

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων από το
διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και η επίδραση αυτών
στην εργασιακή τους εμπειρία: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση**

ΣΙΝΑΝΟΓΛΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΦΕΤΣΙΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2018

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Σινάνογλου Αθανασία , γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « *Οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και η επίδραση αυτών στην εργασιακή τους εμπειρία: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση*» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής μου εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Στα σημεία που 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 δηλούσα



Σινάνογλου Αθανασία

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 2^ο : Οι συγκρούσεις στους οργανισμούς	
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου	12
2.2. Ταξινόμηση των συγκρούσεων	15
2.3. Πηγές συγκρούσεων	21
Κεφάλαιο 3^ο : Διαχείριση των συγκρούσεων	
3.1. Η έννοια της διαχείρισης	27
3.2. Η διαφορά μεταξύ «διαχείρισης» και «επίλυσης»	28
3.3. Συνθήκες διαχείρισης των συγκρούσεων	30
3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία διαχείρισης	31
3.5. Στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων	39
Κεφάλαιο 4^ο : Ηγεσία	
4.1. Η έννοια της ηγεσίας	43
4.2. Η ηγεσία συναλλακτικού και μετασχηματιστικού τύπου	45
4.3. Μετασχηματιστική ηγεσία και διαχείριση των συγκρούσεων	48
4.4. Βασικές γνωστικές αρχές αντίληψης και αξιολόγησης του ηγέτη	50
4.5. Εσωτερικευμένες θεωρίες ηγεσίας και φύλο	52
4.6. Εσωτερικευμένες θεωρίες ηγεσίας και πολιτισμικό πλαίσιο	53
Κεφάλαιο 5^ο : Το συναίσθημα και οι εργασιακές εμπειρίες	
5.1. Το συναίσθημα στην εργασία	56
5.2. Θετικό /αρνητικό συναίσθημα	57
5.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και συγκρούσεις	59
5.4. Επαγγελματική ικανοποίηση	60
5.5. Επαγγελματική εξουθένωση	62

5.6. Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία	64
Κεφάλαιο 6^ο : Η Έρευνα	
6.1. Εμπειρική διερεύνηση	68
6.2. Γενικοί στόχοι	69
6.3. Γενικές ερευνητικές υποθέσεις	69
6.4. Μεθοδολογία	71
6.4.1. Διαδικασία συλλογής του ερωτηματολογίου	72
6.4.2. Δείγμα	72
6.4.3. Κλίμακες	75
6.4.4. Ερευνητικές υποθέσεις αναλυτικά	77
Κεφάλαιο 7^ο : Αποτελέσματα	
7.1. Μέτρηση αξιοπιστίας και εγκυρότητας	79
7.2. Προτιμητέο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων	80
7.3. Μονό-επίπεδη ανάλυση	83
7.3.1. Ανάλυση συσχέτισης	83
7.4. Πολλαπλή Παλινδρόμηση	87
7.5. Πολύ-επίπεδη Ανάλυση	93
7.6. Επισκόπηση των αποτελεσμάτων	
7.6.1 Αποτελέσματα μονό-επίπεδης ανάλυσης	95
7.6.2. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης	99
7.6.3. Πολλαπλή παλινδρόμηση	103
7.6.4. Αποτελέσματα πολύ- επίπεδης ανάλυσης	107
Κεφάλαιο 8^ο : Συζήτηση	
8.1. Γενική συζήτηση- Προτάσεις	108
8.2. Περιορισμοί της έρευνας- κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες	111
Βιβλιογραφικές αναφορές	113
Παραρτήματα	126

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά διερευνά τη σχέση των τριών στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων (συνεργατικό, αποφυγή, επιβολή) που υιοθετούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές και πώς η επιλογή αυτή επηρεάζει τους τέσσερις δείκτες εργασιακής τους εμπειρίας (επαγγελματική ικανοποίηση, θετικό /αρνητικό συναίσθημα, ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθηματική εξάντληση). Σε ένα δεύτερο επίπεδο (πολύ-επίπεδη ανάλυση) διερευνώνται οι επιδράσεις των τριών στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετεί ο διευθυντής στις εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών (υφισταμένων). Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς που διανεμήθηκαν προσωπικά σε εκπαιδευτικούς 42 σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Πιερίας και Ημαθίας. Από τα ερωτηματολόγια προέκυψε ένα δείγμα 219 εκπαιδευτικών εκ των οποίων οι 42 ήταν διευθυντές και 177 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το «συνεργατικό στυλ» διαχείρισης της σύγκρουσης, στη συνέχεια έπεται το «στυλ αποφυγής» και τέλος το «στυλ επιβολής». Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο «απόλυτοι» στις απαντήσεις τους σε σχέση με τους διευθυντές. Όσο αφορά την πολύ-επίπεδη ανάλυση τα ευρήματα έδειξαν ότι όσο πιο «συνεργατικούς τρόπους διαχείρισης» της σύγκρουσης υιοθετεί ο διευθυντής τόσο λιγότερο «αρνητικό συναίσθημα» βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Ενώ όταν υιοθετείται «το στυλ αποφυγής» από το διευθυντή τότε παρατηρείται μία τάση μείωσης του «θετικού συναισθήματος» στο χώρο εργασίας. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν αλλά και υποβοηθούν την κατανόηση αφενός της κοινωνικό-αλληλεπιδραστικής σχέσης ηγέτη – υφισταμένου και αφετέρου την ερμηνεία των συγκρούσεων που προκύπτουν στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: *Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, ηγεσία, συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική ικανοποίηση, θετικό / αρνητικό συναίσθημα, ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθηματική εξουθένωση, κοινωνικό-αλληλεπιδραστική σχέση*

Abstract

This thesis intends to investigate the phenomenon of conflict in the school environment. First, it explores the relationship between the three conflict management strategies (collaborative, avoidance, enforcement) adopted by both teachers and managers and the ways in which the strategy chosen affects the four indicators of work experience (professional satisfaction, positive/ negative emotions, quality of interpersonal relationships, emotional exhaustion) the people involved own. A second level (multi- level analysis) explores the effects of the three conflict management styles adopted by the manager on the work experiences of teachers. Quantitative research was used as method of self – referral questionnaires that were personally distributed to teachers of elementary and secondary schools in the Pieria and Imathia prefectures. Through the questionnaires, a sample of 219 teachers was gathered of whom 42 were managers and 177 teachers. The results of the survey showed that both managers and teachers prefer the “ cooperative style” of conflict management , followed by “the avoidance style” and finally, “ the enforcement style”. However, it is worth mentioning that teachers were more absolute in their responses than managers. Regarding multi-level analysis the findings showed that the more “cooperative ways” of conflict management are adopted by the managers , the less “negative emotion” are experienced by the teachers. On the other hand, when manager adopts the “avoidance style”, there is a tendency to create less “ positive emotion” in the workplace. These findings both confirm our knowledge and help to understand the social-interactive relationship of the leader –subordinate and the meaning of the interpersonal conflicts arising in the context of such relationship.

Key words : *Conflict management strategies, leadership, emotional intelligence, job satisfaction, positive/negative emotion, quality of interpersonal relationship, emotional exhaustion, social interaction relationship*

Κεφάλαιο 1^ο : Εισαγωγή

Η εργασία στον 21^ο αιώνα χαρακτηρίζεται: α) από τις ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές και την παγκοσμιοποίηση / διεθνοποίηση της β) από τις εναλλαγές στον τύπο της (έχουμε περάσει από τις χειρωνακτικές εργασίες σε πνευματικές τύπου εργασίες), γ) από τις αλλαγές στις δομές της οικογένειας και των κοινωνικών σχέσεων και τέλος από τη συνειδητοποίηση της άρρηκτης σχέσης ανάμεσα στην εργασία και την υγεία.

Όσο αφορά το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον της εργασίας (the psychosocial work environment) , που ορίζεται ως «η επίδραση του ατόμου στο περιβάλλον της εργασίας και η επιρροή που ασκεί αυτό στη ψυχική υγεία των εργαζομένων» και εδώ έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις. Εκείνο που είναι γενικώς αποδεκτό από όλους τους ερευνητές είναι το γεγονός ότι παρόλο που οι συνθήκες εργασίας έχουν βελτιωθεί αισθητά και βελτιώνονται συνεχώς, ακόμα και σε μεταβιομηχανικού τύπου κοινωνίες συναντάμε αύξηση των ψυχικών διαταραχών που συνδέονται με την εργασία. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες που απειλούν τη ψυχική υγεία των εργαζομένων έχουν να κάνουν : α) με τη σχεδίαση του περιβάλλοντος, β) τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και γ) την οργάνωση της ίδιας της εργασίας.

Η οργανωτική ψυχολογία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων και μπορεί να αποκτηθεί μόνο μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης πάνω σε αναπτυξιακές και συνεργατικές διαβουλεύσεις μέσα σε έναν οργανισμό (Chen, Tjosvold, & Su Fang, 2005· Eckman, 2004). Είναι η επιστήμη που κατεξοχήν ασχολείται με όλα τα παραπάνω, και εστιάζει σε θέματα που έχουν να κάνουν με : α) την ηγεσία, β) τα κίνητρα, γ) την ικανοποίηση από την εργασία, δ) τη διαχείριση των συγκρούσεων και ε) τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στις ομάδες .

Η διαχείριση των συγκρούσεων έχει εξελιχθεί σε ένα σημαντικό υποπεδίο της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Η διαχείριση αυτών έχει αποδειχθεί όχι ως ένας απλός μηχανισμός αντιμετώπισης διαφορών μέσα σε ένα υπάρχον κοινωνικό σύστημα αλλά ως μια προσέγγιση που μπορεί να διευκολύνει την επικοινωνιακή κοινωνική αλλαγή προς την επίτευξη ενός πιο ευέλικτου και δίκαιου συστήματος (Fisher, 2000).

Στις περισσότερες οργανώσεις ο αριθμός των συγκρούσεων αυξάνεται λόγω του ότι οι εργαζόμενοι γίνονται πιο διεκδικητικοί απαιτώντας μερίδιο στην οργάνωση,

προσδοκώντας ανταμοιβές που έχουν να κάνουν με την αναγνώριση, τις οικονομικές απολαβές και την αυτονομία. Οι συγκρούσεις επίσης μεταξύ των ομάδων παρουσιάζουν μια αυξητική πορεία λόγω του ότι υπάρχουν αντικρουόμενα συμφέροντα και διάφορες ομάδες πίεσης και είναι δύσκολο να αναπτυχθεί μια αίσθηση κοινότητας και γενικότερης σύμπνοιας (Salleh & Adulprakdee, 2012).

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση από αυτόν τον κανόνα αφού φέρνει στον ίδιο χώρο άτομα ή ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο, συμφέροντα και στόχους, διέπεται από θεσμικούς κανόνες, παράγει ή / και αναπαράγει σχέσεις εξουσίας και διαμεσολαβεί σε κοινωνικές σχέσεις. Μια κοινωνική οργάνωση όπως είναι το σχολείο αποτελείται από ένα σύνολο ανθρώπων που επιδιώκουν μέσω της συνεργασίας να φέρουν εις πέρας συγκεκριμένα καθήκοντα. Δεδομένου τώρα ότι κάθε άτομο έχει τη δική του προσωπικότητα δομημένη από διαφορετικές ικανότητες, κίνητρα, αξίες, γνώσεις και εμπειρίες είναι αναπόφευκτο να προκύπτουν συγκρούσεις (Saiti, 2014). Η αποτελεσματική διαχείριση αυτών σε μια σχολική μονάδα απαιτεί την κατανόηση της φύσης της σύγκρουσης αφενός και των πηγών της αφετέρου (Gumuseli & Hacifazlioglu, 2009).

Η ζήτηση αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας κρίνεται πιο επιτακτική από ποτέ καθώς στις μέρες μας αυξάνονται τα οργανωτικά καθήκοντα των οργανισμών.

Βασικά οι παράγοντες οργανωτικής σύγκρουσης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: α) σε διορθωτικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση της οργάνωσης και τον τρόπο συμμετοχής στο έργο που επιτελείται και β) σε προσωπικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των μελών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η σύγκρουση σπάνια συμβαίνει σε σημαντικό βαθμό ή καθίσταται ανεξέλεγκτη και ανεπίλυτη. Κάποια συγκρουσιακά φαινόμενα που παρατηρήθηκαν προέκυψαν όταν οι εκπαιδευτικοί δεν ακολούθησαν τη σχολική πειθαρχία, είχαν διαφορετική αντίληψη για τις σχολικές συναντήσεις, υπήρχε κάποια δυσαρέσκεια στο εργασιακό περιβάλλον και παρεξηγήσεις όσο αφορά την επικοινωνία (Salleh & Adulprakdee, 2012)

Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η διευθέτηση αυτών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα καθώς αφορά τόσο την ατομική αποτελεσματικότητα των εργαζομένων όσο και την αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Ο Rahim υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει σαφής σύνδεση μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων και της οργανωτικής αποτελεσματικότητας. Ωστόσο σύμφωνα με τον ίδιο, δύο είναι οι πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την οργανωτική αποτελεσματικότητα και είναι: α) η επίτευξη στόχου και β) οι πόροι του συστήματος. Αυτές οι δύο πτυχές από μόνες τους μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων των συγκρούσεων και σε κάποιο βαθμό να μετριάσουν τις συνέπειες αυτών. Η σύγκρουση συνδέεται στενά με τη σταθερότητα και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Έχει άμεση σχέση με το οικονομικό κόστος που προκύπτει εξαιτίας των συγκρουσιακών φαινομένων και επίσης αν δεν αντιμετωπιστεί σωστά διαταράσσει ένα μεγάλο μέρος των σχολικών δραστηριοτήτων (De Dreu & Beersma, 2005).

Η νέα διαμορφούμενη κατάσταση απαιτεί πιο ευέλικτους σχολικούς οργανισμούς που μαθαίνουν και ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα. Απαιτεί μεθόδους που μπορούν να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τις διαφορές, σε αντίθεση με αυτές που τις συγκαλύπτουν, στην υπηρεσία της ομογένειας (Bunker, 2006). Ο ηγέτης του οργανισμού παίζει καθοριστικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία.

Οι οργανισμοί θα πρέπει να εκπαιδεύσουν τους ηγέτες στην αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό σημαίνει μείωση του άγχους και του θυμού των εργαζομένων, προώθηση της αισιοδοξίας, της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης καθώς και επίσης και άσκηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων.

Οι (Brahnam, et al., 2005) υποστηρίζουν ότι η επιτυχημένη ηγεσία σχετίζεται με την ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού των συγκρούσεων (Τσιόπα, 2010). Οι διευθυντές καλούνται να διαχειριστούν διάφορες καταστάσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις με όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικό τρόπο κάτι βέβαια που τους «κοστίζει» σε χρόνο και σε ενέργεια. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που η ηγεσία διαχειρίζεται τη σύγκρουση στην εργασία επηρεάζει σημαντικά τη στάση των υφισταμένων απέναντι σε αυτήν, την υποκειμενική ευεξία και την υγεία τους γενικότερα (Rahim, 1986).

Επίσης ο ηγέτης ενός οργανισμού, μέσω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του, επιδρά στους δείκτες υποκειμενικής ευεξίας. Με τον όρο επαγγελματική ευεξία εννοούμε μια σειρά από παραμέτρους που έχουν να κάνουν: με την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα και τις σχέσεις στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων.

Η αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης δεν εξαρτάται μόνο από το Διευθυντή αλλά και από τη στάση των υφισταμένων εκπαιδευτικών, τις σχέσεις αλληλεξάρτησης και το συγκείμενο της σχολικής μονάδας. Ωστόσο η κατάλληλη διαχείριση τους είναι δυνατόν να ελαχιστοποιήσει τα αρνητικά αποτελέσματα και να μεγιστοποιήσει τα θετικά (Kaushal & Kwantes, 2006)

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια όσο αφορά το θέμα των συγκρούσεων και τον τρόπο διαχείρισής τους (σε διεθνές επίπεδο) και είναι από: (Balay, 2006 · Everard, 1999·Kapusuzoglou, 2010· Shih and Susanto, 2008).

Παρόλο που το συγκεκριμένο θέμα απασχόλησε αρκετά τους ερευνητές στις Η.Π.Α και την Ασία εντούτοις στην Ελλάδα παρουσιάστηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Έτσι ασχολήθηκαν με το θέμα των συγκρούσεων οι: (Παρασκευόπουλος, 2008· Androulakis & Stamatis, 2009· Saiti 2014 · Τέκος και Ιορδανίδης 2011 · Τσιόπα, 2010· Τοϊζου , 2014 · Φασούλης 2006).Τα αποτελέσματα των ερευνών στον Ελλαδικό χώρο δείχνουν ότι δύο είναι οι κύριες αιτίες των συγκρούσεων: α) έλλειψη συνοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού και β) η αναποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας (Saiti, 2014).

Ενώ οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει παραδοσιακά, είτε στην κατανόηση των τρόπων που οι εργαζόμενοι και οι διευθυντές διαχειρίζονται τις συγκρούσεις είτε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης και αποδοτικότητας των εργαζομένων (De Dreu & Beersma, 2005) μειωμένο είναι το ενδιαφέρον για τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στην υποκειμενική ευεξία των εργαζομένων. Είναι κατά κάποιο τρόπο σαν να παραμελήθηκε ο παράγοντας «άνθρωπος», ο οποίος στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα , εμφανίζεται πλέον, ως το σημείο αναφοράς των ερευνών στο εργασιακό πλαίσιο (De Dreu, Van Dierendonck, & De Best- Waldhober, 2002).

Οι διαδικασίες διαχείρισης των συγκρούσεων δεν αποτελούν σε ευρεία κλίμακα αντικείμενο της αρχικής εκπαίδευσης ή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη αυτή μπορεί να αποδειχθεί καθοριστική, γιατί, όπως χαρακτηριστικά μια σύγκρουση « μπορεί να θέσει σε κίνηση μηχανισμούς που θα δρομολογήσουν την επίλυση της αντίστοιχα, από την άλλη πλευρά, μπορεί να εξελιχθεί σε μια ανατροφοδοτούμενη διαδικασία που θα κάνει τη διευθέτηση της αδύνατη (Vallacher, et al., 2013).

Επίσης η φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από μια προσωπική προσπάθεια για κατάρτιση και ανάπτυξη που συχνά είναι ατομική. Η ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας στο χώρο του σχολείου είναι σπάνια οπότε κάτω από τέτοιες συνθήκες λογικό επακόλουθο είναι να προκύπτουν συγκρούσεις (Somech, 2008). Επιπλέον σχετικές ελληνικές εκπαιδευτικές μελέτες συμφωνούν ότι το υψηλό επίπεδο συγκεντρωτισμού και η γραφειοκρατική φύση που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει την καινοτομία και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους διευθυντές. Συνιστά ουσιαστικό εμπόδιο στη δημιουργικότητα που θα πρέπει να διακρίνει το σχολικό κλίμα και αναπόφευκτα οδηγεί σε επιλογές μη κατάλληλες για την αντιμετώπιση διαφωνιών και συγκρούσεων μέσα στη σχολική μονάδα (Saiti, 2014).

Με το θέμα των συγκρούσεων θα ασχοληθούμε και στην παρούσα εργασία θέλοντας να αναλύσουμε τις συγκρούσεις που εμφανίζονται μέσα στις ομάδες και τους τρόπους που τις διαχειρίζονται τα άτομα που συνθέτουν αυτές. Οι σύγχρονες τάσεις της οργανωτικής ψυχολογίας δίνουν έντονη έμφαση σε οργανωτικούς παράγοντες και στις διαπροσωπικές σχέσεις προχωρώντας σε πολύ-επίπεδες αναλύσεις.

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας, στο *πρώτο κεφάλαιο* επιχειρείται μια μικρή εισαγωγή πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Στο *δεύτερο* επιχειρείται ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας σε μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης των όρων που συνθέτουν το φαινόμενο των συγκρούσεων. Στο *τρίτο κεφάλαιο* γίνεται βιβλιογραφική αναφορά όσο αφορά την έννοια της διαχείρισης της σύγκρουσης και τα στυλ διαχείρισης που έχουν επικρατήσει κατά καιρούς. Στο *τέταρτο κεφάλαιο* επιχειρείται μια διασαφήνιση του ρόλου της ηγεσίας και του τρόπου που αυτή μπορεί να επιδράσει σε συγκρουσιακά φαινόμενα. Στο *πέμπτο κεφάλαιο* γίνεται διεξοδική αναφορά στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας που έχουν να κάνουν με την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα (αρνητικό και θετικό στην εργασία), τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επαγγελματική εξουθένωση. Στο *έκτο κεφάλαιο* περιγράφονται μεθοδολογικά στοιχεία που επιλέχθηκαν να εξεταστούν προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα: γενικοί στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα, τα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Στο *έβδομο κεφάλαιο* ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα. Στο *όγδοο κεφάλαιο* παρουσιάζεται μια γενικότερη συζήτηση με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη καθώς και οι

προτάσεις που προκύπτουν από αυτούς. Στο τέλος παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης εργασίας.

Κεφάλαιο 2^ο : Οι συγκρούσεις στους οργανισμούς

Σύμφωνα με τον Dewey η σύγκρουση είναι η *«αλογόμυγα της σκέψης, η οποία γεννά τον αναστοχασμό και την επινοητικότητα»* ο ίδιος ο Dewey βλέπει τη σύγκρουση ως μια αναπόφευκτη, υγιή δύναμη αλλαγής. Το συγκρουσιακό φαινόμενο αποτελεί στοιχείο της οργανωμένης και εξελισσόμενης κοινωνίας, αφού είναι επακόλουθο της ανθρώπινης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

2.1 .Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Η σύγκρουση είναι ένας γενικός όρος, τον οποίο επικαλούνται ευρέως στην καθομιλουμένη καθώς και στην επιστημονική λογοτεχνία για να δηλώσουν μια κατάσταση διαφωνίας ή αντίθεσης.

Η έννοια της έχει γίνει αντιληπτή με διαφορετικούς τρόπους αποδεικνύοντας ότι μεμονωμένα φαινόμενα αυτής μπορούν να έχουν διαφορετικές ερμηνείες από αυτούς που τα μελετούν (Chaudhry & Asif, 2015).

Είναι δύσκολο να προταθεί ένας ορισμός της σύγκρουσης ο οποίος να είναι κοινά αποδεκτός από όλους τους ερευνητές

Για παράδειγμα ο (Pondy, 1967), όρισε τέσσερις κατηγορίες που αιτιολογούν τις συγκρούσεις με βάση τις προ υπάρχουσες καταστάσεις, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές. Αντί να επιλέξει μια κατηγορία για να ορίσει την έννοια της 'σύγκρουσης' προσπάθησε να δώσει έναν ορισμό που να ερμηνεύει την όλη διαδικασία περιλαμβάνοντας όλα τα παραπάνω φαινόμενα (υποβόσκουσα, αντιληπτή, αισθητή και ορατή σύγκρουση) με βάση τις συμπεριφορές. Με αυτή τη γενική κατεύθυνση συμφωνεί ο (Thomas, 1992) προσθέτοντας ότι είναι μια διαδικασία η οποία ξεκινά όταν η μια πλευρά αντιλαμβάνεται ότι ή άλλη πλευρά ανατρέπει, ή προσπαθεί να ματαιώσει τις επιθυμίες και τα σχέδιά της. Ο ορισμός αυτός είναι αρκετά ευρύς για να περιλάβει όλες τις παραπάνω κατηγορίες , αλλά συγχρόνως διευκρινίζει το σημείο αφετηρίας της διαδικασίας της σύγκρουσης,

δηλαδή το σημείο κατά το οποίο άλλες κοινωνικές διαδικασίες (συζητήσεις, ανάληψη αποφάσεων) μεταστρέφονται σε διένεξη.

Αργότερα διάφοροι ερευνητές όρισαν τη 'σύγκρουση' με βάση τα αίτια που την προκαλούν παρουσιάζοντας πολλές ομοιότητες μεταξύ τους. Αναφορικά ο (Deutsch, 1977) υποστηρίζει ότι διενέξεις εμφανίζονται όταν δρομολογούνται ασυμβίβαστες ενέργειες στην προσπάθεια επίτευξης στόχων που τα οφέλη της μιας πλευράς αντιμάχονται τα οφέλη της άλλης.

Ο (Dubrin, 1998) ισχυρίζεται ότι η σύγκρουση είναι συνώνυμη με τους όρους διαμάχη, φιλονικία και ασυμβατότητα. Την ορίζει ως μια κατάσταση που εμφανίζεται όταν δύο ή περισσότερα συμβαλλόμενα μέρη αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους στόχους, τις αξίες ή τα γεγονότα. Εμφανίζεται κυρίως εξαιτίας των περιορισμένων πόρων, των διαφορετικών στόχων και της ύπαρξης δραστηρίων και επιθετικών προσωπικοτήτων.

Οι (Uline, Tschannem -Moran, & Perez, 2003) προσθέτουν ότι η σύγκρουση εμφανίζεται όταν δυο άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα αλληλεπιδρούν στον ίδιο εργασιακό χώρο. Συνεπώς, δημιουργείται όταν η δράση ενός ατόμου παρεμβαίνει, εμποδίζοντας ή καθιστώντας με κάποιο τρόπο τη συμπεριφορά του άλλου λιγότερο αποτελεσματική.

Ανάλογη είναι η ερμηνεία των Chen and Tjosvold (2002), που ορίζουν τη σύγκρουση ως το σύνολο των ασυμβίβαστων δραστηριοτήτων, συμπεριφορών, ή ενεργειών που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μέλη ομάδων ή σε ομάδες.

Ωστόσο όμως οι Putman και Poole (1987, αναφορά από Miller, 2006) διατύπωσαν έναν ορισμό που τονίζει μερικά στοιχεία της σύγκρουσης που είναι κρίσιμα. Ορίζουν τη σύγκρουση ως «τη διάδραση αλληλεξαρτώμενων ατόμων που συνειδητοποιούν την αντίθεση στόχων, σκοπών και αξιών τους και που θεωρούν ότι το αντίπαλο μέλος μπορεί να παρέμβει στην πραγματοποίηση αυτών των στόχων. Ο ορισμός αυτός τονίζει τρία βασικά χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να οριστούν ως τα «τρία εγώ» της σύγκρουσης: α) τους ασυμβίβαστους στόχους, β) την αλληλεξάρτηση και γ) τη διάδραση.

Η έννοια των *ασυμβίβαστων στόχων* βρίσκεται στην καρδιά των περισσότερων ορισμών της σύγκρουσης (Deutsch, 1977). Μέσα σε έναν οργανισμό, η φύση της «ασυμβατότητας στόχων» παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία. Πολλές συγκρούσεις στους οργανισμούς προέρχονται από αντιφατικές απόψεις για τη διανομή των πόρων του οργανισμού. Η ασυμβατότητα επίσης μπορεί να αφορά τις οργανωσιακές

διαδικασίες. Επίσης θα μπορούσε να προκύψει από διαφορετικούς προσανατολισμούς αξιών. Με λίγα λόγια, ο λόγος της σύγκρουσης εντοπίζεται στην αντίληψη της ασυμβατότητας που αφορά μια ποικιλία θεμάτων στον οργανισμό (Miller, 2006).

Πάντως η ασυμβατότητα δεν είναι μια επαρκής συνθήκη για να ξεσπάσει σύγκρουση στον οργανισμό. Η σύγκρουση ανακύπτει μόνο όταν οι συμπεριφορές των μελών του οργανισμού αλληλεξαρτώνται. Η πιθανότητα σύγκρουσης είναι μεγαλύτερη όταν υπάρχει διαφοροποίηση στους στόχους, αλληλεξάρτηση όσο αφορά την εργασία των ατόμων ή υψηλό επίπεδο δυσκολίας κατανόησης της άλλης πλευράς (Langdon & Marshall, 1998). Επίσης όταν υπάρχει έλλειψη συνοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω συχνής μετακίνησης από σχολείο σε σχολείο, έλλειψη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, οργανωτικές ελλείψεις και αναποτελεσματικά πρότυπα επικοινωνίας και διάχυσης της πληροφορίας (Saiti, 2014).

Τέλος όσο αφορά τη διάδραση στην οργανωσιακή σύγκρουση αυτή αφορά την *έκφραση* της ασυμβατότητας και όχι απλώς την ύπαρξη της. Η ιδέα αυτή τονίζει τη σημασία της επικοινωνίας στην ανάλυση της σύγκρουσης. Όπως ισχυρίζονται οι Putman και Poole (1987, αναφορά από Miller, 2006) η επικοινωνία συνιστά την ουσία της σύγκρουσης διότι υποστηρίζει τη δημιουργία ζητημάτων αντίθεσης, εκφράζει τις αντιλήψεις της σύγκρουσης που γίνεται αισθητή από τα μέρη, μετατρέπει τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις σε συγκρουσιακές συμπεριφορές και στήνει το σκηνικό για μελλοντικές συγκρούσεις. Έτσι η επικοινωνία αποτελεί χρήσιμο όργανο σε κάθε πλευρά της σύγκρουσης, περιλαμβανομένης της αποφυγής ή της καταστολής αυτής, της ανοικτής έκφρασης αντίθεσης και της εξέλιξης των ζητημάτων». Ωστόσο, οι ασυμβίβαστοι προσωπικοί, κοινωνικοί ή συναισθηματικοί λόγοι μπορεί να οδηγούν σε συχνή εμφάνιση ή επανάληψη των συγκρούσεων.

Η ερμηνεία της σύγκρουσης, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, άλλοτε εστιάζει στην προσωπικότητα του ατόμου βασιζόμενη στη θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών (individual characteristics theories), άλλοτε την εξετάζει ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων (social process theories) και άλλοτε ως παράγωγο της δομής και της οργάνωσης της κοινωνίας (social structural theories). Σύγχρονοι ερευνητές θεωρούν τη σύγκρουση, ως μια συμπεριφορά που αποτελεί αποτέλεσμα της προσωπικότητας, των σχέσεων αλληλεπίδρασης και των συνθηκών που υπάρχουν κάθε φορά (Rahim et al., 2001).

Ο Rahim (2002) ορίζει τη σύγκρουση, ως μία διαλεκτική διαδικασία που εκδηλώνεται όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και δυσαρμονία μέσα ή ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς). Αποκαλώντας τη σύγκρουση διαλογική διαδικασία δεν αποκλείει την ενδοπροσωπική σύγκρουση, γιατί ένα πρόσωπο συχνά αλληλοεπιδρά με τον εαυτό του και προφανώς και με άλλους. Η σύγκρουση μπορεί να αφορά ασυμβίβαστες προτιμήσεις στους στόχους και όχι μόνο στις δραστηριότητες των εμπλεκόμενων μερών.

Η διαμάχη μπορεί να εμφανιστεί όταν:

- Το άτομο ή η ομάδα εμπλέκεται σε δραστηριότητες που είναι ασύμβατες με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της.
- Η μία πλευρά αναπτύσσει συμπεριφορές που δεν συνάδουν με τις προτιμήσεις της άλλης πλευράς.
- Υπάρχει κοινή πηγή παροχής αναγκών, δύο ή περισσότερων πλευρών , που δεν είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν επαρκώς από αυτή.
- Η μία πλευρά χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές, αξίες, δεξιότητες και στόχους που ενώ πιστεύει ότι είναι μοναδικοί για αυτήν δεν συμβαίνει το ίδιο για την άλλη πλευρά.
- Οι δύο πλευρές αναπτύσσουν αντίθετες συμπεριφορές για κοινές δραστηριότητες.
- Οι δύο πλευρές είναι αλληλεξαρτώμενες στην εκτέλεση λειτουργιών και δραστηριοτήτων.

2.2 . Ταξινόμηση των συγκρούσεων

Στη βιβλιογραφία της οργανωτικής συμπεριφοράς εντοπίζονται διάφοροι τύποι σύγκρουσης, ενώ αρκετοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τις συγκρούσεις, είτε ανάλογα με την αντίληψη που επικρατεί για τα αποτελέσματά τους, είτε σύμφωνα με τις πηγές τους, ή το επίπεδο (ατομικό ή ομαδικό) από το οποίο προέρχονται.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία σύμφωνα με τον Robbins (1993,) τρεις προσεγγίσεις χαρακτηρίζουν το λόγο στη θεωρία της σύγκρουσης. Η παραδοσιακή άποψη, όπου τα αποτελέσματα των συγκρούσεων είναι ζημιογόνα και η διαδικασία της σύγκρουσης είναι δυσλειτουργική. Συμβαίνει εξαιτίας της φτώχης επικοινωνίας, της δυσπιστίας και της κακοδιοίκησης –στο πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων. Στην

περίπτωση αυτή η σύγκρουση είναι ανεπιθύμητη και οι διευθυντές πρέπει να εντοπίσουν τις αιτίες αυτής, επιδιώκοντας σταθερότητα και αρμονία.

Η δεύτερη κατηγορία βασίζεται στην θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων θεωρώντας την παρουσία της σύγκρουσης στις ομάδες φυσική. Κατόπιν αυτών, η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει ως πλεονέκτημα μιας ομάδας σε μία χρονική στιγμή, και γι' αυτό οι οργανισμοί πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν με αυτή.

Η τρίτη κατηγορία προτείνει την ενθάρρυνση της σύγκρουσης σαν μέσο εισαγωγής καινοτομιών και καθιέρωσης των νέων δομών και συνθηκών για αυτήν την αλλαγή (Τέκος, 2009).

Όσον αφορά το οργανωσιακό επίπεδο από το οποίο προέρχεται η σύγκρουση σύμφωνα με τον Rahim (2001) εμφανίζεται τόσο στο πλαίσιο ενός οργανισμού (intraorganizational conflict), όσο και μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών (interorganizational conflict). Στο πλαίσιο ενός οργανισμού, ενδοεπιχειρησιακά, η σύγκρουση με βάση τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών, λαμβάνει χώρα σε τρεις διαστάσεις:

A) Μεταξύ ατόμων, *διαπροσωπικές συγκρούσεις (interpersonal conflict)* που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα, όπως για παράδειγμα η σύγκρουση μεταξύ προϊσταμένου-υφισταμένου. Σύμφωνα με τους (Kosgaard, Brodt, & Sapienza, 2003) η *διαπροσωπική σύγκρουση* μπορεί να εμφανιστεί, όταν τα μέλη της ομάδας αποτυγχάνουν να συνεργαστούν συνεταιριστικά το ένα με το άλλο. Αυτό συμβαίνει όταν διακατέχονται από το αίσθημα αποξένωσης από την ομάδα. Η ανάγκη του «ανήκειν» παρέχει στα άτομα την αίσθηση της ασφάλειας και μέσω αυτής τα άτομα εμπλέκονται σε ένα σύνολο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Για να μπορέσουν τα άτομα να αποδώσουν το ανώτερο των ικανοτήτων τους θα πρέπει να αισθάνονται μια οντολογική ασφάλεια ή ένα συναίσθημα εμπιστοσύνης και ότι είναι ασφαλείς στο εργασιακό τους περιβάλλον (Hall, 1993 ·Boucaut, 2003). Συνεπώς, διενέξεις εμφανίζονται όταν τα άτομα αυτά δεν αισθάνονται ότι είναι αποδεκτοί στην ομάδα.

Ο Hayes (2002, σελ. 298) διαχωρίζει τις *διαπροσωπικές* ανάγκες των μελών μιας ομάδας σε τρεις τομείς: α) στο *συνυπολογισμό (inclusion)*, δηλαδή την ανάγκη να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα, έτσι ώστε να μην αισθάνεται μόνος β) στον *έλεγχο (control)*, δηλαδή την ανάγκη να περιλαμβάνεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γ) στο *συναίσθημα (affection)*, ανάγκη η οποία αναφέρεται σε προσωπικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως το μίσος και η αγάπη.

B) *ενδοπροσωπικές συγκρούσεις* στο πλαίσιο ενός τμήματος ή ομάδας (*Intra-individual conflict*). Η *ενδοπροσωπική διαμάχη* μπορεί να αποσαφηνιστεί ως εσωτερική σύγκρουση ενός ατόμου στη προσπάθεια που καταβάλλει να ανταπεξέλθει σε καθήκοντα που του έχουν αναθέσει. Εμφανίζεται, όταν οι προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού που εναποτίθενται πάνω στο άτομο αυτό είναι υπερβολικές σε σχέση με τις δυνατότητές του, ενώ ταυτόχρονα δεν διαθέτονται τα μέσα και οι πηγές για την επίτευξη αυτών. Όταν τα άτομα αισθάνονται ότι απειλείται ή αμφισβητείται η αυτοεκτίμησή τους, τείνουν να γίνονται βίαιοι. Στη βιβλιογραφία ορίζεται και ως *εσωτερική σύγκρουση* (*internal conflict*). Η *εσωτερική σύγκρουση* διαφέρει από την εξωτερική στο ότι η σύγκρουση καλλιεργείται αποκλειστικά μέσα στο ίδιο το άτομο. Η ενδοπροσωπική σύγκρουση ταυτίστηκε με τη εσωτερική σύγκρουση και από τον Deutsch (2005) αποσαφηνίζοντάς τη ως τη διέξοδο που οδηγείται κάποιος, να κατηγορεί όλους τους άλλους για τις δικές του ανεπάρκειες, δυσκολίες και προβλήματα, ώστε να μην αποδεχθεί την ανάγκη για αλλαγή-προσαρμογή του εαυτού του σε νέες απαιτήσεις. Αυτή η κατάσταση καλλιεργεί στρεσογόνες καταστάσεις που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου στον οργανισμό.

γ) Η *διομαδική σύγκρουση* (*intergroup/interdepartmental conflict*) μεταξύ των τμημάτων ή ομάδων μέσα στον οργανισμό εμφανίζεται ανάμεσα σε συγκεκριμένες ομάδες, εξαιτίας των επικροτούμενων στερεοτύπων για την εικόνα των ομάδων αυτών (Di Paola & Hoy, 2001).

Σύμφωνα με τον (Hall, 1993) κατά την επικράτηση των στερεοτύπων οι ομάδες αυτές θέλουν να 'βλέπουν' μόνο τις ενδείξεις αυτές που ενισχύουν τις υποθέσεις που έχουν καλλιεργηθεί για την αρνητική εικόνα της άλλης ομάδας και δεν δίνουν σημασία σε αποδείξεις που έρχονται σε αντίθεση με τις υποθέσεις αυτές. Οι ομάδες αυτές τείνουν να προδικάζουν τις ενέργειες των άλλων ομάδων και να δημιουργούνται διενέξεις. Για να μειωθούν αυτές οι διενέξεις πρέπει να αφιερώνεται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη συνεργασία των ομάδων αυτών.

Όσο αυξάνεται ο χρόνος, οι ομάδες τείνουν να ανακαλύπτουν θετικές πλευρές και οι διενέξεις να μειώνονται. Στην κατηγορία αυτή σύμφωνα με τον Deutsch (2005) είναι και οι εθνικιστικές- φυλετικές συγκρούσεις που χαρακτηρίζονται ως καταστρεπτικές. Εθνοκεντρισμός, και προκαταλήψεις οδηγούν σε απομόνωση και περιθωριοποίηση, κακή συνεργασία και έλλειψη επικοινωνίας (Τριβίλα, 1998).

Ο Guetzkow και Gyr (1954, αναφορά από Rahim, 2002) πρότεινε τη διάκριση των συγκρούσεων σε αυτές που σχετίζονται με ζητήματα στόχου / έργου και σε αυτές που αφορούν συναισθηματικά ή διαπροσωπικά ζητήματα.

Ο διαχωρισμός αυτός κρίνεται πολύ σημαντικός γιατί τα προβλήματα που προκύπτουν ,οι διαδικασίες και οι στρατηγικές επίλυσης διαφέρουν.

α) Η γνωστική σύγκρουση (cognitive conflict), εμφανίζεται όταν δύο ή περισσότερα μέλη διαφωνούν εξαιτίας διαφορετικών προσανατολισμών είτε σε ζητήματα στόχου είτε σε ζητήματα περιεχομένου. Αυτός ο τύπος σύγκρουσης χαρακτηρίζεται και ως σύγκρουση στόχου (task conflict) (Jehn, 1997· Pelled et al., 1999) ή ως ουσιαστική σύγκρουση στόχου (substantive conflict) (Rahim, 2001). Εκδηλώνεται ως διαφωνία ιδεών, απόψεων μεταξύ των μελών για θέματα που αφορούν την κατανομή πόρων , τις διαδικασίες και τις πολιτικές που πρέπει να υιοθετήσει ο οργανισμός και άλλα οργανωτικής φύσης θέματα. Γνωστική σύγκρουση μετρίου επιπέδου εγείρει το διάλογο συμβάλλοντας στην καλύτερη ανάλυση των γεγονότων , στην ποιοτικότερη λήψη σημαντικών αποφάσεων και την υψηλή επίδοση (Greer, Jehn, & Mannix, 2008· DeDreu, 1997) . Ο Rahim(2002) βέβαια υποστηρίζει ότι η ουσιαστική σύγκρουση ενισχύει την επίδοση σε καινοτόμες δράσεις και όχι σε κοινοτυπίες. Όταν ουσιαστικές συγκρούσεις συγκαλύπτονται ή παραμένουν άλυτες για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πολύ πιθανόν να μετατραπούν σε συναισθηματικές με απρόβλεπτες συνέπειες για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Jehn & Bendersky, 2003).

β) Η συναισθηματική σύγκρουση (affective conflict) , η οποία εμφανίζεται όταν κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες) αλληλεπιδρούν για να λύσουν από κοινού ένα πρόβλημα και αντιλαμβάνονται ότι τα συναισθήματα τους για κάποια ή και για όλα τα θέματα είναι ασυμβίβαστα (Amason, 1996).Αυτή την κατηγορία σύγκρουσης τη συναντάμε επίσης ως σύγκρουση σχέσεων (Jehn, 1997) και ως διαπροσωπική σύγκρουση. Οι Pelled et al., (1999 σελ. 29) την όρισαν ως «μια κατάσταση, στην οποία τα μέλη μιας ομάδας έχουν διαπροσωπικές διαφορές και χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα(θυμό, φόβο, απογοήτευση)». Είναι πολύ πιθανόν συγκρούσεις γνωστικού τύπου να μετατραπούν σε συναισθηματικές, όταν διαφωνίες στόχου εκλαμβάνονται ως προσωπική επίθεση.

Σύμφωνα με τον (De Dreu et. al, 1997) μετά από τη βιβλιογραφική του έρευνα στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων των δυο τύπων συγκρούσεων που προκαλούνται διαπίστωσε ότι μετά από συναισθηματικού τύπου συγκρούσεις παίρνονται χαμηλές

ποιότητας αποφάσεις, μειώνεται η παραγωγικότητα και η ικανοποίηση (Amason, 1996· Jehn, 1997). Γνωστικού τύπου ζητήματα εστιάζουν σε ρόλους, πολιτικές, πηγές παροχής υπηρεσιών και μέσα από συζητήσεις και διενέξεις οδηγούνται στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Η συναισθηματική όμως σύγκρουση είναι πολλές φορές εξουθενωτική, μειώνει την εμπιστοσύνη στην ομάδα και την επαγγελματική ικανοποίηση των μελών της (Jehn 1997).

Ίσως να φαίνεται παράδοξο αλλά η σύγκρουση μπορεί να έχει επιζήμιες αλλά και ευεργετικές συνέπειες. Παλιότεροι αλλά και σύγχρονοι ερευνητές έχουν επισημάνει τις θετικές αλλά και τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων και τις διακρίνουν σε λειτουργικές – εποικοδομητικές και σε μη λειτουργικές – δυσλειτουργικές.

A) Ο λειτουργικός τύπος σύγκρουσης (constructive conflict)

Ο λειτουργικός τύπος σύγκρουσης προσφέρει οφέλη τόσο σε οργανωτικό, συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Εξυπηρετεί το συμφέρον του οργανισμού, υποστηρίζει τους σκοπούς του και βελτιώνει την απόδοση του. Σύμφωνα με τους (Langdon & Marshall, 1998) εποικοδομητική σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει το γόνιμο έδαφος για αποδοτικές οργανωτικές αλλαγές, δημιουργικότητα, καινοτομία και υγιή ανταγωνισμό. Ο Rahim υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων αυξάνει τα κίνητρα, ενισχύει το ηθικό και προάγει την ατομική και οργανωτική ανάπτυξη. Σε οργανισμούς που δεν παρατηρούνται τέτοιου είδους φαινόμενα είναι πολύ πιθανόν να λιμνάζουν.

Επίσης, η σύγκρουση είναι δυνατόν να καταστεί ωφέλιμη για τον οργανισμό, γιατί βοηθά στη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων λόγω της σύνθεσης διαφορετικών απόψεων, καθώς και σαν ένα μηχανισμό που επιτρέπει την κατανόηση των προτερημάτων της συνεργασίας ((Pondy, 1992· Tjosvold, 1997).

Επίσης οι Tjosvold et al. (2001) υποστήριξαν ότι προϊστάμενοι και εργαζόμενοι μπορούν να χρησιμοποιούν τις διαμάχες για να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και να ενισχύονται οι μεταξύ τους προσωπικές σχέσεις. Οι εργαζόμενοι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο αισθάνονται πιο δυνατοί και αποτελεσματικοί και αντιλαμβάνονται τους κοινούς στόχους του οργανισμού. Οι συγκρούσεις δίνουν τη δυνατότητα να αποκαλυφθεί και να αντιμετωπιστεί η πραγματικότητα και να δοθούν λύσεις σε δύσκολα προβλήματα *«οι συγκρούσεις είναι απαραίτητες για ανάπτυξη, ενδυνάμωση και δημοκρατία. Θετικές συγκρούσεις αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες με αποτέλεσμα το άτομο να αισθάνεται ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση»* Tjosvold (1997, σελ. 23).

Έρευνες των Tjosvold (1997) και Puntam (1997) σε σχολικά περιβάλλοντα έδειξαν ότι βελτιώνεται η συνεργασία, η αμοιβαία κατανόηση, η επικοινωνία και είναι πιο ανοικτοί σε αποδοχές απόψεων των άλλων πλευρών, ενώ αντίθετα η καταπίεση της εμφάνισης των συγκρούσεων οδηγεί σε κοινή σκέψη (groupthink) που προάγει το άκριτο πνεύμα (Janis, 1985).

Για τους υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης οι συγκρούσεις ταυτίζονται με την καινοτομία και αποτελούν μέσο για να μην παραμείνει ο οργανισμός στην αδράνεια και τη στερεοτυπία αλλά να ανοιχτεί προς την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Jaya, 2002).

Η ανταγωνιστικότητα προβάλλεται με θετικό περιεχόμενο για ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Γίνεται λόγος για ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα, ανταγωνιστικά σχολεία και είναι επιδιωκόμενη και η καλλιέργεια ανταγωνιστικότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Για την ακρίβεια «ανταγωνιστικός» εκπαιδευτικός, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, καλείται ο εκπαιδευτικός που προάγει την «αριστεία» και την «καινοτομία» συναγωνιζόμενος θεμιτά με τους συναδέλφους του για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Λεπίδας, Σταυρόπουλος, & Τέντζερης, 2015).

Η σύγκρουση προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση, βοηθά στη διευκρίνιση θεμάτων, βάζει άλυτα θέματα στο τραπέζι και βοηθά να κατανοήσεις την οπτική γωνία του άλλου τέλος δίνει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να μάθουν κάτι για τον εαυτό τους και τους άλλους, να αμφισβητήσουν απαρχαιωμένους τρόπους σκέψης και να καλλιεργήσουν νέους τρόπους συσχετισμού και συνεργασίας (Φασούλης, 2006).

Οι (Galllanan, Benzing, & Perri, 2006) πέρα από τη συμβολή των συγκρούσεων στην υιοθέτηση καινοτομιών, τονίζουν ότι αποτελούν τη βασική πηγή ανατροφοδότησης σχετικά με τις συναδελφικές σχέσεις, τον καταμερισμό ευθυνών, την κατανομή της δύναμης και της εξουσίας, και των προβλημάτων που πρέπει να επιληφθούν οι προϊστάμενες αρχές. Η σύγκρουση θεωρείται ως μια παραγωγική δύναμη που μπορεί να τονώσει τα μέλη του οργανισμού, να τα οδηγήσει στην αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και τέλος να συμβάλει σημαντικά στην οργανωτική καινοτομία και παραγωγικότητα.

B) Ο δυσλειτουργικός τύπος σύγκρουσης (destructive conflict) απειλεί το συμφέρον του οργανισμού και έχει αρνητικές συνέπειες στην απόδοση. Η δυσλειτουργική σύγκρουση δημιουργεί αρνητικό εργασιακό κλίμα και

αποδυναμώνει τη συνοχή της ομάδας (Ζαβλανός, 2002). Ορισμένα από τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν εξαιτίας των συγκρούσεων είναι : η έλλειψη συνεργασίας, η κακή επικοινωνία και μεταδοτική σύγκρουση. Σε οργανωσιακό επίπεδο οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα εμπιστοσύνης και γενούν καχυποψία που οδηγεί σε εμπόδια στη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα (Βακόλα & Νικολάου, 2011).

Ο (Owens, 2001) ταξινομεί τις αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης σε τρεις κατηγορίες: α) *οι ψυχολογικές* που έχουν να κάνουν με την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων όπως αυτών της αποξένωσης, της αλλοτριώσης, της αδιαφορίας και της κακής ποιότητας των σχέσεων και γενικά των αρνητικών εργασιακών εμπειριών των εργαζομένων (De Dreu & Van Knippenberg, 2003). Αυξάνεται το επίπεδο του άγχους και της έντασης ενώ οι «ηττημένοι» της σύγκρουσης βιώνουν την ήττα με διάφορα συναισθήματα όπως λύπη, θυμό, αγανάκτηση πικρία κ. α (Βακόλα, & Νικολάου, 2011), β) *οι σωματικές* που συνδέονται με τις συχνές απουσίες, τις καθυστερήσεις και τις παραιτήσεις των εργαζομένων. Δια της φυσικής απόσυρσης η ενέργεια αποσπάται από το έργο – καθήκον με συνέπεια τη μείωση της παραγωγικότητας και τελευταία είναι *η εκδήλωση ωμής εχθρότητας και επιθετικής συμπεριφοράς* (Gamage & Pang, 2003).

Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι, υπάρχει ένα όριο στην έκταση της σύγκρουσης που μπορεί να είναι ανεκτό και παραγωγικό η υπέρβαση αυτού του ορίου μπορεί να είναι επιζήμια τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για την ομάδα που ανήκει. Το ιδανικό επίπεδο σύγκρουσης είναι δυνατόν να βοηθήσει το άτομο να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να αυτό-προσδιοριστεί ως προς τη θέση του στην ομάδα (Κάντας, 2009). Σύγκρουση μέτριας έντασης πιθανόν να προκαλέσει κινητικότητα, να τονώσει την παραγωγικότητα, να εκτονώσει την ένταση και να δημιουργήσει συνθήκες για αλλαγή , χωρίς να παρατηρούνται φαινόμενα απορρύθμισης. Αν όμως είναι ανεξέλεγκτη και μεγάλης έκτασης τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι σοβαρά και αποτελούν τροχοπέδη για την ανάπτυξη του οργανισμού.

2.3. Πηγές των συγκρούσεων

Σύμφωνα με τον (Robbins, 1994)οι συγκρούσεις δεν εμφανίζονται από το πουθενά, αντίθετα υπάρχουν αιτίες και γενεσιουργικοί λόγοι που τις προκαλούν. Αυτές οι αιτίες μπορούν να αντιμετωπιστούν συνειδητά ή ασυνείδητα, δηλαδή θετικά και

αρνητικά. Σύμφωνα με τον (Rahim, 2010) τα βαθύτερα αίτια των συγκρούσεων εξαρτώνται από τον τρόπο που η κοινωνία είναι οργανωμένη και γι' αυτό μπορεί να δημιουργήσει τόσο τις βασικές αιτίες της σύγκρουσης όσο και τις κατάλληλες συνθήκες για να εκδηλωθεί. Συγκρούσεις σε έναν οργανισμό μπορούν να προκύψουν όταν οι άνθρωποι ανταγωνίζονται για κοινούς πόρους (οικονομικούς, επαγγελματικούς, προσωπικούς) και όταν αυτοί δεν είναι δίκαια κατανομημένοι (Barasah & Iravo, 2015).

Για τον επιτυχή χειρισμό των συγκρούσεων από τον ηγέτη του οργανισμού αλλά και από τα μέλη της ομάδας βασική προϋπόθεση είναι η διάγνωση και η κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών που τις δημιουργούν. Συνήθως στην πράξη οι κυριότερες πηγές συγκρούσεων είναι:

Συγκρουόμενοι στόχοι:

Δύο στόχοι είναι συγκρουόμενοι όταν η επίτευξη του ενός συνεπάγεται τη μη επίτευξη του άλλου. Έτσι, όταν δύο άτομα ή δύο ομάδες έχουν στόχους που η επίτευξη των μεν αποκλείει την επίτευξη των δε, τότε το κάθε μέρος αναπτύσσει μια συμπεριφορά που στοχεύει να υλοποιήσει το στόχο του εις βάρος του στόχου του αντίπαλου μέρος και έτσι δημιουργείται η σύγκρουση. Τα άτομα και οι ομάδες δεν αντιλαμβάνονται ότι οι στόχοι τους ουσιαστικά αποτελούν επιμέρους στόχους των συνολικών κοινών στόχων της οργάνωσης και με αυτή την έννοια δεν μπορούν να είναι συγκρουόμενοι (Μπουραντάς, 2002).

Περιορισμένοι πόροι:

Συνήθως το κάθε μέλος επιδιώκει κατά την κατανομή των πόρων όσο το δυνατό μεγαλύτερο μερίδιο για τον εαυτό του, πράγμα που σημαίνει μικρότερο μερίδιο για τους άλλους. Οι οργανισμοί δεν διαθέτουν απεριόριστους πόρους με αποτέλεσμα να προκύπτουν συγκρούσεις όταν αυτοί θα πρέπει να μοιραστούν. Άλλωστε τα άτομα που εργάζονται σε έναν οργανισμό έχουν την τάση να υπερεκτιμούν τη συνεισφορά τους με αποτέλεσμα να διεκδικούν περισσότερους πόρους (Βακόλα & Νικολάου, 2011).

Ο (Σαΐτης, 2007) κάνοντας αναφορά σε σχολικούς οργανισμούς, περιγράφει συγκρούσεις που απορρέουν από τη μειωμένη χορήγηση κονδυλίων, με αποτέλεσμα τις διαφωνίες μεταξύ διευθυντών/ριών και υφισταμένων εκπαιδευτικών για τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν στον οργανισμό και τους στόχους που θα

εξυπηρετήσουν. Ιδιαίτερα στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό, οι περιορισμένοι πόροι που λαμβάνονται από τις κρατικές επιχορηγήσεις αποτελούν συχνά πηγή διενέξεων μεταξύ σχολικών διευθυντών και υπευθύνων τοπικής αυτοδιοίκησης ή και της σχολικής εφορίας (Σαΐτης, 2007). Όσο αφορά τα δεδομένα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης, είναι περιορισμένοι οι οικονομικοί και υλικοτεχνικοί πόροι. Παρά την προσπάθεια των Ελληνικών κυβερνήσεων για την πιο δίκαιη κατανομή θεσπίζοντας τον Μάιο του 2010 νόμο που αφορούσε την αποτελεσματικότερη οικονομική διαχείριση από τις σχολικές επιτροπές ωστόσο παρατηρήθηκε έλλειψη συντονισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων και των επιτροπών και μία σύγχυση όσο αφορά το ρόλο και την αποστολή των μελών με αποτέλεσμα συχνά να προκύπτουν συγκρούσεις (Saiti, 2014).

Διαφορετικές αντιλήψεις/ αξίες:

Πολλές φορές τα άτομα που αποτελούν τα μέλη μιας οργάνωσης έχουν διαφορετικές αντιλήψεις όσο αφορά τους στόχους, τους τρόπους υλοποίησης τους, τα μέσα, τις διαδικασίες, τις τεχνικές και τα συστήματα. Ο εργαζόμενος που δεν είναι ικανοποιημένος από το ρόλο του και την κοινωνική του θέση ή είναι υπέρμετρα φιλόδοξος, καθώς και ομάδες με αντιτιθέμενους στόχους πολύ πιθανόν να προκαλέσουν προβλήματα στον οργανισμό (Ζαβλανός, 2002).

Ατομικά χαρακτηριστικά:

Κάποια άτομα συγκρούονται πολύ συχνότερα σε σύγκριση με κάποια άλλα, και αυτό εξηγείται από την προσωπικότητα, τις αξίες, τις ικανότητες και τις αντιλήψεις (Βακόλα & Νικολάου, 2011).

Ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των ατόμων που επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση έχει να κάνει με το επίπεδο ενδοπροσωπικού/εξωπροσωπικού ελέγχου (locus of control) (Rotter, 1966).

Τα άτομα με υψηλό ενδοπροσωπικό έλεγχο (internals) πιστεύουν ότι γενικά η ζωή τους επηρεάζεται αποκλειστικά από τη δική τους συμπεριφορά και πράξεις, ενώ τα γεγονότα που συμβαίνουν τα αποδίδουν στον εαυτό τους. Αντίθετα τα άτομα με υψηλό εξωπροσωπικό έλεγχο (externals) αποδίδουν τα γεγονότα που τους συμβαίνουν στις πράξεις και συμπεριφορές των άλλων. Έρευνες των Szilagy, Sims και Keller's (1976, σελ. 267, αναφορά από Rahim, 2001) απέδειξαν ότι οι πρώτοι (internals) είχαν μικρότερο βαθμό εμπλοκής σε διενέξεις από τους δεύτερους

(externals). Επίσης στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν σε άτομα οδηγούν πολλές φορές σε αμφισβήτηση αποφάσεων και αρνητική κριτική με αποτέλεσμα την έναρξη των διενέξεων, όπως για παράδειγμα η αντίληψη που επικρατεί για την ηγεσία και το φύλο. Μέσα από τέτοιες συνθήκες ατομικών διαφορών οι συγκρούσεις υποβόσκουν και μπορούν εύκολα να εκδηλωθούν.

Οργάνωση :

Προκύπτουν πολλές φορές οργανωτικές αδυναμίες που έχουν να κάνουν με: Με τη μη σαφή κατανόηση της ανάλυσης των συνολικών στόχων στους επιμέρους στόχους , ο μη ξεκάθαρος καθορισμός των καθηκόντων και των ρόλων μέσα στον οργανισμό και η έλλειψη διαδικασιών συντονισμού και πληροφόρησης.

Αντίστοιχα στο σχολικό περιβάλλον ισχύουν τα παραπάνω εφόσον τα καθήκοντα δεν έχουν καθοριστεί με σαφήνεια και οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν υπάρχει ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα και αντίστοιχα δημιουργούνται τριβές.

Κακή επικοινωνία:

Η έλλειψη επικοινωνίας έχει επισημανθεί ως σοβαρή πηγή έναρξης των διενέξεων αφού από πολλούς ορίζεται ως αποτέλεσμα της κακής επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων και η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί το μέσο για την κατάλληλη διαχείριση της σύγκρουσης (Tjosvold, 1997).

Η μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και των ομάδων μέσα σε ένα οργανισμό αποτελεί σημαντική πηγή παρεξηγήσεων και συγκρούσεων .Η έλλειψη πληροφοριών, διευκρινιστικών σχολίων, η σύλληψη και μετάδοση μηνυμάτων δεν επιτρέπουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ των ατόμων (Μπουραντάς, 2002).

Συνεπώς οι φτωχές ανθρώπινες σχέσεις , η ελλιπή λήψη πληροφοριών, η κακή κωδικοποίηση των μηνυμάτων , περιορίζουν την επικοινωνία και κατ' επέκταση οδηγούν σε διενέξεις. Το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί οργανισμό με ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, παρόλα αυτά η επικοινωνία είναι κριτήριο για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος που με τη σειρά του βοηθά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαϊτής, 2007). Αντίθετα σε ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα υπάρχει απροθυμία για συζήτηση, κακοπιστία, δεν υπάρχει εμπιστοσύνη και δε γίνονται αποδεκτές οι απόψεις των άλλων. Έτσι μειώνεται η συνεργασία και δεν υιοθετείται κοινή εκπαιδευτική πολιτική για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Αθανασούλα -Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, & Μαυρογιώργος, 1999).

Ζωτικός χώρος: Στο χώρο των οργανώσεων η έννοια του ζωτικού χώρου έγκειται στην έννοια της σφαίρας επιρροής. Το κάθε μέλος της οργάνωσης έχει τη δική του σφαίρα επιρροής ή ελέγχου. Όταν αυτή η σφαίρα παραβιάζεται από άλλα μέλη που επιθυμούν την επέκταση της δικής τους σφαίρας επιρροής τότε συνήθως προκαλείται σύγκρουση (Μπουραντάς, 2002).

Καινοτομίες στον οργανισμό:

Σύμφωνα με τους Russell & Russell (1992 οπ. αναφ. από Τέκος, 2009) *καινοτομία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία τα στελέχη ενός οργανισμού αποφασίζουν να υιοθετήσουν μια διαδικασία, μια οργάνωση ή δομή, ένα προϊόν, ένα πρόγραμμα, μια αγορά ή ένα σύστημα, που είναι καινούριο (νέο) για το συγκεκριμένο οργανισμό.* Για την εφαρμογή καινοτομιών επιλέγονται, οργανώνονται και χρησιμοποιούνται ανθρώπινοι και υλικοί πόροι με νέους τρόπους ώστε να πετύχουμε υψηλότερα επίπεδα στους επιδιωκόμενους στόχους και σκοπούς.

Στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά λαμβάνουν μέρος μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές που δεν επηρεάζουν ριζικά τη σχολική καθημερινότητα, όπως μια αλλαγή στη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος. Άλλες είναι πιο ουσιαστικές και χρονοβόρες, μακροπρόθεσμες και απαιτητικές. Αυτές συνήθως αφορούν αλλαγή του προσανατολισμού του Αναλυτικού Προγράμματος . και έχουν αντίκτυπο στη διδακτική μεθοδολογία και την καθημερινή πρακτική, όπως για παράδειγμα η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι αλλαγές είναι δυνατό να οδηγήσουν το σχολείο σε κατάσταση ανισορροπίας την οποία πρέπει να αντιμετωπίσει αλλάζοντας τους ρόλους και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Fullan & Hargreaves, 1996).

Σύμφωνα με τους Duffy και Roehler (1986) οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε πολύπλοκες, εννοιολογικές και μακροχρόνιες *αλλαγές*. Για παράδειγμα η αλλαγή στην διδακτική προσέγγιση εξαρτάται από την αυτό-αντίληψη για την επαγγελματική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού και καθίσταται καθαρά προσωπική υπόθεση. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή και το νέο ρόλο τους είναι καθοριστικός για την υιοθέτηση των καινοτομιών (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Άλλοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τις αλλαγές εξαιτίας της αβεβαιότητας που νιώθουν σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, άλλοι βλέπουν τις αλλαγές με δισταγμό και δυσπιστία, ενώ άλλοι περιμένουν να επιβεβαιωθούν τα θετικά αποτελέσματα της *αλλαγής* για να συμμετέχουν σε αυτή (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Δημιουργείται λοιπόν μια κατάσταση αβεβαιότητας, τόσο για τους ρόλους των εκπαιδευτικών όσο και για τις προσδοκίες του συστήματος από την εφαρμογή των καινοτομιών. Αυτό με τη σειρά του δημιουργεί αντιδράσεις, αντιστάσεις, εντάσεις και συγκρούσεις στον οργανισμό (Everald & Morris, 1999 ·Κωνσταντίνου, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Διαχείριση των συγκρούσεων

3.1. Η Έννοια της διαχείρισης

Όπως προαναφέρθηκε, οι συγκρούσεις προκύπτουν από τη διαφορετικότητα και την αλλαγή και δεν αποτελούν πρόβλημα αφ' εαυτές, αλλά ο τρόπος που τις χειριζόμαστε. Η καλή διαχείριση των οργανωτικών συγκρούσεων μπορούν να αποτελέσουν πηγή εξαιρετικών αποτελεσμάτων (Rahim, 2002). Έτσι, εκτός από τη διάθεση της ενέργειας και της προσοχής απαιτούν και ορισμένες δεξιότητες για την κατάλληλη διευθέτησή τους και τη διάνοιξη νέων δυνατοτήτων.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει έχει αποδειχθεί ότι ο τρόπος που τα μέλη μιας ομάδας αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο την αίσθηση αποτελεσματικότητας του οργανισμού αλλά και τη συνολική απόδοση του (Alper, Law, & Tjosvold, 2000).

Η διαχείριση μιας σύγκρουσης σε έναν οργανισμό είναι μια διαδικασία σταδιακή. Για αυτό το λόγο οι διευθυντές των οργανισμών πρέπει να παρακολουθούν τις αλληλεπιδράσεις και τις ενέργειες της ομάδας, ώστε να διασφαλίζουν ένα βαθμό λειτουργικότητας συμβατό με τις συγκρούσεις. Επίσης, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση ως μια αναπόφευκτη πτυχή της λειτουργίας του οργανισμού, η οποία είναι δυνατό να καταστεί ωφέλιμη, γιατί βοηθά στη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων λόγω της σύνθεσης διαφορετικών απόψεων, καθώς λειτουργεί και σαν ένας μηχανισμός που επιτρέπει την κατανόηση των προτερημάτων της συνεργασίας. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει διασαφήνιση εννοιών που σχετίζονται με τη διαχείριση των συγκρούσεων, τα στυλ διαχείρισης, τα αποτελέσματα χρήσης αυτών στους οργανισμούς καθώς επίσης και θα αναλυθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις τεχνικές διαχείρισης.

3.2. Η διαφορά μεταξύ «διαχείρισης» και «επίλυσης» της σύγκρουσης

Κατά την διάρκεια των τελευταίων χρόνων, η έμφαση στον τομέα των συγκρούσεων δίνεται στη διαχείριση παρά στην επίλυση αυτών. Η διαφορά αυτή μεταξύ επίλυσης και διαχείρισης της σύγκρουσης δεν είναι μόνο σημασιολογική (Robbins, 1978).

Επίλυση συγκρούσεων σημαίνει μείωση, περιορισμό ή και τερματισμό της σύγκρουσης. Όροι όπως διαπραγμάτευση (bargaining), διαμεσολάβηση (mediation), διαιτησία (arbitration) είναι συνώνυμες του όρου επίλυση. Ο όρος «διαχείριση» εκφράζει την πεποίθηση ότι η σύγκρουση μπορεί να αποφέρει θετικά και αρνητικά αποτελέσματα και έτσι είναι αναγκαία η διαχείριση της, για να αποβεί παραγωγική, και όχι η επίλυσή της ή η εξάλειψή της (Thomas, Jamieson, & Moore, 1978).

Η διαχείριση πια αφορά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη μακροπρόθεσμων στρατηγικών για την ελάττωση των δυσλειτουργιών που προκαλούνται από τις συγκρούσεις (Rahim, 2001, 2002).

Ως έννοια γενικά αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών απόλυτα εναρμονισμένων, σχεδιασμένων και εκτελεσμένων ώστε να προάγονται τα επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα σε ένα οργανισμό. Είναι η διαδικασία εκείνη η οποία συνήθως εκτελείται από ένα άτομο που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας, ώστε να ελέγχει και να συντονίζει την πολυπλοκότητα ενός οργανισμού, την εκτέλεση διαφορετικών δραστηριοτήτων, με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων υπηρεσιών (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Ο Cohen (1995/2005) πρότεινε ένα ιδεατό σύστημα διαχείρισης των συγκρούσεων το οποίο έχει τη μορφή πυραμίδας και αποτελείται από τέσσερα επίπεδα όπως φαίνεται στο επόμενο σχήμα.



Σχήμα 3: Επίπεδα διαχείρισης Συγκρούσεων του Cohen
 Πηγή: (Hakvoort, 2010)

1ο επίπεδο: *Πρόληψη*: Οι συγκρούσεις δεν εκδηλώνονται εύκολα, γιατί στο περιβάλλον του σχολείου επικρατεί θετικό κλίμα που ευνοεί την επικοινωνία και τις ομαλές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Σε αυτό το επίπεδο παρατηρούνται αυξημένα ηγετικά χαρακτηριστικά τόσο στον διευθυντή όσο και στον υποδιευθυντή.

2ο επίπεδο: *Διαχείριση*: Οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται με διαπραγμάτευση μόλις εκδηλωθούν. Σε αυτό το στάδιο γίνεται προσπάθεια μέσω της καλής επικοινωνίας και των ομαλών σχέσεων να κατανοηθεί η φύση και η δυναμική της σύγκρουσης καθώς επίσης και το προσωπικό στυλ αντίδρασης στη σύγκρουση.

3ο επίπεδο: *Βοήθεια από τρίτους*: Κάποιες φορές, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, χρειάζεται η μεσολάβηση ενός τρίτου προσώπου το οποίο θα έρθει ως διαμεσολαβητής για να αποκαταστήσει την επικοινωνία και τη συνεργασία.

4ο επίπεδο: *Τερματισμός*: Τα εμπλεκόμενα μέρη διαχωρίζονται και επιβάλλεται η εργασιακή ειρήνη. Είναι σημαντικό να διατηρείται το συγκεκριμένο επίπεδο όσο το δυνατόν μικρότερο.

3.3 Συνθήκες διαχείρισης των συγκρούσεων

Πριν από την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος διαχείρισης, κρίνεται απαραίτητο να έχουν διαμορφωθεί κάποιες συνθήκες παρόλο που όλες οι συγκρούσεις δεν είναι ίδιες και δεν επιλύονται με τον ίδιο τρόπο.

Κατά τον Rahim (2002) οι αναγκαίες προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρούνται για να είναι αποτελεσματικές οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων είναι:

- *Στόχευση στην οργανωτική μάθηση και αποτελεσματικότητα.*

Η οργανωτική μάθηση έχει να κάνει με την απόκτηση γνώσεων, διάχυσης αυτών και ερμηνεία πληροφοριών μέσα από συλλογικές –συνεργατικές διαδικασίες. Επομένως η παρουσίαση έντασης και σύγκρουσης φαίνεται να έχει σχέση ουσιαστικά με χαρακτηριστικά της οργάνωσης που μαθαίνει και εκδηλώνεται με την υποβολή ερωτήσεων, τη διερεύνηση, την αστάθεια ,την πρόκληση και λύση της υπάρχουσας δύσκολης κατάστασης.

- *Η αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών των εμπλεκόμενων.*

Οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων πρέπει να σχεδιάζονται με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών όλων των εμπλεκόμενων και την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ τους. Αρχικά οι δύο πλευρές έχουν την ευκαιρία να σχεδιάσουν τις ενδεχόμενες λύσεις χωρίς πίεση. Πριν φτάσουν στο σημείο σχεδίασης γίνεται καταγισμός ιδεών για πιθανές λύσεις, κοινές προτιμήσεις και ενδιαφέροντα και δημιουργικά επιχειρείται προσέγγιση σε ζητήματα με διαφορετικό ενδιαφέρον. Αυτή η στρατηγική βελτιώνει την επικοινωνία που αποτελεί προϋπόθεση στη διαδικασία επίλυσης της διένεξης.

- *Η ηθική του οργανισμού.*

Ένας σοφός ηγέτης θα πρέπει με τη συμπεριφορά να ενισχύει το ηθικό της ομάδας. Αυτό επιτυγχάνεται με το να είναι ανοιχτός στις πληροφορίες και στις απόψεις που του καταθέτουν τα υπόλοιπα άτομα του οργανισμού και όλοι μαζί από κοινού να προσπαθούν να βρουν ένα κοινό κώδικα ηθικής που θα εξυπηρετεί τόσο τα εμπλεκόμενα μέλη όσο και τους στόχους του οργανισμού.

3.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία διαχείρισης

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης ειδικότερα έγκεινται σε προσωπικούς και πολιτισμικούς .

Προσωπικοί παράγοντες

A) Ατομικά χαρακτηριστικά :

Θα περίμενε κανείς ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα και το φύλλο, θα επηρέαζαν σημαντικά τους τρόπους με τους οποίους επιλύεται μια σύγκρουση . Επίσης τα πολιτισμικά μας στερεότυπα προλέγουν ότι οι άντρες είναι πολύ πιθανόν να χρησιμοποιούν ανταγωνιστικές στρατηγικές , ενώ οι γυναίκες έχουν την τάση να χρησιμοποιούν στρατηγικές επίλυσης ή συμβιβασμού όταν έρχονται αντιμέτωπες με συγκρουσιακές καταστάσεις. Μοιάζει επίσης πιθανόν ότι οι άνθρωποι θα άλλαζαν τις στρατηγικές τους σχετικά με τη διαχείριση της σύγκρουσης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους όπως η επιθετικότητα, η εσωστρέφεια, η ανάγκη για έλεγχο.

Η έρευνα των Putnam και Poole (1987) δείχνει αντιθέτως ότι η προσωπικότητα παίζει μικρό ρόλο στις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων και ότι τα ευρήματα για τις διαφορές φύλλου είναι μεικτά. Πράγματι, μερικά από τα ευρήματα της έρευνας για τις διαφορές φύλλου διαψεύδουν τις στερεοτυπικές μας προσδοκίες. Οι Turner και Henzi (οπ. αναφ. από Miller, 2006) βρήκαν ότι οι γυναίκες ήταν πολύ θετικές όταν διαχειρίζονταν τη σύγκρουση. Και οι Burrell, Buzzanell, και McMillan βρήκαν ότι οι γυναίκες μάνατζερ περιέγραφαν τις συγκρούσεις χρησιμοποιώντας κατά κανόνα «ανδρικές» μεταφορές από τον πόλεμο και την επίθεση .Έτσι η προσωπικότητα και το φύλο έχουν περιορισμένη επίδραση στις τακτικές διαχείρισης της σύγκρουσης (οπ. αναφ. από Miller, 2006).

Σύμφωνα με έρευνα των (Hasani, Boronjerdi, Sheikhesmaeili, & Aeini, 2014) τα ευρήματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των αιτιών της οργανωτικής σύγκρουσης όσο αφορά το φύλο. Αντίθετα υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσο αφορά τη ηλικία , την εκπαίδευση και την εργασιακή εμπειρία των εργαζομένων (Hasani, et al., 2014). Σύμφωνα με έρευνα των Eder και James (2002, οπ. αναφ. από Hasani et al., 2014) φάνηκε ότι οι δημογραφικοί παράγοντες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Επίσης τα αποτελέσματα της μελέτης του Gordon (2008) έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στοιχεία που να υποστηρίζουν μια συσχέτιση μεταξύ του φύλλου ή της ηλικίας όσο αφορά το

στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Επίσης το προτεινόμενο στυλ διαχείρισης τόσο από τους άντρες όσο και για τις γυναίκες είναι το στυλ της ενσωμάτωσης Gordon, (2008 , οπ. αναφ. από Hasani, Boronjierdi, Sheiekhesmaeili & Aeini, 2014).

Όσο αφορά τώρα την ηλικία υπάρχουν διαφορές στη διαχείριση των συγκρούσεων που απορρέουν από την αυξημένη εμπειρία των μεγαλύτερων , τα κυρίαρχα νοητικά μοντέλα και την εστίαση περισσότερο στη λογική κάτι που διακρίνει τα άτομα μεγαλύτερων ηλικιών σε σχέση με τα νεότερα (Hasani, Boronjierdi, Sheiekhesmaeili & Aeini, 2014).

Σύμφωνα με τον Deutsch, (2006) κάθε άνθρωπος που σέβεται τον εαυτό του , θα πρέπει να σέβεται και τον άλλο αποκλείοντας στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις.

B) Επικοινωνιακές δεξιότητες

Η ικανοποιητική επικοινωνία μεταξύ των μελών επιτυγχάνεται με την ενεργητική προσοχή, τον κατανοητό τρόπο ομιλίας, με έμφαση στο σημαντικό και προσαρμογή στις διαφορές προσωπικότητας και κουλτούρας.

Γ) Συναισθηματικές δεξιότητες

Οι εργαζόμενοι έχουν συναισθήματα, στάσεις, κίνητρα και μία ανάγκη να βρίσκουν ικανοποίηση από την εργασία τους. Άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο χώρο εργασίας τους. Με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη εννοούμε « την ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης του συναισθήματος επακριβώς και λειτουργικά. Ειδικότερα την ικανότητα κατανόησης , τη συναισθηματική γνώση ,την ικανότητα πρόσβασης σε, και προξένησης/ δημιουργίας συναισθήματος για τη διευκόλυνση της σκέψης και τέλος την ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος με τρόπους που υποβοηθούν τη σκέψη» Mayer & Salovey (1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την ικανότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίζει απαιτήσεις και πιέσεις του περιβάλλοντος του.

Δ) Κοινωνικές δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες συσχετίζονται με την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει τα προβλήματα, χωρίς να προσβάλει τους συναδέλφους του, να συμβάλλει στη δημιουργία ευνοϊκού-συνεργατικού κλίματος, χωρίς αρνητικά συναισθήματα και να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με τακτ και διπλωματία.

Ε) Ικανότητα χρήσης της « πλάγιας σκέψης», τη δυνατότητα δηλαδή της σκέψης να δύναται να διερευνήσει την ύπαρξη πολλών εναλλακτικών επιλογών προκειμένου να διαχειριστεί τη σύγκρουση αποτελεσματικά (De Bono, 2002).

Οργανωτικοί παράγοντες – Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Οι οργανωτικοί παράγοντες έχουν να κάνουν με την ιεραρχική δομή, τη σαφήνεια των στόχων, το βαθμό γραφειοκρατίας, την ανάθεση ευθυνών για τη δημιουργική διαχείριση των συγκρούσεων.

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για παράδειγμα, είναι προσανατολισμένο προς μια εξαιρετικά συγκεντρωτική και γραφειοκρατική δομή που ελαχιστοποιεί την καλλιέργεια αποτελεσματικής επικοινωνίας, περιορίζει την ευελιξία και την καινοτομία που μπορούν να αναπτύξουν οι σχολικοί ηγέτες (Σαΐτη, 2014).

Η ιεραρχία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί την ροή πληροφοριών από την κορυφή και προς τα κάτω, μέσω μιας αυστηρής εποπτείας και έντονου ελέγχου. Μαζί με την πολυπλοκότητα, την πολυμορφία και τη συσσώρευση κανονισμών, κανόνων, νόμων διαδικασιών οδηγούμαστε στη μεγάλη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων στο «κέντρο» ή «κοντά στο κέντρο» του συστήματος με αποτέλεσμα καθυστερήσεις, σημαντικές ελλείψεις στην πληροφόρηση και πλήθος προβλημάτων που προκύπτουν στη βάση της ιεραρχίας. Τα άτομα που βρίσκονται στο κάτω επίπεδο της ιεραρχίας αισθάνονται παραγκωνισμένα, μη ορατά, μη ικανά να λαμβάνουν αποφάσεις που τους αφορούν. Αυτή η καταναγκαστική τυποποίηση και συγκέντρωση παρόλο που εξασφαλίζει σε ορισμένο βαθμό, τη δέσμευση στην εφαρμογή της πολιτικής όσο αφορά τα εκπαιδευτικά θέματα, τον άμεσο έλεγχο των θέσεων εργασίας και την αξιοποίηση της εμπειρίας στον τομέα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, εντούτοις εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται με ένα δημιουργικό, συνεργατικό και καινοτόμο τρόπο και να προσφέρουν μέσω της εργασίας τους (Hoy & Miskel, 20013·Κατσαρός, 2008).

Επιπλέον στην περίπτωση των Ελληνικών σχολείων, ως αποτέλεσμα της ύφεσης και της βαθιάς οικονομικής κρίσης, που ταλανίζει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια σημειώθηκαν σημαντικές περικοπές όσο αφορά τους σχολικούς προϋπολογισμούς.

Γεγονός είναι ότι η κεντρική φύση της χρηματοδότησης του ελληνικού σχολείου δημιουργεί ένα άκαμπτο και ασφυκτικό πλαίσιο χωρίς περιθώρια αυτονομίας κάτι που ενισχύει την εμφάνιση συγκρουσιακών φαινομένων (Σαΐτη, 2014).

Σχεσιακοί παράγοντες

Σε αντίθεση με τους προσωπικούς παράγοντες η σχέση μεταξύ των συγκρουόμενων πλευρών φαίνεται να έχει ισχυρή επίπτωση στην επίλυση της σύγκρουσης. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της σχέσης μεταξύ των συγκρουόμενων μερών είναι η *ισχύς ή η ιεραρχική θέση των ατόμων*. Οι Putman και Poole (1987) επισκοπώντας τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το ιεραρχικό επίπεδο βρήκαν ότι τα μέλη ενός οργανισμού προτιμούν ανταγωνιστικά στυλ όταν αντιμετωπίζουν υφισταμένους ενώ χρησιμοποιούν συνεργατικά στυλ όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με προϊσταμένους και στυλ αποφυγής όταν αντιμετωπίζουν συναδέλφους. Έτσι το στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης εξαρτάται σε μεγάλη έκταση από την ιεραρχική σχέση μεταξύ των μερών που συγκρούονται. Οι συγκρούσεις με τους προϊσταμένους και τη διοίκηση μένουν περισσότερο στη μνήμη ως περισσότερα έντονα συναισθηματικά περιστατικά σε σύγκριση με τις συγκρούσεις που προκύπτουν με άτομα του ίδιου ιεραρχικού επιπέδου .

Συνοχή της ομάδας

Οι ομάδες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου και στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την επίτευξη καινοτομίας στον σχολικό οργανισμό (Somech, 2008).

Η συνοχή της ομάδας θα μπορούσε να οριστεί ως την ιδιότητα εκείνη της ομάδας να διατηρεί στενές και πολλές σχέσεις μεταξύ των μελών έτσι ώστε να έχουν διάθεση να παραμείνουν και να καταβάλλουν προσπάθειες στα πλαίσια αυτής.

Οι βασικοί παράγοντες που προσδιορίζουν τη συνοχή της ομάδας είναι: α) Η συμφωνία των μελών πάνω στους στόχους της ομάδας β) Η συχνότητα των σχέσεων –επαφών μεταξύ των μελών γ) Η διαπροσωπική έλξη μεταξύ των μελών δ) Οι υψηλές αποδόσεις της ομάδας ε) Ο ανταγωνισμός της ομάδας με άλλες ομάδες.

Αντίθετα παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στη συνοχή της ομάδας είναι: α) το μεγάλο μέγεθος, β) η μη συμφωνία όσο αφορά τους στόχους της ομάδας, γ) η κυριαρχία και η επιβολή ενός ή περισσότερων μελών πάνω στην ομάδα, δ) η ύπαρξη κλίματος ανταγωνισμού μεταξύ των μελών , ε) Οι κακές εμπειρίες των μελών από τη λειτουργία ή την αντιμετώπιση της ομάδας (Ζαβλανός , 2002).

Η συνοχή της ομάδας ελαττώνει τις συγκρούσεις και τις τριβές μεταξύ των μελών της και επιτυγχάνει έτσι μεγαλύτερη συναίνεση , αφοσίωση, αποτελεσματικότερη επικοινωνία και ικανοποίηση.

Συνεκτικό στοιχείο μιας ομάδας ενδέχεται να είναι η αφοσίωση των μελών της στην πραγματοποίηση του έργου της, που είναι αποτέλεσμα όμοιων εκτιμήσεων και γνώσεων. Ο Corwin (1969) σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε κατέληξε στα εξής συμπεράσματα. Όταν το σχολείο διαφοροποιείται δομικά (δηλαδή διαθέτει περισσότερες ευδιάκριτες υπο-μονάδες), τόσο ο βαθμός των προβλημάτων εξουσίας και το μέγεθος των αντιθέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή αυξάνει. Το μέγεθος του οργανισμού, έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την αύξηση των αντιθέσεων. Όσο πιο μεγάλος είναι ο οργανισμός τόσο περισσότερες οι συγκρούσεις. Η διαφοροποίηση στη δομή του οργανισμού και η ανομοιογένεια του προσωπικού συμβάλλει στην οργανωτική ένταση, ενώ οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και η συμμετοχή στο σύστημα εξουσίας αυξάνουν τις αντιθέσεις μόνο στην περίπτωση κατά την οποία αυτές ήδη υπάρχουν (Ζαβλανός, 2002).

Η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί καίριο ζήτημα που συμβάλλει στην οργανωτική αποτελεσματικότητα της ομάδας. Όπως αναφέρουν οι Hackman & Morris (1975, οπ. αναφ. από Somech, 2008) η αλληλεξάρτηση των καθηκόντων και των στόχων αποτελούν δύο συμπληρωματικές διαστάσεις σχεδιασμού που χαρακτηρίζουν την ομάδα μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεξάρτησης τους. Αυτές οι αλληλεξαρτήσεις καθορίζουν τον τρόπο που οι ομάδες διαχειρίζονται τις συγκρούσεις Victor & Blackburn (1987, οπ. αναφ. από Somech, 2008). Η σύγκρουση προκύπτει συχνά όταν οι ομάδες προσπαθούν να δημιουργήσουν παραγωγικές σχέσεις εργασίας και να επιτύχουν ένα παραγωγικό αποτέλεσμα.

Η έρευνα στην Ελλάδα δείχνει ότι καθώς αυξάνεται το μέγεθος του σχολείου είναι πιθανόν να προκύψουν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα μικρά σχολεία μπορεί να έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και μεγαλύτερη συνοχή ωστόσο «υποφέρουν» από έλλειψη γνώσεων, δυνατοτήτων και πληροφόρησης. Από την άλλη πλευρά τα μεγάλα σχολεία μπορούν να απολαμβάνουν περισσότερες γνώσεις, δυνατότητες και την ευκαιρία λήψης αποτελεσματικότερων και ορθολογικότερων αποφάσεων ωστόσο στερούνται αρμονικής ατμόσφαιρας και συνοχής της ομάδας (Σαΐτη, 2014).

Τα αποτελέσματα των ερευνών που έγιναν στον Ελλαδικό χώρο καταδεικνύουν ότι δύο είναι οι κύριες αιτίες των συγκρούσεων : α) η έλλειψη συνοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών και η β) αναποτελεσματική σχολική ηγεσία (Σαΐτη, 2014).

Παρόλο που οι Beck & Betz (1975 οπ. αναφ. από Saiti, 2014) θεωρούσαν ότι το μέγεθος του σχολείου μπορεί να επηρεάσει το είδος των συγκρούσεων ωστόσο είναι

προφανές ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες ανεξάρτητα από το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Η συνοχή μεταξύ του διδακτικού προσωπικού είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την εξασφάλιση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας, υψηλότερης επαγγελματικής ικανοποίησης και διατήρηση ακμαίου ηθικού των εργαζομένων. Σε μια ομάδα όπως είναι οι εκπαιδευτικοί απαιτούνται υψηλά επίπεδα συνοχής για να ελαχιστοποιηθούν οι διαφωνίες και να εξασφαλιστούν καλύτερα κανάλια επικοινωνίας.

Στις σχετικές ελληνικές μελέτες για το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων (Παρασκευόπουλος, 2008) και (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011) διαπιστώθηκε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα αλλά και την επίδοση γενικότερα. Τα άτομα επιλέγουν κάποιες φορές, όχι συνειδητά, ένα πρότυπο αρχών πάνω στο οποίο στηρίζονται όταν αντιμετωπίζουν συγκρούσεις μέσα στην ομάδα. Οι Kuhn & Poole (2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το 82% των ομάδων εμφανίζει σταθερό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Παρόλο που οι συμπεριφορές μεταξύ των ομάδων είναι πιθανόν να διαφέρουν, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους, τελικά τα μέλη καταλήγουν σε σχετικά ομοιογενείς συμπεριφορές. Οι ομάδες μπορούν εν τέλει να διαφέρουν στον τρόπο αντιμετώπισης συγκρουσιακών φαινομένων ανάλογα με τον τρόπο που γίνονται αντιληπτές οι διαφωνίες (Somech, 2008).

Μια συνεργατική σχολική κουλτούρα είναι σημαντική στα ελληνικά σχολεία επειδή ενσταλάζει εμπιστοσύνη, ενθαρρύνει και ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και τους κάνει ενεργούς στη λήψη αποφάσεων (Saiti, 2014).

Είναι σημαντικό να μάθουμε να εκτιμούμε και να κάνουμε εποικοδομητική χρήση των διαφορετικών απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων σε μια ομάδα κάτι που βοηθά στη δημιουργία ενός πλαισίου εντός της σχολικής μονάδας που διακατέχεται από εμπιστοσύνη και σεβασμό (Somech, 2008).

Πολιτισμικό πλαίσιο και διαχείριση των συγκρούσεων

Μια σύγχρονη διάσταση στο χώρο των ερευνών εξετάζει τους τρόπους που ο πολιτισμός επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου επικεντρώνοντας στις πεποιθήσεις και γνώσεις του ατόμου και όχι τόσο πολύ στις αξίες. Οι αξίες έχουν μια αξιολογική χροιά, προσδιορίζουν αν κάτι είναι καλό ή κακό, ενώ οι πεποιθήσεις ενσωματώνουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το τι προηγήθηκε και τις συνέπειες. Οι πεποιθήσεις και οι σκέψεις είναι πράγματα που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και γνωρίζουν και οι «κοινές πεποιθήσεις» συνθέτουν τις

διαφορετικές κοινωνικές και οργανωτικές κουλτούρες .Ο Leung et al., (2002, οπ. αναφ. από Κουτουβίδη, 2014)αναφέρει ότι λόγω της έμφασης που δίνεται στις γνώσεις έναντι των αξιών αυτή η προσέγγιση αναμένεται να έχει περισσότερο λειτουργική χρησιμότητα στην πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς από ό, τι μπορεί να έχουν οι αξίες. Οι γνώσεις είναι πιο συγκεκριμένες και ολοκληρωμένες από τις αξίες και αυτό μπορεί να έχει επίπτωση στον τρόπο που μπορούν να ερμηνεύσουν τα άτομα τη συμπεριφορά πιο εύκολα σε σχέση με τις αξίες.

Καθώς αυτές οι πεποιθήσεις μαθαίνονται μέσα από τις εμπειρίες και την κοινωνικοποίηση του ατόμου το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα άτομα διαμορφώνουν αυτές τις πεποιθήσεις παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Συγκεκριμένα το πολιτισμικό πλαίσιο παρέχει τις συνθήκες μέσα στις οποίες τα άτομα θα μπορέσουν να δουν τις συνέπειες των συγκεκριμένων ενεργειών ή συμπεριφορών , να κατανοήσουν τον κόσμο καλύτερα και να αντιληφθούν και πόσο απρόβλεπτα κάποιες φορές λειτουργούν. Ως εκ τούτου το πολιτισμικό υπόβαθρο παρέχει μία σημαντική επίδραση στην κατανόηση των ανθρώπων , των συνεπειών συγκεκριμένων δράσεων και ως αποτέλεσμα επηρεάζει σημαντικά και τις επιλογές διαχείρισης των συγκρούσεων.

Όσο αφορά την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στη διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση έχει οδηγήσει σε αυξημένη έμφαση στη πολιτισμική ποικιλομορφία και στις επιρροές που αυτή μπορεί να προκαλέσει στις προσωπικές, κοινωνικές και οργανωτικές πρακτικές. Καθώς ο κόσμος μας γίνεται ένα μικρότερο μέρος η δυναμική των συγκρούσεων στις πρακτικές της καθημερινής αλληλεπίδρασης παρουσιάζει μία αυξητική πορεία (Kaushal & Kwantes, 2006).

Η επιρροή των πολιτισμικών παραγόντων μπορεί να διακριθεί σε δύο πρακτικές, του ατομικισμού και του κολεκτιβισμού. Έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για τη διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων. Οι πολιτισμικοί παράγοντες επίσης συνδέονται με την προσωπικότητα (Triandis, 1994) του ατόμου και όσο αφορά το θέμα των συγκρούσεων, η προσωπικότητα αφορά δύο χαρακτηριστικά του ατόμου, τον αυτοέλεγχο και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Και οι δύο αυτοί παράγοντες φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή των στρατηγικών διαχείρισης της σύγκρουσης. Ο (Antonioni, 1998) εξέτασε και βρήκε ότι τα χαρακτηριστικά της εξωστρέφειας , της ευσυνειδησίας και της ανοιχτότητας αποτελούν τα πρόδρομα χαρακτηριστικά του στυλ της ενσωμάτωσης. Οι

συναισθηματικά έξυπνοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα τους και τα συναισθήματα των άλλων ως βάση για τη διαμόρφωση σχέσεων με άλλους ανθρώπους (Mayer & Salovey , 1997). Αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα συμπάθειας ενθαρρύνοντας τα άτομα να προσπαθούν να βρουν λύσεις στις διαφωνίες και τις συγκρούσεις τους.

Το πολιτιστικό υπόβαθρο σε κοινωνικό επίπεδο επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων (το πώς δηλαδή κάποιος αντιλαμβάνεται μια συγκεκριμένη κατάσταση) και το ποιους τρόπους επιλέγει για να διαχειριστεί μία κατάσταση. Αυτή η αλληλεπίδραση παρουσιάζει διαφορές από κοινωνία σε κοινωνία. Αναλόγως τη προτεραιότητα κάποιου που μπορεί αν είναι είτε ο προσωπικός στόχος είτε οι στόχοι της ομάδας επιλέγει και τη στρατηγική που θα χρησιμοποιήσει για να διαχειριστεί τη σύγκρουση. Άτομα από ατομικιστικές κοινωνίες είναι πολύ πιθανόν να κάνουν χρήση του κυριαρχικού και ανταγωνιστικού στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων έναντι ατόμων που προέρχονται από κollectιβιστικές κοινωνίες που είναι πολύ πιθανόν να χρησιμοποιήσουν την αποφυγή ή τη στρατηγική της ενσωμάτωσης για να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση (Rahim, 1992). Οι Trubisky et al., (1991) υποστήριξε ότι σε κollectιβιστικές κοινωνίες οι άνθρωποι τείνουν να χρησιμοποιούν το στυλ ενσωμάτωσης απ' ότι σε ατομικιστικές κοινωνίες (Shih & Susanto, 2010).

Επίσης διάφορες πλευρές της οργανωσιακής, εθνικής και φυλετικής κουλτούρας επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους η σύγκρουση εκδηλώνεται και αντιμετωπίζεται στους διάφορους οργανισμούς (Miller, 2006).

Η διαδικασία των συγκρούσεων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική κουλτούρα μιας κοινωνίας. Ο Kwok Leung και οι συνεργάτες του μελέτησαν μια σειρά από παράγοντες όπως είναι η διαδικαστική δικαιοσύνη, η αμεροληψία , οι ατομικές επιδόσεις και η ευθύνη των επιδόσεων στον καθορισμό επιλογής των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων. Παράδειγμα σε σύγκριση με τις προτιμώμενες στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων ανάμεσα στα άτομα που διαμένουν στο Χονγκ Κονγκ και τις Η.Π.Α , ο Leung & Lind (1986) διαπίστωσαν ότι οι Αμερικάνοι κατέδειξαν μια προτίμηση σε ανταγωνιστικές τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων κάτι που δεν εντοπίστηκε στους Κινέζους (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Όπως και οι Brett και Okumura (1998) βρήκαν ότι οι διαπολιτισμικές διαπραγματεύσεις μεταξύ ΗΠΑ και Ιαπώνων διαπραγματευτών ήταν λιγότερο

πετυχημένες από τις ενδο-πολιτισμικές διαπραγματεύσεις μεταξύ των δύο εθνικών ομάδων. Οι ερευνητές αυτοί βρήκαν ότι οι διαπραγματευτές αυτοί των δύο χωρών δούλευαν με « διαφορετικά» σενάρια σύγκρουσης. Και αν και οι Ιάπωνες διαπραγματευτές είχαν κατανοήσει τις προτεραιότητες των ΗΠΑ οι αντίστοιχοι διαπραγματευτές των ΗΠΑ δεν κατανοούσαν το ιαπωνικό σχήμα. Οι Γιαπωνέζοι έδιναν πολύ μεγάλη έμφαση στην ισχύ και την ιεραρχική θέση κάτι που δημιουργούσε περισσότερες εντάσεις μεταξύ των δύο πλευρών (Miller, 2006).

Η εθνική και φυλετική κουλτούρα επίσης μπορεί να επηρεάσει τις τεχνικές διαχείρισης της σύγκρουσης. Οι Turner και Shuter το 2004 συνέκριναν τις Αφροαμερικανές και τις Ευρωαμερικανές όσο αφορά την προσέγγιση τους και τις αντιλήψεις τους για τις συγκρούσεις. Όσο αφορά τη φύση της σύγκρουσης και οι δύο ομάδες έβλεπαν τη σύγκρουση αρνητικά αλλά οι αντιλήψεις των Αφροαμερικανών γυναικών ήταν ιδιαίτερα αρνητικές και παθητικές. Και οι δύο ομάδες επέλεξαν να μειώσουν τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, αλλά την αντίληψη αυτή δεν υιοθετούσε και η αντίπαλη πλευρά. Επιπλέον οι Αφροαμερικανές ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν άμεσα μέσα επίλυσης της σύγκρουσης ενώ οι Ευρωαμερικανές θεωρούσαν ότι απέφευγαν τη σύγκρουση (Miller, 2006).

3.5. Στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

Οι έρευνες και οι θεωρίες για τις συγκρούσεις συγκλίνουν στο μοντέλο της διπλής ανησυχίας (Dual Concern Theory). Η θεωρία της διπλής ανησυχίας σχετίζεται με προηγούμενη δουλειά των (Blake & Mouton, 1964) οι οποίοι προτείνουν ένα δυσδιάστατο μοντέλο βασισμένο στο ενδιαφέρον του διευθυντή είτε για την παραγωγή είτε για τους ανθρώπους.

Η σύγχρονη εκδοχή του μοντέλου της διπλής ανησυχίας (Pruitt et al., 1994· Rahim, 1983), η οποία βασίζεται σε προηγούμενες μελέτες των Blake και Mouton (1964), του Thomas (1976) και τη θεωρία συνεργασίας και ανταγωνισμού του Deutsch (1977), προτείνει δυο βασικές διαστάσεις της ανησυχίας: α) την ανησυχία για τον ίδιο και β) την ανησυχία για τους άλλους. Θεωρεί τη διαχείριση σύγκρουσης ως μια λειτουργία υψηλής ή χαμηλής ανησυχίας για την επίτευξη των προσωπικών στόχων (high or low concern for self), σε συνδυασμό με υψηλή ή χαμηλή ανησυχία για τους άλλους (high or low concern for others) (DeDreu et al., 2002).

Αυτές οι δύο διαστάσεις ανησυχίας κλιμακώνονται από την αδιαφορία μέχρι και την έντονη ανησυχία (Pruitt, Rubin, & Kim, 1994). Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων καταλήγει σε πέντε στρατηγικές διαχείρισης της σύγκρουσης: ενσωμάτωση (integrating/collaborating/ problem solving), συγκατάβαση (obliging), επιβολή (dominating), αποφυγή (avoiding) και συμβιβασμός (compromising).(Rahim & Magner, 1995).(πίνακας 1).

Πίνακας 1: Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων

Ενδιαφέρον για τους άλλους

Ενδιαφέρον για τους ίδιους	Ενσωμάτωση (integration)	Υποχρεωτική υπακοή (obliging)
	Κυριαρχία (dominating)	Αποφυγή (avoiding)

Με βάση τη θεωρία της διπλής ανησυχίας, το υψηλό ενδιαφέρον για τον ίδιο όπως επίσης και για τους άλλους ενθαρρύνει το στυλ ενσωμάτωσης, με προσανατολισμό στην τακτική κερδίζω- κερδίζεις. Το χαμηλό ενδιαφέρον για τον ίδιο και τους άλλους ενθαρρύνει την αποφυγή και το αποτέλεσμα συνήθως είναι χάνω- χάνεις, ενώ το υψηλό ενδιαφέρον για την επίτευξη των προσωπικών στόχων και η αδιαφορία για τους άλλους καταλήγει στην επικράτηση και το αποτέλεσμα συνήθως είναι κερδίζω- χάνεις. Το χαμηλό ατομικό ενδιαφέρον και το υψηλό ενδιαφέρον του εμπλεκόμενου για τον άλλον χαρακτηρίζει το συγκαταβατικό στυλ (χάνω- κερδίζεις) και τέλος το μέτριο ενδιαφέρον για τον ίδιο και τον άλλον αφορά στο συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων (δεν κερδίζω – δεν χάνεις) (DeDreu et al., 2002). Μεταξύ των πέντε μορφών αντιμετώπισης συγκρούσεων τα στυλ, τα οποία χαρακτηρίζονται από μέτριο έως υψηλό ενδιαφέρον για τον άλλον (δηλαδή το συνεργατικό, το συγκαταβατικό, το συμβιβαστικό) θεωρούνται «συνεργατικά στυλ», ενώ αυτά που χαρακτηρίζονται από χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους (αποφυγής και επιβολής) «μη συνεργατικά στυλ» (Rahim, Magner & Shapiro, 2000).

Ενσωμάτωση: Η στρατηγική της ενσωμάτωσης χαρακτηρίζεται από υψηλή ανησυχία για τον ίδιο όπως επίσης και για τους άλλους, που εμπλέκονται στη σύγκρουση. Η σύγκρουση είναι προσανατολισμένη στην τακτική κερδίζω-κερδίζεις

και σχετίζεται με τη συνεργασία μεταξύ των δύο πλευρών για την επίτευξη μιας λύσης. Η επιλογή αυτής της στρατηγικής ενδιαφέρεται για την συνεργασία των εμπλεκόμενων (Rahim & Magner, 1995) γι' αυτό στη βιβλιογραφία τη συναντάμε και ως συνεργατική ή επίλυση προβλήματος. Η εφαρμογή της εμπεριέχει ειλικρίνεια, ανταλλαγή πληροφοριών, αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, προσδιορισμό και εξέταση των διαφορών ώστε η λύση που θα προκύψει να ικανοποιεί και τις δύο πλευρές και να οδηγεί στην αμοιβαία επίλυση του προβλήματος (Rahim, 2002· Pruitt et al., 1994).

Αυτή η στρατηγική συνίσταται, όταν υπάρχει αρκετός χρόνος για αποτελεσματική συναλλαγή με πολύπλοκα προβλήματα, η λύση των οποίων απαιτεί ανάλυση του προβλήματος και σύνθεση ιδεών (Rahim, 2002).

Αποφυγή : Η στρατηγική της αποφυγής σχετίζεται με την αγνόηση των διαφορετικών απόψεων, την αποσιώπηση συναισθημάτων και πεποιθήσεων, την εξομάλυνση και την εργασία με ομοϊδεάτες. Στη βιβλιογραφία τη συναντάμε και ως υπερπήδηση, απόσυρση και αδιαφορία. Η επιλογή αυτού του στυλ σημαίνει αναβολή της αντιπαράθεσης για μεταγενέστερο χρόνο, χωρίς να ικανοποιείται κανένα από τα δύο μέρη (Chen & Tjosvold, 2002) και μικρό ενδιαφέρον για τα επιχειρήματα του άλλου (Tjosvold & Deemer, 1980). Αυτό το στυλ δεν ενδείκνυται, όταν αυτό που διακυβεύεται είναι σημαντικό για την μία πλευρά, όταν πρέπει να ληφθούν μακροπρόθεσμες αποφάσεις, όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος και απαιτείται άμεση δράση (Rahim, 2002).

Επικράτηση: Η στρατηγική της επικράτησης/επιβολής αναφέρεται σε κάθε προσπάθεια να δοθεί ένα τέλος σε μια σύγκρουση με βάση τους όρους του ενός, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα του άλλου. Αυταρχικά ή ανταγωνιστικά άτομα συχνά χρησιμοποιούν αυτόν τον τύπο σύγκρουσης, για να προωθήσουν τους στόχους τους εις βάρος των άλλων (Chen & Tjosvold 2002· Tjosvold et al. 2001). Ενδείκνυται, όταν πρόκειται για προβλήματα ρουτίνας, όταν απαιτείται μια γρήγορη απόφαση ή όταν οι υφιστάμενοι δεν γνωρίζουν το θέμα. Αντενδεικνύεται, όταν ο προϊστάμενος επιθυμεί το εργασιακό κλίμα να παραμείνει ανοικτό και συνεργατικό, για σημαντικά και πολύπλοκα θέματα που θέλουν χρόνο και βέβαια όταν και τα δύο μέρη είναι ισοδύναμα (Rahim, 2001).

Οι προϊστάμενοι – διευθυντές που χρησιμοποιούν το στυλ επιβολής δεν αρέσουν στους πολύ ικανούς υφιστάμενους. Το στυλ επιβολής δυσχεραίνει την επικοινωνία

και επιβάλλει μια λύση, η οποία υπονομεύει την διαδικασία επίλυσης του προβλήματος και τις σχέσεις (Tjosvold et al. 2001).

Όσο αφορά τώρα ποια από τις παρακάτω προσεγγίσεις διαχείρισης είναι καταλληλότερη για μια δεδομένη σχολική μονάδα κάθε προσέγγιση έχει σαφώς πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η επιλογή οποιαδήποτε προσέγγισης δεν εξαρτάται μόνο από το είδος της σύγκρουσης και τις περιστάσεις αλλά και από τη γνώση και αντίληψη του στυλ διαχείρισης και σαφώς από την ωριμότητα των εμπλεκομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Ηγεσία

4.1. Η έννοια της ηγεσίας

Η ηγεσία αποτελεί τον τομέα που παρόλο που έχει μελετηθεί περισσότερο από όλους ωστόσο έχει κατανοηθεί λιγότερο σε σχέση με άλλους τομείς της Διοίκησης Ανθρώπινου δυναμικού. Αποτελεί ένα κεντρικό αλλά συγχρόνως και ένα αμφισβητούμενο θέμα στην έρευνα της οργανωτικής και κοινωνικής ψυχολογίας (Judge & Piccolo, 2004).

Όσο αφορά τους ορισμούς που αποδίδονται στην έννοια της ηγεσίας διαφέρουν γιατί διαφέρουν και οι απόψεις των ερευνητών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard η ηγεσία είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να επηρεάσει τις ενέργειες ενός ατόμου ή μιας ομάδας στην προσπάθεια της να επιτύχει τους στόχους ενός οργανισμού όταν είναι δεδομένη η κατάσταση και οι συνθήκες που επικρατούν σ' αυτόν τον οργανισμό (Ζαβλανός, 2002) . Ο ηγέτης μπορεί να επιλέγει τη συμπεριφορά του, τόσο για τη διάσταση του καθήκοντος και της οργάνωσης ,όσο και για τη διάσταση των αναγκών των μελών της ομάδας, ανάλογα κάθε φορά με την ωριμότητα των μελών της σχετικά με το συγκεκριμένο καθήκον που πρόκειται να πραγματοποιήσει (Ζαβλανός , 2002)

Η ηγεσία ορίζεται ως «η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού» των ατόμων μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Robbins & Judge, 2012). Από τον ορισμό αυτό το βασικό στοιχείο που προκύπτει είναι η άσκηση επιρροής στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας , ώστε να εργαστούν με προθυμία για τη διεκπεραίωση του έργου τους. Δεδομένου ότι ο επηρεασμός των μελών της ομάδας δεν γίνεται τυχαία , η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) το οποίο να ηγείται αποτελεσματικά. Ας σημειωθεί ότι η πραγματική ηγεσία δεν έχει καμία σχέση με το επίπεδο ιεραρχίας στο οποίο βρίσκεται κάποιος μέσα στον οργανισμό.

Το σύνολο των ορισμών της ηγεσίας απεικονίζουν την υπόθεση ότι η ηγεσία αποτελεί μια κοινωνική και συναισθηματική διαδικασία επιρροής των μελών του οργανισμού με στόχο την επιτυχή υλοποίηση των στόχων του οργανισμού που μαθαίνει (Rahim, 2002). Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας επηρεάζονται η συμπεριφορά και οι δραστηριότητες των άλλων για την επίτευξη των κοινών σκοπών. Μια θεμελιώδης συνιστώσα στην έννοια της ηγεσίας είναι ότι η ιδιότητα του ηγέτη δεν ορίζεται στη βάση της ατομικής του εξουσίας αλλά στη βάση μιας

κοινωνικής αλληλεπιδραστικής σχέσης με τους υφισταμένους. Ο επηρεασμός των άλλων γίνεται μέσω της επικοινωνίας. των στόχων του οργανισμού.

Όλες οι θεωρίες ηγεσίας μιλούν για αποτελεσματικότητα (δηλαδή την ικανότητα του οργανισμού να πραγματοποιεί τους αναπτυξιακούς του στόχους), την αποδοτικότητα (την ικανότητα να πραγματώνει με απόλυτο οικονομικό- αποτελεσματικό τρόπο το σκοπό του με το ελάχιστο δυνατό κόστος) και την παραγωγικότητα(η σχέση που υπάρχει μεταξύ των προϊόντων και των συντελεστών της παραγωγής οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή αυτών των προϊόντων) των οργανισμών έννοιες κατεξοχήν οικονομικές, οι οποίες όμως βαθμηδόν εισήχθησαν και στην εκπαίδευση με τα όποια προβλήματα και επιφυλάξεις (Αθανασούλα, Ρέππα , 2008).

Σε κάθε περίπτωση όποιο στυλ ηγεσίας και αν ακολουθήσει το εκπαιδευτικό στέλεχος θα πρέπει να έχει ορισμένες ικανότητες και δεξιότητες για να μπορεί να ασκεί το ρόλο του αποτελεσματικά εντός της σχολικής μονάδας.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης καλείται κάθε φορά να ενεργοποιήσει ένα «κοκτέιλ μιξ» διαφορετικών ηγετικών στυλ σύμφωνα με τον Πασιαρδή, για να πάρει σωστές αποφάσεις , λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο της σχολικής μονάδας(Πασιαρδής, 2012, σημειώσεις μαθήματος). Τα χαρακτηριστικά της άσκησης επιτυχημένης ηγεσίας από την πλευρά των διευθυντών έχουν να κάνουν με την τάση επικέντρωσης στις ανθρώπινες σχέσεις, τη διαφάνεια σε όλες τις διαδικασίες που λαμβάνουν μέρος στα πλαίσια της σχολικής μονάδας , τη σαφή επικοινωνία των αξιών και των οραμάτων του οργανισμού, την ισχυρή έμφαση στην προώθηση της μάθησης , τη χρήση δικτυωμένης ηγεσίας καθώς και τη δημιουργική διαχείριση ανταγωνιστικών πρακτικών και διαφωνιών (Pachiardis, Savvides, Lytra, & Angelidou, 2011).

Η έννοια της επιτυχημένης ηγεσίας πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με το πλαίσιο που ασκείται και έχει να κάνει με τους ανθρώπους και με τις εκτιμημένες αξίες αυτών εν συντομία λοιπόν με το γενικότερο συγκείμενο της σχολικής μονάδας (Pachiardis, Savvides, Lytra, & Angelidou, 2011)

Ένας εξουσιοδοτημένος ηγέτης είναι ανοιχτός και έτοιμος να μιλήσει με τους εκπαιδευτικούς. Είναι πάντα παρών γι' αυτούς, τους στηρίζει και τους βοηθά να επιτύχουν από κοινού τους οργανωτικούς στόχους. Επιπλέον εάν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν ότι οι ηγέτες είναι δίκαιοι και αντικειμενικοί τότε η αμοιβαία εμπιστοσύνη είναι προφανής. Βέβαια και η εμπιστοσύνη δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί εν μια νυκτί. Επίσης και όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν την αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο. Ωστόσο το αίσθημα της οργανωτικής εμπιστοσύνης μέσα σε ένα

οργανισμό συμβάλλει σημαντικά στην οργανωτική δέσμευση των εκπαιδευτικών καθιστώντας τους πιο κινητοποιημένους και πρόθυμους να συμμετέχουν σε μη συνηθισμένους σχολικούς στόχους με στόχο την καινοτομία. Επομένως για να μπορέσει να καινοτομήσει ένας σχολικός οργανισμός η εμπιστοσύνη αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας (Saiti, 2014).

Είναι σημαντική η ηθική φύση της ηγεσίας κατά την οποία οι διευθυντές των σχολείων γνωστοποιούν καθημερινά το όραμα τους στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα παιδιά. Η δημοκρατία , η αμοιβαία εμπιστοσύνη, οι ίσες ευκαιρίες, τα συναισθήματα που έχουν να κάνουν με το σεβασμό την αγάπη και τη φροντίδα προς τους άλλους αποτελούν τα συστατικά στοιχεία για την άσκηση επιτυχημένης ηγεσίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι επιτυχημένοι ηγέτες υποστηρίζουν τη δέσμευση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ,δίνουν την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν με καινοτόμους τρόπους , ενθαρρύνουν τους γονείς στη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα και επιδιώκουν τη δημιουργία δικτύων με την τοπική κοινότητα (Pachiardis, Savvides, Lytra, & Angelidou, 2011)

4.2. Η ηγεσία συναλλακτικού και μετασχηματιστικού τύπου .

Διαφορές και ομοιότητες των δύο τύπων ηγεσίας

Όσο αφορά το χώρο της εκπαίδευσης η συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να κερδίζουν έδαφος τα τελευταία χρόνια.

Επιχειρώντας μια λεπτομερέστατη ανάλυση των δύο τύπων ηγεσίας αξίζει να σημειώσουμε ότι οι θεωρίες ηγεσίας που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι αυτές που επικεντρώνονται περισσότερο στις ανταλλαγές και συναλλαγές μεταξύ ηγέτη και οπαδών και είναι : α) Η θεωρία των ανταλλαγών (Leader –Member Exchange Theory of leadership) όπου εστιάζεται η προσοχή στις δυαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του ηγέτη και καθένα οπαδό του. β) Η συναλλακτική θεωρία (Transactional theory) δίνει έμφαση στις σχέσεις και στα αμοιβαία οφέλη που αναπτύσσονται και αποκομίζουν οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι τους. γ) η μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership).

Σύμφωνα με τους (Conger & Kanungo, 1993) ο Burns προσδιόριζε τη διαφοροποίηση ανάμεσα στους δύο τύπους ηγεσίας στον τομέα της αμοιβαίας συνεισφοράς ηγέτη-υφιστάμενου. Ειδικότερα, ο συναλλακτικός ηγέτης μάλλον περιορίζεται στην

«ορθολογιστική» ανταλλαγή βασικών επιθυμητών πόρων με τους υφιστάμενους του. Με άλλα λόγια, ο ρόλος αυτού του τύπου ηγέτη συνίσταται στην αποσαφήνιση των ρόλων των υφιστάμενων με βάση βραχυπρόθεσμους, εφήμερους στόχους, αλλά και των «κανόνων», που θα καθορίσουν την παροχή ανταμοιβών και την επιβολή κυρώσεων προς τους υφιστάμενους, με βάση τη συμπεριφορά τους (Conger & Kanungo, 1993, Judge & Piccolo, 2004).

Αντιθέτως θεωρήθηκε ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης, πέρα από εφήμερους, παρέχει στους υφιστάμενους και πιο μακροπρόθεσμους και οραματικούς στόχους, και συμβάλλει στην κάλυψη πιο εγγενών αναγκών τους.

Η θεωρία του Burns για τους δύο τύπους ηγεσίας επεκτάθηκε από τον Bass (1985), χωρίς ωστόσο να λείψουν οι αναθεωρήσεις και οι τροποποιήσεις εκ μέρους του. Το βασικό σημείο διαφωνίας του με τις απόψεις του Burns, βασίστηκε στη σύλληψη των δύο τύπων ηγεσίας ως αντίθετων πόλων ενός συνεχούς. Ο ίδιος ο Bass (1985) ανεξαρτητοποίησε στη θεωρία του τις δύο έννοιες, υποστηρίζοντας ότι ενδεικτικές των δύο τύπων ηγεσίας συμπεριφορές, μπορούν να εμπεριέχονται στο ίδιο άτομο. Η ταυτόχρονη συνύπαρξη, μάλιστα, στοιχείων και των δύο τύπων ηγεσίας θεωρήθηκε ότι είναι ενδεικτική της βέλτιστης αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της ηγεσίας (Avolio & Bass, 1995) και (Avolio, Bass, & Jung, 1999). Επιπλέον, σε συνεργασία με τον Avolio (1995), ο Bass προχώρησε σε επέκταση του θεωρητικού πλαισίου που είχε θεσπίσει ο Burns, το οποίο πήρε την ονομασία «Θεωρία Ηγεσίας Πλήρους Φάσματος», (ΘΗΠΦ), και περιλήφθηκε στο ευρύτερο πεδίο των «νέων θεωριών για την ηγεσία». Η ΘΗΠΦ αναπαριστάται στη βάση τριών εννοιών, η καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μια τυπολογία ηγετικής συμπεριφοράς: τη *συναλλακτική*, τη *μετασχηματιστική*, και τη *μη - συναλλακτική laissez-faire* (Avolio, Bass & Jung, 1999). Τα επιμέρους χαρακτηριστικά αυτών των τύπων ηγετικής συμπεριφοράς παρουσιάζονται παρακάτω.

Ο Συναλλακτικός Τύπος Ηγέτη

Ο πιο εύστοχος και περιεκτικός τρόπος που θα μπορούσε να σκιαγραφήσει την έννοια της συναλλακτικής ηγεσίας έγκειται στη διαδικασία της συναλλαγής μεταξύ υφιστάμενου και ηγέτη. Ο συναλλακτικός ηγέτης μάλλον περιορίζεται στην «ορθολογιστική» ανταλλαγή βασικών επιθυμητών πόρων με τους υφιστάμενους του. Με άλλα λόγια, ο ρόλος αυτού του τύπου ηγέτη συνίσταται στην αποσαφήνιση των ρόλων των υφιστάμενων

με βάση βραχυπρόθεσμους, εφήμερους στόχους, αλλά και των «κανόνων», που θα καθορίσουν την παροχή ανταμοιβών και την επιβολή κυρώσεων προς τους υφιστάμενους, με βάση τη συμπεριφορά τους (Conger & Kanungo, 1993. Judge & Piccolo, 2004).

Ο μετασχηματιστικός τύπος ηγέτη

Ουσιαστικά το αξίωμα ότι ο μετασχηματισμός των κινήτρων των υφισταμένων, να αποδίδουν όχι εξαιτίας των όρων που καθορίζουν μια συναλλαγή, αλλά εξαιτίας πλέον της ενδογενούς τους τάσης να προσφέρουν στην ομάδα όσο το δυνατόν περισσότερα, παραβλέποντας το προσωπικό τους συμφέρον, αποδίδει με αποτελεσματικότητα την ιδέα της επέκτασης της μετασχηματιστικής επίδρασης, πέρα από τα όρια της επίδρασης που οφείλονται στα θεμέλια της συναλλακτικής ηγεσίας (Bass, 1985).

Όπως εξηγήθηκε από τον Bass, ο μετασχηματιστικός ηγέτης, πέρα από εφήμερους, παρέχει στους υφιστάμενους και πιο μακροπρόθεσμους και οραματικούς στόχους, και συμβάλλει στην κάλυψη πιο εγγενών αναγκών τους. Αυτό το μοτίβο ηγετικής συμπεριφοράς έχει ως αποτέλεσμα την ταύτιση των υφισταμένων με τις ανάγκες του ηγέτη. Η ταύτιση αυτή, σύμφωνα με τον Burns (όπως αναφέρεται στους Judge & Piccolo, 2004), αντανακλά το θεμελιώδες γνώρισμα του μετασχηματιστικού ηγέτη, δηλαδή την ιδιαίτερη επιρροή που ασκεί στους υφιστάμενους, κινητοποιώντας τους να παραβλέπουν το ατομικό τους συμφέρον για το καλό της ομάδας, μέσω της επιδίωξής τους να επιτυγχάνουν τη βέλτιστη δυνατή απόδοση (Judge & Piccolo, 2004).

Σύμφωνα με τον Glanz (2010) , ένας μετασχηματιστικός ηγέτης ο οποίος ασκεί αποτελεσματική διοίκηση , είναι ταυτόχρονα επιδέξιος χειριστής της δύναμης, των πολιτικών τακτικών και της ηθικής του οργανισμού. Η αποτελεσματική ηγεσία, είναι αυτή η οποία κατευθύνει τον οργανισμό προς την ακαδημαϊκή επιτυχία, την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών , την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών και γενικότερα την εναρμόνιση πραγματικής και επιθυμητής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2005).

Η Αρχή της Επίδρασης Επαύξησης

Οι Bass & Avolio (1993), στο πλαίσιο της θεωρίας τους για το Συναλλακτικό και Μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας, εισήγαγαν τον όρο της «*επίδρασης της επαύξησης*»

(*augmentation effect*), ο οποίος υποστηρίζει ουσιαστικά ότι η επίδραση του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας λειτουργεί αθροιστικά στην επίδραση της συναλλακτικής ηγεσίας, η οποία συνιστά τη βάση της, και εξηγεί την αυξημένη δέσμευση και προσπάθεια που καταβάλλει ο υφιστάμενος. Μάλιστα, ο Bass (1999) εξέφρασε την πεποίθηση ότι η πλέον αποτελεσματική μορφή ηγεσίας συνίσταται στην ταυτόχρονη σύζευξη στοιχείων του συναλλακτικού και του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας.

4.3. Μετασχηματιστική ηγεσία και διαχείριση των συγκρούσεων

Δεδομένου ότι οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες, το στυλ διαχείρισης αυτών από τον ηγέτη είναι πολύ πιθανόν να επηρεάσει την ποιότητα σχέσεων συναλλαγής με τους υφισταμένους συνιστά σημαντικό λόγο για τη διερεύνηση της ηγεσίας (Tjosvold, 2008). Παρά την επαναλαμβανόμενη επισήμανση των θεωρητικών και των ερευνητών της σύγκρουσης, του σημαντικού ρόλου της διαχείρισης αυτών από τον ηγέτη ελάχιστα γνωρίζουμε για τους μηχανισμούς μέσω των οποίων επηρεάζονται οι εργασιακές εμπειρίες των εργαζομένων (Chan, Huang, & Ng, 2008).

Σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε συνδυασμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη επηρεάζουν τη στρατηγική, που ο διευθυντής θα επιλέξει για να διαχειριστεί τη σύγκρουση (Goleman, 1998·Rahim et al, 2002·2006). Όταν ασκείται μετασχηματιστική ηγεσία, που διακρίνεται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, οι υφιστάμενοι ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν το στυλ ενσωμάτωσης κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων (Polychroniou, 2008) και αναμένεται να έχουν θετικές εργασιακές εμπειρίες και υψηλή επίδοση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναπτύσσουν συλλογικά συμφέροντα και συνεργατικούς στόχους μέσα στην ομάδα ώστε να τονωθεί η απροκάλυπτη συζήτηση. Μπορούν να ενθαρρύνουν τα μέλη της ομάδας να αναπτύξουν μια κοινή ταυτότητα, κοινές εργασίες, ολοκληρωμένους ρόλους, προσωπικές σχέσεις και ανταμοιβές για να αναπτύξουν από κοινού συλλογικούς στόχους.

Επίσης η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τρόπο που να ωφελούνται από αυτές και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, που στην προκειμένη περίπτωση είναι η σχολική μονάδα (Zhang, Cao, & Tjosvold, 2011). Τα μέλη της ομάδας εκπαιδεύονται να εκφράζουν τις ιδέες, τις θέσεις και τα συναισθήματα τους

απευθείας χωρίς υπεκφυγές. Σταματούν να υπερασπίζονται με θέρμη τις δικές τους απόψεις και «απαιτούν» από τα υπόλοιπα μέλη περισσότερες πληροφορίες και επιχειρήματα. Βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου για να εξετάσουν το πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Εργάζονται συστηματικά για την επίλυση της σύγκρουσης με δημοκρατικό τρόπο έτσι ώστε όλοι να επωφελούνται. Συνδυάζουν και συσχετίζουν τις καλύτερες ιδέες για την εξεύρεση νέων λύσεων. Συγκλίνουν στη λύση που είναι αποδεκτή από τα περισσότερα μέλη της ομάδας και την εφαρμόζουν. Αναγνωρίζουν ότι είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούν τις διαφορές τους για την προώθηση αποτελεσματικής, συντονισμένης και ολοκληρωμένης λύσης και εκτέλεση αυτής.

Όπως έχει επισημανθεί η διαχείριση της σύγκρουσης είναι εξαιρετικά σημαντική όχι μόνο για την υγιή λειτουργία του οργανισμού, αλλά και για την προσωπική, πολιτιστική, και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων ξεχωριστά. Άτομα που έχουν ικανότητες διαχείρισης σύγκρουσης μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματικές λύσεις όταν προκύπτουν προβληματικές καταστάσεις .

Οι (Cetin & Haciafazlioglu, 2004), υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που οι προϊστάμενοι χειρίζονται μια σύγκρουση επηρεάζει την εξέλιξη της και μπορεί να αποβεί καταστροφική ή εποικοδομητική. Τα πλεονεκτήματα της σύγκρουσης δεν πρέπει να υποτιμούνται, καθότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στη διάρκεια και μετά τη διένεξη ανάμεσα στους εργαζόμενους μπορεί να οδηγήσουν σε καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και σε αυξανόμενη παραγωγικότητα .

Οι διευθυντές/ριες σχολείων θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η επίπτωση που έχει μία διένεξη στο σχολείο, δεν είναι εκ των προτέρων καλή ή κακή και εξαρτάται από τρεις παράγοντες, το είδος της διένεξης (γνωστική ‘*cognitive*’ ή συναισθηματική ‘*affective*’), το τύπο επικύρωσης ‘*formalization*’ (επιτρεπόμενος ‘*enabling*’ ή εξαναγκαστικός ‘*coercive*’) και τον τρόπο διαχείρισής της (Di Paola & Hoy, 2001).

Η ικανότητα των προϊστάμενων στο να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που θα επιφέρουν διενέξεις, για να τις προλάβουν και να αναλάβουν δράση πριν αυτή αρχίσει να αναπτύσσεται καθορίζεται σημαντική. Αν οι προϊστάμενοι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τα προβλήματα των υφισταμένων τους, στη συνέχεια δε θα είναι και ικανοί να τους βοηθήσουν (Hayes, 2002).

Οι ηγέτες που υιοθετούν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας υιοθετούν την ενσωμάτωση (*integrating/ collaborating/ problem solving*) ως στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης. Οι συναλλακτικοί ηγέτες επιλέγουν το συμβιβασμό (

compromising) ως στυλ διαχείρισης ενώ οι ηγέτες που υιοθετούν το laissez- faire επιλέγουν το αποφυγής (avoiding) για να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση με τους υφισταμένους τους (Saeed, Almas, Anis-ul-Haq, & Niazi, 2014).

4.4. Βασικές γνωστικές αρχές αντίληψης και αξιολόγησης του ηγέτη από την πλευρά των υφισταμένων

Η ανάπτυξη της ηγεσίας επίσης είναι ένα οργανωτικό φαινόμενο που επηρεάζεται όχι μόνο από την οργανωτική δομή αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις και ανταλλαγές μεταξύ των ηγετών και των άλλων εμπλεκόμενων του οργανισμού μέσα βέβαια σε ένα προκαθορισμένο πολιτικό και κανονιστικό πλαίσιο (Frick & Brown-Ferringo, 2016)

Την τελευταία δεκαετία πολλοί είναι αυτοί που ασχολούνται με το πώς οι ηγέτες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους και τους συναδέλφους τους και πώς μπορούν να μάθουν περισσότερο να αναπτύξουν και να σταθεροποιήσουν την άσκηση ηγεσίας (Browne - Ferringo, 2016).

Η εξέταση της εμπειρίας του υφισταμένου για την ηγεσία είναι απαραίτητο να γίνει στη βάση της διερεύνησης των γνωστικών διεργασιών που διέπουν την αντίληψη της (Phillips & Lord, 1981).

Οι (Lord & Brown, 2001) αναφέρουν ότι η ηγεσία «περιλαμβάνει τις συμπεριφορές, τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά των ηγετών, όπως ερμηνεύονται από τους παρατηρητές» και ότι «η επιστημονική μελέτη της ηγεσίας απαιτεί την επίδειξη ευαισθησίας στις γνώσεις των υφισταμένων και όχι απλά στις έκδηλες συμπεριφορές των ηγετών» (σελ.182).

Μία από τις ευρύτερα χρησιμοποιημένες προσεγγίσεις διερεύνησης της ηγεσίας επικεντρώνεται στη σκιαγράφηση των συμπεριφορών του ηγέτη, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε συμπεριφορικά μοτίβα που θεωρούνται ότι αναπαριστούν διακριτά είδη ηγετών (π.χ. μετασχηματιστικός, συναλλακτικός ηγέτης), αλλά και διακριτά πρότυπα αλληλεπίδρασης με τους υφιστάμενους (Weidner, 2012).

Παρά αυτή την επικέντρωση, σταδιακά ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών άρχισε να προβάλλει την αξίωση ότι η θεμελιώδης συνιστώσα της ηγεσίας αφορά τις *αντιλήψεις* των υφισταμένων για αυτήν, και όχι τόσο τα συμπεριφορικά μοτίβα του ηγέτη αυτά καθ' αυτά.

Η αξίωση αυτή συντέλεσε σε μια σταδιακή, αλλά καθοριστικής σημασίας μετατόπιση όσον αφορά το σημείο εστίασης της διερεύνησης των ηγετικών διεργασιών. Το σημείο αυτό πλέον συνίστατο στην εις βάθος διερεύνηση των γνωστικών μηχανισμών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αντίληψης των

υφισταμένων για τους ηγέτες, δεδομένου ότι η ηγεσία άρχισε να αναγνωρίζεται πλέον σε μεγάλο βαθμό ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια, η οποία ουσιαστικά ορίζεται από τις αντιλήψεις αυτές (Weidner, 2012).

Η έννοια της «κοινωνικής αναπαράστασης» αναφέρεται σε ιδέες / γνωστικά σχήματα που υιοθετούνται από άτομα ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου ή ομάδας. Αυτά τα , ως επί το πλείστον, γνωστικά σχήματα επιδρούν στις στάσεις και συμπεριφορές του ατόμου (Καφέτσιος, 2005).

Ο Weidner (2012) επιχειρώντας να εντοπίσει τις κυριότερες πηγές διακύμανσης των ΕΘΗ , πραγματοποίησε πρόσφατα μια ανάλυση γενικευσιμότητας , η οποία έδειξε ως πηγή διακύμανσης λειτουργούσε μια πληθώρα μεταβλητών οι οποίες μπορούν να αναχθούν στους εξής άξονες: χαρακτηριστικά των υφισταμένων – αξιολογητών (π.χ. φύλλο, αυτό-αντίληψη , προσωπικότητα, πολιτική ιδεολογία), χαρακτηριστικά του ηγέτη- στόχου(π.χ. φύλλο, επίπεδο εξουσίας) αλλά και σε μεταβλητές που αφορούν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων.

Με άλλα λόγια, προτάθηκε ότι δεν υφίστανται κάποιοι αντικειμενικοί ανεξάρτητοι, ή καθολικοί παράγοντες που προσδιορίζουν την φύση και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, αλλά, αντίθετα, αυτές οι παράμετροι μπορούν να εξεταστούν υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των υφιστάμενων για τις ηγετικές διεργασίες που τις προσδιορίζουν (Phillips & Lord, 1982).

Έχει προταθεί ότι οι ΕΘΗ διαμορφώνονται από την πρώτη παιδική ηλικία από τότε δηλαδή που το παιδί καθίσταται ικανό να αναγνωρίσει το γονέα ως πρόσωπο εξουσίας μέσω της εμπλοκής του στις πρώτες ήδη εμπειρίες κοινωνικοποίησης με τους γονείς και άλλα μέλη της οικογένειας. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι ερευνητικά δεδομένα από το επιστημονικό πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων υποδεικνύουν ότι ο τύπος δεσμού (ασφαλής, αγχώδης, αποφευκτικός) που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο βρέφος και τον γονέα θα οδηγήσει στη διαμόρφωση των σχεσιακών σχημάτων που θα καθορίσουν την μελλοντική επίδραση του παιδιού με άλλους στο πλαίσιο των στενών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας (Hazan & Shaver, 1987)

« Η θεωρία του δεσμού» (Bowlby, 1969 ·1988) στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην άποψη ότι τα γνωστικά σχήματα για τον εαυτό μας και τους άλλους, είναι κατά βάση διαπροσωπικά σχήματα, και διαμορφώνονται στη βάση των σημαντικών σχέσεων στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης και επηρεάζουν με τη σειρά τους την

προσωπικότητα του ατόμου και τις σχέσεις του σε άλλα στάδια εξέλιξης και ανάπτυξης (Καφέτσιος, 2005).

Στη βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία η διαπροσωπική αλληλεπίδραση με τους γονείς στα πλαίσια ασφαλών και ανασφαλών σχέσεων, και ειδικά το πώς ο γονέας/ τροφός ανταποκρίνεται στις συμπεριφορές δεσμού ή προσκόλλησης (attachment behaviors) του νηπίου, διαμορφώνουν ενεργά μοντέλα δεσμού (working behaviors) ή προσδοκίες για τον εαυτό του και τους άλλους και εν γένει για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Επηρεάζει τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τα άλλα άτομα που αλληλοεπιδρά ιδιαίτερα των ατόμων που κατέχουν μια μορφή εξουσίας.

Όσο αφορά έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν την αλληλεπίδραση μεταξύ χαρακτηριστικών του προϊσταμένου και της ομάδας που ηγείται έχουν καταλήξει σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Έτσι όσο αφορά το τύπο προσανατολισμό δεσμού και την επίδραση στη ρύθμιση του συναισθήματος , την επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση των υφισταμένων (Kafetsios, Athanasiadou, Dimou, 2014) έχουν βρεθεί τα παρακάτω: Ο σχεσιακός προσανατολισμός του διευθυντή (ασφαλής – ανασφαλής) προβλέπει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία τόσο του διευθυντή όσο και των υφισταμένων. Ο έμμονος ανασφαλής παρουσίαζε αρνητικά αποτελέσματα τόσο για τον ίδιο όσο και για τους άλλους. Ενώ ο αποφυγής – ανασφαλής είχε αρνητικά αποτελέσματα για τον ίδιο όχι όμως και για τους υφισταμένους του (επαγγελματική ικανοποίηση, θετικό συναίσθημα στην εργασία).

Συνοψίζοντας λοιπόν οι αντιλήψεις για την ηγεσία εμπεριέχουν πολλαπλούς περιορισμούς που μπορούν να προέρχονται τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από το περιβάλλον του , με την έννοια των αξιών και των νορμών , τις οποίες αυτό επιβάλλει στα άτομα αλλά και από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη – στόχου όπως π.χ. το φύλο. Όσο αφορά τους περιορισμούς που ανάγονται σε προσωπικό επίπεδο , χαρακτηριστικούς παράγοντες συνιστούν : η αυτοαντίληψη του ατόμου, τα κίνητρα του, οι προσδοκίες του, τα προσωπικά του βιώματα αλλά και οι θυμικές και οι γνωστικές του διεργασίες.

4.5. Εσωτερικευμένες θεωρίες ηγεσίας και φύλλο

Η κύρια επικέντρωση της ερευνητικής προσπάθειας , όσο αφορά τη διερεύνηση της γενικευσιμότητας των ΕΘΗ παρατηρείται ανάμεσα σε πληθυσμιακές μεταβλητές του

φύλου και του πολιτισμικού πλαισίου των υφισταμένων (Epitropaki, Sy, Martin, Tram- Quon, & Torakas, 2013).

Οι διαφορές φύλου όσο αφορά τις ηγετικές ικανότητες δεν είναι τόσο σημαντικές. Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες συμπεριφέρονται με πανομοιότυπο τρόπο. Ωστόσο οι άντρες είναι πιο κυριαρχικοί και αυταρχικοί ενώ οι γυναίκες πιο δημοκρατικές. Παρόλο που οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι πιο αποτελεσματικές στην εκτέλεση του έργου. Και τα δύο φύλα δεν παρουσιάζουν διαφορές όσο αφορά τον προσανατολισμό είτε στο έργο είτε στον άνθρωπο (Κουτουβίδη, 2014).

Άλλοι ερευνητές όπως οι Deal & Stevenson (1998) βρήκαν ότι παρόλο που τα πρότυπα ανδρών και γυναικών για τους ηγέτες παρουσίαζαν σημαντικές ομοιότητες ωστόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα έτειναν να τονίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία είναι συμβατά με το κοινωνικό ρόλο του φύλου αντίστοιχα. Ειδικότερα οι άντρες έτειναν να δίνουν έμφαση σε χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την ανταγωνιστικότητα, το δυναμισμό και την επιθετικότητα. Ενώ οι γυναίκες έτειναν να δίνουν έμφαση σε χαρακτηριστικά όπως η ενσυναίσθηση , η τάση για παροχή φροντίδας στους άλλους (Deal & Stevenson, 1998).

Όσο αφορά τη διερεύνηση του φύλου του αξιολογητή στη διακύμανση των ΕΘΗ , χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα της μελέτης των Epitropaki & Martin (2004). Κατά μήκος μιας ομάδας οργανωσιακών πλαισίων, βρέθηκε ότι οι γυναίκες έτειναν σταθερά να παρουσιάζουν στις ΕΘΗ τους την εικόνα ενός ηγέτη που να δείχνει περισσότερη κατανόηση και να είναι περισσότερο ειλικρινής και λιγότερο κυριαρχικός, πειστικός και χειριστικός σε σχέση με το πρότυπο των αντρών για τους ηγέτες (Epitropaki & Martin, 2004).

4.6. Εσωτερικευμένες Θεωρίες Ηγεσίας και πολιτισμικό πλαίσιο

Η ανεξάρτητη και η αλληλοεξαρτώμενη κατασκευή εαυτού

Ως μια από τις σημαντικότερες πηγές τόσο ενδοπροσωπικής, όσο και διαπροσωπικής διακύμανσης των αντιλήψεων για την ηγεσία, θεωρήθηκαν οι κυρίαρχα ενεργοποιημένες συνιστώσες της αυτοαντίληψης, και ειδικότερα η ανεξάρτητη και η αλληλοεξαρτώμενη κατασκευή εαυτού, με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου ως συνδεδεμένου με, ή ως ανεξάρτητου από τους άλλους, και το κοινωνικό πλαίσιο γενικότερα. Οι Markus & Wurf (1987), υπογράμμισαν την καθοριστική

σημασία της θεώρησης της αυτοαντίληψης ως μια δυναμική γνωστική δομή, η οποία επιτελεί εκτελεστικές λειτουργίες συντονισμού της διεργασίας επεξεργασίας πληροφοριών, ενώ βασική λειτουργία της αποτελεί η συμπεριφοριστική ρύθμιση του ατόμου μέσω της συστηματικής εμπλοκής της σε όλες τις πτυχές της επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (Κουτουβίδη, 2014).

Η συνεχής, μετατοπιζόμενη ενεργοποίηση συγκεκριμένων ομάδων των γνωστικών σχημάτων που συνθέτουν την αυτοαντίληψη, υποδεικνύει ότι η γνωστική δομή του εαυτού δεν είναι σταθερή και αμετάβλητη, αλλά παροδικής φύσης, ανάλογη των κοινωνικών ερεθισμάτων στα οποία το άτομο εκτίθεται σε κάθε περίπτωση. Με άλλα λόγια, ενώ η ενιαία αυτοαντίληψη διαθέτει μια σχετικά σταθερή, αν και πολύπλευρη και περίπλοκη δομή, το ποιο τμήμα της θα ενεργοποιείται κάθε στιγμή, μεταβάλλεται από πλαίσιο σε πλαίσιο (Markus & Wurf, 1987).

Το κατά πόσο θα χρησιμοποιήσει κανείς τις αυτοαντιλήψεις ως γνώμονα για την επεξεργασία πληροφοριών για άλλα άτομα, θα εξαρτηθεί από το βαθμό επικέντρωσης του στον εαυτό του και στους άλλους, αλλά και στον αριθμό πληροφοριών που διαθέτει για τον εαυτό του και τους άλλους (Markus & Wurf, 1987).

Η κατασκευή εαυτού (self- construal) αποτελεί μια γνωστική δομή που άπτεται επί του αυτοπροσδιορισμού, και ενσωματώνει δύο αυτό- αναπαραστάσεις, οι οποίες αναφέρονται στο βαθμό που τα άτομα προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ως αλληλοεξαρτώμενους ή ανεξάρτητους από τους άλλους και γενικότερα από το κοινωνικό σύνολο.

Οι Markus & Kitayama (1991) επικεντρώθηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής τους δραστηριότητας, στον τομέα των διαπολιτισμικών διαφορών στην αντίληψη του εαυτού. Αντιπαρέβαλαν το πρότυπο του Δυτικού με το πρότυπο του μη- Δυτικού εαυτού. Ο Δυτικός εαυτός τονίζει τη σημασία της ανεξαρτησίας, της εστίασης του εαυτού στα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, και στη διαφοροποίηση τους από τα χαρακτηριστικά των άλλων, ενώ οι δράσεις του κατευθύνονται από το κίνητρο της αυτονομίας. Ο μη Δυτικός εαυτός παρουσιάζει επικέντρωση στη σημασία της προσαρμογής ή του «ταιριάσματος» του στην ομάδα των άλλων, στην ανταπόκριση του στους στόχους, τις ανάγκες και επιθυμίες των άλλων και στην παροχή φροντίδας, ενώ το κίνητρο των συμπεριφορών του συνίσταται στην εγκαθίδρυση και διατήρηση μιας αρμονικής σχέσης αλληλεξάρτησης μαζί τους (Markus & Kitayama, 1991). Επίσης εισήγαγαν την έννοια της κατασκευής εαυτού, ως ένα

δίκτυο πολιτισμικά καθορισμένων γνώσεων, δράσεων, συναισθημάτων και κινήτρων το οποίο προσδιορίζει τη σχέση που διατηρεί ο εαυτός προς το κοινωνικό σύνολο και τους άλλους.

Τα άτομα ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν, εμπίπτουν είτε στην κατηγορία της ανεξάρτητης κατασκευής εαυτού/ ατομικισμού, με την έννοια της διατήρησης μιας ξεχωριστής ταυτότητας εαυτού είτε στην κατηγορία της αλληλοεξαρτώμενης κατασκευής εαυτού/ κολεκτιβισμού, που αναφέρεται στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους στη βάση μακράς διάρκειας συμμετοχών τους σε ομάδες (Markus & Kitayama , 1991).

Βέβαια νέα ερευνητικά δεδομένα στο τομέα της διαπολιτισμικής έρευνας κατέστησαν σαφές ότι η ανεξάρτητη κατασκευή εαυτού είναι ανεξάρτητες αυτό-αντιλήψεις και μπορούν να συνυπάρχουν σε διαφορετικούς βαθμούς εντός του ίδιου ατόμου, και εντός του ίδιου πολιτισμικού πλαισίου (Singelis, 1994). Ωστόσο όμως τα άτομα παρουσιάζουν μια μεταβαλλόμενη κατασκευή εαυτού η οποία παρόλο αυτά κλίνει είτε προς την κατεύθυνση της ανεξαρτησίας είτε της αλληλεξάρτησης (Singelis, 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : Το συναίσθημα και οι εργασιακές εμπειρίες

5.1. Το συναίσθημα στην εργασία

Τα συναισθήματα είναι βιολογικές διαδικασίες, που ρυθμίζουν και τον εγκέφαλο και το σώμα, για να ανταποκριθεί το άτομο σε εσωτερικές και εξωτερικές πληροφορίες, οι οποίες θα αξιολογηθούν υποκειμενικά. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, γίνεται αντιληπτό ότι το άτομο αφενός αντιλαμβάνεται το συναίσθημα μέσω της επίδρασής του στο σώμα και το πνεύμα και αφετέρου η ύπαρξή του είναι αναγκαία και απαραίτητη για την επιβίωση του. Ταυτόχρονα, το συναίσθημα λειτουργεί επικουρικά στο άτομο, δίνοντας κρίσιμες πληροφορίες για την κατάσταση των διαπροσωπικών του σχέσεων. Οπότε η κατανόηση, αξιολόγηση και ρύθμισή του, ως πτυχές, που συγκροτούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και οι στρατηγικές, που χρησιμοποιούνται για τον κατάλληλο χειρισμό του, αποτελούν βασικές διαδικασίες προκειμένου να υπάρξει δράση, σκέψη και λήψη αποφάσεων. Έτσι η διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίον το κάθε άτομο διαχειρίζεται το συναίσθημα κατά την επαφή και αλληλεπίδρασή του με τους άλλους στον εργασιακό χώρο, θα συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των εργαζομένων στο χώρο εργασίας τους (Βασιλάκου, 2009).

Αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι εργασιακοί χώροι, στους οποίους οι άνθρωποι κινούνται, επιδρούν στις σκέψεις, στα συναισθήματά και στις πράξεις τους, μέσα από μια αμφίδρομη σχέση. Τα συναισθήματα, τα οποία προκαλούνται σε μεγάλο βαθμό από τις ερμηνείες που δίνουν οι άνθρωποι πάνω σε διάφορα γεγονότα, κάνουν την εμφάνισή τους και στους εργασιακούς χώρους. Με αυτή τη λογική, οι εργασιακοί χώροι μπορούν να χαρακτηριστούν σε μεγάλο βαθμό ως συναισθηματικοί χώροι.

Η διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο το κάθε άτομο διαχειρίζεται το συναίσθημα του προέκυψε τόσο από την επιθυμία και την ανάγκη για κατανόηση των συναισθημάτων των εργαζομένων, από αυτούς που τους διηύθυναν, αλλά και από την υπόθεση ότι το συναίσθημα μπορεί να αποτελέσει προάγγελο της εργασιακής συμπεριφοράς στις οργανώσεις και να συμβάλει στην κατανόηση των σχέσεων στο χώρο εργασίας (Βασιλάκου αναφορά από Goleman, 1998· Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Σημειώνεται, ότι η θεωρία των συναισθημάτων στην εργασία (Affective Events Theory-AET) των (Weiss & Cropanzano, 1996) έθεσε τις βάσεις για περαιτέρω

ανάπτυξη αυτής της περιοχής. Οι Weiss και Cropanzano (1996) (αναφορά από Fisher, 2000) παρουσίασαν ένα γνωστικό μοντέλο, που περιγράφει ότι οι υπάλληλοι αντιδρούν συναισθηματικά σε πράγματα που τους συμβαίνουν στην εργασία τους, και το γεγονός αυτό επιδρά στην εργασιακή τους επίδοση και ικανοποίηση. Το μοντέλο συνδράμει επίσης στο γεγονός ότι τα εργασιακά γεγονότα και τα συναισθήματα δε θα πρέπει να αγνοούνται, ακόμα και όταν θεωρούνται μικρά, γιατί τα τελευταία έχουν την τάση να συσσωρεύονται (Ashkanasy, Hartel, & Zerbe, 2000). Το συναίσθημα στην εργασία αποτελεί μια σημαντική πτυχή της εργασιακής εμπειρίας, είναι θετικής ή αρνητικής υφής και μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό ή ενισχυτικό παράγοντα στην επίτευξη των στόχων και στις εργασιακές σχέσεις.

Ενδεικτικά το συναίσθημα έχει συνδεθεί επιτυχώς με την επαγγελματική ικανοποίηση (Fisher, 2000) με την ηγεσία με την κοινωνική στήριξη (Καφέτσιος, Βούζας, Πετρούλια & Τζίμα, 2007) και την αντίληψη σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις.

5.2.Θετικό / αρνητικό συναίσθημα στην εργασία

Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία αποτελούν βασικές πτυχές της εργασιακής εμπειρίας, οι οποίες επιδρούν στην οργανωσιακή συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων μεταξύ άλλων και της οργανωσιακής δέσμευσης (Cropanzano, James, Konovsky, 1993, οπ. αναφ. στο Βασιλάκου, 2009), της λήψης απόφασης (Staw & Barsade, 1993 οπ. αναφ. από Βασιλάκου, 2009) ή και της αναπαραγωγικής συμπεριφοράς των εργαζομένων (Iverson & Deery, 2001 οπ. αναφ. από Βασιλάκου, 2009).

Η θετική συναισθηματικότητα αναφέρεται στην τάση του ατόμου να βιώνει έντονα θετικά συναισθήματα, ενώ η αρνητική αναφέρεται στην τάση να βιώνει αρνητικά συναισθήματα George, (1996 οπ. αναφ. από Βασιλάκου, 2009). Το χαμηλό επίπεδο της μιας κατάστασης ή και η απουσία της, δε σημαίνει την ύπαρξη της άλλης Cropanzano & Wright, (2001 οπ. αναφ. από Βασιλάκου, 2009).

Έτσι το θετικό και αρνητικό συναίσθημα αποτελούν δύο διαφορετικές αλλά συσχετιζόμενες διαστάσεις (Russell & Carroll, 1999). Η έρευνα σχετικά με το συναίσθημα ασχολήθηκε με το ρόλο, τον οποίο διαδραματίζει στην εργασιακή εμπειρία, και το συνέδεσε με την εργασιακή συμπεριφορά και την παραγωγικότητα (Fisher & Ashkanasy 2000 · Weiss & Cropanzano 1996). Ενώ παράλληλα, ένα μέρος αυτών των ερευνών διαχειρίστηκε ξεχωριστά το θετικό (Isen & Baron, 1991) και το

αρνητικό συναίσθημα προκειμένου να ερευνηθούν οι επιδράσεις του στην επαγγελματική ικανοποίηση και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα.

Έτσι, το θετικό συναίσθημα, με την ευρεία έννοια του όρου, οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα (Isen & Baron, 1991), σε περισσότερη επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερη εργασιακή εγκατάλειψη (Shaw, 1999 οπ. αναφ. από Βασιλάκου, 2009).

Άλλωστε ο Forgas (1995), προτείνοντας τη θεωρία της μεταδοτικότητας (infusion theory), υποστήριξε ότι το συναίσθημα επιδρά στις γνωστικές κρίσεις μέσω δύο μηχανισμών. Σύμφωνα με τον πρώτο μηχανισμό, το συναίσθημα επιδρά άμεσα στη διαμόρφωση των κρίσεων, ειδικά όταν απαιτείται να γίνουν γρήγορες αξιολογήσεις. Αυτό προσομοιάζει στο παράδειγμα των ταιριαστών διαθέσεων (mood congruence paradigm) σύμφωνα με το οποίο, άτομα που χαρακτηρίζονται από θετική συναισθηματικότητα, αξιολογούν τις καταστάσεις θετικά, ενώ αντίθετα, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αρνητική συναισθηματικότητα αξιολογούν τις καταστάσεις αρνητικά (Forgas, 1995· Mayer & Salovey, 1988). Ενώ ο δεύτερος μηχανισμός αναπτύσσεται, όταν το συναίσθημα επενεργεί σε πρωταρχικές κρίσεις μέσω επιλεκτικής δράσης σε γνωστικά στάδια, όπως η προσοχή και η ανάκτηση (Forgas, 1995).

Η αρνητική συναισθηματική κατάσταση είναι λιγότερο άμεση στις επιπτώσεις της συγκρινόμενη με τη θετική επειδή τα άτομα που τη βιώνουν, συνήθως επιθυμούν να απαλλαγούν από αυτήν και έτσι εκδηλώνεται ασυμφωνία μεταξύ της συμπεριφοράς τους και του τρόπου, που αισθάνονται (Clark & Isen, 1982 · Kaufman & Vosburg, 1997 , οπ. αναφ. από Βασιλάκου, 2009).

Οι έρευνες έδειξαν, ότι το αρνητικό συναίσθημα επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου, δημιουργώντας τάσεις εγκατάλειψης της εργασίας . Ενώ γενικότερα, το αρνητικό συναίσθημα καθιστά το άτομο αρνητικό στις αξιολογήσεις του για τους άλλους (Daus, 2001 οπ. αναφ. από Βασιλάκου , 2009).

Ερευνητές έχουν εξετάσει το συναίσθημα στην εργασία ως παράγοντα, που μπορεί να επηρεάσει την επιλογή στρατηγικής στη διαχείριση συγκρούσεων σε οργανισμούς (Pruitt et al., 1994· Rahim, 1983). Σε έρευνα των (Desivilya & Yagil, 2005) το αρνητικό και θετικό συναίσθημα αποτέλεσαν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες στην επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων. Συγκεκριμένα, το στυλ ενσωμάτωσης και συμβιβασμού σχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα, το στυλ επικράτησης έχει θετική σχέση τόσο με το αρνητικό, όσο και με το θετικό

συναίσθημα, ενώ το στυλ αποφυγής σχετίζεται μόνο με το αρνητικό συναίσθημα (Τσιόπα, 2010).

Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζονται και από μοντέλο ΣΝ των Mayer και Salovey (1997 οπ. αναφ. από Jordan & Troth, 2004), σύμφωνα με το οποίο η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά συγκρούσεις σχετίζεται με την ικανότητα του να ελέγχει τα συναισθήματα του και να βρίσκει λύσεις, που δεν προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υψηλά επίπεδα ΣΝ ίσως διευκολύνουν συμπεριφορές, που ενθαρρύνουν ανοικτές συζητήσεις και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων, συμβάλλοντας στην καλύτερη διάχυση και σύνθεση της πληροφορίας και συνεπώς στην εξεύρεση λύσεων, οι οποίες ικανοποιούν τις ανάγκες και των δύο πλευρών.

Η αναγνώριση και η καλύτερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στο συναίσθημα στην εργασία με την ηγεσία Dasborough & Ashkanasy, (2002 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010) και τον τρόπο που διαχειρίζονται συγκρούσεις Bodtker & Jameson, (2001 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010), μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία κλίματος επικοινωνιακής διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων σε τυπικούς οργανισμούς Steele, (2009 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010), όπως οι σχολικές μονάδες.

5.3. Συναισθηματική νοημοσύνη και συγκρούσεις

Οι Mayer και Salovey (1997) σε έρευνά τους όρισαν την Σ.Ν ως την ικανότητα να επιλύει προβλήματα κάνοντας χρήση συναισθηματικών και γνωστικών στοιχείων. Αυτός ο συνδυασμός δεν ισχύει για όλα τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων. Όπως για παράδειγμα οι στρατηγικές συμβιβασμού και επιβολής είναι πρωτίστως γνωστικές δραστηριότητες, χωρίς να αποκλείεται η χρήση και η συναισθηματικών στοιχείων. Ενώ η στρατηγικές της αποφυγής και της συγκατάβασης μπορεί να επηρεαστούν από συναισθήματα όπως ο φόβος Borisoff & Victor, (1998 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010).

Οι (Jordan & Troth, 2004) θεωρούν το συνεργατικό στυλ, ως το πιο κατάλληλο για την επίλυση προβλημάτων για άτομα με υψηλή Σ.Ν. Η συνεργασία προϋποθέτει και γνωστική ικανότητα, για να βοηθήσει στη στοχοθεσία αλλά και συναισθηματική ικανότητα για την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και την αυτορρύθμιση. Ο Coleman (1998) πρότεινε ότι άτομα με υψηλή Σ.Ν επιλύουν τις συγκρούσεις μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Αυτός ο ισχυρισμός βασίστηκε

στην υπόθεση ότι άτομα με υψηλή Σ.Ν ενδιαφέρονται περισσότερο για τις σχέσεις (Τσιόπα, 2010).

Έρευνα έδειξε ότι η Σ.Ν καλλιεργεί τις θετικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Herkenhoff, 2004). Ο Tannen (1994) διαπίστωσε ότι οι εργαζόμενοι δηλώνουν δυσαρεστημένοι, όταν η άλλη πλευρά προσπαθεί να επιβληθεί σε μια σχέση. Αυτό επιβεβαιώθηκε από μετέπειτα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία, η διαχείριση της σύγκρουσης δια της επιβολής, της υποχώρησης ή της αποφυγής επηρεάζουν αρνητικά τις εργασιακές σχέσεις και πιθανόν και την επίδοση και θεωρούν ότι είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας του ατόμου να αντιληφθεί, να ελέγξει και να χειριστεί τα συναισθήματα του (Τσιόπα, 2010).

Ωστόσο, σε έρευνα τους οι Kaushal και Kwantes (2006) κατέδειξαν ότι η Σ.Ν δεν συσχετίζεται με την επιλογή στρατηγικής για την διαχείριση συγκρούσεων, πλην της στρατηγικής της επικράτησης, που σχετίζεται αρνητικά και υποστηρίζουν ότι τα συναισθηματικά νοήμονα άτομα κάνουν καλύτερους φίλους, συνεργάτες, συναδέλφους και καλύτερους διευθυντές.

ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

5.4. Επαγγελματική ικανοποίηση

Η ικανοποίηση από την εργασία, τα κίνητρα και το εργασιακό άγχος είναι σημαντικές αλλά συγχρόνως και δύσκολες παράμετροι στη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων (Anastasiou & Parakonstantinou, 2014).

Ένας από τους πιο δημοφιλείς ορισμούς για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός του Locke (1969) ο οποίος την χαρακτηρίζει ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών των εργαζομένων ενός ατόμου (Δανηλίδου, 2013).

Ο Κάντας (1998) θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τη συνολική και ενιαία στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, η οποία όμως αποτελείται από διαφορετικά επιμέρους στοιχεία.

Στον χώρο των οργανισμών η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται παραδοσιακά από τους σημαντικότερους δείκτες υποκειμενικής ευεξίας των εργαζομένων Benitez et al., (2007, οπ. αναφ. από Δανηλίδου, 2013), δεδομένου ότι σχετίζεται τόσο με την ψυχική υγεία του εργατικού δυναμικού όσο και με την οργανωτική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα ολόκληρου του οργανισμού Saari & Judge, (2004, οπ. αναφ. από Δανηλίδου, 2013).

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από τις συναισθηματικές εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές του ατόμου. Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία των συναισθηματικών γεγονότων τα συμβάντα που λαμβάνουν χώρα στην εργασία, οδηγούν σε συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Affective Events Theory), (Weiss & Cropanzano, 1996)

Ένα σύνολο ατομικών, οργανωτικών, κοινωνικών, περιβαλλοντικών και πολιτισμικών παραγόντων επιδρά και καθορίζει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων. Οι οργανωτικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια μπορούν να αποδοθούν με τον όρο «πηγές ικανοποίησης» και σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας ή με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία (Κάντας, 2009).

Τέτοιοι παράγοντες είναι : η ελευθερία επιλογών, η ποικιλία δραστηριοτήτων και η αξιοποίηση αυτών, ο βαθμός υπευθυνότητας, οι ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο, η σαφήνεια του εργασιακού περιβάλλοντος, η ανατροφοδότηση κ.α.. Οι οργανωτικοί αυτοί παράγοντες έχουν μελετηθεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή και θεωρούνται ότι είναι αυτοί που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια του εργαζομένου (Δανηλίδου, 2013).

Σχετικές μελέτες επισημαίνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών για τη σύγκρουση έχει εστιάσει στις επιπτώσεις της σύγκρουσης στην ατομική και ομαδική αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα και έχει αγνοήσει τις επιπτώσεις της σύγκρουσης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και την υποκειμενική τους ευεξία.

Σε μια σύνοψη δεκαπέντε ερευνών των DeDreu και Beersma (2005 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010), οι οποίες εξετάζουν τη σχέση σύγκρουσης και επαγγελματικής ικανοποίησης, τα αποτελέσματα στο σύνολο τους έδειξαν από μέτρια μέχρι ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σύγκρουσης και της ικανοποίησης. Ερευνητές επίσης υποστηρίζουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων των προϊσταμένων με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των υφισταμένων Thomas & Kilmann, (1978 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010). Όσον αφορά το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων έχει βρεθεί ότι το συνεργατικό στυλ χειρισμού των συγκρούσεων συνήθως έχει ευεργετικά αποτελέσματα στον χώρο εργασίας (Meyer, 2004) συμβάλλοντας στην επαγγελματική ικανοποίηση (Kirkman,

Jones & Shapiro 2000, αναφορά από Jordan & Troth, 2002), στην ενίσχυση των θετικών σχέσεων (Chen et al., 2005), του θετικού συναισθήματος (Baron et al., 1990· Forgas, 1998) και στη μείωση της συναισθηματικής εξάντλησης (DeDreu, 2008) του εργαζομένου.

5.5. Επαγγελματική εξουθένωση

Το εργασιακό άγχος κοστίζει στα κράτη μέλη περί τα 20 δισεκατομμύρια ευρώ το χρόνο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή , 1999). Αυτό αντιστοιχεί στο 3-4% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος των 15 κρατών μελών.

Η επαγγελματική εξάντληση, όπως και η επαγγελματική ικανοποίηση, μπορεί να θεωρηθεί ένας ακόμη δείκτης της υποκειμενικής ευεξίας στην εργασία με επιζήμιες συνέπειες στην υγεία και την αποδοτικότητα των εργαζομένων Maslach, Schaufeli & Leiter, (2001 οπ. αναφ. από Vakola, Nikolaou, 2005). Το εργασιακό άγχος συνδέεται με την έλλειψη κινήτρων, τη μείωση της εργασιακής απόδοσης, τα ατυχήματα, τη μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία, την αναποτελεσματική επικοινωνία, τις συγκρούσεις και την αρνητική στάση προς τις αλλαγές στον εργασιακό χώρο κλπ. (Βακόλα & Νικολάου, 2011)

Από ψυχοκοινωνικής άποψης ο Maslach (1991) όρισε την επαγγελματική εξάντληση ως «ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης, που μπορεί να εμφανιστεί μεταξύ των ατόμων, που συνεργάζονται με άλλους ανθρώπους σε κάποιο χώρο» (σ.70). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, αυτό το σύνδρομο είναι μια συνέπεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των χαρακτηριστικών πλαισίου εργασίας και των προσωπικών χαρακτηριστικών (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρείται σε επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με επαφές με ανθρώπους (γιατροί, νοσηλευτές, εκπαιδευτικοί). Η συναισθηματική εξάντληση σημαίνει ότι τα άτομα αισθάνονται ότι δεν μπορούν πλέον να δώσουν τίποτα από τον εαυτό τους στους άλλους. Για παράδειγμα οι εργαζόμενοι σε επαγγέλματα υγείας όπως οι γιατροί, οι νοσοκόμοι, που υποφέρουν από συναισθηματική κούραση συνήθως « ξεκόβουν» ψυχολογικά και κρατούν αποστάσεις συναισθηματικά, μετατρέποντας έτσι τους εαυτούς τους σε γραφειοκράτες που απλώς διεκπεραιώνουν μια εργασία.

Μεγάλος ωστόσο αριθμός ερευνών έχει εστιάσει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού λόγω δύο βασικών παραμέτρων : α) Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι από τα πιο διαδεδομένα σε όλες τις χώρες του κόσμου και β) γιατί ο εκπαιδευτικός μέσω του επαγγέλματος του επωμίζεται διπλό ρόλο: Αφενός τη μεταλαμπάδευση γνώσεων και αφετέρου τη μετάδοση κοινωνικών και ηθικών αξιών για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων.

Για να κατανοήσουμε την αύξηση της επαγγελματικής εξάντλησης τα τελευταία χρόνια πρέπει, να λάβουμε υπόψη και τις σύγχρονες αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτιστικό και ιδεολογικό επίπεδο - τον ατομικισμό των σύγχρονων κοινωνιών, την έλλειψη υποστηρικτικών δικτύων, τις αυξημένες πνευματικές, γνωστικές και συναισθηματικές απαιτήσεις των περισσότερων σύγχρονων επαγγελματιών, την αμφισβήτηση της αυθεντίας και του κοινωνικού κύρους πολλών ανθρωπιστικών επαγγελμάτων, την οικονομική κρίση που βιώνουν όλες σχεδόν οι σύγχρονες κοινωνίες.

Έρευνες, που έχουν εξετάσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, αναφέρουν ότι η αντίληψη για την ικανότητα τους να διατηρούν την τάξη και την πειθαρχία στην τάξη, η έλλειψη στήριξης από τους συναδέλφους και τους διευθυντές Brown et al., (2001 οπ. αναφ. από Δανηλίδου, 2013), το επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους τους, τους μαθητές και τους γονείς αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες επαγγελματικής εξάντλησης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, αξιολογούμενες ως αγχογόνες στο εργασιακό πλαίσιο, θεωρούνται πηγές επαγγελματικής εξάντλησης, με αποτέλεσμα, χαμηλής ποιότητας σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, του ιδίου ή και διαφορετικού ιεραρχικού επιπέδου, πιθανόν να συνδέονται με επαγγελματική εξάντληση (Maslach et al., 2001).

Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς στον Ελλαδικό χώρο οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δυσαρέσκεια που πιθανόν αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους είναι: Η έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας, η ασάφεια των ρόλων, τα διφορούμενα κριτήρια αξιολόγησης, οι περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, το μεγάλο φόρτο εργασίας, τα γραφειοκρατικά-διοικητικά θέματα, η έλλειψη αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης , οι πενιχροί οικονομικοί πόροι , η συνεχής αρνητική κριτική από τα ΜΜΕ και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι η δουλειά τους δεν εκτιμάται από την κοινωνία . Επίσης η ανεπαρκής κατάρτιση, η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα , οι συνεχείς αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και οι

υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου αποτελούν παράγοντες που εντείνουν το άγχος των εκπαιδευτικών (Anastasiou , Parakonstantinou, 2014).

Όπως προείπαμε το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό , γραφειοκρατία και ιεραρχία (Σαΐτης, 2007). Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων αποτελεί τον κύριο εκφραστή της εκπαιδευτικής πολιτικής και άσκησης ελέγχου της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών θεμάτων. Αποφασίζει για όλα σχεδόν τα ζητήματα που αφορούν την κατανομή πόρων , τα σχολικά προγράμματα σπουδών, τη σχολική λειτουργία και τα θέματα διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών περιορίζεται στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών νόμων και πολιτικών μη επιτρέποντας στους δεύτερους την ανάληψη πρωτοβουλιών σύμφωνα με τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας (Anastasiou, Parakonstantinou, 2014).

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί σε έρευνα που έχει γίνει των Anastasiou Parakonstantinou, 2014 φαίνεται ότι είναι πιο ικανοποιημένοι με τις «εγγενείς» πτυχές της εργασίας τους (ηθική ικανοποίηση από τις επιδόσεις των μαθητών , θετικές σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους, τις διαδικασίες αυτό-ανάπτυξης) και πιο δυσαρεστημένοι με «εξωγενείς» πτυχές της εργασίας όπως (οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές και ότι δεν έχουν άποψη πάνω σε αυτές , η μειωμένη αυτονομία, οι άσχημες συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας και οι χαμηλές οικονομικές απολαβές).

Οι Giebels και Jansen (2004) χαρακτηρίζουν τη σύγκρουση σημαντικό παράγοντα άγχους και σε έρευνα τους αποκάλυψαν σημαντική συσχέτιση της σύγκρουσης και της συναισθηματικής εξάντλησης. Περαιτέρω σχετικές έρευνες έδειξαν ότι η σύγκρουση μεταξύ διευθυντή-υφισταμένου αποτελεί παράγοντα επαγγελματικής εξάντλησης στην εργασία Frone, 2000· Benitez, Guerra, Medina, Martinez & Jaca, (2007 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010).

5.6. Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο εργασίας αποτελούν αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια. Ο Fullan (2001) εστιάζει στον καθοριστικό ρόλο των σχέσεων στην εργασία επισημαίνοντας ότι « οι σχέσεις κάνουν τη διαφορά» (σ.51). Από τη μια η επιθυμία - ανάγκη του ατόμου να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και από την άλλη η φύση της εργασίας στους σύγχρονους ,

σύνθετους οργανισμούς επιβάλλουν κατά κάποιο τρόπο τη συμμετοχική και συλλογική εργασία.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικό συστατικό του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος εργασίας De Lange, Taris, Kompier, Houtman, & Bongers, (2003 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010), που εξελίσσονται είτε σε φιλίες-αντιπάθειες είτε σε συνεργασίες-συγκρούσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία αποτελούν μια σημαντική πηγή επιδόσεων, επαγγελματικής ικανοποίησης Stoetzer, Ahlberg, Bergman, Hallsten & Lundberg, (2009 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010) και άγχους (Καφέτσιος, Βούζας, Πετρούλια & Τζίμα, 2006).

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι ως κοινωνικά όντα συνεχώς αλληλεπιδρούν με πρόσωπα του στενού τους περιβάλλοντος και η πίεση που ασκείται επιδρά στα συναισθήματα και τη διάθεση τους (Spector & Fox, 2005). Αρνητικές ψυχοκοινωνικές συνθήκες εργασίας, όπως οι συγκρούσεις, είναι πιθανόν να δρουν ως σημαντικοί προάγγελοι της επικείμενης ποιότητας των σχέσεων.

Πρόσφατες μελέτες, σχετικές με τη διαχείριση συγκρούσεων, αναγνωρίζουν ότι η σύγκρουση δεν είναι μόνο αναπόφευκτη στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά καθορίζει την ίδια την ουσία αυτών των σχέσεων και ότι «η απουσία της σύγκρουσης δεν είναι αρμονία αλλά απάθεια» Eisenhardt et al. (1997, οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010). Σύμφωνα με αυτή την άποψη η σύγκρουση δεν καθορίζει απλά τη σχέση, αλλά μπορεί να υποκινήσει ένα ειλικρινές ενδιαφέρον για τη διατήρηση και αναβάθμιση της σχέσης. Για αυτό το λόγο, η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και παρούσα στις στενές σχέσεις.

Ηγεσία και εργαζόμενοι θα πρέπει να διαχειρίζονται τη σύγκρουση κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγει τη μεταξύ τους συνεργασία και τη δημιουργία θετικού κλίματος σχέσεων. Με τον όρο κλίμα σχέσης εννοούμε την αντανάκλαση των συναισθημάτων των μελών ενός οργανισμού και την ανταπόκριση που μπορεί να έχει στις εργασιακές σχέσεις (Koza & Dant, 2007).

Στην έρευνα τους, οι Koza και Dant (2007), εξετάζουν δύο πτυχές του κλίματος σχέσεων: τον συνεργατικό προσανατολισμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται από το ενδιαφέρον για την ευημερία του άλλου και εστιάζει στην καλλιέργεια ποιοτικών σχέσεων και τον συγκρουσιακό προσανατολισμό, που χαρακτηρίζεται από ανοικτές συγκρούσεις, εχθρότητα, ανταγωνισμό, ενόχληση μεταξύ των μελών. Οι όροι «συνεργασία» και «ανταγωνισμός» που διέπουν τις σχέσεις μέσα σε έναν οργανισμό αποτελούν συστατικά στοιχεία της «σχολικής κουλτούρας».

Ο Ρες αναφέρει, με τη σειρά του, ότι η σχολική κουλτούρα «είναι ο συνδυασμός κάποιων εσωτερικών και κάποιων εξωτερικών στοιχείων. Η *εξωτερική διάσταση της κουλτούρας* έχει να κάνει με την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές του χώρου όπως, αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση, καθαριότητα, άνεση, το υλικό, δηλαδή, περιβάλλον. Η *εσωτερική διάσταση*, η οποία αποτελεί και τον πυρήνα, την ουσία της κουλτούρας, αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα: την αίσθηση ικανοποίησης, την υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα, τους κοινούς στόχους» (Λεπίδας, Σταυρόπουλος, & Τέντζερης, 2015).

Ο πιο κοινός τύπος σύγκρουσης που συμβαίνει σε σχολικό περιβάλλον είναι αυτός που δημιουργείται εξαιτίας διαφορετικών προσωπικών αξιών και προτεραιοτήτων (personal qualities). Άλλοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εσωτερικού τύπου συγκρούσεις ανταγωνιζόμενοι προσωπικούς στόχους και οράματα. Πολλές φορές αυτό συμβαίνει όταν αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν και να επιλέξουν τον κατάλληλο για αυτούς στόχο ή όταν πρέπει να επιλέξουν μεταξύ δυο αντικρουόμενων στόχων. Ένας εκπαιδευτικός που δυσκολεύεται να δρομολογήσει επιμέρους στόχους για το διδακτικό του έργο, θα δυσκολευτεί να εξελιχτεί και επαγγελματικά με αντίκτυπο στη γενική εικόνα της σχολικής μονάδας. Τα άτομα αυτά συνήθως αποστασιοποιούνται από τους/τις υπόλοιπους/ες και νιώθουν ότι δεν ανήκουν στην ομάδα. Η ανάπτυξη της εσωτερικής διαμάχης εμφανίζεται συνήθως όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με καινούριες προκλήσεις και καινοτομίες και δεν υπάρχει η ανάλογη υποστήριξη από το περιβάλλον και την προϊστάμενη αρχή. Πολλές φορές οι στόχοι που θέτονται από τη διεύθυνση είναι ασύμβατοι ή και άσχετοι με τις επαγγελματικές τους πιστοποιήσεις. Τότε οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις και εκδηλώνουν συμπεριφορές όπως δισταγμό, οκνηρία, στρες και άγχος (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται από το ρόλο της σχολικής ηγεσίας και το κλίμα το οποίο διαμορφώνεται σε αυτή. Ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζει έναν επιτυχημένο σχολικό ηγέτη είναι η ικανότητα διευθέτησης των διενέξεων (Everald & Morris, 1999· Hoy & Miskel, 2005). Η αποτελεσματική διαχείριση εμπλέκει την υιοθέτηση δομών και διαδικασιών που θα διασφαλίζουν τη διαχείριση συγκρούσεων με θετικό τρόπο, ώστε να μην ξαναεμφανιστεί. Ο διευθυντής/ρια ως ηγέτης της σχολικής μονάδας παίρνει αποφάσεις που έχουν άμεσο αντίκτυπο σε αυτό, επηρεάζοντας το σχολικό κλίμα και αυτό με τη σειρά του βελτιώνει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και τα μαθησιακά αποτελέσματα

(Πασιαρδή, 2001). Τέλος ο εργασιακός χώρος στα σχολεία είναι εξαιρετικά ευάλωτος σε στρεσογόνες καταστάσεις εξαιτίας του ιδιαίτερου περιβάλλοντος, της φύσης της εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί και της ποικιλομορφίας των αλληλεπιδράσεων και κατά συνέπεια συχνά δημιουργούνται διενέξεις. Η επικοινωνιακή διαχείριση αυτών των διενέξεων είναι μείζονος σημασίας για την επίτευξη εκπαιδευτικών, διοικητικών και οργανωσιακών στόχων (Balay, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : Η έρευνα

6.1. Εμπειρική διερεύνηση

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Γίνεται αναφορά στους στόχους, στα ερευνητικά ερωτήματα, στα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, στη διαδικασία συλλογής και στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, και σύγκριση αυτών με προηγούμενες αντίστοιχες έρευνες. Κατόπιν παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, οι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μια μελλοντική έρευνα καθώς και προτάσεις που προκύπτουν από αυτά.

Ερευνητική στρατηγική

Η μελέτη εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της εργασιακής και οργανωτικής ψυχολογίας με εφαρμογές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Μεθοδολογικά ακολουθεί τις αρχές της ποσοτικής έρευνας, εφαρμοσμένης στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για μία προσέγγιση βασισμένη στο πρότυπο των θετικών επιστημών και έχει σκοπό την εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Παπαναστασίου, 2000). Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής αποστασιοποιείται από το αντικείμενο που μελετά και τα αποτελέσματα είναι ανεξάρτητα από τις προσωπικές του πεποιθήσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2002).

Πιο αναλυτικά, το μοντέλο που ακολουθείται στην ποσοτική έρευνα στηρίζεται στη δημιουργία θεωρητικών πλαισίων, τα οποία στη συνέχεια δοκιμάζονται μέσω της ερευνητικής προσπάθειας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία και επομένως, τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν από απαντήσεις σε προκαθορισμένα ερωτήματα. Στην παρούσα έρευνα την ομάδα μελέτης αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων.

6.2 Γενικοί στόχοι

Η έρευνα επικεντρώθηκε στην αλληλεπίδραση ηγέτη – υφισταμένων εκπαιδευτικών. Τα σχολεία που επιλέχθηκαν χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, μικρές σχολικές μονάδες (τρεις εκπαιδευτικοί) και μεγάλες σχολικές μονάδες (τουλάχιστον οχτώ εκπαιδευτικοί).

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση του είδους του στυλ που χρησιμοποιούν για να επιλύουν τις διενέξεις οι διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ενσωμάτωση , αποφυγή, επιβολή) και της επίδρασης αυτών των στρατηγικών στην επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία, την επαγγελματική εξάντληση και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των υφισταμένων εκπαιδευτικών.

Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και οι στρατηγικές που υιοθετούνται από την εκπαιδευτική ηγεσία για τη διευθέτησή τους είναι από τα σημαντικότερα όσο αφορά την επίδραση τους τόσο στην ατομική όσο και την ομαδική επίδοση και αποτελεσματικότητα της ομάδας. Σε εμπειρικές μελέτες που έχουν γίνει, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν και αναγνώρισαν τη σημασία της ομαδικής ή συνεργατικής δράσης για τη λειτουργία του σχολείου, πολλοί όμως ανέφεραν την αδυναμία για αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων σε περιόδους συγκρούσεων λόγω της σύνθεσής τους (Msila, 2012).

Κρίνεται λοιπόν πολύ σημαντική η ανάγκη να μελετηθούν οι διαφωνίες και συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου και από οργανωτικής πλευράς αλλά και από ατομικής πλευράς που αφορά την προσωπική ανάπτυξη και ευημερία των εργαζομένων στα πλαίσια του εργασιακού τους περιβάλλοντος.

Οι μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα, στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα είναι λίγες και η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να προσδώσει ένα μικρό λιθαράκι στο περιορισμένο εκπαιδευτικό πεδίο.

6.3. Γενικές Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με τη θεωρία και τα ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών η παρούσα έρευνα διατυπώνει τις ακόλουθες υποθέσεις. Οι πρώτες υποθέσεις αφορούν τις συσχετίσεις των μεταβλητών σε ένα επίπεδο ενώ οι δεύτερες αφορούν τις αλληλεπιδράσεις διευθυντών και υφισταμένων γι' αυτό και ενδείκνυται η πολύ-επίπεδη ανάλυση.

1^α .Η χρήση συνεργατικών τρόπων διαχείρισης της σύγκρουσης τόσο από τους διευθυντές όσο και τους εκπαιδευτικούς αναμένεται να επιδρά θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό συναίσθημα και τις θετικές σχέσεις και αρνητικά στην επαγγελματική εξουθένωση και την αρνητική αλληλεπίδραση και των δύο.

1β . Η χρήση των μη συνεργατικών στρατηγικών (αποφυγή, επιβολή) αναμένεται να επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό συναίσθημα , τις θετικές σχέσεις και θετικά στην επαγγελματική εξουθένωση και την αρνητική αλληλεπίδραση και των δύο.

2^α . Η υιοθέτηση του συνεργατικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων από το διευθυντή αναμένεται να έχει θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, τις θετικές σχέσεις και το θετικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών και αρνητική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα, την αρνητική αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική εξάντληση.

2β. Οι στρατηγικές της αποφυγής και της επιβολής από το διευθυντή αναμένεται να έχουν θετική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα, την αρνητική αλληλεπίδραση και τη συναισθηματική εξάντληση και αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση , τις θετικές σχέσεις και το θετικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών.

6.4. Μεθοδολογία

6.4.1. Διαδικασία συλλογής του ερωτηματολογίου

Η μέθοδος συλλογής στοιχείων που επιλέχθηκε είναι η δομημένη-άμεση μέθοδος συλλογής των απαιτούμενων στοιχείων η οποία αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο συλλογής στοιχείων. Το κύριο πλεονέκτημα της χρησιμοποιούμενης τεχνικής αποτελεί το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι μπορούν εύκολα να απαντήσουν στις ερωτήσεις, όπως επίσης το γεγονός ότι η επεξεργασία των στοιχείων είναι εύκολη, παρέχοντας τη δυνατότητα σύγκρισης, κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

Οι ερευνητικές προσπάθειες τέτοιου είδους επιτρέπουν τη συστηματική συλλογή μεγάλης ποσότητας πληροφορήσης ποικίλων μορφών από ερωτώμενους και σχετίζονται με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου (questionnaire). Τα ερωτηματολόγια αποτελούν μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων, διότι κάθε άτομο καλείται να απαντήσει σε μια συγκεκριμένη λίστα ερωτήσεων οι οποίες βρίσκονται σε μια προκαθορισμένη σειρά.

Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα από 1 Μαΐου έως και 31 Μαΐου και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στους εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που θέλησαν να συμμετέχουν εθελοντικά, ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο σε έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε τη διαχείριση των συγκρούσεων ενώ οι υπόλοιπες την εργασιακή εμπειρία των εργαζομένων στις σχολικές μονάδες. Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε μία ενότητα που αφορούσε δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων.

6. 4.2. Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε 42 δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Πιερίας, Ημαθίας αστικών και μη αστικών περιοχών.

Πιο συγκεκριμένα από τους 42 διευθυντές οι 19 ήταν άνδρες (ποσοστό 45,2%) και οι 23 γυναίκες (ποσοστό 54,8%) ενώ από τους 177 εκπαιδευτικούς, οι 47 ήταν άνδρες (ποσοστό 26,6%) και οι 130 γυναίκες (ποσοστό 73,4%).

Πίνακας 1: Φύλο Διευθυντών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άντρας	19	45,2	45,2	45,2
Γυναίκα	23	54,8	54,8	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Φύλο Εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άντρας	47	26,6	26,6	26,6
Γυναίκα	130	73,4	73,4	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, από τους Διευθυντές 1 ήταν χήρος (2,4%), 34 έγγαμοι (81%), 5 άγαμοι (11,9%) και 2 διαζευγμένοι (4,8%), ενώ από τους εκπαιδευτικούς, οι 25 (14,1%) ήταν άγαμοι, 134 (75,7%) έγγαμοι, 14 διαζευγμένοι (7,9%) και 4 χήροι (2,3%).

Πίνακας 3: Οικογ. Κατάσταση Διευθυντών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άγαμος	5	11,9	11,9	11,9
Έγγαμος	34	81,0	81,0	92,9
Valid Διαζευγμένος	2	4,8	4,8	97,6
Χήρος	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Οικογ. Κατάσταση Εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άγαμος	25	14,1	14,1	14,1
Έγγαμος	134	75,7	75,7	89,8
Valid Διαζευγμένος	14	7,9	7,9	97,7
Χήρος	4	2,3	2,3	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Όσον αφορά στην περιοχή των σχολείων, το 59,5% ανήκε σε αστική περιοχή, το 35,7% σε αγροτική και 4,8% σε ημιαστική περιοχή.

Πίνακας 5: Περιοχή Σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αστική	25	59,5	59,5	59,5
Ημιαστική	2	4,8	4,8	64,3
Αγροτική	15	35,7	35,7	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Όσον αφορά το τύπο των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα, 24 ήταν δημοτικά σχολεία, 12 νηπιαγωγεία, 5 Λύκεια και μόνο 1 Γυμνάσιο.

Πίνακας 6: Τύπος Σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Νηπιαγωγείο	12	28,6	28,6	28,6
Δημοτικό	24	57,1	57,1	85,7
Valid Γυμνάσιο	1	2,4	2,4	88,1
Λύκειο	5	11,9	11,9	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το μέγεθος του σχολείου που εργάζονται, επιλέγοντας ανάμεσα σε μεγάλη ή μικρή σχολική μονάδα. Από τον παρακάτω πίνακα και τις απαντήσεις τους, το δείγμα φαίνεται να είναι σχεδόν μοιρασμένο, καθώς 22 σχολικές μονάδες είναι μεγάλες και 20 είναι μικρές.

Πίνακας 7: Μέγεθος Σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μεγάλη Σχολική Μονάδα	22	52,4	52,4	52,4
Valid Μικρή Σχολική Μονάδα	20	47,6	47,6	100,0
Total	42	100,0	100,0	

6. 4.3. Κλίμακες

Ακολούθως αναπτύσσονται οι κλίμακες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Κλίμακα συνοχής της ομάδας

Κλίμακα αντίληψης της συνοχής (Perceived Cohesion Scale. Bollen & Hoyle, 1990, Chin, et al, 1999). Η κλίμακα αντίληψης της συνοχής αναφέρεται στο πώς ένα άτομο εισπράττει και αντιλαμβάνεται τη συνοχή της ομάδας του. Είναι κλίμακα τύπου Likert, με επτά-βαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα», ως το «συμφωνώ απόλυτα». Αποτελείται από 6 προτάσεις και διακρίνεται σε δύο υπό-κλίμακες. Η μία υπό κλίμακα εστιάζει στην αντίληψη του «ανήκειν», ενώ η άλλη στο αίσθημα του μη «ανήκειν». Παράδειγμα πρότασης της κλίμακας είναι: «Χαίρομαι που είμαι μέλος αυτής της ομάδας».

Κλίμακα θετικών και αρνητικών σχέσεων στην εργασία

Η κλίμακα θετικών και αρνητικών σχέσεων στην εργασία, του Lopes, P.N. (2004) αποτελείται από 9 προτάσεις και διακρίνεται σε δύο υπό κλίμακες. Η μία υπό κλίμακα εστιάζει στις θετικές σχέσεις και η άλλη στις αρνητικές σχέσεις στην εργασία. Η κλίμακα είναι τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το «σπάνια» ως το «πολύ συχνά». Παράδειγμα προτάσεων που περιλαμβάνονται στην κλίμακα είναι: «Περνάω καλά με τους συναδέλφους μου», «Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους συναδέλφους μου». Ο δείκτης αξιοπιστίας είναι $\alpha = 0,88$.

Διαχείριση διαπροσωπικών συγκρούσεων

Κλίμακα Οργανωτικής Σύγκρουσης του Rahim (ROCI-II) , (Rahim, 1995) χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσει τις στρατηγικές που υιοθετούν οι ερωτώμενοι, όταν πρόκειται να διαχειριστούν προσωπικές συγκρούσεις. Η κλίμακα, είναι τύπου Likert , με πεντάβαθμη διαβάθμιση, που κυμαίνεται από το 1 « διαφωνώ απόλυτα» έως και το 5 «συμφωνώ απόλυτα». Περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις και σχεδιάστηκε για να μετρήσει τις πέντε στρατηγικές (ενσωμάτωση, συγκατάβαση, συμβιβασμό, αποφυγή, επιβολή) για τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων.

Μετά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με την ανάπτυξη και χρήση του ROCI-II ο Weider Hatfield (1988) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι « αν και η βιβλιογραφία των συγκρούσεων ιστορικά πλαισιώνεται από το πρότυπο των «πέντε στυλ» τα στοιχεία των ερευνών δείχνουν ότι τα άτομα τελικά μπορούν να επιλέξουν

μεταξύ τριών και όχι πέντε ξεχωριστών στυλ συγκρούσεων» (Rahim, Magner, 1995).

Το ROCI- II μπορεί να αξιολογήσει πως το μέλος ενός οργανισμού χειρίζεται τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (1) με τους προϊσταμένους, (2) με τους υφισταμένους και (3) με τους συναδέλφους του. Παράδειγμα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι : «Προσπαθώ να δουλεύω με τον προϊστάμενο μου, για να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα». « Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τον προϊστάμενο μου». Στην παρούσα έρευνα το ROCI- II χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσει τρεις από τις πέντε διαστάσεις διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων (ενσωμάτωση, αποφυγή, επιβολή) που χρησιμοποιούν διευθυντές και εκπαιδευτικοί για να χειριστούν συγκρούσεις με τους συναδέλφους τους. Ο δείκτης αξιοπιστίας α για τις τρεις παραμέτρους ήταν: Ενσωμάτωση = 0,60, Αποφυγή= 0,81 και Επικράτηση = 0,56.

Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με το γενικό δείκτη επαγγελματικής ικανοποίησης (Job Satisfaction Scale) των Brayfield και Rothe, (1951) εστιάζοντας στην στάση του ατόμου προς τη δουλειά του, αφού μεταφράστηκε στα ελληνικά (Kafetsios & Loumakou, 2007). Η κλίμακα είναι τύπου Likert , με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα», ως το « συμφωνώ απόλυτα». Αποτελείται από 18 προτάσεις, όμως στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι 12. Παραδείγματα προτάσεων που χρησιμοποιούνται στην κλίμακα είναι : « Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα». Η κατεύθυνση σε 4 από τις προτάσεις της κλίμακας αντιστράφηκε, προκειμένου η υψηλή βαθμολογία να δηλώνει σε όλες τις προτάσεις ικανοποίηση από την εργασία. Η κλίμακα έχει εσωτερική συνοχή $\alpha = 0,81$.

Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία

Η κλίμακα (job affect scale), (Brief, Burke, George, Robinson & Webster, 1988). Αποτελείται από 20 επίθετα τα οποία περιγράφουν τη γενική συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην εργασία του κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας (από την εβδομάδα που συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο) . Η κλίμακα είναι τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση, από το «καθόλου» έως το «πολύ». Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 17 από τα επίθετα αυτά, προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα. Τα 9 επίθετα περιγράφουν θετική συναισθηματικότητα (π.χ. placid/γαλήνιος , active/ γεμάτος ενέργεια, excited/ συνεπαρμένος), ενώ τα υπόλοιπα 8 αναφέρονται σε αρνητική

συναισθηματικότητα (π.χ. sleepy/ νυσταγμένος, hostile/ εχθρικός). Έτσι διαμορφώνονται δύο υπό κλίμακες από τις οποίες η μία περιγράφει το θετικό συναίσθημα και η άλλη το αρνητικό. Η αξιοπιστία του θετικού συναίσθηματος (positive affect) $\alpha = 0,80$, ενώ για το αρνητικό συναίσθημα (negative affect) είναι $\alpha = 0,77$.

Κλίμακα Επαγγελματικής εξουθένωσης

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1986· Αναγνωστόπουλος και Παπαδάτου,) που αποτελείται από 22 προτάσεις που μετρούν το συγκεκριμένο είδος αντίδρασης στο επαγγελματικό στρες. Η επαγγελματική εξουθένωση έχει τρεις διαστάσεις: Τη συναισθηματική εξάντληση (EE_ΣΕ), την αποπροσωποποίηση (EE_ΑΠ) και την επίτευξη (EE_ΕΠ). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη εκδοχή, αποτελούμενη από 5 προτάσεις, που αναφέρονται στη συναισθηματική εξάντληση. Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση στη διάσταση αυτή οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά (Antonίου Polychroni, & Walter 2000). Παράδειγμα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι: «Νοιώθω συναισθηματικά στραγγισμένος από την δουλειά μου», «Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά». Η κλίμακα είχε εσωτερική συνοχή $\alpha = 0.58$.

6.4.4 Ερευνητικές υποθέσεις αναλυτικά

Μηδενική υπόθεση (H₀): Η Συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής διαχείρισης των συγκρούσεων.

Εναλλακτική υπόθεση (H₁): Η Συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής διαχείρισης των συγκρούσεων.

Μηδενική υπόθεση (H₀): Οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν σχετίζονται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής διαχείρισης των συγκρούσεων.

Εναλλακτική υπόθεση (H₁): Οι διαπροσωπικές σχέσεις σχετίζονται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής διαχείρισης των συγκρούσεων.

Μηδενική υπόθεση (H₀): Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής

Μηδενική υπόθεση (H_0): Το θετικό συναίσθημα στην εργασία δεν σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Το θετικό συναίσθημα στην εργασία σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής

Μηδενική υπόθεση (H_0): Το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία δεν σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής

Μηδενική υπόθεση (H_0): Η επαγγελματική εξουθένωση δεν σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο : Αποτελέσματα

7.1 Μέτρηση αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Στο παρόν κεφάλαιο ελέγχεται η εσωτερική συνοχή κάθε παράγοντα, με τη χρήση του δείκτη α του Cronbach's . Η τιμή του δείκτη κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1 (τιμές μεγαλύτερες του 0,5 είναι απαραίτητες), ενώ αν ο δείκτης είναι πάνω από 0,7 αυτό σημαίνει ότι έχουμε υψηλού βαθμού αξιοπιστία για τον ελεγχόμενο παράγοντα.

- $< 0,6$ η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- $0,6$ το ελάχιστο αποδεκτό όριο (μη αποδεκτό για κλίμακες με πολλά items (προτάσεις)
- $0,6 > 0,7$ επαρκές, αλλά όχι καλό
- $0,7 > 0,8$ καλύτερο και $> 0,95$ πολύ υψηλή αξιοπιστία (μάλλον σπάνιο)

Εκπαιδευτικοί

Η εσωτερική συνοχή κάθε κλίμακας θεωρείται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείκτη Cronbach's Alpha, αξιόπιστη αφού κάθε παράγοντας που εξετάστηκε έχει τιμή δείκτη άνω του 0,6, με εξαίρεση το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία. Ιδιαίτερα οι κλίμακες «επαγγελματική ικανοποίηση» και «στυλ επιβολής» έχουν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, όπως παρατηρείται (άνω του 0,8). Αυτές οι υψηλές τιμές του δείκτη δείχνουν υψηλή αξιοπιστία, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, της υπό - κλίμακας (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Τα αποτελέσματα του δείκτη Cronbach's Alpha (εκπαιδευτικοί)

		Cronbach's Alpha	N of Items
1	Συνεργατικό στυλ	0,756	17
2	Στυλ αποφυγής	0,757	6
3	Στυλ επιβολής	0,854	5
4	Συναισθηματική νοημοσύνη	0,726	6
5	Διαπροσωπικές σχέσεις	0,756	9
6	Επαγγελματική ικανοποίηση	0,821	12
7	Θετικό συναίσθημα	0,625	9
8	Αρνητικό συναίσθημα	0,589	8
9	Επαγγελματική Εξουθένωση	0,632	5

Διευθυντές

Η εσωτερική συνοχή κάθε παράγοντα θεωρείται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείκτη Cronbach's Alpha, λιγότερο αξιόπιστη, σε σύγκριση με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών. Όμως, η συναισθηματική νοημοσύνη (0,960) έχει πολύ υψηλό δείκτη και άρα χαρακτηρίζεται ως η πιο αξιόπιστη και έγκυρη κλίμακα. Όσον αφορά τις υπόλοιπες κλίμακες, έχουν ικανοποιητικούς δείκτες, με χαμηλότερο τις «διαπροσωπικές σχέσεις» (0,450). Άρα, και για τους διευθυντές, οι δείκτες αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικοί (πίνακας 9).

Πίνακας 9: Τα αποτελέσματα του δείκτη Cronbach's Alpha (Διευθυντές)

	Κλίμακες	Cronbach's Alpha	NoItems
1	Συνεργατικό στυλ	0,719	17
2	Στυλ αποφυγής	0,551	6
3	Στυλ επιβολής	0,544	5
4	Συναισθηματική νοημοσύνη	0,960	6
5	Διαπροσωπικές σχέσεις	0,450	9
6	Επαγγελματική ικανοποίηση	0,506	12
7	Θετικό συναίσθημα στην εργασία	0,779	9
8	Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία	0,785	8
9	Επαγγελματική εξουθένωση	0,699	5

7.2 Προτιμητέο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

Εξετάζοντας τους εκπαιδευτικούς (N=177) , προτιμητέο στυλ, διαπιστώθηκε ότι είναι το «συνεργατικό στυλ» διαχείρισης των συγκρούσεων με αποτέλεσμα (M.O = 3,51), στη συνέχεια ακολουθεί το «στυλ αποφυγής» (M.O=3,13) και ακολουθεί το «στυλ επιβολής» με (MO=2,47) (Πίνακας, 10).

Πίνακας 10: Στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί

	Mean	Std. Deviation	N
Συνεργατικό στυλ	3,5137	,44520	177
Στυλ αποφυγής	3,1318	,81526	177
Στυλ επιβολής	2,4734	,60998	177
Συναισθηματική νοημοσύνη	5,9322	,96830	177
Διαπροσωπικές σχέσεις	4,1073	,58290	177
Επαγγελματική ικανοποίηση	3,8418	,40564	177
Θετικό συναίσθημα στην εργασία	3,5518	,63430	177
Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία	1,3997	,40549	177
Επαγγελματική εξουθένωση	2,4102	,82937	177

Εξετάζοντας ανάλογα τις προτιμήσεις των διευθυντών (N= 42) το πρώτο κατά σειρά προτίμησης διαχείρισης των συγκρούσεων είναι το «συνεργατικό στυλ», (MO=3,49) ακολουθεί το «στυλ αποφυγής» (M.O= 2,86) και έπεται στη συνέχεια το «στυλ επιβολής» με (M.O= 2,43). (Πίνακας, 11).

Πίνακας 11: Στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που προτιμούν οι διευθυντές

	N	Mean	Std. Deviation
Συνεργατικό στυλ	42	3,4919	,37461
Στυλ αποφυγής	42	2,8690	,75217
Στυλ επιβολής	42	2,4333	,67847
Συναισθηματική νοημοσύνη	42	6,4246	,70056
Διαπροσωπικές σχέσεις	42	4,3571	,47619
Επαγγελματική ικανοποίηση	42	4,0456	,42975
Θετικό συναίσθημα στην εργασία	42	3,8069	,55856
Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία	42	1,2887	,38896
Επαγγελματική εξουθένωση	42	2,3476	,96075
Valid N (listwise)	42		

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των διευθυντών με αυτές των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μεγαλύτερο Μ.Ο στις απαντήσεις που αφορούσαν το «συνεργατικό στυλ» διαχείρισης των συγκρούσεων (Μ.Ο= 3,51) σε σχέση με τις απαντήσεις των διευθυντών (Μ.Ο= 3,49) με μικρή όμως διαφορά. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μεγαλύτερο Μ.Ο στις ερωτήσεις που αφορούσαν το «στυλ αποφυγής» (Μ.Ο=3,13) σε σχέση με τις απαντήσεις των διευθυντών (Μ.Ο=2,86) με πολύ σημαντική διαφορά. Και όσο αφορά το στυλ «επιβολής» και εδώ οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μεγαλύτερο (Μ.Ο= 2,47) σε σχέση με τους διευθυντές (Μ.Ο= 2,43) με μικρή όμως διαφορά.(Πίνακας, 12).

Πίνακας 12: Σύγκριση των Μ.Ο διευθυντών και εκπαιδευτικών όσο αφορά το προτιμητέο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

Στυλ διαχείρισης		N	Mean	Std Deviation
Συνεργατικό στυλ	Εκπαιδευτικοί	177	3,5137	,44520
	Διευθυντές	42	3,4919	,37461
Στυλ αποφυγής	Εκπαιδευτικοί	177	3,1318	,81526
	Διευθυντές	42	2,8690	,75217
Στυλ επιβολής	Εκπαιδευτικοί	177	2,4734	,60998
	Διευθυντές	42	2,4333	,67847

7.3. Μονοεπίπεδη Ανάλυση

7.3.1. Ανάλυση συσχέτισης

Η μονοεπίπεδη ανάλυση αφορά στην ανάλυση των δεδομένων των διευθυντών και εκπαιδευτικών χωριστά, ως δύο ομάδες, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στην εργασιακή εμπειρία της κάθε ομάδας.

Χρησιμοποιείται το στατιστικό πακέτο SPSS21 και πραγματοποιούνται αναλύσεις συσχέτισης Pearson για να ελεγχθούν οι αναμενόμενες συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών-στυλ διαχείρισης συγκρούσεων (συνεργατική, αποφυγή, επιβολή) με την συναισθηματική νοημοσύνη, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, και την επαγγελματική εξουθένωση.

Οι τιμές των δεικτών συσχέτισης παίρνουν τιμές από -1 μέχρι 1

- Στην τιμή -1 υπάρχει τέλεια αρνητική συσχέτιση, δηλαδή όταν αυξάνεται μια μεταβλητή, παρουσιάζει μείωση η άλλη.
- Στην τιμή +1 υφίσταται τέλεια θετική συσχέτιση, δηλαδή όταν αυξάνεται μια μεταβλητή, παρουσιάζει αύξηση και η άλλη.
- Στην τιμή 0 δεν υπάρχει συσχέτιση.
- Ενδιάμεσες τιμές δείχνουν συσχετίσεις, οι οποίες δεν είναι τέλειες.

Στους πίνακες που παρατίθενται στη συνέχεια, παρατίθενται οι συσχετίσεις τους (Πίνακες 15 και 16). Στον πίνακα των συσχετίσεων, στην πρώτη σειρά δίνεται ο δείκτης Pearson, στη δεύτερη το p (sig.) και στην τρίτη ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ο Pearson είναι ο συντελεστής συσχέτισης, ένα αριθμητικό μέτρο ή δείκτης του μεγέθους της συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών.

Αν ο δείκτης είναι μικρότερος του ± 0.30 , δεν υπάρχει συσχέτιση

Αν ο δείκτης κυμαίνεται μεταξύ $\pm 0.30 - 0.49$, υπάρχει μικρή συσχέτιση

Αν ο δείκτης κυμαίνεται μεταξύ $\pm 0.50 - 0.69$, υπάρχει μέτρια συσχέτιση

Αν ο δείκτης κυμαίνεται μεταξύ $\pm 0.70 - 0.79$, υπάρχει υψηλή συσχέτιση

Αν ο δείκτης κυμαίνεται μεταξύ $\pm 0.80 - 0.99$, υπάρχει πολύ υψηλή συσχέτιση

Εκπαιδευτικοί

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων (Πίνακας, 15) φαίνεται ότι η διαχείριση συγκρούσεων με το συνεργατικό στυλ παρουσίασε σημαντικές στατιστικές συσχετίσεις με όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές. Συγκεκριμένα είχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ($r = .347, p < .01$) την επαγγελματική ικανοποίηση ($r = .764, p < .05$), το θετικό συναίσθημα στην εργασία ($r = .621, p < .01$) και τις διαπροσωπικές σχέσεις ($r = .523, p < .01$). Δεν παρουσίασε σημαντικές συσχετίσεις με τις άλλες δύο μεταβλητές (αρνητικό συναίσθημα και επαγγελματική εξουθένωση).

Η ανάλυση έδειξε ότι το στυλ αποφυγής, είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με τις διαπροσωπικές σχέσεις ($r = .013, p < .05$) και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση ($r = -.085, p < .05$). Τέλος, παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση ($r = .119, p < .01$), ενώ με τις υπόλοιπες μεταβλητές, δεν παρουσίασε σημαντικές συσχετίσεις.

Το στυλ επιβολής, όπως αναμένονταν, είχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία ($r = .444, p < .01$), χαμηλή αρνητική συσχέτιση με το θετικό συναίσθημα στην εργασία ($r = -.113, p < .05$), ενώ δεν φαίνεται να επηρεάζει τις υπόλοιπες υπό μελέτη μεταβλητές.

Διευθυντές

Από τις απαντήσεις των Διευθυντών και τον έλεγχο των συσχετίσεων (Πίνακας 16) φαίνεται ότι η διαχείριση συγκρούσεων με το συνεργατικό στυλ παρουσίασε θετικές στατιστικές συσχετίσεις με την επαγγελματική ικανοποίηση ($r = .590, p < .05$), το θετικό συναίσθημα στην εργασία ($r = .445, p < .05$) και τις διαπροσωπικές σχέσεις ($r = .343, p < .05$). Δεν παρουσίασε σημαντικές συσχετίσεις με υπόλοιπες υπό μελέτη μεταβλητές.

Όσον αφορά το στυλ αποφυγής και το στυλ επιβολής, δεν είχαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με καμία από τις μεταβλητές της μελέτης στους διευθυντές.

Πίνακας 15: Συσχετίσεις των δεδομένων των Εκπαιδευτικών

		Συνεργατικό στυλ	Στυλ αποφυγής	Στυλ επιβολής	Συναισθηματική νοημοσύνη	Διαπροσωπικές σχέσεις	Επαγγελματική ικανοποίηση	Θετικό συναίσθημα στην εργασία	Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία	Επαγγελματική εξουθένωση
Στυλ αποφυγής	Pearson	,465**	1							
	Sig. (2-tailed)	,000								
	N	177	177							
Στυλ επιβολής	Pearson	,312**	,317**	1						
	Sig. (2-tailed)	,000	,000							
	N	177	177	177						
Συναισθηματική νοημοσύνη	Pearson	,347**	,029	-,018	1					
	Sig. (2-tailed)	,000	,702	,811						
	N	177	177	177	177					
Διαπροσωπικές σχέσεις	Pearson	,523**	,013*	-,133	,691**	1				
	Sig. (2-tailed)	,003	,019	,077	,000					
	N	177	177	177	177	177				
Επαγγελματική ικανοποίηση	Pearson	,764*	-,085*	-,131	,326**	,311**	1			
	Sig. (2-tailed)	,002	,058	,082	,000	,000				
	N	177	177	177	177	177	177			
Θετικό συναίσθημα στην εργασία	Pearson	,621**	-,137	-,113*	,249**	,261**	,507**	1		
	Sig. (2-tailed)	,001	,069	,006	,001	,000	,000			
	N	177	177	177	177	177	177	177		
Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία	Pearson	-,011	-,005	,444**	-,159*	-,160*	-,352**	-,427**	1	
	Sig. (2-tailed)	,889	,948	,000	,034	,033	,000	,000		
	N	177	177	177	177	177	177	177	177	
Επαγγελματική εξουθένωση	Pearson	-,125	,119**	,074	-,104	-,176*	-,211**	-,209**	,221**	1
	Sig. (2-tailed)	,205	,001	,328	,168	,019	,005	,005	,003	
	N	177	177	177	177	177	177	177	177	177

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

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

Πίνακας 16: Συσχετίσεις των δεδομένων των Διευθυντών

		Συνεργατικό στυλ	Στυλ αποφυγής	Στυλ επιβολής	Συναισθηματική νοημοσύνη	Διαπροσωπικές σχέσεις	Επαγγελματική ικανοποίηση	Θετικό συναίσθημα στην εργασία	Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία	Επαγγελματική εξουθένωση
Στυλ αποφυγής	Pearson	,306*	1							
	Sig. (2-tailed)	,049								
	N	42	42							
Στυλ επιβολής	Pearson	,068	,477**	1						
	Sig. (2-tailed)	,669	,001							
	N	42	42	42						
Συναισθηματική νοημοσύνη	Pearson	,200	-,121	-,051	1					
	Sig. (2-tailed)	,205	,446	,748						
	N	42	42	42	42					
Διαπροσωπικές σχέσεις	Pearson	,343*	-,023	-,088	,737**	1				
	Sig. (2-tailed)	,026	,887	,579	,000					
	N	42	42	42	42	42				
Επαγγελματική ικανοποίηση	Pearson	,590*	-,169	-,109	,364*	,278	1			
	Sig. (2-tailed)	,069	,286	,494	,018	,074				
	N	42	42	42	42	42	42			
Θετικό συναίσθημα στην εργασία	Pearson	,445*	-,101	,060	,394**	,175	,432**	1		
	Sig. (2-tailed)	,075	,523	,704	,010	,267	,004			
	N	42	42	42	42	42	42	42		
Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία	Pearson	-,079	,228	,127	-,571**	-,365*	-,268	-,434**	1	
	Sig. (2-tailed)	,620	,147	,424	,000	,017	,087	,004		
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	
Επαγγελματική εξουθένωση	Pearson	-,031	,242	,299	-,325*	-,242	-,433**	-,476**	,588**	1
	Sig. (2-tailed)	,846	,122	,054	,036	,122	,004	,001	,000	
	N	42	42	42	42	42	42	42	42	42

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

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

7.4 . Πολλαπλή παλινδρόμηση

Στη συνέχεια εξετάζεται η ιδιαίτερη επίδραση, που έχει η καθεμία από τις τρεις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων στις προαναφερόμενες μεταβλητές με τη χρήση πολλαπλής παλινδρόμησης.

Σε αυτό το μέρος της εργασίας επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μιας εξαρτημένης μεταβλητής με μια ή περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάλυση παλινδρόμησης. Η ανάλυση της παλινδρόμησης είναι πολύτιμη διότι εξετάζει την επίδραση της μεταβολής μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών πάνω στην εξαρτημένη. Δηλαδή καταγράφει τη σημαντικότητα ή μη των συντελεστών παλινδρόμησης.

Σε περίπτωση που γίνεται έλεγχος της εξαρτημένης μεταβλητής με μια ανεξάρτητη αυτό ορίζεται ως απλή γραμμική παλινδρόμηση. Τότε εκτιμάται η εξής μορφή συνάρτησης: $Y_i = C_0 + b_1 * B_i + U_i$.

Στο κεφάλαιο αυτό μελετώνται σε βάθος οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας. Για αυτές τις υποθέσεις πραγματοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρόμηση αναλύοντας τη σχέση-επίδραση των τριών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων στις υπόλοιπες μεταβλητές.

Όταν υπάρχει πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, ανάλυση η οποία επιλέγεται και υλοποιείται στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να γίνει ορθή επεξεργασία των δεδομένων εκτιμάται μια γενική μορφή συνάρτησης:

$$Y = C_0 + b_1 * A + b_2 * B + b_3 * C + U_i$$

Όπου Y: Ο μέσος όρος κάθε εξαρτημένης μεταβλητής (Συναισθηματική νοημοσύνη, Διαπροσωπικές σχέσεις Επαγγελματική ικανοποίηση, Θετικό συναίσθημα στην εργασία , Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και Επαγγελματική εξουθένωση)

C₀: Σταθερός όρος (Constant)

b_i: Ο συντελεστής παλινδρόμησης της ανεξάρτητης μεταβλητής

A, B, C: Ο μέσος όρος της κάθε στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων (συνεργατικό στυλ, στυλ αποφυγής και στυλ επιβολής αντίστοιχα) (ανεξάρτητη μεταβλητή)

U_i: Διαταρακτικός όρος της συνάρτησης ή σφάλμα παλινδρόμησης

Ορίζεται, λοιπόν, το εκάστοτε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων ως ανεξάρτητη και ερευνάται πόσο επηρεάζουν οι ανεξάρτητες μεταβλητές τη συμπεριφορά της εξαρτημένης, δηλαδή της εκάστοτε κλίμακας μεταβλητών.

Συνοπτικά αναφέρονται οι ερευνητικές υποθέσεις:

Μηδενική υπόθεση (H_0): Η Συναισθηματική νοημοσύνη, οι Διαπροσωπικές σχέσεις, η Επαγγελματική ικανοποίηση, το Θετικό συναίσθημα στην εργασία, το Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και η Επαγγελματική εξουθένωση δεν σχετίζονται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Η Συναισθηματική νοημοσύνη, οι Διαπροσωπικές σχέσεις, η Επαγγελματική ικανοποίηση, το Θετικό συναίσθημα στην εργασία, το Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και η Επαγγελματική εξουθένωση σχετίζονται με το συνεργατικό στυλ/στυλ αποφυγής/στυλ επιβολής.

Εκπαιδευτικοί

Ο πίνακας 17 (Model Summary) περιέχει το R, το οποίο είναι ο δείκτης συσχέτισης ανάμεσα σε δύο μεταβλητές. Οι τιμές που λαμβάνει είναι από -1 μέχρι +1. Κατά συνέπεια επειδή η τιμή του $R=0,392$, σημαίνει ότι υπάρχει ικανοποιητική γραμμικότητα του προτύπου.

Η τιμή του R square (R^2), που βρίσκεται στον ίδιο πίνακα, ορίζεται ως συντελεστής προσδιορισμού. Ο συντελεστής παίρνει τιμή από 0 έως 1. Όταν είναι πάνω από 0,7 δείχνει την καταλληλότητα του υποδείγματος, δηλαδή η ανεξάρτητη μεταβλητή εξηγεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τη μεταβλητότητα (συμπεριφορά) της εξαρτημένης μεταβλητής. Στην παρούσα έρευνα $R^2=0,153$, δηλαδή οι ανεξάρτητες μεταβλητές δεν εξηγούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τη μεταβλητότητα (συμπεριφορά) της εξαρτημένης μεταβλητής. Συγκεκριμένα σε ποσοστό 15,3%. Το υπόλοιπο 84,7% βρίσκεται στο διαταρακτικό όρο U_1 (αναφέρεται στη γενική μορφή συνάρτησης στην αρχή της ενότητας) και είναι μη μετρήσιμοι παράγοντες. Επιπλέον, στο U_1 περιέχονται τα δημογραφικά και γενικά στοιχεία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου.

Επιπρόσθετα, ο πίνακας 17, περιέχει το Adjusted R Square, που εξηγεί ποσοστιαία πόσο η ανεξάρτητη μεταβλητή επηρεάζει τη μεταβολή της εξαρτημένης. Στο πρότυπο που διερευνάται έχει τιμή 0,139, δηλαδή οι ανεξάρτητες μεταβλητές ευθύνονται κατά 13,9% για τη συμπεριφορά της εξαρτημένης (Συναισθηματική Νοημοσύνη).

Εστιάζοντας στον πίνακα 18 (ANOVA), όταν η τιμή $\text{Sig.}<0,05$ ($p\text{-value}=0,000$), τότε υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εξαρτημένη και τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Κατά συνέπεια, επειδή η τιμή του $\text{Sig. } 0<0,05$, η

παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά της εξαρτημένης μεταβλητής.

Πίνακας 17: Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,392 ^a	,153	,139	,89868

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Πίνακας 18: ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	25,302	3	8,434	10,443	,000 ^b
Residual	139,718	173	,808		
Total	165,020	176			

a. Dependent Variable: Συναισθηματική νοημοσύνη

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Ο πίνακας 19 (Coefficients) περιέχει μεταξύ άλλων τη στήλη B, η οποία είναι ο συντελεστής παλινδρόμησης κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής, που δείχνει την κλίση της γραμμής παλινδρόμησης. Ως εκ τούτου η εξίσωση στην εκτιμημένη της μορφή είναι:

$$\hat{Y}_i = 3,481 + 0,976 * A + (-0,171) * B + (-0,178) * C$$

Ερμηνεύοντας τους συντελεστές παλινδρόμησης της παραπάνω εξίσωσης, επισημαίνονται τα ακόλουθα:

Σε περίπτωση μεταβολής κατά μια (1) ποσοστιαία μονάδα της μεταβλητής A, η συναισθηματική νοημοσύνη θα αυξηθεί κατά 97,6%.

Σε περίπτωση μεταβολής κατά μια (1) ποσοστιαία μονάδα της μεταβλητής B, η συναισθηματική νοημοσύνη θα μειωθεί κατά 17,1%.

Σε περίπτωση μεταβολής κατά μια (1) ποσοστιαία μονάδα της μεταβλητής C, η συναισθηματική νοημοσύνη θα μειωθεί κατά 17,8%.

Ο πίνακας 19 περιέχει επιπλέον, την τιμή του Beta που εξηγεί πόσο επηρεάζει η κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή το πρότυπο που ερευνάται. Παρατηρώντας τις τιμές Beta

γίνεται αντιληπτό ότι, η μεταβλητή που επηρεάζει περισσότερο την εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή τη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι η A (τιμή 0,449), ακολουθεί η B (τιμή -0,144) και έπειτα η C (τιμή -0,112).

Οι τιμές της στήλης t, που περιέχεται στον πίνακα 19, δείχνουν τη στατιστική σημαντικότητα ή μη των ανεξάρτητων μεταβλητών και του σταθερού όρου επί του προτύπου που ελέγχεται. Ομοίως με την τιμή της t, η τιμή significance δείχνει τη σημαντικότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής. Στη στήλη Sig εάν η τιμή $Sig \geq 0,05$ τότε γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση. Δηλαδή, δεν είναι σημαντική η μεταβλητή, είναι αμελητέα η επίδραση της. Εάν $Sig < 0,05$ τότε γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση. Δηλαδή δείχνει σημαντικότητα η μεταβλητή.

Υπενθυμίζεται ότι οι έλεγχοι γίνονται στο 5% του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας. Η μεταβλητή A με $t=5,567$ και $Sig=0,000$ είναι στατιστικά σημαντική και είναι η σημαντικότερη ανεξάρτητη μεταβλητές που επηρεάζει τη συμπεριφορά της εξαρτημένης.

Πίνακας 19: Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3,481	,551		6,320	,000
1 Συνεργατικό στυλ	,976	,175	,449	5,567	,000
Στυλ αποφυγής	-,171	,096	-,144	-1,784	,076
Στυλ επιβολής	-,178	,119	-,112	-1,494	,137

a. Dependent Variable: Συναισθηματική νοημοσύνη

Τα ίδια αποτελέσματα εξήχθησαν και όταν τέθηκαν ως εξαρτημένη μεταβλητή οι διαπροσωπικές σχέσεις. Δηλαδή, η τιμή του $R=0,314$ δείχνει ότι υπάρχει ικανοποιητική γραμμικότητα του προτύπου (Πίνακας 20), η τιμή $Sig.<0,05$ (p -value=0,000), άρα υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εξαρτημένη και τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Πίνακας 21) και η μεταβλητή A με $t=3,860$ και $Sig=0,000$ είναι στατιστικά σημαντική και είναι η σημαντικότερη ανεξάρτητη μεταβλητή που επηρεάζει τη συμπεριφορά της εξαρτημένης (Πίνακας 22).

Πίνακας 20: Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,314 ^a	,099	,083	,55815

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Πίνακας 21: ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5,904	3	1,968	6,317	,000 ^b
	Residual	53,896	173	,312		
	Total	59,800	176			

a. Dependent Variable: Διαπροσωπικές σχέσεις

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Πίνακας 22: Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,285	,342		9,603	,000
	Συνεργατικό στυλ	,420	,109	,321	3,860	,000
	Στυλ αποφυγής	-,050	,060	-,069	-,831	,407
	Στυλ επιβολής	-,202	,074	-,211	-2,722	,007

a. Dependent Variable: Διαπροσωπικές σχέσεις

Ομοίως, και όταν τέθηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή η επαγγελματική ικανοποίηση. Δηλαδή, η τιμή του $R=0,292$ δείχνει ότι υπάρχει ικανοποιητική γραμμικότητα του προτύπου (Πίνακας 23), η τιμή $Sig.<0,05$ ($p\text{-value}=0,001$), άρα υφίσταται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εξαρτημένη και τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Πίνακας 24) και η μεταβλητή A με $t=3,535$ και $Sig=0,001$ είναι στατιστικά σημαντική και είναι η σημαντικότερη ανεξάρτητη μεταβλητή που επηρεάζει τη συμπεριφορά της εξαρτημένης (Πίνακας 25).

Πίνακας 23: Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,292 ^a	,085	,070	,39128

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Πίνακας 24: ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,473	3	,824	5,385	,001 ^b
	Residual	26,486	173	,153		
	Total	28,960	176			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική ικανοποίηση

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Πίνακας 25: Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,437	,240		14,332	,000
	Συνεργατικό στυλ	,270	,076	,296	3,535	,001
	Στυλ αποφυγής	-,084	,042	-,169	-2,018	,045
	Στυλ επιβολής	-,113	,052	-,170	-2,171	,031

a. Dependent Variable: Επαγγελματική ικανοποίηση

Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και η επαγγελματική εξουθένωση δεν συνεισφέρει ούτε θετικά ούτε αρνητικά στην ερμηνεία των ανεξάρτητων μεταβλητών, καθώς από τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης καμία μεταβλητή δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα (οι αντίστοιχοι πίνακες παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας).

Διευθυντές

Η ίδια διαδικασία της πολλαπλής παλινδρόμησης ακολουθήθηκε και στις απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και η επαγγελματική εξουθένωση δεν συνεισφέρουν ούτε θετικά ούτε αρνητικά στην ερμηνεία των ανεξάρτητων μεταβλητών, καθώς από τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης καμία μεταβλητή δεν έδειξε στατιστική σημαντικότητα (οι αντίστοιχοι πίνακες παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας). Συμπερασματικά, λοιπόν, για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματος, κανένα από τα τρία στυλ διαχείρισης συγκρούσεων δεν σχετίζεται σημαντικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές του ερευνητικού μοντέλου.

7.5 Πολύ-επίπεδη ανάλυση

Η πολυεπίπεδη ανάλυση αφορούσε τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, που υιοθετούνται από τους Διευθυντές με την επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα των δύο υποομάδων τοποθετήθηκαν σε ένα ενιαίο μοντέλο. Αυτή η τοποθέτηση συνιστά την ονομαζόμενη εγκολπωμένη δομή δεδομένων (nested data structure) με τους εκπαιδευτικούς να εγκολπώνονται στους διευθυντές. Αυτού του είδους δεδομένα απαιτούν τη χρήση πολύ-επίπεδης ανάλυσης (multilevel random coefficient modeling, MRCM) (Nezlek, 2001).

Επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο ρόλος των στρατηγικών που οι διευθυντές επιλέγουν για να διαχειριστούν συγκρούσεις, στο σχολείο στις εργασιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Έτσι, εξετάστηκε η απευθείας επίδραση των τριών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων του διευθυντή στις εξαρτημένες μεταβλητές των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα δίνονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 26 : Η επίδραση των τριών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων του διευθυντή στις εξαρτημένες μεταβλητές των εκπαιδευτικών

		Συνεργατικό στυλ	Στυλ αποφυγής	Στυλ επιβολής
Επαγγελματική ικανοποίηση	Coef.	0,015	0,046	0,054
	P-value	0,841	0,440	0,334
Θετικό Συναίσθημα στην εργασία	Coef.	0,099	-0,152	0,116
	P-value	0,358	0,055	0,181
Αρνητικό Συναίσθημα στην εργασία	Coef.	-0,145	0,016	-0,055
	P-value	0,024	0,735	0,107
Επαγγελματική εξουθένωση	Coef.	-0,041	-0,051	0,106
	P-value	0,718	0,627	0,292

Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, η υιοθέτηση του **συνεργατικού στυλ** από τον διευθυντή, ως στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης, είχε αρνητική επίδραση στο αρνητικό συναίσθημα (coef.: -0,145, $p < 0,05$) και καμία άλλη στατιστικά σημαντική επίδραση (ούτε θετική ούτε αρνητική) στις υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές.

Όσον αφορά στο **στυλ αποφυγής**, η υιοθέτησή του από τον διευθυντή ως στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης, είχε οριακά σημαντική αρνητική επίδραση στο θετικό συναίσθημα (coef.: -0,152, $p < 0,05$) και καμία άλλη στατιστικά σημαντική επίδραση (ούτε θετική ούτε αρνητική) στις υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές.

Τέλος, παρατηρείται ότι το **στυλ επιβολής** του διευθυντή δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές των εκπαιδευτικών.

7.6. Επισκόπηση των αποτελεσμάτων

7.6.1. Αποτελέσματα μονό-επίπεδης ανάλυσης

Η βιβλιογραφία της οργανωτικής σύγκρουσης για χρόνια είχε εστιάσει στις συγκρούσεις που προκύπτουν στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο, αγνοώντας τις συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα. Ενώ έρευνες αποκάλυψαν, ότι οι συγκρούσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων είναι παρούσες μέσα σε μια σχολική μονάδα αναγνωρίστηκε επιπλέον η συμβολή της ποιότητας της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης στη δυναμική του οργανισμού αλλά και στις εργασιακές εμπειρίες των εργαζομένων.

Σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση της ηγεσίας, η οποία λαμβάνει υπόψη τον ηγέτη, τους υφισταμένους, το συγκείμενο και τα επίπεδα της δυναμικής αλληλεπίδρασης όλων των παραπάνω στη συγκεκριμένη έρευνα εστιάσαμε αρχικά στις τρεις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων (ενσωμάτωση, αποφυγή, επιβολή) που υιοθετούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές και τη σχέση που έχουν αυτές οι στρατηγικές με τις εργασιακές τους εμπειρίες και τους δείκτες υποκειμενικής ευεξίας και στις δύο ομάδες. Αρχικά αναλύσαμε το προτιμητέο στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους εκπαιδευτικούς.

Όσο αφορά το προτιμητέο στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές των σχολείων φαίνεται να προτιμούν το «συνεργατικό στυλ», στη συνέχεια ακολουθεί το «στυλ αποφυγής» και τελευταίο έπεται το «στυλ επιβολής».

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με άλλες ερευνητικές μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο συνεργατικά στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων (Salleh & Adulpakdee, 2012) και (Somech, 2008· Tjosvold, 2008). Άλλωστε είναι τέτοια η φύση του επαγγέλματος τους που στηρίζεται αποκλειστικά και ουσιαστικά στην αλληλεπίδραση. Τα μέλη μιας ομάδας καλό είναι να δίνουν έμφαση στην ανοιχτή επικοινωνία, τη συνεργασία, στην από κοινού λήψη αποφάσεων και στην αναγνώριση ότι η επιτυχία του ενός συντελεί στην επιτυχία όλων των υπολοίπων μελών της ομάδας. Και αντίστοιχα η επιτυχία της ομάδας έχει αντίκτυπο σε όλα τα μέλη της. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η σύγκρουση

που προκύπτει αντιμετωπίζεται ως ένα κοινό «πρόβλημα» που χρήζει κοινής λύσης αποδεκτής από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Somech, 2008).

Όσο αφορά τους διευθυντές των σχολείων πρωταρχικά χρησιμοποιούν συνεργατικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, στη συνέχεια το «στυλ αποφυγής» και έπειτα το « στυλ επιβολής». Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν εν μέρει παλαιότερες έρευνες σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων που προτιμούν οι διευθυντές. Συγκεκριμένα, έρευνες του Wanasiri (1996) σε επαγγελματικά σχολεία και του Tankersley (1991 οπ. αναφ. από Balay, 2006) σε δημοτικά σχολεία αναφέρουν ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν περισσότερο συμβιβαστικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων παρά αποφυγής και επιβολής.

Οι διευθυντές κατά κάποιο τρόπο δηλώνουν ότι η συνεργατική προσέγγιση αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους τους. Η αλληλεπίδραση αυτή παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην ομαδική εργασία και στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας συμβάλλοντας συγχρόνως στη δέσμευση του εργαζομένου στον οργανισμό.

Στην παρούσα έρευνα οι διευθυντές φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της ανοιχτής συνεργατικής διαχείρισης της σύγκρουσης , δίνοντας έμφαση στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο είτε για την ενίσχυση της ποιότητας του παραγόμενου έργου είτε ορμώμενοι από μία πιθανή και ενδεχόμενη απώλεια του προσωπικού και κοινωνικού τους status. Ενδεχομένως οι διευθυντές του δείγματος επιλέγουν διαδικασίες ενσωμάτωσης καθώς διαθέτουν κύρος, ισχύ και αυτοπεποίθηση να διαχειριστούν συνεργατικά τις συγκρούσεις που προκύπτουν μέσα στη σχολική μονάδα.

Παρόλο που οι (Hoy & Sweetland, 2001) υποστηρίζουν ότι σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό οι διευθυντές είναι πιο πιθανόν να επιλέξουν «την αποφυγή» ως στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης παρά την παρέμβαση , λόγω του ότι είναι βολικότερο να «κρυφτούν» πίσω από κανόνες , υπακούοντας στην ανώτερη αρχή και ικανοποιώντας τις απαιτήσεις αυτής (Saiti, 2014) δεν βλέπουμε να ισχύει κάτι τέτοιο στην παρούσα έρευνα.

Αντίστοιχα και σε ανάλογη έρευνα (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011) αναφέρει ότι παρόλο που οι διευθυντές συμφωνούσαν ότι η στρατηγική του συμβιβασμού ήταν αποτελεσματικότερη θεωρούσαν επίσης ως δεύτερη αποτελεσματικότερη στρατηγική την επιλογή της αποφυγής και στη συνέχεια την στρατηγική της επιβολής.

Οι επιλογές αυτές των διευθυντών του δείγματος συμβαδίζουν με τις ιδέες που διατύπωσε η

πρόδρομος των ανθρωπίνων σχέσεων Marry Follet η οποία μέσα από τα έργα της πρότεινε ως ιδανική λύση τη μέθοδο της συνεργασίας για την εύρεση συμβιβαστικών λύσεων Monta & Chamon,(2006 , οπ. αναφ. από Τέκος και Ιορδανίδης 2011). Βέβαια η σύγχρονη θεωρία διοίκησης αντικατέστησε την απλοϊκή προσέγγιση του ενός τρόπου διαχείρισης και δεν θεωρεί πάντα το συνεργατικό μοντέλο κατάλληλο (Fry & Thomas, 1996) .Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφοροποιημένα ανάλογα με τις συνθήκες που υπάρχουν κάθε φορά.

Επιπλέον σύμφωνα με τον Lukasavich (1994) οι διευθυντές πρέπει να λειτουργούν ως μεσολαβητές, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών και για το λόγο αυτό χρησιμοποιούν συμβιβαστικές στρατηγικές. Ο Lippit (1982) υποστηρίζει ότι ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης όταν αυτή η στρατηγική υιοθετείται συχνά μπορεί να ερμηνευθεί ως αδυναμία ή απροθυμία του διευθυντή να δεσμευτεί, να αναλάβει πρωτοβουλίες.

Ο Έλληνας διευθυντής δρώντας σε ένα συγκεντρωτικό και άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα , χωρίς την ύπαρξη ενός αξιολογικού πλαισίου καταφεύγει πολλές φορές σε συνεργατικό τρόπο αντιμετώπισης της σύγκρουσης θέλοντας να μείνουν ικανοποιημένες και οι δύο πλευρές. Πρωτοβουλίες που θα μπορούσε να αναλάβει και να προωθήσει σε ένα μη συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα , αναθέτοντας επιπλέον υποχρεώσεις στους εκπαιδευτικούς διστάζει να το κάνει στο ελληνικό σχολείο. Έγκειται στην διακριτική του ευχέρεια να προσπαθήσει να πείσει τους συναδέλφους του, χωρίς να δημιουργήσει εντάσεις και αντιπαλότητες μέσα στη σχολική μονάδα. Δεν είναι πολλές φορές διατεθειμένος, λόγω της έλλειψης και της προσωπικής αξιολόγησης, να επιβάλει λύσεις που θα έχουν αντίκτυπο στις σχέσεις με τους συναδέλφους. Αυτό βέβαια έχει κάποιο σημαντικό κόστος εις βάρος κάποιες φορές το συνολικού έργου που επιτελείται μέσα σε μια σχολική μονάδα.

Επιπλέον, υπάρχει περίπτωση να συμβαίνει και αυτό, επειδή οι Έλληνες διευθυντές έχουν την τάση να παρουσιάζουν κάποιες συγκρουσιακές καταστάσεις πιο ωραιοποιημένα , να δίνουν άλλοθι στους εαυτούς τους με στόχο να μην πληγεί το κοινωνικό τους προφίλ και το προφίλ της σχολικής μονάδας. Δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην απήχηση που πιθανόν μπορεί να έχουν τέτοια φαινόμενα στο προφίλ του σχολείου τόσο σε σχέση με υπόλοιπες σχολικές μονάδες όσο και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία μέσα στην οποία δραστηριοποιείται μία σχολική μονάδα.

Ωστόσο από την ανάλυση μέσων όρων εκείνο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο στην στρατηγική της «αποφυγής» από του διευθυντές. Τα ευρήματα αυτά απηχούν και την άποψη πολλών ερευνητών ότι τα κατώτερα επίπεδα ιεραρχίας

προσπαθούν να αποφύγουν ή να συμβιβαστούν με τα ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας (Al-Ajmi, 2007). Η υιοθέτηση της στρατηγικής της «αποφυγής» από τους υφισταμένους έχει ποικίλες ερμηνείες.. Μπορεί να υπονοεί αδιαφορία, περιφρόνηση, αλλά και αφοσίωση προς τον προϊστάμενο , αναγνωρίζοντας το ιεραρχικό επίπεδο που βρίσκεται και θέλοντας να διατηρήσουν αρμονικές σχέσεις (Desivilya & Yagil, 2005) . Από την άλλη μπορεί να σχετίζεται με χαμηλή αυτοπεποίθηση. Οι De Dreu et al. (2005) θεωρούν ότι υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης σχετίζονται με συνεργατικές διαδικασίες, ενώ εργαζόμενοι με χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης επιλέγουν παθητικές και συγκαταβατικές προσεγγίσεις.

Και οι εκπαιδευτικοί αλλά και κατέχοντες διευθυντικές θέσεις φαίνεται ότι τοποθετούν στο χαμηλότερο επίπεδο το «στυλ επιβολής». Δεδομένου ότι το στυλ επιβολής χαρακτηρίζεται από έλλειμμα επικοινωνίας, επιβάλλει λύσεις που υπονομεύουν συνεργατικές διαδικασίες επίλυσης διαφόρων προβλημάτων (Tjosvold et al, 2001). Οι λύσεις επίσης που δίνονται μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι προσωρινές και οι συγκρούσεις πιθανόν να βρίσκονται σε καταστολή (Chen & Tjosvold, 2002). Αυτό μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία αρνητικού κλίματος στο χώρο εργασίας και να έχει αρνητική επίπτωση για όλους τους εργαζομένους στη σχολική μονάδα. Ιδιαίτερα οι διευθυντές παρουσιάζουν πολύ χαμηλό ποσοστό όσο αφορά το «στυλ επιβολής» γιατί πιθανόν θεωρούν ότι υιοθετώντας το συγκεκριμένο στυλ δεν πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα. Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί και με ευρήματα ανάλογων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες η δυσλειτουργική διαχείρισης της σύγκρουσης (αποφυγή, επιβολή) προκαλεί αύξηση των απουσιών και παραιτήσεων από την εργασία και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Spector & Jex, 1998·Tjosvold , 1998).

Συγκρίνοντας συνολικά τους τρόπους που επιλέγουν να υιοθετούν για τη διαχείριση των συγκρούσεων οι κατέχοντες διευθυντικές θέσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς διαπιστώσαμε ότι οι πρώτοι σημειώνουν μικρότερη επίδοση και στα τρία στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με τους απλούς εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι απλοί εκπαιδευτικοί είναι πιο βέβαιοι για τις συμπεριφορές τους σε τυχόν διαφωνίες που προκύπτουν στη σχολική μονάδα , χωρίς όμως να έχουν δοκιμαστεί στην πράξη. Οι διευθυντές όμως , επειδή ακριβώς έχουν την εμπειρία και έχουν αντιμετωπίσει στην πράξη συγκρουσιακές καταστάσεις γνωρίζουν πολύ καλά ότι κάθε πρόβλημα είναι ιδιαίτερο και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν απόλυτα με τις θέσεις που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο. Δεν μπορούν να είναι απόλυτοι και δογματικοί στις απαντήσεις τους.

7.6.2. Ανάλυση συσχέτισης

Στη συνέχεια θελήσαμε να διερευνήσουμε τις τρεις στρατηγικές που ενδεχομένως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές στο χειρισμό των συγκρούσεων και πώς αυτές οι στρατηγικές επηρεάζουν τους τέσσερις δείκτες υποκειμενικής ευεξίας (επαγγελματική ικανοποίηση, θετικό /αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, διαπροσωπικές σχέσεις και συναισθηματική εξάντληση).

Τα αποτελέσματα της μονό-επίπεδης όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων σχετίζονται και με τους τέσσερις δείκτες υποκειμενικής ευεξίας. Ειδικότερα, όσο αφορά **το συνεργατικό στυλ διαχείρισης ή το στυλ ενσωμάτωσης** φαίνεται ότι συσχετίζεται θετικά με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, την επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό συναίσθημα στην εργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Δεν παρουσίασε σημαντικές συσχετίσεις με το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και τη συναισθηματική εξάντληση.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες το συνεργατικό στυλ χειρισμού των συγκρούσεων συνήθως έχει ευεργετικά αποτελέσματα στον χώρο εργασίας (Mayer, 2004), συμβάλλοντας στην επαγγελματική ικανοποίηση Kirkman, Jones & Shapiro (2000,οπ.αναφ. από Jordan & Troth, 2002), στην ενίσχυση των θετικών σχέσεων (Chen et al.,2005), του θετικού συναισθήματος (Baron et al., 1990· Forgas, 1998).

Επιπροσθέτως, μια ακόμα πιο σημαντική θετική επίπτωση των συγκρούσεων, αποτελεί το γεγονός ότι οι συγκρούσεις «βοηθούν στην απελευθέρωση συναισθημάτων, άγχους και στρες». Συνδέονται άμεσα με συναισθηματικές τύπου διεργασίες μέσα σε ένα εργασιακό χώρο. Οι συγκρούσεις, σε αρχικό στάδιο, μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά, προτού εξελιχτούν σε συγκρούσεις με μεγάλη ένταση (Singh, 2008) διότι μέσω της έγκαιρης συζήτησης και αντιμετώπισης των προβλημάτων, απελευθερώνονται τα αρνητικά συναισθήματα (άγχος, στρες) και αναπτύσσεται κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Tjosvold, 2008).

Βέβαια αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι το γεγονός ότι το συνεργατικό στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων φαίνεται να μην σχετίζεται με το αρνητικό συναίσθημα και την συναισθηματική εξάντληση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν παραμένουν στο χώρο του σχολείου (πέραν του

διδασκτικού τους ωραρίου) με αποτέλεσμα να μην συνυπάρχουν με τους συναδέλφους τους μεγάλο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια της ημέρας. Η αλληλεξάρτηση – αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους είναι περιορισμένη ως εκ τούτου οι τυχόν διαφωνίες που προκύπτουν δεν διακυβεύουν τα συμφέροντα τους με αποτέλεσμα να αποφεύγουν την οποιαδήποτε εμπλοκή και άρα να μην βιώνουν αρνητικά συναισθήματα.

Η αποφυγή εμπλοκής σε συναισθηματικές επίπονες και χρονοβόρες διαδικασίες, που απαιτούν οι συγκρούσεις, συνεπάγεται άμβλυνση των αρνητικών αλληλεπιδράσεων, διατήρηση των σχέσεων και ενδεχομένως ικανοποίηση και των δύο πλευρών. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν μάθει να εργάζονται συνεργατικά και ως εκ τούτου δεν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα που πιθανόν να προκύπτουν από τυχόν αντιπαραθέσεις μεταξύ τους.

Όσο αφορά τη μη σημαντική συσχέτιση του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης της σύγκρουσης με τη συναισθηματική εξάντληση τα αποτελέσματα της έρευνας μας φαίνεται να μην συμφωνούν με άλλους ερευνητές . Οι (Giebels & Jansen, 2004) υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές όσο και οι διαπροσωπικές συγκρούσεις με συναδέλφους, ανεξαρτήτου περιεχομένου και τρόπου διαχείρισής τους, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης.

Η μη συσχέτιση του συνεργατικού τρόπου διαχείρισης της σύγκρουσης με τη συναισθηματική εξάντληση στη παρούσα έρευνα μπορεί να προκύπτει λόγω του ότι, όπως προ είπαμε, οι εκπαιδευτικοί δεν μένουν στο σχολείο πέραν του διδασκτικού τους ωραρίου με αποτέλεσμα να μην εμπλέκονται σε συζητήσεις που μπορούν να προκαλέσουν συγκρουσιακά φαινόμενα. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την άποψη ότι κατά τη διάρκεια διενέξεων και συγκρούσεων σπαταλούν χρόνο και ενέργεια και αποσπώνται από τα ουσιαστικά τους καθήκοντα που είναι η διδασκαλία. Λογικό λοιπόν είναι να μην βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και να μην απειλούνται από τη συναισθηματική εξάντληση.

Το στυλ αποφυγής παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με τις διαπροσωπικές σχέσεις ,και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τέλος παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση.

Η υιοθέτηση **της στρατηγικής της αποφυγής** έχει ποικίλες ερμηνείες: μπορεί να υποδηλώνει την αδυναμία ή την ανικανότητα του ατόμου να διαχειριστεί

αποτελεσματικά τα συναισθήματα του και τις διαφωνίες με τους συναδέλφους του (Rizkalla, Wertheim, & Hodgson, 2008)

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με ανάλογες έρευνες, που έγιναν σε κουλτούρες που χαρακτηρίζονται ως συλλογικές (collectivistic cultures) όπως η Ιαπωνία και η Κίνα (όπως αναφέραμε). Οι έρευνες αποκάλυψαν ότι οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τη στρατηγική της αποφυγής όταν διαχειρίζονται συγκρούσεις με συναδέλφους τους, με στόχο την προσωπική αρμονία και τη διατήρηση θετικών σχέσεων (Kaushal & Kwantes, 2006 ·Rahim, 1992).

Η στρατηγική της αποφυγής παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική εξάντληση. Παρόλο που οι Giebels και Jansen (2004) χαρακτηρίζουν τη σύγκρουση σημαντικό παράγοντα άγχους και σε έρευνα τους αποκάλυψαν σημαντική συσχέτιση της σύγκρουσης και της συναισθηματικής εξάντλησης. Περαιτέρω σχετικές έρευνες έδειξαν ότι η σύγκρουση μεταξύ διευθυντή-υφισταμένου αποτελεί παράγοντα επαγγελματικής εξάντλησης στην εργασία Frone, 2000· Benitez, Guerra, Medina, Martinez & Jaca, (2007 οπ. αναφ. από Τσιόπα, 2010).

Ωστόσο το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι αποφεύγουν τις συγκρούσεις δεν σημαίνει ότι αυτές δεν υφίστανται πλέον και είναι όλοι ικανοποιημένοι. Αντίθετα μπορούν να υποβόσκουν, να δρουν προσθετικά και να οδηγήσουν σε ολέθρια αποτελέσματα για τον οργανισμό. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με ανάλογες έρευνες των ατομικιστικών – δυτικών κοινωνιών, σύμφωνα με τις οποίες η επιλογή της στρατηγικής της αντιπαράθεσης αποτελεί ένδειξη χαμηλού ενδιαφέροντος για τα επιχειρήματα του άλλου (Tjosvold & Deemer, 1980). Επίσης μπορούν να υποδηλώνουν και την τάση των εργαζομένων να μην συζητούν ανοιχτά τα προβλήματα (Chen et al., 2005) τοποθετώντας τα «κάτω από το χαλί». Γι' αυτό και η υιοθέτηση του στυλ της αποφυγής παρουσιάζει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η αποφυγή δυσλειτουργικών συγκρούσεων πιθανόν να είναι ευεργετική, η αποφυγή όμως εποικοδομητικών συγκρούσεων ίσως είναι επιζήμια για τον οργανισμό (Τσιόπα οπ. αναφ. από Ruvalo, Fabin, Ruvalo, 2001).

Όσο αφορά το **στυλ επιβολής**, όπως ήταν αναμενόμενο, παρουσίασε σημαντική θετική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με το θετικό συναίσθημα. Παράλληλα το συγκεκριμένο στυλ δεν φαίνεται να επηρεάζει τις υπόλοιπες υπό μελέτη μεταβλητές.

Η ανταγωνιστική αντιπαράθεση προκαλεί ανασφάλεια , μικρό ενδιαφέρον για τη θέση του άλλου και εκκρεμείς συγκρουσιακές καταστάσεις (Tjosvold & Deemer, 1980). Επίσης αυτός ο τύπος συμπεριφοράς μπορεί πιθανόν να προκύπτει από την αδυναμία του ατόμου να ελέγξει τα συναισθήματα του και πιθανόν να επιλέγει την στρατηγική της επιβολής γιατί δεν μπορεί να διαχειριστεί το συναίσθημα του και επομένως και την εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων (Jordan & Troth, 2004).

Επίσης το στυλ επιβολής χαρακτηρίζεται από έλλειμμα επικοινωνίας με αποτέλεσμα οι λύσεις που δύνονται να έχουν προσωρινό χαρακτήρα και οι συγκρούσεις να παραμένουν σε καταστολή (Chen , Tjosvold, 2002).

Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζονται και από μοντέλο ΣΝ των Mayer και Salovey (1997 οπ. αναφ. από Jordan & Troth, 2004), σύμφωνα με το οποίο η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά συγκρούσεις σχετίζεται με την ικανότητα του να ελέγχει τα συναισθήματα του και να βρίσκει λύσεις, που δεν προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υψηλά επίπεδα ΣΝ ίσως διευκολύνουν συμπεριφορές, που ενθαρρύνουν ανοικτές συζητήσεις και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων, συμβάλλοντας στην καλύτερη διάχυση και σύνθεση της πληροφορίας και συνεπώς στην εξεύρεση λύσεων, οι οποίες ικανοποιούν τις ανάγκες και των δύο πλευρών.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων στο επίπεδο των διευθυντών, ως εργαζομένων σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον επιβεβαιώνουν στο σύνολο τους την αρχική υπόθεση περί θετικής συσχέτισης μεταξύ του συνεργατικού στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων και των εργασιακών εμπειριών των εργαζομένων.

Ειδικότερα ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων παρουσιάζει θετικές στατιστικές συσχετίσεις με την επαγγελματική ικανοποίηση , το θετικό συναίσθημα στην εργασία και τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Έρευνες έχουν δείξει ότι διευθυντές που χρησιμοποιούν το συνεργατικό στυλ προκαλούν θετικές εκβάσεις στον οργανισμό (Chan et al., 2007·Mayer, 2004).Ο ηγέτης που χρησιμοποιεί το συνεργατικό στυλ , δίνει την ευκαιρία στα συμβαλλόμενα μέρη να καταθέσουν τις διαφορετικές απόψεις , να ανταλλάξουν εκατέρωθεν πληροφορίες και να οδηγηθούν στην ενσωμάτωση διαφορετικών θέσεων και στην εξεύρεση μιας κοινής αποδεκτής λύσης που θα συμφέρει όλες τις πλευρές. Έτσι αισθάνεται ικανός και γνώστης χειρισμού δύσκολων καταστάσεων που προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η συνεργατική διαδικασία διαχείρισης

της σύγκρουσης προάγει τις σχέσεις εμπιστοσύνης, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και γενικότερα το θετικό συναίσθημα μέσα σε μια σχολική μονάδα.

Όσο αφορά το στυλ αποφυγής και το στυλ επιβολής δεν παρουσίασαν σημαντικές συσχετίσεις με καμία από τις υπόλοιπες μεταβλητές της μελέτης . Ενδεχομένως σε κοινωνίες, στις οποίες η απόσταση μεταξύ των ιεραρχικών επιπέδων είναι μεγάλη, όπως είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μη συνεργατικές προσεγγίσεις, οι οποίες αγνοούν την αυτονομία των εργαζομένων, την ανοικτού τύπου επικοινωνία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων να μην οδηγούν σε αρνητική στάση απέναντι στην εργασία, καθώς οι ανισότητες στην ιεραρχία, τείνουν να θεωρούνται δεδομένες και από τις δύο πλευρές (House, Hanges, Javidan, Dorfman, & Cuypa, 2004).

Επιπλέον Ο Έλληνας διευθυντής δρώντας σε ένα συγκεντρωτικό και άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα , χωρίς την ύπαρξη ενός αξιολογικού πλαισίου καταφεύγει πολλές φορές σε συνεργατικό τρόπο αντιμετώπισης της σύγκρουσης θέλοντας να μείνουν ικανοποιημένες και οι δύο πλευρές. Δεν είναι διατεθειμένος να επιβάλλει λύσεις που θα έχουν αντίκτυπο στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους του. Επίσης οι κατέχοντες διευθυντικές θέσεις, λόγω της εμπειρίας τους πάνω σε τέτοια συγκρουσιακά φαινόμενα καταλαβαίνουν ότι δεν μπορούν να είναι δογματικοί και απόλυτοι στις απόψεις τους, γιατί κάθε περίπτωση είναι μοναδική και χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης, οπότε δεν μπορούν να συμφωνούν και απολύτως με τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που τους δόθηκε.

7.6.3. Πολλαπλή Παλινδρόμηση

Εκπαιδευτικοί

Η ανάλυση της παλινδρόμησης είναι πολύτιμη διότι εξετάζει την σχέση - επίδραση των τριών στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων με τις εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσας έρευνας που είναι οι τέσσερις δείκτες υποκειμενικής ευεξίας (συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική ικανοποίηση, θετικό/αρνητικό συναίσθημα και επαγγελματική εξουθένωση).

Όσο αφορά τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων βλέπουμε ότι το συνεργατικό στυλ κερδίζει σημαντικό έδαφος. Αυτό απηγεί την άποψη του (Tsaousis & Nikolaou, 2005) σύμφωνα με την οποία οι συναισθηματικά νοήμονες άνθρωποι μπορούν να προσαρμόζονται πιο εύκολα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και πιέσεις του περιβάλλοντος τους.

Πιθανόν τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης να αναγνωρίζουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους. Χειρίζονται καλύτερα τόσο τα δικά τους όσο και τα συναισθήματα των άλλων και υιοθετούν στρατηγικές που προάγουν τις σχέσεις με τους άλλους. Έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, ευελιξία και καινοτόμο συμπεριφορά. Από την άλλη πλευρά χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με συναισθήματα ανασφάλειας, άγχους, μειωμένης ικανότητας προσαρμογής και αλληλεπίδρασης με τους άλλους.

Επίσης μελετητές της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο αποτελεσματικά στην επίλυση συγκρουσιακών φαινομένων μέσα στο χώρο εργασίας (Goleman, 1998). Οι Jordan & Troth (2002) θεωρούν ότι το συνεργατικό στυλ ως το πιο κατάλληλο για τη διαχείριση προβλημάτων για άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Το συγκεκριμένο στυλ αφενός προϋποθέτει από τη μια γνωστική ικανότητα και αφετέρου συναισθηματική αφού το άτομο καλείται να αναγνωρίσει τα δικά του συναισθήματα, και του άλλου και να προχωρήσει στην αυτορρύθμιση αυτών. Η παρούσα έρευνα φαίνεται να ενισχύει την συγκεκριμένη άποψη.

Από την άλλη βέβαια πλευρά υπάρχουν και έρευνες που ενισχύουν την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν σχετίζεται με την επιλογή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων (Kaushal & Kwantes, 2006). Οι δύο ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζουν την ικανότητα να συνάπτουν καλύτερες σχέσεις και ως εκ τούτου να κάνουν καλύτερους φίλους, συνεργάτες, συναδέλφους και διευθυντές.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και όταν έγινε έλεγχος της μεταβλητής «διαπροσωπικές σχέσεις». Ιδιαίτερα ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων σχετίζεται σημαντικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα αυτά συνάγουν και με ερευνητικές μελέτες που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συγκρούσεις όχι μόνο είναι αναπόφευκτες στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά καθορίζουν σημαντικά και την ουσία των σχέσεων αυτών (Bradford et al., 2003·Hagel & Brown, 2005).

Ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης μπορεί να υποκινήσει το ειλικρινές ενδιαφέρον για τη διατήρηση και αναβάθμιση της διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ δύο ατόμων. Και από την άλλη πλευρά η απουσία σύγκρουσης δεν

υποδηλώνει αρμονία αλλά πιθανόν έλλειψη ενδιαφέροντος για τη θέση της άλλης πλευράς.

Ομοίως όταν τέθηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή η επαγγελματική ικανοποίηση φάνηκε ότι υφίσταται σημαντική σχέση με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν το συνεργατικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων δηλώνουν ικανοποίηση από την εργασία τους. Ο συνεργατικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης αποτελεί τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με ανάλογες έρευνες που υποστηρίζουν ότι το συνεργατικό στυλ χειρισμού των συγκρούσεων συνήθως έχει ευεργετικά αποτελέσματα στον χώρο εργασίας (Mayer, 2004), συμβάλλοντας στην επαγγελματική ικανοποίηση Kirkman, Jones & Shapiro (2000, αναφορά από Jordan & Troth, 2002), στην ενίσχυση των θετικών σχέσεων (Chen et al., 2005), του θετικού συναισθήματος (Baron et al., 1990· Forgas, 1998) και στη μείωση της συναισθηματικής εξάντλησης (DeDreu, 2008) του εργαζομένου.

Όσο αφορά το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και η επαγγελματική εξουθένωση δεν συνεισφέρουν ούτε θετικά αλλά ούτε και αρνητικά στην ερμηνεία των τριών στρατηγικών διαχείρισης.

Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντιπαράθεση με ευρήματα ερευνητών που έχουν εξετάσει το συναίσθημα στην εργασία ως παράγοντα, που μπορεί να επηρεάσει την επιλογή στρατηγικής στη διαχείριση συγκρούσεων σε οργανισμούς (Pruitt et al., 1994· Rahim, 1983). Σε έρευνα των (Desivilya & Yagil, 2005) το αρνητικό και θετικό συναίσθημα αποτέλεσαν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες στην επιλογή του στυλ διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων. Συγκεκριμένα, το στυλ ενσωμάτωσης και συμβιβασμού σχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα, το στυλ επικράτησης έχει θετική σχέση τόσο με το αρνητικό, όσο και με το θετικό συναίσθημα, ενώ το στυλ αποφυγής σχετίζεται μόνο με το αρνητικό συναίσθημα (Τσιόπα, 2010)

Και τα ευρήματα των (Giebels & Jansen, 2004) επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μέσα σε έναν οργανισμό, ανεξαρτήτου περιεχομένου ή τρόπου διαχείρισης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης.

Διευθυντές

Η ίδια διαδικασία της πολλαπλής παλινδρόμησης ακολουθήθηκε και στην περίπτωση των διευθυντών του δείγματος. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι και στην περίπτωση των διευθυντών η συναισθηματική νοημοσύνη, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επαγγελματική ικανοποίηση, το θετικό/ αρνητικό συναίσθημα στην εργασία και η επαγγελματική εξουθένωση δεν συνεισφέρουν ούτε θετικά αλλά ούτε και αρνητικά στην ερμηνεία επιλογής του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων στο επίπεδο των διευθυντών, ως εργαζομένων στο χώρο του σχολείου, έδειξαν να μην επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση περί θετικής συσχέτισης του συνεργατικού στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων και των θετικών εργασιακών εμπειριών.

Τα παραπάνω ευρήματα ίσως δικαιολογούνται από τις ιδιομορφίες που παρουσιάζει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό και ακαμψία. Η όλη διοίκηση ασκείται με βάση τους ισχύοντες θεσμικούς κανόνες οι οποίοι εκπορεύονται κατεξοχήν από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Αυτό είναι ο κύριος χαρακτήρας διοικητικών και διαχειριστικών εξουσιών που σχεδιάζονται και εκτελούνται με βάση μια αυστηρή ιεραρχική λογική και έλλειψη ευελιξίας.

Το γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι πολιτικές εκπορεύονται από άνωθεν, σε συνδυασμό με την απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, και ως εκ τούτου και των σχέσεων αλληλεξάρτησης, περιορίζει τον ρόλο του διευθυντή σε καθαρά διαχειριστικό ενώ των εκπαιδευτικών σε εκτελεστικό. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή περιορίζονται σε ένα αυστηρό, μη ευέλικτο πλαίσιο. Εξετάζοντας προσεχτικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών καταλαβαίνουμε ότι δεν πρόκειται για ουσιαστικές και ευέλικτες αρμοδιότητες που εκπορεύονται από το ενδιαφέρον για τις ανθρώπινες και διαπροσωπικές σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα σε μια σχολική μονάδα.

Τα ελληνικά σχολεία χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας, περιορισμένες δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και έλλειψη εμπιστοσύνης. Κάτω από την πίεση τέτοιων συνθηκών ο διευθυντής δεν είναι διατεθειμένος να επιβάλει λύσεις που θα έχουν το οποιοδήποτε κόστος τόσο στις σχέσεις με τους συναδέλφους σου όσο και στο προσωπικό του κύρος. Με την αποφυγή εμπλοκής σε επίπονες συναισθηματικά καταστάσεις που έχουν οικονομικό και χρονικό κόστος

ικανοποιούνται κατά κάποιο τρόπο και οι δύο πλευρές και οι όποιες διαφορές ή διαφωνίες που τυχόν προκύπτουν «μπαίνουν κάτω από το χαλί».

7.6. 4 Αποτελέσματα πολύ-επίπεδης ανάλυσης

Η πολύ-επίπεδη ανάλυση, αναφορικά με την επίδραση του **συνεργατικού στυλ** που ο διευθυντής υιοθετεί για να διαχειριστεί τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους του, είχε αρνητική επίδραση στο αρνητικό συναίσθημα. Συγκεκριμένα όσο περισσότερο συνεργατικά διαχειρίζονται τις συγκρούσεις οι διευθυντές τόσο λιγότερο αρνητικό συναίσθημα βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Η ύπαρξη αυτής της αρνητικής επίδρασης υποδηλώνει αφενός την ύπαρξη συναισθημάτων στη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγέτη – υφισταμένου (άλλωστε οι χώροι εργασίας είναι πρωτίστως συναισθηματικοί χώροι) και αφετέρου δε τη συναισθηματική φύση των συγκρούσεων. Λαμβάνοντας υπόψη την παρουσία συναισθημάτων στη σχέση αλληλεπίδρασης ηγέτη – υφισταμένου , τη συναισθηματική φορτισμένη διαδικασία της σύγκρουσης (Desivilya & Yagil, 2005) μπορούμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε αυτό το αποτέλεσμα

Όσον αφορά στο **στυλ αποφυγής**, η υιοθέτησή του από τον διευθυντή ως στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης, είχε οριακά αρνητική επίδραση στο θετικό συναίσθημα. Συγκεκριμένα η έρευνα έδειξε ότι, όταν ο διευθυντής για να διαχειριστεί τις συγκρούσεις με τους συναδέλφους του χρησιμοποιεί τη στρατηγική της αποφυγής παρατηρείται μια τάση μείωσης του θετικού συναισθήματος. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά ερευνών σε ατομικιστικές κουλτούρες της Δύσης (individualistic cultures) (Weider-Hatfield & Hatfield, 1996)· (Pruitt & Carnevale, 1993) σύμφωνα με τις οποίες οι μη συνεργατικές στρατηγικές (αποφυγή, επιβολή) σχετίζονται με αρνητικές εργασιακές εμπειρίες αλλά και μικρή ικανοποίηση από τις σχέσεις (Smith, Heaven, & Ciarrochi, 2008).

Τέλος, παρατηρείται ότι το **στυλ επιβολής** του διευθυντή δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : Συζήτηση

8.1. Γενική Συζήτηση- Προτάσεις

Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται κάποια πρωτογενή δεδομένα συμβάλλοντας κατά κάποιο τρόπο στην καλύτερη κατανόηση της επίδρασης της διαπροσωπικής οργανωτικής σύγκρουσης και τις επιπτώσεις αυτής στις εργασιακές εμπειρίες των εργαζομένων.

Η αποτελεσματική και προσεχτική διαχείριση της σύγκρουσης , και όχι αυτή καθ' αυτή η σύγκρουση παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη αποτελεσματικότητας σε έναν σχολικό οργανισμό αλλά συμβάλλει συγχρόνως και στην υποκειμενική ευεξία και επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Γνωρίζοντας τα οφέλη που προκύπτουν από τη διαχείριση των συγκρούσεων και ότι οι συγκρούσεις μπορούν να επιλυθούν άμεσα εφόσον όλα τα εμπλεκόμενα μέλη βρεθούν σε κατάσταση «επίλυσης του προβλήματος» τότε μπορεί κάποιος να καταλάβει ότι η ενσωμάτωση, η συνεργασία και η συνοχή αποτελούν τα τρία «κλειδιά» για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας τόσο της ομάδας όσο και ολόκληρου του σχολικού οργανισμού.

Σημαντικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης . Εφόσον αυτός είναι ικανός να αναγνωρίσει και να κατανοήσει εις βάθος τις παραπάνω αξίες και ότι αυτές συνδέονται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας , μπορεί να «καλλιεργήσει τους σπόρους» για την επικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία ενός πλαισίου όπου οι σχολικές μονάδες καθίστανται ικανές να αξιοποιήσουν όλο το ανθρώπινο και μη δυναμικό τους.

Σύγκρουση που διαχειρίζεται αποτελεσματικά θα προσθέσει σημαντικές αξίες σε έναν οργανισμό δεδομένου ότι θεωρείται ότι δρα ως καταλύτης για *αλλαγή*. Οι αλλαγές αυτές θα οδηγήσουν σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον εργασίας επιτυγχάνοντας την οργανωτική αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να οικοδομήσουν καλές σχέσεις μεταξύ τους και να εργαστούν όλοι μαζί για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Οι καλές σχέσεις εργασίας επίσης συνδέονται άμεσα και με την επίτευξη του οράματος σε ένα οργανισμό (Salleh & Adulpakdee, 2012) και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Επειδή ένα συλλογικό σχολικό κλίμα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την εξασφάλιση της επαγγελματική ικανοποίησης , της συνοχής και της ομαδικής εργασίας, τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο.

Για αυτό όλοι οι εκπαιδευτικοί , που αποτελούν το έμπυχο υλικό μιας σχολικής μονάδας, πρέπει να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη να καλλιεργήσουν ένα ανοιχτό, επικοινωνιακό κλίμα όπου όλα τα μέλη θα νοιώθουν ασφάλεια να θίξουν θέματα που τους απασχολούν, ώστε οι συγκρούσεις να λύνονται χωρίς τη δημιουργία ανεπιθύμητων αρνητικών καταστάσεων που ζημιώνουν τον οργανισμό (Levi, 2014). Στην παρούσα μελέτη αναδεικνύεται η δυναμική της αλληλεπίδρασης χαρακτηριστικών του Διευθυντή και των υφισταμένων και η επίδραση αυτών στην υποκειμενική ευεξία και των δύο. Δεν είναι μόνο οι Διευθυντές που επηρεάζουν την συμπεριφορά των υφισταμένων αλλά και οι δεύτεροι επηρεάζουν και επιδρούν στην υποκειμενική ευεξία των διευθυντών. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι συμπεριφορές όλων μας είναι αποτέλεσμα δυναμικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μέσα σε μια ποικιλία συστημάτων. Οι Holliman (2009) και ο Somech (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία μεταξύ όλων των οργανωτικών μελών μπορεί να αναπτυχθεί και να εξασφαλιστεί μέσω της συνεκτικής εστίασης στην πράξη και τη συνεχή επαναξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Saiti, 2014).

Όταν είμαστε πρόθυμοι να εμπλακούμε σε μια ουσιαστική ανταλλαγή σκέψεων, ιδεών , σχεδίων , στόχων, οραμάτων είναι επακόλουθο στο τέλος να προκύψει κάτι μεγαλύτερο και ουσιαστικότερο από αυτό που θα μπορούσε να οικοδομήσει ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθώντας μια μοναχική πορεία μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό. Αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιθυμεί να είναι πιο αποτελεσματικό και παραγωγικό θα πρέπει να ενισχύσει μια δομή που διευκολύνει και οικοδομεί σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης καθώς και ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών για την διαχείριση συγκρουσιακών φαινομένων που προκύπτουν μέσα σε μια σχολική μονάδα περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο την άσκοπη σπατάλη χρόνου, ενέργειας, χρήματος από την πλευρά των εργαζομένων.

Κάθε προσπάθεια προώθησης ενός δημιουργικού στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων στα ελληνικά σχολεία δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στην αναδιάρθρωση των υπηρεσιών της αλλά να στοχεύει στην ευρύτερη και βιώσιμη απόπειρα για ένα πιο παραγωγικό σύστημα.

Για να συμβεί αυτό θα πρέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να έχει την «κατάλληλη δομή» (Hoy & Sweetland, 2001). Λέγοντας την «κατάλληλη δομή» εννοούμε μια πιο ορθολογική και σημαντική ανάθεση πρωτοβουλιών στους διευθυντές έτσι ώστε να μπορούν να ενεργούν με περισσότερη ελευθερία, να λειτουργούν ως «ηγέτες» και όχι ως ένα απλό εκτελεστικό όργανο που διεκπεραιώνει μόνο διοικητικές υποθέσεις και αρμοδιότητες. Χρειάζεται μια στρατηγική εστιασμένη περισσότερο στον άνθρωπο και τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσει μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον (Pachiardis, Savvides, Lytra, & Angelidou, 2011)

Σε πρόσφατη έρευνα που έγινε (Αβραμίδης, 2016) τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας κατέληξαν σε κάποια «μέτρα» που θα μπορούσαν να ληφθούν έτσι ώστε να μειωθούν τα συγκρουσιακά φαινόμενα και να υπάρξει καλύτερη επικοινωνία. Φαίνεται ότι όλοι συμφώνησαν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν όλα τα διευθυντικά στελέχη αλλά και οι εκπαιδευτικοί στις εξής θεματικές: (α) τον σαφή καταμερισμό αρμοδιοτήτων, (β) τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, (γ) τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας, (δ) την επικοινωνία και (ε) την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων.

Κρίνεται σκόπιμη η κατανομή έξω- διδακτικού έργου σε όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Οι διευθυντές θα πρέπει να δείξουν εμπιστοσύνη στους υφισταμένους τους και να προχωρήσουν στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων με βάση τις ιδιαίτερες γνώσεις, εμπειρίες, κλίσεις και επιθυμίες του καθενός. Έτσι τα διευθυντικά στελέχη θα εξασφαλίσουν την αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, θα βελτιωθεί η συνεργασία, ενδεχομένως να αυξηθεί η ικανοποίηση των εργαζομένων, θα εκπαιδευτούν σε θέματα διοίκησης και θα διευκολυνθεί και ο ίδιος ο διευθυντής στο διοικητικό του έργο.

Είναι ανάγκη να γίνουν κάποιες νομοθετικές ρυθμίσεις για θέματα της λειτουργίας των δημοτικών σχολείων εκεί όπου υπάρχουν νομοθετικά κενά τα οποία πολλές φορές αποτελούν αιτία συγκρούσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Θεμέλιο για τις μελλοντικές συλλογικές σχέσεις θα πρέπει να αποτελέσουν η αμοιβαία κατανόηση, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικής άποψης κάτι που ενισχύει τη συνοχή της ομάδας και συγχρόνως ωφελεί την ομαδικά εργασία (Saiti, 2014).

Ο Διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να είναι σε θέση να ενεργοποιήσει όλες τις ηγετικές του ικανότητες προκειμένου να οικοδομήσει ποιοτικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, μειώνοντας συγχρόνως τις εντάσεις και διαφωνίες και παρέχοντας έμπνευση και καθοδήγηση όσο αφορά τα κίνητρα , την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό (Eckman, 2004). Μέσω των επικοινωνιακών δεξιοτήτων , της συνειδητοποίησης του γνήσιου ενδιαφέροντος και τον προβληματισμό για τον «άλλον» θα μπορούσε να ξεπεράσει τις συγκρούσεις που προκύπτουν μέσα σε μια σχολική μονάδα και να οδηγηθεί σε μια επιτυχημένη άσκηση σχολικής ηγεσίας (Saiti, 2014).

Η ωριμότητα, η επικοινωνιακή ικανότητα και η ευελιξία του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη γόνιμης επικοινωνίας όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Τα μέλη τώρα κατανοώντας αφενός τους ρόλους που καλούνται να επιτελέσουν μέσα στην ομάδα εργάζονται πρόθυμα και αποτελεσματικά προς την επίτευξη των στόχων και του κοινού οράματος αυτής (Ανδρουλάκης & Σταμάτης , 2009).

Μόνο όταν η ανάπτυξη σχολικών ηγετών συνοδεύεται από ανταγωνιστικότητα όσο αφορά τις « γνώσεις» και τις «συνεργατικές ικανότητες» και την «αξιοκρατία» σε όλους του τομείς της σχολικής διοίκησης θα μπορούν να αξιοποιηθούν όλα τα πιθανά οφέλη των συγκρουσιακών φαινομένων και να οδηγηθούμε εν τέλει σε ένα πιο παραγωγικό και αποτελεσματικό σχολικό σύστημα (Saiti, 2014).

8.2. Περιορισμοί της έρευνας- Κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς δέχονται αμφισβήτηση για το κατά πόσο οι απαντήσεις που δίνουν τα άτομα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους (Cote, Miners, & Moon, 2006) σε τέτοιου είδους ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς τα άτομα συνήθως διογκώνουν τις απόψεις για τις ικανότητες τους είτε σκόπιμα είτε μη, γι' αυτό συνίσταται να είμαστε προσεχτικοί στη χρήση τους.

Τα ερωτηματολόγια αυτά εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει την γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων.

Επίσης, η χρήση ενός επαγγελματικού τομέα, αυτού των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλους εργασιακούς χώρους, όσο αφορά τις επιδράσεις και σχέσεις με τις οποίες ασχολείται η έρευνα.

Το δείγμα επίσης καλό θα ήταν να είναι πιο αντιπροσωπευτικό καλύπτοντας περισσότερα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα ανά την Ελλάδα. Η συγκεκριμένη περιοχή που μελετήθηκε πιθανόν να παρουσιάζει ομοιογένεια ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά που αφορούν την κουλτούρα και τις στάσεις των ατόμων. Πιθανόν αυτά τα ομοιογενή χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων λειτουργώντας ως περιβαλλοντικός παράγοντας.

Μια άλλη μέθοδος συλλογής δεδομένων, όπως η μεικτή (ποσοτική και ποιοτική) ίσως να πρόσθετε νέα δεδομένα στην παραπάνω έρευνα, μιας και το μειονέκτημα της καθαρά ποσοτικής έρευνας στην αναζήτηση μιας κοινής τάσης για το σύνολο του πληθυσμού, αποκόπτει πολλές φορές σημαντικές λεπτομέρειες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για το άτομο (Κυριακίδης, 2000).

Επίσης θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από διευθυντές/ εκπαιδευτικούς τόσο δημόσιων όσο και ιδιωτικών σχολείων και οι επιπτώσεις που έχουν αυτές οι στρατηγικές στη εργασιακή εμπειρία των εργαζομένων.

Ειδικότερα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων συνδέονται στενά με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Armstrong & Baron, 1998). Επομένως θα άξιζε να ερευνηθούν εκείνες οι αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης του σχολείου σε σχέση με τις συγκρούσεις και με ποιο τρόπο μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό υπόβαθρο αλλαγών μέσα σε ένα σχολικό οργανισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Al-Ajmi, S. R. (2007). The effect of personal characteristics on conflict management style. *Competitiveness Review. Competitive Review: An International Business Journal* , 17 (3), σσ. 181-192.

Alper, S., Law, K., & Tjosvold, D. (2000). Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams. *Personnel Psychology* , 53, σσ. 625-642.

Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: resolving a paradox for top management teams. *Academy of Management Journal* , 39 (1), σσ. 123-148.

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, N.W Greece. *International Journal of Management in Education* , 8 (1), σσ. 37-53.

Androulakis, E., & Stamatis, P. (2009). Communication style of educators during the meeting of teachers council: A case study. *Epistimoniko Vima* (10), σσ. 107-118(in Greek).

Antonioni, D. (1998). Relationship between the Big Five personality factors and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management* , 9, σσ. 336-355.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *Proceedings of the International Conference of Special Education ,ISEC 2000* , σσ. 24-28.

Armstrong, M., & Baron, A. (1998). *Performance Management: The New Realities*. London: CIPD.

Ashkanasy, N. M., Hartel, C. E., & Zerbe, W. J. (2000). *Emotions in the workplace: Research, theory and practice*. Westport, CT: Quorum Books.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly* , 6 (2), σσ. 199-218.

Avolio, B., Bass, B., & Jung, D. (1999). Re - examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* , 72 (4), σσ. 441-462 .

Balay, R. (n.d.). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases* , 3, σσ. 5-24.

Barasah, G., & Iravo, M. (2015). Challenges facing conflict management in Public Secondary Schools in Matete Sub- County, Kakamega County Kenya. *International Journal of innovative research and development* , 4 (12), σσ. 108-113.

Barash, D. P., & Webel, C. P. (2002). *Peace and conflict studies*. London: SAGE Publications.

- Baron, R., Fortin, S. P., Frei, R. L., Hauver, L. A., & Shack, M. L. (1990). Reducing organizational conflict: The role of socially- induced positive affect. *International Journal of Conflict Management* , 1, σσ. 132-152.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology* , 88 (2), σσ. 207-218.
- Blake, R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston : TX: Gulf Publishing.
- Boucaut, R. (2003). Workplace bullying: overcoming organizational barriers and way ahead. (W. J. Pammer, & J. Killian, Επιμ.) *Handbook of Conflict Management* , σσ. 149-168.
- Bradford, D. K., Stringfellow, A., & Weitz, A. B. (2003). Managing Conflict to Improve the Effectiveness of Retail Networks. *Journal Of Retailing* , 80 (3), σσ. 181-195.
- Brahnam, D. K., Margavio, M. T., Hignite, A. M., Tonya, B., Barrier, B. T., Jerry, M., και συν. (2005). A gender- based categorization for conflict resolution. *Journal of Management Development* , 24 (3), σσ. 197-208.
- Bunker, B. B. (2006). Managing Conflict through Large- Group methods. Στο M. Deutsch, P. Coleman, & E. Marcus, *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cetin, M., & Haciafazlioglou, O. (2004). Conflict management styles: A comparative study of University Academics and High School Teachers. *Journal of American Academy of business* , 5 (1/2), σσ. 325-328.
- Chan, K. W., Huang, X., & Ng, M. P. (2008). Managers' conflict management styles and employee attitudinal outcomes: The mediating role of trust. *Asia Pacific Journal of Management* , 25 (8), σσ. 277-295.
- Chaudhry, A., & Asif, R. (2015). Organizational Conflict and Conflict Management : A synthesis of literature. *Journal of Business and Management Research* , σσ. 238- 244.
- Chen, Y., & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management* , 19, σσ. 557-572.
- Chen, Y., Tjosvold, D., & Su Fang, S. (2005). Working with foreign managers: conflict management for effective leader relationships in China. *The Internatioanl Journal of Conflict Management* , 16 (3), σσ. 265-286.
- Cohen, R. (1995/2005). Students resolving conflict. Peer mediation in schools:Tueson Good Year. Στο I. Hakvoort, *The conflict pyramid: A hollistic approach to structuring conflict resolution in schools*.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1993). Promoting altruism a corporate goal. *Academy of Management Executive* , 7 (3), σσ. 37-48.

- Cote, S., Miners, C., & Moon, S. (2006). Emotional intelligence and wise emotion regulation in the workplace. Στο W. J. Zerbe, & N. M. Ashkanasy (Επιμ.), *Research on Emotion in Organizations* (σσ. 1-24). Oxford, UK: Elsevier.
- De Bono, E. (2002). *Lateral Thinking: A Textbook for Creativity*. Australia: Penguin Books Ltd.
- De Dreu, C., & Beersma, B. (2005). Conflict in organizations. Beyond effectiveness and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology* , 14, σσ. 105-117.
- De Dreu, C., & Van Knippenberg, D. (2003). Conflict at work and individual well-being. *International Journal of Conflict Management* , 15 (1), σσ. 6-26.
- De Dreu, C., & Vliert, V. d. (1997). *Using Conflict in Organizations*. Sage London.
- De Dreu, C., Van Dierendonck, D., & De Best- Waldhober, M. (2002). Conflict at work and individual well-being. Στο M. Schabracq, C. L. Cooper, & J. A. Winnubst, *The handbook of work and health psychology* (σσ. 495-515). New York: John Wiley & Sons.
- Deal, J. J., & Stevenson, M. A. (1998). Perceptions of female and male managers in the 1990s: Plus ca change... *Sex Roles* , 38 (3-4), σσ. 287-300.
- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: The case of work teams. *The International Journal of Conflict Management* , 16 (1), σσ. 55-69.
- Deutsch, M. (2005). Cooperation and conflict. Στο M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith, *The essentials of teamwork: International perspectives*. Maryland: Wiley.
- Deutsch, M. (2006). Interpersonal and intergroup process. Στο *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and practice* . San Francisco: Jossey Bass.
- Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict. *The International Journal of Conflict Management* , 1, σσ. 237-263.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. London: Routledge.
- Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven,CT: Yale University Press.
- Deutsch, M., & Coleman, P. T. (2000). *Handbook of conflict resolution*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Di Paola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management* , 15 (5), σσ. 238-244.
- DuBrin, A. J. (1994). *Human relations: A job oriented approach*. Virginia: Reston Publishing Company Inc.
- Dubrin, A. (1998). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ* (4η Έκδοση εκδ.). (Ν. Σαρρής, Επιμ.) Αθήνα : Έλλην .

- Duffy, G., & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education* , 37 (1), σσ. 55-59.
- Eckman, E. W. (2004). Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment and Job Satisfaction for Female and Male High School Principals. *Educational Administration Quarterly* , 40 (3), σσ. 366-387.
- Epitropaki, O., & Martin, R. (2004). Implicit leadership theories in applied settings: factor structure, generalizability and stability over time. *Journal of Applied Psychology* , 89 (2), σ. 293.
- Epitropaki, O., Sy, T., Martin, R., Tram- Quon, S., & Topakas, A. (2013). Implicit Leadership and followership Theories "in the wild". Taking stock of information- processing approaches to leadership and followership in organizational settings. *The Leadership Quarterly* , 24 (6), σσ. 858-881.
- Everard, K. M. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* . Πάτρα : ΕΑΠ .
- Fisher, C. D. (2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior* , 21, σσ. 185-202.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin* , 117, σσ. 39-66.
- Forgas, J. P. (1998). On feeling good and getting your way:Mood effects on negotiator cognition and bargaining strategies. *Journal of Personality and Social Psychology* , 74, σσ. 565-577.
- Frick, C. W., & Brown-Ferrigno, T. (2016). Formation of teachers as Leaders. *Journal of Research on leadership Education* , 11 (2), σσ. 222-229.
- Fry, B. R., & Thomas, L. L. (1996). Mary Parker Follett: assesing the contribution and impact of her writings. *Journal of Management History* , 2 (2), σσ. 11-19.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1996). *What' s Worth Fighting for Your School*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco : Jossey Bass.
- Gallanan, A. G., & Perri, F. D. (2006). Teaching conflict management using a senario - based Approach. *Journal Of Education for business* , 81 (3), σσ. 131-139.
- Galllanan, A., Benzing, D. S., & Perri, F. D. (2006). Choice of conflict - Handling strategy: A matter of context. *The Journal of Psychology* , 140 (3), σσ. 269-288.
- Gamage, T. D., & Pang, S. N. (2003). *Leadership and Management in Educational Developing essential skills and competencies* . Hong Kong : The Chinese University Press.
- Giebels, E., & Jansen, O. (2004). *Conflict stress and reduced wellbeing at work: The buffering effect of third- party help* (2nd εκδ.). University of Croningen .
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence* . New York: Bantum Books .

- Greer, L. L., Jehn, A. K., & Mannix, A. E. (2008). Conflict transformation: A longitudinal investigation of the relationships between different types of intragroup conflict and the Moderating role of conflict resolution. *Small Group Research* (39), σσ. 278-302.
- Greswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση* (1η Ελληνική Έκδοση εκδ.). (Τ. Χαράλαμπος, Επιμ.) Έλλην .
- Gumuseli, A. I., & Hacifazlioglu, O. (2009). Globalization and Conflict management in schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences* (4), σσ. 183-198.
- Hagel, J., & Brown, S. J. (2005). Productive Friction: How Difficult Business Partnerships Can Accelerate Innovation . *Harvard Business Review* , σσ. 83-91.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid : A hollistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education* , 7, σσ. 157-169 .
- Hall, L. (1993). *Negotiation: Strategies for mutual gain*. Beverly Hills: CA, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher.
- Hasani, K., Boronjerdi, S. S., Sheikhesmaeili, S., & Aeini, T. (2014). Identify of Organizational Conflict Framework: Evaluating Model Factors Based on Demographic characteristics in Iran. *Journal of Industrial Engineering and Management* , 7 (5), σσ. 1013-1036.
- Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York : Routedledge, Taylor & Francis Group .
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology* , 52 (3), σσ. 511-522.
- Henry, O. (2009). Organizational Conflict and its Effects on Organizational Performance. *Research Journal of Business Management* , 2 (1), σσ. 16-24.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA : Sage .
- Hoy, K. W., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice* . St.Louis : McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly* , 37 (3), σσ. 296-321.
- Iordanides, V., & Mitsara, S. (2014). Consequences of Conflict in the Functioning of Primary Schools in Greece. *International Studies in Educational Administration* , 42 (2), σσ. 127-144.
- Isen, A. M., & Baron, R. A. (1991). Possitive affect as a factor in organizational behavior. *Research in Organizational Behavior* (13), σσ. 1-53.
- Janis, I. L. (1985). Sources of error in strategic decision making. Στο J. M. Pennings (Επιμ.), *Organizational Strategy and Change* (σσ. 157-197). San Francisco: Jossey-Bass.

- Jaya, G. (2002). Kindling the Hidden Fire: Empowerment through conflict management in organizations. *Manage Extension Research Review* , 3 (2), σσ. 24-38.
- Jehn, & Bendersky. (2003). Why Differences Make a Differences: A Field Study of Diversity Conflict and Performance in Workgroups. *Administrative Science Quarterly* , 44, σσ. 741-746.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimension of organization groups. *Administrative Science Quarterly* , 42, σσ. 530-557.
- Jordan, J. P., & Troth, C. A. (2004). Managing emotions during team problem solving Q Emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance* , 17 (2), σσ. 195-218.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology* , 89 (5), σσ. 755-768.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2006). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion* , 2 (1), σσ. 71-87.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. (2007). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences* , 44, σσ. 710-720.
- Kafetsios, K., Athanasiadou, M., & Dimou, N. (2014). Leaders' and subordinates' attachment orientations, emotion regulation capabilities and affect at work: A multilevel analysis. *The Leadership Quarterly* (25), σσ. 512-527.
- Kapusuzoglu, S. (2010). An investigation of conflict resolution in educational organizations. *African Journal of Business Management* , 4 (1), σσ. 96-102.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. Wiley Oxford.
- Kaushal, R., & Kwantes, T. C. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Interculture Relations* (30), σσ. 579-603.
- Kosgaard, M. A., Brodt, S. E., & Sapienza, H. J. (2003). Trust, identity and individual attachment: Promoting individual's cooperation in groups. Στο M. A. West, K. D. Tjosvold, & K. D. Smith, *International handbook of organizational team work and cooperative working* (σσ. 113-130). Wiley, Chichester , UK.
- Koza, K. L., & Dant, R. P. (2007). Effects of relationship climate, control mechanism, and communications on conflict resolution behavior and performance outcomes. *Journal of Retailing* , 83 (3), σσ. 279-296.
- Langdon, A., & Marshall, P. (1998). *Organization Behavior*. Australia: Published by Addison Wesley Longman.
- Levi, D. (2014). *Group Dynamics for Teams* (5th εκδ.). California : Sage Pub .

- Lopes, P. N., Brackett, M. A., & Nezlek, J. B. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin* , 30 (8), σσ. 1018-1034.
- Lord, R. G., & Brown, D. J. (2001). Leadership, values and subordinate self concepts. *The Leadership Quarterly* , 12 (2), σσ. 133-152.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review* , 98 (2), σσ. 224-253.
- Markus, H. R., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology* , 38 (1), σσ. 299-337.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology* , 52, σσ. 397-422.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Στο P. Salovey, & D. Sluyter (Επιμ.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York : Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist* , 63 (6), σσ. 503-517.
- Meyer, S. (2004). Organizational response to conflict: Future conflict and work outcomes. *Social Work Research* (28), σσ. 183-190.
- Miller, K. (2006). *Οργάνωση και επικοινωνία : Προσεγγίσεις και Διαδικασίες*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Msila, V. (2012). Mentoring and school Leadership: Experiences from South Africa. *Journal of Social Sciences* , 32 (1), σσ. 47-57.
- Nezlek, J. B. (2001). Multilevel random coefficient analyses of event and interval contingent data in social and personality psychology research. *Personality and Social Psychology Bulletin* , 27, σσ. 771-785.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education. Instructional Leadership and School Reform* . Needham Heights, MA: Allyn & Bakon.
- Pachiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school Leadership in Rural Contexts : The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership* , 39 (5), σσ. 536-553.
- Pelled, L. H., Eisenhardt, M. K., & Xin, R. K. (1999). Exploring the Black Box: An Analysis of Work Group Diversity , Conflict and Performance. *Administrative Science Quarterly* , 44 (1), σσ. 1-28.
- Phillips, J. S., & Lord, R. G. (1981). Causal attributions and perceptions of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance* , 28 (2), σσ. 143-163.
- Polychroniou, P. (2008). Styles of handling conflict in Greek organizations: the impact of transformational leadership and emotional intelligence. *The International Journal of Organizational Behaviour* , 13 (1), σσ. 52-67.

- Pondy, L. R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly* , 12 (2), σσ. 296-320.
- Pruitt, D. G., & Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Pacific Groves, CA: Brooks/Cole.
- Pruitt, G. D., Rubin, Z. J., & Kim, S. H. (1994). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. Mcgraw-Hill.
- Putnam, L. L. (1997). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. Στο C. DeDreu, & E. Van De Vliert (Επιμ.), *Using Conflict in Organizations*. London: Sage.
- Putnam, L. L., & Poole, M. S. (1987). Conflict and negotiation. Στο F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Επιμ.), *Handbook of Organizational Communication*. Sage Beverly Hills, CA.
- Rahim, M. A. (2010). *Managing Conflicts in Organizations* (4th εκδ.). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Rahim, M. A. (1986). *Managing conflict in organizations*. New York: Praeger.
- Rahim, M. A., & Magner, R. N. (1995). Confirmatory Factor Analysis of the Styles of Handling Interpersonal Conflict: First Order Factor Model and Its Invariance Across Groups. *Journal of Applied Psychology* , 80 (1), σσ. 122-132.
- Rahim, M. (2001). *Managing conflict in organizations*. Praeger, Westport, CT.
- Rahim, M. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management* , 13 (3), σσ. 206-235.
- Rahim, M., Antonioni, D., & Psenicka, C. (2001). A structural equations model of leader power, subordinates styles of handling conflict, and job performance. *International Journal of Conflict Management* , 12, σσ. 191-211.
- Rahim, M., Magner, N., & Shapiro, D. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions, precisely? *International Journal of Conflict Management* , 11, σσ. 9-31.
- Rizkalla, L., Wertheim, E., & Hodgson, L. (2008). The roles of emotion management and perspective taking in individuals' conflict management styles and disposition to forgive. *Journal of Research in Personality* , 42 (6), σσ. 1594-1601.
- Robbins, P. (1994). *Managing Organizational Conflict* . Prentice - Hall, Engelwood Chiffs, NJ.
- Robbins, S. P. (1978). Conflict management and conflict resolution are not synonymous. *California Management Review* , 21, σσ. 67-76.
- Robbins, S. P. (1993). *Organizational Behavior* (6th εκδ.). Prentice Hall, N.Y.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational Behavior* (13rd εκδ.). Pearson Education , Inc.

- Roloff, M. E. (1987). Communication and conflict. Στο C. Berger, & S. H. Chafee (Επιμ.), *Handbook of Communication Science* (σσ. 484-534). Beverly Hills: Sage.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* , 80 (1), σσ. 1-28.
- Russell, J. A., & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin* (125), σσ. 3-30.
- Saeed, T., Almas, S., Anis-ul-Haq, M., & Niazi, G. (2014). Leadership styles: relationship with conflict management styles. *International Journal of Conflict Management* , 25 (3), σσ. 214-225.
- Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Education Management Administration & Leadership* , 43 (4), σσ. 582-609.
- Salleh, M. J., & Adulpakdee, 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), σσ. 15-22.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition and personality* , 9 (3), σσ. 185-211.
- Shih, H. A., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles , emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management* , 21 (2), σσ. 147-168.
- Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self- construals. *Personality and Social Psychology Bulletin, Special Issue: The self and the Collective* (20), σσ. 580-591.
- Singh, P. (2008). Job analysis for a changing workplace. *Human Resource Management Review* , 18 (2), σσ. 87-99.
- Smith, L. M., Heaven, P. L., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences* (44), σσ. 1314-1325.
- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly* , 44 (3), σσ. 359-390.
- Somech, A., & Drach - Zahavy, A. (2007). School as team - based organizations: A structure process outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice. Στο Special Issue in Groups In Education* (Τόμ. 11).
- Spector, P. E., & Fox, S. (2005). The stressor-emotion model of counterproductive work behavior. Στο S. Fox, & P. E. Spector, *Counterproductive work behaviour: Investigations of actors and targets* (σσ. 151-174). Washington: American Psychological Association.

- Spector, P. E., & Jex, S. M. (1998). Development of four self-report measures of job stressors and strain: Interpersonal Conflict at Work Scale, Organizational Constraints Scale, Quantitative Workload Inventory. *Journal of Occupational Health Psychology* , 3 (4), σσ. 356-367.
- Spector, P. E., Chen, P. Y., & O'Connell, B. J. (2000). A longitudinal study of relations between job stressors and job strains while controlling for prior negative affectivity and strains. *Journal of Applied Psychology* (85), σσ. 211-218.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior* , 13, σσ. 265-274.
- Thomas, K., Jamieson, D., & Moore, K. (1978). Conflict and collaboration: Some concluding observations. *California Management Review* , 21 (2), σσ. 31-38.
- Tjosvold, D. (2005). Conflict Management for effective Top Management Teams and innovation in China. *Journal Management Studies* , 42 (2), σσ. 277-299.
- Tjosvold, D. (1997). Conflict within Interdependence: Its value for productivity and individuality. Στο C. DeDreu, & E. Van De Vliert, *Using conflict in organizations* (σσ. 23-38). London: Sage Publications.
- Tjosvold, D. (2008). The conflict - positive organization: it depends upon us. *Journal of Organizational Behavior* (29), σσ. 19-28.
- Tjosvold, D., & Deemer, D. K. (1980). Effects of controversy within a cooperative or competitive context on organizational decision making. *Journal of Applied Psychology* (65), σσ. 590-595.
- Tjosvold, D., Hui, C., & Law, S. K. (2001). Constructive Conflict in China: Cooperative conflict as Bridge between East and West. *Journal of World Business* , 36 (2), σσ. 166-183.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social Behavior* . New York: McGraw-Hill.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the Relationship between Emotional Intelligence and Physical and Psychological Health. *Strees and health* , 21, σσ. 77-86.
- Uline, C. L., Tschannem -Moran, M., & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record* , 105 (5), σσ. 782-816.
- Vallacher, R. R., Coleman, P. T., Nowak, A., Bui- Wrzosinska, L., Liebovitch, L., Kugler, K. G., και συν. (2013). *Attracted to conflict: Dynamic Foundations of Destructive Social Relations* . Berlin : Springer - Verlag .
- Weider-Hatfield, D., & Hatfield, J. D. (1996). Superiors' conflict management strategies and subordinate outcomes. *Management Communication Quarterly* (10), σσ. 189-208.
- Weidner, N. W. (2012). *Dissecting implicit leadership theories: A generalizability analysis*. (Doctoral dissertation, Wayne State University).

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research into Organizational Behaviour* (18), σσ. 1-74.

Xirotiri-Koufidou, S. (2003). Participative school leadership. Στο Z. Papanoum, & P. Hatzipanagiotou, *School Leadership- Trends and Perspectives* (σσ. 55-62). Thessaloniki: Kiriakidi Publications.

Zhang, X., Cao, Q., & Tjosvold, D. (2011). Linking Transformational Leadership and Team Performance: A conflict Management Approach. *Journal of management Studies* , 48 (7), σσ. 1586-1611.

.

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Θ. (2016). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και Μεσσηνίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωτική Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα -Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα : Ε.Α.Π .
- Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2011). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Βασιλάκου, Δ. (2009). Η σχέση χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την εργασία των εκπαιδευτικών: μια πολυεπίπεδη ανάλυση .
- Δανηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με 3 εναλλακτικά μοντέλα: Το Μοντέλο Maslach, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας .
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας- Σύγκρουση - Ανάπτυξη και αλλαγή- Κουλτούρα- Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Κατσαρος, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καφέτσιος, Κ. Β. (2006). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία: Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και την ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 4 (1), σσ. 6-17.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, Συναίσθημα και Διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, σσ. 16-25.
- Κουτουβίδη, Δ. (2014). *Η ανεξάρτητη και αλληλοεξαρτώμενη κατασκευή εαυτού και οι επιδράσεις τους στην αντίληψη των φοιτητών για την ηγεσία: Μια πειραματική μελέτη*. Ρέθυμνο : Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Ψυχολογίας .
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα : ΕΑΠ .
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Κοινωνιολογική έρευνα* (4η έκδοση εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Α. (2000). Μορφές σύζευξης της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας: Η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. *Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 391-402). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου;*. Λευκωσία : Κανδηλάρης .

Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β., & Τέντζερης, Ε. (2015). Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. (σσ. 1315-1323). Αθήνα: Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου Νέος Παιδαγωγός.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάναντζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Παπαναστασίου, Κ. (2000). Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής. *Πρακτικά IV Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 377-380). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα : Γρηγόρη .

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα : Τόπος .

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.

Σπυράκης, Γ., & Σπυράκης, Χ. (2008). Αντιμετώπιση συγκρούσεων στους οργανισμούς. *Διοικητική Ενημέρωση* (44), σσ. 32-50 .

Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (51), σσ. 199-217.

Τόζιου, Σ. (2012). *Η συμβολή του διευθυντή /τριας σχολείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τριβίλα, Σ. (1998). *Chimienti Giovanni, Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα .

Τσιόπα, Κ. (2010). *Η σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων διευθυντών και εκπαιδευτικών με την εργασιακή τους εμπειρία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αθήνα : Αδερφοί Κυριακίδη .

Ψαρρού, Μ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (1)



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/η συνάδελφε,

Θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας σε αυτήν την έρευνα. Στόχος της είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε την εργασίαμας και να εξεταστεί το πώς αισθάνονται οι εργαζόμενοι στο χώρο εργασίας. Πρόκειται για ένα πεδίο που χρήζει επιστημονικής μελέτης, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση πλευρών της εργασίας, που σχετίζονται με την ευεξία και την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζόμενου.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Οι απαντήσεις που θα δώσετε αφορούν κυρίως τη σχολική χρονιά 2016-2017 και το σχολείο που υπηρετείτε. Είναι **απολύτως εμπιστευτικές** και η **ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη**. Δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο, από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα ή επιθυμείτε να πληροφορηθείτε τα αποτελέσματά της, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση asinanoglou@uth.gr ή rodousak@uth.gr. Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη βοήθεια σας στην υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Σινάνογλου Αθανασία (Νηπιαγωγός) & Ροδουσάκη Δήμητρα (Δασκάλα)

A.**Η ομάδα που εργάζομαι**

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε ολόκληρη την ομάδα υπαλλήλων, με τους οποίους εργάζεστε μαζί. Για κάθε πρόταση βάλτε τον αριθμό που σας εκφράζει καλύτερα, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ μερικώς	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7
__ 1	Αισθάνομαι ότι ανήκω σε αυτή την ομάδα.					
__ 2	Χαίρομαι που είμαι μέλος αυτής της ομάδας.					
3	Θεωρώ τον εαυτό μου, μέλος αυτής της ομάδας.					
4	Αυτή η ομάδα είναι μία από τις καλύτερες που έχω συναντήσει.					
__ 5	Αισθάνομαι μέλος της ομάδας.					
__ 6	Είμαι ικανοποιημένος που είμαι μέλος της συγκεκριμένης ομάδας.					

B.**Πως αισθάνομαι στη δουλειά μου**

	Σπάνια	Περιστασιακά	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Πολύ συχνά				
	1	2	3	4	5				
1	Περνάω καλά με τους συναδέλφους μου				1	2	3	4	5
2	Βιώνω συγκρούσεις και προστριβές με τους συναδέλφους μου				1	2	3	4	5
3	Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους συναδέλφους μου				1	2	3	4	5
4	Όταν έχω προβλήματα στη δουλειά μου, δεν μπορώ να βασιστώ στη βοήθεια των συναδέλφων μου				1	2	3	4	5
5	Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου				1	2	3	4	5
6	Αισθάνομαι κοινωνικά απομονωμένος στη δουλειά μου				1	2	3	4	5
7	Υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη με τους συναδέλφους μου				1	2	3	4	5
8	Υπάρχουν εντάσεις και διαπληκτισμοί μεταξύ συναδέλφων στη δουλειά				1	2	3	4	5
9	Συμπαθώ τους συναδέλφους μου				1	2	3	4	5

C.

Διαφορετικοί τρόποι εργασίας

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα			
	1	2	3	4	5			
1	Προσπαθώ να διερευνήσω ένα θέμα με τον προϊστάμενο μου για να βρούμε μια κοινά αποδεκτή λύση			1	2	3	4	5
2	Γενικά προσπαθώ να ικανοποιήσω τις επιθυμίες του προϊσταμένου μου			1	2	3	4	5
3	Όταν έχω μια διαφωνία με τον προϊστάμενο μου προσπαθώ να μην 'βγει στην επιφάνεια'			1	2	3	4	5
4	Προσπαθώ να συμβιβάσω τις ιδέες μου με αυτές του προϊσταμένου μου ώστε να καταλήξουμε σε μια απόφαση από κοινού			1	2	3	4	5
5	Προσπαθώ να συνεργαστώ με τον προϊστάμενο μου για να βρούμε λύσεις σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες μας			1	2	3	4	5
6	Συνήθως αποφεύγω να ανοίγω συζητήσεις για τις διαφορές μου με τον προϊστάμενο μου			1	2	3	4	5
7	Προσπαθώ να βρίσκω μια μέση λύση στα αδιέξοδα που προκύπτουν			1	2	3	4	5
8	Χρησιμοποιώ την επιρροή μου για να κάνω αποδεκτές τις ιδέες μου			1	2	3	4	5
9	Χρησιμοποιώ την εξουσία μου για να 'ευνοηθώ' σε μια απόφαση			1	2	3	4	5
10	Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες του προϊσταμένου μου			1	2	3	4	5
11	Υποκύπτω στις επιθυμίες του προϊσταμένου μου			1	2	3	4	5
12	Ανταλλάσσω όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες με τον προϊστάμενο μου για να λύσουμε ένα πρόβλημα μαζί			1	2	3	4	5
13	Κάνω συνήθως παραχωρήσεις στον προϊστάμενο μου, πέρα από το αναμενόμενο			1	2	3	4	5
14	Συνήθως προτείνω μια μέση λύση για να αποφευχθεί ένα αδιέξοδο			1	2	3	4	5
15	Διαπραγματεύομαι με τον προϊστάμενο μου ούτως ώστε να καταλήξουμε σε συμβιβασμό			1	2	3	4	5
16	Προσπαθώ να μένω μακριά από διαφωνίες με τον προϊστάμενο μου			1	2	3	4	5
17	Αποφεύγω να έρχομαι αντιμέτωπος με τον προϊστάμενο μου			1	2	3	4	5
18	Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου για να 'ευνοηθώ' σε μια απόφαση			1	2	3	4	5
19	Συχνά ακολουθώ τις προτάσεις που κάνει ο προϊστάμενος μου			1	2	3	4	5
20	Χρησιμοποιώ την στρατηγική του 'πάρε και δώσε' για να επιτευχθεί ένας αναγκαίος συμβιβασμός			1	2	3	4	5
21	Γενικά είμαι πολύ σταθερός όταν προωθώ την δική μου άποψη σε ένα θέμα			1	2	3	4	5

22	Προσπαθώ να φέρω στην επιφάνεια τις ανησυχίες όλων των πλευρών ώστε τα θέματα να μπορούν να επιλυθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο	1	2	3	4	5
23	Συνεργάζομαι με τον προϊστάμενο μου για να καταλήξουμε σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις	1	2	3	4	5
24	Προσπαθώ να ικανοποιήσω τις προσδοκίες του προϊσταμένου μου	1	2	3	4	5
25	Μερικές φορές χρησιμοποιώ την ισχύ μου για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση	1	2	3	4	5
26	Προσπαθώ να κρατήσω τυχόν διαφωνία μου με τον προϊστάμενο μου για τον εαυτό μου με σκοπό να αποφύγω τα άσχημα συναισθήματα	1	2	3	4	5
27	Προσπαθώ να αποφύγω δυσάρεστες συναλλαγές με τον προϊστάμενο μου	1	2	3	4	5
28	Προσπαθώ να δουλεύω με τον προϊστάμενο μου για να κατανοήσουμε σωστά ένα πρόβλημα	1	2	3	4	5

D.

Επαγγελματική ικανοποίηση

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	1	2	3	4	5
__ 1	Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.				
__ 2	Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος από την τωρινή μου δουλειά.				
3	Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους.				
4	Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή θα επέλεγα την ίδια δουλειά.				
__ 5	Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου.				
__ 6	Όταν τελειώνω τη δουλειά μου αισθάνομαι ότι έκανα κάτι αξιοσημείωτο.				
__ 7	Είμαι δυσαρεστημένος/η από τη δουλειά μου.				
__ 8	Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου.				
__ 9	Είμαι ικανοποιημένος/η από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου.				
__ 10	Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.				
__ 11	Νομίζω ότι κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ.				
__ 12	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η από τη δουλειά μου.				

E.

Πώς αισθάνθηκα στην εργασία μου

Πώς αισθανθήκατε στην εργασία σας την **ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ**; Σημειώστε X στα κουτάκια, τα οποία η απάντηση εκφράζει εσάς προσωπικά:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1. Δραστήριος					
2. Συνεπαρμένος					
3. Νευρικός					
4. Ενθουσιασμένος					
5. Χαλαρός					
6. Φοβισμένος					
7. Χαρούμενος					
8. Λυπημένος					
9. Περιφρονητικός					
10. Γεμάτος ενέργεια					
11. Εχθρικός					
12. Ήρεμος					
13. Εκνευρισμένος					
14. Νυσταγμένος					
15. Γαλήνιος					
16. Αδρανής					
17. Δυνατός					

F.

Επαγγελματική εξουθένωση

Παρατίθενται κάποιες προτάσεις σχετικά με το πώς λειτουργείτε και επηρεάζεστε από την εργασία σας. Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα από τις άλλες έστω και κατά προσέγγιση.

	0= Ποτέ, 1= μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, 2= μια φορά το μήνα ή λιγότερο, 3= μερικές φορές το μήνα, 4= μια φορά την εβδομάδα, 5= μερικές φορές την εβδομάδα, 6= κάθε μέρα	Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
1	Νοιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
2	Νοιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας.	0	1	2	3	4	5	6

3	Νοιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
4	Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά.	0	1	2	3	4	5	6
5	Νοιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή.	0	1	2	3	4	5	6

G.

Ιεραρχική απόσταση

	Κυκλώστε τον αριθμό (από 0 έως 2) που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο, στις προτάσεις που ακολουθούν.	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ
1	Σε έναν οργανισμό οι υφιστάμενοι οφείλουν να εκτελούν τα αιτήματα των προϊσταμένων τους χωρίς να τα αμφισβητούν.	0	1	2
2	Σε έναν οργανισμό οι προϊστάμενοι είναι υπεύθυνοι για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων εκ μέρους των υφισταμένων τους.	0	1	2
3	Όταν λαμβάνεται μια απόφαση από το ανώτατο στέλεχος του οργανισμού, αυτή δεν πρέπει να αμφισβητείται από τους εργαζομένους.	0	1	2
4	Σε θέματα που σχετίζονται με την εργασία, οι ηγέτες μπορούν να επιζητούν την πλήρη υπακοή των υφισταμένων τους.	0	1	2
5	Οι κανόνες ενός οργανισμού δε θα έπρεπε να καταπατώνται ακόμη και αν κάποιος εργαζόμενος θεωρεί, ότι γίνεται προς όφελος του οργανισμού.	0	1	2

Η.

Ηγεσία

Πόσο συχνά ο/η Διευθυντής/ντριάτου σχολείου όπου εργάζεστε, εφαρμόζει κάποια από τις παρακάτω πρακτικές; Κυκλώστε τον αριθμό (από 0 έως 4) που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα στις προτάσεις που ακολουθούν.

	Ο/Η διευθυντής/τρια...	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Αρκετά Συχνά	Συνήθως, αν όχι πάντα
1	Μου παρέχει βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου.	0	1	2	3	4
2	Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία, τα οποία θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα.	0	1	2	3	4
3	Δεν παρεμβαίνει, μέχρι έως ότου τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά.	0	1	2	3	4
4	Εστιάζει την προσοχή του/της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα πρότυπα απόδοσης.	0	1	2	3	4
5	Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα.	0	1	2	3	4
6	Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.	0	1	2	3	4
7	Είναι απών/ούσα όταν τον/την έχουν ανάγκη.	0	1	2	3	4
8	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.	0	1	2	3	4
9	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.	0	1	2	3	4
10	Με κάνει να νιώθω υπερήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της.	0	1	2	3	4
11	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.	0	1	2	3	4
12	Περιμένει κάτι να πάει στραβά, για να επέμβει.	0	1	2	3	4
13	Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.	0	1	2	3	4
14	Καθορίζει τη σπουδαιότητα, έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.	0	1	2	3	4
15	Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.	0	1	2	3	4
16	Κάνει ξεκάθαρο το αποτέλεσμα που θα έχει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι.	0	1	2	3	4
17	Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Αν κάτι δεν είναι χαλασμένο, δε χρειάζεται επισκευή».	0	1	2	3	4
18	Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το δικό του συμφέρον.	0	1	2	3	4

19	Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας.	0	1	2	3	4
20	Τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια για να λάβει δράση.	0	1	2	3	4
21	Με τον τρόπο που λειτουργεί κερδίζει το σεβασμό μου.	0	1	2	3	4
22	Η προσοχή του/της επικεντρώνεται αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, αποτυχιών και παραπόνων.	0	1	2	3	4
23	Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	0	1	2	3	4
24	Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται.	0	1	2	3	4
25	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.	0	1	2	3	4
26	Προβάλλει ένα ελκυστικό όραμα για το μέλλον.	0	1	2	3	4
27	Μου επιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι σε αυτά που πρέπει.	0	1	2	3	4
28	Αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων.	0	1	2	3	4
29	Με αντιμετωπίζει ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.	0	1	2	3	4
30	Με παροτρύνει στο να βλέπω τα προβλήματα από διάφορες οπτικές.	0	1	2	3	4
31	Με βοηθά στο να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου.	0	1	2	3	4
32	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης για την ολοκλήρωση ενός έργου.	0	1	2	3	4
33	Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα.	0	1	2	3	4
34	Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει συλλογική αίσθηση της αποστολής.	0	1	2	3	4
35	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της.	0	1	2	3	4
36	Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	0	1	2	3	4
37	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις σχετικές με τη δουλειά ανάγκες μου.	0	1	2	3	4
38	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας.	0	1	2	3	4
39	Καταφέρνει να κάνω περισσότερα απ' όσα περίμενα εγώ ο/η ίδιος/α.	0	1	2	3	4
40	Με αντιπροσωπεύει ικανοποιητικά στις προϊστάμενες αρχές.	0	1	2	3	4
41	Συνεργαζόμαστε ικανοποιητικά.	0	1	2	3	4
42	Ενισχύει την επιθυμία μου για επιτυχία.	0	1	2	3	4
43	Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου.	0	1	2	3	4
44	Τονώνει τη θέληση μου για περισσότερη προσπάθεια.	0	1	2	3	4
45	Ηγείται μιας αποτελεσματικής ομάδας.	0	1	2	3	4

Κωδικός ερωτηματολογίου

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Α.ΦΥΛΟ : Άνδρας

Γυναίκα

Β. ΗΛΙΚΙΑ: _____

Γ. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος /η

Έγγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

Αριθμός παιδιών :

Δ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

▫ Παιδαγωγική Ακαδημία

▫ Παιδαγωγικό Τμήμα & Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου

▫ Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ

▫ Άλλο Τμήμα ΑΕΙ (παρακαλώ διευκρινίστε).....

ΣΤ. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ : _____ Έτη

Ζ. ΤΥΠΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΤΩΡΑ:

▫ Νηπιαγωγείο

▫ Δημοτικό

▫ Γυμνάσιο

▫ Λύκειο

▫ Ειδικό Σχολείο

Η. ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ;

Ναι

Όχι

Θ. ΜΕΓΕΘΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ :.....(αριθμός υπαλλήλων)

Ι. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

▫ Αστική

▫ Ημιαστική

▫ Αγροτική

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (2)

Model Summary (εκπαιδευτικοί)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,250 ^a	,062	,046	,61950

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

ANOVA^a (εκπαιδευτικοί)

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,419	3	1,473	3,838	,011 ^b
	Residual	66,394	173	,384		
	Total	70,812	176			

a. Dependent Variable: Θετικό συναίσθημα στην εργασία

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Coefficients^a (εκπαιδευτικοί)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,981	,380		7,851	,000
	Συνεργατικό στυλ	,339	,121	,238	2,806	,006
	Στυλ αποφυγής	-,190	,066	-,244	-2,877	,005
	Στυλ επιβολής	-,010	,082	-,010	-,122	,903

a. Dependent Variable: Θετικό συναίσθημα στην εργασία

Model Summary (εκπαιδευτικοί)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,052 ^a	,003	-,015	,40845

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

ANOVA^a (εκπαιδευτικοί)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	,077	3	,026	,154	,927 ^b
Residual	28,861	173	,167		
Total	28,939	176			

a. Dependent Variable: Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Coefficients^a (εκπαιδευτικοί)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,399	,250		5,590	,000
Συνεργατικό στυλ	-,020	,080	-,022	-,252	,801
Στυλ αποφυγής	-,006	,044	-,012	-,136	,892
Στυλ επιβολής	,036	,054	,054	,666	,506

a. Dependent Variable: Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία

Model Summary (εκπαιδευτικοί)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,131 ^a	,017	,000	,82935

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

ANOVA^a (εκπαιδευτικοί)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	2,067	3	,689	1,002	,393 ^b
Residual	118,994	173	,688		
Total	121,062	176			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική εξουθένωση

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Coefficients^a (εκπαιδευτικοί)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,729	,508		3,402	,001
Συνεργατικό στυλ	,084	,162	,045	,516	,606
Στυλ αποφυγής	,089	,089	,088	1,008	,315
Στυλ επιβολής	,044	,110	,032	,397	,692

a. Dependent Variable: Επαγγελματική εξουθένωση

Model Summary (διευθυντές)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,278 ^a	,077	,004	,69902

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

ANOVA^a (διευθυντές)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1,554	3	,518	1,060	,377 ^b
Residual	18,568	38	,489		
Total	20,122	41			

a. Dependent Variable: Συναισθηματική νοημοσύνη

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Coefficients^a (διευθυντές)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	5,196	1,074		4,836	,000
Συνεργατικό στυλ	,494	,307	,264	1,606	,117
Στυλ αποφυγής	-,203	,174	-,218	-1,169	,249
Στυλ επιβολής	,036	,184	,035	,198	,844

a. Dependent Variable: Συναισθηματική νοημοσύνη

Model Summary (διευθυντές)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,372 ^a	,139	,071	,45905

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

ANOVA^a (διευθυντές)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	1,290	3	,430	2,040	,125 ^b
Residual	8,008	38	,211		
Total	9,297	41			

a. Dependent Variable: Διαπροσωπικές σχέσεις

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Coefficients^a (διευθυντές)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	2,970	,706		4,210	,000
Συνεργατικό στυλ	,484	,202	,381	2,399	,021
Στυλ αποφυγής	-,069	,114	-,110	-,609	,546
Στυλ επιβολής	-,043	,121	-,062	-,358	,722

a. Dependent Variable: Διαπροσωπικές σχέσεις

Model Summary (διευθυντές)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,226 ^a	,051	-,024	,43487

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

ANOVA^a (διευθυντές)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	,386	3	,129	,681	,569 ^b
Residual	7,186	38	,189		
Total	7,572	41			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική ικανοποίηση

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Coefficients^a (διευθυντές)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	3,795	,668		5,678	,000
Συνεργατικό στυλ	,178	,191	,155	,929	,359
Στυλ αποφυγής	-,118	,108	-,206	-1,089	,283
Στυλ επιβολής	-,013	,114	-,021	-,114	,909

a. Dependent Variable: Επαγγελματική ικανοποίηση

Model Summary (διευθυντές)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,167 ^a	,028	-,049	,57199

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

ANOVA^a (διευθυντές)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	,359	3	,120	,366	,778 ^b
Residual	12,433	38	,327		
Total	12,792	41			

a. Dependent Variable: Θετικό συναίσθημα στην εργασία

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Coefficients^a (διευθυντές)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	3,640	,879		4,141	,000
Συνεργατικό στυλ	,078	,252	,052	,310	,758
Στυλ αποφυγής	-,139	,142	-,187	-,977	,335
Στυλ επιβολής	,120	,150	,146	,799	,429

a. Dependent Variable: Θετικό συναίσθημα στην εργασία

Model Summary (διευθυντές)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,276 ^a	,076	,003	,38830

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

ANOVA^a (διευθυντές)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	,473	3	,158	1,046	,383 ^b
Residual	5,729	38	,151		
Total	6,203	41			

a. Dependent Variable: Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Coefficients^a (διευθυντές)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,464	,597		2,453	,019
Συνεργατικό στυλ	-,169	,171	-,163	-,993	,327
Στυλ αποφυγής	,142	,097	,275	1,471	,150
Στυλ επιβολής	,004	,102	,007	,038	,970

a. Dependent Variable: Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία

Model Summary (διευθυντές)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,333 ^a	,111	,040	,94115

a. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

ANOVA^a (διευθυντές)

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	4,186	3	1,395	1,575	,211 ^b
Residual	33,659	38	,886		
Total	37,845	41			

a. Dependent Variable: Επαγγελματική εξουθένωση

b. Predictors: (Constant), Στυλ επιβολής, Συνεργατικό στυλ, Στυλ αποφυγής

Coefficients^a (διευθυντές)

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,827	1,446		1,263	,214
Συνεργατικό στυλ	-,247	,414	-,096	-,596	,555
Στυλ αποφυγής	,208	,234	,163	,890	,379
Στυλ επιβολής	,323	,248	,228	1,303	,200

a. Dependent Variable: Επαγγελματική εξουθένωση