



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

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

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**“ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ-ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΚΑΙ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ
ΜΟΝΑΔΕΣ”**

**“A STUDY OF PERCEPTIONS OF THE PRINCIPALS/DEPUTY PRINCIPALS AND
TEACHERS OF SECONDARY EDUCATION ON CONFLICTS AND PROBLEMS
RESOLUTION-MANAGEMENT IN SCHOOL UNITS.”**

ΤΟΥ

ΣΤΑΥΡΟΥ ΦΩΤΙΑΔΗ (III20047)

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις

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

Σεπτέμβριος, 2022

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

Επόπτες καθηγητές:

Δρ. Βαλκάνος Ευθύμιος, *Καθηγητής*.

Δρ. Γιαννούλη Βασιλική, *Επίκουρη Καθηγήτρια*.

Δρ. Αναστασίου Αδάμος, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας - Επιστημονικός Συνεργάτης Πανεπιστημίου Μακεδονίας*.

ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ

Στον εαυτό μου.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών “Επιστήμες της αγωγής και της δια βίου μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία” που προσφέρεται από το τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, της Σχολής Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και αποτελεί τη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, η οποία απαιτείται για την επιτυχή ολοκλήρωση του συγκεκριμένου Π.Μ.Σ.

Η έρευνα πραγματεύεται το σημαντικό θέμα των οργανωτικών συγκρούσεων στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, διερευνώνται οι μέθοδοι αντιμετώπισης των συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων που επιλέγουν τα διευθυντικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης. Επιπροσθέτως, διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους οι δημογραφικοί, οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματικοί παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, ο τύπος σχολείου και η διδακτική και διευθυντική υπηρεσία, σχετίζονται με τις επιλογές των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να αναδείξει και να τονίσει τη σημαντικότητα των οργανωτικών συγκρούσεων, καθώς και τον ρόλο των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπισή τους και στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Η εργασία περιλαμβάνει βιβλιογραφική και ποσοτική έρευνα. Η βιβλιογραφική έρευνα βασίστηκε σε επιστημονικά συγγράμματα, άρθρα και υφιστάμενες έρευνες, ενώ η ποσοτική έρευνα διενεργήθηκε με τη συμπλήρωση δύο διαφορετικών ερωτηματολογίων. Το πρώτο συμπληρώθηκε από τους Διευθυντές / Υποδιευθυντές των σχολείων που συμπεριλαμβάνονται στην περιοχή μελέτης και το δεύτερο συμπληρώθηκε από Εκπαιδευτικούς των σχολείων που, επίσης, συμπεριλαμβάνονται στην περιοχή μελέτης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Καταρχάς, ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, οι οποίοι, ανταποκρινόμενοι απόλυτα στον ρόλο των λειτουργών της εκπαίδευσης, υπερέβαλαν εαυτόν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών, για να εκπαιδεύσουν τους φοιτητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ευχαριστώ ιδιαίτερος τον Διευθυντή του Π.Μ.Σ. κύριο Βαλκάνο για την εκπαιδευτική του συνεισφορά και για την άψογη οργάνωση και διεύθυνση του Π.Μ.Σ., καθώς και την κυρία Γιαννούλη και τον κύριο Αναστασίου, για την εκπαιδευτική υποστήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης, τον εαυτό μου, διότι υπό τις πλέον αντίξοες συνθήκες κατάφερε να ξεπεράσει κάθε εμπόδιο και να ανταποκριθεί στις υψηλές απαιτήσεις του συγκεκριμένου εγχειρήματος.

Εκφράζω, τέλος, τον σεβασμό και τις ευχαριστίες μου στην τύχη, τον ασύμμετρο, απροσδιόριστο και απρόβλεπτο αυτόν παράγοντα που ανατρέπει τα πάντα σε μια στιγμή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των μεθόδων που επιλέγουν τα ηγετικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης των Π.Ε. Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης για την αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα ήταν ποσοτική και συμμετείχαν σε αυτήν 90 Διευθυντές / Υποδιευθυντές και 191 Καθηγητές. Για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά εργαλεία ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory-II), form B και form C που έχουν δημιουργηθεί από τον Rahim M.A. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας μέσω των στατιστικών προγραμμάτων SPSS και PSPP. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν περιγραφική στατιστική, έλεγχοι t ανεξαρτήτων δειγμάτων (t-Test), έλεγχοι ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) και έλεγχοι συσχέτισης (Pearson's r). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι τα ηγετικά στελέχη επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο της ενσωμάτωσης και λιγότερο τις μεθόδους του συμβιβασμού, της παραχώρησης και της αποφυγής, ενώ αποφεύγουν τη χρήση της κυριαρχικής μεθόδου. Οι καθηγητές, επίσης, επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο της ενσωμάτωσης και λιγότερο τις μεθόδους του συμβιβασμού, της αποφυγής και της παραχώρησης, ενώ και αυτοί αποφεύγουν τη χρήση της κυριαρχικής μεθόδου. Από τον έλεγχο t ανεξαρτήτων δειγμάτων προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, και στις δύο κλίμακες, των ηγετικών στελεχών και των καθηγητών, αναφορικά με τις επιλογές των μεθόδων της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο της παραχώρησης και του συμβιβασμού απ' ό,τι οι άνδρες. Από τον έλεγχο ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) προέκυψε ότι οι Καθηγητές με εκπαιδευτική υπηρεσία έως 10 έτη επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο του συμβιβασμού απ' ό,τι οι συνάδελφοί τους με μεγαλύτερη εκπαιδευτική υπηρεσία και η διαφοροποίηση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική. Ο έλεγχος συσχετίσεων (Pearson's r) των ηγετικών στελεχών κατέδειξε στατιστικά σημαντική ισχυρή συσχέτιση της ηλικίας με τη διευθυντική υπηρεσία και μέτρια συσχέτιση της ηλικίας και της διδακτικής υπηρεσίας με τη διευθυντική υπηρεσία. Στατιστικά σημαντικές, μετρίου βαθμού, ήταν και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεθόδων της αποφυγής και του συμβιβασμού με τη μέθοδο της παραχώρησης. Στον έλεγχο συσχετίσεων των καθηγητών προέκυψε στατιστικά σημαντική ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της διδακτικής υπηρεσίας, καθώς και άλλες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, χαμηλού ή αμελητέου βαθμού, μεταξύ των μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά: σύγκρουση, οργανωτικές συγκρούσεις, πηγές – αιτίες οργανωτικών συγκρούσεων, σχολικές συγκρούσεις, διευθυντής, σχολική διεύθυνση – ηγεσία, διαχείριση – επίλυση συγκρούσεων.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the methods chosen by the leaders and teachers at the public secondary schools of the prefectures of Drama, Kavala, and Xanthi to deal with conflicts in the organizational school environment. The survey was quantitative and involved 90 Principals / Deputy Principals and 191 teachers. The statistical tools ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory - II) form B and form C, which were created by Rahim M. A., were used to conduct the research. The responses of the survey participants were processed through the statistical programs SPSS and PSPP. In the statistical analysis, descriptive statistics, independent samples t-tests, ANOVA tests and Pearson's r correlation tests were used. The results of the research showed that the leaders choose more the method of integration and less the methods of compromise, accommodation, and avoidance, while avoiding the use of the dominant method. The teachers also choose more the method of integration and less the methods of compromise, avoidance, and accommodation, while they also avoid the use of the dominant method. In the independent samples t-tests, statistically significant differences emerged between the two genders, on both scales, of the Principals / Deputy-Principals and the Teachers, regarding the choices of the accommodation and compromise methods. Specifically, women choose the accommodation and compromise methods more than men. From the analysis of variance (ANOVA) test, it emerged that teachers with up to 10 years of teaching experience choose the compromise method more than their colleagues with more teaching experience, and this differentiation was statistically significant. The Pearson's r correlation test of the leaders showed a statistically significant strong correlation of age with managerial experience and a moderate correlation of age and teaching experience with managerial experience. Statistically significant, of a moderate degree, were also the correlations between the methods of avoidance and compromise with the method of accommodation. In the correlation r test of the teachers, a statistically significant, strong correlation between age and teaching experience emerged, as well as other statistically significant, low, or negligible correlations between the methods of dealing with organizational conflicts.

Key words: conflict, organizational conflicts, sources - causes of organizational conflicts, school conflicts, principal, school management - leadership, conflict management – resolution.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ	iii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xiii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	7
Βιβλιογραφική Προεπισκόπηση	7
Η Έννοια της Σύγκρουσης	7
Κατηγορίες Συγκρούσεων.....	10
Ενδοπροσωπική Σύγκρουση (Intrapersonal Conflict).....	11
Διαπροσωπική Σύγκρουση (Interpersonal Conflict)	14
Θετικές και Αρνητικές Συγκρούσεις	14
Συναισθηματικές και Ουσιαστικές Συγκρούσεις	15
Οριζόντιες και Κάθετες Οργανωτικές Συγκρούσεις	16
Οργανωμένες και Άτυπες Συγκρούσεις.....	16
Ενδοομαδικές / Ενδοκοινωνικές Σύγκρουσεις (Intragroup Conflict)	17
Δια-ομαδικές Συγκρούσεις (Intergroup Conflict)	18
Ειρηνικές Συγκρούσεις.....	19
Βίαιες Συγκρούσεις (Αιματηρές Συγκρούσεις)	19
Παθογόνες και Μη Παθογόνες Συγκρούσεις	19
Καταστροφικές Συγκρούσεις.....	20
Σχολικές Συγκρούσεις.....	21
Πηγές-Αιτίες Συγκρούσεων	21

Επακόλουθα των Συγκρούσεων	25
Θετικά.....	26
Αρνητικά.....	28
Ο Ρόλος του Διευθυντή και η Διαχείριση των Συγκρούσεων.....	29
Παράγοντες Επιλογής Μεθόδων Αντιμετώπισης των Συγκρούσεων	36
Η Έννοια της Αντιμετώπισης των Συγκρούσεων	39
Ενδεδειγμένες Μέθοδοι για την Αντιμετώπιση των Συγκρούσεων	42
Βιβλιογραφική Επισκόπηση Σχετικών Υφιστάμενων Ερευνών.....	49
ΕΡΕΥΝΑ	54
Ερευνητικό Πλαίσιο.....	54
ΜΕΡΟΣ Α	54
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	54
Ερευνητικά Ερωτήματα	56
Η Ερευνητική Μέθοδος.....	58
Ερευνητικά Εργαλεία (Ερωτηματολόγια).....	59
Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας (α του Cronbach).....	62
Υπολογισμός Εσωτερικής Συνάφειας Ερωτηματολογίου Διευθυντών / Ηγετικών Στελεχών	63
Υπολογισμός Εσωτερικής Συνάφειας Ερωτηματολογίου Καθηγητών.....	64
Περιορισμοί της Έρευνας.....	68
ΜΕΡΟΣ Β	69
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	69
Χαρακτηριστικά του Δείγματος	69
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Διευθυντών / Υποδιευθυντών	69
Φύλο Διευθυντών / Υποδιευθυντών	69
Ηλικία Διευθυντών / Υποδιευθυντών.....	70

Τύπος Σχολείου Διευθυντών / Υποδιευθυντών	70
Επίπεδο Εκπαίδευσης Διευθυντών / Υποδιευθυντών.....	71
Διδακτική Υπηρεσία Διευθυντών / Υποδιευθυντών	71
Διευθυντική Υπηρεσία Διευθυντών / Υποδιευθυντών	72
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Καθηγητών	72
Φύλο Καθηγητών	73
Ηλικία Καθηγητών	73
Τύπος Σχολείου Καθηγητών	73
Επίπεδο Εκπαίδευσης Καθηγητών	74
Διδακτική Υπηρεσία Καθηγητών	74
Αποτελέσματα Υπολογισμού Μέσων Όρων Υποκλιμάκων Μεθόδων Αντιμετώπισης Συγκρούσεων	75
Στατιστικά Αποτελέσματα Επιλογών Διευθυντών / Υποδιευθυντών	76
Μέσοι Όροι Υποκλιμάκων Διευθυντών / Υποδιευθυντών.....	76
Στατιστικά Αποτελέσματα Επιλογών Καθηγητών.....	77
Μέσοι Όροι Υποκλιμάκων Καθηγητών	77
ΕΛΕΓΧΟΣ Τ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΩΝ (T-TEST)	79
T TEST Διευθυντών / Υποδιευθυντών	80
T test Φύλο με Υποκλίμακες	80
T TEST Καθηγητών.....	81
T test Φύλο με Υποκλίμακες	81
ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ANOVA)	82
Εκπαιδευτική Υπηρεσία Καθηγητών με Μεθόδους Αντιμετώπισης Συγκρούσεων	82
ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ (r του Pearson).....	84
Συσχετίσεις Μεθόδων Αντιμετώπισης Συγκρούσεων Διευθυντών / Υποδιευθυντών	85
Συσχετίσεις Μεθόδων Αντιμετώπισης Συγκρούσεων Καθηγητών	86
Συζήτηση – Ερμηνεία – Συμπεράσματα	87

Συζήτηση - Ερμηνεία Αποτελεσμάτων της Έρευνας και Σύγκριση Υφιστάμενων Ερευνών	87
Συμπεράσματα	94
Προτάσεις.....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	99
Ελληνόγλωσση:.....	99
Ξενόγλωσση:.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	116
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	116
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ / ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	116
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	123

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Εσωτερική συνάφεια ερωτηματολογίου Διευθυντών / Υποδιευθυντών.	64
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Εσωτερική συνάφεια ερωτηματολογίου Καθηγητών.	66
ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Μέσες τιμές συσχέτισης των 4 ερωτήσεων της υποκλίμακας της συμβιβαστικής μεθόδου.	67
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Φύλο Διευθυντών / Υποδιευθυντών.	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Ηλικιακές κατηγορίες Διευθυντών / Υποδιευθυντών.	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Τύπος σχολείου Διευθυντών / Υποδιευθυντών.	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Επίπεδο εκπαίδευσης Διευθυντών / Υποδιευθυντών.	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Διδακτική υπηρεσία Διευθυντών / Υποδιευθυντών.	72
ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Υπηρεσία σε θέση Διευθυντών / Υποδιευθυντών.	72
ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Φύλο Καθηγητών.	73
ΠΙΝΑΚΑΣ 11. Κατηγορίες ηλικιών Καθηγητών.	73
ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Τύπος σχολείου Καθηγητών.	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Επίπεδο εκπαίδευσης Καθηγητών.	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 14. Κατηγορίες διδακτικής υπηρεσίας Καθηγητών.	75
ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Μέσοι όροι επιλογών αντιμετώπισης συγκρούσεων Διευθυντών / Υποδιευθυντών.	77
ΠΙΝΑΚΑΣ 16. Μέσοι όροι επιλογών μεθόδων αντιμετώπισης συγκρούσεων Καθηγητών.	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Στατιστικά αποτελέσματα επιλογών υποκλιμάκων Διευθυντών / Υποδιευθυντών βάσει φύλου.	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Στατιστικά αποτελέσματα επιλογών υποκλιμάκων Καθηγητών βάσει φύλου.	81
ΠΙΝΑΚΑΣ 19. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών επιλογών μεθόδων αντιμετώπισης συγκρούσεων Καθηγητών βάσει εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Έλεγχος κριτηρίου Tukey.	84
ΠΙΝΑΚΑΣ 20. Συντελεστές συσχέτισης μεθόδων αντιμετώπισης συγκρούσεων Διευθυντών / Υποδιευθυντών.	86
ΠΙΝΑΚΑΣ 21. Συντελεστές συσχέτισης μεθόδων αντιμετώπισης συγκρούσεων Καθηγητών.	87

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης και των διαδικασιών της σε κάθε κλίμακα. Από τον μικρόκοσμο έως στον κόσμο μας, αλλά και έως τα ασύλληπτα μεγάλα μεγέθη του σύμπαντος, οι συγκρούσεις διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε κάθε φυσική και τεχνητή διαδικασία. Από τη χημεία είναι γνωστή η διάσπαση της ύλης, των μορίων και των ατόμων, η οποία επιτυγχάνεται φυσικά ή τεχνητά μέσω συγκρούσεων (Λιοδάκης κ.ά., 2010). Από τη φυσική γνωρίζουμε ότι για να μεταβληθεί η κινητική κατάσταση των σωμάτων, η οποία λόγω της αδράνειας τείνει να παραμένει σταθερή, πρέπει να υπάρξει κάποιο είδος σύγκρουσης που θα επιβραδύνει, θα σταματήσει ή θα επιταχύνει την κινητική τους κατάσταση (Βλάχος κ.ά., 2010). Η σύγκρουση ενός μεγάλου πλανήτη με τη γη αποτελεί, επίσης, το πιθανότερο ενδεχόμενο της δημιουργίας της σελήνης (Σιμόπουλος & Δεληβοριάς, 2007: 107).

Οι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα μεταξύ και των έμβιων όντων (De Dreu & Gelfand, 2008: 3). Από τον μικρόκοσμο των μικροβίων, έως και τον κόσμο των μεγάλων θηλαστικών, κάθε ζωντανός οργανισμός στην προσπάθειά του για επιβίωση, ή για κάθε άλλου είδους ενέργεια ή δράση, έρχεται αντιμέτωπος με διάφορες αποτρεπτικές ή άλλες δυνάμεις και συγκρούεται για να τις ξεπεράσει. Τα ίδια ισχύουν και για τον άνθρωπο. Υπάρχουν πολλές ιστορικές αναφορές και αποδείξεις για την ύπαρξη του φαινομένου των συγκρούσεων από την πρώτη στιγμή της εμφάνισης του ανθρώπου (Brown, 1957: 135). Μια αιτιολόγηση για τον παραπάνω ισχυρισμό δίνεται από τον Freud, ο οποίος θεωρεί ότι οι άνθρωποι κατακλύζονται από εσωτερικές και εξωτερικές ασυμβίβαστες και συχνά ανεπίγνωστες επιθυμίες και απαιτήσεις και για αυτό βρίσκονται σε σύγκρουση (Gross, 2010: 20).

Οι συγκρούσεις υφίστανται σε κάθε στάδιο της ζωής των ανθρώπων αποτελώντας φυσιολογικό κομμάτι της ανάπτυξής τους (Marroquin & Collado, 2012: 45). Οι συγκρούσεις, επίσης, εμφανίζονται σε κάποιο βαθμό σε όλες τις ανθρώπινες σχέσεις, για παράδειγμα, κοινωνικές, επαγγελματικές, οικογενειακές, συναισθηματικές κ.λπ. (Daft, 2010: 492). Σύμφωνα με τους Berscheid & Ammazzalorso η έννοια των σχέσεων των ανθρώπων *“αναφέρεται σε δύο άτομα των οποίων η συμπεριφορά είναι αλληλεξαρτώμενη, υπό την έννοια του ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς του ενός είναι πιθανό να προκαλέσει την αλλαγή της συμπεριφοράς και του άλλου”* (Gross, 2010: 429). Συνεπώς, το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι αναμενόμενο, δεδομένων των διαφορετικών αναγκών, επιθυμιών, στόχων, συστημάτων

αξιών και προοπτικών των ανθρώπων (Valbrune et al., 2019: 5). Πρόκειται για την πάλη μεταξύ των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων για επιβίωση και ευημερία, η οποία, όταν δεν έχει ουσιαστικό και αμοιβαίο προσανατολισμό σε ό,τι αφορά την έννοια της σύγκρουσης, ονομάζεται “*επιλογή*” (Weber, 1954: 38). Ο Maslow (1956: 108) την κατηγοριοποιεί ως “*καθαρά ατομική επιλογή*”. Σε ό,τι αφορά τις σχετικές ευκαιρίες που προκύπτουν και αποτελούν επιλογές των ατόμων κατά τη διάρκεια της ζωής τους, διακρίνεται σε “*κοινωνική επιλογή*”, ενώ σε ό,τι αφορά τις διαφορετικές πιθανότητες επιβίωσης των κληρονομικών χαρακτηριστικών αποτελεί την “*βιολογική επιλογή*” (Weber, 1968: 38).

Παρότι οι συγκρούσεις διαχρονικά αποτελούν ένα πολύ συχνό, σοβαρό και εν δυνάμει επικίνδυνο κοινωνικό φαινόμενο, η αναγνώρισή τους ως ξεχωριστό θεωρητικό επιστημονικό πεδίο από τους ερευνητές έλαβε χώρα μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (Lyamougi-Bajja et al., 2012: 47). Από τότε, και κατά τη διάρκεια των τελευταίων έξι δεκαετιών, η επιστημονική μελέτη των οργανωτικών συγκρούσεων έχει υποστεί τρεις μεγάλες θεωρητικές αλλαγές που έχουν καθιερώσει διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα. Η πρώτη αφορά στην αλλαγή της θεώρησης της σύγκρουσης από δυσλειτουργική στην αντιμετώπισή της ως εποικοδομητική. Η δεύτερη περιλαμβάνει τη θεωρητική στροφή από τις κανονιστικές συνταγές στην περιγραφή του τι κάνουν οι διαφωνούντες σε μια σύγκρουση και η τρίτη θεωρητική αλλαγή περιλαμβάνει τη μετατόπιση από τις ψυχολογικές λειτουργικές αναλύσεις στη μελέτη της σύγκρουσης ως οργανωτικού φαινομένου (Mikkelsen & Clegg, 2018: 20-21).

Οι οργανισμοί είναι ανοικτά συστήματα που βρίσκονται μέσα σε ολόένα και περισσότερο περίπλοκα και μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Υπό αυτή την οπτική, οι οργανισμοί εξαρτώνται και από εξωτερικές ομάδες για την εξασφάλιση πόρων και νομιμότητας και πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται κατάλληλα και να συμβιβάζουν τα διαφορετικά εμπλεκόμενα συμφέροντα (Cummings & Worley, 2009: 61).

Ο οργανισμός, επίσης, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο οικοσύστημα στο οποίο η σύγκρουση και η συνεργασία συνυπάρχουν ταυτοχρόνως. Σε έναν τέτοιο οργανισμό ορισμένες σχέσεις γίνονται ισχυρότερες, ενώ άλλες εξασθενούν ή τερματίζονται και αυτή η συνεχής μεταβολή των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων συμβάλλει θετικά στη σωστή λειτουργία και στη συνεκτικότητα της οργάνωσης (Daft, 2010: 177).

Τέτοιοι οργανισμοί είναι και τα σχολεία των οποίων σκοπός και ευθύνη είναι η εκπαίδευση των μαθητών. Ο Mills αναφέρει την εκπαίδευση ως έναν από τους σημαντικότερους

κοινωνικούς θεσμούς οι οποίοι, με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση συντονισμένων εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων δράσης, συμβάλλουν στην πρόληψη των ‘κοινωνικών ασθενειών’ (Mills, 2006: 188). Ο κοινωνικός θεσμός της εκπαίδευσης στις μέρες μας, εκτός από την κλασική υπόσταση που έχει ως κύριος φορέας προσφοράς γενικής παιδείας, πνευματικής καλλιέργειας και μόρφωσης, υφίσταται πλέον και ως ουσιαστικός συντελεστής αυτοπραγμάτωσης, διαμόρφωσης συνεκτικών κοινωνιών και επαγγελματικής αποκατάστασης και ανέλιξης, μέσα από θεσμικά οργανωμένες και ιεραρχικά ταξινομημένες διαδικασίες (Καραβάκου, 2019: 13). Πρόκειται, δηλαδή, για έναν βασικό πυλώνα κοινωνικής πολιτικής που δημιουργεί ευκαιρίες για τους ανθρώπους και μπορεί να επιφέρει την ευημερία (Mills, 2006: 188). Στη σύγχρονη εποχή, επίσης, επικρατεί η τάση, τα σχολεία, τα οποία εξ ορισμού είναι υπεύθυνα για την εκπαίδευση των μαθητών, να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της αποστολής τους, αποδεικνύοντας ότι παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 63). Τα διοικητικά στελέχη και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων είναι τυπικά και ουσιαστικά υπεύθυνα για την εκπαίδευση των μαθητών. Η υπευθυνότητα αυτή, ως έννοια, αφορά, μεταξύ άλλων, τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Πρόκειται για μια εποικοδομητική διαδικασία συσχέτισης των επιτυχημένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων με συγκεκριμένες ηγετικές και διδακτικές πρακτικές που έχει στόχο, αφενός, την αναγνώριση του έργου των ηγετών και των δασκάλων και, αφετέρου, την αναπαραγωγή των επιτυχημένων πρακτικών τους (Reeves, 2004: 8).

Ο ρόλος των καθηγητών στα σχολεία της Β/βάθμιας εκπαίδευσης τείνει να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό αυτός του ειδικού που παρέχει εξειδικευμένες γνώσεις στους μαθητές (Kob, 1965 σε Gibson, 1970: 20). Στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται, επιπλέον, και πολλές άλλες υποχρεώσεις όπως είναι η οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας (με την παιδαγωγική έννοια του όρου), ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση προβλημάτων, η συνεργασία και η επικοινωνία με άτομα ή φορείς, που, άμεσα ή έμμεσα, εμπλέκονται με το σχολείο (για παράδειγμα καθηγητές, διοικητικά στελέχη, γονείς, διάφοροι φορείς κ.λπ.) και η λήψη αποφάσεων για την επίλυση των προβλημάτων (Γκόγκα & Παύλου, 2008: 20-21). Οι καθηγητές, επίσης, παρότι ανήκουν σε χαμηλότερα ιεραρχικά επίπεδα, μπορούν να συμβάλουν, με την εμπειρία και τις εξειδικευμένες γνώσεις τους, στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των αποφάσεων και της πολιτικής του οργανισμού, παρέχοντας πληροφορίες στα ανώτατα διοικητικά στελέχη τα οποία λαμβάνουν τις τελικές αποφάσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011: 69).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, από την άλλη πλευρά, ο οποίος κατέχει τη νόμιμη εξουσία που πηγάζει από την οργανωτική του θέση, έχει καθήκον να φέρει εις πέρας το παιδαγωγικό έργο του σχολείου που καθορίζεται από τη σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία (Στραβάκου, 2014: 13). Ο διευθυντής δεν θα πρέπει, όμως, να εφαρμόζει μόνο το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης, χαρακτηριστικά του οποίου, σύμφωνα με τον Max Weber, όπως αναφέρεται από τον Μπουραντά κ.ά. (1999), είναι οι “στενά καθορισμένες αρμοδιότητες, οι αυστηροί κανόνες και η εφαρμογή του ιεραρχικού συστήματος οργάνωσης” (Μπουραντάς κ.ά., 1999: 57-58), διότι τα αρνητικά στοιχεία της γραφειοκρατίας, που σύμφωνα με τον Crozier είναι τα “στενά καθορισμένα καθήκοντα”, η “κακή επικοινωνία μεταξύ των ατόμων” και οι “ελάχιστες εξωτερικές επιρροές”, μπορεί να δημιουργήσουν μια στατική κατάσταση που θα έχει ως επακόλουθο ο οργανισμός να κατακλύζεται από εσωτερικές συγκρούσεις, χαμηλό βαθμό εργασιακής ικανοποίησης και κακή απόδοση (Styhre, 2007: 51). Αντίθετα, ο διευθυντής θα πρέπει να δημιουργεί και να μεταλαμπαδεύει το εκπαιδευτικό όραμα, να παρακινεί και να συντονίζει τους καθηγητές, ώστε και αυτοί με τη σειρά τους να προωθούν, να διατηρούν και να βελτιώνουν τη μάθηση στους μαθητές (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 118-119). Ο διευθυντής, για παράδειγμα, επιζητά οι καθηγητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν την αναγκαιότητα των ουσιαστικών συστατικών της διαδικασίας της μάθησης (που είναι η προσοχή, η γνώση, η μνήμη, η παρακίνηση και η δράση) και να είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν στην τάξη (Lyman, 2019: 165). Ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει, επίσης, να κατέχει διοικητικές γνώσεις και ικανότητες χρήσης μεθόδων σχετικών με την εκπαιδευτική διοίκηση, ώστε να είναι σε θέση να υπολογίζει την αποδοτικότητα του εργασιακού δυναμικού και γενικότερα του σχολικού οργανισμού (Καλογιάννης, 2020: 276). Συνεπώς, καθήκον των διευθυντών δεν αποτελεί μόνο η εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου, αλλά και η αποτελεσματικότητά του (Καλογιάννης, 2016). Το πολυδιάστατο και πολύπλοκο σχολικό έργο, και ιδιαίτερα το διοικητικό, μπορεί να γίνει δυσκολότερο, εξαιτίας ενδεχόμενων προβλημάτων και συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία διαπροσωπικών ή δια-ομαδικών αλληλεπιδράσεων των μελών του στα σχολικά πλαίσια, προκαλώντας σοβαρά αρνητικά επακόλουθα για τα μέλη και για την ίδια την αποστολή του σχολείου (Στραβάκου, 2014: 15). Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής και ο δάσκαλος βρίσκονται σε σύγκρουση, το επίπεδο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, σκοπός της οποίας εκ των πραγμάτων είναι η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή, μπορεί να είναι χαμηλό (Fuhrman & Elmore, 2004: 284). Επίσης, αν το εκπαιδευτικό όραμα του διευθυντή δεν είναι καθορισμένο με σαφήνεια μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και δυσκολίες και να οδηγήσει στην καθυστερημένη λήψη

αποφάσεων ή στη λήψη λανθασμένων αποφάσεων, οι οποίες, ακόμη και αν αφορούν ασήμαντα θέματα, μπορεί να προκαλέσουν έντονες συγκρούσεις με καταστροφικές συνέπειες για την εργασιακή δραστηριότητα και την ψυχολογία των μελών του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 120).

Ο Πασιαρδής, προσεγγίζοντας το σχολείο ως ένα σύστημα, -το οποίο αλληλεπιδρώντας με το δυναμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, δέχεται εισροές (ανθρώπινους και άλλους πόρους), τις επεξεργάζεται σύμφωνα με τις διοικητικές και ηγετικές διαδικασίες και αποδίδει τις εκροές (εκπαιδευτικά αποτελέσματα κ.λπ.), προβαίνοντας, όταν κρίνεται απαραίτητο, σε διορθωτικές κινήσεις μέσω της διαδικασίας ανατροφοδότησης-, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εύρυθμη λειτουργία των διαφόρων μερών που απαρτίζουν το σύστημα του σχολείου, και κατ' επέκταση η αποδοτικότητά του, εξαρτάται από τις συγκρούσεις (Πασιαρδής, 2004: 18-23). Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων, σύμφωνα με τους Bass & Riggio, αποτελεί μια σημαντική ηγετική λειτουργία (Bass & Riggio, 2006: 69), που σημαίνει ότι ο διευθυντής, διαδραματίζοντας τον ρόλο του ηγέτη, θα πρέπει να είναι ικανός να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις.

Γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο των οργανωτικών συγκρούσεων είναι πολύ σημαντικό και μπορεί να προκαλέσει πολύ σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία και το έργο των σχολείων. Παρότι υπάρχει ένας μέτριος αριθμός ερευνών που έχει ως αντικείμενο τις οργανωτικές συγκρούσεις στα σχολεία και τις μεθόδους αντιμετώπισής τους από τα διοικητικά και εκπαιδευτικά στελέχη, κατά τη βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες έχουν διεξαχθεί σε σχολεία που βρίσκονται στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας (για παράδειγμα στην Αθήνα ή στη Θεσσαλονίκη) ή σε αόριστα ή και ασαφή γεωγραφικά πλαίσια, ενώ δεν βρέθηκε καμία που να περιορίζεται σε γεωγραφικά πλαίσια συγκεκριμένων περιφερειών ή περιφερειακών ενοτήτων με μικρούς πληθυσμούς. Για αυτό κρίθηκε απαραίτητη η διερεύνηση του φαινομένου των οργανωτικών συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον σε αυστηρά καθορισμένα γεωγραφικά όρια, σε περιοχές με μικρούς αστικούς και ημιαστικούς πληθυσμούς, ώστε να διερευνηθούν οι σχετικές αντιλήψεις των ηγετικών στελεχών και των καθηγητών των σχολείων αυτών των περιοχών και να συγκριθούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε άλλες γεωγραφικές περιοχές. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό τη διερεύνηση των μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων που επιλέγουν τα διοικητικά και εκπαιδευτικά στελέχη των σχολείων της Β/βάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης, οι οποίες ανήκουν στην περιφέρεια Ανατολικής

Μακεδονίας και Θράκης και αποτελούνται από μικρούς αστικούς και ημιαστικούς πληθυσμούς.

Η έρευνα είναι ποσοτική και περιλαμβάνει:

- Την βιβλιογραφική προεπισκόπηση, στα πλαίσια της οποίας γίνεται θεωρητική διερεύνηση του θέματος, μέσα από υφιστάμενα σχετικά επιστημονικά συγγράμματα, επιστημονικά άρθρα και έρευνες, καθώς και από παρόμοιες μεταπτυχιακές ή διδακτορικές διπλωματικές εργασίες.
- Το ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο αποτελείται από τη μεθοδολογία της έρευνας (μέρος Α), στην οποία παρουσιάζεται αναλυτικά και αιτιολογείται ο σχεδιασμός (αιτιολογείται η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας, τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα κ.λπ.), η οργάνωση (αιτιολογούνται οι επιλεγθέντες ερευνητικοί μέθοδοι κ.λπ.) και η διεξαγωγή της έρευνας (περιγράφεται η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας κ.λπ.), και από τα αποτελέσματα της έρευνας (μέρος Β), όπου παρουσιάζονται τα στατιστικά ευρήματα και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας.
- Τα συμπεράσματα της έρευνας, στα οποία γίνεται θεωρητική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ελέγχεται αν υπάρχει σύνδεση αυτών με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας, καθώς και σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα παρόμοιων υφιστάμενων ερευνών.
- Τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, στα πλαίσια των οποίων προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών, που συνδέονται και μπορούν να συμπληρώνουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, για την πληρέστερη διερεύνηση του ερευνητικού θέματος.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Βιβλιογραφική Προεπισκόπηση

Η Έννοια της Σύγκρουσης

Σύμφωνα με το εννοιολογικό λεξικό του Cambridge, ως σύγκρουση ορίζεται η “ενεργή διαφωνία μεταξύ ανθρώπων με αντίθετες απόψεις ή ηθικές αρχές”, ή η “διαμάχη μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων ανθρώπων ή κρατών”, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει και τις πολεμικές συγκρούσεις, ή και η “κατάσταση στην οποία, δύο ή περισσότερα πράγματα, δεν μπορούν να συνυπάρξουν εύκολα”. Στο λεξικό Τριανταφυλλίδη (διαθέσιμο μέσω της διαδικτυακής σελίδας *Portal for the Greek language*), η σύγκρουση ορίζεται ως “απότομο και δυνατό χτύπημα ενός σώματος, που κινείται, επάνω σε ένα άλλο κινούμενο σώμα”, ως “συμπλοκή αντίπαλων ομάδων, ή εχθρικών στρατιωτικών δυνάμεων”, ή ως “έντονη αντίθεση ανάμεσα σε άτομα, ή σε ομάδες”.

Όπως αντιλαμβανόμαστε, ο όρος της σύγκρουσης αναφέρεται σε διαφορετικές έννοιες και καταστάσεις που έχουν κοινό χαρακτηριστικό τη διαφοροποίηση η οποία προκαλεί αντιπαλότητα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι για να υπάρξει σύγκρουση χρειάζονται τουλάχιστον δύο ή παραπάνω (αντίπαλες) οντότητες (άτομα ή ομάδες), όμως υπάρχει και η περίπτωση ένα άτομο να συγκρούεται με τον εαυτό του. Ο Rahim (2002: 207) χαρακτηρίζει τη σύγκρουση ως μια διαδραστική διαδικασία συμπεριλαμβάνοντας σε αυτήν και τις ενδοατομικές συγκρούσεις ως διαδικασίες αλληλοεπίδρασης των ατόμων με τον εαυτό τους.

Από την οπτική της βιολογίας, σύμφωνα με τη θεωρία του Δαρβίνου, όπως αναφέρεται από τον Rahim (2001: 5) “ολόκληρη η φύση βρίσκεται σε συνεχή πόλεμο, ο ένας οργανισμός εναντίον ενός άλλου, ή εναντίον του εξωτερικού περιβάλλοντος”. Επίκαιρο παράδειγμα αποτελεί και η τρέχουσα πανδημία, κατά την οποία υφίσταται σύγκρουση μεταξύ του ιού covid-19 με τον άνθρωπο. Ο Brown (1957: 135) συμπληρώνει την παραπάνω άποψη υποστηρίζοντας ότι από την απαρχή της ζωής, κάθε οργανισμός σε κάθε προσπάθειά του για δράση αντιμετωπίζει αποτρεπτικές δυνάμεις αντίδρασης που πρέπει να αντιμετωπίσει κατάλληλα, ώστε να καταφέρει να δράσει, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η σύγκρουση αποτελεί αναπόφευκτη συνέπεια της ικανότητας κάθε οργανισμού να δρα πολλαπλώς και ποικιλοτρόπως.

Ως σύγκρουση θα μπορούσε να οριστεί και η κάθε κατάσταση στην οποία αλληλεξαρτώμενα άτομα έχουν ασύμβατα συμφέροντα, στόχους, αρχές ή συναισθήματα (Runde & Flanagan, 2007: 22) ή η διαδικασία που ξεκινά όταν μια ατομική ή ομαδική οντότητα αντιλαμβάνεται ότι μια άλλη έχει επηρεάσει ή πρόκειται να επηρεάσει αρνητικά κάτι για το οποίο νοιάζεται η πρώτη οντότητα (Thomas, 1992: 265).

Ο Max Weber (1968: 38), -ο οποίος συγκαταλέγεται στους εκπροσώπους της κλασικής θεωρίας της επιστήμης της οργάνωσης και διοίκησης (στα πρότυπα των Ford, F. Taylor και H. Fayol) και μελέτησε και εφάρμοσε εξειδικευμένα τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες, τονίζοντας ιδιαίτερος το διοικητικό φαινόμενο (Μπουραντάς κ.ά., 1999: 57)-, ορίζει τη σύγκρουση ως μια κοινωνική σχέση στην οποία το κάθε άτομο ή ομάδα προσπαθεί να επιβάλλει τη βούλησή του ενάντια στην αντίσταση ενός άλλου ατόμου ή άλλης ομάδας.

Πρόκειται για ένα διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο που παρατηρείται σε διάφορους πολιτισμούς (De Dreu & Gelfand, 2008: 3).

Οι διάφοροι ερευνητές, ανάλογα με το επιστημονικό τους πεδίο αλλά και τις προσωπικές τους αντιλήψεις και οπτικές, θεωρούν το φαινόμενο των συγκρούσεων θετικό ή αρνητικό (Lyamouri-Bajja et al., 2012: 47).

Ο F. Taylor (1911: 142-143), -ο οποίος σύμφωνα με τον Μπουραντά κ.ά. (1999: 57) ήταν ένας από τους πρωτοπόρους που θεμελίωσαν την επιστήμη της οργάνωσης και διοίκησης και με την έκδοση του συγγράμματός του “*Αρχές επιστημονικού management*” αναδείχθηκε πατέρας της επιστήμης της οργάνωσης και διοίκησης-, θεωρεί τη σύγκρουση ως ένα εντελώς αρνητικό φαινόμενο, υποστηρίζοντας ότι η εφαρμογή της επιστημονικής διοίκησης (*scientific management*) στο περιβάλλον της οργάνωσης θα σημαίνει και εξάλειψη σχεδόν κάθε αιτίας διαφωνίας και σύγκρουσης. Τονίζει δε ότι η κάθε ημέρα ομαλής διεξαγωγής των λειτουργιών του οργανισμού θα πρέπει να αποτελεί θέμα για επιστημονική έρευνα, υπονοώντας τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που επιφέρουν την ομαλή διεξαγωγή της λειτουργίας των οργανισμών και την εφαρμογή τους σε συγκεκριμένους τρόπους διοίκησης, ώστε να διασφαλίζεται η ομαλότητα, η πρόληψη και κατά συνέπεια η εξάλειψη κάθε διαφωνίας και σύγκρουσης (Taylor, 1911: 142-143).

Ο E. Mayo, ο οποίος σύμφωνα, επίσης, με τον Μπουραντά κ.ά. (1999: 58), παρότι αμφισβήτησε τη θεωρία του Taylor, ισχυριζόμενος ότι το “*επιστημονικό management*

μεταχειρίζεται τους εργαζόμενους ως εξαρτήματα μηχανής, απαιτώντας τυποποιημένες κινήσεις και μεθόδους” και δημιουργώντας (μαζί με άλλους) την “θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων”, θεωρεί και αυτός ότι οι συγκρούσεις δεν προκύπτουν ως φαινόμενα εξαιτίας της φύσης των ανθρώπων, αλλά δημιουργούνται ως επακόλουθα λανθασμένης κοινωνικής οργάνωσης (Sarachek, 1968: 189). Παραθέτοντας δε παραδείγματα εφαρμογής κατάλληλης διοίκησης, που είχαν ως αποτέλεσμα την επίτευξη και την απόλυτη σταθεροποίηση συνεργατικών συμπεριφορών στο εργασιακό περιβάλλον, σε τέτοιο επίπεδο που το εργατικό δυναμικό στο σύνολό του παραδέχτηκε ότι ο οργανισμός ως εργοδότης εξελίχθηκε σε σταθεροποιητική δύναμη γύρω από την οποία οι εργαζόμενοι ανέπτυξαν μια ευτυχισμένη ζωή (Mayo, 1945: viii), προτείνει ότι οι συγκρούσεις ως φαινόμενο είναι τελείως αρνητικές και πρέπει απλώς να μην υφίστανται (Mayo, 1945: 113).

Αντίθετα, υπάρχουν άλλοι διάσημοι ερευνητές των οποίων οι γνώμες διαφέρουν.

Ο Maslow (1954: 128-129), επικαλούμενος δεδομένα και αποτελέσματα ερευνών από τη γενετική και την ενδοκρινολογία, αναφέρει ότι η σύγκρουση είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο, διότι, εκτός από τους παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος, μπορεί να οφείλεται και στη φύση κάποιων ζωντανών οργανισμών, συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπου. Ως παράδειγμα, παραθέτει τις σεξουαλικές ορμόνες, οι οποίες καθορίζουν παράγοντες όπως είναι ο θυμός, η κυριαρχική ή η παθητική συμπεριφορά, η αγριότητα κ.λπ., καθώς και αποτελέσματα ερευνών γενετικής που έδειξαν ότι άνδρες με διπλό αρσενικό χρωμόσωμα τείνουν να είναι σχεδόν ανεξέλεγκτα βίαιοι.

Οι Runde & Flanagan (2008: 19) υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των ομάδων, διότι οι ομάδες αποτελούνται από άτομα, που εξ ορισμού διαφέρουν μεταξύ τους και συνεπώς έχουν διαφορετικές αντιλήψεις, τα οποία στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις.

Ο Pondy παρουσιάζει το φαινόμενο των συγκρούσεων ως μια δυναμική διαδικασία αναλύοντάς το ως μια ακολουθία πέντε επεισοδίων, καθένα από τα οποία χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες συνθήκες που αποτελούν εν δυνάμει παράγοντες μετάβασης σε επόμενο επεισόδιο και πρόκλησης συγκρουσιακών καταστάσεων ή σταδιακής κλιμάκωσης σε καταστάσεις αταξίας. Τα πέντε αυτά διαφορετικά στάδια είναι: η “λανθάνουσα σύγκρουση” (“*latent conflict*”), η “αντιληπτή σύγκρουση” (“*perceived conflict*”), η “αισθητή σύγκρουση” (“*felt conflict*”), η “έκδηλη σύγκρουση” (“*manifest conflict*”) και τα “επακόλουθα της σύγκρουσης” (“*conflict aftermath*”) (Pondy, 1967: 299, 300).

Ο Rahim (2001: 2-6) παρουσιάζει την έννοια της σύγκρουσης μέσα από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως της φιλοσοφίας, της βιολογίας και της κοινωνιολογίας, παραθέτοντας αντίθετες απόψεις και ισχυρισμούς διάσημων εκπροσώπων τους και καταλήγοντας στο ότι οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν, ανάλογα με την περίπτωση και την έντασή τους, αρνητικά όπως και θετικά αποτελέσματα.

Με αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Shapiro (2004: ix), ο οποίος αναφέρει emphaticά ότι ακόμα και οι στρατιωτικές συγκρούσεις, που δεν περιλαμβάνουν όμως χρήση πυρηνικών, χημικών και βιολογικών όπλων ικανών να καταστρέψουν ολοκληρωτικά τον πλανήτη και τη ζωή, θεωρούνται ως έννοια συνυφασμένες με την επιβίωση. Οι συγκρούσεις αυτές εκτός από τις αρνητικές επιπτώσεις, μεγάλο κόστος ανθρώπινων ζωών και δυστυχία, έχουν και θετικές, αφού μέσα από την ανακάλυψη νέων τεχνολογιών και την εξέλιξη της γνώσης, επιφέρουν μακροπρόθεσμα την πρόοδο στις επιστήμες, στην υγεία και στην ευημερία.

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μία έννοια που οι περισσότεροι άνθρωποι αντιλαμβάνονται αρνητικά και προκαλεί δυσφορία, αφού μπορεί να αποτελεί απειλή για τις ανθρώπινες σχέσεις και να προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα. Το ίδιο ισχύει και για τα ηγετικά στελέχη, που στην πλειοψηφία τους παραδέχονται ότι η αντιμετώπιση των συγκρούσεων αποτελεί τη δυσκολότερη αποστολή στον χώρο εργασίας (Runde & Flanagan, 2007: xii-xiii). Αυτός είναι και ο λόγος που πολλές έρευνες του φαινομένου των οργανωτικών συγκρούσεων έχουν ως κίνητρο την επίλυσή τους, την ελαχιστοποίηση των επιβλαβών επιπτώσεων στην ψυχική υγεία των εργαζομένων και την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία των οργανισμών (Pondy, 1967: 307).

Κατηγορίες Συγκρούσεων

Η διαφοροποίηση στα είδη των συγκρούσεων είναι μεγάλη. Το μέγεθος ή η ένταση, οι αιτίες, ο αριθμός των εμπλεκόμενων μερών, ο βαθμός σημαντικότητας, τα επακόλουθα και πολλοί άλλοι παράγοντες δημιουργούν διαφορετικά είδη συγκρούσεων. Έτσι, στα πλαίσια της επιστημονικής μελέτης και της συστηματικής διερεύνησης για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων καθίσταται αναγκαία η κατηγοριοποίησή τους.

Σύμφωνα με τον Rahim (2002) σύγκρουση μπορεί να υπάρξει μεταξύ δύο ατόμων (διαπροσωπική), μεταξύ των μελών μιας ομάδας (ενδοομαδική) ή και μεταξύ διαφορετικών ομάδων (δια-ομαδική). Η Corvete (2007) αναφέρει, επίσης, τις παραπάνω κατηγορίες προσθέτοντας και αυτές που αφορούν τις προσωπικές ή τις επαγγελματικές σχέσεις, καθώς και τις συγκρούσεις μεταξύ εθνών.

Αναφορικά με τα εμπλεκόμενα μέρη σε μια σύγκρουση που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια ενός οργανισμού θα αναλυθούν οι διάφοροι τύποι συγκρούσεων που υπάρχουν.

Ενδοπροσωπική Σύγκρουση (Intrapersonal Conflict)

Είναι η σύγκρουση ενός ατόμου με τον εαυτό του. Οι Hocker & Wilmot (2018: 3) την ορίζουν ως εσωτερική πίεση που δημιουργεί κατάσταση αμφιθυμίας, αντικρουόμενου εσωτερικού διαλόγου ή ως αντίληψη και αίσθηση αδυναμίας επίλυσης κάποιου προβλήματος που δημιουργείται εσωτερικά σε κάποιο άτομο. Οι αιτίες από τις οποίες μπορεί να προκύψει ενδοπροσωπική σύγκρουση είναι διάφορες. Ο Rahim (2001: 23), για παράδειγμα, αναφέρει ότι όταν από ένα μέλος μιας οργάνωσης ζητείται η εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών και η ανάληψη ρόλων που δεν ανταποκρίνονται στις γνώσεις, στα ενδιαφέροντα, στις αξίες και στους στόχους του, τότε το άτομο αυτό μπορεί να αντιμετωπίσει αυτού του είδους τη σύγκρουση. Η ενδοπροσωπική σύγκρουση υφίσταται, επίσης, όταν μια κατάσταση προκαλεί την τάση δυο διαφορετικών ασύμβατων και αμοιβαίως αποκλειόμενων αποκρίσεων (Brown, 1957: 137-138). Συμβαίνει, δηλαδή, όταν το άτομο πρέπει να επιλέξει μεταξύ δύο ή περισσότερων ασυμβίβαστων επιλογών (Lee & Jang, 2012: 917). Η “σύγκρουση ρόλων” μπορεί να αποτελέσει έναν άλλο τύπο ενδοπροσωπικής σύγκρουσης. Προκύπτει όταν σε έναν εργαζόμενο ανατίθενται δύο διαφορετικά καθήκοντα εργασίας, τα οποία είναι αμοιβαίως αποκλειόμενα. Όταν, για παράδειγμα, κάποιο άτομο διοικεί ένα τμήμα ενός οργανισμού και ταυτόχρονα ανήκει και σε ένα άλλο τμήμα του ίδιου οργανισμού στο οποίο κατέχει διαφορετικά καθήκοντα (Bauer & Erdogan, 2010: 467). Η σύγκρουση, δηλαδή, σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να περιλαμβάνει τη διαφωνία αναφορικά με τη σχετική προτεραιότητα των δύο διαφορετικών ρόλων ή και σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης ενός συγκεκριμένου ρόλου (Yukl, 2013: 31). Στις συγκρούσεις ρόλων τα άτομα αντιμετωπίζουν τις αντικρουόμενες προσδοκίες που δημιουργούνται μεταξύ ή εντός των (αντικρουόμενων) ρόλων που τους ανατίθενται και δεν είναι δυνατόν να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες αυτές

(Charpman et al., 2007: 121). Η ασάφεια ρόλων μπορεί επίσης να προκαλέσει ενδοπροσωπικές συγκρούσεις (Bauer & Erdogan, 2010: 467) και προκύπτει όταν τα άτομα νιώθουν αβεβαιότητα σχετικά με τη συμπεριφορά που αναμένεται από αυτούς (Charpman et al., 2007: 121). Όταν δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες σχετικά με τις αποφάσεις που πρέπει να λάβει ένας διευθυντής, μπορεί να δημιουργηθεί σε αυτόν εσωτερική σύγκρουση, για παράδειγμα, για την επιλογή πρόσληψης ενός καταξιωμένου και ακριβοπληρωμένου εκπαιδευτή προσωπικού ή ενός άγνωστου με χαμηλό μισθό. Ένα άτομο αντιμετωπίζει, επίσης, ενδοπροσωπική σύγκρουση όταν νιώθει αβεβαιότητα σχετικά με το τι ακριβώς θα πρέπει να εκτελέσει στα πλαίσια των καθηκόντων του ή όταν έχει την αίσθηση ότι είναι ανεπαρκής να φέρει εις πέρας μια εργασία. Οι διαφορετικοί ρόλοι και τα καθήκοντα, οι υποχρεώσεις και οι υπευθυνότητες, που προσδίδονται στους εργαζόμενους ενός οργανισμού, μπορεί να προκαλέσουν επίσης ενδοπροσωπικές συγκρούσεις. Κάποιος εργαζόμενος, για παράδειγμα, μπορεί να εκλάβει την έντονη και εκτεταμένη επίβλεψη από τον προϊστάμενο του, ο οποίος προϊστάμενος τη θεωρεί απαραίτητη στα πλαίσια των διοικητικών του καθηκόντων, ως ένδειξη έλλειψης εμπιστοσύνης και να βιώσει εσωτερική σύγκρουση (Bauer & Erdogan, 2010: 467).

Οι de Forsberg & Reichenbach (2021: 13) ορίζουν την ενδοπροσωπική σύγκρουση, επίσης, ως την εκδήλωση εσωτερικής έντασης, αντιληπτή από το άτομο που τη βιώνει. Ισχυρίζονται δε, ότι η εσωτερική αυτή σύγκρουση εκδηλώνεται στο άτομο όταν αυτό αποφεύγει τη σύγκρουση. Ως παράδειγμα αναφέρουν, μεταξύ άλλων, κάποιον υπάλληλο ο οποίος έχει μια καλή επαγγελματική σχέση με κάποιον συνάδελφό του, αλλά απεχθάνεται το αγενές χιούμορ του και φοβάται να του το πει. Ο Allwood (1999: 4), σε αντίστοιχο με το παραπάνω παράδειγμα, συμπληρώνει ότι σε κάποιες περιπτώσεις η εσωτερική αυτή σύγκρουση μπορεί να εκφραστεί με έναν έμμεσο και ευγενικό τρόπο, όπως για παράδειγμα: “δεν θέλω να σε επικρίνω αλλά...” και να προκαλέσει τελικά διαπροσωπική σύγκρουση.

Ο Schermerhorn et al. (2002: 128), επίσης, αναφέρουν ως ενδοπροσωπικές τις συγκρούσεις των ατόμων με τον εαυτό τους, που συμβαίνουν εξαιτίας πραγματικών ή αντιληπτών (υποκειμενικών) πιέσεων από ασυμβίβαστους στόχους ή προσδοκίες. Διακρίνει τις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στον εργασιακό χώρο και, ειδικότερα, σε οργανισμούς σε τρεις κατηγορίες:

- Σε αυτές που συμβαίνουν όταν το άτομο καλείται να επιλέξει μεταξύ δύο θετικών και εξίσου ελκυστικών εναλλακτικών επιλογών (“Approach-Approach”). Για

παράδειγμα, όταν το άτομο πρέπει να επιλέξει είτε να πάρει μια καλή προαγωγή στον οργανισμό που εργάζεται, είτε να αναλάβει μια εξίσου καλή θέση σε κάποιον άλλο οργανισμό.

- Σε αυτές που συμβαίνουν όταν το άτομο καλείται να επιλέξει μεταξύ δύο αρνητικών και εξίσου μη ελκυστικών εναλλακτικών επιλογών (“*Avoidance-Avoidance*”). Για παράδειγμα, όταν το άτομο πρέπει να επιλέξει μεταξύ μιας δυσμενούς μετάθεσης ή της απόλυσης.
- Σε αυτές που συμβαίνουν όταν το άτομο καλείται να επιλέξει μεταξύ δύο επιλογών, που η κάθε μια έχει εξίσου θετικές και αρνητικές συνέπειες (“*Approach-Avoid*”). Για παράδειγμα, όταν ένα άτομο καλείται να αποφασίσει να αναλάβει μια θέση εργασίας, η οποία θα του εξασφαλίσει υψηλότερες αμοιβές, απαιτώντας, όμως, περισσότερο από τον ελεύθερο του χρόνο.

Πολλές συγκρούσεις, που μπορεί να είναι πολύ σοβαρές και να αποβούν καταστροφικές για τα άτομα ή και τους οργανισμούς, προέρχονται συχνά από εσωτερικές συγκρούσεις που συμβαίνουν στα άτομα (Boulding, 1957: 132-134). Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις ‘συνοδεύουν’ τις διαπροσωπικές συγκρούσεις. Κάποιο άτομο μπορεί να βιώσει εσωτερική σύγκρουση για κάποιο χρονικό διάστημα και στη συνέχεια να τη μετατρέψει σε διαπροσωπική (Hocker & Wilmot, 2018: 3). Οι εσωτερικές (ενδοπροσωπικές) και οι εξωτερικές (διαπροσωπικές) συγκρούσεις, καθώς και οι γενικότερες συνθήκες (οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές κ.λπ.) του περιβάλλοντος, σε επίπεδο οργανισμού, κοινωνίας, κράτους ή και παγκοσμίως, αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται. Η εσωτερική ηρεμία, η ψυχολογική αρμονία και η ευζωία (ευημερία) χαρακτηρίζονται από μειωμένα επίπεδα εσωτερικής σύγκρουσης και επιθετικότητας των ατόμων προς τον εαυτό τους ή προς τους άλλους. Χαρακτηρίζονται, επίσης, από ευνοϊκές συμπεριφορές του ατόμου προς τον εαυτό του (αυτοεκτίμηση), από πλήρη αυτοσυγκράτηση και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και από υγιείς και αντικειμενικές σχέσεις με τους άλλους, είτε αυτοί είναι σημαντικοί, είτε και όχι. Σε ένα όμως προβληματικό (παθογενές) περιβάλλον, ακόμα και τα πιο ανθεκτικά άτομα είναι δύσκολο να διατηρήσουν την ψυχική τους ισορροπία, η οποία μπορεί να διαταραχτεί σε μικρό ή μεγάλο βαθμό. Παθογόνο περιβάλλον μπορεί να αποτελέσουν τα κοινωνικά και πολιτικά συστήματα, ο εργασιακός χώρος, μια οργάνωση κ.λπ. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να προκληθούν συγκρούσεις με προϊστάμενους ή υφιστάμενους, άγχος κ.λπ., που μπορεί να έχουν καταστροφικά αποτελέσματα και να επιφέρουν ανεργία, αδυναμία ικανοποίησης αναγκών, φτώχεια κ.λπ. (Webel & Galtung, 2007: 10-11).

Για αυτό οι οργανισμοί θα πρέπει να λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα και να διαμορφώνεται το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, ώστε να αποφεύγονται οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, ή, αν αυτό είναι ανέφικτο, να μειώνεται η έντασή τους (Boulding, 1957: 132-134) και να διατηρείται η εσωτερική ψυχική ισορροπία στα άτομα (Webel & Galtung, 2007: 11).

Διαπροσωπική Σύγκρουση (Interpersonal Conflict)

Οι McClelland & Mansell (2019: 28) αναφέρουν ότι οι ενδοπροσωπικές και οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μπορεί να αλληλοσχετίζονται και να αλληλοπροκαλούνται, διευκρινίζοντας παράλληλα ότι, για να καταστεί σημαντική μια διαπροσωπική σύγκρουση, θα πρέπει οι συμμετέχοντες σε αυτήν να αισθανθούν τις επιπτώσεις της εσωτερικά, διαφορετικά η σύγκρουση από ψυχολογική άποψη θα είναι ασήμαντη για αυτούς.

Διαπροσωπική σύγκρουση είναι αυτή που υφίσταται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων (“*Δυαδική σύγκρουση*”) που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικό ιεραρχικό επίπεδο ή και σε διαφορετικά τμήματα ενός οργανισμού (Rahim, 2002: 216 · Μπουραντάς, 2002: 419). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μπορεί να σχετίζονται με το έργο και τα καθήκοντα μιας ομάδας (“*Task conflicts*”). Μπορεί να οφείλονται, για παράδειγμα, στις διαφορετικές απόψεις, ιδέες και προσεγγίσεις του τρόπου εκτέλεσης μια εργασίας. Μπορεί, επίσης, να σχετίζονται με τις προσωπικές σχέσεις των ατόμων που αναπτύσσονται στα πλαίσια του οργανισμού (“*Relationship conflicts*”) και να περιλαμβάνουν ασυμβατότητες χαρακτήρων, προσωπικές διαφορές, διαφορετικές γνώμες, επιλογές κ.λπ., που δεν αφορούν θέματα σχετικά με τον οργανισμό και τη λειτουργία του (Williams, 2011: 151).

Θετικές και Αρνητικές Συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις κατηγοριοποιούνται, επίσης, σε θετικές και αρνητικές. Κάποιες συγκρούσεις μπορεί να είναι θετικές όταν προκύπτουν στα πλαίσια υγιούς ανταγωνισμού για την επίτευξη στόχων ή όταν κατά την προσπάθεια επίλυσης ενός εργασιακού προβλήματος, παρατίθενται προς συζήτηση διαφορετικές απόψεις με σκοπό την επίτευξη μια δημιουργικής λύσης. Σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί να υπάρξει σύγκρουση μεταξύ των μελών μιας ομάδας εργασίας σχετικά με τη στρατηγική που θα ακολουθηθεί ή και για την κατανομή των

αρμοδιοτήτων στα μέλη της ομάδας. Αν υπάρξει σωστή διαχείριση αυτού του είδους των συγκρούσεων, μπορεί να προκύψουν θετικά αποτελέσματα.

Αντιθέτως, μια σύγκρουση μπορεί να είναι αρνητική όταν αφορά άδικες ή ανήθικες συμπεριφορές και προκαλεί αναστάτωση και άγχος σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο ή ευρύτερα σε ολόκληρο τον οργανισμό. Η ‘αρνητική σύγκρουση’ μεταξύ ατόμων στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να εμφανιστεί σε ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών. Στο φάσμα αυτό μπορεί να περιλαμβάνονται μια μεμονωμένη διαφωνία ή “*σύγκρουση προσωπικότητας*”, μια διαρκής δύσκολη σχέση, έως και περισσότερο σοβαρές εκδηλώσεις άδικης μεταχείρισης, όπως είναι ο εκφοβισμός και η παρενόχληση. Η ‘αρνητική σύγκρουση’ μπορεί να είναι εμφανής, για παράδειγμα, λεκτική κακοποίηση, φωνές κ.λπ. ή μη ορατή, για παράδειγμα, μια υποβόσκουσα καταστροφική ένταση ή μια δυσαρέσκεια μεταξύ ατόμων ή ακόμα και η απομόνωση κάποιου από κοινωνικές εκδηλώσεις. Ο τελευταίος τύπος σύγκρουσης είναι δυσκολότερο να εντοπιστεί και να αντιμετωπιστεί. Για αυτό οι οργανισμοί θα πρέπει να κατανοούν όλες τις μορφές και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και να είναι σε εγρήγορση για την αντιμετώπισή τους και για τη διατήρηση της σωστής εργασιακής κουλτούρας (Suff, 2020: 3).

Μια σύγκρουση μπορεί, επίσης, να είναι δυσλειτουργική όταν στα πλαίσια της ασκείται εξουσία από άτομα που έχουν ως σκοπό την επίτευξη προσωπικών στόχων εις βάρος της επίτευξης των οργανωτικών στόχων. Επίσης, όταν έχει αρνητικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και λόγω του χρόνου, των πόρων και της συναισθηματικής ενέργειας που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της, τόσο σε διαπροσωπικό, όσο και σε οργανωτικό επίπεδο (Hitt et al., 2011: 439).

Συναισθηματικές και Ουσιαστικές Συγκρούσεις

Στους οργανισμούς μελετώνται κυρίως δύο τύποι συγκρούσεων, οι **συναισθηματικές** (“*affective*”) και οι **ουσιαστικές** (“*substantive*”). Οι συναισθηματικές συγκρούσεις αναφέρονται στις συγκρούσεις σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ οι ουσιαστικές συγκρούσεις αναφέρονται στις συγκρούσεις που περιλαμβάνουν το έργο της ομάδας. Γίνεται, δηλαδή, διάκριση μεταξύ των γνωστικών συγκρούσεων, που σχετίζονται με την εργασία, και των κοινωνικό-συναισθηματικών συγκρούσεων, που χαρακτηρίζονται από διαπροσωπικές

διαφωνίες, οι οποίες δεν σχετίζονται άμεσα με την εργασία. Στην πρώτη περίπτωση, τα άτομα μέσω της σύγκρουσης επιδιώκουν συγκεκριμένα κέρδη, ενώ η συναισθηματική σύγκρουση προβάλλει την απογοήτευση που μπορεί να προκληθεί από τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Οι δύο αυτοί τύποι συγκρούσεων επηρεάζουν διαφορετικά τα αποτελέσματα της ομάδας εργασίας (Jehn, 1997: 531).

Οριζόντιες και Κάθετες Οργανωτικές Συγκρούσεις

Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση σχετίζεται με τη δομή του οργανισμού. Οι κάθετες συγκρούσεις αφορούν τις διαμάχες μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα. Αυτού του τύπου οι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα συνήθως μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων, διότι εμπλέκεται σε αυτές η νοητή διαχωριστική γραμμή μεταξύ αυτών που λαμβάνουν τις αποφάσεις και εκείνων που πρέπει να τις εκτελέσουν. Στις κάθετες συγκρούσεις περιλαμβάνονται και αυτές που προκύπτουν μεταξύ δύο διαφορετικών τμημάτων εργαζομένων που ανήκουν σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα ή μεταξύ δύο διαφορετικών επιπέδων διοικητικών τμημάτων.

Οι οριζόντιες συγκρούσεις, αντίστοιχα, αφορούν τις διαμάχες μεταξύ ατόμων που κατέχουν τις ίδιες περίπου εργασιακές θέσεις (στάτους), για παράδειγμα, συγκρούσεις μεταξύ υποδιευθυντών που έχουν την ίδια εξουσία (ABE & RCC, 2008: 255).

Οργανωμένες και Άτυπες Συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις μπορούν επίσης να διακριθούν σύμφωνα με το αν είναι οργανωμένες ή όχι. Οι οργανωμένες συγκρούσεις αναφέρονται στις συλλογικές ενέργειες, στις οποίες προβαίνει μια ομάδα με σκοπό να εκφράσει τη δυσαρέσκειά της έναντι μιας άλλης και συνήθως πραγματοποιούνται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών. Οι μη οργανωμένες συγκρούσεις είναι αυτές που συνήθως λαμβάνουν χώρα άτυπα σε ατομικό ή και ομαδικό επίπεδο. Οι συγκρούσεις αυτού του τύπου σχετίζονται με τη δυσαρέσκεια που νιώθουν οι εργαζόμενοι στον χώρο εργασίας, η οποία μπορεί να εκφραστεί υπό τη μορφή παραπόνων ή ως ανάρμοστη συμπεριφορά (ABE & RCC, 2008: 255-256).

Το αν η σύγκρουση αφορά δικαιώματα ή συμφέροντα των ατόμων ή των ομάδων που συμμετέχουν σε αυτήν αποτελεί άλλη μια σημαντική κατηγοριοποίηση του φαινομένου λόγω του τρόπου με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί σε κάθε περίπτωση. Η σύγκρουση δικαιωμάτων αφορά την παραβίαση δικαιωμάτων που κατοχυρώνονται από τις συμβάσεις εργασίας και συνήθως επιλύονται μέσω εφαρμογής των σχετικών κανονισμών. Για παράδειγμα, ένα πρόβλημα σχετικά με τα καθήκοντα που πρέπει ή δεν πρέπει να εκτελέσει ένας εργαζόμενος μπορεί να διευθετηθεί σε χαμηλό διοικητικό επίπεδο εφαρμόζοντας τους σχετικούς κανόνες. Οι συγκρούσεις συμφερόντων, αντιθέτως, ξεσπούν λόγω των διαφορετικών φιλοδοξιών που δημιουργούνται στα εργασιακά πλαίσια και επιλύονται συνήθως μέσω διαπραγματεύσεων ή και μέσω νομικών προσφυγών, αν δεν είναι δυνατή η διαπραγμάτευση. Για παράδειγμα, αν κάποιος εργαζόμενος θεωρήσει συγκριτικά άδικες τις αμοιβές του, το πρόβλημα θα αναφερθεί στα ανώτερα επίπεδα του οργανισμού και θα υπάρξουν διαπραγματεύσεις για την επίλυση του (ABE & RCC, 2008: 255-256).

Ενδοομαδικές / Ενδοκοινωνικές Σύγκρουσεις (Intragroup Conflict)

Ενδοομαδική είναι η σύγκρουση που λαμβάνει χώρα μεταξύ ατόμων που ανήκουν μέσα σε μια ομάδα. Οι Jehn & Mannix (2001: 238-239), αναφορικά με τις ενδοομαδικές οργανωτικές συγκρούσεις, προτείνουν τρεις κατηγορίες συγκρούσεων: τις συγκρούσεις σχέσεων, καθηκόντων και τις διαδικαστικές.

Οι συγκρούσεις σχέσεων (*Relationship conflicts*) εντάσσονται στις διαπροσωπικές συγκρούσεις, αφορούν προσωπικά θέματα, ασυμβατότητες μεταξύ των ατόμων της ομάδας, προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, αντιπάθειες, ενόχληση, θυμό, απογοήτευση, εντάσεις και τριβές και είναι παρόμοιες με τις **συναισθηματικές συγκρούσεις**.

Οι συγκρούσεις στόχων (*Task conflicts*) αφορούν τις διαφορές των ιδεών, των απόψεων και των γνώμων σχετικά με τους στόχους ή την αποστολή της ομάδας, είναι παρόμοιες με τις **γνωστικές συγκρούσεις** και δεν προκαλούν έντονα διαπροσωπικά αρνητικά συναισθήματα.

Οι διαδικαστικές συγκρούσεις (*Process conflicts*) αφορούν τις αντιπαραθέσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα ολοκληρωθεί μία εργασία. Σχετίζονται με θέματα διαμοιρασμού καθηκόντων (ποιος και τι πρέπει να κάνει) και ανάθεσης πόρων (ποιότητα και ποσότητα πόρων που θα διατεθούν). Για παράδειγμα, όταν υπάρχει διαφωνία μέσα στην ομάδα σχετικά

με το ποιος έχει την ευθύνη να φέρει εις πέρας ένα συγκεκριμένο έργο, η σύγκρουση είναι διαδικαστική.

Ο Greer et al. (2011), συσχετίζοντας το ιεραρχικό επίπεδο που έχουν οι διάφορες ομάδες μέσα στους οργανισμούς με τις ενδοομαδικές συγκρούσεις, αναφέρουν ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία έδειξαν ότι τα μέλη των ομάδων με υψηλά επίπεδα τυπικής εξουσίας συγκρούονταν περισσότερο μεταξύ τους. Η απόδοση δε των ομάδων τους ήταν χαμηλότερη και οι συγκρούσεις αντιστοίχως περισσότερες συγκριτικά με την απόδοση και τις συγκρούσεις ομάδων με χαμηλότερη τυπική ισχύ λόγω του μεγαλύτερου ανταγωνισμού που παρατηρήθηκε μεταξύ των μελών των ομάδων υψηλής τυπικής εξουσίας για την απόκτηση περισσότερης δύναμης (σελ. 117).

Εκτός από τις ενδοομαδικές και τις δια-ομαδικές συγκρούσεις θα πρέπει να αναφερθεί και η περίπτωση της οργανωτικής σύγκρουσης, που μπορεί να προκύψει μεταξύ ενός ατόμου με μια ομάδα κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασής τους (Plocharczyk, 2006: 86).

Δια-ομαδικές Συγκρούσεις (Intergroup Conflict)

Δια-ομαδικές ονομάζονται οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ διαφορετικών ομάδων (Μπουραντάς, 2002: 419). Αποτελούν υποσύνολο της γενικότερης μελέτης των δια-ομαδικών σχέσεων, η οποία έχει τις ρίζες στην κοινωνική ψυχολογία (Ellis, σε Berger et al., 2010: 291). Συνθέτουν, επίσης, ένα σύνθετο φαινόμενο, αφού παρατηρούνται ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες εργασίας, μεταξύ τμημάτων, οργανώσεων, πολιτικών κομμάτων ή και εθνών (Van Kleef et al., 2013: 63). Οι κοινωνικές συγκρούσεις, για παράδειγμα, είναι οι αγώνες μεταξύ κοινωνικών ομάδων για την επιβολή των αξιών και των αξιώσεών τους, για την απόκτηση δύναμης και εξουσίας και για την πρόσβαση σε περιορισμένους πόρους (Couser, 1956: 8).

Οι δια-ομαδικές οργανωτικές συγκρούσεις αναφέρονται σε διαφωνίες ή ασυμβατότητες κ.λπ. που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μελών δύο ή περισσότερων διαφορετικών ομάδων ή μεταξύ των ηγετικών στελεχών τους και έχουν ως αποτέλεσμα οι ομάδες αυτές να δυσκολεύονται να επιτύχουν τους στόχους τους, οι οποίοι στόχοι μπορεί να είναι κοινοί (Rahim, 2001: 205). Οι δια-ομαδικές συγκρούσεις μπορεί να συμβούν μεταξύ διαφορετικών

τμημάτων, μεταξύ των διοικήσεων των διαφόρων τμημάτων ή και μεταξύ των διοικήσεων και των τμημάτων ενός οργανισμού (Fisher, 2000: 4).

Ειρηνικές Συγκρούσεις

Ο όρος ειρηνική σύγκρουση αναφέρεται σε συγκρούσεις στις οποίες δεν συμπεριλαμβάνονται φαινόμενα εφαρμογής φυσικής βίας. Η ειρηνική σύγκρουση είναι μια ανταγωνιστική κατάσταση κατά την οποία τα συγκρουόμενα μέρη προσπαθούν με μια τυπικά ειρηνική προσπάθεια να αποκτήσουν τον έλεγχο της κατάστασης, των ευκαιριών και των πλεονεκτημάτων (Weber, 1968: 38).

Βίαιες Συγκρούσεις (Αιματηρές Συγκρούσεις)

Βίαιες ή αιματηρές συγκρούσεις είναι αυτές στις οποίες τα συγκρουόμενα μέρη έχουν ως στόχο την καταστροφή του αντιπάλου. Σε αυτού του τύπου τις συγκρούσεις μπορεί να παραληφθούν όλοι οι κανόνες ή οι συγκρούσεις να λάβουν χώρα, όσο και αν φαίνεται οξύμωρο και αντιφατικό, ακολουθώντας αυστηρούς κανόνες, όπως, για παράδειγμα, συνέβαινε στις μεσαιωνικού τύπου μάχες μεταξύ ιπποτών. Ο εννοιολογικός διαχωρισμός των ειρηνικών από τις βίαιες συγκρούσεις δικαιολογείται από τα μέσα που χρησιμοποιούνται και θεωρούνται φυσιολογικά ή όχι και από τις κοινωνιολογικές συνέπειες που θα προκύψουν από αυτές (Weber, 1968: 38).

Παθογόνες και Μη Παθογόνες Συγκρούσεις

Ο Maslow (1954) κατηγοριοποιεί τις συγκρούσεις, αναφορικά με το αν ενέχουν ή όχι τον κίνδυνο πρόκλησης ψυχοπαθολογικών καταστάσεων στους εξής τύπους:

Απλή επιλογή ('Sheer choice'). Αφορά τη σύγκρουση στην πιο απλή της έννοια. Περιλαμβάνει τις επιλογές που κάνουν οι άνθρωποι προκειμένου να πετύχουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο, ο οποίος δεν έχει ιδιαίτερη σημασία για το άτομο. Πρόκειται, δηλαδή, για την επιλογή μεταξύ δύο διαδρομών προς τον ίδιο στόχο, η οποία ως φαινόμενο είναι

συνήθης για όλους τους ανθρώπους, που στην καθημερινή ζωή τους κάνουν αμέτρητες επιλογές αυτού του είδους. Τις περισσότερες φορές στις συγκρούσεις αυτού του τύπου δεν υπάρχει κανένα υποκειμενικό αίσθημα σύγκρουσης. Για παράδειγμα, η επιλογή μεταξύ δύο ρούχων που θέλει να φορέσει μια γυναίκα, για να εντυπωσιάσει περισσότερο, αποτελεί μια τέτοιου τύπου σύγκρουση.

Επιλογή μεταξύ δύο μονοπατιών για την επίτευξη του ίδιου βασικού στόχου. Πρόκειται για την κατάσταση στην οποία ένα άτομο συγκρούεται κυρίως με τον εαυτό του σχετικά με τις επιλογές του για την επίτευξη ενός ζωτικής σημασίας στόχου. Για παράδειγμα, η σύγκρουση για την επιλογή του κατάλληλου συζύγου μεταξύ δύο υποψήφιων μπορεί να αποτελέσει αιτία έντονης ενδοπροσωπικής (σε κάποιες περιπτώσεις και διαπροσωπικής) σύγκρουσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, όταν το άτομο κάνει την επιλογή του, το προφανές αίσθημα της σύγκρουσης συνήθως παύει να υφίσταται.

Συγκρούσεις που ενέχουν κινδύνους (threatening conflicts). Αυτός ο τύπος σύγκρουσης είναι θεμελιωδώς διαφορετικός από τους δύο προηγούμενους. Πρόκειται για μια κατάσταση επιλογής μεταξύ δύο διαφορετικών στόχων, που όμως είναι και οι δύο ζωτικής σημασίας. Σε αυτή την περίπτωση η επιλογή συνήθως δεν επιφέρει την παύση της σύγκρουσης, δεδομένου του ότι η επιλογή του ενός στόχου σημαίνει την εγκατάλειψη του άλλου, που είναι σχεδόν εξίσου απαραίτητος με αυτόν που επιλέχθηκε. Για παράδειγμα, αν κάποιος έχει μία μόνο επιλογή και πρέπει να επιλέξει μεταξύ φαγητού και νερού. Αυτό το είδος της επιλογής μπορεί να καταλήξει στη χρόνια καταπίεση / καταστολή μια βασικής ανάγκης και μπορεί να προκαλέσει παθολογίες (σελ. 107-109).

Καταστροφικές Συγκρούσεις

Σε αυτό τον τύπο των συγκρούσεων όλες οι επιλογές είναι εξίσου καταστροφικές ή απειλητικές σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματά τους ή, αντίστοιχα, υφίσταται μόνο μια επιλογή, η οποία αποτελεί μια καταστροφική απειλή. Αυτός ο τύπος σύγκρουσης υφίσταται όταν, για παράδειγμα, κάποιος αναγκάζεται να επιλέξει μεταξύ ορισμένων επιλογών που θα έχουν ως αποτέλεσμα την τιμωρία του (Maslow, 1954. 107-109).

Σχολικές Συγκρούσεις

Περιορίζοντας το φαινόμενο των οργανωτικών συγκρούσεων στα σχολικά πλαίσια και στα άτομα που σχετίζονται με αυτό, διακρίνονται και στο σχολικό πλαίσιο οριζόντιες και κάθετες συγκρούσεις. Στις οριζόντιες συγκρούσεις περιλαμβάνονται οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, οι συγκρούσεις μεταξύ των καθηγητών και οι συγκρούσεις μεταξύ των υποδιευθυντών. Στις κάθετες συγκρούσεις συγκαταλέγονται οι συγκρούσεις των μαθητών με τους καθηγητές ή με τα διευθυντικά στελέχη, οι συγκρούσεις των καθηγητών με τα διευθυντικά στελέχη και οι συγκρούσεις μεταξύ των υποδιευθυντών με τον διευθυντή. Επίσης, υπάρχουν και οι συγκρούσεις μεταξύ των ηγετικών στελεχών ή των καθηγητών με τους γονείς των μαθητών (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) ή με άλλους εξωτερικούς επίσημους κρατικούς φορείς ή τοπικές αρχές, που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τον σχολικό οργανισμό (Grammatikopoulos, 2022: 78).

Πηγές-Αιτίες Συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους More & Wegener οι συγκρούσεις στους οργανισμούς προκύπτουν όταν διαταράσσονται οι φυσιολογικές δραστηριότητες μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων (Plocharczyk, 2006: 86).

Πηγή συγκρούσεων μπορεί να αποτελέσουν και τα **διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων** που αποτελούν μια ομάδα (Bass, 1980: 489). Συγκρούσεις προσωπικότητας, εχθρότητες, φθόνος κ.λπ., είναι πιθανό να προκύψουν μέσα από τη στενή συνεργασία των ανθρώπων και τείνουν να είναι εντονότερες όταν οι άνθρωποι δεν γνωρίζονται καλά, ενώ μειώνονται με την πάροδο του χρόνου, καθώς αναπτύσσονται σωστές εργασιακές σχέσεις (ABE & RCC, 2008: 258). Στον εργασιακό χώρο μπορεί, επίσης, να προκύψουν συγκρούσεις εξαιτίας διαφορών στο στυλ συνομιλίας ή λόγω διαφορών που υφίστανται μεταξύ των ατόμων, εξαιτίας του ότι ανήκουν σε διαφορετικές γενιές και ως εκ τούτου έχουν αναπτύξει διαφορετικούς κώδικες συμπεριφοράς (ντύσιμο, ηθική κ.λπ.), διαφορετικές προσδοκίες ή ανταποκρίνονται διαφορετικά στον χώρο εργασίας (Locker & Kaczmarek, 2009: 49, 52). Τα χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας μπορεί να είναι παρόμοια, να ταιριάζουν μεταξύ τους, να είναι συμπληρωματικά ή να είναι ανταγωνιστικά. Όταν, για παράδειγμα, κάποια άτομα είναι κοινωνικά, τότε δημιουργείται μια κοινωνική ομάδα. Αν κάποια άτομα

εκφράζουν την ανάγκη για έλεγχο και κάποια άλλα την ανάγκη να λειτουργήσουν ελεγκτικά, τότε προκύπτει μια συμβατή ομάδα. Όταν, όμως, τα άτομα είναι ανταγωνιστικά, τότε προκύπτουν ομάδες στις οποίες ξεσπούν συχνά συγκρούσεις (Bass, 1980: 489).

Οι ανισότητες που μπορεί να αισθανθούν οι εργαζόμενοι σχετικά με τη μεταχείρισή τους μπορεί, επίσης, να προκαλέσουν συγκρούσεις, καθώς τα άτομα, νιώθοντας ότι αδικούνται, αισθάνονται την ανάγκη να αποκαταστήσουν τις ισορροπίες. Η παραβίαση του προσωπικού χώρου ή των προνομίων που κατέχουν οι εργαζόμενοι στον χώρο εργασίας μπορεί να αποτελέσει άλλη μια αιτία συγκρούσεων (Dressler, 2013: 354 · ABE & RCC, 2008: 258).

Η διαφοροποίηση της εξουσίας, των εργασιακών θέσεων και της κουλτούρας αποτελούν αιτίες οργανωτικών συγκρούσεων. Τα διαφορετικά επίπεδα δύναμης και εργασιακής θέσης (status) έχουν ως αποτέλεσμα να ξεσπούν διαμάχες μεταξύ των μελών του προσωπικού κατά την προσπάθειά τους να αποκτήσουν εξουσία. Οι διαφορές του ιεραρχικού επιπέδου των εργασιακών θέσεων μεταξύ προϊστάμενων και υφιστάμενων είναι δυνατό να οδηγήσουν σε συγκρούσεις (Plocharczyk, 2006: 89). Ο Bass αναφέρει ότι αν η συσχέτιση μεταξύ της εκτίμησης και της εργασιακής θέσης (status) των μελών σε μια ομάδα είναι υψηλή, τότε οι πιθανότητες εμφάνισης συγκρούσεων είναι μικρές. Στην αντίθετη περίπτωση, αν υπάρχουν άλλα άτομα με χαμηλότερη ιεραρχικά εργασιακή θέση που χαίρουν μεγαλύτερης εκτίμησης και έχουν τη δυνατότητα έτσι να ασκούν μεγαλύτερη επιρροή, τότε, αν δεν υπάρχει ταύτιση απόψεων μεταξύ αυτών, είναι πολύ πιθανό να ξεσπάσουν συγκρούσεις (Bass, 1980: 470-471).

Πολλές φορές οι προβλεπόμενοι ομαδικοί κώδικες συμπεριφοράς (νόρμες) παραβιάζονται από άτομα τα οποία αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της ομάδας, με αποτέλεσμα να προκύπτουν συγκρούσεις, των οποίων η ένταση ποικίλει και εξαρτάται από παράγοντες όπως η διάρκεια της σύγκρουσης και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων (Plocharczyk, 2006: 86). Συνεπώς, κάποια μεμονωμένα μέλη της ομάδας μπορεί να αντιπροσωπεύουν πηγές σύγκρουσης εξαιτίας της απόκλισής τους από τα κανονιστικά πρότυπα της ομάδας λόγω των ικανοτήτων ή των διαφορετικών εργασιακών θέσεων που κατέχουν (Bass, 1980: 482).

Η κατάρρευση των διαδικασιών της επικοινωνίας ή η έλλειψη της μπορεί να δημιουργήσει, επίσης, διάφορα προβλήματα στους οργανισμούς. Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους γίνονται αντιληπτές διάφορες καταστάσεις και γεγονότα καθώς και οι διαφορετικές αντιλήψεις των ατόμων μπορεί να οδηγήσουν σε αντικρουόμενα νοήματα και αντιδράσεις

(ABB & RRC, 2008: 257). Συνεπώς, η **προβληματική επικοινωνία** και οι παρεξηγήσεις αποτελούν άλλη μια αιτία συγκρούσεων. Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα η πλειοψηφία καθηγητών, που συμμετείχε σε έρευνες, συσχέτισε τις συγκρούσεις που προκύπτουν από κακή επικοινωνία και παρεξηγήσεις με αρνητικές εμπειρίες και προκλήσεις (Ignao, 2021: 20).

Αιτίες δια-ομαδικών συγκρούσεων μπορούν να αποτελέσουν και οι ασυμβίβαστοι ομαδικοί κανόνες που δημιουργούνται βάσει των κοινών στόχων, των αξιών και των ενδιαφερόντων που εκπροσωπούνται στην ομάδα, καθώς και οι διαφορετικοί στόχοι της κάθε ομάδας (More & Wegener, 1992 σε Plocharczyk, 2006: 86). **Οι συγκρούσεις των στόχων**, υπό την έννοια του ότι η επίτευξη του ενός ή περισσότερων αποτρέπει την επίτευξη ενός άλλου ή άλλων, αποτελούν, επίσης, πηγές σύγκρουσης (Μπουραντάς, 2002: 421). Όσο αυξάνεται, επίσης, η συνοχή των κοινωνικών ομάδων τόσο περισσότερο αυξάνεται ο ανταγωνισμός με άλλες ομάδες που βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον, επέρχεται η πόλωση και προκαλούνται καταστροφικές δια-ομαδικές συγκρούσεις (More & Wegener, 1992 σε Plocharczyk, 2006: 86).

Επιπροσθέτως, ο **ανταγωνισμός** για την απόκτηση περιορισμένων πόρων αποτελεί πιθανή αιτία συγκρούσεων. Η συχνότητα και η ένταση των συγκρούσεων συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την έλλειψη πόρων και μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κλιμάκωσης της “*λανθάνουσας σύγκρουσης*” σε απροκάλυπτη εχθρότητα μεταξύ ατόμων ή ομάδων (Plocharczyk, 2006: 89).

Η **αλληλεξάρτηση της εργασίας** (*Task interdependency*), που υφίσταται μεταξύ ατόμων ή ομάδων για την εκτέλεση των καθηκόντων τους στα πλαίσια του οργανισμού, μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις. Σε αυτά τα πλαίσια διακρίνονται δύο τύποι αλληλεξάρτησης. Η διαδοχική, στην οποία η απόδοση ενός ατόμου ή μιας ομάδας εξαρτάται από την εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών από άλλο άτομο ή από άλλη ομάδα, και η αμοιβαία, στην οποία και τα δυο μέρη αλληλεξαρτώνται για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας εργασίας (ABB & RRC, 2008: 257).

Άλλη μια αιτία σύγκρουσης αποτελεί η **αμφισβήτηση της οργανωτικής ιεραρχίας** και εξουσίας, η ανυπακοή στις οδηγίες των ανωτέρων και η επιδίωξη για επίτευξη αυτονομίας και ανεξαρτησίας (Plocharczyk, 2006: 89).

Σύμφωνα με τον Pondy, ο ανταγωνισμός για την απόκτηση περιορισμένων πόρων, η επιδίωξη αυτονομίας και οι διαφορετικοί στόχοι, που αποτελούν πηγές οργανωτικών συγκρούσεων, συνιστούν θεμελιώδεις καταστάσεις “λανθάνουσας σύγκρουσης”. Οι συγκρούσεις ρόλων, που επίσης συγκαταλέγονται στις λανθάνουσες συγκρούσεις, αποτελούν και αυτές πηγή οργανωτικών συγκρούσεων (Pondy, 1967: 300-301).

Σε ό,τι αφορά τις δια-ομαδικές συγκρούσεις, πηγές συγκρούσεων μπορεί να αποτελέσουν η κατανομή των πόρων στα διαφορετικά τμήματα ενός οργανισμού, οι κυβερνητικές νομοθεσίες, που θίγουν τα συμφέροντα των συνδικάτων των εργαζομένων και οι οργανωτικές αλλαγές, που συντελούνται σε έναν οργανισμό από το διοικητικό συμβούλιο και έρχονται σε αντιπαράθεση με τα συμφέροντα του συμβουλίου των εργαζομένων, κ.λπ. (Van Kleef et al., 2013: 63). Σε ό,τι αφορά τις συγκρούσεις που συμβαίνουν μεταξύ των διαφορετικών τμημάτων ενός οργανισμού (δια-τμηματικές ή δια-υπηρεσιακές συγκρούσεις) μπορεί να προκύψουν από παράγοντες όπως: η αμοιβαία εξάρτηση, οι ασυμμετρίες, οι ανταμοιβές, η οργανωτική διαφοροποίηση, η δυσαρέσκεια ρόλων, οι ασάφειες, οι κοινοί πόροι, τα επικοινωνιακά εμπόδια και οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων (Walton & Dutton, 1969: 73-78).

Η υψηλά εξειδικευμένη δομή των τμημάτων ενός οργανισμού μπορεί να οδηγεί σε εσωστρεφείς συμπεριφορές με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η δια-τμηματική συνεργασία και να προκαλούνται συγκρούσεις (ABE & RCC, 2008: 258).

Οι ασυμβατότητες, επίσης, των οργανωτικών θεωριών που χρησιμοποιούνται από τους οργανισμούς τείνουν να εκφράζονται μέσω των διαπροσωπικών συγκρούσεων που προκαλούν στα άτομα (Argyris & Schon, 1978: 65). Οι “οργανωτικές αδυναμίες”, όπως οι ασαφείς οργανωτικοί στόχοι, οι ασάφειες σχετικά με τα καθήκοντα και τους ρόλους και ο ανεπαρκής και αναποτελεσματικός συντονισμός και πληροφόρηση, μπορούν, επίσης, να αποτελέσουν πηγές ατομικών ή ομαδικών συγκρούσεων (Μπουραντάς, 2002: 422).

Η ανεπαρκής ή ακατάλληλη ηγεσία μπορεί να οδηγήσει στην ελλιπή καθοδήγηση των ατόμων και των ομάδων προκαλώντας συγκρούσεις στόχων και ρόλων. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι ατομικές αντιλήψεις επικρατούν λόγω των κενών που δημιουργούνται από την έλλειψη της οργανωτικής ή της ομαδικής συναίνεσης (ABE & RCC, 2008: 258).

Συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν, επίσης, κατά τη διαδικασία ευθυγράμμισης των διαφόρων τμημάτων ενός οργανισμού, από συγκρουόμενα συμφέροντα, από προβλήματα

διοίκησης ή από έλλειψη εμπιστοσύνης. Η διαδικασία ευθυγράμμισης (των στόχων των λειτουργιών κ.λπ.) απαιτείται να είναι αμφίδρομη, τόσο οριζόντια όσο και κάθετη σε ολόκληρο τον οργανισμό (Danivska & Appel-Meulenbroek, 2022: 238). Η οργανωτική δομή θα πρέπει να είναι επαρκής. Θα πρέπει, δηλαδή, να ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες του οργανισμού, ώστε οι αντικρουόμενοι επιμέρους στόχοι να συνδυάζονται σε ένα ενιαίο σύνολο στόχων για ολόκληρο τον οργανισμό. Η δομική ανεπάρκεια, η αδυναμία, δηλαδή, εύρεσης της σωστής ισορροπίας μεταξύ του κάθετου ελέγχου και του οριζόντιου συντονισμού, προκαλεί, μεταξύ άλλων, υπερβολικές συγκρούσεις (Daft, 2010: 125-127). Την ίδια άποψη έχει και ο Hayes (2008: 1), ο οποίος αναφερόμενος στη σύγκρουση και στα αίτια που την προκαλούν λέει ότι *“κανονικά θεωρείται ως το υποπροϊόν ενός τροχού που τρίζει και όχι ως φυσικό παράγωγο του ίδιου του οργανισμού”*.

Τέλος, οι συνεχείς αλλαγές και οι απειλές που δημιουργούνται από το εξωτερικό περιβάλλον (τεχνολογικές αλλαγές, αλλαγές στις κυβερνητικές πολιτικές, ανταγωνισμός κ.λπ.) μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις (ABE & RCC, 2008: 258).

Επακόλουθα των Συγκρούσεων

Σύμφωνα με έρευνες τα ηγετικά στελέχη δαπανούν τουλάχιστον το 25% του χρόνου τους για την αντιμετώπιση και την επίλυση των εργασιακών συγκρούσεων, γεγονός που επηρεάζει την απόδοση της εργασιακής ομάδας και μπορεί να έχει σοβαρό αντίκτυπο στην απόδοση ολόκληρου του οργανισμού (Scannell, 2010: 1).

Οι συγκρούσεις, όμως, αναλόγως την ένταση και τη φύση τους μπορεί εκτός από αρνητικά αποτελέσματα να επιφέρουν και θετικά. Μπορούν να καταστήσουν δυσλειτουργικό έναν οργανισμό, μπορούν όμως και να αυξήσουν την λειτουργικότητά του. Οι συγκρούσεις μπορεί να έχουν καταστροφικές συνέπειες σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο μικρών ομάδων, όπως είναι οι οργανωτικές ομάδες, ή ακόμα και σε επίπεδο μεγαλύτερων κοινοτήτων ή και εθνών. Παρόλα αυτά, οι συγκρούσεις δεν καταλήγουν πάντα στη βία και σε άσχημες καταστάσεις και οι συνέπειές τους είναι σχετικά σπανίως μόνο αρνητικές και επιβλαβείς. Οι συγκρούσεις μπορεί να αποτελέσουν πηγή δημιουργικότητας και να δράσουν καταλυτικά, επιφέροντας αλλαγές και καινοτομίες (De Drou, 2012: 983).

Η σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει παράγοντα εξέλιξης και εξωτερικής και εσωτερικής αλλαγής. Αν εντοπιστεί και αντιμετωπιστεί σωστά, μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές συνέπειες των καταστάσεων που προσεγγίζονται με κυριαρχικό τρόπο (Mullins, 2010: 98).

Ο Schmidt (1974) αναφέρει ότι από τις συγκρούσεις μπορούν να προκύψουν θετικά και αρνητικά επακόλουθα. Στα θετικά συμπεριλαμβάνει τη δημιουργία καλύτερων ιδεών, την αναζήτηση και εύρεση καλύτερων προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, την αντιμετώπιση μακροχρόνιων προβλημάτων, τα οποία με τη σύγκρουση ενδέχεται να επιλυθούν, την αποσαφήνιση των ατομικών απόψεων των υφιστάμενων και των απόψεων της διοίκησης, τη διέγερση του ενδιαφέροντος και της δημιουργικότητας του έμψυχου δυναμικού του οργανισμού και τη δυνατότητα των ανθρώπων να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους. Στα αρνητικά συμπεριλαμβάνει την αίσθηση της ήττας και την πτώση του ηθικού, η οποία μπορεί να λειτουργήσει αποθαρρυντικά, την ψυχολογική απομάκρυνση των ανθρώπων, η οποία μπορεί να ενταθεί, το κλίμα δυσπιστίας, αντίστασης και καχυποψίας, που μπορεί να δημιουργηθεί, τον χρόνο που δαπανάται για την υπεράσπιση των προσωπικών συμφερόντων και την πιθανή αλλαγή στάσεων των εργαζομένων (ABE & RCC, 2008: 254).

Το αν μια σύγκρουση θα καταλήξει να είναι εποικοδομητική, εξαρτάται πολλές φορές από την ικανότητα των συγκρουόμενων οντοτήτων να βρίσκουν κοινώς αποδεκτές και συνεργατικές μεθόδους για την επίλυση της, να συνεργάζονται για την επίλυση των διαφορών τους αναπτύσσοντας κλίμα φιλίας και εμπιστοσύνης και από την ικανότητά τους να βρίσκουν λύσεις που να ικανοποιούν τις προσωπικές και τις κοινές ανάγκες και συμφέροντα (Moore, 2014: ix).

Θετικά

Κάποιες συγκρούσεις μπορεί να είναι εποικοδομητικές (Bass & Riggio, 2006). Παρότι οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν τη σύγκρουση ως κάτι αρνητικό που μπορεί να επιφέρει καταστροφικά αποτελέσματα, είναι πιθανό να αποτελέσει ευκαιρία για ανάπτυξη και απόκτηση γνώσης και εμπειρίας (Shapiro, 2004: 2). Οι διαπροσωπικές και οι δια-ομαδικές συγκρούσεις μπορεί να συμβάλουν στην οργανωτική μάθηση, στόχος της οποίας είναι η βελτίωση της οργανωτικής λειτουργίας, όταν αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα έρευνας σχετικά με τη φύση, τα αίτια, τις συνέπειες και τη σημασία των συγκρούσεων για την οργανωτική θεωρία που χρησιμοποιείται στον εκάστοτε οργανισμό (Argyris & Schon, 1978:

23, 25). Ο Maslow (1954: 109) αναφέρει ότι υπάρχουν τύποι συγκρούσεων που όχι μόνο δεν είναι επιβλαβείς για τα άτομα, αλλά αντιθέτως λειτουργούν θετικά ενδυναμώνοντας τον οργανισμό και κάνοντας τα μέλη του ψυχικά πιο ανθεκτικά.

Η απογοήτευση, αν και συμπεριλαμβάνεται στα αρνητικά επακόλουθα των συγκρούσεων, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί έχει θετικό αντίκτυπο αναφορικά με την ατομική απόδοση και τους οργανωτικούς στόχους, ενεργοποιώντας αμυντικούς και ανταγωνιστικούς μηχανισμούς στο άτομο, το οποίο μπορεί να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια, για να ξεπεράσει τα εμπόδια και να βελτιώσει την απόδοσή του ή να επιδιώξει νέους στόχους, οι οποίοι μπορεί να είναι περισσότερο συμβατοί με τους στόχους του οργανισμού (Luthans, 2011: 289).

Ο Rahim (2001: 14, 197) κατηγοριοποιεί τα αποτελέσματα των συγκρούσεων χαρακτηρίζοντάς τα ως λειτουργικά και μη λειτουργικά. Ως θετικά επακόλουθα αναφέρει τις καινοτομίες, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη, τη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων των προβλημάτων, την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας για την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη βελτίωση των ατόμων ή των ομάδων, που μέσα από τη σύγκρουση ενδεχομένως να χρειαστεί να διατυπώσουν ξεκάθαρα τις θέσεις τους και να αναζητήσουν νέες προσεγγίσεις για την επίλυση ενός προβλήματος.

Οι ενδοομαδικές συγκρούσεις βελτιώνουν την ποιότητα των αποφάσεων αλλά και τον στρατηγικό σχεδιασμό των ομάδων και των οργανισμών (Jehn & Bendersky, 2003: 195). Οι συγκρούσεις που αφορούν το έργο του οργανισμού μπορούν να βελτιώσουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τα αποτελέσματά της και την παραγωγικότητα της ομάδας, βελτιώνοντας την ποιότητα των αποφάσεων μέσω της εποικοδομητικής κριτικής. Σε αυτό συνηγορούν έρευνες που έχουν δείξει ότι οι εργασιακές συγκρούσεις σε μέτρια επίπεδα είναι εποικοδομητικές, καθώς ενθαρρύνουν τον διάλογο ιδεών και προτάσεων που βοηθούν τις ομάδες να αποδίδουν καλύτερα. Από την άλλη πλευρά, η παντελής απουσία εργασιακών συγκρούσεων μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη στασιμότητα της απόδοσης των ομάδων, ενώ και τα πολύ υψηλά επίπεδα εργασιακών συγκρούσεων μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ολοκλήρωση των εργασιών (Jehn, 1997: 532).

Στα θετικά που μπορεί να επιτευχθούν από τις κοινωνικές συγκρούσεις είναι η αύξηση της προσαρμογής ή της ρύθμισης συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων ή ομάδων. Μέσω της κοινωνικής σύγκρουσης μπορεί να εκπληρωθεί μια σειρά καθοριστικών λειτουργιών σε

ομάδες και σε άλλες διαπροσωπικές σχέσεις, όπως για παράδειγμα, στη διατήρηση των ορίων των ομάδων και στην αποτροπή της απόσυρσης μελών από αυτές (Couser, 1956: 8).

Αρνητικά

Σε όλους τους τύπους των οργανισμών οι συγκρούσεις αποτελούν σημαντικό γενεσιουργό παράγοντα άγχους (Bass & Riggio, 2006: 69). Το άγχος που προκαλείται από τη σύγκρουση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις ατομικές ή τις οργανωτικές αλληλεπιδράσεις και την οργανωτική δέσμευση, ενώ η έλλειψη έντασης κατά την εκτέλεση των καθηκόντων πρέπει να θεωρείται οργανωτικό πλεονέκτημα (Hrebiniak & Alutto, 1972: 556-557). Ο Rahim (2001), εκτός από το άγχος, προσθέτει την εξάντληση και τη δυσαρέσκεια, τη μείωση της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων, την ανάπτυξη κλίματος δυσπιστίας και καχυποψίας, την πρόκληση βλαβών στις ατομικές ή ομαδικές σχέσεις, τη μείωση της απόδοσης των εργαζομένων, οι οποίοι είναι πιθανό εξαιτίας της σύγκρουσης να αναπτύξουν μεγαλύτερη 'αντίσταση στην αλλαγή' και να κλονιστεί η πίστη και η αφοσίωσή τους προς τον οργανισμό.

Ένα σοβαρό επακόλουθο των συγκρούσεων μεταξύ των εργαζομένων είναι και η πρόκληση οργανωτικών κρίσεων (Yukl, 2013: 30-31). Η επιθετικότητα και η βία, που μπορεί να οφείλονται στην απογοήτευση ή σε προσωπικές διαφορές σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα βιώματα των ατόμων, αποτελούν ένα επικίνδυνο επακόλουθο των συγκρούσεων. Στην απογοήτευση οφείλεται και η αδρανοποίηση και η απάθεια, που πολλές φορές συγχέονται λανθασμένα με την έλλειψη κινήτρων. Η επιθετικότητα, η βία, η αδρανοποίηση και η παραίτηση αποτελούν δυσλειτουργικά φαινόμενα και συχνά επιδρούν αρνητικά και επιζήμια για τους οργανισμούς (Luthans, 2011: 289).

Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση ρόλων και χαμηλή απόδοση του οργανισμού (Lee & Jang, 2012: 917). Αυτό μπορεί να συμβεί διότι η σύγκρουση ρόλων ή η ασάφεια ρόλων μπορεί να δημιουργήσουν άγχος, ένταση και αγωνία, που προκύπτουν από τις γνωστικές ασυνέπειες, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε αμυντικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένων επιθετικών πράξεων και επιθετικής επικοινωνίας. Μπορούν να προκαλέσουν, επίσης, εχθρικά συναισθήματα προς τους άλλους, κοινωνική απόσυρση, εργασιακή δυσαρέσκεια, απώλεια αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης,

απώλεια σεβασμού προς τους άλλους και προβλήματα υγείας (Kahn et al, 1964 σε Charpen et al., 2007: 121).

Στα αρνητικά που μπορεί να προκύψουν από τις κοινωνικές συγκρούσεις περιλαμβάνεται η μείωση της προσαρμογής ή της ρύθμισης των κοινωνικών σχέσεων ή ομάδων, η καταστροφή της συνοχής των ομάδων, η αποσύνθεση συγκεκριμένων κοινωνικών δομών, ο διχασμός ή η απόσχιση από το κοινωνικό σύνολο (Cosser, 1956: 8).

Οι αρνητικές επιπτώσεις των διαπροσωπικών συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον δεν περιορίζονται σε αποτελέσματα που σχετίζονται μόνο με αυτό (όπως μείωση της απόδοσης κ.λπ.). Προκαλούν, επίσης, αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία και την ευημερία των εργαζόμενων. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον αποτελούν τους μεγαλύτερους παράγοντες άγχους. Οι συγκρούσεις αυτές έχει παρατηρηθεί ότι προκαλούν στους εργαζομένους κατάθλιψη, αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, ψυχοσωματικά προβλήματα, δυσαρέσκεια, εξάντληση και ψυχική νοσηρότητα (De Dru & Gelfand, 2008: 267). Κάποιες συγκρούσεις μπορεί να προκαλέσουν ακόμη και ψυχικές παθολογίες (Maslow, 1954: 105). Μια σύγκρουση μπορεί να είναι παθογόνα όταν απειλεί ή αποτρέπει την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των ατόμων (ή των δευτερευόντων αναγκών που σχετίζονται με τις βασικές) (Maslow, 1954: 57).

Η έλλειψη δεξιοτήτων σχετικών με την ομαδικότητα σε θέματα όπως, η αντιμετώπιση των συγκρούσεων, η λήψη ομαδικών αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων και η αντιμετώπιση των διαφορών καθιστούν δύσκολη την ομαδική εργασία και περιορίζουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων (Wilson, 2001: 137). Τα διαπροσωπικά προβλήματα, όπως οι ενδοομαδικές συγκρούσεις, οι διαφωνίες, η ελλιπής επικοινωνία και οι προσωπικές κριτικές συχνά προκαλούν την αποτυχία της ομαδικής εργασίας (Dessler, 2013: 262).

Ο Ρόλος του Διευθυντή και η Διαχείριση των Συγκρούσεων

Η διοίκηση ενός οργανισμού περιλαμβάνει τις διαδικασίες του *προγραμματισμού*, της *οργάνωσης*, της *διεύθυνσης* και του *ελέγχου* και αποσκοπεί, μέσω της σωστής εκτέλεσης των λειτουργιών αυτών και της αποτελεσματικής αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων, στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η διεύθυνση, που εξ ορισμού ασκείται από τα ηγετικά

στελέχη (διευθυντή και υποδιευθυντή/τες) του οργανισμού, έχει βασικό στόχο τη διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού (Μπουραντάς κ. α., 1999: 56, 58, 60).

Ο διευθυντής διαδραματίζει τρεις βασικούς ρόλους που πηγάζουν απευθείας από την τυπική εξουσία που του δίνει η θέση του στον οργανισμό. Ο πρώτος (*Interpersonal*) αφορά στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με όλους τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους με τον οργανισμό. Σε αυτόν τον ρόλο ο διευθυντής, αρχικά ως επικεφαλής, είναι υπεύθυνος, μεταξύ άλλων, για τις εθιμοτυπικές δραστηριότητες του οργανισμού, για την εργασιακή απόδοση και συμπεριφορά των υφισταμένων του, καθώς και για την εξασφάλιση, διατήρηση και διαχείριση πηγών πληροφοριών εντός και εκτός του οργανισμού. Στον δεύτερο ρόλο (*Informational*), ο διευθυντής λαμβάνει, επεξεργάζεται και διανέμει πληροφορίες. Συγκεκριμένα, αναζητά και λαμβάνει πληροφορίες από διάφορες πηγές, τις επεξεργάζεται και τις αποθηκεύει ή μεταδίδει όσες κρίνονται απαραίτητες εντός ή εκτός του οργανισμού, λειτουργώντας και ως εκπρόσωπος τύπου. Στον τρίτο ρόλο (*Decisional*), ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων, εκπροσωπώντας τον οργανισμό και τους άμεσα εμπλεκόμενους με αυτόν, που σημαίνει ότι αποφασίζει ελεύθερα, αλλά ακολουθώντας τους υφιστάμενους οργανωτικούς κανόνες και νόμους. Παρόλα αυτά, η σχετική αυτή ελευθερία, όπως και η ευθύνη που φέρει ο διευθυντής για τη λήψη αποφάσεων, καθιστά δύσκολο τον συγκεκριμένο ρόλο, διότι πολλές αποφάσεις λαμβάνονται κάτω από δύσκολες συνθήκες που χαρακτηρίζονται από ασάφεια, ανεπαρκή πληροφόρηση και συγκρουόμενα συμφέροντα. Ο διευθυντής σε αυτόν τον ρόλο θα πρέπει, επίσης, να λαμβάνει πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των γενικότερων συνθηκών, να συμβουλευεται τις ιδέες των άλλων και να εντοπίζει τις καλύτερες από αυτές, να θέτει προτεραιότητες, να αποφασίζει πως θα διανεμηθούν οι πόροι και να διαχειρίζεται χρονοδιαγράμματα και προϋπολογισμούς. Θα πρέπει επίσης, αναλαμβάνοντας διαπραγματευτικό ρόλο, να αντιπροσωπεύει μια ομάδα, ένα τμήμα ή και ολόκληρο τον οργανισμό, να λαμβάνει διορθωτικά μέτρα κατά τη διάρκεια συγκρούσεων και να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των υφισταμένων του (Bright et al., 2019: 9-12). Ο Mintzberg αναλύει τους παραπάνω ρόλους του ηγέτη σε εννιά κατηγορίες. Αυτές είναι: του συντονιστή, του διαχειριστή συγκρούσεων, του κατανομέα πόρων, του ηγέτη, του ελεγκτή, του εκπροσώπου τύπου, της αρχηγικής φιγούρας, του διαπραγματευτή και του υπεύθυνου επικοινωνίας (Sexton & Van Auken, 1982: 122-123).

Ο έλεγχος, επίσης, ως διαδικασία της διοίκησης (Μπουραντάς κ.ά., 1999: 56) ασκείται από τον διευθυντή (bright et al., 2019: 9-12). Ο έλεγχος θεωρούνταν παραδοσιακά απαραίτητος για την καταπολέμηση της οργανωτικής εντροπίας, της τάσης, δηλαδή, προς την αταξία που

υφίσταται σε έναν οργανισμό (Argyris & Schon, 1978: 17-18 · Belkaoui, 2002: 48). Θεωρούνταν, επίσης, απαραίτητη δύναμη περιορισμού και χειραγώγησης συμπεριφορών, ανάπτυξης σχέσεων εργασίας και επιβολής της τάξης, με δυσλειτουργικά αποτελέσματα. Στη συνέχεια ξεκίνησε να θεωρείται μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, που έχει σκοπό να επηρεάσει τη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη του μεγαλύτερου δυνατού οφέλους για τον οργανισμό (Belkaoui, 2002: 48).

Για την επίτευξη του μέγιστου αυτού οφέλους είναι αναγκαίοι οι προσωπικοί στόχοι του ανθρώπινου δυναμικού να έλθουν σε συμφωνία με τους στόχους του οργανισμού. Για την επίτευξη της συμφωνίας αυτής χρειάζεται να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και να δοθούν τα σχετικά κίνητρα στους εργαζόμενους, οι οποίοι, για παράδειγμα, θέλουν δίκαιη μεταχείριση, εκτίμηση και αναγνώριση της αξίας τους (Caspari & Caspari, 2004: 66).

Η ύπαρξη, επίσης, συνεπειών ή διακυβευμάτων λειτουργεί παρακινητικά για όλο το σχολικό προσωπικό και τους μαθητές. Η απόδοση και η εργατικότητα αυξάνεται λόγω των θετικών κινήτρων και των αρνητικών κυρώσεων (Fuhrman & Elmore, 2004: 8).

Τα σχολεία της Β/βάθμιας εκπαίδευσης αποδεικνύονται πολλές φορές να είναι ιδιαίτερος πολύπλοκοι χώροι, με τους διευθυντές να κατακλύζονται από τα διοικητικά και τα πειθαρχικά τους καθήκοντα, τα οποία καθιστούν δύσκολη την έκφραση του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη, που επίσης καλούνται να διαδραματίσουν (Reeves, 2004: 37).

Γίνεται αντιληπτό ότι ο διευθυντής δεν πρέπει να είναι ένα απλό παθητικό όργανο. Αντιθέτως, θα πρέπει να έχει τη δική του βούληση σχετικά με την επιλογή των μέσων για την ολοκλήρωση του έργου του (Wilson, 1955: 16). Ο διευθυντής μπορεί να έχει τον ρόλο του προϊστάμενου ή και του ηγέτη. Σύμφωνα με τον Μπουραντά κ.ά. (1999: 124), “ο προϊστάμενος διορίζει, στηρίζεται στην τυπική εξουσία, ελέγχει, εμπνέει φόβο, μιλά στο μυαλό, δέχεται και διαχειρίζεται την υπάρχουσα κατάσταση”, ενώ “ο ηγέτης αναδεικνύεται, πείθει, περνά όραμα, εμπνέει, προκαλεί εκτίμηση, καινοτομεί, κερδίζει την εμπιστοσύνη, μιλά στην καρδιά”.

Από τα παραπάνω γίνεται επίσης κατανοητό ότι υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των εννοιών του προϊστάμενου και του ηγέτη. Ως διοίκηση ορίζεται η διαδικασία της χρήσης του ανθρώπινου δυναμικού και της κατανομής διάφορων υλικών και άυλων πόρων, για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Η ηγεσία, αντίθετα, είναι ευρύτερη ως έννοια και αναφέρεται στην προσπάθεια ενός ατόμου να επηρεάσει τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου

ή μιας ομάδας, για την επίτευξη στόχων, οι οποίοι μπορεί να είναι σύμφωνοι ή και όχι με τους οργανωτικούς στόχους (Hersey et al., 2013: 3-4).

Η Νικολαΐδου (2012) ορίζει την ηγεσία ως “τον καθορισμό του οράματος αλλά και την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει ένα σχολείο προς την επίτευξη του οράματος αυτού”. Για την επίτευξη του εκπαιδευτικού οράματος ο διευθυντής-ηγέτης χρησιμοποιεί τη δύναμη που κατέχει, για να μεταλαμπαδεύσει το εκπαιδευτικό όραμα στους υφιστάμενους, ώστε, με τον διαμοιρασμό των γνώσεων και μέσω της (συν) εργασίας όλων προς μια κοινή κατεύθυνση, να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι. Αντίστοιχα, η διοίκηση, η οποία αναφέρεται και ως *διαχείριση*, ορίζεται ως “ο έλεγχος και η διεύθυνση του ανθρώπινου και υλικού δυναμικού σύμφωνα με προκαθορισμένες αρχές, κανόνες διατάξεις και αξίες” (Νικολαΐδου, 2012: 20).

Σύμφωνα με τον Max Weber, όπως αναφέρεται από τον Μπουραντά κ.ά. (1999: 124), δύναμη είναι “η δυνατότητα που έχει ο άνθρωπος να επιβάλλει τις δικές του επιθυμίες μέσα από μια κοινωνική σχέση παρά την αντίσταση” και δεν ταυτίζεται ως έννοια με την ηγεσία (Μπουραντάς, 1999: 124). Σύμφωνα, επίσης, με τους French & Raven, όλες οι πηγές δύναμης του ηγέτη πηγάζουν από τον οργανισμό (Krausz, 1986: 86). Οι French & Raven αναφέρουν πέντε πηγές δύναμης του ηγέτη. Τη νόμιμη εξουσία (*legitimate power*), η οποία αφορά τη νομιμοποίηση άσκησης της δύναμης και πηγάζει, επίσης, από το ιεραρχικό επίπεδο της διοικητικής θέσης που κατέχει κάποιος στον οργανισμό. Τη δύναμη της ανταμοιβής (*Reward Power*), η οποία αφορά την ικανότητα επηρεασμού της συμπεριφοράς των άλλων παρέχοντάς τους ανταμοιβές που θέλουν να λάβουν. Τη δύναμη της τιμωρίας (*Coercive Power*), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του επηρεασμού της συμπεριφοράς των άλλων τιμωρώντας τους ή υπό την απειλή της τιμωρίας. Τη δύναμη των ειδικών (*Expert Power*), η οποία αφορά την ικανότητα του επηρεασμού της συμπεριφοράς των άλλων από κάποιο άτομο, λόγω των αναγνωρισμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που κατέχει. Τη δύναμη της αναφοράς (*Referent Power*), η οποία αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων λόγω του ότι είναι αρεστό, το θαυμάζουν και το σέβονται (Lunenburg, 2012: 2-4). Ο Μπουραντάς κ.ά. (1999) στις παραπάνω πηγές δύναμης του ηγέτη προσθέτουν και τη δύναμη των πληροφοριών, σύμφωνα με την οποία, η κατοχή πληροφοριών ή η δυνατότητα ελέγχου μηχανισμών μεταβίβασης αυτών, αποτελούν πηγή δύναμης (Μπουραντάς, 1999: 125).

Αναφορικά με την έννοια της ηγεσίας, ο Lewin με τους Lippitt και White καθόρισε τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας που σχετίζονται με τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Αυτά είναι, το

δημοκρατικό (*democratic*), το εξουσιοδοτικό (*laissez-faire*) και το αυταρχικό (*authoritarian*). Στο δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας ο ηγέτης είναι συμμετοχικός και οι αποφάσεις λαμβάνονται ομαδικά από τα μέλη της ομάδας με την ενθάρρυνση και την υποστήριξη του ηγέτη. Στο εξουσιοδοτικό πρότυπο ηγεσίας ο ηγέτης παρέχει απόλυτη ελευθερία στα μέλη της ομάδας ή εξουσιοδοτεί συγκεκριμένα άτομα της ομάδας να λαμβάνουν αποφάσεις. Σε αυτή την περίπτωση ο ηγέτης παρεμβαίνει σπάνια ή όταν ζητηθεί η γνώμη του. Στο αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας ο ηγέτης αποφασίζει για όλα μόνος του και δίνει εντολές για την εκτέλεση των αποφάσεών του, ελέγχοντας ταυτόχρονα τη σύσταση της ομάδας εργασίας και τον τρόπο με τον οποίο θα εκτελεστούν οι αποφάσεις του (Lewin, et al., 1939: 273 · Μπουραντάς κ.ά., 1999: 126-127). Σύμφωνα με τον Μπουραντά κ.ά. (1999), το αυταρχικό πρότυπο ηγεσίας παρουσιάζει μειονεκτήματα, αφού η ανάληψη ευθυνών σχετικά με το έργο και τα καθήκοντα αποφεύγεται από τους εργαζόμενους και η αποδοτικότητα των υφισταμένων είναι καλή μόνο κατά την παρουσία του ηγέτη. Η εφαρμογή του δημοκρατικού προτύπου ηγεσίας, επίσης, προϋποθέτει υψηλό επίπεδο μόρφωσης, υπευθυνότητας και θέλησης από τους εργαζομένους για την αποπεράτωση της οργανωτικής αποστολής τους. Οι υφιστάμενοι θα πρέπει να είναι ‘ώριμοι’ στο θέμα της ηγεσίας, που σημαίνει ότι θα πρέπει να ξέρουν, να θέλουν και να μπορούν να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους (σελ.126-127).

Εκτός από τα βασικά πρότυπα ηγεσίας έχουν αναπτυχθεί διαχρονικά και διάφορα στυλ ηγεσίας. Επιγραμματικά αυτά είναι:

- Η “*θεωρία του μεγάλου ανδρός*”, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η αντίληψη ότι κάποιος γεννιέται ηγέτης (για παράδειγμα, βασιλιάδες, πρίγκηπες κ.λπ.).
- Η “*θεωρία των γνωρισμάτων*” σύμφωνα, επίσης, με την οποία οι ηγετικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κληρονομούνται.
- Οι “*συμπεριφοριστικές*” θεωρίες, στις οποίες δίνεται έμφαση στις πράξεις και στη συμπεριφορά των ηγετών.
- Η “*περιπτωσιακή*” και η “*ενδεχομενική*” ηγεσία, σύμφωνα με τις οποίες το στυλ ηγεσίας καθορίζεται από τις εκάστοτε συνθήκες και καταστάσεις, στις οποίες ασκείται η ηγεσία και από συγκεκριμένες περιπτωσιακές μεταβλητές αντίστοιχα.
- Η “*συναλλακτική ηγεσία*” η οποία περιλαμβάνει μια συναλλακτική σχέση αμοιβών (δούναι και λαβείν) μεταξύ ηγέτη και υφιστάμενων.
- Η “*μετασχηματιστική*” ηγεσία, στην οποία εμπεριέχεται η σύλληψη ενός οράματος και ο ‘μετασχηματισμός’ των υφιστάμενων, ώστε να το ενστερνιστούν και με τη βοήθεια

του ηγέτη, μέσω κινήτρων και ηθικής υποστήριξης, να εργαστούν για την εκπλήρωσή του (Νικολαΐδου, 2021: 28 · Rahbi et al., 2017: 4-6) και άλλες.

Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, η οποία ασκείται από τον διευθυντή, αποτελεί άλλη μια πολύ σημαντική έννοια. Ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να ενισχύει τη συνεκτικότητα του οργανισμού, τη συνεργασία, τη δέσμευση και την εμπιστοσύνη των εργαζομένων σχετικά με τους οργανωτικούς στόχους. Θα πρέπει να αυξάνει τις δεξιότητες των εργαζομένων, να βελτιώνει την ποιότητα των εργασιακών συνθηκών, να οικοδομεί την αυτοπεποίθηση των υφισταμένων και να συμβάλει στην ψυχολογική ανάπτυξή τους. Θα πρέπει, επίσης, να ενισχύει τις διάφορες ομάδες του οργανισμού σχετικά με την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων και να φροντίζει για την επίλυση των διαφωνιών και των συγκρούσεων με εποικοδομητικό τρόπο. Επιπροσθέτως, ο ηγέτης θα πρέπει να συμβάλει στην αποτελεσματική εξειδίκευση των ρόλων των εργαζομένων μέσα στον οργανισμό, στην οργάνωση των δραστηριοτήτων, στη συσσώρευση των πόρων και στην ετοιμότητα της ομάδας για την αντιμετώπιση κρίσεων (Yukl, 2013: 9).

Σύμφωνα με τους Anderson & Anderson (2001: 25-27), οι μεταβολές του εξωτερικού περιβάλλοντος, για παράδειγμα, η τεχνολογική επανάσταση με τις ταχύτατες αλλαγές των τεχνολογιών της επεξεργασίας των πληροφοριών και της επικοινωνίας, καθιστούν απαραίτητες συχνά και οργανωτικές αλλαγές (σελ.25). Τέτοιες αλλαγές αφορούν στη στρατηγική, στη δομή, στα συστήματα, στις διαδικασίες και στην τεχνολογία. Σε αυτές τις περιπτώσεις, προκειμένου οι ηγέτες να μπορέσουν να διευθύνουν επιτυχώς τους ‘νέους’ αυτούς οργανισμούς θα πρέπει να μεταβάλλουν και τις υφιστάμενες συμπεριφορικές νόρμες (κουλτούρα) (σελ.26). Η κουλτούρα, όμως, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα διαδραστικά πρότυπα συμπεριφοράς των ηγετών και των υφισταμένων, καθώς και των υποκείμενων νοοτροπιών που επιφέρουν αυτές τις συμπεριφορές. Συνεπώς, οι αλλαγές στη νοοτροπία και στη συμπεριφορά θα πρέπει να λάβουν χώρα ταυτόχρονα στους εργαζόμενους και στους ηγέτες, ώστε οι οργανωτικές αλλαγές να είναι αποτελεσματικές και βιώσιμες. Διαφορετικά, αν η αλλαγή των ηθικών κανόνων αφορά μόνο τους ηγέτες ή μόνο τους υφιστάμενους, τότε θα δημιουργηθούν συγκρούσεις (Anderson & Anderson, 2001: 25-27). Επιπροσθέτως, ο ηγέτης θα πρέπει να έχει και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να επιλύει ενδεχόμενες διαπροσωπικές συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν από οργανωτικές αλλαγές. Σε αυτήν την περίπτωση, για να καμφθεί η αντίσταση στην αλλαγή και να επιλυθούν οι διαπροσωπικές συγκρούσεις, ο ηγέτης θα πρέπει να λειτουργήσει και ως διαμεσολαβητής (Northouse, 2016: 50).

Παρότι κάποιοι ερευνητές αντιτίθενται με την εισαγωγή των μεθόδων και των δεξιοτήτων του μάνατζμεντ στη σχολική εκπαίδευση, διαχωρίζοντας την ‘καθαρή’ ηθική, τις αξίες και τους σκοπούς της εκπαιδευτικής ηγεσίας από το ‘βρώμικο’ μάνατζμεντ, κάποιοι άλλοι, όπως ο Sergionanni, υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να συνυπάρχουν και τα δύο, ώστε το σχολείο να λειτουργεί αποτελεσματικά (Storey, 2004: 207-208).

Τα τελευταία χρόνια, ο σχολικός διευθυντής έχει αρχίσει να αποκτά και τη διάσταση του μάνατζερ, που του αποδίδεται από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, -για παράδειγμα το υπουργείο παιδείας-, και τους ερευνητές, λόγω της μεγάλης σημαντικότητας του ρόλου του (Batt, 2017: 2). Έτσι, οι υπευθυνότητες της σχολικής ηγεσίας έχουν επαναπροσδιοριστεί, ιδίως σε ό,τι αφορά τη βελτίωση της μάθησης (OECD, 2013: 15). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και ιδιαίτερα του διευθυντή είναι βασικός στον καθορισμό κατευθύνσεων, στη δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας και νοοτροπίας και στην υποστήριξη και ενίσχυση των κινήτρων και της αφοσίωσης του σχολικού προσωπικού, που είναι απαραίτητα για τη βελτίωση και την επιτυχία της σχολικής λειτουργίας (Day & Sammons, 2016: 7).

Τα ηγετικά στελέχη των σχολείων θα πρέπει να είναι ικανά να βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκαλία και μάθηση), που λαμβάνει χώρα στα σχολεία τους. Θα πρέπει, δηλαδή, να είναι επιτυχημένοι και αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες (Pashiaridis & Johansson, 2016). Επιτυχημένη ηγεσία είναι η ικανότητα του διευθυντή να βοηθάει όλους τους μαθητές να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, ανεξαρτήτως του υπόβαθρου και της σχολικής ετοιμότητας, ενώ η αποτελεσματική ηγεσία αφορά την ικανότητα του διευθυντή να εκπληρώνει τους σχολικούς στόχους (Pashiaridis & Johansson, 2016 · Batt, 2017: 2).

Η αποτελεσματικότητα, δηλαδή, του διευθυντή βασίζεται στις συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί από έναν επιτυχημένο ηγέτη, όπως είναι η σύλληψη και ο καθορισμός ενός οράματος για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού για την επίτευξη αυτού του οράματος (Batt, 2017: 2).

Σκοπός της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η ανάπτυξη μιας συνεκτικής σχολικής κουλτούρας, η διατήρηση καλών επικοινωνιακών διαύλων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές και η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να βελτιώνονται οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Robinson et al., 2009: 69).

Ο ηγέτης θα πρέπει, επίσης, να κατανέμει τις οργανωτικές δραστηριότητες με συστηματικό τρόπο, ώστε να μειώνονται οι πιθανότητες σύγκρουσης μεταξύ των εργαζομένων (Sarma, 2018: 43). Θα πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίζει και να προωθεί την ειλικρίνεια, την ανοικτή συζήτηση, τη διαφάνεια, την επικοινωνία προς όλες τις κατευθύνσεις, την επίλυση των συγκρούσεων και όλων των μακροχρόνιων προβλημάτων, που ενδεχομένως αποφεύγονται να αντιμετωπιστούν. Με την ανοικτή συζήτηση και την αντιμετώπιση μακροχρόνιων ή νέων προβλημάτων μπορεί να επιλυθούν οι σχετικές συγκρούσεις και να βελτιωθεί η οργανωτική λειτουργία (Anderson & Anderson, 2001: 128).

Σύμφωνα με έρευνες, ο εντοπισμός των προβλημάτων από τη σχολική ηγεσία και η ενθάρρυνση συλλογικών και εποικοδομητικών προσεγγίσεων για την επίλυσή τους είναι πολύ σημαντικός και αποτελεί λυσιτελή στρατηγική για τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας (Robinson et al., 2009b: 4).

Παράγοντες Επιλογής Μεθόδων Αντιμετώπισης των Συγκρούσεων

Σύμφωνα με τον Freud, η ανάπτυξη των αρσενικών και θηλυκών χαρακτηριστικών οφείλεται σε βιολογικούς και ανατομικούς παράγοντες, οι οποίοι διαφοροποιούν και τη συμπεριφορά των δύο φύλων, δημιουργώντας τη θηλυκή συμπεριφορά στις γυναίκες και την αρσενική στους άνδρες (Rothgeb, 1971: 51, 135). Το φύλο αναφέρεται στις βιολογικού τύπου διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, που υφίστανται λόγω διαφορετικών χρωμοσωμάτων και ορμονών (Taylor & Miller, 1994: 168). Οι γυναίκες συνδέονται με τη δημιουργία σχέσεων, την ισότητα, την εστίαση στα συναισθήματα, την προώθηση και διατήρηση του διαλόγου, την ευαισθησία και τη διστακτικότητα. Οι άνδρες, αντιθέτως, συνδέονται με το ενδιαφέρον για άσκηση ελέγχου, την ενίσχυση της θέσης τους, τη θέληση επιβολής των απόψεών τους, τις κατηγορηματικές και απόλυτες εκφράσεις, και δεν είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι ή συναισθηματικοί (Case, 1994 σε Wilson, 2001: 42). Σύμφωνα με τον Hofstede, η αρρενωπότητα συνδέεται με τη σκληρότητα, τη διεκδικητικότητα και την προδιάθεση για σύγκρουση και ανταγωνισμό, ενώ, αντιθέτως, η θηλυκότητα συνδέεται με τη φροντίδα, την ευαισθησία και με το ενδιαφέρον για την ποιότητα ζωής, με αποτέλεσμα να υιοθετείται περισσότερο το στυλ της παραχώρησης, της διαπραγμάτευσης και του συμβιβασμού (Worthington & Britton, 2006: 135).

Οι Vonk & Ashmore (1993: 278), αντιτίθενται στις παραπάνω απόψεις ισχυριζόμενοι ότι οι άνθρωποι είναι δυνατόν να εκφράσουν αρσενικές και θηλυκές συμπεριφορές (ανδρόγυνες) σε διαφορετικές περιστάσεις στα πλαίσια μιας γενικότερης κατά περίπτωση ευελιξίας.

Παρόλα αυτά, έχει διαπιστωθεί επανειλημμένως από έρευνες ότι οι διαφορές στη συμπεριφορά που οφείλονται στο φύλο υφίστανται ανεξαρτήτως οποιουδήποτε άλλου παράγοντα. Για παράδειγμα, οι γυναίκες, σε κάθε περίπτωση, εστιάζουν περισσότερο στις σχέσεις απ' ό,τι οι άνδρες (Gross, 2010: 431). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Eagly et al. (1992), αν οι γυναίκες που κατέχουν ηγετικούς και διευθυντικούς ρόλους διοικούν χρησιμοποιώντας ανδρικό στυλ, που δεν ταιριάζει με τη γυναικεία τους φύση, μπορεί να βιώσουν σύγκρουση ρόλων (σελ.5). Οι γυναίκες, επίσης, είναι δυσκολότερο να αντιμετωπίσουν συναισθηματικά τα επακόλουθα μιας σύγκρουσης σε σχέση με τους άνδρες. Διεθνείς έρευνες έδειξαν ότι στο 64% των γυναικών διατηρούνται αρνητικά συναισθήματα μετά από μια σύγκρουση, ενώ το ίδιο συμβαίνει, αντιστοίχως, στο 48% των ανδρών (Hayes, 2008: 7).

Ο Ting Toomey, επίσης, υποστηρίζει ότι οι γυναίκες συνήθως χρησιμοποιούν επικοινωνιακές στρατηγικές παραχώρησης ή αποφυγής για τη διαχείριση των συγκρούσεων και οι Nelson & Lubin διαπίστωσαν από τις απαντήσεις πολιτικών των Η.Π.Α. σε σχετικό ερώτημα ότι οι γυναίκες έκαναν χρήση της μεθόδου της παραχώρησης σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων (Holt & DeVore, 2005: 8).

Άλλη μια διαφοροποίηση που οφείλεται στο φύλο αφορά και τον τρόπο ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Rosener, οι άνδρες χρησιμοποιούν περισσότερο συναλλακτικούς τρόπους ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι βλέπουν την εργασιακή απόδοση ως ένα επακόλουθο συναλλαγών με τους υφιστάμενους, ανταμείβοντάς τους για τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους ή τιμωρώντας τους όταν δεν αποδίδουν επαρκώς. Οι άνδρες είναι, επίσης, πιθανότερο να χρησιμοποιούν τη δύναμη που πηγάζει από την εργασιακή τους θέση και την τυπική εξουσία. Οι γυναίκες, αντιθέτως, χρησιμοποιούν μετασχηματιστικούς τρόπους ηγεσίας, εμπνέοντας τους υφιστάμενους και πείθοντάς τους ότι το συμφέρον της ομάδας ταυτίζεται με το προσωπικό τους συμφέρον και συνεπώς οι ευρύτεροι στόχοι της ομάδας είναι και δικοί τους στόχοι. Οι γυναίκες, επίσης, αποδίδουν τη δύναμή τους περισσότερο σε προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το χάρισμα και οι διαπροσωπικές δεξιότητες, -στις οποίες περιλαμβάνονται, η αποτελεσματική επικοινωνία, η αποτελεσματικότητα, η ηγεσία, η παρακίνηση, η διαπραγμάτευση και η διαχείριση συγκρούσεων και η επίλυση προβλημάτων (PMBOK,

2004: 15)-, και λιγότερο στην εργασιακή θέση που κατέχουν στον οργανισμό (Werhane & Morland, 2011: 20).

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, αποτελέσματα μετά-ανάλυσης των Eagly et al. (1995) έδειξαν ότι οι γυναίκες και οι άνδρες ήταν γενικώς εξίσου αποτελεσματικοί ηγέτες, ενώ διαφορές προέκυψαν σχετικά με το ότι και τα δύο φύλα ήταν πιο αποτελεσματικά σε ηγετικούς ρόλους που ήταν σύμφωνοι με το φύλο τους. Οι γυναίκες, δηλαδή, ήταν λιγότερο αποτελεσματικές σε ανδρικούς ηγετικούς ρόλους, ενώ, κατά κάποιον τρόπο, ήταν περισσότερο αποτελεσματικές από τους άνδρες στην εκπαίδευση, στην πολιτική διακυβέρνηση και σε οργανισμούς κοινωνικών υπηρεσιών. Οι γυναίκες, επίσης, ήταν σε σημαντικό επίπεδο περισσότερο αποτελεσματικές σε διοικητικές θέσεις μεσαίου επιπέδου, στις οποίες απαιτούνται κοινωνικές διαπροσωπικές δεξιότητες. Συνεπώς, οι γυναίκες αποδεικνύονται λιγότερο αποτελεσματικές σε ανδρικούς ηγετικούς ρόλους, ενώ σε θηλυκούς ηγετικούς ρόλους είναι περισσότερο αποτελεσματικές απ' ό,τι οι άνδρες (Hoyt, σε Northouse, 2007: 267-268).

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι συμπεριφοράς, επίσης, που οφείλονται στην προσωπικότητα. Για παράδειγμα, η ανταγωνιστικότητα και ο προσανατολισμός στα επιτεύγματα, η επιθετικότητα, η εχθρότητα και η αίσθηση του χρόνου ως ένα επείγον γεγονός, αποτελούν έναν συγκεκριμένο τύπο χαρακτήρα. Ένας άλλος τύπος προσωπικότητας χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων, καθώς και από την τάση καταπίεσης ή αναστολής τους, ιδιαίτερος αν πρόκειται για αρνητικά συναισθήματα όπως είναι ο θυμός. Αυτού του τύπου οι προσωπικότητες χαρακτηρίζονται, επίσης, από παθολογική ευγένεια, αποφυγή των συγκρούσεων, υψηλή επιθυμία για κοινωνικότητα, υπέρμετρη συμμόρφωση και υπερβολική υπομονή (Gross, 2010: 191-192).

Η διδακτική υπηρεσία αποτελεί άλλον έναν παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τις επιλογές των μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων. Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, οι μέθοδοι της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού επιλέγονται περισσότερο από εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη διδακτική υπηρεσία, ενώ η μέθοδος της παραχώρησης χρησιμοποιείται περισσότερο από εκπαιδευτικούς με μικρότερη διδακτική υπηρεσία (Morris-Rothschild & Brassard, 2006: 113-114 · Βασιλοπανάγου, 2016: 118-119). Αντιθέτως, σε έρευνα του Rahim (1985), όπως αναφέρεται από Drory & Riton (1997: 149-150), στην οποία συμμετείχαν 1219 προϊστάμενοι, προέκυψε ότι η μέθοδος της παραχώρησης επιλέγονταν περισσότερο για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων με τους ανώτερους. Η μέθοδος της

ενσωμάτωσης επιλέγονταν περισσότερο στις συγκρούσεις με τους υφιστάμενους, ενώ η μέθοδος του συμβιβασμού επιλέγονταν περισσότερο στις συγκρούσεις με τους ομότιμους συναδέλφους. Οι Drory & Riton αποδίδουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα στην τυπική εξουσία που προκύπτει από την εργασιακή θέση στον οργανισμό, καθώς, επίσης, και σε μια άτυπη ιεραρχία που υφίσταται μεταξύ ομότιμων εργαζόμενων, η οποία οφείλεται στην παλαιότητά τους (χρόνια υπηρεσίας) σε μια εργασιακή θέση στον οργανισμό. Από αντίστοιχες έρευνες προέκυψε ότι οι εργαζόμενοι με μικρή τυπική ή άτυπη εξουσία είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμβιβαστούν ή να υποχωρήσουν συγκριτικά με τους εργαζόμενους που έχουν μεγαλύτερη τυπική ή άτυπη εξουσία. Επιπροσθέτως, προέκυψε ότι οι τακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εργαζόμενους σε διαπραγματευτικές διαδικασίες σχετίζονται με το επίπεδο της (εξ ορισμού τυπικής ή άτυπης) εξουσίας τους (Drory & Riton, 1997: 149-150).

Η επιλογή, επίσης, των μεθόδων της συνεργασίας και της παραχώρησης από καθηγητές με μικρή επαγγελματική (διδασκική) υπηρεσία μπορεί να οφείλεται στο ότι ως νεότεροι στο επάγγελμα αντιμετωπίζουν τα διάφορα συμβάντα και τους ανθρώπους με θετικό τρόπο (Kartal et al., 2016: 146). Οι καθηγητές χρησιμοποιούν τις δύο παραπάνω μεθόδους και στις συγκρούσεις τους με τους μαθητές, για να μπορέσουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και έτσι να βρουν τον καλύτερο τρόπο αλληλεπίδρασης μαζί τους και να επιλύσουν με επιτυχία τη σύγκρουση (Dogan, 2016 σε Zurlo et al., 2020: 115). Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει, επίσης, ότι σε ηλικιακό διάστημα 25 έως 50 ετών οι μεγαλύτεροι ηλικιακά καθηγητές επιλέγουν τη μέθοδο της συνεργασίας (Yasin & Khalid, 2015 σε Kolenova & Hlakova, 2019: 543).

Η Έννοια της Αντιμετώπισης των Συγκρούσεων

Οι Mikkelsen & Clegg (2019: 4) στα πλαίσια της έρευνας των οργανωτικών συγκρούσεων βλέπουν τη σύγκρουση με ουδέτερη ματιά, θεωρώντας την επιζήμια ή επωφελή για τις οργανώσεις. Προτείνουν ότι για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σύγκρουσης, θα πρέπει να διερευνηθούν σε βάθος οι δυναμικοί παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτήν, καθώς επίσης και η πολυπλοκότητα της. Η προσεκτική ανάλυση και η διερεύνηση των στοιχείων που συνθέτουν ακόμα και μια φαινομενικά δυσεπίλυτη σύγκρουση μπορούν να επιτρέψουν

την κατανόηση της, ενώ αν αυτό δεν καταστεί δυνατό και η σύγκρουση παραμένει μπερδεμένη και ασαφής είναι αδύνατο να επιλυθεί (Hocker & Wilmot, 2018: 3).

Για την επίλυση των συγκρούσεων συχνά απαιτείται ενσυναίσθηση, δηλαδή, αντίληψη της σύγκρουσης και από την οπτική της αντίθετης πλευράς. Η συγκεκριμένη ικανότητα αποτελεί βασικό παράγοντα για την οικοδόμηση υγιών σχέσεων στον χώρο εργασίας (Locker & Kaczmarek, 2009: 101).

Κλειδί για την επιτυχή αντιμετώπιση των συγκρούσεων αποτελεί η κατανόηση των πραγματικών αιτιών που τις προκαλούν και η ικανότητα των οργανισμών να ανταποκρίνονται και να τις διαχειρίζονται κατάλληλα ή να τις επιλύουν (Suff, 2020: 3). Κατά συνέπεια, η αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων περιλαμβάνει αρχικά τη διαδικασία της διάγνωσης και στη συνέχεια την παρέμβαση σε ενδοατομικό, διαπροσωπικό, ενδοομαδικό και δια-ομαδικό επίπεδο. Η διάγνωση, αρχικά, καθίσταται αναγκαία, ώστε να καθοριστεί αν χρειάζεται συγκεκριμένου είδους παρέμβαση για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης. Η παρέμβαση χρειάζεται για την επίτευξη και διατήρηση μιας μετρίου επιπέδου σύγκρουσης, -αύξηση του επιπέδου της αν είναι πολύ χαμηλό ή μείωση του αν είναι πολύ υψηλό-. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή η αφομοίωση των τρόπων διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων από τα μέλη της ομάδας και ενισχύεται η ατομική, η ομαδική και η γενική απόδοση του οργανισμού (Rahim, 1985: 81).

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων περιλαμβάνει, επίσης, τη διαδικασία διαχείρισης ή επίλυσης των διαφορών των συγκρουόμενων οντοτήτων που προσπαθούν να επιλύσουν το πρόβλημα σύμφωνα με τα συμφέροντα, τα δικαιώματα ή τη δύναμή τους (Franck & Joubin-Bret, 2011: xiii). Η διαχείριση δεν είναι ταυτόσημη έννοια με την επίλυση μιας σύγκρουσης. Η επίλυση υποδηλώνει τη μείωση, την εξάλειψη ή τον τερματισμό της σύγκρουσης, ενώ η διαχείριση δεν σημαίνει απαραίτητως τη μείωση του επιπέδου της σύγκρουσης, αλλά τη χρήση της με εποικοδομητικό τρόπο για τον οργανισμό (Rahim, 1985: 82 · Rahim, 2002: 207-208).

Οι R. Cyert και S. March, αναφερόμενοι στους οργανωτικούς στόχους, υποστήριξαν ότι οι γενικοί στόχοι μιας οργάνωσης καθορίζονται από τους επιμέρους στόχους των ομάδων που την αποτελούν και διαμορφώνονται σύμφωνα με τα συμφέροντα και τις αξίες της κάθε ομάδας ή των ομάδων που εντάσσονται στο εξωτερικό της περιβάλλον και την επηρεάζουν. Κατά συνέπεια, σε κάθε οργάνωση μπορεί να υπάρχουν διάφοροι επιμέρους στόχοι οι οποίοι πολλές φορές μπορεί να είναι και αλληλοσυγκρουόμενοι, που σημαίνει ότι η επίτευξη του

ενός μπορεί να εμποδίζει την επίτευξη ενός άλλου ή άλλων. Η διαμόρφωση των στόχων από την ηγεσία της οργάνωσης υποδεικνύει τη δύναμη των ομάδων και επιτυγχάνεται μέσω διαπραγμάτευσης, συμβιβασμών, συναίνεσης και επιβολής εξουσίας (Μπουραντάς κ.ά., 1999: 38). Διαπραγμάτευση είναι η διαδικασία κατά την οποία διαφορετικές οντότητες, με μη ταυτόσημες επιλογές, κατανέμουν πόρους μέσω διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και κοινής λήψης αποφάσεων και θεωρείται η απλούστερη μορφή εναλλακτικής επίλυσης διαφορών, διότι δεν απαιτεί την εμπλοκή τρίτων. Υπάρχουν δυο κατηγορίες διαπραγμάτευσης, η δυαδική, κατά την οποία δυο άτομα ή οντότητες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους προσπαθώντας να επιλύσουν μια διαφορά και η ομαδική διαπραγμάτευση, στην οποία εμπλέκονται περισσότερα από δύο άτομα ή οντότητες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η επίλυση της διαφοράς είναι συνήθως περισσότερο περίπλοκη, χρονοβόρα και δύσκολη. Μια πολύ σημαντική, επίσης, πτυχή αποτελούν οι στόχοι των διαπραγματεύσεων, οι οποίοι διακρίνονται σε αυτούς που επικεντρώνονται στην επίτευξη και στη διατήρηση καλών σχέσεων, (συνεργατική προσέγγιση) ή στους στόχους που επικεντρώνονται στην επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων (διανεμητική προσέγγιση) (Valbrune et al., 1019: 15, 16).

Κατά τη διαδικασία της επιστημονικής μελέτης των οργανωτικών συγκρούσεων δημιουργήθηκαν διάφορα συστήματα διαχείρισης συγκρούσεων (Σ.Δ.Σ.). Το Σ.Δ.Σ., ως έννοια, αναφέρεται σε ένα ολοκληρωμένο σύνολο πολιτικών που έχουν σχεδιαστεί για τη διαχείριση των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο (Lipsky & Seeber, 2006: 371). Υπάρχουν διάφορα συστήματα διαχείρισης συγκρούσεων που διαφέρουν μεταξύ τους σχετικά με τις πολιτικές, τις μεταβλητές και τους παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη κατά τη συστηματική διαχείριση των συγκρούσεων. Κάποια από αυτά επικεντρώνονται συνήθως μέσω τυπικών διαδικασιών στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της σύγκρουσης και όχι των αιτιών που την προκάλεσαν, ενώ άλλα, ολοκληρωμένα συστήματα αντιμετώπισης συγκρούσεων, είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τις βασικές αιτίες της σύγκρουσης και να τις αντιμετωπίζουν μέσω συστηματικών αλλαγών των μεθόδων που χρησιμοποιούν (Gosline et al., 2001: 8).

Η διερεύνηση των αποτελεσμάτων των συγκρούσεων είναι επίσης πολύ σημαντική, διότι μόνο το πραγματικό αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης δίνει αντικειμενικά στοιχεία βάσει των οποίων καθίσταται δυνατό να κριθούν τα κίνητρα που την προκάλεσαν (Weber, 1968: 10).

Εν κατακλείδι, η αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων περιλαμβάνει τη διάγνωσή τους, την παρέμβαση και τη στρατηγική που θα χρησιμοποιηθεί για τη διαχείριση ή την επίλυσή τους (Rahim, 2002).

Ενδεδειγμένες Μέθοδοι για την Αντιμετώπιση των Συγκρούσεων

Οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν συγκρουσιακές καταστάσεις και προβλήματα εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά των ανθρώπων αποτελούν σημαντικό πεδίο έρευνας από την αρχαιότητα. Διάφοροι πολιτισμοί, όπως: ο αρχαιοελληνικός, με τους Ιπποκράτη (460-370 π.Χ.) και τον Γαληνό (131-200 μ.Χ.), ο αρχαίος Ινδικός και ο Κινεζικός μελέτησαν και κατηγοριοποίησαν την ανθρώπινη συμπεριφορά προσπαθώντας να την αιτιολογήσουν. Παρότι οι μελέτες της συμπεριφοράς των ανθρώπων και του τρόπου με τον οποίο λαμβάνουν αποφάσεις στη σύγχρονη εποχή είναι ορθολογικές και ακολουθούν επιστημονικά πρότυπα συστηματικής έρευνας έχουν αρκετά κοινά στοιχεία με αυτές τις αρχαιότητες. Εκπρόσωποι σχετικών ερευνών του 20^{ου} αιώνα, για παράδειγμα, είναι ο Eysenk, που κατηγοριοποίησε τη συμπεριφορά σε εσωστρεφή, εξωστρεφή, σταθερή και ασταθή, ο Gurdjieff, που έδωσε έμφαση στα κίνητρα ως συμπεριφορικό παράγοντα και ο Carl Jung, που υποστήριξε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το περιβάλλον καθορίζει την προσωπικότητα και τις αποφάσεις του (Τριανταφύλλου, 2013: 15-19). Οι γνώσεις, οι στάσεις και η φιλοσοφία, το περιβάλλον και οι συνθήκες που επικρατούν μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή μπορεί να καθορίσουν την εκάστοτε τακτική στην προσπάθεια διαχείρισης ή επίλυσης μιας σύγκρουσης ή ενός προβλήματος. Ο ηγέτης επιλέγει τις μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων με ανάλογα κριτήρια.

Εξελίσσοντας τις παραπάνω θεωρήσεις και μελετώντας τις από διαφορετικές οπτικές, οι ερευνητές δημιούργησαν κατηγορίες και μοντέλα μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων και επίλυσης των προβλημάτων στα οργανωτικά πλαίσια.

Κατά τη συστηματική προσέγγιση και επιστημονική διερεύνηση δεν κατέστη δυνατή η εξεύρεση μιας ιδανικής μεθόδου αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Στη διοικητική επιστήμη σήμερα είναι κοινώς αποδεκτό ότι δεν υφίσταται μια ιδανική προσέγγιση στη λήψη αποφάσεων (Rahim, 2002: 217). Η αντιμετώπιση κάθε σύγκρουσης με τον ίδιο τρόπο δεν θα είναι αποδοτική, διότι οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές περιστάσεις

χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματικότερη επίλυσή τους (Hayes, 2008: 31). Άλλωστε, κάθε σύγκρουση περιλαμβάνει τόσα πολλά ιδιότυπα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να μελετηθεί μεμονωμένα ή να ομαδοποιηθεί αποκλειστικά με άλλες συγκρούσεις ίδιου τύπου (Wall & Callister, 1995: 516). Για παράδειγμα, όταν για την επίλυση μιας σύγκρουσης κρίνεται ότι μια ταχεία και αποφασιστική ενέργεια είναι ζωτικής σημασίας, η ισχυρή κυριαρχική ηγεσία μπορεί να είναι η πλέον κατάλληλη (Thomas, 1976). Επίσης, όταν μια απόφαση δεν θεωρείται σωστή και η αποδοχή της από τους υφισταμένους είναι μικρή ο τρόπος λήψης αποφάσεων που θεωρείται καλύτερος είναι ο αυταρχικός, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ο συμμετοχικός (Rahim, 2002: 217).

Ορισμένοι ηγέτες, όπως οι μετασχηματιστικοί, ενσωματώνουν τις συγκρουόμενες οντότητες με το να οραματίζονται και να θέτουν ανώτερους στόχους μέσω των οποίων μπορούν όλοι να κερδίσουν μέσα από τη συμφωνία και τη συνεργασία, επισημαίνοντας ότι είναι αδύνατο οι στόχοι αυτοί να επιτευχθούν μεμονωμένα από το κάθε συγκρουόμενο μέρος. Κατευθύνουν τις συγκρουόμενες οντότητες προς μια κατεύθυνση που ενσωματώνει τις προσπάθειες όλων προς μια συνεργατική λύση. Κατά συνέπεια, η σύγκρουση μετατρέπεται σε πρόβλημα που πρέπει να λυθεί από κοινού. Σε άλλες περιπτώσεις, ηγέτες όπως οι συναλλακτικοί ή αυτοί που χρησιμοποιούν τη συναλλακτική ηγεσία κατά περίπτωση μπορεί να προβούν σε οργανωτικές αναδιαρθρώσεις που ικανοποιούν τα συγκρουόμενα μέρη εξαλείφοντας με αυτόν τον τρόπο τις αιτίες της σύγκρουσης. Οι πηγές της σύγκρουσης και οι εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης της αποσαφηνίζονται, κάθε πλευρά διευκολύνεται να κατανοήσει τη θέση της άλλης και ενθαρρύνεται να αποφεύγει αδιάλλακτες στάσεις ή να τις ξεπερνά. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται εξεύρεση δημιουργικών μεθόδων, που αυξάνουν την εμπιστοσύνη όλων, ώστε να εξασφαλίζεται η τήρηση της συμφωνίας (Bass & Riggio, 2006: 69).

Αν και η μέθοδος της αποφυγής της αντιμετώπισης της σύγκρουσης από τον ηγέτη έχει συνδεθεί μεταξύ άλλων με την έλλειψη συνοχής μεταξύ των υφισταμένων και την αύξηση του αριθμού των συγκρούσεων (Bass & Avolio, 1991a), σε κάποιες περιπτώσεις είναι κατάλληλη, όταν πρόκειται για ένα ασήμαντο θέμα, ή όταν το 'κόστος' της λύσης είναι μεγαλύτερο από τα οφέλη, ή όταν τα συγκρουόμενα μέρη θα πρέπει να ηρεμήσουν, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν λογικά τη σύγκρουση (Bass & Riggio, 2006: 70).

Η επιλογή μη κατάλληλης μεθόδου διοίκησης μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις. Από έρευνες που διεξήχθησαν σε μικρές ομάδες, σε μεγάλες επιχειρήσεις, στον στρατό και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα προέκυψε, για παράδειγμα, ότι οι συναλλακτικές μέθοδοι ηγεσίας

αποτελέσαν ενδεχόμενη πηγή συγκρούσεων, εξάντλησης και άγχους, σε αντίθεση, αντίστοιχα, με τις μετασχηματιστικές μεθόδους που βοήθησαν στη μείωσή τους (Bass & Riggio, 2006: 80).

Θα πρέπει να αναφερθεί, επίσης, ότι η βιβλιογραφία που αναφέρεται στις οργανωτικές συγκρούσεις καταδεικνύει ότι η μέθοδος της ενσωμάτωσης συσχετίζεται θετικά με τα ατομικά και οργανωτικά αποτελέσματα. Το στυλ της ενσωμάτωσης σχετίζεται με την αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης, ενώ το στυλ της κυριαρχίας και της αποφυγής σχετίζονται με την αναποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης. Η αντιμετώπιση των ενδοομαδικών συγκρούσεων με τη μέθοδο της ενσωμάτωσης έχει παρατηρηθεί σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε οργανώσεις με υψηλότερες επιδόσεις απ' ό,τι σε οργανώσεις με χαμηλότερες επιδόσεις αντίστοιχα (Rahim et al., 2001: 197).

Σε έρευνα των Saed et al. (2014) για τη σχέση των ηγετικών στυλ και των μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων προέκυψε ότι οι διευθυντές που χρησιμοποιούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας υιοθετούν τις μεθόδους της ενσωμάτωσης και της παραχώρησης, ενώ όσοι διευθυντές χρησιμοποιούν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας υιοθετούν τη μέθοδο του συμβιβασμού. Επίσης, οι διευθυντές που χρησιμοποιούν το εξουσιοδοτικό πρότυπο ηγεσίας υιοθετούν τη μέθοδο της αποφυγής για την αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων, ενώ η μόνη συσχέτιση μεταξύ των τριών στυλ ηγεσίας και της κυριαρχικής μεθόδου παρατηρείται μεταξύ του συναλλακτικού ηγετικού στυλ και της κυριαρχικής μεθόδου και είναι αρνητική και σε αμελητέο βαθμό (σελ. 214, 220).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή της εκάστοτε μεθόδου ηγεσίας έχει, επίσης, και ανάλογη δυσκολία και 'κόστος' και μπορεί να προκαλέσει εξάντληση στον ίδιο τον ηγέτη και να αποτελέσει επίσης πηγή συγκρούσεων και αστάθειας (Bass & Riggio, 2006: 236).

Ο Rahim (1983: 368-369), στη σχετική του έρευνα αναφορικά με τη μέτρηση των μεθόδων διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν τα ηγετικά στελέχη, αλλά και οι υφιστάμενοι, στις μεταξύ τους συγκρούσεις, δημιούργησε δυο διαφορετικές βασικές κατηγορίες αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Τη διαχείριση της σύγκρουσης με άξονα το ενδιαφέρον για το προσωπικό συμφέρον, το οποίο μπορεί να είναι μικρό ή μεγάλο, ή το ενδιαφέρον για το συμφέρον των άλλων, το οποίο μπορεί να είναι επίσης μικρό ή μεγάλο. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει το επίπεδο στο οποίο το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες, ενώ στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνεται το επίπεδο στο οποίο το άτομο ενδιαφέρεται να ικανοποιήσει τους άλλους.

Οι Verweire & Van den Berghe (2004) διακρίνουν τη *σκληρή* ηγεσία και την *ανθρωποκεντρική* ηγεσία. Στη *σκληρή* ηγεσία οι ηγέτες επικεντρώνουν στην ουσία των πραγμάτων, απλοποιούν καταστάσεις, ασκούν σκληρή κριτική, είναι ενεργητικοί, κυριαρχικοί και διατηρούν συνεχώς τον έλεγχο, ενώ στην *ανθρωποκεντρική* ηγεσία οι ηγέτες ακούνε ενεργά, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, είναι συμμετοχικοί, λαμβάνοντας υπόψιν τις γνώμες των άλλων, αφιερώνουν αρκετό χρόνο για τη λήψη αποφάσεων, προτιμούν συμβιβαστικές λύσεις, παρά ανοικτές συγκρούσεις και προσπαθούν να οικοδομήσουν κλίμα εμπιστοσύνης (σελ.210-211). Η ενεργητική ακρόαση μπορεί να μειώσει τις συγκρούσεις που προκαλούνται από προβληματική επικοινωνία όταν υφίσταται ταύτιση ιδεών και αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο όταν οι απόψεις είναι αντίθετες ή ασύμβατες και ο καθένας προσπαθεί να επιβάλλει τις δικές του απόψεις (Locker & Kaczmarek, 2009: 310). Η εφαρμογή της *σκληρής* ηγεσίας είναι αναγκαία όταν οι καταστάσεις είναι δυσμενείς, ενώ η *ανθρωποκεντρική* ηγεσία ενδείκνυται όταν οι καταστάσεις είναι ευνοϊκές. Ως *δυσμενείς* χαρακτηρίζονται οι καταστάσεις στις οποίες ο ηγέτης δεν έχει ισχυρή βάση ισχύος ή όταν οι υφιστάμενοι στερούνται την ικανότητα και κυρίως τη θέληση να συνεργαστούν. Σε τέτοιες καταστάσεις παρατηρείται επίσης ισχυρή αντίσταση και καιροσκοπισμός. Ως *ευνοϊκές* χαρακτηρίζονται, αντίστοιχα, οι καταστάσεις στις οποίες ο ηγέτης είναι ευρέως αποδεκτός, οι υφιστάμενοι έχουν την ικανότητα και κυρίως τη θέληση για συνεργασία, οι στόχοι είναι σαφείς και αποδεκτοί από όλους, όπως και οι απολαβές από την επίτευξή τους, οι οποίες είναι προφανείς και κοινές για όλους τους εμπλεκόμενους (Verweire & Van den Berghe, 2004: 210-211).

Οι Hersey & Blanchard, οι οποίοι το 1969 ανέπτυξαν τη θεωρία της *περιπτωσιακής* ηγεσίας (Hersey et al., 2013: xv), δημιούργησαν ένα μοντέλο περιπτώσεων, σύμφωνα με το οποίο η ηγετική συμπεριφορά προσαρμόζεται ανάλογα στον βαθμό ωριμότητας των υφιστάμενων. Η ωριμότητα, όπως έχει αναφερθεί, ορίζεται ως το τρίπτυχο της ικανότητας, της θέλησης και της γνώσης για την επίτευξη των στόχων που θέτονται από τον ηγέτη (Hersey & Blanchard, 1988: 170 · Meier, 2016: 27 · Νικολαΐδου, 2012: 33 · Μπουραντάς κ.ά., 1999: 127). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητας των υφιστάμενων ο ηγέτης χρησιμοποιεί τέσσερα διαφορετικά στυλ ηγεσίας:

- Το *αυταρχικό (Telling)*, με προσανατολισμό προς τα καθήκοντα, το οποίο χρησιμοποιείται όταν οι υφιστάμενοι δεν ξέρουν, δεν θέλουν ή δεν μπορούν να επιτελέσουν το έργο τους. Στο μοντέλο αυτό ο ηγέτης δίνει εντολές, οι οποίες πρέπει να εκτελεστούν από τους υφιστάμενους.

- Το λιγότερο αυταρχικό (*Selling*), με προσανατολισμό προς τις σχέσεις, το οποίο χρησιμοποιείται όταν οι υφιστάμενοι θέλουν, αλλά δεν ξέρουν πως να επιτελέσουν το έργο τους. Στο μοντέλο αυτό ο ηγέτης εξηγεί τις αποφάσεις του και προσπαθεί να διασφαλίσει την κατανόησή τους από τους υφιστάμενους.
- Το συμμετοχικό (*Participating*), με προσανατολισμό προς τις σχέσεις, το οποίο χρησιμοποιείται όταν οι υφιστάμενοι ξέρουν, αλλά δεν θέλουν να επιτελέσουν το έργο τους. Στο μοντέλο αυτό ο ηγέτης μοιράζεται τις ιδέες του και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των υφιστάμενων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.
- Το εξουσιοδοτικό (*Delegating*), με προσανατολισμό προς τα καθήκοντα, το οποίο ενδείκνυται όταν οι υφιστάμενοι ξέρουν θέλουν και μπορούν να επιτελέσουν το έργο τους. Στο μοντέλο αυτό ο ηγέτης αναθέτει την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων και την υλοποίηση αυτών, για την επίτευξη των στόχων, στους υφιστάμενους (Hersey & Blanchard, 1988: 171).

Σε οργανωτικά περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα μηχανιστικής λειτουργίας και γραφειοκρατίας και στα οποία η ηγεσία, η οργανωτική δομή, οι πολιτικές και οι διαδικασίες είναι άκαμπτες και προσανατολισμένες σε υπερβολικό βαθμό προς την αποτελεσματική εκτέλεση των εργασιών, η επικοινωνία μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων συνήθως καταστέλλεται, οι συγκρούσεις αποφεύγονται και οι εργαζόμενοι είναι απαθείς (Cummings & Worley, 2009: 35-36). Η αποφυγή όμως της αντιμετώπισης των συγκρούσεων αναβάλλει τη λύση των προβλημάτων (Rahim, 2001: 28-30), τα οποία συσσωρεύονται, και σχετίζεται με την αναποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων (Rahim et al., 2001: 197), οι οποίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τελικά αυξάνονται (Bass & Avolio, 1991a). Σε τέτοιες περιπτώσεις ενδείκνυται αλλαγές στον τρόπο ηγεσίας, στην οργανωτική δομή και στον σχεδιασμό της εργασίας, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η ανοικτή επικοινωνία μεταξύ της διοίκησης και του προσωπικού και να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι συγκρούσεις (Cummings & Worley, 2009: 36).

Αναφορικά με τις σχέσεις των ανθρώπων στον εργασιακό χώρο, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, η ανθρώπινη υπόσταση των εργαζομένων συχνά παραβλέπεται, με αποτέλεσμα την ευκολότερη και συχνότερη εμφάνιση του φαινομένου των συγκρούσεων. Για αυτό, είναι απαραίτητη η συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να υπάρχει ενσυναίσθηση και ευαισθησία σχετικά με τα συναισθήματα των άλλων (Scannell, 2010: 4). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα προσωπικό χαρακτηριστικό το οποίο είναι πολύ χρήσιμο για τη μείωση των συγκρούσεων (Scannell, 2010: 3). Ο Daniel Goleman, ο οποίος

ασχολήθηκε με τη συναισθηματική νοημοσύνη, διαπίστωσε μέσα από έρευνες ότι η αυτογνωσία, η αυτοπειθαρχία, η επιμονή και η ενσυναίσθηση ήταν πιο σημαντικά στοιχεία από την εξυπνάδα για την επίτευξη της επιτυχίας και ισχυρίστηκε, μέσα από τα διάσημα ερευνητικά του συγγράμματα, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ήταν περισσότερο σημαντική απ' ότι οι γνώσεις και οι τεχνικές ικανότητες για την επαγγελματική επιτυχία (Locker & Kaczmarek, 2009: 101). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από ένα σύνολο προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Στις προσωπικές ικανότητες περιλαμβάνονται η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση, η αυτορρύθμιση, η ευσυνειδησία και η παρακίνηση, ενώ στις κοινωνικές ικανότητες περιλαμβάνονται η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η διαχείριση συγκρούσεων. Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να αναπτύσσεται και από τα ηγετικά στελέχη, αλλά και από όλους τους εργαζόμενους (Northouse, 2016: 28).

Σύμφωνα με ακαδημαϊκούς και ερευνητές (Rahim, 2001: 81-84 · Hayes, 2008: 28-32) η κάθε μία από τις πέντε μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων ενδείκνυται ή αντενδείκνυται ανάλογα με τις γενικές ή ειδικές συνθήκες που υφίστανται σε μια οργανωτική διαπροσωπική συγκρουσιακή κατάσταση. Η μέθοδος της **ενσωμάτωσης** ενδείκνυται όταν η σύγκρουση οφείλεται σε ένα πολύπλοκο πρόβλημα, όταν είναι απαραίτητη η σύνθεση απόψεων για την εξεύρεση της βέλτιστης λύσης, όταν εξασφαλίζεται η δέσμευση όλων για την επιτυχή υλοποίηση των συμφωνηθέντων, όταν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος για την επίλυση του προβλήματος, όταν το πρόβλημα δεν μπορεί να λυθεί μεμονωμένα από ένα από τα συγκρουόμενα μέρη και όταν οι συγκρουόμενες οντότητες κατέχουν πόρους που είναι απαραίτητοι για την επίλυση των κοινών τους προβλημάτων. Η ενσωμάτωση αντενδείκνυται όταν το πρόβλημα είναι απλό ή ασήμαντο, όταν απαιτούνται άμεσες λήψεις αποφάσεων, όταν κάποιο ή κάποια από τα συγκρουόμενα μέρη δεν ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης ή όταν δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες (ικανότητες, γνώσεις, εμπειρία) για την επίλυση προβλημάτων.

Η μέθοδος της **παραχώρησης** ενδείκνυται όταν δεν γνωρίζουμε καλά τα προβλήματα που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση, όταν έχουμε άδικο και το πρόβλημα είναι σημαντικότερο για την άλλη συγκρουόμενη οντότητα, όταν προτιθέμεθα να υποχωρήσουμε σε κάποιο θέμα, για να λάβουμε στο μέλλον κάποιο αντάλλαγμα από το αντίπαλο μέρος της σύγκρουσης και όταν η θέση μας είναι αδύναμη σε σχέση με την αντίστοιχη θέση του αντιπάλου ή θεωρείται σημαντικότερη η διατήρηση καλών σχέσεων. Η παραχώρηση αντενδείκνυται όταν το

πρόβλημα είναι περισσότερο σημαντικό για εμάς, όταν είμαστε σίγουροι ότι έχουμε δίκιο και όταν η αντίπαλη οντότητα έχει άδικο ή είναι ανήθικη.

Η **κυριαρχική** μέθοδος ενδείκνυται όταν τα συμφέροντα μιας οντότητας που συμμετέχει στη σύγκρουση είναι πολύ σημαντικά για την ίδια ή, αντιστρόφως, όταν αυτά που επιδιώκει η αντίπαλη οντότητα είναι επιζήμια για την πρώτη, όταν απαιτείται άμεση λήψη μιας απόφασης, όταν οι υφιστάμενοι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για τη λήψη μιας τεχνικής απόφασης ή είναι πολύ διεκδικητικοί και όταν είναι απαραίτητη η επιβολή δυσάρεστων εργασιακών κ.λπ. μέτρων. Η κυριαρχία αντενδείκνυται όταν τα προβλήματα που δημιουργούν τη σύγκρουση είναι πολύπλοκα και υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος για την εξεύρεση της βέλτιστης λύσης, όταν το πρόβλημα δεν είναι σημαντικό για κάποια οντότητα ώστε να είναι αυταρχική, όταν οι αντίπαλες οντότητες είναι ισοδύναμα ισχυρές, διότι η σύγκρουση θα μπορούσε να τις οδηγήσει σε αδιέξοδο, το οποίο μπορεί να ξεπεραστεί μόνο με την επιλογή διαφορετικής μεθόδου για την επίλυση του προβλήματος και όταν οι υφιστάμενοι είναι αρκετά ανταγωνιστικοί.

Η μέθοδος της **αποφυγής** ενδείκνυται όταν τα επιζήμια αποτελέσματα που θα επέλθουν από την αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης θα είναι περισσότερα απ' ό,τι τα ωφέλιμα, όταν χρειάζεται χρόνος, για να κατευναστούν τα οξυμένα πνεύματα και να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα με ηρεμία, όταν το πρόβλημα είναι ασήμαντο ή και αντίθετα όταν είναι αδύνατο να λυθεί υπό τις τρέχουσες συνθήκες. Η αποφυγή αντενδείκνυται όταν ένα πρόβλημα είναι πολύ σημαντικό για κάποια από τις συγκρουόμενες οντότητες, όταν κάποια οντότητα είναι υπεύθυνη για τη λήψη μιας απόφασης, όταν οι συγκρουόμενες οντότητες δεν είναι πρόθυμες να περιμένουν και όταν απαιτείται μια άμεση ενέργεια.

Η μέθοδος του **συμβιβασμού** ενδείκνυται όταν οι στόχοι των συγκρουόμενων μερών είναι αμοιβαίως αποκλειόμενοι, όταν οι αντίπαλοι είναι ισοδύναμα ισχυροί και έχει επέλθει αδιέξοδο στις διαπραγματευτικές διαδικασίες, όταν η συναίνεση είναι ανέφικτη και χρειάζεται μια προσωρινή λύση σε ένα πολύπλοκο πρόβλημα, όταν οι άλλες μέθοδοι αποδεικνύονται αναποτελεσματικές και για την αποφυγή μιας παρατεταμένης σύγκρουσης. Ο συμβιβασμός αντενδείκνυται για την αντιμετώπιση πολύπλοκων προβλημάτων που χρειάζονται μια προσέγγιση που θα βοηθήσει στην επίλυσή τους. Η χρήση του συμβιβασμού για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων είναι αναποτελεσματική και οι λύσεις των προβλημάτων δεν έχουν μεγάλη διάρκεια. Η μέθοδος αυτή είναι επίσης ακατάλληλη εάν μια από τις συγκρουόμενες οντότητες είναι ισχυρότερη από την άλλη και οι θέσεις της είναι

σωστές και δίκαιες. Είναι επίσης ακατάλληλη όταν πρόκειται για συγκρούσεις που σχετίζονται με ηθικές αξίες.

Οι πέντε μέθοδοι αντιμετώπισης των συγκρούσεων κατηγοριοποιούνται σε δύο διαφορετικές διαστάσεις. Η μια διάσταση αφορά τη *συνεργασία*, στην οποία ικανοποιούνται τα συμφέροντα των άλλων, και η άλλη διάσταση αφορά τη *διεκδίκηση*, στην οποία ικανοποιούνται τα προσωπικά συμφέροντα (Kilmann & Thomas, 1977: 310).

Σημαντικός είναι και ο ατομικός ρόλος και η απόδοση των συμμετεχόντων σε ομάδες που προσπαθούν να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα. Σύμφωνα με τον Bass πρακτικά τεκμηριωμένες μελέτες έχουν δείξει ότι η λύση ενός προβλήματος θα είναι καλύτερη από τη λύση που θα πρότεινε ένα μέσο -σε επίπεδο σχετικών ικανοτήτων, αποτελεσματικότητας κ.λπ.- μέλος της ομάδας, όμως δεν θα είναι απαραίτητως καλύτερη από τη λύση του κατά αντιστοιχία καλύτερου μέλους της ομάδας. Επίσης, όταν οι ομάδες αποτελούνται από μέλη με συμβατές ιδέες (ομοϊδεάτες) η συνεργασία καθίσταται ευκολότερη, όμως οι λύσεις των προβλημάτων είναι πιθανό να είναι λιγότερο δημιουργικές. Αντίθετα, όταν οι ομάδες αποτελούνται από μέλη με διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις δημιουργούνται περισσότερες συγκρούσεις, όμως είναι συχνότερη και η εύρεση δημιουργικότερων λύσεων. Τέλος, υπάρχει βέλτιστος αριθμός μελών που πρέπει να συμμετέχουν σε μια διαπραγματευτική διαδικασία ή σε μια συζήτηση που έχει στόχο την επίλυση ενός προβλήματος. Κάθε επιπρόσθετο μέλος αυξάνει την πολυπλοκότητα της εξεύρεσης της λύσης και τους απαραίτητους πόρους (Bass, 1980: 433-434).

Βιβλιογραφική Επισκόπηση Σχετικών Υφιστάμενων Ερευνών

Κατά τη βιβλιογραφική έρευνα, που διεξήχθη για τη διερεύνηση και σύγκριση των αποτελεσμάτων αντίστοιχων ερευνών, τα ευρήματα ήταν ενδιαφέροντα.

Στην έρευνα του Ευγενικού (2019: 110), που διεξήχθη σε σχολεία Β/βάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας, η μέθοδος της ενσωμάτωσης αποτέλεσε την πρώτη επιλογή των διευθυντών για την αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων, με τις μεθόδους του συμβιβασμού, της παραχώρησης, της αποφυγής και της κυριαρχίας να έπονται.

Στην έρευνα της Βασιλοπανάγου (2016: 124-125), που διεξήχθη σε σχολεία της ανατολικής Αττικής, η μέθοδος της ενσωμάτωσης αποτέλεσε, επίσης, την πρώτη επιλογή των

διευθυντών, με τις μεθόδους του συμβιβασμού, της παραχώρησης, της αποφυγής και τις κυριαρχίας να έπονται.

Στην έρευνα της Χασιώτη (2019: 82-84), που έλαβε χώρα σε σχολεία Β/βάθμιας εκπαίδευσης της πόλης της Θεσσαλονίκης, η μέθοδος της ενσωμάτωσης αποτέλεσε, επίσης, την πρώτη επιλογή των διευθυντών, με τις μεθόδους του συμβιβασμού, της παραχώρησης, της αποφυγής και της κυριαρχίας να ακολουθούν.

Σε έρευνα της Τσουρού (2021), που διεξήχθη σε δείγμα 40 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις μεθόδους που επιλέγουν οι καθηγητές, η μέθοδος της ενσωμάτωσης αποτέλεσε την πρώτη επιλογή αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων, με τις μεθόδους του συμβιβασμού, της παραχώρησης, της αποφυγής και της κυριαρχίας να ακολουθούν.

Σε έρευνα, επίσης, των Morris-Rothschild & Brassard (2006: 112), που διεξήχθη στα σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης που περιλαμβάνονταν σε δύο σχολικές περιφέρειες στο βόρειο τμήμα της Νέας Υόρκης και στην οποία συμμετείχαν 283 εκπαιδευτικοί, η μέθοδος της ενσωμάτωσης αποτέλεσε την πρώτη επιλογή για την αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων. Οι επόμενες επιλογές της εν λόγω έρευνας, με φθίνουσα διάταξη ως προς τον βαθμό επιλογής τους, ήταν η συμβιβαστική, η μέθοδος της παραχώρησης, η μέθοδος της αποφυγής και τελευταία η κυριαρχική μέθοδος.

Στην έρευνα της Αντωνίου (2018: 68), η οποία έλαβε χώρα σε σχολεία του νομού Αττικής (σελ. 89) και συμμετείχαν σε αυτήν 95 εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη (σελ. 57), η μέθοδος του συμβιβασμού ήταν η πρώτη επιλογή για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων με δεύτερη τη μέθοδο της ενσωμάτωσης και στη συνέχεια ακολούθησαν, η μέθοδος της παραχώρησης, η κυριαρχική και τελευταία επιλογή των εκπαιδευτικών των σχολείων του νομού Αττικής ήταν η μέθοδος της αποφυγής.

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επιλογή των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων τα ευρήματα της βιβλιογραφικής έρευνας ήταν επίσης ενδιαφέροντα.

Στην έρευνα της Συγκιρίδου (2019: 58, 70-71), που διενεργήθηκε σε δείγμα 99 διευθυντών (47 ανδρών και 52 γυναικών) Α/βάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Θεσσαλονίκης, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών αναφορικά με τη μέθοδο του συμβιβασμού. Συγκεκριμένα, οι άνδρες διευθυντές επέλεξαν λιγότερο τη μέθοδο του συμβιβασμού συγκριτικά με τις γυναίκες ομολόγους τους.

Στην έρευνα της Content (1986), σε δείγμα 144 διευθυντών (121 ανδρών και 23 γυναικών) σχολείων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης έξι προαστιακών περιοχών της νότιας Καλιφόρνιας παρατηρήθηκαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γυναικών και των ανδρών διευθυντών σε σχέση με την επιλογή της μεθόδου του συμβιβασμού, η οποία επιλεγόταν περισσότερο από τις γυναίκες (Content, 1986: xi-xii · Συγκιρίδου, 2019: 77).

Στην έρευνα της Τσαβδαρίδου (2021: 45, 79-82), στην οποία συμμετείχαν 100 διευθυντές (47 γυναίκες και 53 άνδρες) δημόσιων σχολείων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειών Αττικής, Θεσσαλίας, Ιωνίων Νήσων και Κεντρικής Μακεδονίας, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών αναφορικά με τις επιλογές της παραχώρησης και του συμβιβασμού, με τις διευθύντριες να επιλέγουν τις συγκεκριμένες μεθόδους σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι διευθυντές.

Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν βρεθεί και στην έρευνα του Δοξαριώτη (2019) σε δείγμα 210 εκπαιδευτικών Β/βάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε 24 σχολεία της Λάρισας. Συγκεκριμένα, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιλογών των ανδρών και των γυναικών σχετικά με τις μεθόδους της παραχώρησης και του συμβιβασμού, με τους άνδρες να επιλέγουν τις συγκεκριμένες μεθόδους λιγότερο απ' ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους (σελ.10, 100-101).

Στην έρευνα της Χατζηκυριακού (2021), σε δείγμα 158 διευθυντών και 475 εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν σε σχολεία Β/βάθμιας εκπαίδευσης περιοχών της κεντρικής και βόρειας Ελλάδας, (σελ. 5) προέκυψαν οριακά στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t = -1.94$ με $p = 0.053$) αναφορικά με το φύλο και τη μέθοδο της παραχώρησης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επέλεξαν περισσότερο τη μέθοδο της παραχώρησης (Μ.Ο. = 3.34) απ' ό,τι οι άνδρες (Μ.Ο.= 3.05) συνάδελφοί τους (σελ. 5, 184-185).

Αντίστοιχα, σε έρευνα των Greff & De Bruyne οι γυναίκες επιλέγουν περισσότερο απ' ό,τι οι άνδρες τη μέθοδο της παραχώρησης και του συμβιβασμού για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων (Greeff & De Bruyne, 2000: 327), ενώ οι άνδρες στην έρευνα των Kilmann & Thomas είναι περισσότερο κυριαρχικοί σε σχέση με τις γυναίκες, οι οποίες είναι περισσότερο συμβιβαστικές (Kilmann & Thomas, 1977: 320-321).

Σύμφωνα με τους Serne & Martin (2020), τα αποτελέσματα ερευνών τα τελευταία σαράντα χρόνια υποδεικνύουν διαφορές στις μεθόδους αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών. Όπως αναφέρεται από τον Sone (1982) σε Serne & Martin (2020: 41), έρευνες που διεξήχθησαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 υπέδειξαν ότι οι γυναίκες έτειναν να επιλέγουν περισσότερο τις μεθόδους της παραχώρησης, του συμβιβασμού και της αποφυγής. Παρομοίως, αντίστοιχες έρευνες σχετικά με το φύλο και τις

μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων που διεξήχθησαν στις αρχές της δεκαετίας του 2000 από τους Holt & DeVore (2005) υπέδειξαν ότι οι άνδρες ήταν περισσότερο ανταγωνιστικοί, ενώ οι γυναίκες ήταν περισσότερο συμβιβαστικές (Serne & Martin, 2020: 41). Τα παραπάνω ευρήματα των Holt & DeVore προέκυψαν από μετά-ανάλυση 36 σχετικών ερευνών, σε κάποιες από τις οποίες συμμετείχαν διευθυντές και εκπαιδευτικοί σχολείων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, προέκυψε ότι οι γυναίκες ήταν περισσότερο συμβιβαστικές στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων απ' ό,τι οι άνδρες (Holt & DeVore, 2005: 1, 15, 23-27).

Σε έρευνα, επίσης, του Spyridon (2008: 5, 44, 48), σε δείγμα 103 τυχαία επιλεγμένων ιδιωτικών υπαλλήλων του νομού Αττικής (53 γυναικών και 50 ανδρών), σχετικά με την επίδραση του φύλου στην επιλογή των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τη χρήση της μεθόδου του συμβιβασμού μεταξύ γυναικών και ανδρών, με τις γυναίκες (M.O.=3.453) να την επιλέγουν περισσότερο απ' ό,τι οι άνδρες (M.O.=3.203).

Στην έρευνα των Serne & Martin (2020: 41, 43-44) σε δείγμα 71 φοιτητών (21 γυναικών και 50 ανδρών), που φοιτούσαν σε Αμερικανικό πανεπιστήμιο, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με τη χρήση της μεθόδου της παραχώρησης μεταξύ γυναικών και ανδρών, με τις γυναίκες να την επιλέγουν περισσότερο (M.O.=59.95) απ' ό,τι οι άνδρες (M.O.=41.72).

Στην έρευνα των Morris-Rothschild & Brassard (2006) από τον έλεγχο παλινδρόμησης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική, θετική σχέση μεταξύ της διδακτικής υπηρεσίας και της μεθόδου του συμβιβασμού, που σημαίνει ότι όσο μεγαλώνει η διδακτική υπηρεσία των καθηγητών, τόσο περισσότερο επιλέγεται η μέθοδος της παραχώρησης (Morris-Rothschild & Brassard, 2006: 113-114).

Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι κατά την βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με την επικράτηση της ατομικής ή της συλλογικής κουλτούρας στα μεγάλα αστικά κέντρα και στις ημιαστικές περιοχές έχουν βρεθεί μελέτες με διαφορετικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σε ερευνητικό ερώτημα της έρευνας της Χατζηχρήστου (2018), σε δείγμα 153 εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν σε σχολεία Α/βάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, σχετικά με το αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις των επιλογών των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων μεταξύ αστικών και ημιαστικών περιοχών, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μέθοδο της κυριαρχίας. Συγκεκριμένα, στα σχολεία των αστικών περιοχών οι εκπαιδευτικοί προέκυψε ότι επέλεξαν περισσότερο την κυριαρχική μέθοδο σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούσαν σε ημιαστικές

περιοχές (σελ. iii-ix, 50-51). Αντίθετα, σε ερευνητικό ερώτημα της έρευνας της Μποζίκα, (2015) σε δείγμα 248 εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν σε σχολεία Α/βάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, σχετικά με την επιλογή των 5 μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων που βρίσκονταν σε μεγάλα αστικά κέντρα, όπως είναι για παράδειγμα η Αθήνα, σε αστικές περιοχές (10.000-400.000 κατοίκων) και σε ημιαστικές περιοχές (2.000-10.000 κατοίκων) (σελ.78).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα των ελέγχων συσχετίσεων του Pearson των υφιστάμενων ερευνών που ευρέθησαν κατά τη βιβλιογραφική έρευνα.

Για παράδειγμα, σε έρευνα της Gillilan (2016: 1, 47), σε δείγμα 149 διευθυντών τμημάτων μεγάλου δημόσιου πανεπιστημίου, προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα αναφορικά με τη συσχέτιση της μεθόδου του συμβιβασμού με τις μεθόδους της ενσωμάτωσης και της παραχώρησης.

Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα έχουν βρεθεί στην έρευνα των Morris-Rothschild & Brassard (2006: 114) σχετικά με τη μέθοδο της ενσωμάτωσης, η οποία συσχετίζεται θετικά, σε μέτριο επίπεδο, με τη μέθοδο του συμβιβασμού, σε αμελητέο επίπεδο, θετικά, με τη μέθοδο της παραχώρησης, και σε αμελητέο επίπεδο, αρνητικά, με τη μέθοδο της κυριαρχίας. Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα παρατηρούνται, επίσης, στη συσχέτιση των μεθόδων του συμβιβασμού και της παραχώρησης (χαμηλή θετική συσχέτιση). Στην ίδια έρευνα προκύπτει, επίσης, αμελητέα θετική συσχέτιση μεταξύ των μεθόδων της παραχώρησης και της αποφυγής.

Στην έρευνα των Khun-inkeeree et al., (2019) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ιδιωτικών Ισλαμικών σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης προέκυψαν, στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα αναφορικά με τη συσχέτιση της μεθόδου της ενσωμάτωσης με τις μεθόδους της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Παρομοίως, στατιστικά σημαντικές ήταν και οι συσχετίσεις μεταξύ της μεθόδου της παραχώρησης με τις μεθόδους της αποφυγής και του συμβιβασμού.

ΕΡΕΥΝΑ

Ερευνητικό Πλαίσιο

ΜΕΡΟΣ Α

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι μέθοδοι που επιλέγουν οι Διευθυντές / Υποδιευθυντές και οι Καθηγητές για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στα δημόσια σχολεία Β/βάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης, που ανήκουν στην περιφέρεια ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Ως περιφέρεια ορίζεται η γεωγραφική έκταση που στο σύνολό της παρουσιάζει σχετικά ομοιόμορφα χαρακτηριστικά (σε επίπεδο γεωμορφολογικό, κλιματολογικό, οικονομικό-παραγωγικό), εμφανίζει *εσωτερική συνοχή*, που σημαίνει ότι οι κάτοικοί της έχουν κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (γλωσσικούς ιδιωτισμούς, ήθη, έθιμα, συνήθειες κ.λπ.) και διαφέρει σε όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά από τις γειτονικές περιφέρειες. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αποτελούν τους παράγοντες διάκρισης των ορίων των διαφόρων περιφερειών, που αποφασίζονται από τα επιστημονικά θεσμικά όργανα (οικονομολόγους, κοινωνιολόγους, γεωγράφους κ.λπ.) των αρμόδιων κρατικών φορέων (Ασλανίδης κ.ά., 2008: 28^ο μάθημα). Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της περιοχής μελέτης της έρευνας, η περιφερειακή ενότητα Δράμας έχει 98.287 μόνιμους κάτοικους και λειτουργούν σε αυτήν 35 δημόσια σχολεία Β/βάθμιας εκπαίδευσης, από τα οποία 18 είναι γυμνάσια και 17 είναι λύκεια. Η περιφερειακή ενότητα Καβάλας έχει 124.917 μόνιμους κατοίκους και λειτουργούν σε αυτήν 43 δημόσια σχολεία Β/βάθμιας εκπαίδευσης, από τα οποία 23 είναι γυμνάσια και 20 είναι λύκεια. Η περιφερειακή ενότητα Ξάνθης έχει 111.222 μόνιμους κάτοικους και λειτουργούν σε αυτήν 39 δημόσια σχολεία, από τα οποία 23 είναι γυμνάσια και 16 είναι λύκεια (ΕΛΣΤΑΤ, 2011· MySchool.gr σε kea.gr, 2022).

Σε ό,τι αφορά το φαινόμενο των συγκρούσεων, οι πολιτισμικές διαφορές και άλλες μορφές δημογραφικής ποικιλομορφίας μπορούν να πυροδοτήσουν οργανωτικές συγκρούσεις (Whetten & Cameron, 2011: 378). Η εσωστρέφεια ή η εξωστρέφεια, ο εγωκεντρισμός ή η φιλαλληλία και η διάθεση για συνεργασία οφείλονται στην αλληλεπίδραση της βιολογίας, της προσωπικότητας, των βιωμάτων και της κουλτούρας των ανθρώπων (Mills, 2006: xxiv). Οι Hocker & Wilmot αναφέρουν ότι η συμπεριφορά των ατόμων σε καταστάσεις σύγκρουσης δεν είναι εύκολο να προβλεφθούν βάσει της καταγωγής τους και διακρίνουν δύο γενικευμένους τύπους συμπεριφορών που πηγάζουν από την κουλτούρα των διαφόρων πολιτισμών. Η πρώτη είναι η συμπεριφορά με γνώμονα το ατομικό συμφέρον (*individualistic*) και η δεύτερη είναι η συλλογικότητα (*collectivistic*). Όσοι αναπτύσσονται σε κουλτούρες συλλογικότητας, και ως εκ τούτου αναπτύσσουν ανάλογες συμπεριφορές, είναι περισσότερο πιθανό να αποτρέψουν την εκδήλωση σοβαρών συγκρούσεων σε σχέση με εκείνους που λόγω κουλτούρας αναπτύσσουν εγωκεντρικές συμπεριφορές (Hocker & Wilmot, 2018: 71). Αυτοί που αναπτύσσουν εγωκεντρικές κουλτούρες τείνουν να υιοθετούν περισσότερο ανταγωνιστικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, σε αντίθεση με αυτούς που αναπτύσσουν συλλογικές κουλτούρες, οι οποίοι ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διατήρηση καλών σχέσεων (Gelfand & Brett, 2004: xi). Αντιστοίχως, οι δύο αυτοί γενικευμένοι τύποι συμπεριφορών σχετίζονται και με τον βαθμό στον οποίο τα μέλη της ομάδας επιδιώκουν τα συμφέροντα της ομάδας ή τα ατομικά τους συμφέροντα, με την επίτευξη των ομαδικών συμφερόντων να επικρατεί μεταξύ των κολεκτιβιστών και τα προσωπικά συμφέροντα να κυριαρχούν στους ατομικιστές (Rahim et al., 2001: 334).

Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά θεωρούνται πολύ σημαντικά διότι βοηθούν στην κατανόηση των διαομαδικών συγκρούσεων σε οργανωτικό επίπεδο (Schein, 2004: xi). Ο Bass αναφέρει ότι η κουλτούρα αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ομάδων και τις συγκρούσεις, αναφέροντας 12 ερευνητικά αποτελέσματα που κατέδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα της ομάδας συσχετιζόταν αρνητικά με την επαγγελματική εμπειρία και το επίπεδο σπουδών των μελών της, προσδίδοντάς τα συγκεκριμένα αποτελέσματα στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Bass, 1980: 441-442). Σε κάθε κουλτούρα αναπτύσσονται πολλοί διαφορετικοί τρόποι για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων (Hocker & Wilmot, 2018: 71). Σε κάθε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, επίσης, οι δεξιότητες, τα χαρακτηριστικά και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της επιτυχημένης και αποτελεσματικής ηγεσίας διαφέρουν. Αυτό είναι λογικό, αν λάβουμε υπόψη μας ότι ακόμα και στην ίδια χώρα το ανθρώπινο δυναμικό, σε ολόκληρο το εύρος της οριζόντιας ή κάθετης κλίμακας ενός οποιοδήποτε οργανισμού, αποτελείται από

άτομα που έχουν γεννηθεί και αναπτυχθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, αναπτύσσοντας διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς, επικοινωνίας και κινήτρων (Robbins & Judge, 2013: 17). Αντίστοιχα, σε διαφορετικά σχολεία μπορεί να παρατηρηθούν εντελώς διαφορετικές συμπεριφορές από τους μαθητές παρότι χρησιμοποιείται ακριβώς το ίδιο διδακτικό υλικό και η ίδια διδακτική μεθοδολογία (Schein, 2004: 10), όπως επίσης και οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες από τους σχολικούς ηγέτες μπορεί να διαφέρουν σημαντικά ακόμα και σε σχολεία που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές της ίδιας περιφέρειας (Batt, 2017: 2). Συνεπώς, για να είναι δυνατό να υπάρξει αποτελεσματική συνεργασία με ανθρώπους με διαφορετικές κουλτούρες, είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητό το πως παράγοντες όπως, ο πολιτισμός, η γεωγραφία, η θρησκεία κ.λπ., έχουν διαμορφώσει τους ανθρώπους αυτούς, καθώς και το πως θα γίνει η προσαρμογή του κατάλληλου τρόπου διοίκησης στις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στο ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού (Robbins & Judge, 2013: 17).

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι η πρώτη που διεξήχθη μεμονωμένα στις περιφερειακές ενότητες Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης. Συνεπώς, τα αποτελέσματά της θα είναι δυνατό να συγκριθούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που έχουν λάβει χώρα σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, με κοινά ή διαφορετικά χαρακτηριστικά, σε εθνικό ή και παγκόσμιο επίπεδο. Τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από τις συγκεκριμένες κατηγοριοποιημένες και στοχευμένες συγκρίσεις θα βοηθήσουν στην βαθύτερη κατανόηση και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου των σχολικών οργανωτικών συγκρούσεων.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως έχει αναφερθεί, οι συγκρούσεις αποτελούν ένα σοβαρό και εν δυνάμει επικίνδυνο οργανωτικό φαινόμενο, το οποίο μπορεί να αποβεί καταστροφικό για το ανθρώπινο δυναμικό, την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία του σχολείου ή ακόμα και για την ίδια την αποστολή του και για αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά. Όμως, η αντιμετώπιση των συγκρούσεων που προκύπτουν σε ένα δυναμικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζεται από τις συνεχείς τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές προϋποθέτει τη διαρκή εξέλιξη της σχετικής γνώσης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μόνο η επαρκής και επικαιροποιημένη γνώση μπορεί να καταστήσει δυνατή την βέλτιστη και εποικοδομητική αντιμετώπιση του φαινομένου των συγκρούσεων, ελαχιστοποιώντας τις αρνητικές συνέπειες

και μεγιστοποιώντας τα οφέλη για τον οργανισμό. Η εξέλιξη της γνώσης επιτυγχάνεται μέσα από την συνεχή και συστηματική επιστημονική έρευνα μέσω της οποίας διερευνώνται διάφοροι νέοι ή υφιστάμενοι δυναμικοί παράγοντες και μεταβλητές, προσθέτοντας νέα επιστημονικά δεδομένα και συμπεράσματα.

Κατά την βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε ότι το φαινόμενο των οργανωτικών σχολικών συγκρούσεων δεν έχει διερευνηθεί μεμονωμένα στην συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Συνεπώς, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κρίθηκε απαραίτητη για τη διερεύνηση των επιλογών των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων των διευθυντικών και των εκπαιδευτικών στελεχών των σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και για να διερευνηθεί αν τα δημογραφικά, τα εκπαιδευτικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντικών και των εκπαιδευτικών στελεχών επηρεάζουν τις σχετικές επιλογές τους.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στα πλαίσια του ερευνητικού μέρους της έρευνας είναι τα εξής:

Αναφορικά με τους Διευθυντές / Ηγετικά στελέχη Εκπαίδευσης:

1. Ποιες μέθοδοι επιλέγονται από τα Διευθυντικά στελέχη για την αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων και την επίλυση των προβλημάτων στα πλαίσια της σχολικής λειτουργίας;
2. Διαφοροποιούνται οι επιλογές των μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων και επίλυσης των προβλημάτων των Διευθυντικών στελεχών των σχολείων της Β/βάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας των δημογραφικών (φύλο, ηλικία), εκπαιδευτικών (επίπεδο σπουδών) και των επαγγελματικών (διδασκτική και διευθυντική υπηρεσία) χαρακτηριστικών τους;
3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας, της διδασκτικής υπηρεσίας, της υπηρεσίας σε διευθυντική θέση και των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων;

Αναφορικά με τους Καθηγητές:

1. Ποιες μέθοδοι επιλέγονται από τα Εκπαιδευτικά στελέχη για την αντιμετώπιση των μεταξύ τους οργανωτικών συγκρούσεων και την επίλυση των προβλημάτων στα πλαίσια της σχολικής λειτουργίας;
2. Διαφοροποιούνται οι επιλογές των μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων και επίλυσης των προβλημάτων των Εκπαιδευτικών στελεχών των σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας των δημογραφικών (φύλο, ηλικία), των εκπαιδευτικών (επίπεδο σπουδών) και των επαγγελματικών (διδασκτική υπηρεσία) χαρακτηριστικών τους;

3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας, της διδακτικής υπηρεσίας και των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων;

Η Ερευνητική Μέθοδος

Η μεθοδολογία μιας έρευνας (συνήθως) μπορεί να είναι ποσοτική, ποιοτική ή και συνδυασμός αυτών των δύο (Creswell, 2015: x-xi · Johnson & Christensen, 2014). Στην ποσοτική έρευνα γίνεται χρήση στατιστικών μέσων για τη συστηματική μελέτη του ερευνητικού προβλήματος και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων σε ευρεία κλίμακα. Τα αποτελέσματα μιας ποσοτικής έρευνας, η οποία διεξάγεται σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ατόμων, μπορεί να προκύψει ότι είναι γενικεύσιμα σε ολόκληρο τον πληθυσμό που αντιπροσωπεύεται από το συγκεκριμένο δείγμα. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορεί να αναφέρονται σε συγκεκριμένα φαινόμενα κάποια δεδομένη χρονική στιγμή ή και διαχρονικά (Simion, 2016: 7 · Muijs, 2004: 7, 8, 75).

Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται όταν διερευνάται ένα θέμα ή ένα φαινόμενο για το οποίο δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες, ώστε να είναι δυνατή η τυποποίηση της ερευνητικής διαδικασίας, και όταν ο ερευνητής θέλει να εμβαθύνει ερευνητικά ή να ανακαλύψει νέες πτυχές του και να μάθει περισσότερα για αυτό. Συνήθως βασίζεται στην κατανόηση των εμπειριών των ατόμων, καθώς και στις προσωπικές τους απόψεις (Johnson & Christensen, 2014).

Η διεξαγωγή των ποσοτικών ερευνών διενεργείται με τη διανομή τυποποιημένων ερωτηματολογίων, στα οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν τυποποιημένες απαντήσεις από κλίμακες πολλαπλών επιλογών, ενώ η διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών διενεργείται (μεταξύ άλλων) κυρίως με προσωπικές ενδεδειγμένες συνεντεύξεις. Υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα να συνδυαστούν οι δύο αυτοί τύποι ερευνών (Simion, 2016: 8).

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Το θέμα, το είδος και ο σκοπός της έρευνας, οι προσωπικές αντιλήψεις και οι επιλογές, οι γνώσεις, η φιλοσοφία, καθώς και οι γενικότερες συνθήκες του εσωτερικού ή εξωτερικού περιβάλλοντος, στο οποίο πρόκειται να διεξαχθεί μια έρευνα, συντελούν στην επιλογή της κατάλληλης μεθόδου (Creswell, 2014 · Muijs, 2004: 3-7 · Simion, 2016: 7-8).

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και των απαντήσεων των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν η ποσοτική. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν δύο διαφορετικά πανομοιότυπα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια κλειστού

τύπου (τυποποιημένες ερωτήσεις), με τη χρήση των *google forms*, τα οποία εστάλησαν μέσω e-mail στους διευθυντές όλων των σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι η δειγματοληψία θα ήταν τυχαία και να καταστεί έτσι δυνατή η χρήση παραμετρικών στατιστικών τεχνικών και η γενικότερη αξιοπιστία της έρευνας (Pallant, 2010: 205 · ABE & RCC, 2008b: 18 · Ζαφειρόπουλος, 2015). Σε κάποιες περιπτώσεις τα ερωτηματολόγια διατέθηκαν με επίσκεψη στις έδρες των σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης της πόλης της Δράμας, όπου ζητήθηκε από τους Διευθυντές / Υποδιευθυντές και Καθηγητές, τηρώντας επίσης το κριτήριο της τυχαίας επιλογής των συμμετεχόντων, να συμπληρώσουν τα σχετικά ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια με τη χρήση ηλεκτρονικής συσκευής που διατέθηκε από τον ερευνητή.

Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε τη βέλτιστη λύση κυρίως λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που διαμορφώθηκαν από την πανδημία covid-19. Ο περιορισμός των μετακινήσεων, η αποφυγή συγχρωτισμού και όλα τα υπόλοιπα περιοριστικά μέτρα που ελήφθησαν κατέστησαν αδύνατη τη διενέργεια οποιασδήποτε άλλης μορφής έρευνας, όπως για παράδειγμα της ποιοτικής, η οποία αφενός θα απαιτούσε την εκ του σύνεγγυς επαφή με τους συμμετέχοντες σε κλειστούς χώρους για αρκετό χρονικό διάστημα και αφετέρου το δείγμα θα ήταν εκ των πραγμάτων πολύ μικρότερο, ενώ θα ήταν αδύνατο να συμπεριληφθούν στην έρευνα οι περιφερειακές ενότητες της Καβάλας και της Ξάνθης λόγω της απαγόρευσης των διαπεριφερειακών μετακινήσεων. Επιπροσθέτως, το θέμα, η προβληματική και το αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου, αφού το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι διεθνώς αναγνωρισμένο ως ένα από τα καλύτερα ερευνητικά εργαλεία για τη μέτρηση των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων σε οργανωτικά περιβάλλοντα, όπως είναι τα σχολεία.

Ερευνητικά Εργαλεία (Ερωτηματολόγια)

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι το ROCI-II (*Rahim Organizational Conflict Inventory-II*), το οποίο περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις και δημιουργήθηκε από τον Rahim με σκοπό τη μέτρηση των μεθόδων που επιλέγονται από τα ηγετικά ή τα υφιστάμενα στελέχη, για την αντιμετώπιση των διαπροσωπικών, ενδοομαδικών και δια-ομαδικών οργανωτικών συγκρούσεων. Το ROCI-II αποτιμά τις πέντε μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων μέσω τριών διαφορετικών μορφών ερωτηματολογίων. Η

πρώτη μορφή (*form A*) αναφέρεται στις μεθόδους που επιλέγουν οι προϊστάμενοι, για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις στο οργανωτικό περιβάλλον. Η δεύτερη μορφή αναφέρεται στις μεθόδους που επιλέγουν οι ομότιμοι εργαζόμενοι, για την αντιμετώπιση των μεταξύ τους συγκρούσεων ή και γενικώς όλων των οργανωτικών συγκρούσεων στις οποίες συμμετέχουν και οι ίδιοι και η τρίτη μορφή αφορά το πως αντιλαμβάνονται οι υφιστάμενοι τις μεθόδους που επιλέγουν οι προϊστάμενοί τους, για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον (Rahim, 2001: 60 · Rahim, 1983: 370). Η μέτρηση των επιλογών των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων γίνεται μέσω μιας 5βαθμης κλίμακας Likert, στην οποία οι απαντήσεις αντιστοιχίζονται σε αριθμούς από το 1 έως το 5. Στην κλίμακα αυτή το 1 σημαίνει *απόλυτη διαφωνία* με μια συγκεκριμένη πρόταση, το 2 σημαίνει *μερική διαφωνία*, το 3 σημαίνει *ουδέτερη στάση* ('*ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ*'), το 4 σημαίνει *μερική συμφωνία* και το 5 σημαίνει *απόλυτη συμφωνία* με τη συγκεκριμένη πρόταση στην οποία αναφέρεται.

Οι 28 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατηγοριοποιούνται σε πέντε υποκλίμακες, οι οποίες αντιστοιχούν στις πέντε διαφορετικές μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Αυτές είναι οι εξής:

1. *Ενσωμάτωσης (integrating)*. Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 4, 5, 12, 22, 23 και 28 (οι προτάσεις των ερωτήσεων παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα). Η συγκεκριμένη μέθοδος υποδεικνύει υψηλό ενδιαφέρον προς τον εαυτό μας και τους άλλους και περιλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ των συγκρουόμενων οντοτήτων με σκοπό την αντιμετώπιση του προβλήματος ως κοινού και την επίλυση της σύγκρουσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να ωφελούνται όλοι. Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται και ως "*Κερδίζω-Κερδίζεις*" (*Win-Win*).
2. *Παραχώρησης (accommodating)*. Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 10, 11, 13, 19 και 24. Η συγκεκριμένη μέθοδος υποδεικνύει χαμηλό ενδιαφέρον προς τον εαυτό μας και υψηλό ενδιαφέρον προς τους άλλους και περιλαμβάνει την προσπάθεια εξάλειψης των διαφορών που προκαλούν τη σύγκρουση δίνοντας έμφαση στα κοινά στοιχεία, για να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα των άλλων. Πρόκειται δηλαδή για μια μέθοδο αυτοθυσίας, που μπορεί να έχει τη μορφή της γενναιοδωρίας, της φιλανθρωπίας, ή της υπακοής στις επιθυμίες και στις εντολές των άλλων, κατά την οποία θυσιάζουμε τα συμφέροντά μας προκειμένου να ικανοποιηθούν τα συμφέροντα των άλλων. Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται και ως "*Χάνω-Κερδίζεις*" (*Lose-Win*).
3. *Κυριαρχική / ανταγωνιστική (competing)*. Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 8, 9, 18, 21 και 25. Η συγκεκριμένη μέθοδος υποδεικνύει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό μας και

χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους και περιλαμβάνει την προσπάθεια επιβολής των δικών μας θέσεων, αναγκών και συμφερόντων χωρίς ενδιαφέρον για τις θέσεις, τις ανάγκες και τα συμφέροντα αντίστοιχα των άλλων. Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται και ως “Κερδίζω-Χάνεις” (*Win-Lose*).

4. *Αποφυγής (avoiding)*. Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3, 6, 16, 17, 26 και 27. Η συγκεκριμένη μέθοδος υποδεικνύει χαμηλό ενδιαφέρον προς τον εαυτό μας και προς τους άλλους και περιλαμβάνει την προσπάθεια αποφυγής ή αναβολής της αντιμετώπισης ενός προβλήματος ή μιας σύγκρουσης για κάποια άλλη χρονική στιγμή, όταν, για παράδειγμα, οι συνθήκες για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης θα κριθούν ευνοϊκότερες για ένα θετικό αποτέλεσμα που θα ικανοποιεί τις επιδιώξεις μας ή τα συμφέροντά μας ή και τα συμφέροντα όλων. Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται και ως “Χάνω-Χάνεις” (*Lose-Lose*).
5. *Συμβιβασμού (compromising)*. Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7, 14, 15 και 20. Η συγκεκριμένη μέθοδος υποδεικνύει μέτριο ενδιαφέρον προς τον εαυτό μας και προς τους άλλους και περιλαμβάνει την τακτική του “δούναι και λαβείν”, ή τις από κοινού υποχωρήσεις και συμβιβασμούς, κατά τους οποίους συμβιβασμούς όλα τα συγκρουόμενα μέρη χάνουν κάτι, για να κάνουν αμοιβαίως αποδεκτή μια απόφαση που θα αποτελεί μια μέση λύση. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο η συγκρουόμενη οντότητα χάνει λιγότερα ή κερδίζει περισσότερα από όσα θα έχανε ή θα κέρδιζε επιλέγοντας τη μέθοδο της παραχώρησης ή της κυριαρχίας αντίστοιχα. Η μέθοδος του συμβιβασμού χαρακτηρίζεται και ως “Δεν Κερδίζω/εις - Δεν Χάνω/εις” (*No Win / No Lose*).

(Rahim, 2001: 28-30).

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει και ότι η μέθοδος της ενσωμάτωσης εμπεριέχει την έννοια της διεκδίκησης και της συνεργασίας (*assertive and cooperative*), αντίστοιχα, η μέθοδος της παραχώρησης είναι μη διεκδικητική και συνεργατική (*unassertive and cooperative*), η κυριαρχική μέθοδος είναι διεκδικητική και μη συνεργατική (*assertive and uncooperative*), η μέθοδος της αποφυγής είναι μη διεκδικητική και μη συνεργατική (*unassertive and uncooperative*) και, τέλος, η μέθοδος του συμβιβασμού θεωρείται ότι εμπεριέχει ένα μέσο επίπεδο αναφορικά με τη διεκδίκηση και τη συνεργασία (*midrange on both assertiveness and cooperativeness*) (Kilmann & Thomas, 1977: 310 · Kodikal et al., 2014: 3-4).

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο κατέληξε στην παραπάνω τελική του μορφή μετά από ενδελεχείς μελέτες των δημοσιευμένων ερευνητικών εργαλείων της εποχής και δημιουργήθηκε μέσα από συνεχείς ανατροφοδοτούμενους ελέγχους και επαναλαμβανόμενες δοκιμές. Πριν την τελική επιλογή των 28 συγκεκριμένων ερωτήσεων, διεξήχθησαν έξι επιτυχείς παραγοντικές αναλύσεις ερευνών. Συγκεκριμένα, τρεις διαφορετικές έρευνες διεξήχθησαν σε φοιτητές. Το δείγμα σε κάθε μια από αυτές ήταν N=184, N=351 και N=133. Στην τέταρτη έρευνα συμμετείχαν N=380 καθηγητές και διευθυντές. Στην πέμπτη έρευνα έλαβαν μέρος N=185 νοσοκομειακά διοικητικά στελέχη και στην έκτη έρευνα συμμετείχαν N=1219 ηγετικά στελέχη (*managers*). Η επιλογή των συγκεκριμένων 28 ερωτήσεων έλαβε χώρα από την παραγοντική ανάλυση 35 ερωτήσεων από το δείγμα των 1219 διευθυντών. Η εσωτερική συνάφεια, που μετρήθηκε για κάθε μια από τις πέντε υποκλίμακες στο δείγμα των 1219 διευθυντών μέσω του δείκτη α του Cronbach, ήταν σε πολύ καλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, για τη μέθοδο της ενσωμάτωσης ήταν $\alpha=.77$, για τη μέθοδο της παραχώρησης ήταν $\alpha=.72$, για την κυριαρχική μέθοδο ήταν $\alpha=.72$, για τη μέθοδο της αποφυγής ήταν $\alpha=.76$ και για τη μέθοδο του συμβιβασμού ήταν $\alpha=.73$. Σε δείγμα 712 φοιτητών τα αντίστοιχα αποτελέσματα ήταν επίσης σε πολύ καλά επίπεδα. Συγκεκριμένα ήταν αντιστοίχως, .80, .75, .76, .78, .65 (Rahim, 2001: 47-49).

Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας (α του Cronbach)

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της, έτσι ώστε να λαμβάνονται οι απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται στην προβληματική της έρευνας.

Η έννοια της εγκυρότητας αναφέρεται στο αν τα ερευνητικά μας εργαλεία ανταποκρίνονται στον σκοπό τους, αν μετρούν δηλαδή αυτό που θέλουμε να μετρήσουν (Muijs, 2004: 65). Τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι τα ερωτηματολόγια ROCI-II (Form B και Form C), των οποίων η εγκυρότητα έχει διαπιστωθεί και είναι αναγνωρισμένα και χρησιμοποιούνται ευρύτατα για τη μέτρηση των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων σε οργανωτικά περιβάλλοντα σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η έννοια της αξιοπιστίας στις ποσοτικές έρευνες αναφέρεται στη *σταθερότητα*, στη *συνέπεια* και στην *επαναληψιμότητα* των αποτελεσμάτων σχετικά με τον χρόνο, τα εργαλεία της έρευνας και τις ομάδες των ερωτηθέντων ατόμων. Για να είναι αξιόπιστη η έρευνα θα πρέπει να αποδειχθεί ότι αν επαναληφθεί σε παρόμοιες συνθήκες, σε μια παρόμοια ομάδα

ερωτηθέντων, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα είναι παρόμοια, όχι όμως ακριβώς ίδια (Cohen, et al., 2007: 146 · Muijs, 2004: 72-73).

Για τη μέτρηση της εσωτερικής συνάφειας των ερωτηματολογίων, στα οποία δεν τίθενται όρια σχετικά με τον αριθμό των πιθανών απαντήσεων (επιδέχονται περισσότερες από δύο πιθανές απαντήσεις όπως είναι για παράδειγμα το 'ναι' ή 'όχι'), καταλληλότερος θεωρείται ο δείκτης α του Cronbach (Cronbach, 1951: 299). Οι ερωτήσεις των δύο ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιούν 5βαθμη κλίμακα απαντήσεων και έτσι χρησιμοποιήθηκε ο συγκεκριμένος δείκτης για τη μέτρηση της εσωτερικής συνάφειάς τους. Επιπροσθέτως, όταν τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από υπο-ερωτηματολόγια (υποκλίμακες) τότε ο δείκτης α του Cronbach πρέπει να υπολογίζεται, εκτός από το συνολικό ερωτηματολόγιο, και για την κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά, ώστε να διαπιστώνεται η εσωτερική συνάφεια όλων των υποκλιμάκων, καθώς και του συνολικού ερωτηματολογίου (Tavakol & Dennick, 2011: 54 · Pallant, 2007: 95). Τα δυο πανομοιότυπα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα, όπως έχει αναφερθεί, αποτελούνται από 5 υποκλίμακες έκαστο και συνεπώς θα πρέπει να υπολογιστεί ο δείκτης α του Cronbach για κάθε μία από αυτές και για τη συνολική κλίμακα.

Υπολογισμός Εσωτερικής Συνάφειας Ερωτηματολογίου Διευθυντών / Ηγετικών Στελεχών

Τα αποτελέσματα του υπολογισμού του δείκτη α του Cronbach των απαντήσεων των διευθυντών και υποδιευθυντών, όπως εμφανίζονται στον πίνακα 1, ήταν εξαιρετικά και υποδεικνύουν, μεταξύ άλλων, ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν απαντούσαν τυχαία (Muijs, 2004: 72). Συγκεκριμένα, η εσωτερική συνάφεια του συνολικού ερωτηματολογίου των 28 ερωτήσεων υπολογίστηκε $\alpha=.87$. Σε επίπεδο υποκλιμάκων τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

1. Η υποκλίμακα που αντιπροσωπεύει τη *συνεργατική* μέθοδο αντιμετώπισης των συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων και περιλαμβάνει 7 από τις 28 ερωτήσεις του συνολικού ερωτηματολογίου υπολογίστηκε να έχει $\alpha=.81$.
2. Η υποκλίμακα της μεθόδου της *παραχώρησης*, που περιλαμβάνει 6 από τις 28 συνολικά ερωτήσεις, υπολογίστηκε να έχει $\alpha=.77$.
3. Η υποκλίμακα της *κυριαρχικής* μεθόδου, που αποτελείται από 5 από τις 28 ερωτήσεις του συνολικού ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε να έχει $\alpha=.82$.

4. Η υποκλίμακα της μεθόδου της *αποφυγής*, που αποτελείται από 6 από τις 28 συνολικά ερωτήσεις, υπολογίστηκε να έχει $\alpha=.75$.
5. Τέλος, η υποκλίμακα της *συμβιβαστικής* μεθόδου, που περιλαμβάνει 4 από τις 28 συνολικά ερωτήσεις του βασικού ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε να έχει δείκτη $\alpha=.74$.

Παρατηρούμε ότι ο δείκτης εσωτερικής συνέφειας του βασικού ερωτηματολογίου είναι πολύ υψηλός, αποδεικνύοντας την αξιοπιστία της έρευνας και επιτρέποντας την περαιτέρω στατιστική επεξεργασία των δεδομένων για την εξαγωγή έγκυρων στατιστικών αποτελεσμάτων. Αντίστοιχα, οι δείκτες εσωτερικής συνέφειας των 5 υπο-ερωτηματολογίων του βασικού ερωτηματολογίου, που αντιστοιχούν στις 5 μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων, είναι μεγαλύτεροι από 0.7, γεγονός που επίσης αποδεικνύει την εγκυρότητα των δεδομένων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Εσωτερική συνέφεια ερωτηματολογίου Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

Έλεγχος Αξιοπιστίας	Cronbach's	Αρ.
Κλίμακα - Υποκλίμακες	α	Προτάσεων
1. Συνολική κλίμακα	.871	28
2. Συνεργατική (COLLABORATING)	.810	7
3. Παραχώρησης (ACCOMMODATING)	.774	6
4. Κυριαρχική (COMPETING)	.825	5
5. Αποφυγής (AVOIDING)	.754	6
6. Συμβιβαστική (COMPROMISING)	.745	4

N=90. Missing=0.

Υπολογισμός Εσωτερικής Συνέφειας Ερωτηματολογίου Καθηγητών

Τα αποτελέσματα του υπολογισμού του δείκτη α του Cronbach των απαντήσεων των καθηγητών, όπως εμφανίζονται στον πίνακα 2 ήταν επίσης εξαιρετικά. Συγκεκριμένα, η

εσωτερική συνάφεια του συνολικού ερωτηματολογίου των 28 ερωτήσεων υπολογίστηκε $\alpha=.83$. Σε επίπεδο υποκλιμάκων τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

1. Η υποκλίμακα που αντιπροσωπεύει τη *συνεργατική* μέθοδο αντιμετώπισης των συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων και περιλαμβάνει 7 από τις 28 ερωτήσεις του συνολικού ερωτηματολογίου υπολογίστηκε να έχει $\alpha=.82$.
2. Αντίστοιχα, η υποκλίμακα της μεθόδου της *παραχώρησης*, που περιλαμβάνει 6 από τις 28 συνολικά ερωτήσεις, υπολογίστηκε να έχει $\alpha=.83$.
3. Η υποκλίμακα της *κυριαρχικής* μεθόδου, που αποτελείται από τις 28 ερωτήσεις του συνολικού ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε να έχει $\alpha=.73$.
4. Η υποκλίμακας της μεθόδου της *αποφυγής*, που αποτελείται από 6 από τις 28 συνολικά ερωτήσεις, υπολογίστηκε να έχει $\alpha=.75$.
5. Τέλος, η υποκλίμακα της *συμβιβαστικής* μεθόδου, που περιλαμβάνει 4 από τις 28 συνολικά ερωτήσεις του βασικού ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε να έχει $\alpha=.63$.

Παρατηρούμε ότι ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας του βασικού ερωτηματολογίου είναι πολύ υψηλός, αποδεικνύοντας, επίσης, την αξιοπιστία της έρευνας και επιτρέποντας την περαιτέρω στατιστική επεξεργασία των δεδομένων για την εξαγωγή έγκυρων στατιστικών αποτελεσμάτων. Αντίστοιχα, οι δείκτες εσωτερικής συνάφειας των 5 υπο-ερωτηματολογίων του βασικού ερωτηματολογίου, που αντιστοιχούν στις 5 μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων, -εκτός από τον δείκτη της υποκλίμακας της *συμβιβαστικής* μεθόδου, που υπολογίστηκε $\alpha=.63$, υποδεικνύοντας μειωμένη -αλλά σε αποδεκτά επίπεδα- εσωτερική συνάφεια στις απαντήσεις των συγκεκριμένων 4 απαντήσεων που δόθηκαν από τους καθηγητές-, είναι μεγαλύτεροι από 0.7, γεγονός που επίσης αποδεικνύει την εγκυρότητα των δεδομένων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Εσωτερική συνάφεια ερωτηματολογίου Καθηγητών.

Έλεγχος Αξιοπιστίας	Cronbach's	Αρ.
Κλίμακα – Υποκλίμακες	α	Προτάσεων
1. Συνολική κλίμακα	.833	28
2. Συνεργατική (COLLABORATING)	.820	7
3. Παραχώρησης (ACCOMMODATING)	.831	6
4. Κυριαρχική (COMPETING)	.736	5
5. Αποφυγής (AVOIDING)	.752	6
6. Συμβιβαστική (COMPROMISING)	.630	4

N=191. Missing=0.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι τιμές του δείκτη α του Cronbach εξαρτώνται από τον αριθμό των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται σε μια κλίμακα και μπορεί να είναι πολύ χαμηλές όταν ο αριθμός αυτός είναι μικρότερος του 10. Σε τέτοιες περιπτώσεις, κάποιες φορές, ίσως είναι καλύτερα να υπολογίζεται η μέση τιμή συσχέτισης των ερωτήσεων (Pallant, 2007: 6, 7, 98). Οι Briggs & Cheek (1986), όπως αναφέρεται από τον Pallant (2007: 7), προτείνουν ως βέλτιστες μέσες τιμές συσχέτισης των απαντήσεων αυτές που κυμαίνονται μεταξύ .2 έως .4. Επίσης, ο Nunally (1967), όπως αναφέρεται από τον Peterson (1994: 381), έχει προτείνει για προκαταρκτικές (*preliminary*) έρευνες ως αποδεκτές τιμές για την εσωτερική συνάφεια ενός ερωτηματολογίου αυτές που κυμαίνονται μεταξύ .5 έως .6. Άλλοι ερευνητές προτείνουν ως αποδεκτές τις τιμές του δείκτη α του Cronbach που κυμαίνονται μεταξύ .6 έως .7 και ως πολύ καλές τις τιμές που κυμαίνονται πάνω από .8 (Ursachi et al., 2015: 681). Σύμφωνα επίσης με Cohen et al. (2007: 506), οι τιμές του δείκτη α που είναι μικρότερες από .6 δεν είναι αποδεκτές, αν κυμαίνονται μεταξύ .6 έως .69 θεωρούνται οριακά αξιόπιστες, από .7 έως .79 θεωρούνται αξιόπιστες, από .8 έως .9 θεωρούνται πολύ αξιόπιστες και αν είναι μεγαλύτερες από .9 πάρα πολύ αξιόπιστες. Οι τιμές που είναι μεγαλύτερες από .95 δεν υποδεικνύουν απαραίτητα υψηλή αξιοπιστία, διότι μπορεί να οφείλονται σε πλεονασμό προτάσεων που ελέγχουν την ίδια ερώτηση με διαφορετικό τρόπο (Tavakol & Dennick, 2011: 54). Οι George & Mallery (2003: 231) αναφέρουν, επίσης, ότι οι τιμές του δείκτη α του Cronbach είναι άριστες όταν κυμαίνονται από .8 έως .9, είναι καλές από .7 έως .8, αποδεκτές από .6 έως .7,

αμφισβητούμενες (*questionable*) από .5 έως .6 και μη αποδεκτές όταν είναι μικρότερες του .5.

Στον παρακάτω πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές συσχέτισης των απαντήσεων στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην υποκλίμακα της συμβιβαστικής μεθόδου αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Στην προκειμένη περίπτωση, η υποκλίμακα της *συμβιβαστικής* μεθόδου περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Μέσες τιμές συσχέτισης των 4 ερωτήσεων της υποκλίμακας της συμβιβαστικής μεθόδου.

Έλεγχος Αξιοπιστίας	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's α if Item is deleted
Ερωτήσεις Υποκλίμακας Συμβιβαστικής Μεθόδου.		
Ερώτηση 7.	.55	.47
Ερώτηση 14.	.52	.49
Ερώτηση 15.	.47	.53
Ερώτηση 20.	.22	.75

N=191. Missing=0.

Παρατηρούμε ότι στον συγκεκριμένο έλεγχο αξιοπιστίας, με τον υπολογισμό των μέσων τιμών συσχέτισης των τεσσάρων ερωτήσεων της συμβιβαστικής μεθόδου, οι τιμές βρίσκονται σε αποδεκτά επίπεδα σύμφωνα με τους Briggs & Cheek (1986), όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο. Επίσης, παρατηρούμε ότι στην τελευταία στήλη, στην οποία αναφέρονται οι τιμές του δείκτη α του Cronbach όπως διαμορφώνονται αν διαγραφεί η αντίστοιχη ερώτηση, οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση 20 μειώνουν την τιμή του δείκτη α σε .63 και αν διαγραφόταν η συγκεκριμένη ερώτηση από τη συγκεκριμένη υποκλίμακα, ο δείκτης α θα ήταν ίσος με .75. Σε μια τέτοια υποθετική περίπτωση, αν για παράδειγμα, ο δείκτης α μιας υποκλίμακας ήταν σε μη αποδεκτά επίπεδα, για παράδειγμα, μικρότερος του .6 και διαγράφαμε μια ερώτηση της, για να αυξηθεί η τιμή του α σε αποδεκτά επίπεδα, δεν θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της έρευνας με τα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων ερευνών που χρησιμοποιούσαν το ίδιο αρχικό ερωτηματολόγιο.

Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στοχευμένα στις περιφερειακές ενότητες Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης, οι οποίες αποτελούνται από μικρούς σχετικά πληθυσμούς και διαθέτουν σχετικά μικρό αριθμό σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας ισχύουν στα συγκεκριμένα γεωγραφικά πλαίσια και δεν μπορούν να γενικευτούν για τα μεγάλα αστικά κέντρα (για παράδειγμα Αθήνα ή Θεσσαλονίκη), ούτε για άλλες γεωγραφικές περιοχές εντός ή εκτός της Ελληνικής επικράτειας.

Η διεξαγωγή της έρευνας έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της τρέχουσας πανδημίας (covid-19) κατά την οποία ίσχυαν περιοριστικά μέτρα σχετικά με την πρόσβαση στα σχολεία, τις μετακινήσεις, καθώς και κανόνες που καθόριζαν τον τρόπο αλληλεπίδρασης των ανθρώπων στο επαγγελματικό και το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα περισσότερα ερωτηματολόγια να διανεμηθούν μέσω αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων (emails) και να μην δοθούν επεξηγήσεις σε απορίες που ενδεχομένως προέκυψαν κατά την συμπλήρωσή τους.

Λόγω της πανδημίας, επίσης, δημιουργήθηκε κλίμα ανασφάλειας και φοβίας στους χώρους των σχολείων, καθιστώντας δύσκολη την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό. Η δυσκολία πρόσβασης στα σχολεία, σε συνδυασμό και με τον υψηλό φόρτο εργασίας των διευθυντικών στελεχών και των καθηγητών είχε ως αποτέλεσμα το δείγμα της έρευνας να είναι σχετικά μικρό.

Άλλον έναν περιορισμό αποτέλεσε και η αδυναμία τριγωνοποίησης της έρευνας εξαιτίας της τρέχουσας πανδημίας. Η τριγωνοποίηση θα βοηθούσε να διερευνηθούν σε βάθος ιδιαίτερες πτυχές του φαινομένου των συγκρούσεων, οι οποίες δεν είναι δυνατό να καλυφθούν από τα συμπεράσματα της ποσοτικής έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Β

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Στο δεύτερο μέρος της ποσοτικής έρευνας παρουσιάζονται αρχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών / Υποδιευθυντών και των Καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα και αποτέλεσαν τα δύο αντίστοιχα δείγματα της.

Η συλλογή των πληροφοριών που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος είναι απαραίτητη, ώστε να είναι δυνατό να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, για τη λεπτομερή περιγραφή του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα, για να είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων ερευνών και περισσότερο πιθανή η αντιγραφή και χρήση των αρχικών ευρημάτων από άλλους ερευνητές, καθώς και για το αν τα αποτελέσματα αφορούν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα ή αν μπορούν να γενικευτούν σε μεγαλύτερες ομάδες ανθρώπων (Hughes et al., 2016: 138).

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Σχετικά με τους Διευθυντές / Υποδιευθυντές τα χαρακτηριστικά του δείγματος περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, τον τύπο του σχολείου, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη διδακτική υπηρεσία και την υπηρεσία σε διευθυντική θέση. Στην συνέχεια παρατίθενται και παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Φύλο Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 90 Διευθυντές / Υποδιευθυντές από τους οποίους, όπως φαίνεται στον πίνακα 4, οι 39 ήταν γυναίκες, δηλαδή ποσοστό 43.3%, και οι 51 ήταν άνδρες, δηλαδή ποσοστό 56.7%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Φύλο Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

Φύλο	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Γυναίκες	39	43.3
Άνδρες	51	56.7
Σύνολο	90	100

N=90.Missing=0.

Ηλικία Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Οι Διευθυντές / Υποδιευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν ηλικία από 40 έως 65 ετών. Έτσι, η ηλικία τους κατηγοριοποιήθηκε, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, σε 4 κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει όσους είναι από 40 έως 47 ετών, η δεύτερη όσους είναι από 48 έως 53 ετών, η τρίτη όσους είναι από 54 έως 59 ετών και η τέταρτη όσους είναι από 60 ετών και άνω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Ηλικιακές κατηγορίες Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

Ηλικιακές Κατηγορίες	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
40 – 47 ετών	14	15.6
48 – 53 ετών	20	22.2
54 – 59 ετών	31	34.4
60+ ετών	25	27.8

N=90. Missing=0.

Τύπος Σχολείου Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Οι Διευθυντές / Υποδιευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα υπηρετούν στη Β/βάθμια δημόσια εκπαίδευση των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης. Από αυτούς, όπως φαίνεται και στον πίνακα 6, το 52.2%, δηλαδή 47 άτομα, υπηρετούν σε γυμνάσια και το 47.8%, δηλαδή 43 άτομα, υπηρετούν σε λύκεια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Τύπος σχολείου Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

Τύπος Σχολείου	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Γυμνάσιο	47	52.2
Λύκειο	43	47.8

N=90. Missing=0.

Επίπεδο Εκπαίδευσης Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών και υποδιευθυντών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, όπως φαίνεται στον πίνακα 7, 30 είναι κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., 6 κατέχουν δεύτερο πτυχίο, 49 έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές και 5 κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Επίπεδο εκπαίδευσης Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	30	33.3
2 ^ο Πτυχίο	6	6.7
Μεταπτυχιακό	49	54.4
Διδακτορικό	5	5.6

N=90. Missing=0.

Διδακτική Υπηρεσία Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Η διδακτική υπηρεσία των Διευθυντών / Υποδιευθυντών κατηγοριοποιήθηκε, όπως φαίνεται στον πίνακα 8, σε 4 διαφορετικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν όσοι είχαν υπηρεσία έως 10 έτη, στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν όσοι είχαν από 11 έως 20 έτη, στην τρίτη κατηγορία εντάχθηκαν όσοι είχαν 21 έως 30 έτη και στην τέταρτη κατηγορία συμπεριλήφθηκαν όσοι είχαν από 31 έτη και άνω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Διδακτική υπηρεσία Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

Έτη Διδακτικής Υπηρεσίας	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Έως 19 έτη	16	17.8
20 – 25 έτη	27	30.0
26 – 30 έτη	17	18.9
31+ έτη	30	33.3

N=90. Missing=0.

Διευθυντική Υπηρεσία Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Η υπηρεσία των Διευθυντών / Υποδιευθυντών σε θέση προϊσταμένου κατηγοριοποιήθηκε σε 4 κατηγορίες, όπως φαίνεται στον πίνακα 9. Στην πρώτη κατηγορία περιλήφθηκαν όσοι έχουν υπηρεσία έως 3 έτη, στη δεύτερη εντάχθηκαν όσοι έχουν 4 έως 6 έτη, στην τρίτη όσοι έχουν 7 έως 11 έτη και στην τέταρτη όσοι έχουν από 12 έτη και άνω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Υπηρεσία σε θέση Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

Έτη Διευθυντικής Υπηρεσίας	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Έως 3 έτη	26	28.9
4 – 6 έτη	23	25.6
7 – 11 έτη	21	23.3
12+ έτη	20	22.2

N=90. Missing=0.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Καθηγητών

Σχετικά με τους Καθηγητές τα χαρακτηριστικά του δείγματος αφορούν το φύλο, την ηλικία, τον τύπο του σχολείου, το επίπεδο εκπαίδευσης και τη διδακτική υπηρεσία. Στην συνέχεια παρατίθενται και παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στελεχών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Φύλο Καθηγητών

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 191 Καθηγητές, από τους οποίους, όπως φαίνεται στον πίνακα 10, οι 114 ήταν γυναίκες, ποσοστό 59.7%, και οι 77 ήταν άνδρες, ποσοστό 40.3%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Φύλο Καθηγητών.

Φύλο	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Γυναίκες	114	59.7
Άνδρες	77	40.3

N=191. Missing=0.

Ηλικία Καθηγητών

Η ηλικία των Καθηγητών, όπως φαίνεται στον πίνακα 11, κατηγοριοποιήθηκε σε 4 κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται όσοι έχουν ηλικία έως 40 ετών, στη δεύτερη όσοι είναι από 41 έως 50 ετών, στην τρίτη όσοι είναι από 51 έως 60 ετών και στην τέταρτη κατηγορία όσοι είναι από 61 ετών και άνω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11. Κατηγορίες ηλικιών Καθηγητών.

Ηλικιακές Κατηγορίες	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Έως 40 ετών	24	12.6
41 – 50 ετών	69	36.1
51 – 60 ετών	80	41.9
61+ ετών	18	9.4

N=191. Missing=0.

Τύπος Σχολείου Καθηγητών

Οι καθηγητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα υπηρετούν στη Β/βάθμια δημόσια εκπαίδευση των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης. Από αυτούς, όπως φαίνεται

στον πίνακα 12, 105 υπηρετούν σε γυμνάσια, ποσοστό 55%, και 86 υπηρετούν σε λύκεια, ποσοστό 45%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Τύπος σχολείου Καθηγητών.

Τύπος Σχολείου	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Γυμνάσιο	105	55.0
Λύκειο	22	45.0

N=191. Missing=0.

Επίπεδο Εκπαίδευσης Καθηγητών

Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των Καθηγητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, όπως φαίνεται στον πίνακα 13, 99 είναι κάτοχοι πτυχίου Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., 8 κατέχουν δεύτερο πτυχίο, 74 έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές και 10 έχουν διδακτορικό Δίπλωμα σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Επίπεδο εκπαίδευσης Καθηγητών.

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	99	51.8
2 ^ο Πτυχίο	8	4.2
Μεταπτυχιακό	74	38.7
Διδακτορικό	10	5.2

N=191. Missing=0.

Διδακτική Υπηρεσία Καθηγητών

Η διδακτική υπηρεσία των Καθηγητών, όπως φαίνεται στον πίνακα 14, κατηγοριοποιήθηκε σε 4 κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει όσους καθηγητές έχουν διδακτική υπηρεσία έως 10 έτη, η δεύτερη όσους έχουν από 11 έως 19 έτη, η τρίτη όσους έχουν 20 έως 28 έτη και η τέταρτη όσους έχουν από 29 έτη και άνω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14. Κατηγορίες διδακτικής υπηρεσίας Καθηγητών.

Έτη Διδακτικής Υπηρεσίας	Συχνότητες	
	<i>f</i>	%
Έως 10 έτη	27	14.1
11 – 19 έτη	76	39.8
20 – 28 έτη	53	27.7
29+ έτη	35	18.3

N=191. Missing=0.

Αποτελέσματα Υπολογισμού Μέσων Όρων Υποκλιμάκων Μεθόδων Αντιμετώπισης Συγκρούσεων

Για τη διερεύνηση των επιλογών των Διευθυντών / Υποδιευθυντών και των Καθηγητών που συμμετείχαν στις δύο έρευνες συμπληρώνοντας τα δύο αντίστοιχα ερωτηματολόγια και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων που προτιμούν, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε κάθε μία υποκλίμακα ξεχωριστά. Η διαδικασία για τον υπολογισμό των μέσων όρων των υποκλιμάκων διεξήχθη με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (και του PSPP). Οι απαντήσεις, όπως αναφέρθηκε και στην περιγραφή της μεθοδολογίας με την οποία διεξήχθη η έρευνα, ελήφθησαν μέσω 5βαθμης κλίμακας Likert, με το ‘*διαφωνώ απόλυτα*’ να αποτελεί το ένα οριακό άκρο και να αντιστοιχίζεται στον αριθμό 1 και το ‘*συμφωνώ απόλυτα*’ να αποτελεί το άλλο οριακό άκρο και να αντιστοιχίζεται στον αριθμό 5, με ενδιάμεσους αριθμούς το 2, το 3 και το 4 οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το ‘*διαφωνώ λίγο*’, το ‘*ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ*’ και το ‘*συμφωνώ λίγο*’ αντίστοιχα. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των 28 συνολικά ερωτήσεων του κάθε ερωτηματολογίου σε πέντε υποκλίμακες, που κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μία από τις πέντε μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων που δόθηκαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις της κάθε υποκλίμακας. Κατά συνέπεια, για παράδειγμα, στην υποκλίμακα που αντιπροσωπεύει τη συμβιβαστική μέθοδο και περιλαμβάνει 4 από τις 28 ερωτήσεις (τις ερωτήσεις 7, 14, 15 και 20) έγινε ο υπολογισμός του μέσου όρου των απαντήσεων που δόθηκαν με την αντιστοίχιση της κάθε απάντησης σε έναν από τους αριθμούς 1, 2, 3, 4 και 5.

Με αυτόν τον τρόπο δόθηκαν απαντήσεις και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα των δύο ερευνών (των Διευθυντών / Υποδιευθυντών και των Καθηγητών) που αναφέρεται στις

μεθόδους που επιλέγουν για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων και την επίλυση των προβλημάτων.

Στατιστικά Αποτελέσματα Επιλογών Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Μέσοι Όροι Υποκλιμάκων Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Από τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε κάθε μια από τις 5 υποκλίμακες, που αντιπροσωπεύουν τις 5 μεθόδους αντιμετώπισης συγκρούσεων, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων σε επίπεδο υποκλίμακας. Για παράδειγμα, ο μέσος όρος της κάθε υποκλίμακας είναι ο μέσος όρος των μέσων όρων των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται σε κάθε υποκλίμακα. Ο υπολογισμός των μέσων όρων των υποκλιμάκων, των μέσων τυπικών αποκλίσεων και των μέσων ελάχιστων και μέγιστων τιμών έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS και PSPP.

Τα αποτελέσματα του υπολογισμού των μέσων όρων των 5 υποκλιμάκων, όπως φαίνεται στον πίνακα 15, κατέδειξαν τη μέθοδο της **ενσωμάτωσης** ως την πρώτη επιλογή των Διευθυντών / Υποδιευθυντών για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον. Ο μέσος όρος της μεθόδου της ενσωμάτωσης ανέρχεται σε 4.48, βρίσκεται δηλαδή μεταξύ του 4, που σημαίνει *‘συμφωνώ λίγο’* και του 5, που σημαίνει *‘συμφωνώ απόλυτα’*, με ελάχιστη και μέγιστη τιμή 3 και 5 αντίστοιχα και τη μικρότερη τυπική απόκλιση (.46) συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές των άλλων μεθόδων.

Η **συμβιβαστική** μέθοδος έχει μέσο όρο 3.5, δηλαδή βρίσκεται μεταξύ του *‘ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ’* και του *‘συμφωνώ λίγο’*. Παρατηρείται, δηλαδή, μια ουδέτερη προς θετική στάση για τη συγκεκριμένη μέθοδο. Η τυπική απόκλιση των επιλογών των Διευθυντών / Υποδιευθυντών, σχετικά με τη μέθοδο του συμβιβασμού, είναι η μεγαλύτερη από όλες τις υπόλοιπες, αντίστοιχα, με τιμή .82 και η ελάχιστη και μέγιστη τιμή είναι 1 και 5 αντίστοιχα, που σημαίνει ότι υπάρχει μεγάλη διασπορά στις σχετικές απαντήσεις που δόθηκαν.

Η μέθοδος της **παραχώρησης** ακολουθεί με μέσο όρο 3.41, που σημαίνει ότι κυμαίνεται μεταξύ του *‘ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ’* και του *‘συμφωνώ λίγο’*. Παρατηρείται, δηλαδή, επίσης μια ουδέτερη προς θετική στάση, με μικρή σχετικά τυπική απόκλιση (.59), που υποδεικνύει ότι η διασπορά των απαντήσεων είναι μικρή σε σχέση με τις υπόλοιπες υποκλίμακες, με την ελάχιστη και τη μέγιστη τιμή να είναι 1.5 και 4.5 αντίστοιχα.

Η μέθοδος της **αποφυγής** έπεται, με μέσο όρο 3.31, που σημαίνει ότι βρίσκεται μεταξύ του *‘ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ’* και του *‘συμφωνώ λίγο’*. Παρατηρείται και σε αυτή τη

μέθοδο μια ουδέτερη προς θετική στάση από τους Διευθυντές / Υποδιευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η τυπική απόκλιση είναι .75, δηλαδή μεγάλη σε σχέση με τις αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις των άλλων υποκλιμάκων, και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή είναι 1.67 και 4.67 αντίστοιχα.

Τέλος, βλέπουμε ότι η **κυριαρχική** μέθοδος έχει το χαμηλότερο μέσο όρο, μόλις 2.28, που σημαίνει ότι βρίσκεται προς το 'διαφωνώ λίγο'. Παρατηρείται ότι είναι η μόνη μέθοδος από τις πέντε για την οποία οι Διευθυντές / Υποδιευθυντές διατηρούν αρνητική στάση και δεν την επιλέγουν. Η τυπική απόκλιση είναι .81, δηλαδή σχετικά μεγάλη, και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή είναι 1 και 4.2 αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η απάντηση στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι η μέθοδος της συνεργασίας αποτελεί σαφώς την πρώτη επιλογή των διευθυντών και των υποδιευθυντών των δημοσίων σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης για την αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Μέσοι όροι επιλογών αντιμετώπισης συγκρούσεων Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

Υποκλίμακες	Περιγραφικά στατιστικά			
	M.O.	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Συνεργασίας (Collaborating/Integrating)	4.48	.46	3.00	5.00
Παραχώρησης (Accommodating)	3.41	.59	1.50	4.50
Κυριαρχική (Competing/Dominating)	2.28	.81	1.00	4.20
Αποφυγής (Avoiding)	3.31	.75	1.67	4.67
Συμβιβασμού (Compromising)	3.50	.82	1.00	5.00

N=90. Missing=0.

Στατιστικά Αποτελέσματα Επιλογών Καθηγητών

Μέσοι Όροι Υποκλιμάκων Καθηγητών

Τα αποτελέσματα του υπολογισμού των μέσων όρων των 5 υποκλιμάκων, όπως φαίνεται στον πίνακα 16, κατέδειξαν τη μέθοδο της **συνεργασίας** ως την πρώτη επιλογή των Καθηγητών για την αντιμετώπιση των μεταξύ τους συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον. Ο μέσος όρος της συνεργατικής μεθόδου ανέρχεται σε 4.28, βρίσκεται δηλαδή μεταξύ του 4,

που σημαίνει ‘*συμφωνώ λίγο*’ και του 5, που σημαίνει ‘*συμφωνώ απόλυτα*’, με ελάχιστη και μέγιστη τιμή 2.57 και 5 αντίστοιχα και τη μικρότερη τυπική απόκλιση (.53) συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές των άλλων μεθόδων.

Η **συμβιβαστική** μέθοδος έχει μέσο όρο 3.72, δηλαδή βρίσκεται μεταξύ του ‘*ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ*’ και του ‘*συμφωνώ λίγο*’. Υπάρχει, δηλαδή, μια ουδέτερη προς θετική στάση για τη συγκεκριμένη μέθοδο με σχετικά μικρή τυπική απόκλιση (.65) και με ελάχιστη και μέγιστη τιμή 2 και 5 αντίστοιχα.

Η μέθοδος της **αποφυγής** έπεται με μέσο όρο 3.55, που σημαίνει ότι βρίσκεται μεταξύ του ‘*ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ*’ και του ‘*συμφωνώ λίγο*’. Υπάρχει και σε αυτή τη μέθοδο μια ουδέτερη προς θετική στάση από τους καθηγητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, με τυπική απόκλιση .72, δηλαδή σχετικά μεγάλη, και ελάχιστη και η μέγιστη τιμή 1 και 5 αντίστοιχα.

Η μέθοδος της **παραχώρησης** ακολουθεί με μέσο όρο 3.40, που σημαίνει ότι πλησιάζει προς το ‘*συμφωνώ λίγο*’. Παρατηρείται, δηλαδή, επίσης μια ουδέτερη προς θετική στάση. Η τυπική απόκλιση των επιλογών των καθηγητών, σχετικά με τη μέθοδο της παραχώρησης, είναι .72, δηλαδή σχετικά μεγάλη, και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή 1 και 5 αντίστοιχα.

Τέλος, βλέπουμε ότι η **κυριαρχική** μέθοδος έχει το χαμηλότερο μέσο όρο, μόλις 2.25, που σημαίνει ότι βρίσκεται προς το ‘*διαφωνώ λίγο*’. Παρατηρούμε, επίσης, ότι είναι η μόνη μέθοδος, από τις πέντε, για την οποία οι καθηγητές διατηρούν αρνητική στάση και δεν την επιλέγουν. Η τυπική απόκλιση είναι .73, δηλαδή σχετικά μεγάλη, και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή είναι 1 και 4.6 αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η απάντηση στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι η μέθοδος της **συνεργασίας** αποτελεί σαφώς την πρώτη επιλογή των καθηγητών των δημοσίων σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης των περιφερειακών ενοτήτων Δράμας, Καβάλας και Ξάνθης για την αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16. Μέσοι όροι επιλογών μεθόδων αντιμετώπισης συγκρούσεων Καθηγητών.

Υποκλίμακες	Περιγραφικά στατιστικά			
	M.O.	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Συνεργασίας (Collaborating/Integrating)	4.28	.53	2.57	5.00
Παραχώρησης (Accommodating)	3.40	.66	1.00	5.00
Κυριαρχική (Competing/Dominating)	2.25	.73	1.00	4.60
Αποφυγής (Avoiding)	3.55	.72	1.00	5.00
Συμβιβασμού (Compromising)	3.72	.65	2.00	5.00

N=191. Missing=0.

ΈΛΕΓΧΟΣ Τ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΩΝ (T-TEST)

Ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων (*independent-samples t-test*) χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των μέσων τιμών κάποιας συνεχούς μεταβλητής, όπως αυτές διαμορφώνονται, για παράδειγμα, από τις επιλογές δυο διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων σε μια ποσοτική έρευνα (Pallant, 2010: 239). Στον συγκεκριμένο στατιστικό έλεγχο απαιτείται η τυχαία επιλογή του δείγματος από τον πληθυσμό. Για την αξιόπιστη διενέργεια του συγκεκριμένου ελέγχου απαιτείται, επίσης, η συμμετοχή δύο μεταβλητών, μιας ονομαστικής ή κατηγορικής, η οποία πρέπει να αποτελείται από μόνο δύο κατηγορίες, για παράδειγμα, η μεταβλητή φύλο, που αποτελείται από τους άνδρες και τις γυναίκες, και μίας συνεχούς μεταβλητής, όπως είναι για παράδειγμα, ο μέσος όρος μιας από τις πέντε μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων της παρούσας έρευνας (Pallant, 2010: 240 · Muijs, 2004: 127, 135-136). Με τον συγκεκριμένο έλεγχο εξακριβώνεται αν οι ενδεχόμενες διαφορές που παρατηρούνται στις μέσες τιμές των δύο κατηγοριών της ονομαστικής ή κατηγορικής μεταβλητής, -για παράδειγμα το φύλο, που αποτελείται από τους άνδρες και τις γυναίκες-, είναι τυχαίες και συνεπώς παρατηρούνται μόνο στο δείγμα ή αν είναι *στατιστικά σημαντικές* και συνεπώς ανάγονται και ισχύουν και σε επίπεδο πληθυσμού (Muijs, 2004: 131). Στις έρευνες αυτού του τύπου συνηθίζεται να παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μόνο των στατιστικά σημαντικών διαφορών (Ζαφειρόπουλος, 2015). Σύμφωνα με την σχετική μεθοδολογία της διεθνούς βιβλιογραφίας, στις επόμενες σχετικές ενότητες παρατίθενται τα αποτελέσματα των στατιστικά σημαντικών ευρημάτων των ελέγχων t ανεξάρτητων δειγμάτων (*independent samples t-test*).

T TEST Διευθυντών / Υποδιευθυντών

T test Φύλο με Υποκλίμακες

Σύμφωνα με τα στατιστικά αποτελέσματα, σχετικά με τις επιλογές των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων των ανδρών και γυναικών Διευθυντών / Υποδιευθυντών, όπως παρουσιάζονται παρακάτω στον πίνακα 17, παρατηρούμε ότι τη μέθοδο της **παραχώρησης** οι γυναίκες την προτιμούν περισσότερο απ' ό,τι οι άνδρες, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεών τους για τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι 3.6, ενώ αντίστοιχα, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών είναι 3.27. Τα ίδια ισχύουν, αντιστοίχως, και για τη μέθοδο του **συμβιβασμού**, στην οποία προέκυψε ότι ο μέσος όρος των γυναικών και των ανδρών είναι 3.75 και 3.60 αντίστοιχα.

Κατά τον έλεγχο t, που διενεργήθηκε για να ληφθεί απάντηση σχετικά με το αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις παραπάνω επιλογές των ανδρών και των γυναικών Διευθυντών / Υποδιευθυντών, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιλογές των ανδρών και γυναικών διευθυντών σχετικά με τις επιλογές των δύο αυτών μεθόδων. Συγκεκριμένα, για τη μέθοδο της παραχώρησης τα αποτελέσματα του ελέγχου t (*t-test*) ήταν τα εξής: $t(88.00)=-2.73$, με $p=.008<.05$. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα του ελέγχου t (*t-test*) για τη μέθοδο του συμβιβασμού ήταν $t(88.00)=-2.64$, με $p=.01<.05$.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιλογές των υπόλοιπων μεθόδων αντιμετώπισης συγκρούσεων μεταξύ των ανδρών και των γυναικών Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Στατιστικά αποτελέσματα επιλογών υποκλιμάκων Διευθυντών / Υποδιευθυντών βάσει φύλου.

Υποκλίμακες	Group Statistics			
	Group	N	Mean	Std. Deviation
Παραχώρησης (Accommodating)	Άνδρας	51	3.27	.59
	Γυναίκα	39	3.60	.55
Συμβιβασμού (Compromising)	Άνδρας	51	3.60	.83
	Γυναίκα	39	3.75	.75

N=90, Missing=0.

T TEST Καθηγητών

T test Φύλο με Υποκλίμακες

Σύμφωνα με τα στατιστικά αποτελέσματα, σχετικά με τις επιλογές των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων των ανδρών και γυναικών Καθηγητών, όπως παρουσιάζονται παρακάτω στον πίνακα 18, παρατηρούμε ότι τη μέθοδο της **παραχώρησης** οι γυναίκες την προτιμούν περισσότερο απ' ό,τι οι άνδρες, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεών τους για τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι 3.49, ενώ, αντίστοιχα, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών είναι 3.27. Τα ίδια ισχύουν, αντιστοίχως, και για τη μέθοδο του **συμβιβασμού**, στην οποία ο μέσος όρος των γυναικών και των ανδρών είναι 3.81 και 3.59 αντίστοιχα.

Κατά τον έλεγχο t, που διενεργήθηκε για να ληφθεί απάντηση σχετικά με το αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις παραπάνω επιλογές των ανδρών και των γυναικών Καθηγητών (*t-test*), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιλογές των ανδρών και των γυναικών σχετικά με τις επιλογές των δύο αυτών μεθόδων. Συγκεκριμένα, για τη μέθοδο της παραχώρησης τα αποτελέσματα του ελέγχου t (*t-test*) ήταν τα εξής: $t(189.00)=-2.29$, με $p=.023<.05$. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα του ελέγχου t (*t-test*) για τη μέθοδο του συμβιβασμού ήταν $t(189.00)=-2.33$, με $p=.021<.05$.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Στατιστικά αποτελέσματα επιλογών υποκλιμάκων Καθηγητών βάσει φύλου.

Υποκλίμακες	Group Statistics			
	Group	N	Mean	Std. Deviation
Παραχώρησης (Accommodating)	Άνδρας	77	3.27	.62
	Γυναίκα	114	3.49	.67
Συμβιβασμού (Compromising)	Άνδρας	77	3.59	.62
	Γυναίκα	114	3.81	.65

N=191, Missing=0.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (ANOVA)

Ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) είναι παρόμοιος με τον έλεγχο t (t -test), με τη διαφορά ότι χρησιμοποιείται σε μεταβλητές που περιέχουν περισσότερες από δύο κατηγορίες (Ζαφειρόπουλος, 2015). Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική υπηρεσία αποτελεί μια μεταβλητή η οποία περιλαμβάνει τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες. Στην περίπτωση που από τον συγκεκριμένο έλεγχο προκύψουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, θα πρέπει να εξεταστεί μεταξύ ποιων κατηγοριών παρατηρούνται οι συγκεκριμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές (Εμβαλωτής, κ.α., 2006: 74). Για παράδειγμα, αν προκύψει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της μεταβλητής που αναπαριστά την εκπαιδευτική υπηρεσία σε σχέση με μια μέθοδο αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων, θα πρέπει να εξεταστεί μεταξύ ποιων κατηγοριών της συγκεκριμένης μεταβλητής που αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων. Από τους post hoc ελέγχους που υφίστανται οι περισσότερο σημαντικοί και αξιόπιστοι είναι ο έλεγχος του κριτηρίου “*Tukey HSD (Honestly Significant Difference)*” και ο έλεγχος του κριτηρίου “*Scheffe*” (Εμβαλωτής, κ.α., 2006: 74-75).

Εκπαιδευτική Υπηρεσία Καθηγητών με Μεθόδους Αντιμετώπισης Συγκρούσεων

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), σχετικά με το αν υπάρχει διαφοροποίηση των επιλογών των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών της διδακτικής υπηρεσίας των καθηγητών, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τη μέθοδο του συμβιβασμού. Ο συγκεκριμένος έλεγχος έδωσε ως αποτέλεσμα $F(3, 187)=4.07$, με $p=.008<.05$. Σύμφωνα με αυτό το αποτέλεσμα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όλες ή σε ορισμένες από τις τέσσερις κατηγορίες (ομάδες) ως προς τη μεταβλητή του συμβιβασμού. Όπως βλέπουμε στον πίνακα 19, οι καθηγητές με διδακτική υπηρεσία έως 10 έτη επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο του συμβιβασμού σε σχέση τους υπόλοιπους καθηγητές που ανήκουν στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες και έχουν μεγαλύτερη διδακτική υπηρεσία.

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), όπως αναφέρεται στη σχετική εισαγωγική ενότητα, προχωρήσαμε σε “*post hoc ανάλυση*”. Για την “*post hoc ανάλυση*”, όπως φαίνεται στον πίνακα 19, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του

“κριτηρίου Tukey”. Από τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ελέγχου (πίνακας 19) προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιλογών των καθηγητών με διδακτική υπηρεσία έως 10 έτη και των καθηγητών με διδακτική υπηρεσία από 29 έτη και άνω σχετικά με την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Όπως φαίνεται στον πίνακα 19, η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέγεται περισσότερο από τους καθηγητές με διδακτική υπηρεσία έως 10 έτη. Αντιστοίχως, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιλογών των καθηγητών με διδακτική υπηρεσία από 11 έως 19 έτη και των καθηγητών με διδακτική υπηρεσία από 29 έτη και άνω. Οι καθηγητές με διδακτική υπηρεσία από 11 έως 19 έτη επιλέγουν περισσότερο τη συγκεκριμένη μέθοδο σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν διδακτική υπηρεσία από 29 έτη και άνω. Τέλος, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιλογών των καθηγητών με διδακτική υπηρεσία από 20 έως 28 έτη και των καθηγητών με διδακτική υπηρεσία από 29 έτη και άνω. Και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι καθηγητές με μικρότερη διδακτική υπηρεσία επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο του συμβιβασμού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών επιλογών μεθόδων αντιμετώπισης συγκρούσεων Καθηγητών βάσει εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Έλεγχος κριτηρίου Tukey.

Υποκλίμακες	Group Statistics			
	Group	N	Mean	Std. Deviation
Συμβιβασμού (Accommodating)	Έως 10 έτη	27	3.89	.53
	11 – 19 έτη	76	3.74	.60
	20 – 28 έτη	53	3.82	.69
	29+ έτη	35	3.40	.68
	Σύνολο	191	3.72	.65

Έλεγχος κριτηρίου Tukey HSD.

(J) Family	(J) Family	Mean Difference (I-J)	Std Error	Sig.
Έως 10 έτη	11-19 έτη	.15	.14	.705
	20-28 έτη	.07	.15	.962
	29+ έτη	.49	.16	.015
11-19 έτη	20-28 έτη	-.08	.11	.897
	29+ έτη	.34	.13	.048
20-28 έτη	29+ έτη	.42	.14	.015

N=191, Missing=0.

ΈΛΕΓΧΟΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ (r του Pearson)

Στις έρευνες των κοινωνικών επιστημών, όταν μελετώνται οι διαφορές της προσωπικότητας, των στάσεων, της συμπεριφοράς και των ικανοτήτων, συχνά, ως ερευνητικό εργαλείο, χρησιμοποιείται η ανάλυση συσχέτισης. Η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος για την έκφραση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών είναι ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson (Cohen, 1988: 75). Η συσχέτιση είναι ένα στατιστικό μέτρο που δείχνει τον βαθμό στον οποίο δύο ή περισσότερες μεταβλητές διακυμαίνονται παράλληλα χωρίς αυτό να σημαίνει, όμως, ότι η μεταβολή της μιας μεταβλητής προκαλεί μεταβολή στην άλλη. Η συσχέτιση δηλαδή δεν συνεπάγεται αιτιότητα. Η συσχέτιση δυο μεταβλητών μετρά τη δύναμη και την

κατεύθυνση της σχέσης τους. Η ισχύς μπορεί να κυμανθεί από απόλυτη τιμή 1 έως το 0 (δηλαδή οι τιμές που μπορεί να λάβει το r κυμαίνονται από το -1 έως το 1). Στην περίπτωση που το r λάβει την τιμή 0 σημαίνει ότι οι δύο μεταβλητές δεν συσχετίζονται μεταξύ τους. Όσο πιο ισχυρότερη είναι η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, τόσο η τιμή του r πλησιάζει στο 1 ή στο -1, αντίστοιχα. Η κατεύθυνση της σχέσης μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, αν το r έχει θετικό ή αρνητικό πρόσημο αντίστοιχα (Zaid, 2015: 4-5). Αν η τιμή του r κυμαίνεται μεταξύ .9 με 1.0 ή -.9 με -1.0, τότε υπάρχει πολύ ισχυρή θετική ή αρνητική, αντίστοιχα, συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αν η τιμή του r κυμαίνεται μεταξύ .7 με .9 ή -.7 με -.9, τότε υπάρχει ισχυρή θετική ή αρνητική, αντίστοιχα, συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αν η τιμή του r κυμαίνεται μεταξύ .5 με .7 ή -.5 με -.7, τότε υπάρχει μέτρια θετική ή αρνητική, αντίστοιχα, συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αν η τιμή του r κυμαίνεται μεταξύ .3 με .5 ή -.3 με -.5, τότε υπάρχει χαμηλή θετική ή αρνητική, αντίστοιχα, συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αν η τιμή του r κυμαίνεται μεταξύ .0 με .3 ή .0 με -.3, τότε η θετική ή αρνητική, αντίστοιχα, συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι αμελητέα (Hinkle et al., 2003).

Συσχετίσεις Μεθόδων Αντιμετώπισης Συγκρούσεων Διευθυντών / Υποδιευθυντών

Από τον έλεγχο συσχετίσεων r του Pearson, όπως φαίνεται στον πίνακα 20, προκύπτει ισχυρή θετική συσχέτιση (.831), με στάθμη σημαντικότητας $p < .01$, μεταξύ της ηλικίας των Διευθυντών / Υποδιευθυντών και της διδακτικής υπηρεσίας. Αναφορικά με την ηλικία και την υπηρεσία σε διευθυντική θέση παρατηρούμε ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση (.504), με στάθμη σημαντικότητας $p < 0.1$. Σχετικά με την ηλικία βλέπουμε, επίσης, ότι υπάρχει αμελητέα αρνητική συσχέτιση με την επιλογή των μεθόδων της παραχώρησης (-.207, με $p < 0.1$) και του συμβιβασμού (-.237 με $p < 0.1$). Αυτό σημαίνει ότι οι όσο μεγαλώνει η ηλικία των Διευθυντών / Υποδιευθυντών παρατηρείται ότι μειώνεται η επιλογή των δύο αυτών μεθόδων. Αναφορικά με τη μεταβλητή της διδακτικής υπηρεσίας παρατηρούμε ότι εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με τη διευθυντική υπηρεσία (.639 με $p < 0.1$) και αμελητέα αρνητική συσχέτιση με την επιλογή της μεθόδου του συμβιβασμού (-.205 με $p < .05$). Αναφορικά με τη μεταβλητή της μεθόδου της ενσωμάτωσης παρατηρούμε ότι υπάρχει χαμηλή συσχέτιση με τις μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν τις μεθόδους της παραχώρησης (.321 με $p < 0.1$) και του συμβιβασμού (.405 με $p < 0.1$) και αμελητέα θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή της αποφυγής (.272 με $p < .01$). Αναφορικά με τη μέθοδο της παραχώρησης προκύπτει ότι υπάρχει μέτρια

θετική συσχέτιση με την αποφυγή (.510 με $p < 0.1$) και τον συμβιβασμό (.643 με $p < 0.01$) και χαμηλή συσχέτιση με την κυριαρχική μέθοδο (.328 με $p < 0.01$). Αναφορικά με την κυριαρχική μέθοδο, παρατηρούμε ότι εμφανίζει αμελητέα θετική συσχέτιση με τη μέθοδο της αποφυγής (.267 με $p < 0.05$). Τέλος, παρατηρούμε μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ της μεθόδου της αποφυγής με τη μέθοδο του συμβιβασμού (.449 με $p < 0.01$). Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα δίνεται και η απάντηση στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις συσχετίσεις που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο των Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20. Συντελεστές συσχέτισης μεθόδων αντιμετώπισης συγκρούσεων

Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

	Ηλικία	Διδακτική Υπηρεσία	Ενσωμάτωση	Παραχώρηση	Κυριαρχία	Αποφυγή
Διδακτική Υπηρεσία	.831**					
Διευθυντική Υπηρεσία	.504**	.639**				
Παραχώρηση	-.207*		.321**			
Κυριαρχία				.328**		
Αποφυγή			.272**	.510**	.267*	
Συμβιβασμός	-.237*	-.224*	.405**	.643**		.449**

(*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$)

Συσχετίσεις Μεθόδων Αντιμετώπισης Συγκρούσεων Καθηγητών

Τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχετίσεων αναφορικά με τα δεδομένα των Καθηγητών παρουσιάζονται στον πίνακα 21. Συγκεκριμένα, από τις συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας με τη διδακτική υπηρεσία και με τις μεθόδους της ενσωμάτωσης και του συμβιβασμού των καθηγητών προκύπτει ισχυρή θετική συσχέτιση με τη διδακτική υπηρεσία (.769 με $p < 0.01$), αμελητέα θετική συσχέτιση με την ενσωμάτωση (.152 με $p < 0.05$) και αμελητέα αρνητική συσχέτιση με τον συμβιβασμό (-.148 με $p < 0.05$). Σε ό,τι αφορά τη διδακτική υπηρεσία προκύπτει ότι υπάρχει αμελητέα αρνητική συσχέτιση με τη μέθοδο του συμβιβασμού (-.205 με $p < 0.01$). Η μέθοδος της ενσωμάτωσης παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με τις μεθόδους της παραχώρησης (.354 με $p < 0.01$) και του συμβιβασμού (.415 με $p < 0.01$), αμελητέα αρνητική συσχέτιση με την κυριαρχική μέθοδο (-.148 με $p < 0.05$) και αμελητέα θετική

συσχέτιση με τη μέθοδο της αποφυγής (.225 με $p < .01$). Η μέθοδος της παραχώρησης παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με τις μεθόδους της αποφυγής (.435 με $p < .01$) και του συμβιβασμού (.414 με $p < .01$). Τέλος, η μέθοδος της αποφυγής εμφανίζει χαμηλή θετική συσχέτιση με τη μέθοδο της αποφυγής. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα δίνεται και η απάντηση στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις συσχετίσεις που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο των Καθηγητών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 21. Συντελεστές συσχέτισης μεθόδων αντιμετώπισης συγκρούσεων Καθηγητών.

	Ηλικία	Διδακτική Υπηρεσία	Ενσωμάτωση	Παραχώρηση	Αποφυγή
Διδακτική Υπηρεσία	.769**				
Ενσωμάτωση	.152*				
Παραχώρηση			.354**		
Κυριαρχία			-.148*		
Αποφυγή			.225**	.435**	
Συμβιβασμός	-.148*	-.205**	.415**	.414**	.438**

(*: $p < .05$, **: $p < .01$)

Συζήτηση – Ερμηνεία – Συμπεράσματα

Συζήτηση - Ερμηνεία Αποτελεσμάτων της Έρευνας και Σύγκριση Υφιστάμενων Ερευνών

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των υφιστάμενων ερευνών με τα σχετικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα ευρήματα που προέκυψαν έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Αναφορικά με τις μεθόδους αντιμετώπισης των συγκρούσεων που επιλέγονται από τα διευθυντικά στελέχη, στην έρευνα του Ευγενικού (2019) τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια σχετικά με την επιλογή των μεθόδων της ενσωμάτωσης, του συμβιβασμού, της παραχώρησης και της κυριαρχίας, ενώ υπήρξαν διαφορές με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη μέθοδο της αποφυγής την οποία οι διευθυντές των σχολείων της Αθήνας έτειναν να μην την επιλέγουν, ενώ τα ηγετικά στελέχη που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, είχαν γνώμη ουδέτερη προς θετική. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση ίσως

να δείχνει ότι οι διευθυντές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν τις συγκρούσεις περισσότερο επιζήμιες για τους ίδιους, για το εκπαιδευτικό προσωπικό, για τους μαθητές και γενικότερα για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων στην περιοχή μελέτης, όπου, λόγω του ότι οι πληθυσμοί είναι μικροί, οι άνθρωποι εκ των πραγμάτων γνωρίζονται μεταξύ τους, συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν σε στενότερα κοινωνικά περιβάλλοντα, στα οποία υπερισχύουν οι συλλογικές πολιτισμικές αξίες.

Στην έρευνα της Βασιλοπανάγου (2016), τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με την επιλογή των μεθόδων της ενσωμάτωσης, της κυριαρχίας και της αποφυγής, ενώ υπήρξαν διαφοροποιήσεις στην επιλογή των μεθόδων της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Συγκεκριμένα, τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων της Ανατολικής Αττικής, έτειναν να επιλέγουν λίγο περισσότερο τις εν λόγω μεθόδους από ό,τι οι διευθυντές των σχολείων της παρούσας έρευνας. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση, παρότι είναι μικρή, ίσως να οφείλεται στο ότι τα σχολεία της ανατολικής Αττικής βρίσκονται σε ημιαστικές περιοχές (χωριά κ.λπ.), γεγονός που υποδεικνύει, επίσης, τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των ανθρώπων σε ακόμα στενότερα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου οι συλλογικές πολιτισμικές αξίες είναι εντονότερες.

Στην έρευνα της Χασιώτη (2019), τα αποτελέσματα, αναφορικά με τις επιλογές των μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων των διευθυντικών στελεχών των σχολείων της Θεσσαλονίκης ήταν παρόμοια με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και δεν παρουσίαζαν καμία διαφοροποίηση αναφορικά με τη σειρά επιλογής των εν λόγω μεθόδων. Η συγκεκριμένη 'ταύτιση' απόψεων ίσως να οφείλεται σε μια ενδεχόμενη πολιτισμική ταύτιση (κουλτούρα) μεταξύ των ανθρώπων των δύο αυτών γεωγραφικών περιοχών, που βρίσκονται σε μικρή απόσταση μεταξύ τους ή ενδεχομένως και σε μια παρόμοια κοινωνική διάρθρωση των διαφόρων μεμονωμένων περιοχών που απαρτίζουν την πόλη της Θεσσαλονίκης με τις περιοχές που συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα έρευνα.

Αναφορικά με τις επιλογές των μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων των εκπαιδευτικών, σε παρόμοια έρευνα των Morris-Rothschild & Brassard (2006), όπως και στην έρευνα της Τσουρού (2021), στην οποία συμμετείχαν συνολικά 40 ηγετικά στελέχη και καθηγητές και δεν αναφέρεται συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή μελέτης, τα αποτελέσματα σχετικά με τις μεθόδους της ενσωμάτωσης, του συμβιβασμού και της κυριαρχίας ήταν παρόμοια με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Διαφορές παρατηρήθηκαν στην τρίτη και στην τέταρτη επιλογή, που αποτέλεσαν οι μέθοδοι της παραχώρησης και της αποφυγής, ενώ στην παρούσα έρευνα την τρίτη και τέταρτη επιλογή των καθηγητών αποτελούν οι

μέθοδοι της αποφυγής και της παραχώρησης. Στην προκείμενη περίπτωση, οι ομοιότητες που παρατηρούνται μεταξύ των συγκεκριμένων, καθώς και άλλων, ερευνών με την παρούσα έρευνα, -οι οποίες ομοιότητες είναι περισσότερες, ενώ οι διαφορές όχι-, ίσως να οφείλονται στις κοινές πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες του δυτικού πολιτισμού, σε έναν κοινό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς μεταξύ ατόμων υψηλού μορφωτικού επιπέδου, όπως επίσης και στο ότι οι συμμετέχοντες στις εν λόγω έρευνες υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία, τα οποία λειτουργούν σύμφωνα με κάποιες κοινές βασικές κανονιστικές διατάξεις των αρμόδιων αρχών (για παράδειγμα Υπουργείο Παιδείας στην Ελλάδα) στις οποίες εντάσσονται ως δημόσιοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας της Αντωνίου (2018), στα οποία παρατηρείται πλήρης διαφοροποίηση σε σχέση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, στην εν λόγω έρευνα προέκυψε ότι η μέθοδος του συμβιβασμού ήταν η πρώτη επιλογή για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, με δεύτερη τη μέθοδο της ενσωμάτωσης και στη συνέχεια ακολουθούν η μέθοδος της παραχώρησης, η κυριαρχική και τελευταία επιλογή των εκπαιδευτικών των σχολείων του νομού Αττικής ήταν η μέθοδος της αποφυγής. Η προτίμηση της μεθόδου του συμβιβασμού ως πρώτη επιλογή για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, η οποία εντάσσεται μεν στην κατηγορία των συνεργατικών μεθόδων, αλλά εμπεριέχει το στοιχείο της συνεργασίας σε χαμηλότερο βαθμό απ' ό,τι οι άλλες συνεργατικές μέθοδοι, σε συνδυασμό και με το ότι η κυριαρχική μέθοδος δεν ήταν η τελευταία επιλογή των καθηγητών των σχολείων του νομού Αττικής, υποδεικνύει, ίσως, ότι η κουλτούρα της ατομικότητας υφίσταται σε υψηλότερα επίπεδα απ' ό,τι στους εκπαιδευτικούς και τα ηγετικά στελέχη των σχολείων των μικρών αστικών ή ημιαστικών περιοχών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Η συγκεκριμένη υπόθεση συνάδει και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Χατζηχρήστου (2018), στην οποία, -μεταξύ άλλων-, προέκυψε ότι για την αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί των σχολείων των αστικών περιοχών χρησιμοποιούσαν περισσότερο την κυριαρχική μέθοδο σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούσαν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών.

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επιλογή των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων τα ευρήματα της βιβλιογραφικής έρευνας ήταν επίσης ενδιαφέροντα.

Σχετικά με την επιλογή της μεθόδου του συμβιβασμού από τους διευθυντές και τις διευθύντριες, αντίστοιχα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ήταν και τα αποτελέσματα των ερευνών της Συγκριίδου (2019), της Content (1986) και της Τσαβδαρίδου (2021), καταδεικνύοντας ότι οι γυναίκες επιλέγουν περισσότερο τις μεθόδους του

συμβιβασμού και της παραχώρησης απ' ό,τι οι άνδρες ομόλογοί τους. Το ότι οι συγκεκριμένες (στατιστικά σημαντικές) ομοιότητες των αποτελεσμάτων προέκυψαν σε σχολεία που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές ίσως να υποδεικνύει ότι τα ηγετικά στελέχη των συγκεκριμένων σχολείων επιλέγουν να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις σύμφωνα με τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά που τους προσδίδονται από το φύλο τους και δεν υιοθετούν συμπεριφορές που δεν συνάδουν με αυτό, οι οποίες μπορεί, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, να προκαλέσουν σύγκρουση ρόλων.

Η συγκεκριμένη υπόθεση ενισχύεται και από τα παρόμοια αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως και άλλων αντίστοιχων ερευνών, αναφορικά με τις επιλογές των ανδρών και γυναικών καθηγητών. Παρατηρούμε στην παρούσα έρευνα, όπως και στις έρευνες του Δοξαριώτη (2019) και της Χατζηκυριακού (2021), οι οποίες έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, ότι και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο τις μεθόδους του συμβιβασμού και της παραχώρησης απ' ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους. Το γεγονός ότι παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί γενικότερα και σε έρευνες που δεν αφορούν την εκπαίδευση, αλλά διερευνούν το φαινόμενο των συγκρούσεων και την αντιμετώπισή του και σε άλλους εργασιακούς ή εκπαιδευτικούς κλάδους, όπως στις έρευνες των: Kilmann & Thomas (1977), Sone (1982), Greff & De Bruyne (2000), Holt & DeVore (2005), Spyridon (2008) Serne & Martin (2020), ενισχύει ακόμα περισσότερο τη συγκεκριμένη υπόθεση.

Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση που προέκυψε στην παρούσα έρευνα μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών της διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο του συμβιβασμού, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερη διδακτική υπηρεσία να επιλέγουν περισσότερο τη συγκεκριμένη μέθοδο έρχεται σε αντίθεση, εν μέρει, με τα αποτελέσματα της έρευνας των Morris-Rothschild & Brassard (2006), στην οποία, από τον έλεγχο παλινδρόμησης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική σχέση (ανάλογα μεγέθη) μεταξύ της διδακτικής υπηρεσίας και της μεθόδου του συμβιβασμού, που σημαίνει ότι όσο μεγαλώνει η διδακτική υπηρεσία των καθηγητών, τόσο περισσότερο επιλέγεται η μέθοδος του συμβιβασμού (Morris-Rothschild & Brassard, 2006: 113-114). Η επιλογή της μεθόδου του συμβιβασμού σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με διδακτική υπηρεσία έως 10 έτη ίσως να οφείλεται σε μια άτυπη ιεραρχία που σχετίζεται με την 'παλαιότητα' των εκπαιδευτικών στα σχολεία, με τους 'νέους' καθηγητές να είναι περισσότερο συμβιβαστικοί σε σχέση με τους 'παλαιότερους', οι οποίοι μπορεί να είναι περισσότερο κατασταλαγμένοι και σταθεροί στις απόψεις τους ή και στο ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας να έχουν περισσότερο θετική διάθεση για εκπαιδευτική προσφορά και

απόκτηση εργασιακών γνώσεων και επαγγελματικής εμπειρίας και λιγότερο διάθεση για αδιάλλακτες ή ανταγωνιστικές στάσεις και συγκρούσεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα των ελέγχων συσχετίσεων του Pearson της παρούσας έρευνας συγκριτικά και με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των υφιστάμενων ερευνών που ευρέθησαν κατά τη βιβλιογραφική έρευνα. Από τα σχετικά στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα αξίζει να αναφερθούν όσες μεταβλητές προέκυψαν να συσχετίζονται μεταξύ τους τουλάχιστον σε χαμηλό βαθμό.

Η ισχυρή θετική συσχέτιση που παρατηρείται μεταξύ της ηλικίας των ηγετικών στελεχών και της διδακτικής υπηρεσίας είναι απολύτως λογική, διότι όταν αυξάνεται η ηλικία ενός εν ενεργεία εκπαιδευτικού αυξάνονται και τα έτη που υποδηλώνουν τη διδακτική υπηρεσία που έχει αποκτήσει ασκώντας το λειτούργημα του εκπαιδευτικού.

Η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της διευθυντικής υπηρεσίας είναι επίσης λογική, διότι, αφενός, η υπηρεσία σε διευθυντική θέση αυξάνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία, και αφετέρου, η ηλικία δεν αποτελεί απόλυτο κριτήριο ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων. Μπορεί, για παράδειγμα, κάποιος εκπαιδευτικός να αναλάβει καθήκοντα διευθυντή σε μικρή ηλικία, διότι έχει αποκτήσει σχετικές γνώσεις και κατέχει σχετικούς τίτλους σπουδών. Συνεπώς, το ότι η συγκεκριμένη συσχέτιση είναι μετρίου βαθμού ίσως να οφείλεται στο ότι κάποια από τα ηγετικά στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνα ενδεχομένως ανέλαβαν διοικητικές θέσεις σε μεγάλη ηλικία λόγω παλαιότητας, ενώ κάποια άλλα, ίσως ανέλαβαν διοικητικά καθήκοντα σε μικρή ηλικία λόγω σπουδών και σχετικών με την εκπαιδευτική διοίκηση τίτλων που κατείχαν.

Η θετική μέτρια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της διδακτικής και της διευθυντικής υπηρεσίας είναι, επίσης, απολύτως λογική διότι, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, μπορεί κάποιοι διευθυντές να έχουν αποκτήσει διοικητικές γνώσεις μέσω σχετικών μεταπτυχιακών και άλλων σπουδών και έτσι να έχουν αναλάβει διευθυντικές θέσεις νωρίς, χωρίς να έχουν μεγάλη διδακτική υπηρεσία.

Οι χαμηλού βαθμού συσχετίσεις της ενσωμάτωσης με την παραχώρηση και τον συμβιβασμό είναι λογικές και αναμενόμενες, δεδομένου του ότι και οι τρεις αυτές μέθοδοι είναι συνεργατικές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η χαμηλού βαθμού θετική συσχέτιση της μεθόδου της παραχώρησης με την κυριαρχική μέθοδο. Η συγκεκριμένη συσχέτιση υποδεικνύει ότι καθώς αυξάνεται η επιλογή της μεθόδου της παραχώρησης αυξάνεται και η επιλογή της κυριαρχικής μεθόδου. Παρότι η συγκεκριμένη συσχέτιση είναι φαινομενικά παράδοξη, ίσως να αποτελεί ένδειξη 'αντιστάθμισης' της επιλογής -(των ηγετικών στελεχών που επέλεξαν τις

συγκεκριμένες μεθόδους)- των δύο ακραία αντίθετων μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων.

Η μετρίου βαθμού θετική συσχέτιση μεταξύ των μεθόδων της παραχώρησης και της αποφυγής ίσως να οφείλεται σε αρνητικές αντιλήψεις των ηγετικών στελεχών, που επιλέγουν αυτές τις δύο μεθόδους, αναφορικά με τις συγκρούσεις, τις οποίες, ίσως, να προσπαθούν να αποφύγουν με κάθε τρόπο.

Αντιστοίχως, η μέτριο βαθμού θετική συσχέτιση μεταξύ των μεθόδων της παραχώρησης και του συμβιβασμού ίσως να οφείλεται στην επιλογή των ηγετικών στελεχών να αποφύγουν τις συγκρούσεις μέσω των μεθόδων της παραχώρησης ή του συμβιβασμού.

Η μέτρια θετική συσχέτιση, που παρατηρείται μεταξύ των μεθόδων της αποφυγής και του συμβιβασμού ίσως να οφείλεται, επίσης, στη διάθεση κάποιων ηγετικών στελεχών, που επιλέγουν αυτές τις δύο μεθόδους, να αποφύγουν να συγκρουστούν λόγω των αρνητικών αντιλήψεών τους προς τις συγκρούσεις. Εξήγηση για τη συγκεκριμένη συσχέτιση θα μπορούσε να αποτελεί, επίσης, και το ότι η επιλογή της αποφυγής της σύγκρουσης και του συμβιβασμού, κάποια δεδομένη στιγμή, μπορεί να αποτελεί στρατηγική τακτική προκειμένου να αποφευχθεί μια ενδεχόμενη ή επικείμενη ήττα.

Παρόμοια αποτελέσματα, αναφορικά με τις συσχετίσεις της μεθόδου του συμβιβασμού με τις μεθόδους της ενσωμάτωσης και της παραχώρησης των ηγετικών στελεχών έχουν διαπιστωθεί κατά τη βιβλιογραφική έρευνα και στην έρευνα της Gillilan (2016).

Αναφορικά με τον έλεγχο συσχετίσεων του ερωτηματολογίου των καθηγητών παρατηρούμε ότι προκύπτει θετική συσχέτιση ισχυρού βαθμού μεταξύ της ηλικίας και της διδακτικής υπηρεσίας, που όπως επεξηγήθηκε και στον αντίστοιχο έλεγχο συσχέτισης των ηγετικών στελεχών είναι απολύτως λογική και αναμενόμενη για τους ίδιους λόγους.

Η μεταβλητή της ηλικίας συσχετίζεται, επίσης, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, θετικά, σε αμελητέο βαθμό με τη μέθοδο της ενσωμάτωσης και αρνητικά, σε αμελητέο βαθμό με τη μέθοδο του συμβιβασμού. Οι συγκεκριμένες συσχετίσεις, παρότι είναι αμελητέου βαθμού, δείχνουν ότι οι νέοι καθηγητές επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο του συμβιβασμού και λιγότερο τη μέθοδο της συνεργασίας συγκριτικά με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους.

Σχετικά με τη μέθοδο της διδακτικής υπηρεσίας παρατηρείται στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση αμελητέου βαθμού με τη μέθοδο του συμβιβασμού. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συνάδει και με τα αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), στον οποίο παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των επιλογών των εκπαιδευτικών με μικρή διδακτική υπηρεσία, οι οποίοι εμφανίζονται

περισσότερο συμβιβαστικοί, με τις επιλογές των συναδέλφων τους που είχαν μεγαλύτερη διδακτική υπηρεσία, οι οποίοι εμφανίζονται λιγότερο συμβιβαστικοί.

Θετική συσχέτιση, χαμηλού βαθμού, παρατηρείται μεταξύ της μεθόδου της ενσωμάτωσης με τις μεθόδους της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι λογικό, δεδομένου του ότι και οι τρεις αυτές μέθοδοι εμπεριέχουν το στοιχείο της συνεργασίας.

Η χαμηλού βαθμού θετική συσχέτιση που παρατηρείται μεταξύ της μεθόδου της παραχώρησης με τις μεθόδους της αποφυγής και του συμβιβασμού θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην πρώτη περίπτωση δεν θα ήταν αναμενόμενη, δεδομένου του ότι η μέθοδος της παραχώρησης συγκαταλέγεται στις συνεργατικές μεθόδους, ενώ η μέθοδος της αποφυγής στις μη συνεργατικές. Αντιθέτως, στη δεύτερη περίπτωση είναι αναμενόμενη, δεδομένου του ότι και η μέθοδος του συμβιβασμού εμπεριέχει, ως έναν βαθμό, το στοιχείο της συνεργασίας.

Η συσχέτιση μεταξύ της μεθόδου της παραχώρησης και της μεθόδου της αποφυγής μπορεί να οφείλεται στις ενδεχόμενες αρνητικές αντιλήψεις των καθηγητών, -που επέλεξαν τις συγκεκριμένες μεθόδους-, για τις συγκρούσεις. Αντιστοίχως, και η συσχέτιση της μεθόδου της παραχώρησης με τη μέθοδο του συμβιβασμού μπορεί να οφείλεται, επίσης, στις αρνητικές αντιλήψεις των καθηγητών, που επιλέγουν τις συγκεκριμένες μεθόδους, για τις συγκρούσεις.

Η χαμηλού βαθμού θετική συσχέτιση που παρατηρείται μεταξύ των μεθόδων της αποφυγής και του συμβιβασμού ίσως να οφείλεται είτε στην προσπάθεια αποφυγής των καθηγητών, που επιλέγουν τις συγκεκριμένες μεθόδους, να συγκρουστούν είτε αποτελεί, επίσης, στρατηγική τακτική, για την αποφυγή ενδεχόμενης ήττας που μπορεί να επέλθει από μια σύγκρουση κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχετίσεων του ερωτηματολογίου των καθηγητών ήταν παρόμοια με τα αποτελέσματα της έρευνας των Morris-Rothschild & Brassard (2006: 114) αναφορικά με τις συσχετίσεις μεταξύ της μεθόδου της ενσωμάτωσης με τις μεθόδους του συμβιβασμού, της παραχώρησης και της κυριαρχίας, καθώς και μεταξύ της μεθόδου της παραχώρησης, με τις μεθόδους του συμβιβασμού και της αποφυγής.

Παρόμοια με την παρούσα έρευνα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Khun-inkereee et al., (2019) αναφορικά με τις συσχετίσεις της μεθόδου της ενσωμάτωσης με τις μεθόδους της παραχώρησης και του συμβιβασμού, καθώς και της μεθόδου της παραχώρησης με τις μεθόδους της αποφυγής και του συμβιβασμού.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι Διευθυντές/ Υποδιευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο της **ενσωμάτωσης**, για να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις και τα προβλήματα στο οργανωτικό περιβάλλον του σχολείου. Οι αμέσως επόμενες επιλογές τους είναι ο **συμβιβασμός**, η **παραχώρηση**, η **αποφυγή** και λιγότερο επιλεγόμενη η μέθοδος της **κυριαρχίας**.

Αντιστοίχως, οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο της **ενσωμάτωσης**, η δεύτερη επιλογή τους είναι η μέθοδος του **συμβιβασμού** και ακολουθούν η μέθοδος της **αποφυγής** και της **παραχώρησης**, με την **κυριαρχική** μέθοδο να επιλέγεται, επίσης, λιγότερο από όλες τις άλλες μεθόδους.

Η μέθοδος της ενσωμάτωσης, η οποία αποτελεί την κύρια επιλογή των ηγετικών στελεχών και των καθηγητών για την αντιμετώπιση των οργανωτικών συγκρούσεων και προβλημάτων, αποδεικνύει ότι τα σχολεία που συμπεριλαμβάνονται στην περιοχή μελέτης της έρευνας λειτουργούν με βασικό άξονα τη συνεργασία. Η σχεδόν πλήρης ταύτιση των απόψεων που παρατηρήθηκε σχετικά με τη σειρά και τον βαθμό επιλογής των πέντε μεθόδων υποδεικνύει, επίσης, τις κοινές κατευθύνσεις και πεποιθήσεις του διοικητικού και του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αναγκαιότητα της από κοινού αντιμετώπισης και επίλυσης των προβλημάτων, με γνώμονα το κοινό συμφέρον όλων, και της διασφάλισης της εύρυθμης και αποδοτικής λειτουργίας των σχολείων. Αντιστοίχως, η αποφυγή της χρήσης της κυριαρχικής μεθόδου, η οποία αποτέλεσε τη λιγότερο επιλεγμένη μέθοδο, υποδηλώνει ότι τα διευθυντικά και τα εκπαιδευτικά στελέχη κατανοούν ότι η προσπάθεια επιβολής των προσωπικών θέσεων και συμφερόντων και η ανταγωνιστικότητα, σε αντίθεση με τη συνεργασία και την κοινή κατεύθυνση για την επίτευξη κοινών στόχων και συμφερόντων, πιθανότατα καταλήγει να είναι επιζήμια και μπορεί να προκαλέσει σοβαρά προβλήματα στις επαγγελματικές και κοινωνικές σχέσεις και να διαταράξει την αρμονική λειτουργία και την αποδοτικότητα του σχολείου.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα υποδεικνύουν, επίσης, ότι οι επικρατούσες πολιτισμικές αξίες στη συγκεκριμένη περιοχή μελέτης είναι αυτές της συλλογικότητας και της συνεργασίας και όχι του ατομικισμού και της ανταγωνιστικότητας. Η κουλτούρα της συλλογικότητας, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του ερευνητικού μέρους, υπερισχύει σε περιοχές με μικρούς αστικούς ή ημιαστικούς πληθυσμούς, ενώ αντίθετα η ατομικότητα και ο ανταγωνισμός υπερισχύει σε πολυπληθείς περιοχές, όπου λόγω των εξ ορισμού μεγάλων γεωγραφικών εκτάσεων και των μεγάλων πληθυσμών, είναι δύσκολο να αναπτυχθούν στενές

κοινωνικές σχέσεις (γνωριμίες, φιλίες, κοινωνικές αλληλεξαρτήσεις κ.λπ.) μεταξύ των ανθρώπων και συνεπώς είναι πιθανότερη η ανάπτυξη της ατομικότητας και του ανταγωνισμού. Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα των σχετικών στατιστικών ελέγχων των δύο ερωτηματολογίων της έρευνας ήταν, επίσης, παρόμοια. Σύμφωνα με αυτά, προέκυψε ότι από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά μόνο το φύλο επηρεάζει τις επιλογές των ηγετικών στελεχών και των καθηγητών αναφορικά με την προτίμηση των μεθόδων του συμβιβασμού και της παραχώρησης, με τις γυναίκες να εμφανίζονται περισσότερο συμβιβαστικές και υποχωρητικές απ' ό,τι οι άνδρες ομόλογοί τους. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν 'φυσιολογικά' αφού, σύμφωνα με διακεκριμένους ψυχολόγους και άλλους επιστήμονες, όπως τον Freud (βλέπετε ενότητα 'Παράγοντες Επιλογής Μεθόδων Αντιμετώπισης των Συγκρούσεων' σελ.35), συνάδουν με τη φυσιολογική ψυχοσύνθεση των γυναικών και των ανδρών, όπως αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα των βιολογικών χαρακτηριστικών των δύο φύλων. Φαίνεται ότι οι άνδρες και οι γυναίκες της περιοχής μελέτης της έρευνας εμμένουν στους φυσιολογικούς τους ρόλους και δεν επιλέγουν να υιοθετούν ρόλους ασύμβατους με τη φύση τους, οι οποίοι ίσως είναι δύσκολο ή ορισμένες φορές και αδύνατο να υποστηριχτούν στην πράξη. Έτσι οι γυναίκες, όπως έχει αναφερθεί (σελ. 35), εστιάζουν περισσότερο στη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων και είναι περισσότερο συμβιβαστικές και υποχωρητικές.

Επιπροσθέτως, από τον έλεγχο των επαγγελματικών χαρακτηριστικών προέκυψε ότι οι καθηγητές με διδακτική υπηρεσία έως 10 έτη επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο του συμβιβασμού απ' ό,τι συνάδελφοί τους που έχουν μεγαλύτερη διδακτική υπηρεσία. Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη διδακτική υπηρεσία είναι προθυμότεροι να συμβιβαστούν για να αποφευχθεί μια σύγκρουση, έστω και με προσωρινές λύσεις που δεν εξαλείφουν τα αίτια που την προκαλούν. Αντιθέτως, οι συνάδελφοί τους με μεγαλύτερη διδακτική υπηρεσία και κατ' επέκταση μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία, προτιμούν ουσιαστικότερες λύσεις που επιλύουν τα ίδια τα προβλήματα που προκαλούν τις συγκρούσεις, χρησιμοποιώντας, όπως φαίνεται και από τα σχετικά αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης, περισσότερο τη μέθοδο της ενσωμάτωσης.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισεων των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των διοικητικών στελεχών με τις μεθόδους αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων προκύπτει ότι η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά σε αμελητέο βαθμό με τις μεθόδους της παραχώρησης και του συμβιβασμού. Είναι προφανές ότι τα διευθυντικά στελέχη μικρότερης ηλικίας προτίθενται να

υποχωρήσουν ή να συμβιβαστούν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι μεγαλύτερης ηλικίας ομολόγοί τους. Παρομοίως, η στατιστικά σημαντική αμελητέου βαθμού αρνητική συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής υπηρεσίας με την μέθοδο του συμβιβασμού υποδεικνύει ότι τα διευθυντικά στελέχη μεγαλύτερης ηλικίας επιλέγουν την μέθοδο του συμβιβασμού σε χαμηλότερο επίπεδο συγκριτικά με τους ομολόγους τους με μικρότερη διδακτική υπηρεσία.

Από τον αντίστοιχο έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των καθηγητών με τις μεθόδους αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων προκύπτει ότι η ηλικία συσχετίζεται θετικά σε αμελητέο βαθμό με την μέθοδο της ενσωμάτωσης και αρνητικά με την μέθοδο του συμβιβασμού. Είναι προφανές ότι οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο του συμβιβασμού και λιγότερο τη μέθοδο της ενσωμάτωσης συγκριτικά με τους μεγαλύτερης ηλικίας συναδέλφους τους. Επίσης, η στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση, παρότι είναι αμελητέου βαθμού, δείχνει ότι οι μικρότερης ηλικίας καθηγητές επιλέγουν περισσότερο τη μέθοδο του συμβιβασμού απ' ό,τι οι μεγαλύτερης ηλικίας συνάδελφοί τους, οι οποίοι, όπως αναφέρθηκε, προτιμούν περισσότερο να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις στο οργανωτικό περιβάλλον του σχολείου χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ενσωμάτωσης.

Σχετικά, επίσης, με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα από τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχετίσεων στα δύο ερωτηματολόγια, προέκυψε ότι οι επιλογές των ηγετικών στελεχών και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ό,τι αφορά τις μεθόδους που εμπεριέχουν το στοιχείο της συνεργασίας συσχετίζονται μεταξύ τους θετικά σε χαμηλό ή μέτριο βαθμό. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μη συνεργατικών μεθόδων της κυριαρχίας και της αποφυγής, προέκυψε από τον έλεγχο συσχετίσεων των απαντήσεων μόνο των ηγετικών στελεχών και ήταν αμελητέα.

Επίσης, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις αμελητέου, χαμηλού ή μέτριου βαθμού παρατηρήθηκαν και στα δύο ερωτηματολόγια μεταξύ συνεργατικών και μη συνεργατικών μεθόδων αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων. Συγκριμένα, από τον έλεγχο συσχετίσεων των απαντήσεων των ηγετικών στελεχών προκύπτει θετική συσχέτιση μεταξύ των μεθόδων της ενσωμάτωσης και της αποφυγής (η οποία όμως είναι αμελητέου βαθμού), θετική συσχέτιση χαμηλού βαθμού μεταξύ των μεθόδων της παραχώρησης με την κυριαρχική και της αποφυγής με τη συμβιβαστική και θετική συσχέτιση μετρίου βαθμού μεταξύ των μεθόδων της παραχώρησης και της αποφυγής. Στον αντίστοιχο έλεγχο συσχετίσεων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στελεχών προκύπτει αμελητέα αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεθόδων της ενσωμάτωσης και της κυριαρχίας και αμελητέα θετική συσχέτιση μεταξύ των μεθόδων της ενσωμάτωσης και της αποφυγής. Επίσης, από τα

αποτελέσματα των απαντήσεων των καθηγητών προκύπτουν χαμηλού βαθμού συσχετίσεις μεταξύ των μεθόδων της παραχώρησης και της αποφυγής και της αποφυγής και του συμβιβασμού.

Προτάσεις

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ενότητα στην οποία περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, η έρευνα ήταν ποσοτική και διεξήχθη με τη χρήση τυποποιημένων ερωτηματολογίων κλειστού τύπου. Στην έρευνα διερευνήθηκαν οι συγκρούσεις, σύμφωνα με το τρίτο θεωρητικό μοντέλο, βάσει του οποίου η σύγκρουση μελετάται ως οργανωτικό φαινόμενο(βλέπετε εισαγωγή θεωρητικού μέρους της έρευνας). Ως εκ τούτου, όπως αναφέρεται και στην ενότητα των περιορισμών της έρευνας, δεν κατέστη δυνατή η σε βάθος ανάλυση και η διασαφήνιση κάθε πτυχής του φαινομένου των συγκρούσεων στην περιοχή μελέτης της έρευνας. Η προσθήκη στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος μεταβλητών που σχετίζονται με τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως είναι για παράδειγμα η σωματική διάπλαση, το ύψος, το βάρος, ο μυϊκός όγκος, η δύναμη κ.λπ., καθώς και μεταβλητών, που σχετίζονται με βιολογικά-γενετικά χαρακτηριστικά, που επηρεάζουν την προσωπικότητα, το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα, ο αριθμός αρσενικών ή θηλυκών χρωμοσωμάτων(βλέπετε την ενότητα “η έννοια της σύγκρουσης” του θεωρητικού μέρους της έρευνας), θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενδεχομένως θα διαφώτιζε ιδιαίτερες πτυχές του φαινομένου των συγκρούσεων, αιτιολογώντας αναλυτικά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των συμμετεχόντων σχετικά με τις μεθόδους αντιμετώπισης των οργανωτικών συγκρούσεων.

Η διεξαγωγή μιας αντίστοιχης ποιοτικής έρευνας στην ίδια ή και σε άλλες περιοχές μελέτης θα ήταν επίσης πολύ ενδιαφέρουσα και θα μπορούσε, με τη διενέργεια ενδεδειγμένων συνεντεύξεων και προσεκτικής παρατήρησης από τον ερευνητή, να συμπληρώσει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αποσαφηνίζοντας κάθε παράγοντα που σχετίζεται με το φαινόμενο των οργανωτικών συγκρούσεων στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον και να βοηθήσει στην κατανόηση και αιτιολόγηση των παραγόντων, που συμβάλλουν στην επιλογή των μεθόδων αντιμετώπισης των συγκρούσεων.

Η συστηματική διενέργεια παρόμοιων ερευνών, οι οποίες θα λάμβαναν χώρα σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Α/βάθμια, Β/βάθμια, Γ/βάθμια) ξεχωριστά, καθώς και σε καθορισμένα γεωγραφικά πλαίσια θα βοηθούσε στην κατηγοριοποίηση και σύγκριση των

αποτελεσμάτων και, συνεπώς, στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου των συγκρούσεων και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του.

Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή μιας διαχρονικής και διασυγκριτικής μετά-ανάλυσης των υφιστάμενων σχετικών ερευνών, ώστε να μελετηθούν τα έως τώρα διαθέσιμα αποτελέσματα και δεδομένα και να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα και ενδεχόμενες γενικεύσεις, σχετικά με το φαινόμενο των σχολικών συγκρούσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

1. Αντωνίου, Φ. (2018). *ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πειραιάς: Α.Ε.Ι. Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα. Διαθέσιμο σε: [ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ» \(uniwa.gr\)](#).
2. Ασλανίδης, Α., Ζαφειράκης, Γ., Καλαϊτζίδης Δ. (2008). *ΓΕΩΛΟΓΙΑ-ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*. Αθήνα: Διόφαντος. (Διαθέσιμο 10/08/2021 σε: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2294/Geografia_B-Gymnasiou_html-empl/mat3_28.html).
3. Βασιλοπανάγου, Κ., Α. (2016). *Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. (Διαθέσιμο σε: [theFile \(hua.gr\)](#)).
4. Βλάχος, Ι., Α., Γραμματικάκης, Ι., Γ., Καραπαναγιώτης, Β., Α., Περιστερόπουλος, Π., Ε., Τιμοθέου, Γ., Β. (2010). *ΦΥΣΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Α' ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ*. Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Διαθέσιμο σε: [Περιεχόμενα \(ebooks.edu.gr\)](#).
5. Γκόγκα, Α., Κ., & Παύλου, Β., Κ. (2008). *Τα ερωτήματα του σύγχρονου εκπαιδευτικού: Στοιχεία ψυχοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης και γενικής διδακτικής κατάρτισης για δασκάλους, νηπιαγωγούς, καθηγητές όλων των ειδικοτήτων και υποψηφίους ΑΣΕΠ*. Αθήνα: GUTENBERG.
6. Δοξαριώτης, Γ. (2019). *Διερεύνηση σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο σε: [Διερεύνηση σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: μελέτη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης \(uth.gr\)](#)

7. Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ. (2006). *ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ*. (Α' ΈΚΔΟΣΗ). Ιωάννινα: Αυτοέκδοση. Διαθέσιμο σε: [Microsoft Word - 2-Emvalwtis-Statist. Meθodologia.doc \(aegean.gr\)](#).
8. Ευγενικός, Ν., Ι. (2019). *Διαχείριση Συγκρούσεων και Τεχνικές Αντιμετώπισης τους από τους Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. (Διαθέσιμο σε: [theFile \(uoa.gr\)](#)).
9. Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια Επιστημονική Εργασία; Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
10. Καλογιάννης, Δ., Ν. (2016). *Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ σε τροχιά επαγγελματικοποίησης. Λόγοι και τρόποι θέσμισης ενός νέου επαγγέλματος*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ.
11. Καλογιάννης, Δ., Ν. (2020). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι επαγγελματικές του ικανότητες. Γνώσεις, ικανότητες και αξίες για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ.
12. Καραβάκου, Β. (2019). *Η ΕΚ-ΠΑΙΔΕΥΣΗ και η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ. Ηθικές απαιτήσεις και πολιτικά προστάγματα*. Αθήνα: GUTENBERG.
13. Λιοδάκης, Σ., Γάκης, Δ., Θεοδωρόπουλος, Δ., Θεοδωρόπουλος, Π., Κάλλης, Α. (2010). *ΧΗΜΕΙΑ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ*. Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Διαθέσιμο σε: [Εισαγωγή - Περιεχόμενα \(ebooks.edu.gr\)](#).
14. Μποζίκα, Ε. (2015). *Επικοινωνιακό κλίμα και Εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις Στρατηγικές Διαχείρισης Συγκρούσεων στο σχολείο*. Μεταπτυχιακή έρευνα. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο σε: <https://core.ac.uk/download/pdf/132824736.pdf>.
15. Μπουραντάς, Δ. (2002). *MANATZMENT. Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
16. Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου Χ., Ρεκλείτης, Π. (1999). *ΑΡΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ*. (έκδοση 2009). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

17. Νικολαΐδου, Μ. (2012). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ. ε, και; Χαρτογραφώντας το Πεδίο της Ηγεσίας στην Εκπαίδευση: Από την Θεωρία στην Έρευνα και στην Πρακτική*. Αθήνα: Ίων.
18. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
19. Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκικος, Α. (2005). *Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝ.
20. Σαΐτη, Α., Χ., & Σαΐτης, Χ., Α. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αριθμός τόμου Α. Αθήνα: Σαΐτη Άννα(αυτό-έκδοση).
21. Σαΐτη, Α., Χ., & Σαΐτης, Χ., Α. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
22. Σιμόπουλος, Δ., Π., & Δεληβοριάς, Α., Α. (2007). *Οδηγός Παράστασης. ΑΠΟ ΤΗ ΓΗ ΣΤΗ ΣΕΛΗΝΗ*. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου. Διαθέσιμο σε: https://www.eef.edu.gr/media/3689/e_s00013.pdf.
23. Συγκιρίδου, Ε. (2019). *Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης Και Τροπων Διαχείρισης Συγκρούσεων Από Τους/Τις Διευθυντες/Ριες Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Επίδραση Του Φυλου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠαΜακ. Διαθέσιμη σε: [SygkiridouEuangeliaMsc2019.pdf \(uom.gr\)](#).
24. Στραβάκου, Π., Α. (2014). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
25. Τριανταφύλλου, Κ. (2013). *Τι τύπος Είσαι; Γνώρισε τον εαυτό σου και τους γύρω σου*. Αθήνα: Σαββάλας.
26. Τσαβδαρίδου, Μ. (2021). *Αντιληψεις Διευθυντικών Στελεχων Πρωτοβαθμιας Και Δευτεροβαθμιας Εκπαιδευσης Αναφορικά Με Τη Διαχείριση Των Ενδοσχολικών Συγκρούσεων: Ο Ρολος Του Ηγετη Διευθυντη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ. Διαθέσιμο σε: [TsavdaridouMariaMsc2021.pdf \(uom.gr\)](#).
27. Τσουρού, Ο. (2021). *Διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και κατάλληλες στρατηγικές επικοινωνίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Φλώρινα:

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο σε:
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2394/Onoufria%20Tsourou.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

28. Χασιώτη, Τ. (2019). *Ο ρόλος των Διευθυντών/ντριων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Μια εμπειρική μελέτη σε σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ. (Διαθέσιμο σε: [ChasiotiTriantafylliaMsc2019.pdf \(uom.gr\)](#)).
29. Χατζηκυριακού, Β. (2021). *Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο φαινόμενο στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο σε: [AM122438_XATZHKYPIAKOY_BΑΣΙΛΙΚΗ.pdf \(eap.gr\)](#).
30. Χατζηχρήστου, Μ. (2018). *Η επίδραση του φύλου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον τρόπο διαχείρισης των μεταξύ τους διαπροσωπικών συγκρούσεων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο σε: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/48988/17784.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
31. Lyman, L., L. (2019). *Η ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. (Επιστημονική επιμέλεια: Λαζαρίδου Αγγελική). Αθήνα: ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΙΩΝ.

Ξενόγλωσση:

1. ABE & RCC (2008). *Organizational Behaviour*. Diploma in Business Management. Business Management Study Manuals. United Kingdom: The Association of Business Executives and Business Training.
2. ABE & RCC (2008b). *QUANTITATIVE METHODS FOR BUSINESS AND MANAGEMENT*. Diploma in Business Management. Business Management Study Manuals. U.K.: The Association of Business Executives and Business Training.

3. Allwood, J. (1999). *Types Of Conflict And Conflict Handling In An Academic Seminar*. In J. Hultberg (ed.), *New Genres in Science Studies*. University of Gothenburg, Department of Theory of Science.
4. Anderson, D., & Anderson L., A. (2001). *Beyond Change Management: Advanced Strategies for Today's Transformational Leaders*. San Francisco, CA: JOSSEY-BASS/PFEIFFER.
5. Argyris, C., & Schon, D., A. (1978). *ORGANIZATIONAL LEARNING: A THEORY OF ACTION PERPECTIVE*. California, CA: ADDISON-WESLEY PUBLISHING COMPANY.
6. Bass, B., M. (1980). Team Productivity and Individual Member Competence. *Small Group Research*, 11(4), 431 - 504. Sage Publications, Inc.
7. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1991a). *The transformational and transactional leadership behavior of women and men as described by the men and women who directly report to them* (CLS Report No. 91–3). Binghamton: Center for Leadership Studies, State University of New York at Binghamton. In Bass, B., M., Riggio, R., E. (2006). *TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey, NJ: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
8. Bass, B., M., Riggio, R., E. (2006). *TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey, NJ: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
9. Batt, L. (2017). Review of *Successful school leadership: International perspectives*, by P. Pashiardis & O. Johansson (Eds.). *Education Review*, 24. <http://dx.doi.org/10.14507/er.v24.2151>. Διαθέσιμο σε: [Vol 24 \(2017\) \(asu.edu\)](http://dx.doi.org/10.14507/er.v24.2151).
10. Bauer, T. & Erdogan, B. (2010). *Organizational Behavior*. (V.1.1). Irvington, NY: Flat World.
11. Belkaoui, A., R. (2002). *BEHAVIORAL MANAGEMENT ACCOUNTING*. Westport, CT: QUORUM BOOKS.
12. Boulding, K. (1957). Organization and conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 1(2), 122-134. doi:10.1177/002200275700100203.
13. Briggs, S., R. & Cheeks, J., M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54, 106-48. In Pallant, J.

- (2007). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows*. (3rd ed.). New York, NY: Open University Press.
14. Bright, D., S., Cortes, A., H., Gardner, D., G., Hartmann, E., Lambert, J., Leduc, L., M., Leopold, J., Muldoon, J., O'Rourke, J., S., Parboteeah, K., P., Pierce, J., L., Reece, M., Shah, A., Terjesen, S., Weiss, J., White, M., A. (2019). *Principles of Management*. Houston, TX: OpenStax.
 15. Brown, J. (1957). Principles of Intrapersonal Conflict. *Conflict Resolution*, 1(2), 135-154.
 16. Caspari, J., A., & Caspari, P. (2004). *Management Dynamics. Merging Constraints Accounting to Drive Improvement*. New Jersey, NJ. John Wiley & Sons, Inc.
 17. Chapman, C., S., Hopwood, A., G., Shields, M., D. (2007). *Handbook of Management Accounting Research*. Volume 1. Amsterdam, AE: ELSEVIER.
 18. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (Ed. 2nd). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers LEA.
 19. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th Ed.). New York, NY: Routledge. (Taylor and Francis Group).
 20. Content, S., H. (1986). *Conflict management styles of principals in elementary and secondary schools*. Doctoral dissertation. Los Angeles, CA: University of California.
 21. Corvette B., B. (2007). *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey, NJ: Pearson Prentice Hall.
 22. Coser, A., L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York, NY: THE FREE PRESS.
 23. Creswell, J., W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. (4th ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
 24. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, NO. 3, 297–334.
 25. Cummings, T., G., & Worley, C., G. (2009). *Organization Development & Change*. (Ed. 9th). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
 26. Daft, R., L. (2010). *Organization Theory and Design*. (Ed. 10th). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.

27. Danivska, V., & Appel-Meulenbroek, R. (Eds.). (2022). *A Handbook of Management Theories and Models for Office Environments and Services* (1st ed.). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781003128786>.
28. Day, C. & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. U.K.: Education Development Trust.
29. De Dreu, C., K., W. (2010). *Social Conflict: The Emergence and Consequences of Struggle and Negotiation*. In book: *Handbook of Social Psychology*, 983-1016. DOI: 10.1002/9780470561119.socpsy002027.
30. De Dreu, C., K., W., Gelfand, M., J. (2008). *The Psychology of Conflict and Conflict Management in Organizations*. New York, NY: L.E.A.
31. de Forsberg, S. P., & Reichenbach, R. (2021). *Conflict, Negotiation and Perspective Taking*. Cambridge Scholars Publishing.
32. Dessler, G. (2013). *HUMAN RESOURCE MANAGEMENT*. (Ed. 13th) Boston, MA: PEARSON.
33. Drory, A., & Ritov, I. (1997), "EFFECTS OF WORK EXPERIENCE AND OPPONENT'S POWER ON CONFLICT MANAGEMENT STYLES", *International Journal of Conflict Management*, Vol. 8 No. 2, pp. 148-161. <https://doi.org/10.1108/eb022794>.
34. Eagly, A., H., Makhijani, M., G., Klonsky, B., G. (1992). Gender and the evaluation of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 111, 3-22.
35. Ellis, G., D. (2010). Intergroup conflict. In Berger, C., R., Roloff, M., E., Roskos-Ewoldsen, D., R. *The handbook of communication science* (pp. 291-308). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781412982818.n17>.
36. Fisher, R. (2000). Sources of Conflict and Methods of Conflict Resolution. International Peace and Conflict Resolution Conference. School of International Service: The American University.
37. Franck, S., D., Joubin-Bret, A. (2011). *INVESTOR-STATE DISPUTES: PREVENTION AND ALTERNATIVES TO ARBITRATION II*. New York, NY: United Nations Publications.

38. Fuhrman, S., H., & Elmore, R., F. (2004). *Redesigning Accountability Systems for Education*. New York, NY: Teachers College Press.
39. Gelfand, M., J. & Brett, J., M. (2004). *The Handbook of Negotiation and Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
40. George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
41. Gibson, D., R. (1970) THE ROLE OF THE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHER, *Educational Research*, 13:1, 20-27, DOI: 10.1080/0013188700130103.
42. Gillilan, S., L. (2016). Change Is Conflict: Exploring Relationships Between Preferred Cognitive Styles and Conflict Management Styles of University Administrators at a Large Flagship University. *Theses and Dissertations--Educational Leadership Studies*. 15. https://uknowledge.uky.edu/edl_etds/15.
43. Gosline, A., Stallworth, L., Adams, M., C., Brand, N., Hallberlin, C., J., Houk, C., S., Lipsky, D., B., Lynch, J., Peace, N., E., Rowe, M., Thomas, A. (2001). *Designing Integrated Conflict Management. Guidelines for Practitioners and Decision Makers in Organizations*. (No. 4 in the series: Cornell Studies in Conflict and Dispute Resolution). New York, NY: SPIDR in cooperation with ICR.
44. Grammatikopoulos, C. (2022). Causes and implications of organizational school conflicts: A theoretical approach, *International Journal of Education and Research*, 10 (2), 77-85.
45. Greeff, A., P. & De Bruyne, T. (2000). Conflict Management Style and Marital Satisfaction, *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26(4), 321-334. DOI: 10.1080/009262300438724.
46. Greer, L., L., Caruso, H., M., Jehn, K., A. (2011). The bigger they are, the harder they fall: Linking team power, team conflict, and performance, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Volume 116, Issue 1, Pages 116-128, ISSN 0749-5978, <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.03.005>.
47. Gross, R. (2010). *PSYCHOLOGY: THE SCIENCE OF MIND AND BEHAVIOUR*. (Ed. 6th). UK: HODDER EDUCATION.

48. Hayes, J. (2008). *WORKPLACE CONFLICT AND HOW BUSINESSES CAN HARNESS IT TO THRIVE*. HUMAN CAPITAL REPORT. Mountain View, CA: CPP, inc.
49. Hersey, p., & Blanchard, K., H. (1988). *Management of Organizational Behavior*. (Ed. 5th). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
50. Hersey, P., H., Blanchard, K. H., Johnson, D., E. (2013). *Management of Organizational Behavior. Leading Human Resources*. (Ed. 10th). U.S.A.: PEARSON.
51. Hinkle, D., E., Wiersma, W., Jurs, S., G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. (Ed. 5th). Boston, MA: Houghton Mifflin.
52. Hitt, M., A., Miller, C., C., Colella, A. (2011). *Organizational Behavior*. (Ed. 3rd). U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.
53. Hocker, J., L. & Wilmot, W., W. (2018) *Interpersonal Conflict*. (Ed. 10th). New York, NY: McGraw-Hill Education.
54. Holt, J., L., & DeVore, C., J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis, *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 165-196. ISSN 0147-1767, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.06.002>.
55. Hoyt, C., L. (2007). *Women And Leadership*. In, Northouse, P., G. (2007). *LEADERSHIP: THEORY AND PRACTICE*. (Ed. 4th). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
56. Hrebiniak, L., & Alutto, J. (1972). Personal and Role-Related Factors in the Development of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573. doi:10.2307/2393833.
57. Hughes, J., Camden, A., Yangchen, T. (2016). Rethinking and Updating Demographic Questions: Guidance to Improve Descriptions of Research Samples. *Psi Chi Journal of Psychological Research*. 21. 138-151. 10.24839/2164-8204.JN21.3.138.
58. Ignao, A., M. (2021). Teachers' Coping Mechanisms in Confronting School Based Conflicts: A Grounded Theory. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies*, 2(2), 19-24. DOI: 10.21608/ihites.2021.90067.1047.

59. Jehn, K. (1997). A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 530-557. doi:10.2307/2393737.
60. Jehn, K., A., & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: A contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in organizational behavior*, Vol. 25, pp. 187–242. Elsevier Ltd.
61. Jehn, K., & Mannix, E. (2001). The Dynamic Nature of Conflict: A Longitudinal Study of Intragroup Conflict and Group Performance. *The Academy of Management Journal*, 44(2), 238-251. doi:10.2307/3069453.
62. Johnson, R., B. & Christensen, L. (2014). Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches. (5th Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
63. Kartal, S., E., Yirci, R., Ozdemir, T., Y. (2016). Teacher perceptions on conflict resolution styles of school administrators. *European Journal of Education Studies*, 2(9), 137-148, doi:10.5281/zenodo.167866.
64. Khun-inkeeree, H., Jamaluddin, M., Omar-fauzee, M., S., Kasa, M., Hussin, F., Mohd S., F., N., R., Tulyakul, S. (2019). Relationship between Conflict Management Styles and Job Satisfaction of Private Islamic Secondary School Teachers, *Frontiers in Education Technology*. 2(4), 255-268. <https://doi.org/10.1007/s10490-007-9037-4>.
65. Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1977). Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: The “Mode” Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309–325. <https://doi.org/10.1177/001316447703700204>.
66. Kodikal, R., Rahman, H., Pakeerrappa, P. (2014). Conflict Management Strategies – A Comparative Analysis of the Employees Working For Service Sectors. *International research journal of business and management*. VII(8). 1-12.
67. Kolenova, Z., & Halakova, Z. (2019). The teaching profession according to communication styles while solving conflict situations. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 535-545. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.535>.
68. Krausz, R. (1986). Power and Leadership in Organizations. *Transactional Analysis Journal*. 16. 85-94. 10.1177/036215378601600202.

69. Lee, S., & Jang, D. (2012). Support for Innovation in Historically Black Colleges and Universities: Exploring Associations With Disposition Toward Change, Empowerment, and Organizational Trust. *Journal of Black Studies*, 43(8), 912-935.
70. Lewin, K., Lippitt, R., White, R., K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates", *Child Welfare Research Station, State University of Iowa, Journal of Social Psychology* 10(2) 271-299. Διαθέσιμο σε: <https://img3.reoveme.com/m/67feaa53cbae3ecb.pdf>.
71. Locker, K., O., & Kaczmarek, S., K. (2009). *Business Communication: Building Critical Skills*. New York, NY: McGraw-Hill.
72. Lunenburg, F., C. (2012). Power and Leadership: An Influence Process, *INTERNATIONAL JOURNAL OF MANAGEMENT, BUSINESS, AND ADMINISTRATION VOLUME 15(1)*.
73. Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior: An Evidence-Based Approach*. (Ed. 12th). New York, NY: McGraw-Hill/Irwin.
74. Lyamouri-Bajja, N., Genneby, N., Markosyan, R., Ohana, Y. (2012). *T-KIT. Youth transforming conflict*. Strasbourg: Council of Europe.
75. Marroquin, L., R. & Collado, M., E., G. (2012). Culture of Peace: Art and Play in the Carmen Serdán Centre for Social Integration, Zinacantepec, Mexico State, Mexico. *Journal of Conflictology. Vol. 3, Iss. 2*, pp. 41-51. Campus for Peace, UOC.
76. Maslow, A., H. (1954). *MOTIVATION AND PERSONALITY*. New York, NY: Harper & Row, Publishers, Inc.
77. Mayo, E. (1945). *The Social Problems Of An Industrial Civilization*. Massachusetts: The Andover Press.
78. McClelland, K., & Mansell, W. (2019). Resolving Interpersonal and Intrapersonal Conflicts: A Comparison of the Practice of Mediation with Method-of-Levels Psychotherapy. *Journal of Integrated Social Sciences*.
79. Meier, D. (2016). Situational Leadership Theory as a Foundation for a Blended Learning Framework, *Journal of Education and Practice*, 7(10), 25-30. ISSN 2222-288X. Διαθέσιμο σε: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099593.pdf>.

80. Mikkelsen, E. N., & Clegg, S. (2018). Unpacking the Meaning of Conflict in Organizational Conflict Research. *Negotiation and Conflict Management Research*, 11(3), 185-203. <https://doi.org/10.1111/ncmr.12127>.
81. Mikkelsen, E. N., & Clegg, S. (2019). Conceptions of Conflict in Organizational Conflict Research: Toward Critical Reflexivity. *Journal of Management Inquiry*, 28(2), 166-179. <https://doi.org/10.1177/1056492617716774>.
82. Mills, J., M. (2006). *Systemic Governance and Accountability. Working and Re-Working The Conceptual and Spatial Boundaries*. C. West Churchman Legacy and Related Works. Volume 3. New York, NY: Springer.
83. Moore, C., W. (2014). *THE MEDIATION PROCESS. Practical Strategies for Resolving Conflict*. (Ed. 4th). San Francisco, CA: JOSSEY-BASS A Willey Brand.
84. Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' Conflict Management Styles: The Role of Attachment Styles and Classroom Management Efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105-121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.01.004>.
85. Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
86. Mullins, L., J. (2010). *MANAGEMENT & ORGANIZATIONAL BEHAVIOUR*. (Ed. 9th). England: PEARSON.
87. Northouse, P., G. (2016). *LEADERSHIP: Theory and Practice*. (Ed. 7th). Los Angeles, CA: SAGE.
88. OECD (2013), *Leadership for 21st Century Learning*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>.
89. Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows*. (3rd Ed.). New York, NY: Open University Press.
90. Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS program*. (4th ed.). New York, NY: Open University Press. McGraw Hill.
91. Pashiardis, P. & Johansson, O. (2016). *Successful School Leadership: International Perspectives*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
92. Peterson, R. (1994). A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.

93. Plocharczyk, L. (2006) On Organizational Conflict: Reaping the Benefits of Effective Conflict Management, *Journal of Access Services*, 4:1-2, 85-120, DOI: 10.1300/J204v04n01_06.
94. PMBOK. (2004). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. (Ed. 3rd). Pennsylvania, PA: Project Management Institute, Inc.
95. Pondy, L., R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 296–320. <https://doi.org/10.2307/2391553>.
96. Rahbi, D., Khalid, K., Khan, M. (2017). THE EFFECTS OF LEADERSHIP STYLES ON TEAM MOTIVATION, *Academy of Strategic Management Journal*, 16(2), 1-14. Διαθέσιμο σε: <https://www.abacademies.org/articles/The-effects-of-leadership-styles-1939-6104-16-3-113.pdf>.
97. Rahim, M. (1983). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict. *The Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376. doi:10.2307/255985.
98. Rahim, M., A. (1983a). *Rahim organizational conflict inventory I & II: Forms A, B & C*. Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists Press, 1983a.
99. Rahim, M., A. (1983b). *Rahim organizational conflict inventory I & II: Professional manual*. Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists Press, 1983b.
100. Rahim, M., A. (1985). A Strategy for Managing Conflict in Complex Organizations. *Human Relations - HUM RELAT.* 38. 81-89. DOI:10.1177/001872678503800105.
101. Rahim, M., A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd ed.). London: QUORUM BOOKS.
102. Rahim, M. A. (2002). *TOWARD A THEORY OF MANAGING ORGANIZATIONAL CONFLICT*. Center for Advanced Studies in Management. *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 13, No. 3, pp. 206-235.
103. Rahim, M., A., Antonioni, D., Psenicks, C. (2001). A structural equations model of leader power, subordinates' styles of handling conflict, and job performance. *International Journal of Conflict Management*, 12 (3), 191-211.
104. Rahim, M., A., Magner, N., R., Antonioni, D., Rahman, S. (2001). DO JUSTICE RELATIONSHIPS WITH ORGANIZATION-DIRECTED REACTIONS DIFFER

- ACROSS U.S. AND BANGLADESH EMPLOYEES? *The International Journal of Conflict Management*, 12 (4), 333–349.
105. Reeves, B., D. (2004). *Accountability FOR LEARNING. How Teachers and School Leaders Can Take Charge*. Virginia, VA: ASCD Publications.
 106. Robinson, V., M., J., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
 107. Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd C. (2009b). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *Summary of the Best Evidence Synthesis (BES)*. *curee Research Summary*.
 108. Robbins, S., P., & Judge, T., A. (2013). *Organizational Behavior*. (Ed. 15th). Boston, MA: Pearson.
 109. Rothgeb, C., L. (1971). *ABSTRACTS OF THE STANDARD EDITION OF FREUD*. NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
 110. Runde, C., E., & Flanagan, T., A. (2007). *Becoming a Conflict Competent Leader. How You and Your Organization Can Manage Conflict Effectively*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 111. Runde, C., E., & Flanagan, T., A. (2008). *BUILDING CONFLICT COMPETENT TEAMS*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 112. Saeed, T., Almas, S., Anis-ul-Haq, M., Niazi, G., S., K. (2014). Leadership styles: relationship with conflict management styles, *International Journal of Conflict Management*, 25(3) pp.214–225, Emerald. <http://dx.doi.org/10.1108/IJCMA-12-2012-0091>.
 113. Sarachek, B. (1968). Elton Mayo's Social Psychology and Human Relations. *The Academy of Management Journal*, 11(2), 189-197. doi:10.2307/255256.
 114. Sarma, N., N. (2018). *PRINCIPLES OF MANAGEMENT AND ORGANISATIONAL BEHAVIOUR*. BACHELOR IN BUSINESS ADMINISTRATION BLOCK 2. Krishna Kanta Handiqui State Open University. Guwahati: Registrar.

115. Scannell, M. (2010). *The big book of conflict resolution games. Quick, Effective Activities to Improve Communication, Trust, and Collaboration*. New York, NY: McGraw Hill.
116. Schein, E., H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. (Ed. 3rd). San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Willey Imprint.
117. Schermerhorn, Jr., J., R., Hunt, J., G., Osborn, R., N. (2002). *Organizational Behavior*. (Ed. 7th). U.S.A.: Wiley & sons, Inc. ISBN: 0-471-22819-2.
118. Serne, J., & Martin, D., W. (2020). A Gender-Based Analysis of Conflict Management Styles for Construction Management Students, *Journal of Business Diversity*, 20(5), 38-48.
119. Sexton, D., L., & Van Auken, P., M. (1982). *EXPERIENCES IN ENTREPRENEURSHIP AND SMALL BUSINESS MANAGEMENT*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall, Inc.
120. Shapiro, D. (2004). *CONFLICT AND COMMUNICATION: A Guide through the Labyrinth of Conflict Management*. New York, NY: I.D.E.A. Press.
121. Simion, K. (2016). *Qualitative and Quantitative Approaches to Rule of Law Research. PRACTITIONER'S GUIDE*. INPROL.
122. Spyridon, L. (2008). *CONFLICT MANAGEMENT STYLES AND THE GENDER*. A THESIS REPORT. Piraeus: T.E.I. of Piraeus & City University of Seattle.
123. Styhre, A. (2007). *The Innovative Bureaucracy. Bureaucracy in an age of fluidity*. Routledge studies in innovation, organization and technology New York, NY: Routledge.
124. Storey, J. (2004). *LEADERSHIP IN ORGANIZATIONS: Current issues and Key Trends*. New York, NY: Routledge.
125. Suff, R. (2020). *Managing conflict in the modern workplace*. REPORT. UK, London: CIPD.
126. Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education* 2, pp. 53-55. DOI: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd.
127. Taylor, A., & Miller, J., B. (1994). *Conflict and Gender*. New Jersey, NJ: Hampton Press, Inc.

128. Taylor, F., W. (1919). *The Principles of Scientific Management*. (COPYRIGHT,1911). New York, NY: HARPER & BROTHERS PUBLISHERS.
129. Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. In Bass, B., M., Riggio, R., E. (2006). *TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey, NJ: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
130. Thomas, K. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 265-274. DOI: 10.1002/job.4030130307.
131. Ursachi, G., Horodnic, I., A., Zai, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators, *Procedia Economics and Finance* 20, 679 – 686.
132. Valbrune, M., De Assis, R., Cardell, S., Taylor, T., C., Sappleton, N., Mitchell, C., M., Mitchell-Phillips, K. (2019). *Business law I Essentials*. Houston, TX: OpenStax.
133. Van Kleef, G., Steinel, W., Homan, A. (2013). On Being Peripheral and Paying Attention: Prototypicality and Information Processing in Intergroup Conflict. *Journal of Applied Psychology*. 98. 63-79. 10.1037/a0030988.
134. Verweire, K., & Van Den Berghe, L. (2004). *Integrated Performance Management. A Guide to Strategy Implementation*. UK, London: Sage Publications.
135. Vonk, R., & Ashmore, R. D. (1993). The Multifaceted Self: Androgyny Reassessed by Open-Ended Self-Descriptions. *Social Psychology Quarterly*, 56(4), 278–287. <https://doi.org/10.2307/2786664>.
136. Wall, J. A., & Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21(3), 515–558. <https://doi.org/10.1177/014920639502100306>.
137. Walton, R., E., & Dutton, J., M. (1969). The Management of Interdepartmental Conflict: A Model and Review. *Administrative Science Quarterly*, 14(1), 73–84. <https://doi.org/10.2307/2391364>.
138. Webel, C. & Galtung, J. (2007). *HANDBOOK OF PEACE AND CONFLICT STUDIES*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
139. Weber, M. (1968). *ECONOMY AND SOCIETY. AN OUTLINE OF INTERPRETIVE SOCIOLOGY*. (Edited by Guenther R. & Claus W., 1978). Los Angeles, LA: University of California Press. ISBN: 0-520-02824-4(cloth)/0-520-03500-3(paper).

140. Werhane, P., H., & Morland, M., P. (2011). *Leadership, Gender, and Organization. Issues in Business Ethics*. Volume 27. New York, NY: Springer.
141. Whetten, D., A., & Cameron, K., A. (2011). *Developing Management Skills*. (Ed. 8th). New York, NY: Prentice Hall, Pearson.
142. Williams, F. (2011). Interpersonal Conflict: The Importance of Clarifying Manifest Conflict Behavior. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, Vol. 1, No. 3, pp. 148-160.
143. Wilson, E. (2001). *Organizational Behaviour Reassessed. The Impact of Gender*. UK, London: SAGE Publications.
144. Wilson, W. (1955). *Study of Public Administration*. Washington, WA: Public Affairs Press.
145. Worthington, I., & Britton, Chris. (2006). *The Business Environment*. (Ed. 5th). U.K.: Prentice Hall.
146. Yukl, G. (2013). *LEADERHSIP IN ORGANIZATIONS*. (Ed. 8th). Boston, MA: PEARSON.
147. Zaid., M., A. (2015). *Correlation and Regression Analysis*. Textbook. OIC Accreditation Certification Programme For Official Statistics. Ankara: SESRIC.
148. Zurlo, M., C., Vallone, F., Dell' Aquila, E., Marocco, D. (2020). Teachers' Patterns of Management of Conflicts With Students: A Study in Five European Countries. *Europe's journal of psychology*, 16(1), 112–127. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i1.1955>.

Ιστοσελίδες:

1. ΕΛΣΤΑΤ (2011). B01. *Μόνιμος πληθυσμός κατά φύλο, ομάδες ηλικιών και τόπο γέννησης (Περιφερειακή ενότητα, χώρα εξωτερικού) Περιφερειακές ενότητες*. Διαθέσιμο σε: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM03/>-. Για λήψη XLS: [B01. Μόνιμος πληθυσμός κατά φύλο, ομάδες ηλικιών και τόπο γέννησης \(Περιφερειακή ενότητα, χώρα εξωτερικού\) Περιφερειακές Ενότητες](https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM03/).
2. ΟΠΕΚΑ (2022). *Ευρετήριο σχολείων MySchool.gr*. Διαθέσιμο σε: <https://keaprogram.gr/govnr/MySchool>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».

Υπογραφή:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ / ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Αξιότιμη κυρία διευθύντρια / Αξιότιμε κύριε διευθυντή

Το παρόν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια έρευνας που αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές / ηγετικά στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα διενεργείται στα πλαίσια της εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας. Στην παρούσα έρευνα μπορούν να συμμετέχουν μόνο διευθυντές και υποδιευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα είναι εμπιστευτική και τα δεδομένα που θα συμπληρωθούν στο ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα μόνο στην έρευνα και δεν θα κοινοποιηθούν σε κανέναν.

Παρακαλώ διαθέστε πέντε λεπτά από τον χρόνο σας και απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις σύμφωνα με τις αντίστοιχες επιλογές που θα κάνατε σε πραγματικές συνθήκες.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΤΙΣ ΔΙΑΘΕΣΙΜΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΜΟΝΟ ΜΕ ΑΚΕΡΑΙΟΥΣ ΑΡΙΘΜΟΥΣ ΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟΥΝ ΣΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΑΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

ΦΥΛΟ *

- ΑΝΔΡΑΣ
- ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ (ΑΚΕΡΑΙΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ) *

Κείμενο σύντομης απάντησης

ΣΠΟΥΔΕΣ (ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΠΟΥ ΝΑ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΙ ΣΤΟΝ
ΑΝΩΤΕΡΟ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΕΤΕ) *

- 1) ΠΤΥΧΙΟ Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.
- 2) ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.
- 3) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
- 4) ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΤΗ (ΑΚΕΡΑΙΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ) *

Κείμενο σύντομης απάντησης

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ (ΑΚΕΡΑΙΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ) *

Κείμενο σύντομης απάντησης

ΤΥΠΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ *

- 1) ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- 2) ΛΥΚΕΙΟ

Ερωτηματολόγιο αντιμετώπισης συγκρούσεων/προβλημάτων Διευθυντών / Υποδιευθυντών.

Παρακαλώ επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση μετά από κάθε πρόταση, για να υποδείξετε τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεστε τη διαφωνία ή τη σύγκρουση, με τους συναδέλφους / υφιστάμενους σας. Προσπαθήστε να θυμηθείτε όσο το δυνατόν περισσότερες πρόσφατες καταστάσεις σύγκρουσης, για να απαντήσετε (αντικειμενικά με ειλικρίνεια) στις 28 παρακάτω δηλώσεις.

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε πρόταση σύμφωνα με το αν συμφωνείτε ή αν διαφωνείτε με αυτήν με τον εξής τρόπο:

Επιλέξτε:

1=ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, 2=ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ, 3=ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ,
4=ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ, 5= ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ.

1) Προσπαθώ να διερευνήσω ένα ζήτημα/πρόβλημα με τους υφισταμένους μου, ώστε να βρεθεί μια λύση που να είναι αποδεκτή από όλους μας.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

2) Γενικώς προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες των υφισταμένων μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

3) Προσπαθώ να αποφεύγω να έρχομαι σε δύσκολη θέση και προσπαθώ να κρατάω μια σύγκρουση με τους υφισταμένους μου για τον εαυτό μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

4) Προσπαθώ να ενσωματώσω τις ιδέες μου με τις ιδέες των υφισταμένων μου, για να λάβουμε μια απόφαση από κοινού.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

5) Προσπαθώ να εργαστώ μαζί με τους υφισταμένους μου, για να βρούμε μια λύση σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες όλων μας.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

6) Συνήθως αποφεύγω την ανοιχτή συζήτηση των διαφορών μου με τους υφισταμένους μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

7) Προσπαθώ να βρω μια μέση οδό, για να επιλύσω ένα αδιέξοδο.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

8) Χρησιμοποιώ την επιρροή μου, για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

9) Χρησιμοποιώ την εξουσία μου, για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

10) Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των υφισταμένων μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

11) Υποχωρώ στις επιθυμίες των υφισταμένων μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

12) Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους υφισταμένους μου, για να λύσουμε μαζί ένα πρόβλημα.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

13) Συνήθως κάνω παραχωρήσεις στους υφισταμένους μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

14) Συνήθως προτείνω τη μέση οδό, για να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

15) Διαπραγματεύομαι με τους υφισταμένους μου, για να επιτευχθεί συμβιβασμός.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

16) Προσπαθώ να αποφεύγω τη διαφωνία με τους υφισταμένους μου.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

17) Αποφεύγω την αντιπαράθεση με τους υφισταμένους μου.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

18) Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου, για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

19) Συχνά συμφωνώ με τις προτάσεις των υφισταμένων μου.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

20) Χρησιμοποιώ το “δούναι και λαβείν” για να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

21) Είμαι γενικά σταθερός/ή στην επιδίωξη της επικράτησης της δικής μου άποψης σε ένα ζήτημα.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

22) Προσπαθώ να εκθέτω ανοιχτά τις ανησυχίες όλων μας, έτσι ώστε όλα τα θέματα να επιλύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

23) Συνεργάζομαι με τους υφισταμένους μου, για να καταλήξουμε σε αποφάσεις αποδεκτές από όλους μας.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

24) Προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των υφισταμένων μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

25) Μερικές φορές χρησιμοποιώ τη δύναμή μου, για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

26) Προσπαθώ να κρατήσω τη διαφωνία μου με τους υφισταμένους μου μέσα μου, για να αποφευχθούν δυσάρεστα συναισθήματα.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

27) Προσπαθώ να αποφεύγω δυσάρεστες ανταλλαγές (λεκτικές κ.λπ.) με τους υφισταμένους μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

28) Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους υφισταμένους μου για τη σωστή κατανόηση ενός προβλήματος.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αξιότιμη κυρία καθηγήτρια, Αξιότιμε κύριε καθηγητή

Το παρόν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια έρευνας που αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης των διαφωνιών ή των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους συναδέλφους τους. Η έρευνα διενεργείται στα πλαίσια της εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας. Στην παρούσα έρευνα μπορούν να συμμετέχουν μόνο εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα είναι εμπιστευτική και τα δεδομένα που θα συμπληρωθούν στο ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα μόνο στην έρευνα και δεν θα κοινοποιηθούν σε κανέναν.

Παρακαλώ διαθέστε πέντε λεπτά από τον χρόνο σας και απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις σύμφωνα με τις αντίστοιχες επιλογές που θα κάνετε σε πραγματικές συνθήκες.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΤΙΣ ΔΙΑΘΕΣΙΜΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΜΟΝΟ ΜΕ ΑΚΕΡΑΙΟΥΣ ΑΡΙΘΜΟΥΣ ΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟΥΝ ΣΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΑΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

ΦΥΛΟ *

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ (ΑΚΕΡΑΙΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ) *

Κείμενο σύντομης απάντησης

ΣΠΟΥΔΕΣ (ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΠΟΥ ΝΑ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΙ ΣΤΟΝ
ΑΝΩΤΕΡΟ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΕΧΕΤΕ) *

- 1) ΠΤΥΧΙΟ Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.
- 2) ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.
- 3) ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
- 4) ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΕΤΗ (ΑΚΕΡΑΙΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ) *

Κείμενο σύντομης απάντησης

ΤΥΠΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ *

- 1) ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- 2) ΛΥΚΕΙΟ

Ερωτηματολόγιο αντιμετώπισης συγκρούσεων/προβλημάτων Εκπαιδευτικών.

Παρακαλώ επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση μετά από κάθε πρόταση, για να υποδείξετε τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεστε τη διαφωνία ή τη σύγκρουση με τους συναδέλφους σας. Προσπαθήστε να θυμηθείτε όσο το δυνατόν περισσότερες πρόσφατες καταστάσεις σύγκρουσης, για να απαντήσετε (αντικειμενικά με ειλικρίνεια) στις 28 παρακάτω δηλώσεις.

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε πρόταση ανάλογα με το αν συμφωνείτε ή αν διαφωνείτε με αυτήν με τον εξής τρόπο:

1=ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, 2=ΔΙΑΦΩΝΩ ΛΙΓΟ, 3=ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ, 4=ΣΥΜΦΩΝΩ ΛΙΓΟ, 5=ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ.

1) Προσπαθώ να διερευνήσω ένα ζήτημα/πρόβλημα με τους συναδέλφους μου ώστε να βρεθεί μια λύση που να είναι αποδεκτή από όλους μας.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

2) Γενικώς προσπαθώ να ικανοποιήσω τις ανάγκες των συναδέλφων μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

3) Προσπαθώ να αποφεύγω να έρχομαι σε δύσκολη θέση και προσπαθώ να κρατάω μια σύγκρουση με τους συναδέλφους μου για τον εαυτό μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

4) Προσπαθώ να ενσωματώσω τις ιδέες μου με τις ιδέες των συναδέλφων μου, για να λάβουμε μια απόφαση από κοινού.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

5) Προσπαθώ να εργαστώ μαζί με τους συναδέλφους μου, για να βρούμε μια λύση σε ένα πρόβλημα που να ικανοποιεί τις προσδοκίες όλων μας.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

6) Συνήθως αποφεύγω την ανοιχτή συζήτηση των διαφορών μου με τους συναδέλφους μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

7) Προσπαθώ να βρω μια μέση οδό, για να επιλύσω ένα αδιέξοδο.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

8) Χρησιμοποιώ την επιρροή μου, για να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

9) Χρησιμοποιώ την εξουσία μου, για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

10) Συνήθως ικανοποιώ τις επιθυμίες των συναδέλφων μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

11) Υποχωρώ στις επιθυμίες των συναδέλφων μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

12) Ανταλλάσσω ακριβείς πληροφορίες με τους συναδέλφους μου, για να λύσουμε μαζί ένα πρόβλημα.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

13) Συνήθως κάνω παραχωρήσεις στους συναδέλφους μου.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

14) Συνήθως προτείνω τη μέση οδό, για να ξεπεραστούν τα αδιέξοδα.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

15) Διαπραγματεύομαι με τους συναδέλφους μου, για να επιτευχθεί συμβιβασμός.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

16) Προσπαθώ να αποφεύγω τη διαφωνία με τους συναδέλφους μου.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

17) Αποφεύγω την αντιπαράθεση με τους συναδέλφους μου.

1 2 3 4 5
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

18) Χρησιμοποιώ την εμπειρία μου, για να ληφθεί μια απόφαση υπέρ μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

19) Συχνά συμφωνώ με τις προτάσεις των συναδέλφων μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

20) Χρησιμοποιώ το “δούναι και λαβείν”, για να επιτευχθεί ένας συμβιβασμός.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

21) Είμαι γενικά σταθερός/ή στην επιδίωξη της επικράτησης της δικής μου άποψης σε ένα ζήτημα.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

22) Προσπαθώ να εκθέτω ανοιχτά τις ανησυχίες όλων μας, έτσι ώστε όλα τα θέματα να επιλύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

23) Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου, για να καταλήξουμε σε αποφάσεις αποδεκτές από όλους μας.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

24) Προσπαθώ να ικανοποιώ τις προσδοκίες των συναδέλφων μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

25) Μερικές φορές χρησιμοποιώ τη δύναμή μου, για να κερδίσω σε μια ανταγωνιστική κατάσταση.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

26) Προσπαθώ να κρατήσω τη διαφωνία μου με τους συναδέλφους μου μέσα μου, για να αποφευχθούν δυσάρεστα συναισθήματα.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

27) Προσπαθώ να αποφεύγω δυσάρεστες ανταλλαγές (λεκτικές κ.λπ.) με τους συναδέλφους μου.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

28) Προσπαθώ να συνεργαστώ με τους συναδέλφους μου, για τη σωστή κατανόηση ενός προβλήματος.

	1	2	3	4	5	
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ