγκρουση

Τα μέρη μπορεί είτε να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη σύγκρουσης, χωρίς την παρουσία λανθάνουσας σύγκρουσης, είτε να μην γίνεται αντιληπτή η σύγκρουση, παρόλο που υφίσταται λανθάνουσα σύγκρουση.

Σύμφωνα με το σημασιολογικό μοντέλο έχουμε την ύπαρξη αντιληπτής σύγκρουσης, ενώ δεν υπάρχουν οι συνθήκες της λανθάνουσας σύγκρουσης, όταν η μία πλευρά δεν κατανοεί την πραγματική θέση της άλλης. Για την επίλυση της σύγκρουσης προτείνεται η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μερών, γεγονός όμως που μπορεί να οδηγήσει σε επιδείνωση της σύγκρουσης, εφόσον οι θέσεις τους βρίσκονται σε πραγματική αντίθεση.

Όταν η λανθάνουσα σύγκρουση δεν γίνεται αντιληπτή, αυτό οφείλεται σε δύο μηχανισμούς. Τον μηχανισμό καταστολής της σύγκρουσης (suppression mechanism), όπου τα άτομα καταπνίγουν συγκρούσεις οι οποίες δεν είναι ζωτικές γι' αυτά και σχετίζονται περισσότερο με τις προσωπικές τους αξίες παρά με οργανωτικές. Όταν οι συγκρούσεις αφορούν θέματα αξιών ζωτικών για την προσωπικότητα του ατόμου, τότε το άτομο αποκτά επίγνωση αυτών.

Στον μηχανισμό προσοχής-εστίασης (attention-focus) το άτομο εστιάζει σε εκείνες τις συγκρούσεις, που σχετίζονται περισσότερο με την οργανωσιακή συμπεριφορά και επιδέχονται σύντομες και συνήθεις λύσεις.

2.4.3 Αισθητή σύγκρουση

Η αντιληπτή σύγκρουση δεν είναι υποχρεωτικά και αισθητή, παρά μόνο εφόσον αναπτύσσονται άβολα αισθήματα, όπως ένταση και άγχος. Σε αυτό το στάδιο γίνεται προσωποποίηση της σύγκρουσης, η οποία οφείλεται σε δύο λόγους. Σύμφωνα με το μοντέλο έντασης (tension model) το άτομο βιώνει αναστάτωση και προσωποποιεί τη σύγκρουση, ως αποτέλεσμα ασυμβίβαστων απαιτήσεων για την αποτελεσματική ανάπτυξη αυτού, αλλά και του οργανισμού ή λόγω κρίσης ταυτότητας από εξωοργανωσιακές πιέσεις. Ο δεύτερος λόγος προσωποποίησης είναι η ολική εμπλοκή της προσωπικότητας του ατόμου σε μία συγκρουσιακή σχέση, με αποτέλεσμα να έχουμε εμφάνιση επιθετικότητας. Οι λανθάνουσες συγκρούσεις μπορούν να αποτελέσουν το απαραίτητο υπόστρωμα για την επιλογή των κατάλληλων στόχων, όπου θα διοχετευθεί η ένταση.

2.4.4 Φανερή σύγκρουση

Στη φανερή σύγκρουση ένα οργανωσιακό μέλος εμπλέκεται σε συγκρουσιακή συμπεριφορά όπου εμποδίζει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου μέλους, συνειδητά αλλά όχι κατ' ανάγκη εσκεμμένα. Τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων στοχεύουν στα σημεία διασύνδεσης της αντιληπτής με τη φανερή σύγκρουση καθώς και της αισθητής με τη φανερή σύγκρουση. Στο στάδιο αυτό μία σύγκρουση που ξεκίνησε για ένα συγκεκριμένο ζήτημα, συχνά πλαταιίνει και γίνεται πιο γενική και προσωπική, καθότι ήτο σε καταστολή προς όφελος της σταθερότητας της σχέσης.

2.4.5 Επακόλουθα σύγκρουσης

Κάθε σύγκρουση πρέπει να θεάται ως ένα συγκρουσιακό επεισόδιο, ανάμεσα σε μία σειρά επεισοδίων, που διαμορφώνουν τις οργανωσιακές σχέσεις. Σε περίπτωση επίλυσης της σύγκρουσης, αυτό μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για μία πιο συνεργατική σχέση ανάμεσα στα μέλη. Όταν όμως η σύγκρουση δεν επιλύεται αλλά αποκρύπτεται, τότε έχουμε συσσώρευση συνθηκών λανθάνουσας σύγκρουσης η οποία κάποια στιγμή θα γίνει φανερή με πιο σοβαρό τρόπο. Σημαντική επιρροή στην εξέλιξη κάθε συγκρουσιακού επεισοδίου αποτελούν τα αποτελέσματα προηγούμενων επεισοδίων και το περιβαλλοντικό πλαίσιο.

2.5 Διαχείριση συγκρούσεων

Όταν αναφερόμαστε σε επίλυση συγκρούσεων (conflict resolution) εννοούμε μείωση, εξάλειψη ή τερματισμό της σύγκρουσης. Οι προτεινόμενες από τη βιβλιογραφία στρατηγικές για την επίλυση συγκρούσεων βασίζονται κυρίως σε εργαστηριακά πειράματα, που κατά κύριο λόγο δεν σχετίζονται με την οργανωσιακή θεωρία. Η διαπραγμάτευση (bargaining), η διαμεσολάβηση (mediation) και η διαιτησία (arbitration), ως τρόποι επίλυσης των συγκρούσεων, δεν σχετίζονται με αλλαγές στις υπάρχουσες διαδικασίες και δομές του οργανισμού, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η τρέχουσα γραφειοκρατία του (Rahim, 2002).

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις απαιτούν από τα μέλη του οργανισμού να έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν, προκειμένου να είναι ικανοί να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η οργανωσιακή μάθηση είναι η

διαδικασία ανίχνευσης και διόρθωσης ενός λάθους. Είναι μία διαδικασία γνωστική και συμπεριφορική αντίστοιχα (Argyris και Schoin, όπ. αναφ. στο M. A. Rahim, 2001). Η οργανωσιακή μάθηση διακρίνεται σε μάθηση μονού και διπλού βρόχου. Στη μάθηση μονού βρόχου επιχειρείται η διάγνωση και παρέμβαση σε προβλήματα μέσα στο υπάρχον οργανωτικό υπόδειγμα και οι όποιες γνωστικές και συμπεριφορικές αλλαγές δεν επηρεάζουν τις υφιστάμενες πολιτικές, υποθέσεις και στόχους. Σε αντίθεση η μάθηση διπλού βρόχου εμπεριέχει αλλαγές στις πολιτικές, τις παραδοχές και τους στόχους του υπάρχοντος υποδείγματος. Μία αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων θα πρέπει να προάγει την οργανωτική μάθηση διπλού βρόχου, η οποία με τη σειρά της θα βελτιώσει την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Rahim, 2001).

Ο Thomas (1992) αναγνωρίζει ότι η διαχείριση συγκρούσεων στον οργανισμό θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη δύο ανεξάρτητες διαστάσεις. Η μία σχετίζεται με την επιλογή της πλευράς που θα ωφεληθεί και μπορεί να είναι, είτε η μία πλευρά, είτε και οι δύο πλευρές, είτε ολόκληρο το σύστημα του οποίου αποτελούν μέρος. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την επιλογή του κατάλληλου χρονικού πλαισίου.

Η διαχείριση συγκρούσεων είναι διαφορετική από την επίλυση συγκρούσεων, καθότι δεν προϋποθέτει την αποφυγή, τη μείωση ή τον τερματισμό αυτών. Οι οργανισμοί απαιτείται να διαχειριστούν τις συγκρούσεις σχεδιάζοντας στρατηγικές στο μακρο-επίπεδο, οι οποίες θα ελαχιστοποιούν τις δυσλειτουργικές συνέπειες των συγκρούσεων και θα ενισχύουν τις εποικοδομητικές λειτουργίες αυτών (Rahim, 2002).

Η διαχείριση συγκρούσεων πρέπει να ικανοποιεί μία σειρά από κριτήρια· πρέπει να ενθαρρύνεται η οργανωσιακή μάθηση, ενισχύοντας την κριτική και καινοτόμα σκέψη, μαθαίνοντας την διαδικασία διάγνωσης, παρέμβασης και επιλογής του κατάλληλου προβλήματος. Η οργανωσιακή μάθηση θα οδηγήσει μακροπρόθεσμα σε αύξηση της αποτελεσματικότητας (Rahim, 2001). Επιπλέον, πρέπει να λαμβάνει υπόψιν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πραγματικά ενδιαφερόμενων μερών, τα οποία θα πρέπει να προσπαθήσει να εμπλέξει στη διαδικασία επίλυσης του σωστού προβλήματος (Rahim, 2002). Τέλος, θα πρέπει να γίνεται μία ηθική διαχείριση του προβλήματος, που θα οδηγεί σε ηθικές δράσεις, εφόσον έχει προσδιοριστεί ορθά το πρόβλημα (Mitroff, 1997).

2.6 Στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης

Μία στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης πρέπει να περιλαμβάνει τη μείωση της συναισθηματικής σύγκρουσης, την επίτευξη και διατήρηση ενός μεσαίου επιπέδου ουσιαστικής σύγκρουσης και τέλος την εκπαίδευση των μελών του οργανισμού στην επιλογή του κατάλληλου, ανά περίπτωση, στυλ διαχείρισης διαπροσωπικής σύγκρουσης (Rahim, 2001).

Μία τέτοια στρατηγική πρέπει καταρχήν να περιλαμβάνει μία πολύ-επίπεδη ελαχιστοποίηση της συναισθηματικής σύγκρουσης. Σε έρευνες έχει αποτυπωθεί η αρνητική σχέση της συναισθηματικής σύγκρουσης (σύγκρουση σχέσης) με τα αποτελέσματα της οργανωσιακής ομάδας, τόσο με τα πιο άμεσα, όσο και με τα αργότερα. Έχει βρεθεί ότι, η σύγκρουση στην εργασία και οι παρεπόμενες αντιδράσεις οδηγούν σε αυξημένο εργασιακό στρες και κατά συνέπεια σε μειωμένο αίσθημα ευημερίας (Dijkstra, van Dierendonck, & Evers, 2005). Η σύγκρουση καθίσταται δύσκολο να διαχειριστεί και οδηγείται σε κλιμάκωση, καθότι οι άνθρωποι νιώθουν κυριότητα για την επιχειρηματολογία τους, η οποία καθίσταται μέρος της αυτοαντίληψής τους (De Dreu & van Knippenberg, 2005). Η σύγκρουση σχέσης συσχετίζεται αρνητικά με την ποιότητα των αποφάσεων, την συναισθηματική αποδοχή (Amason, 1996) και τη βιωσιμότητα της ομάδας, γεγονός που επιδεινώνεται από την ύπαρξη αρνητικού συναισθήματος (Jehn κ.ά., 2008). Η συναισθηματική σύγκρουση μπορεί να παρεμποδίσει την καινοτομία και την απόδοση στην ομάδα, καθότι μειώνει την συνεργατική επίλυση προβλημάτων (De Dreu, 2006). Επίσης υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση αυτής, με την απόδοση και την ικανοποίηση των μελών της ομάδας, καθώς και την πρόθεση παραμονής στην ομάδα (De Dreu & Weingart, 2003; Jehn, 1995). Σε μετα-ανάλυση 116 εμπειρικών ερευνών, ανιχνεύθηκε σταθερή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική σύγκρουση και τα αποτελέσματα της ομάδας (De Wit, Greer, & Jehn, 2012).

Ο δεύτερος πυλώνας μιας στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων είναι η επίτευξη και διατήρηση ενός μέτριου επιπέδου ουσιαστικής σύγκρουσης σε εργασίες που δεν σχετίζονται με την καθημερινότητα του οργανισμού και η ελαχιστοποίηση για εργασίες ρουτίνας (Rahim, 2001, 2002). Αναγνωρίζεται ότι η γνωστική σύγκρουση μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα των αποφάσεων, την απόδοση του οργανισμού, ενώ συνδέεται θετικά με την κατανόηση και την συναισθηματική αποδοχή (Amason, 1996). Η σύγκρουση έργου στην διαδικασία λήψη απόφασης ωφελεί στην

κατανόηση, την αφοσίωση και την ποιότητα αυτής (Olson, Parayitam, & Bao, 2007), επίσης ενισχύει την καινοτομία στον οργανισμό (De Dreu, 2006; De Dreu & West, 2001) και ενδεχόμενα την αφοσίωση στο έργο (Behfar, Mannix, Peterson, & Trochim, 2011). Παρά την επικρατούσα άποψη, υπάρχουν μελέτες όπου οι συγκρούσεις έργου συσχετίζονται αρνητικά με το αίσθημα ικανοποίησης και την απόδοση της ομάδας (De Dreu & Weingart, 2003), καθώς επίσης και την αποδοχή των άλλων μελών της ομάδας και την πρόθεση παραμονής στην ομάδα (Jehn, 1997; Jehn κ.ά., 1999). Επίσης διαφωνίες για εργασίες ρουτίνας έχουν αρνητική επίδραση στη λειτουργία της ομάδας (Jehn, 1995). Σε αντίθεση με τους De Dreu και Weingart (2003), οι De Wit κ. συν. (2012) δεν βρήκαν ισχυρή και αρνητική συσχέτιση της σύγκρουσης έργου με την αποτελεσματικότητα της ομάδας.

Ο Rahim (2002) προτείνει ότι οι οργανισμοί θα πρέπει να αναπτύξουν μία κουλτούρα υποστήριξης της διαφωνίας για θέματα εργασιών και διαχείρισης χωρίς όμως να προκαλείται συναισθηματική σύγκρουση. Σύμφωνα με τον ίδιο, το τρίτο μέρος της στρατηγικής του οργανισμού σχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων στα μέλη του, ώστε να επιλέγουν το κατάλληλο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με την προς αντιμετώπιση κατάσταση.

Στην παραπάνω στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων παρατηρείται το παρακάτω παράδοξο, όσον αφορά τις δύο διαστάσεις της σύγκρουσης, τη σύγκρουση που αφορά διαφωνίες σχετικά με το επιτελούμενο έργο και τη σύγκρουση που αφορά συναισθηματικά ή διαπροσωπικά θέματα (Guetzkow & Gyr, 1954). Η έρευνα έχει πράγματι επιβεβαιώσει, ότι ο παραπάνω διαχωρισμός των συγκρούσεων είναι έγκυρος και ότι έχουν ποικίλες επιδράσεις στο χώρο εργασίας (Pearson, Ensley, & Amason, 2002). Το πρόβλημα όμως στη διαχείριση των συγκρούσεων έγκειται στο ότι οι δύο διαστάσεις της σύγκρουσης συνδέονται θετικά μεταξύ τους (Simons & Peterson, 2000), οπότε η αύξηση του επιπέδου ουσιαστικής σύγκρουσης, θα αυξήσει συνεπακόλουθα και τα επίπεδα συναισθηματικής σύγκρουσης.

2.7 Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων

2.7.1 Μοντέλο των δύο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Το κυρίαρχο μοντέλο δύο διαστάσεων διαχείρισης της σύγκρουσης είναι το συνεργατικό-ανταγωνιστικό μοντέλο (Deutsch, 1949, 1990).

Όσον αφορά την επικοινωνία, μία συνεργατική διαδικασία χαρακτηρίζεται από ανοικτή και ειλικρινή επικοινωνία και διακίνηση πληροφοριών μεταξύ των μερών, ενώ μία ανταγωνιστική διαδικασία χαρακτηρίζεται, είτε από απουσία επικοινωνίας, είτε από παραπλανητική επικοινωνία.

Μία άλλη πλευρά του δίπολου συνεργασίας – ανταγωνισμού, είναι ο τρόπος με τον οποίο τα μέρη αντιλαμβάνονται τα στοιχεία που τους ενώνουν και χωρίζουν. Σε μια συνεργατική οπτική έχουμε αυξημένη ευαισθησία στις ομοιότητες και τα κοινά ενδιαφέροντα και μείωση του αντίκτυπου των διαφορών, ενώ σε μία ανταγωνιστική προσέγγιση γίνονται έντονα αντιληπτές οι όποιες διαφορές και απειλές, ενώ περιορίζεται η επίγνωση των ομοιοτήτων. Η συνεργασία ωθεί σε σύγκλιση πεποιθήσεων και αξιών, ενώ ο ανταγωνισμός οδηγεί σε πλήρη εναντίωση.

Αναφορικά με την στάση που εμφανίζει το κάθε μέλος έναντι των άλλων, η συνεργασία συνεπάγεται μία φιλική σχέση εμπιστοσύνης, ενώ ο ανταγωνισμός οδηγεί σε συμπεριφορές καχυποψίας και επιθετικότητας. Αντίστοιχα, τα μέλη ανταποκρίνονται εποικοδομητικά ή μη στις ανάγκες των άλλων μελών.

Τέλος, υπάρχει διαφοροποίηση σχετικά με το πως τα συγκρουόμενα μέρη προσεγγίζουν το πρός εκτέλεση έργο. Η συνεργατική προσέγγιση αντιμετωπίζει τη σύγκρουση συμφερόντων ως ένα πρόβλημα, το οποίο πρέπει να λυθεί συνεργατικά από κοινού, όπου αναγνωρίζονται οι ανάγκες όλων των πλευρών και η νομιμοποίηση αυτών. Στον αντίποδα στα πλαίσια μιας ανταγωνιστικής διαδικασίας, η λύση της σύγκρουσης εκλαμβάνεται ως επιβολή της μίας πλευράς στην άλλη, η οποία απονομιμοποιείται. Ως αποτέλεσμα, έχουμε την επέκταση της σύγκρουσης και ένταση της συναισθηματικής εμπλοκής των μερών (Deutsch, 1949, 1990).

2.7.2 Μοντέλο των τριών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Οι Putnam και Wilson (1982) προσπαθώντας να επιβεβαιώσουν την ξεχωριστή ύπαρξη πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, βασισμένων στο διοικητικό πλέγμα των Blake και Mouton, (1964, όπ. αναφ. στο Mullins, 2007), με βάση το Όργανο Οργανωσιακής Επικοινωνιακής Σύγκρουσης (OCCI), καταλήγουν τελικά στην ύπαρξη τριών παραγόντων. Την μη αντιπαράθεση (nonconfrontation), η οποία συνίσταται σε ένα σύνολο έμμεσων στρατηγικών όπως η αποφυγή ή η απόσυρση από μία διαφωνία. Το προσανατολισμένο στη λύση (solution-orientation) στυλ χαρακτηρίζεται από άμεση επικοινωνία σχετικά με τη διένεξη και περιλαμβάνει

συμπεριφορές που στοχεύουν στην εύρεση λύσης και ενσωματώνουν τις ανάγκες των μερών, τα οποία σε επιμέρους θέματα υποχωρούν ή συμβιβάζονται. Το τρίτο στυλ που διέκριναν είναι ο έλεγχος (control), όπου έχουμε επίμονη υποστήριξη των θέσεων και λήψη του ελέγχου της αλληλεπίδρασης. Αν και η Weider-Hatfield (1988) υποστηρίζει ότι οι εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα επιλέγουν μεταξύ τριών και όχι πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, ο Rahim αντιπαρέρχεται τον ισχυρισμό καθότι η ανασκόπησή της περιορίστηκε σε μελέτες επικοινωνίας (Rahim, 2001).

Παρόμοια, οι Lawrence και Lorsch (1967) προτείνουν τρεις τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων: τον εξαναγκασμό (forcing), την εξομάλυνση (smoothing) και την επίλυση (confrontation).

2.7.3 Μοντέλο των τεσσάρων στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Ο Pruitt (1983) υποστηρίζει την ύπαρξη τεσσάρων στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Την ενσωμάτωση (problem solving), ως μία προσπάθεια εύρεσης μιας κοινά αποδεκτής εναλλακτικής λύσης, την επιβολή (contending), ως προσπάθεια επιβολής της θέλησης της μίας πλευράς, την παραχώρηση (yielding), ως περιορισμό των προσδοκιών και τέλος την αποφυγή (inaction), όπου το μέλος διαπραγματεύεται ελάχιστα και σπαταλά χρόνο. Τα τέσσερα παραπάνω στυλ προκύπτουν από ένα μοντέλο δύο διαστάσεων βασισμένο σε αυτό των Blake και Mouton, (1964, όπ. αναφ. στο Mullins, 2007). Η πρώτη διάσταση είναι το ενδιαφέρον για ατομικά αποτελέσματα (concern about own outcomes) και η δεύτερη το ενδιαφέρον για αποτελέσματα τρίτων (concern about other's outcomes).

2.7.4 Μοντέλο των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Πρώτοι οι Blake και ο Mouton (1964, όπ. αναφ. στο Rahim & Magner, 1995) δημιούργησαν ένα εννοιολογικό σχήμα για την ταξινόμηση των πέντε τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων, που προτείνουν και είναι η επικράτηση (forcing), η απόσυρση (withdrawing), η εξομάλυνση (smoothing), ο συμβιβασμός (compromising) και η επίλυση (confrontation). Το σχήμα που πρότειναν ήταν μία προσαρμογή του διοικητικού πλέγματος (managerial grid), στο οποίο ταξινομούν τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων κατά μήκος δύο διαστάσεων ανάλογα με τη στάση της διεύθυνσης: ενδιαφέρον για την παραγωγή και ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Το ενδιαφέρον για την παραγωγή είναι το μέγεθος της έμφασης που

αποδίδει η διεύθυνση στην ολοκλήρωση των εργασιών, την επίτευξη υψηλής παραγωγικότητας, αποτελεσμάτων ή κερδών. Το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους σχετίζεται με το μέγεθος της έμφασης που αποδίδει η διεύθυνση στις ανάγκες και προσδοκίες συναδέλφων και υφιστάμενων (Blake και Mouton 1964, όπ. αναφ. στο Mullins, 2007).

Το παραπάνω εννοιολογικό σχήμα επανερμηνεύθηκε από τον Thomas (1976, όπ. αναφ. στο Thomas & Kilmann, 1978) συνδυάζοντας δύο ανεξάρτητες διαστάσεις. Η μία διάσταση είναι η συνεργατικότητα (cooperativeness) ή καταβολή προσπάθειας ικανοποίησης των ενδιαφερόντων της άλλης πλευράς. Η δεύτερη διάσταση είναι η επιβολή (assertiveness) ή προσπάθεια ικανοποίησης ιδίων ενδιαφερόντων. Τα πέντε στυλ που προκύπτουν είναι ο ανταγωνισμός (competition), ο οποίος χαρακτηρίζεται από υψηλή επιβολή και χαμηλή συνεργατικότητα, η συνεργασία (collaboration) χαρακτηρίζεται από επιβολή και συνεργατικότητα, η αποφυγή (avoiding) χαρακτηρίζεται από απουσία επιβολής και συνεργατικότητας, η προσαρμογή (accommodation) στερείται επιβολής και είναι συνεργατική και τέλος ο συμβιβασμός (compromise) χαρακτηρίζεται από μεσαία επίπεδα επιβολής και συνεργατικότητας.

Το παραπάνω σχήμα διαφοροποιήθηκε από τους Rahim και Bonoma (1979), οι οποίοι κάνουν χρήση των εξής δύο διαστάσεων: το ατομικό ενδιαφέρον (concern for self), όπου το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τα δικά του ενδιαφέροντα, εντός των περιορισμών της περίπτωσης και το ενδιαφέρον για τους άλλους (concern for others), όπου αποτυπώνεται το κατά πόσο το άτομο θέλει να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα των άλλων. Η ύπαρξη των δύο διαστάσεων έχει επιβεβαιωθεί από διάφορες έρευνες (Ruble & Thomas, 1976; Van De Vliert & Kabanoff, 1990). Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων έχει ως αποτέλεσμα πέντε διαφορετικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Αυτά είναι η ενσωμάτωση (integrating), η συγκατάβαση (obliging), η επιβολή (dominating), η αποφυγή (avoiding) και ο συμβιβασμός (compromising). Τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων θα αναλυθούν στη συνέχεια.

2.8 Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

2.8.1 Ενσωμάτωση (integrating)

Αυτό το στυλ, το οποίο είναι γνωστό και ως επίλυση προβλήματος (problem solving), χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον του ατόμου για τις ανησυχίες τόσο τις δικές του, όσο και της άλλης πλευράς. Είναι ένα συνεργατικό στυλ, όπου τα μέρη επιδεικνύουν ειλικρίνεια, διάθεση ανταλλαγής πληροφοριών, εύρεσης εναλλακτικών λύσεων και εξέτασης των όποιων διαφορών, με σκοπό να βρεθεί μία λύση, η οποία θα είναι αποδεκτή και στις δύο πλευρές (Rahim, 2002).

Η ενσωμάτωση είναι κατάλληλη για διαχείριση στρατηγικών θεμάτων του οργανισμού, σύνθετων προβλημάτων, όπου απαιτείται σύνθεση ιδεών, αξιοποιώντας όλα τα μέρη, προκειμένου να επιτευχθεί μία καλύτερη λύση, στην οποία θα είναι δεσμευμένες όλες οι πλευρές· προϋποθέτει την ύπαρξη επαρκούς χρόνου για επίλυση των προβλημάτων. Έχει βρεθεί ότι επιτυγχάνει την ενοποίηση των δραστηριοτήτων των υποσυστημάτων του οργανισμού (Lawrence & Lorsch, 1967).

Το παραπάνω στυλ δεν ενδείκνυται για απλά προβλήματα, όταν υπάρχει έλλειψη χρόνου και απαιτείται άμεση δράση και τέλος, όταν η άλλη πλευρά είναι αδιάφορη για το αποτέλεσμα ή δεν διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Rahim, 2001).

2.8.2 Συγκατάβαση (obliging)

Το στυλ της συγκατάβασης (obliging), γνωστό και ως εξυπηρετικό (accommodating), υποδηλώνει χαμηλό ενδιαφέρον για τις προσωπικές ανησυχίες του ατόμου και υψηλό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες των άλλων. Οι όποιες διαφορές υπάρχουν υποβαθμίζονται, ενώ δίνεται έμφαση στα κοινά στοιχεία. Μπορεί να πάρει τη μορφή της γενναιοδωρίας, της φιλανθρωπίας ή της υποταγής στις διαταγές του άλλου μέρους (Rahim, 2002).

Η επιλογή αυτού του στυλ προσφέρεται όταν η μία πλευρά δεν είναι εξοικειωμένη με τα θέματα που άπτονται της διένεξης και το θέμα είναι πολύ πιο σημαντικό για την άλλη πλευρά ή όταν βρίσκεται σε θέση αδυναμίας ή η διατήρηση της σχέσης είναι σημαντική για την μία πλευρά ή υποχωρεί σε αυτό το θέμα προσδοκώντας όφελος στο μέλλον.

Αντίθετα, το στυλ αυτό δεν ενδείκνυται όταν το ένα μέρος πιστεύει ότι έχει δίκαιο ή ότι το άλλο μέρος είναι ανήθικο ή λάθος, καθώς και όταν το θέμα είναι σημαντικό γι' αυτό (Rahim, 2001).

2.8.3 Επιβολή (dominating)

Το στυλ της επιβολής, γνωστό και ως ανταγωνιστικό (competing), χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για τις προσωπικές ανησυχίες του ατόμου και χαμηλό για τις ανησυχίες των άλλων· έχει μία λογική νίκης-ήττας (win-lose), ενώ μερικές φορές η νίκη επιδιώκεται ανεξαρτήτως κόστους.

Η εφαρμογή της επιβολής κρίνεται πρόσφορη όταν η σύγκρουση άπτεται θεμάτων σημαντικών για τη μία πλευρά ή όταν μία δυσμενής απόφαση της άλλης πλευράς μπορεί να την βλάψει ή όταν απαιτείται η εφαρμογή μη δημοφιλών μέτρων.

Κρίνεται δεσ ως ακατάλληλη όταν το θέμα της διένεξης είναι σύνθετο και υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος, όταν τα δύο μέρη είναι ισοδύναμα ισχυρά ή όταν η διένεξη δεν είναι σημαντική για την μία πλευρά.. Επίσης, όταν οι υφιστάμενοι είναι υψηλών ικανοτήτων και η διεύθυνση χρησιμοποιεί αυταρχικό στυλ ηγεσίας (Rahim, 2001).

2.8.4 Αποφυγή (avoiding)

Η αποφυγή χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον, τόσο για τις δικές μας ανησυχίες, όσο και των άλλων, με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι ανησυχίες καμίας πλευράς. Συναντάται σε καταστάσεις απόσυρσης από μία αντιλαμβανόμενη ως επικίνδυνη κατάσταση, μετατόπισης της ευθύνης, αναβολής ενός θέματος για αντιμετώπιση σε κάποια άλλη χρονική στιγμή και μη αναγνώρισης της ύπαρξης σύγκρουσης που χρήζει αντιμετώπισης. Στην βιβλιογραφία εμφανίζεται και με τον όρο καταστολή (suppression) (Rahim, 2001, 2002).

Αυτό το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δευτερεύοντα ή θέματα ρουτίνας, όταν οι πιθανές δυσλειτουργικές συνέπειες από την αντιμετώπιση της άλλης πλευράς υποσκελίζουν τα οφέλη της επίλυσης της διένεξης και, τέλος, όταν απαιτείται μία περίοδος ηρεμίας πριν την αντιμετώπιση ενός σύνθετου προβλήματος.

Σύμφωνα με τον Rahim, το στυλ της αποφυγής θα πρέπει να αποφεύγεται για θέματα σημαντικά στη μία πλευρά, όταν απαιτείται άμεση δράση ή δεν υπάρχει διάθεση αναμονής και τέλος αν ο ρόλος της μίας πλευράς είναι να λαμβάνει αποφάσεις (Rahim, 2001).

Η αποφυγή συγκρούσεων θεωρείται κατάλληλη για κολεκτιβιστικές κοινωνίες, οι οποίες αποδίδουν μεγάλη σημασία στις σχέσεις (M. W. Morris κ.ά., 1998), ενώ στις δυτικές θεωρείται αντιπαραγωγική (Deon Tjosvold & Sun, 2002). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν, ότι η αποφυγή μπορεί να είναι εποικοδομητική υπό προϋποθέσεις, ειδικά όταν η σχέση είναι ήδη αποτελεσματική και λαμβάνοντας υπόψη ότι καμία προσέγγιση στη διαχείριση των συγκρούσεων δεν θεωρείται κατάλληλη σε όλες τις συνθήκες (Deon Tjosvold & Sun, 2002).

2.8.5 Συμβιβασμός (compromising)

Ο συμβιβασμός χαρακτηρίζεται από μεσαία επίπεδα ανησυχίας για το ίδιο το άτομο και τους άλλους. Οι δύο πλευρές εμπλέκονται σε μία διαδικασία πάρε-δώσε ή μοιράσματος. Τα μέρη χρειάζεται και οι δύο να κάνουν παραχωρήσεις ή να μοιράσουν την απόσταση που τους χωρίζει σε αναζήτηση μίας μέσης οδού, προκειμένου να καταλήξουν σε μία από κοινού αποδεκτή λύση (Rahim, 2001).

Η χρήση αυτού του στυλ ενδείκνυται όταν οι πλευρές έχουν αμοιβαία αποκλειστικούς στόχους ή είναι ισόποσα ισχυρές και έχουν φτάσει σε αδιέξοδο. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν υπάρχει αδυναμία επίτευξης συναίνεσης, όταν απαιτείται μία προσωρινή λύση σε ένα σύνθετο πρόβλημα, όταν μία παρατεταμένη σύγκρουση δεν είναι επιθυμητή και, τέλος, όταν τα άλλα στυλ διαχείρισης σύγκρουσης έχουν αποδειχτεί αναποτελεσματικά.

Ο συμβιβασμός δεν είναι κατάλληλος σε περιπτώσεις όπου το ένα μέρος είναι ισχυρότερο και πιστεύει πως έχει δίκαιο, καθώς επίσης και για αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων, που απαιτούν μία προσέγγιση επίλυσης προβλήματος (Rahim, 2002).

2.9 Η διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων

Η διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων περιλαμβάνει την διάγνωση της σύγκρουσης και την παρέμβαση σε αυτή (Rahim, 2001, 2002).

2.9.1 Διάγνωση

Στα πλαίσια μίας διαδικασίας που αποσκοπεί στη διαχείριση της σύγκρουσης, το πρώτο βήμα είναι η αναγνώριση του προβλήματος, γεγονός που περιλαμβάνει την κατανόηση του προβλήματος και την διατύπωση αυτού. Μία λανθασμένη

κατανόηση της φύσης του προβλήματος θα οδηγήσει σε μία παρέμβαση, που ενδεχομένως θα έχει ατελέσφορα αποτελέσματα. Χωρίς σωστή διάγνωση του προβλήματος υπάρχει η πιθανότητα να γίνει προσπάθεια επίλυσης λάθος προβλήματος. Η διάγνωση περιλαμβάνει τη μέτρηση της σύγκρουσης, συναισθηματικής και ουσιαστικής, των πηγών της, των χρησιμοποιούμενων στυλ διαχείρισης της και της οργανωσιακής μάθησης και αποτελεσματικότητας. Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των μεταξύ τους σχέσεων. Η διάγνωση μπορεί να βασίζεται εκτός από ερωτηματολόγια και σε συνεντεύξεις και παρατήρηση (Rahim, 2001, 2002).

Έρευνες έχουν δείξει ότι συνεργατικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, όπως η ενσωμάτωση, η συγκατάβαση και ο συμβιβασμός σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα, ενώ τα μη συνεργατικά στυλ, όπως η επιβολή και η αποφυγή, σχετίζονται με αρνητικά αποτελέσματα (Burke, 1970· Korabik, Baril, & Watson, 1993).

2.9.2 Παρέμβαση

Η διάγνωση δείχνει αν απαιτείται παρέμβαση, καθώς και τον τύπο αυτής. Παρέμβαση απαιτείται αν παρατηρούνται υψηλά επίπεδα συναισθηματικής σύγκρουσης ή αν η ουσιαστική σύγκρουση είναι αυξημένη ή πολύ μικρή. Επίσης παρέμβαση χρειάζεται αν δεν γίνεται αποτελεσματικός χειρισμός των συγκρούσεων. Η παρέμβαση μπορεί να γίνει είτε σε επίπεδο διαδικασίας (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, ηγεσία, κλπ.), είτε σε επίπεδο δομής του οργανισμού (μηχανισμοί διαφοροποίησης και ολοκλήρωσης, ιεραρχία, συστήματα ανταμοιβής, κλπ.) (Rahim & Bonoma, 1979). Σε επίπεδο διαδικασίας επιχειρείται η αλλαγή των παρατηρούμενων επιπέδων συναισθηματικής και ουσιαστικής σύγκρουσης και παρέχεται εκπαίδευση στα οργανωσιακά μέλη, όσον αφορά τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Στο δομικό επίπεδο υπάρχουν αλλαγές στα δομικά σχεδιαστικά χαρακτηριστικά του οργανισμού, ενώ μία παρέμβαση αποσκοπεί στην διατήρηση ενός μεσαίου επιπέδου ουσιαστικής σύγκρουσης για εργασίες μη ρουτίνας, καθώς και σε μείωση της συχνότητας εμφάνισης συναισθηματικών συγκρούσεων, διαφοροποιώντας τις αιτίες αυτών (Rahim, 2001, 2002).

2.10 Ενδεχομενική προσέγγιση (contingency approach)

Υπάρχει κοινή συμφωνία ότι δεν υπάρχει μία βέλτιστη προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων, στην ηγεσία και την κινητοποίηση των οργανωσιακών μελών. Η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται από το ταίριασμα των ηγετικών στυλ με την κατάσταση. Κατ' αντιστοιχία στη διαχείριση συγκρούσεων απαιτείται η χρήση της κατάλληλης στρατηγικής, ανάλογα με τις συνθήκες, λαμβάνοντας υπ' όψη την ποιότητα της απόφασης, δηλαδή το βαθμό κατά τον οποίο θα επηρεαστούν σημαντικές διαδικασίες της ομάδας, καθώς και την αποδοχή της απόφασης, δηλαδή το βαθμό της απαιτούμενης δέσμευσης των εργαζομένων για την εφαρμογή της. Ένα στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης θεωρείται κατάλληλο σε μία συγκρουσιακή κατάσταση, εφόσον οδηγεί σε αποτελεσματική διατύπωση και επίλυση του προβλήματος (Rahim, 2001).

2.11 Αίτια συγκρούσεων

Τα αίτια των συγκρούσεων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτά που αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά, τους διαπροσωπικούς παράγοντες και σε αυτά που σχετίζονται με μία κάποιες πλευρές των ίδιων των προς αντιμετώπιση θεμάτων (Wall Jr & Callister, 1995).

2.11.1 Ατομικά χαρακτηριστικά

Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι η προσωπικότητα μπορεί να είναι υπεύθυνη για συγκρούσεις. Άτομα με προσωπικότητα Τύπου-A (ανταγωνιστικά, φιλόδοξα, ανυπόμονα, επιθετικά, άκρως οργανωτικά) συγκρούονται πιο συχνά με υφιστάμενους, σε σχέση με τα Τύπου-B (χαλαρά, λιγότερο νευρωτικά, περισσότερο ισορροπημένα) (Baron, 1989). Από την άλλη πλευρά πάλι βρέθηκε, ότι η προσωπικότητα και οι στάσεις του ατόμου είχαν πολύ μικρή επίδραση σε διαπραγματεύσεις (Thompson, 1990).

Διαφοροποίηση υπάρχει και όσον αφορά τις προσωπικές αξίες, καθότι τα άτομα σε διαφορετικές κοινωνίες μπορεί να εκλαμβάνουν τη σύγκρουση είτε ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής, πιθανόν ωφέλιμο, είτε ως κάτι το κακό και απευκταίο (Augsburger, 1992).

Οι στόχοι του ατόμου μπορούν να προκαλέσουν σύγκρουση είτε γιατί επιδιώκει το ίδιο την σύγκρουση ή τον ανταγωνισμό (Wong, Tjosvold, & Lee, 1992), είτε γιατί το

άτομο έχει υψηλές προσδοκίες λόγω πρότερων επιτευγμάτων, αντιληπτής εξουσίας, κοινωνικών νορμών, επιτευγμάτων συναδέλφων, κλπ. (Rubin, Pruitt, & Kim, 1994), είτε γιατί η εκπλήρωση των στόχων της μίας πλευράς είναι σε βάρος των επιδιώξεων της άλλης.

Η δέσμευση της μία πλευράς σε μία θέση, μπορεί επίσης να προκαλέσει σύγκρουση, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός δέσμευσης (Wall Jr & Callister, 1995).

Το στρες επίσης προκαλεί ένταση στο άτομο, η οποία ένταση μπορεί να εξελιχθεί σε σύγκρουση με την άλλη πλευρά (Derr, 1978). Το ίδιο ισχύει για τον θυμό και τον εκνευρισμό, στοιχεία τα οποία επιβαρύνουν τις σχέσεις μας με τους άλλους (Wall Jr & Callister, 1995).

Η επιθυμία της μίας πλευράς για αυτονομία, όταν εναντιώνεται στην επιθυμία της άλλης πλευράς για αλληλεξάρτηση θα έχει ως επακόλουθο τη σύγκρουση .

2.11.2 Διαπροσωπικοί παράγοντες

Η σχέση των δύο πλευρών μπορεί επίσης να είναι αιτία σύγκρουσης. Η σχέση αυτή μπορεί να αφορά την αντιληπτική διεπαφή, είτε την επικοινωνία, είτε δομικές σχέσεις, είτε προηγούμενες αλληλεπιδράσεις (Wall Jr & Callister, 1995).

Αντιληπτική διεπαφή

Η αντίληψη μας ότι η άλλη πλευρά έχει υψηλούς στόχους μπορεί να προκαλέσει σύγκρουση καθότι εκλαμβάνεται ότι θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στους δικούς μας στόχους (Rubin κ.ά., 1994). Επίσης η αντίληψη των προθέσεων της μίας πλευράς ως ζημιογόνες προς την άλλη πλευρά, ή ότι παραβιάζουν το αίσθημα δικαίου και την ισότητα, ή εσκεμμένα επιβλαβείς αποτελούν επίσης λόγους συγκρούσεων (Wall Jr & Callister, 1995).

Επικοινωνία

Σύγκρουση μπορεί να προκύψει είτε από έλλειψη επικοινωνίας, είτε από υπερβολική επικοινωνία. Χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας οδηγούν σε περιορισμένη γνώση της άλλης πλευράς και ενδεχομένως θα διεγείρει προβλήματα συντονισμού (Pondy, 1967). Στο άλλο άκρο, η υπερβολική επικοινωνία αποτελεί ιδανική πηγή παρεξηγήσεων και κατ' επέκταση συγκρούσεων (Jablin, 2001). Το ίδιο ισχύει όταν η σαφής επικοινωνία αποπνέει απερίσκεπτη, καταστροφική κριτική (Jablin, 2001).

Συμπεριφορά

Συμπεριφορές που εμποδίζουν τους στόχους, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες είναι πηγές σύγκρουσης, όπως επίσης η πάλη για την εξουσία ή η προσπάθεια ελέγχου της άλλης πλευράς (Blalock, 1989· Phillips & Cheston, 1979).

Δομή

Η εγγύτητα μπορεί να προκαλέσει σύγκρουση, καθότι όσο πιο ασφαλής και κοντά αισθάνεται η μία πλευρά στην άλλη, τόσο αυξάνει η πιθανότητα εμφάνισης ενοχλητικών θεμάτων. Επίσης η ανισορροπία ισχύος, όπου το πιο αδύναμο μέρος αντιστέκεται στην επιρροή ή αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση ως ευκαιρία αύξησης της εξουσίας, θα έχει ως πιθανό αποτέλεσμα τη σύγκρουση (Assael, 1969). Επιπρόσθετα, η αλληλεξάρτηση μεταξύ των πλευρών μπορεί να περιορίσει ή ανακατευθύνει τις συμπεριφορές, τις προσδοκίες και τα αποτελέσματα, προκαλώντας με αυτό τον τρόπο σύγκρουση (Thomas, 1992). Άλλες δομές λοιπόν γεννάνε συγκρούσεις, ενώ άλλες εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτών ή βοηθούν στη διαχείρισή τους.

Προηγούμενες αλληλεπιδράσεις

Σε όλες τις σχέσεις υπάρχει ένα χρονικό σημείο, μετά το οποίο, οι προηγούμενες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο πλευρών, αποκτούν μία άλλη σημασία και μετατρέπονται σε αιτίες συγκρούσεων (Dean Tjosvold & Chia, 1989). Επίσης είναι προφανές ότι ένα ιστορικό συγκρούσεων, αυξάνει τις πιθανότητες νέων.

2.11.3 Ειδικά χαρακτηριστικά

Η πολυπλοκότητα του προς αντιμετώπιση θέματος προκαλεί σύγκρουση καθότι είναι πιο πιθανό να δημιουργηθεί παρεξήγηση, να αναδυθούν συγκρουόμενα συμφέροντα ή να αποκαλυφθούν ασύμβατοι στόχοι. Το ίδιο ισχύει αν τα θέματα που ανακύπτουν είναι πολλά ή λίγα, όπου η ύπαρξη πολλών θεμάτων προς αντιμετώπιση είναι παράγοντας που συνηγορεί στην εμφάνιση σύγκρουσης. Άλλοι παράγοντες είναι το μέγεθος του προβλήματος, αν αυτό είναι σαφές ή ασαφές, αν μπορεί να αναλυθεί σε υποπροβλήματα ή τέλος αν αποτελεί θέμα αρχής (Wall Jr & Callister, 1995).

2.12 Αποτελέσματα συγκρούσεων

2.12.1 Θετικές επιδράσεις των συγκρούσεων

Οι συγκρουόμενες πλευρές, έχοντας διαφορετικά συμφέροντα, και καλούμενες να διαχειριστούν την άρνηση αποδοχής της πρότασης τους, από την άλλη πλευρά, καλούνται να βρουν μία τρίτη λύση, η οποία να τις ικανοποιεί. Η αναζήτηση αυτής της τρίτης λύσης αυξάνει την δημιουργικότητα και καθιστά την διένεξη

εποικοδομητική (Σαΐτης, 2002). Μία άλλη θετική επίδραση, είναι η δημιουργία συνοχής εντός της οργανωσιακής ομάδας, σε περιπτώσεις ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ υποομάδων ή τμημάτων. Το παραπάνω επιτυγχάνεται καθώς στην πορεία αντιμετώπισης της διένεξης και των δυνατών επιλογών, θα γίνει μεγαλύτερη σε βάθος ανάλυση, θα διερευνηθούν περισσότερες παράμετροι, άγνωστες πτυχές θα έρθουν στην επιφάνεια, οδηγώντας σε αυξημένη κατανόηση μεταξύ των πλευρών, προς όφελος του οργανισμού (Σαΐτης, 2002). Σύμφωνα με τον Kohlrieser διαφωνίες για θέματα μη διαδικαστικού χαρακτήρα υποβοηθούν την αλλαγή, υποθάλλουν την δημιουργικότητα και ενισχύουν τους δεσμούς μεταξύ των ατόμων και των ομάδων (2006). Η ύπαρξη λειτουργικής σύγκρουσης στον οργανισμό, συνεισφέρει στον τομέα της λήψης αποφάσεων σε θέματα στρατηγικής με τη λήψη αποτελεσματικότερων και ποιοτικότερων αποφάσεων (Jehn, 1995· Rahim, 2001· Thomas, 2012). Επίσης οι συγκρούσεις καθήκοντος έχουν θετική συσχέτιση με την καινοτομία, καθώς οι διενέξεις δίνουν ώθηση στο διάλογο, την ανεμπόδιστη έκφραση εσωτερικών σκέψεων και υποστηρίζουν την παρουσίαση αντίθετων ιδεών και εναλλακτικών θέσεων (De Clercq, Thongpapanl, & Dimov, 2009· Van Dyne & Saavedra, 1996). Οι λειτουργικές συγκρούσεις μέτριας έντασης ευνοούν την αποδοτικότητα της ομάδας, καθώς αξιοποιείται με τον καλύτερο τρόπο το γνωστικό κεφάλαιο του οργανισμού και οι διαφοροποιήσεις αξιών και στόχων των μελών της ομάδας (Jehn, 1995· Jehn κ.ά., 1999).

2.12.2 Αρνητικές επιδράσεις των συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις μπορεί να οδηγήσουν σε διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς τα εμπλεκόμενα μέρη αναπτύσσουν στρεβλές αντιλήψεις για τα κίνητρα των άλλων, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται εχθρότητα, καχυποψία, ανταγωνισμός, έντονη δυσαρέσκεια και έλλειμα εμπιστοσύνης, που οδηγούν με τη σειρά τους σε μεγέθυνση της σύγκρουσης και καθιστώντας πιο δύσκολη τη διαχείριση της (Everard, Morris, & Wilson, 2004). Η μείωση της παραγωγικότητας είναι μία άλλη συνέπεια των διενέξεων εντός του οργανισμού, καθώς οι συγκρούσεις μπορεί να απορροφήσουν την ενέργεια των μελών, αποσπώντας τα από το κυρίως έργο τους και μειώνοντας την ικανοποίησή τους. Οι διαφορές των μελών υπερτονίζονται και οι όποιες πρωτοβουλίες συναντούν αντίδραση (Jehn, 1994). Το ηθικό των οργανωσιακών μελών ενίοτε αδυνατίζει, ως αποτέλεσμα της επίδρασης των συγκρούσεων στα συμφέροντα των ατόμων (Σαΐτης, 2002). Άτομα που

χρησιμοποιούν στις συγκρούσεις τους περισσότερο το στυλ της επιβολής ή της αποφυγής, βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα σύγκρουσης έργου, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η σχεσιακή σύγκρουση και το στρες (Friedman, Tidd, Currall, & Tsai, 2000).

2.13 Συγκρούσεις στο σχολείο

Τα διάφορα μέρη σε ένα σχολικό οργανισμό προσπαθούν από κοινού για την εκπλήρωση των στόχων του, καθότι όμως το κάθε άτομο έχει τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά, ήτοι αξίες, ικανότητες γνώσεις, ανάγκες, κίνητρα, εμπειρίες, είναι αναπόδραστο και φυσιολογικό στο σχολείο να παρατηρούνται συγκρούσεις. Οι περιβαλλοντικές πιέσεις, η φύση της εργασίας, η ποικιλία των μελών, των αλληλεπιδράσεων και των εκτελούμενων εργασιών, καθιστούν τους σχολικούς οργανισμούς επιρρεπείς σε συγκρούσεις (Balay, 2006). Οι συγκρούσεις αυτές είναι μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, εκπαιδευτικών με συναδέλφους, ανάμεσα στα μέλη της διεύθυνσης, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και τέλος μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Henkin & Holliman, 2009).

Στα σχολεία πολλές από τις εργασίες είναι δομημένες να αφορούν άτομα, ενώ επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί είναι απομονωμένοι στις αίθουσες διδασκαλίας. Οι διδάσκοντες λειτουργούν ατομικά όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, στοχεύοντας στην εξειδίκευση, προωθώντας τη σταδιοδρομία τους, ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού (Somech & Drach-Zahavy, 2007). Ως εκ τούτου, οι διδάσκοντες βασίζονται στα ταλέντα και τις δεξιότητές τους, για να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα παρουσιάζονται στην τάξη και για να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Η μετάβαση σε μορφές από κοινού εργασίας με άλλους, ενδεχόμενα απειλεί την αίσθηση αυτονομίας τους και μπορεί να τους φέρει αντιμέτωπους με συγκρούσεις (Somech, 2008).

Οι διευθυντές των σχολείων καταναλώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους ασχολούμενοι με συγκρούσεις, ενώ διευθυντές και εκπαιδευτικοί από κοινού, επωμίζονται το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης, προκειμένου μέσα από μία εποικοδομητική διαχείριση συγκρούσεων, να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί, διοικητικοί και οργανωσιακοί στόχοι του σχολείου (Balay, 2006). Συγκρούσεις που δεν έχουν τύχει αποτελεσματικής διαχείρισης, μπορεί να οδηγήσουν σε

συμπεριφορές των μελών του σχολικού οργανισμού, όπως αντίσταση σε νέες πρωτοβουλίες, έλλειψη ευελιξίας και συνεργασίας, με αποτέλεσμα την μειωμένη αποτελεσματικότητα (Henkin, Cistone, & Dee, 2000· Somech, 2008). Όσο οι σχολικοί οργανισμοί γίνονται πιο σύνθετοι, ενώ έχουν να λειτουργήσουν μέσα σε μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οικονομικής κρίσης, κρίσης αξιών, διαπολιτισμικότητας, αμφισβήτησης της δημόσιας παιδείας, απαξίωσης των εκπαιδευτικών, δημογραφικού προβλήματος, θα μπορούσε κανείς να πιθανολογήσει αύξηση των σχολικών προβλημάτων λόγω διαφωνιών. Όχι τυχαία, ο Fullan (2007) τοποθετεί τον διευθυντή στο ενδιαμέσο μίας τριαδικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς και εξωτερικές ιδέες και ανθρώπους, όπου υπάρχουν συνεχείς διενέξεις και διλλήματα.

Κεφάλαιο 3: Ηγεσία & Ηγετική Συμπεριφορά

3.1 Η έννοια της ηγεσίας

Η ηγεσία ερευνάται και μελετάται από πληθώρα επιστημονικών πεδίων, συχνά δε μελετάται συνδυαστικά με την άσκηση διοικητικού ή διευθυντικού ρόλου. Η έννοια της ηγεσίας προκαλεί σύγχυση αναφορικά με το περιεχόμενο της, καθότι υπάρχει μία τεράστια ποικιλία ορισμών, που την προσδιορίζουν ως γνωρίσματα, συμπεριφορές, επιρροή, μοντέλα αλληλεπίδρασης, σχέσεις ρόλων, κλπ. Οι ερευνητές την προσεγγίζουν μέσα από την ατομική τους οπτική και τις πλευρές του φαινομένου που τους ενδιαφέρουν περισσότερο (Yukl, 2010).

Σύμφωνα με τον Bass (όπως αναφ. στο Northouse, 2016) οι προτεινόμενοι ορισμοί ανήκουν σε μία από τις παρακάτω έξι κατηγορίες. Η πρώτη προσέγγιση θεωρεί την ηγεσία, ως επίκεντρο ομαδικών διαδικασιών, όπου ο ηγέτης βρίσκεται στο επίκεντρο της αλλαγής και αντιπροσωπεύει τη βούληση της ομάδας. Σύμφωνα με την δεύτερη οπτική, είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα της προσωπικότητας του ηγέτη, χάρη στα οποία τα άτομα παρακινούνται να επιτελέσουν τις εργασίες τους. Μία άλλη οπτική, προσδιορίζει την ηγεσία ως δράση ή συμπεριφορά του ηγέτη, προκειμένου να επιφέρει αλλαγές. Άλλοι ορισμοί προσεγγίζουν την ηγεσία ως σχέση εξουσίας μεταξύ του ηγέτη και των ακολούθων ή ως μετασχηματιστική διαδικασία παρακίνησης των ακολούθων στην πραγματοποίηση εργασιών πέραν του αναμενόμενου ή τέλος ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχει ο ηγέτης.

Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας την προσδιορίζουν ως διαδικασία, όπου έχουμε άσκηση επιρροής, πάνω σε μία ομάδα καθώς και προσήλωση σε κοινούς στόχους. Ως διαδικασία η ηγεσία εκλαμβάνεται σαν ένα συναλλακτικό, διαδραστικό, αμφίδρομο γεγονός ανάμεσα στον ηγέτη και τους ακόλουθους. Μία τέτοια προσέγγιση θεωρεί ότι η ηγεσία δεν περιορίζεται μόνο στον επίσημο ηγέτη της ομάδας, Επιπρόσθετα η ηγεσία εμπεριέχει οπωσδήποτε την άσκηση επιρροής από τον ηγέτη στους ακόλουθους, ενώ ενδιαφέρει ιδιαίτερα ο τρόπος που αυτό πραγματώνεται. Επίσης η ηγεσία ασκείται σε μία ομάδα ανθρώπων ή ένα οργανισμό, όπου τα άτομα επηρεάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. Η ύπαρξη κοινών στόχων, υπονοεί την συνεργασία ηγέτη και ακολούθων, προσφέροντας μία ηθική νομιμοποίηση (Northouse, 2016).

Οι διαθέσιμοι ορισμοί διαφοροποιούνται σχετικά με το ποιος ασκεί την εξουσία, δηλαδή αν είναι ένας εξειδικευμένος ρόλος ή μία διαμοιρασμένη διαδικασία επιρροής, όπου δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός ηγέτη και ακολούθων. Αποκλίσεις υπάρχουν επίσης αναφορικά με τον τύπο, τον σκοπό και τα αποτελέσματα της ασκούμενης επιρροής, καθώς και με το αν η επιρροή βασίζεται σε γνωστικές και λογικές διαδικασίες ή στο συναίσθημα (Yukl, 2010).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2015) η ηγεσία ορίζεται ως «διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα» (σελ. 368). Σημειώνεται δε, το ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για την εκπαιδευτική ηγεσία, καθότι θεωρείται, ότι η ποιότητα της ηγεσίας επηρεάζει ιδιαίτερα σημαντικά τα αποτελέσματα τόσο του σχολείου, όσο και των μαθητών (Bush, 2007).

3.2 Διάκριση ηγεσίας και διεύθυνσης (management)

Στην επιστημονική κοινότητα υπάρχει έντονη διαμάχη σχετικά με τις διαφορές της ηγεσίας από δύο παρόμοιους όρους, τη διεύθυνση (management) και τη διοίκηση (administration). Ο όρος διεύθυνση προτιμάται σε Βρετανία, Ευρώπη, Αφρική ενώ ο όρος διοίκηση στις ΗΠΑ (Bush & Glover, 2003). Σύμφωνα με τον Dimmock (1999) οι σχολικοί ηγέτες έχουν να ισορροπήσουν μεταξύ εργασιών ανώτερης τάξης για την βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και της σχολικής επίδοσης (ηγεσία), διαχείριση των καθημερινών λειτουργικών του σχολείου (διεύθυνση) και χαμηλότερης σειράς καθηκόντων (διοίκηση). Ένας ηγέτης μπορεί να ηγείται χωρίς να διευθύνει, αλλά και ένας διευθυντής μπορεί να διευθύνει χωρίς να ηγείται. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2015), το επιθυμητό είναι να ασκεί ταυτόχρονα και μάνατζμεντ και ηγεσία, όντας ταυτόχρονα και μάνατζερ και διευθυντής, ενώ υποστηρίζει, ότι η έννοια του μάνατζμεντ και της ηγεσίας είναι έννοιες συμπληρωματικές και εξίσου απαραίτητες στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Ένα σαφή διαχωρισμό μεταξύ ηγεσίας και μανάτζμεντ παρέχει ο Cuban (1988). Ο ηγέτης επηρεάζει τις ενέργειες των άλλων προς επίτευξη επιθυμητών σκοπών, διαμορφώνει τους στόχους, τα κίνητρα και τις πράξεις των άλλων, δρομολογεί αλλαγές για την επίτευξη στόχων, παλιών και νέων, είναι εφευρετικός, υπερδραστήριος, με πολλές δεξιότητες. Αντίθετα, η διεύθυνση (μανάτζμεντ) σχετίζεται με την αποδοτική και αποτελεσματική διατήρηση της υφιστάμενης οργανωσιακής κατάστασης.

Σύμφωνα με τον Kotter (1990, όπ. αναφ. στο Northouse, 2016) οι δύο έννοιες, υπονοούν λειτουργίες σημαντικά διαφορετικές. Ενώ η διεύθυνση ενδιαφέρεται για τάξη και σταθερότητα, η ηγεσία προάγει την εποικοδομητική, προσαρμοστική αλλαγή και την κίνηση (Northouse, 2016). Η ηγεσία και η διεύθυνση προσεγγίζονται ως ξεχωριστές διαδικασίες ή ρόλοι (Yukl, 2010). Μία άλλη σχολή σκέψης, τις θεωρεί ποιοτικά διαφορετικές και αμοιβαία αποκλειστικές. Σε αυτή τη σχολή ανήκει και ο Zaleznik (1992), ο οποίος διαφοροποιεί τους διευθυντές από τους ηγέτες στη στάση τους απέναντι στους στόχους, την αντίληψη τους για την εργασία, τις σχέσεις τους με τους άλλους και την αίσθηση του εαυτού. Εν συντομία, οι ηγέτες είναι καινοτόμοι, ευπροσάρμοστοι, ευέλικτοι, έχουν μακροπρόθεσμους στόχους και όραμα, ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και τα αποτελέσματα του οργανισμού, ενώ οι διευθυντές είναι απρόσωποι, ευθυνόφοβοι, έχουν βραχυπρόθεσμους στόχους και επιδιώκουν την τάξη, την σταθερότητα και την αποδοτικότητα του οργανισμού (Yukl, 2010).

Συνοψίζοντας, η έννοια της ηγεσίας και της διεύθυνσης επικαλύπτονται σημαντικά ιδιαίτερα όσον αφορά την κινητοποίηση των ανθρώπων και την πρόσδοση ενός σκοπού στον οργανισμό (Fidler, 1997), καθότι όταν οι διευθυντές επηρεάζουν μία ομάδα για την επίτευξη των στόχων της, τότε ηγούνται, ενώ όταν οι ηγέτες σχεδιάζουν, οργανώνουν, στελεχώνουν, ελέγχουν, τότε διευθύνουν (Northouse, 2016). Στην οργανωσιακή βιβλιογραφία η ενοποίηση της ηγεσίας με την διοίκηση αποτελεί σύνθετο και σημαντικό θέμα (Yukl, 2010). Ο Bush (2007) καταλήγει, ότι οι σκοποί και στόχοι της εκπαίδευσης, πρέπει να είναι οι κύριοι κατευθυντήριοι οδηγοί, τόσο της ηγεσίας, όσο και της διεύθυνσης.

3.3 Συμπεριφορική προσέγγιση στην ηγεσία

Στην ηγεσιακή βιβλιογραφία υπάρχει μία εκτενής συλλογή θεωριών σχετικά με την συμπεριφορική προσέγγιση στην ηγεσία (Hooijberg, Lane, & Diversé, 2010). Η συμπεριφορά του ηγέτη απεικονίζει τους τρόπους με τους οποίους εκφράζει τις προσδοκίες και τις αξίες του οργανισμού και θέτει τον τόνο για το οργανωσιακό κλίμα (Grojean, Resick, Dickson, & Smith, 2004). Οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις στην ηγεσία ασχολούνται αποκλειστικά με το τι πράττουν οι ηγέτες και με το πως αυτοί ενεργούν, ερευνώντας τις πράξεις προς τους ακόλουθους σε διάφορα πλαίσια (Northouse, 2016). Σημαντική επίδραση στην έρευνα της ηγετικής συμπεριφοράς έχουν ασκήσει οι μελέτες του πανεπιστημίου του Ohio, του πανεπιστημίου του Michigan και η έρευνα που βασίστηκε στη διοικητική σχάρα (managerial grid).

3.3.1 Μελέτες του πανεπιστημίου του Ohio

Τα αποτελέσματα των μελετών του πανεπιστημίου του Ohio κατέδειξαν ότι οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονταν δύο διακριτούς τύπους συμπεριφοράς από τους προϊστάμενους, το «πλαίσιο κατευθύνσεων» (initiating structure) και το «ενδιαφέρον» (consideration). Το «πλαίσιο κατευθύνσεων» περιγράφει συμπεριφορές του ηγέτη που υποδηλώνουν ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση του έργου. Ο ηγέτης ορίζει και δομεί τόσο τον δικό του ρόλο, όσο και αυτό των υφισταμένων σε μία κατεύθυνση επίτευξης των στόχων έργου, οργανώνει τις εργασίες, δομεί το εργασιακό πλαίσιο και σχεδιάζει δραστηριότητες έργου. Το «ενδιαφέρον» περιλαμβάνει συμπεριφορές σχέσεων, όπου ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και τις διαπροσωπικές σχέσεις, είναι υποστηρικτικός, φιλικός και επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα συναισθήματα των υφισταμένων· αναπτύσσεται συντροφικότητα, σεβασμός, εμπιστοσύνη και συμπάθεια μεταξύ ηγετών και ακολούθων. Οι δύο αυτές κατηγορίες συμπεριφοράς είναι διακριτές και ανεξάρτητες μεταξύ τους (Northouse, 2016· Yukl, 2010). Τυπικά, το «ενδιαφέρον» σχετίζεται με την ικανοποίηση των υφισταμένων από την εργασία τους και τον ηγέτη, ενώ το «πλαίσιο κατευθύνσεων» θεωρείται ότι επιτυγχάνει την αποτελεσματικότητα των υφισταμένων, χωρίς όμως να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι περιστασιακές μεταβλητές επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ των δύο κατηγοριών συμπεριφορών, καθώς και τα κριτήρια οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Hoy & Miskel, 2013).

Οι έρευνες του πανεπιστημίου του Ohio συμπέραναν επίσης, ότι οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες ενσωματώνουν τόσο υψηλό «πλαίσιο κατευθύνσεων», όσο

και υψηλό «ενδιαφέρον». Επιπρόσθετα διαπίστωσαν ότι οι προϊστάμενοι δίνουν έμφαση στο «πλαίσιο κατευθύνσεων», ενώ οι υφιστάμενοι στο «ενδιαφέρον». Τέλος έγινε κατανοητό, ότι μόνο μία μικρή σχέση υπάρχει ανάμεσα στο πως διατυπώνουν οι ηγέτες ότι θα έπρεπε να συμπεριφέρονται και στο πως περιγράφουν τη συμπεριφορά τους οι υφιστάμενοι (Halpin 1966, όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2013)

3.3.2 Μελέτες του πανεπιστημίου του Michigan

Μία δεύτερη σειρά μελετών στο πανεπιστήμιο του Michigan, σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά και της επίδρασης της σε μικρές ομάδες, κατέδειξε δύο κατηγορίες συμπεριφορών, οι οποίες ενώ αρχικά εκλήφθηκαν ως καταλαμβάνουσες τις δύο άκρες ενός συνεχούς, τελικά αναγνωρίστηκαν ως διακριτές και ανεξάρτητες. Συμπεριφορές προσανατολισμένες στους εργαζόμενους και συμπεριφορές προσανατολισμένες στην παραγωγή (Northouse, 2016).

Οι προσανατολισμένες στους εργαζόμενους συμπεριφορές δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, όπου οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινα όντα, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες που λαμβάνουν ιδιαίτερης προσοχής (Bowers & Seashore, 1966). Οι ηγέτες, αναφορικά με τους υφισταμένους, είναι υποστηρικτικοί και βοηθητικοί, επιδεικνύουν εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση, φιλικότητα, ενδιαφέρον, εκτίμηση για τις ιδέες τους, ενδιαφέρονται για την καριέρα τους, παρέχουν πληροφόρηση, αναγνωρίζουν τη συνεισφορά και τα επιτεύγματα τους και παρέχουν αυτονομία στην εκτέλεση του έργου (Yukl, 2010).

Οι προσανατολισμένες στην παραγωγή συμπεριφορές σχετίζονται με τις τεχνικές και παραγωγικές πλευρές της εργασίας. Υπό το πρίσμα αυτής της θεώρησης οι εργαζόμενοι δεν είναι παρά το μέσο για την ολοκλήρωση της εργασίας (Bowers & Seashore, 1966). Συμπεριφορές που εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία, είναι ο σχεδιασμός και προγραμματισμός της εργασίας, ο συντονισμός των υφιστάμενων, η παροχή αναγκαίων πόρων και τεχνικής καθοδήγησης και η θέσπιση ρεαλιστικών στόχων (Yukl, 2010).

3.3.3 Το διοικητικό πλέγμα/σχάρα (managerial grid)

Το διοικητικό πλέγμα/σχάρα είναι ίσως το πιο γνωστό μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς, ενώ έχει στηριχθεί στις έρευνες των πανεπιστημίων Ohio και Michigan. Είναι μία αποτύπωση σε δύο διαστάσεις των ασκούμενων στυλ ηγεσίας, ήτοι το «ενδιαφέρον για την παραγωγή» (concern for production) στον οριζόντιο

άξονα και το «ενδιαφέρον για το προσωπικό» (concern for people) στον κατακόρυφο άξονα, τα οποία βαθμολογούνται σε μία κλίμακα από το 1 μέχρι το 9 (Blake και Mouton, 1964, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005).

Το «ενδιαφέρον για την παραγωγή» αναφέρεται σε εκείνες τις συμπεριφορές του ηγέτη που σχετίζονται με την επίτευξη οργανωσιακών καθηκόντων· μπορεί να περιλαμβάνει προσήλωση σε αποφάσεις πολιτικής, δράσεις σχετικές με το φόρτο εργασίας, τις διαδικασίες, κλπ. Το «ενδιαφέρον για το προσωπικό», περιγράφει την προσοχή και φροντίδα που αποδίδει ο ηγέτης στα μέλη του οργανισμού, τα οποία προσπαθούν για την επίτευξη των στόχων του. Το ενδιαφέρον αυτό μπορεί να εκφράζεται με οικοδόμηση οργανωσιακής δέσμευσης, εμπιστοσύνης, καλών κοινωνικών σχέσεων και συνθηκών εργασίας, ενίσχυση της αυταξίας των ακολούθων και ύπαρξη ενός δίκαιου συστήματος αμοιβών (Blake & Mouton, 1964, όπ. αναφ. στο Northouse, 2016).

Οι δύο παραπάνω διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς συνδυαζόμενες ορίζουν πέντε κύρια στυλ ηγεσίας.

Το αυταρχικό ή υπηρεσιακό (authority-compliance) (9,1) στυλ ηγεσίας δίνει έντονη έμφαση στα καθήκοντα και τις εργασιακές απαιτήσεις και λιγότερη έμφαση στους ανθρώπους. Η επικοινωνία με τους υφιστάμενους περιορίζεται στην παροχή οδηγιών. Ένα τέτοιο στυλ γίνεται αντιληπτό ως άσκηση υψηλού ελέγχου, απαιτητικό, καταδυναστευτικό.

Το διαπροσωπικό/λέσχης (country-club management) (1,9) στυλ ηγετικής συμπεριφοράς χαρακτηρίζεται από χαμηλό ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση των εργασιών και υψηλό για τις διαπροσωπικές σχέσεις· ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τις στάσεις και τα συναισθήματα των ακολούθων, προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις προσωπικές και κοινωνικές τους ανάγκες, δημιουργεί ένα θετικό κλίμα, όντας ευχάριστος, παρηγορητικός και πρόθυμος να βοηθήσει.

Το αδιάφορο (improverished management) (1,1) στυλ περιγράφει συμπεριφορές, όπου ο ηγέτης αδιαφορεί, τόσο για τις εργασίες του οργανισμού, όσο και για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο ηγέτης εμφανίζεται αδιάφορος, αποτραβηγμένος, ασυγκίνητος, επιφυλακτικός και παραιτημένος.

Το ενδιάμεσο στυλ ηγεσίας (middle-of-the-road management) (5,5) χαρακτηρίζει ηγέτες με μέτριο ενδιαφέρον για τις εργασίες και τους ανθρώπους. Ο ηγέτης

ακολουθεί ένα συμβιβαστικό στυλ, που ισορροπεί μεταξύ του ενδιαφέροντος για την παραγωγή του έργου και τις ανάγκες των μελών του οργανισμού, όπου αποφεύγει τις συγκρούσεις.

Τέλος, το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας (team management) (9,9) αναφέρεται στον ηγέτη που ενδιαφέρεται εξίσου ισχυρά για το έργο του οργανισμού και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο ηγέτης προωθεί την συμμετοχή και την ομαδική εργασία, ικανοποιώντας την ανάγκη των μελών για ενεργητική εμπλοκή και αφοσίωση στην εργασία τους (Northouse, 2016).

3.4 Ιεραρχική ταξινόμια συμπεριφοράς του Yukl

Ο Yukl (2010, 2012) προτείνει μία ταξινόμια με τέσσερις μετακατηγορίες ηγετικών συμπεριφορών, που χρησιμοποιούνται προς όφελος της απόδοσης της ομάδας ή του οργανισμού. Οι μετακατηγορίες αυτές είναι οι συμπεριφορές που είναι προσανατολισμένες στο έργο, οι προσανατολισμένες στις σχέσεις, οι προσανατολισμένες στην αλλαγή και οι εξωτερικές. Η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά μπορεί να περιλαμβάνει πολλαπλά συστατικά συμπεριφοράς από την ίδια ή και διαφορετικές μετακατηγορίες

Οι συμπεριφορές έργου έχουν ως κύριο αντικείμενο την αποδοτική και αξιόπιστη ολοκλήρωση των εργασιών του οργανισμού, ενώ προτείνονται τέσσερα συστατικά μέρη αυτής της μετακατηγορίας. Το πρώτο είναι ο σχεδιασμός (planning), ο οποίος περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως η λήψη αποφάσεων σχετικά με στόχους και προτεραιότητες, η οργάνωση της δουλειάς, η ανάθεση ευθυνών, ο σχεδιασμός δράσεων και η κατανομή πόρων. Το δεύτερο τμήμα είναι η αποσαφήνιση (clarifying), όπου επιβεβαιώνεται ότι τα μέλη καταλαβαίνουν τι και πως θα πράξουν και ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Το τρίτο είναι η παρακολούθηση (monitoring), όπου αξιολογείται η υλοποίηση των ανατεθέντων εργασιών από τα μέλη, η τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και η επάρκεια της εκτέλεσης των εργασιών. Τέλος, η επίλυση προβλήματος (problem solving) σχετίζεται με την αντιμετώπιση διαταραχών των συνήθων λειτουργιών και επικίνδυνων, παράτυπων και ταραχοποιών συμπεριφορών των μελών.

Οι συμπεριφορές σχέσεων στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας των ανθρώπινων πόρων και σχέσεων, ενώ προτείνονται τέσσερα συστατικά μέρη αυτής της

μετακατηγορίας. Η υποστήριξη (supporting) αναφέρεται σε επίδειξη θετικής προσοχής στα μέλη, στην οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων μαζί τους και παροχή βοήθειας στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων. Η ανάπτυξη (developing) χρησιμοποιείται για την επαύξηση των δεξιοτήτων των μελών, της αυτοπεποίθησης τους και προς διευκόλυνση της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Η αναγνώριση (recognizing) σχετίζεται με τη έκφραση αναγνώρισης και επιδοκμασίας προς τα μέλη, σχετικά με αποτελεσματική απόδοση, σημαντικά επιτεύγματα και εξέχουσα συνεισφορά στον οργανισμό. Η ενδυνάμωση (empowering) βασίζεται στην παροχή στους ακολούθους, μεγαλύτερης αυτονομίας και επιρροής στις σχετικές με την εργασία αποφάσεις.

Οι προσανατολισμένες στην αλλαγή συμπεριφορές προάγουν την καινοτομία, τη συλλογική μάθηση και την προσαρμοστικότητα στις εξωτερικές αλλαγές, ενώ περιγράφονται τέσσερα είδη συμπεριφορών. Η υπεράσπιση της αλλαγής (advocating change) ασχολείται με την επεξήγηση, από την πλευρά του ηγέτη, της αναγκαιότητας και του επείγοντος για αλλαγή. Ο οραματισμός της αλλαγής (envisioning change) περιγράφει εκείνη την ηγετική συμπεριφορά, όπου έχουμε διατύπωση με σαφήνεια και ελκυστικότητα ενός οράματος, για το τι μπορεί να επιτευχθεί από την ομάδα ή τον οργανισμό. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται δέσμευση σε νέες στρατηγικές και πρωτοβουλίες. Η ενθάρρυνση της καινοτομίας αφορά την παρότρυνση, ενίσχυση και διευκόλυνση δημιουργικών ιδεών και καινοτομιών. Τέλος η διευκόλυνση της συλλογικής μάθησης μπορεί να πάρει τη μορφή της βελτίωσης των υπαρχόντων στρατηγικών και μεθόδων εργασίας ή την εξερεύνηση νέων, καθώς και την ανακάλυψη ή εισαγωγή νέας γνώσης.

Τέλος με τον όρο εξωτερικές ηγετικές συμπεριφορές περιγράφονται συμπεριφορές παροχής πληροφοριών για εξωτερικά συμβάντα, διάθεσης των απαραίτητων πόρων και βοήθειας και προώθησης της φήμης και των συμφερόντων της μονάδας. Ορίζονται τρεις υποκατηγορίες αυτού του είδους συμπεριφοράς. Η δικτύωση (networking) περιγράφει την οικοδόμηση και διατήρηση ευνοϊκών σχέσεων με συναδέλφους, προϊσταμένους και άτομα εκτός του οργανισμού ή της ομάδας, τα οποία μπορούν να προσφέρουν πόρους, πληροφορίες και πολιτική υποστήριξη. Η εξωτερική παρακολούθηση (external monitoring) εμπεριέχει την ανάλυση πληροφοριών για σχετικά γεγονότα και αλλαγές στο εξωτερικό περιβάλλον και αναγνώριση ευκαιριών για την ομάδα. Τελευταία είναι η αντιπροσώπευση

(representing), όπου ο ηγέτης εκπροσωπεί την ομάδα ή τον οργανισμό σε διαδικασίες άσκησης πίεσης, προώθησης της εικόνας της ομάδας ή του οργανισμού, διαπραγμάτευσης συμφωνιών και συντονισμού συναφών δραστηριοτήτων (Yukl, 2012).

Ο Yukl συμπεραίνει, ότι τίποτα δεν μας εγγυάται, πως το ίδιο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς είναι βέλτιστο σε όλες τις περιπτώσεις. Περιπτώσιακοί παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του. Οι ηγέτες χρησιμοποιούν όλα τους τύπους συμπεριφοράς, αυτό όμως που είναι ζητούμενο είναι η κατάλληλη ανάμειξη αυτών, λαμβάνοντας υπόψιν το εξωτερικό περιβάλλον, προκειμένου να βελτιωθεί η ηγετική απόδοση (Yukl, 2010, 2012).

3.5 Οργανωσιακό κλίμα

Το οργανωσιακό κλίμα επικεντρώνεται σε κοινές συμπεριφορές. Η ανάλυση του σχολικού κλίματος κρίνεται σημαντική, καθότι ο διευθυντής έχει σημαντική επίδραση με τις ασκούμενες ηγετικές συμπεριφορές στη διαμόρφωση αυτού. Το σχολικό κλίμα σχετίζεται με το πως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιλαμβάνονται το γενικό εργασιακό τους περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2013). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα οι στάσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δημιουργούν μία ατμόσφαιρα μάθησης, το σχολικό κλίμα, που επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα (Price, 2011).

Σύμφωνα με τον Gilmer (1966, όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2013) το οργανωσιακό κλίμα είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά του οργανισμού, τα οποία τον καθιστούν ξεχωριστό και έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μελών. Οι Ostroff, Kinicki και Tamkins (2003, όπ. αναφ. στο Schneider, Ehrhart, & Macey, 2013) ορίζουν το κλίμα ως τις κοινές αντιλήψεις και το νόημα που αποδίδεται από τους εργαζόμενους, στις ακολουθούμενες πολιτικές, πρακτικές, διαδικασίες και συμπεριφορές που ανταμείβονται, υποστηρίζονται και αναμένονται. Οι διάφοροι προτεινόμενοι ορισμοί του οργανωσιακού κλίματος συγκλίνουν σε τέσσερα στοιχεία (Pool, 1985, όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel, 2013). Όσον αφορά το επίπεδο ανάλυσης, υπάρχει συμφωνία, ότι το οργανωσιακό κλίμα είναι λειτουργία σταθερών οργανωτικών ιδιοτήτων (Kottkamp κ.ά., 1987), αφορά δηλαδή ιδιότητες ολόκληρου του οργανισμού ή μεγάλων υπομονάδων αυτού (Schneider κ.ά., 2013) και όχι

μεμονωμένες αντιλήψεις. Το δεύτερο στοιχείο είναι, ότι το κλίμα δεν αξιολογεί τον οργανισμό, ούτε υποδηλώνει συναισθηματικές αντιδράσεις προς αυτόν, αλλά απλά τον περιγράφει. Επιπρόσθετα το οργανωσιακό κλίμα προκύπτει από οργανωσιακές πρακτικές ρουτίνας, οι οποίες είναι σημαντικές για τον οργανισμό και τα μέλη του, ενώ επηρεάζει την συμπεριφορά και τις στάσεις των μελών.

Σε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση για το σχολικό κλίμα ο Anderson (1982) αναγνώρισε τέσσερις περιβαλλοντικές διαστάσεις: την οικολογία (ecology), δηλαδή την φυσική υποδομή των σχολείων, το κοινωνικό περιβάλλον (milieu), που συνιστούν ομάδες και πρόσωπα, το κοινωνικό σύστημα (social system) περιγράφει άτομα και μοτίβα αλληλεπιδράσεων και τέλος η κουλτούρα (culture) εμπεριέχει αξίες, γνωστικές κατασκευές και συστήματα πεποιθήσεων.

Οι Hoy και Glover (1986) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως ένα σύνολο μετρήσιμων ιδιοτήτων του περιβάλλοντος εργασίας εκπαιδευτικών και διευθυντών, το οποίο βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους ίδιους, ο πιο καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι ο διευθυντής, καθότι είναι αυτός ο οποίος με τις ηγετικές του πρακτικές ελέγχει την τυπική οργάνωση (formal organization) και προετοιμάζει το έδαφος για τις κανονιστικές και συμπεριφοριστικές δομές της άτυπης οργάνωσης (informal organization). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν κίνητρα και συμπεριφορές, άρα και το σχολικό κλίμα με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σημαντικά η οργανωσιακή απόδοση.

3.6 Οργανωσιακή ανοικτότητα (organizational openness) και ηγετικές συμπεριφορές

Ένας από τους τρόπους προσέγγισης του σχολικού κλίματος είναι μέσα από την έννοια της οργανωσιακής ανοικτότητας. Για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος έχει αναπτυχθεί το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος (OCDQ) για τη μέτρηση σημαντικών πλευρών των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των καθηγητών και μεταξύ καθηγητών και διευθυντή (Hoy & Miskel, 2013). Η σύγχρονη μορφή του ερωτηματολογίου υπάρχει σε τρεις μορφές, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και προσφέρει, μεταξύ άλλων, έναν έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο για την διερεύνηση της

ανοικτότητας στη συμπεριφορά τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, όσο και στη σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Hoy & Clover, 1986· Hoy, Hoffman, Sabo, & Bliss, 1996· Kottkamp κ.ά., 1987).

Οι συμπεριφορές του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, που καταγράφονται από το OCDQ, είναι η υποστηρικτική (supportive), η κατευθυντική (directive) και η περιοριστική (restrictive) ηγετική συμπεριφορά. Η υποστηρικτική διευθυντική συμπεριφορά (supportive principal behavior) χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για τους καθηγητές, όπου ο διευθυντής ακούει τους καθηγητές και είναι ανοιχτός στις υποδείξεις του, επιδοκιμάζει συχνά και αυθεντικά τους καθηγητές, ενώ η όποια άσκηση κριτικής έχει εποικοδομητικό χαρακτήρα. Η κατευθυντική διευθυντική συμπεριφορά (directive leadership behavior) αντανάκλα μία άκαμπτη και στενή εποπτεία, με πλήρη έλεγχο όλων των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Τέλος η περιοριστική διευθυντική συμπεριφορά (restrictive leadership behavior) φέρνει εμπόδια στην εργασία των εκπαιδευτικών φορτώνοντας τους με δευτερεύουσες εργασίες και καθήκοντα ρουτίνας και γραφειοκρατικά (Hoy & Miskel, 2013).

Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων ανοικτότητας του Ερωτηματολογίου Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος, δηλαδή του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μεταξύ των εκπαιδευτικών, με το κλίμα σε κάθε διάσταση να κυμαίνεται από ανοιχτό έως κλειστό, μας παρέχει τέσσερις τύπους σχολικού κλίματος: ανοιχτό κλίμα (open climate), συμμετοχής (engaged climate), αποχής (disengaged climate) και κλειστό (closed) (Hoy & Clover, 1986· Hoy κ.ά., 1996).

Στο ανοιχτό κλίμα ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός στη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, επιθυμεί τις υποδείξεις τους και τους παρέχει ελευθερία αυτενέργειας, προσπαθεί να διευκολύνει το έργο τους αποφεύγοντας την επιφόρτισή τους με γραφειοκρατικές εργασίες. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί σέβονται τους συναδέλφους τους, έχουν μία ειλικρινή, ζεστή σχέση μαζί τους, είναι ανοιχτοί και υποβοηθητικοί προς τους μαθητές, δεν είναι ταραχοποιοί και επικριτικοί με τους άλλους (Hoy & Clover, 1986· Hoy κ.ά., 1996· Kottkamp κ.ά., 1987).

Στο κλίμα συμμετοχής, από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν επαγγελματισμό συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και όντας αφοσιωμένοι στους μαθητές τους και στις εργασίες του σχολείου (ανοιχτό κλίμα), παρ' όλο που από την άλλη

πλευρά η διεύθυνση δεν είναι υποστηρικτική, ασκεί στενή εποπτεία και δεν διευκολύνει την εργασία τους (κλειστό κλίμα) (Hoy & Clover, 1986· Hoy κ.ά., 1996).

Στο κλίμα αποχής η διεύθυνση είναι υποστηρικτική, παρέχει αυτονομία στους εκπαιδευτικούς, δεν τους επιβαρύνει με περιττό γραφειοκρατικό έργο και είναι ανοιχτή σε εποικοδομητικές υποδείξεις (ανοιχτό κλίμα)· από την άλλη μεριά όμως οι εκπαιδευτικοί είναι αδιάφοροι τόσο για τις σχέσεις τους όσο και για το επιτελούμενο σχολικό έργο, προκαλούν εμπόδια στις διάφορες δράσεις του σχολείου, του διευθυντή και των συναδέλφων και έχουν συναισθήματα απαρέσκειας για τους άλλους (κλειστό κλίμα) (Hoy & Clover, 1986· Hoy κ.ά., 1996).

Τέλος το κλειστό κλίμα καθιστά το σχολείο απωθητικό για διεύθυνση, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η διεύθυνση είναι αυταρχική και καχύποπτη, μη υποστηρικτική και επιβαρύνει το προσωπικό με περιττές εργασίες. Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αναλάβουν ευθύνες, είναι ασυγκίνητοι και χωρίς ενδιαφέρον για τους συναδέλφους τους και τους μαθητές (Hoy & Clover, 1986· Hoy κ.ά., 1996· Kottkamp κ.ά., 1987).

Κεφάλαιο 4: Οργανωσιακή αφοσίωση

4.1 Η έννοια της Οργανωσιακής αφοσίωσης

Η έννοια της οργανωσιακής αφοσίωσης έχει τύχει μεγάλης προσοχής από την ακαδημαϊκή και ερευνητική κοινότητα για μια σειρά από λόγους (Chughtai & Zafar, 2006· Mowday, Porter, & Steers, 1982). Στην οργανωσιακή θεωρία η αφοσίωση στον οργανισμό θεωρείται σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της εργασιακής συμπεριφοράς των εργαζομένων στον οργανισμό (Meyer & Herscovitch, 2001· Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002), ιδιαίτερα δε με τον ρυθμό εναλλαγής προσωπικού στον οργανισμό, καθότι θεωρείται ότι το αφοσιωμένο προσωπικό είναι πιθανότερο να παραμείνει στον οργανισμό (Allen & Meyer, 1990· Mowday κ.ά., 1982). Η οργανωσιακή αφοσίωση συνδέεται επίσης και με άλλα θετικά οργανωσιακά αποτελέσματα, όπως η εργασιακή ικανοποίηση (Meyer κ.ά., 2002) και η εργασιακή απόδοση (Yousef, 2000). Θα μπορούσε κανείς να πει ότι η οργανωσιακή αφοσίωση βοηθά τον οργανισμό να επιτύχει (Mowday κ.ά., 1982).

Στη βιβλιογραφία συναντάται μία μεγάλη ποικιλία ορισμών για την οργανωσιακή αφοσίωση, που αντανακλά την ασυμφωνία των ερευνητών και τη διαφοροποίηση των προσεγγίσεων. Οι ορισμοί διαφοροποιούνται ως προς την ψυχολογική κατάσταση που αντανακλάται στην αφοσίωση, ως προς τις συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξή της και τέλος ως προς τις αναμενόμενες συμπεριφορές ως αποτέλεσμα της αφοσίωσης (Allen & Meyer, 1990). Σύμφωνα με την Kanter (1968) η αφοσίωση είναι η συναισθηματική προσκόλληση στην ομάδα. Άλλοι ορισμοί αναφέρονται στη δύναμη ταύτισης του ατόμου με τον οργανισμό (Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974) ή σε μία υπαρξιακή κατάσταση δέσμευσης του ατόμου από τις πράξεις του (Salancik, 1977) ή σε μία ψυχολογική κατάσταση που αφορά τη σχέση του ατόμου με τον οργανισμό και επηρεάζει την απόφαση παραμονής στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1991).

Η Kanter (1968) θεωρεί ότι η επιβολή, από τον οργανισμό στα μέλη του, διαφορετικών απαιτήσεων συμπεριφοράς, έχει ως αποτέλεσμα τρεις διαφορετικές, αλλά αλληλοσυνδεόμενες, μορφές αφοσίωσης. Η αφοσίωση συνέχειας (continuance commitment) σχετίζεται με την αφοσίωση του ατόμου στην επιβίωση του οργανισμού, καθότι έχει κάνει προσωπικές θυσίες και επενδύσεις για να γίνει μέλος ή να παραμείνει στον οργανισμό. Η αφοσίωση συνοχής (cohesion commitment)

περιγράφεται ως προσκόλληση στις κοινωνικές σχέσεις μέσα στον οργανισμό, στοχεύει δε στην ανάπτυξη αυξημένης συνοχής ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Τέλος η αφοσίωση ελέγχου (control commitment), αναφέρεται στο άτομο που είναι προσκολλημένο στους κανόνες και τις αξίες του οργανισμού, επηρεάζεται, ενεργεί και συμπεριφέρεται σύμφωνα με αυτούς.

4.2 Αφοσίωση στάσεων & συμπεριφορική αφοσίωση

Στη βιβλιογραφία συναντάται διαφοροποίηση στην προσέγγιση της αφοσίωσης από τους ερευνητές της οργανωσιακής συμπεριφοράς και τους κοινωνικούς ψυχολόγους. Για τους μελετητές της οργανωσιακής συμπεριφοράς ο όρος αποδίδει τη διαδικασία ταύτισης των εργαζομένων με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού και δημιουργίας επιθυμίας παραμονής σε αυτόν. Η προσέγγιση αυτή ονομάζεται αφοσίωση στάσεων (attitudinal commitment). Τα μέλη του οργανισμού διακατέχονται από μία νοοτροπία αυτοεξέτασης της συμφωνίας των αξιών και στόχων τους με αυτούς του οργανισμού (Mowday κ.ά., 1982). Το άτομο επιθυμεί να παραμείνει στον οργανισμό· αναπτύσσει εσωτερικά κίνητρα ή εμπλέκεται σε δράσεις ως αποτέλεσμα της ταύτισης, σύνδεσης και δεσίματος με τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού (Meyer & Herscovitch, 2001). Η ταυτότητα του ατόμου συνδέεται με τον οργανισμό (Sheldon, 1971) ή διατυπωμένο διαφορετικά, υπάρχει σύγκλιση και ενσωμάτωση των στόχων του οργανισμού με αυτούς του ατόμου (Hall, Schneider, & Nygren, 1970). Σύμφωνα με την Kanter αισθήματα συνοχής ή συμμετοχής στον οργανισμό ενδεχομένως συνεισφέρουν στην αφοσίωση του στον οργανισμό (Kanter, 1968). Αντίστοιχα οι Meyer και Allen αναφέρονται σε συναισθηματική αφοσίωση (affective commitment) (Meyer & Allen, 1984, 1991). Η έρευνα στην αφοσίωση στάσεων, κατά κύριο λόγο ασχολήθηκε με την αναγνώριση των πρόδρομων συνθηκών που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της καθώς και στην επίδραση της στη συμπεριφορά του ατόμου (Meyer & Allen, 1991). Συνοψίζοντας, στη συμπεριφορά στάσεων το άτομο ταυτίζεται με έναν συγκεκριμένο οργανισμό και τους στόχους του και επιθυμεί να συνεχίσει να είναι μέλος του, προκειμένου να διευκολύνει τους στόχους του οργανισμού.

Η κοινωνική ψυχολογία αναφέρεται σε συμπεριφορική αφοσίωση (behavioral commitment), όπου ο όρος περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία η συμπεριφορά

που έχει επιδείξει το άτομο κατά το παρελθόν, το δεσμεύει στον οργανισμό. Το οργανωσιακό μέλος σταδιακά αυξάνει τους ψυχολογικούς και συμπεριφορικούς δεσμούς με τον οργανισμό, μέσα από έναν αυτοτροφοδοτούμενο κύκλο, όπου η ασκούμενη συμπεριφορά δημιουργεί στάσεις σύγκλισης, οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν αυτές τις συμπεριφορές (Mowday κ.ά., 1982). Σύμφωνα με τον Salancik (1977) η οργανωσιακή αφοσίωση θεωρείται ότι απορρέει από προσκόλληση του ατόμου σε οικειοθελείς δράσεις, από μια αντιληπτή υποχρέωση να φέρει σε πέρας αυτές τις δράσεις και το αντιληπτό κόστος συνέχισης ή διακοπής αυτών· εισάγει δε την έννοια της βούλησης (volition) για να αποδώσει την αντίληψη του ατόμου, ότι μια πράξη είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής. Τέτοιες συμπεριφορές αντιπροσωπεύουν την καταβολή μη ανακτήσιμου κόστους από τα οργανωσιακά μέλη, καθότι παραιτούνται από εναλλακτικούς τρόπους δράσης και επιλέγουν να συνδεθούν με τον οργανισμό (Hall κ.ά., 1970). Η έρευνα της συμπεριφορικής αφοσίωσης δίνει έμφαση στην αναγνώριση των συνθηκών κάτω από τις οποίες μία συμπεριφορά τείνει να επαναλαμβάνεται, καθώς και στην επίδραση τέτοιων συμπεριφορών στην αλλαγή στάσεων (Meyer & Allen, 1991).

4.3 Αφοσίωση στάσεων

Σύμφωνα με τους Meyer και Allen (1990· 1991) υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις στην έννοια της αφοσίωσης στάσεων. Η πρώτη είναι η συναισθηματική προσκόλληση (affective attachment) στον οργανισμό, η οποία περιγράφει το συναισθηματικό δεσμό του ατόμου με τον οργανισμό. Η δεύτερη την προσεγγίζει ως αντιληπτό κόστος (perceived costs) και σχετίζεται με την συνέχιση της παραμονής του ατόμου στον οργανισμό, ως αποτέλεσμα αναγνώρισης του κόστους φυγής από αυτόν. Τέλος η αφοσίωση θεάται ως υποχρέωση (obligation) παραμονής του ατόμου στον οργανισμό.

4.3.1 Συναισθηματική προσκόλληση

Η αφοσίωση ως συναισθηματική προσκόλληση περιγράφει ένα συναισθηματικό δεσμό του ατόμου με τον οργανισμό, όπου το άτομο ταυτίζεται με τον οργανισμό, συνεισφέρει σε αυτόν και απολαμβάνει να είναι μέλος του· αποτελεί την κυρίαρχη οπτική στην έννοια της οργανωσιακής αφοσίωσης (Allen & Meyer, 1990). Αυτή η προσέγγιση αφορά την «αφοσίωση συνοχής» της Kanter (1968), όπως και τη

μεροληπτική, συναισθηματική προσήλωση του ατόμου στις αξίες και του στόχους του οργανισμού, καθώς και το ρόλο που το άτομο υιοθετεί, προς όφελος του οργανισμού (Buchanan, 1974).

Η οπτική που υιοθετείται στην παρούσα εργασία, αντιμετωπίζει την οργανωσιακή αφοσίωση ως την σχετική δύναμη με την οποία το άτομο ταυτίζεται και εμπλέκεται με τον οργανισμό και χαρακτηρίζεται από τρεις αλληλοσχετιζόμενους παράγοντες. Το οργανωσιακό μέλος διακατέχεται από ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού, είναι διατεθειμένο να καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια προς όφελος του οργανισμού και επιθυμεί έντονα να παραμείνει στον οργανισμό. Μία τέτοια προσέγγιση υποδηλώνει μία ενεργητική σχέση του ατόμου με τον οργανισμό, όπου δίνει ένα κομμάτι του εαυτού του, για την ευημερία του οργανισμού. Ως εκ τούτου, μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αφοσίωση, όχι μόνο από τις εκφρασμένες απόψεις και πεποιθήσεις του ατόμου, αλλά και από τις ενέργειες του (Mowday κ.ά., 1979· Porter, Crampon, & Smith, 1976· Porter κ.ά., 1974). Η παραπάνω οπτική είναι ίσως η πιο αντιπροσωπευτική, όσον αφορά την συναισθηματική προσκόλληση (Allen & Meyer, 1990).

4.3.2 Αντιληπτό κόστος

Για τους υποστηρικτές της αφοσίωσης στάσεων, ως αντιληπτό κόστος, το συναίσθημα διαδραματίζει πολύ μικρό ρόλο. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση έχουμε τη δημιουργία δεσμεύσεων του ατόμου απέναντι στον οργανισμό, μέσω συσχετιζόμενων συμφερόντων (side-bets), τα οποία μετατρέπουν τα εξωτερικά συμφέροντα σε μία συνεπή γραμμή δράσης του. Τα συσχετιζόμενα συμφέροντα συχνά προκύπτουν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του ατόμου στον οργανισμό. Το άτομο συνδέει ενέργειες που προηγουμένως ήταν ασύνδετες ή εξωτερικές, καθώς και ανταμοιβές σε μία γραμμή δράσης, με τέτοιον τρόπο που περιορίζει την ελευθερία των μελλοντικών του συμπεριφορών, αναγνωρίζοντας τα κόστη που σχετίζονται με διακοπή της δράσης αυτής (Becker, 1960· Rusbult & Farrell, 1983). Η «αφοσίωση συνέχειας», όπως την ονοματίζει η Kanter παρατηρείται, όταν υπάρχει ένα κέρδος που συνδέεται με τη συνέχιση της συμμετοχής στον οργανισμό και ένα κόστος που συνδέεται με την έξοδο (Kanter, 1968). Τέλος, η αφοσίωση συνέχειας του Stebbins (1970) προκύπτει ως αδυναμία υιοθέτησης διαφορετικής κοινωνικής ταυτότητας από το άτομο, λόγω των συνεπειών που θα είχε μία τέτοια αλλαγή.

4.3.3 Υποχρέωση

Η αφοσίωση στάσεων ως υποχρέωση, αποδίδει την πίστη του ατόμου σχετικά με την ευθύνη που φέρει απέναντι στον οργανισμό. Το άτομο διακατέχεται από εσωτερικοποιημένες κανονιστικές πιέσεις, προκειμένου να ενεργήσει με τρόπο σύμφωνο με τους στόχους και τα συμφέροντα του οργανισμού και πιστεύει ότι πράττει το σωστό και ηθικό (Wiener, 1982).

4.4 Μοντέλο των τριών συστατικών της οργανωσιακής αφοσίωσης

Οι παραπάνω τρεις προσεγγίσεις στην έννοια της οργανωσιακής αφοσίωσης περιγράφονται από τους Allen και Meyer, ως συναισθηματική αφοσίωση (affective commitment), αφοσίωση συνέχειας (continuance commitment) και κανονιστική αφοσίωση (normative commitment) και συνιστούν το μοντέλο των τριών συστατικών της οργανωσιακής αφοσίωσης (three-component model). Και οι τρεις μορφές αφοσίωσης εκλαμβάνουν την αφοσίωση, ως μία ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζει την σχέση του εργαζομένου με τον οργανισμό και επηρεάζει την παραμονή του σε αυτόν (Allen & Meyer, 1990).

Η συναισθηματική αφοσίωση σχετίζεται με την συναισθηματική προσκόλληση, ταύτιση και εμπλοκή του ατόμου με τον οργανισμό· το άτομο παραμένει στον οργανισμό γιατί το θέλει (Mathieu & Zajac, 1990· Meyer & Allen, 1991· Meyer κ.ά., 2002).

Στην αφοσίωση συνέχειας, το άτομο παραμένει στον οργανισμό γιατί έτσι είναι αναγκαίο, καθότι έχει επίγνωση του κόστους αποχώρησης (Meyer & Allen, 1991).

Τέλος στην κανονιστική αφοσίωση το άτομο παραμένει στον οργανισμό γιατί έτσι πρέπει, καθότι αισθάνεται υποχρέωση να συνεχίσει ως οργανωσιακό μέλος (Meyer & Allen, 1991). Σύμφωνα με τους Meyer και Parfyonova η κανονιστική αφοσίωση έχει δύο όψεις· το ηθικό καθήκον και την οφειλόμενη υποχρέωση (2010).

Οι τρεις παραπάνω έννοιες θεωρούνται ως συστατικά αφοσίωσης και όχι ως ξεχωριστοί και αμοιβαία αποκλειστικοί τύποι αφοσίωσης, προκειμένου να τονιστεί ότι ένας εργαζόμενος μπορεί να βιώνει και τις τρεις μορφές αφοσίωσης σε διάφορες αναλογίες (Allen & Meyer, 1990· Meyer & Allen, 1991).

4.5 Πρόσφατες θεωρήσεις της οργανωσιακής αφοσίωσης

Τα τελευταία χρόνια το μοντέλο των τριών συστατικών της οργανωσιακής αφοσίωσης, το οποίο προσπαθεί να συνδυάσει τα ερευνητικά ευρήματα της συναισθηματικής, της κανονιστικής και της αφοσίωσης συνέχειας αμφισβητείται, καθότι υποστηρίζεται ότι τα τρία συστατικά είναι ποιοτικά διαφορετικές έννοιες (Solinger, Van Olffen, & Roe, 2008· Stazyk, Pandey, & Wright, 2011). Επισημαίνεται ότι συστηματικά στις έρευνες η συναισθηματική αφοσίωση ή αφοσίωση στάσεων, συσχετίζεται πιο ισχυρά με πιθανές συνέπειες (Cooper-Hakim & Viswesvaran, 2005· Riketta, 2005). Κατά συνέπεια, διατυπώνεται κάλεσμα για επιστροφή σε μια μονοδιάστατη προσέγγιση της αφοσίωσης από την πλευρά των στάσεων και του συναισθήματος (Solinger κ.ά., 2008).

4.6 Παράγοντες που καθορίζουν την οργανωσιακή αφοσίωση

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερις κατηγορίες επιρροών στην οργανωσιακή αφοσίωση από την οπτική της συναισθηματικής αφοσίωσης. Αυτές είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι εργασιακοί ρόλοι, οι εργασιακές εμπειρίες και τα δομικά χαρακτηριστικά.

4.6.1 Προσωπικά χαρακτηριστικά

Η ηλικία στις περισσότερες έρευνες έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται θετικά με την αφοσίωση (Angle & Perry, 1981· Hall κ.ά., 1970· Sheldon, 1971). Ποιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται μεγαλύτερα επίπεδα αφοσίωσης στους μεγαλύτερους σε ηλικία εργαζόμενους σε σχέση με τους νεότερους (Cho & Mor Barak, 2008). Η έλλειψη εναλλακτικών επιλογών για εργασία στα μεγαλύτερα άτομα, έχει ως αποτέλεσμα αυξημένα επίπεδα αφοσίωσης (Mathieu & Zajac, 1990). Οι νεότεροι εργαζόμενοι, διαθέτουν μικρότερη ιστορία σε σχέση με τον οργανισμό και έχουν «επενδύσει» λιγότερο σε αυτόν, ως εκ τούτου παρατηρείται μειωμένη αφοσίωση (Dunham, Grube, & Castaneda, 1994).

Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες εμφανίζονται να είναι περισσότερο αφοσιωμένες σε σχέση με τους άνδρες (Angle & Perry, 1981· Mathieu & Zajac, 1990), αν και υπάρχουν κάποιες έρευνες που υποστηρίζουν το αντίθετο (Aydin, Sarier, & Uysal, 2011). Η επεξήγηση που δίνει ο Grusky, είναι ότι οι γυναίκες χρειάζεται να

ξεπεράσουν περισσότερα εμπόδια προκειμένου να διατηρήσουν τη θέση τους στον οργανισμό, και κατά συνέπεια καθιστώντας τη συμμετοχή τους σε αυτόν πιο σημαντική (1966).

Επιπλέον, το επίπεδο εκπαίδευσης συχνά εντοπίζεται να συσχετίζεται αρνητικά με την αφοσίωση (Angle & Perry, 1981· Joiner & Bakalis, 2006· Mathieu & Zajac, 1990· J. H. Morris & Steers, 1980). Πιθανολογείται, ότι τα περισσότερο μορφωμένα άτομα έχουν αυξημένες προσδοκίες από τον οργανισμό, τις οποίες αυτός αδυνατεί να ικανοποιήσει, καθώς επίσης ότι είναι περισσότερο δεσμευμένα στο επάγγελμα (Mowdey κ.ά., 1982) και τέλος ότι έχουν περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες και εναλλακτικές επιλογές σταδιοδρομίας (Chughtai & Zafar, 2006· Joiner & Bakalis, 2006· Mathieu & Zajac, 1990).

Σε έρευνες, ο χρόνος προϋπηρεσίας του ατόμου στον οργανισμό έχει βρεθεί, ότι σχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή αφοσίωση (Mathieu & Zajac, 1990· Meyer κ.ά., 2002· Salami, 2008).

Η οργανωσιακή αφοσίωση σχετίζεται επίσης με προσωπικές προδιαθέσεις του ατόμου, όπως η ανάγκη για επίτευξη, ένταξη, αυτονομία (Steers, 1977) και η ατομική εργασιακή ηθική (Hall κ.ά., 1970). Επίσης, βρέθηκε σε εκπαιδευτικούς ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αφοσίωσης (Iordanoglou, 2007).

Σύμφωνα με τον Mottaz (1988) η σύνδεση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και αφοσίωσης είναι έμμεση και εξαφανίζεται, όταν ελέγχονται οι εργασιακές αμοιβές και αξίες. Ακόμη όμως και όταν παρατηρούνται συσχετίσεις, δεν μπορεί να γίνει απόλυτη ερμηνεία αυτών (Salancik, 1977).

4.6.2 Εργασιακοί ρόλοι

Οι εργασιακοί ρόλοι που συσχετίζονται με την αφοσίωση, αφορούν είτε το εύρος του πεδίου εργασίας, είτε σύγκρουση ρόλων, είτε ασάφεια ρόλων (Mowdey κ.ά., 1982). Όσο μεγαλύτερη ευρύτητα έχει το πεδίο εργασίας, τόσο μεγαλύτερη η πρόκληση για τον εργαζόμενο, οπότε και παρατηρούνται αυξημένα επίπεδα αφοσίωσης (Buchanan, 1974· Hall κ.ά., 1970· Steers & Spencer, 1977). Η σύγκρουση ρόλων βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την αφοσίωση (J. H. Morris & Koch, 1979), ενώ η υπερφόρτωση ρόλων σχετίζεται έντονα αρνητικά μαζί της (Stevens, Beyer, & Trice, 1978).

4.6.3 Εργασιακές εμπειρίες

Οι εργασιακές εμπειρίες του εργαζόμενου κατά την θητεία του στον οργανισμό θεωρούνται σημαντική κοινωνικοποιητική δύναμη, που επιδρούν στη δημιουργία ψυχολογικών δεσμών με τον οργανισμό (Mowdey κ.ά., 1982). Σύμφωνα με τους Meyer και Allen (1991) οι σχετικές με τις εργασιακές εμπειρίες μεταβλητές μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: αυτές που κάνουν τον εργαζόμενο να αισθάνεται άνετα στον οργανισμό και αυτές που συμβάλλουν προκειμένου να αισθάνεται ικανός στον εργασιακό του ρόλο.

Στην κατηγορία των μεταβλητών, όπου ο εργαζόμενος νιώθει άνετα με τον οργανισμό ανήκει η οργανωσιακή αξιοπιστία, το αίσθημα δηλαδή κατά πόσο μπορεί ο εργαζόμενος να βασίζεται στον οργανισμό για την φροντίδα των συμφερόντων του, η οποία βρέθηκε να συνδέεται σημαντικά με την αφοσίωση (Buchanan, 1974). Επίσης στην ίδια κατηγορία μεταβλητών ανήκουν, η επιβεβαίωση των προσδοκιών που είχε το άτομο πριν από την είσοδο του στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1987, 1988), η οργανωσιακή υποστήριξη (Eisenberger, Fasolo, & Davis-LaMastro, 1990), η ισότητα έναντι ανταμοιβών (Rhodes & Steers, 1981).

Στη δεύτερη κατηγορία μεταβλητών, οι οποίες συντελούν στο αίσθημα εργασιακής ικανότητας του ατόμου ανήκουν μεταβλητές όπως η εργασία ως πρόκληση (Meyer & Allen, 1988), η δυνατότητα αυτοέκφρασης (Meyer & Allen, 1987), η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Kushman, 1992· Rhodes & Steers, 1981), η προσωπική σημασία που νιώθει το άτομο απέναντι στον οργανισμό (Steers, 1977).

4.6.4 Δομικά χαρακτηριστικά

Η συναισθηματική αφοσίωση έχει βρεθεί να συνδέεται με την αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων, με την τυποποίηση πολιτικών και διαδικασιών και την λειτουργική εξάρτηση από την εργασία των άλλων μελών (J. H. Morris & Steers, 1980).

4.7 Αποτελέσματα της οργανωσιακής αφοσίωσης

Από διάφορες μελέτες έχει προκύψει η ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ αφοσίωσης και επαγγελματικής απόδοσης, μετρούμενης τόσο σε ατομικό, όσο και ομαδικό επίπεδο (Chughtai & Zafar, 2006· Riketta, 2002· Steers, 1977· Yousef,

2000). Επίσης, σημαντικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν ανάμεσα στην αφοσίωση και τον δείκτη κινητικότητας και αντικατάστασης προσωπικού (Angle & Perry, 1981· Chughtai & Zafar, 2006· Mowday κ.ά., 1979· Steers, 1977). Όσον αφορά την απουσία από την εργασία, υπάρχει μέτρια υποστήριξη ότι οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα αφοσίωσης θα έχουν υψηλά ποσοστά παρουσίας στην εργασία (Steers, 1977). Σύμφωνα με τους Angle και Perry υπάρχει ισχυρή αντίστροφη συσχέτιση ανάμεσα στην αφοσίωση και την αργοπορία στην εργασία (1981). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι η αφοσίωση είναι κρίσιμος προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής απόδοσής τους (Day, Elliot, & Kington, 2005). Βρέθηκε επίσης, ότι ενισχυμένη αφοσίωση ενδεχομένως μεταφράζεται σε βελτιωμένη εργασιακή απόδοση του ατόμου, η οποία διευκολύνει την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων και την επίτευξη αυξημένων επιπέδων οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Mathieu & Zajac, 1990· Tett & Meyer, 1993).

Κεφάλαιο 5: Έρευνα στη Διαχείριση Συγκρούσεων

5.1 Έρευνα στη Διαχείριση Συγκρούσεων

Η συγκρουσιακή θεωρία και έρευνα παραδοσιακά στόχευε στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του ατόμου και της ομάδας (De Dreu & Beersma, 2005). Η έρευνα που διεξάγεται σχετικά με την οργανωσιακή σύγκρουση μπορεί να ταξινομηθεί σε δύο κατηγορίες. Η μία κατηγορία περιλαμβάνει έρευνες, όπου επιχειρείται να μετρηθεί το επίπεδο της σύγκρουσης σε διάφορα επίπεδα μέσα στον οργανισμό, καθώς και διερεύνηση των αιτιών της σύγκρουσης. Οι έρευνες αυτές θεωρούν, ότι για λόγους βελτίωσης της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα μέτριο επίπεδο σύγκρουσης, διαφοροποιώντας τους λόγους εμφάνισης αυτής. Για τη μέτρηση της σύγκρουσης χρησιμοποιήθηκαν μεταξύ άλλων κλίμακες που μετρούσαν την ενόχληση, τις διαφωνίες, τη δυσπιστία, τη διαφωνία, την ασυμβατότητα. Τα παραπάνω είναι μέτρα για την ένταση της σύγκρουσης και δεν σχετίζονται με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Στη δεύτερη κατηγορία ερευνών γίνεται συσχέτιση των στρατηγικών χειρισμού διαπροσωπικών συγκρούσεων, με την ποιότητα της επίλυσης προβλημάτων στον οργανισμό και με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού ως κοινωνικό σύστημα (Rahim, 2001, 2002).

Ο Burke (1970) σε έρευνα του βρήκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της αποφυγής και της επιβολής με την εποικοδομητική χρήση των διαφορών και των διαφωνιών, καθώς επίσης και με τον σχεδιασμό εργασιακών στόχων και αξιολόγησης των επιτευγμάτων, στη σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου. Αντιθέτως βρήκε σταθερά θετική συσχέτιση με την στρατηγική της επίλυσης προβλήματος (ενσωμάτωση). Η ενσωμάτωση επίσης βρέθηκε να γίνεται αντιληπτή από διευθυντές ως αποτελεσματικός τρόπος επίλυσης, σε αντίθεση με την επιβολή και την απόσυρση. Ένα ακόμη εύρημα ήταν η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην αντιληπτή αποδοχή των υφισταμένων στην ύπαρξη και ενθάρρυνση διαφωνιών με τους προϊστάμενους και ικανοποίησης από την εργασία τους.

Σε έρευνα του Goleman (1998) υποδείχθηκε ότι οι συναισθηματικά ευφυείς εργαζόμενοι διαπραγματεύονται καλύτερα και χειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές οργανωσιακές τους συγκρούσεις. Ηγέτες με μεγαλύτερη επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, που είχαν υψηλό βαθμό αυτο-παρακολούθησης και

αυτό-αποτελεσματικότητας, ήταν πιθανότερο να υιοθετήσουν μία στρατηγική ενσωμάτωσης, συνεργασίας και συμβιβασμού στη διαχείριση των συγκρούσεων. Επιπρόσθετα ανιχνεύθηκε η άμεση επίδραση του στυλ της ενσωμάτωσης στην εργασιακή απόδοση (Shih & Susanto, 2010).

Αναφορικά με την έννοια της οργανωσιακής αφοσίωσης, βρέθηκε ότι η σχεσιακή και ουσιαστική σύγκρουση, ανάμεσα σε προϊστάμενο και υφιστάμενο, σχετίζεται αρνητικά με την συναισθηματική αφοσίωση (Landry & Vandenberghe, 2009). Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ακόμη θετική συσχέτιση μεταξύ της σχεσιακής σύγκρουσης και της αφοσίωσης που βασίζεται στην έλλειψη εναλλακτικών επιλογών, καθώς επίσης εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ ουσιαστικής σύγκρουσης και της ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και μέλους. Επιπλέον, όταν η βασισμένη στο προϊστάμενο αυτοεκτίμηση του υφισταμένου είναι χαμηλή, τότε είναι πιο ισχυρή η συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική αφοσίωση και την σχεσιακή και ουσιαστική σύγκρουση, ενώ η κανονιστική αφοσίωση σχετίζεται θετικά πιο ισχυρά με την ουσιαστική σύγκρουση. Σε έρευνα σε εργαζομένους στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα, ανιχνεύθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και την εργασιακή ικανοποίηση και αφοσίωση και στις δύο ομάδες, ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ανάμεσα στους δύο τομείς. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν ισχυρές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα σε όλα τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και την οργανωσιακή αφοσίωση, εξαιρουμένης της επιβολής η οποία είχε αρνητική συσχέτιση (Ahmed & Ahmed, 2015). Σε άλλη έρευνα η ενσωμάτωση, ο συμβιβασμός και η συγκατάβαση βρέθηκε να σχετίζονται θετικά με την οργανωσιακή αφοσίωση (Wanyonyi, Kimani, & Amuhaya, 2015).

Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ ηγετικών στυλ και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές όταν εμπλέκονται σε διαπροσωπικές συγκρούσεις με υφισταμένους, βρέθηκε, ότι οι διευθυντές που πίστευαν ότι ασκούν περισσότερο μετασχηματιστική ηγεσία, υιοθετούν την στρατηγική της ενσωμάτωσης και της συγκατάβασης. Όσοι θεωρούσαν ότι ασκούν συναλλακτική ηγεσία επέλεξαν το συμβιβαστικό στυλ, ενώ εκείνοι που χρησιμοποιούσαν την αδιάφορη ηγεσία υιοθετούσαν την αποφυγή στις συγκρούσεις τους με τους υφιστάμενους (Saeed, Almas, Anis-ul-Haq, & Niazi, 2014). Η Parmer (2018) σε έρευνα της εντόπισε σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις φιλοσοφικές αξιακές κατευθύνσεις του

ατόμου και των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετεί. Σύμφωνα με άλλη έρευνα των DeChurch και Marks (2001) η κατάλληλη διαχείριση συγκρούσεων έργου σχετίζεται με μεγαλύτερη ικανοποίηση της ομάδας. Όταν γινόταν ενεργητική διαχείριση της σύγκρουσης έργου, υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ σύγκρουσης έργου και των επιδόσεων της ομάδας, ενώ όταν υπήρχε παθητική διαχείριση, η σχέση ήταν αρνητική.

5.2 Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο: ερευνητικά ευρήματα

Η έρευνα των διαπροσωπικών συγκρούσεων δεν θα μπορούσε να μην συμπεριλαμβάνει τον εκπαιδευτικό χώρο και πιο συγκεκριμένα τις διαπροσωπικές συγκρούσεις που εντοπίζονται στο σχολικό περιβάλλον. Σε έρευνα που συνέκρινε διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων σχετικά με τη χρήση της επιβολής, της αποφυγής και του συμβιβασμού στη διαχείριση των συγκρούσεων τους, βρέθηκε ότι οι διευθυντές είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές της αποφυγής και του συμβιβασμού (Balay, 2006). Η Somech (2008) σε μελέτη της σε 149 δημοτικά σχολεία, όπου προσεγγίζει την διαχείριση συγκρούσεων ως ένα φαινόμενο που αφορά την ομάδα, εντόπισε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη στρατηγική της ενσωμάτωσης και στην απόδοση της ομάδας, ενώ η επιβολή συσχετίστηκε αρνητικά. Επίσης ο μέγιστος βαθμός ενσωμάτωσης παρατηρήθηκε σε συνθήκες υψηλής αλληλεξάρτησης, τόσο έργου, όσο και στόχων, ενώ τα μέγιστα επίπεδα επιβολής παρατηρήθηκαν με υψηλή αλληλεξάρτηση έργου, αλλά χαμηλή αλληλεξάρτηση στόχων. Οι Cornille, Pestle και Vanwy (1999) μελετώντας σε αστικά και μη αστικά δημοτικά σχολεία, τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στις διενέξεις τους με συναδέλφους και γονείς μαθητών, δεν εντόπισαν διαφορές ανάμεσα στις δύο κατηγορίες σχολείων. Σε μελέτη των προτιμώμενων συμπεριφορών και στρατηγικών διευθυντών πολυδιαχειριζόμενων σχολείων (site-based) μιας αστικής περιοχής, ανιχνεύθηκε η προτίμησή τους για προσεγγίσεις προσανατολισμένες στην επίλυση προβλήματος, όπου χρησιμοποιείται η ενσωμάτωση και η συνεργασία (Henkin κ.ά., 2000).

5.3 Έρευνα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα σχετικά με την Οργανωσιακή Σύγκρουση και τη Διαχείριση Συγκρούσεων

Η διαχείριση των συγκρούσεων στο ελληνικό σχολείο, έχει απασχολήσει την ακαδημαϊκή ερευνητική κοινότητα σχετικά πρόσφατα και περιορισμένα. Οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) διερεύνησαν τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και οι δύο ομάδες του δείγματος χρησιμοποιούσαν κατά σειρά προτεραιότητας το συμβιβασμό, την αποφυγή και τη επιβολή, ενώ οι διευθυντές συγκριτικά ίσως να χρησιμοποιούν περισσότερο το συμβιβασμό. Συγκρίνοντας τις τεχνικές που χρησιμοποιούν άνδρες και γυναίκες, οι γυναίκες προτιμούν περισσότερο την αποφυγή και τον συμβιβασμό. Επίσης εντοπίστηκε μεγαλύτερη χρήση της επιβολής και του συμβιβασμού από τους διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με αυτούς της πρωτοβάθμιας, ενώ ο συμβιβασμός επιλέγεται περισσότερο από διευθυντές λυκείων, κατόπιν γυμνασίων και τέλος δημοτικών. Αναφορικά με το μέγεθος της σχολικής μονάδας βρέθηκε να υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση με το στυλ της αποφυγής και του συμβιβασμού.

Οι Iordanides, Bakas, Saiti και Ifanti (2014) σε πανελλαδική έρευνα σε δημοτικά σχολεία μελέτησαν την επίδραση των συγκρούσεων στην λειτουργία και αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι συγκρούσεις επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου πρωτίστως, σε σχέση με την επικοινωνία, την συνεργασία και το σχολικό κλίμα, ενώ οι διευθυντές τοποθετούν πρώτη την επίδραση στο σχολικό κλίμα, με την επικοινωνία και την συνεργασία να ακολουθούν. Μεταξύ άλλων, βρήκαν ότι σε σχολεία με γυναίκες διευθυντές, ή με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας είναι λιγότερο πιθανόν να εμφανιστούν συγκρούσεις. Βρέθηκε επίσης ότι όσο αυξάνεται το μέγεθος του σχολείου, αυξάνεται και το πλήθος των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας. Τα δημοτικά σχολεία των αστικών περιοχών εκτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς ότι εμφανίζουν συχνές τριβές ανάμεσα στα οργανωσιακά τους μέλη, σε σχέση με τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Ως αίτια των συγκρούσεων εκτιμάται η ύπαρξη ενός συνδυασμού επίσημων και προσωπικών λόγων. Μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών και διευθυντών βρέθηκε να εκτιμά, ότι πολύ συχνά οι συγκρούσεις έχουν θετική

επίδραση στο σχολικό εργασιακό χώρο (G. D. Iordanides κ.ά., 2014· G. Iordanides & Mitsara, 2014).

Οι Λεπίδας, Σταυρόπουλος και Τεντζέρης (2016) σε έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών του νομού Μαγνησίας, μελέτησαν την επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στη διαχείριση των διαπροσωπικών συγκρούσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το υποστηρικτικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τον κατευνασμό, τον συμβιβασμό και την επίλυση προβλήματος, ευνοώντας την εποικοδομητική αντιμετώπιση των συγκρούσεων μέσα από συνεργατικές στάσεις των εκπαιδευτικών.

Η Saiti (2015) στην εμπειρική της μελέτη σε δημοτικά σχολεία σε δύο περιοχές στην Ελλάδα, μία εκ των οποίων ήταν η μητροπολιτική περιοχή Αθηνών, ερεύνησε τις πιθανές πηγές σύγκρουσης στο δημοτικό σχολείο και κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης αυτών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, συχνά εμφανίζονται συγκρούσεις, οι οποίες οφείλονται τόσο σε διαπροσωπικούς, όσο και οργανωσιακούς λόγους. Βρέθηκε ότι δύο από τις βασικές αιτίες συγκρούσεων στο ελληνικό σχολείο, είναι η έλλειψη συνοχής ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και η αναποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας, ενώ οι σχολικές συγκρούσεις βρέθηκε να επιδρούν αρνητικά στο σχολικό κλίμα. Επιπρόσθετα αποκαλύφθηκε ότι η ύπαρξη συνοχής μεταξύ του προσωπικού, αυξάνει την πιθανότητα μιας στενότερης, πιο θετικής και συναδελφικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, απαραίτητης για την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική ζωή. Ένα ακόμη εύρημα ήταν η μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολεία αστικών περιοχών, καθώς και στα μεγαλύτερα σε μέγεθος.

Κεφάλαιο 6: Αναγκαιότητα της έρευνας και στόχοι

6.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας ζωντανός οργανισμός, όπου συναντώνται άτομα με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, γνώσεις, εμπειρίες, ανάγκες, αξίες, ικανότητες και κίνητρα, τα οποία καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν για την ολοκλήρωση και την επίτευξη συγκεκριμένων έργων και στόχων. Η διαπροσωπική σύγκρουση είναι κάτι το φυσικό ως μία διαδραστική διαδικασία και ως το αποτέλεσμα ανθρώπινων αντιδράσεων και συμπεριφορών (Rahim, 2001). Ως εκ τούτου, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι αναπόφευκτες και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας· έχουν δε άμεση επίδραση στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολείου και σε άλλους σημαντικούς οργανωσιακούς παράγοντες. Κατά συνέπεια, η αποτελεσματική διαχείριση των όποιων διενέξεων, ανάλογα με την περίπτωση, κρίνεται καθοριστική για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Rahim, 2001), σε ένα κλίμα ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Η ανάγκη για μεγαλύτερη κατανόηση των παραγόντων που εμπλέκονται στην επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, καθίσταται ακόμη πιο επείγουσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο· κι αυτό γιατί οι σχολικές συγκρούσεις ενδεχόμενα θα ενταθούν και γίνουν πιο συχνές, μέσα σε ένα πλαίσιο αμφισβήτησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και του ίδιου του σχολείου, καθώς και άνθισης της ρητορικής της σχολικής αυτονομίας, αλλά και την αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και της αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Επίσης άλλοι παράγοντες που ενδεχόμενα θα εντείνουν την ανάγκη για αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων, είναι κάποιες από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αυτές αφορούν την διαφαινόμενη απαίτηση για λογοδοσία του σχολείου, την ενσωμάτωση των προσφύγων στις εκπαιδευτικές δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την επίδραση της υπογεννητικότητας στις σχολικές μονάδες, όσον αφορά το μέγεθος τους, τις απαιτούμενες οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών και τις πιθανές συγχωνεύσεις και καταργήσεις μονάδων που θα υπάρξουν.

Παρατηρούμε από την ανασκόπηση της έρευνας για τις συγκρούσεις στο χώρο του ελληνικού σχολείου, ότι αυτή είναι περιορισμένη και αφορά κατά κύριο λόγο την

αναζήτηση των αιτιών των συγκρούσεων και των συνεπειών αυτών. Επίσης δίνεται περισσότερο έμφαση στην επίλυση των συγκρούσεων, θεωρώντας ότι πρόκειται για ένα αρνητικό χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής, παρά στη διαχείριση αυτών. Η ερευνητική προσπάθεια των Ελλήνων ερευνητών μέχρι στιγμής έχει αποδώσει μικρή σημασία στην διερεύνηση εκείνων των παραγόντων που επηρεάζουν την κατάλληλη επιλογή μίας ή περισσότερων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των μέχρι τώρα ερευνών είναι, ότι επικεντρώνονται στο πως διαχειρίζεται ο διευθυντής του σχολείου τις συγκρούσεις του με τους εκπαιδευτικούς, καθότι ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται καθοριστικός για μία αποτελεσματική ηγεσία. Επίσης κάποιες έρευνες επικεντρώνονται στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μπαζίκα, 2015· Τσιόπα, 2010). Αντίθετα, είναι περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που ασχολούνται με τη διαχείριση των διενέξεων των υφισταμένων εκπαιδευτικών με τους προϊσταμένους τους διευθυντές, όπως πράττει η συγκεκριμένη έρευνα. Ειδικότερα, έρευνες που χρησιμοποιούν το ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory – II) στην μορφή Α (συγκρούσεις υφιστάμενου με προϊστάμενο) είναι ελάχιστες.

Κατά την τελευταία δεκαετία, η διαχείριση συγκρούσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από νέους ερευνητές, μεταπτυχιακούς φοιτητές του Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η Μπαζίκα (2015), η Τσιόπα (2010) και η Χατζηχρήστου (2018) στις έρευνες τους χρησιμοποιούν το ROCI-II (Rahim & Magner, 1995) στη μορφή C, προκειμένου να διερευνήσουν τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, ενώ η Σινάνογλου (2018) χρησιμοποιεί τη μορφή Α, εξετάζοντας τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών με τους προϊσταμένους τους. Η «Κλίμακα Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard και Morriss (1999) αξιοποιήθηκε σε έρευνες του Λεπίδα (2012) και της Μπατσούλα (2015), ενώ ο Τέκος (2009) και η Καρακαζά (2017) διερεύνησαν τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς, με το «Conflict Management Strategies Scale» των Holton και Holton (1992), τροποποιημένο από τον Balay (2006).

Επίσης ένα άλλο ξεχωριστό στοιχείο της παρούσας εργασίας είναι η συνδυαστική επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των

εκπαιδευτικών στο σχολείο, στις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η διερεύνηση των στρατηγικών με τις οποίες προσεγγίζονται οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου και ιδιαίτερα ποιοι πρόδρομοι οργανωσιακοί και άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή στυλ διαχείρισης διενέξεων από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τον ιεραρχικά ανώτερό τους, θα διευρύνει τις γνώσεις μας, προκειμένου να κατανοήσουμε, πως ένας επικοδομητικός χειρισμός των συγκρούσεων είναι εφικτός.

6.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων, στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι δεύτεροι.

Ποιο συγκεκριμένα οι στόχοι της εργασίας είναι οι παρακάτω.

- Η διερεύνηση της σχέσης ατομικών παραγόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο σπουδών και εργασιακών παραγόντων, όπως η εργασιακή εμπειρία, η σχέση εργασίας, ο τύπος της σχολικής μονάδας, το πλήθος των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, το φύλο του διευθυντή, με τις επιλεγόμενες τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων, την αφοσίωση στο σχολείο και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου
- Η διερεύνηση της σχέσης των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις τους με τον διευθυντή, με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο.
- Η διερεύνηση της σχέσης των τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις τους με τον διευθυντή, με την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή.
- Η διερεύνηση της δυνατότητας πρόβλεψης των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις τους με το

διευθυντή, από τις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Κεφάλαιο 7: Μεθοδολογία

7.1 Μεθοδολογία έρευνας

Οι πιο συνηθισμένοι στόχοι της κοινωνικής έρευνας είναι να εξερευνήσει συνήθως ένα σχετικά νέο θέμα, να περιγράψει καταστάσεις και γεγονότα παρατηρώντας τα και τέλος να εξηγήσει, απαντώντας επεξηγηματικές ερωτήσεις για το τι, που, πότε και πως (Babbie, 2010).

Η παρούσα εργασία είναι μία συγχρονική ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες, επηρεάζεται από την αντικειμενική επιστημολογία,, όπου επιχειρείται η ανάπτυξη καθολικών νόμων, οι οποίοι θα εξηγούν κοινωνικές συμπεριφορές, μέσω της μέτρησης με στατιστικό τρόπο, μίας στατικής πραγματικότητας. Θεωρείται ότι υπάρχει μία αντικειμενική πραγματικότητα των ψυχολογικών και κοινωνικών φαινομένων, η οποία είναι ανεξάρτητη από τα προς μελέτη αντικείμενα. Αναζητάτε λοιπόν ένας αντικειμενικός τρόπος μελέτης, ο οποίος θα θέτει μία απόσταση μεταξύ του ερευνητή και του αντικείμενου μελέτης (Yilmaz, 2013). Επισημαίνεται λοιπόν η επιβεβαιωτική και αφαιρετική φύση της ποσοτικής έρευνας (Trochim & Donnelly, 2001). Το εργαλείο διεξαγωγής μίας δειγματοληπτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο.

Η συγκεκριμένη έρευνα επισκόπησης (survey) βασίζεται σε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Ο σχεδιασμός της μελέτης είναι κατά κύριο λόγο συσχετιστικός, με στόχο τόσο την επεξήγηση, όσο και την πρόβλεψη.

Ο επεξηγηματικός χαρακτήρας της εργασίας είναι συσχετιστικός, όπου εξετάζεται κατά πόσο αλλαγές σε μία μεταβλητή, αντανακλώνται σε αλλαγές στην άλλη. Τα επεξηγηματικά σχέδια έρευνας συσχετίζουν δύο ή περισσότερες μεταβλητές, η συλλογή των δεδομένων γίνεται σε μία χρονική στιγμή και οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως ενιαίο σύνολο.

Ο προβλεπτικός χαρακτήρας της έρευνας υλοποιείται μέσα από μία προσπάθεια πρόβλεψης των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιώντας ορισμένες μεταβλητές ως προβλεπτικούς παράγοντες. Οι προβλεπτικές μελέτες βοηθούν στην εκτίμηση ή πρόβλεψη μελλοντικών συμπεριφορών. Ένας τέτοιος σχεδιασμός στοχεύει στον εντοπισμό των μεταβλητών, που μπορούν να προβλέψουν ένα αποτέλεσμα. Εντοπίζονται μία ή περισσότερες προβλεπτικές μεταβλητές και μία μεταβλητή κριτηρίου (προβλεπόμενη) (Creswell, 2012).

Η καταχώρηση των δεδομένων και η συνακόλουθη στατιστική τους επεξεργασία, πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 21.

7.2 Πληθυσμός της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί των Ημερήσιων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της πόλης της Λάρισας. Ένας από τους λόγους που επιλέχθηκαν σχολεία πόλης, αποτελεί το γεγονός, ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων σε αστικά σχολεία, σε σχέση με άλλες περιοχές (Saiti, 2015). Από τον πληθυσμό έχουν εξαιρεθεί οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω σχολείων κλήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων με ερωτήσεις κλειστού τύπου να εκφράσουν τις απόψεις και πεποιθήσεις τους σχετικά με το πως διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους με τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή καθώς και σχετικά με την αφοσίωση τους στη σχολική μονάδα.

Συνολικά, η πόλη της Λάρισας έχει 15 Ημερήσια Γυμνάσια και 14 Ημερήσια Γενικά Λύκεια, δηλαδή 29 σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με στοιχεία που δόθηκαν από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας (βλ. Παράρτημα Α):

- Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν 701 εκπαιδευτικοί, κατά την περίοδο διεξαγωγής.
- 256 ήταν άνδρες, ποσοστό 36,5% και 445 ήταν γυναίκες, ποσοστό 63,5%.
- Η μέση ηλικία του πληθυσμού-στόχου ήταν τα 53,84 έτη, 56,43 έτη για τους άνδρες και 52,23 για τις γυναίκες.
- Από τους 29 διευθυντές των σχολείων, των εκπαιδευτικών του πληθυσμού-στόχου, οι 12 ήταν άνδρες, ποσοστό 41,38% και οι 17 γυναίκες, ποσοστό 58,62%.
- Η μέση ηλικία των διευθυντών ήταν τα 56,29 έτη.
- Ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του πληθυσμού-στόχου ήταν τα 22,66 έτη.

7.3 Δείγμα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς, 24 σχολικών μονάδων, 12 Ημερησίων Γυμνασίων και 12 Ημερησίων Γενικών Λυκείων. Ποιο συγκεκριμένα:

- Το δείγμα της έρευνας είναι 210 εκπαιδευτικοί, αγγίζει δηλαδή το 30% του πληθυσμού.
- Από αυτούς οι 108 υπηρετούσαν σε Γυμνάσια και οι 102 σε Λύκεια.
- 74 εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες, ποσοστό 35,7% και 133 ήταν γυναίκες, ποσοστό 64,3%.
- Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν τα 53 έτη· 55,06 έτη για τους άνδρες και 51,79 για τις γυναίκες.
- Από τους 24 διευθυντές των σχολείων, των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 41,4% ήταν άνδρες και το 58,6% ήταν γυναίκες.
- Ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν τα 23,67 έτη.

Παρατηρείται λοιπόν, ότι παρ' όλο που πρόκειται για δειγματοληψία ευκολίας, σημαντικά χαρακτηριστικά του δείγματος είναι παρόμοια με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου. Αυτό εκτιμάται ότι οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ομοιομορφία των χαρακτηριστικών του υπηρετούντος προσωπικού σε αστικά σχολεία της πόλης της Λάρισας. Πρόκειται δηλαδή πρώτιστα, για εκπαιδευτικούς μέσης και άνω ηλικίας, με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι επίσης και το μεγάλο ποσοστό του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό της έρευνας.

7.4 Μορφή χορήγησης του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε να χορηγηθεί σε έντυπη μορφή και όχι σε ηλεκτρονική μέσω διαδικτύου για μια σειρά από λόγους. Θεωρήθηκε ότι το ποσοστό ανταπόκρισης στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήταν μεγαλύτερο, αν η χορήγηση γινόταν σε έντυπη μορφή και με τη φυσική παρουσία του ερευνητή (Yetter & Capaccioli, 2010).

Η έντυπη μορφή εκτιμήθηκε ότι παρέχει πιο άμεση δυνατότητα συμπλήρωσης από τους εκπαιδευτικούς και δεν απαιτεί ικανότητες χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή

και άλλες δεξιότητες Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Καθότι οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί ήταν κύρια, μέσης και μεγάλης ηλικίας η χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή μέσω διαδικτύου, θεωρήθηκε ότι ενδεχομένως θα απέκλειε τη συμμετοχή των μεγαλύτερων. Σύμφωνα με έρευνες όσο αυξάνεται η ηλικία των ατόμων, μειώνεται ο βαθμός εξοικείωσής τους με τις Τ.Π.Ε. (Τάσση, 2014). Επίσης άλλοι παράγοντες οι οποίοι ενδεχόμενα θα επηρέαζαν το βαθμό ανταπόκρισης σε ένα ηλεκτρονικά χορηγούμενο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο θα ήταν το φύλο (Broos, 2005) και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Ένας επιπρόσθετος λόγος για την επιλογή του έντυπου ερωτηματολογίου, προέρχονταν από την εκτίμηση ότι κάποιες ερωτήσεις μπορεί να εκλαμβάνονταν ως «αδιάκριτες», καθότι σχετίζονταν με τον διευθυντή του σχολείου τους και τις προσωπικές τους απόψεις, καθώς και να τους προκαλούσαν «ανασφάλεια» για το σκοπό μιας τέτοιας έρευνας. Η φυσική παρουσία εξασφάλιζε την επίλυση των ανησυχιών των ερωτώμενων σχετικά με ζητήματα ιδιωτικότητας και εμπιστευτικότητας. Βοηθητικά στον κατευνασμό των όποιων τέτοιων ανησυχιών, ενδεχομένως αποτελούσε το γεγονός, ότι σε πολλά από τα σχολεία της έρευνας υπήρχαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι γνώριζαν επαγγελματικά τον ερευνητή ως συνάδελφο και υπήρχε κλίμα ζεστασιάς και οικειότητας. Σε όλα τα σχολεία της έρευνας τονίστηκε εμφατικά στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ότι η έρευνα δεν γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προκειμένου να νιώσουν ασφαλείς και να διατυπώσουν αβίαστα τις απόψεις τους.

Επίσης, σε μία ενδεχόμενη ηλεκτρονική διακίνηση ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου υπήρχε προβληματισμός του ερευνητή, κατά πόσο όλοι οι διευθυντές των σχολείων θα προωθούσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, και αυτό θα έφτανε στους τελικούς αποδέκτες. Ο προβληματισμός αυτός υπήρχε, καθότι χωρίς την άμεση επικοινωνία ερευνητή-διευθυντών, μπορεί να μην γινόταν αντιληπτός ο ερευνητικός σκοπός της έρευνας και το πλαίσιο αυτής και να γινόταν αντιληπτή ως «απειλή» από τη διεύθυνση του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι με την έντυπη χορήγηση του ερωτηματολογίου με την φυσική παρουσία του ερευνητή, δεν υπήρξε σε κανένα σχολείο το παραμικρό πρόβλημα από την πλευρά της διεύθυνσης του σχολείου. Και σε αυτή την περίπτωση το κλίμα ήταν συναδελφικά εγκάρδιο και οικείο στις περισσότερες των περιπτώσεων.

Σε έρευνα στις ΗΠΑ μεταξύ 812 εκπαιδευτικών, σχετικά με την ύπαρξη διαφοράς στο βαθμό ανταπόκρισης μεταξύ έντυπων και διαδικτυακών ερευνών, βρέθηκε σημαντικά μικρότερος βαθμός ανταπόκρισης στις διαδικτυακές έρευνες σε σχέση με ίδιου μεγέθους έντυπες, καθώς επίσης μεγαλύτερη απόκριση των νεότερων στις διαδικτυακές σε σχέση με τις έντυπες (Yetter & Caraccioli, 2010).

Υπήρξε επίσης η σκέψη, αν και δεν υλοποιήθηκε λόγω εκτιμώμενου μεγαλύτερου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και των παραπάνω ανησυχιών, για παροχή της δυνατότητας επιλογής στους εκπαιδευτικούς, του τρόπου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, μεταξύ έντυπης και διαδικτυακής μορφής. Υποστηρίζεται, ότι η μεικτή μορφή χορήγησης των ερευνητικών ερωτηματολογίων, επιτυγχάνει μεγαλύτερο βαθμό ανταπόκρισης (Greenlaw & Brown-Welty, 2009).

7.5 Μεθοδολογία χορήγησης του ερωτηματολογίου

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε από 28/11/2018 μέχρι 17/12/2018, πρόκειται δε για δειγματοληψία ευκολίας. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε από τον ερευνητή σε έντυπη μορφή κατά τη διάρκεια επισκέψεων στις σχολικές μονάδες. Προγενέστερα της επίσκεψης του ερευνητή στην κάθε μονάδα, είχε ανευρεθεί και μελετηθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα του συγκεκριμένου σχολείου, προκειμένου να εντοπιστούν οι μέρες και ώρες της εβδομάδας, όπου υπήρχε διαθέσιμο μεγαλύτερο πλήθος συναδέλφων, με ενδιάμεσα κενά στο διδακτικό του ωράριο. Ο εντοπισμός των παραπάνω ωρών στο ωρολόγιο πρόγραμμα, κατεύθυνε τις ώρες των επισκέψεων του ερευνητή στις σχολικές μονάδες. Συνήθως πραγματοποιούνταν μία επίσκεψη διάρκειας τριών διδακτικών ωρών σε κάθε σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια της οποίας γινόταν η χορήγηση, συμπλήρωση και συλλογή των ερωτηματολογίων. Ο ερευνητής αρχικά γνωστοποιούσε στην διεύθυνση του σχολείου το λόγο της επίσκεψης και εξασφάλιζε την άδεια διεξαγωγής της έρευνας. Στη συνέχεια συστηνόταν στους εκπαιδευτικούς της μονάδας, ανέφερε το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, απαντούσε σε πιθανές ερωτήσεις και τους ζητούσε, εφόσον είχαν άνεση χρόνου και ενδεχόμενο κενό στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους, να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπήρχε δυνατότητα επίλυσης αποριών και παροχής διευκρινίσεων.

Κατά τη διάρκεια χορήγησης και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εξέφρασε προβληματισμό, στα όρια της προκατάληψης, σχετικά με την φύση των ερωτήσεων, θεωρώντας ότι άπτονταν προσωπικών ζητημάτων και συσχετίζοντας αυθαίρετα τέτοιου είδους έρευνες, με την ρητορική της εκπαιδευτικής «αξιολόγησης». Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είτε αρνήθηκαν εξ αρχής να το συμπληρώσουν, είτε στην πορεία συμπλήρωσης αποφάσισαν να μην συμμετάσχουν στην έρευνα.

7.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Παράρτημα Β) αποτελούμενο από εισαγωγική επιστολή και 73 προτάσεις, χωρισμένες σε τέσσερα μέρη. Στην αρχή κάθε μέρος, εκτός των δημογραφικών στοιχείων, υπήρχε επεξηγηματικό κείμενο, το οποίο διασαφήνιζε το σκοπό των ερωτήσεων καθώς και την κλίμακα των απαντήσεων.

Στην εισαγωγική επιστολή δίδονταν τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή καθώς και εξηγήσεις ότι η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας, ότι διασφαλιζόταν η ανωνυμία των ερωτώμενων και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, ότι δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις και ότι ήταν σημαντικό να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις.

Το πρώτο μέρος αποτελείται από 14 δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με προσωπικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και εργασιακά χαρακτηριστικά που αφορούν το σχολείο, όπου επιτελούν το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού τους ωραρίου. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά που αναζητήθηκαν, αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον ανώτερο κατεχόμενο τίτλο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας, την τρέχουσα εργασιακή σχέση, τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, την οργανικότητα της θέσης τους στο σχολείο, τη συμπλήρωση πλήρους ωραρίου στο σχολείο τους καθώς και αν έχουν υπηρετήσει σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης και για πόσο. Τα εργασιακά χαρακτηριστικά του σχολείου των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με τον τύπο της σχολικής μονάδας, τον αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών καθώς και το φύλο του διευθυντή.

7.6.1 Κλίμακα διαχείρισης συγκρούσεων

Το πλέγμα ηγεσίας ή διευθυντικό πλέγμα των Blake και Mouton (1964, όπ. αναφ. στο Mullins, 2007) κατέχει κυρίαρχη θέση στη βιβλιογραφία της διαχείρισης συγκρούσεων (Kabanoff, 1987· Rahim, 2001). Το διευθυντικό πλέγμα αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα πέντε κατηγοριών για την ταξινόμηση των διαφορετικών στυλ ή τρόπων αντιμετώπισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Ανάμεσα στα διάφορα όργανα μέτρησης των χρησιμοποιούμενων στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, που βασίζονται στο πλέγμα ηγεσίας, ξεχωρίζουν δύο ως τα πιο δημοφιλή· το Thomas–Kilmann Conflict MODE Instrument (TKI), γνωστό στα ελληνικά και ως «Ερωτηματολόγιο Διάγνωσης Προσεγγίσεων» και το Rahim Organizational Conflict Inventory - II (ROCI-II) (Van De Vliert & Kabanoff, 1990). Άλλες κλίμακες είναι το Putnam-Wilson Organizational Communication Conflict Instrument (1982) και το Ross-De Wine Conflict Management Message Style (1988).

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του «Ερωτηματολόγιου Διάγνωσης Προσεγγίσεων» εμφανίζουν σε διάφορες έρευνες, αδύναμη έως μέτρια αξιοπιστία, καθώς ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach, κυμαίνεται μεταξύ 0.34 και 0.91, με μία μέση τιμή 0.58. Επιπρόσθετα, το εργαλείο παρουσιάζει αδύναμη συντρέχουσα αξιοπιστία, περιορισμένη τεκμηρίωση όσον αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου και αμφισβητήσιμη προβλεπτική εγκυρότητα. Στα θετικά του στοιχεία συμπεριλαμβάνεται η χαμηλή μεροληψία κοινωνικής αρεστότητας (Kabanoff, 1987· Womack, 1988a, 1988b).

Το ROCI-II δημιουργήθηκε για τη μέτρηση των πέντε μορφών χειρισμού διαπροσωπικών συγκρούσεων των εργαζομένων στον οργανισμό με ανώτερους, υφιστάμενους και συναδέλφους. Η βιβλιογραφία υποδεικνύει, ότι όσον αφορά τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου, αυτό εμφανίζει παραγοντική ανεξαρτησία των πέντε υποκλιμάκων για τα πέντε στυλ συγκρούσεων, επαρκή αξιοπιστία (α του Cronbach των πέντε υποκλιμάκων μεταξύ 0.72 και 0.77, με μέση τιμή 0.74), διαπολιτισμική αξιοπιστία και μερική συντρέχουσα αξιοπιστία και προβλεπτική εγκυρότητα (Van De Vliert & Kabanoff, 1990· Weider-Hatfield, 1988· Womack, 1988a).

ROCI-II

Λόγω καλύτερων ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας του Rahim, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου, η Κλίμακα Οργανωσιακής Σύγκρουσης του Rahim, Organizational Conflict Inventory-II, ROCI-II (Rahim, 1983· Rahim & Magner, 1995), στη μετάφραση της Σινανόγλου (2018). Το ερωτηματολόγιο υπάρχει σε τρεις μορφές για τη διαχείριση συγκρούσεων με προϊσταμένους (μορφή Α), με υφισταμένους (μορφή Β) και με συναδέλφους (μορφή C). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η μορφή Α. Ο Rahim διαφοροποιεί τα διάφορα στυλ διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων κατά μήκος δύο διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση, το ενδιαφέρον για τον εαυτό, εξηγεί το βαθμό, υψηλό ή χαμηλό, που το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανησυχίες του. Η δεύτερη διάσταση, το ενδιαφέρον για τους άλλους, εξηγεί το βαθμό, υψηλό ή χαμηλό, που το άτομο θέλει να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα των άλλων. Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων έχει ως αποτέλεσμα πέντε διαφορετικά στυλ διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Αυτά είναι: ενσωμάτωση (integrating) ή συνεργασία (collaboration), συγκατάβαση (accommodating) ή παραχώρηση (obliging), επιβολή (dominating) ή ανταγωνισμός (competing), αποφυγή (avoiding) και συμβιβασμός (compromising) (Rahim, 1983a, όπ. αναφ. στο Weider-Hatfield, 1988).

Ενσωμάτωση

Το στυλ της ενσωμάτωσης ενέχει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό, όπως και για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Τα δύο μέρη συνεργάζονται προκειμένου να φτάσουν σε μία κοινά αποδεκτή λύση.

Συγκατάβαση

Το στυλ της συγκατάβασης ενέχει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και υψηλό ενδιαφέρον για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Ένα συγκαταβατικό άτομο υποβαθμίζει τις διαφορές και δίνει έμφαση στα κοινά στοιχεία.

Επιβολή

Το στυλ της επιβολής συνεπάγεται υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και χαμηλό ενδιαφέρον για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Το άτομο

προσανατολίζεται σε μία κατεύθυνση νίκης-ήττας ή σε μία συμπεριφορά εξαναγκασμού προκειμένου να επιβάλλει τη θέση του.

Αποφυγή

Το στυλ της αποφυγής ενέχει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό, όπως και για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Το άτομο αποσύρεται, αποφεύγει την ανάληψη ευθύνης μεταφέροντας την σε κάποιο άλλο, κάνει ότι «δεν βλέπει και δεν ακούει».

Συμβιβασμός

Το στυλ του συμβιβασμού συνεπάγεται μέτριο ενδιαφέρον για τον εαυτό και την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Σχετίζεται με μία ανταλλαγή πάρε-δώσε ή ένα μοίρασμα, όπου και οι δύο πλευρές εγκαταλείπουν κάτι, προκειμένου να φτάσουν σε μία κοινά αποδεκτή απόφαση.

Το ROCI-II αποτελείται συνολικά από 28 προτάσεις, σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με απαντήσεις που κυμαίνονται από το 1 «διαφωνώ απόλυτα», μέχρι το 5 «συμφωνώ απόλυτα». Η υποκλίμακα της ενσωμάτωσης αποτελείται από 7 προτάσεις, όπως «ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με το διευθυντή μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί». Η υποκλίμακα της συγκατάβασης αποτελείται από 6 προτάσεις, όπως «συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες του διευθυντή μου». Η υποκλίμακα της επιβολής αποτελείται από 5 προτάσεις, όπως «χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου». Η υποκλίμακα της αποφυγής αποτελείται από 6 προτάσεις, όπως «προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με το διευθυντή μου». Τέλος η υποκλίμακα του συμβιβασμού αποτελείται από 4 προτάσεις, όπως «προσπαθώ να βρίσκω μία μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν» (Rahim, 1983, 2001· Rahim & Magner, 1995· Weider-Hatfield, 1988). Αναλυτικά οι προτάσεις κάθε υποκλίμακας του Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων υπάρχουν στο Παράρτημα Γ.

Στο δείγμα της έρευνας, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach, για το σύνολο των προτάσεων της Κλίμακας Οργανωσιακής Σύγκρουσης του Rahim, ROCI-II (Rahim, 1983· Rahim & Magner, 1995) είναι ίσος με 0.84, ενώ για τις πέντε στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων βρέθηκε να είναι 0.76 για την Ενσωμάτωση, 0.85 για την Συγκατάβαση, 0.62 για την Επιβολή, 0.77 για την Αποφυγή και 0.59 για τον Συμβιβασμό, μετά την αφαίρεση της πρότασης B20 για βελτίωση του δείκτη.

7.6.2 Κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς

Αναφορικά με την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, χρησιμοποιούνται, στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου, υποκλίμακες από το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος για Δευτεροβάθμια Σχολεία (OCDQ-RS), καθώς και από το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος για Πρωτοβάθμια Σχολεία (OCDQ-RE) (Hoy & Clover, 1986· Kottkamp κ.ά., 1987). Ποιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι δύο διαστάσεις που αναφέρονται στην ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, δηλαδή η υποστηρικτική και η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, από το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος για Δευτεροβάθμια Σχολεία. Από το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος για Πρωτοβάθμια Σχολεία χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, η οποία υπάρχει επιπρόσθετα από τις δύο προηγούμενες. Οι μεταφράσεις των υποκλιμάκων προέρχονται από τους Αποστολάκη (2015) και Σταυρόπουλο (2007), για τα OCDQ-RS και OCDQ-RE, αντίστοιχα.

Το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος (OCDQ), υπάρχει σε τρεις μορφές· για πρωτοβάθμια σχολεία (OCDQ-RE) (Hoy & Clover, 1986), για «γυμνάσια» (middle schools), (OCDQ-RM) (Hoy κ.ά., 1996) και για δευτεροβάθμια σχολεία (OCDQ-RS) (Kottkamp κ.ά., 1987). Και στα τρία υπάρχει εξέταση της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή, κατά πόσο είναι ανοικτή ή κλειστή. Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το OCDQ-RS, ως πιο κοντινό στο ελληνικό συγκείμενο, όσον αφορά αστικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως της παρούσας έρευνας, αλλά κρίθηκε σημαντικό και αναγκαίο να συμπεριληφθεί και η περιοριστική ηγετική συμπεριφορά από το OCDQ-RE. Αξίζει να επισημανθεί, ότι το OCDQ-RM διαθέτει υποκλίμακες και για τα τρία ενδιαφερόμενα είδη ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή (υποστηρικτική, κατευθυντική και περιοριστική) (Hoy κ.ά., 1996), όμως τα «middle schools» είναι μία εκπαιδευτική βαθμίδα, για την οποία δεν υπάρχει το ακριβές αντίστοιχο στην ελληνική πραγματικότητα. Τα δευτεροβάθμια σχολεία συνήθως είναι μεγαλύτερα και πιο σύνθετα από τα πρωτοβάθμια σχολεία, ενώ έχουν διαφορετική οργάνωση και δομή· οπότε και οι συναντούμενες κοινωνικές δυναμικές είναι διαφορετικές (Kottkamp κ.ά., 1987).

Οι τρεις διερευνώμενες μορφές ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου είναι η υποστηρικτική, η κατευθυντική και η περιοριστική (Hoy & Clover, 1986· Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991· Kottkamp κ.ά., 1987):

Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά (supportive leadership behavior)

Ο υποστηρικτικό ηγέτης προσπαθεί να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς μέσω άσκησης εποικοδομητικής κριτικής και αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, μέσω της σκληρής εργασίας. Η συμπεριφορά του διευθυντή αποπνέει γνήσιο ενδιαφέρον για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία του προσωπικού, όντας υποβοηθητική και στοχεύοντας στην ικανοποίηση τόσο των κοινωνικών αναγκών του σχολείου, όσο και αυτών που αφορούν την επίτευξη των στόχων.

Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά (directive leadership behavior)

Ο κατευθυντικός ηγέτης ασκεί συνεχή και εκ του σύνεγγυς, αυστηρή, δύσκαμπτη και δυναστική επίβλεψη, στους εκπαιδευτικούς, καθώς και σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, μέχρι την μικρότερη λεπτομέρεια.

Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά (restrictive leadership behavior)

Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του μάλλον εμποδίζει, παρά διευκολύνει την εργασία των εκπαιδευτικών, φορτώνοντας τους με γραφική εργασία, εργασίες ρουτίνας και άλλες απαιτήσεις, οι οποίες παρεμβαίνουν με τις διδακτικές τους ευθύνες.

Στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη και πεποίθηση για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου τους, απαντώντας, σε 19 προτάσεις, σε τετράβαθμη κλίμακα Likert, με κλιμακώσεις από το 1, «Συμβαίνει Σπάνια» έως το 4, «Συμβαίνει Πολύ Συχνά». 7 προτάσεις σχετίζονται με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, με διατυπώσεις όπως «ο/η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς» και «ο/η Διευθυντής-τρια ασκεί εποικοδομητική κριτική». 7 προτάσεις σχετίζονται με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, με διατυπώσεις όπως «ο/η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες» και «ο/η Διευθυντής/τρια περισσότερα μιλά παρά ακούει». 5 προτάσεις αναφέρονται στην περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, με διατυπώσεις όπως «οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες» και «καθήκοντα

ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία». Αναλυτικά οι προτάσεις κάθε υποκλίμακας, του Στυλ Ηγετικής Συμπεριφοράς, υπάρχουν στο Παράρτημα Δ.

Σύμφωνα με τους Hoy, Tarter και Kottkamp (1991) ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach είναι υψηλός και για τις τρεις ηγετικές συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, για την υποστηρικτική ηγεσία είναι 0.91, για την κατευθυντική 0.87 και για την περιοριστική 0.80.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου, έχει γίνει αντιστροφή βαθμολόγησης της πρότασης 14, του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου, λόγω διατύπωσης (Hoy κ.ά., 1991).

Στο δείγμα της έρευνας, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach για τα τρία στυλ ηγετικών συμπεριφορών βρέθηκε να είναι 0,85 για την Υποστηρικτική, 0,83 για την Κατευθυντική και 0,75 για την Περιοριστική.

7.6.3 Κλίμακα οργανωσιακής αφοσίωσης

Σχετικά με την μέτρηση της οργανωσιακής αφοσίωσης τα δύο δημοφιλέστερα εργαλεία είναι το τρισδιάστατο (συναισθηματική αφοσίωση, συνέχειας και κανονιστική) Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης Εργαζομένου (TCM Employee Commitment Survey) των Meyer και Allen (2004) και το μονοδιάστατο Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό (Organizational Commitment Questionnaire – OCQ) (Mowday κ.ά., 1979). Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό, καθότι υποστηρίζεται ότι με βάση τις υπάρχουσες εμπειρικές έρευνες, η μελλοντική έρευνα θα έπρεπε να βασίζεται σε μία μονοδιάστατη προσέγγιση της αφοσίωσης (Solinger κ.ά., 2008). Αναγνωρίζεται ότι η συναισθηματική αφοσίωση ή αφοσίωση στάσεων αποτελεί το κύριο συστατικό της αφοσίωσης (Mercurio, 2015).

Το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό (OCQ) αποτελείται από 15 προτάσεις σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, από το 1, «Διαφωνώ Απόλυτα», έως το 7, «Συμφωνώ Απόλυτα» (Mowday κ.ά., 1979). Στο Δ' μέρος του ερωτηματολογίου, το OCQ χρησιμοποιείται όπως έχει διαμορφωθεί από τον Σταυρόπουλο (2013). Αποτελείται από 12 από τις 15 αρχικές προτάσεις, είναι προσαρμοσμένο για σχολεία στην Ελλάδα και βασίζεται σε ελληνική μετάφραση (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2002). Αποτελείται από προτάσεις, όπως «στους φίλους μου συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο

σχολείο που υπηρετώ» και «δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον».

Σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου, έχει γίνει αντιστροφή βαθμολόγησης των προτάσεων 3, 6, 8, 8, 9 και 10 του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου, λόγω διατύπωσης (Mowday κ.ά., 1979),.

Το OCQ βασίζεται σε μία θεώρηση της οργανωσιακής αφοσίωσης, ως το βαθμό ταύτισης του ατόμου με τον οργανισμό και συμμετοχής σε αυτόν. Η αφοσίωση χαρακτηρίζεται από ισχυρή πίστη και αποδοχή των οργανωσιακών στόχων και αξιών, προθυμία καταβολής υπέρμετρης προσπάθειας για τον οργανισμό και υψηλή διάθεση παραμονής σε αυτόν (Mowday κ.ά., 1979).

Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach σύμφωνα με τον Mowday κ. συν. κυμαίνεται σε διάφορες ομάδες εργαζομένων από 0.82 έως 0.93, με διάμεσο 0.90 (Mowday κ.ά., 1979).

Στο δείγμα της έρευνας, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach της Οργανωσιακής Αφοσίωσης βρέθηκε να είναι 0,77.

7.7 Περιορισμοί της έρευνας

Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την απουσία στατιστικά τυχαίου δείγματος, οπότε δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επισημαίνεται επίσης ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας σε σχολεία της πόλης της Λάρισας.

Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, όπως της παρούσας μελέτης, που περιγράφουν συμπεριφορές είναι ευεπηρέαστα σε μεροληψία και λάθη. Το γεγονός αυτό οφείλεται, είτε στη χρήση ασαφών προτάσεων που μπορούν να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους, είτε σε προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες και στερεοτυπικές αντιλήψεις των αποκρινόμενων, είτε σχετίζεται με τον τρόπο που οι προτάσεις των κλιμάκων συναθροίζονται σε κλίμακες (Yukl, 2010). Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε θέματα που άπτονται της συμπεριφοράς τους, της ψυχολογικής τους κατάστασης και των αντιλήψεων τους για μια εξωτερική περιβαλλοντική μεταβλητή, όπως η ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης, δεν επιδέχονται άμεσης διασταύρωσης. Οι ερωτώμενοι ενός τέτοιου ερωτηματολογίου εμπλέκονται σε μία ανωτέρου επιπέδου γνωστική διαδικασία, κατά την οποία «ζυγίζουν», προβλέπουν,

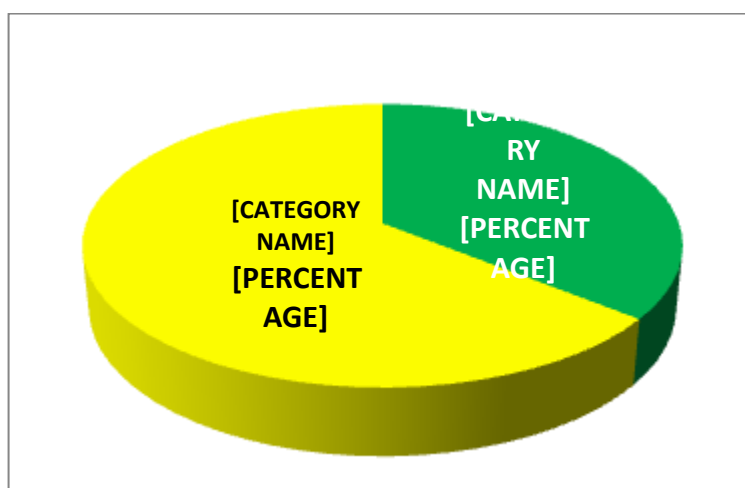
μεταφράζουν, αξιολογούν και συμπεραίνουν. Ιδιαίτερα προβλήματα ενσκήπτουν όταν μετρήσεις δύο ή περισσότερων μεταβλητών συλλέγονται από τα ίδια άτομα και επιχειρείται η ερμηνεία των όποιων συσχετίσεων μεταξύ τους. Καθότι όλες οι μετρήσεις προέρχονται από την ίδια πηγή, κάθε ατέλεια της πηγής, επηρεάζει όλα τα μέτρα, ενδεχομένως με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια κατεύθυνση. Ένα ακόμη πρόβλημα είναι η ανάγκη των ερωτώμενων να διατηρούν μία σταθερή στάση σε μία σειρά ερωτήσεων, καθώς και το να παρέχουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Podsakoff & Organ, 1986).

Κεφάλαιο 8: Αποτελέσματα

8.1 Προφίλ και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση που ακολουθεί δομήθηκε με βάση το επίπεδο μέτρησης των μεταβλητών. Ειδικότερα, για τις δίτιμες και κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. φύλο, οικογενειακή κατάσταση) υπολογίστηκαν οι συχνότητες σε ποσοστά. Για τις συνεχείς και τις μεταβλητές κλίμακας εκτιμήθηκαν οι συχνότητες, η επικρατούσα τιμή (M_o), η διάμεσος (\tilde{x}), η μέση τιμή (M.T.), η τυπική απόκλιση των παρατηρήσεων (T.A.) και το πρώτο (Q_1) και τρίτο τεταρτημόριο (Q_3).

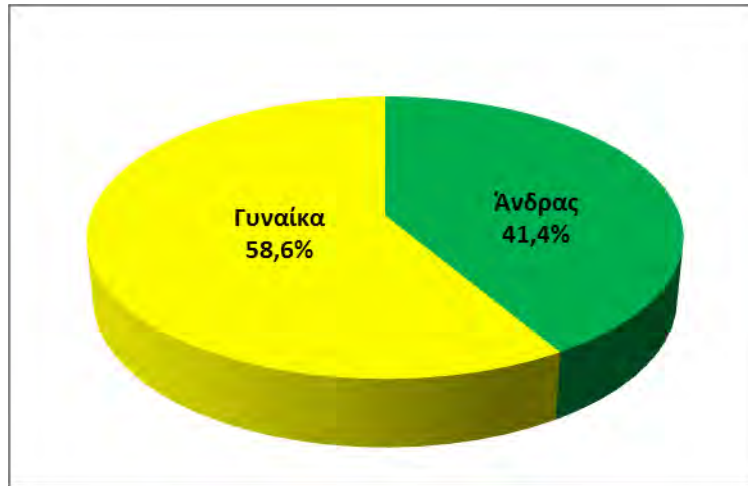
Το δείγμα μας αποτελείται από 210 αποκρινόμενους, εκ των οποίων οι 133 είναι γυναίκες (64,3%) και οι 74 άνδρες (35,7%) (διάγραμμα 1).



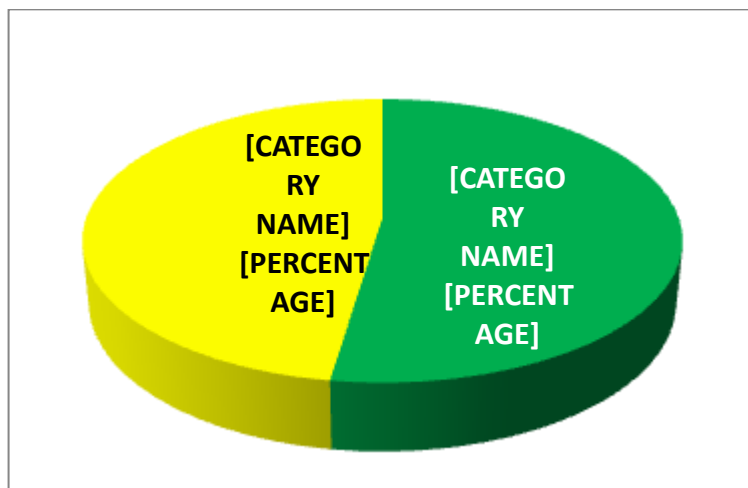
Διάγραμμα 1. Φύλο εκπαιδευτικού (%)

Στην ερώτηση σχετικά με το φύλο του διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου οι απαντήσεις έδειξαν ότι η εν λόγω θέση στελεχώνεται κατά 41,4% από άνδρες και κατά 58,6% από γυναίκες (διάγραμμα 2).

Τα ποσοστά που αφορούν τον τύπο της σχολικής μονάδας, στον οποίο απασχολούνται τα μέλη του δείγματος παρουσιάζονται σχεδόν μοιρασμένα (διάγραμμα 3) με το 52% να ανήκει στην βαθμίδα του Γυμνασίου και το 48% στην βαθμίδα του Λυκείου (διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 2. Φύλο διευθυντή/διευθύντριας.



Διάγραμμα 3. Τύπος Σχολείου

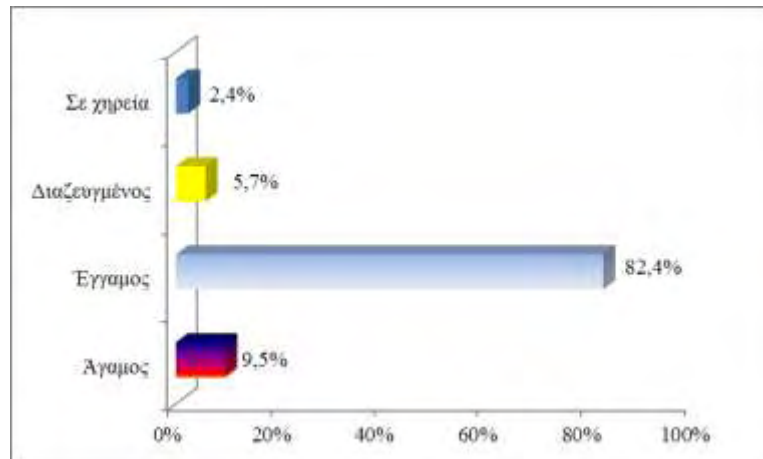
Σύμφωνα με τους αποκρινόμενους ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία τους ανέρχεται κατά μέσο όρο σε 35 (πίνακας 1). Η μέση τιμή (Μ.Τ.) της ηλικίας των αποκρινόμενων είναι 53 ετών με τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 5,5 έτη (πίνακας 1). Η διάμεσος (\bar{x}) λαμβάνει ίδια τιμή με αυτή του μέσου υποδεικνύοντας την ομοιόμορφη κατανομή που ακολουθεί η ηλικία των μελών του δείγματος. Η επικρατούσα τιμή (M_o) ανέρχεται στα 50 έτη δείχνοντας ότι κυριαρχεί στο δείγμα η συγκεκριμένη ηλικία. Ο μέσος που αφορά τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στα 24 έτη με το 50% των εκπαιδευτικών να έχουν κάτω από 25 έτη και το υπόλοιπο 50% περισσότερα από 25 έτη ($\bar{x} = 25$). Οι περισσότεροι πάντως έχουν τουλάχιστον 30 έτη υπηρεσίας (M_o). Τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέχουν από την μέση τιμή των 24άρων ετών κατά μέσο όρο με

Πίνακας 1. Ηλικία, Έτη Υπηρεσίας και Αριθμός Εκπαιδευτικών

	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	Αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο
M.T.	53	24	9,7	34,7
\bar{x}	53	25	10	35
Μο	50	30	10	35
T.A.	5,478	6,848	6,558	8,329
Ελάχιστο	41	9	1	20
Μέγιστο	63	36	30	57
Q ₁	50	18	5	29
Q ₃	58	29	12	37

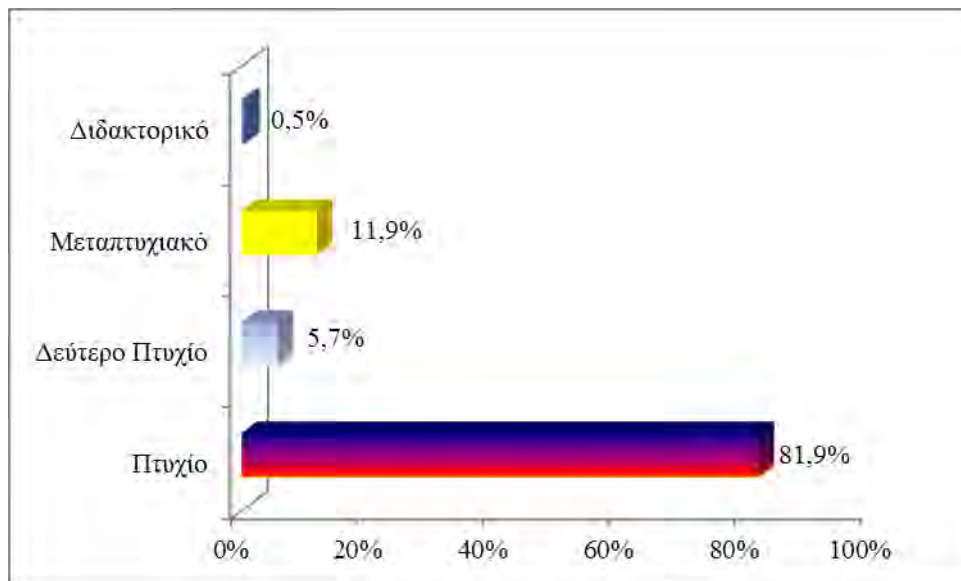
6,8 έτη (T.A.). Οι μετρήσεις αυτές δείχνουν να υπάρχει συνοχή στο δείγμα μας όσο αφορά την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό αποτελεί θετικό στοιχείο για το επίπεδο αμεροληψίας των αποτελεσμάτων. Στο συγκεκριμένο σχολείο τα έτη υπηρεσίας ανέρχονται κατά μέσο όρο σχεδόν σε 10 έτη (M.T.=9,7) που άλλωστε είναι και τα χρόνια που επικρατούν στο σύνολο του δείγματος μας (Μο). Η τυπική απόκλιση (T.A.) είναι σε σύγκριση με το μέσο αρκετά μεγάλη και ανέρχεται σε 6,6 έτη που δείχνει ότι τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο είναι αρκετά διάσπαρτα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις τιμές του πρώτου (Q₂₅) και του τρίτου (Q₇₅) τεταρτημόριου όπου το 25% των εκπαιδευτικών στο δείγμα έχει προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο λιγότερο από 5 έτη ενώ ένα άλλο 25% έχει μεγαλύτερο από 12 έτη. Το συγκεκριμένο εύρημα της μεγάλης προϋπηρεσίας είναι ένα ακόμη θετικό στοιχείο για την έρευνα, καθώς κατά μέσο όρο οι απόψεις που θα δοθούν από τους αποκρινόμενους θα αποτελούν απόσταγμα της μακρόχρονης εμπειρίας τους.

Στην οικογενειακή κατάσταση των αποκρινόμενων ο «έγγαμος» επικρατεί ανάμεσα στις επιλογές με 82,4% και ακολουθούν οι υπόλοιπες κατηγορίες με μονοψήφια ποσοστά (διάγραμμα 4).



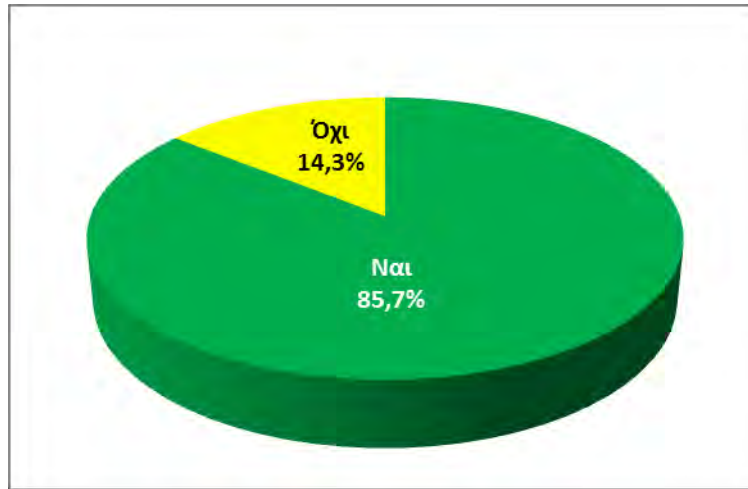
Διάγραμμα 4. Οικογενειακή Κατάσταση

Το διάγραμμα 5 παρουσιάζει τις συχνότητες σε ποσοστά του τίτλου σπουδών που κατέχουν τα μέλη του δείγματος. Η πλειονότητα αυτών (81,9%) είναι κάτοχοι ενός πτυχίου, ενώ με δύο πτυχία βρέθηκε το 5,7%. Το ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού διπλώματος ανέρχεται σε 11,9%, ενώ μόνο ένα άτομο δήλωσε κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.



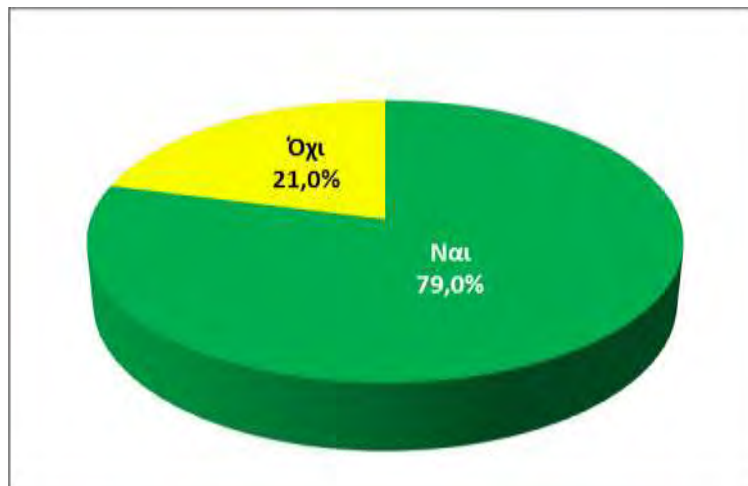
Διάγραμμα 5. Τίτλος Σπουδών

Στην ερώτηση που αφορά την διατήρηση οργανικής θέσης στο σχολείο 180 άτομα (85,7%) έδωσαν καταφατική απάντηση, ενώ τα υπόλοιπα 30 άτομα (14,3%) έδωσαν αρνητική απάντηση (διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 6. Διατήρηση Οργανικής θέσης.

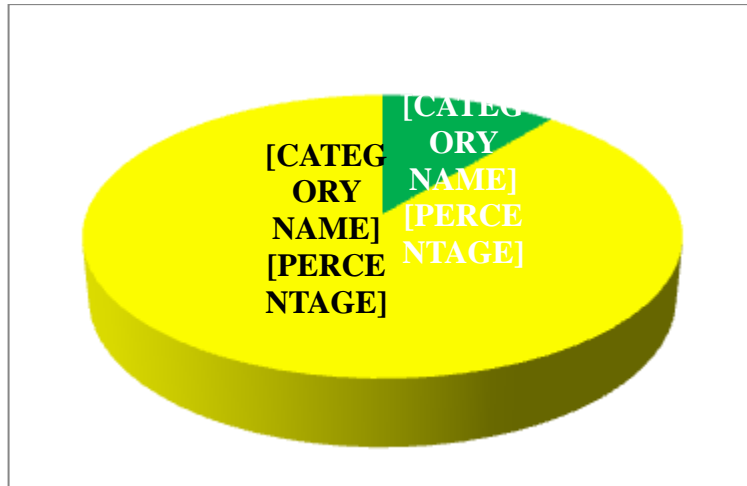
Οι απαντήσεις που αφορούσαν την ερώτηση εάν οι αποκρινόμενοι συμπληρώνουν πλήρες ωράριο στο σχολείο που απασχολούνται οι 166 (79%) απάντησαν «Ναι» και οι 44 (21%) απάντησαν «Όχι» (διάγραμμα 7).



Διάγραμμα 7. Πλήρες ωράριο εργασίας στο σχολείο.

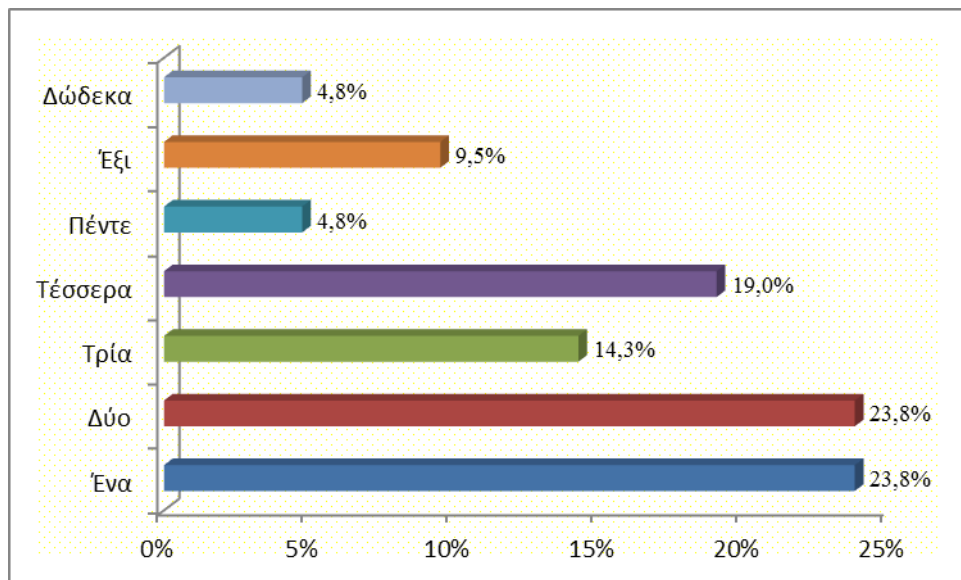
Ας σημειωθεί ότι μόνο δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η τρέχουσα εργασιακή σχέση είναι «Αναπληρωτής/ωρομίσθιος», ενώ οι υπόλοιποι 208 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η σχέση αυτή είναι «μόνιμη».

Από το σύνολο των 209 ατόμων που απάντησαν στην ερώτηση «Έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης;» τα 186 (89%) απάντησαν αρνητικά και τα υπόλοιπα 23 (11%) καταφατικά (διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8. Προγενέστερη απασχόληση στην εκπαίδευση ως στέλεχος.

Το παρακάτω διάγραμμα απεικονίζει, ως συνέχεια της προαναφερθείσας ερώτησης, τα έτη που οι αποκρινόμενοι είχαν υπηρετήσει στο παρελθόν σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης. Το υψηλότερο ποσοστό (23,8%) αντιστοιχεί σε εκείνους που έχουν απασχοληθεί ένα και δύο έτη. Διψήφια είναι και τα ποσοστά που αφορούν τα τρία (14,3%) και τέσσερα έτη (19,0%), ενώ το ίδιο μονοψήφιο ποσοστό μονοψήφια για τα πέντε και δώδεκα έτη (4,8%) (διάγραμμα 9).



Διάγραμμα 9. Έτη προϋπηρεσίας ως στέλεχος στην εκπαίδευση.

8.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση στοιχείων των διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς, των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων και της αφοσίωσης

Ο πίνακας 2 περιέχει τα μέτρα τάσης και διασποράς των τριών διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς. Η χαμηλότερη μέση τιμή παρουσιάζεται στην κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά (M.T.=1,89), ενώ η υψηλότερη στην υποστηρικτική συμπεριφορά. Η υποστηρικτική μέση τιμή είναι 2,77 που είναι κοντά στην επιλογή «Συχνά =3». Με βάση την επικρατούσα τιμή (Mo =2,71) η υποστηρικτική συμπεριφορά εμφανίζεται να υπερισχύει έναντι των άλλων δύο ηγετικών συμπεριφορών.

Πίνακας 1. Περιγραφικά μέτρα των Στυλ Ηγετικής Συμπεριφοράς

	N	M.T.	Mo	T.A.	Εκατοστημόριο		
					Q ₁	Q ₂	Q ₃
						(Διάμεσος)	
Υποστηρικτική	210	2,77	2,71	0,68	2,29	2,86	3,29
Κατευθυντική	210	1,89	1,43	0,65	1,43	1,71	2,29
Περιοριστική	210	2,18	2,20	0,65	1,8	2,2	2,6

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα μέτρα τάσης και διασποράς των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων. Οι στρατηγικές ενσωμάτωσης και συμβιβασμού φαίνεται να υπερτερούν των υπολοίπων, καθότι έχουν μέσες τιμές (M.T.) και επικρατούσες τιμές (Mo) που αντιστοιχούν στην επιλογή της κλίμακας «συμφωνώ». Οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις των δύο στρατηγικών είναι συγκριτικά μικρότερες από τις υπόλοιπες δείχνοντας την μεγαλύτερη συνοχή που έχουν οι αποκρινόμενοι στις απαντήσεις τους. Ακολουθούν οι στρατηγικές της συγκατάβασης και της αποφυγής των συγκρούσεων αλλά με υψηλότερες T.A. και επομένως με μεγαλύτερη διασπορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η στρατηγική της επιβολής, αν και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί απύσα στην διαχείριση συγκρούσεων, εντούτοις κρίνοντας από τα μέτρα τάσης και διασποράς υφίσταται αλλά σε μικρότερο βαθμό. Υπάρχει ένα ποσοστό της τάξης του 25% που τείνει να συμφωνεί ή συμφωνεί στην παρουσία της εν λόγω στρατηγικής (Q₃=2,80, «συμφωνώ=3»).

Πίνακας 3. Περιγραφικά μέτρα των Στρατηγικών Διαχείρισης Συγκρούσεων

	N	M.T.	Mo	T.A.	Εκατοστημόριο		
					Q ₁	Q ₂	Q ₃
						(Διάμεσος)	
Ενσωμάτωση	210	4,01	4,00	0,47	3,71	4,00	4,29
Συγκατάβαση	210	2,77	3,33	0,75	2,29	2,83	3,33
Επιβολή	210	2,47	2,40	0,56	2,00	2,40	2,80
Αποφυγή	210	3,14	3,00	0,70	2,67	3,17	3,67
Συμβιβασμός	210	3,84	4,00	0,54	3,67	4,00	4,00

Τα μέτρα τάσης και διασποράς του συνόλου των στοιχείων της Αφοσίωσης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι αφοσιωμένοι επιδεικνύοντας $M.T.= 5,27$ και επικρατούσα τιμή $M_o=5,67$. Ωστόσο το 25% των αποκρινόμενων τοποθετήθηκε κάτω από την επιλογή «συμφωνώ λίγο» υποδηλώνοντας ότι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4. Περιγραφικά Μέτρα της Οργανωσιακής Αφοσίωσης

	N	M.T.	Mo	T.A.	Εκατοστημόριο		
					Q ₁	Q ₂	Q ₃
						(Διάμεσος)	
Αποφυγή	210	5,27	5,67	0,80	4,67	5,42	4,29

8.3 Έλεγχος αξιοπιστίας

Ο στατιστικός έλεγχος αξιοπιστίας ή εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων που συνθέτουν την κάθε διάσταση παρουσιάζεται στο παρακάτω πίνακα. Ο συντελεστής Cronbach's alpha ελέγχει την καταλληλότητα των κλιμάκων μέτρησης και παίρνει τιμές από 0 έως 1. Όσο η υπολογιζόμενη τιμή πλησιάζει προς το 1 τόσο αυξάνει η αξιοπιστία της μέτρησης. Τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha μεγαλύτερες του 0.6 θεωρούνται γενικά αποδεκτές (Hair et al., 2006).

Πίνακας 5. Έλεγχος Αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)

	Αριθμός Στοιχείων	Cronbach's Alpha
Υποστηρικτική	7	0,85
Κατευθυντική	7	0,83
Περιοριστική	5	0,75
Ενσωμάτωση	7	0,76
Συγκατάβαση	6	0,85
Επιβολή	5	0,62
Αποφυγή	6	0,77
Συμβιβασμός	3	0,59
Αφοσίωση	12	0,77

8.4 Στατιστικός έλεγχος t

Η ανάλυση που ακολουθεί παραθέτει τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα μαζί με τις αντίστοιχες μετρήσεις Cohen's *d*, οι οποίες δείχνουν το μέγεθος (size effect) της σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μεταβλητών. Στόχος της ανάλυσης είναι να ελεγχθούν οι υποθέσεις για σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς, των πέντε της διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και του παράγοντα της αφοσίωσης με συγκεκριμένα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των μελών του δείγματος. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: το φύλο του εκπαιδευτικού, η οργανικότητα ή μη-οργανικότητα στο σχολείο, το ωράριο εργασίας (εάν είναι ή δεν είναι πλήρες), ο τύπος σχολικής μονάδας (γυμνάσιο-λύκειο), το φύλο του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας και το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός έχει υπηρετήσει στο παρελθόν σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης. Η μεταβλητή που εκπροσωπεί την εργασιακή σχέση του εκπαιδευτικού με το σχολείο (μόνιμος/αναπληρωτής) δεν εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος λόγω του ότι ο αριθμός των αναπληρωτών/ωρομίσθιων στο δείγμα ήταν μόλις δύο άτομα.

Ας σημειωθεί ότι, όταν ισχύει η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων (Levene's Test, $p>0,05$), επιλέγεται ο δείκτης σημαντικότητας της πρώτης γραμμής (equal variances

assumed), ενώ όταν δεν ισχύει ($p < 0,05$), επιλέγεται ο αντίστοιχος της δεύτερης γραμμής από τον σχετικό πίνακα των αποτελεσμάτων (βλ. παράρτημα).

Ο πίνακας 6 που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με το φύλο του εκπαιδευτικού. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p = 0,05$) εκτιμήθηκαν για τις διαστάσεις της ενσωμάτωσης, της συγκατάβασης και της αποφυγής και του συμβιβασμού. Επομένως, αυτές οι τέσσερις διαστάσεις διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών. Τα επίπεδα «ενσωμάτωσης» στις γυναίκες ($M.T.=4,07$) είναι μεγαλύτερα από ότι στους άνδρες

Πίνακας 6. t-test Φύλο εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	Άνδρες (N=74)		Γυναίκες (N=133)		t	B.E.	P	Cohen's <i>d</i>
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.				
Ενσωμάτωση	3,90	0,50	4,07	0,45	-2,457	205	0,015*	0,4
Συγκατάβαση	2,61	0,80	2,85	0,70	-2,235	135	0,033**	0,3
Επιβολή	2,50	0,55	2,46	0,56	0,560	205	0,576	
Αποφυγή	3,01	0,71	3,22	0,66	-2,123	205	0,035**	0,3
Συμβιβασμός	3,71	0,57	3,92	0,51	-2,653	136	0,012*	0,4
Υποστηρικτική	2,76	0,65	2,76	0,71	-0,054	205	0,957	
Κατευθυντική	1,83	0,62	1,92	0,67	-0,965	205	0,336	
Περιοριστική	2,18	0,58	2,19	0,70	-0,088	205	0,926	
Αφοσίωση	5,17	0,86	5,31	0,77	-1,215	205	0,242	

*σημαντικότητα 5% , ** σημαντικότητα 1%

($M.T.=3,90$), όπως επίσης και τα επίπεδα «συγκατάβασης» ($M.T.=2,85$ για τις γυναίκες και $M.T.= 2,61$ για τους άνδρες). Το ίδιο ισχύει για τις διαφορές στην αποφυγή και στον συμβιβασμό, όπου οι γυναίκες έχουν μέσες τιμές ($M.T.$) 3,22 και 3,92 αντίστοιχα, ενώ οι άνδρες 3,01 και 3,71.

Παρόλο που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τέσσερα ζεύγη μεταβλητών από το σύνολο των εννέα, οι τιμές που εκτιμήθηκαν από τον συντελεστή Cohen's *d* δείχνουν ότι αυτές οι διαφορές δεν μπορούν να θεωρηθούν μείζονος σημασίας. Οι τιμές που λαμβάνει ο συντελεστής τοποθετούνται στο 0,3 και 0,4 που είναι κάτω από την τιμή 0,5 που είναι το όριο για να θεωρηθεί μια στατιστική διαφορά μέτριας σημασίας (πίνακας 6).

Ο παρακάτω πίνακας 7 περιέχει τις εκτιμήσεις t-test για τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν ή δεν κατέχουν οργανική θέση στο σχολείο. Δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών στις πέντε διαστάσεις που εκπροσωπούν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (πίνακας 15). Από τις τρεις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς μόνο η υποστηρικτική βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά ($p=0,019$) μεταξύ των δύο ομάδων. Η Μ.Τ. για αυτούς που κατέχουν οργανική θέση στο σχολείο είναι 2,81, ενώ για αυτούς που δεν κατέχουν οργανική θέση είναι 2,50. Ωστόσο, η τιμή του συντελεστή Cohen (0,4) δείχνει ότι η εν λόγω στατιστική σημαντικότητα είναι δευτερεύουσας σημασίας, αφού δεν ταυτίζεται με το όριο του μετρίου, το οποίο αντανακλάται στην τιμή $d=0,5$. Τα επίπεδα

Πίνακας 7. t-test Οργανική θέση

Μεταβλητές	Οργανική Θέση (N=180)		Μη Οργανική Θέση (N=30)		t	B.E.	P	Cohen's d
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.				
Ενσωμάτωση	4,01	0,48	4,00	0,43	0,060	208	0,952	
Συγκατάβαση	2,78	0,76	2,71	0,73	0,483	208	0,630	
Επιβολή	2,45	0,56	2,57	0,57	-1,091	208	0,277	
Αποφυγή	3,15	0,71	3,07	0,62	0,578	208	0,564	
Συμβιβασμός	3,86	0,53	3,73	0,55	1,216	208	0,225	
Υποστηρικτική	2,81	0,66	2,50	0,79	2,360	208	0,019*	0,4
Κατευθυντική	1,86	0,65	2,03	0,66	-1,314	208	0,190	
Περιοριστική	2,17	0,66	2,23	0,64	-0,412	208	0,676	
Αφοσίωση	5,34	0,77	4,86	0,88	3,085	208	0,002**	0,6

*σημαντικότητα 5% , ** σημαντικότητα 1%

«αφοσίωσης» επίσης διαφέρουν σημαντικά ($P<0,01$) με τους εκπαιδευτικούς με οργανική θέση να έχουν Μ.Τ.=5,34 και τους εκπαιδευτικούς με μη-οργανική θέση να έχουν Μ.Τ.=4,86.

Ο συντελεστής Cohen ισούται με 0,6 και επομένως η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, αν και δεν μπορεί να θεωρηθεί μεγάλη ($d<0,8$), ωστόσο μπορεί να θεωρηθεί άνω του μετρίου ($d>0,5$).

Στον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μεταβλητών ανάμεσα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών που συμπληρώνουν ή δεν συμπληρώνουν πλήρες ωράριο τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) μεταξύ τους σε καμία από τις εννέα μεταβλητές (πίνακας 8).

Πίνακας 8. t-test Συμπλήρωση Ωραρίου

Μεταβλητές	Συμπλήρωση Πλήρους Ωραρίου (N=166)		Μη Συμπλήρωση Πλήρους Ωραρίου (N=44)		t	B.E.	P	Cohen's <i>d</i>
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.				
Ενσωμάτωση	3,99	0,48	4,10	0,41	-1,456	208	0,147	
Συγκατάβαση	2,73	0,78	2,92	0,61	-1,430	84	0,103	
Επιβολή	2,48	0,54	2,44	0,62	0,455	208	0,650	
Αποφυγή	3,15	0,70	3,08	0,69	0,675	208	0,500	
Συμβιβασμός	3,84	0,54	3,85	0,54	-0,067	208	0,947	
Υποστηρικτική	2,76	0,68	2,78	0,72	-0,127	208	0,899	
Κατευθυντική	1,88	0,64	1,92	0,69	-0,428	208	0,669	
Περιοριστική	2,18	0,67	2,18	0,59	0,044	208	0,965	
Αφοσίωση	5,32	0,79	5,08	0,84	1,734	208	0,084	

*σημαντικότητα 5% , ** σημαντικότητα 1%

Στην μεταβλητή που αφορά τον τύπο του σχολείου (γυμνάσιο & γενικό λύκειο) εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στην ενσωμάτωση ($p=0,043$), στην υποστηρικτική ($p=0,025$) και στην περιοριστική ηγετική συμπεριφορά ($p=0,036$), καθώς και στην αφοσίωση ($p < 0,01$) (πίνακας 9). Τα επίπεδα της ενσωμάτωσης είναι μεγαλύτερα στους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου (M.T.=4,07) από ότι στους εκπαιδευτικούς του λυκείου (M.T.=3,94). Το ίδιο ισχύει για την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, όπου η M.T. εμφανίζεται μεγαλύτερη (2,87) στους

εκπαιδευτικούς του γυμνασίου σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς του λυκείου (M.T.=2,66). Στην περιοριστική ηγετική συμπεριφορά η ομάδα του λυκείου είναι αυτή που έχει μεγαλύτερη τιμή (2,28) από ότι η ομάδα του γυμνασίου (M.T.=2,09). Όσο αφορά την αφοσίωση η υψηλή στατιστική σημαντικότητα ($P<0,01$) υποδεικνύει ότι τα επίπεδα «αφοσίωσης» που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου (M.T.=5,43) είναι μεγαλύτερα από τα επίπεδα που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί του λυκείου (M.T.=5,10).

Πίνακας 9. t-test Τύπος Σχολείου

Μεταβλητές	Γυμνάσιο (N=110)		Λύκειο (N=100)		t	B.E.	P	Cohen's <i>d</i>
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.				
Ενσωμάτωση	4,07	0,42	3,94	0,51	2,031	208	0,043*	0,3
Συγκατάβαση	2,81	0,75	2,73	0,75	0,754	208	0,452	
Επιβολή	2,45	0,57	2,49	0,55	-0,581	208	0,562	
Αποφυγή	3,14	0,72	3,14	0,67	0,022	208	0,983	
Συμβιβασμός	3,84	0,55	3,84	0,52	0,008	208	0,994	
Υποστηρικτική	2,87	0,64	2,66	0,72	2,262	208	0,025*	0,3
Κατευθυντική	1,81	0,63	1,97	0,67	-1,757	208	0,080	
Περιοριστική	2,09	0,55	2,28	0,74	-2,144	182	0,036*	0,03
Αφοσίωση	5,43	0,75	5,10	0,83	3,011	208	0,003**	0,4

*σημαντικότητα 5% , ** σημαντικότητα 1%

Με βάση τις εκτιμήσεις του συντελεστή Cohen το μέγεθος ισχύος των διαφορών είναι κάτω του μετρίου ($d<0,5$). Ειδικότερα, στο έλεγχο που αφορά την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά ο συντελεστής Cohen είναι σχεδόν μηδενικός ($d=0,03$), γεγονός που υποδεικνύει το πολύ μικρό μέγεθος ισχύος της στατιστικής διαφοράς.

Στην μεταβλητή του φύλου του διευθυντή/τριας του σχολείου, οι εκτιμήσεις του στατιστικού ελέγχου t ανέδειξαν στατιστικά σημαντικά διαφορές ($p<0,01$) και στις τρεις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς (πίνακας 10). Με βάση τις απόψεις των αποκρινόμενων η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά είναι μεγαλύτερη, όταν ο διευθυντής είναι άνδρας (M.T.=2,95) από ότι όταν είναι γυναίκα (M.T.=2,64). Η εν λόγω διαφορά θεωρείται μετρίου μεγέθους, αφού η εκτίμηση του συντελεστή Cohen's *d* ανέρχεται σε 0,5 ($d=0,5$). Δεν ισχύει όμως το ίδιο στην κατευθυντική και

περιοριστική ηγετική συμπεριφορά. Ειδικότερα, στην κατευθυντική η Μ.Τ. ανέρχεται για τους άνδρες σε 1,58, ενώ για τις γυναίκες η Μ.Τ. λαμβάνει την τιμή 2,10. Η διαφορά έχει μεγάλη ισχύ με βάση την τιμή $d=0,9$. Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι περίπου ή ίδια και στην περιοριστική ηγετική συμπεριφορά. Για τους άνδρες η Μ.Τ. είναι 1,92 και για τις γυναίκες η Μ.Τ. είναι 2,36. Σύμφωνα με την εκτίμηση του συντελεστή Cohen ($d=0,7$) το μέγεθος της σημαντικότητας της διαφοράς είναι αρκετά ισχυρό, καθότι είναι κοντά στο όριο $d=0,8$.

Πίνακας 10. t-test Φύλο Διευθυντή/τριας

Μεταβλητές	Ανδρας (N=87)		Γυναίκα (N=123)		t	B.E.	P	Cohen's d
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.				
Ενσωμάτωση	4,08	0,42	3,96	0,49	1,908	208	0,058	
Συγκατάβαση	2,69	0,76	2,83	0,74	-1,266	208	0,207	
Επιβολή	2,33	0,59	2,57	0,51	-3,067	208	0,002**	0,4
Αποφυγή	3,11	0,76	3,16	0,65	-0,458	208	0,647	
Συμβιβασμός	3,87	0,58	3,82	0,51	0,678	208	0,499	
Υποστηρικτική	2,95	0,60	2,64	0,71	3,342	202	0,001**	0,5
Κατευθυντική	1,58	0,45	2,10	0,69	-6,596	207	0,000**	0,9
Περιοριστική	1,92	0,52	2,36	0,68	-5,342	206	0,000**	0,7
Αφοσίωση	5,42	0,70	5,16	0,85	2,443	203	0,015**	0,3

*σημαντικότητα 5% , ** σημαντικότητα 1%

Ενώ βρέθηκαν σημαντικά στατιστικές διαφορές μεταξύ των τριών διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς ($p<0,01$) και της αφοσίωσης, στις πέντε διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων βρέθηκε σημαντική διαφορά ($p<0,05$) μεταξύ των φύλων μόνο όσον αφορά την επιβολή (πίνακας, 10). Το φύλο του διευθυντή φαίνεται ότι έχει σημασία και για την στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων της «επιβολής». Η στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,01$) και η υψηλότερη μέση τιμή (2,57) στην ομάδα της «γυναίκας» υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το στοιχείο της επιβολής κατά την διαχείριση διενέξεων σε μεγαλύτερα επίπεδα όταν την θέση του διευθυντή την κατέχει γυναίκα από όταν την κατέχει άνδρας (Μ.Τ.= 2,33). Η ισχύς αυτής της διαφοράς κρίνεται κάτω του μετρίου σύμφωνα με την εκτίμηση του συντελεστή Cohen ($d=0,4$). Στατιστικά σημαντική διαφορά εκτιμήθηκε και στον παράγοντα «αφοσίωση». Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να είναι περισσότερο αφοσιωμένοι όταν το φύλο του διευθυντή είναι άνδρας (Μ.Τ.=5,42) από όταν αυτό είναι γυναίκα (Μ.Τ.=5,16). Ο συντελεστής Cohen ($d=0,3$) υποδεικνύει ότι το

μέγεθος της σημαντικότητας της διαφοράς έχει χαμηλή ισχύ, καθότι είναι κοντά στο όριο της μικρής διάστασης μεγέθους ($d=0,2$).

Ο τελευταίος έλεγχος διερευνά τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί στο παρελθόν ως στελέχη και εκείνων που δεν έχουν εργαστεί ως στελέχη (πίνακας 11).

Πίνακας 11. t-test Απασχόληση ως στέλεχος κατά το παρελθόν

Μεταβλητές	Προγενέστερα		Προγενέστερα		t	B.E.	P	Cohen's d
	σε θέση στελέχους (N=87)	όχι σε θέση στελέχους (N=123)	σε θέση στελέχους (N=87)	όχι σε θέση στελέχους (N=123)				
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.				
Ενσωμάτωση	4,12	0,51	4,00	0,46	1,162	207	0,247	
Συγκατάβαση	2,35	0,74	2,82	0,74	-2,884	207	0,004**	0,6
Επιβολή	2,47	0,63	2,47	0,55	-0,037	207	0,970	
Αποφυγή	3,00	0,79	3,15	0,69	-0,967	207	0,335	
Συμβιβασμός	3,78	0,71	3,85	0,52	-0,568	25	0,660	
Υποστηρικτική	2,69	0,78	2,78	0,67	-0,575	207	0,566	
Κατευθυντική	1,95	0,66	1,88	0,65	0,473	207	0,636	
Περιοριστική	2,17	0,66	2,19	0,65	-0,078	207	0,938	
Αφοσίωση	5,17	1,01	5,29	0,78	-0,631	25	0,611	

*σημαντικότητα 5% , ** σημαντικότητα 1%

Οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκτιμήθηκαν στατιστικά σημαντικές μόνο για τη στρατηγική της διαχείρισης συγκρούσεων της «συγκατάβασης» ($p<0,01$). Η Μ.Τ για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εργαστεί προγενέστερα σε θέση στελέχους είναι 2,82, ενώ για εκείνους που έχουν εργαστεί είναι 2,35. Η τιμή 0,6 που λαμβάνει ο έλεγχος Cohen δείχνει ότι η ισχύς της διαφορά των δύο ομάδων μπορεί να θεωρηθεί άνω του μετρίου ($d=0,5$).

8.5 Ανάλυση διακύμανσης

Η παρούσα ενότητα εστιάζει στην διερεύνηση των διαφορών των εννέα μεταβλητών που εκπροσωπούν τα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και την αφοσίωση με ανεξάρτητες μεταβλητές την οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για τον έλεγχο αυτών των διαφορών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) και συγκεκριμένα εφαρμόστηκε μια ANOVA για

κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή. Δηλαδή, μια για την οικογενειακή κατάσταση και μία για το μορφωτικό επίπεδο. Η κατηγορία της «χρησίας» και η κατηγορία «κάτοχος διδακτορικού διπλώματος» εξαιρέθηκαν από την ανάλυση λόγω πολύ μικρής παρουσίας δεδομένων (πέντε και δύο δεδομένα αντίστοιχα).

Ο έλεγχος για τις διαφορές των μέσων βασίζεται στον στατιστικό έλεγχο F. Εάν η τιμή του συγκεκριμένου ελέγχου δεν είναι σημαντική, τότε δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των κατηγοριών. Την ANOVA συμπλήρωσε ο έλεγχος των πολλαπλών συγκρίσεων με την χρήση της στατιστικής Tukey HSD. Προϋπόθεση για την εφαρμογή της ANOVA είναι η εκπλήρωση της συνθήκης της ομοιογένειας της διακύμανσης των δεδομένων των εξαρτημένων μεταβλητών, η οποία εξετάζεται με τον στατιστικό έλεγχο Levene (F-test). Εάν η συνθήκη δεν ικανοποιείται για συγκεκριμένες μεταβλητές, δηλαδή $p < 0,05$, τότε η συνήθης πρακτική είναι η υιοθέτηση των ελέγχων Welch (ή Brown-Forsythe) αντί για ANOVA και ο έλεγχος post-hoc πολλαπλών συγκρίσεων των Games-Howell.

Σύμφωνα με τον έλεγχο Levene (πίνακας 12) σε επίπεδο σημαντικότητας 5% η μεταβλητή «κατευθυντική» ($p=0,043$) με ανεξάρτητη μεταβλητή την οικογενειακή κατάσταση και οι μεταβλητές επιβολή και αφοσίωση ($p=0,021$ & $p=0,035$) με ανεξάρτητη μεταβλητή το «ανώτερο πτυχίο» έχουν άνισες διακυμάνσεις. Ως αποτέλεσμα, σε αυτές τις τρεις μεταβλητές για τον έλεγχο των διαφορών των μέσων εφαρμόστηκε ο έλεγχος Welch (test of equality of means), ενώ στις post-hoc πολλαπλές συγκρίσεις υιοθετήθηκε ο έλεγχος Games-Howell.

Οι πίνακας 13 και 14 περιέχουν τις εκτιμήσεις της σημαντικότητας (P) των στατιστικών ελέγχων F που αντιστοιχούν στις δύο ANOVA με ανεξάρτητες μεταβλητές την οικογενειακή κατάσταση και το ανώτερο πτυχίο των εκπαιδευτικών. Καμία από τις εν λόγω εκτιμήσεις της

Πίνακας 12. Έλεγχος Levene (p-value) για την ομοιογένεια των διακυμάνσεων

Μεταβλητές	Οικογενειακή Κατάσταση	Ανώτερο Πτυχίο
Ενσωμάτωση	0,441	0,514
Συγκατάβαση	0,701	0,580
Επιβολή	0,887	0,021**
Αποφυγή	0,135	0,438
Συμβιβασμός	0,554	0,422
Υποστηρικτική	0,607	0,095
Κατευθυντική	0,043**	0,996
Περιοριστική	0,217	0,312
Αφοσίωση	0,577	0,035**

* p < 0,05, ** p<0,01

στατιστικής F δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$) και άρα δεν υπάρχουν διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ του συνόλου των τιμών των επιπέδων της οικογενειακής κατάστασης και μεταξύ του συνόλου των τιμών που αφορά το πτυχίο που κατέχει ο εκπαιδευτικός.

Πίνακας 13. «Οικογενειακή κατάσταση»: Ανάλυση διακύμανσης (one-way)

	Άγαμος		Έγγαμος		Διαζευγμένος		Σημαντικότητα Διαφοράς
	N=20		N=173		N=12		
	M.T	(TA)	M.T	(TA)	M.T	(TA)	p
Ενσωμάτωση	4,09	0,375	3,99	0,464	4,00	0,650	0,686
Συγκατάβαση	2,70	0,717	2,77	0,759	2,90	0,805	0,766
Επιβολή	2,34	0,559	2,49	0,568	2,48	0,529	0,539
Αποφυγή	2,83	0,920	3,15	0,671	3,40	0,543	0,060
Συμβιβασμός	3,83	0,482	3,83	0,552	4,06	0,422	0,362
Υποστηρικτική	2,85	0,628	2,75	0,689	2,83	0,775	0,763
Κατευθυντική	1,68	0,505	1,91	0,659	1,90	0,834	0,210 ¹
Περιοριστική	2,23	0,705	2,17	0,640	2,32	0,880	0,711
Αφοσίωση	5,05	0,838	5,28	0,804	5,41	0,801	0,391

* p < 0,05, ** p<0,01

Πίνακας 14. «Ανώτερο Πτυχίο»: Ανάλυση Διακύμανσης (one-way)

	Πτυχίο		Δεύτερο Πτυχίο		Μεταπτυχιακό		Σημαντικότητα Διαφοράς
	N=172		N=12		N=25		
	M.T	(TA)	M.T	(TA)	M.T	(TA)	p
Ενσωμάτωση	4,02	0,478	3,85	0,529	3,99	0,374	0,430
Συγκατάβαση	2,80	0,747	2,60	0,877	2,68	0,736	0,540
Επιβολή	2,45	0,529	2,38	0,581	2,64	0,727	0,445 ¹
Αποφυγή	3,17	0,676	3,01	0,641	2,97	0,855	0,351
Συμβιβασμός	3,87	0,518	3,53	0,611	3,84	0,617	0,110
Υποστηρικτική	2,79	0,655	2,59	0,801	2,67	0,819	0,466
Κατευθυντική	1,85	0,652	2,20	0,665	2,03	0,625	0,099
Περιοριστική	2,17	0,641	2,30	0,731	2,16	0,723	0,804
Αφοσίωση	5,32	0,771	5,10	0,730	4,95	0,975	0,156 ¹

* p < 0,05, ** p<0,01 ¹Έλεγχος Welch.

Τα αποτελέσματα των post-hoc πολλαπλών συγκρίσεων (πίνακες 15 και 16) αναδεικνύουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ζεύγη των επιπέδων της οικογενειακής κατάστασης για κάθε μία από τις εννέα εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 15. Έλεγχος Post-hoc πολλαπλών συγκρίσεων - «Οικογενειακή κατάσταση»

	Άγαμος		Έγγαμος		Διαζευγμένος	
	Έγγαμος	Διαζευγμένος	Άγαμος	Διαζευγμένος	Άγαμος	Έγγαμος
Ενσωμάτωση	0,660	0,867	0,660	0,998	0,867	0,998
Συγκατάβαση	0,931	0,748	0,931	0,818	0,748	0,818
Επιβολή	0,509	0,760	0,509	1,000	0,760	1,000
Αποφυγή	0,126	0,065	0,126	0,452	0,065	0,452
Συμβιβασμός	1,000	0,472	1,000	0,331	0,472	0,331
Υποστηρικτική	0,799	0,997	0,799	0,908	0,997	0,908
Κατευθυντική	0,171	0,687	0,171	1,000	0,687	1,000
Περιοριστική	0,912	0,935	0,912	0,734	0,935	0,734
Αφοσίωση	0,444	0,440	0,444	0,854	0,440	0,854

* p < 0,05, ** p<0,01 ¹Έλεγχος Games-Howell.

Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται για τις διαφορές που αφορούν το ανώτερο πτυχίο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα δεν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά

(για $\alpha=1\%$ και $\alpha=5\%$) μεταξύ των επίπεδων μόρφωσης που εκπροσωπούν την μεταβλητή του ανώτερου πτυχίου.

Πίνακας 16. Έλεγχος Post-hoc πολλαπλών συγκρίσεων - «Ανώτερο Πτυχίο»

	Πτυχίο		Δεύτερο Πτυχίο		Μεταπτυχιακό	
	2ο Πτυχίο	Μετ/κό	Πτυχίο	Μετ/κό	Πτυχίο	2ο Πτυχίο
Ενσωμάτωση	0,408	0,935	0,408	0,657	0,935	0,657
Συγκατάβαση	0,643	0,742	0,643	0,947	0,742	0,947
Επιβολή ¹	0,913	0,451	0,913	0,494	0,451	0,494
Αποφυγή	0,738	0,392	0,738	0,985	0,392	0,985
Συμβιβασμός	0,090	0,973	0,090	0,223	0,973	0,223
Υποστηρικτική	0,583	0,686	0,583	0,939	0,686	0,939
Κατευθυντική	0,168	0,372	0,168	0,751	0,372	0,751
Περιοριστική	0,793	0,998	0,793	0,825	0,998	0,825
Αφοσίωση ¹	0,588	0,177	0,588	0,854	0,177	0,854

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

¹ Έλεγχος Games-Howell.

Συνοπτικά, τα ευρήματα από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης με ένα παράγοντα ανέδειξαν ότι η επίδραση τόσο της οικογενειακής κατάστασης όσο και της μεταβλητής που εκπροσωπείται από το ανώτερο πτυχίο δεν είναι σημαντική, δηλαδή συνολικά οι μέσοι όροι δεν διαφέρουν. Στον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων, οι σχετικές εκτιμήσεις έδειξαν ότι τα επίπεδα της οικογενειακής κατάστασης καθώς και του ανώτερου πτυχίου των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν σημαντικά σε αναφορά με τις πέντε στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, των τριών στυλ ηγετικής συμπεριφοράς και του παράγοντα αφοσίωσης

8.6 Συσχετίσεις

8.6.1 Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 17 οι διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων συσχετίζονται μόνο με την ηλικία των εκπαιδευτικών και τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στον παράγοντα ηλικία απουσιάζει η σχέση του με την διάσταση της αποφυγής. Τα αρνητικά πρόσημα (αρνητική συσχέτιση) δείχνουν ότι οι στρατηγικές διαχείρισης συνδέονται περισσότερο με τις μικρότερες ηλικίες και ειδικότερα ο τρόπος που αφορά την συγκατάβαση. Τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά και με αρνητικό πρόσημο με τον στρατηγική της συγκατάβασης και επιβολής. Το αρνητικό πρόσημο μπορεί να υποδηλώνει ότι οι δύο αυτές πρακτικές διαχείρισης διενέξεων να είναι περισσότερο αποτελεσματικές στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν λιγότερα έτη. Για τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο δεν βρέθηκε κάποια συσχέτιση με κάποια από τις διαστάσεις ή την αφοσίωση.

Πίνακας 17. Συσχετίσεις δημογραφικών & επαγγελματικών στοιχείων (n=210)

	Ενσωμάτωση	Συγκατάβαση	Επιβολή	Αποφυγή	Συμβιβασμός	Υποστηρικτική	Κατευθυντική	Περιοριστική	Αφοσίωση
Ηλικία	0,144*	-0,288**	-0,181*	-0,08	-0,142*	-0,081	-0,047	-0,01	0,023
Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	-0,084	-0,071	-0,125	0,035	0,02	-0,022	-0,003	-0,011	0,147*
Έτη υπηρεσίας στη Δ/θμια Εκπαίδευση	-0,039	-0,261**	-0,203**	-0,037	-0,077	-0,134	-0,014	0,055	0,01
Αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο	-0,032	0,009	-0,031	0,017	-0,018	0,002	-0,025	0,049	0,075
Έτη υπηρεσίας ως	-0,006	0,263	-0,037	0,148	-0,087	-0,081	0,325	0,440*	-0,14

στέλεχος

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Ας σημειωθεί ότι καμία μεταβλητή δεν συσχετίζεται σημαντικά με κάποιες από τις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς με εξαίρεση τα έτη υπηρεσίας που απασχολήθηκε ο εκπαιδευτικός ως στέλεχος στο σχολείο. Η συγκεκριμένη μεταβλητή παρουσίασε στατιστικά σημαντικό και συγκριτικά υψηλό συντελεστή συσχέτισης ($r=0,440$, $p < 0,05$) στη σχέση με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά. Η εν λόγω σχέση δείχνει ότι υπάρχει κάποια θετική σχέση των ετών υπηρεσιών ως στέλεχος με την συγκεκριμένη συμπεριφορά ηγεσίας. Όσο αφορά την αφοσίωση των εκπαιδευτικών η θετική και στατιστικά σημαντική σχέση της ($r=0,147$, $p < 0,05$) με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο δείχνει, ότι όσο περισσότερα είναι τόσο μεγαλύτερη η αφοσίωση.

8.6.2 Συσχετίσεις μεταξύ Ηγετικών Συμπεριφορών, Στρατηγικών Διαχείρισης Συγκρούσεων και Αφοσίωσης

Ο πίνακας 18 περιέχει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson των διαστάσεων που συνθέτουν την ηγετική συμπεριφορά, της οργανωσιακής αφοσίωσης και των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων. Παρατηρείται πλειάδα στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων, των εξεταζόμενων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, από τις 36 ζευγαρωτές σχέσεις που διαμορφώνουν οι μεταβλητές, οι εννέα δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές, ενώ οι υπόλοιπες 27 εκτιμήθηκαν σημαντικές είτε σε επίπεδο 5% είτε σε επίπεδο 1% (πίνακας 12). Οι περισσότερες μη σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν στην διάσταση διαχείρισης συγκρούσεων που αφορά το στυλ της επιβολής. Το συγκεκριμένο στυλ συσχετίζεται σημαντικά ($p < 0,01$) και θετικά μόνο με την κατευθυντική ηγεσία και όχι με την υποστηρικτική και περιοριστική ηγεσία. Επίσης η επιβολή βρέθηκε να συσχετίζεται ($p < 0,05$) θετικά με την Αποφυγή. Η διάσταση της Αποφυγής συσχετίστηκε σημαντικά και θετικά μόνο με το Υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας ($p < 0,05$). Αυτό σημαίνει ότι το υποστηρικτικό στυλ συνδέεται με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της Αποφυγής. Το συγκεκριμένο στυλ συσχετίζεται σημαντικά με τον οργανωσιακό παράγοντα της Αφοσίωσης των εκπαιδευτικών υποδηλώνοντας ότι η αποφυγή συγκρούσεων μπορεί να επηρεάζει θετικά την αφοσίωση ή ακόμη η αφοσίωση να επηρεάζει θετικά την αποφυγή. Η αποφυγή επίσης παρουσιάστηκε να συσχετίζεται θετικά με τα υπόλοιπα τέσσερα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Πίνακας 18. Συντελεστές Συσχέτισης Pearson των Διαστάσεων (n=210).

	Ενσωμάτωση	Συγκατάβαση	Επιβολή	Αποφυγή	Συμβιβασμός	Υποστηρικτική	Κατευθυντική	Περιοριστική
Ενσωμάτωση	1							
Συγκατάβαση	,361**	1						
Επιβολή	,003	,314**	1					
Αποφυγή	,250**	,476**	,173*	1				
Συμβιβασμός	,511**	,371**	,020	,313**	1			
Υποστηρικτική	,437**	,306**	-,058	,140*	,251**	1		
Κατευθυντική	-,189**	-,033	,242**	,084	-,078	-,487**	1	
Περιοριστική	-,233**	-,199**	,088	-,097	-,159*	-,511**	,666**	1
Αφοσίωση	,299**	,155*	-,122	,163*	,262**	,551**	-,424**	-,452**

*p<0,05, **p<0,01

Ο συμβιβαστικός τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων συσχετίζεται θετικά με το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας αλλά αρνητικά με το περιοριστικό στυλ. Με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά δεν έχει συσχέτιση, παρόλο που αυτή συσχετίζεται σημαντικά (0,666) με το περιοριστικό στυλ ηγεσίας. Βασιζόμενοι σε αυτές τις αλληλοσυσχετίσεις θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, αν και συνδέεται σημαντικά με το περιοριστικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς είναι σε αντίθετη τάση με αυτό. Ο συγκαταβατικός τρόπος συσχετίζεται σημαντικά και θετικά με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και με τις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς και την αφοσίωση. Εξάιρεση αποτελεί η απουσία συσχέτισης του με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά.

Η ενσωμάτωση βρέθηκε ως μοναδικός τρόπος διαχείρισης διενέξεων που συσχετίζεται σημαντικά και με τα τρία ηγετικά στυλ. Σε αντίθεση όμως με τον στυλ της Επιβολής η συσχέτιση με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά είναι αρνητική. Επιπλέον, η ενσωμάτωση έχει από τις υψηλότερες θετικές συσχετίσεις με τον Συμβιβασμό (0,511) αλλά και με την υποστηρικτική ηγεσία. Φαίνεται λοιπόν,

ότι όλες οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, εκτός της Επιβολής, συνδέονται με το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας.

Όσον αφορά την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, αυτή συσχετίζεται σημαντικά και θετικά με όλες τις στρατηγικές διαχείρισης διενέξεων με εξαίρεση την στρατηγική της επιβολής. Την υψηλότερη συσχέτιση την έχει με την ενσωμάτωση. Η αφοσίωση συσχετίζεται σημαντικά επίσης με τα τρία στυλ ηγεσίας. Ωστόσο, συνδέεται θετικά μόνο με το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας έχοντας την υψηλότερη συσχέτιση (0,551). Οι επίσης υψηλές αλλά αρνητικές συσχετίσεις με το «περιοριστικό» και το κατευθυντικό στυλ ηγεσίας υποδεικνύουν ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών κινείται προς την αντίθετη κατεύθυνση όταν παρατηρούνται αυτά τα δύο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς.

8.6.3 Συντελεστές συσχέτισης με βάση τον τύπο σχολείου

Ο πίνακας 19 παρουσιάζει ξεχωριστά τους συντελεστές συσχέτισης των εννέα μεταβλητών για τις δύο κατηγορίες σχολείων: γυμνάσιο και λύκειο. Στον πίνακα τονίζονται οι συντελεστές που έχουν διαφορές όσον αφορά την ύπαρξη και απουσία στατιστικής σημαντικότητας. Στην ενσωμάτωση οι διαφορές βρίσκονται στην σχέση με την αποφυγή. Η επόμενη διαφορά βρίσκεται στην σχέση της «ενσωμάτωσης» με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά. Η σχέση παραμένει αρνητική και στους δύο τύπους σχολείων αλλά είναι σημαντική μόνο στο γυμνάσιο. Άρα θα μπορούσε να διατυπωθεί ο ισχυρισμός ότι η άσκηση της κατευθυντικής ηγεσίας στο γυμνάσιο μπορεί να μειώνει την επίδραση της ενσωμάτωσης. Το ίδιο δεν ισχύει για το λύκειο σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και 10% αλλά ισχύει σε επίπεδο σημαντικότητας 15%. Παρατηρούμε επίσης ότι η συσχέτιση της ενσωμάτωσης με την υποστηρικτική ηγεσία είναι αρκετά μεγαλύτερη στο γυμνάσιο (0,514) από ότι στο λύκειο (0,351).

Στην περιοριστική ηγεσία και στην αφοσίωση οι συντελεστές συσχέτισης δεν δείχνουν να απέχουν σημαντικά μεταξύ τους.

Πίνακας 19. Συντελεστές Συσχέτισης Pearson ανά Τύπο Σχολείου (n=210)

		Ενσωμάτωση	Συγκατάβαση	Επιβολή	Αποφυγή	Συμβιβασμός	Υποστηρικτική	Κατευθυντική	Περιοριστική	Αφοσίωση
Ενσωμάτωση	Γυμ.	1	,280**	-0,023	0,173	,445**	,514**	-,211*	-,232*	,265**
	Λύκ.	1	,433**	0,039	,335**	,593**	,351**	-,144	-,208*	,291**
Συγκατάβαση	Γυμ.		1	,395**	,487**	,379**	,179	,048	-,234*	,028
	Λύκ.		1	,226*	,465**	,362**	,425**	-,107	-,164	,270**
Επιβολή	Γυμ.			1	,230*	,066	-,108	,268**	-,086	-,05
	Λύκ.			1	,104	-,034	,003	,209*	,227*	-,186
Αποφυγή	Γυμ.				1	,245**	,132	,134	-,129	,175
	Λύκ.				1	,398**	,152	,029	-,074	,159
Συμβιβασμός	Γυμ.					1	,230*	,058	-,095	,179
	Λύκ.					1	,281**	-,231*	-,224*	,363**
Υποστηρικτική	Γυμ.						1	-,443**	-,461**	,530**
	Λύκ.						1	-,509**	-,532**	,544**
Κατευθυντική	Γυμ.							1	,618**	-,321**
	Λύκ.							1	,702**	-,496**
Περιοριστική	Γυμ.								1	-,388**
	Λύκ.								1	-,475**

*p<0,05, **p<0,01

Όπως προαναφέρθηκε η συγκατάβαση δεν βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα αυτό εξάχθηκε και για τις δύο κατηγορίες σχολείων. Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο για της σχέση της «συγκατάβασης» τόσο με την υποστηρικτική όσο και με την περιοριστική ηγεσία. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο συγκριμένος τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων συσχετίζεται με τη υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά αποκλειστικά στην κατηγορία του λυκείου. Το αντίθετο συμβαίνει με την περιοριστική ηγεσία όπου η στατιστικά σημαντική συσχέτιση υφίσταται μόνο με την συγκατάβαση στην κατηγορία του γυμνασίου.

Τα ευρήματα επίσης δείχνουν ότι η σημαντική σχέση (p<0,05) μεταξύ της συγκατάβασης και της αφοσίωσης που εκτιμήθηκε και για τα δύο σχολεία οφείλεται

αποκλειστικά στην συσχέτιση που έχει με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο λύκειο και όχι στο γυμνάσιο. Ειδικότερα η συγκατάβαση βρέθηκε να συσχετίζεται με σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο Λύκειο (0,270) και ταυτόχρονα δεν βρέθηκε να έχει καμία συσχέτιση με την αφοσίωση στο γυμνάσιο (0,028).

Όσον αφορά τις σχέσεις της συγκατάβασης με τις υπόλοιπες διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων αυτές βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές και για τους δύο τύπους σχολείων. Ωστόσο, η σχετικά υψηλή και σημαντική συσχέτιση της συγκατάβασης με την επιβολή (0,314) στο σύνολο των σχολείων δείχνει να προέρχεται κυρίως από την υψηλή σχέση που έχει με την κατηγορία του Λυκείου (0,395).

Στις συσχετίσεις της επιβολής με τα τρία στυλ ηγεσίας η διαφορά μεταξύ των δύο σχολείων βρίσκεται στη σχέση της με την περιοριστική ηγεσία. Συγκεκριμένα δεν βρέθηκε συσχέτιση για το γυμνάσιο ενώ βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση για το Λύκειο. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό, καθότι η σχέση επιβολής και περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική για το σύνολο των σχολείων. Οι υπόλοιπες συσχετίσεις παραμένουν ίδιες. Ας σημειωθεί ότι η σημαντική σχέση της επιβολής με την κατευθυντική ηγεσία οφείλεται κυρίως στην εξίσου σημαντική σχέση που έχει στην κατηγορία των γυμνασίων ($r=0,268$, $p<0,01$) και λιγότερο στην κατηγορία των λυκείων ($r=0,209$, $p<0,05$). Η επιβολή, όπως και για το σύνολο των σχολείων, έτσι και στους δύο τύπους δεν βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών.

Οι συσχετίσεις της αποφυγής στα δύο σχολεία διαφέρουν από τις υπόλοιπες συσχετίσεις των άλλων διαστάσεων. Συγκεκριμένα και όσο αφορά την στατιστική σημαντικότητα, ενώ δεν εμφανίζονται να είναι οι συσχετίσεις διαφορετικές στους δύο τύπους σχολείων, εντούτοις είναι διαφορετικές από το σύνολο των σχολείων. Η εν λόγω διατύπωση αντανάκλαται στην ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης της αποφυγής με την υποστηρικτική ηγεσία και την αφοσίωση στο σύνολο των σχολείων, ενώ ταυτόχρονα αυτού του είδους η σημαντική σχέση δεν υφίσταται όταν η διερεύνηση αφορά τις κατηγορίες σχολείων. Αυτή η διαφορά φαίνεται ότι οφείλεται στο γεγονός οι δύο συσχετίσεις «χτίζουν» συνολικά μια σημαντική σχέση. Άλλωστε, το επίπεδο σημαντικότητας κατά το οποίο απορρίπτονται οι συσχετίσεις

ως στατιστικά σημαντικές προσεγγίζει το επίπεδο 5% και το 10%. Οι υπόλοιπες συσχετίσεις της αποφυγής με τις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς έχουν παραμείνει ίδιες με εκείνες που αφορούν στο σύνολο των σχολείων.

Η στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων του «συμβιβασμού» διαφοροποιείται αρκετά όσο αφορά το γυμνάσιο και λύκειο. Η διαφοροποίηση έγκειται στη σχέση που έχει με την κατευθυντική και περιοριστική ηγεσία. Συγκεκριμένα, απουσιάζει η σημαντική σχέση του συμβιβασμού με τα δύο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς στην κατηγορία του Γυμνασίου, ενώ είναι παρούσα στην κατηγορία του Λυκείου. Το ίδιο αποτέλεσμα ισχύει και την συσχέτιση με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά δείχνει να είναι πιο ισχυρή στο Λύκειο ($r=0,281, p<0,01$) από ότι στο Γυμνάσιο ($r=0,230, p<0,05$).

Ας σημειωθεί ότι η αφοσίωση δεν συσχετίζεται με αρκετούς από τους τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων όταν την εξετάζουμε ανά τύπο σχολείου. Συσχετίζεται σημαντικά με την συγκατάβαση και τον «συμβιβασμό» αλλά μόνο όσο αφορά το λύκειο. Πιθανόν αυτοί οι δύο τρόποι διαχείρισης συγκρούσεων να μην ασκούν κάποια επιρροή στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο γυμνάσιο. Η μοναδική από τις πέντε διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων που βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με την αφοσίωση και στους δύο τύπους σχολείων είναι η ενσωμάτωση.

8.7 Διερεύνηση επίδρασης Ηγετικής Συμπεριφοράς & Αφοσίωσης στις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων – Ανάλυση παλινδρόμησης

Εκτιμήθηκαν πέντε μοντέλα παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τις πέντε στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και με ερμηνευτικές μεταβλητές τις τρεις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς και τον παράγοντα της αφοσίωσης. Για την εκτίμηση των πέντε εξισώσεων υιοθετήθηκε η βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (stepwise).

Η στατιστική σημαντικότητα των ερμηνευτικών μεταβλητών εξήχθη με βάση το επίπεδο σημαντικότητας, το οποίο καθορίστηκε στο 10% ($p=0,10$). Στις περισσότερες έρευνες το εν λόγω επίπεδο καθορίζεται στο 5%, ωστόσο κατά την εκτίμηση των εξισώσεων παλινδρόμησης, κάποιες από τις επεξηγηματικές

μεταβλητές παρουσιάστηκαν με σημαντικότητα μεταξύ 5% και 10% και οι οποίες διατηρήθηκαν στα μοντέλα, καθότι βελτίωναν την ισχύ της ερμηνευτικότητας με βάση τον συντελεστή προσδιορισμού (R^2).

Ο πίνακας 20 περιέχει τα αποτελέσματα της εξίσωσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ενσωμάτωση. Από τις τέσσερις εν δυνάμει επεξηγηματικές μεταβλητές μόνο η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($p < 0,01$) στην ερμηνεία της ενσωμάτωσης. Ο ρόλος της συγκεκριμένης ηγετικής συμπεριφοράς μπορεί να θεωρηθεί αρκετά σημαντικός κρίνοντας από το συντελεστή προσδιορισμού ($R^2 = 0,191$). Το θετικό πρόσημο που δέχεται η μεταβλητή δείχνει τις θετικές επιπτώσεις που έχει το στυλ της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς στην ενσωμάτωση.

Στον πίνακα 21 παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις για την εξίσωση που έχει ως εξαρτημένη μεταβλητή την Συγκατάβαση. Η βηματική μέθοδος ανέδειξε ένα μοντέλο με τρεις στατιστικά σημαντικές επεξηγηματικές μεταβλητές οι οποίες εκπροσωπούν τα τρία στυλ ηγετικής συμπεριφοράς.

Πίνακας 20. Εξίσωση παλινδρόμησης της Ενσωμάτωσης

Βήμα	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές	t	Sig.
	b	Τυπικό σφάλμα	β		
σταθερά	3,182	0,122	0,000	26,132	0,000
1 Υποστηρικτική Ηγετική Συμπεριφορά	,299	,043	,437	7,003	,000

Η αφοσίωση ως ερμηνευτική μεταβλητή δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Οι τρεις μεταβλητές ερμηνεύουν τις διακυμάνσεις της «συγκατάβασης» κατά 13,3% ($R^2 = 0,133$).

Πίνακας 21. Εξίσωση παλινδρόμησης της Συγκατάβασης

Βήμα		Συντελεστές παλινδρόμησης	Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
		b	Τυπικό σφάλμα	β	
1	σταθερά	1,843	,206		8,931 ,000
	Υποστηρικτική Ηγετική Συμπεριφορά	,336	,072	,306	4,642 ,000
2	σταθερά	1,289	,342		3,772 ,000
	Υποστηρικτική Ηγετική Συμπεριφορά	,417	,082	,380	5,070 ,000
3	Κατευθυντική Ηγετική Συμπεριφορά	,175	,086	,152	2,023 ,044
	σταθερά	1,716	,387		4,437 ,000
	Υποστηρικτική Ηγετική Συμπεριφορά	,361	,085	,330	4,250 ,000
	Κατευθυντική Ηγετική Συμπεριφορά	,304	,103	,265	2,964 ,003
	Περιοριστική Ηγετική Συμπεριφορά	-,238	,104	-,207	-2,277 ,024

Όλες οι μεταβλητές (πίνακας, 21) έχουν θετική επίδραση στη συγκατάβαση με εξαίρεση την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, η οποία έχει αρνητική επίδραση στην συγκατάβαση. Από τα μεγέθη των εκτιμήσεων των συντελεστών κρίνεται ότι η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά έχει την μεγαλύτερη επιρροή στην συγκατάβαση.

Ο πίνακας 22 παρουσιάζει τα αποτελέσματα για την στρατηγική διαχείριση συγκρούσεων της επιβολής. Η εκτιμημένη εξίσωση είναι μονομεταβλητή με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά να εμφανίζεται ως η μοναδική που μπορεί να προβλέψει την επιβολή. Ωστόσο, ο χαμηλός συντελεστής προσδιορισμού ($R^2=0,06$) δείχνει και την μειωμένη ερμηνευτική ισχύ του μοντέλου.

Πίνακας 22. Εξίσωση παλινδρόμησης της Επιβολής

Βήμα	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές	t	Sig.
	b	Τυπικό σφάλμα	β		
σταθερά	2,079	,115		18,093	,000
1 Κατευθυντική Ηγετική Συμπεριφορά	,207	,058	,242	3,604	,000

Στην εξίσωση όπου τον ρόλο της εξαρτημένης μεταβλητής τον έχει η διάσταση της αποφυγής, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά είναι η μοναδική από τις τέσσερεις που δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$). Οι υπόλοιπες τρεις επεξηγηματικές μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην ερμηνεία της «αποφυγής» (πίνακας 23) με $R^2 = 0,08$. Το στυλ της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς έχει και εδώ αρνητική επιρροή στην αποφυγή, γεγονός που υποδεικνύει ότι, όσο το εν λόγω στυλ μεγεθύνεται, τόσο μικρότερα είναι τα επίπεδα της αποφυγής. Η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, όπως και ο παράγοντας της αφοσίωσης, εμφανίζονται να ασκούν θετική επιρροή στην αποφυγή με την πρώτη να έχει την μεγαλύτερη συγκριτικά σε μέγεθος επίδραση ($\beta = 0,311$) από τις υπόλοιπες δύο ερμηνευτικές μεταβλητές ($\beta = 0,198$ και $\beta = -0,215$).

Το πέμπτο και τελευταίο μοντέλο παλινδρόμησης έχει εξαρτημένη μεταβλητή τη στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων που αφορά τον «συμβιβασμό» (πίνακας 24). Εδώ το σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία της συγκεκριμένης στρατηγικής τον έχουν η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά και η «αφοσίωση». Και οι δύο μεταβλητές βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές με την μεταβλητή της «υποστηρικτικής» να ερμηνεύει τον «συμβιβασμό» σε επίπεδο σημαντικότητας που είναι στο όριο του συμβατικού 5% ($p = 0,056$). Η εν λόγω μεταβλητή διατηρήθηκε μέσα στο μοντέλο, καθότι η παρουσία της βελτιώνει την ερμηνευτική ισχύ του ($R^2 = 0,08$).

Όπως και στα προηγούμενα μοντέλα, οι δύο μεταβλητές έχουν και εδώ θετικά

Πίνακας 23. Εξίσωση παλινδρόμησης της Αποφυγής.

Βήμα		Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
		b	Τυπικό σφάλμα	β		
1	σταθερά	2,391	,317		7,546	,000
	Αφοσίωση	,142	,059	,163	2,386	,018
2	σταθερά	1,653	,430		3,845	,000
	Αφοσίωση	,210	,065	,242	3,247	,001
	Κατευθυντική Ηγετική Συμπεριφορά	,199	,080	,186	2,500	,013
3	σταθερά	2,107	,468		4,498	,000
	Αφοσίωση	,172	,066	,198	2,593	,010
	Κατευθυντική Ηγετική Συμπεριφορά	,332	,097	,311	3,406	,001
	Περιοριστική Ηγετική Συμπεριφορά	-,229	,099	-,215	-2,318	,021

Πίνακας 24. Εξίσωση παλινδρόμησης του Συμβιβασμού.

Βήμα		Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
		b	Τυπικό σφάλμα	β		
1	σταθερά	2,918	,239		12,205	,000
	Αφοσίωση	,176	,045	,262	3,914	,018
2	σταθερά	2,884	,238		12,103	,000
	Αφοσίωση	,119	,053	,177	2,226	,001
	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	,120	,063	,153	1,924	,013

πρόσημα, γεγονός που υποδηλώνει την θετική επίδραση που ασκούν στον «συμβιβασμό». Η επιρροή αυτή βάσει των εκτιμήσεων των συντελεστών είναι σχεδόν ισοδύναμη.

Συνοπτικά, τα ευρήματα από τις εξισώσεις παλινδρόμησης αναδεικνύουν ότι η υποστηρικτική και η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο συμβολής στην διαχείριση συγκρούσεων. Οι δύο συμπεριφορές παρουσιάστηκαν ως στατιστικά σημαντικές ερμηνευτικές μεταβλητές σε τρεις από τις πέντε εξισώσεις που ενσαρκώνουν τις πέντε διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων. Ο ρόλος της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς είναι σημαντικός για τον συμβιβασμό και την συγκατάβαση και ιδιαίτερα σημαντικός για την ενσωμάτωση. Η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά δεν ασκεί επιρροή στην ενσωμάτωση και στον συμβιβασμό αλλά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην συγκατάβαση στην επιβολή και στην αποφυγή. Οι ρόλοι της «περιοριστικής» ηγετικής συμπεριφοράς και της αφοσίωσης είναι πιο περιορισμένοι, καθότι βρέθηκαν να ασκούν σημαντική επίδραση σε δύο από τις πέντε διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων. Η πρώτη (περιοριστική) βρέθηκε ότι έχει αρνητική επιρροή στη συγκατάβαση και στην αποφυγή, ενώ η δεύτερη (αφοσίωση) στην αποφυγή και στο «συμβιβασμό».

Κεφάλαιο 9: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων, στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι δεύτεροι.

9.1 Ατομικοί και εργασιακοί παράγοντες

Στην παρούσα ενότητα θα συζητηθεί η σχέση ατομικών και εργασιακών παραγόντων των εκπαιδευτικών, με τις επιλεγόμενες τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεών τους με τη διεύθυνση του σχολείου, την αφοσίωσή τους στο σχολείο και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό, θετικά με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της ενσωμάτωσης και αρνητικά με την συγκατάβαση, την επιβολή και τον συμβιβασμό. Οι παραπάνω συσχετίσεις είναι χαμηλής έντασης, εκτός της συγκατάβασης που έχει μέτρια ισχύ. Ενδεχομένως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί επιλέγουν την ενσωμάτωση, ενώ οι νεότεροι σε ηλικία προτιμούν κυρίως την συγκατάβαση καθώς επίσης την επιβολή και τον συμβιβασμό. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τον Havenga (2008), ο οποίος βρήκε, ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία του ατόμου, τόσο λιγότερο ανταγωνιστικά ή με επιβολή διαχειρίζεται τις συγκρούσεις του, σε αντίθεση με τα νεότερα σε ηλικία άτομα. Αντίστοιχα, έρευνα μεταξύ φοιτητών κατέδειξε, ότι οι νεότεροι σε ηλικία είναι πιθανότερο να επιδείξουν ανταγωνιστική συμπεριφορά (Gbadamosi, Baghestan, & Al-Mabrouk, 2014). Σε μελέτη, όπου το δείγμα προέρχονταν από εργαζόμενους σε διάφορους κλάδους υπηρεσιών η ηλικία συσχετίστηκε με τη χρήση της αποφυγής σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, καθώς επίσης και με ενεργά επικοινωνιακές στρατηγικές επίλυσης προβλήματος (Beitler, Machowski, Johnson, & Zapf, 2016). Ο Balay (2007) επιβεβαιώνει ότι είναι πιθανότερο οι μεγάλης ηλικίας εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος στις συγκρούσεις τους, σε σχέση με τους νεότερους, όμως ανιχνεύει και συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και δύο διαστάσεων της αφοσίωσης, της ταύτισης και της εσωτερικοποίησης, σε αντίθεση με την παρούσα μελέτη, όπου δεν υπήρξε συσχέτιση ηλικίας και οργανωσιακής αφοσίωσης. Θετική συσχέτιση μεταξύ

ηλικίας και οργανωσιακή αφοσίωση καταδεικνύουν μεταξύ άλλων και οι Angle και Perry (1981) σε έρευνά τους.

Να αναφερθεί εδώ ένας περιορισμός της έρευνας, ο οποίος προκύπτει από την επιλογή του πληθυσμού, ο οποίος περιλαμβάνει σχολεία ενός μεγάλου αστικού κέντρου, με υψηλή ζήτηση ως προορισμό μετάθεσης και κατ' επέκταση με εκπαιδευτικούς μεγάλης ηλικίας. Ενδεικτικό είναι ότι ο μικρότερος ηλικιακά ερωτώμενος του δείγματος είναι 41 ετών, ενώ η μέση τιμή είναι τα 53 έτη. Παρ' όλη λοιπόν την ηλικιακή ομοιομορφία, είναι αξιοσημείωτο ότι εντοπίστηκαν συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές, γεγονός που υποδηλώνει ενδεχομένως ότι ένα δείγμα με μεγαλύτερη διασπορά ηλικιών, να εντόπιζε ακόμη πιο ισχυρές συσχετίσεις.

Η μόνη στατιστικά ισχυρή συσχέτιση των χρόνων προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, βρέθηκε να είναι με την οργανωσιακή αφοσίωση, γεγονός ίσως αναμενόμενο, καθότι με την πάροδο του χρόνου αυξάνεται ενδεχομένως η ταύτιση του εκπαιδευτικού με το σχολείο του καθώς και η συμμετοχή του στον σχολικό οργανισμό. Σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει βρεθεί, ότι όσοι υπηρετούσαν περισσότερο από δύο χρόνια στο σχολείο τους, χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική της ενσωμάτωσης και της συγκατάβασης σε σχέση με τους έχοντες μικρότερη προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο (Μποζικά, 2015).

Η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρέθηκε να συσχετίζεται μόνο με το στυλ της συγκατάβασης και της επιβολής, με αρνητικό πρόσημο. Ενδεχόμενα οι εκπαιδευτικοί όσο μεγαλώνουν γίνονται λιγότερο υποχωρητικοί και ανταγωνιστικοί. Σε αντίθεση, οι Τέκος και Ιορδανίδης δεν εντόπισαν επίδραση της προϋπηρεσίας στη επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (2011).

Ο αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε να σχετίζεται με κάποιο από τους εξεταζόμενους παράγοντες, ενδεχόμενα λόγω της σχετικής ομοιομορφίας των σχολικών μονάδων, όσον αφορά το πλήθος των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Σε άλλη έρευνα σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο μέγεθος της σχολικής μονάδας και τα στυλ της αποφυγής και του συμβιβασμού (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Τα χρόνια υπηρετήσης ως στέλεχος της εκπαίδευσης βρέθηκε να συσχετίζονται μόνο με την άσκηση περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς. Η σχέση είναι θετική, και μέτριας έντασης. Πρόκειται για ενδιαφέρον εύρημα το οποίο μπορεί να υποδηλώνει μία μεταστροφή στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η ηγετική συμπεριφορά, όσο μεγαλύτερο διάστημα ο εκπαιδευτικός έχει διατελέσει σε αντίστοιχη θέση.

Εξετάζοντας πιθανή διαφοροποίηση των εννέα μεταβλητών της μελέτης, όσον αφορά το φύλο του εκπαιδευτικού, εντοπίστηκαν οριακά μέτριας σημαντικότητας διαφορές για το στυλ της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Οι γυναίκες ενδεχομένως χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού από τους άνδρες. Αντίστοιχα φαίνεται, αν και με μικρότερο μέγεθος σημαντικότητας, ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν επίσης περισσότερο, αν και λιγότερο σε σχέση με τα προηγούμενα στυλ, την αποφυγή και την συγκατάβαση. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν ενδείξεις, τόσο ότι οι γυναίκες εμφανίζουν περισσότερο ένα συνεργατικό προσανατολισμό στη διαχείριση των συγκρούσεων τους, σε σχέση με τους άνδρες (Kilmann & Thomas, 1977), όσο και ότι είναι περισσότερο ανταγωνιστικές (Rubin & Brown, 1975). Τα ευρήματά μας συμφωνούν με έρευνα του Rahim (1983), όπου βρίσκεται ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο την ενσωμάτωση, την αποφυγή και τον συμβιβασμό σε σχέση με τους άνδρες και διαφέρουν στη μικρότερη υιοθέτηση της συγκατάβασης. Ροπή προς την ενσωμάτωση, αναφορικά με τις γυναίκες έχουμε και σε μελέτη του Havenga (2008). Οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν το συμβιβασμό, σε σχέση με τους άνδρες, ανεξαρτήτως κουλτούρας, ενώ οι άνδρες χρησιμοποιούν την επιβολή περισσότερο από τις γυναίκες σε ατομικιστικές κουλτούρες, καθώς επίσης και σε συγκρούσεις με τους ανωτέρους τους (Holt & DeVore, 2005). Αυξημένη χρήση του συμβιβασμού και της αποφυγής από τις γυναίκες συναντάμε και στην έρευνα των Τέκου και Ιορδανίδη (2011). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη, ότι μία σημαντική αδυναμία των ερευνών για τη σχέση του φύλου με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, είναι ότι αυτές βασίζονται στην παραδοχή, ότι το βιολογικό φύλο είναι ισοδύναμο με το ρόλο του φύλου (Korabik, 1990). Προτείνεται λοιπόν, οι έρευνες στρατηγικών συγκρούσεων να λαμβάνουν υπόψιν, τόσο το βιολογικό φύλο, όσο και τον φυλετικό ρόλο που υιοθετεί το άτομο (Brewer, Mitchell, & Weber, 2002).

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που κατέχουν ή όχι, οργανική θέση στο σχολείο. παρατηρήθηκε σχετικά με την αντιλαμβανόμενη υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης της μονάδας, αλλά με μικρό μέγεθος επίδρασης. Η μέση τιμή της αντιληπτής υποστηρικτικής συμπεριφοράς είναι μεγαλύτερη στους έχοντες οργανική θέση στο σχολείο. Το γεγονός αυτό κρίνεται αναμενόμενο καθότι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δεν έχει οργανική θέση στο σχολείο, δεν αναπτύσσει ισχυρούς δεσμούς και δεν ταυτίζεται με αυτό, καθότι μοιράζει τον χρόνο του μεταξύ πολλών σχολείων, οπότε και ενδεχομένως του είναι δύσκολο να βιώσει και αντιληφθεί την όποια υποστήριξη από την διεύθυνση. Το παραπάνω σκεπτικό εξηγεί και τον παρατηρούμενο μέτριο βαθμό επίδρασης της στατιστικά σημαντικής διαφοράς της οργανικότητας με την αφοσίωση, όπου εμφανίζεται μεγαλύτερη μέση τιμή αφοσίωσης στους οργανικά ανήκοντες. Προφανώς και είναι δύσκολο για κάποιον που υπηρετεί σε πολλά σχολεία να γίνει κοινωνός των στόχων και αξιών όλων των μονάδων στις οποίες διδάσκει. Η καταβολή υπέρμετρης προσπάθειας προς όφελος του οργανισμού εκτιμάται ως αμφίβολη από τη στιγμή που το άτομο είναι πιθανόν να μην υπηρετήσει, τοποθετηθεί για «συμπλήρωση ωραρίου», ξανά στο ίδιο σχολείο. Στη βιβλιογραφία, σε πολλές μελέτες καταγράφονται τα μειονεκτήματα της κινητικότητας των εκπαιδευτικών, όπως η δημιουργία ενός ακατάλληλου σχολικού κλίματος, η απώλεια της εμπιστοσύνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Corwin, 1966· de Lima, 2001· Somech, 2008).

Αναφορικά με τη συμπλήρωση ή μη συμπλήρωση πλήρους ωραρίου στο συγκεκριμένο σχολείο δεν παρατηρήθηκε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά στις υπό εξέταση μεταβλητές, γεγονός που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθότι υπήρξαν κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με την οργανικότητα του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, όπως είδαμε νωρίτερα.

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, αν και μικρής επίδρασης, μεταξύ Γενικών Λυκείων και Γυμνασίων παρατηρήθηκαν σε σχέση με την επιλογή της στρατηγικής της ενσωμάτωσης, την υποστηρικτική και περιοριστική συμπεριφορά της διεύθυνσης και την οργανωσιακή αφοσίωση. Μεγαλύτερες μέσες τιμές ενσωμάτωσης, αφοσίωσης στο σχολείο και αντιληπτής υποστηρικτικής συμπεριφοράς, εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στις στρεβλώσεις του Γενικού Λυκείου, που έχουν να κάνουν με την

απώλεια του αυτόνομου παιδαγωγικού του ρόλου και την καταδυνάστευση του από την διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συσσωρευμένη απαξία του ως κέντρο προετοιμασίας για αυτή. Αυτές οι στρεβλώσεις προφανώς και επιδρούν αρνητικά στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών των λυκείων στο σχολείο τους. Επίσης είναι πολύ πιθανόν, ότι νιώθουν λιγότερη έντονη την υποστηρικτική συμπεριφορά της διεύθυνσης, καθότι και αυτή είναι συμβιβασμένη στην αναπόδραστη πραγματικότητα των γενικών λυκείων, στα πλαίσια ενός κυνικού ρεαλισμού. Ο Αποστολάκης (2015) σε έρευνά του εντόπισε κι αυτός διαφοροποίηση στην υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή μεταξύ καθηγητών γυμνασίων και λυκείων, με αυτούς των γυμνασίων να εκτιμούν ότι προσλαμβάνουν πιο συχνά υποστήριξη. Η επιλογή της ενσωμάτωσης από τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου αναμενόμενα εμφανίζει μεγαλύτερη τιμή, όπως και σε έρευνα της Βασιλοπανάγου (2016), καθότι αυτή η βαθμίδα εκπαίδευσης διατηρεί σε μεγάλο βαθμό τα απαιτούμενα παιδαγωγικά της χαρακτηριστικά, με γνήσιο ενδιαφέρον για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και την από κοινού επιλογή των βέλτιστων λύσεων. Τα παραπάνω συνεπικουρεί το εύρημα της μεγαλύτερης μέσης τιμής για την αντιληπτή περιοριστική συμπεριφορά της διεύθυνσης των λυκείων, όπου το πλαίσιο λειτουργίας, όπως προείπαμε είναι διαφορετικό, αλλά και οι προσδοκίες και η κοινωνική πίεση αυξημένες.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το φύλο του διευθυντή εντοπίστηκαν μόνο στη διάσταση της επιβολής κι αυτές με μικρό μέγεθος επίδρασης. Οι γυναίκες είναι πιθανόν να χρησιμοποιούν περισσότερο την επιβολή συγκριτικά με τους άνδρες. Διαφοροποίηση, στατιστικά σημαντική παρατηρήθηκαν και στις τρεις ηγετικές συμπεριφορές με τους άνδρες διευθυντές να είναι πιο υποστηρικτικοί με μέτριο βαθμό παρατηρούμενης επίδρασης και τις γυναίκες διευθύντριες να είναι περισσότερο περιοριστικές και κατευθυντικές, με υψηλό βαθμό επίδρασης της διαφοράς συγκριτικά με τους άντρες ομολόγους τους. Πρόκειται για ενδιαφέροντα ευρήματα, με αντεστραμμένη ενδεχομένως εικόνα σε σχέση με μία στερεοτυπική αντίληψη για τους ρόλους των φύλων. Ενδεχόμενα οι γυναίκες διευθύντριες υιοθετούν ρόλους και στάσεις στερεοτυπικά «ανδρικές», προκειμένου να εδραιωθούν στη διεύθυνση του σχολείου τους. Η Watson (1988) σε έρευνα της βρήκε ότι οι γυναίκες που ηγούνται και υιοθετούν μία λογική επιβολής, έχουν

μικρότερη επιρροή σε σχέση με γυναίκες που υιοθετούν στάσεις επίλυσης προβλήματος, καθώς επίσης ότι οι γυναίκες υφιστάμενοι αντιπαθούν τις γυναίκες διευθύντριες περισσότερο από τους άνδρες και τις κρίνουν πιο αυστηρά ανεξάρτητα ηγετικής προσέγγισης. Σε άλλη έρευνα εμφανίζεται ότι το φύλο της διεύθυνσης πράγματι επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών· βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην αντιληπτή εξουσία για γυναίκες διευθύντριες από άρρενες εκπαιδευτικούς, με προσωπικά χαρακτηριστικά των γυναικών, γεγονός που υποδηλώνει διαφορετικές προσδοκίες (Roussell, 1974). Το παραπάνω μπορεί να συνδυαστεί με το εύρημα της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης και με μικρό μέγεθος επίδρασης, ανάμεσα στην αφοσίωση που εμφανίζουν οι καθηγητές της μελέτης, ανάλογα με το φύλο του διευθυντή, καθώς η αφοσίωση εμφανίζεται αυξημένη όταν η διεύθυνση ασκείται από άνδρα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ανεύρεση στατιστικά σημαντικής διαφοράς, μέτριας μάλιστα επίδρασης, αναφορικά με τη συγκατάβαση, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διατελέσει σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης να είναι λιγότερο υποχωρητικοί, σε σχέση με όσους δεν έχουν θητεύσει ως στελέχη. Το αποτέλεσμα κρίνεται αναμενόμενο, καθότι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα πολλές φορές άτομα που υπήρξαν στελέχη, λειτουργούν ως αντίπαλος πόλος σε σχέση με την τρέχουσα διεύθυνση του σχολείου, επιδεικνύοντας μη συνεργατική συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, μεταξύ των οποίων και όποιες πιθανές πικρίες από τις διαδικασίες επιλογής στελεχών, αλλά πιθανότατα να σχετίζεται και με το οργανωσιακό κλίμα και την οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Στην ανάλυση διακύμανσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση τόσο της οικογενειακής κατάστασης, όσο και του ανώτερου κατεχόμενου τίτλου σπουδών με τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, την ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης και την αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο σχολείο.

Σε έρευνα σε 266 νοσοκόμες στην Τουρκία δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην επιλεγόμενη στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση του ατόμου. Στην ίδια έρευνα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με το επίπεδο σπουδών μόνο για το στυλ της επιβολής, όπου οι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών εμφάνισαν μεγαλύτερο σκορ (Başoğlu & Özgür, 2016). Σε άλλη έρευνα σε

διευθυντές νοσηλευτών στο Ισραήλ, δεν υπήρξε συσχέτιση του επιπέδου σπουδών με τα συγκρουσιακά στυλ (Hendel, Fish, & Galon, 2005). Σε μελέτη μεταξύ διευθυντών νοσηλευτών στο Ομάν, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο στυλ της συγκατάβασης, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση, ενώ το επίπεδο εκπαίδευσης βρέθηκε να επιδρά στις στρατηγικές του συμβιβασμού, της συγκατάβασης, της επιβολής και της ενσωμάτωσης (Al-Hamdan, 2009). Στην Κροατία σε έρευνα μεταξύ εργαζομένων βρέθηκε σημαντικά υψηλότερη χρήση της στρατηγικής της συγκατάβασης από τους παντρεμένους σε σχέση με τους ελεύθερους, ενώ δεν υπήρξε συσχέτιση μεταξύ των συγκρουσιακών στυλ και του επιπέδου εκπαίδευσης (Vokić & Sontor, 2009). Αντίθετα στην Κίνα σε έρευνα μεταξύ 704 εργαζομένων το επίπεδο εκπαίδευσης βρέθηκε να είναι σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας του τρόπου με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται τις συγκρούσεις (Nguyen & Yang, 2012). Παρατηρούμε λοιπόν μία μεικτή εικόνα, σε έρευνες από άλλα κράτη και σε διάφορους εργαζόμενους, σχετικά με την επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης και της οικογενειακής κατάστασης στην επιλογή συγκρουσιακού στυλ. Σε αντίθεση στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, σε έρευνα μεταξύ εκπαιδευτιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κριτσωτάκη, 2017· Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015), αλλά και μεταξύ διευθυντών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Στιβακτάκη, 2017), το επίπεδο σπουδών δεν βρέθηκε να επηρεάζει την επιλογή στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων. Επίσης, στην έρευνα της Κριτσωτάκη (2017) εντοπίστηκε μόνο μία μικρή συσχέτιση, μεταξύ της στρατηγικής της επιβολής και της οικογενειακής κατάστασης. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι τα ευρήματά μας αναφορικά με τους παραπάνω δύο δημογραφικούς παράγοντες, είναι σύμφωνα με άλλες έρευνες μεταξύ εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και με αρκετές από άλλα έθνη και εργασιακούς χώρους. Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ένας υψηλών προσόντων εργασιακός πληθυσμός, όπου όλοι κατ' ελάχιστον διαθέτουν πανεπιστημιακό πτυχίο, σε αντίθεση με άλλες εργασιακές ομάδες, όπου το επίπεδο εκπαίδευσης παρουσιάζει μεγαλύτερη διακύμανση.

Η μη εύρεση στατιστικά σημαντικής επίδρασης του επιπέδου σπουδών και της οικογενειακής κατάστασης με την ηγετική συμπεριφορά δεν εκπλήσσει, καθώς οι δύο παραπάνω δημογραφικές μεταβλητές αφορούν τον εκπαιδευτικό, ενώ το ηγετικό στυλ αφορά τον διευθυντή. Θα έπρεπε δηλαδή οι δύο παραπάνω παράγοντες να

επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ασκούμενη από μέρος της διεύθυνσης, ηγετική συμπεριφορά.

Σε έρευνα του Mottaz (1988) η οργανωσιακή αφοσίωση βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά τόσο με την μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης, όσο και με την μεταβλητή του επιπέδου σπουδών· η συνεισφορά τους όμως στην διακύμανση της αφοσίωσης είναι μικρή, η δε επίδραση τους σε αυτή είναι κυρίως έμμεση, μέσω των εργασιακών αμοιβών και αξιών. Σε άλλη έρευνα οι άγαμοι βρέθηκε ότι είναι πιο θετικά διακείμενοι σε θελκτικές εναλλακτικές επαγγελματικές επιλογές, ενώ οι παντρεμένοι και οι χωρισμένοι αναγνωρίζουν μεγαλύτερα κόστη σχετιζόμενα με διαοργανωσιακή κινητικότητα (Hrebiniak & Alutto, 1972). Ο Salami (2008) στην έρευνα του βρίσκει στατιστικά σημαντική, ξεχωριστή συνεισφορά, στην πρόβλεψη της οργανωσιακής αφοσίωσης και με τις δύο παραπάνω δημογραφικές μεταβλητές. Αντίθετα, οι Riehl και Sipple (1996) δεν βρήκαν συσχέτιση της οικογενειακής κατάστασης με δύο συμπεριφορικά μέτρα αφοσίωσης. Σε έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε να υπάρχει διαφοροποίηση στην οργανωσιακή αφοσίωση, ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση. Οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη οργανωσιακή αφοσίωση στο επίπεδο της ταύτισης και της εσωτερικοποίησης, σε σχέση με τους άγαμους (Balay & İpek, 2010· Sezgin, 2009). Τα αποτελέσματα μας δεν συμφωνούν με αρκετές από τις παραπάνω έρευνες αναφορικά με τις δύο δημογραφικές μεταβλητές,

του επιπέδου σπουδών και της οικογενειακής κατάστασης, καθότι δεν υπήρξε ως προς αυτές, διαφοροποίηση της οργανωσιακής αφοσίωσης, που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της μελέτης. Αυτό ενδεχόμενα οφείλεται, λόγω της προσέγγισης, στην παρούσα έρευνα, της έννοιας της οργανωσιακής αφοσίωσης, ως μονοδιάστατης μεταβλητής. Επίσης, όπως αναγνωρίζεται σε κάποιες από τις παραπάνω έρευνες, η επίδραση των δύο αυτών μεταβλητών είναι μικρή και έμμεση.

9.2 Ηγετικά στυλ και διαχείριση συγκρούσεων

Στη συνέχεια, μετατοπίζουμε την οπτική μας, από τις ηγετικές συμπεριφορές, στα ηγετικά στυλ, αποκτώντας μεγαλύτερο εύρος, προκειμένου να εξετάσουμε κάποια στοιχεία των σχέσεων τους με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Το πολυπαραγοντικό μοντέλο ηγεσίας του Bass εμπεριέχει ως ένα συνεχές, τρεις τύπους

ηγεσίας· την Αδιάφορη, την Συναλλακτική και την Μετασχηματιστική Ηγεσία (Hoy & Miskel, 2013). Η Εξιδανικευμένη Επιρροή (idealized influence), η Εμπνευσμένη Παρώθηση (inspirational motivation), η Πνευματική Διέγερση (intellectual stimulation) και η Εξατομικευμένη Θεώρηση (individualized consideration), αποτελούν τα τέσσερα δομικά συστατικά της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Η υποστηρικτική συμπεριφορά, η οποία είναι η κύρια επιδραστική ηγετική συμπεριφορά στην παρούσα μελέτη, αποτελεί διακριτό συστατικό της εξατομικευμένης θεώρησης (Bass & Riggio, 2006). Επίσης, βασικό στοιχείο μίας αποτελεσματικής ηγεσίας, στη θεωρία διαδρομής-στόχου (path-goal theory), αποτελεί η υποστηρικτική ηγεσία (House, 1971), η οποία σχετίζεται κυρίως με την ικανοποίηση, παρά με τα αποτελέσματα κινήτρων ή την προσκόλληση στον οργανισμό (House, 1996).

Σε έρευνα του Saeed κ. συν. (2014) βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τα εποικοδομητικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της συγκατάβασης και της ενσωμάτωσης, ενώ η συναλλακτική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με το συμβιβασμό και αρνητικά με την επιβολή και τέλος η αδιάφορη, εμφανίζει θετική συσχέτιση με την αποφυγή και αρνητική με την ενσωμάτωση. Στην ίδια έρευνα, στο έλεγχο πολλαπλής παλινδρόμησης, εντοπίστηκε η σημαντική επίδραση του μετασχηματιστικού στυλ, στην στρατηγική της ενσωμάτωσης. Σε άλλη έρευνα, η μετασχηματιστική ηγεσία βρέθηκε να επιδρά στην επιλογή στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων εμφανίζοντας σημαντική επιρροή κυρίως στο στυλ της επιβολής, ενώ η συναλλακτική στις στρατηγικές του συμβιβασμού και της συγκατάβασης (Hendel κ.ά., 2005). Επιπρόσθετα η μετασχηματιστική ηγεσία προάγει τη συνεργασία της ομάδας και κατά συνέπεια την απόδοση της, ενθαρρύνοντας τα μέλη της στην υιοθέτηση συνεργατικών στρατηγικών διαχείρισης (Zhang, Cao, & Tjosvold, 2011). Αντίθετα, η αδιάφορη ηγεσία μπορεί να ειπωθεί ότι είναι μία «καταστροφική» ηγετική συμπεριφορά, άποψη που υποστηρίζεται από την ύπαρξη θετικής συσχέτισης με την σύγκρουση ρόλων, την ασάφεια ρόλων και τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους (Skogstad, Einarsen, Torsheim, Aasland, & Hetland, 2007). Τέλος οι Erzen και Armağan (2015) βρήκαν ότι υπάρχει επίδραση της ηγεσίας στη διαχείριση συγκρούσεων, αλλά το επίπεδο αυτής είναι μικρό, γεγονός στο οποίο στηρίζονται για να υποστηρίξουν την

άποψη, ότι η ηγεσία είναι μόνο ένα μικρό κομμάτι παραγόντων, που επηρεάζουν τη διαχείριση συγκρούσεων.

Στην ελληνική πραγματικότητα οι Samanta και Lamprakis (2018) στην έρευνα τους βρήκαν, τόσο τη μετασχηματιστική, όσο και τη συναλλακτική ηγεσία να συσχετίζονται θετικά με την επικοινωνιακή διαχείριση συγκρούσεων και αρνητικά με την μη-επικοινωνιακή, με την μετασχηματιστική να εμφανίζει τη μεγαλύτερη επίδραση, ενώ η αδιάφορη ηγεσία συσχετίστηκε θετικά με τις μη-επικοινωνιακές στρατηγικές και αρνητικά με τις επικοινωνιακές.

9.3 Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων εκπαιδευτικών, οργανωσιακή αφοσίωση στο σχολείο και ηγετική συμπεριφορά διευθυντή

9.3.1 Ενσωμάτωση

Η μοναδική στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων με την οποία σχετίζονται στατιστικά σημαντικά και τα τρία στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, ήτοι το υποστηρικτικό, το κατευθυντικό και το περιοριστικό, είναι η ενσωμάτωση. Στην συσχέτιση ενσωμάτωσης με υποστηρικτική συμπεριφορά, παρουσιάζεται επίσης και ο μεγαλύτερος βαθμός συσχέτισης, μέτριας έντασης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, υψηλός βαθμός υποστήριξης του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου αντιστοιχεί σε υψηλό βαθμό χρήσης από τον εκπαιδευτικό της στρατηγικής της ενσωμάτωσης, στις συγκρούσεις με τη διεύθυνση (θετική συσχέτιση). Ως εκ τούτου, το γνήσιο ενδιαφέρον του καθηγητή του σχολείου για τις ανάγκες και επιθυμίες της κάθε πλευράς, τόσο της δικής του, όσο και της διεύθυνσης, στα πλαίσια μιας διένεξης, παρατηρείται όταν ο ίδιος προσλαμβάνει μία συμπεριφορά υποστήριξης, χαρακτηριζόμενη από υποβοήθηση, εποικοδομητική κριτική και μία παραδειγματική άσκηση διεύθυνσης. Το παραπάνω εύρημα της θετικής συσχέτισης ενσωμάτωσης και υποστηρικτικής συμπεριφοράς είναι σύμφωνο και με την έρευνα του Λεπίδα κ. συν.(2016)

Συνεπικουρικά στα παραπάνω, είναι και το εύρημα της στατιστικά σημαντικής αρνητικής συσχέτισης της ενσωμάτωσης με την περιοριστική και κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά. Μάλιστα παρατηρείται ο μεγαλύτερος βαθμός αρνητικής συσχέτισης (μέτριου βαθμού), από όλα τα ζεύγη ηγετικής συμπεριφοράς και στρατηγικής σύγκρουσης, μεταξύ περιοριστικής συμπεριφοράς και ενσωμάτωσης, καθότι η παραπάνω ηγετική συμπεριφορά «φορτώνει» τον εκπαιδευτικό με ενασχολήσεις, ρουτίνας, διοικητικές ή δευτερεύουσες, που τον απομακρύνουν από τον πυρήνα της δουλειάς του, με αποτέλεσμα ενδεχομένως να του στερούν την όποια διάθεση αναζήτησης εποικοδομητικής λύσης στα προβλήματα-διενέξεις με τη διεύθυνση. Και η περιοριστική και η κατευθυντική συμπεριφορά απ' ότι φαίνεται «εμποδίζουν» τον εκπαιδευτικό στο να αναζητήσει συνεργατικά λύση στις διαπροσωπικές συγκρούσεις με τον διευθυντή του, προς όφελος και των δύο πλευρών.

Μέτριου βαθμού, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση εντοπίστηκε και μεταξύ της οργανωσιακής αφοσίωσης του εκπαιδευτικού και της ενσωμάτωσης. Η αφοσίωση βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με όλα τα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, εκτός της επιβολής. Παρουσιάζει ενδιαφέρον, ότι η οργανωσιακή δέσμευση συσχετίζεται όχι μόνο με τις συνεργατικές στρατηγικές διαχείρισης διενέξεων (ενσωμάτωση, συμβιβασμό, αποφυγή) (Rahim, 2001), αλλά και με μία από τις δύο μη-συνεργατικές, την αποφυγή, αν και η συσχέτιση αυτή είναι χαμηλής εντάσεως. Είναι εύλογο το παραπάνω εύρημα, καθότι ένας εκπαιδευτικός που πιστεύει στις αξίες και τους στόχους του σχολείου και καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια και θέλει να είναι μέλος του, αναμένεται να επιχειρεί να διαχειριστεί συνεργατικά τις όποιες διαπροσωπικές συγκρούσεις με τη διεύθυνση προς όφελος όλων. Υπό μία διαφορετική οπτική, ίσως και η αποφυγή θα μπορούσε να ιδωθεί εποικοδομητικά, καθότι κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και περιστάσεις, μπορεί να είναι η βέλτιστη επιλογή. Οι παραπάνω θετικές συσχετίσεις οργανωσιακής αφοσίωσης και συνεργατικών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς και της αποφυγής, είναι σύμφωνες με τα αποτελέσματα έρευνας των Ahmed και Ahmed (2015). Σε άλλη έρευνα εντοπίστηκε επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ αφοσίωσης και των στυλ της ενσωμάτωσης και της επιβολής και αρνητική με το υποχωρητικό στυλ (Wanyonyi κ.ά., 2015).

Η χρήση της στρατηγικής της ενσωμάτωσης βρέθηκε να μπορεί να ερμηνευθεί από την θετική επίδραση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς και μόνο, από τις μεταβλητές της μελέτης. Διαπιστώνεται λοιπόν η σημαντική επίδραση και προβλεπτική ικανότητα της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή, στην επιλογή από τους εκπαιδευτικούς, της στρατηγικής της ενσωμάτωσης στις συγκρούσεις τους με τη διεύθυνση.

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου, διαφοροποίηση ως προς τη συνεισφορά στην ύπαρξη σχέσης με την ενσωμάτωση, παρατηρείται μόνο στην κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, όπου η στατιστική σημαντικότητα εκπορεύεται από τους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων. Με άλλα λόγια, χάριν των καθηγητών των γυμνασίων, η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης σχετίζεται αρνητικά με την επιλογή της ενσωμάτωσης από μέρους των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε λοιπόν την ύπαρξη συσχέτισης κατευθυντικής συμπεριφοράς και ενσωμάτωσης στα γυμνάσια και μόνο, όπου ο ασφυκτικός έλεγχος της διεύθυνσης

φαίνεται να σχετίζεται με την απομάκρυνση από την αναζήτηση λύσεων προς όφελος και των δύο πλευρών, γεγονός όμως το οποίο δεν φαίνεται να συμβαίνει και στα λύκεια. Επίσης, στα γυμνάσια η συσχέτιση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς με την ενσωμάτωση, είναι αρκετά πιο ισχυρή, σε σχέση με τα λύκεια. Το παραπάνω γεγονός, σε συνδυασμό με το μονομεταβλητό ερμηνευτικό μοντέλο της ενσωμάτωσης από την υποστηρικτική συμπεριφορά, μας επιτρέπει ενδεχομένως να διατυπωθεί η άποψη, ότι είναι στις γυμνασιακές εκπαιδευτικές μονάδες, όπου η υποστηρικτική συμπεριφορά της διεύθυνσης, βρίσκει τη μεγαλύτερη ανταπόκριση, όσον αφορά την επιλογή της ενσωμάτωσης από τους εκπαιδευτικούς.

9.3.2 Συγκατάβαση και Συμβιβασμός

Η συγκατάβαση με τον συμβιβασμό είναι οι άλλες δύο συνεργατικές στρατηγικές διαπροσωπικών συγκρούσεων, μετά την ενσωμάτωση, στις οποίες εντοπίζεται και στις δύο στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με την υποστηρικτική συμπεριφορά και αρνητική συσχέτιση με την περιοριστική συμπεριφορά. Ο βαθμός συσχέτισης είναι μεγαλύτερος με το υποστηρικτικό στυλ, μέτριου βαθμού, και μικρότερος με το περιοριστικό στυλ. Η αφοσίωση, όπως ειπώθηκε νωρίτερα, συσχετίζεται σημαντικά, θετικά, τόσο με την συγκατάβαση, όσο και με τον συμβιβασμό. Ενδιαφέρον είναι επίσης το στοιχείο, ότι ούτε η συγκατάβαση, ούτε ο συμβιβασμός, δύο συνεργατικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, συσχετίζονται με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά.

Στον έλεγχο προβλεψιμότητας της συγκατάβασης, βρέθηκε ότι η επιλογή της στρατηγικής αυτής μπορεί να ερμηνευτεί κυρίως από την θετική επίδραση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς και δευτερευόντως από την αρνητική επίδραση της κατευθυντικής και περιοριστικής συμπεριφοράς. Η αξιοποίηση του συμβιβασμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται, σχεδόν ισοδύναμα, από την θετική επίδραση της οργανωσιακής αφοσίωσης και της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς.

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο εκπαιδευτικός που λαμβάνει υποστηρικτική συμπεριφορά είναι πιθανό να επιλέξει στις διαπροσωπικές συγκρούσεις με τη διεύθυνση, είτε ένα υποχωρητικό στυλ, παραμερίζοντας τις δικές τους ανησυχίες και υιοθετώντας τις ανησυχίες της άλλης πλευράς, μη θέλοντας ενδεχομένως να διακινδυνεύσει τη σχέση του με το διευθυντή, είτε υπεισέρχεται σε ένα συμβιβασμό, όπου και τα δύο μέρη

κάτι «αφήνουν», ιδιαίτερα όταν ο ίδιος χαρακτηρίζεται από αυξημένη αφοσίωση στη σχολική μονάδα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι σύμφωνα με αυτά της έρευνας του Λεπίδα κ. συν. (2016), όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, ανάμεσα στην υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά και τον κατευνασμό και το συμβιβασμό.

Στη συσχέτιση της συγκατάβασης με την υποστηρικτική συμπεριφορά παρατηρούμε ότι ενώ υπάρχει συσχέτιση για το σύνολο των σχολείων, δεν παρατηρείται το ίδιο και στα γυμνάσια, παρά μόνο στο Λύκειο. Εμφανίζεται δηλαδή οι καθηγητές του λυκείου που βιώνουν μία υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά να είναι υποχωρητικοί στις διενέξεις τους με την διεύθυνση, χωρίς να μπορούμε να πούμε το ίδιο για τους καθηγητές των γυμνασίων. Αντίθετα, η παρατηρούμενη συσχέτιση περιοριστικής συμπεριφοράς και συγκατάβασης, όταν εξετάζεται ανά τύπο σχολείου, σημειώνεται μόνο στα γυμνάσια. Με άλλα λόγια, ο υπερβολικός φόρτος δευτερευουσών εργασιών αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων από το να είναι υποχωρητικοί. Επίσης παρατηρούμε ότι η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά δεν σχετίζεται με την επιλογή της συγκατάβασης, τόσο στο γυμνάσιο, όσο και στο λύκειο. Τέλος, στατιστικά σημαντική σχέση αφοσίωσης και συγκατάβασης, έχουμε μόνο στους καθηγητές των λυκείων. Δηλαδή ο αφοσιωμένος στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικός του λυκείου, θα επιδείξει μεγαλύτερα επίπεδα συγκατάβασης.

Η μεταβλητή του συμβιβασμού κατά την εξέταση των συσχετίσεων της, με τις υπό μελέτη μεταβλητές, ανά τύπο σχολείου, βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με όλες, δηλαδή τα τρία στύλ ηγετικής συμπεριφοράς και την οργανωσιακή αφοσίωση, στην περίπτωση των λυκείων, ενώ μόνο ως προς την υποστηρικτική συμπεριφορά υπήρξε σημαντική συσχέτιση και με τους εκπαιδευτικούς των γυμνασίων. Παρατηρείται λοιπόν διαφοροποίηση ως προς την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης σχετικά με την κατευθυντική και περιοριστική ηγεσία και την αφοσίωση, ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων, με την συσχέτιση να εμφανίζεται μόνο στα Λύκεια. Μπορούμε να πούμε λοιπόν, ότι όσο πιο αφοσιωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί των λυκείων ή όσο λιγότερο βιώνουν κατευθυντικές και περιοριστικές ηγετικές συμπεριφορές, τόσο περισσότερο επιλέγουν τον συμβιβασμό. Αξιοσημείωτο επίσης είναι, ότι ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση, της

κατευθυντικής ηγεσίας με τον συμβιβασμό για τους καθηγητές των λυκείων, δεν παρατηρείται συσχέτιση στο σύνολο του δείγματος.

9.3.3 Επιβολή

Το ένα από τα δύο μη-συνεργατικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, η επιβολή, βρέθηκε να συσχετίζεται μόνο με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, η οποία αποτελεί και τον μοναδικό ερμηνευτικό παράγοντα, από τις μεταβλητές της μελέτης, μικρής όμως ισχύος. Διαφαίνεται, έστω και ασθενώς, ότι όσο μεγαλύτερος ο έλεγχος του εκπαιδευτικού από τη μεριά της διεύθυνσης, τόσο εκλείπει η όποια συνεργατική διάθεση από μέρους του και παρατηρείται η υιοθέτηση μίας ανταγωνιστικής στάσης στα προβλήματα που προκύπτουν. Είναι ενδιαφέρον, ότι η περιοριστική συμπεριφορά αναγνωρίζεται από διευθυντικά στελέχη, ως μία από τις οκτώ κατηγορίες συμπεριφορών της αρνητικής ηγεσίας (Schilling, 2009).

Αξιοσημείωτη είναι επίσης, η στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση, της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς, με την χρήση της επιβολής, η οποία παρατηρείται μόνο στους καθηγητές λυκείου, αλλά όχι και στο σύνολο της έρευνας. Δηλαδή διαφαίνεται, ότι στο λύκειο η επιβάρυνση των εκπαιδευτικών με εργασίες γραφειοκρατικές και ρουτίνας συσχετίζεται με αυξημένα επίπεδα ανταγωνισμού στη διαχείριση των συγκρούσεων καθηγητή-διεύθυνσης. Τέλος, η συσχέτιση κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς και επιβολής, εδράζεται περισσότερο στη σχέση που θεμελιώνεται από τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου.

9.3.4 Αποφυγή

Το δεύτερο μη-συνεργατικό στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, η αποφυγή, συσχετίστηκε μέτρια και θετικά με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά και την οργανωσιακή αφοσίωση. Συσχέτιση υποστηρικτικού στυλ και αποφυγής συναντάμε και στην έρευνα του Λεπίδα κ. συν. (2016), όπου όμως υπήρξε θετική συσχέτιση και με την κατευθυντική συμπεριφορά. Ερμηνευτικές μεταβλητές της στρατηγικής της αποφυγής εμφανίζονται να είναι κύρια η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά με θετική επίδραση, ακολουθούμενη από την αρνητική επιρροή της περιοριστικής συμπεριφοράς και την θετικής της αφοσίωσης. Παρατηρείται λοιπόν, άλλες ηγετικές συμπεριφορές να συμμετέχουν στο προβλεπτικό μοντέλο (κατευθυντική και περιοριστική) και άλλη να είναι αυτή που συσχετίζεται σημαντικά (υποστηρικτική). Εκτιμάται λοιπόν, ότι ένας συνδυασμός ηγετικής συμπεριφοράς από μέρους της

διεύθυνσης του σχολείου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από αυστηρό και διαρκή έλεγχο, με μειωμένο όμως επίπεδο επιβάρυνσης με εργασίες ρουτίνας, γραφειοκρατικές και δευτερεύουσες και μίας αυξημένης αφοσίωσης του καθηγητή στο σχολείο, προσανατολίζει τον εκπαιδευτικό, στο να αποφεύγει να αναλάβει ευθύνες και να προσποιείται, ότι δεν αντιλαμβάνεται τα όποια προβλήματα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι στις εξεταζόμενες συσχετίσεις της αποφυγής με τις μεταβλητές της έρευνας, ανά τύπο σχολείου, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση για κανένα ζευγάρι συσχετίσεων, τόσο για τα γυμνάσια, όσο και για τα λύκεια, ενώ όμως στο σύνολο του δείγματος παρατηρούνται, για τα ζεύγη αποφυγής-υποστηρικτικής και αποφυγής-αφοσίωσης.

9.3.5 Συνοπτικά συμπεράσματα

Επιγραμματικά συνοψίζοντας, θα εστιάζαμε κυρίως στη μέτριας έντασης, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση, των τριών συνεργατικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (ενσωμάτωση, συγκατάβαση, συμβιβασμός) με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά και την οργανωσιακή αφοσίωση, συνδυαστικά με την αρνητική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση των συνεργατικών διαστάσεων με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά. Η σημασία της υποστηρικτικής συμπεριφοράς της διεύθυνσης διαφαίνεται και από το γεγονός, ότι εντοπίστηκε να είναι ερμηνευτική μεταβλητή στην επιλογή και των τριών συνεργατικών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων. Ιδιαίτερης μνείας αξίζει ο σχετικά υψηλός βαθμός συσχέτισης της ενσωμάτωσης με την υποστηρικτική συμπεριφορά, η οποία αποτελεί τη μοναδική ερμηνευτική μεταβλητή. Επισημαίνεται επίσης, η θετική συσχέτιση του μη-συνεργατικού στυλ της επιβολής, με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, η οποία αποτελεί το μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης, ενώ το έτερο μη-συνεργατικό στυλ της αποφυγής ερμηνεύεται επίσης κατά κύριο λόγο από την θετική επίδραση της κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς. Τέλος, παρατηρούμε ότι η οργανωσιακή αφοσίωση είναι προβλεπτικός παράγοντας σε μόνο δύο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων· κατά κύριο λόγο ερμηνεύει τη χρήση του συμβιβασμού.

Διαφαίνεται λοιπόν η σημασία της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς από μέρους της διεύθυνσης του σχολείου, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν συνεργατικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων τους με αυτή. Η εκπαίδευση των στελεχών εκπαίδευσης θα πρέπει να αποδίδει την πρέπουσα σημασία στην

υιοθέτηση της συγκεκριμένης ηγετικής συμπεριφοράς και να τονίζει τις θετικές επιδράσεις της. Τουναντίον θα πρέπει να αποφεύγεται, όπου είναι δυνατόν, από μέρους της σχολικής διεύθυνσης η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, καθότι οδηγεί σε ανταγωνιστικές συγκρουσιακές συμπεριφορές των καθηγητών, ενώ και η περιοριστική θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με προβληματισμό.

9.4 Προτάσεις

Η υλοποίηση της έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο και με στατιστικά αντιπροσωπευτικό δείγμα, θα επιτρέψει να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων προκειμένου να αποκτηθεί πιο έγκυρη γνώση για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Αναφορικά με τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία-κλίμακες της παρούσας μελέτης κατ' αρχήν προτείνεται η χρησιμοποίηση της Κλίμακας Οργανωσιακής Σύγκρουση του Rahim (ROCI-II) και στις τρεις μορφές A, B και C, για τις διαπροσωπικές συγκρούσεις των υφισταμένων με τη διεύθυνση, της διεύθυνσης με τους υφιστάμενους και μεταξύ συναδέλφων αντίστοιχα και όχι μόνο στη μορφή A (Rahim, 1983· Rahim & Magner, 1995). Με αυτό τον τρόπο θα καταστεί εφικτό να συγκριθεί η οπτική των προϊσταμένων για την διαχείριση των συγκρούσεων με τους υφιστάμενους, με αυτή των υφισταμένων. Επίσης θα αποκτούσαμε πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα εξετάζοντας μία ακόμη σημαντική πτυχή, όπως είναι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη διερεύνηση των ηγετικών συμπεριφορών της διεύθυνσης μέσω υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος (OCDQ), προτείνεται η χρήση του OCDQ-RM για γυμνάσια (middle schools), το οποίο περιλαμβάνει και τις τρεις υπό μελέτη ηγετικές συμπεριφορές (Hoy κ.ά., 1996). Τα αποτελέσματα έδειξαν ξεκάθαρα τη σημαντική διακριτή επίδραση της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς. Υπενθυμίζεται ότι χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες της υποστηρικτικής και κατευθυντικής συμπεριφοράς από το OCDQ-RS (δευτεροβάθμια) (Kottkamp κ.ά., 1987). και της περιοριστικής από το OCDQ-RE (πρωτοβάθμια) (Hoy & Clover, 1986). Επίσης προτείνεται η χρήση όλων των διαστάσεων του οργανωσιακού κλίματος, όπου διερευνώνται και οι σχέσεις με τους

συναδέλφους, προκειμένου να μελετηθεί η επίδραση, στη διαχείριση συγκρούσεων τόσο συνολικά του σχολικού κλίματος, όσο και της συναδελφικής (collegial), οικείας (intimate) και απόμακρης (disengaged) συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Επίσης μπορεί να γίνει πιο διεξοδική διερεύνηση της οργανωσιακής αφοσίωσης και των αιτιών αυτής, υιοθετώντας το Τρισδιάστατο Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης Εργαζομένου (Meyer & Allen, 2004)

Άξια διερεύνησης είναι επίσης η διερεύνηση της σχέσης του φύλου του προϊσταμένου της σχολικής μονάδας, με το φύλο των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου και το αν και κατά πόσο επηρεάζονται οι απόψεις της κάθε πλευράς.

Τέλος κρίνεται ότι η χρήση μεικτής έρευνας, με τη χρήση τόσο ποσοτικών μεθόδων (ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς), όσο και ποιοτικών (συνεντεύξεις, παρατήρηση) θα εμπλούτιζε την έρευνα και θα βοηθούσε να γίνουν κατανοητές οι εσωτερικές διεργασίες στον σχολικό μικρόκοσμο. Η χρήση πολλαπλών μεθόδων ουδετεροποιεί τις αδυναμίες που εμφανίζουν ξεχωριστά η ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση, όντας συμπληρωματικές μεταξύ τους (Creswell & Creswell, 2013· Jick, 1979).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahmed, K. A. G., & Ahmed, G. (2015). The relationships between conflict management styles, job satisfaction and organizational commitment among workers in public and private sectors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 41–50.
- Al-Hamdan, Z. (2009). Nurse managers, diversity and conflict management. *Diversity in Health & Care*, 6(1).
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1–18.
- Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *Academy of management journal*, 39(1), 123–148.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368–420.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative science quarterly*, 1–14.
- Assael, H. (1969). Constructive role of interorganizational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 573–582.
- Augsburger, D. W. (1992). *Conflict mediation across cultures: Pathways and patterns*. Westminster John Knox Press.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2011). The Effect of Gender on Organizational Commitment of Teachers: A Meta Analytic Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 628–632.
- Babbie, E. R. (2010). *The practice of social research* (12th έκδ.). Nelson Education.
- Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5–24.
<https://doi.org/10.1177/097282010500300103>
- Balay, R. (2007). Predicting conflict management based on organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 321–336.
<https://doi.org/10.1007/BF03029266>
- Balay, R., & İpek, C. (2010). Teachers' perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish primary schools. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 363–384.
- Baron, R. A. (1989). Personality and organizational conflict: Effects of the Type A behavior pattern and self-monitoring. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 44(2), 281–296.
- Baçoğul, C., & Özgür, G. (2016). Role of Emotional Intelligence in Conflict Management Strategies of Nurses. *Asian Nursing Research*, 10(3), 228–233.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.anr.2016.07.002>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). *Transformational leadership (2nd ed.)*, 282. <https://doi.org/10.1002/1521->

- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American journal of Sociology*, 66(1), 32–40.
- Behfar, K. J., Mannix, E. A., Peterson, R. S., & Trochim, W. M. (2011). Conflict in Small Groups: The Meaning and Consequences of Process Conflict. *Small Group Research*, 42(2), 127–176. <https://doi.org/10.1177/1046496410389194>
- Beitler, L. A., Machowski, S., Johnson, S., & Zapf, D. (2016). Conflict management and age in service professions. *International Journal of Conflict Management*, 27(3), 302–330.
- Blalock, H. M. (1989). Power and conflict: Toward a general theory.
- Bowers, D. G., & Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 238–263.
- Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *International journal of conflict management*, 13(1), 78–94.
- Broos, A. (2005). Gender and information and communication technologies (ICT) anxiety: Male self-assurance and female hesitation. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 21–31.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 533–546.
- Burke, R. J. (1970). Methods of resolving superior-subordinate conflict: The constructive use of subordinate differences and disagreements. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(4), 393–411.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406. Ανακτήθηκε από <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/viewFile/25107/4321>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts and Evidence. Ανακτήθηκε από http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Cho, S., & Mor Barak, M. E. (2008). Understanding of diversity and inclusion in a perceived homogeneous culture: A study of organizational commitment and job performance among Korean employees. *Administration in Social Work*, 32(4), 100–126.
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers.
- Cooper-Hakim, A., & Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: testing an integrative framework. *Psychological bulletin*, 131(2), 241.
- Corwin, R. G. (1966). Staff conflicts in the public schools.
- Cosier, R. A., & Rose, G. L. (1977). Cognitive conflict and goal conflict effects on task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 19(2), 378–391. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0030-5073\(77\)90071-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0030-5073(77)90071-X)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th έκδ.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and*

mixed methods approaches (4th έκδ.). Sage publications.

- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Suny Press.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563–577.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- De Clercq, D., Thongpapanl, N., & Dimov, D. (2009). When good conflict gets better and bad conflict becomes worse: the role of social capital in the conflict–innovation relationship. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 37(3), 283–297.
- De Dreu, C. K. W. (2006). When Too Little or Too Much Hurts: Evidence for a Curvilinear Relationship Between Task Conflict and Innovation in Teams. *Journal of Management*, 32(1), 83–107. <https://doi.org/10.1177/0149206305277795>
- De Dreu, C. K. W., & Beersma, B. (2005). Conflict in organizations: Beyond effectiveness and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(2), 105–117.
- De Dreu, C. K. W., & van Knippenberg, D. (2005). The possessive self as a barrier to conflict resolution: Effects of mere ownership, process accountability, and self-concept clarity on competitive cognitions and behavior. *Journal of personality and social psychology*, 89(3), 345.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task Versus Relationship Conflict, Team Performance, and Team Member Satisfaction: A Meta-Analysis. *Article in Journal of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.741>
- De Dreu, C. K. W., & West, M. A. (2001). Minority dissent and team innovation: The importance of participation in decision making. *Journal of applied Psychology*, 86(6), 1191.
- de Lima, J. Á. (2001). Forgetting about Friendship: Using Conflict in Teacher Communities as a Catalyst for School Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 97–122.
<https://doi.org/10.1023/A:1017509325276>
- De Wit, F. R. C., Greer, L. L., & Jehn, K. A. (2012). The paradox of intragroup conflict: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 360.
- DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 4–22.
- Derr, C. B. (1978). Managing Organizational Conflict: Collaboration, Bargaining, and Power Approaches. *California Management Review*, 21(2), 76–83.
<https://doi.org/10.2307/41164810>
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deutsch, M. (1969). Conflicts: Productive and destructive. *Journal of social issues*, 25(1), 7–42.
- Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *International journal of conflict management*, 1(3), 237–263.
- Dijkstra, M. T. M., van Dierendonck, D., & Evers, A. (2005). Responding to conflict at work

and individual well-being: The mediating role of flight behaviour and feelings of helplessness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(2), 119–135.

- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: Conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441–462.
- Druckman, D., Broome, B. J., & Korper, S. H. (1988). Value Differences and Conflict Resolution: Facilitation or Delinking? *Journal of Conflict Resolution*, 32(3), 489–510. <https://doi.org/10.1177/0022002788032003005>
- Druckman, D., & Zechmeister, K. (1973). Conflict of Interest and Value Dissensus: Propositions in the Sociology of Conflict. *Human Relations*, 26(4), 449–466. <https://doi.org/10.1177/001872677302600403>
- Dunham, R. B., Grube, J. A., & Castaneda, M. B. (1994). Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied psychology*, 79(3), 370.
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.1.51>
- Erzen, E., & Armağan, Y. (2015). The effect of leadership on conflict management. Στο *Leadership and Organizational Outcomes* (σσ 225–237). Springer.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. *Πάτρα ΕΑΠ*.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4ο έκδ.). London. <https://doi.org/10.4135/9781446211427>
- Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. Ravenio Books.
- Fidler, B. (1997). School Leadership: Some key ideas. *School Leadership & Management*, 17(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/13632439770140>
- Fink, C. F. (1968). Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 12(4), 412–460. <https://doi.org/10.1177/002200276801200402>
- Friedman, R. A., Tidd, S. T., Currall, S. C., & Tsai, J. C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 32–55.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th έκδ.). New York: Teachers College Press. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>
- Gamage, D. (2006). *Professional development for leaders and managers of self-governing schools*. Springer Science & Business Media.
- Gbadamosi, O., Baghestan, A. G., & Al-Mabrouk, K. (2014). Gender, age and nationality: Assessing their impact on conflict resolution styles. *Journal of Management Development*, 33(3), 245–257. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2011-0024>
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Greenlaw, C., & Brown-Welty, S. (2009). A Comparison of Web-Based and Paper-Based Survey Methods: Testing Assumptions of Survey Mode and Response Cost. *Evaluation Review*, 33(5), 464–480. <https://doi.org/10.1177/0193841X09340214>
- Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B. (2004). Leaders, Values, and

- Organizational Climate: Examining Leadership Strategies for Establishing an Organizational Climate Regarding Ethics. *Journal of Business Ethics*, 55(3), 223–241. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1275-5>
- Grusky, O. (1966). Career mobility and organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 488–503.
- Guetzkow, H., & Gyr, J. (1954). An Analysis of Conflict in Decision-Making Groups. *Human Relations*, 7(3), 367–382. <https://doi.org/10.1177/001872675400700307>
- Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative science quarterly*, 176–190.
- Havenga, W. (2008). Gender and age differences in conflict management within small businesses. *SA Journal of Human Resource Management*, 6(1), 22–28. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v6i1.143>
- Hendel, T., Fish, M., & Galon, V. (2005). Leadership style and choice of strategy in conflict management among Israeli nurse managers in general hospitals. *Journal of nursing management*, 13(2), 137–146.
- Henkin, A. B., Cistone, P. J., & Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 142–158.
- Henkin, A. B., & Holliman, S. L. (2009). Urban teacher commitment: Exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44(2), 160–180.
- Holt, J. L., & DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 165–196. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.06.002>
- Holton, B., & Holton, C. (1992). The managers short course: A complete Course in Leadership Skills for the First-time manager. John Wiley & Sons, Inc, New York.
- Hooijberg, R., Lane, N., & Diversé, A. (2010). Leader effectiveness and integrity: Wishful thinking? *International Journal of Organizational Analysis*, 18(1), 59–75.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative science quarterly*, 321–339.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 323–352. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7)
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93–110. <https://doi.org/10.1177/0013161X86022001007>
- Hoy, W. K., Hoffman, J., Sabo, D., & Bliss, J. (1996). The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 41–59.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. Ανακτήθηκε από https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40954417/Educational_Administration_Theory-

Wayne.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512862222&Signature=Z%2Fc4lcQwNQcNXimbq4Hyt4r1L20%3D&response-content-disposition=inline%3B filename%3DEducat

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 555–573.
- Iordanides, G. D., Bakas, T., Saiti, A. C. H., & Ifanti, A. A. (2014). Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 45–69.
- Iordanides, G., & Mitsara, S. (2014). Consequences of Conflict in the Functioning of Primary Schools in Greece. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 42(2).
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57–66. <https://doi.org/10.1002/jls.20025>
- Jablin, F. M. (2001). *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (4th έκδ.). Sage.
- Jarboe, S. C., & Witteman, H. R. (1996). Intragroup conflict management in task-oriented groups: The influence of problem sources and problem analyses. *Small Group Research*, 27(2), 316–338.
- Jehn, K. A. (1994). Enhancing effectiveness: An investigation of advantages and disadvantages of value-based intragroup conflict. *International journal of conflict management*, 5(3), 223–238.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative science quarterly*, 256–282.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative science quarterly*, 530–557.
- Jehn, K. A., Chadwick, C., & Thatcher, S. M. B. (1997). To agree or not to agree: The effects of value congruence, individual demographic dissimilarity, and conflict on workgroup outcomes. *International journal of conflict management*, 8(4), 287–305.
- Jehn, K. A., Greer, L., Levine, S., & Szulanski, G. (2008). The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes. *Group Decision and Negotiation*, 17(6), 465–495.
- Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999). Why Differences Make a Difference: A Field Study of Diversity, Conflict and Performance in Workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741–763. <https://doi.org/10.2307/2667054>
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602–611.
- Joiner, T. A., & Bakalis, S. (2006). The antecedents of organizational commitment: the case of Australian casual academics. *International journal of educational management*, 20(6), 439–452.

- Kabanoff, B. (1987). Predictive validity of the MODE conflict instrument. *Journal of Applied Psychology*, 72(1), 160–163. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.1.160>
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American sociological review*, 499–517.
- Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1977). Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: The 'Mode' Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309–325. <https://doi.org/10.1177/001316447703700204>
- Kohlrieser, G. (2006). *Hostage at the table: How leaders can overcome conflict, influence others, and raise performance*. John Wiley & Sons.
- Korabik, K. (1990). Androgyny and leadership style. *Journal of Business Ethics*, 9(4), 283–292. <https://doi.org/10.1007/BF00380328>
- Korabik, K., Baril, G. L., & Watson, C. (1993). Managers' conflict management style and leadership effectiveness: The moderating effects of gender. *Sex roles*, 29(5–6), 405–420.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational administration quarterly*, 28(1), 5–42.
- Landry, G., & Vandenberghe, C. (2009). Role of Commitment to the Supervisor, Leader-Member Exchange, and Supervisor-Based Self-Esteem in Employee-Supervisor Conflicts. *The Journal of Social Psychology*, 149(1), 5–28. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.1.5-28>
- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). Differentiation and integration in complex organizations. *Administrative science quarterly*, 1–47.
- Lewin, K. (1945). *Resolving social conflicts*. Harper And Row; New York.
- Litterer, J. A. (1966). Conflict in organization: A re-examination. *Academy of Management Journal*, 9(3), 178–186.
- Malsow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row. Markus, HR, & Kitayama, S.(1991). *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*. *Psychological review*, 98, 224.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108(2), 171.
- Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 14(4), 389–414.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of applied psychology*, 69(3), 372.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1987). A longitudinal analysis of the early development and consequences of organizational commitment. *Canadian Journal of Behavioural*

Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 19(2), 199.

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1988). Links between work experiences and organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal analysis. *Journal of occupational psychology*, 61(3), 195–209.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61–89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). TCM Employee Commitment Survey Academic Users Guide 2004, *University*, 16. <https://doi.org/2004>
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Meyer, J. P., & Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20(4), 283–294. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.09.001>
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Mitroff, I. (1997). *Smart Thinking for Crazy Times: The Art of Solving the Right Problems*. ERIC.
- Morris, J. H., & Koch, J. L. (1979). Impacts of role perceptions on organizational commitment, job involvement, and psychosomatic illness among three vocational groupings. *Journal of Vocational Behavior*, 14(1), 88–101. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90051-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90051-4)
- Morris, J. H., & Steers, R. M. (1980). Structural influences on organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 17(1), 50–57. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90014-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90014-7)
- Morris, M. W., Williams, K. Y., Leung, K., Larrick, R., Mendoza, M. T., Bhatnagar, D., ... Hu, J.-C. (1998). Conflict management style: Accounting for cross-national differences. *Journal of international business studies*, 29(4), 729–747.
- Mottaz, C. J. (1988). Determinants of Organizational Commitment. *Human Relations*, 41(6), 467–482. <https://doi.org/10.1177/001872678804100604>
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224–247.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). Employee-organisation Linkages: The Psychology of Commitment. *Absenteeism and Turnover*.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. Pearson education.
- Nguyen, H.-H. D., & Yang, J. (2012). Chinese employees' interpersonal conflict management strategies. *International Journal of Conflict Management*, 23(4), 382–412.
- Northouse, P. G. (2014). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Sage.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership : theory and practice. Leadership: theory and practice /*

seventh edition. <https://doi.org/2016>

- Olson, B. J., Parayitam, S., & Bao, Y. (2007). Strategic decision making: The effects of cognitive diversity, conflict, and trust on decision outcomes. *Journal of management*, 33(2), 196–222.
- Parmer, L. (2018). Relationships between philosophical values and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 29(2), 236–252.
- Pearson, A. W., Ensley, M. D., & Amason, A. C. (2002). An assessment and refinement of Jehn's intragroup conflict scale. *International Journal of Conflict Management*, 13(2), 110–126.
- Pelled, L. H., Eisenhardt, K. M., & Xin, K. R. (1999a). Exploring the Black Box: An Analysis of Work Group Diversity, Conflict, and Performance. *Administrative Science Quarterly*, 44. <https://doi.org/10.2307/2667029>
- Pelled, L. H., Eisenhardt, K. M., & Xin, K. R. (1999b). Exploring the Black Box: An Analysis of Work Group Diversity, Conflict and Performance. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 1–28. <https://doi.org/10.2307/2667029>
- Phillips, E., & Cheston, R. (1979). Conflict Resolution: What Works? *California Management Review*, 21(4), 76–83. <https://doi.org/10.2307/41164837>
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-Reports in Organizational Research: Problems and Prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531–544. <https://doi.org/10.1177/014920638601200408>
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative science quarterly*, 296–320.
- Porter, L. W., Crampon, W. J., & Smith, F. J. (1976). Organizational commitment and managerial turnover: A longitudinal study. *Organizational behavior and human performance*, 15(1), 87–98.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603.
- Price, H. E. (2011). Principal–Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85. <https://doi.org/10.1177/0013161X11417126>
- Pruitt, D. G. (1983). Strategic Choice in Negotiation. *American Behavioral Scientist*, 27(2), 167–194. <https://doi.org/10.1177/000276483027002005>
- Putnam, L. L., & Wilson, C. E. (1982). Communicative Strategies in Organizational Conflicts: Reliability and Validity of a Measurement Scale. *Annals of the International Communication Association*, 6(1), 629–652. <https://doi.org/10.1080/23808985.1982.11678515>
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management journal*, 26(2), 368–376.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd έκδ.). Westport, CT: Quorum Books. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.48-4579>
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International*

journal of conflict management, 13(3), 206–235.

- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention. *Psychological Reports*, 44(3_suppl), 1323–1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>
- Rahim, M. A., & Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups. *Journal of applied psychology*, 80(1), 122.
- Rhodes, S. R., & Steers, R. M. (1981). Conventional vs. worker-owned organizations. *Human Relations*, 34(12), 1013–1035.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873–901.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta- analysis. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(3), 257–266.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 358–384. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.005>
- Ross, R. G., & DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-Dewine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 389–413. <https://doi.org/10.1177/0893318988001003007>
- Roussell, C. (1974). Relationship of sex of department head to department climate. *Administrative Science Quarterly*, 211–220.
- Rubin, J. Z., & Brown, B. R. (1975). *The social psychology of bargaining and negotiation*. Elsevier.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. McGraw-Hill Book Company.
- Ruble, T. L., & Thomas, K. W. (1976). Support for a two-dimensional model of conflict behavior. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(1), 143–155. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90010-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90010-6)
- Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of applied psychology*, 68(3), 429.
- Saaty, T. L. (1990). The analytic hierarchy process in conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 1(1), 47–68.
- Saeed, T., Almas, S., Anis-ul-Haq, M., & Niazi, G. S. K. (2014). Leadership styles: relationship with conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 25(3), 214–225.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>

- Salami, S. O. (2008). Demographic and psychological factors predicting organizational commitment among industrial workers. *The anthropologist*, 10(1), 31–38.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy! *Organizational Dynamics*, 6(1), 62–80.
- Samanta, I., & Lamprakis, A. (2018). Leadership and organisational conflict management: a case study of the Greek public sector. *International Journal of Business Process Integration and Management*, 9(1), 32–45.
- Schilling, J. (2009). From Ineffectiveness to Destruction: A Qualitative Study on the Meaning of Negative Leadership. *Leadership*, 5(1), 102–128. <https://doi.org/10.1177/1742715008098312>
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual review of psychology*, 64, 361–388.
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630–651.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative science quarterly*, 16(2).
- Shih, H.-A., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21(2), 147–168.
- Simons, T. L., & Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of applied psychology*, 85(1), 102.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of occupational health psychology*, 12(1), 80.
- Solinger, O. N., Van Olffen, W., & Roe, R. A. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of applied psychology*, 93(1), 70.
- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359–390. <https://doi.org/10.1177/0013161X08318957>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 305. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.11.4.305>
- Stazyk, E. C., Pandey, S. K., & Wright, B. E. (2011). Understanding affective organizational commitment: The importance of institutional context. *The American Review of Public Administration*, 41(6), 603–624.
- Stebbins, R. A. (1970). On misunderstanding the concept of commitment: A theoretical clarification. *Social Forces*, 526–529.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 46–56.
- Steers, R. M., & Spencer, D. G. (1977). The role of achievement motivation in job design. *Journal of Applied Psychology*, 62(4), 472–479. <https://doi.org/10.1037/0021->

- Stevens, J. M., Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1978). Assessing personal, role, and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of management journal*, 21(3), 380–396.
- Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel psychology*, 46(2), 259–293.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13(3), 265–274.
- Thomas, K. W. (2012). Making conflict management a strategic advantage. *White Paper*.
- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1978). Comparison of four instruments measuring conflict behavior. *Psychological reports*, 42(3_suppl), 1139–1145.
- Thompson, L. (1990). Negotiation behavior and outcomes: Empirical evidence and theoretical issues. *Psychological bulletin*, 108(3), 515.
- Tjosvold, Dean, & Chia, L. C. (1989). Conflict between managers and workers: The role of cooperation and competition. *The Journal of social psychology*, 129(2), 235–247.
- Tjosvold, Deon, & Sun, H. F. (2002). Understanding conflict avoidance: Relationship, motivations, actions, and consequences. *International Journal of Conflict Management*, 13(2), 142–164.
- Tourish, D., & Robson, P. (2004). Critical upward feedback in organisations: Processes, problems and implications for communication management. *Journal of Communication Management*, 8(2), 150–167.
- Trochim, W. M. K., & Donnelly, J. P. (2001). *Research methods knowledge base* (τ. 2). Atomic Dog Publishing Cincinnati, OH.
- Van De Vliert, E., & Kabanoff, B. (1990). Toward Theory-Based Measures of Conflict Management. *Academy of Management Journal*, 33(1), 199–209. <https://doi.org/10.5465/256359>
- Van Dyne, L., & Saavedra, R. (1996). A naturalistic minority influence experiment: Effects on divergent thinking, conflict and originality in work-groups. *British Journal of Social Psychology*, 35(1), 151–167.
- Vokić, N. P., & Sontor, S. (2009). Conflict management styles in Croatian enterprises—The relationship between individual characteristics and conflict handling styles. *FEB Working Series (Paper No. 09-05)*, Faculty of Economics and Business—Zagreb.
- Wall Jr, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of management*, 21(3), 515–558.
- Wanyonyi, B. E., Kimani, C., & Amuhaya, I. M. (2015). Conflict Management Styles Influencing Organizational Commitment among Kenya Seed Company Employees, Kenya. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(11), 265–277. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v5-i11/1915>
- Watson, C. (1988). When a Woman Is the Boss: Dilemmas in Taking Charge. *Group & Organization Studies*, 13(2), 163–181. <https://doi.org/10.1177/105960118801300204>

- Weider-Hatfield, D. (1988). Assessing the rahim organizational conflict inventory-II (ROCI-II). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 350–366.
<https://doi.org/10.1177/0893318988001003005>
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review*, 7(3), 418–428.
- Womack, D. F. (1988a). A Review of Conflict Instruments in Organizational Settings. *Management Communication Quarterly*, 1(3), 437–445.
<https://doi.org/10.1177/0893318988001003010>
- Womack, D. F. (1988b). Assessing the Thomas-Kilmann Conflict Mode Survey. *Management Communication Quarterly*, 1(3), 321–349.
<https://doi.org/10.1177/0893318988001003004>
- Wong, C. L., Tjosvold, D., & Lee, F. (1992). Managing conflict in a diverse work force: A Chinese perspective in North America. *Small Group Research*, 23(3), 302–321.
- Yetter, G., & Capaccioli, K. (2010). Differences in responses to Web and paper surveys among school professionals. *Behavior Research Methods*, 42(1), 266–272.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311–325.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of managerial Psychology*, 15(1), 6–24.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th έκδ.). Pearson Prentice Hall.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66–85.
- Zaleznik, A. (1992). Managers and leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 70(2), 126–135.
- Zhang, X., Cao, Q., & Tjosvold, D. (2011). Linking transformational leadership and team performance: A conflict management approach. *Journal of Management Studies*, 48(7), 1586–1611.
- Αποστολάκης, Δ. (2015). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β / θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Master's Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βασιλοπανάγου, Α. (2016). *Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών*, Master's Dissertation.
- Καρακαζιά, Ε. (2017). *Επιλογή στρατηγικών διαχείρισης σχολικών συγκρούσεων από τους δασκάλους/λες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Λάρισα, σε συσχέτιση με την προσωπικότητά τους και το διερμηνευόμενο από αυτούς στύλ ηγεσίας των διευθυντών/τριών τους*, Masters' Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κριτωτάκη, Μ. (2017). *τάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Συγκρούσεις στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς. Αιτίες και Στρατηγικές Διαχείρισης*, Master's Dissertation. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

- Λεπίδας, Δημήτρης. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*, Masters' Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
<https://doi.org/10.1016/B978-044451322-9/50014-2>
- Λεπίδας, Δημήτριος, Σταυρόπουλος, Β., & Τεντζέρης, Ε. (2016). Η συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Στο *Νέος Παιδαγωγός: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (σσ 878–884).
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57–96.
- Μπαζίκα, Ε. (2015). *Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο*, Masters' Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπατσούλα, Ο. (2015). *Ο ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*, Masters' Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μποζίκα, Ε. (2015). *Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο*, Masters' Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ: πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι, διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*. Αθήνα: Μπένου.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη* (4η). Σαΐτης, Χρίστος Αθ.
- Σινάνογλου, Α. (2018). *Οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και η επίδραση αυτών στην εργασιακή τους εμπειρία: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση*, Masters' Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2002). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. *Ελληνικά Γράμματα*, 81–84.
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου*, Masters' Disse. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*, PdD Thesis. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Στιβακτάκη, Μ. (2017). *Διερευνώντας το ρόλο της διεύθυνσης στη διαχείριση συγκρούσεων σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια εμπειρική έρευνα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης*, Master's Dissertation. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θέματος*, 1, 200–215.
- Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών*, Masters' Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 51, 199–217.
- Τσιόπα, Κ. (2010). *Η σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντών και εκπαιδευτικών με την εργασιακή τους εμπειρία*, Masters' Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα «Κάλλιπος». Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>
- Χατζηχρήστου, Μ. (2018). *Η επίδραση του φύλου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τρόπο διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων*, Masters' Dissertation. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Στατιστικά στοιχεία πληθυσμού έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ &
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Δ/ΝΣΗ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ Ν. ΛΑΡΙΣΑΣ
ΤΜΗΜΑ Γ' ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Λάρισα, 28 / 12 /2018

Α.Π.: 26054

Ταχ. Δ/ση : Τάση Τσιόγκα 11
Τ.Κ. : 41222
Πληροφορίες : Καραϊτσός Χρήστος
Τηλέφωνο : 2414400015
E-mail : mail@dide.lar.sch.gr

ΠΡΟΣ: ΔΟΞΑΡΙΩΤΗ ΓΕΩΡΓΙΟ
Εις/κο κλάδου ΠΕ86

ΘΕΜΑ: «Χορήγηση στατιστικών πληροφοριών »

Σε απάντηση του αιτήματός σας, σας επισυνάπτουμε πίνακα με τις πληροφορίες για τις σχολικές μονάδες της πόλης της Λάρισας.

Ο Δ/ντης Β/θμιας Εκπ/σης ν. Λάρισας

Ιωάννης Καψάλης



ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΛΑΡΙΣΑΣ	
ΠΛΗΘΟΣ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (πλην Δ/ντων & Υπ/ντων)	701
ΠΛΗΘΟΣ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Ανδρών)	256
ΠΛΗΘΟΣ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Γυναικών)	445
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΕΤΗ	53,84
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΕΤΗ (Ανδρών)	56,43
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΕΤΗ (Γυναικών)	52,23
ΠΛΗΘΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ (Ανδρών & Γυναικών)	29
ΠΛΗΘΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ (Ανδρών)	12
ΠΛΗΘΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ (Γυναικών)	17
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΕ ΕΤΗ	56,29
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΕ ΕΤΗ(Ανδρών)	56,93
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΕ ΕΤΗ (Γυναικών)	55,76
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΧΡΟΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	22,66
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΧΡΟΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Ανδρών)	23,73
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΧΡΟΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Γυναικών)	22,05

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισα,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας και αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς ημερήσιων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Λάρισας.

Οι απαντήσεις που θα δώσετε αφορούν στη σχολική χρονιά 2018-2019 και το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε. Αν υπηρετείτε σε περισσότερα του ενός σχολεία, αναφέρεστε στο σχολείο το οποίο διδάσκετε τις περισσότερες ώρες.

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επισημαίνονται τα εξής:

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, καθόσον ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη, την οποία εκφέρετε υπεύθυνα και με ειλικρίνεια.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, ούτε να συμπληρώσετε οποιοδήποτε στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας.

Οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του δεν υπερβαίνει τα 12 λεπτά της ώρας συνολικά, ενώ **είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.**

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη βοήθειά σας στην υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Δοξαριώτης Γιώργος

Εκπαιδευτικός ΠΕ86

gdoxariotis@uth.gr

Κωδικός ερωτηματολογίου: _____
(Συμπληρώνεται από τον ερευνητή)

A' - Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Ανδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>
2. Ηλικία: _____
3. Οικογενειακή Κατάσταση: Άγαμος <input type="checkbox"/> Έγγαμος <input type="checkbox"/> Διαζευγμένος <input type="checkbox"/> Σε χηρεία <input type="checkbox"/>
4. Ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών: Πτυχίο <input type="checkbox"/> Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
5. Έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: _____
6. Τρέχουσα εργασιακή σχέση: Μόνιμος <input type="checkbox"/> Αναπληρωτής / Ωρομίσθιος <input type="checkbox"/>
7. Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο: _____
8. Στο σχολείο αυτό ανήκετε οργανικά: Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
9. Στο σχολείο αυτό συμπληρώνετε πλήρες ωράριο; Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
10. Τύπος σχολικής μονάδας: Γυμνάσιο <input type="checkbox"/> Γενικό Λύκειο <input type="checkbox"/>
11. Αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο: _____
12. Φύλο του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής σας μονάδας: Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>
13. Έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης: Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
14. Αν Ναι, πόσο χρόνο (σε έτη): _____

Β'

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στις στρατηγικές που ακολουθείτε όταν βιώνετε μια διένεξη στο σχολείο όπου εργάζεστε. Παρακαλώ να δηλώσετε το επίπεδο της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε δήλωση, κυκλώνοντας τον βαθμό που σας εκφράζει περισσότερο.

Διαφωνώ απόλυτα 1	Διαφωνώ 2	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ 3	Συμφωνώ 4	Συμφωνώ απόλυτα 5
-------------------------	--------------	-----------------------------------	--------------	-------------------------

1	Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τον διευθυντή μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση.	1	2	3	4	5
2	Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες του διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
3	Όταν έχω μια διαφωνία με τον διευθυντή μου προσπαθώ να μην «βγει στην επιφάνεια».	1	2	3	4	5
4	Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές του διευθυντή μου, ώστε να καταλήξουμε σε μια απόφαση από κοινού.	1	2	3	4	5
5	Προσπαθώ να συνεργαστώ με τον διευθυντή μου, για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας.	1	2	3	4	5
6	Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τον διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
7	Προσπαθώ να βρίσκω μια μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν.	1	2	3	4	5
8	Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου.	1	2	3	4	5
9	Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση.	1	2	3	4	5
10	Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες του διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
11	Υποκύπτω στις επιθυμίες του διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
12	Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τον διευθυντή μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί.	1	2	3	4	5
13	Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στον διευθυντή μου, πέρα από το αναμενόμενο.	1	2	3	4	5
14	Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο.	1	2	3	4	5

15	Διαπραγματεύομαι με τον διευθυντή μου ούτως ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό.	1	2	3	4	5
16	Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τον διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
17	Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τον διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
18	Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση.	1	2	3	4	5
19	Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνει ο διευθυντής μου.	1	2	3	4	5
20	Χρησιμοποιώ την στρατηγική του «πάρε και δώσε» για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός.	1	2	3	4	5
21	Γενικά είμαι πολύ σταθερός, όταν προωθώ την δική μου άποψη σε ένα θέμα.	1	2	3	4	5
22	Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	1	2	3	4	5
23	Συνεργάζομαι με τον διευθυντή μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις.	1	2	3	4	5
24	Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες του διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
25	Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.	1	2	3	4	5
26	Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τον διευθυντή για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα.	1	2	3	4	5
27	Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τον διευθυντή μου.	1	2	3	4	5
28	Προσπαθώ να δουλεύω με τον διευθυντή μου, προκειμένου να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα.	1	2	3	4	5

Γ'

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στη διεύθυνση του σχολείου που υπηρετείτε. Παρακαλώ να δηλώσετε το βαθμό που κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει τη σχολική διεύθυνση, βάζοντας σε κύκλο την απάντηση που θεωρείτε κατάλληλη.

Συμβαίνει Σπάνια 1	Συμβαίνει Μερικές Φορές 2	Συμβαίνει Συχνά 3	Συμβαίνει Πολύ Συχνά 4
--------------------------	---------------------------------	-------------------------	------------------------------

1	Ο/Η Διευθυντής-τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά.	1	2	3	4
2	Ο/Η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
3	Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια.	1	2	3	4
4	Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία.	1	2	3	4
5	Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες.	1	2	3	4
6	Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4
7	Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων.	1	2	3	4
8	Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το-η Διευθυντή-τρια.	1	2	3	4
9	Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος.	1	2	3	4
10	Σε αυτό το σχολείο η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.	1	2	3	4
11	Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
12	Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
13	Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4
14	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το διευθυντή, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
15	Ο/Η Διευθυντής-τρια ασκεί εποικοδομητική κριτική.	1	2	3	4
16	Ο/Η Διευθυντής-τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
17	Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
18	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.	1	2	3	4
19	Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει.	1	2	3	4

Δ'

Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων, εμφανίζεται μια σειρά από δηλώσεις. Παρακαλώ να υποδείξετε το επίπεδο της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε δήλωση, κυκλώνοντας τον βαθμό που σας εκφράζει καλύτερα.

Διαφωνώ Απόλυτα 1	Διαφωνώ Μέτρια 2	Διαφωνώ Λίγο 3	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ 4	Συμφωνώ Λίγο 5	Συμφωνώ Μέτρια 6	Συμφωνώ Απόλυτα 7
-------------------------	------------------------	----------------------	-----------------------------------	----------------------	------------------------	-------------------------

1	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
2	Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
3	Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
4	Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.	1	2	3	4	5	6	7
5	Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
6	Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.	1	2	3	4	5	6	7
7	Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερο μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοση μου στη δουλειά.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
9	Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον.	1	2	3	4	5	6	7
10	Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5	6	7
11	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
12	Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.	1	2	3	4	5	6	7

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και το χρόνο που διαθέσατε.

Παράρτημα Γ: Προτάσεις υποκλιμάκων Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων

Προτάσεις των πέντε Στρατηγικών Διαχείρισης Συγκρούσεων (Μέρος Β' ερωτηματολογίου)

Ενσωμάτωση (Integrating) ή Συνεργασία (Collaboration)	
1	Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τον διευθυντή μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση.
4	Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές του διευθυντή μου, ώστε να καταλήξουμε σε μια απόφαση από κοινού.
5	Προσπαθώ να συνεργαστώ με τον διευθυντή μου, για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας.
12	Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τον διευθυντή μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί.
22	Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
23	Συνεργάζομαι με τον διευθυντή μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις.
28	Προσπαθώ να δουλεύω με τον διευθυντή μου, προκειμένου να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα.

Συγκατάβαση (Accommodating) ή Παραχώρηση (Obliging)	
2	Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες του διευθυντή μου.
10	Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες του διευθυντή μου.
11	Υποκύπτω στις επιθυμίες του διευθυντή μου.
13	Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στον διευθυντή μου, πέρα από το αναμενόμενο.
19	Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνει ο διευθυντής μου.
24	Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες του διευθυντή μου.

Επιβολή (Dominating) ή Ανταγωνισμός (Competing)	
8	Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου.
9	Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση.
18	Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση.
21	Γενικά είμαι πολύ σταθερός, όταν προωθώ την δική μου άποψη σε ένα θέμα.
25	Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.

Αποφυγή (Avoiding)	
3	Όταν έχω μια διαφωνία με τον διευθυντή μου προσπαθώ να μην «βγει στην επιφάνεια».
6	Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τον διευθυντή μου.
16	Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τον διευθυντή μου.
17	Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τον διευθυντή μου.
26	Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τον διευθυντή για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα.
27	Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τον διευθυντή μου.

Συμβιβασμός (Compromising)	
7	Προσπαθώ να βρίσκω μια μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν.
14	Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο.
15	Διαπραγματεύομαι με τον διευθυντή μου ούτως ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό.
20	Χρησιμοποιώ την στρατηγική του «πάρε και δώσε» για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός.

Παράρτημα Δ: Προτάσεις υποκλιμάκων Ηγετικής Συμπεριφοράς

Προτάσεις των τριών Στυλ Ηγετικής Συμπεριφοράς (μέρος Γ' ερωτηματολογίου)

α/α	Υποστηρικτική ηγεσία (Supportive Principal Behavior)
1	Ο/Η Διευθυντής-τρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά.
2	Ο/Η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.
11	Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς.
12	Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.
13	Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια.
15	Ο/Η Διευθυντής-τρια ασκεί εποικοδομητική κριτική.
16	Ο/Η Διευθυντής-τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών.

α/α	Κατευθυντική ηγεσία (Directive Principal Behavior)
3	Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια.
5	Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες.
6	Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί.
8	Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το-η Διευθυντή-τρια.
9	Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος.
17	Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς.
19	Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει.

α/α	Περιοριστική ηγεσία (Restrictive Principal Behavior)
4	Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία.
7	Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων.
10	Σε αυτό το σχολείο η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.
14	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το διευθυντή, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.
18	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.

Παράρτημα Ε: Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Frequencies Frequency Table

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	74	35,2	35,7	35,7
	Γυναίκα	133	63,3	64,3	100,0
	Total	207	98,6	100,0	
Missing	System	3	1,4		
Total		210	100,0		

Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος	20	9,5	9,5	9,5
	Έγγαμος	173	82,4	82,4	91,9
	Διαζευγμένος	12	5,7	5,7	97,6
	Σε χηρεία	5	2,4	2,4	100,0
	Total	210	100,0	100,0	

Ανώτερος κατεχόμενος τίτλος σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο	172	81,9	81,9	81,9
	Δεύτερο Πτυχίο	12	5,7	5,7	87,6
	Μεταπτυχιακό	25	11,9	11,9	99,5
	Διδακτορικό	1	,5	,5	100,0
	Total	210	100,0	100,0	

Τρέχουσα εργασιακή σχέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	208	99,0	99,0	99,0
	Αναπληρωτής/Ωρομίσθιος	2	1,0	1,0	100,0
	Total	210	100,0	100,0	

Στο σχολείο αυτό ανήκετε οργανικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	180	85,7	85,7	85,7
	Όχι	30	14,3	14,3	100,0
	Total	210	100,0	100,0	

Στο σχολείο αυτό συμπληρώνετε πλήρες ωράριο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	166	79,0	79,0
	Όχι	44	21,0	100,0
	Total	210	100,0	

Τύπος σχολικής μονάδας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάσιο	110	52,4	52,4
	Γενικό Λύκειο	100	47,6	100,0
	Total	210	100,0	

Φύλο του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής σας μονάδας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	87	41,4	41,4
	Γυναίκα	123	58,6	100,0
	Total	210	100,0	

Έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	23	11,0	11,0
	Όχι	186	88,6	100,0
	Total	209	99,5	
Missing	System	1	,5	
	Total	210	100,0	

Statistics

	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	Αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο
N	Valid	195	202	198
	Missing	15	8	12
Mean		52,98	23,67	9,69
Median		53,00	25,00	10,00
Mode		50	30	10
Std. Deviation		5,478	6,848	6,558
Range		22	27	29
Minimum		41	9	1
Maximum		63	36	30
Percentiles	25	50,00	18,00	5,00
	50	53,00	25,00	10,00
	75	58,00	29,00	12,00

Στυλ Ηγετικής Συμπεριφοράς

Κατευθυντικό

Statistics

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Percentiles		
	Valid	Missing					25	50	75
Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια.	207	3	1,88	2,00	2	,868	1,00	2,00	2,00
Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες.	208	2	1,65	1,00	1	,826	1,00	1,00	2,00
Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	209	1	2,22	2,00	2	,947	2,00	2,00	3,00
Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το-η Διευθυντή-τρια.	208	2	2,13	2,00	2	,931	1,00	2,00	3,00
Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος.	210	0	1,66	1,00	1	,956	1,00	1,00	2,00
Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς.	206	4	1,92	2,00	1 ^a	,913	1,00	2,00	2,00
Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει.	207	3	1,75	1,00	1	,941	1,00	1,00	2,00

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-Διευθυντή μονοπωλούνται από το-η Διευθυντή-τρια.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	80	38,1	38,6	38,6
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	82	39,0	39,6	78,3
	Συμβαίνει Συχνά	34	16,2	16,4	94,7
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	11	5,2	5,3	100,0
	Total	207	98,6	100,0	
Missing	System	3	1,4		
Total		210	100,0		

Ο/Η Διευθυντής-τρια θέτει πολύ αυστηρούς κανόνες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	113	53,8	54,3	54,3
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	62	29,5	29,8	84,1
	Συμβαίνει Συχνά	26	12,4	12,5	96,6
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	7	3,3	3,4	100,0
	Total	208	99,0	100,0	
Missing System	2	1,0			
Total	210	100,0			

Ο/Η Διευθυντής-τρια παρακολουθεί καθετί που κάνουν οι εκπαιδευτικοί.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	50	23,8	23,9	23,9
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	87	41,4	41,6	65,6
	Συμβαίνει Συχνά	47	22,4	22,5	88,0
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	25	11,9	12,0	100,0
	Total	209	99,5	100,0	
Missing System	1	,5			
Total	210	100,0			

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ελέγχονται στενά από το-η Διευθυντή-τρια.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	59	28,1	28,4	28,4
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	82	39,0	39,4	67,8
	Συμβαίνει Συχνά	48	22,9	23,1	90,9
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	19	9,0	9,1	100,0
	Total	208	99,0	100,0	
Missing System	2	1,0			
Total	210	100,0			

Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι απόλυτος.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	126	60,0	60,0	60,0
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	46	21,9	21,9	81,9
	Συμβαίνει Συχνά	21	10,0	10,0	91,9
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	17	8,1	8,1	100,0
	Total	210	100,0	100,0	

Ο/Η Διευθυντής-τρια εποπτεύει στενά τους εκπαιδευτικούς.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	79	37,6	38,3	38,3
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	79	37,6	38,3	76,7
	Συμβαίνει Συχνά	33	15,7	16,0	92,7
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	15	7,1	7,3	100,0
	Total	206	98,1	100,0	
Missing	System	4	1,9		
Total		210	100,0		

Ο/Η Διευθυντής-τρια περισσότερο μιλά παρά ακούει.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	107	51,0	51,7	51,7
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	60	28,6	29,0	80,7
	Συμβαίνει Συχνά	24	11,4	11,6	92,3
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	16	7,6	7,7	100,0
	Total	207	98,6	100,0	
Missing	System	3	1,4		
Total		210	100,0		

Περιοριστικό

Statistics

		Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν ν τη διδακτική διαδικασία.	Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων.	Σε αυτό το σχολείο η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το διευθυντή, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.
N	Valid	209	209	209	208	206
	Missing	1	1	1	2	4
Mean		2,14	2,14	1,97	2,50	2,15
Median		2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Mode		2	2	2	2	2
Std. Deviation		,914	,909	,906	,973	,969
Percentiles	25	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00
	50	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
	75	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00

Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	57	27,1	27,3	27,3
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	82	39,0	39,2	66,5
	Συμβαίνει Συχνά	53	25,2	25,4	91,9
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	17	8,1	8,1	100,0
	Total	209	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		210	100,0		

**Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του
συλλόγου διδασκόντων.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	56	26,7	26,8
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	84	40,0	40,2
	Συμβαίνει Συχνά	52	24,8	24,9
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	17	8,1	8,1
	Total	209	99,5	100,0
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		

Σε αυτό το σχολείο η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	72	34,3	34,4
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	89	42,4	42,6
	Συμβαίνει Συχνά	31	14,8	14,8
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	17	8,1	8,1
	Total	209	99,5	100,0
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		

**Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το
διευθυντή, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	34	16,2	16,3
	2	73	34,8	35,1
	3	63	30,0	30,3
	4	38	18,1	18,3
	Total	208	99,0	100,0
Missing System	2	1,0		
Total	210	100,0		

Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	59	28,1	28,6
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	81	38,6	39,3
	Συμβαίνει Συχνά	42	20,0	20,4
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	24	11,4	11,7
	Total	206	98,1	100,0
Missing System	4	1,9		
Total	210	100,0		

Υποστηρικτικό

Statistics

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Percentiles		
	Valid	Missing					25	50	75
Ο/Η Διευθνήτρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά.	209	1	3,28	3,00	4	,855	3,00	3,00	4,00
Ο/Η Διευθνήτρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.	210	0	2,80	3,00	3	,981	2,00	3,00	4,00
Ο/Η Διευθνήτρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς.	208	2	2,39	2,00	2	,947	2,00	2,00	3,00
Ο/Η Διευθνήτρια εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	207	3	2,53	3,00	3	,954	2,00	3,00	3,00
Ο/Η Διευθνήτρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια.	208	2	2,89	3,00	3	,974	2,00	3,00	4,00
Ο/Η Διευθνήτρια ασκεί εποικοδομητική κριτική.	206	4	2,73	3,00	3	,799	2,00	3,00	3,00
Ο/Η Διευθνήτρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών.	209	1	2,75	3,00	3	1,022	2,00	3,00	4,00

Ο/Η Διευθνήτρια δίνει το παράδειγμα εργαζόμενος ο-η ίδιος-α σκληρά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	9	4,3	4,3	4,3
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	28	13,3	13,4	17,7
	Συμβαίνει Συχνά	68	32,4	32,5	50,2
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	104	49,5	49,8	100,0
	Total	209	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		210	100,0		

Ο/Η Διευθυντής-τρια επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμβαίνει Σπάνια	24	11,4	11,4	11,4
Valid Συμβαίνει Μερικές Φορές	53	25,2	25,2	36,7
Valid Συμβαίνει Συχνά	73	34,8	34,8	71,4
Valid Συμβαίνει Πολύ Συχνά	60	28,6	28,6	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Ο/Η Διευθυντής-τρια κάνει υπέρβαση από τα καθήκοντά του βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμβαίνει Σπάνια	41	19,5	19,7	19,7
Valid Συμβαίνει Μερικές Φορές	71	33,8	34,1	53,8
Valid Συμβαίνει Συχνά	69	32,9	33,2	87,0
Valid Συμβαίνει Πολύ Συχνά	27	12,9	13,0	100,0
Total	208	99,0	100,0	
Missing System	2	1,0		
Total	210	100,0		

Ο/Η Διευθυντής-τρια εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμβαίνει Σπάνια	34	16,2	16,4	16,4
Valid Συμβαίνει Μερικές Φορές	63	30,0	30,4	46,9
Valid Συμβαίνει Συχνά	76	36,2	36,7	83,6
Valid Συμβαίνει Πολύ Συχνά	34	16,2	16,4	100,0
Total	207	98,6	100,0	
Missing System	3	1,4		
Total	210	100,0		

Ο/Η Διευθυντής-τρια είναι διαθέσιμος-η μετά το σχολείο, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς όταν χρειάζονται βοήθεια.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμβαίνει Σπάνια	22	10,5	10,6	10,6
Valid Συμβαίνει Μερικές Φορές	45	21,4	21,6	32,2
Valid Συμβαίνει Συχνά	75	35,7	36,1	68,3
Valid Συμβαίνει Πολύ Συχνά	66	31,4	31,7	100,0
Total	208	99,0	100,0	
Missing System	2	1,0		
Total	210	100,0		

Ο/Η Διευθυντής-τρια ασκεί εποικοδομητική κριτική.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμβαίνει Σπάνια	11	5,2	5,3	5,3
Valid Συμβαίνει Μερικές Φορές	68	32,4	33,0	38,3
Valid Συμβαίνει Συχνά	93	44,3	45,1	83,5
Valid Συμβαίνει Πολύ Συχνά	34	16,2	16,5	100,0
Total	206	98,1	100,0	
Missing System	4	1,9		
Total	210	100,0		

Ο/Η Διευθυντής-τρια ενδιαφέρεται για την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμβαίνει Σπάνια	32	15,2	15,3
	Συμβαίνει Μερικές Φορές	45	21,4	21,5
	Συμβαίνει Συχνά	75	35,7	35,9
	Συμβαίνει Πολύ Συχνά	57	27,1	27,3
	Total	209	99,5	100,0
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		

Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων

Ενσωμάτωση

Statistics

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Percentiles		
	Valid	Missing					25	50	75
Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τον διευθυντή μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση.	208	2	4,23	4,00	4	,675	4,00	4,00	5,00
Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές του διευθυντή μου, ώστε να καταλήξουμε σε μια απόφαση από κοινού.	210	0	3,15	3,00	4	1,065	2,00	3,00	4,00
Προσπαθώ να συνεργαστώ με τον διευθυντή μου, για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας.	210	0	4,21	4,00	4	,659	4,00	4,00	5,00
Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τον διευθυντή μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί.	209	1	4,11	4,00	4	,767	4,00	4,00	5,00
Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.	210	0	4,08	4,00	4	,585	4,00	4,00	4,00
Συνεργάζομαι με τον διευθυντή μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις.	209	1	4,19	4,00	4	,603	4,00	4,00	5,00
Προσπαθώ να δουλεύω με τον διευθυντή μου, προκειμένου να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα.	210	0	4,11	4,00	4	,643	4,00	4,00	4,00

Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τον διευθυντή μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,5	,5	,5
Διαφωνώ	1	,5	,5	1,0
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	20	9,5	9,6	10,6
Συμφωνώ	114	54,3	54,8	65,4
Συμφωνώ Απόλυτα	72	34,3	34,6	100,0
Total	208	99,0	100,0	
Missing System	2	1,0		
Total	210	100,0		

Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές του διευθυντή μου, ώστε να καταλήξουμε σε μια απόφαση από κοινού.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	13	6,2	6,2	6,2
Διαφωνώ	51	24,3	24,3	30,5
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	52	24,8	24,8	55,2
Συμφωνώ	79	37,6	37,6	92,9
Συμφωνώ Απόλυτα	15	7,1	7,1	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Προσπαθώ να συνεργαστώ με τον διευθυντή μου, για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,5	,5	,5
Διαφωνώ	3	1,4	1,4	1,9
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	13	6,2	6,2	8,1
Συμφωνώ	127	60,5	60,5	68,6
Συμφωνώ Απόλυτα	66	31,4	31,4	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τον διευθυντή μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	1,0	1,0	1,0
Διαφωνώ	7	3,3	3,3	4,3
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	18	8,6	8,6	12,9
Συμφωνώ	121	57,6	57,9	70,8
Συμφωνώ Απόλυτα	61	29,0	29,2	100,0
Total	209	99,5	100,0	
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		

Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	1	,5	,5	,5
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	25	11,9	11,9	12,4
Συμφωνώ	140	66,7	66,7	79,0
Συμφωνώ Απόλυτα	44	21,0	21,0	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Συνεργάζομαι με τον διευθυντή μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,5	,5	,5
Διαφωνώ	2	1,0	1,0	1,4
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	10	4,8	4,8	6,2
Συμφωνώ	140	66,7	67,0	73,2
Συμφωνώ Απόλυτα	56	26,7	26,8	100,0
Total	209	99,5	100,0	
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		

Προσπαθώ να δουλεύω με τον διευθυντή μου, προκειμένου να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	,5	,5	,5
Διαφωνώ	2	1,0	1,0	1,4
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	21	10,0	10,0	11,4
Συμφωνώ	135	64,3	64,3	75,7
Συμφωνώ Απόλυτα	51	24,3	24,3	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Συγκριτική

Statistics

	Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες του διευθυντή μου.	Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες του διευθυντή μου.	Υποκίπτω στις επιθυμίες του διευθυντή μου.	Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στον διευθυντή μου, πέρα από το αναμενόμενο.	Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνει ο διευθυντής μου.	Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες του διευθυντή μου.
N	Valid 207 Missing 3	205	210	210	209	199
Mean	3,14	2,89	2,22	2,30	3,12	3,01
Median	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Mode	4	3	2	2	3	3
Std. Deviation	1,051	1,035	,924	,979	,893	,990
Percentiles	25 2,00 50 3,00 75 4,00	2,00 3,00 4,00	1,00 2,00 3,00	2,00 2,00 3,00	3,00 3,00 4,00	2,00 3,00 4,00

Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες του διευθυντή μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	16	7,6	7,7	7,7
Διαφωνώ	38	18,1	18,4	26,1
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	68	32,4	32,9	58,9
Συμφωνώ	70	33,3	33,8	92,8
Συμφωνώ Απόλυτα	15	7,1	7,2	100,0
Total	207	98,6	100,0	
Missing System	3	1,4		
Total	210	100,0		

Επιβολή

Statistics

	Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου.	Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση.	Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να «ευνοηθώ» σε μια απόφαση.	Γενικά είμαι πολύ σταθερός, όταν προωθώ την δική μου άποψη σε ένα θέμα.	Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.
N	Valid 205 Missing 5	208 2	207 3	210 0	210 0
Mean	2,51	1,72	2,20	3,72	2,19
Median	2,00	2,00	2,00	4,00	2,00
Mode	2	1	2	4	2
Std. Deviation	,993	,749	,969	,725	,896
Percentiles	25 2,00 50 2,00 75 3,00	1,00 2,00 2,00	1,00 2,00 3,00	3,00 4,00 4,00	2,00 2,00 3,00

Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	46	21,9	21,9	21,9
Διαφωνώ	98	46,7	46,7	68,6
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	50	23,8	23,8	92,4
Συμφωνώ	13	6,2	6,2	98,6
Συμφωνώ Απόλυτα	3	1,4	1,4	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Αποφυγή

Statistics

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Percentiles		
	Valid	Missing					25	50	75
Όταν έχω μια διαφωνία με τον διευθυντή μου προσπαθώ να μην «βγει στην επιφάνεια».	208	2	3,00	3,00	3	1,169	2,00	3,00	4,00
Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τον διευθυντή μου.	207	3	3,04	3,00	4	1,083	2,00	3,00	4,00
Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τον διευθυντή μου.	210	0	3,24	3,00	4	,974	3,00	3,00	4,00
Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τον διευθυντή μου.	207	3	3,12	3,00	4	1,070	2,00	3,00	4,00
Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τον διευθυντή για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα.	210	0	3,00	3,00	3	,938	2,00	3,00	4,00
Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τον διευθυντή μου.	209	1	3,42	4,00	4	,958	3,00	4,00	4,00

Όταν έχω μια διαφωνία με τον διευθυντή μου προσπαθώ να μην «βγει στην επιφάνεια».

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	24	11,4	11,5	11,5
	Διαφωνώ	46	21,9	22,1	33,7
	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	66	31,4	31,7	65,4
	Συμφωνώ	49	23,3	23,6	88,9
	Συμφωνώ Απόλυτα	23	11,0	11,1	100,0
	Total	208	99,0	100,0	
Missing	System	2	1,0		
Total		210	100,0		

Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τον διευθυντή μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	15	7,1	7,2	7,2
Διαφωνώ	56	26,7	27,1	34,3
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	58	27,6	28,0	62,3
Συμφωνώ	62	29,5	30,0	92,3
Συμφωνώ Απόλυτα	16	7,6	7,7	100,0
Total	207	98,6	100,0	
Missing System	3	1,4		
Total	210	100,0		

Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τον διευθυντή μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	8	3,8	3,8	3,8
Διαφωνώ	43	20,5	20,5	24,3
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	63	30,0	30,0	54,3
Συμφωνώ	83	39,5	39,5	93,8
Συμφωνώ Απόλυτα	13	6,2	6,2	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τον διευθυντή μου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	12	5,7	5,8	5,8
Διαφωνώ	54	25,7	26,1	31,9
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	55	26,2	26,6	58,5
Συμφωνώ	69	32,9	33,3	91,8
Συμφωνώ Απόλυτα	17	8,1	8,2	100,0
Total	207	98,6	100,0	
Missing System	3	1,4		
Total	210	100,0		

Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τον διευθυντή για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	10	4,8	4,8	4,8
Διαφωνώ	55	26,2	26,2	31,0
Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	77	36,7	36,7	67,6
Συμφωνώ	61	29,0	29,0	96,7
Συμφωνώ Απόλυτα	7	3,3	3,3	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τον διευθυντή μου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	3,8	3,8	3,8
	Διαφωνώ	28	13,3	13,4	17,2
	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	59	28,1	28,2	45,5
	Συμφωνώ	96	45,7	45,9	91,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	18	8,6	8,6	100,0
	Total	209	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
	Total	210	100,0		

Παράγοντας Αφοσίωση

Statistics									
	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Percentiles		
	Valid	Missing					25	50	75
Είμαι πρόθυμος να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, για να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ	209	1	6,16	7,00	7	1,135	6,00	7,00	7,00
Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.	210	0	5,98	6,00	7	1,224	5,00	6,00	7,00
Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.	210	0	5,85	7,00	7	1,717	5,00	7,00	7,00
Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.	208	2	5,29	6,00	6	1,406	4,00	6,00	6,00
Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.	210	0	5,69	6,00	7	1,399	5,00	6,00	7,00
Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.	210	0	2,02	2,00	1	1,412	1,00	2,00	2,00
Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερο μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.	209	1	5,39	6,00	6	1,457	4,00	6,00	7,00
Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από το σχολείο.	209	1	5,27	6,00	7	1,764	4,00	6,00	7,00
Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον.	209	1	5,33	6,00	7	1,832	4,00	6,00	7,00
Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν εκπαιδευτικούς	209	1	4,52	5,00	7	1,988	3,00	5,00	6,00

Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.	210	0	6,40	7,00	7	1,036	6,00	7,00	7,00
Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.	209	1	5,33	6,00	6	1,626	4,00	6,00	7,00

Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,0	1,0	1,0
Διαφωνώ Μέτρια	2	1,0	1,0	1,9
Διαφωνώ Λίγο	5	2,4	2,4	4,3
Ούτε συμφωνών Ούτε διαφωνώ	17	8,1	8,1	12,4
Συμφωνώ Λίγο	28	13,3	13,3	25,7
Συμφωνώ Μέτρια	66	31,4	31,4	57,1
Συμφωνώ Απόλυτα	90	42,9	42,9	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	3,3	3,3	3,3
2	8	3,8	3,8	7,1
3	13	6,2	6,2	13,3
4	17	8,1	8,1	21,4
5	12	5,7	5,7	27,1
6	32	15,2	15,2	42,4
7	121	57,6	57,6	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	1	,5	,5	,5
Διαφωνώ Μέτρια	9	4,3	4,3	4,8
Διαφωνώ Λίγο	13	6,2	6,3	11,1
Ούτε συμφωνών Ούτε διαφωνώ	37	17,6	17,8	28,8
Συμφωνώ Λίγο	36	17,1	17,3	46,2
Συμφωνώ Μέτρια	69	32,9	33,2	79,3
Συμφωνώ Απόλυτα	43	20,5	20,7	100,0
Total	208	99,0	100,0	
Missing System	2	1,0		
Total	210	100,0		

Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,0	1,0	1,0
Διαφωνώ Μέτρια	5	2,4	2,4	3,3
Διαφωνώ Λίγο	6	2,9	2,9	6,2
Ούτε συμφωνών ούτε διαφωνώ	34	16,2	16,2	22,4
Συμφωνώ Λίγο	30	14,3	14,3	36,7
Συμφωνώ Μέτρια	53	25,2	25,2	61,9
Συμφωνώ Απόλυτα	80	38,1	38,1	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	99	47,1	47,1	47,1
2	66	31,4	31,4	78,6
3	15	7,1	7,1	85,7
4	15	7,1	7,1	92,9
5	6	2,9	2,9	95,7
6	4	1,9	1,9	97,6
7	5	2,4	2,4	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερο μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	3	1,4	1,4	1,4
Διαφωνώ Μέτρια	7	3,3	3,3	4,8
Διαφωνώ Λίγο	12	5,7	5,7	10,5
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	35	16,7	16,7	27,3
Συμφωνώ Λίγο	31	14,8	14,8	42,1
Συμφωνώ Μέτρια	68	32,4	32,5	74,6
Συμφωνώ Απόλυτα	53	25,2	25,4	100,0
Total	209	99,5	100,0	
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		

Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από το σχολείο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	3,3	3,3	3,3
2	13	6,2	6,2	9,6
3	16	7,6	7,7	17,2
4	35	16,7	16,7	34,0
5	20	9,5	9,6	43,5
6	46	21,9	22,0	65,6
7	72	34,3	34,4	100,0
Total	209	99,5	100,0	
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		

Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	3,3	3,3	3,3
2	18	8,6	8,6	12,0
3	10	4,8	4,8	16,7
4	35	16,7	16,7	33,5
5	17	8,1	8,1	41,6
6	39	18,6	18,7	60,3
7	83	39,5	39,7	100,0
Total	209	99,5	100,0	
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		

Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν εκπαιδευτικούς

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	18	8,6	8,6	8,6
2	23	11,0	11,0	19,6
3	30	14,3	14,4	34,0
4	32	15,2	15,3	49,3
5	18	8,6	8,6	57,9
6	43	20,5	20,6	78,5
7	45	21,4	21,5	100,0
Total	209	99,5	100,0	
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		

Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,0	1,0	1,0
Διαφωνώ Μέτρια	2	1,0	1,0	1,9
Διαφωνώ Λίγο	1	,5	,5	2,4
Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	5	2,4	2,4	4,8
Συμφωνώ Λίγο	16	7,6	7,6	12,4
Συμφωνώ Μέτρια	53	25,2	25,2	37,6
Συμφωνώ Απόλυτα	131	62,4	62,4	100,0
Total	210	100,0	100,0	

Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	4	1,9	1,9	1,9
Διαφωνώ Μέτρια	14	6,7	6,7	8,6
Διαφωνώ Λίγο	11	5,2	5,3	13,9
Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	35	16,7	16,7	30,6
Συμφωνώ Λίγο	22	10,5	10,5	41,1
Συμφωνώ Μέτρια	63	30,0	30,1	71,3
Συμφωνώ Απόλυτα	60	28,6	28,7	100,0
Total	209	99,5	100,0	
Missing System	1	,5		
Total	210	100,0		