

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση της συμβολής της αφοσίωσης στο σχολείο και των προβλημάτων ρόλων στις
επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής
εκπαίδευσης**

Τηλιοπούλου Κερασία

Επιβλέπων καθηγητής: Σταυρόπουλος Βασίλειος

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Τηλιοπούλου Κερασία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Διερεύνηση της συμβολής της αφοσίωσης στο σχολείο και των προβλημάτων ρόλων στις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής 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.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Τηλιοπούλου Κερασία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα κοινό φαινόμενο που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες. Οι συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν από διαφορές απόψεων, αξιών και συναισθημάτων στο χώρο εργασίας. Οι ρόλοι είναι βασικές πτυχές της λειτουργικής λειτουργίας των εργαζομένων, καθώς περιλαμβάνει τις προσδοκίες των εργαζομένων και τι περιμένουν ο ένας από τον άλλο σε σχέση με τις λειτουργίες τους στον οργανισμό. Η οργανωτική αφοσίωση μπορεί να ορισθεί ως μια ψυχολογική κατάσταση που συνδέει το άτομο με τον οργανισμό και πρότεινε ένα μοντέλο τριών συστατικών της οργανωτικής δέσμευσης Έρευνες έχουν δείξει ότι διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να σχετίζεται με την αύξηση των προβλημάτων ρόλων και την μείωση της αφοσίωσης των εργαζομένων. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης των διαστάσεων των προβλημάτων ρόλων και της αφοσίωσης με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Στην παρούσα έρευνα διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 121 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με χρήση των εργαλείων αυτό-αναφοράς: κλίμακα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων των Rizzo House και Lirtzman, κλίμακα Οργανωσιακής Σύγκρουσης του Rahim, Organizational Conflict Inventory-II, ROCI-II και κλίμακα Organizational Commitment Questionnaire – OCQ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό επιλέγουν για τη διαχείριση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων στρατηγικές της ενσωμάτωσης/ συνεργασίας. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν χαμηλού βαθμού προβλήματα αναφορικά με την ασάφεια ρόλου και τη σύγκρουση ρόλων ενώ εμφανίζουν υψηλό φόρτο εργασίας. Αντίθετα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης έχουν υψηλά επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την ύπαρξη συσχέτιση μεταξύ προβλημάτων ρόλων και αφοσίωσης με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά: Εργασιακές συγκρούσεις, εργασιακή αφοσίωση, προβλήματα ρόλων, προσχολική εκπαίδευση

ABSTRACT

Conflicts in the school environment are a common phenomenon that has attracted the interest of researchers in recent decades. Conflicts can arise from differences of opinion, values and feelings in the workplace. Roles are key aspects of employees' functional functioning, as they include employees' expectations and what they expect from each other in relation to their functions in the organization. Organizational commitment can be defined as a psychological state that connects the individual to the organization and proposed a three-component model of organizational commitment. Research has shown that conflict management can be associated with increasing role problems and reducing employee commitment. The purpose of this study was to investigate the relationship between the dimensions of role problems and commitment to selected conflict management strategies. In the present study, quantitative research was conducted on a sample of 121 pre-school teachers using self-reporting tools: Rizzo House and Lirtzman conflict and ambiguity scale, Rahim Organizational Conflict scale, Organizational Conflict Inventory-II, ROCI-Organic II scale and Questionnaire - OCQ. The results showed that pre-school teachers are more likely to choose to manage conflicts within school units integration / collaboration strategies. In addition, preschool teachers have low-level problems with role ambiguity and role conflict and have a high workload. In contrast, preschool teachers have high levels of organizational commitment. The results confirmed a correlation between role problems, conflict management and conflict management strategies.

Keywords: Work conflicts, work commitment, role conflicts, pre-school education

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ABSTRACT.....	ii
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2. Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο και διαχείριση συγκρούσεων.....	5
2.1. Ορισμός σύγκρουσης.....	5
2.1.1 Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο.....	7
2.2. Τύποι συγκρούσεων.....	9
2.3. Επίπεδα συγκρούσεων και λόγοι εμφάνισης.....	10
2.4. Ορισμός διαχείρισης σύγκρουσης.....	12
2.5. Η Εξέλιξη της Θεωρίας Διαχείρισης Συγκρούσεων.....	14
2.6. Συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον.....	20
Κεφάλαιο 3. Δέσμευση/αφοσίωση στην εργασία.....	27
3.1. Εισαγωγή στην οργανωσιακή δέσμευση/ αφοσίωση.....	27
3.2. Δέσμευση των εργαζομένων στον Οργανισμό.....	29
3.3. Το μοντέλο τριών συστατικών της δέσμευσης των εργαζομένων στον οργανισμό (TCM model).....	30
3.3.1 Συναισθηματική δέσμευση.....	31
3.3.2 Κανονιστική δέσμευση.....	31
3.3.3 Δέσμευση συνέχειας.....	32
3.4. Παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή δέσμευση και μέτρησή της.....	32
3.5. Το φαινόμενο της δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς.....	34
Κεφάλαιο 4. Προβλήματα ρόλων.....	39
4.1. Εισαγωγή στην έννοια του ρόλου.....	39
4.2. Θεωρία ρόλων.....	41
4.3. Οργανωσιακή θεωρία ρόλων.....	44
4.4. Αντίληψη του ρόλου.....	45
4.5. Ασάφεια ρόλων.....	45
4.6. Σύγκρουση ρόλων.....	48
4.7. Φόρτος εργασίας.....	50
Κεφάλαιο 5. Έρευνα στη διαχείριση συγκρούσεων.....	51
5.1. Διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.....	51
5.2. Διαχείριση συγκρούσεων, αφοσίωση και προβλήματα ρόλων.....	55
5.3. Αποτίμηση των ερευνητικών δεδομένων.....	56
Κεφάλαιο 6. Αναγκαιότητα έρευνας. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	58
6.1. Αναγκαιότητα έρευνας.....	58
6.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	59
Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία έρευνας.....	60
7.1. Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	60
7.2. Εργαλεία έρευνας.....	60
7.2.1 Ερωτηματολόγιο προβλημάτων ρόλων.....	61
7.2.2 Ερωτηματολόγιο διαχείρισης συγκρούσεων.....	62
7.2.3 Ερωτηματολόγιο αφοσίωσης.....	62
7.3. Δείγμα έρευνας.....	63
7.4. Στατιστική ανάλυση.....	65
7.5. Ηθική και δεοντολογία.....	65
Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα ανάλυσης.....	67
8.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	67
8.2. Έλεγχος αξιοπιστίας εργαλείου.....	69
8.3. Αποτελέσματα για τα προβλήματα ρόλου των εκπαιδευτικών.....	70
8.4. Αποτελέσματα για τη διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.....	73

8.5. Αποτελέσματα για την οργανωσιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών.....	76
8.6. Διαφοροποίηση αποτελεσμάτων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	77
8.7. Συσχέτιση προβλημάτων ρόλων, διαχείρισης συγκρούσεων και αφοσίωση.....	82
Κεφάλαιο 9. Συζήτηση/ Συμπεράσματα.....	89
9.1. Συμπεράσματα.....	93
9.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	94
Βιβλιογραφία.....	96
Παράρτημα. Ερωτηματολόγιο.....	114
Παράρτημα. Ανάλυση δεδομένων.....	122

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Το εργατικό δυναμικό του εικοστού πρώτου αιώνα αντιμετωπίζει τις ραγδαίες αλλαγές και τον αυξημένο ανταγωνισμό μεταξύ των βιομηχανιών. Οι οργανωτικές αλλαγές είναι μια σταθερά και οι οργανισμοί πρέπει να προσαρμόσουν και να διατηρήσουν την ευελιξία, για να παραμείνουν βιώσιμοι. Ο ίδιος ο χώρος εργασίας μετασχηματίζεται ως αποτέλεσμα των συγκλινουσών δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογίας με αποτέλεσμα νέες οργανωτικές δομές και λειτουργικά μοντέλα (O'Toole & Lawler, 2006). Οι μεταβαλλόμενες δομές των οργανισμών, από την κάθετη (ιεραρχική) έως την οριζόντια (συνεργατική), έχουν ως αποτέλεσμα τη σύνδεση με τον χώρο εργασίας όπως ποτέ πριν: οι εργαζόμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση στους οργανισμούς 24 ώρες το 24ωρο και 7 ημέρες την εβδομάδα μέσω της τεχνολογίας. Συνεπώς, τα όρια μεταξύ εργασίας και προσωπικού χρόνου είναι δυσδιάκριτα. Οι προσδοκίες απόδοσης στην εργασία έχουν αυξηθεί και οι εργαζόμενοι εργάζονται περισσότερο και σκληρότερα (O'Toole & Lawler, 2006). Όλες αυτές οι αλλαγές δίνουν έμφαση τόσο στη διαχείριση όσο και στους εργαζόμενους, αυξάνοντας τις πιθανότητες σύγκρουσης και αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας. Αυτές οι ριζικές αλλαγές στους οργανισμούς και τις διαδικασίες οδήγησαν σε μια πληθώρα οργανωτικών ζητημάτων, ένα από τα οποία είναι τα προβλήματα ρόλων στο χώρο εργασίας. Ένα άλλο ζήτημα είναι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στον χώρο εργασίας, η οποία, αν και σχετίζεται με την αφοσίωση στο χώρο εργασίας, δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία (Saiti, 2015; Vestal & Torres, 2016)

Η σύγκρουση, αναπόφευκτη συνιστώσα της κοινωνικής ζωής, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη σε οργανωτικά πλαίσια όπου οι άνθρωποι εργάζονται μαζί. Ανταποκρινόμενη στις αυξανόμενες απαιτήσεις για αρμονία και παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας (Chen et al, 2011), η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων προσελκύει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών. Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι ο τύπος της σύγκρουσης μπορεί να επηρεάσει την αποτυχία ή την επιτυχία της ομάδας και ως εκ τούτου έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και η επιλογή κατάλληλων μορφών χειρισμού των συγκρούσεων. Οι ερευνητές έχουν αρχίσει να διερευνούν διάφορες δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων που επιτρέπουν στα άτομα να λειτουργούν αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε επίπεδο εντός ενός οργανισμού. Αυτές οι έρευνες έχουν οδηγήσει σε

διαφορετικές ταξινομήσεις του χειρισμού των συγκρούσεων (Blake, Shepard & Mouton, 1964; Rahim, 1983; Thomas, 1976). Ο Rahim (1983) περιέγραψε πέντε διαφορετικά στυλ αντιμετώπισης συγκρούσεων: αποφυγή, συμβιβασμό, κυριαρχία/επιβολή, ενσωμάτωση και παραχώρηση. Ωστόσο, κανένας ερευνητής δεν έχει ακόμη προσδιορίσει το συγκεκριμένο στυλ που πρέπει να χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων (Saiti, 2015).

Η έρευνα παγκοσμίως δείχνει ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν ένα κοινό φαινόμενο. Οι μελετητές έχουν εντοπίσει μεμονωμένους παράγοντες που σχετίζονται με συγκρούσεις σε διαφορετικά ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων (Chadwick, 1995; Jones, 2005; Steyn & van Niekerk, 2002). Ο Chadwick (1995) εντοπίζει πέντε παράγοντες που σχετίζονται με τη σύγκρουση: αλλαγή, εξουσία, έλλειψη πόρων, ποικιλομορφία και ευγένεια. Ο Mullins (1999) επίσης προσδιόρισε παράγοντες όπως ατομικές διαφορές, περιορισμένους πόρους, ανταγωνισμό, άδικη μεταχείριση του προσωπικού και επικοινωνία. Μελέτες έχουν δείξει ότι η προσπάθεια απόκτησης δύναμης συχνά προκαλεί συγκρούσεις στα σχολεία. Σύμφωνα με τους Bennet, Crawford και Cartwright (2003), η εξουσία είναι ένας κρίσιμος πόρος σε διάφορους οργανισμούς επειδή «τα άτομα ανταγωνίζονται για θέσεις εργασίας, τίτλους και κύρος» (σελ. 110). Οι Hord και Sommers (2008) εξηγούν περαιτέρω ότι οι διαφορές σε θέμα λήψης απόφασης συχνά προκαλούν σύγκρουση στα σχολεία, επειδή εκείνοι που βρίσκονται στην εξουσία μπορούν να πιέσουν για μεγαλύτερη προσοχή με σκοπό υψηλότερο κύρος. Σύμφωνα με τον Chadwick (1995), οι περιορισμένοι πόροι, όπως η χρηματοδότηση, το προσωπικό και ο χρόνος, μπορεί επίσης να προκαλέσουν συγκρούσεις στα σχολικά πλαίσια. Οι Ngcobo (2003), van Deventer και Kruger (2003) και Mullins (1999) δείχνουν ότι οι περιορισμένοι πόροι συχνά προκαλούν σύγκρουση στα σχολεία επειδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αγωνιστούν μεταξύ τους για ένα μερίδιο αυτών των πόρων. Η ποικιλομορφία στην σχολική κοινότητα μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις. Οι Hord & Sommers (2008) υποδηλώνουν ότι η έλλειψη κατανόησης μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και μπορεί να ενισχύσει τα πολιτισμικά στερεότυπα με βάση το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή και τις αναπηρίες. Οι ατομικές διαφορές συνήθως προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επειδή δεν δέχονται τις διαφορές τους όσον αφορά το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τις στάσεις, τις προσωπικότητες, τις αξίες και τις προσδοκίες (Mullins, 1999). Οι

διαφορές στις πολιτιστικές πρακτικές μπορεί επίσης να προκαλέσουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα ή τις οργανωτικές παραμέτρους, οι συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν από διαφορές απόψεων, αξιών και συναισθημάτων στο χώρο εργασίας (Wu, Zhao & Zuo 2017; Saiti, 2015; Vestal & Torres, 2016) Όπως σε κάθε οργανισμό, οι ηγέτες των σχολείων, δηλαδή οι διευθυντές, αναμένεται να χειριστούν καταστάσεις σύγκρουσης στη σχολική μονάδα. Αναμένεται ότι οι ηγέτες των σχολείων θα καθορίσουν τον τρόπο αντιμετώπισης ή ελαχιστοποίησης των εντάσεων στα σχολεία τους με βάση την κατάρτιση και τις δεξιότητές τους. Οι συγκρούσεις στα σχολεία μπορούν να ενισχυθούν με προσωπικές ή οργανωτικές παραμέτρους (Saiti, 2015). Οι ηγέτες θέτουν τον τόνο για τη διαχείριση των συγκρούσεων μέσω των στυλ ηγεσίας τους. Η εργασιακή πείρα και οι αντιλήψεις τους μπορούν να μετριάσουν τις προτεραιότητες, τις στρατηγικές και το στυλ τους κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων (Vestal & Torres, 2016).

Τέλος, έρευνες έχουν αναδείξει ότι η διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να σχετίζεται με την ασάφεια ρόλων και την αφοσίωση των εργαζομένων ενώ η σωστή διαχείριση συγκρούσεων μειώνει την πιθανότητα απουσίας από την εργασία (Ebbers & Wijnberg, 2017; Gaziel, 2004). Γενικά στοιχεία υποδηλώνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται θετικά με τις προσωπικές συμπεριφορές εργασίας όπως η δέσμευση των εργαζομένων (Avolio, Zhu, Koh & Bhatia, 2004). Εάν οι ηγέτες εντοπίσουν τις ανάγκες των υφισταμένων, χρησιμοποιώντας αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ικανοί να τους παρακινήσουν να συμμετάσχουν περισσότερο στην εργασία τους, ακολουθώντας υψηλότερα επίπεδα οργανωτικής δέσμευσης και αφοσίωσης (Walumbwa & Lawler, 2003).

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε το μοντέλο πέντε στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων του Rahim και το μοντέλο τριών διαστάσεων της θεωρίας ρόλων των Rizzo et al. (1970). Η παρούσα ποσοτική έρευνα βασίστηκε σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης τα οποία αξιολόγησαν το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, τα προβλήματα ρόλων και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην σχολική μονάδα που εργάζονται. Στο θεωρητικό μέρος αρχικά δίνονται στοιχεία αναφορικά με τις συγκρούσεις, τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και το πως αυτές εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, δίνονται στοιχεία αναφορικά με τη δέσμευση/ αφοσίωση σε

έναν οργανισμό και καταγράφονται παράγοντες που επιδρούν σε αυτή ενώ παρουσιάζονται ευρήματα άλλων ερευνών σχετικά με την έννοια της δέσμευσης/ αφοσίωσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων. Τέλος, παρουσιάζεται βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα προβλήματα ρόλων και περιγράφονται οι διαστάσεις που αφορούν τα προβλήματα ρόλων. Στο επόμενο μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, δίνονται στοιχεία σχετικά με το δείγμα και τη διαδικασία διανομής των ερωτηματολογίων ενώ περιγράφονται αναλυτικά και οι στατιστικοί έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και δίνονται τα συμπεράσματα ενώ καταγράφονται και κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 2. Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο και διαχείριση συγκρούσεων

Αυτή η ενότητα εξηγεί δύο έννοιες, δηλαδή την έννοια που αφορά σε «σύγκρουση» και σε εκείνη που αφορά σε «διαχείριση συγκρούσεων» και προχωρά σε κριτική προσέγγιση αυτών βάσει των ερμηνειών που έχουν δοθεί από διάφορους ερευνητές και μελετητές.

2.1. Ορισμός σύγκρουσης

Οι ερευνητές και οι μελετητές ορίζουν τον όρο «σύγκρουση» με διάφορους τρόπους, αναφερόμενοι σε διαφορετικά πλαίσια ή μορφές συγκρούσεων, συμπεριλαμβανομένων των φυλετικών, θρησκευτικών, πολιτικών, συζυγικών και προσωπικών αξιών (Barki, Montreal & Hartwick, 2004). Μερικοί μελετητές ορίζουν «σύγκρουση» ως διαφωνίες ή διαφορές απόψεων (Moore, 1998), ενώ άλλοι θεωρούν ότι παρεμβαίνουν ή παρεμποδίζουν τις συμπεριφορές (Alper, Tjosvold & Laws, 2000). Ακόμη άλλοι το βλέπουν σαν ένα συνδυασμό διαφωνίας, αρνητικών συναισθημάτων και παρεμβολών (Bodtker & Jameson, 2001).

Ο Burton (1990) εξηγεί τη «σύγκρουση» που προκύπτει από διαφωνίες και αντιπαράθεσεις μεταξύ ατόμων ή ομάδων που οδηγούν σε καταστροφικές συμπεριφορές. Οι Barki, Montreal & Hartwick (2004) θεωρούν τη «σύγκρουση» ως συχνή εμφάνιση σε οργανισμούς που επηρεάζουν τα άτομα τους οργανισμούς, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα.

Μερικοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση είναι ένα γεγονός που δεν μπορεί να αποφευχθεί μέσα στις κοινωνικές ομάδες και δεν είναι απαραίτητα κακό (Bennett, Crawford & Cartwright, 2003; Jones, 2005; Steyn & van Niekerk, 2002; Wynn & Guditus, 1984). Με άλλα λόγια, οι συγκρούσεις είναι συχνά πολύτιμες για την ανάδειξη και την αντιμετώπιση προβλημάτων μέσα σε ομάδες, ιδρύματα ή οργανισμούς. Για παράδειγμα, οι Steyn και van Niekerk (2002) επισημαίνουν ότι η σύγκρουση μπορεί να κάνει ένα σχολείο να αλλάζει τον τρόπο λειτουργίας του. Οι συγκρούσεις που αντιμετωπίζονται με τρόπο συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων είναι πιθανότερο να έχουν θετικά αποτελέσματα και να εξισορροπούν την εξουσία, να βελτιώνουν την επικοινωνία και να βελτιώνουν την οργανωτική ανάπτυξη, καθώς και

να διευκολύνουν την κατανόηση πολύπλοκων προβλημάτων, να διευρύνουν τις προοπτικές της οργανωτικής ζωής και να αναπτύξουν μια βάση να διαχειριστούν τις διαφορές (Bennet et al., 2003). Η εμπλοκή με τη σύγκρουση μπορεί να δημιουργήσει λύσεις, να προωθήσει τη διορατικότητα και να βοηθήσει τα άτομα να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν συναισθηματικά.

Οι ερευνητές της θεωρίας της συναίνεσης (consensus theory) (Amason, 1996; Bums, 1978; Burton, 1987a; 1987b; Burton, 2008c; DeDreu, 1997; Fraiser & Hipel, 1987; Turner & Pratkavis, 1994) και οι ερευνητές της θεωρίας συγκρούσεων (conflict theory) (Johnson & Johnson, 1994; Tjosvold, 1997) έχουν διαφορετικές προοπτικές για τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τις συγκρούσεις στα σχολεία. Οι ερευνητές της θεωρίας της συναίνεσης θεωρούν τα σχολεία ως ενοποιημένα συστήματα (Naicker, 2003). Θεωρούν τα σχολεία ως ένα ανθρώπινο σώμα που έχει διαφορετικά μέρη που συνεργάζονται για την εκτέλεση διαφορετικών λειτουργιών. Έτσι θεωρούν τη σύγκρουση ως καταστροφική συμπεριφορά που πρέπει να λυθεί (Naicker, 2003). Ο κύριος στόχος είναι να εξαλείψουν τη σύγκρουση. Έτσι, μιλούν για την επίλυση συγκρούσεων.

Αντίθετα, οι ερευνητές της θεωρίας συγκρούσεων βλέπουν τα σχολεία ως μη ενοποιημένα συστήματα, επειδή οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές σχέσεις εξουσίας και διαφορετικά συμφέροντα και ισχυρές ομάδες κυριαρχούν στους αδύναμους ανθρώπους. Πιστεύουν ότι τα σχολεία «οργανώνονται με τρόπους που ταιριάζουν στους ισχυρούς» (Johnson & Johnson, 1994, σελ. 97) που οδηγεί σε αγώνες εξουσίας. Μερικές φορές τα συμφέροντα μπορεί να συγκρούονται λόγω του ανταγωνισμού και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνισμό για την εξουσία. Ως αποτέλεσμα, οι ενδιαφερόμενοι, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των εκπαιδευομένων, των σχολικών φορέων, ενδέχεται να συγκρούονται και να κυριαρχούν ο ένας στον άλλο.

Οι σχέσεις εξουσίας έχουν μεγάλη επιρροή στη διαιώνιση της σύγκρουσης (Naicker, 2003). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν επαγγελματικές ομάδες που αποκλείουν άλλους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν τις σχέσεις στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Naicker (2003), οι καθηγητές των μαθηματικών σε ορισμένα σχολεία μπορεί να θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους από άλλους εκπαιδευτικούς και πιστεύουν ότι τα ενδιαφέροντά τους είναι πιο σημαντικά από

αυτά των άλλων. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να προκύψουν διαφωνίες και συγκρούσεις στη διαδικασία αλληλεπίδρασης. Οι ερευνητές της θεωρίας συγκρούσεων θεωρούν ότι η σύγκρουση είναι μέρος της ζωής μας. Επομένως, στοχεύουν στην εξεύρεση τρόπων για να επωφεληθούν από τις συγκρούσεις και, ως εκ τούτου, αναφέρονται στη διαχείριση των συγκρούσεων.

2.1.1 Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο

Η σύγκρουση στο χώρο εργασίας αφορά στις διαφορές απόψεων και συγκρούσεων μεταξύ των επιμέρους εργαζομένων και του εργοδότη τους (μεταξύ ατόμων) και μεταξύ ομάδων εργαζομένων, είτε συνδικαλιστούν είτε όχι, και του εργοδότη τους. Αναγνωρίζεται ότι η επίλυση των συγκρούσεων στο χώρο εργασίας μπορεί να έχει ευεργετικές επιπτώσεις για τους εργοδότες, τους εργαζόμενους και άλλους ενδιαφερόμενους σε μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό (Teague et al 2015).

Σύμφωνα με τον Roloff (1987), η οργανωτική σύγκρουση λαμβάνει χώρα όταν τα μέλη ασχολούνται με δραστηριότητες που είναι ασυμβίβαστες με εκείνες των συναδέλφων που ανήκουν στο δίκτυό τους, μέλη άλλων συλλόγων ή άλλα άτομα που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα του οργανισμού. Η σύγκρουση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς. Όπως και άλλοι μη ακαδημαϊκοί οργανισμοί, ο ακαδημαϊκός χώρος εργασίας δεν εξαιρείται από τις συγκρούσεις, ιδιαίτερα, τις διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των μελών των διδασκόντων.

Η σύγκρουση είναι ένα φαινόμενο που αναμένεται να συμβεί όταν οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η θεωρητική περιέργεια στη σύγκρουση προκάλεσε πολλούς στοχαστές και θεωρητικούς όπως τον Ηράκλειτο, το Νικολό Μακιαβέλι, τον Γεργκ Χέγκελ, τον Καρλ Μαρξ και τον Σίγκμουντ Φρόιντ (Burns, 1978). Από το 1900 έως το 1940, οι κλασσικοί θεωρητικοί αντιλήφθηκαν τη σύγκρουση ως αρνητική δύναμη που προκάλεσε αρνητικά αποτελέσματα (Burke, 1970; Rahim, 1983a). Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης στοχεύουν στην αποφυγή των συγκρούσεων, κατευθύνοντας την προσοχή τους στις αιτίες των συγκρούσεων και διορθώνοντας τις δυσλειτουργίες, ώστε να διασφαλιστεί η ομαδική και οργανωτική απόδοση (Kimencu, 2011). Οι υποστηρικτές αυτής της προοπτικής αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση ως μια δυσάρεστη και καταστροφική πτυχή που πρέπει να

ελαχιστοποιηθεί ή να επιλυθεί (Rahim, 1983a; Robbins, 1998). Νέες προοπτικές σύγκρουσης προέκυψαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970. - Οι αντιλήψεις για τη σύγκρουση άλλαξαν με την εμφάνιση κοινωνικών συστημάτων και την «ανοιχτή θεωρία των συστημάτων» (Cetin & Hacifazliogu, 2004). Ο Rahim δήλωσε ότι η σύγκρουση στις οργανώσεις είναι αναπόφευκτη και μπορεί να είναι ένα επικοδομητικό στοιχείο που οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα (Pondy, 1967; Rahim, 1983, 2002).

Η σύγκρουση συμβαίνει σε οργανισμούς λόγω των διαφορετικών προοπτικών, αξιών και στόχων (Rahim, 1983a; Thomas, 1976). Οι ερευνητές της θεωρίας της οργανωτικής δομής έμειναν πρόθυμοι να μελετήσουν τις συγκρούσεις και τις επιπτώσεις τους στους οργανισμούς κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 (Rahim, 2002). Οι ερευνητές καθορίζουν διαφορές με διάφορους τρόπους σε διάφορους κλάδους (Rahim, 2002). Ο Rahim (2001) ορίζει τη σύγκρουση στο χώρο εργασίας ως οποιαδήποτε ασυμβατότητα, διαφωνία ή διαφορές εντός ή μεταξύ ατόμων, ομάδων ή οργανισμών (σελ. 386). Ο Rahim (2002) εντόπισε αρκετά προηγούμενα για συγκρούσεις που περιλαμβάνουν:

1. Όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι ασυμβίβαστες με τις ανάγκες ή το ενδιαφέρον τους.
2. Όταν η εκπλήρωση των αναγκών ή προτιμήσεων του ατόμου αντιφάσκει με την άλλη, την ικανοποίηση κάποιου άλλου.
3. Όταν διαφορετικές ομάδες ανταγωνίζονται σε ανεπαρκείς πόρους, ο καθένας θέλει να μετριάσει τις ανάγκες του σε βάρος άλλων.
4. Όταν δύο μέρη έχουν αποκλειστικές προτιμήσεις συμπεριφοράς όσον αφορά την κοινή τους δράση
5. Όταν η εκπλήρωση των στόχων του κάθε μέρους καθορίζεται από τις ενέργειες άλλων. (σελ. 207)

Υπάρχουν διάφορες μορφές συγκρούσεων. Κάποιοι μελετητές ταξινόμησαν τις οργανωτικές συγκρούσεις σε τρεις τύπους: βασισμένοι σε σχέσεις, με βάση τα καθήκοντα και βασισμένοι σε διαδικασίες (Rahim, 2002; Robbins, 1998). Οι συγκρούσεις που βασίζονται στις σχέσεις επικεντρώνονται στις διαπροσωπικές εντάσεις, οι συγκρούσεις που βασίζονται στην εργασία επικεντρώνονται στα ουσιαστικά καθήκοντα που πρέπει να επιδιώκονται και οι συγκρούσεις βασισμένες σε διαδικασίες επικεντρώνονται στις διαφωνίες σχετικά με το πώς θα πρέπει να επιτελέσουν τα επιλεγμένα καθήκοντα (Hearn & Anderson, 2002).

Ο Robbins (1998) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση έχει τέσσερις φάσεις: λανθάνουσα, αντιληπτή και αισθητή, εκδήλωση και έκβαση.

1. Η λανθάνουσα σύγκρουση δείχνει ότι τα άτομα δεν είναι ικανοποιημένα με κάποιες συνθήκες και υπάρχει πιθανότητα να υπάρξει σύγκρουση. Οι συγκρούσεις σε αυτό το στάδιο δεν είναι ορατές, αλλά μπορεί να οδηγήσουν στο επόμενο στάδιο σύγκρουσης. Ο Pondy (1967) πρότεινε να συγκρούεται μια σειρά γεγονότων όπου μπορεί να αναπτυχθεί η σύγκρουση. Υπάρχουν διαφορετικά προηγούμενα περιθώρια λανθάνουσας σύγκρουσης: ο ανταγωνισμός για τους λιγιστούς πόρους, η αναζήτηση ελευθερίας και ανεξαρτησίας, οι ασυνεπείς στόχοι, ο διαχωρισμός της επικοινωνίας και οι διαφορές της προσωπικότητας (Pondy, 1967; Robbins, 1998).
2. Η αντιληπτή φάση σχετίζεται με την ευαισθητοποίηση του ατόμου για το πρόβλημα και το συναίσθημα που αναπτύσσει και συνδέει με το πρόβλημα, ενώ αισθάνεται η σύγκρουση όταν η συνειδητοποίηση των καταστάσεων συγκρούσεων δημιουργεί ένταση και ανησυχίες για το ζήτημα (Robbins, 1998).
3. Εμφανής σύγκρουση συμβαίνει όταν ένα άτομο πιστεύει ότι η επίτευξη των στόχων του μπορεί να αποκλειστεί από ένα άλλο άτομο. Αυτή η ασυμφωνία του στόχου οδηγεί σε απογοήτευση. Το άτομο μπορεί να επιβάλλει ή να αντιδρά με εχθρικό τρόπο σε άλλους. Αυτό το στάδιο μπορεί να σχετίζεται με τον ανταγωνισμό για κοινούς πόρους ή όταν δύο άτομα με διαφορετικές προτιμήσεις εμπλέκονται σε κοινή δράση.
4. Η φάση των αποτελεσμάτων αφορά την επίλυση των συγκρούσεων. Αυτό το στάδιο σχετίζεται με το αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης που μπορεί να είναι λειτουργική ή δυσλειτουργική (Robbins, 1998). Αν δεν αντιμετωπιστεί σωστά η σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει σε βίαιη συμπεριφορά προς άλλα μέρη. Ως εκ τούτου, αναπτύχθηκαν διαφορετικά μοντέλα για την κατάλληλη αντιμετώπιση των συγκρούσεων και για την αποφυγή των οποιωνδήποτε συγκρούσεων.

2.2. Τύποι συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους Bennet et al. (2003) υπάρχουν δύο τύποι συγκρούσεων, δηλαδή καταστροφικές ή δυσλειτουργικές συγκρούσεις και εποικοδομητικές ή λειτουργικές συγκρούσεις. Η διάκριση μεταξύ των δύο καθορίζεται από τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης. Οι Labich (1988) και Johnson & Johnson (1994) υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη δεδομένου ότι θεωρείται ως δημιουργική δύναμη για θετικές αλλαγές, εάν αυτή τη διαχειριστούν αποτελεσματικά τα εμπλεκόμενα μέρη.

Η καταστροφική σύγκρουση θεωρείται αρνητική επειδή παρεμποδίζει την πρόοδο ενός οργανισμού. Παρεμβαίνει στην επίτευξη οργανωτικών στόχων (DeDreu, 1997). Οι κυρίαρχες δυναμικές συμπεριφορές γίνονται εμφανείς, στις οποίες ένα κόμμα

εξαναγκάζεται να αποδεχθεί την αντίθετη θέση και ένα κόμμα θεωρείται απειλή. Η λογοτεχνία δείχνει ότι η δυσλειτουργική σύγκρουση μειώνει την απόδοση σε έναν οργανισμό, ενώ η λειτουργική σύγκρουση ενισχύει την απόδοση, διότι στοχεύει στην επίτευξη αμοιβαία ικανοποιητικών αποτελεσμάτων (Amason, 1996; Dedreu, 1997).

Ο Barge (1994) θεωρεί την εποικοδομητική σύγκρουση ως λειτουργική επειδή μπορεί να δημιουργήσει θετικά αποτελέσματα σε μια οργάνωση. Δηλαδή, η εποικοδομητική σύγκρουση μπορεί να παράγει θετικά αποτελέσματα που αντιμετωπίζονται με τρόπο δημιουργικό και επίλυσης προβλημάτων. Ως αποτέλεσμα, είναι πιο πιθανό να δημιουργηθούν καλύτερες λύσεις και να προωθηθεί η διορατικότητα σε θέματα και να βοηθηθούν τα άτομα να αναπτυχθούν (Tjosvold, 1997).

2.3. Επίπεδα συγκρούσεων και λόγοι εμφάνισης

Τα πέντε επίπεδα σύγκρουσης είναι ενδοπροσωπικές (εντός ενός ατόμου), διαπροσωπικές (μεταξύ ατόμων), εντός ομάδας, μεταξύ ομάδων και ενδο-οργανωτικές (μεταξύ οργανισμών/ επιχειρήσεων). Στη συνέχεια παρατίθενται οι προσεγγίσεις που αφορούν στα επίπεδα συγκρούσεων σύμφωνα με τους Rahim (2002) και Roche, Teague και Colvin (2014).

Η ενδοπροσωπική σύγκρουση, η οποία συμβαίνει μέσα σε ένα άτομο, συχνά περιλαμβάνει κάποια μορφή σύγκρουσης στόχων ή γνωσιακών συγκρούσεων. Υπάρχει σύγκρουση στόχων για τα άτομα όταν η συμπεριφορά τους θα οδηγήσει σε αποτελέσματα που είναι αμοιβαία αποκλειστικά ή έχουν συμβατά στοιχεία (τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα).

Η διαπροσωπική σύγκρουση αφορά δύο ή περισσότερα άτομα και όχι ένα άτομο. Δύο διαχειριστές που ανταγωνίζονται για την ίδια θέση, δύο στελέχη που επιδιώκουν για ένα μεγαλύτερο μερίδιο εταιρικών κεφαλαίων είναι παραδείγματα σύγκρουσης μεταξύ ατόμων. Σύμφωνα με τους Roche, Teague και Colvin (2014) η αιτιολογία της εμφάνισης διαπροσωπικών συγκρούσεων μπορεί να διακριθεί σε πέντε λόγους.

- Διαφορές προσωπικότητας: Μερικοί άνθρωποι δυσκολεύονται να βρεθούν μαζί. Αυτό είναι καθαρά ένα ψυχολογικό πρόβλημα και δεν έχει καμία σχέση με τις απαιτήσεις εργασίας ή τις επίσημες αλληλεπιδράσεις τους.
- Αντιλήψεις: Τα ποικίλα υπόβαθρα, οι εμπειρίες, η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν ως αποτέλεσμα άτομα που αναπτύσσουν διαφορετικές αντιλήψεις για

παρόμοιες πραγματικότητες. να οδηγήσει σε αύξηση της πιθανότητας διαπροσωπικών συγκρούσεων.

- Συγκρούσεις αξιών και συμφερόντων: Οι συγκρούσεις που αναπτύσσονται τόσο συχνά μεταξύ μηχανικών και κατασκευαστικών στελεχών δείχνουν πως οι διαφορές στις αξίες ενδέχεται να βρίσκονται σε σύγκρουση. Για παράδειγμα μέλη του τμήματος μηχανικής θα μπορούσαν να δώσουν ένα πλεονέκτημα στην ποιότητα, τον εκλεπτυσμένο σχεδιασμό και την ανθεκτικότητα ενώ τα μέλη του τμήματος παραγωγής θα εκτιμούσαν την απλότητα και το χαμηλό κόστος κατασκευής.
- Διαφορές εξουσίας και κατάστασης: Τα άτομα εντός οργανισμού πρέπει να υπακούν στους προϊσταμένους τους. Η έλλειψη συνεννόησης και διαφωνιών με τους ανωτέρους μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας εμφάνισης συγκρούσεων το χώρο εργασίας.
- Πόροι: Η διαπροσωπική σύγκρουση είναι σχεδόν αυτόματη οποτεδήποτε υπάρχει έλλειψη πόρων. Οι συγκρούσεις σχετικά με τους σπάνιους πόρους είναι εξαιρετικά κοινές στις οργανώσεις. Όπου η σπανιότητα είναι απόλυτη (το επίπεδο των πόρων δεν μπορεί να ενισχυθεί) είναι πολύ δύσκολο να διαχειριστούν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Για παράδειγμα, αν τρία άτομα με αρκετές ικανότητες έχουν στόχο ανώτερες θέσεις στην οργάνωση και υπάρχει μόνο μία τέτοια θέση, η διαπροσωπική σύγκρουση μπορεί να εξελιχθεί σε ένα ανυπέρβλητο επίπεδο.

Μια ομάδα που αντιμετωπίζει συγκρούσεις μεταξύ των μελών της, μπορεί τελικά να τις επιλύσει, επιτρέποντας στην ομάδα να επιτύχει συναίνεση. Ή η ομάδα μπορεί να μην λύσει τη σύγκρουση και η ομαδική συζήτηση μπορεί να καταλήξει σε διαφωνία μεταξύ των μελών. Μελέτη ενός μεγάλου αριθμού ομάδων που ασχολούνται με την λήψη αποφάσεων, προσπάθησε να εντοπίσει κάποιες από τις συνθήκες που οδηγούν στην (1) επιτυχή επίλυση των συγκρούσεων (συναίνεση) ή (2) στην αποτυχία επίλυσης των συγκρούσεων (διαφωνία), έδειξε ότι η σύγκρουση εντός των ομάδων δεν είναι ένα απλό, ενιαίο φαινόμενο. Αντίθετα, η σύγκρουση αυτού του είδους φαίνεται να εμπίπτει σε δύο ξεχωριστές κατηγορίες: (1) ουσιαστική σύγκρουση και (2) συναισθηματική σύγκρουση (Rahim, 2002). Ουσιαστική σύγκρουση αναφέρεται σε διαμάχες που βασίζονται στη φύση της εργασίας ή σε θέματα περιεχομένου.

Συνδέεται με διανοητικές διαφωνίες μεταξύ των μελών της ομάδας. Αντίθετα, οι συναισθηματικές συγκρούσεις προέρχονται κυρίως από τις διαπροσωπικές σχέσεις στις ομάδες. Συνδέεται με συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούνται κατά τη διάρκεια διαπροσωπικών συγκρούσεων.

Ένας οργανισμός αποτελεί μια συλλογή ατόμων και ομάδων. Όπως απαιτούν η κατάσταση και οι απαιτήσεις, τα άτομα σχηματίζουν διάφορες ομάδες. Η επιτυχία του οργανισμού στο σύνολό του εξαρτάται από τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ όλων των αλληλεξαρτώμενων ομάδων, παρόλο που ορισμένες ενδογενείς συγκρούσεις στις οργανώσεις είναι αναπόφευκτες. Η ιδέα είναι να μελετηθούν οι συμπεριφορές μεταξύ ομάδων μέσα σε έναν οργανισμό έτσι ώστε οποιαδήποτε σύγκρουση να αναγνωριστεί και να αντιμετωπιστεί από τη διοίκηση.

Υπάρχουν τέσσερις τύποι ενδοεπιχειρησιακών συγκρούσεων: (1) κάθετη σύγκρουση (2) οριζόντια σύγκρουση (3) σύγκρουση προσωπικού παραγωγής και (4) σύγκρουση ρόλων. Παρόλο που αυτοί οι τύποι συγκρούσεων μπορούν να αλληλεπικαλύπτονται, ειδικά με τη σύγκρουση ρόλων, η κάθε μία έχει διακριτικά χαρακτηριστικά (Roche, Teague & Colvin, 2014).

- Κάθετη σύγκρουση: Κάθετη σύγκρουση αναφέρεται σε οποιαδήποτε σύγκρουση μεταξύ επιπέδων σε έναν οργανισμό. Οι κάθετες συγκρούσεις προκύπτουν συνήθως επειδή οι ανώτεροι προσπαθούν να ελέγχουν τους υπαλλήλους και τους υφισταμένους.
- Οριζόντια Σύγκρουση: Οριζόντια Σύγκρουση αναφέρεται σε σύγκρουση μεταξύ υπαλλήλων ή τμημάτων ως το ίδιο ιεραρχικό επίπεδο σε έναν οργανισμό.
- Διενέξεις προσωπικού: Οι περισσότερες οργανώσεις έχουν τμήματα προσωπικού για να βοηθήσουν τα τμήματα γραμμών. Η σχέση προσωπικού παραγωγής συχνά συνεπάγεται συγκρούσεις. Οι διαχειριστές προσωπικού και οι διαχειριστές έχουν συνήθως διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά. Οι υπάλληλοι του προσωπικού τείνουν να έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο και είναι νεότεροι από τους υπαλλήλους παραγωγής.
- Συγκρούσεις ρόλων: Ένας ρόλος είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που οι άλλοι περιμένουν τα άτομα να εκτελούν στη θέση τους. Ένας ρόλος συχνά συνεπάγεται σύγκρουση.

2.4. Ορισμός διαχείρισης σύγκρουσης

Η διαχείριση των συγκρούσεων αναφέρεται στη μείωση, την εξάλειψη και τον έλεγχο της σύγκρουσης προκειμένου να καταστούν ευνοϊκότερες και λιγότερο απαιτητικές για όλα τα μέρη. Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι πολύτιμη για να καταστεί η

σύγκρουση πιο εποικοδομητική και λιγότερο καταστροφική. Οι Henkin, Cistone και Dee (2000) υποστηρίζουν ότι μπορεί να επιτευχθεί ικανοποιητική έκβαση μέσω της καλής επικοινωνίας. Αυτό θα συνεπαγόταν την αποφυγή κριτικής, κατηγορώντας και απειλώντας ο ένας τον άλλον κατά τη διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων (Davidson & Wood, 2004).

Όπως έχει προαναφερθεί, η σύγκρουση είναι εγγενής στις οργανώσεις. Επομένως, οι συγκρούσεις θα πρέπει να αντιμετωπιστούν σωστά για να μετριάσουν τις αρνητικές συνέπειές της και να ενισχύσουν τα θετικά αποτελέσματα της σύγκρουσης (Berryman-Fink, 1998; Rahim, Garrett, & Buntzman, 1992). Αυτό που κάνει τη σύγκρουση θετική ή αρνητική είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα ή οι ομάδες διαχειρίζονται τη σύγκρουση. Οι δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων είναι σημαντικές για την αποτελεσματική λειτουργία των ατόμων σε οποιοδήποτε επίπεδο εντός των οργανισμών (Brewer, Mitchell, & Weber, 2002). Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να αναπτύξουν αποτελεσματικά στυλ για τη διαχείριση των συγκρούσεων (Burke, 1970; Kilmann & Thomas, 1975). Αν ένα κοινωνικό σύστημα επωφελείται από τις συγκρούσεις, πρέπει να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων και να ενισχυθούν τα θετικά αποτελέσματα (Rahim, 2001).

Επομένως, η σύγκρουση μπορεί να είναι θετική και εποικοδομητική εάν κάποιος τη διαχειριστεί αποτελεσματικά και έγκαιρα. Η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία δημιουργούν περισσότερη κατανόηση για το πρόβλημα. Επιπλέον, κάθε κόμμα αναγνωρίζει άλλες ανάγκες και ρόλο στην επίτευξη ικανοποιητικών αποτελεσμάτων. Οι εποικοδομητικές συγκρούσεις μπορούν να αυξήσουν την κατανόηση και τη θετική δέσμευση, την παραγωγικότητα της βοήθειας, να αυξήσουν την συνοχή των ομάδων, να τονώσουν την καινοτομία, να βελτιώσουν την επικοινωνία και να δημιουργήσουν συμμαχία με άλλες ομάδες (Rahim, 2001).

Η επίλυση των συγκρούσεων είναι μια σχεσιακή προσέγγιση για τον χειρισμό συγκρούσεων. Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία η διαπροσωπική επικοινωνία χρησιμοποιείται για να επιτύχουν τα συμβαλλόμενα μέρη σε μια σύγκρουση ένα φιλικό και ικανοποιητικό σημείο συμφωνίας. Οι στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων που υιοθετούνται από τα αντιμαχόμενα μέρη κατά την επίλυση των συγκρούσεων προσδιορίζονται ανά περίπτωση (Rahim, 2001).

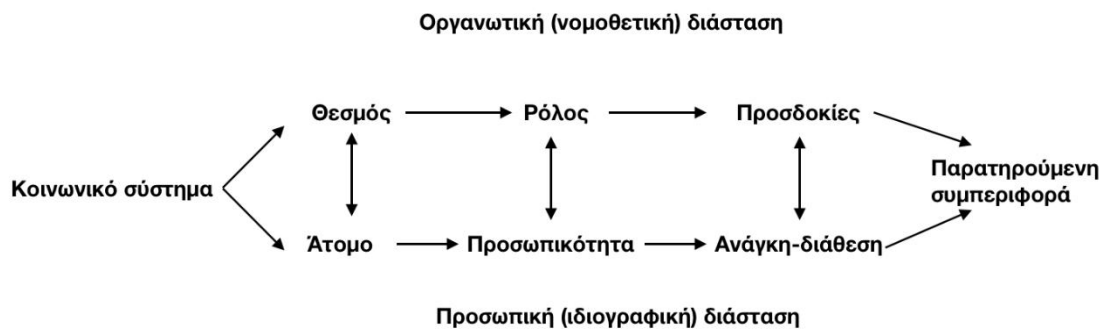
2.5. Η Εξέλιξη της Θεωρίας Διαχείρισης Συγκρούσεων

Η Follett (1924) υποστήριξε ότι το θεμελιώδες πρόβλημα των οργανώσεων δεν ήταν στην επιστημονική διαχείριση των καθηκόντων όπως περιγράφει ο Taylor (1911), αλλά στην οικοδόμηση και διατήρηση αρμονικών σχέσεων. Οι Rothlisberger και Dickson (1939) διαπίστωσαν ότι οι άτυπες σχέσεις σε ένα οργανισμό έχουν πράγματι ισχυρές επιρροές στον οργανισμό. Η επίπτωση ήταν ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της παραγωγής και των συνθηκών μεταξύ των εργαζομένων. Ο Follett (1941) πρότεινε ότι η σύγκρουση ήταν ένα φυσιολογικό περιστατικό και ήταν αναμενόμενο και θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί ως τέτοιο.

Μελέτες που διεξήχθησαν στο Οχάιο στη δεκαετία του 1940 αναγνώρισαν την αρχική δομή και τους παράγοντες εκτίμησης ως δύο βασικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. Το ερωτηματολόγιο περί συμπεριφοράς ηγετών (Hemphill & Coons, 1950; Halpin & Winer, 1952) μέτρησε τις δύο διαστάσεις και διαπίστωσε ότι η αρχική δομή και η εκτίμηση είναι πράγματι δύο βασικές ηγετικές συμπεριφορικές διαστάσεις.

Οι δύο σχολές σκέψης γύρω από τον προσανατολισμό προς την εργασία και τον προσανατολισμό της σχέσης ήταν επεκτάσεις των προηγούμενων εννοιολογικών προσεγγίσεων της ηγεσίας (Cartwright & Zander, 1953). Οι μελέτες στο Οχάιο (Halpin, 1966) διαπίστωσαν ότι οι ηγέτες γενικά τείνουν να τονίζουν τον προσανατολισμό της εργασίας ή να ξεκινούν τη δομή, ενώ οι οπαδοί τείνουν να ασχολούνται περισσότερο με την συνιστώσα της ηγεσίας. Επίσης, οι μελέτες διαπίστωσαν ότι υπάρχει μόνο μια ελαφρά σχέση μεταξύ των απόψεων ενός ηγέτη σχετικά με το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται και τις απόψεις των οπαδών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται ο ηγέτης (Rahim, 2001; Brewer, Mitchell, & Weber).

Οι Getzels και Guba (1957) διατύπωσαν ένα μοντέλο που θεωρούσε την πηγή πολλών οργανωτικών συγκρούσεων - θεσμικών και ατομικών αναγκών. Το μοντέλο έθεσε ότι ο επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να ισορροπήσει ένα σύνολο ρόλων, προσδοκιών και προσωπικών αναγκών των ανθρώπων. Η νομοθετική διάσταση αναγνωρίζει ότι ένας οργανισμός έχει ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν και η ιδιογραφική διάσταση αναγνωρίζει ότι τα άτομα που εργάζονται στο σύστημα έχουν επίσης προσωπικές ανάγκες (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Μοντέλο των Getzels και Cuba (1957)

Το διάγραμμα έχει σχεδιαστεί για να αξιολογεί την τρέχουσα πρόοδο στην αλληλεπίδραση των στοιχείων του. Το κοινωνικό σύστημα δημιουργεί τη νομοθετική διάσταση που αποτελείται από το θεσμό, τον ρόλο και τις προσδοκίες. Η ιδιογραφική διάσταση αποτελείται από το άτομο, την προσωπικότητα και την ανάγκη-διάθεση. Υπάρχει σταθερή τάση μεταξύ του θεσμικού οργάνου και του ατόμου, του ρόλου στο θεσμικό όργανο και την προσωπικότητα και της θεσμικής προσδοκίας και της ανάγκης-διάθεσης. Το αποτέλεσμα αυτών των σχέσεων είναι η παρατηρούμενη συμπεριφορά.

Τα θεσμικά όργανα είναι σκόπιμα, δομημένα, κανονιστικά και επιφέρουν κυρώσεις. Οι ρόλοι αντιπροσωπεύουν τη θέση και την κατάσταση και σχετίζονται επίσης με προσδοκίες. Επιπλέον, οι ρόλοι βρίσκονται κατά μήκος ενός συνεχούς και κυμαίνονται από την απαίτηση έως την απαγόρευση. Οι ρόλοι μπορούν επίσης να αλληλοσυμπληρώνονται καθώς οι συμμετέχοντες σε μια κοινωνική ομάδα είναι επιφορτισμένοι με την εκτέλεσή τους.

Τα άτομα έχουν τις απαραίτητες διαθέσεις και κίνητρα που μπορεί να αντικατοπτρίζονται στον ρόλο. Όταν το άτομο έχει αποδεχθεί το ρόλο του, οι Getzels και Cuba (1957) λένε ότι έχει προσαρμοστεί. Όταν το άτομο έχει εκπληρώσει όλες τις ανάγκες του, το άτομο έχει ενσωματωθεί. Αφού το άτομο έχει προσαρμοσθεί και ενσωματωθεί, λέγεται ότι ικανοποιεί τις νομοθετικές και ιδιογραφικές ανάγκες.

Οι ρόλοι και η προσωπικότητα μπορεί να έρθουν σε σύγκρουση όταν οι προσδοκίες διαφέρουν μεταξύ της νομοθετικής και της ιδιογραφικής διάστασης. Οι συγκρούσεις ρόλων-προσωπικοτήτων μπορούν να δημιουργήσουν μια κατάσταση win-lose, όπου

είτε το άτομο είτε ο οργανισμός χάνουν (Getzels & Guba, 1957). Ή μπορεί να προκύψει μια σύγκρουση ρόλων που είναι προϊόν ενός δυσλειτουργικού θεσμού που προκαλείται από διαφωνίες σχετικά με τον ορισμό των ρόλων, τη διαφωνία μεταξύ διαφόρων ομάδων αναφοράς εντός του θεσμικού οργάνου ή τις αντιφάσεις στις προσδοκίες μεταξύ περισσότερων από έναν ρόλους. Μπορούν επίσης να προκύψουν συγκρούσεις προσωπικότητας που προκαλούν σύγχυση λόγω παρεξήγησης των προσδοκιών.

Σύμφωνα με το μοντέλο, ένα άτομο μπορεί να είναι αποτελεσματικό χωρίς να είναι αποδοτικό ή αντίστροφα. Η ικανοποίηση απορρέει από την επίτευξη και των δύο αυτών συνιστωσών. Η αποτελεσματικότητα περιγράφει τη σχέση μεταξύ προσωπικών αναγκών και συμπεριφοράς, ενώ η αποδοτικότητα είναι η ανησυχία του ιδρύματος που επιθυμεί παραγωγικές συμπεριφορές. Η ικανοποίηση είναι το κεντρικό δίλημμα που αντιμετωπίζει ο ηγέτης και το μοντέλο αναγνωρίζει αυτό το γεγονός στη θεωρία και την πρακτική.

Τρεις τύποι στυλ ηγεσίας-ακολουθίας παρουσιάζονται από το μοντέλο - νομοθετικό, ιδεογραφικό και συναλλακτικό. Κάθε στυλ δεν αντιπροσωπεύει σωστή ή λανθασμένη μέθοδο, αλλά διαφορετική στρατηγική. Ενώ ο νομοθετικός τύπος ασχολείται με τη διασφάλιση ότι οι υπάλληλοι συμμορφώνονται με τους κανόνες του θεσμού, το ιδιότυπο στυλ βασίζεται στην προσωπικότητα. Το στυλ συναλλαγής δεν αποκαλύπτει έναν σαφή ορισμό της μεθόδου του, είναι ένας διαμεσολαβητικός τύπος μεταξύ των προηγούμενων δύο μορφών, ζητώντας την ηγεσία να λάβει υπόψη τις αντίθετες ανάγκες / επιθυμίες κατά την καθοδήγηση της οργάνωσης για να επιτύχει τα μέγιστα αποτελέσματα.

Οι Getzels και Guba (1957) ασχολούνται με το ζήτημα της ηθικής στο μοντέλο, δηλώνοντας ότι, όταν η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα πληρούνται, ο οπαδός πρέπει να έχει επίσης αίσθηση ταυτότητας και ύπαρξης. Πρέπει να αισθάνεται συνδεδεμένος με τον οργανισμό με γνώση ότι αυτό που κάνει είναι πολύτιμο μέρος του. Το καλό ηθικό δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ανιδιοτέλεια, ορθολογισμό και ταυτοποίηση.

Η κατεύθυνση της ολοκλήρωσης των καθηκόντων που απαιτεί ο οργανισμός, ενώ προσπαθεί να ικανοποιήσει τα προσωπικά συναισθήματα ενός υφισταμένου, μπορεί να είναι μια δύσκολη κατάσταση για έναν διαχειριστή. Το περιστασιακό ή

περιπτωσιακό μοντέλο του Fiedler (Fiedler's contingency model of leadership) (Fiedler (1967) για την ηγεσία αποτελούσε μια προσπάθεια να ικανοποιηθεί το πρόβλημα της 'Ηγεσίας των Περιστάσεων' ('Situational Leadership'). Οι Fiedler και Garcia (1987) διαπίστωσαν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες δίνουν μεγάλη αξία στον προσανατολισμό των εργασιών και είναι ειδικευμένοι στη διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι καλοί ηγέτες έχουν επίσης τον έλεγχο κατάστασης ή την ικανότητα να ενεργούν κατάλληλα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του οργανισμού και του λαού τους.

Οι Blake και Mouton (1964) συνέχισαν την έρευνα σχετικά με τον προσανατολισμό της εργασίας προς τον προσανατολισμό της σχέσης, αναπτύσσοντας ένα διαχειριστικό πλέγμα βασισμένο σε δύο διαστάσεις - μια ανησυχία για τους ανθρώπους και μια ανησυχία για την παραγωγή αποτελεσμάτων. Το πλέγμα χρησίμευσε ως ένα εννοιολογικό υπόβαθρο για να μελετήσει τις συγκρούσεις. Ο άξονας y αντιπροσωπεύει μια κλίμακα από 1 έως 9 που κυμαίνεται από χαμηλή έως υψηλή ανησυχία για τους ανθρώπους, ενώ ο άξονας x κυμαίνεται επίσης από το 1 έως το 9 και αντιπροσωπεύει μια χαμηλή έως υψηλή ανησυχία για τις εργασίες.

Οι Blake και Mouton (1970) προώθησαν μια προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων που υποστήριζε την υψηλή ανησυχία για τους ανθρώπους και την υψηλή ανησυχία για το καθήκον ως την καλύτερη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων για τις περισσότερες καταστάσεις. Άλλες θέσεις στο πλέγμα σημειώθηκαν χρήσιμες σε ορισμένες περιπτώσεις. Ο Blake και ο Mouton πίστευαν ότι η συμπεριφορά του ηγέτη κατά την αντιμετώπιση των συγκρούσεων θα εξαρτιόταν από το επίπεδο ανησυχίας του για κάθε μία από τις δύο ξεχωριστές διαστάσεις, ανθρώπων και καθηκόντων.

Ο Thomas (1976) ερμήνευσε το μοντέλο των Blake και Mouton (1964) και, σημειώνοντας την ανάγκη συνδυασμού της αυξανόμενης βιβλιογραφίας για τη διαχείριση των συγκρούσεων, συνέθεσε δύο πεδία της βιβλιογραφίας για τη σύγκρουση, συμπεριλαμβανομένου ενός μοντέλου διαδικασίας και ενός δομικού μοντέλου. Το μοντέλο της διαδικασίας επικεντρώνεται σε μια ακολουθία συμβάντων που συμβαίνουν σε ένα επεισόδιο σύγκρουσης και προορίζεται να χρησιμοποιηθεί όταν παρεμβαίνει σε γεγονότα καθώς εμφανίζονται σε ένα επεισόδιο σύγκρουσης. Το δομικό μοντέλο έχει ως στόχο να συμβάλει στην αναδιάρθρωση μιας κατάστασης,

προκειμένου να ενισχυθούν τα πρότυπα συμπεριφοράς και επικεντρώνεται στις συνθήκες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά σύγκρουσης σε μια σχέση.

Ο Thomas (1976) πρότεινε ότι τόσο τα μοντέλα της διαδικασίας όσο και τα δομικά μοντέλα είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Υποστήριξε ότι το δομικό μοντέλο είναι καλό για τη δημιουργία συστημικών αλλαγών και το μοντέλο της διαδικασίας είναι χρήσιμο για τη διαχείριση των συνεχιζόμενων γεγονότων. Το δομικό μοντέλο επικεντρώνεται σε μακροπρόθεσμες αλλαγές και το μοντέλο της διαδικασίας συμβάλλει στην αντιμετώπιση μιας απρόβλεπτης κρίσης.

Ο Thomas (1976) διαπίστωσε ότι το μοντέλο διεργασίας περιείχε τέσσερα γεγονότα - απογοήτευση, συμπεριφορά, αντιδράσεις και αποτελέσματα. Η απογοήτευση είναι το αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι ο στόχος ενός ατόμου δεν θα επιτευχθεί, τότε το άτομο αντιλαμβάνεται τη σύγκρουση και αντιμετωπίζει την απογοήτευση μέσω μιας συμπεριφοράς. Το άλλο μέρος αντιδρά στη συμπεριφορά και επηρεάζει το άτομο με κάποιο τρόπο. Κατά τη διάρκεια του επεισοδίου, η εννοιοποίηση του θέματος θα μπορούσε να αλλάξει για κάθε μέρος. Το αποτέλεσμα χρησιμεύει για να τεθεί μια πρόβλεψη για άλλα πιθανά μελλοντικά επεισόδια σύγκρουσης.

Ο Thomas (1976) ανέπτυξε ένα μοντέλο για το άτομο που ενεργεί στο μοντέλο διαδικασίας ενός επεισοδίου σύγκρουσης. Το μοντέλο αντικατοπτρίζει τις δυνατότητες συμπεριφοράς από τα δύο μέρη στο επεισόδιο σύγκρουσης. Το μοντέλο αντικατοπτρίζει ένα κατακόρυφο συνεχές που κυμαίνεται από παθητικό έως διεκδικητικό και ένα οριζόντιο συνεχές που κυμαίνεται από μη συνεργάσιμο έως συνεταιριστικό. Πέντε πιθανές συμπεριφορές συγκρούσεων εμπίπτουν στο πλέγμα. Οι συμπεριφορές είναι: ανταγωνιστικές, συνεργατικές, συμβιβαστικές, αποφυγή, υποχώρηση. Ο Thomas (1976) δήλωσε ότι οποιαδήποτε από τις πέντε συμπεριφορές θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα σε ένα επερχόμενο επεισόδιο μεταξύ δύο εμπλεκόμενων μερών. Σύμφωνα με τον Thomas (1976), το δομικό μοντέλο ασχολείται με παραμέτρους που χρησιμεύουν για τη διαμόρφωση ενός επεισοδίου. Αυτές οι παράμετροι είναι οι προδιασθέσεις και των δύο μερών, που προέρχονται από κίνητρα και ικανότητες. Δεύτερον, οι κοινωνικές πιέσεις παίζουν ρόλο στο επεισόδιο. Τρίτον, δομές κινήτρων ή συνθήκες, περιγράφουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ των ανησυχιών και των δύο μερών. Τέταρτον, οι κανόνες και

οι διαδικασίες διαμορφώνουν το επεισόδιο σύγκρουσης. Το δομικό μοντέλο χαρακτηρίζει σύγκρουση μεταξύ δύο μερών που επηρεάζονται από αυτές τις τέσσερις επιρροές.

Ο Rahim (1992) επινόησε πέντε μορφές χειρισμού διαπροσωπικών συγκρούσεων που βασίζονται σε δύο βασικές διαστάσεις: ανησυχία για τον εαυτό και ανησυχία για τους άλλους (Rahim & Bonoma, 1979). Το στυλ ενσωμάτωσης χαρακτηρίζεται από μεγάλη ανησυχία για τον εαυτό και τους άλλους, τονίζει την ανοικτότητα και μπορεί να συγκριθεί με τον τρόπο συνεργασίας του Thomas (1977). Το στυλ παραχώρησης περιλαμβάνει χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό του και μεγάλη ανησυχία για τους άλλους και είναι επίσης γνωστό από τον Thomas (1977) ως υποχώρηση. Το κυρίαρχο στυλ (επιβολή) χαρακτηρίζεται από μεγάλη ανησυχία για τον εαυτό του και χαμηλή ανησυχία για τους άλλους. Είναι επίσης γνωστό από τον Thomas (1977) ως ανταγωνιστικό. Το στυλ αποφυγής του Rahim (1992) χαρακτηρίζεται από χαμηλή ανησυχία για τον εαυτό του και χαμηλή ανησυχία για τους άλλους. Το συμβιβαστικό στυλ έχει μια ενδιάμεση θέση που το εμπλεκόμενο άτομο έχει μέτριο ενδιαφέρον για τον εαυτό του και τους άλλους, όπου και τα δύο μέρη παραιτούνται από κάτι για να καταλήξουν σε ένα αποδεκτό συμπέρασμα.

Ο ερευνητικός στόχος του Rahim (1983a) ήταν να κατασκευάσει ανεξάρτητες κλίμακες που θα μπορούσαν να μετρήσουν τις πέντε μορφές αντιμετώπισης συγκρούσεων. Ο Rahim (1983b) σημείωσε ότι τα εξεταζόμενα μέσα σύγκρουσης που ήταν διαθέσιμα εκείνη την εποχή δεν είχαν ανεξάρτητες κλίμακες για κάθε ένα από τους πέντε τρόπους σύγκρουσης.

Ο Thomas (1992) αργότερα ανέπτυξε ένα μοντέλο διαδικασίας που επεκτείνεται στην προηγούμενη ιδέα (Thomas, 1976). Το επεισόδιο ξεκινά με την ευαισθητοποίηση του ατόμου για τη σύγκρουση, ακολουθούμενη από σκέψεις και συναισθήματα, προθέσεις και συμπεριφορά. Η συμπεριφορά παράγει μια αντίδραση από το άλλο μέρος, το οποίο με τη σειρά του συνεχίζει με τις δικές του σκέψεις και συναισθήματα. Τελικά το αποτέλεσμα ακολουθείται από μια αυξημένη συνειδητοποίηση της σύγκρουσης σε ένα μεταγενέστερο επεισόδιο.

Στη συνέχεια, ο Thomas (1992) ανέπτυξε ένα σύνολο πιθανών αποτελεσμάτων που προέκυψαν από ένα επεισόδιο σύγκρουσης. Οι δυνατότητες περιλαμβάνουν δύο συνεχόμενα, τον κάθετο άξονα που δείχνει το βαθμό ικανοποίησης της ανησυχίας του

εαυτού του και του οριζόντιου άξονα που δείχνει το βαθμό ικανοποίησης για την ανησυχία του άλλου. Ο Thomas (1992) υποστηρίζει ότι ένα σενάριο win-lose θα σήμαινε ότι η ανησυχία για τον εαυτό του είναι ικανοποιημένη, ενώ η ανησυχία για τον άλλο δεν είναι. Ένα αποτέλεσμα lose-lose θα σήμαινε ότι κανένα από τα συμβαλλόμενα μέρη δεν είναι ικανοποιημένο, ενώ ένα αποτέλεσμα lose-win θα οδηγούσε σε ένα μη ικανοποιητικό αποτέλεσμα για το άτομο και ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα για το άλλο μέρος που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Ένα αποτέλεσμα win-win, το οποίο αναφέρθηκε από το Follett (1941) ως ολοκληρωτικό, θα σήμαινε ότι και τα δύο μέρη είναι ικανοποιημένα με το αποτέλεσμα. Η πέμπτη δυνατότητα είναι συμβιβαστική, όπου και τα δύο μέρη παραιτούνται από κάτι, με αποτέλεσμα κανένα από τα μέρη να μην είναι απόλυτα ικανοποιημένο ή δυσαρεστημένο από το αποτέλεσμα.

Η εξέλιξη της θεωρίας του Thomas (1992, 1976) σχετικά με τη χρήση του ανταγωνισμού, τη συνεργασία, τον συμβιβασμό, την αποφυγή και την υποχώρηση συνεχίζει να εξελίσσεται (Schaubhut, 2007). Οι Landau, Landau και Landau (2001) και οι Isenhardt and Spangle, (2000) συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τη θεωρία και να αποδέχονται την ιδέα ότι η συνεργασία πρέπει να είναι η πρώτη προσέγγιση στη διαχείριση των συγκρούσεων και ότι είναι η καλύτερη θεμελιώδης φιλοσοφία. Άλλες στρατηγικές πρέπει να χρησιμοποιούνται όταν προκύπτουν καταστάσεις που δεν είναι κατάλληλες για συνεργασία.

2.6. Συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον

Μια σχολική μονάδα αποτελείται από πολλά στοιχεία, καθώς είναι μια κοινωνική οργάνωση. Αυτά τα στοιχεία παίζουν διαφορετικούς ρόλους, αλλά όλα συνεργάζονται και επηρεάζουν το ένα το άλλο, προκειμένου η μονάδα να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς της στόχους. Το ανθρώπινο δυναμικό μιας τέτοιας οργάνωσης αποτελεί το πιο σημαντικό συστατικό. Ωστόσο, κάθε άτομο έχει τις δικές του ανάγκες και προσδοκίες από τη λειτουργία του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002; Πασιαρδής, 2004). Ταυτόχρονα, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, εμπειρίες και στόχοι μεταξύ των μελών ενός οργανισμού μαζί με τις αυξανόμενες απαιτήσεις από το εξωτερικό περιβάλλον. Έτσι, όλα τα παραπάνω κάνουν τις σχολικές συγκρούσεις συχνές στη σχολική ζωή (Thapa, 2015).

Συγκεκριμένα, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθορίζεται από τις προσδοκίες της κοινωνίας, την προσωπικότητα και τις ανάγκες τους μαζί με τα καθήκοντα και τους στόχους που καθορίζονται από κάθε σχολική μονάδα. Μια άλλη ισχυρή επιρροή στη συμπεριφορά του δασκάλου είναι η σχολική ατμόσφαιρα και οι προσδοκίες που αναπτύχθηκαν μέσω της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004).

Το σχολείο ως κοινωνική οργάνωση αποτελείται από μαθητές, δασκάλους, διευθυντές, προσωπικό κ.λπ., καθένας από τους οποίους εκτελεί τη δική του ατομική εργασία και συνεργάζεται και αλληλεπιδρά συνολικά με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, μια σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά. Ένα από τα πιο κρίσιμα στοιχεία, το οποίο έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές, ασχολείται με καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και επηρεάζει θετικά τη λειτουργία των σχολείων (Gaziel & Ifanti 2011; Kula 2011; Woven et al. 2011; Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Στην πραγματικότητα, η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και του προσωπικού, μια καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους και όταν ικανοποιούνται οι προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, η καταθλιπτική και μη ελκυστική ατμόσφαιρα αποπνέει ένα αίσθημα φόβου και απογοήτευσης, το οποίο επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τη συνολική διαδικασία αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Οι παραπάνω σκέψεις υποστηρίζουν την ιδέα ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του εργασιακού περιβάλλοντος και της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας. Φυσικά, αυτός ο σύνδεσμος δεν συμβαίνει τυχαία. Αντ' αυτού, ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου φαίνεται να είναι κρίσιμος, καθώς υποστηρίζεται ότι «το αρχικό καθήκον των διευθυντών είναι να σχεδιάσουν και να διατηρήσουν ένα κατάλληλο περιβάλλον για αποτελεσματική απόδοση της εργασίας» (Koontz & O'Donnell 1983).

Στον κόσμο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η διασφάλιση του προσανατολισμού των ατόμων σε μια σχολική μονάδα καθώς και ο συντονισμός όλων των τάσεων με τους στόχους της δεν φαίνεται να είναι εύκολο διοικητικό έργο.

Αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχει ένα σύνολο μεταβλητών, όπως για παράδειγμα έλλειψη συνοχής λόγω της κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού (Δάρρα, Προκοπιάδου & Σαϊτης 2010), το ζήτημα των οργανωτικών αδυναμιών (Gaziel et al. 2012; Σαϊτη & Σαϊτης 2012) , η μείωση των υλικών πόρων (Προκοπιάδου, 2009), οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών (Παρασεκούπουλος, 2008; Ifanti & Fotoroulou 2010), που σχετίζονται με τη σχολική ζωή και επηρεάζουν τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος με αρνητικό τρόπο δημιουργώντας συγκρούσεις.

Όσον αφορά το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων στην Ελλάδα, ορισμένα συγκεκριμένα ζητήματα έχουν εντοπιστεί ως εξής:

- Η πλειονότητα των δασκάλων αντιμετώπισαν καταστάσεις συγκρούσεων απέναντι στον επικεφαλής του σχολείου και τους συναδέλφους τους, επιβεβαιώνοντας το σημείο ότι οι συγκρούσεις είναι συχνές στις κοινωνικές οργανώσεις (Σαϊτης, Δάρρα & Ψαρρή 1996; Σαϊτη & Σαϊτης 2012).
- Το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία είναι ένας από τους λόγους για την ακύρωση ή την καθυστέρηση ενός συνόλου προσδοκιών και στόχων (Βαλσαμίδης 1996).
- Οι διευθυντές του σχολείου κάνουν χρήση αυταρχικών πρακτικών με λάθος τρόπο, δημιουργώντας έτσι προβλήματα στις σχέσεις τους με τους δασκάλους και με αποτέλεσμα μια δυσκολία «να προωθήσουν τη σχολική λειτουργία» (Λυμπέρης, 2003).
- Η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικό κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, διαφορετικά φύλα και ηλικίες, και με διαφορετικά ενδιαφέροντα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τείνουν να διευκολύνουν τις συγκρούσεις (Φασούλης 2006).
- Ενώ οι διευθυντές και οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων, στην πράξη «μπορούμε να αναφερθούμε σε πραγματικές καλές σχέσεις μεταξύ τους σε μερικές περιπτώσεις ...» (Κούλα, 2011)
- Το φαινόμενο της σύγκρουσης «υπάρχει στα σχολεία ...» και «τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν βασίζονται μόνο σε γραφειοκρατικούς λόγους ούτε σε προσωπικά, αλλά φαίνεται να είναι συνδυασμός αυτών» (Τόζιου, 2012).

Οι σχολικές συγκρούσεις μπορούν επίσης να ταξινομηθούν στις τέσσερις ακόλουθες κατηγορίες:

α) με βάση το επίπεδο που προκύπτουν, οι συγκρούσεις μπορεί να είναι δια-οργανωτικές, δηλαδή μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών ή ενδο-οργανωτικές, που σημαίνει μέσα σε έναν μόνο οργανισμό (Πολυχρονίου, 2003; Rahim 2001). Όπως ήταν αναμενόμενο, οι ενδο-οργανωτικές συγκρούσεις συμβαίνουν μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Ιορδανίδης, 2014; Rahim, 2001). Έτσι, οι ενδο-οργανωτικές συγκρούσεις μπορούν να προκύψουν σε προσωπικό επίπεδο ή σε επίπεδο ομάδας. Στην πρώτη περίπτωση, οι συγκρούσεις μπορούν να διακριθούν σε ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές, ενώ στη δεύτερη περίπτωση οι συγκρούσεις μπορεί να είναι διυπηρεσιακές ή ενδοομαδικές / ενδοκοινοτικές συγκρούσεις. Ο όρος μεταξύ ομάδων / διυπηρεσιακών συγκρούσεων αναφέρεται σε σύγκρουση μεταξύ ενός ατόμου και μιας ομάδας ανθρώπων.

β) Με βάση τη φύση των συγκρούσεων, οι Jehn (1995, 1997) και Jehn & Mannix (2001) διακρίνουν τρεις τύπους συγκρούσεων: (α) συγκρούσεις σχέσεων, (β) συγκρούσεις εργασιών και (γ) συγκρούσεις διεργασίας/ διαδικασιών. Μια σύγκρουση σχέσεων προκύπτει λόγω διαφορετικών προσωπικοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μια σύγκρουση εργασιών συνεπάγεται διαφωνίες σχετικά με το περιεχόμενο των στόχων της σχολικής μονάδας, ενώ μια σύγκρουση διαδικασίας προκύπτει όταν υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση των μέσων, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της μονάδας.

(γ) Με βάση τα αποτελέσματα των συγκρούσεων, μπορούν να θεωρηθούν λειτουργικά ή δυσλειτουργικά (Amason, 1996; De Dreu & Van de Vliert, 1997; Rahim, 2001; Thomas, 1992). Όταν οι συγκρούσεις είναι λειτουργικές για τη σχολική μονάδα, η επίτευξη των στόχων έχει θετική επίδραση στη μονάδα. Όταν οι συγκρούσεις είναι δυσλειτουργικές εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης.

(δ) Σε σχέση με το επίπεδο έντασης των συγκρούσεων, αυτό μπορεί να διαφοροποιηθεί σε επίπεδο χαμηλής, μέσης ή υψηλής έντασης. Οι συγκρούσεις που συμβαίνουν σε χαμηλό ή σε υψηλό επίπεδο έντασης έχουν αρνητικές συνέπειες ή ουδέτερες συνέπειες για τον οργανισμό, επομένως μετατρέπονται σε δυσλειτουργικές συγκρούσεις. Από την άλλη πλευρά, οι συγκρούσεις που συμβαίνουν με ρυθμό μέσης

έντασης μπορεί να έχουν θετικές συνέπειες, οπότε καταλήγουν να είναι λειτουργικές (Ζαβλανός, 2002).

Ανεξάρτητα από τον τύπο μιας σύγκρουσης που μπορεί να προκύψει μέσα σε έναν οργανισμό, η επιτυχής διαχείριση συγκρούσεων βασίζεται στην αναγνώριση και κατανόηση των βασικών αιτίων μιας σύγκρουσης (Robbins, 1974; Saiti, 2014; Ζαβλανός, 2002). Όπως αναφέρει ο Robbins (1974), οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να είναι κατάλληλες για μια σύγκρουση που προκαλείται από μια συγκεκριμένη αιτία. Ωστόσο, οι ίδιες στρατηγικές διαχείρισης μπορεί να αποδειχθούν ακατάλληλες για σύγκρουση που προκαλείται από διαφορετική αιτία.

Σύμφωνα με τους Mohamad Johdi & Aritree (2012), παράγοντες που αφορούν τις σχολικές συγκρούσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: δομικοί παράγοντες και προσωπικοί παράγοντες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε αμφιβολίες δικαιοδοσίας, κοινόχρηστους σχολικούς πόρους, σχέσεις εξουσίας, εξειδίκευση, διαφορά στόχου, διαφορές κατάστασης, αλληλεξάρτηση, ρόλους και προσδοκίες. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε δεξιότητες και ικανότητες, αντιλήψεις, συγκρούσεις προσωπικότητας, προσωπικά προβλήματα και ποικιλομορφία στο προσωπικό του σχολείου.

Όσον αφορά τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο, τα αποτελέσματα των σχετικών μελετών ποικίλλουν. Οι συγκρούσεις εν γένει αποτελούν τον πιθανό άγχος των εκπαιδευτικών, ενώ οι συγκρούσεις αξίας μπορεί να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς, μεταξύ άλλων λόγων, να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Η σχολική οργάνωση λειτουργεί αρμονικά όταν υπάρχουν καλές προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, καθώς και κατάλληλη διαχείριση συγκρούσεων. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη των παραπάνω οδηγεί τους δασκάλους να είναι αναποτελεσματικοί και να αισθάνονται άβολα στο σχολείο (Κούλα, 2011). Σύμφωνα με τους Mohamad Johdi και Aritree (2012), η δυσαρέσκεια από την εργασία και ο υψηλός κύκλος εργασιών είναι μερικές από τις πιθανές συνέπειες των ανεπίλυτων σχολικών συγκρούσεων. Οι σχολικές συγκρούσεις έχουν αρνητική επίδραση όχι μόνο στην απόδοση των εκπαιδευτικών, αλλά και στην απόδοση των μαθητών (ακαδημαϊκή επιτυχία, ποιότητα σχέσεων και αίσθηση ευτυχίας) (Özgan, 2016).

Οι Göksoy και Arkon (2016) παρατηρούν ότι οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν θετικά και αρνητικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς σε ψυχολογικές, κοινωνικές και οργανωτικές πτυχές. Μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, μειωμένη απόδοση, χαμηλό ηθικό και πόλωση μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών. Οι συγκρούσεις μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα στους δασκάλους, όπως η απόκτηση της ικανότητας εύρεσης της αλήθειας, η κατανόηση των καταστάσεων και η εύρεση νέων και διαφορετικών λύσεων στα σχολικά προβλήματα. Επιπλέον, τα ευρήματα του Thara (2015) και του Shahmohammadi (2014) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις ως μια σειρά αρνητικών επιπτώσεων στο σχολείο (δηλαδή έλλειψη δημιουργικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, έλλειψη κινήτρων, αφοσίωση και σεβασμός στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, υποκινώντας μια ατομικιστική κουλτούρα μεταξύ προσέγγιση εκπαιδευτικών, κ.λπ.). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων μπορούν να μειωθούν με την κατάλληλη διαχείριση σχολικών συγκρούσεων. Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή μάθηση και την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης, ενώ μπορεί να μειώσει τις δυσλειτουργίες και να ενισχύσει τις εποικοδομητικές λειτουργίες εντός του σχολικού οργανισμού.

Οι Iordanides και Mitsara, (2014), ο Παρασκευόπουλος (2008), οι Τέκος και Ιορδανίδης (2011) στην Ελλάδα, διερεύνησαν πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις σχολικές συγκρούσεις και ποιες είναι οι κύριες συνέπειες των σχολικών συγκρούσεων. Οι παραπάνω ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι στο σχολείο πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις έχουν περισσότερες αρνητικές συνέπειες από τις θετικές, όχι μόνο για τους δασκάλους και τους μαθητές αλλά και για τον οργανισμό στο σύνολό του. Οι Έλληνες καθηγητές φαίνεται να έχουν αρνητική αντίληψη για τις σχολικές συγκρούσεις, καθώς πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις είναι επιζήμιες για το σχολείο και τους δασκάλους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποφεύγουν αντιπαραθέσεις υπέρ της διατήρησης μιας καλής ατμόσφαιρας εργασίας (Καραγιάννη & Ρουσάκης, 2015). Επιπλέον, η Saiti (2014) αναφέρει ότι οι συγκρούσεις είναι πιο πιθανό να συμβούν σε αστικά σχολεία παρά σε αγροτικές περιοχές.

Υπάρχει προηγούμενη έρευνα σχετικά με σχολικές συγκρούσεις σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που επικεντρώθηκε στη διαχείριση συγκρούσεων

(Mitsara & Iordanides, 2015; Saiti, 2014; Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Άλλες μελέτες επικεντρώθηκαν στο πόσο συχνά συμβαίνουν σχολικές συγκρούσεις (Saiti, 2014). Υπάρχουν μελέτες σχετικά με τις υποκείμενες αιτίες των σχολικών συγκρούσεων (Saitis et al., 1996; Saiti, 2014) καθώς και τα αποτελέσματα των σχολικών συγκρούσεων (Iordanidis & Mitsara, 2014; Saitis et al., 1996).

Κεφάλαιο 3. Δέσμευση/αφοσίωση στην εργασία

3.1. Εισαγωγή στην οργανωσιακή δέσμευση/ αφοσίωση

Τα τελευταία χρόνια προέκυψε από το χώρο της ψυχολογίας η επαγγελματική αφοσίωση, η οποία συνδέεται με τον άνθρωπο που εργάζεται και τον εργασιακό του ρόλο (Simpson, 2009). Επίσης η αφοσίωση αποτελεί διάσταση η οποία βοηθάει να κατανοηθεί η στάση και η συμπεριφορά ενός εργαζόμενου (Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnysky, 2002).

Η βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία της οργανωσιακής αφοσίωσης λόγω της πεποίθησης ότι οι οργανισμοί που απασχολούν αφοσιωμένους υπάλληλους είναι πιο αποτελεσματικοί, καθώς το αφοσιωμένο προσωπικό ταυτίζεται πολύ περισσότερο με τους στόχους του οργανισμού. Οι ορισμοί που μπορεί να συναντήσει κανείς είναι ποικίλοι. Σύμφωνα με τον Swailes (2002), στις πρώτες σχετικές μελέτες, ο ορισμός περιελάμβανε την υιοθέτηση σκοπών και αξιών του οργανισμού, την καταβολή προσπάθειας ως μέλος του και το αίσθημα συμμετοχής σε μια δεμένη οικογένεια. Οι Vanderberg και Scarpella (1994) την ορίζουν ως την πίστη στους στόχους και τις αξιολογικές κρίσεις του οργανισμού, την αποδοχή τους και την εθελοντική συστράτευσή του με τον οργανισμό. Η οργανωσιακή αφοσίωση μπορεί επίσης να προσδιοριστεί ως η άτυπη δέσμευση μεταξύ ενός ατόμου και του οργανισμού, όπου εργάζεται, η οποία βασίζεται στην ικανοποίηση των επαγγελματικών προσδοκιών, αλλά και την εκπλήρωση ενός ψυχολογικού συμβολαίου (Porter et al, 1974). Ένας σύγχρονος ορισμός θα συνίστατο στην πίστη του ατόμου στις αξίες και στόχους του οργανισμού, την προθυμία του να συνδράμει την εκπλήρωση των σκοπών του και την επιθυμία του να παραμείνει μέλος. Κοινό στοιχείο όλων των ορισμών είναι ο δεσμός μεταξύ του ατόμου και του οργανισμού που διαμορφώνεται δια της αλληλεπίδρασής τους. Το «δέσιμο» αυτό πηγάζει από το αίσθημα ασφάλειας, αυτοπεποίθησης και ανταπόδοσης που βιώνει και τη σταθερότητα της παρουσίας του στον οργανισμό.

Συνήθως στη βιβλιογραφία η οργανωσιακή αφοσίωση διακρίνεται σε συναισθηματική και υπολογιστική. Η υπολογιστική αφοσίωση συνήθως προηγείται χρονικά και επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι αμοιβές, τα προνόμια, το κοινωνικό status, η αξιοκρατία και οι δυνατότητες ανέλιξης στον οργανισμό. Η συναισθηματική αφοσίωση εξαρτάται από την υποστήριξη που λαμβάνει από τον οργανισμό και

σχετίζεται με το δέσιμο, την ταύτιση, τη συμμετοχή και την πίστη σε αυτόν. Τα μέλη που αισθάνονται συναισθηματική αφοσίωση εργάζονται εκεί γιατί αυτό επιθυμούν και για αυτό έχει συνδεθεί με επιθυμία παραμονής στον οργανισμό, υψηλότερη απόδοση, χαμηλότερο ποσοστό αποχωρήσεων και αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία. Σύμφωνα με το Storey (1995), η ισχύς της συναισθηματικής αφοσίωσης εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο οι ανάγκες και προσδοκίες του ατόμου για τον οργανισμό ταυτίζονται με την πραγματική του εμπειρία. Οι παράμετροι που επηρεάζουν τη συναισθηματική αφοσίωση κατά το μοντέλο των Meyer και Allen (1997) είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει στην εργασία, η σαφήνεια του ρόλου και των στόχων, η δυσκολία στην επίτευξή τους, η δεκτικότητα της διοίκησης, η συνοχή της ομάδας, η ισότητα, η ανατροφοδότηση, η συμμετοχή και η αξιοπιστία. Οι Allen και Meyer, επίσης, αναφέρονται και σε άλλες δύο μορφές οργανωσιακής αφοσίωσης: τη συνεχή και κανονιστική αφοσίωση, οι οποίες, όμως, δε συσχετίζονται συχνά με τη αυξημένη απόδοση στην εργασία. Η συνεχής αφοσίωση εκδηλώνεται στον εργαζόμενο με ένα αίσθημα «εγκλωβισμού» εξαιτίας της αναστάτωσης και του υψηλού κόστους (οικονομικού, κοινωνικού, ψυχολογικού) που συνεπάγεται η αποχώρηση και τα οποία τον ωθούν στο να μην αντιλαμβάνεται τις εναλλακτικές του. Πρόκειται για μια μορφή υπολογιστικής αφοσίωσης, καθώς η παραμονή δε συνδέεται με την επιθυμία του, όπως στη συναισθηματική, αλλά με την ανάγκη του. Όπως αναφέρει η Tetrick (1995) πρόκειται ουσιαστικά για ένα πλαίσιο ανταλλαγής όπου η πίστη και η απόδοση προσφέρονται σε αντάλλαγμα υλικών αμοιβών και προνομίων. Η προσοχή και η αναγνώριση από τον οργανισμό αυτών των στοιχείων, θα μπορούσε να ανυψώσει το ηθικό των εργαζομένων συμβάλλοντας στη συναισθηματική τους αφοσίωση. Τέλος, η κανονιστική αφοσίωση πηγάζει από μια ηθική υποχρέωση παραμονής στον οργανισμό μέσα από την εσωτερίκευση των κανόνων και αξιών του και την αποδοχή της αποστολής και των στόχων του. Οι εργαζόμενοι στην περίπτωση αυτή παραμένουν στον οργανισμό επειδή πρέπει και είναι το σωστό, ανεξάρτητα από την ενδυνάμωση ή την ικανοποίηση που λαμβάνουν στο πέρασμα του χρόνου. Οι McDonald και Makin (2000) τη χαρακτηρίζουν ως αμοιβαία υποχρέωση βάσει της θεωρίας της κοινωνικής ανταλλαγής, που διατείνεται ότι όταν σε κάποιον δίδεται μια παροχή αισθάνεται μια ισχυρή κανονιστική υποχρέωση να την ανταποδώσει. Για παράδειγμα, όταν ο οργανισμός επενδύει σε εργαζόμενους εκπαιδευοντας ή ενδυναμώνοντας τους, αυτοί αισθάνονται την υποχρέωση να ανταποκριθούν.

3.2. Δέσμευση των εργαζομένων στον Οργανισμό

Όπως παρουσιάστηκε στην παραπάνω ενότητα, στην έννοια της δέσμευσης δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή από τη δεκαετία του 1950. Ως πρωτοπόρος στον τομέα της δέσμευσης, ο Becker (1960) προσδιόρισε τις προκλήσεις που σχετίζονται με τον καθορισμό της οργανωτικής δέσμευσης και πρότεινε μία από τις πρώτες θεωρίες για την έννοια της δέσμευσης. Η θεωρία του Becker προήλθε από την ιδέα ότι οι εργαζόμενοι έχουν δεσμευτεί επειδή κάνουν κρυφές επενδύσεις (side-bet) παραμένοντας σε έναν οργανισμό (Becker, 1960; Powell & Meyer, 2004; Cohen, 2007). Δηλαδή, για μια χρονική περίοδο, ένας υπάλληλος έχει πραγματοποιήσει μια σειρά επενδύσεων όπως ο χρόνος, η προσπάθεια και η θητεία σε έναν οργανισμό. Εάν ο εργαζόμενος έφευγε, αυτές οι επενδύσεις θα χανόταν. Για ορισμένους υπαλλήλους, η πιθανή απώλεια αυτών των επενδύσεων και η έλλειψη εναλλακτικών λύσεων για την αντιστάθμιση της απώλειας, διατηρούν τη δέσμευσή τους για την οργάνωσή τους (Becker, 1960; Powell et al., 2003; Cohen, 2007).

Από την εισαγωγή του Becker (1960) στην έννοια και τη θεωρία του σχετικά με τη δέσμευση, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να επεκτείνουν και να επαναπροσδιορίσουν την ιδέα σε οργανωτική και κοινωνιολογική έρευνα. Η Kanter (1968), ως μέρος της ερευνητικής της διατριβής, επικεντρώθηκε στην ιδέα ότι η δέσμευση των εργαζομένων μπορεί να χωριστεί σε τρεις τύπους: δέσμευση γνωστικής συνέχειας - δέσμευση για κοινωνικούς ρόλους, δέσμευση καθοδικής συνοχής - προσκόλληση στις κοινωνικές σχέσεις και αξιολόγηση - έλεγχος δέσμευσης - δέσμευση προς τους κανόνες ή «εσωτερικές πεποιθήσεις που ηθικά υποχρεώνουν ένα άτομο» (σελ. 501). Άλλοι ερευνητές έχουν ορίσει την οργανωτική δέσμευση ως «... τη σχετική δύναμη της ταυτοποίησης ενός ατόμου και της συμμετοχής σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό» (Mowday, Steers & Porter, 1979; Meyer & Herscovitch, 2001), "... το σύνολο των κανονιστικών πιέσεων για να ενεργήσουν με τρόπο που να ανταποκρίνεται στους οργανωτικούς στόχους και τα ενδιαφέροντα." και "... ένας δεσμός ή σύνδεση του ατόμου με τον οργανισμό." (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 2002).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, οι Meyer και Allen βελτίωσαν τη θεωρία side-bet του Becker και βασίστηκαν στους τύπους δέσμευσης του Kanter (1968) χρησιμοποιώντας κοινωνικούς κανόνες, πιστεύοντας ότι τα side-bet είναι πραγματικά

στάσεις απέναντι στη δέσμευση λόγω της πεποίθησης ότι οι εργαζόμενοι δείχνουν «επίγνωση» του κόστους που σχετίζεται με αποχώρηση (Meyer & Allen, 1984; Ko, Price & Mueller, 1997; Powell & Meyer, 2004; Cohen, 2007). Σε αυτό το βαθμό, οι Meyer και Allen προσπάθησαν να μετρήσουν την αντίληψη του υπαλλήλου ως προς το ποσό και τον βαθμό των επενδύσεων που έκαναν (Meyer et al., 1984).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι Meyer και Allen επαναπροσδιόρισαν την οργανωτική δέσμευση ως μια ψυχολογική κατάσταση που συνδέει το άτομο με τον οργανισμό και πρότεινε ένα μοντέλο τριών συστατικών της οργανωτικής δέσμευσης (Allen & Meyer, 1990). Το μοντέλο Meyer και Allen θεωρείται από πολλούς ως το κορυφαίο μοντέλο στην έρευνα οργανωτικής δέσμευσης (Solinger, van Olffen & Roe, 2008). Τα τρία συστατικά του μοντέλου τους είναι συναισθηματική δέσμευση, κανονιστική δέσμευση και δέσμευση συνέχειας παρουσιάζονται στην ενότητα 3.3.

3.3. Το μοντέλο τριών συστατικών της δέσμευσης των εργαζομένων στον οργανισμό (TCM model)

Οι εργαζόμενοι έχουν μια περίπλοκη σχέση με τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται. Πολλοί παράγοντες συμβάλλουν σε αυτήν τη σχέση, συμπεριλαμβανομένης της δέσμευσης των εργαζομένων στον οργανισμό. Η δέσμευση των εργαζομένων στον οργανισμό επηρεάζει τα επιχειρηματικά αποτελέσματα, τις αποτελεσματικές λειτουργίες, τα ποσοστά κύκλου εργασιών και την παραγωγικότητα (Arnolds & Boshoff, 2004; Park & Rainey, 2007). Η δέσμευση των εργαζομένων στον οργανισμό βρέθηκε να σχετίζεται με την πρόθεσή τους να αποχωρήσουν, τον κύκλο εργασιών, τη συμπεριφορά στην εργασία, την υγεία και την ευημερία των εργαζομένων (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnysky, 2001). Η δέσμευση των εργαζομένων στον οργανισμό έχει επίσης συνδεθεί με την προθυμία των εργαζομένων να συνεισφέρουν στους στόχους του οργανισμού (Park & Rainey, 2007).

Υπάρχουν αρκετές ανταγωνιστικές και συμπληρωματικές θεωρίες σχετικά με τη δέσμευση των εργαζομένων στον οργανισμό που έχουν ερευνηθεί. Αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε το θεωρητικό πλαίσιο των Meyer and Allen's (1991) της δέσμευσης των εργαζομένων στον οργανισμό. Η θεωρία πρότεινε ένα πλαίσιο τριών συστατικών. Τα τρία συστατικά - συναισθηματική δέσμευση, δέσμευση συνέχειας και κανονιστική δέσμευση – που ορίζονται ως:

Οι εργαζόμενοι με ισχυρή συναισθηματική δέσμευση συνεχίζουν να εργάζονται στον οργανισμό επειδή θέλουν να το κάνουν. Η δέσμευση συνέχειας αναφέρεται σε συνειδητοποίηση του κόστους που σχετίζεται με την έξοδο από τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι των οποίων ο πρωταρχικός σύνδεσμος με τον οργανισμό βασίζεται στη δέσμευση της συνέχειας παραμένουν επειδή πρέπει να το κάνουν. Τέλος, η κανονιστική δέσμευση αντικατοπτρίζει ένα αίσθημα υποχρέωσης για συνέχιση της απασχόλησης. Οι εργαζόμενοι με υψηλό επίπεδο κανονιστικής δέσμευσης πιστεύουν ότι θα έπρεπε να παραμείνουν στον οργανισμό. (Meyer & Allen's, 1994)

Οι Meyer και Allen (2004) επιτόνησαν και δοκίμασαν ένα όργανο που αποτελείται από τρεις κλίμακες για τη μέτρηση κάθε συνιστώσας της δέσμευσης των εργαζομένων στον οργανισμό. Η ευρεία χρήση αυτού του οργάνου έχει οδηγήσει σε αποδεδειγμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία στη μέτρηση της θεωρητικής δομής που ονομάζεται το μοντέλο τριών συστατικών της δέσμευσης των εργαζομένων στον οργανισμό (Three Component Model of Employees Commitment to the Organization-TCM).

3.3.1 Συναισθηματική δέσμευση

Η συναισθηματική δέσμευση, το πρώτο από το μοντέλο τριών συστατικών, βασίζεται στη συναισθηματική δέσμευση που έχει ένας εργαζόμενος με τον οργανισμό. Με αυτό το συστατικό της δέσμευσης, ο υπάλληλος θέλει να παραμείνει με τον οργανισμό με βάση τη συναισθηματική του προσήλωση και ταυτοποίηση με τον οργανισμό (Allen et al., 1990; Allen & Meyer, 1996; Erdheim, Wang & Zickar, 2006). Αυτή η συναισθηματική δέσμευση πηγάζει από ένα αίσθημα άνεσης στην οργάνωση και μια αίσθηση σκοπού ή πρόκλησης εργασίας (Meyer, Allen & Gellatly, 1990).

3.3.2 Κανονιστική δέσμευση

Η κανονιστική δέσμευση, το δεύτερο συστατικό του μοντέλου τριών συστατικών, βασίζεται στη θεωρία ότι οι εργαζόμενοι αισθάνονται την αίσθηση της υποχρέωσης για την οργάνωσή τους και παραμένουν επειδή είναι το «σωστό» (Allen et al., 1990; Allen et al., 1996; Meyer & Parfyonova, 2010). Ο Cohen (2007) πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα προσθέτοντας ότι η κανονιστική δέσμευση επηρεάζεται κυρίως από την κοινωνικοποίηση ή / και την κουλτούρα πριν από την είσοδο σε έναν οργανισμό.

Με άλλα λόγια, οι αξίες και οι πεποιθήσεις που ένας υπάλληλος φέρνει στον οργανισμό θα οδηγήσει τη δέσμευσή τους στον οργανισμό.

3.3.3 Δέσμευση συνέχειας

Η δέσμευση συνέχειας, το τελευταίο συστατικό του μοντέλου τριών συστατικών, βασίζεται στο κόστος που σχετίζεται με την αποχώρηση από έναν οργανισμό (Allen & Meyer, 1990; Allen & Meyer 1996). Με άλλα λόγια, ένας υπάλληλος μπορεί να θέλει να αποχωρήσει από έναν οργανισμό, αλλά να συνειδητοποιήσει ότι το κόστος που σχετίζεται με την αποχώρηση, όπως ο επενδυμένος χρόνος, η θέση που επιτεύχθηκε, ο μισθός και η έλλειψη εναλλακτικών λύσεων, είναι πολύ μεγάλα (Meyer et al., 1990). Έτσι, ο εργαζόμενος παραμένει δεσμευμένος σε έναν οργανισμό επειδή πιστεύει ότι πρέπει να μείνει. Αυτό το συστατικό της δέσμευσης πηγάζει από τη θεωρία δέσμευσης του Becker (1960) «side-bet» (Cohen, 2007).

3.4. Παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή δέσμευση και μέτρησή της

Στη μελέτη της Society for Human Resource Management (2015) οι παράγοντες που βρέθηκαν να επηρεάζουν την εμπλοκή των εργαζομένων είναι οι προϋποθέσεις για τη δέσμευση των εργαζομένων, καθώς και οι συμπεριφορές και οι απόψεις των εργαζομένων (πώς οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τη δουλειά τους, τη σχέση τους με τους δουλειά και άλλα άτομα στη δουλειά τους). Πιο αναλυτικά, οι προϋποθέσεις συμμετοχής σύμφωνα με αυτήν την έρευνα είναι οι εξής: «Σχέση με συναδέλφους, Ευκαιρίες χρήσης δεξιοτήτων / ικανοτήτων, Σημασία της εργασίας, Η ίδια η εργασία, Σχέση με άμεσο επόπτη, οικονομική σταθερότητα του Οργανισμού, Συμβολή εργασία στους επιχειρηματικούς στόχους του οργανισμού, Αυτονομία και ανεξαρτησία, Ποικιλία εργασίας, Συνολική εταιρική κουλτούρα, Επικοινωνία μεταξύ υπαλλήλων και ανώτερων στελεχών, δέσμευση του οργανισμού για εταιρική κοινωνική ευθύνη, αναγνώριση της διοίκησης από την πλευρά της απόδοσης των εργαζομένων, εκπαίδευση για συγκεκριμένη εργασία, δέσμευση του οργανισμού για επαγγελματική ανάπτυξη, Ευκαιρίες δικτύωσης, ευκαιρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας, ευκαιρίες εξέλιξης σταδιοδρομίας εντός του οργανισμού» (Society for Human Resource Management, 2015, p. 37).

Σύμφωνα με τους Mowday et al. (1979), υπάρχουν τρεις κατηγορίες μεταβλητών που επηρεάζουν τη δέσμευση. Αυτές οι μεταβλητές είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά της εργασίας και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά. Πολυάριθμες μελέτες έχουν εξετάσει τους παράγοντες που σχετίζονται με την οργανωσιακή δέσμευση, με τη συντηρητική πλειονότητα εξ αυτών να επικεντρώνεται στη συναισθηματική διάστασή της (Gong et al, 2009). Για παράδειγμα, σε σχετική μετά-ανάλυση των Vecina et al (2013) διαπιστώθηκε ότι η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται θετικά με την εργασιακή παρακίνηση, την εργασιακή ικανοποίηση, την απόδοση, την παραγωγικότητα και την οργανωσιακή συμπεριφορά του πολίτη. Σε αντίστοιχα ευρήματα κατέληξαν και οι Davila & Garcia (2012), οι οποίοι υπογράμμισαν τη σημασία της οργανωσιακής δέσμευσης για την επίτευξη ανώτερης ατομικής και οργανωσιακής απόδοσης. Δεδομένων των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης, σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι η οργανωσιακή δέσμευση συσχετίζεται θετικά με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Fridoon & Masrin, 2009) και αρνητικά με την πρόθεση εθελοντικής αποχώρησης από τη θέση εργασίας (Lee, 2005).

Ο Andrew (2011) προσδιορίζει τους ακόλουθους παράγοντες που επηρεάζουν την ευτυχία στο χώρο εργασίας: Δικαιοσύνη, Εκτίμηση, Εμπιστοσύνη, Σημασία, Αξιοποίηση, Αυτονομία, Θετική Συγκίνηση, Εργασία, Σχέσεις ανταμοιβής, Πρόκληση εργασίας, Αίσθηση Σκοπού, Επίδραση Ηγέτη, Ισορροπία Εργατικής Ζωής, Ολιστική προσέγγιση και δημιουργικότητα. Στη μελέτη της, η Krause (2014) διαπίστωσε ότι οι παράγοντες που είναι σημαντικοί για την αύξηση της ευτυχίας σε έναν οργανισμό είναι οι προαγωγές, οι συνθήκες απασχόλησης, ο τύπος απασχόλησης (π.χ. αυτοαπασχολούμενοι, εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης), καθώς και ο τύπος ο οργανισμός (π.χ. ιδιωτικός ή δημόσιος). Ο Spector (1997) ανέφερε τρεις παράγοντες για αυξημένη ικανοποίηση στο χώρο εργασίας: α) ο οργανισμός καθοδηγείται από ανθρώπινες αξίες (π.χ. δίκαιη μεταχείριση των εργαζομένων, σεβασμό σε κάθε εργαζόμενο), β) θετική συμπεριφορά εντός του οργανισμού, γ) κατάλληλες οργανωτικές δραστηριότητες (π.χ. αλλαγές). Οι Rue και Byars (όπως αναφέρεται στον Aziri, 2011) απαριθμούν τους ακόλουθους παράγοντες ως οδηγούς ικανοποίησης από την εργασία: Ανησυχία του διευθυντή για τους ανθρώπους, Σχεδιασμός εργασίας (πεδίο, βάθος, ενδιαφέρον, αντιληπτή αξία), Αποζημίωση (εξωτερική και εσωτερική συνέπεια), Συνθήκες εργασίας, Κοινωνικές σχέσεις,

αντιληπτές ευκαιρίες μεγάλης εμβέλειας, αντιληπτές ευκαιρίες αλλού, επίπεδα φιλοδοξίας και ανάγκη επίτευξης. Οι μισθοί, οι συνθήκες εργασίας, τα οφέλη, η ασφάλεια και οι ευκαιρίες για προαγωγές είναι εκείνοι οι παράγοντες που ελέγχονται από τη διοίκηση που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία σύμφωνα με τον Mishra (2013). Ο συγγραφέας προσθέτει ορισμένους παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια την εργασία (τύπος εργασίας, δεξιότητες που απαιτούνται, επαγγελματική κατάσταση και ευθύνες), καθώς και παράγοντες που σχετίζονται με τον εργαζόμενο (π.χ. δημογραφικοί παράγοντες).

Όσον αφορά τη μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης, διάφορα εργαλεία έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές πτυχές του εν λόγω φαινομένου (Solinger et al, 2008). Ένα από τα δημοφιλέστερα εργαλεία είναι το Ερωτηματολόγιο Οργανωσιακής Δέσμευσης (Organizational Commitment Questionnaire – OCQ) των Porter & Smith (1970), το οποίο εκτιμά τη συναισθηματική δέσμευση και αποτελείται από 15 αντικείμενα-προτάσεις, εκ των οποίων τα έξι έχουν αρνητική χροιά και τα υπόλοιπα θετική (Mathieu et al, 2000). Το εν λόγω εργαλείο χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα εσωτερικής αξιοπιστίας (Mowday et al, 1979), ενώ με την αξιοποίησή του έχει διαπιστωθεί ότι η οργανωσιακή δέσμευση συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση (Caught et al, 2000) και αρνητικά με την πρόθεση αποχώρησης από τον οργανισμό (Cooke, 1997).

3.5. Το φαινόμενο της δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς

Υπάρχουν πολλές εμπειρικές έρευνες σχετικά με τη μελέτη της εργασιακής ή της οργανωσιακής δέσμευσης τόσο σε διαφορετικά επαγγέλματα, όσο και σε οργανισμούς. Τα αποτελέσματα συχνά είναι και αντικρουόμενα. Η μελέτη της δέσμευσης από τις διάφορες έρευνες γίνεται με διαφορετική προσέγγιση. Έτσι, άλλες έρευνες εξετάζουν τη δέσμευση σαν ανεξάρτητη μεταβλητή (π.χ. ως προβλεπτικός παράγοντας), άλλες σαν εξαρτημένη (π.χ. από ατομικά ή εργασιακά χαρακτηριστικά) και άλλες ως συσχετιζόμενη (π.χ. με την επαγγελματική ικανοποίηση/ εξουθένωση/ αποτελεσματικότητα, κ.α.). Αρκετές αφορούν στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών σε ατομικό ή οργανωσιακό επίπεδο. Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποιες από αυτές.

Η φθορά των εκπαιδευτικών είναι ένα πολυετές πρόβλημα. Για παράδειγμα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, περίπου το 30 τοις εκατό των νέων δασκάλων εγκαταλείπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μετά από πέντε χρόνια, και αυτό το ποσοστό μπορεί να είναι τόσο υψηλό όσο το 50 τοις εκατό για τα σχολεία σε περιοχές με υψηλή φτώχεια (Chan, 2006; Hong, 2010; Ingersoll, 2001). Αυτό προκαλεί σοβαρές ανησυχίες επειδή μελέτες έχουν δείξει ότι η τριβή μπορεί να βλάψει τη μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών (Buchanan et al., 2013; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2011). Ένας εγγύς πρόδρομος της τριβής είναι η δέσμευση στην εργασία που αναφέρεται στην πρόθεση ενός ατόμου να φύγει, η οποία μπορεί να αναφέρεται στην πρόθεση να εγκαταλείψει τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται ή να εγκαταλείψει το επάγγελμά του και να μετακινηθεί σε διαφορετική πορεία σταδιοδρομίας (Buchanan et al., 2013) . Ένας κρίσιμος παράγοντας που θα μπορούσε να μειώσει την ένταση του κύκλου εργασιών, και συνεπώς τη γενική τριβή, είναι η δέσμευση (Lee, Carswell, & Allen, 2000; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnysky, 2002).

Υπήρξαν ορισμένες μελέτες που αφορούσαν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (βλέπε, για παράδειγμα, Abd Razak, Darmawan, & Keeves, 2010; Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008; Choi & Tang, 2009; Dee, Henkin, & Singleton, 2006; Henkin & Holliman, 2009; Sezgin, 2009a, b). Ωστόσο, στις περισσότερες από τις μελέτες η δέσμευση μελετήθηκε ως γενικευμένη ταυτοποίηση είτε με το σχολείο είτε με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και όχι ως πολυδιάστατο κατασκεύασμα όπως το όρισαν οι Meyer et al. (1993, 2002) με το μοντέλο τους. Σε προηγούμενες μελέτες με εκπαιδευτικούς (McInerney, Ganotice, King, Morin, & Marsh, 2014; Morin, Meyer, McInerney, Marsh, & Ganotice, 2015), βρέθηκαν στοιχεία εγκυρότητας για το μοντέλο τριών συστατικών της δέσμευσης. Η επαγγελματική δέσμευση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους εκπαιδευτικούς, ειδικά εάν οι στόχοι κάποιου είναι να προβλέψει την πρόθεση του εκπαιδευτικού να παραμείνει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (π.χ. Fishbein & Ajzen, 1975; Lavelle, Rupp, & Brockner, 2007, 2009).

Οι Hakanen, Bakker και Schaufeli (2006) μέσα από την έρευνα τους υποστήριξαν ότι οι εργασιακές απαιτήσεις και εργασιακοί πόροι σχετίζονται αρνητικά μεταξύ τους. Οι πρώτες μέσα από μια ενεργητική διεργασία οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση και τελικά σε προβλήματα υγείας. Οι δεύτεροι μέσα από μια

συναισθηματική διαδικασία οδηγούν στην επαγγελματική αφοσίωση και τελικά στην οργανωσιακή δέσμευση. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση προσπαθειών μείωσης των εργασιακών απαιτήσεων και αύξησης των εργασιακών πόρων για την πρόληψη επαγγελματικής εξουθένωσης και για την ενίσχυση της εργασιακής αφοσίωσης και οργανωσιακής δέσμευσης στις σχολικές μονάδες. Θεωρούν ότι με την εφαρμογή παρεμβάσεων σε οργανωσιακό και ατομικό επίπεδο ενεργοποιούνται τόσο οι ενεργητικές όσο και οι συναισθηματικές διαδικασίες.

Η σχέση πτυχών (κυρίως της επικοινωνίας) της οργανωσιακής δέσμευσης εξετάστηκε από τους De Nobile και McCormick (2008) με παράγοντες που προσδιορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Για την έρευνα αυτή, χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα 356 εκπαιδευτικοί της Αυστραλίας που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ηγεσία, οι συνάδελφοι, οι εργασιακές συνθήκες, η ίδια η εργασία, η υπευθυνότητα, η ανατροφοδότηση, η εποπτεία και η ποικιλία ήταν οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης στους οποίους δόθηκε βαρύτητα. Η ισχυρότερη θετική σχέση εντοπίστηκε στην εποπτεία με την υποστηρικτική, ειλικρινή και δημοκρατική επικοινωνία. Με τις ίδιες επικοινωνιακές πτυχές σχετίζονται και οι σχέσεις με την ηγεσία. Η πρόταση που κάνουν οι ερευνητές προκειμένου να ενδυναμωθεί η οργανωσιακή επικοινωνία είναι η αναζήτηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα, τόσο την επαγγελματική ικανοποίηση όσο και την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Η Zeinabadi (2010) μελετά σε έρευνα της τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης, οργανωσιακής δέσμευσης και Οργανωσιακής Αλτρουιστικής Συμπεριφοράς (ΟΑΣ) . Η έρευνα έλαβε χώρα σε σχολεία του Ιράν. Το δείγμα περιελάμβανε 131 διευθυντές σχολείων και 652 εκπαιδευτικούς . Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εσωτερικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης επιδρούν άμεσα στην ΟΑΣ και έμμεσα στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, διότι έχουν μικρό διαμεσολαβητικό ρόλο στην αναγνώριση της αξίας της. Η πρότασή της, προκειμένου να προαχθεί η σημασία της οργανωσιακής δέσμευσης, εστιάζεται στο να ενθαρρύνουν οι διευθυντές

Οι Werang, Asmaningru και Irianto (2015) εστίασαν την έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδονησία. Αυτό που θέλησαν να εξετάσουν ήταν η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης, οργανωσιακής δέσμευσης και

αποδοτικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τη σημαντικότητα της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη δέσμευση και την εξουθένωση. Η δεύτερη μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της επαγγελματικής δέσμευσης και να ενισχύσει ακόμη και την πρόθεση κάποιων εκπαιδευτικών να παραιτηθούν από την εργασία τους. Η πρόταση των ερευνητών, αφορά στην εφαρμογή στρατηγικών μείωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών καθώς και στη λήψη μέτρων από πλευράς περιφερειακών εκπαιδευτικών θεσμών. Ο Yildirim (2015), σε παρόμοια έρευνα που έλαβε χώρα στην Τουρκία με δείγμα εκπαιδευτικούς Φ.Α. διέκρινε επίσης θετική σχέση της οργανωσιακής δέσμευσης με την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και αρνητική σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και οργανωσιακής δέσμευσης

Η Nagar (2012), ερευνώντας στην Ινδία 255 καθηγητές του πανεπιστημίου Jammu, προσπάθησε να αξιολογήσει πως επιδρούν οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στην επαγγελματική ικανοποίηση και κατά συνέπεια τα επακόλουθα αυτής στην οργανωσιακή δέσμευση στην Ινδία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Επιπρόσθετα, έδειξε, ότι η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση με την σειρά της επηρεάζει και την οργανωσιακή δέσμευση του ατόμου. Προτείνει την ενθάρρυνση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών από τον φορέα εργασίας τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενδυνάμωσης του αισθήματος της πληρότητας που νιώθει ο καθένας από την εκτέλεση της εργασίας του.

Στην χώρας μας, ο Παπαζαφειρόπουλος (2012) πραγματοποίησε έρευνα με δείγμα 176 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση που έχει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην συλλογική οργανωσιακή δέσμευση τους στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εργασιακές σχέσεις αποτελούν ένα σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της δέσμευσης και της αίσθησης της συλλογικότητας των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας καθώς και με μόνιμη θέση εργασίας δείχνουν απέναντι στο σχολείο μεγαλύτερη συλλογική δέσμευση. Η συνεργασία, η υποστηρικτική συμπεριφορά και η εμπιστοσύνη βρέθηκαν ότι αποτελούν τους σχυρότερους παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης.

Οι Iordanidis, Tsakiridou και Sagiadinou (2014) ερευνούν 245 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργαζόταν στην περιοχή των Ιονίων Νήσων. Στόχος του είναι να καταγράψουν τις απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συλλογική οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Ειδικότερα, ερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με επτά χαρακτηριστικά της ομαδικής εργασίας: επικοινωνία, ηγεσία, καθοδήγηση, ανατροφοδότηση, υποστήριξη, συνεργασία και εμπιστοσύνη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επικοινωνία επηρεάζεται τόσο από την εκπαιδευτική εμπειρία, όσο από την ηλικία και των εκπαιδευτικών. Μεγαλύτεροι και εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την επικοινωνία τους με τους συναδέλφους τους. Επίσης η ικανοποίηση αυτή είχε ως αποτέλεσμα και την συλλογική δέσμευση τους απέναντι στον οργανισμό. Ακόμη οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από την ηγεσία και από τους στόχους του σχολείου. Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα σε νεώτερους και παλαιότερους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ανατροφοδότηση.

Κεφάλαιο 4. Προβλήματα ρόλων

4.1. Εισαγωγή στην έννοια του ρόλου

Το 1964 οι Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, και Rosenthal (1964) είναι οι πρώτοι που αναφέρονται στην θεωρία των ρόλων στα πλαίσια της μελέτης τους για το Οργανωτικό Άγχος, η οποία προσεγγίζει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε αυτούς που αποδίδουν τους ρόλους και σε αυτούς που τους κατέχουν. Η εν λόγω θεωρία προβλέπει μια διπλή διάσταση για το μοντέλο των ρόλων:

1. Την ασάφεια των καθηκόντων, η οποία με την σειρά της χωρίζεται σε τρία σκέλη και αφορά: α. την ασάφεια ευθύνης δηλαδή την έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τις προσδοκίες και τις ευθύνες β. την ασάφεια σχετικά με τις ευθύνες συμπεριφοράς που καθίστανται απαραίτητες για την πραγματοποίηση των προσδοκιών γ. την ασάφεια σχετικά με την ιεραρχική σπουδαιότητα των ευθυνών
2. Η κοινωνικο/συναισθηματική ασάφεια, δηλαδή την ασάφεια που σχετίζεται με την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση που μπορεί να βιώσει το άτομο όταν αποτυγχάνει να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του ρόλου.

Οι Kahn et al. (1964), όρισαν ως ρόλο στα πλαίσια των οργανισμών το σύνολο των απαιτούμενων ενεργειών από το άτομο σε μια συγκεκριμένη εργασία. Ο ρόλος ως δέσμη ενεργειών, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και καταστάσεις και συγκεκριμένα ενδέχεται να επηρεαστεί από τους περιβάλλοντες ρόλους ή θέσεις εργασίας που το άτομο συνυπάρχει, καθώς επίσης και από τις δεσμεύσεις και κατευθύνσεις που φέρει ο ρόλος και που αποτελούν τα όρια για τις προσδοκίες των ρόλων. Κατέληξαν λοιπόν, πως οι πιέσεις αυτές αυξάνουν τα επίπεδα άγχους στα πλαίσια των ρόλων, παίρνοντας την μορφή της ασάφειας και της σύγκρουσης ρόλων.

Ένας οργανωτικός ρόλος είναι μια θέση μέσα σε μια οργανωτική δομή που συνοδεύεται από ένα καθορισμένο σύνολο καθηκόντων ή ευθυνών (House & Rizzo, 1972). Εναλλακτικά, οι ρόλοι έχουν περιγραφεί ως κοινωνικά κατασκευασμένες μονάδες του τι είναι κατάλληλο και αναμένεται από ένα άτομο σε μια συγκεκριμένη θέση σε έναν οργανισμό ή ομάδα (Ilgen & Hollenbeck, 1990). Ένα άτομο που κατέχει έναν συγκεκριμένο ρόλο αναμένεται να εκτελέσει το σχετικό σύνολο καθηκόντων και

να λάβει αποφάσεις που ταιριάζουν σε αυτόν τον ρόλο (Rogers & Molnar, 1976). Σε πολλές περιπτώσεις, οι ρόλοι αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και (επανα-)σχεδιάζονται από πάνω προς τα κάτω από διευθυντές ή εργοδότες για να αντιμετωπίσουν τις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Ωστόσο, τα ακριβή όρια ρόλων συχνά δεν καθορίζονται σωστά από τους διαχειριστές ή τους εργοδότες (Kahn et al., 1964), με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, να πρέπει να καθορίσουν τον δικό τους ρόλο.

Η βιβλιογραφία σχετικά με τον ορισμό του ρόλου ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τα όρια του ρόλου τους εντός της οργάνωσής τους και συχνά χρησιμοποιείται για να διακρίνει τον ρόλο από τη συμπεριφορά εκτός ρόλου, ειδικά σε σχέση με τη συμπεριφορά της οργανωτικής ιθαγένειας (Morrison, 1994; Sluss et al., 2011; Tepper et al., 2001). Οι εργαζόμενοι με την ίδια δουλειά μπορούν να διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο καθορίζουν τα όρια του ρόλου τους. Όσο περισσότερες δραστηριότητες αντιλαμβάνονται ότι είναι σε ρόλο αντί για επιπλέον ρόλο, τόσο μεγαλύτερο είναι το αντιληπτό εύρος εργασίας τους και τόσο ευρύτερα καθορίζουν τον ρόλο τους (Morrison, 1994). Ως αποτέλεσμα, ο ορισμός του ρόλου μπορεί να οδηγήσει σε υπαλλήλους είτε να μειώσουν είτε να επεκτείνουν τις δραστηριότητές τους. Ο ορισμός του ρόλου μπορεί μερικές φορές να θεωρηθεί ως η πρώτη φάση της δημιουργίας ρόλων, η οποία μπορεί να οριστεί ως «εγκατάσταση και επακόλουθη αλλαγή ρόλων εντός των οργανισμών» (Sluss et al., 2011).

Σε αυτή τη μελέτη, εστιάζουμε στον καθορισμό ρόλου σε σχέση με την έκταση των εσωτερικών ορίων, στην οποία τα άτομα σφυρηλατούν συνδέσμους μεταξύ διαφορετικών τμημάτων ή ομάδων στην οργάνωσή τους (Perrone et al., 2003; Rosenkopf & Nerkar, 2001). Επειδή οι περισσότεροι ρόλοι είναι αναπόφευκτα συνδεδεμένοι με άλλους ρόλους εντός του οργανισμού, ο βαθμός στον οποίο ένας συγκεκριμένος ρόλος μπορεί να προσδιοριστεί εκτεταμένα (ή να δημιουργηθεί) εξαρτάται από τις συγκεκριμένες σχέσεις που σχετίζονται με αυτόν (Sluss et al., 2011). Λόγω αυτής της αλληλεξάρτησης, τα οργανωτικά μέλη που εκτελούν συγκεκριμένους ρόλους έχουν προσδοκίες από εκείνες των άλλων. Η αβεβαιότητα ως προς τον ρόλο και τα όριά του μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση ρόλων και ασάφεια ρόλων.

Πρώτον, η σύγκρουση ρόλων προκύπτει όταν οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν ασυνεπή ή ακόμη και ασυμβίβαστα αιτήματα σχετικά με το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται για να εκπληρώσουν σωστά το ρόλο τους (Biddle, 1986; House & Rizzo, 1972; Kahn et al., 1964; Rizzo et al., 1970). Δεύτερον, η ασάφεια του ρόλου μπορεί να προκύψει όταν οι εργαζόμενοι δεν έχουν ξεκάθαρη ιδέα για τα όρια του ρόλου τους ή ποια καθήκοντα και ευθύνες είναι μέρος αυτού (Biddle, 1986; Kahn et al., 1964). Τα άτομα συχνά βιώνουν ταυτόχρονα σύγκρουση ρόλων και ασάφειας ρόλων, επειδή οι ασυμβίβαστες προσδοκίες που σχετίζονται με τη σύγκρουση ρόλων μπορούν να αλληλεπιδράσουν με την αβεβαιότητα σχετικά με το ακριβές περιεχόμενο του ρόλου (Morris et al., 1979). Επιπλέον, μια αύξηση στη σύγκρουση ρόλων μπορεί να προκαλέσει αύξηση της ασάφειας ρόλων και αντίστροφα (Rogers et al., 1994).

Η σύγκρουση των ρόλων και η ασάφεια του ρόλου συνδέονται συχνά με ανεπιθύμητα αποτελέσματα τόσο για τα μεμονωμένα μέλη του όσο και για τον οργανισμό γενικότερα. Μπορούν να οδηγήσουν σε δυσαρέσκεια με τον ρόλο, μια παραμορφωμένη πραγματικότητα (Rizzo et al., 1970), μειωμένη ικανοποίηση, μειωμένη οργανωτική αποτελεσματικότητα (House & Rizzo, 1972), άγχος, χαμηλότερη δέσμευση και χαμηλότερη απόδοση (Jackson & Schuler, 1985; Tubre & Collins, 2000). Είναι δυνατόν να ελαχιστοποιηθεί η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια ρόλων με το σχεδιασμό ενιαίων άκαμπτα δομημένων οργανισμών στους οποίους όλοι οι ρόλοι περιγράφονται ρητά και όλα τα άτομα έχουν μόνο ένα ανώτερο. Εντούτοις, σε πολλά πλαίσια τέτοιες οργανωτικές δομές μπορεί να είναι λιγότερο κατάλληλες και οι δομές πολλαπλών ή διπλής ηγεσίας, με πολλές γραμμές εξουσίας, μπορεί να φαίνονται προτιμότερες. Όπως θα υποστηρίξουμε παρακάτω, παρόλο που τέτοιες δομές θα αυξήσουν την πιθανότητα σύγκρουσης ρόλων και ασάφειας ρόλου, τα επηρεαζόμενα άτομα μπορούν ταυτόχρονα να επωφεληθούν από τις προκύπτουσες ευκαιρίες για εκτεταμένο ορισμό ρόλου, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει θετικά τον οργανισμό στο σύνολό του.

4.2. Θεωρία ρόλων

Οι Rizzo et al (1970) καθόρισαν το ρόλο ως ένα σύνολο προσδοκιών για τη συμπεριφορά για μια θέση σε μια κοινωνική δομή. Οι προσδοκίες καθορίζουν τις απαιτήσεις συμπεριφοράς ή τα όρια που αποδίδονται στο ρόλο του ατόμου που

συμπληρώνει αυτήν τη θέση ή από άλλους που σύμφωνα με τους Hollenbeck και Ilgen, 1991 δήλωσαν ότι «οι τρόποι συμπεριφοράς που αναμένονται από ένα άτομο που κατέχει συγκεκριμένη θέση αποτελεί το ρόλο ... που σχετίζεται με τη θέση ». Ο ρόλος σχετίζεται με τις λειτουργίες των ατόμων και τη συμπεριφορά τους έναντι σε άλλους.

Οι ρόλοι είναι βασικές πτυχές της λειτουργικής λειτουργίας των εργαζομένων, καθώς περιλαμβάνει τις προσδοκίες των εργαζομένων και τι περιμένουν ο ένας από τον άλλο σε σχέση με τις λειτουργίες τους στον οργανισμό. Ένας ρόλος καθορίζει σαφώς τη συμβολή ενός ατόμου μέσα σε μια ομάδα. Δεν είναι εξατομικευμένη και επομένως δεν ορίζει τον χαρακτήρα του κατόχου. Εννοιολογικά, ένας ρόλος είναι ένα πρότυπο συμπεριφορών που αντιλαμβάνεται ο εργαζόμενος ως συμπεριφορές που αναμένονται (Ilgen & Hollenbeck &, 1990). Διαφορετικά, υποδηλώνει ένα σύνολο προσδοκιών σχετικά με τη συμπεριφορά για μια θέση σε μια κοινωνική δομή, δηλ. πώς αναμένεται να συμπεριφερθεί ένας ρόλος.

Οι Hartenian et al. (2011) αναφέρονται σε ρόλους όπως η αναμενόμενη συμπεριφορά των εργαζομένων μεταξύ τους, καθώς και οι θέσεις που κατέχουν στον οργανισμό. Οι Malik και Waheed (2010), δηλώνουν ότι οι ρόλοι περιλαμβάνουν τις προσδοκίες που έχουν οι εργαζόμενοι ο ένας τον άλλον και τις εργασίες που εκτελούν εντός του οργανισμού. Ορίζεται επίσης ως ένας συνδυασμός διαφορετικών εργασιών που ανατίθενται σε υπαλλήλους που αναμένεται να εκτελέσουν αυτές τις εργασίες με τον τρόπο των προσδοκιών του οργανισμού (Malik & Waheed, 2010).

Οι Hartenian et al. (2011) δήλωσαν ότι υπάρχουν τρεις τύποι ρόλων: (i) ο αναμενόμενος ρόλος που αναφέρεται στις προσδοκίες των άλλων (ii) ο αντιληπτός ρόλος που είναι ο ρόλος που πιστεύει το ίδιο το άτομο ότι έχει και το αναμένουν οι άλλοι από αυτόν και (iii) ο πραγματικός ή θεσπισμένος ρόλος που αναφέρεται στην οριστική συμπεριφορά που απεικονίζεται από τον ρόλο ενός ατόμου. Δήλωσε επίσης ότι ένα άτομο μπορεί να εκπληρώσει πολλαπλούς ρόλους εντός ενός οργανισμού και ότι οι οργανισμοί χρειάζονται όλους τους τύπους ρόλων για να είναι επιτυχημένοι. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έλλειψη σαφήνειας ρόλου αποτελεί εμπόδιο στην οργανωτική επιτυχία. Οι αλλαγές στους ρόλους οδηγούν σε σοβαρή ασάφεια ρόλου και σύγκρουση ρόλων, καθιστώντας δύσκολη τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι ρόλοι μπορούν να θεωρηθούν με δύο τρόπους: (α) ως προσδοκίες που έχει κανείς για την κοινωνική συμπεριφορά και (β) ως λειτουργίες ή θέσεις. Σε ένα οργανωτικό πλαίσιο, ο ρόλος είναι οι προσδοκίες που έχουν οι εργαζόμενοι μεταξύ τους. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν ομότιμες προσδοκίες, προσδοκίες που έχει ένας επιβλέπων από έναν δευτερεύοντα, ή προσδοκίες που έχει ένας υπάλληλος από τον διευθυντή του. Δεύτερον, οι ρόλοι είναι επίσης λειτουργίες (δραστηριότητες) ή θέσεις (θέσεις εργασίας) που εκτελούν οι εργαζόμενοι για τον οργανισμό. Εάν οι αναμενόμενοι και αντιληπτοί ρόλοι είναι διαφορετικοί, το άτομο βιώνει αμφιβολία ρόλου ή έλλειψη σαφήνειας ρόλου. Όταν οι αντιληπτοί ρόλοι διαφέρουν από τους ρόλους που ισχύουν (πραγματική κοινωνική συμπεριφορά και λειτουργία), το άτομο βιώνει σύγκρουση ρόλων (Hartenian et al., 2011).

Σύμφωνα με τους Hartenian et al. (2011), η επίπτωση της θεωρίας ρόλων είναι ότι τα άτομα, των οποίων οι αναμενόμενες συμπεριφορές είναι ασυνεπείς, γεγονός που υποδηλώνει την ύπαρξη σύγκρουσης ρόλων, θα αποδίδουν λιγότερο αποτελεσματικά σε σύγκριση με εκείνα των οποίων οι ρόλοι δεν βρίσκονται σε σύγκρουση. Ομοίως, ένα άτομο που δεν διαθέτει επαρκείς πληροφορίες (ασάφεια ρόλου) σχετικά με τον ρόλο του / της θα αντιμετώπιζε προβλήματα αντιμετώπισης, οδηγώντας επίσης σε έλλειψη ικανοποίησης, αυξημένο άγχος και λιγότερη απόδοση, αν και η ασάφεια του ρόλου έχει μεγαλύτερη επίδραση στην ικανοποίηση από τη σύγκρουση ρόλων (Rizzo et al., 1970).

Έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχουν αλλαγές στον ορισμό των ρόλων πιθανώς λόγω της ασάφειας στα όρια με αποτέλεσμα την αλληλεπικάλυψη ρόλων όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Ο ορισμός του ρόλου των Malik και Waheed (2010), ένας συνδυασμός διαφορετικών καθηκόντων που ανατίθενται σε υπαλλήλους που αναμένεται να εκτελέσουν αυτά τα καθήκοντα με τον τρόπο των προσδοκιών των οργανισμών καθορίζει κατάλληλα τις αλληλεπικαλυπτόμενες σχέσεις ρόλου μεταξύ του ακαδημαϊκού και του διοικητικού προσωπικού, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία.

Οι Katz και Kahn (1978) υποστηρίζουν ότι οι αντιληπτές προσδοκίες ενισχύουν την ατομική κατανόηση των συμπεριφορών που είναι απαραίτητες για την ικανότητα, έτσι ο ρόλος ενός ατόμου καθορίζεται από το σύνολο των προσδοκιών που λαμβάνονται. Όταν οι προσδοκίες που λαμβάνονται είναι ανεπαρκείς ή ασαφείς, το

άτομο θα βιώσει ασάφεια ρόλου και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκή αποδοτικότητα. Οι κακώς καθορισμένοι ρόλοι, οι ασαφείς οδηγίες και η αβεβαιότητα σχετικά με τη φύση ή την έκταση ενός ρόλου, ή πώς να ανταποκριθούν στις προδιαγραφές ρόλου είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι υπεύθυνοι ρόλων σε οργανισμούς. Υπάρχουν πολλοί τύποι θεωρίας ρόλων, αλλά για τους σκοπούς αυτής της μελέτης, η θεωρία οργανωτικού ρόλου που σχετίζεται με τη μελέτη, εξετάζεται στην επόμενη ενότητα.

4.3. Οργανωσιακή θεωρία ρόλων

Ένας οργανισμός είναι μια συλλογή ατόμων που εκπληρώνουν συγκεκριμένους ρόλους προκειμένου να επιτύχουν οργανωτικούς στόχους. Ένας οργανισμός είναι ξεχωριστός και τα όριά του καθορίζονται από τη σχέση και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης που πραγματοποιούνται σε μια συνεχή διαδικασία. Είναι «ένα ανοιχτό σύστημα. ένα σύστημα ρόλων» που αποτελείται από την ακολουθία δραστηριοτήτων που προσανατολίζονται στην πραγματοποίηση των οργανωτικών στόχων (Kahn et al. 1964, σελ. 388). Σιωπηρά, οι σχέσεις σε οργανισμούς είναι σχέσεις μεταξύ ρόλων και όχι μεταξύ ανθρώπων.

Η θεωρία οργανωτικού ρόλου ασχολείται με το ρόλο των επίσημων οργανισμών και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αλληλοσυνδέονται εντός αυτών των οργανισμών (Kahn et al., 1964; Katz & Kahn, 1978) και χρησιμοποιείται για επιχειρηματικές εφαρμογές και μεταξύ ψυχολόγων και κοινωνιολόγων που ενδιαφέρονται για την οργανωτική θεωρία. Δεδομένου ότι οι οργανισμοί είναι συστήματα ρόλων (Katz & Kahn, 1978) που εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση των μελών του συστήματος, αυτή η οπτική γωνία της θεωρίας ρόλων δίνει χώρο για σύγκρουση ρόλων και ασάφεια ρόλου που θα μπορούσε να αναμένεται να έχει αρνητικές συνέπειες στα οργανωτικά αποτελέσματα.

Η εργασιακή συμπεριφορά σε οργανισμούς καθοδηγείται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν σε όλο το σύστημα ρόλων, δηλαδή αποτελείται από τις «συμπεριφορές ρόλου των μελών της, τους κανόνες που καθορίζουν και τιμωρούν αυτές τις συμπεριφορές και τις αξίες στις οποίες ενσωματώνονται οι κανόνες (Katz & Kahn 1978, σελ. 43). Η κλασική οργανωτική θεωρία υποστηρίζει ότι κάθε κάτοχος ρόλου σε έναν οργανισμό πρέπει να έχει ένα καθορισμένο σύνολο καθηκόντων και ευθυνών που του γνωστοποιούνται από τον υπεύθυνο ορισμού των ρόλων (Rizzo et

al., 1970). Όταν υπάρχουν αποκλίσεις στις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των ρόλων, δημιουργείται ασάφεια και σύγκρουση ρόλων που είναι μεταξύ των πιο ευρέως μελετημένων μεταβλητών ρόλων.

4.4. Αντίληψη του ρόλου

Έχοντας κατανοήσει την έννοια του ρόλου, η κατανόηση της αντίληψης θα ρίξει φως στη συζήτησή μας. Η κοινωνική αντίληψη έχει οριστεί διαφορετικά από διαφορετικούς μελετητές. Σύμφωνα με τους Quick και Nelson (1997, σελ.83-84) «η κοινωνική αντίληψη είναι η διαδικασία ερμηνείας πληροφοριών για ένα άλλο άτομο». Η αντίληψη του ατόμου για μια συγκεκριμένη κατάσταση διαφέρει ανάλογα με την κατανόηση και την ερμηνεία του ατόμου. Η αντίληψη είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο σε συνεργασία και κοινή προσπάθεια. Η αρνητική αντίληψη είναι εμπόδιο στη συνεργασία και επομένως στην παραγωγικότητα καθώς δημιουργεί μια κουλτούρα που εμποδίζει παραγωγικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδων. Το αντίστροφο συμβαίνει όταν η αντίληψη είναι θετική.

Με βάση την παραπάνω υποβολή, η αντίληψη ρόλου σημαίνει το βαθμό σαφήνειας ή ασάφειας ενός μεμονωμένου ρόλου. Οι Hartenian et al. (2011) επιβεβαιώνουν ότι η ασάφεια ρόλων και η σύγκρουση ρόλων είναι ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικά των αντιλήψεων ρόλων. Καθορίζουν τις αντιλήψεις ρόλων ως τις πεποιθήσεις των ανθρώπων για τη δουλειά τους και πώς να τις εκτελούν. Υποθέτουν και υποστηρίζουν με βάση το αποτέλεσμα της μελέτης τους ότι η ασάφεια ρόλων είναι προηγούμενο στη σύγκρουση ρόλων. Σε αυτήν τη μελέτη λοιπόν, το ερωτηματολόγιο Role Perception του Rizzo et al. (1970) που περιέχει τις κλίμακες «σύγκρουση ρόλων και ασάφεια ρόλου» θα χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της αντίληψης των εκπαιδευτικών. Αυτά τα μέτρα έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση των αντιλήψεων του ρόλου σε προηγούμενες μελέτες (Taylor & Klumper, 2012; Chiaburu & Marinova, 2012).

4.5. Ασάφεια ρόλων

Η ασάφεια του ρόλου έχει οριστεί ως η έλλειψη σαφήνειας των σχεδίων και των στόχων και η αβεβαιότητα σχετικά με την αρχή ή τη γνώση σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης των καθηκόντων (ρόλοι) (Rizzo et al., 1970). Οι Sinha & Subramanian (2012) αναφέρονται στην ασάφεια των ρόλων ως ο βαθμός αβεβαιότητας που αντιλαμβάνεται κατά την εκπλήρωση των απαιτήσεων ρόλου ή την απουσία

προβλεψιμότητας σχετικά με το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς ρόλου. Ο Onyemah (2008) καθόρισε την ασάφεια του ρόλου ως την αβεβαιότητα του υπαλλήλου για το τι περιμένουν τα μέλη του ρόλου του / της, ενώ ο Shoemaker (1999) βλέπει την ασάφεια του ρόλου ως αντίστροφη της σαφήνειας του ρόλου.

Σύμφωνα με τους Hartenian et al. (2011), η ασάφεια ρόλων είναι οι διαφορές μεταξύ των αναμενόμενων και των αντιληπτών ρόλων ή της απουσίας σαφήνειας ρόλων. Η σαφήνεια του ρόλου ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο οι ρόλοι των εργαζομένων κοινοποιούνται και κατανοούνται σαφώς από αυτούς. Σε μια μελέτη των σχέσεων της σύγκρουσης ρόλων, της ασάφειας ρόλων και της σύγκρουσης μεταξύ της εργασίας και της οικογένειας με διαφορετικές πτυχές της ικανοποίησης από την εργασία, οι Rizzo et al. (1970) επεσήμανε ότι η αντιληπτή έλλειψη σαφήνειας προηγείται της ασάφειας του ρόλου. Η σαφήνεια του ρόλου έχει οριστεί εννοιολογικά από τους Rizzo et al. (1970) ως βαθμός στον οποίο ένας εργαζόμενος γνωρίζει τι αναμένεται από αυτόν για την επαρκή εκτέλεση των καθηκόντων του και των καθηκόντων του.

Η ασάφεια του ρόλου προκύπτει όταν ένας εργαζόμενος λαμβάνει ασαφείς οδηγίες σχετικά με τα καθήκοντα και τις ενέργειές του, οδηγώντας σε εργασιακό άγχος. Λέγεται ότι υπάρχει όταν ένας υπάλληλος λαμβάνει ασαφείς και ασαφείς προσδοκίες που οδηγούν σε αβεβαιότητα για το τι αναμένεται από αυτόν. Οι εργαζόμενοι λέγεται ότι αντιμετωπίζουν ασάφεια ρόλου όταν λαμβάνουν ταυτόχρονες και αντιφατικές προσδοκίες από τους συναδέλφους τους, καθιστώντας δύσκολο για αυτούς να ολοκληρώσουν τα καθήκοντά τους (Katz & Kahn, 1978). Η ασάφεια του ρόλου αναφέρεται σε «... έλλειψη σαφήνειας στην κατανόηση των προσδοκιών ή των συνταγών που υπάρχουν για έναν συγκεκριμένο ρόλο» (Rahim, 2011, σελ.71). Σύμφωνα με τους Katz και Kahn (1978), είναι μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο δεν έχει σαφήνεια για το τι περιμένει ο ένας από τον άλλο, κακώς καθορισμένους ρόλους και ότι οδηγεί σε σύγκρουση ρόλων.

Σύμφωνα με τους Kahn, et al. (1964), η ασάφεια ρόλων είναι μια μορφή ανεπαρκούς αποστολής ρόλων που είναι «άμεση συνάρτηση της ασυμφωνίας μεταξύ των πληροφοριών που διαθέτει το άτομο και εκείνης που απαιτείται για την επαρκή εκτέλεση του ρόλου του» (σελ. 73) . Προχώρησαν στη συνέχεια για να δηλώσουν ότι ένα άτομο θα βιώσει άγχος, λιγότερη ικανοποίηση και θα αποδώσει λιγότερο αποτελεσματικά όταν οι αναμενόμενες συμπεριφορές τους είναι ασυνεπείς,

συγγέοντας και συγκρουόμενες από ότι όταν οι προσδοκίες που τους επιβάλλονται είναι κάπως σαφείς και συνεπείς. Υπάρχει η πιθανότητα πιέσεων με τη μορφή σύγκρουσης ρόλων και ασάφειας ρόλου μεταξύ εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών καθώς παλεύουν να επιτύχουν συναίνεση στη θεσμική διαχείριση καθώς έρχονται σε επαφή με ομάδες εντός και εκτός του οργανισμού.

Η ασάφεια του ρόλου είναι η έκταση της έλλειψης σαφών πληροφοριών που συνδέονται με έναν ρόλο και την αβεβαιότητα του αποτελέσματος της απόδοσης ρόλου ενός ατόμου. Οι Hsieh & Hsieh (2003) υποστηρίζουν ότι η ασάφεια του ρόλου θα μπορούσε να οφείλεται σε ανεπαρκή πληροφόρηση σχετικά με το ρόλο ενός υπαλλήλου ή την έλλειψη κατανόησης του τι αναμένεται από αυτόν. Αυτός ο ορισμός συμφωνεί με την άποψη του Idris (2011) που καθορίζει την ασάφεια του ρόλου ως όταν ένα άτομο στερείται σαφούς εξουσίας ή γνώσης σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης των ρόλων του. Οι Schulz και Auld (2006) υποστηρίζουν ότι η ασάφεια του ρόλου είναι αποτέλεσμα της ασαφούς κατανομής της εξουσίας, της ιεραρχίας, των καθηκόντων ή των δραστηριοτήτων του ατόμου. Οι Yongkang et al. (2014) καθόρισε την ασάφεια ρόλου ως το βαθμό ασάφειας των προσδοκιών ρόλου, το μέσο εκπλήρωσης των προσδοκιών ρόλου και την ποιότητά του ρόλου.

Σε γενικές γραμμές η ασάφεια των ρόλων μπορεί να πάρει τέσσερις διαστάσεις περιλαμβάνοντας την ασάφεια:

- 1) στόχου/προσδοκία ευθύνης, δηλαδή τι πρέπει να γίνει; τι αναμένεται;
- 2) διαδικασίας, που αφορά τον τρόπο που πρέπει να γίνουν τα πράγματα
- 3) προτεραιότητας, δηλαδή τον χρόνο και την σειρά που πρέπει να γίνουν τα πράγματα
- 4) συμπεριφοράς, που αφορά τον τρόπο που ενδέχεται να αντιδράσει το άτομο στις εκάστοτε καταστάσεις.

Παράγοντες που ενδέχεται να εκφέρουν ασάφεια ρόλων στα πλαίσια ενός οργανισμού είναι: α) η πολυπλοκότητα και το μέγεθος του, που ξεπερνούν το εύρος κατανόησης του ατόμου, β) η ταχεία ανάπτυξη του, συνοδευόμενη από συχνές διαφοροποιήσεις, γ) η τεχνολογική ανάπτυξη που δημιουργεί αλλαγές και στην κοινωνική δομή, δ) οι συχνές εναλλαγές του προσωπικού που διαταράσσουν τις αναμεταξύ τους σχέσεις, ε) οι νέες απαιτήσεις από τα μέλη του, ως συνέπεια των

αλλαγών στο περιβάλλον του οργανισμού και στ) οι αλλαγές στη φιλοσοφία της διοίκησης με την επιβολή περιορισμών στη ροή της πληροφορίας διαμέσου του οργανισμού (Kahn et al, 1964).

4.6. Σύγκρουση ρόλων

Η σύγκρουση ρόλου συμβαίνει όταν οι ευθύνες που ανατίθενται σε έναν κάτοχο ρόλου είναι σε σύγκρουση. Ο Katz και ο Kahn χαρακτήρισαν τη σύγκρουση ρόλων ως «την ταυτόχρονη εμφάνιση δύο ή περισσότερων συνόλων πιέσεων έτσι ώστε η συμμόρφωση με το ένα να δυσχεραίνει τη συμμόρφωση με το άλλο» (1966, σελ. 184). Αυτό συνεπάγεται ότι όταν η καθοδήγηση για έναν συγκεκριμένο ρόλο έρχεται σε διένεξη ή λαμβάνεται από πολλούς αποστολείς, το εστιακό άτομο θα αντιμετωπίσει σύγκρουση ρόλων. Ορίστηκε από τους Rizzo et al. (1970) ως αντιφατικοί ρόλοι που έχουν τα άτομα σε έναν οργανισμό και σημείωσαν ότι τα αντικείμενα σύγκρουσης ρόλων συμφωνούν με τη συμπεριφορά ρόλου και επομένως σχετίζονται με τα στοιχεία της ασάφειας ρόλων που προβλέπουν το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς κάποιου.

Οι Cooper et al. (2001) αναφέρθηκαν στη σύγκρουση ρόλων που αντικατοπτρίζει ασυμβίβαστα αιτήματα σε άτομα που οδηγούν σε αρνητική συναισθηματική αντίδραση ως αποτέλεσμα της αντιληπτής ανικανότητας ή της αναποτελεσματικότητας στην απόδοση της εργασίας. Σύμφωνα με τον Johnson (2003), η σύγκρουση ρόλων προκύπτει όταν ένα εστιακό άτομο αναμένεται να αναλάβει καθήκοντα που θεωρούσε ότι δεν ήταν μέρος των ρόλων του, να εκτελέσει εργασίες που δεν αντιστοιχούν στις προσωπικές αξίες ή πεποιθήσεις του ή όταν ο χρόνος που έχει διατεθεί για την ολοκλήρωση της εργασίας δεν είναι αρκετό. Αυτό συμφωνεί με την ιδέα του Rizzo et al. (1970) της αρχής της αλυσίδας διοίκησης και της ενότητας της διοίκησης ότι: μια ενιαία ροή εξουσίας προάγει την ικανοποίηση από την εργασία και ότι ένα άτομο θα πρέπει να λαμβάνει κατεύθυνση μόνο από ένα άτομο σχετικά με το ρόλο του.

Ο Pandey και ο Kumar (1997, σελ.191) καθόρισαν τη σύγκρουση ρόλων «ως μια κατάσταση πνεύματος ή εμπειρίας ή αντίληψης του ρόλου που έχει αναλάβει η ταυτόχρονη εμφάνιση δύο ή περισσότερων προσδοκιών ρόλου, έτσι ώστε η συμμόρφωση με το ένα να συμμορφώνεται με το άλλο πιο δύσκολα. Σύμφωνα με

τους Hartenian et al. (2011) η σύγκρουση ρόλων υφίσταται όταν υπάρχει διαφορά μεταξύ των αντιληπτών ρόλων και των θεσμοθετημένων ρόλων.

Η σύγκρουση ρόλου συμβαίνει όταν ένα άτομο σε έναν οργανισμό απαιτείται να εκτελέσει μια εργασία που δεν ταιριάζει με την εμπειρία, τα ενδιαφέροντα, τους στόχους και τις αξίες του ή εάν υπάρχει σημαντική αναντιστοιχία μεταξύ της προσδοκίας του ρόλου του και του τι απαιτείται από τον οργανισμό. Είναι «η ταυτόχρονη εμφάνιση δύο (ή περισσότερων) ομάδων πιέσεων έτσι ώστε η συμμόρφωση με το ένα να δυσχεραίνει τη συμμόρφωση με το άλλο» (Kahn et al. 1964, σελ.191). Σύμφωνα με αυτούς, η σύγκρουση ρόλων πηγάζει από τη θέση του καθήκοντος για τον οποίο είναι υπεύθυνος ο ρόλος. Οι Yongkang et al. (2014) περιέγραψε τη σύγκρουση ρόλων ως όταν τα άτομα αντιμετωπίζουν ασυμβίβαστες προσδοκίες ρόλου σχετικά με τα καθήκοντά τους.

Σύμφωνα με τον Judeh (2011), η σύγκρουση ρόλων μπορεί να προκύψει σε μια κατάσταση όπου δύο εργαζόμενοι έχουν διαφορετικές απόψεις για τη δουλειά τους με αποτέλεσμα αντικρουόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες, οδηγώντας έτσι σε ασυμβίβαστες αποφάσεις. Αυτό συμφωνεί με τους Rizzo et al., (1970) που επεσήμαναν ότι η σύγκρουση ρόλων προκύπτει όταν ένα άτομο υπόκειται σε συγκρουόμενα σύνολα προσδοκιών και απαιτήσεων στον οργανισμό ή όταν υπάρχει παραβίαση της αρχής της αλυσίδας της διοίκησης. Ο Ivancevich (2008) βλέπει τη σύγκρουση ρόλων ως μια κατάσταση κατά την οποία ένας κάτοχος ρόλων σχίζεται από αντικρουόμενα αιτήματα από έναν επιβλέποντα για μια δουλειά και την πίεση να συνεργαστεί με άτομα με τα οποία είναι ασύμβατοι.

Ο ορισμός του Judez (2011) που βλέπει τη σύγκρουση ρόλων ως μια κατάσταση κατά την οποία δύο εργαζόμενοι έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την εργασία τους με αποτέλεσμα αντικρουόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες που οδηγούν σε ασυμβίβαστες αποφάσεις σε αυτή τη μελέτη. Η επιλογή δικαιολογείται από τις επικρατούσες αναφορές των σχέσεων ρόλου μεταξύ του ακαδημαϊκού και του διοικητικού προσωπικού που καταγράφονται στη βιβλιογραφία ως ότι έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις και προσέγγιση στην εργασία.

4.7. Φόρτος εργασίας

Ο φόρτος εργασίας εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ασυνέπεια μεταξύ του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωση της εργασίας και του διαθέσιμου χρόνου για αυτούς. Η ασυνέπεια του χρόνου σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που πρέπει να κάνουν στον καθορισμένο χρόνο, κάτι που μπορεί να είναι η πιο σημαντική αιτία για σύγκρουση ρόλων (Rizzo et al., 1970). Φόρτος εργασίας ορίζεται ως το στοιχείο που περιλαμβάνει τον αριθμό των ωρών εργασίας, τις ευθύνες στην εργασία και εργασίες που υπερβαίνουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες των εργαζομένων (Ismail et al., 2010). Επίσης, αρκετοί ερευνητές, έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχει διάκριση μεταξύ της πραγματικής ποσότητας εργασίας και της αντίληψης του ατόμου που έχει για τον φόρτο εργασίας ο οποίος του αναλογεί. Ο φόρτος εργασίας μπορεί επίσης να ταξινομηθεί ως ποσοτικός (ποσό της εργασίας που πρέπει να γίνει) ή ποιοτικός (η δυσκολία της εργασίας) (Jensen et al., 2013).

Ένας υπάλληλος αισθάνεται υπερφορτωμένος όταν οι προσδοκίες για εργασία υπερβαίνουν τους πόρους του (π.χ. χρόνος) ή την προσωπική τους ικανότητα (Jensen et al., 2013). Ο φόρτος εργασίας συχνά συγκρίνεται με τη σύγκρουση ρόλων, η οποία υπάρχει όταν ένα άτομο βιώνει πιέσεις σε έναν ρόλο που είναι ασυμβίβαστες με τις πιέσεις που υπάρχουν σε άλλο ρόλο (Rizzo et al., 1970). Ενώ η σύγκρουση ρόλων και ο φόρτος εργασίας αλληλεπικαλύπτονται, είναι διαφορετικές έννοιες. Ο φόρτος εργασίας μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση ρόλων, όταν οι απαιτήσεις εργασίας ενός ρόλου καθιστούν δύσκολη την εκπλήρωση των απαιτήσεων ενός άλλου ρόλου (Coverman, 1989). Ο φόρτος εργασίας μπορεί να θεωρηθεί ως ένας βιοψυχοκοινωνικός παράγοντας, έτσι ώστε οποιαδήποτε αύξηση του φόρτου εργασίας όχι μόνο αυξάνει την απουσία, αλλά είναι επίσης ένας παράγοντας που οδηγεί στην απόσυρση των εργαζομένων από το εργασιακό τους περιβάλλον και, ως εκ τούτου, στις αλλαγές της σταδιοδρομίας και της επαγγελματικής τους ζωής (Jensen et al., 2013).

Κεφάλαιο 5. Έρευνα στη διαχείριση συγκρούσεων

5.1. Διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

Οι συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η διευθέτησή τους είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα, διότι αυτό επηρεάζει αφενός την αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και αφετέρου την αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Οι Goksoy και Argon (2016) θεωρούν ότι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών οι οποίες πηγάζουν από τις αξίες και τις συμπεριφορές τους, η απουσία αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι πολιτικές ιδεολογίες τους όπως επίσης και ζητήματα οργάνωσης μέσα στις σχολικές μονάδες, αποτελούν τις κυριότερες αιτίες συγκρούσεων μέσα σ' αυτές. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι κάποιες από τις σημαντικότερες πηγές πρόκλησης οργανωσιακών συγκρούσεων είναι η έλλειψη σεβασμού, η παρανόηση των πληροφοριών που λαμβάνουν καθώς και η αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των υπολοίπων συνάδελφων τους. Επίσης, συγκρούσεις στις εκπαιδευτικές μονάδες μπορούν να προκληθούν από την περιορισμένη αντοχή και υπομονή των εκπαιδευτικών, από τις προσωπικές τους φιλοδοξίες, από την αδυναμία να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και από τις υψηλές προσδοκίες που έχουν από τους άλλους. Τέλος, αιτίες συγκρούσεων μέσα στις σχολικές μονάδες αποτελούν η μη ύπαρξη διακριτών ρόλων, η μεροληπτική στάση των διευθυντών απέναντι σε κάποιους εκπαιδευτικούς καθώς και η μη τήρηση των κανόνων.

Όπως σε κάθε οργανισμό, έτσι και οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μία σχολική μονάδα έχει τις θετικές και τις αρνητικές πτυχές. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται διάφορες έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο των σχολείων προκειμένου να διαφανούν οι συνέπειες των οργανωσιακών συγκρούσεων. Η έρευνα των Biutha et al. (2013) με πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα, αποτελεί μία από τις έρευνες που έγιναν με σκοπό να εξετάσει τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες. Έτσι, διαπίστωσαν, ότι κάποιοι διευθυντές σχολικών μονάδων εξέφρασαν την επιθυμία να εγκαταλείψουν τα διοικητικά τους καθήκοντα λόγω των έντονων προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίζουν. Επίσης, οι διευθυντές

εξέφρασαν αδυναμία ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν τα συγκεκριμένα προβλήματα αποτελεσματικά. Άλλη μία αρνητική πτυχή των συγκρούσεων μέσα στις σχολικές μονάδες είναι η έλλειψη πειθαρχίας από την πλευρά μαθητών λόγω παραδειγματισμού τους από τους εκπαιδευτικούς, οι εντάσεις που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η χαμηλή επίδοση των μαθητών.

Σε αντιδιαστολή, οι Mohamad Johdi & Aritree, (2012) θεωρούν ότι οι συγκρούσεις που πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη τους. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, υποστηρίζουν, ότι πρέπει να εμπλακούν στη διαχείριση των συγκρούσεων με ενεργό τρόπο τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Το εργασιακό περιβάλλον βελτιώνεται με την ενεργή συμμετοχή όλων των μελών στη διαχείριση των συγκρούσεων. Αυτό συμβαίνει, διότι μέσα από τις συγκρούσεις αυξάνεται το επίπεδο εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ τους. Βάσει της συγκεκριμένης έρευνας διαφαίνεται ότι με την επίλυση των συγκρούσεων αφενός βελτιώνονται οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών και αφετέρου βελτιώνεται το κλίμα που υπάρχει μέσα στη σχολική μονάδα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι πάρα πολύ σημαντική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αφενός το σχολείο να γίνει πιο ανταγωνιστικό και αφετέρου μπορεί να οδηγήσει τη σχολική μονάδα σε μία νέα κατάσταση αυξημένης παραγωγικότητας. Η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός είναι αξίες που επικρατούν σε ένα περιβάλλον εργασίας το οποίο έχει δημιουργηθεί, εφόσον οι συγκρούσεις έχουν αντιμετωπιστεί με τον σωστό τρόπο. Η ύπαρξη τέτοιων αρχών, τονώνουν το ομαδικό πνεύμα και αυξάνουν την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτά τα αποτελέσματα επιτυγχάνονται μέσα από τη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων (Mohamad, Johdi & Aritree, 2012).

Για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων μέσα στις σχολικές μονάδες, οι Johdi και Aritree (2012) υποστήριξαν μέσα από την έρευνα τους ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές. Παραδείγματος χάρη, οι διευθυντές επιλέγουν πάντα την τεχνική εκείνη την οποία θεωρούν ότι είναι κατάλληλη τη δεδομένη στιγμή και ότι θα επιτρέψει τη σωστή διαχείριση της σύγκρουσης. Αυτές οι τεχνικές είναι: α) η συζήτηση σε βάθος με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι

θέσεις τους και ουσιαστικά να εκφραστούν οι αιτίες της πρόκλησης της σύγκρουσης, β) η διαπραγμάτευση μέσω της οποίας γίνεται προσπάθεια ώστε να ικανοποιηθούν όλοι οι συμβαλλόμενοι και γ) η ομαδική λήψη απόφασης προκειμένου να αντιμετωπιστεί η σύγκρουση. Αυτή πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο μέσα από ψηφοφορία σε συνεδριάσεις.

Η έρευνα της Saiti (2014) αποτελεί μία από τις έρευνες που διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται εφικτή η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον της Ελλάδας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Αττική, σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη συμμετοχή 414 εκπαιδευτικών. Δύο από βασικότερους παράγοντες, σύμφωνα με τα ευρήματά της, για τη δημιουργία μίας επικοινωνιακής στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες, αποτελούν η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και η συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2014) κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση. Οι συγκεκριμένοι, πραγματοποίησαν έρευνα σε 27 διευθυντές της 9ης και η 45ης Περιφέρειας Π.Ε Σχολικών Συμβούλων Αττικής. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, διαπιστώθηκε ότι για τη διαχείριση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, το καλύτερο μέσο αποτελεί η συνεργασία. Στην έρευνα του Φιλίππου (2016), η συνεργασία φαίνεται επίσης ν' αποτελεί την τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν και οι διευθυντές που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα, ενώ ακολουθούν ο συμβιβασμός και η εξομάλυνση. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 26 Διευθυντές και 102 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Π.Ε Θεσσαλονίκης.

Οι Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015) μέσα από τη δική τους έρευνα, και οι ίδιοι εντόπισαν τις βασικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικές μονάδες προκειμένου να επιλύσουν τις συγκρούσεις. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα, έγινε ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση. Στην ποιοτική έρευνα υπήρξε συμμετοχή 10 διευθυντών ενώ στην ποσοτική 92 εκπαιδευτικών (διευθυντών, δασκάλων και άλλων εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι α) η συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου αποτελεί την κυριότερη τεχνική που υιοθετείται με στόχο τη διαχείριση των συγκρούσεων ούτως ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να εκφράσουν ανάγκες και επιθυμίες σε βαθμό που είναι αποδεκτό και από τους υπόλοιπους. β) Ο συμβιβασμός αποτελεί τη δεύτερη τεχνική που υιοθετείται με κυρίαρχο στοιχείο αυτό της διαπραγμάτευσης η οποία καταλήγει σε

μία μέση λύση, η οποία εν μέρει και ως ένα βαθμό, ικανοποιεί όλους. γ) Η παραχώρηση αποτελεί την τρίτη τεχνική. Εδώ, όλοι οι εμπλεκόμενοι υποχωρούν και συμμορφώνονται με όσα τους προσφέρονται. δ) Η χρήση της εξουσίας αποτελεί την τέταρτη τεχνική, όπου ο διευθυντής του σχολείου έχει τον κυρίαρχο λόγο και επιβάλλει την επίλυση της σύγκρουσης. ε) Τέλος, η αποφυγή αποτελεί την πέμπτη τεχνική οποία λειτουργεί ως ελπίδα για την αυτόματη επίλυση του προβλήματος. Σ' αυτό το σημείο πρέπει οπωσδήποτε να πούμε ότι βάσει των ερευνών των Μητσαρά και Ιορδανίδης (2015), του Φιλίππου (2016), της Saiti (2014) και των Πατσαλάκη και Παπουτσάκη (2014) διαφαίνεται, ότι αρκετές σχολικές μονάδες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις και όχι να τις αποφύγουν. Σύμφωνα με τους Johdi και Aritree (2012), αυτό, μπορεί να ενδυναμώσει τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και τη σχολική μονάδα.

Τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών επιβεβαιώνει και αυτή των Σαΐτη, Ιορδανίδη & Μπάκα (2012). Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες σύγκρουσης στο σχολικό οργανισμό. Συμμετείχαν 1400 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα ανέδειξε ως σημαντικότερες αιτίες συγκρούσεων τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών, το αρνητικό κλίμα, την κακή επικοινωνία, τις συχνές απουσίες εκπαιδευτικών, την έλλειψη συνοχής του Συλλόγου Διδασκόντων και την αδυναμία συνεργασίας με τον/την διευθυντή/τρια. Συγχρόνως κατέδειξε πως οι διενέξεις είναι συχνότερες στους πολυπληθείς Συλλόγους Διδασκόντων.

Επιμέρους πιο πρόσφατες έρευνες επικεντρώθηκαν στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μπαζικά, 2015; Τσιόπα, 2010; Χατζηρήστου, 2018), ενώ κάποιες έχουν συσχετίσει τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων των διευθυντών με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών (Δοξαριώτης, 2018). Επίσης, στην έρευνα του Λεπίδα (2012) διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ενδοσχολικές συγκρούσεις και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις εν λόγω στάσεις, ενώ στην έρευνα της Χατζηρήστου (2018) μελετήθηκε η επίδραση του φύλου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τρόπο διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων. Τέλος, σε έρευνα του Τσιάπρα (2018) διερευνήθηκε η σχέση της ηγεσίας και ο ρόλος της στη διαχείριση συγκρούσεων και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών,

ενώ η Καρακάξα (2018) διερεύνησε τις στρατηγικές διαχείρισης σχολικών συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις συσχέτισε

5.2. Διαχείριση συγκρούσεων, αφοσίωση και προβλήματα ρόλων

Ο Koustelios και Kousteliou (1998), σε μια μελέτη Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανέφεραν αρνητικούς συσχετισμούς μεταξύ της σύγκρουσης ρόλων και της ασάφειας ρόλων από τη μία πλευρά και της ικανοποίησης και της αφοσίωσης με την εργασία από την άλλη. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλά επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης. Στην Ελλάδα υψηλά επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης παρατηρήθηκαν στην πρόσφατη έρευνα των Iordanidis, Tsakiridou και Sagiadinou (2014) και Παπαζαφειρόπουλου (2012).

Οι Tjosvold et al. (2001) έδειξαν ότι η αφοσίωση συσχετίστηκε θετικά με μια ειρηνική επίλυση διαχείρισης συγκρούσεων και συμπεριφορές προσανατολισμένες στην ομάδα. Τόνισαν ότι όταν τα εμπλεκόμενα μέρη συζήτησαν τις αντιτιθέμενες απόψεις τους ανοιχτά και συνεργατικά, όχι μόνο επιτυγχάνουν τους στόχους τους, αλλά ενισχύουν τη σχέση και την αφοσίωση τους προς τον οργανισμό.

Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα των Tjosvold et al. (2001) υποστηρίχθηκαν από τους Wong και Tjosvold (2002). Αυτοί οι συγγραφείς διαπίστωσαν επίσης ότι η δέσμευση προκαλεί συνεργατικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων παρά ανταγωνιστικές μεθόδους ή αποφυγή και ότι οι συνεργατικές στρατηγικές συγκρούσεων οδηγούν σε σχέσεις που ικανοποιούν τα ενδιαφερόμενα μέρη.

Στην έρευνα των Chandolia και Anastasiou (2020) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων συσχετίστηκε με την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης συγκρούσεων. Η ενδοϋπηρεσιακή ή προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών του σχολείου σε δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης συγκρούσεων, μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στα ελληνικά σχολεία. Τα αναμενόμενα οφέλη της αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων επεκτείνονται σε άλλες αλληλοεπιδρώντες παραμέτρους. Η έρευνα έδειξε ότι αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να δημιουργήσει

συνθήκες που θα βελτιώσουν το σχολικό κλίμα, την εργασιακή ικανοποίηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών καθώς και τη σχολική απόδοση.

5.3. Αποτίμηση των ερευνητικών δεδομένων

Οι περισσότερες έρευνες έως τώρα έχουν ως στόχο κατά κύριο λόγο την ανάδειξη του τύπου συγκρούσεων εντός μιας σχολικής μονάδας, τη διερεύνηση των στρατηγικών που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στη διαχείριση συγκρούσεων και την καταγραφή των αρνητικών ή θετικών συνεπειών τους. Αυτές οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι κυριότερες αιτίες που οδηγούν σε συγκρούσεις μέσα στις σχολικές μονάδες είναι η απουσία αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών οι οποίες πηγάζουν από τις αξίες και τις συμπεριφορές τους, οι πολιτικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών όπως επίσης και ζητήματα οργάνωσης μέσα σε αυτές (Goksoy & Argon, 2016; Mohamad Johdi & Aritree, 2012; Chandolia & Anastasiou, 2020). Επίσης, έχουν αναδείξει ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με μια ειρηνική επίλυση διαχείρισης συγκρούσεων και συμπεριφορές προσανατολισμένες στην ομάδα (Tjosvold et al., 2001; Wong & Tjosvold, 2002).

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των ερευνών στον Ελληνικό και στο διεθνή χώρο αφορά στην πρωτοβάθμια (Δημοτικά Σχολεία) ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015; Πατσαλάκη & Παπουτσάκη, 2014; Σαΐτη, Ιορδανίδη & Μπάκα, 2012; Ιορδανίδης, Tsakiridou και Sagiadinou, 2014; Tjosvold et al. 2001; Chandolia & Anastasiou, 2020) ενώ ελάχιστες δημοσιευμένες έρευνες έχουν διερευνήσει το φαινόμενο των εργασιακών συγκρούσεων στην προσχολική εκπαίδευση και στα Νηπιαγωγεία.

Από την ανασκόπηση των ερευνών προέκυψε ότι η έρευνα που συνδέει τη διαχείριση συγκρούσεων στα νηπιαγωγεία με τα προβλήματα ρόλων και την αφοσίωση των νηπιαγωγών είναι περιορισμένη.

Συμπερασματικά, οι συγκρούσεις στα νηπιαγωγεία - όπως και σε κάθε εργασιακό χώρο - είναι αναπόφευκτες. Μολονότι το θέμα των συγκρούσεων έχει διερευνηθεί στο παρελθόν, ενδιαφέρον παρουσιάζει να διερευνηθούν οι απόψεις των

Νηπιαγωγών σχετικά με τα προβλήματα ρόλων (σύγκρουση, ασάφεια και φόρτος εργασίας) καθώς και την αφοσίωση τους στο σχολείο και πως αυτά επηρεάζουν τις συγκρούσεις μέσα στον εργασιακό χώρο.

Κεφάλαιο 6. Αναγκαιότητα έρευνας. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

6.1. Αναγκαιότητα έρευνας

Ένας κοινωνικός οργανισμός όπως το σχολείο αποτελείται από έναν αριθμό ανθρώπων που επιδιώκουν να φέρουν εις πέρας συγκεκριμένα καθήκοντα μέσω της συνεργασίας. Κάθε άνθρωπος αποτελεί μια μονάδα σχέσεων και δράσεων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, δεδομένου ότι κάθε άτομο έχει τη δική του μοναδική προσωπικότητα που διαφέρει από τα υπόλοιπα όσον αφορά τις ικανότητες, τα κίνητρα, τις αξίες, τις γνώσεις, τις ανάγκες και τις εμπειρίες και πρέπει να συνεργάζεται και να συνυπάρχει με τα άλλα μέλη του οργανισμού, τότε οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών ενός οργανισμού είναι σχεδόν αναπόφευκτες. Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η διευθέτησή τους είναι ένα από τα σημαντικότερα, καθώς αυτό αφορά στην αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και στην αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Το φαινόμενο της σύγκρουσης στον εργασιακό χώρο, στον οποίο συναναστρέφονται και αλληλοεπιδρούν άτομα διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών στρωμάτων, με διαφορετικούς στόχους και ενδιαφέροντα, είναι αναπόφευκτο και φυσιολογικό (Ιορδανίδης, 2014). Το νηπιαγωγείο διαθέτει τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων οργανισμών. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αξιοποιεί δυνατότητες έχοντας ως βασικό στέλεχος διοίκησης την προϊσταμένη, η οποία καλείται να επιτελέσει ρόλο διαμεσολαβητικό και πολυδιάστατο εξασφαλίζοντας την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μια από τις βασικές της αρμοδιότητες είναι και η διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο, με στόχο την ισορροπία του οργανισμού και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Όμως, τα ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της συναφούς με το θέμα ερευνητικής αρθρογραφίας είναι περιορισμένα και, ως εκ τούτου, αναδύεται η ανάγκη για τη διενέργεια περαιτέρω ερευνών στο υποσύστημα αυτό της εκπαίδευσης.

6.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής της αφοσίωσης και των προβλημάτων των ρόλων στις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται αν:

- Το δημογραφικό προφίλ (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών) καθώς και το εργασιακό προφίλ (εμπειρία, σχέση εργασίας, πλήθος εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα και τύπος σχολικής μονάδας) σχετίζεται με την αφοσίωση στο σχολείο και τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.
- Οι διαστάσεις των προβλημάτων ρόλων (σύγκρουση, ασάφεια, φόρτος) σχετίζονται με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.
- Η αφοσίωση στο σχολείο σχετίζεται με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.
- Σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις που αφορούν σε προβλήματα ρόλων (σύγκρουση, ασάφεια, φόρτος) καθώς και η αφοσίωση στο σχολείο αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.

Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία έρευνας

7.1. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για τους σκοπούς αυτής της έρευνας είναι ποσοτική και ακριβέστερα επιλέχθηκε ως σχεδιασμός μια έρευνα συσχέτισης (correlational study). Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε δεδομένου ότι επιτρέπει στην έρευνα να αποκτήσει δεδομένα που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, να υποβληθούν σε στατιστική επεξεργασία και να παρουσιαστούν με τη μορφή πινάκων / γραφημάτων (Creswell, 2014). Η μέθοδος της έρευνας χρησιμοποιεί ένα ερωτηματολόγιο για τη λήψη άμεσων δεδομένων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ενώ οι συσχετίσεις δίνουν τη δυνατότητα να εξεταστεί εάν μια μεταβλητή επηρεάζει άλλες μεταβλητές. Επιπρόσθετα, η ποσοτική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε επειδή έχει υψηλότερο βαθμό αντικειμενικότητας, σε σύγκριση με την ποιοτική μέθοδο, λόγω της έλλειψης άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα (Creswell, 2014). Τέλος μια έρευνα συσχέτισης επιτρέπει να διεξαχθούν αναλύσεις με βάση τη συσχέτιση μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών, στην προκειμένη έρευνα διερευνήθηκε ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ προβλημάτων ρόλου, στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων και οργανωσιακής αφοσίωσης.

7.2. Εργαλεία έρευνας

Το μεθοδολογικό μέσο που χρησιμοποιείται για τους σκοπούς αυτής της έρευνας είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο. Αυτό το εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε για διάφορους λόγους (Singh, 2007; Dawson, 2009; Creswell, 2014): α) είναι χαμηλού κόστους, β) μπορεί να μετρήσει τις απόψεις των ερωτηθέντων, γ) μπορεί να συμπληρωθεί από τους ερωτηθέντες δ) μπορεί να διανεμηθεί σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων μέσω διαφόρων πλατφορμών (π.χ. post, e-mail), ε) ενισχύει την αντικειμενικότητα της έρευνας, καθώς ο ερευνητής δεν έχει άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες, ζ) Επιτρέπει επαγωγική στατιστική ανάλυση (π.χ. παλινδρόμηση, συσχετίσεις, έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων). Επιπλέον, προτιμήθηκε η δομημένη μορφή, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να συγκρίνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και να τις παρουσιάσει σε ομάδες. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε άλλες μελέτες, το οποίο θεωρείται ότι αυξάνει την αξιοπιστία του μεθοδολογικού οργάνου.

Το ερωτηματολόγιο διαχωρίστηκε σε τέσσερις ενότητες και δίνεται αναλυτικά στο Παράρτημα της εργασίας. Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου καταγράφηκαν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, τρέχουσα εργασιακή θέση και πρόσθετα προσόντα). Στη δεύτερη ενότητα του εργαλείου καταγράφηκε η άποψη των εκπαιδευτικών προσχολικής σχετικά με τα προβλήματα ρόλων που βιώνουν. Στη τρίτη ενότητα καταγράφηκε η άποψη των εκπαιδευτικών προσχολικής σχετικά με τις στρατηγικές που ακολουθούν σε περίπτωση εμφάνισης συγκρούσεων. Στη τέταρτη ενότητα καταγράφηκε η άποψη των εκπαιδευτικών προσχολικής σχετικά με την αφοσίωση που δείχνουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Οι πηγές των τριών ερωτηματολογίων (προβλήματα ρόλων, στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και αφοσίωση) και η αναλυτική περιγραφική τους παρουσιάζονται στη συνέχεια.

7.2.1 Ερωτηματολόγιο προβλημάτων ρόλων

Για την αξιολόγηση των προβλημάτων ρόλων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων των Rizzo House και Lirtzman (1970) η οποία έχει προσαρμοσθεί στα Ελληνικά από τους Κουστέλιος και Κουστέλιου (Σταλίκας και συν., 2002). Το εργαλείο αποτελείται από 23 ερωτήσεις που αξιολογούνται σε επταβάθμια κλίμακα Likert, από απόλυτα ψευδές (1) έως απόλυτα αληθές (7). Οι πρώτες 6 ερωτήσεις αξιολογούν τη ασάφεια ρόλου. Παραδείγματα ερωτήσεων είναι «Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου», «Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα» και «Οι επεξηγήσεις που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει είναι ξεκάθαρες». Οι ερωτήσεις 7 έως 14 αξιολογούν τη σύγκρουση ρόλων. Παραδείγματα ερωτήσεων είναι «Μου ανατίθενται εργασίες χωρίς να υπάρχει η ανθρώπινη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές», «Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά» και «Μου αναθέτουν εργασίες χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω». Οι ερωτήσεις 15 έως 23 αξιολογούν το φόρτο εργασίας. Παραδείγματα ερωτήσεων είναι «Αισθάνομαι ότι οι ευθύνες μου στη δουλειά μου αυξάνονται διαρκώς», «Θα ήθελα να είχα περισσότερη βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της δουλειάς μου» και «Στη δουλειά μου χρειάζεται να εργάζομαι ταυτόχρονα σε αρκετούς και εξίσου σημαντικούς τομείς».

7.2.2 Ερωτηματολόγιο διαχείρισης συγκρούσεων

Για τη διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Οργανωσιακής Σύγκρουσης του Rahim, Organizational Conflict Inventory-II, ROCI-II (Rahim, 1983· Rahim & Magner, 1995) μεταφρασμένη από τη Σινάνογλου (2018). Οι ερωτήσεις του εργαλείου αξιολογούνται βάση πενταβάθμιας κλίμακας Likert, από διαφωνώ απόλυτα (1) έως συμφωνώ απόλυτα (5). Οι ερωτήσεις αξιολογούν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (αποφυγή, επιβολή/ανταγωνισμός, συγκατάβαση/παραχώρηση, συμβιβασμός και ενσωμάτωση/συνεργασία). Οι ερωτήσεις 1, 4, 5, 12, 22, 23 και 28 αξιολογούν τη διάσταση της ενσωμάτωσης συνεργασίας (για παράδειγμα «Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές του διευθυντή μου, ώστε να καταλήξουμε σε μία απόφαση από κοινού»), οι ερωτήσεις 2, 10, 11, 13, 19 και 24 αξιολογούν τη διάσταση της συγκατάβασης/ παραχώρησης (για παράδειγμα «Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες του διευθυντή μου»), οι ερωτήσεις 7, 14, 15 και 20 αξιολογούν τη διάσταση του συμβιβασμού (για παράδειγμα «Προσπαθώ να βρίσκω μία μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν»), οι ερωτήσεις 3, 6, 16, 17, 26 και 27 αξιολογούν τη διάσταση της αποφυγής (για παράδειγμα «Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τον διευθυντή μου») και οι ερωτήσεις 8, 9, 18, 21 και 25 αξιολογούν τη διάσταση της επιβολής/ ανταγωνισμού (για παράδειγμα «Γενικά είμαι πολύ σταθερός/ή, όταν προωθώ την δική μου άποψη σε ένα θέμα»).

7.2.3 Ερωτηματολόγιο αφοσίωσης

Για τη διερεύνηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε ως βάση το εργαλείο Organizational Commitment Questionnaire – OCQ (Mowday & Steers, 1979).

Προσαρμογή στα ελληνικά: Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Σταφυλά, Σπυριδοπούλου και Τιλελή (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση 2002, σελ. 217-218). Αναφορά: Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (Επιμ.), (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Προσαρμόστηκε κατάλληλα για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να είναι

κατάλληλες για την ομάδα-στόχο, από άποψη διατύπωσης και περιεχομένου από: Σταυρόπουλος, Β.Μ. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμη στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38568>

Το ερωτηματολόγιο OCQ είναι ένα εργαλείο 15 στοιχείων-ερωτήσεων και αποτελείται από ερωτήσεις σε κλίμακα Likert επτά σημείων, που εκτείνεται από διαφωνώ απόλυτα (1) έως συμφωνώ απόλυτα (7). Τα στοιχεία του OCQ αποσκοπούν στη μέτρηση της επιθυμίας των συμμετεχόντων να συνεχίσουν να εργάζονται για τον οργανισμό και τη συμφωνία τους με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού. Οι ερωτήσεις αυτής της κλίμακας περιλαμβάνουν για παράδειγμα: «Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ», «Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου», «Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο.». Σύμφωνα με τους Mayer & Schoorman (1992) πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι το OCQ έχει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής. Η αξιοπιστία OCQ έχει δοκιμασθεί χρησιμοποιώντας το συντελεστή αξιοπιστίας του Cronbach's και κυμαίνεται από 0.82 έως 0.93, με διάμεση τιμή 0.90 (Smith, Kendall, & Hullin, 1975). Από το ερωτηματολόγιο υπολογίζεται η μέση τιμή στις αποκρίσεις των συμμετεχόντων στις 15 δηλώσεις κωδικοποιώντας αντίστροφα τις ερωτήσεις που υποδηλώνουν μικρή αφοσίωση. Το συνολικό σκορ που προκύπτει είναι ένδειξη της συνολικής αφοσίωσης των εργαζομένων στον οργανισμό που εργάζονται. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 12 από τις 15 ερωτήσεις του εργαλείου και κωδικοποιήθηκαν αντίστροφα οι ερωτήσεις 3, 6, 8, 9 και 10.

7.3. Δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να είναι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας στην περιοχή της Θεσσαλίας. Η έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγεία 2/θ, 3/θ και 4/θ. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας ευκολίας. Η δειγματοληψία είναι μια τεχνική επιλογής

ενός υποσυνόλου ανθρώπων από ολόκληρο τον πληθυσμό που θα συμμετάσχουν στην τρέχουσα μελέτη. Η δειγματοληψία είναι ένα σημαντικό βήμα, διότι περιλαμβάνεται σχεδόν σ' όλες τις περιπτώσεις των ερευνών καθώς δεν είναι πρακτικό να μελετά κανείς όλα τα άτομα ολόκληρου του πληθυσμού. Στη δειγματοληψία, το μέλος επιλογής βασίζεται σε δύο τρόπους: δειγματοληψία πιθανότητας και δειγματοληψία μη πιθανότητας. Η δειγματοληψία μη πιθανότητας είναι κατάλληλη για αυτή τη μελέτη, διότι σύμφωνα με τις ερευνητικές ερωτήσεις περιγράφεται κάτι σχετικά με ένα διακριτό φαινόμενο (επιλογή των περιπτώσεων σε αυτήν την έρευνα είναι εκπαιδευτικοί), τη διαθεσιμότητά τους να συμμετέχουν, για την απάντηση σε ερωτήσεις όπως "γιατί", "τι" και " πώς ". Επιπλέον, δεν ήταν εύκολο να συγκεντρωθούν δεδομένα από ολόκληρο τον πληθυσμό, διότι παρουσιάστηκαν κάποιοι περιορισμοί, όπως παραδείγματος χάρι ο χρόνος. Στη δειγματοληψία μη πιθανότητας, η επιλογή των συμμετεχόντων μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: α) τη δυνατότητα ή β) τη διαθεσιμότητά τους για συμμετοχή. Για δείγματα μη πιθανότητας, σύμφωνα με τους Saunders, Lewis, & Thornhill (2009) δεν είναι γνωστή η πιθανότητα επιλογής κάθε περίπτωσης από τον συνολικό πληθυσμό και δεν είναι δυνατό να απαντηθούν ερωτήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που απαιτούν συμπεράσματα στατιστικά. Η δειγματοληψία ευκολίας αφορά στην επιλογή των περιπτώσεων/ συμμετεχόντων επιλεκτικά με δεδομένα την προσβασιμότητα και την απόσταση. Αυτό το είδος της δειγματοληψίας έχει έναν βασικό περιορισμό. Αυτός ο περιορισμός έγκειται στο γεγονός ότι τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό αλλά αποτελούν μια ένδειξη που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες μεγαλύτερης έκτασης (Saunders, & Thornhill, 2009).

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 121 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσα από την πλατφόρμα google forms. Η περίοδος διανομής των ερωτηματολογίων ήταν από τον Ιανουάριο έως τον Μάρτιο του 2020.

7.4. Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό SPSS version 25. Για την ανάλυση έγινε χρήση δεικτών περιγραφικής στατιστικής: συχνότητες και ποσοστά για την παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και μέση τιμή-τυπική απόκλιση για τις διαστάσεις των προβλημάτων ρόλων, των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων και της αφοσίωσης. Επιπρόσθετα, έγινε χρήση ελέγχων επαγωγικής στατιστικής για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και για τη διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ προβλημάτων ρόλων, στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων και αφοσίωσης. Αναλυτικότερα, για τη σύγκριση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα, για τη σύγκριση ως προς τη θέση (προϊστάμενος ή όχι) χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα, για τη σύγκριση ως προς την εργασιακή κατάσταση (μόνιμος ή αναπληρωτής) χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα, για τη σύγκριση ως προς την οικογενειακή κατάσταση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way ANOVA), για τη σύγκριση ως προς τα επιπρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way ANOVA) και για τη συσχέτιση των διαστάσεων με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson.

Επιπρόσθετα, για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων που αφορούν τα προβλήματα ρόλων, τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και της αφοσίωσης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η βηματική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για να εξετασθεί κατά πόσο η αφοσίωση στο σχολείο και τα προβλήματα ρόλων μπορούν να προβλέψουν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

7.5. Ηθική και δεοντολογία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι βασικοί κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Υπάρχει μια αυξανόμενη έμφαση στην υπέρβαση των ηθικών θεμάτων στην επιχειρηματική έρευνα λόγω της αυξημένης εμπλοκής της κοινωνικής ευθύνης

και της ευημερίας των καταναλωτών (Ghauri & Gronhaug, 2005, σελ. 20). Η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική ενώ υπήρχε εισαγωγικό σημείωμα που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας και τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα ανάλυσης

8.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στην πρώτη ενότητα των αποτελέσματα παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αναλυτικά στοιχεία αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 121 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του δείγματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 97.5% (v=118) των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 2.5% (v=3) ήταν άντρες. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι το 57% (v=69) των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ήταν έγγαμοι, το 26.4% (v=32) ήταν διαζευγμένοι και το 13.2% (v=16) ήταν άγαμοι. Απο την ανάλυση ως προς επιπρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψε ότι το 38.8% (v=47) δεν είχαν κανέναν επιπλέον προσόν ενώ το 28.9% (v=35) είχαν λάβει ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ, το 14% (v=17) είχε αποφοιτήσει από διδασκαλείο και το 14% (v=17) είχε δεύτερο πτυχίο. Μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (v=4, 3.4%) ή διδακτορικό (v=1, 0.8%). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το 91.7% (v=11) είχαν μόνιμη σχέση εργασίας και το 46.3% (v=56) των συμμετεχόντων κατείχαν θέση προϊσταμένου.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του

		v	%
Φύλο	Άντρας	3	2.5%
	Γυναίκα	118	97.5%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	16	13.2%
	Έγγαμος	69	57.0%
	Διαζευγμένος	32	26.4%
	Σε χηρεία	4	3.3%
	Πρόσθετα προσόντα.	Κανένα προσόν	47	38.8%
(Παρακαλώ, σημειώστε το ανώτερο κατεχόμενο προσόν)	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	35	28.9%
	Διδασκαλείο	17	14.0%
	Δεύτερο πτυχίο	17	14.0%
	ΑΕΙ/ΤΕΙ		
	Μεταπτυχιακό	2	1.7%
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	2	1.7%

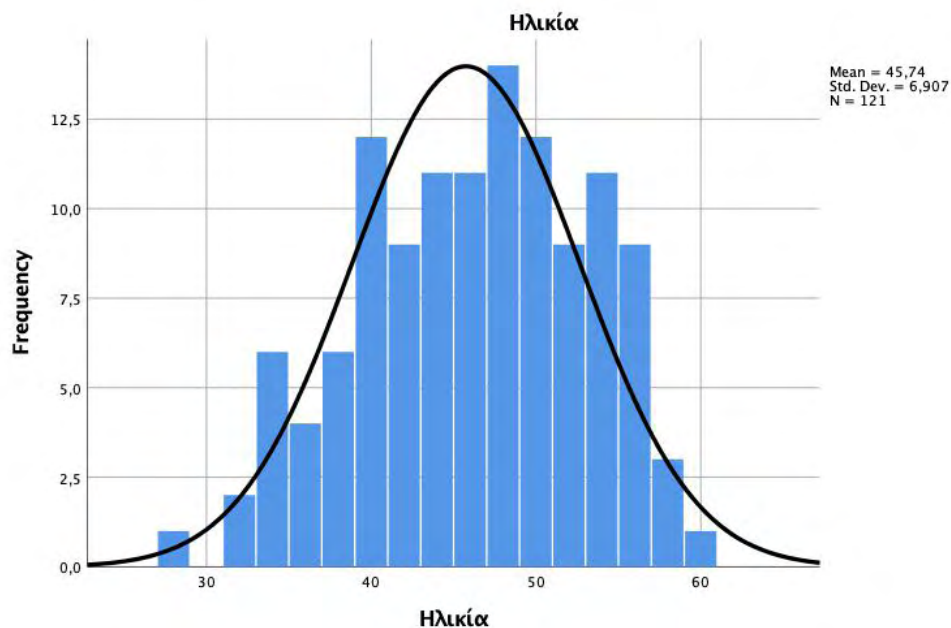
	Διδακτορικό	1	0.8%
Τρέχουσα εργασιακή σχέση	Μόνιμος/η	111	91.7%
	Αναπληρωτής/τρια	10	8.3%
Κατέχετε θέση Προϊσταμένου/ης	Ναι	56	46.3%
	Όχι	65	53.7%

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή και τα έτη εμπειρίας (σε έτη) των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μέση ηλικία στο δείγμα ήταν τα 45.74 έτη (ΤΑ=6.907) με το εύρος των ηλικιών να κυμαίνεται από 28 έως 59 έτη. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο είχαν 17.75 (ΤΑ=7.387) έτη προϋπηρεσίας.

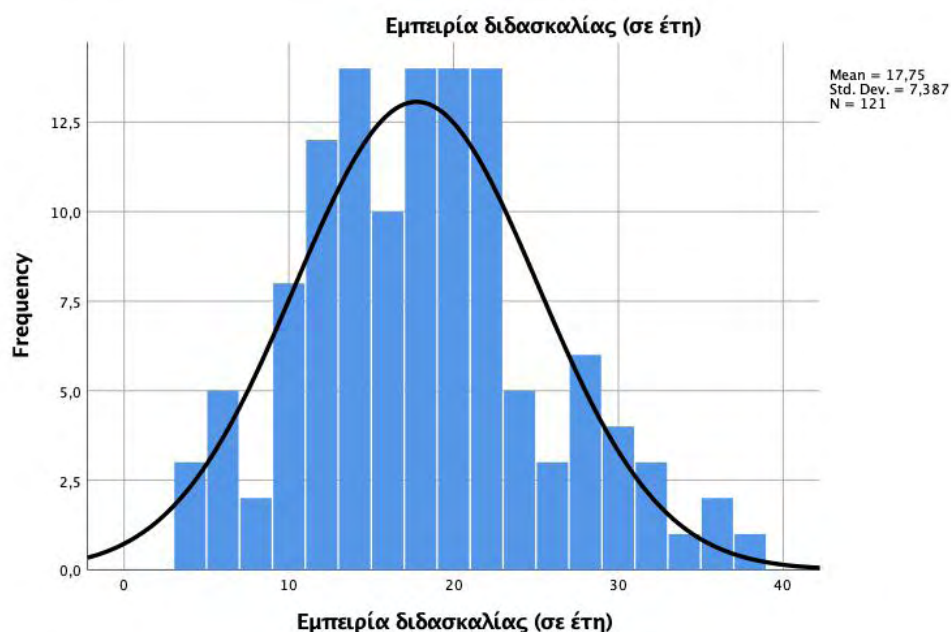
Πίνακας 2. Στοιχεία για την ηλικιακή κατανομή και τα έτη εμπειρίας (σε έτη)

	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή (ΜΤ)	Τυπικής Απόκλιση (ΤΑ)
Ηλικία	28	59	45.74	6.907
Εμπειρία διδασκαλίας (σε έτη)	4	38	17.75	7.387

Διαγραμματικά η ηλικιακή κατανομή και η κατανομή των ετών εμπειρίας δίνονται στα Διαγράμματα 2 και 3.



Διάγραμμα 2. Ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων



Διάγραμμα 3. Κατανομή των ετών εμπειρίας των συμμετεχόντων

8.2. Έλεγχος αξιοπιστίας εργαλείου

Όσον αφορά την ανάλυση αξιοπιστία των μετρήσεων, απαραίτητη κρίνεται η χρήση κάποιου τεστ αξιοπιστίας με το οποίο εκτιμάται η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας με χρήση του συντελεστή Cronbach και για τα τρία

ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν. Από τον συντελεστή αξιοπιστίας προκύπτει ότι η αξιοπιστία των διαστάσεων που αφορούν τα προβλήματα ρόλου είναι πολύ καλή (τιμές α από 0.855 έως 0.935). Παρόμοια, η αξιοπιστία των διαστάσεων που αφορούν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων είναι αποδεκτή έως πολύ υψηλή (τιμές α από 0.600 έως 0.866 ενώ και για το ερωτηματολόγιο της αφοσίωσης προέκυψε πολύ καλή αξιοπιστία ($\alpha=0.906$)).

Πίνακας 3: Ανάλυση αξιοπιστίας

<i>Κλίμακα</i>	<i>Δείκτης Cronbach</i>
<i>Προβλήματα ρόλων</i>	0.871
Ασάφεια ρόλων	0.935
Σύγκρουση ρόλων	0.866
Φόρτος εργασίας	0.855
<i>Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων</i>	0.829
Ενσωμάτωση/ συνεργασία	0.855
Συγκατάβαση/ παραχώρηση	0.866
Επιβολή/ ανταγωνισμός	0.688
Αποφυγή	0.819
Συμβιβασμός	0.600
<i>Αφοσίωση</i>	0.906

8.3. Αποτελέσματα για τα προβλήματα ρόλου των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις 23 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσε τα προβλήματα ρόλων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ενώ τα αποτελέσματα με τα συνολικά αποτελέσματα των τριών διαστάσεων που αφορούν τα προβλήματα ρόλων (ασάφεια, σύγκρουση, φόρτος εργασίας) δίνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 4: Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν τα προβλήματα ρόλων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

	N	MT	TA
1. Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου	121	5.17	1.590
2. Στη δουλειά μου υπάρχουν ξεκάθαροι και προγραμματισμένοι στόχοι	121	5.07	1.716
3. Γνωρίζω ότι μοιράζω σωστά το χρόνο μου	121	5.37	1.156
4. Γνωρίζω ποιες είναι οι ευθύνες μου	121	5.60	1.646
5. Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα	121	4.71	1.676
6. Οι επεξηγήσεις που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει είναι ξεκάθαρες	121	4.49	1.664
7. Στη δουλειά μου ασχολούμαι με πράγματα που το καθένα θέλει διαφορετική αντιμετώπιση	121	5.84	1.103
8. Μου ανατίθενται εργασίες χωρίς να υπάρχει η ανθρώπινη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές	121	4.80	1.721
9. Πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες προκειμένου να τελειώσω κάποια εργασία	121	4.38	1.496
10. Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά	121	4.73	1.581
11. Στη δουλειά μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα	121	4.05	1.741
12. Στη δουλειά μου κάνω πράγματα τα οποία γίνονται αποδεκτά μόνο από ορισμένα άτομα	121	3.98	1.607
13. Μου αναθέτουν εργασίες χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω	121	4.54	1.560
14. Στη δουλειά μου ασχολούμαι με αντιφατικά πράγματα	121	4.33	1.744

15. Στη δουλειά μου αναμένεται να κάνω πολλές διαφορετικές εργασίες σε πολύ λίγο χρόνο	121	5.22	1.725
16. Αισθάνομαι ότι οι ευθύνες μου στη δουλειά μου αυξάνονται διαρκώς	121	5.63	1.623
17. Στη δουλειά μου αναμένεται να εκτελώ εργασίες για τις οποίες δεν έχω ποτέ εκπαιδευτεί	121	4.41	1.677
18. Πρέπει να παίρνω μαζί μου δουλειά για το σπίτι (διορθώσεις, προετοιμασία μαθήματος)	121	4.52	1.550
19. Έχω στη διάθεσή μου τους πόρους και τα μέσα που χρειάζομαι για να κάνω τη δουλειά μου	121	3.66	1.339
20. Εργάζομαι κάτω από στενά χρονικά περιθώρια	121	4.85	1.792
21. Θα ήθελα να είχα περισσότερη βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της δουλειάς μου	121	5.40	1.552
22. Στη δουλειά μου χρειάζεται να εργάζομαι ταυτόχρονα σε αρκετούς και εξίσου σημαντικούς τομείς.	121	5.75	1.343
23. Αναμένεται να εργάζομαι περισσότερο από όσο είναι λογικό	121	5.18	1.812

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν χαμηλού βαθμού προβλήματα αναφορικά με την ασάφεια ρόλου (MT=5.07, TA=1.38) ενώ αντίθετα εμφανίζουν υψηλό φόρτο εργασίας (MT=4.96, TA=1.10). Τέλος, σε μικρότερο αλλά σημαντικό βαθμό αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με τη σύγκρουση ρόλων (MT=4.58, TA=1.14).

Πίνακας 5: Περιγραφικά αποτελέσματα για τις διαστάσεις των προβλημάτων ρόλων

	N	MT	TA
Ασάφεια ρόλων	121	5.07	1.38
Φόρτος εργασίας	121	4.96	1.10
Σύγκρουση ρόλων	121	4.58	1.14

8.4. Αποτελέσματα για τη διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις 28 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσε τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ενώ τα αποτελέσματα με τα συνολικά αποτελέσματα των πέντε διαστάσεων που αφορούν στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων δίνονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 6: Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

	N	ΜΤ	ΤΑ
[1. Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τον/την προϊστάμενο/μένη μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση]	121	4.20	0.703
[2. Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες του/της προϊσταμένου/μένης μου]	121	2.83	0.891
[3. Όταν έχω μία διαφωνία με τον/την προϊστάμενο/μένη μου προσπαθώ να μην "βγει στην επιφάνεια"]	121	2.85	1.030
[4. Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές του/της προϊσταμένου/μένης μου. ώστε να καταλήξουμε σε μία απόφαση από κοινού]	120	3.03	0.845
[5. Προσπαθώ να συνεργαστώ με τον/την προϊστάμενο/μένη μου. για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας]	121	4.12	0.697
[6. Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τον/την προϊστάμενο/μένη μου]	121	2.93	1.047
[7. Προσπαθώ να βρίσκω μία μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν]	121	3.82	0.671

[8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου]	121	2.74	0.892
[9. Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να "ευνοηθώ" σε μία απόφαση]	121	2.13	0.856
[10. Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες του/της προϊστάμενου/μένης μου]	121	2.69	0.930
[11. Υποκύπτω στις επιθυμίες του/της προϊστάμενου/μένης μου]	121	2.24	0.796
[12. Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τον/την προϊστάμενο/μένη μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί]	121	4.12	0.744
[13. Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στον/στην προϊστάμενο/μένη μου. πέρα από το αναμενόμενο]	121	2.30	0.872
[14. Συνήθως προτείνω μία μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο]	121	3.71	0.625
[15. Διαπραγματεύομαι με τον/την προϊστάμενο/μένη μου ούτως ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό]	121	3.67	0.700
[16. Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τον/την προϊστάμενο/μένη μου]	121	3.17	0.978
[17. Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος/η με τον/την προϊστάμενο/μένη μου]	121	3.00	0.966
[18. Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να "ευνοηθώ" σε μία απόφαση]	121	2.56	0.974
[19. Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνει ο/η προϊστάμενο/μένη μου]	121	3.09	0.775
[20. Χρησιμοποιώ την στρατηγική του "πάρε και δώσε" για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός]	121	2.52	1.050
[21. Γενικά είμαι πολύ σταθερός/ή. όταν προωθώ την δική μου άποψη σε ένα θέμα]	121	3.65	0.704

[22. Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο]	121	3.95	0.784
[23. Συνεργάζομαι με τον/την προϊστάμενο/μένη μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις]	121	4.15	0.679
[24. Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες του/της προϊσταμένου/μένης μου]	121	2.72	0.868
[25. Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μία ανταγωνιστική κατάσταση]	121	2.31	0.904
[26. Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τον/την προϊστάμενο/μένη μου για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συσθήματα]	121	2.91	0.940
[27. Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τον/την προϊστάμενο/μένη μου]	121	3.36	0.922
[28. Προσπαθώ να δουλεύω με τον/την προϊστάμενο/μένη μου, προκειμένου να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα]	121	4.11	0.716

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό επιλέγουν για τη διαχείριση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων στρατηγικές της ενσωμάτωσης/ συνεργασίας (MT=3.95, TA=0.54) και ακολουθούν στρατηγικές συγκατάβασης/ παραχώρησης (MT=3.43, TA=0.53) και τις στρατηγικές επιβολής/ ανταγωνισμού. Σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να επιλέγουν στρατηγικές αποφυγής (MT=2.68, TA=0.58) και συμβιβασμού (MT=2.64, TA=0.66).

Πίνακας 7: Περιγραφικά αποτελέσματα για τις διαστάσεις που αφορούν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

	N	MT	TA
--	---	----	----

Ενσωμάτωση/ συνεργασία	121	3.95	0.54
Συγκατάβαση/ παραχώρηση	121	3.43	0.53
Επιβολή/ ανταγωνισμός	121	3.04	0.71
Αποφυγή	121	2.68	0.58
Συμβιβασμός	121	2.64	0.66

8.5. Αποτελέσματα για την οργανωσιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αναλυτικά αποτελέσματα για τις 12 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσε την οργανωσιακή αφοσίωση που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αναφορικά με τη συνολική διάσταση της οργανωσιακής αφοσίωσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλά επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης (MT=4.90, TA=1.04).

Πίνακας 8: Περιγραφικά αποτελέσματα για τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν την οργανωσιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

	N	MT	TA
[1. Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη. προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ.]	121	5.61	1.33
[2. Στους φίλους μου. συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.]	121	5.27	1.30
[R3. Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.]	121	5.45	1.559
[4. Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.]	121	4.88	1.4

[5. Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.]	121	5.13	1.42
[R6. Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο. από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.]	121	3.02	1.43
[7. Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό. όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά]	121	4.95	1.50
[R8. Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο.]	121	4.84	1.58
[R9. Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον.]	121	4.71	1.67
[R10 Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο...]	121	4.72	1.62
[11. Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.]	121	5.63	1.292
[12. Για μένα. πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.]	121	4.59	1.569

8.6. Διαφοροποίηση αποτελεσμάτων ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα των ελέγχων που διενεργήθηκαν με σκοπό αν εξετασθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Στον Πίνακα 9 δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου t-test για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Απο την ανάλυση

προέκυψε ότι σε όλες τις περιπτώσεις δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο από $\alpha=0.05$ ($p>0.05$).

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				t	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Ενσωμάτωση/ συνεργασία	3.67	0.59	3.96	0.55	-0.922	0.358
Συγκατάβαση/ παραχώρηση	1.94	0.95	2.66	0.65	-1.872	0.064
Επιβολή/ ανταγωνισμός	2.33	0.64	2.69	0.58	-1.046	0.298
Αποφυγή	3.06	1.80	3.04	0.68	0.045	0.964
Συμβιβασμός	3.17	1.13	3.44	0.51	-0.877	0.382

Στον Πίνακα 10 δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου t-test για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς το τη θέση (προϊστάμενος ή όχι) των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ προϊσταμένων και όχι, στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούσαν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($t=5.542$, $p<0.05$), στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούσαν την επιβολή/ ανταγωνισμό ($t=5-3.280$, $p<0.05$) και στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούσαν την αποφυγή ($t=-2.011$, $p<0.05$). Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι προϊστάμενοι υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία (4.22 έναντι 3.73) και σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν αποφυγή (2.90 έναντι 3.16) και επιβολή/ ανταγωνισμό (2.50 έναντι 2.83).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς τη θέση των εκπαιδευτικών

	Προϊστάμενος				t	p
	Ναι		Όχι			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Ενσωμάτωση/ συνεργασία	4.22	0.43	3.73	0.54	5.542	0.000**
Συγκατάβαση/ παραχώρηση	2.54	0.59	2.73	0.71	-1.596	0.113
Επιβολή/ ανταγωνισμός	2.50	0.64	2.83	0.48	-3.280	0.002*
Αποφυγή	2.90	0.71	3.16	0.70	-2.011	0.047*
Συμβιβασμός	3.47	0.50	3.39	0.54	0.843	0.401

Στον Πίνακα 11 δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου ANOVA για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Απο την ανάλυση προέκυψε ότι σε όλες τις περιπτώσεις δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης διαφορετικής οικογενειακής κατάστασης ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο απο $\alpha=0.05$ ($p>0.05$).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

		Άθροισμα τετραγώνων ν	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο σφάλματος	F	p
Μεταξύ ομάδων		.331	3	.110	.364	0.779
Ενσωμάτωση/ συνεργασία	Εντός ομάδων	35.474	117	.303		
	Σύνολο	35.805	120			
	Μεταξύ ομάδων	2.469	3	.823	1.916	0.131
Συγκατάβαση/ παραχώρηση	Εντός ομάδων	50.250	117	.429		
	Σύνολο	52.719	120			

	Μεταξύ ομάδων	.491	3	.164	.479	0.697
Επιβολή/ ανταγωνισμός	Εντός ομάδων	39.947	117	.341		
	Σύνολο	40.438	120			
	Μεταξύ ομάδων	2.414	3	.805	1.614	.190
Αποφυγή	Εντός ομάδων	58.335	117	.499		
	Σύνολο	60.749	120			
	Μεταξύ ομάδων	1.147	3	.382	1.398	.247
Συμβιβασμός	Εντός ομάδων	32.006	117	.274		
	Σύνολο	33.153	120			

Στον Πίνακα 12 δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου ANOVA για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς τα επιπρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών. Απο την ανάλυση προέκυψε μια σημαντική διαφορά, στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($F=3.834$, $p<0.05$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι δεν έχουν κανένα επιπρόσθετο προσόν υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς τα επιπρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών

		Άθροισμα τετραγώνων ν	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο τετράγωνο σφάλματος	F	p
	Μεταξύ ομάδων	6.012	6	1.002	3.834	.002
Ενσωμάτωση/ συνεργασία	Εντός ομάδων	29.792	114	.261		
	Σύνολο	35.805	120			
	Μεταξύ ομάδων	.348	6	.058	.126	.993
Συγκατάβαση/ παραχώρηση	Εντός ομάδων	52.371	114	.459		
	Σύνολο	52.719	120			
Επιβολή/ ανταγωνισμός	Μεταξύ ομάδων	2.261	6	.377	1.125	.352

ανταγωνισμός	Εντός ομάδων	38.177	114	.335		
	Σύνολο	40.438	120			
	Μεταξύ ομάδων	3.858	6	.643	1.288	.268
Αποφυγή	Εντός ομάδων	56.892	114	.499		
	Σύνολο	60.749	120			
	Μεταξύ ομάδων	2.174	6	.362	1.334	.248
Συμβιβασμός	Εντός ομάδων	30.978	114	.272		
	Σύνολο	33.153	120			

Στον Πίνακα 13 δίνονται τα ευρήματα του ελέγχου t-test για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Απο την ανάλυση προέκυψε μια σημαντική διαφορά, στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την αποφυγή ($t=-2.511$, $p<0.05$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ($MT=3.57$, $TA=0.58$) υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές αποφυγής, για την επίλυση συγκρούσεων, σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης ($MT=2.99$, $TA=0.70$)

Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου t-test για τις διαφορές στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων ως προς την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

	Εργασιακή κατάσταση				t	p
	Μόνιμος		Αναπληρωτής			
	μ.τ.	τ.α.	μ.τ.	τ.α.		
Ενσωμάτωση/ συνεργασία	3.94	.55	4.10	.48	-0.882	0.380
Συγκατάβαση/ παραχώρηση	2.62	.64	2.87	.93	-1.107	0.270
Επιβολή/ ανταγωνισμός	2.69	.58	2.54	.57	0.791	0.430
Αποφυγή	2.99	.70	3.57	.58	-2.511	0.013*
Συμβιβασμός	3.40	.50	3.73	.76	-1.874	0.063

Τέλος, στον Πίνακα 14 δίνονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας και των ετών εμπειρίας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με τις στρατηγικές που υιοθετούν για τη διαχείριση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της ηλικίας με την υιοθέτηση στρατηγικών ενσωμάτωσης και συνεργασίας ($r=0.198$, $p<0.05$) ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της ηλικίας με την υιοθέτηση στρατηγικών επιβολής/ ανταγωνισμού ($r=-0.209$, $p<0.05$) και αποφυγής ($r=-0.194$, $p<0.05$). Παρόμοια, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση των ετών εμπειρίας με την υιοθέτηση στρατηγικών ενσωμάτωσης και συνεργασίας ($r=0.284$, $p<0.01$) ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση των ετών εμπειρίας με την υιοθέτηση στρατηγικών επιβολής/ ανταγωνισμού ($r=-0.230$, $p<0.05$) και αποφυγής ($r=-0.194$, $p<0.05$).

Πίνακας 14: Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

		Συγκατάβαση/ παραχώρηση	Συγκατάβαση/ παραχώρηση	Επιβολή/ ανταγωνισμός	Αποφυγή	Συμβιβασμός
Ηλικία	Pearson r	.198*	-.175	-.209*	-.194*	-.001
	p	.030	.055	.021	.033	.991
	N	121	121	121	121	121
Εμπειρία σε έτη	Pearson r	.284**	-.096	-.230*	-.157	.068
	p	.002	.293	.011	.085	.456
	N	121	121	121	121	121

8.7. Συσχέτιση προβλημάτων ρόλων, διαχείρισης συγκρούσεων και αφοσίωση

Στην τελευταία ενότητα των αποτελεσμάτων δίνονται τα ευρήματα αναφορικά με την συσχέτιση μεταξύ προβλημάτων ρόλων, διαχείρισης συγκρούσεων και αφοσίωση καθώς και την πιθανή πρόβλεψη των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης από τα προβλήματα ρόλου και το βαθμό αφοσίωσης τους στη σχολική μονάδα.

Τέλος, στον Πίνακα 15 δίνονται τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ προβλημάτων ρόλων, διαχείρισης συγκρούσεων και αφοσίωσης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι τα συνολικά προβλήματα ρόλων σχετίζονται θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($r=0.425$, $p<0.01$) ενώ σχετίζονται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την συγκατάβαση/ παραχώρηση ($r=-0.201$, $p<0.05$) και τη αποφυγή ($r=-0.189$, $p<0.05$). Από τις υποδιαστάσεις των προβλημάτων ρόλων παρατηρήθηκε ότι η ασάφεια ρόλων σχετίζεται θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($r=0.536$, $p<0.01$) και το συμβιβασμό ($r=0.308$, $p<0.05$) ενώ σχετίζεται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την επιβολή/ ανταγωνισμό ($r=-0.233$, $p<0.05$). Η σύγκρουση ρόλων σχετίζεται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την συγκατάβαση/ παραχώρηση ($r=-0.197$, $p<0.05$). Τέλος, ο φόρτος εργασίας προέκυψε ότι σχετίζεται θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($r=0.284$, $p<0.01$) ενώ σχετίζεται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την συγκατάβαση/ παραχώρηση ($r=-0.233$, $p<0.05$).

Τέλος, από την ανάλυση μέσω του συντελεστή συσχέτισης του Pearson παρατηρήθηκε ότι η οργανωσιακή αφοσίωση σχετίζεται θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($r=0.584$, $p<0.01$) ενώ σχετίζεται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την επιβολή/ ανταγωνισμό ($r=-0.345$, $p<0.01$) και την αποφυγή ($r=-0.184$, $p<0.05$). Επιπρόσθετα, η οργανωσιακή αφοσίωση σχετίζεται θετικά με την ασάφεια ρόλων ($r=0.665$, $p<0.01$) και αρνητικά με τη σύγκρουση ρόλων ($r=-0.210$, $p<0.05$). Εδώ πρέπει να τονισθεί ότι η διάσταση που αφορά την ασάφεια ρόλων έχει αρνητική φορά. Δηλαδή υψηλότερη τιμή στην κλίμακα δείχνει χαμηλότερο επίπεδο προβλημάτων που σχετίζονται με την ασάφεια του ρόλου των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 15: Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ προβλημάτων ρόλων, διαχείρισης συγκρούσεων και αφοσίωση

		Προβλήμ ατα ρόλων	Ασάφεια ρόλων	Σύγκρουση ρόλων	Φόρτος εργασίας	Αφοσίωση
Ενσωμάτωση/ συνεργασία	Pearson r	.425**	.536**	.079	.284**	.584**
	p	.000	.000	.390	.002	.000
	N	121	121	121	121	121
Συγκατάβαση/ παραχώρηση	Pearson r	-.201*	.046	-.197*	-.239**	-.025
	p	.027	.616	.031	.008	.787
	N	121	121	121	121	121
Επιβολή/ ανταγωνισμός	Pearson r	-.100	-.233*	.090	-.076	-.345**
	p	.276	.010	.328	.404	.000
	N	121	121	121	121	121
Αποφυγή	Pearson r	-.189*	-.164	-.082	-.144	-.184*
	p	.038	.072	.369	.116	.043
	N	121	121	121	121	121
Συμβιβασμός	Pearson r	.044	.308**	-.116	-.069	.146
	p	.635	.001	.203	.455	.110
	N	121	121	121	121	121
Προβλήματα ρόλων	Pearson r	1	.332**	.807**	.875**	.175
	p		.000	.000	.000	.055
	N	121	121	121	121	121
Ασάφεια ρόλων	Pearson r	.332**	1	-.178	-.046	.665**
	p	.000		.051	.613	.000
	N	121	121	121	121	121
Σύγκρουση ρόλων	Pearson r	.807**	-.178	1	.760**	-.210*
	p	.000	.051		.000	.021
	N	121	121	121	121	121
Φόρτος εργασίας	Pearson r	.875**	-.046	.760**	1	-.033
	p	.000	.613	.000		.719

	N	121	121	121	121	121
Αφοσίωση	Pearson r	.175	.665**	-.210*	-.033	1
	p	.055	.000	.021	.719	
	N	121	121	121	121	121

Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις μέσω της μεθόδου της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Στον Πίνακα 16 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με την ενσωμάτωση/ συνεργασία. Συνολικά για την εξαγωγή του τελικού υποδείγματος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης απαιτήθηκαν τρία βήματα. Στο πρώτο βήμα στο υπόδειγμα εισήρθε η μεταβλητή που αφορά την αφοσίωση στο σχολείο ($b=0.307$, $p<0.01$) με το υπόδειγμα να ερμηνεύει το 34.1% της μεταβλητότητας των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($F=61.705$, $p<0.05$, $R^2=0.341$). Στο δεύτερο βήμα στο υπόδειγμα εισήρθε η μεταβλητή που αφορά τα συνολικά προβλήματα ρόλων ($b=0.224$, $p<0.01$) με το υπόδειγμα να ερμηνεύει το 44.9% της μεταβλητότητας των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($F=48.092$, $p<0.05$, $R^2=0.449$). Στο δεύτερο βήμα στο υπόδειγμα εισήρθε η μεταβλητή που αφορά τα προβλήματα σύγκρουσης ρόλων ($b=-0.173$, $p<0.01$) με το υπόδειγμα να ερμηνεύει το 47.8% της μεταβλητότητας των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($F=35.674$, $p<0.05$, $R^2=0.478$). Τα αποτελέσματα του τελικού υποδείγματος δείχνουν ότι η αύξηση της αφοσίωσης και η αύξηση των προβλημάτων ρόλων σχετίζεται με αύξηση της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία. Αντίθετα, η αύξηση των προβλημάτων σύγκρουσης ρόλων σχετίζεται με μείωση της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με την ενσωμάτωση/ συνεργασία

	Μη τυποποιημένοι συντελεστές	Τυποποιημέν οι συντελεστές	t	p
--	---------------------------------	----------------------------------	---	---

	B	Τυπικό σφάλμα	Beta		
(Σταθερά)	2.449	.196		12.507	.000**
Αφοσίωση	.307	.039	.584	7.855	.000**
(Σταθερά)	1.512	.265		5.696	.000**
Αφοσίωση	.276	.036	.526	7.582	.000**
Προβλήματα ρόλων	.224	.047	.333	4.801	.000**
(Σταθερά)	1.619	.263		6.157	.000**
Αφοσίωση	.208	.045	.396	4.649	.000**
Προβλήματα ρόλων	.434	.095	.646	4.583	.000**
Σύγκρουση ρόλων	-.173	.068	-.360	-2.534	.013*

Στον Πίνακα 17 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με το συμβιβασμό. Συνολικά για την εξαγωγή του τελικού υποδείγματος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης απαιτήθηκε ένα βήμα. Στο πρώτο βήμα στο υπόδειγμα εισήρθε η μεταβλητή που αφορά την ασάφεια ρόλων ($b=0.117$, $p<0.01$) με το υπόδειγμα να ερμηνεύει το 9.5% της μεταβλητότητας των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν το συμβιβασμό ($F=12.479$, $p<0.05$, $R^2=0.095$). Τα αποτελέσματα του τελικού υποδείγματος δείχνουν ότι μείωση προβλημάτων ασάφειας ρόλων (δηλαδή αύξηση της τιμής της αντίστοιχης διάστασης) σχετίζεται με αύξηση της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν το συμβιβασμό.

Πίνακας 17: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με το συμβιβασμό

	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	p
	B	Τυπικό σφάλμα	Beta		
(Σταθερά)	2.834	.175		16.235	.000**
Ασάφεια ρόλων	.117	.033	.308	3.533	.001*

Στον Πίνακα 18 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με τη συγκατάβαση/ παραχώρηση. Συνολικά για την εξαγωγή του τελικού υποδείγματος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης απαιτήθηκε ένα βήμα. Στο πρώτο βήμα στο υπόδειγμα εισήρθε η μεταβλητή που αφορά τα προβλήματα φόρτου εργασίας ($b=-0.145$, $p<0.01$) με το υπόδειγμα να ερμηνεύει το 5.7% της μεταβλητότητας των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν τη συγκατάβαση/ παραχώρηση ($F=7.219$, $p<0.05$, $R^2=0.057$). Τα αποτελέσματα του τελικού υποδείγματος δείχνουν ότι αύξηση των προβλημάτων φόρτου εργασίας σχετίζεται με μείωση της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν τη συγκατάβαση/ παραχώρηση.

Πίνακας 18: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με τη συγκατάβαση/ παραχώρηση

	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	p
	B	Τυπικό σφάλμα	Beta		
(Σταθερά)	3.363	.274		12.291	.000**
Φόρτος εργασίας	-.145	.054	-.239	-2.687	.008*

Στον Πίνακα 19 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με την επιβολή/ ανταγωνισμό. Συνολικά για την εξαγωγή του τελικού υποδείγματος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης απαιτήθηκε ένα βήμα. Στο πρώτο βήμα στο υπόδειγμα εισήρθε η μεταβλητή που αφορά την οργανωσιακή αφοσίωση ($b=-0.191$, $p<0.01$) με το υπόδειγμα να ερμηνεύει το 11.9% της μεταβλητότητας των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την επιβολή/ ανταγωνισμό ($F=16.033$, $p<0.05$, $R^2=0.119$). Τα αποτελέσματα του τελικού υποδείγματος δείχνουν ότι αύξηση της οργανωσιακής αφοσίωσης σχετίζεται με μείωση της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την επιβολή/ ανταγωνισμό..

Πίνακας 19: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με την επιβολή/ ανταγωνισμός

	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	p
	B	Τυπικό σφάλμα	Beta		
(Σταθερά)	3.622	.241		15.048	.000**
Αφοσίωση	-.192	.048	-.345	-4.004	.000**

Στον Πίνακα 20 δίνονται τα αναλυτικά αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με την αποφυγή. Συνολικά για την εξαγωγή του τελικού υποδείγματος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης απαιτήθηκε ένα βήμα. Στο πρώτο βήμα στο υπόδειγμα εισήρθε η μεταβλητή που αφορά τα συνολικά προβλήματα ρόλων ($b=-0.165$, $p<0.01$) με το υπόδειγμα να ερμηνεύει το 3.6% της μεταβλητότητας των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την αποφυγή ($F=4.384$, $p<0.05$, $R^2=0.119$). Τα αποτελέσματα του τελικού υποδείγματος δείχνουν ότι αύξηση των προβλημάτων ρόλου σχετίζεται με μείωση της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την αποφυγή.

Πίνακας 20: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που σχετίζονται με την αποφυγή

	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	p
	B	Τυπικό σφάλμα	Beta		
(Σταθερά)	3.838	.388		9.896	.000**
Προβλήματα ρόλων	-.165	.079	-.189	-2.094	.038*

Κεφάλαιο 9. Συζήτηση/ Συμπεράσματα

Η προέλευση της έννοιας της σύγκρουσης είναι ισοδύναμη με την ιστορία της ανθρωπότητας. Η εμφάνιση συγκρούσεων σε κάθε περιβάλλον στο οποίο υπάρχει ο άνθρωπος εμφανίζεται ως φυσιολογικό. Το θέμα της σύγκρουσης, ειδικά ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1970 ήταν το κέντρο της έλξης της οργανωτικής ζωής, ιδίως στις ΗΠΑ και τον κόσμο. Ακόμα, ένα από τα αποτελέσματα που κάνει τους ανθρώπους λυπημένους και το άλλο που προκαλεί απώλειες εργατικού δυναμικού και απώλεια χρόνου των οργανισμών οδήγησε τις χώρες να ιδρύσουν οργανισμούς και οδήγησε τους οργανισμούς να παρακολουθήσουν ενεργά την εκπαίδευση προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν αυτά τα προβλήματα.

Η διαχείριση συγκρούσεων είναι ένα από τα πιο βασικά ζητήματα στη βιβλιογραφία των συγκρούσεων. Αναφέρεται σε συμπεριφορές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες όταν βρίσκονται σε διένεξη. Λειτουργική σύγκρουση, έχει θετικά οφέλη για τα άτομα, την ομάδα ή τον οργανισμό (Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2000). Συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχημένη ηγεσία και ομαδική εργασία, βελτιώνει την ποιότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών για τους πελάτες, χτίζει την αφοσίωση των πελατών, μειώνει το κόστος και χρησιμοποιεί σοφά οικονομικούς πόρους (Tjosvold, Hui, & Law, 2001). Μπορεί επίσης να είναι πολύτιμο για έναν οργανισμό, δεδομένου ότι προωθεί την καινοτόμο και δημιουργική επίλυση προβλημάτων, αναπτύσσει πραγματική αρμονία μεταξύ ατόμων και διευκρινίζει ζητήματα προς όφελος των μελών και του οργανισμού (Schermerhorn et al., 2000). Από την αρνητική πλευρά, η σύγκρουση λειτουργεί εις βάρος των ατόμων, των ομάδων ή των οργανώσεων. Για παράδειγμα, τα ευρήματα έδειξαν ότι η ενδοπροσωπική σύγκρουση είχε άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στην ενδοοικογενειακή σύγκρουση και στην ικανοποίηση της εργασίας. Η σύγκρουση μεταξύ ομάδων είχε άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στην ικανοποίηση από την εργασία και την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Cox, 2003) Επιπλέον, οι καταστροφικές συγκρούσεις εκτρέπουν τις ενέργειες, βλάπτουν την ομαδική συνοχή, προωθούν τις διαπροσωπικές εχθροπραξίες και γενικά δημιουργούν ένα αρνητικό οργανωτικό κλίμα για τους εργαζόμενους. Μπορεί επίσης να μειώσει την παραγωγικότητα της εργασίας και την ικανοποίηση από την εργασία και να συμβάλει στην απουσία και την εναλλαγή θέσεων εργασίας (Schermerhorn et al., 2000).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της αφοσίωσης και των προβλημάτων των ρόλων στις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό επιλέγουν για τη διαχείριση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων στρατηγικές της ενσωμάτωσης/ συνεργασίας και δευτερευόντος ακολουθούν στρατηγικές συγκατάβασης/ παραχώρησης και τις στρατηγικές επιβολής/ ανταγωνισμού. Σε αρκετά μικρότερο βαθμό φάνηκε να επιλέγουν στρατηγικές αποφυγής και συμβιβασμού. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν ευρήματα άλλων ερευνών αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012) οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιλέγουν να επιλύσουν συγκρούσεις εντός των σχολικών μονάδων μέσα από τη συνεργασία με το άλλο εμπλεκόμενο μέρος (διευθυντή/ προϊστάμενο ή συνάδελφο). Επιπρόσθετα, σε κάποιες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν στρατηγικές συνυφασμένες συγκατάβασης/ παραχώρησης και επιβολής/ ανταγωνισμού (Λυμπέρης, 2003). Συνήθως οι στρατηγικές συγκατάβασης/ παραχώρησης επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς όταν η σύγκρουση έχει να κάνει με το διευθυντή/ προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ενώ στρατηγικές επιβολής/ ανταγωνισμού επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς όταν η σύγκρουση έχει να κάνει με συναδέλφους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Φασούλης 2006; Mohamad Johdi & Apitree, 2012; Goksoy & Argon, 2016; Saiti, 2014).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν χαμηλού βαθμού προβλήματα αναφορικά με την ασάφεια ρόλου ενώ εμφανίζουν υψηλό φόρτο εργασίας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι σε μικρότερο αλλά σημαντικό βαθμό αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με τη σύγκρουση ρόλων. Επιπρόσθετα από τη βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί και επιβεβαιωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι αρκετά συχνά με προβλήματα ρόλων. Η έρευνα στην εκπαίδευση ασχολείται από καιρό με τα προβλήματα ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που απαιτεί πολλούς ρόλους. Ο Sutton (1984) επεσήμανε ότι οι απαιτήσεις ρόλων μπορούν να καταστούν αγχωτικές για έναν δάσκαλο όταν οι προσδοκίες των οργανωτικών μελών για τη συμπεριφορά ενός δασκάλου είναι ασαφείς (ασάφεια ρόλου), όταν είναι υπερβολικές (υπερφόρτωση ρόλων) ή όταν πληρούν ένα σύνολο προσδοκιών το καθιστούν

περισσότερο δύσκολο να ανταποκριθούμε σε άλλες προσδοκίες (σύγκρουση ρόλων). Οι Conley και Woolsey (2000), σε μια μελέτη σε εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν ότι η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια ρόλων επηρεάζουν τόσο τα ατομικά όσο και τα οργανωτικά αποτελέσματα (συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης από την εργασία). Ο Kostelios και Kosteliou (1998), σε μια μελέτη Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανέφεραν αρνητικούς συσχετισμούς μεταξύ της σύγκρουσης ρόλων και της ασάφειας ρόλων από τη μία πλευρά και της ικανοποίησης και της αφοσίωσης με την εργασία από την άλλη. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλά επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης. Στην Ελλάδα υψηλά επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης παρατηρήθηκαν στην πρόσφατη έρευνα των Iordanidis, Tsakiridou και Sagiadinou (2014) και Παπαζαφειρόπουλου (2012).

Από τον έλεγχο διαφοροποίησης των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι προϊστάμενοι υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ενώ οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν αποφυγή και επιβολή/ ανταγωνισμό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, των εκπαιδευτικών όπως το φύλο (Παρασκευόπουλος, 2008; Τέκος & Ιορδανίδης, Brahnam, et al., 2004; Wang & Nasr, 2010), η ηλικία (Havenga & Visagie, 2006; Παρασκευόπουλος, 2008), τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (Παρασκευόπουλος 2008; Wang. & Nasr, 2010) και τα προσόντα των εμπλεκόμενων (Rahim, 2001) φαίνεται, να σχετίζονται με ορισμένους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων με τη θέση εργασίας, τα επιπρόσθετα προσόντα, την ηλικία και τα έτη εμπειρίας (προϋπηρεσία). Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές αποφυγής, για την επίλυση συγκρούσεων, σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χωρίς κανένα επιπρόσθετο προσόν υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η ηλικία και τα έτη εμπειρίας σχετίζονται θετικά με την

υιοθέτησης στρατηγικών ενσωμάτωσης και συνεργασίας ενώ σχετίζονται αρνητικά με την υιοθέτηση στρατηγικών επιβολής/ ανταγωνισμού και αποφυγής.

Τέλος, απο την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ προβλημάτων ρόλων, διαχείρισης συγκρούσεων και αφοσίωση παρατηρήθηκε ότι τα προβλήματα ρόλων και η αφοσίωση επηρεάζουν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Αναλυτικότερα, προέκυψε πως τα συνολικά προβλήματα ρόλων, η ασάφεια ρόλων, ο φόρτος εργασίας και η αφοσίωση σχετίζονται θετικά με την επιλογή στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που εμπίπτουν στην κατηγορία της ενσωμάτωσης/ συνεργασίας. Τα συνολικά προβλήματα ρόλων, η σύγκρουση ρόλων και ο φόρτος εργασίας σχετίζονται αρνητικά με την επιλογή στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που εμπίπτουν στην κατηγορία της συγκατάβασης/ παραχώρησης. Τα προβλήματα ασάφειας ρόλων και η αφοσίωση σχετίζονται αρνητικά με την επιλογή στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που εμπίπτουν στην κατηγορία της επιβολής/ ανταγωνισμού. Τα συνολικά προβλήματα ρόλων και η αφοσίωση σχετίζονται αρνητικά με την επιλογή στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που εμπίπτουν στην κατηγορία της αποφυγής. Τέλος, τα προβλήματα ασάφειας ρόλων σχετίζονται θετικά με την επιλογή στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που εμπίπτουν στην κατηγορία του συμβιβασμού. Απο την ανάλυση παλινδρόμησης, παρατηρήθηκε ότι οι σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ήταν η αφοσίωση, τα συνολικά προβλήματα ρόλων και τα προβλήματα ασάφειας ρόλων. Ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν το συμβιβασμό ήταν τα προβλήματα ασάφειας ρόλων, ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν τη συγκατάβαση/ παραχώρηση ήταν τα προβλήματα φόρτου εργασίας, ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την επιβολή/ ανταγωνισμό ήταν η αφοσίωση και ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της υιοθέτησης στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την αποφυγή ήταν τα συνολικά προβλήματα ρόλων. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τόσο τα προβλήματα ρόλων όσο και η αφοσίωση επηρεάζουν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης για να επιλύσουν τις συγκρούσεις εντός σχολικών μονάδων. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι όχι μόνο μια

σωστή διαχείριση της οργανωτικής δέσμευσης αλλά και μια αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων είναι σημαντική για την ευημερία ενός οργανισμού. Μια μελέτη των Thomas, Bliese και Jex (2005) κατέληξε σε ευρήματα που έδειξαν ότι η διαπροσωπική σύγκρουση εντός του οργανισμού σχετίζεται αρνητικά τόσο με τη συναισθηματική όσο και με τη συνεχή δέσμευση. Επιπλέον, μια προηγούμενη ερευνητική άσκηση που διεξήχθη από τους Coote, Forrest και Tam (2003) δείχνει ότι η δέσμευση συνδέεται με την προθυμία για συνεργασία. Υποστηρίζουν ότι η προσπάθεια αποφυγής συγκρούσεων και η μείωση της ανταλλαγής σκληρών λέξεων θα βοηθούσαν τα εμπλεκόμενα μέρη να οικοδομήσουν δέσμευση και εμπιστοσύνη στον οργανισμό. Σύμφωνα με άλλες μελέτες των Tjosvold et al. (2001), και οι Wong και Tjosvold (2002) υποστήριξαν ότι η υψηλή δέσμευση αποτελεί ισχυρό δεσμό μεταξύ των μελών του προσωπικού, παρακινώντας τους να επιλύσουν τις συγκρούσεις και να συνεργαστούν αντί να αποφύγουν ή να αναζητήσουν τα δικά τους συμφέροντα εις βάρος των άλλων.

9.1. Συμπεράσματα

Ανεξάρτητα από το είδος των συγκρούσεων και τις θετικές ή αρνητικές τους επιπτώσεις, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γίνονται όλο και πιο περίπλοκοι οργανισμοί. Το πώς προκύπτουν οι συγκρούσεις σε μια σχολική μονάδα είναι ένα περίπλοκο ζήτημα, καθώς κάθε άτομο αντιμετωπίζει μια σύγκρουση με διάφορους τρόπους (Saiti, 2014). Υπάρχουν πολλές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, αν και η εποικοδομητική και ωφέλιμη διαχείριση συγκρούσεων θα χρησιμεύσει μόνο για να βοηθήσει το σχολικό περιβάλλον να επιτύχει τους στόχους του. Παράγοντες όπως η συμμετοχή, η συνεργασία και η συνοχή βοηθούν το σχολείο να επιτύχει τους στόχους του και να βελτιώσει γενικά τις σχολικές επιδόσεις. Σύμφωνα με τον Rahim (2011), είναι σημαντικό για τον διευθυντή του σχολείου να εντοπίσει αμέσως και να διαγνώσει τη βασική αιτία μιας σύγκρουσης, επειδή αυτό τον βοηθά να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη σύγκρουση. Η αποτελεσματικότητα μιας στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων εξαρτάται από την απόδοση διαχείρισης των διευθυντών του σχολείου, δεδομένου ότι ο ρόλος τους συνδέεται στενά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή των πολιτικών εντός σχολικής μονάδας. Η κατάρτιση εκπαιδευτικών και ηγετών στη διαχείριση συγκρούσεων θα μπορούσε να είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην εξάλειψη των συγκρούσεων. Συμπερασματικά, υπάρχει ανάγκη εκπαίδευσης και προετοιμασίας εκπαιδευτικών και διευθυντών, ώστε να αναγνωρίζουν και να

αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά κάθε είδους σχολικές συγκρούσεις. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων φάνηκε ότι έχουν τόσο τα προβλήματα ρόλων όσο και η οργανωσιακή αφοσίωση. Μια ενδεδειγμένη λύση για να τονωθούν οι συνεργατικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών είναι η μείωση του φόρτου εργασίας τους και η καλύτερη σαφήνεια του ρόλου τους εντός της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, η πιθανή αύξηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών προς τη σχολική μονάδα που εργάζονται αναμένουμε να έχει θετική επίδραση στην επιλογή στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία και μείωση στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την επιβολή/ ανταγωνισμό και την αποφυγή. Ουσιαστικά η αύξηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών προς τη σχολική μονάδα σχετίζεται με πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων (συνεργασία) ενώ αποφεύγονται στρατηγικές που δεν είναι αποτελεσματικές (αποφυγή) ή εντείνουν ακόμη περισσότερο τις συγκρούσεις εντός των σχολικών μονάδων (επιβολή/ ανταγωνισμό).

9.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας ήταν το μικρό μέγεθος δείγματος καθώς και η επιλογή εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης από μια συγκεκριμένη περιοχή. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρόλο που δείχνουν ότι τα προβλήματα ρόλων και η αφοσίωση σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Προτείνεται επομένως, μια έρευνα στην οποία (1) θα ληφθεί δείγμα από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδος, (2) θα χρησιμοποιηθεί τεχνική στρωματοποιημένης δειγματοληψίας με σκοπό την επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και (3) θα χρησιμοποιηθεί μεικτή μέθοδος, μέσα από το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας με σκοπό την εξαγωγή πιο έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων για τη σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης με τα προβλήματα ρόλων και την αφοσίωση τους. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον θα είχε η ενσωμάτωση στην έρευνα παραγόντων που μπορεί να επιδρούν στη σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων με τα προβλήματα ρόλου και την οργανωσιακή αφοσίωση. Τέτοια μεταβλητή θα μπορούσε να είναι το στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων. Τέλος, θα μπορούσε να

μελετηθεί η πιθανή επίδραση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων και των προβλημάτων ρόλου στην εργασιακή ικανοποίηση και το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

1. Abd Razak, N., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13, 185e205
2. 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.
3. Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of vocational behavior*, 49(3), 252-276.
4. Alper, S., Tjosvold, D. & Laws, K. S. (2000). Conflict management efficiency and performance in organizational team. *Personal Psychology*, 53,625-642.
5. Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict in strategic decision making: Resolving a paradox for top management teams. *Academy of Management Journal*, 39(1), 123-148.
6. Andrew, S. S. (2011). S.M.I.L.E.S.: The differentiating quotient for happiness at work. Ανακτήθηκε από: <https://www.happiestminds.com/whitepapers/smiles-differentiating-quotient-for-happiness-at-work.pdf>
7. Arnolds, C. A., & Boshoff, C. (2004). The management of the early stages of restructuring in a tertiary-education institution- an organisational commitment perspective. *South African Journal of Business Management*, 35(2), 1-13.
8. Avolio, B.J., Zhu, W., Koh, W. and Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 951-968.
9. Aziri, B. (2011). Job Satisfaction: A Literature Review. *Management Research And Practice*, 3(4), 77-86.
10. Barge, J. Kevin. (1994). *Leadership communication skills for organizations and groups*. New York: St. Martin's Press.
11. Barki, H., Montreal, H. E. C., & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 5(3), 216-244.

12. Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
13. Bennet, N., Crawford, M. & Cartwright, M. (Eds.) (2003). *Effective educational leadership*. London: Sage Publication.
14. Berryman-Fink, C. (1998). Can we agree to disagree? Faculty-faculty conflict. In S. A. Holton (Ed.), *Mending the cracks in the ivory tower: Strategies for conflict management in higher education* (141-163). Bolton, MA: Anker Publishing Co., Inc.
15. Biddle, B.J. (1986) Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology* 12: 67–92.
16. Biutha, M., Zachariah, W, Beth, M. & Emily, N. (2013). Effects of Conflicts on School Management in the Third World: The Case of Kenya. *Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences*, 4(5), 501-507.
17. Blake R. R. & Mouton, J. S. (1985). *The managerial grid III*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
18. Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426.
19. Blake, R. R., Shepard, H. A. & Mouton, J. S. (1964). *Managing intergroup conflict in industry*. Houston, TX: Gulf Publishing.
20. Blake, R. R., Shepard, H. A., & Mouton, J. S. (1964). *Managing intergroup conflict in industry*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
21. Bodker, A. M., Jameson, J. K., & Kartz, J. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: Application to organisational conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12(3),259-275.
22. Brahnam, S., Hignite, M., Margavio, Barrier, T., & Chin, J. (2004). Are Women is Better at Managing Conflict? Proceedings of the: 10th Americas Conference on Information Systems, 152,pp. 1205- 1212.
23. Brewer, N., Mitchel, P., & Weber, N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 13(1), 78.
24. Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 120-123

25. 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.
26. Burns, I. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
27. Burton, I. W. (1987a). *Resolving deep-rooted conflict. A handbook*. New York: University Press of America.
28. Burton, I. W. (1987b). *World society*. New York: University Press of America.
29. Burton, J. (1990) *Conflict: Resolution and prevention*. New York: St. Martin's Press.
30. Cartwright, D. & Zander, A. (1953). *Group dynamics: Research and theory*. Evanston, IL: Row, Peterson.
31. Cetin, M. O., & Hacifazlioglu, O. (2004). Academics' conflict management styles. *Dogus Univ. J*, 5(2), 155–162.
32. Chadwick, B. (1995). *Conflict to consensus workshop*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
33. Chan, K.-W. (2006). In-service teachers' motives and commitment in teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5, 112e128.
34. Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: the mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45, 597-630
35. Chandolia, E., Anastasiou, S. (2020). Leadership and Conflict Management Style are Associated with the Effectiveness of School Conflict Management in the Region of Epirus, NW Greece. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 10, 455–468.
36. Chen, N. Y., Tjosvold, D., Huang, X., & Xu, D. (2011). New Manager Socialization and Conflict Management in China: Effects of Relationship and Open Conflict Values¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(2), 332-356.
37. Chiaburu, D. S. & Marinova, S. V. (2012) What Determines Employees' Role Perceptions? An Instrumentality-Based Explanation. *Public Personnel Management* 41(1), 325-357.
38. Choi, P. L., & Tang, S. Y. F. (2009). Teacher commitment trends: cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25, 767-777

39. Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17(3), 336-354.
40. Conley, S., & Woolsey, S. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes”, *Journal of Educational Administration*, 38,. 179-201.
41. Cooke, D. K. (1997). Discriminant validity of the organizational commitment questionnaire. *Psychological Reports*, 80(1), 41-44.
42. Coote, L. V., Forrest, E. J., & Tam, T. W. (2003). An investigation into commitment in non-Western industrial marketing relationships. *Industrial Marketing Management*, 32, 595-604.
43. Coverman, S. (1989). Role overload, role conflict, and stress: Addressing consequences of multiple role demands. *Social forces*, 1, 965-982.
44. Cox, K. B. (2003). The effects of intrapersonal, intragroup, and intergroup conflict on team performance effectiveness and work satisfaction, *Nursing Administration Quarterly*, 27, 153-163.
45. Creswell, J. (2014). *Educational research*. Thousands Oaks: Sage.
46. Davidson, J., & Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into Practice*, 43(1), 6–13.
47. Davila, M. C., & Garcia, G. J. (2012). Organizational identification and commitment: Correlates of senses of belonging and affective commitment. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 244-255.
48. Dawson, C. (2009). *Practical research methods*. Oxford: How to Books.
49. De Nobile, J. & McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian Catholic primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1) 101–122.
50. DeDreu, C. (1997). Productive conflict: Importance of conflict management and conflict issue. In C. DeDreu, & E, van De Vliert (Eds.), *Using conflict in an organization* (9-22) London: Sage.
51. Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
52. Del Favero, M. & Bray, N. (2005) The Faculty-Administrator Relationship: Partners in Prospective Governance. *Scholar-Practitioner Quarterly* 3(1), 53-72

53. Ebber, J., & Wijnberg, M. (2017). Betwixt and between: Role conflict, role ambiguity and role definition in project-based dual-leadership structures. *human relations*, 70(11), 1342–1365
54. Erdheim, J., Wang, M., & Zickar, M. J. (2006). Linking the Big Five personality constructs to organizational commitment. *Personality and Individual Differences*, 41(5), 959- 970
55. Everard, B.K. & Morris, G (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
56. Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, NY: McGraw- Hill.
57. Fiedler, F. E., & Garcia, J. E. (1987). *New approach to effective leadership: Cognitive resources and organizational performance*. New York, NY: Wiley.
58. Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
59. Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. London: Longman and Green.
60. Follett, M. P. (1941). Constructive conflict. In H. C. Metcalf & L. Urwick (Eds.), *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett* (30– 49). New York, NY: Harper and Row.
61. Fraiser, N. M., & Hipel, K. W. (1984). *Conflict analysis moves and resolution*. New York: Elsevier Science Publishing Co.
62. Fridoon, J., & Nasrin, S. (2009). Three components of organizational commitment and job satisfaction of hospital nurses in Iran. *The Health Care Manager*, 28(2), 375- 380.
63. Gaziel, H.H. (2004) Predictors of absenteeism among primary school teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 421-434.
64. Gaziel, H.H. (2004). Predictors of absenteeism among primary school teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 421-34.
65. Getzels, J. W., & Guba, E. G. (1957, Winter). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441. The University of Chicago Press.
66. Goksoy, S. & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197-205.
67. Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York, NY: Macmillan.

68. Halpin, A. W., & Winer, B. J. (1952). *The leadership behavior of the airplane commander*. Washington, DC: Human Resources Research Laboratories, Department of the Air Force.
69. Hard, S., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks: Crown Press.
70. Hard, S., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks: Crown Press.
71. Hartenian, L., Hadaway, F., & Badovick, G. (2011) Antecedents and Consequences of Role Perceptions. A Path Analytic Approach. *Journal of Applied Business Research* 10(2), 40-50.
72. Havenga, W., & Visagie, J. (2006). Interpersonal conflict- handling styles used in public and private sector organisations: a comparative study. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32 (1), pp. 60-65.
73. Hearn, J., & Anderson, M. 2002. Conflict in academic departments: An analysis of disputes over faculty promotion and tenure. *Research in Higher Education*, 43, 509–529.
74. Hemphill, J. K. & Coons, A. (1950). *Leader behavior description questionnaire*. Columbus: Personnel Research Board, Ohio State University.
75. Henkin, A.B., Cistone, P. 1., & Dee, J.R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 142-158.
76. Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530e1543
77. House, R.J., & Rizzo, J.R. (1972) Role conflict and ambiguity as critical variables in a model of organizational behavior. *Organizational Behavior and Human Performance* 7(3): 467–505.
78. Hsieh Y, Hsieh A. (2003) Does Job Standardization Increase Job Burnout? *International Journal of Manpower* 24(5), 590–614.
79. Idris, M K. (2011) Over Time Effects of Role Stress on Psychological Strain among Malaysian Public University Academics. *International Journal of Business and Social Science* 2(9), 154-161
80. Ilgen, D.R., & Hollenbeck, J.R. (1990) The structure of work: Job design and work. In: Dunnette MD and Hough LM (eds) *Handbook of Industrial and*

- Organizational Psychology* (2nd edn). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 165–207.
81. Ingersoll, G. L., Olsan, T., Drew-Cates, J., DeVinney, B. C., & Davies, J. (2002). Nurses' job satisfaction, organizational commitment, and career intent. *Journal of Nursing Administration*, 32(5), 250-263.
 82. Iordanidis G., Tsakiridou H., Sagiadinou G. (2014). Greek Teachers' Views about Their Organizational Commitment to Primary School, *American Journal of Educational Research*, 2(8), 603-611.
 83. Isenhardt, M. W., & Spangle, M. (2000). *Collaborative approaches to resolving conflict*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
 84. Ismail, A., Yao, A., Elizabeth, Y., Lai-Kuan, K., & Ju, S. Y. (2010). Occupational stress features, emotional intelligence and job satisfaction: An empirical study in private institutions of higher learning. *Scientific e-journal of Management Science*, 16(5), 5-33.
 85. Jehn, K. A. & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: a contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, 187–242.
 86. Jensen, J. M., Patel, P. C., & Messersmith, J. G. (2013). High-performance work systems and job control: Consequences for anxiety, role overload, and turnover intentions. *Journal of Management*, 39(6), 1699-1724
 87. Johdi, S.M. & Apitree, A. (2012). Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1). 15-21.
 88. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Creative controversy: Intellectual challenges in the classroom* (3rd ed.). Edina, MI: Interaction Book Company.
 89. Jones, J. (2005). *Management skills in schools*. London: Paul Chapman.
 90. Judeh, M. (2011) Role Ambiguity and Role Conflict As Mediators Of The Relationship Between Orientation And Organizational Commitment. *International Business Research* 4(3), 171-181
 91. KAHN, R. L., WOLFE, D. M., QUINN, R. P., SNOEK, J. D., & ROSENTHAL, R. A. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.

92. Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American sociological review*, 499-517.
93. Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd edn.). New York: Wiley.
94. Kilmann, R., & Thomas, K. (1975). Interpersonal conflict-handling behaviour as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychological Reports*, 37, 971–980.
95. Kimencu, L. (2011). *Leadership orientations and conflict management styles of academic deans in master's degree institutions*. Morgantown, WV: West Virginia University Libraries.
96. Ko, J. W., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1997). Assessment of Meyer and Allen's three- component model of organizational commitment in South Korea. *Journal of applied psychology*, 82(6), 961.
97. Krause, A. (2014). Happiness and work. Ανακτήθηκε από: <http://ftp.iza.org/dp8435.pdf>
98. Labich, K. (1988). The seven keys to business leadership. *Fortune*, p.62.
99. Landau, S., Landau, B., & Landau, D. (2001). *From conflict to creativity: How resolving workplace disagreements can inspire innovation and productivity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
100. Lavelle, J. J., Brockner, J., Konovsky, M. A., Price, K., Henley, A., Taneja, A., et al. (2009). Commitment, procedural fairness, and organizational citizenship behavior: a multifoci analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 337-357.
101. Lavelle, J. J., Rupp, D. E., & Brockner, J. (2007). Taking a multifoci approach to the study of justice, social exchange, and citizenship behavior: the target similarity model. *Journal of Management*, 33, 841-866.
102. Lee, K. S. (2005). Studying Organizational Commitment with the OCQ in the Korean retail context: Its dimensionality and relationship with satisfaction and work outcomes. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 15(2), 375-399.
103. Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799e811

104. Malik, O. F. & Waheed, A. (2010) The Mediating Effects of Job Satisfaction on Role Stressors and Affective Commitment. *International Journal of Business and Management* 5(11), 223-235
105. Mathieu, A., Bruvold, N. T., & Ritchey, N. (2000). Subcultural research on organizational commitment with the 15 OCQ invariant instrument. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 20(1), 129-138.
106. 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.
107. Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1998). Differentiating antecedents of organizational commitment: A test of March and Simon's model. *Journal of Organizational Behavior*, 19(1), 15–28.
108. McDonald, D., & Makin, P. (2000), The psychological contract, organisational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership & Organization Development Journal*, 21, 84-91.
109. McInerney, D. M., Ganotice, F., King, R. B., Morin, A. J. S., & Marsh, H. W. (2014). Teachers' commitment and psychological well-being: implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*.
110. Meyer, J. & Allen, N. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application*, SAGE Publications, Inc., California
111. 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.
112. Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). *TCM employee commitment survey: Academic users guide*. Ontario, Canada: University of Western Ontario.
113. Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11(3), 299-326.
114. 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.
115. Meyer, J. P., Allen, N. J., & Gellatly, I. R. (1990). Affective and continuance commitment to the organization: Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal of applied psychology*, 75(6), 710.

116. 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.
117. 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.
118. 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, 20-52.
119. Mishra, P. K. (2013). Job Satisfaction. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 14(5), 45-54.
120. Mohamad Johdi, S. & Apitree, A. (2012). Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 15-22.
121. Moore, K. R. (1998). Trust and relationship commitment in logistic alliances: A buyer's perspective. *International Journal of Purchasing and Materials*, 34, 24-37.
122. Morin, A. J., Meyer, J. P., McInerney, D. M., Marsh, H. W., & Ganotice, F. (2015). Profiles of dual commitment to the occupation and organization: relations to well being and turnover intentions. *Asia Pacific Journal of Management*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10490-015-9411-6>.
123. Morris, JH., Steers, RM., & Koch, JL. (1979) Influence of organization structure on role conflict and ambiguity for three occupational groupings. *Academy of Management Journal* 22(1): 58–71.
124. Morrison, EW. (1994) Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of the employee's perspective. *Academy of Management Journal* 37(6): 1543–1567.
125. Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247.
126. Mowday, R., & R. Steers. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 240-247.
127. Mullins, L. J. (1999). *Management and organizational behavior* (6 Financial Times Management).

128. Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. *Vikalpa*, 37, 43-60.
129. Naicker, S. (2003). *Effective school management: Conflict management and communication*. Department of Education. KwaZulu-Natal: Maskew Miller, Longman.
130. Ngcobo, T. (2003). Conflict management. In 1. Lumby, D. Middlewood & E. Kaabwe (Eds), *Managing human resource in South African schools* (186-199). London: Commonwealth Secretariat.
131. O'Toole, I., & Lawler, E. E. III. (2006). *The new American workplace*. New York: Palgrave Macmillan.
132. Onyemah, V. (2008). Role Ambiguity, Role Conflict, and Performance: Empirical Evidence of an Inverted-U Relationship, *Journal of Personal Selling & Sales Management* 28(3), 299–313.
133. Pandey, S., & Kumar, E.S. (1997) Development of a Measure of Role Conflict. *International Journal of Conflict Management* 8(3), 187-215.
134. Park, S. M., & Rainey, H. G. (2007). Antecedents, mediators, and consequences of affective, normative, and continuance commitment. *Review of Public Personnel Administration*, 27(3), 197-226.
135. Perrone, V., Zaheer, A. & McEvily, B. (2003) Free to be trusted? Organizational constraints on trust in boundary spanners. *Organization Science* 14(4): 422–439.
136. Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 296–320.
137. Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & P. V. Boulian, (1974), Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technician. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), 603-609.
138. Powell, D. M., & Meyer, J. P. (2004). Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 157-177.
139. Quick, D. L. & Nelson, J. C. (1997) *Organisational Behaviour: Foundations, Realities, and Challenges*. New York: West Publishing Company.
140. Rahim, A. & Bonoma, T.V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323-1344.

141. Rahim, M. A. (1983a). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal (pre-1986)*, 26(000002), 368.
142. Rahim, M. A. (1983b). Measurement of organizational conflict. *The Journal of General Psychology*, 109(2), 189–199.
143. Rahim, M. A. (1992). *Managing conflict in organizations* (2nd ed.). Westport, CT: Praeger Publishers.
144. Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd Ed.). Westport, CT: Quorum Books.
145. Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206.
146. Rahim, M. A. (2011). *Managing conflict in organizations*. Transaction Publishers. Wall, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of management*, 21(3), 515-558.
147. Rahim, M. A. (2011). *Managing conflict in organizations*. Transaction Publishers.
148. Rahim, M. A., Garrett, J. E., & Buntzman, G. F. (1992). Ethics of managing interpersonal conflict in organizations. *Journal of Business Ethics*, 11(5), 423–423.
149. Rizzo, JR., House, RJ., & Lirtzman, SI. (1970) Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly* 15(2): 150–163.
150. Robbins, SP. (1998). *Organization Behavior, Concepts, Controversies, Application*, seventh edition, Englewood Cliffs
151. Roche, W., Teague, P., & Colvin, A. (2014). *The Oxford Handbook of Conflict Management in Organizations*. Oxford Handbooks.
152. Rogers, D.L., & Molnar, J. (1976) Organizational antecedents of role conflict and ambiguity in top- level administrators. *Administrative Science Quarterly* 21(4): 598–610.
153. Rogers, JD., Clow, KE., & Kash, TJ. (1994) Increasing job satisfaction of service personnel. *Journal of Services Marketing* 8(1): 14–26.
154. Roloff, M. E. (1987). Communication and conflict. In C. R. Berger & S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science* (484–534). Newbury Park, CA: Sage.
155. Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50, 4e36.

156. Rosenkopf, L., & Nerkaru A, (2001) Beyond local search: Boundary-spanning, exploration, and impact in the optical disk industry. *Strategic Management Journal* 22(4): 287–306.
157. Rothlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA.
158. Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
159. Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 43, 582–609.
160. Schaubhut, N. A. (2007). *Technical brief for the thomas-kilmann conflict mode instrument: description of the updated normative sample and implications for use*. Mountain View, CA: CPP Research Department.
161. Schermerhon, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behavior* (7th ed.). New York: John Wiley and Sons Inc.
162. Schulz, J. & Auld, C. (2006) Perception of Role Ambiguity by Chairpersons and Executive Directors in Queensland Sporting Organisations. *Sports Management Review* 9, 183-201
163. Sezgin, F. (2009a). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15, 185-201.
164. Sezgin, F. (2009b). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47, 630-651.
165. Shoemaker, M. E. (1999) Leadership Practices In Sales Managers Associated With Self-Efficacy, Role Clarity, And Job Satisfaction Of Individual Industrial Salespeople. *Journal Of Personal Selling And Sales Management* 14, 1-19.
166. Simpson, M. R. (2009). Predictors of work engagement among medical-surgical registered nurses. *Western journal of nursing research*, 31(1), 44-65.
167. Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage.
168. Sinha, V. & Subramanian, K. S. (2012) Organizational Role Stress Across Three Managerial Levels: A Comparative Study. *Global Business And Organizational Excellence* 31(5), 70–77.

169. Sluss, DM., Van Dick, R., & Thompson, BS. (2011) Role theory in organizations: A relational perspective. In: Zedeck S (ed.) *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 505–534.
170. Smith, P. C., Kendall, L. M., Hulin, C. L. (1975). The measurement of satisfaction in work and retirement. Chicago, IL: Rand McNally.
171. 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.
172. Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, cause, and consequences*. Thousand Oaks: Sage.
173. Steyn, G., M. & van Niekerk, E. J. (2002). *Human resource management in education*. Pretoria: Unisa press
174. Storey, J, (1995). Forewor. *Human Resource Management Journal*. 5(4), 3-96
175. Sutton, R. (1984). Job stress among primary and secondary school teachers: its relationship to ill-being”, *Work and Occupations*, 11,. 7-28.
176. Swailes, S. (2002). Organizational commitment: A critique of the construct and measures. *International Journal for Management Reviews*, 4(2), 155–178.
177. Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York, NY: Harpers and Brothers.
178. Taylor, S. G. & Kluemper, D. H. (2012) Linking Perceptions of Role Stress And Incivility to Workplace Aggression: The Moderating Role of Personality. *Journal Of Occupational Health Psychology* 17(3), 316-329.
179. Teague P., Roche W.K., Gormley T and and Currie D (2015) *Managing Workplace Conflict: Alternative Dispute Resolution in Ireland*. Dublin: Institute of Public Administration.
180. Tepper, BJ., Lockhart, D., & Hoobler, J. (2001) Justice, citizenship, and role definition effects. *Journal of Applied Psychology* 86(4): 789–796.
181. Tetrick, L. (1995). Developing and maintaining union commitment: A theoretical framework. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 583-595
182. Thomas, J. L., Bliese, P. D., & Jex, S. M. (2005). Interpersonal conflict and organizational commitment: Examining two levels of supervisory support as multilevel moderators. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(11), 2375-2398.
183. Thomas, K. (1977). Toward multi-dimensional values in teaching: The example of conflict behaviors. *Academy of Management Review*, 20, 486-90.

184. Thomas, K. W (1992). Conflict and conflict management Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274
185. Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. In M. Dunnette (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (889-935). Chicago: Rand-McNally.
186. Thomas, K. W. (1992). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed.). (651-717). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press, Inc.
187. Tjosvold, D. (1997). Conflict within interdependence: Its value for productivity and individuality. In C. DeDreu & Van De Vliert (Eds.), *Using conflict in organizations* (23-37). London: Sage
188. Tjosvold, D., Hui, C., & Law, K. S. (2001). Constructive conflict in China: Cooperative conflict as bridge between east and west. *Journal of World Business*, 36(2), 166-183.
189. Tubre, TC., & Collins, JM. (2000) Jackson and Schuler (1985) revisited: A meta-analysis of the relationships between role ambiguity, role conflict, and job performance. *Journal of Management*, 26(1): 155–169.
190. Turner, M. F., & Pratkavis, A. R. (1997). Managing groupthink by stimulating constructive conflict. In C. K. W. DeDreu & E. Van De Vliert (Eds), *Using conflict in Organisations* (53-71). Thousand Oaks, CA: Sage.
191. Van Deventer, 1.,& Kruger, A. G. (Eds.). (2003). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaick Publishers.
192. Vandenberg, R. J., & Scarpello, V. (1994). A Longitudinal Assessment of the Determinant Relationship between Employee Commitments to the Occupation and the Organization *Journal of Organizational Behavior*, 15 (6), 535-547
193. Vecina, M. L., Chacon, F., Marzana, D., & Marta, E. (2013). Volunteer engagement and organizational commitment in nonprofit organization: What makes volunteers remain within organizations and feel happy? *Journal of Community Psychology*, 41(2), 291-302.
194. Vestal, B., & Torres, M. (2016). A Study of Preferred Conflict-Management Behaviors among Small-School Principals: Effects of Gender and Experience. *Educ. Leadersh. Rev.* 17, 16–35.

195. Walumbwa, F.O. & Lawler, J.J. (2003). Building effective organizations: Transformational leadership, collectivist orientation, work-related attitudes, and withdrawal behaviors in three emerging economies. *International Journal of Human Resource Management*, 14, 1083-1101.
196. Wang, H. & Nasr, Y. A. (2010). (Master of Business dissertation). Task conflict handling styles between colleagues with bad personal relationship conflict on task conflict. Umea School of Business.
197. Werang, B. R.; Asmaningrum, H. & Irianto, O. (2015). Relationship between Teachers' Burnout, Teachers' Organizational Commitment, and Teachers' Job Performance at State Elementary Schools in Boven Digoel Regency, Papua, Indonesia. *International Journal of Science and Research*, 4, (2), 826-830.
198. Wong, A., & Tjosvold, D. (2002) Commitment and conflict management for relational marketing in China. *International Journal of Technology Management*, 24(1), 88-105.
199. Wu, G., Zhao, X., & Zuo, J. (2017). Effects of inter-organizational conflicts on construction project added value in China. *Int. J. Confl. Manag.* 28, 695–723.
200. Wynn, R., & Guditus, C. (1984). *Team management: leadership by consensus*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
201. Yongkang, Z., Weixi, Z., Yalin, H., Yipeng, X. & Liu, T. (2014) The Relationship among Role Conflict, Role Ambiguity, Role Overload and Job Stress of Chinese Middle-Level Cadres. *Chinese Studies* (3)1, 8- 11
202. Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 998–1003.
203. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
204. Θεοχαρίδη, Α. (2012). Ο διοικητικός ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου: τα κενά στη νομοθεσία και στις επιμορφωτικές δράσεις. *Εκπαιδευτικά Νέα*, 101-102, 61-68.
205. Καρακάξα, Ε. (2018) Επιλογή στρατηγικών διαχείρισης σχολικών συγκρούσεων από τους/τις δασκάλους/λες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Λάρισας, σε συσχέτιση με την προσωπικότητά τους και το διερμηνευόμενο από αυτούς στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών τους. *Masters Dissertation*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

206. Λεπίδας, Δ. (2012). Συγκρούσεις στο σχολείο: ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας. *Masters Dissertation*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
207. Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96.
208. Μπαζίκα, Ε. (2015). *Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο*, *Masters Dissertation*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
209. Παπαζαφειρόπουλου, Κ. (2012). *Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγων οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1263-ergasiako-kathestos-ton-> -
210. Παρασκευόπουλος, Δ. Θ. (2008). Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες-Αντιμετώπιση-Αποτελέσματα-Η επίδραση του φύλου-Ο ρόλος του διευθυντή. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
211. Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
212. Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014). Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. 2ο πανελλήνιο συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ) , Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου 2014
213. Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (θεωρία και μελέτη περιπτώσεων)* Τόμος Α . Αθήνα, Αυτοέκδοση.
214. Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου τους. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 2-4 Νοεμβρίου.
215. Σινάνογλου, Α. (2018). *Οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και η επίδραση αυτών στην εργασιακή τους εμπειρία: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
216. Σταλάικας, Α, Τριλίβα, Σ, & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα

217. Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 99-217.
218. Τσιαπράς, Δ. (2018) Η ηγεσία που «μεριμνά» και ο ρόλος της στη διαχείριση συγκρούσεων και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. *Masters Dissertation*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
219. Τσιόπα, Κ (2010). *Η σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντών και εκπαιδευτικών με την εργασιακή τους εμπειρία*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
220. Φασούλης, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου (13-14 Μαΐου 2006). Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
221. 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.

Παράρτημα. Ερωτηματολόγιο

"Διερεύνηση της συμβολής της αφοσίωσης στο σχολείο και των προβλημάτων ρόλων στις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης".

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Ονομάζομαι Τηλιοπούλου Κερασία, είμαι Νηπιαγωγός(ΠΕ60), και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας και αφορά αποκλειστικά εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επισημαίνονται τα εξής:

- α) Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο
- β) Οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές
- γ) Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις
- δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης είναι περίπου 10'
- ε) Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Παρακαλώ να ενημερωθούν όλοι οι συνάδελφοι του Νηπιαγωγείου σας προκειμένου να συμμετέχουν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας και την πολύτιμη βοήθειά σας στην υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Με εκτίμηση

Τηλιοπούλου Κερασία

Νηπιαγωγός ΠΕ60

A' Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος

Έγγαμος

Διαζευγμένος

Σε χηρεία

4. Πρόσθετα προσόντα

Κανένα προσόν

Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ

Διδασκαλείο

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Εμπειρία διδασκαλίας (σε έτη)

6. Τρέχουσα εργασιακή σχέση

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

B. Προβλήματα ρόλων

Παρακάτω υπάρχουν μία σειρά από προτάσεις που αφορούν στη δουλειά σας ως εκπαιδευτικός. Παρακαλούμε δηλώστε κατά πόσο είναι αληθινές ή ψευδείς σημειώνοντας για κάθε πρόταση με ένα κύκλο τον βαθμό (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα (1= απόλυτα ψευδές.....7= απόλυτα αληθινό)

		Απόλυτα ψευδές.....Απόλυτα αληθινό
1	Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
2	Στη δουλειά μου υπάρχουν ξεκάθαροι και προγραμ-ματισμένοι στόχοι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
3	Γνωρίζω ότι μοιράζω σωστά το χρόνο μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
4	Γνωρίζω ποιες είναι οι ευθύνες μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
5	Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
6	Οι επεξηγήσεις που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει είναι ξεκάθαρες	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
7	Στη δουλειά μου ασχολούμαι με πράγματα που το καθένα θέλει διαφορετική αντιμετώπιση	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
8	Μου ανατίθενται εργασίες χωρίς να υπάρχει η ανθρώπινη βοήθεια που είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
9	Πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες προκειμένου να τελειώσω κάποια εργασία	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10	Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11	Στη δουλειά μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12	Στη δουλειά μου κάνω πράγματα τα οποία γίνονται αποδεκτά μόνο από ορισμένα άτομα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13	Μου αναθέτουν εργασίες χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14	Στη δουλειά μου ασχολούμαι με αντιφατικά πράγματα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15	Στη δουλειά μου αναμένεται να κάνω πολλές διαφορετικές εργασίες σε πολύ λίγο χρόνο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	Αισθάνομαι ότι οι ευθύνες μου στη δουλειά μου αυξάνονται διαρκώς	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
17	Στη δουλειά μου αναμένεται να εκτελώ εργασίες για τις οποίες δεν έχω ποτέ εκπαιδευτεί	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

18	Πρέπει να παίρνω μαζί μου δουλειά για το σπίτι (διορθώσεις, προετοιμασία μαθήματος)	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
19	Έχω στη διάθεσή μου τους πόρους και τα μέσα που χρειάζομαι για να κάνω τη δουλειά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
20	Εργάζομαι κάτω από στενά χρονικά περιθώρια	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
21	Θα ήθελα να είχα περισσότερη βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της δουλειάς μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
22	Στη δουλειά μου χρειάζεται να εργάζομαι ταυτόχρονα σε αρκετούς και εξίσου σημαντικούς τομείς.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
23	Αναμένεται να εργάζομαι περισσότερο από όσο είναι λογικό	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Γ. Διαχείριση συγκρούσεων

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

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τον διευθυντή μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση					
2	Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες του διευθυντή μου					
3	Όταν έχω μία διαφωνία με τον διευθυντή μου προσπαθώ να μην "βγει στην επιφάνεια"					
4	Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές του διευθυντή μου, ώστε να καταλήξουμε σε μία απόφαση από κοινού					

5	Προσπαθώ να συνεργαστώ με τον διευθυντή μου, για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας					
6	Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τον διευθυντή μου					
7	Προσπαθώ να βρίσκω μία μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν					
8	Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου					
9	Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να "ευνοηθώ" σε μία απόφαση					
10	Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες του διευθυντή μου					
11	Υποκύπτω στις επιθυμίες του διευθυντή μου					
12	Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τον διευθυντή μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί					
13	Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στον διευθυντή μου, πέρα από το αναμενόμενο					
14	Συνήθως προτείνω μία μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο					
15	Διαπραγματεύομαι με τον διευθυντή μου ούτως ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό					
16	Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τον διευθυντή μου					

17	Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τον διευθυντή μου					
18	Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να "ευνοηθώ" σε μία απόφαση					
19	Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνει ο διευθυντή μου					
20	Χρησιμοποιώ την στρατηγική του "πάρε και δώσε" για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός					
21	Γενικά είμαι πολύ σταθερός/ή, όταν προωθώ την δική μου άποψη σε ένα θέμα					
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					
24	Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες του διευθυντή μου					
25	Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μία ανταγωνιστική κατάσταση					
26	Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τον διευθυντή μου για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα					
27	Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τον διευθυντή μου					
28	Προσπαθώ να δουλεύω με τον διευθυντή μου, προκειμένου να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα					

Δ. Αφοσίωση στο σχολείο

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε τσεκάρετε τον βαθμό που σας εκφράζει καλύτερα. (Διαφωνώ Απόλυτα/ Διαφωνώ Μέτρια/ Διαφωνώ Λίγο/ Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ/ Συμφωνώ Λίγο/Συμφωνώ Μέτρια/Συμφωνώ Απόλυτα)

		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Μέτρια	Διαφωνώ Λίγο	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Μέτρια	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ.							
2	Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.							
3	Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.							
4	Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.							
5	Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.							
6	Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.							
7	Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά.							
8	Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο.							
9	Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον.							

10	Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.							
11	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.							
12	Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.							

Παράρτημα. Ανάλυση δεδομένων

Reliability ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	120	99,2
	Excluded ^a	1	,8
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,855	7

```
RELIABILITY  
/VARIABLES=Σ2 Σ10 Σ11 Σ13 Σ19 Σ24  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,866	6


```
RELIABILITY
/VARIABLES=Σ8 Σ9 Σ18 Σ21 Σ25
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,688	5

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Σ3 Σ6 Σ16 Σ17 Σ26 Σ27
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability ΑΠΟΦΥΓΗ

Scale: ALL VARIABLES

		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,819	6

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Σ7 Σ14 Σ15 Σ20
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Reliability ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,600	4

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Π1 Π2 Π3 Π4 Π5 Π6
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Reliability ΑΣΑΦΕΙΑ ΡΟΛΩΝ

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,935	6

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Π7 Π8 Π9 Π10 Π11 Π12 Π13 Π14
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΠΟΛΩΝ

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,866	8

```
RELIABILITY
/VARIABLES=Π15 Π16 Π17 Π18 Π19 Π20 Π21 Π22 Π23
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability ΦΟΡΤΟΣ

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0

Total	121	100,0
-------	-----	-------

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,855	9

RELIABILITY

```

/VARIABLES=B1.ΔΣ B2.ΔΣ B3.ΔΣ B4.ΔΣ B5.ΔΣ B6.ΔΣ B7.ΔΣ B8.ΔΣ B9.ΔΣ B10.ΔΣ B11.ΔΣ
B12.ΔΣ B13.ΔΣ
B14.ΔΣ B15.ΔΣ B16.ΔΣ B17.ΔΣ B18.ΔΣ B19.ΔΣ B20.ΔΣ B21.ΔΣ B22.ΔΣ B23.ΔΣ B24.ΔΣ
B25.ΔΣ B26.ΔΣ B27.ΔΣ
B28.ΔΣ
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Reliability Συγκρούσεις γενικό μέτρο

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	99,2
	Excluded ^a	1	,8
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,829	28

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Γ1.ΠΡ Γ2.ΠΡ Γ3.ΠΡ Γ4.ΠΡ Γ5.ΠΡ Γ6.ΠΡ Γ7.ΠΡ Γ8.ΠΡ Γ9.ΠΡ Γ10.ΠΡ Γ11.ΠΡ
Γ12.ΠΡ Γ13.ΠΡ
Γ14.ΠΡ Γ15.ΠΡ Γ16.ΠΡ Γ17.ΠΡ Γ18.ΠΡ Γ19.ΠΡ Γ20.ΠΡ Γ21.ΠΡ Γ22.ΠΡ Γ23.ΠΡ
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Reliability Προβλήματα ρόλων γενικά

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,871	23

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Δ1.ΑΦ Δ2.ΑΦ Δ3.ΑΦ Δ4.ΑΦ Δ5.ΑΦ Δ6.ΑΦ Δ7.ΑΦ Δ8.ΑΦ Δ9.ΑΦ Δ10.ΑΦ Δ11.ΑΦ  
Δ12.ΑΦ  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Αφοσίωση χωρίς αντιστροφές

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,405	12

```
RECODE Δ3.ΑΦ Δ6.ΑΦ Δ8.ΑΦ Δ9.ΑΦ Δ10.ΑΦ (1=7) (2=6) (3=5) (4=4) (5=3) (6=2) (7=1) INTO  
RΔ3.ΑΦ RΔ6.ΑΦ  
RΔ8.ΑΦ RΔ9.ΑΦ RΔ10.ΑΦ.  
VARIABLE LABELS RΔ3.ΑΦ 'RΔ3.ΑΦ' /RΔ6.ΑΦ 'RΔ6.ΑΦ' /RΔ8.ΑΦ 'RΔ8.ΑΦ' /RΔ9.ΑΦ 'RΔ9.ΑΦ'  
/RΔ10.ΑΦ  
'RΔ10.ΑΦ'.  
EXECUTE.
```

RELIABILITY

```

/VARIABLES=RΔ3.ΑΦ RΔ6.ΑΦ RΔ8.ΑΦ RΔ9.ΑΦ RΔ10.ΑΦ Δ1.ΑΦ Δ2.ΑΦ Δ4.ΑΦ Δ5.ΑΦ Δ7.ΑΦ Δ11.ΑΦ
Δ12.ΑΦ
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
    
```

Reliability Αφοσίωση με αντιστροφές τελικό

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	121	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	121	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,906	12

```

FREQUENCIES VARIABLES=Φύλο Οικογενειακή κατάσταση Πρόσθετα προσόντα
Τρέχουσα εργασιακή σχέση
Κατέχετε θέση Προϊσταμένου/ης
/PIECHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.
    
```

Frequencies

Statistics

		Φύλο	Οικογενειακή κατάσταση	Πρόσθετα προσόντα. (Παρακαλώ, σημειώστε το ανώτερο κατεχόμενο προσόν)	Τρέχουσα εργασιακή σχέση	Κατέχετε θέση Προϊσταμένου/ης
N	Valid	121	121	121	121	121
	Missing	0	0	0	0	0

Frequency Table

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άντρας	3	2,5	2,5	2,5
	Γυναίκα	118	97,5	97,5	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

		Οικογενειακή κατάσταση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος	16	13,2	13,2	13,2
	Έγγαμος	69	57,0	57,0	70,2
	Διαζευγμένος	32	26,4	26,4	96,7
	Σε χηρεία	4	3,3	3,3	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Πρόσθετα προσόντα. (Παρακαλώ, σημειώστε το ανώτερο κατεχόμενο προσόν)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα προσόν	47	38,8	38,8	38,8
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	35	28,9	28,9	67,8
	Διδασκαλείο	17	14,0	14,0	81,8
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	17	14,0	14,0	95,9
	Μεταπτυχιακό	2	1,7	1,7	97,5
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	2	1,7	1,7	99,2
	Διδακτορικό	1	,8	,8	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Τρέχουσα εργασιακή σχέση

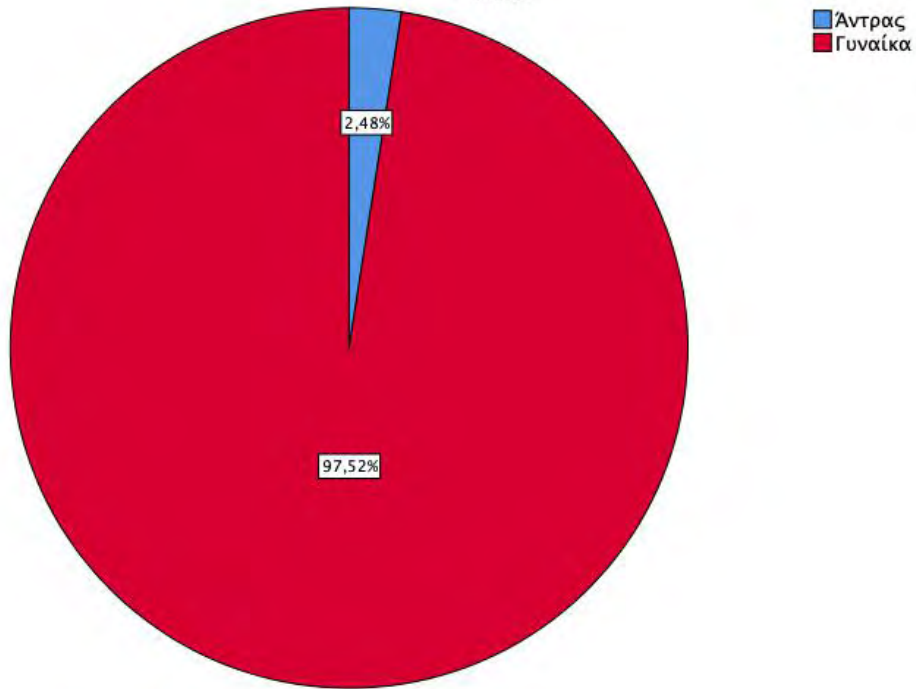
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος/η	111	91,7	91,7	91,7
	Αναπληρωτής/τρια	10	8,3	8,3	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Κατέχετε θέση Προϊσταμένου/ης

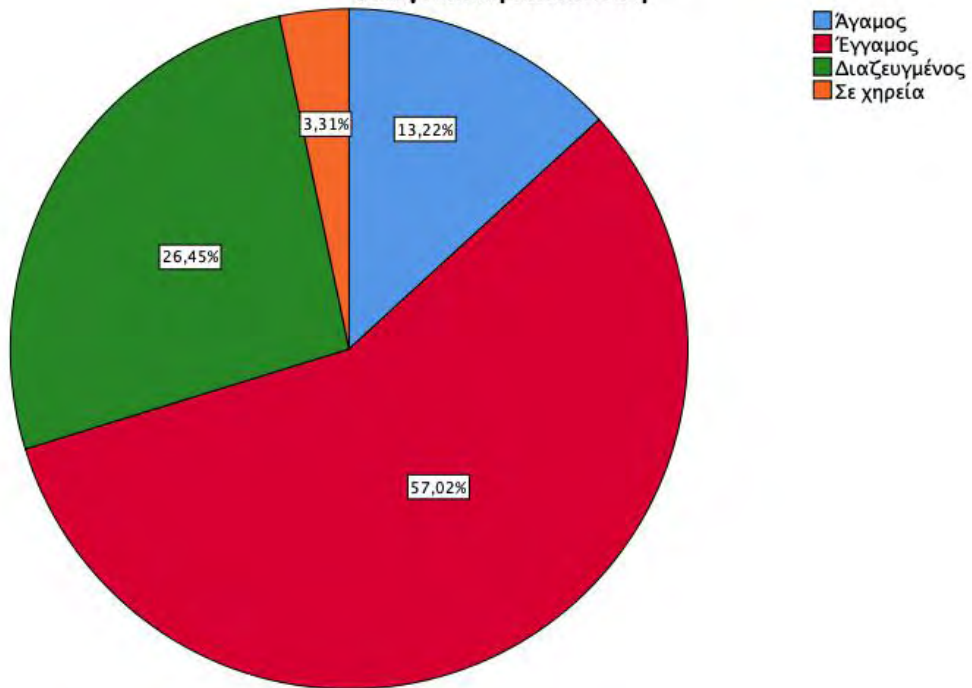
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	56	46,3	46,3	46,3
	Όχι	65	53,7	53,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Pie Chart

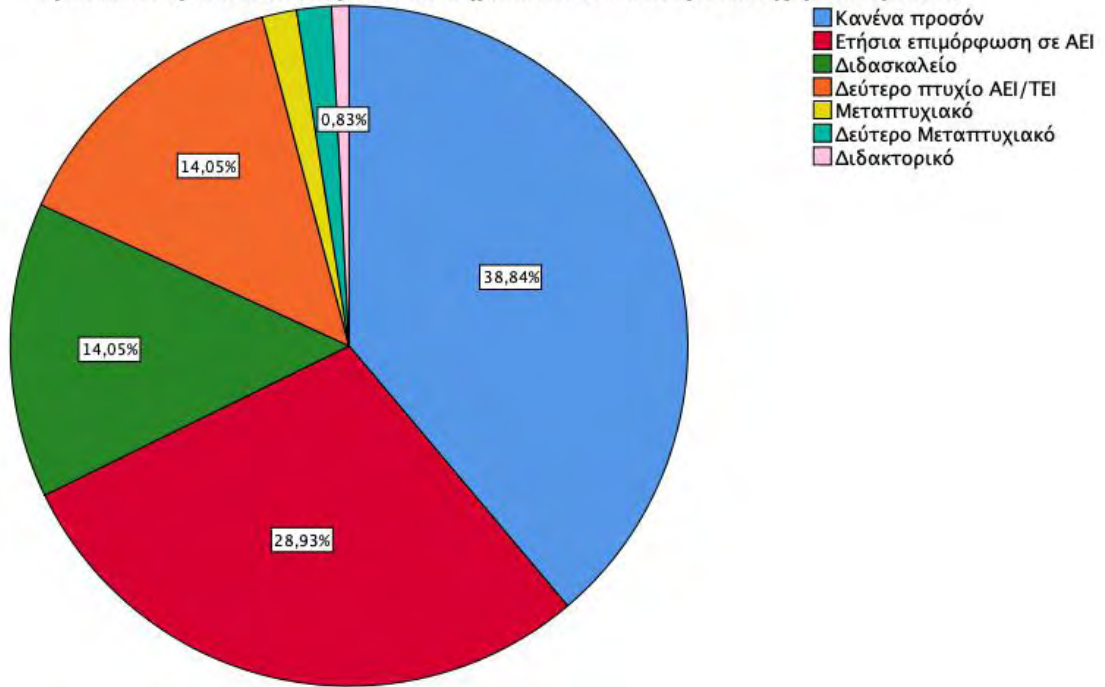
Φύλο



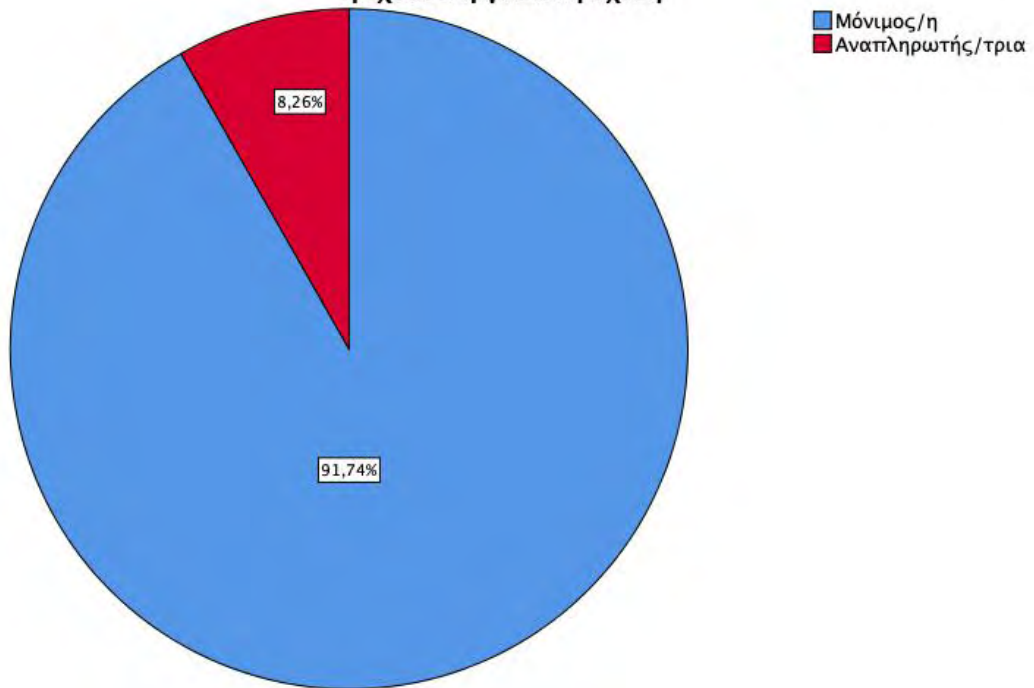
Οικογενειακή κατάσταση



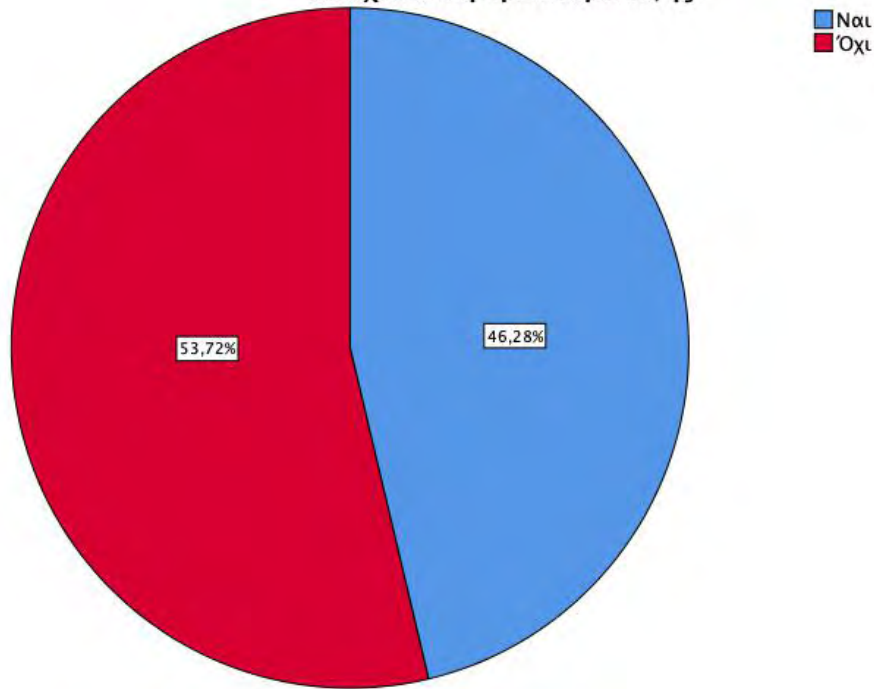
Πρόσθετα προσόντα. (Παρακαλώ, σημειώστε το ανώτερο κατεχόμενο προσόν)



Τρέχουσα εργασιακή σχέση

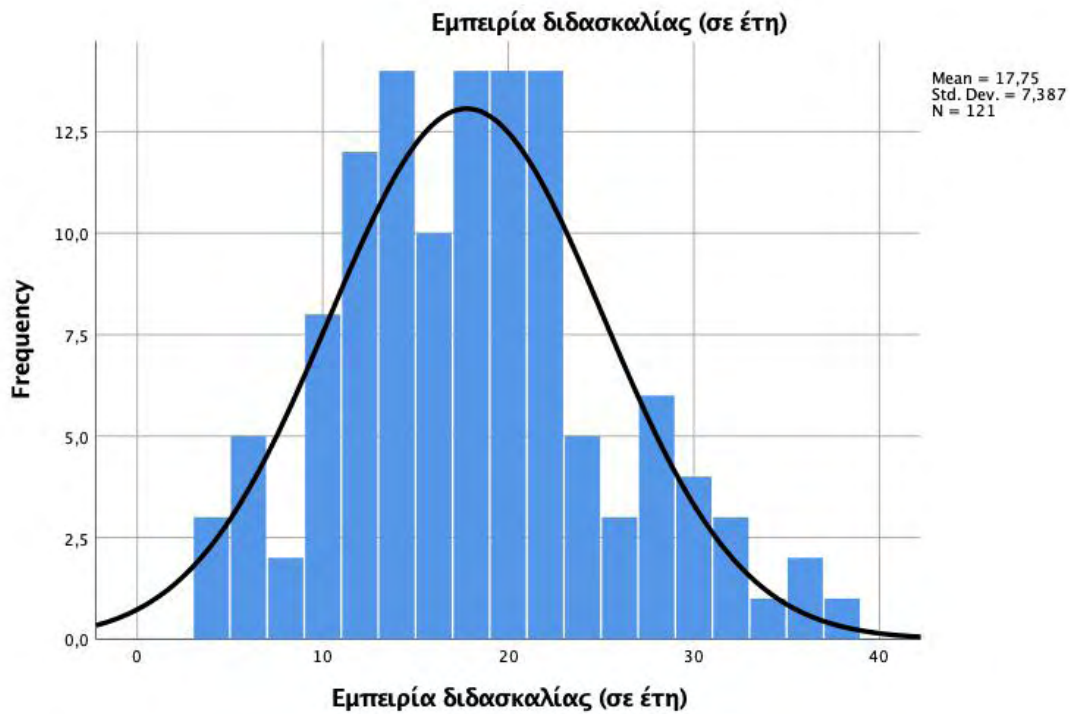
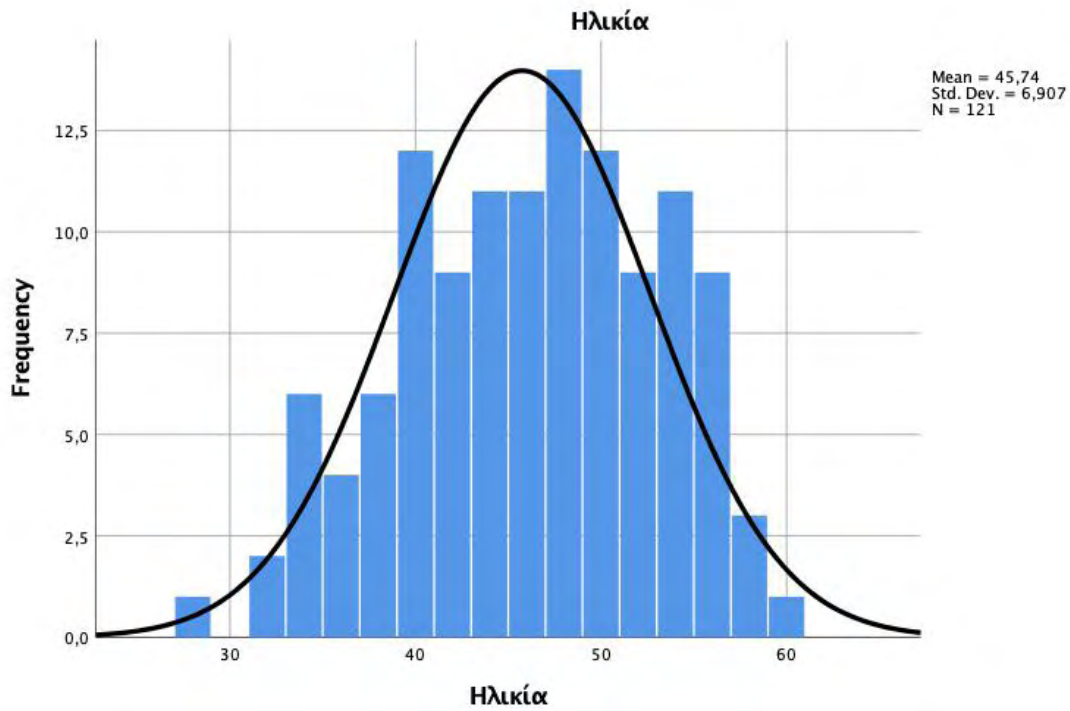


Κατέχετε θέση Προϊσταμένου/ης



Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ηλικία	121	28	59	45,74	6,907
Εμπειρία διδασκαλίας (σε έτη)	121	4	38	17,75	7,387
Valid N (listwise)	121				



DESCRIPTIVES VARIABLES=Σ1 Σ2 Σ3 Σ4 Σ5 Σ6 Σ7 Σ8 Σ9 Σ10 Σ11 Σ12 Σ13 Σ14 Σ15 Σ16 Σ17 Σ18 Σ19 Σ20 Σ21
 Σ22 Σ23 Σ24 Σ25 Σ26 Σ27 Σ28
 /STATISTICS=MEAN STDDEV.

Descriptives ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
[1. Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τον/την προϊστάμενο/μένη μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση]	121	4,20	,703
[2. Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες του/της προϊσταμένου/μένης μου]	121	2,83	,891
[3. Όταν έχω μία διαφωνία με τον/την προϊστάμενο/μένη μου προσπαθώ να μην "βγει στην επιφάνεια"]	121	2,85	1,030
[4. Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές του/της προϊσταμένου/μένης μου, ώστε να καταλήξουμε σε μία απόφαση από κοινού]	120	3,03	,845
[5. Προσπαθώ να συνεργαστώ με τον/την προϊστάμενο/μένη μου, για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας]	121	4,12	,697
[6. Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τον/την προϊστάμενο/μένη μου]	121	2,93	1,047
[7. Προσπαθώ να βρίσκω μία μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν]	121	3,82	,671
[8. Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου]	121	2,74	,892
[9. Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να "ευνοηθώ" σε μία απόφαση]	121	2,13	,856
[10. Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες του/της προϊσταμένου/μένης μου]	121	2,69	,930
[11. Υποκύπτω στις επιθυμίες του/της προϊσταμένου/μένης μου]	121	2,24	,796
[12. Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τον/την προϊστάμενο/μένη μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί]	121	4,12	,744
[13. Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στον/στην προϊστάμενο/μένη μου, πέρα από το αναμενόμενο]	121	2,30	,872

[14. Συνήθως προτείνω μία μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο]	121	3,71	,625
[15. Διαπραγματεύομαι με τον/την προϊστάμενο/μένη μου ούτως ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό]	121	3,67	,700
[16. Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τον/την προϊστάμενο/μένη μου]	121	3,17	,978
[17. Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος/η με τον/την προϊστάμενο/μένη μου]	121	3,00	,966
[18. Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να "ευνοηθώ" σε μία απόφαση]	121	2,56	,974
[19. Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνει ο/η προϊστάμενο/μένη μου]	121	3,09	,775
[20. Χρησιμοποιώ την στρατηγική του "πάρε και δώσε" για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός]	121	2,52	1,050
[21. Γενικά είμαι πολύ σταθερός/ή, όταν προωθώ την δική μου άποψη σε ένα θέμα]	121	3,65	,704
[22. Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο]	121	3,95	,784
[23. Συνεργάζομαι με τον/την προϊστάμενο/μένη μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις]	121	4,15	,679
[24. Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες του/της προϊσταμένου/μένης μου]	121	2,72	,868
[25. Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μία ανταγωνιστική κατάσταση]	121	2,31	,904
[26. Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τον/την προϊστάμενο/μένη μου για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συστήματα]	121	2,91	,940
[27. Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τον/την προϊστάμενο/μένη μου]	121	3,36	,922
[28. Προσπαθώ να δουλεύω με τον/την προϊστάμενο/μένη μου, προκειμένου να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα]	121	4,11	,716
Valid N (listwise)	120		

DESCRIPTIVES VARIABLES=Π1 Π2 Π3 Π4 Π5 Π6 Π7 Π8 Π9 Π10 Π11 Π12 Π13 Π14 Π15 Π16 Π17 Π18 Π19 Π20 Π21
Π22 Π23
/STATISTICS=MEAN STDDEV.

Descriptives ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΡΟΛΩΝ

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
1. Γνωρίζω ακριβώς πόση εξουσία έχω στη δουλειά μου	121	5,17	1,590
2. Στη δουλειά μου υπάρχουν ξεκάθαροι και προγραμματισμένοι στόχοι	121	5,07	1,716
3. Γνωρίζω ότι μοιράζω σωστά το χρόνο μου	121	5,37	1,156
4. Γνωρίζω ποιες εί1 οι ευθύνες μου	121	5,60	1,646
5. Γνωρίζω επακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα	121	4,71	1,676
6. Οι επεξηγήσεις που μου δίνονται στη δουλειά μου για το τι πρέπει να γίνει εί1 ξεκάθαρες	121	4,49	1,664
7. Στη δουλειά μου ασχολούμαι με πράγματα που το καθένα θέλει διαφορετική αντιμετώπιση	121	5,84	1,103
8. Μου ανατίθενται εργασίες χωρίς να υπάρχει η ανθρώπινη βοήθεια που εί1 απαραίτητη για να ολοκληρωθούν αυτές	121	4,80	1,721
9. Πρέπει να έρθω σε σύγκρουση με ορισμένες διαδικασίες ή κανόνες προκειμένου να τελειώσω κάποια εργασία	121	4,38	1,496
10. Εργάζομαι με δύο ή περισσότερες ομάδες ατόμων που λειτουργούν διαφορετικά	121	4,73	1,581
11. Στη δουλειά μου ζητούν να κάνω αντιφατικά πράγματα	121	4,05	1,741
12. Στη δουλειά μου κάνω πράγματα τα οποία γίνονται αποδεκτά μόνο από ορισμένα άτομα	121	3,98	1,607
13. Μου αναθέτουν εργασίες χωρίς τους επαρκείς πόρους και υλικά για να τις εκτελέσω	121	4,54	1,560
14. Στη δουλειά μου ασχολούμαι με αντιφατικά πράγματα	121	4,33	1,744
15. Στη δουλειά μου αναμένεται να κάνω πολλές διαφορετικές εργασίες σε πολύ λίγο χρόνο	121	5,22	1,725
16. Αισθάνομαι ότι οι ευθύνες μου στη δουλειά μου αυξάνονται διαρκώς	121	5,63	1,623
17. Στη δουλειά μου αναμένεται να εκτελώ εργασίες για τις οποίες δεν έχω ποτέ εκπαιδευτεί	121	4,41	1,677
18. Πρέπει να παίρνω μαζί μου δουλειά για το σπίτι (διορθώσεις, προετοιμασία μαθήματος)	121	4,52	1,550

19. Έχω στη διάθεσή μου τους πόρους και τα μέσα που χρειάζομαι για να κάνω τη δουλειά μου	121	3,66	1,339
20. Εργάζομαι κάτω από στενά χρονικά περιθώρια	121	4,85	1,792
21. Θα ήθελα να είχα περισσότερη βοήθεια, προκειμένου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της δουλειάς μου	121	5,40	1,552
22. Στη δουλειά μου χρειάζεται να εργάζομαι ταυτόχρονα σε αρκετούς και εξίσου σημαντικούς τομείς.	121	5,75	1,343
23. Αναμένεται να εργάζομαι περισσότερο από όσο είναι λογικό	121	5,18	1,812
Valid N (listwise)	121		

DESCRIPTIVES VARIABLES=A1 A2 RA3 A4 A5 RA6 A7 RA8 RA9 RA10 A11 A12
/STATISTICS=MEAN STDDEV.

Descriptives ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
[1. Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ.]	121	5,61	1,331
[2. Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ.]	121	5,27	1,304
[R3. Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ.]	121	5,4463	1,55965
[4. Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ.]	121	4,88	1,462
[5. Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.]	121	5,13	1,420
[R6. Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες.]	121	3,0248	1,43447

[7. Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά]	121	4,95	1,505
[R8. Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο.]	121	4,8430	1,58644
[R9. Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον.]	121	4,7107	1,67052
[R10 Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο...]	121	4,7273	1,62275
[11. Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου.]	121	5,63	1,292
[12. Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ.]	121	4,59	1,569
Valid N (listwise)	121		

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ
/STATISTICS=MEAN STDDEV
/SORT=MEAN (D) .
```

Descriptives ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	121	3,9540	,54623
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	121	3,4298	,52562
ΑΠΟΦΥΓΗ	121	3,0372	,71151
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	121	2,6793	,58051
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	121	2,6446	,66282
Valid N (listwise)	121		

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ ΦΟΡΤΟΣ
/STATISTICS=MEAN STDDEV
/SORT=MEAN (D) .
```

Descriptives ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΡΟΛΩΝ

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	121	5,0689	1,37885
ΦΟΡΤΟΣ	121	4,9596	1,09507
ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	121	4,5816	1,13511
Valid N (listwise)	121		

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ
/STATISTICS=MEAN STDDEV
/SORT=MEAN (D) .
```

Descriptives ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	121	4,9015	1,03961
Valid N (listwise)	121		

```
EXAMINE VARIABLES=ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL .
```

Explore

Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	121	100,0%	0	0,0%	121	100,0%
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	121	100,0%	0	0,0%	121	100,0%
ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	121	100,0%	0	0,0%	121	100,0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Mean	3,1737	,03286
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	3,1086	
	Upper Bound	3,2387	

	5% Trimmed Mean		3,1713	
	Median		3,1071	
	Variance		,131	
	Std. Deviation		,36144	
	Minimum		2,07	
	Maximum		4,25	
	Range		2,18	
	Interquartile Range		,39	
	Skewness		,119	,220
	Kurtosis		,972	,437
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	Mean		4,8566	,07392
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,7103	
		Upper Bound	5,0030	
	5% Trimmed Mean		4,8721	
	Median		4,8696	
	Variance		,661	
	Std. Deviation		,81311	
	Minimum		3,00	
	Maximum		6,70	
	Range		3,70	
	Interquartile Range		1,43	
	Skewness		-,290	,220
	Kurtosis		-,536	,437
ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	Mean		4,9015	,09451
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,7144	
		Upper Bound	5,0886	
	5% Trimmed Mean		4,9327	
	Median		4,9167	
	Variance		1,081	
	Std. Deviation		1,03961	
	Minimum		2,00	
	Maximum		6,58	
	Range		4,58	
	Interquartile Range		1,79	
	Skewness		-,214	,220
	Kurtosis		-,605	,437

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	,095	121	,010	,974	121	,021
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	,094	121	,011	,977	121	,036
ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	,131	121	,000	,951	121	,000

a. Lilliefors Significance Correction

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ Stem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf

3,00 Extremes (= <2,44)

7,00 26 . 0000447

```

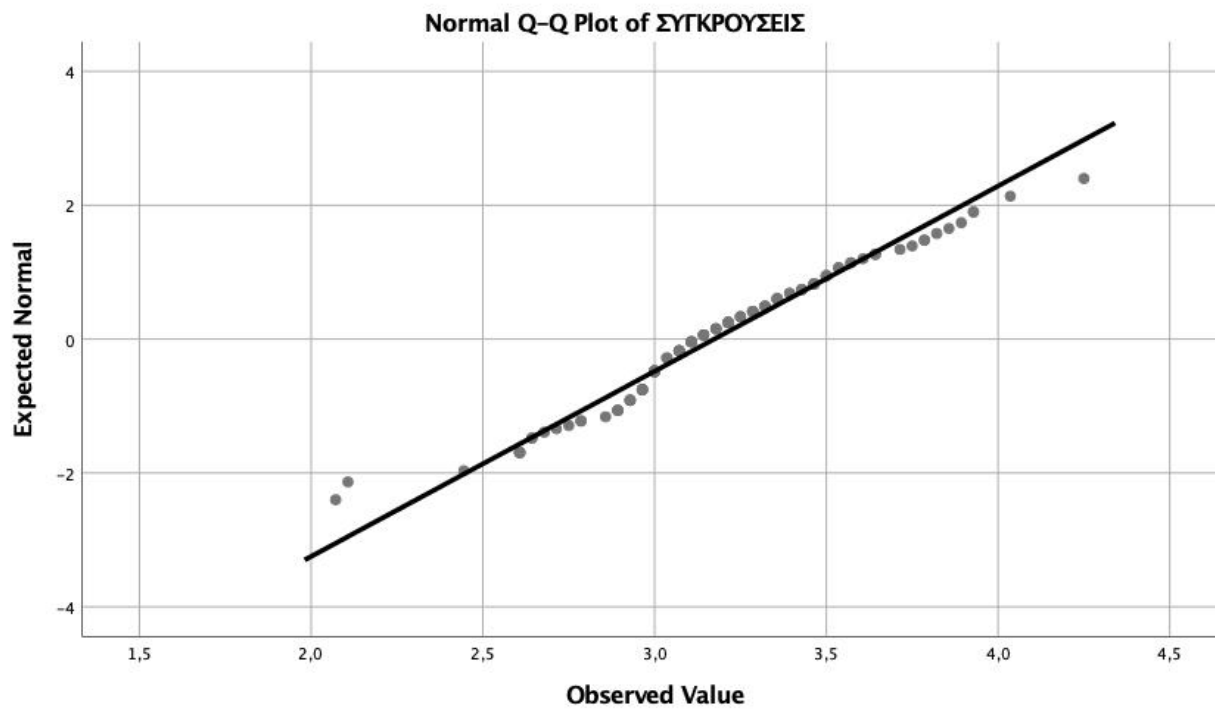
4,00      27 . 1588
5,00      28 . 59999
11,00     29 . 22222666666
26,00     30 . 00000000000000003377777777
14,00     31 . 00000444447777
12,00     32 . 111115558888
10,00     33 . 2225555559
6,00      34 . 222666
9,00      35 . 000003377
3,00      36 . 044
4,00      37 . 1588
3,00      38 . 259
4,00 Extremes (>=3,93)

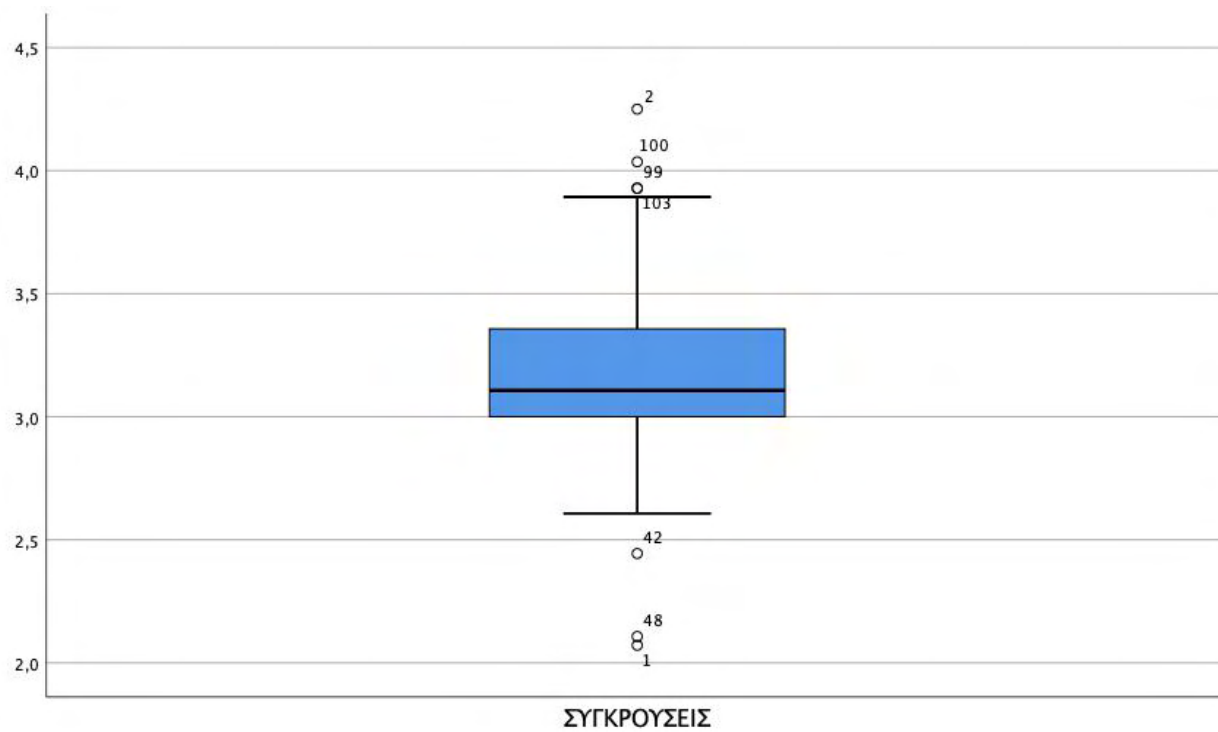
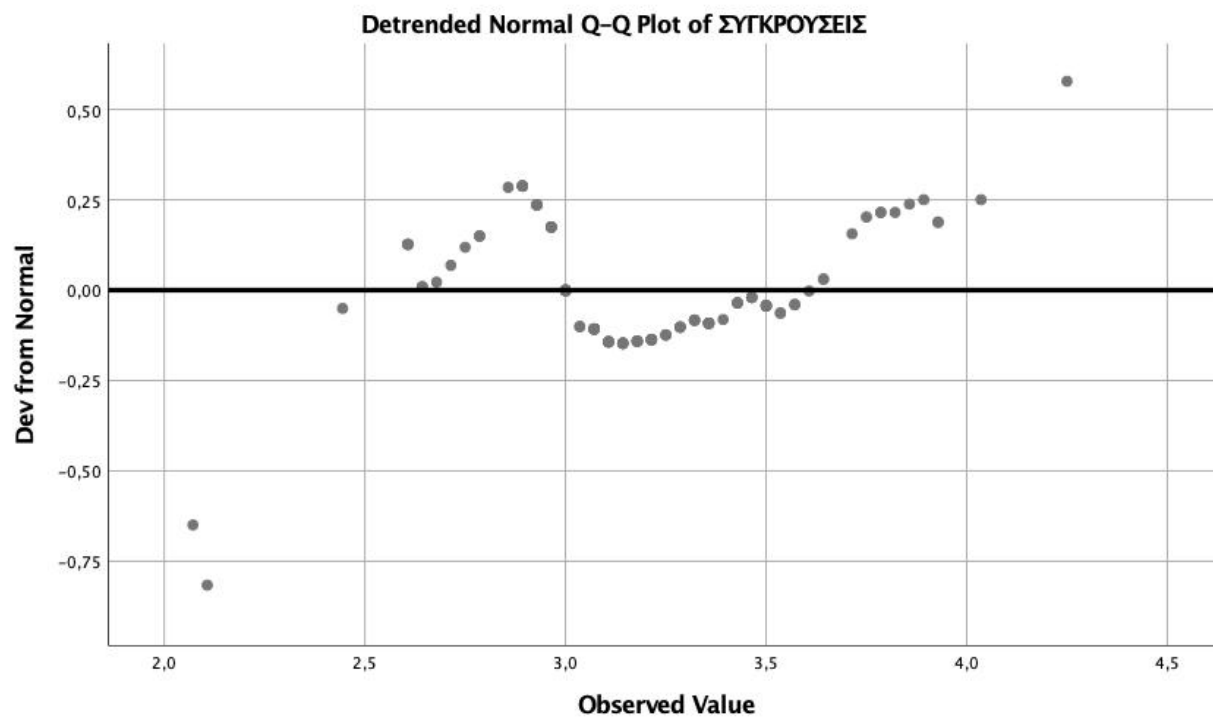
```

```

Stem width:      ,10
Each leaf:       1 case(s)

```



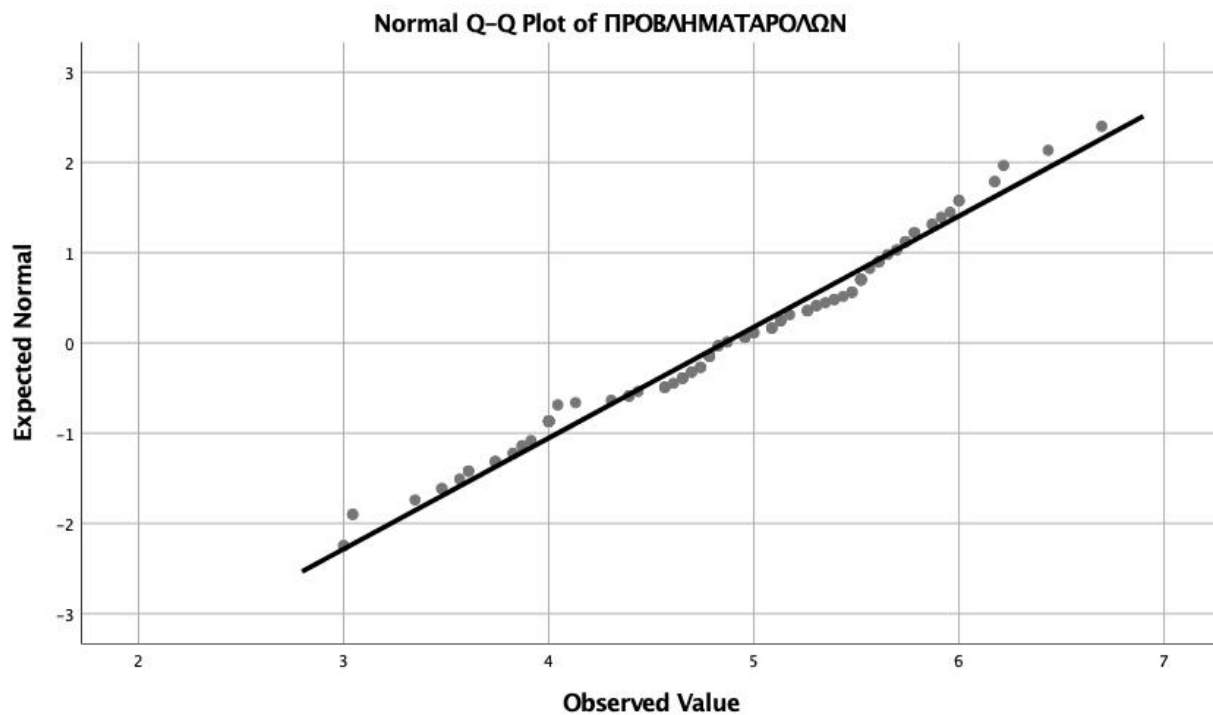


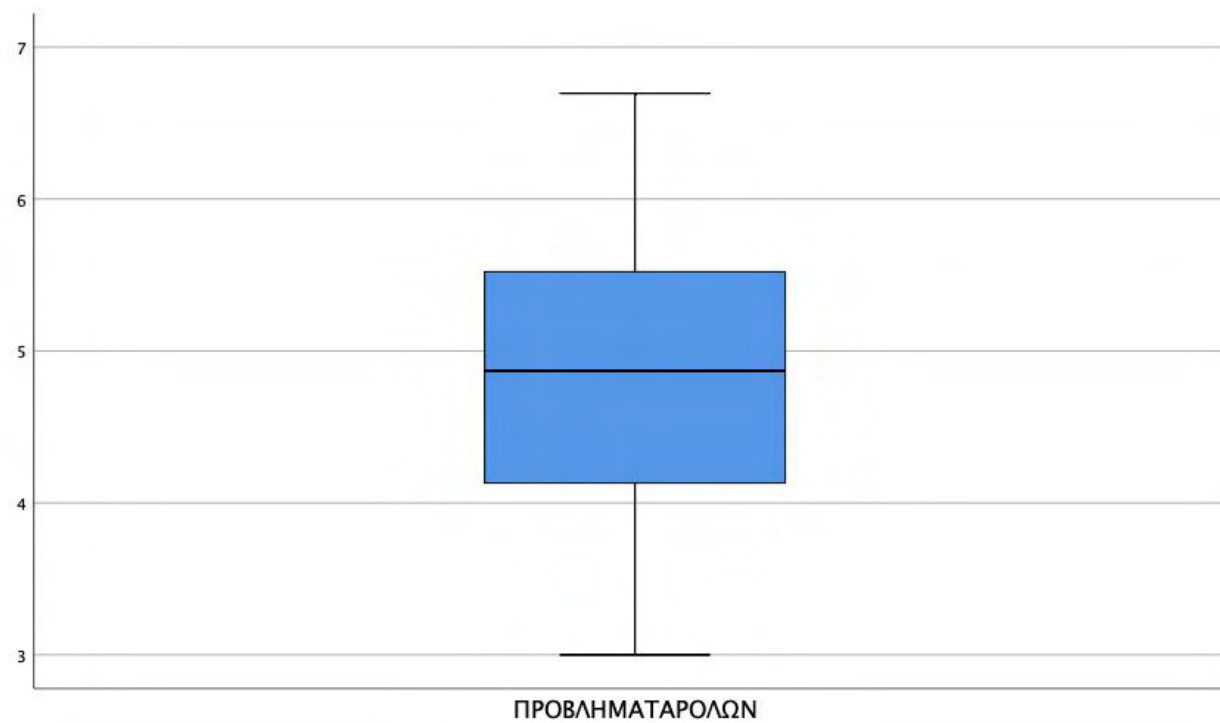
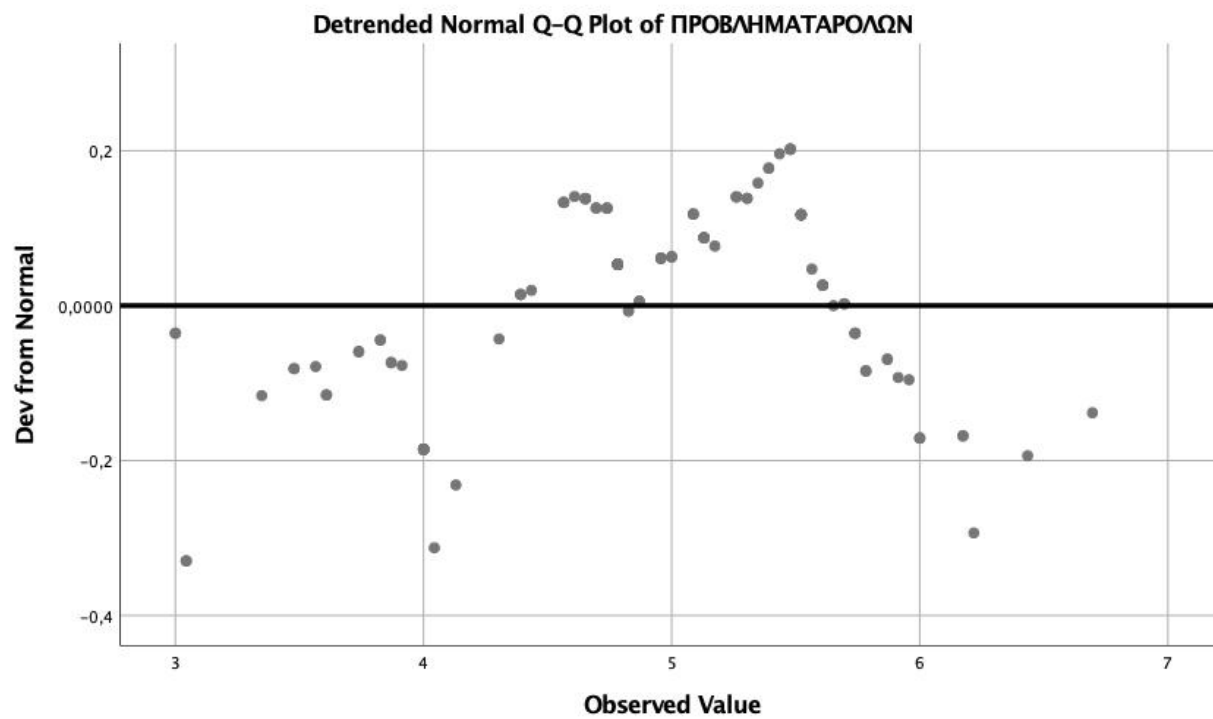
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ Stem-and-Leaf Plot

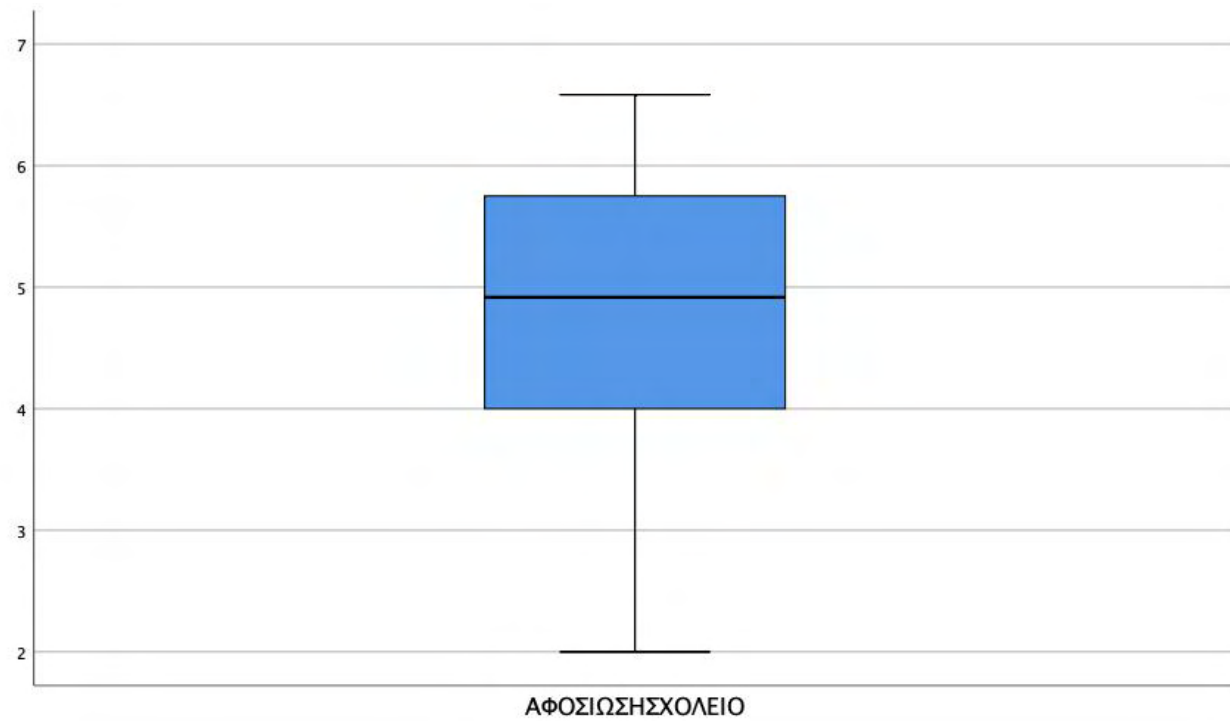
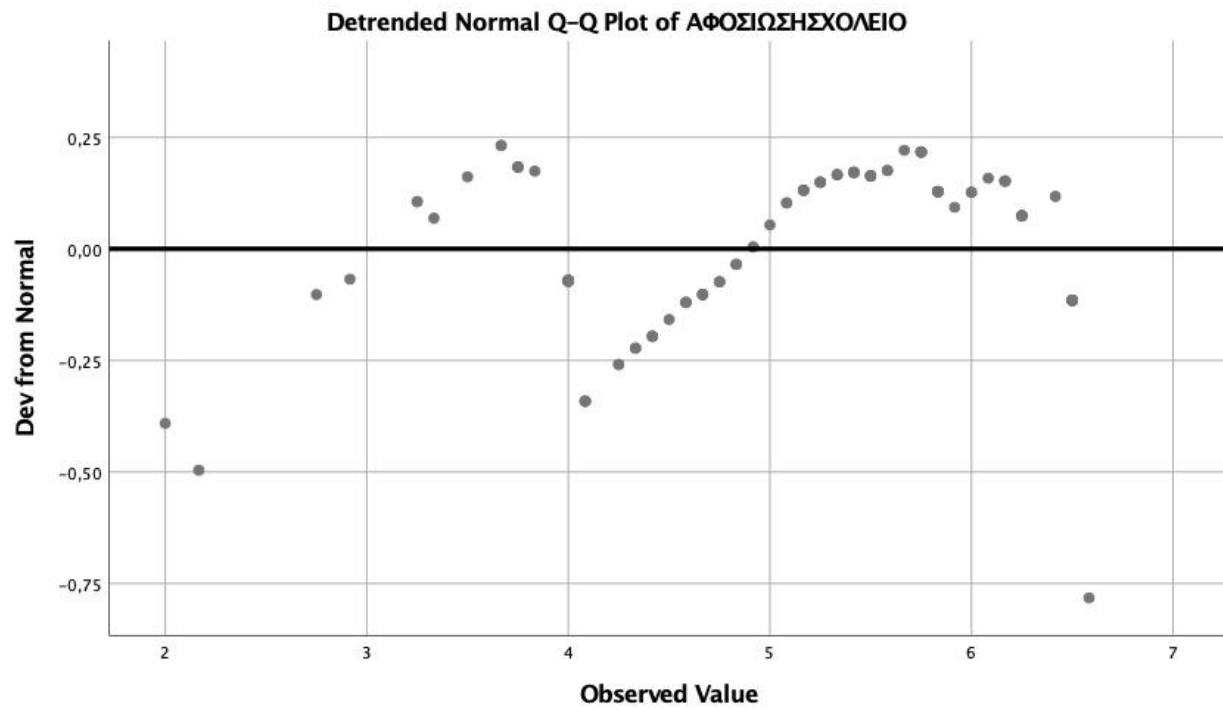
Frequency	Stem & Leaf
4,00	3 . 0000
1,00	3 . 3
3,00	3 . 445
4,00	3 . 6677
5,00	3 . 88889
14,00	4 . 00000000000001
4,00	4 . 3333
4,00	4 . 4555
19,00	4 . 66666667777777777
7,00	4 . 8888999
11,00	5 . 00000111111
8,00	5 . 22233333
13,00	5 . 4444555555555
12,00	5 . 666666677777
4,00	5 . 8899
5,00	6 . 00011
1,00	6 . 2
1,00	6 . 4
1,00	6 . 6

Stem width: 1,00
 Each leaf: 1 case(s)





ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ



T-TEST GROUPS=Φύλο(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ
 ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ
 /CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Αντρας	3	2,8571	,68883	,39770
	Γυναίκα	118	3,1817	,35106	,03232
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Αντρας	3	3,6667	,59476	,34339
	Γυναίκα	118	3,9613	,54572	,05024
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Αντρας	3	1,9444	,94771	,54716
	Γυναίκα	118	2,6624	,64988	,05983
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Αντρας	3	2,3333	,64291	,37118
	Γυναίκα	118	2,6881	,57915	,05331
ΑΠΟΦΥΓΗ	Αντρας	3	3,0556	1,79763	1,03786
	Γυναίκα	118	3,0367	,68116	,06271
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Αντρας	3	3,1667	1,12731	,65085
	Γυναίκα	118	3,4364	,50972	,04692

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Equal variances assumed	3,798	,054	-1,545	119	,125	-,3245		
	Equal variances not assumed			-,813	2,026	,500	-,3245		
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Equal variances assumed	,005	,943	-,922	119	,358	-,2945		
	Equal variances not assumed			-,849	2,087	,482	-,2945		
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Equal variances assumed	,733	,394	-1,872	119	,064	-,7179		
	Equal variances not assumed			-1,304	2,048	,319	-,7179		
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Equal variances assumed	,021	,886	-1,046	119	,298	-,3548		
	Equal variances not assumed			-,946	2,083	,440	-,3548		
ΑΠΟΦΥΓΗ	Equal variances assumed	10,900	,001	,045	119	,964	,0188		
	Equal variances not assumed			,018	2,015	,987	,0188		
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Equal variances assumed	4,084	,046	-,877	119	,382	-,2697		
	Equal variances not assumed			-,413	2,021	,719	-,2697		

T-Test

Group Statistics					
	Κατέχετε θέση Προϊσταμένου/ης	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Ναι	56	3,1616	,35870	,04793
	Όχι	65	3,1841	,36625	,04543
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Ναι	56	4,2194	,42550	,05686
	Όχι	65	3,7253	,53768	,06669
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Ναι	56	2,5417	,59395	,07937
	Όχι	65	2,7333	,70944	,08799
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Ναι	56	2,5000	,63818	,08528
	Όχι	65	2,8338	,47902	,05942
ΑΠΟΦΥΓΗ	Ναι	56	2,8988	,71044	,09494
	Όχι	65	3,1564	,69589	,08632
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Ναι	56	3,4732	,50380	,06732
	Όχι	65	3,3923	,54481	,06758

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Equal variances assumed	,069	,793	-,339	119	,735	-,02		
	Equal variances not assumed			-,340	117,033	,735	-,02		
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Equal variances assumed	2,250	,136	5,542	119	,000	,49		
	Equal variances not assumed			5,638	118,191	,000	,49		
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Equal variances assumed	,694	,407	-1,596	119	,113	-,19		
	Equal variances not assumed			-1,617	118,912	,108	-,19		
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Equal variances assumed	5,018	,027	-3,280	119	,001	-,33		
	Equal variances not assumed			-3,212	100,919	,002	-,33		
ΑΠΟΦΥΓΗ	Equal variances assumed	,149	,700	-2,011	119	,047	-,25		
	Equal variances not assumed			-2,008	115,618	,047	-,25		
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Equal variances assumed	,683	,410	,843	119	,401	,08		
	Equal variances not assumed			,848	118,385	,398	,08		

ONEWAY ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ

Oneway

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Between Groups	,818	3	,273	2,146	,098
	Within Groups	14,859	117	,127		
	Total	15,676	120			
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Between Groups	,331	3	,110	,364	,779
	Within Groups	35,474	117	,303		
	Total	35,805	120			
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Between Groups	2,469	3	,823	1,916	,131
	Within Groups	50,250	117	,429		
	Total	52,719	120			
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Between Groups	,491	3	,164	,479	,697
	Within Groups	39,947	117	,341		
	Total	40,438	120			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	2,414	3	,805	1,614	,190
	Within Groups	58,335	117	,499		
	Total	60,749	120			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Between Groups	1,147	3	,382	1,398	,247
	Within Groups	32,006	117	,274		
	Total	33,153	120			

ONEWAY ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ BY Πρόσθετα προσόντα
/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=BTUKEY C ALPHA(0.05).

Oneway

Warnings

Post hoc tests are not performed for ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ because at least one group has fewer than two cases.
Post hoc tests are not performed for ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ because at least one group has fewer than two cases.
Post hoc tests are not performed for ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ because at least one group has fewer than two cases.
Post hoc tests are not performed for ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ because at least one group has fewer than two cases.
Post hoc tests are not performed for ΑΠΟΦΥΓΗ because at least one group has fewer than two cases.
Post hoc tests are not performed for ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ because at least one group has fewer than two cases.

		Descriptives						
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean Lower Bound	Upper Bound	
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Κανένα προσόν	47	3,1398	,28850	,04208	3,0551	3,2245	
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	35	3,1245	,45805	,07742	2,9671	3,2818	
	Διδασκαλείο	17	3,2761	,36712	,08904	3,0874	3,4649	
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	17	3,2542	,33524	,08131	3,0818	3,4266	
	Μεταπτυχιακό	2	3,2679	,12627	,08929	2,1334	4,4023	
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	2	3,1250	,53033	,37500	-1,6398	7,8898	
	Διδακτορικό	1	3,2857	.	.	.	.
	Total	121	3,1737	,36144	,03286	3,1086	3,2387	
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Κανένα προσόν	47	3,7325	,54814	,07995	3,5716	3,8935	
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	35	3,9918	,51618	,08725	3,8145	4,1691	
	Διδασκαλείο	17	4,4118	,45142	,10949	4,1797	4,6439	
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	17	4,0084	,46420	,11259	3,7697	4,2471	
	Μεταπτυχιακό	2	4,0000	,20203	,14286	2,1848	5,8152	
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	2	4,0000	,40406	,28571	,3697	7,6303	
	Διδακτορικό	1	4,1429	.	.	.	.
	Total	121	3,9540	,54623	,04966	3,8556	4,0523	
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Κανένα προσόν	47	2,6702	,54339	,07926	2,5107	2,8298	
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	35	2,5714	,82574	,13957	2,2878	2,8551	
	Διδασκαλείο	17	2,6569	,70087	,16999	2,2965	3,0172	
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	17	2,7255	,64802	,15717	2,3923	3,0587	
	Μεταπτυχιακό	2	2,5833	,58926	,41667	-2,7109	7,8776	
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	2	2,5833	,82496	,58333	-4,8286	9,9953	
	Διδακτορικό	1	2,6667	.	.	.	.
	Total	121	2,6446	,66282	,06026	2,5253	2,7639	
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Κανένα προσόν	47	2,7787	,52459	,07652	2,6247	2,9327	
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	35	2,6800	,64022	,10822	2,4601	2,8999	
	Διδασκαλείο	17	2,5176	,67104	,16275	2,1726	2,8627	
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	17	2,6118	,49229	,11940	2,3587	2,8649	
	Μεταπτυχιακό	2	2,6000	,00000	,00000	2,6000	2,6000	

	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	2	2,9000	,70711	,50000	-3,4531	9,2531
	Διδακτορικό	1	1,6000	.	.	.	.
	Total	121	2,6793	,58051	,05277	2,5749	2,7838
ΑΠΟΦΥΓΗ	Κανένα προσόν	47	3,1028	,64414	,09396	2,9137	3,2920
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	35	2,8571	,83347	,14088	2,5708	3,1435
	Διδασκαλείο	17	2,9706	,70768	,17164	2,6067	3,3344
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	17	3,2549	,60701	,14722	2,9428	3,5670
	Μεταπτυχιακό	2	3,5000	,47140	,33333	-,7354	7,7354
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	2	2,5000	,23570	,16667	,3823	4,6177
	Διδακτορικό	1	3,8333	.	.	.	.
	Total	121	3,0372	,71151	,06468	2,9091	3,1653
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Κανένα προσόν	47	3,3138	,40536	,05913	3,1948	3,4328
	Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ	35	3,3929	,70002	,11832	3,1524	3,6333
	Διδασκαλείο	17	3,6618	,46722	,11332	3,4215	3,9020
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	17	3,5294	,42281	,10255	3,3120	3,7468
	Μεταπτυχιακό	2	3,5000	,35355	,25000	,3234	6,6766
	Δεύτερο Μεταπτυχιακό	2	3,6250	,53033	,37500	-1,1398	8,3898
	Διδακτορικό	1	4,0000	.	.	.	.
	Total	121	3,4298	,52562	,04778	3,3351	3,5244

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Based on Mean	1,522	5	114	,188
	Based on Median	1,273	5	114	,280
	Based on Median and with adjusted df	1,273	5	95,461	,282
	Based on trimmed mean	1,517	5	114	,190
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Based on Mean	1,141	5	114	,343
	Based on Median	,958	5	114	,446
	Based on Median and with adjusted df	,958	5	111,030	,447
	Based on trimmed mean	1,168	5	114	,329
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Based on Mean	,996	5	114	,423
	Based on Median	,943	5	114	,456
	Based on Median and with adjusted df	,943	5	102,705	,456
	Based on trimmed mean	,982	5	114	,432
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Based on Mean	1,350	5	114	,248
	Based on Median	1,258	5	114	,287
	Based on Median and with adjusted df	1,258	5	107,069	,287
	Based on trimmed mean	1,350	5	114	,249
ΑΠΟΦΥΓΗ	Based on Mean	1,062	5	114	,385
	Based on Median	1,080	5	114	,375
	Based on Median and with adjusted df	1,080	5	108,514	,375
	Based on trimmed mean	1,088	5	114	,371
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Based on Mean	2,085	5	114	,072
	Based on Median	1,955	5	114	,091
	Based on Median and with adjusted df	1,955	5	82,716	,094
	Based on trimmed mean	2,114	5	114	,069

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Between Groups	,462	6	,077	,577	,748
	Within Groups	15,214	114	,133		
	Total	15,676	120			
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Between Groups	6,012	6	1,002	3,834	,002
	Within Groups	29,792	114	,261		
	Total	35,805	120			
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Between Groups	,348	6	,058	,126	,993
	Within Groups	52,371	114	,459		
	Total	52,719	120			
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Between Groups	2,261	6	,377	1,125	,352
	Within Groups	38,177	114	,335		
	Total	40,438	120			
ΑΠΟΦΥΓΗ	Between Groups	3,858	6	,643	1,288	,268
	Within Groups	56,892	114	,499		
	Total	60,749	120			
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Between Groups	2,174	6	,362	1,334	,248
	Within Groups	30,978	114	,272		
	Total	33,153	120			

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ ΦΟΡΤΟΣ ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlations

		ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥ ΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_Π ΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓ ΩΝΙΣΜΟΣ
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Pearson Correlation	1	-,117	-,374**
	Sig. (2-tailed)		,202	,000
	N	121	121	121
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Pearson Correlation	-,117	1	,332**
	Sig. (2-tailed)	,202		,000
	N	121	121	121
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Pearson Correlation	-,374**	,332**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	121	121	121
ΑΠΟΦΥΓΗ	Pearson Correlation	-,120	,611**	,242**
	Sig. (2-tailed)	,191	,000	,008
	N	121	121	121
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Pearson Correlation	,313**	,485**	,042**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,650
	N	121	121	121
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	Pearson Correlation	,425**	-,201*	-,100
	Sig. (2-tailed)	,000	,027	,276
	N	121	121	121
ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	Pearson Correlation	,536**	,046	-,233*
	Sig. (2-tailed)	,000	,616	,010
	N	121	121	121
ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	Pearson Correlation	,079	-,197*	,090
	Sig. (2-tailed)	,390	,031	,328
	N	121	121	121
ΦΟΡΤΟΣ	Pearson Correlation	,284**	-,239**	-,076
	Sig. (2-tailed)	,002	,008	,404
	N	121	121	121
ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	Pearson Correlation	,584**	-,025	-,345**
	Sig. (2-tailed)	,000	,787	,000
	N	121	121	121

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

```

T-TEST GROUPS=Τρέχουσαεργασιακήσχέση(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ
/CRITERIA=CI(.95).

```

T-Test

		Group Statistics			
	Τρέχουσα εργασιακή σχέση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Μόνιμος/η	111	3,1543	,34870	,33700
	Αναπληρωτής/τρια	10	3,3893	,44653	,13950
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Μόνιμος/η	111	3,9408	,55210	,53000
	Αναπληρωτής/τρια	10	4,1000	,47643	,14800
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Μόνιμος/η	111	2,6246	,63583	,61500
	Αναπληρωτής/τρια	10	2,8667	,92563	,29200
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Μόνιμος/η	111	2,6919	,58202	,56500
	Αναπληρωτής/τρια	10	2,5400	,57388	,17800
ΑΠΟΦΥΓΗ	Μόνιμος/η	111	2,9895	,70470	,68500
	Αναπληρωτής/τρια	10	3,5667	,58373	,18200
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Μόνιμος/η	111	3,4032	,49563	,48000
	Αναπληρωτής/τρια	10	3,7250	,75875	,23800

		Levene's Test for Equality of Variances			Independent Samples T-Test
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Equal variances assumed	,473	,493	-1,994	,082
	Equal variances not assumed			-1,620	,114
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Equal variances assumed	,310	,578	-,882	,380
	Equal variances not assumed			-,998	,322
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Equal variances assumed	1,782	,185	-1,107	,267
	Equal variances not assumed			-,810	,421
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Equal variances assumed	,001	,979	,791	,428
	Equal variances not assumed			,801	,425
ΑΠΟΦΥΓΗ	Equal variances assumed	,417	,519	-2,511	,014
	Equal variances not assumed			-2,940	,004
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Equal variances assumed	4,991	,027	-1,874	,066
	Equal variances not assumed			-1,316	,189

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=Ηλικία ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ
ΑΠΟΦΥΓΗ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlations

Correlations

		Ηλικία	ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_Σ ΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΣΥΓΚΑΤΑ ΑΡΑΧΩ
Ηλικία	Pearson Correlation	1	-,137	,198*	
	Sig. (2-tailed)		,134	,030	
	N	121	121	121	
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Pearson Correlation	-,137	1	,235**	
	Sig. (2-tailed)	,134		,009	
	N	121	121	121	
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Pearson Correlation	,198*	,235**	1	
	Sig. (2-tailed)	,030	,009		
	N	121	121	121	
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Pearson Correlation	-,175	,805**	-,117	
	Sig. (2-tailed)	,055	,000	,202	
	N	121	121	121	
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Pearson Correlation	-,209*	,391**	-,374**	
	Sig. (2-tailed)	,021	,000	,000	
	N	121	121	121	
ΑΠΟΦΥΓΗ	Pearson Correlation	-,194*	,781**	-,120	
	Sig. (2-tailed)	,033	,000	,191	
	N	121	121	121	
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Pearson Correlation	-,001	,716**	,313**	
	Sig. (2-tailed)	,991	,000	,000	
	N	121	121	121	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=Εμπειρία διδασκαλίας σε έτη ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΠΟΦΥΓΗ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ
/PRINT=TWO TAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlations

		Correlations		
		Εμπειρία διδασκαλίας (σε έτη)	ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥ ΝΕΡΓΑΣΙΑ
Εμπειρία διδασκαλίας (σε έτη)	Pearson Correlation	1	-,050	,284**
	Sig. (2-tailed)		,587	,002
	N	121	121	121
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	Pearson Correlation	-,050	1	,235**
	Sig. (2-tailed)	,587		,009
	N	121	121	121
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Pearson Correlation	,284**	,235**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,009	
	N	121	121	121
ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	Pearson Correlation	-,096	,805**	-,117
	Sig. (2-tailed)	,293	,000	,202
	N	121	121	121
ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ	Pearson Correlation	-,230*	,391**	-,374**
	Sig. (2-tailed)	,011	,000	,000
	N	121	121	121
ΑΠΟΦΥΓΗ	Pearson Correlation	-,157	,781**	-,120

	Sig. (2-tailed)	,085	,000	,191
	N	121	121	121
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	Pearson Correlation	,068	,716**	,313**
	Sig. (2-tailed)	,456	,000	,000
	N	121	121	121

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
  /METHOD=STEPWISE ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ ΦΟΡΤΟΣ
  ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ.
```

Regression

Model	Variables Entered/Removed ^a		Method
	Variables Entered	Variables Removed	
1	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙ Ο		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to- enter <= .050, Probability-of-F-to- remove >= .100).
2	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟ ΛΩΝ		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to- enter <= .050, Probability-of-F-to- remove >= .100).
3	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩ Ν		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to- enter <= .050, Probability-of-F-to- remove >= .100).

a. Dependent Variable: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Model Summary				Std. Error of the Estimate
Model	R	R Square	Adjusted R Square	
1	,584 ^a	,341	,336	,44513
2	,670 ^b	,449	,440	,40886
3	,691 ^c	,478	,464	,39978

a. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ

b. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

c. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ, ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	12,226	1	12,226	61,705	,000 ^b

	Residual	23,579	119	,198		
	Total	35,805	120			
2	Regression	16,079	2	8,039	48,092	,000 ^c
	Residual	19,726	118	,167		
	Total	35,805	120			
3	Regression	17,105	3	5,702	35,674	,000 ^d
	Residual	18,700	117	,160		
	Total	35,805	120			

a. Dependent Variable: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

b. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ

c. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

d. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ, ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients Beta		
1	(Constant)	2,449	,196		12,507	
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	,307	,039	,584	7,855	
2	(Constant)	1,512	,265		5,696	
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	,276	,036	,526	7,582	
	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	,224	,047	,333	4,801	
3	(Constant)	1,619	,263		6,157	
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	,208	,045	,396	4,649	
	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	,434	,095	,646	4,583	
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	-,173	,068	-,360	-2,534	

a. Dependent Variable: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	,333 ^b	4,801	,000	,404	,96
	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	,264 ^b	2,724	,007	,243	,55
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	,211 ^b	2,853	,005	,254	,95
	ΦΟΡΤΟΣ	,304 ^b	4,382	,000	,374	,99
2	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	,148 ^c	1,560	,121	,143	,51
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	-,360 ^c	-2,534	,013	-,228	,22
	ΦΟΡΤΟΣ	,050 ^c	,322	,748	,030	,19
3	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	-,020 ^d	-,159	,874	-,015	,28
	ΦΟΡΤΟΣ	,024 ^d	,159	,874	,015	,19

a. Dependent Variable: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

b. Predictors in the Model: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ

c. Predictors in the Model: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

d. Predictors in the Model: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ, ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ

REGRESSION

```

/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ
/METHOD=STEPWISE ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ ΦΟΡΤΟΣ
ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ.

```

Regression

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,308 ^a	,095	,087	,50215

a. Predictors: (Constant), ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,147	1	3,147	12,479	,001 ^b
	Residual	30,006	119	,252		
	Total	33,153	120			

a. Dependent Variable: ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ

b. Predictors: (Constant), ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,834	,175		16,235	,000
	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	,117	,033	,308	3,533	,001

a. Dependent Variable: ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	-,066 ^b	-,709	,479	-,065	,89
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	-,064 ^b	-,717	,475	-,066	,96
	ΦΟΡΤΟΣ	-,054 ^b	-,621	,536	-,057	,99
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	-,105 ^b	-,900	,370	-,083	,55

a. Dependent Variable: ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ

b. Predictors in the Model: (Constant), ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ

```

REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ
  /METHOD=STEPWISE ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ ΦΟΡΤΟΣ
  ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ.

```

Regression

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ΦΟΡΤΟΣ		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,239 ^a	,057	,049	,64628

a. Predictors: (Constant), ΦΟΡΤΟΣ

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,015	1	3,015	7,219	,008 ^b
	Residual	49,704	119	,418		
	Total	52,719	120			

a. Dependent Variable: ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ

b. Predictors: (Constant), ΦΟΡΤΟΣ

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,363	,274		12,291	,000
	ΦΟΡΤΟΣ	-,145	,054	-,239	-2,687	,008

a. Dependent Variable: ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	,035 ^b	,189	,851	,017	,23
	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	,035 ^b	,391	,696	,036	,99
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	-,036 ^b	-,258	,797	-,024	,42
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	-,033 ^b	-,367	,715	-,034	,99

a. Dependent Variable: ΣΥΓΚΑΤΑΒΑΣΗ_ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ

b. Predictors in the Model: (Constant), ΦΟΡΤΟΣ

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ
  /METHOD=STEPWISE ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ ΦΟΡΤΟΣ
  ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ.
```

Regression

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙ Ο		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to- enter <= .050, Probability-of-F-to- remove >= .100).

a. Dependent Variable: ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,345 ^a	,119	,111	,54724

a. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,802	1	4,802	16,033	,000 ^b
	Residual	35,637	119	,299		
	Total	40,438	120			

a. Dependent Variable: ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ

b. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,622	,241		15,048	,000
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	-,192	,048	-,345	-4,004	,000

a. Dependent Variable: ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	-,041 ^b	-,467	,641	-,043	,96
	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	-,007 ^b	-,064	,949	-,006	,55
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	,018 ^b	,205	,838	,019	,95
	ΦΟΡΤΟΣ	-,088 ^b	-1,022	,309	-,094	,99

a. Dependent Variable: ΕΠΙΒΟΛΗ_ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ

b. Predictors in the Model: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT ΑΠΟΦΥΓΗ
  /METHOD=STEPWISE ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ ΦΟΡΤΟΣ
  ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ.
```

Regression

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: ΑΠΟΦΥΓΗ

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,189 ^a	,036	,027	,70168

a. Predictors: (Constant), ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,159	1	2,159	4,384	,038 ^b
	Residual	58,591	119	,492		
	Total	60,749	120			

a. Dependent Variable: ΑΠΟΦΥΓΗ

b. Predictors: (Constant), ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,838	,388		9,896	
	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	-,165	,079	-,189	-2,094	

a. Dependent Variable: ΑΠΟΦΥΓΗ

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	-,114 ^b	-1,200	,232	-,110	,890
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	,200 ^b	1,316	,191	,120	,348
	ΦΟΡΤΟΣ	,091 ^b	,486	,628	,045	,234
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	-,156 ^b	-1,720	,088	-,156	,969

a. Dependent Variable: ΑΠΟΦΥΓΗ

b. Predictors in the Model: (Constant), ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

```

REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
  /METHOD=STEPWISE ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ ΦΟΡΤΟΣ
  ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ.

```

Regression

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙ Ο		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
2	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟ ΛΩΝ		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).
3	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩ Ν		. Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,584 ^a	,341	,336	,44513
2	,670 ^b	,449	,440	,40886
3	,691 ^c	,478	,464	,39978

a. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ

b. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

c. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ, ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ

ANOVA ^a							
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	Regression	12,226	1	12,226	61,705	,000 ^b	
	Residual	23,579	119	,198			
	Total	35,805	120				
2	Regression	16,079	2	8,039	48,092	,000 ^c	
	Residual	19,726	118	,167			
	Total	35,805	120				
3	Regression	17,105	3	5,702	35,674	,000 ^d	
	Residual	18,700	117	,160			
	Total	35,805	120				

a. Dependent Variable: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

b. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ

c. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

d. Predictors: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ, ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,449	,196		12,507	
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	,307	,039	,584	7,855	
2	(Constant)	1,512	,265		5,696	
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	,276	,036	,526	7,582	
	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	,224	,047	,333	4,801	
3	(Constant)	1,619	,263		6,157	
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	,208	,045	,396	4,649	

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	,434	,095	,646	4,583
ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	-,173	,068	-,360	-2,534

a. Dependent Variable: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Model		Excluded Variables ^a				Collinearity Statistics Tolerance
		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	
1	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	,333 ^b	4,801	,000	,404	,96
	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	,264 ^b	2,724	,007	,243	,55
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	,211 ^b	2,853	,005	,254	,95
	ΦΟΡΤΟΣ	,304 ^b	4,382	,000	,374	,99
2	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	,148 ^c	1,560	,121	,143	,51
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	-,360 ^c	-2,534	,013	-,228	,22
	ΦΟΡΤΟΣ	,050 ^c	,322	,748	,030	,19
3	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	-,020 ^d	-,159	,874	-,015	,28
	ΦΟΡΤΟΣ	,024 ^d	,159	,874	,015	,19

a. Dependent Variable: ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ_ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

b. Predictors in the Model: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ

c. Predictors in the Model: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

d. Predictors in the Model: (Constant), ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ, ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ

REGRESSION

```

/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT ΑΠΟΦΥΓΗ
/METHOD=STEPWISE ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ ΦΟΡΤΟΣ
ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ.

```

Regression

Model	Variables Entered/Removed ^a		Method
	Variables Entered	Variables Removed	
1	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= .050, Probability-of-F-to-remove >= .100).

a. Dependent Variable: ΑΠΟΦΥΓΗ

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,189 ^a	,036	,027	,70168

a. Predictors: (Constant), ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,159	1	2,159	4,384	,038 ^b
	Residual	58,591	119	,492		

Total	60,749	120		
-------	--------	-----	--	--

a. Dependent Variable: ΑΠΟΦΥΓΗ

b. Predictors: (Constant), ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,838	,388		9,896	
	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ	-,165	,079	-,189	-2,094	

a. Dependent Variable: ΑΠΟΦΥΓΗ

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	ΑΣΑΦΕΙΑΡΟΛΩΝ	-,114 ^b	-1,200	,232	-,110	,890
	ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΡΟΛΩΝ	,200 ^b	1,316	,191	,120	,348
	ΦΟΡΤΟΣ	,091 ^b	,486	,628	,045	,234
	ΑΦΟΣΙΩΣΗΣΧΟΛΕΙΟ	-,156 ^b	-1,720	,088	-,156	,969

a. Dependent Variable: ΑΠΟΦΥΓΗ

b. Predictors in the Model: (Constant), ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑΡΟΛΩΝ