



**ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διαχείριση συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες Επαγγελματικών Λυκείων.

Ο ρόλος του διευθυντή.»

της

ΤΑΤΙΑΝΗΣ ΚΑΣΚΑΜΑΝΙΔΟΥ

(Α.Ε.Μ. :248/2016)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ειρήνη Ιωαννίδου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2018



Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα 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 είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον»

Η Δηλούσα:

Τατιανή Κασκαμανίδου

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά το φαινόμενο των συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες Επαγγελματικών Λυκείων με επίκεντρο το ρόλο του διευθυντή. Συγκεκριμένα μελετώνται οι τύποι των συγκρούσεων, τα αίτια πρόκλησής τους στο πλαίσιο των Επαγγελματικών Λυκείων, οι θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που τυχόν προκύπτουν από τις συγκρουσιακές διενέξεις και τονίζεται ο ρόλος του διευθυντή. Με σκοπό τη διερεύνηση των παραπάνω στοιχείων, χρησιμοποιείται η κλίμακα προσανατολισμού των συγκρούσεων όπως προτάθηκε από τους Everard και Morris (1999) με τις πέντε πιθανές στάσεις που είναι δυνατόν να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς: μάχη, αποφυγή, κατευνασμός, συμβιβασμός, λύση (problem solving). Παράλληλα μελετάται η συμβολή του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των Επαγγελματικών Λυκείων αλλά και η επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς στον προσανατολισμό των συγκρούσεων. Αναφορικά με τη διερεύνηση του τρόπου ηγεσίας χρησιμοποιείται η κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου (Hoy & Clover, 1986). Η συγκεκριμένη κλίμακα διακρίνει τα στυλ ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες: το υποστηρικτικό, το καθοδηγητικό και το περιοριστικό. Ως μέθοδος χρησιμοποιείται η ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας είναι 110 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν πως οι διευθυντές Επαγγελματικών Λυκείων υιοθετούν ως μέθοδο επίλυσης των συγκρούσεων τη «Λύση» και ασκούν «Υποστηρικτική» ηγεσία. Παράλληλα, τόσο η θέση του εκπαιδευτικού στο Επαγγελματικό Λύκειο (διευθυντής ή εκπαιδευτικός) όσο και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, επιδρούν στις στάσεις και στις πεποιθήσεις που διαμορφώνονται αναφορικά με τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων.

Λέξεις - κλειδιά: συγκρούσεις, αιτίες, συνέπειες, διευθυντής, στυλ ηγεσίας, Επαγγελματικό Λύκειο.

Abstract

The present study explores the phenomenon of conflicts in vocational high schools and focuses on the role of the Director. Specifically, the study examines the types of conflicts, the causes of their challenge within the vocational high schools, the positive and negative effects that arise from the conflict and emphasize the role of the Director. In order to investigate the teachers' attributes towards conflicts, was used the conflict orientation scale as suggested by Everard and Morris (1999). This scale concludes five possible attitudes that can be adopted by teachers: fighting, avoiding, smoothing, compromising and problem solving. In addition, the research investigates the contribution of high school teachers' and directors' demographics. As well as, the influence of leadership behavior on the orientation of conflicts does exist. Regarding the exploration of leadership, was used the leadership behavior scale of the school principal (Hoy & Clover, 1986). This scale distinguishes leadership styles into three categories: the supportive, the guiding and the limiting. The method used is a quantitative research using self-referral questionnaires distributed to secondary school teachers. The sample of the survey is 110 secondary school teachers. The results of the survey showed that Vocational Lyceum Managers adopt "Solution" as a conflict resolution method and exercise "Supporting" leadership. At the same time, it exists differentiation causes and effects of conflicts in terms of teachers and directors, the demographic characteristics play an important role in attitude choice, and finally the supportive leadership style is chosen, which has a positive correlation with the attitudes of problems' solution, the smoothing and the compromising

Keywords: Conflicts, Causes, Consequences, Director, Leadership Style, Lyceum

Πίνακας Διαγραμμάτων

<u>Διάγραμμα 1. Το φύλο των συμμετεχόντων</u>	45
<u>Διάγραμμα 2. Η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων</u>	46
<u>Διάγραμμα 3. Ειδικότητα εκπαιδευτικών</u>	47
<u>Διάγραμμα 4. Πρόσθετες σπουδές συμμετεχόντων</u>	48
<u>Διάγραμμα 5. Επαγγελματική προϋπηρεσία συμμετεχόντων</u>	48
<u>Διάγραμμα 6. Σχέση εργασίας (Μόνιμος ή Αναπληρωτής)</u>	49
<u>Διάγραμμα 7. Εργασία σε θέση διευθυντή Επαγγελματικού Λυκείου</u>	49
<u>Διάγραμμα 8. Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής Επαγγελματικού Λυκείου</u>	50
<u>Διάγραμμα 9. Περιοχή Επαγγελματικού Λυκείου υπηρεσίας</u>	50
<u>Διάγραμμα 10. Η κυριότερη αιτία συγκρούσεων</u>	56
<u>Διάγραμμα 11. Η κυριότερη αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων</u>	57
<u>Διάγραμμα 12. Ερώτηση σχετικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων</u>	57
<u>Διάγραμμα 13. Η κυριότερη θετική συνέπεια των συγκρούσεων</u>	58
<u>Διάγραμμα 14. Μη παραμετρικό τεστ Fridman για τις πέντε διαστάσεις των συνεπειών των συγκρούσεων</u>	62
<u>Διάγραμμα 15. Μη παραμετρικό τεστ Fridman για τις τρεις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς</u>	68
<u>Διάγραμμα 16. Συσχέτιση ηγετικού στυλ και συγκρούσεων σε Επαγγελματικά Λύκεια</u>	71

Πίνακας Πινάκων

<u>Πίνακας 1. Παραγοντική δομή της κλίμακας συγκρούσεων Everard & Morris</u>	42
<u>Πίνακας 2. Παραγοντική δομή της κλίμακας του ηγετικού στυλ των Hoy & Clover</u>	43
<u>Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων (N) και ποσοστών (%) για τις δημογραφικές πληροφορίες του δείγματος</u>	51
<u>Πίνακας 4. Έλεγχος Αξιοπιστίας της κλίμακας συγκρούσεων και ηγετικού στυλ</u>	54
<u>Πίνακας 5. Έλεγχος X^2 και Στατιστική Σημαντικότητα (p.value) σχετικά με την εξάρτηση των απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συγκρούσεις</u>	

.....	60
<u>Πίνακας 6. Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση και Διάμεσος για τις πέντε κλίμακες των συγκρούσεων</u>	61
<u>Πίνακας 7. Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) και έλεγχος t για τη διαπίστωση διαφορών ως προς τη θέση του εκπαιδευτικού και τους άξονες συγκρούσεων</u>	63
<u>Πίνακας 8. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως προς την υποκλίμακα της «Αποφυγής» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος</u>	64
<u>Πίνακας 9. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως προς την υποκλίμακα του «Κατευνασμού» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος</u>	64
<u>Πίνακας 10. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως προς την υποκλίμακα της «Μάχης» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος</u>	65
<u>Πίνακας 11. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως προς την υποκλίμακα του «Συμβιβασμού» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος</u>	65
<u>Πίνακας 12. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως προς την υποκλίμακα της «Λύσης» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος</u>	66
<u>Πίνακας 13. Συντελεστής συσχέτισης και Συντελεστής σημαντικότητας για την επίδραση και το μέγεθος της σχέσης μεταξύ αξόνων συγκρούσεων και την περιοχή του Επαγγελματικού Λυκείου</u>	66
<u>Πίνακας 14. Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και Διάμεσος (δ) για τις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς</u>	67
<u>Πίνακας 15. Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και έλεγχος t για τις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς και τη θέση του εκπαιδευτικού</u>	69
<u>Πίνακας 16. Συντελεστής συσχέτισης και Στατιστική σημαντικότητα για την επίδραση της ηγεσίας στα επίπεδα συγκρούσεων</u>	70

Ευχαριστίες

Στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των Επαγγελματικών Λυκείων Ν. Θεσσαλονίκης και Ν. Χαλκιδικής, για την πολύτιμη βοήθεια τους στην εκπόνηση της

εργασίας μου.

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις αποτελούν σύνηθες και ταυτόχρονα αναπόφευκτο φαινόμενο στην καθημερινότητα του ανθρώπου. Οι συγκρούσεις μπορούν να δημιουργηθούν σε κάθε είδους σχέση που δημιουργεί το άτομο ή η ομάδα ατόμων. Αποτελούν φαινόμενο κάθε πολιτισμού και έχουν θέση στο σύνολο των κοινωνιών. Επιπλέον, οι συγκρούσεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως ψυχολογικός μηχανισμός, καθώς πρόκειται για μια αλληλεπίδραση στην οποία προκύπτουν εμπόδια, περιορισμοί, προκαταλήψεις και διαφωνίες (Katz & Kahn, 1978). Επιπλέον, οποιασδήποτε μορφή αλληλεπίδρασης όπου δεν εμφανίζονται συγκρούσεις, παραπέμπει σε αδιαφορία των εμπλεκόμενων ατόμων ή ομάδων (Hanson, 1996).

Προχωρώντας σε επίπεδο οργανισμών, γίνεται φανερή η παρουσία των συγκρούσεων. Παρόλο που η κακή διαχείρισή τους μπορεί να επιφέρει ολέθρια αποτελέσματα (Παρασκευόπουλος, 2008), η εκμετάλλευση των συγκρούσεων είναι ικανή να δράσει θετικά για τον οργανισμό (Hoy & Miskel, 2005). Τα αποτελέσματα της εκάστοτε σύγκρουσης διαμορφώνονται τόσο από τους ίδιους τους συμμετέχοντες όσο και από το χειρισμό του ηγέτη του οργανισμού (Hammer, 2005).

Οι εκπαιδευτικές μονάδες και πιο συγκεκριμένα τα Επαγγελματικά Λύκεια αποτελούν μικρογραφίες της κοινωνίας, όπου δημιουργούνται διαπροσωπικές σχέσεις, αλληλεπιδράσεις, επικοινωνία, ομάδες και υπάρχει ηγέτης. Συνεπώς, τα Επαγγελματικά Λύκεια, σαφώς και αποτελούν χώρους όπου οι συγκρούσεις είναι ικανές να ανθίσουν. Η σύγκρουση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να πηγάζει από την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, από την ύπαρξη συμφερόντων που συγκρούονται, από τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών προσωπικοτήτων ή πιο απλά φυσικό επακόλουθο της καθημερινής συναναστροφής των ατόμων (Everard & Morris, 1999). Η εκάστοτε σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει βελτιωτικά για το σχολείο ή να απορρυθμίσει τη λειτουργία του. Βέβαια, σύμφωνα με τον Balay (2006), η θετική απόβαση της σύγκρουσης αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας.

Η θετική έκβαση της κάθε σύγκρουσης που συντελείται στο πλαίσιο ενός

εκπαιδευτικού οργανισμού είναι μεγίστης σημασίας καθώς επιδρά άμεσα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και γενικότερα στη λειτουργία του (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων σχέσεων που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα, τη διαφορετική ιδιότητα του κάθε καθηγητή ή διευθυντή αλλά και την αβεβαιότητα που επικρατεί λόγω της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, η άμεση λύση των συγκρούσεων που δημιουργούνται κρίνεται απαραίτητη (Westheimer, 1998). Η άμεση επίλυση έρχεται μέσα από τη σωστή διαχείριση της κατάστασης από τον ίδιο το διευθυντή, ο οποίος οφείλει να προασπίζει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και να αντιμετωπίσει την όποια σύγκρουση παρουσιάζεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό όπου ηγείται (Σαΐτης, 2008).

Όπως τονίστηκε παραπάνω, ο ρόλος του διευθυντή είναι κρίσιμος. Οι διευθυντές οι οποίοι αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις όποιες συγκρούσεις προκύπτουν, είναι εκείνοι οι οποίοι έχουν την ικανότητα να καταλαβαίνουν τα αίτια πρόκλησής τους και επεμβαίνουν με ορθό τρόπο ώστε να τις επιλύσουν (Rahim, 2002). Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν είναι απλό ειδικά αν αναλογιστεί κανείς το πλήθος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε κάθε σχολική μονάδα, τη διαφορά ηλικίας, τη διαφορά φύλου, τη διαφορά μορφωτικού επιπέδου, τη διαφορά στον τρόπο συμπεριφοράς αλλά την πληθώρα των εξωτερικών παραγόντων. Όλες οι προαναφερθέντες δυσκολίες, τονίζουν τις ευθύνες και συνάμα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκάστοτε διευθυντής και οδηγεί στο συμπέρασμα πως θα πρέπει να ενεργεί με έναν ιδιαίτερα υπεύθυνο τρόπο και να γνωρίζει πως θα πρέπει να ενεργήσει σε οποιαδήποτε περίπτωση. Ταυτόχρονα, λειτουργεί ως μαέστρος αναφορικά με τη διατήρηση καλού κλίματος στο σχολείο. Ο τρόπος ηγεσίας ο οποίος υιοθετείται από τον κάθε διευθυντή, είναι ικανός να διαμορφώσει τις συνθήκες που θα επικρατούν στο σχολείο αναφορικά με τις ανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνται. Έτσι, ο διευθυντής μπορεί να προάγει την ομαδικότητα (Παρασκευόπουλος, 2008). Συνεπώς, για να χαρακτηριστεί ένας διευθυντής ως άξιος και καλός ηγέτης, θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να συνεργάζεται αλλά και να προωθεί τη συνεργασία και μεταξύ των επιμέρους μελών της σχολικής μονάδας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχει πληθώρα ερευνών που μελετούν τόσο τις αιτίες όσο και τους τρόπους και τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων (Everard

& Morris, 1999· Thomas, 1999). Επιπλέον, υπάρχουν εξίσου αρκετές έρευνες οι οποίες πραγματεύονται την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του κάθε εκπαιδευτικού ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων (Mahon, 2009). Αναφορικά με τις έρευνες που έχουν αναπτυχθεί στη χώρα μας με σκοπό να μελετήσουν τις εν λόγω καταστάσεις, ξεχωρίζει εκείνη του Μαυρικάκη (2008) η οποία οδήγησε στο συμπέρασμα πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές δηλώνουν πως οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του σχολείου οφείλονται σε προσωπικούς λόγους των εκπαιδευτικών ή σε υπηρεσιακούς λόγους (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος, 2009· Τσιόπα, 2010). Η πλειοψηφία των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον Ελλαδικό χώρο αφορούν στη θέση του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – Δημοτικού Σχολείου- αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Στην παρούσα μελέτη, συντελείται μια προσπάθεια αποσαφήνισης του ρόλου του διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα του διευθυντή Επαγγελματικού Λυκείου. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως ο ρόλος των διευθυντών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει πολλά κοινά σημεία αναφοράς.

Όσον αφορά την παρούσα εργασία, έχει χωριστεί σε δύο μεγάλα επιμέρους τμήματα: το θεωρητικό πλαίσιο και το πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας. Στο θεωρητικό τμήμα της μελέτης υπάρχουν συνολικά τρία επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια οριοθέτησης του όρου «σύγκρουση» μέσα από εκτενή ανασκόπηση στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και παράλληλα παρουσιάζεται το καθεστώς των συγκρούσεων που συμβαίνουν με μεγάλη συχνότητα στους οργανισμούς και ειδικότερα στις σχολικές μονάδες των Επαγγελματικών Λυκείων. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τα αίτια πρόκλησης συγκρούσεων και οι συνέπειές τους, ενώ γίνεται διάκριση των αρνητικών και θετικών συνεπειών. Στο τρίτο κεφάλαιο, αναφέρονται οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από πλευράς διευθυντή. Στη συνέχεια, το ερευνητικό μέρος της μελέτης περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας (ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων αναφοράς) και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται εκτενώς τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την επεξεργασία, μέσω του πακέτου SPSS, των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο ανακεφαλαιώνονται τα κυριότερα ευρήματα της βιβλιογραφικής

ανασκόπησης σε συνδυασμό με τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας, διατυπώνονται οι περιορισμοί και προτείνονται κατευθυντήριες γραμμές για πιθανές μελλοντικές έρευνες. Κλείνοντας, επισυνάπτεται το σύνολο των βιβλιογραφικών αναφορών που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία καθώς και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ

1.1 Ορισμός της σύγκρουσης

Στην προσπάθεια ορισμού της έννοια της σύγκρουσης πραγματοποιήθηκε σταχυολόγηση των στοιχείων που υπάρχουν στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Μέσα από την εν λόγω επισκόπηση, συλλέχθηκε μεγάλος αριθμός ορισμών της έννοιας «σύγκρουση». Βέβαια, στην πραγματικότητα πρόκειται για μια ευρεία γκάμα διαφορετικών προσεγγίσεων του θέματος, οι οποίες εν μέρει συμφωνούν ως προς έναν αριθμό θεματικών αξόνων. Η παραπάνω ασυμφωνία πηγάζει κατά κύριο λόγο από την ιδιαιτερότητα της ίδια της λέξης «σύγκρουση». Αξίζει να σημειωθεί, μάλιστα, πως ο οικείος όρος έχει μελετηθεί διεξοδικά από μεγάλο αριθμό επιστημόνων, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικούς μεταξύ τους επιστημονικούς τομείς, όπως για παράδειγμα ψυχολογία, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία αλλά και άλλες επιστήμες (Sheppard, 1984).

Αρχικά, το πρώτο και κυριότερο κοινό στοιχείο των διαφορετικών κατά τα άλλα δημοσιευμένων ορισμών, είναι πως οι συγκρούσεις αποτελούν ένα κομμάτι το οποίο δεν μπορεί να λείπει από κανέναν οργανισμό. Το σύνολο των ορισμών συμφωνεί πως η σύγκρουση υπάρχει, χωρίς εξαιρέσεις, στην επαγγελματική, κοινωνική αλλά και τη διαπροσωπική ζωή του ατόμου, με την ένταση αλλά και τη σημασία της να προσαρμόζεται με ανάλογο τρόπο διαφορετικά, ταιριάζοντας με την κατάσταση την οποία εμφανίζεται. Με κέντρο της προσοχής το περιβάλλον των οργανισμών, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η καθημερινή αλληλεπίδραση μεγάλου αριθμού ατόμων (κυρίως εργαζομένων) οδηγεί με απόλυτη βεβαιότητα στην εμφάνιση συγκρούσεων. Μάλιστα, οι συγκρούσεις αποτελούν ένα καθημερινό

φαινόμενο για οποιοδήποτε οργανισμό (Σαΐτη, 2002). Η ίδια άποψη εκφράζεται κι από άλλους ερευνητές του θέματος. Ο Kerzner (1998) είναι ένας από εκείνους που ισχυρίστηκε πως για να επιτευχθεί αλλαγή, θα πρέπει να προηγηθεί σύγκρουση, καθώς η σύγκρουση είναι το ίδιο αναπόφευκτη όσο αναπόφευκτη είναι και η αλλαγή των καταστάσεων στο πέρασμα των ετών.

Στην συνέχεια, αν κανείς διερευνήσει βαθύτερα την εννοιολογική σημασία του όρου «σύγκρουση», κάνει την εμφάνισή του ο ορισμός που διατυπώθηκε από τον Pondy το έτος 1997. Σύμφωνα με τον Pondy (1997), η σύγκρουση είναι μια δραστική διαδικασία όπου κυριαρχούν η ασυμβατότητα, η διαφωνία και οι αντιρρήσεις ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες. Με όμοιο τρόπο, επέλεξαν να ορίσουν τη «σύγκρουση» και οι Wilmot και Hocker (2011). Οι ίδιοι χαρακτήρισαν τη σύγκρουση σαν μια διαμάχη δύο ή και περισσότερων μονάδων ή ομάδων. Μάλιστα, τόνισαν πως η εν λόγω διαμάχη προέρχεται εξαιτίας πεποιθήσεων οι οποίες δεν βρίσκουν κοινό τόπο και αφορούν επιθυμίες, αξίες και στόχους των δύο αυτών πλευρών. Επιπλέον, ο ορισμός του Rahim (2002) συμφωνεί αρκετά με τους προηγούμενους ορισμούς. Σύμφωνα με τον εν λόγω ερευνητή, τονίζεται το γεγονός ότι η οργανωσιακή σύγκρουση συντελείται ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού όταν αυτά πράττουν ή υποστηρίζουν γνώμες οι οποίες δε συμφωνούν με εκείνες των υπόλοιπων συναδέλφων ή ακόμη και με ορισμένων εξωτερικών συνεργατών που παρέχουν υπηρεσίες και πρώτες ύλες στον οργανισμό.

Κατά τον Handy (1981), η «σύγκρουση» επέρχεται κατά κύριο λόγο έπειτα από κακή επικοινωνία των συν- διαλεγόμενων ή των συναδέλφων. Πιστεύει, επίσης, ότι οι συγκρούσεις αποτελούν τον χειρίστο τρόπο εκδήλωσης των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων και των επιθυμιών τους. Οι συγκρούσεις συνεπάγονται κακή επικοινωνία, χαμηλή απόδοση από πλευράς εργαζομένων και κλονισμό της εύρυθμης λειτουργίας του οργανισμού. Οι επιπτώσεις που επιφέρουν οι συγκρούσεις διαφαίνονται ξεκάθαρα, αν αναλογιστεί κανείς πως η επικοινωνία αλλά και η έλλειψη της επικοινωνίας αποτελεί βασική αιτία δημιουργίας συγκρούσεων ανάμεσα σε άτομα ή σε ομάδες που υπάγονται στον οργανισμό (Robbins, 1993). Συμπερασματικά, καθώς η έλλειψη επικοινωνίας προκαλεί συγκρούσεις, η ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στις πλευρές που αντικρούονται αποτελεί τρόπο κατευνασμού

τους αλλά και μελλοντικής αποφυγής τους.

Μεγάλος αριθμός ερευνητών οριοθετεί την έννοια της «σύγκρουσης» ως ένα προϊόν ανταγωνισμού και αντικρουόμενων προσωπικών συμφερόντων. Πράγματι, σύμφωνα με τον Thompson (1998), όταν τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων ανταγωνίζονται μεταξύ τους και δρουν με σκοπό να επιτύχουν συμφέροντα τα οποία δεν είναι κοινά, τότε προκύπτουν συγκρούσεις. Άλλωστε, οι συγκρούσεις προκύπτουν ως μια κατάσταση όπου η εκ των δυο αντιμαχόμενων πλευρών εμποδίζει ασυνείδητα ή μελετημένα τους στόχους της άλλης (Μπουραντάς, 2001). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια κατάσταση αντιπαλότητας αξιών μεταξύ δυο πλευρών (Σαΐτη & Σαΐτη, 2011).

Όσον αφορά τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί από Έλληνες ερευνητές, ξεχωρίζει εκείνος που προτείνεται από την Πετρίδου (2001). Η Πετρίδου (2001), κάνει λόγο για ηγεσία και για Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ενώ την ίδια στιγμή συνδέει τους στόχους που τίθενται από τον Οργανισμό με εκείνους που τίθενται από τα άτομα ως μονάδες. Συνεπώς, ορίζει την άσκηση ηγεσίας ως μια κατάσταση συνεχούς επηρεασμού των πράξεων και της συμπεριφοράς των ατόμων από τον ηγέτη. Έτσι, τα μέλη του οργανισμού οδηγούνται αυτοβούλως σε ανάπτυξη συνεργασίας με τον ηγέτη πραγματοποιώντας αρχικά τους στόχους του οργανισμού και αργότερα τους στόχους που έχουν θέσει οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Για να κατακτηθεί το συνεργατικό μοντέλο εργασίας έπειτα από την αποδοχή του οράματος του οργανισμού και μετά από συνειδητή προσωπική εργασία για την επίτευξή του.

Ωστόσο, παρά την ύπαρξη πληθώρας διαφορετικών ορισμών που στοχεύουν στην περιγραφή ή οριοθέτηση του όρου «σύγκρουση», εντοπίζονται σχεδόν σε όλους αλληλοκαλυπτόμενα σημεία. Τα κοινά σημεία των υπαρχόντων ορισμών διατυπώθηκαν εκτενώς από τον Baron (1990), ο οποίος τελικά κατέληξε στο συμπέρασμα πως η σύγκρουση είναι απόρροια αντίθετων συμφερόντων και πως για τον τερματισμό οποιασδήποτε σύγκρουσης, κρίνεται αναγκαία η αναγνώρισή τους. Επίσης, διατύπωσε την άποψη πως η «σύγκρουση» εκλαμβάνεται από το άτομο ή την ομάδα ως η ανατροπή των συμφερόντων της απέναντι πλευράς και την επίτευξη του δικού του/της στόχου. Πράγματι, η σύγκρουση αποτελεί μια κατάσταση η οποία συνεπάγεται την ανάπτυξη αποτρεπτικών ενεργειών σε βάρος του αντίπαλου

συμφέροντος. Τελικά, η «σύγκρουση» αποτελεί μια καθημερινή κατάσταση που διαδραματίζεται ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες και ο κάθε ένας από τους συμμετέχοντες δύναται να την ορίσει με το δικό του μοναδικό τρόπο (Sisk & Williams, 1981).

1.2 Τύποι – Μορφές Συγκρούσεων

Είναι γενικά παραδεκτό πως οι συγκρουσιακές καταστάσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης καθημερινότητας. Βέβαια, η εμφάνισή τους δε συντελείται πάντα με τον ίδιο τρόπο με αποτέλεσμα να γίνεται εύκολα αντιληπτή η ποικιλία που παρουσιάζουν οι συγκρούσεις αναλόγως με τη μορφή τους. Η διαφορετική μορφή εμφάνισης των συγκρούσεων οφείλεται στην πολυπλοκότητα των αιτιών που τις προκαλούν.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται πολυάριθμοι τύποι συγκρούσεων. Οι ερευνητές, στην προσπάθειά τους να ορίσουν τις συγκρούσεις με σφαιρικό τρόπο, τις κατηγοριοποίησαν άλλοτε ανάλογα με την οπτική των εμπλεκομένων, άλλοτε με τη φύση της σύγκρουσης και άλλοτε με το επίπεδο το οποίο γίνεται αντιληπτή (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Ένα διαφορετικό σύστημα ταξινόμησης των συγκρούσεων είναι προσμετρώντας τα αποτελέσματα που επιφέρουν είτε στο άτομο είτε σε ολόκληρο τον οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο του σχολείου, οι συγκρούσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως προς τα αποτελέσματά τους στα άτομα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία ή ως προς τη σχολική μονάδα. Καθώς το πλαίσιο αναφοράς γίνεται πιο ευρύ, εμφανίζονται περισσότερες διαφορές ως προς την τυπολογία των συγκρούσεων εξαιτίας του γεγονότος ότι οι συγκρουσιακές καταστάσεις αφορούν πολλούς κλάδους (π.χ. τον κλάδο της νομικής, της διπλωματίας κ.ά.). Ωστόσο, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην παρουσίαση των διαφορετικών τύπων με γνώμονα το σχολείο.

Οι Dirks & McLean Parks (2003) εντοπίζουν τρεις διαφορετικούς τύπους συγκρούσεων. Αρχικά, ως πρώτο τύπο διακρίνουν την «πραγματική» σύγκρουση, η οποία προκύπτει εξαιτίας χάσματος απόψεων των ατόμων ή των ομάδων. Τις περισσότερες φορές, έχει θετικό αντίκτυπο στον οργανισμό όπου συντελείται, επειδή μετά τη λήξη της λαμβάνεται η πιο ωφέλιμη απόφαση. Ο δεύτερος τύπος σύγκρουσης είναι η «συναισθηματική» και συμβαίνει όταν άτομα με εντελώς διαφορετικούς

χαρακτήρες και τρόπο σκέψης είναι αναγκασμένα να συνεργάζονται. Αυτού του είδους η σύγκρουση, περιέχει συναισθήματα από πλευράς εμπλεκομένων όπως η απογοήτευση και ο θυμός. Ο τρίτος και τελευταίος τύπος καλείται σύγκρουση «διεργασίας» και αντικατοπτρίζει τις φιλονικίες που αναπτύσσονται σχετικά με την ανάληψη διαφορετικών ρόλων και ευθυνών ή τους διαθέσιμους για τη στιγμή πόρους (Ιορδανίδης, 2014).

Οι οργανωσιακές συγκρούσεις, είναι εκείνες οι οποίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των οργανισμών (Rahim, 2001). Έτσι, οι συγκρούσεις αυτές είναι δυνατό να κάνουν την εμφάνισή τους τόσο στο εσωτερικό του οργανισμού (ενδοεπιχειρησιακά) όσο και σε ένα πιο ευρύ σκηνικό, όπως μεταξύ δύο ή και περισσότερων οργανισμών (διεπιχειρησιακά). Σύμφωνα με τους Stoner και Wankel (1988), η οργανωσιακή σύγκρουση προέρχεται διαμέσου της διαφωνίας δυο ή παραπάνω μελών ενός οργανισμού εξαιτίας της διαφορετικής θέσης εργασίας τους. Η διαφορετική θέση εργασίας οδηγεί αναπόφευκτα σε δημιουργία διαφορετικών και κάποιες φορές συγκρουόμενων στόχων και σε διαφορετικό σύστημα αξιών και αντιλήψεων. Η ενδοεπιχειρησιακή σύγκρουση, επιδέχεται περαιτέρω διαχωρισμό σε τρεις κατηγορίες: τη διαπροσωπική, τη διατμηματική και την ενδοτμηματική σύγκρουση. Όσον αφορά τη διαπροσωπική σύγκρουση, συμβαίνει μεταξύ αδυναμίας των ατόμων, τα οποία ανήκουν είτε στο ίδιο είτε σε διαφορετικό επίπεδο ιεραρχίας στο πλαίσιο του οργανισμού, να συνεργαστούν. Αποτέλεσμα της εν λόγω συγκρουσιακής μορφής, είναι η ανάπτυξη αισθημάτων απόρριψης και η διάλυση της συνοχής της ομάδας. Στον αντίποδα, η διατμηματική σύγκρουση διαδραματίζεται μεταξύ δύο ή και περισσότερων ομάδων ενός οργανισμού. Στην εν λόγω περίπτωση, παρατηρείται πως η μία ομάδα παρεμποδίζει τις ενέργειες της άλλης, έχοντας ως απώτερο σκοπό την ανάληψη εξουσίας και την ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ των μελών της. Τέλος, η ενδοτμηματική σύγκρουση είναι η πλέον απλή, καθώς δημιουργείται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού εξαιτίας διαφόρων στόχων, επαγγελματικών διαδικασιών ή καθημερινών καθηκόντων (Miller, 2007).

Ένας ακόμη τρόπος κατηγοριοποίησης των συγκρούσεων γίνεται με βάση τα αποτελέσματα που επιφέρουν στην ομάδα εργασίας. Κατ' αυτή τη διάκριση, προκύπτουν δυο επιμέρους τύποι συγκρούσεων: οι λειτουργικές (ή γνωστικές) και οι δυσλειτουργικές. Οι λειτουργικές συγκρούσεις δημιουργούνται εξαιτίας των

διαφορετικών απόψεων των ατόμων ή των ομάδων εργασίας αναφορικά με ένα έργο που εξελίσσεται εκείνη τη δεδομένη στιγμή (De Dreu, 1997 · Rahim, 2002). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, οι λειτουργικές συγκρούσεις, προσφέρουν τη δυνατότητα βελτίωσης της λειτουργίας του οργανισμού. Η εν λόγω βελτίωση, όμως, συμβαίνει μόνο έπειτα από σωστή διαχείριση και οριστική επίλυσή τους. Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις, περιβάλλονται από έντονα συναισθήματα λύπης, θυμού ή απογοήτευσης και δημιουργούνται διαμέσου διαπροσωπικών διαφωνιών των μελών που εργάζονται στον οργανισμό. Οι παραπάνω συγκρούσεις, έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της ικανοποίησης της ομάδας και επηρεάζουν αρνητικά τις αποδόσεις των μελών της στην εργασία. Συνεπώς, οι λειτουργικές συγκρούσεις δύνανται να χαρακτηριστούν θετικές για έναν οργανισμό ενώ οι δυσλειτουργικές αποτελούν τροχοπέδη για την απόδοση των εργαζομένων και την εύρυθμη λειτουργία του (Κάντα, 2009).

Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί και ως προς το στάδιο εντοπισμού και αναγνώρισης της σύγκρουσης, με εξέχουσα θέση να καταλαμβάνει η θεωρία που διατυπώθηκε από τον Pondy (1967). Πρόκειται για μια τυπολογία, που παρά την παλαιότητά της, έγινε πλήρως αποδεκτή από όλη την επικράτεια της επιστημονικής κοινότητας. Επίσης, έχει παραμείνει σχεδόν αναλλοίωτη στο χρόνο πλην ελάχιστων διαφοροποιήσεων. Η κατηγοριοποίηση των συγκρούσεων, κατά τον Pondy, γίνεται σε τρεις επιμέρους τύπους/μορφές και ονομάζεται διαδικασία της σύγκρουσης. Στη θεωρία του, ο ίδιος, υποστηρίζει πως η σύγκρουση φανερώνει μια γραμμική εξέλιξη των διαφορών των συμμετεχόντων. Με τον όρο «γραμμική εξέλιξη» περιγράφει τις διάφορες φάσεις αλλά και τη σταδιακή βελτίωση της διαμάχης μέσα από την όξυνση των διαφωνιών ή την υποχώρηση της μιας εκ των δυο πλευρών. Εδώ το πρώτο είδος σύγκρουσης ονομάζεται «λανθάνουσα» ή «άδηλη» καθώς η διαμάχη δεν γίνεται αισθητή αλλά υποβόσκει και συνοδεύεται από υπόνοια διαφοροποιημένων στόχων μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών. Το δεύτερο είδος καλείται «αντιληπτή» ή «εκδηλωμένη» σύγκρουση και πρόκειται για μια συγκρουσιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα ή από αλληλεξάρτηση. Σε αντίθεση με την «λανθάνουσα», στην «αντιληπτή» γίνεται έντονη η αίσθηση της σύγκρουσης και συνοδεύεται από συναισθηματική φόρτιση. Στο εν λόγω είδος, τα υποκείμενα καθοδηγούνται από τα συμφέροντά τους και η οικεία κατάσταση έχει αντίκτυπο στην

απόδοση του οργανισμού. Το τρίτο και τελευταίο είδος ονομάζεται «αισθητή» σύγκρουση. Κατά το συγκεκριμένο είδος, οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται πως η σύγκρουση εξελίσσεται και καταβάλουν προσπάθειες να την επιλύσουν. Τα αποτελέσματα τούτου του είδους, επιδρούν στον οργανισμό.

1.2.1 Τύποι και μορφές συγκρούσεων στο πλαίσιο του σχολείου

Επικεντρωνόμενοι στο χώρο του σχολείου, γίνεται εύκολα διακριτό πως η κάθε σχολική μονάδα απαρτίζεται από αρκετά υποσυστήματα και δε λειτουργεί ως μονάδα. Για τη λειτουργία του σχολείου απαιτείται συνεργασία, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και σχεδόν εξάρτηση των επιμέρους υποσυστημάτων. Συνέπεια, λοιπόν, της αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης είναι η εμφάνιση πολυάριθμων αντιθέσεων. Η περισσότερο εμφανιζόμενη μορφή σύγκρουσης στο σχολείο είναι εκείνη που προκύπτει από την ύπαρξη διαφορετικών αξιών και προτεραιοτήτων από τα μέλη των υποσυστημάτων. Έτσι, οι εσωτερικές διαμάχες κάνουν την εμφάνισή τους όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις τις οποίες δεν μπορούν να φέρουν σε πέρας εξαιτίας της μη υποστηρικτικής στάσης από το διευθυντή της μονάδας ή του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Mostert, 1988). Συνοψίζοντας, σύμφωνα με το Σαΐτη (2007), οι τύποι συγκρούσεων που συντελούνται στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου είναι οι:

α) Διαπροσωπικές συγκρούσεις. Πραγματοποιούνται μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην ίδια ομάδα (λ.χ. στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου)

β) Ομαδικές συγκρούσεις. Προκύπτουν μεταξύ ανόμοιων ομάδων ατόμων (υποσυστημάτων) που εντοπίζονται στο χώρο του σχολείου (λ.χ. καθηγητές μαθηματικών και καθηγητές φυσικής).

γ) Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων (λ.χ. η σύγκρουση διευθυντή σχολικής μονάδας και συλλόγου διδασκόντων).

δ) Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας. Αφορούν το σχολείο και τους φορείς της τοπικής κοινότητας όπου ανήκει.

Οι συγκρούσεις σε επίπεδο σχολείου, μπορούν κι αυτές με τη σειρά τους να χαρακτηριστούν λειτουργικές ή δυσλειτουργικές. Οι συγκρούσεις εκείνες που συντελούνται υπό καθορισμένα όρια, είναι ικανές να οδηγήσουν τον εκάστοτε

εμπλεκόμενο στον αυτοπροσδιορισμό ως προς τη θέση που κατέχει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Κάντα, 2009). Στην αντίπερα όχθη, εάν οι συγκρούσεις ξεπεράσουν τα όρια, τότε εμποδίζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2005), ο διευθυντής είναι εκείνος που μπορεί να επηρεάσει το βαθμό και τη συχνότητα οποιουδήποτε τύπου σύγκρουσης καθώς η παρουσία ενός ικανού ηγέτη στο τιμόνι του σχολείου είναι απαραίτητη για την κατανόηση των αιτιών εμφάνισης προστριβών και επίλυση των συγκρουσιακών καταστάσεων (De Dreu et al, 2001).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση στο χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων, με τα οποία θα ασχοληθεί η συγκριμένη μελέτη, συγκρούσεις μπορεί να παρατηρηθούν μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας ή διαφορετικών ειδικοτήτων, εκπαιδευτικών που υπηρετούν πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και νεότερων εκπαιδευτικών και μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επίσης, η έρευνα επικεντρώνεται κυρίως στις συγκρούσεις που δημιουργούνται στα πλαίσια διαπροσωπικών σχέσεων τόσο μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

2.1 Αιτίες συγκρούσεων

Ο χώρος του σχολείου, είναι ένα πλαίσιο όπου υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και ομάδων. Έτσι, η εμφάνιση συγκρούσεων στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας κρίνεται αναπόφευκτο και μάλλον σύνηθες φαινόμενο. Στο χώρο του σχολείου, η καθημερινή συναναστροφή και συνεργασία δημιουργεί αντιπαραθέσεις που καταλήγουν σε εντάσεις. Επίσης, η λήξη των συγκρούσεων στον εν λόγω χώρο δεν είναι μια εύκολη υπόθεση καθώς η διαχείρισή τους δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Μια εξαιρετικά ευεργετική διαδικασία που ακολουθείται για την επίλυση της εκάστοτε σύγκρουσης είναι η αναζήτηση και οριοθέτηση των αιτιών που γεννούν τις συγκρούσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Κατά τη διαδικασία αποσαφήνισης των απόψεων που κατά καιρούς διατυπώθηκαν από τους ερευνητές αναφορικά με τις ρίζες των συγκρούσεων, αποκαλύπτεται μεγάλος αριθμός παραγόντων. Ανάμεσα στην πληθώρα παραγόντων, εκείνος που ξεχωρίζει ως ο κυριότερος λόγος εμφάνισης συγκρουσιακής κατάστασης είναι η επικάλυψη των κοινών στόχων των αντιμαχόμενων πλευρών. Εστιάζοντας στη σχολική πραγματικότητα, διακρίνονται τρεις κύριες κατηγορίες συγκρούσεων. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2008) οι κατηγορίες αυτές είναι: η σύγκρουση για θέματα επικοινωνίας, για ζητήματα οργανωτικής δομής της σχολικής μονάδας και για προσωπικά θέματα.

Όσον αφορά τις ρίζες των συγκρούσεων, εξέχουσα θέση στη βιβλιογραφία, κατέχει ο παράγοντας της ελλιπούς επικοινωνίας. Όπως προκύπτει, η αποτυχία επικοινωνίας δυο πλευρών, είναι η συχνότερη αιτία δημιουργίας συγκρουσιακής κατάστασης. Παράλληλα, το κυριότερο μέσο επίλυσης κάθε διαφωνίας είναι επίσης η επικοινωνία μέσω ενός επιτυχημένου διαλόγου. Στις σχολικές μονάδες, ελλοχεύει ο κίνδυνος της λάθος μεταφοράς ενός σημασιολογικού μηνύματος από πομπούς σε

δέκτες. Αυτό που πραγματικά συμβαίνει είναι η κακή κωδικοποίηση του μηνύματος, η παράφρασή του, η μεταφορά πληροφοριών που εμπεριέχουν σύγχυση ή ακόμη και η παρερμηνεία του μηνύματος. Ως αποτέλεσμα γεννιούνται παρεξηγήσεις που οδηγούν σε συγκρούσεις. Οι εν λόγω συγκρούσεις μπορεί να είναι τόσο λανθάνουσες όσο και φανερές (Μπουραντάς, 2002). Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η καταβολή ουσιαστικής προσπάθειας αλλά και εκπαίδευσης των μελών της σχολικής μονάδας για να είναι ικανά να επικοινωνήσουν με σωστές λέξεις και φράσεις το περιεχόμενο των σκέψεών τους. Οι ουσιαστικές και κατανοητές πληροφορίες, δεν επιτρέπουν παρερμηνείες από τους δέκτες του μηνύματος και ανεξαρτητοποιούνται από τις προσωπικές και ιδεολογικές πεποιθήσεις που φέρει το εκάστοτε άτομο.

Επίσης, έχει παρατηρηθεί η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων εξαιτίας προβληματικής οργανωσιακής δομής του οργανισμού. Οι αδυναμίες σε επίπεδο οργάνωσης, βλάπτουν τη λειτουργία του οργανισμού. Αναφορικά με το πλαίσιο του σχολείου, οι οργανωτικές αδυναμίες που διέπουν το διευθυντή, οδηγούν σε απροσδιόριστο ή ελλιπή καταμερισμό αρμοδιοτήτων και έπειτα σε συγκρούσεις μεταξύ των μελών της μονάδας. Επίσης, μια ηγετική αρχή που δεν είναι ικανή να διοικήσει παρέχει ελλειπίες πληροφορίες και αποτυγχάνει να συντονίσει το σύνολο των εκπαιδευτικών (Μπουραντάς, 2002· Παρασκευόπουλος, 2008). Αξιοσημείωτο είναι δε, το γεγονός ότι η συχνότητα αλλά και η ένταση της εκάστοτε σύγκρουσης που συντελείται στο περιβάλλον ενός οργανισμού είναι ανάλογη με το μέγεθός του. Συνεπώς, μεγάλος αριθμός απασχολούμενων οδηγεί σε μεγάλη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων, καθώς οι διαφορετικές απόψεις αναφορικά με ένα θέμα πολλαπλασιάζονται (Ζαβλανός, 1999).

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας πρόκλησης συγκρούσεων, είναι η ύπαρξη αντικρουόμενων στόχων και συμφερόντων μεταξύ των μελών του οργανισμού. Σε αυτή την κατάσταση, παρατηρούνται άτομα ή ομάδες ατόμων οι οποίες εκφράζουν διαφορετικούς στόχους. Η κάθε ομάδα προσπαθεί να επιτύχει το δικό της στόχο και αναπόφευκτα έρχεται σε ρήξη με τις υπόλοιπες πλευρές. Μάλιστα, δεν απορρίπτεται το γεγονός, η μια ομάδα να δρα σε βάρος κάποιας άλλης (Μπουραντάς, 2001). Για την αποφυγή του εν λόγω είδους συγκρούσεων και παράλληλα την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δομής του οργανισμού, θα πρέπει οι στόχοι που τίθενται από το κάθε μέλος ξεχωριστά να είναι απολύτως

ξεκάθαροι και πραγματοποιήσιμοι.

Σε κάθε οργανισμό, συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικές αρχές, αντιλήψεις και πεποιθήσεις. Επίσης, συνυπάρχουν άτομα τα οποία προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα ως προς την κοινωνική τάξη, την οικονομική κατάσταση και τις πολιτισμικές καταβολές τους. Η ποικιλία που παρουσιάζει το ανθρώπινο δυναμικό ως προς τους παραπάνω παράγοντες, συνεπάγεται την ύπαρξη διαφοροποιήσεων στην σκοπιά του κάθε εργαζομένου αναφορικά με μια εργασία. Η πληθώρα προσέγγισης ενός συγκεκριμένου στόχου, δημιουργεί διαφωνίες, εντάσεις και τελικά συγκρούσεις (Αθανασούλα – Ρέππα, 2007). Συχνά, οι εντάσεις δρουν σε βάρος του συνόλου καθώς οι εργαζόμενοι δεν είναι ικανοί να αναπτύξουν συνεργασίες μεταξύ τους και επιλέγουν να εργάζονται ατομικά.

Ένας επιπλέον σοβαρός λόγος ρήξης των μελών του οργανισμού είναι οι περιορισμένοι διαθέσιμοι πόροι που παρέχονται. Πιο συγκεκριμένα, η ελλιπής χρηματοδότηση των έργων που επιθυμεί να υλοποιήσει ο οργανισμός, η ύπαρξη περιορισμένου χώρου εργασίας αλλά και γενικότερα οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό συντελούν στη δημιουργία εκνευρισμού και συγκρουσιακών καταστάσεων (Ζαβλανός, 2002). Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι πόροι που διαθέτει ο οργανισμός, δε διαμοιράζονται ισόποσα προς όλα τα μέλη του. Βέβαια, ακόμη και στην περίπτωση ισόποσης και δίκαιης κατανομής τους, υπάρχουν εργαζόμενοι που εξακολουθούν να είναι δυσαρεστημένοι καθώς έχουν την πεποίθηση πως δικαιωματικά τους ανήκαν περισσότερα από όσα έλαβαν. Συνάρτηση των παραπάνω, είναι η δημιουργία ενός κλίματος «λανθάνουσας» σύγκρουσης, η οποία δε γίνεται αμέσως φανερή αλλά εκδηλώνεται σταδιακά και έχει αρνητικό αντίκτυπο στον οργανισμό.

Οι συγκρούσεις, είναι δυνατό να πυροδοτηθούν από το εξωτερικό περιβάλλον ενός οργανισμού, από το οποίο είναι εξαρτημένος με άμεσο τρόπο. Παράλληλα, παρατηρείται πως ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού αναπτύσσονται στάσεις όπως ο ανταγωνισμός, η αβεβαιότητα ή η υπερπροσφορά εργατικού δυναμικού. Επίσης, επίκαιρο φαινόμενο είναι και η απειλή της ανεργίας. Ο συνδυασμός όλων των προαναφερθέντων καταστάσεων οδηγούν σε συγκρούσεις καθώς οι εργαζόμενοι υιοθετούν έναν αρκετά ανταγωνιστικό και επιθετικό τρόπο δράσης, προσπαθώντας να διαφυλάξουν τη θέση τους (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Σε τέτοιες καταστάσεις, ο ηγέτης

του οργανισμού είναι εκείνος που οφείλει να αναλάβει την εξομάλυνση των διαφορών στο εξωτερικό του οργανισμού αλλά και στις σχέσεις των μελών με τους εξωτερικούς συνεργάτες.

Στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, έχουν αναζητηθεί αρκετές φορές οι αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, το δεύτερο μισό του σχολικού έτους 2010 – 2011 πραγματοποιήθηκε σε δεκατριες (13) διαφορετικές εκπαιδευτικές περιφέρειες της ελληνικής επικράτειας, έρευνα η οποία στόχευε στην ανάδειξη των πλέον κοινών αιτιών πρόκλησης συγκρουσιακών καταστάσεων στο χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με τα ευρήματά της, οι πλέον βασικές αιτίες που οδηγούν σε διαμάχες του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι: η κακή ή η μη επαρκής επικοινωνία μεταξύ τους, η ποικιλία διαφορετικών απόψεων και προτεραιοτήτων, το κακό σχολικό κλίμα, οι συχνές και επαναλαμβανόμενες απουσίες εκπαιδευτικών από τη θέση εργασίας τους, η ύπαρξη μιας σχολικής κοινότητας χωρίς συνοχή, η ανικανότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών να συνεργαστούν, το άγχος κατά την ώρα εργασίας, η εργασιακή εξουθένωση, η μη ανάπτυξη επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012). Συνεπώς, πολλά από τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη στη χώρα μας, συμφωνούν με τις θέσεις ερευνητών στη διεθνή βιβλιογραφία.

2.2 Συνέπειες συγκρούσεων

Με βάση τα λεγόμενα του Argon η έννοια της σύγκρουσης περιλαμβάνει σε κάθε περίπτωση την αλληλεπίδραση των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να έχει άμεσα αποτελέσματα στις σχέσεις τις οποίες θα δημιουργηθούν μεταξύ των εμπλεκόμενων στην οποιαδήποτε αλληλεπίδραση (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2013). Συνεπώς, η σύγκρουση επηρεάζει τη σχέση αλληλεπίδρασης είτε αρνητικά είτε θετικά. Μία οργανωσιακή σύγκρουση μπορεί να επιφέρει ποικίλες συνέπειες και δεν είναι εφικτό να περιγραφεί μόνο με ένα επίθετο. Δηλαδή, είναι ανέφικτο να χαρακτηρισθεί εξολοκλήρου ως θετική ή αρνητική, εποικοδομητική ή καταστροφική. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, θα πρέπει πρώτα να αποτιμηθεί η αξία της μέσα από τα κριτήρια που έχουν θέσει οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι. Υπάρχουν συγκρούσεις όπου οι εμπλεκόμενοι

μπορούν εύκολα να αντιληφθούν το περιεχόμενό της – τι ακριβώς συνέβη - αλλά τα αίτια της – γιατί συνέβη-, μια τέτοια σύγκρουση είναι πολύ πιθανό να δράσει ευεργετικά για τα άτομα ή τις ομάδες και η αλληλεπίδρασή τους να εξελιχθεί σε λειτουργική και αποτελεσματική. Άλλωστε, η σύγκρουση και η σύμπραξη ατόμων ή ομάδων είναι αντίθετες μόνο στην περίπτωση κατά την οποία η σύγκρουση προκαλεί καταστροφικά αποτελέσματα για την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Από τα παραπάνω, διαφαίνεται πως η σύγκρουση και η αλληλεπίδραση είναι έννοιες αλληλεξαρτώμενες και αλληλοσυμπληρούμενες (Robbins, 1974). Βέβαια, πρέπει να ληφθεί υπόψη πως παρόλο που κάθε σύγκρουση επιλύεται με διαφορετικό τρόπο, τα θετικά αποτελέσματα κάνουν την εμφάνισή τους μόνο όταν η συγκρουσιακή κατάσταση διαχειρίζεται κατάλληλα, με συμμετοχή και των δύο πλευρών και με τη σωστή στάση της ηγετικής αρχής του κάθε οργανισμού(Thomas et al., 1978).

Όπως έχει ήδη υποστηριχθεί και νωρίτερα, η διαδικασία της σύγκρουσης, αν και για πολλούς είναι στενά συνυφασμένη με αρνητική χροιά, μπορεί πολύ συχνά να επιφέρει και θετικές συνέπειες για έναν οργανισμό, για ένα σχολείο ή γενικότερα για μια ομάδα ανθρώπων. Σχεδόν έναν αιώνα πριν, η Follet, το 1924 μελέτησε το φαινόμενο των συγκρούσεων σε οργανισμούς και διατύπωσε την άποψη ότι η στενή συνεργασία των μελών του συχνά οδηγεί σε διαφωνίες που εξελίσσονται σε συγκρούσεις (Balay, 2006). Ακόμη, η Follet, αναγνώρισε πως τα αποτελέσματα της εκάστοτε σύγκρουσης δεν επιβάλλεται να είναι αρνητικά αλλά συχνά επιδρούν θετικά, ανάλογα με τον τρόπο επίλυσής της. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες θετικές και αρνητικές επιδράσεις που απορρέουν από οποιαδήποτε σύγκρουση, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή η φύση της έννοιας αυτής και να μην αποτελεί η αποφυγή της το μοναδικό μέσο αντιμετώπισής της.

2.2.1 Θετικές συνέπειες συγκρούσεων

Αποδεχόμενοι πως μια οποιαδήποτε σύγκρουση θεωρείται συχνά δυσάρεστη αλλά και εμπόδιο των συνεργασιών δεν παύει να αποτελεί φυσική ροή των κοινωνικών επαφών, γεγονός που την καθιστά μια αναπόφευκτη κατάσταση (Pondy, 1969). Εξαιτίας της μη ικανότητας του ανθρώπου να αποτρέψει εξ' ολοκλήρου την εμφάνιση συγκρούσεων, αυτή η κατάσταση θα πρέπει να γίνει πλήρως αποδεκτή από τον οργανισμό και να χρησιμοποιηθεί για τη λήψη ποιοτικότερων αποφάσεων μέσα από την κατάθεση πολλών και διαφορετικών απόψεων από πλευράς στελεχών. Οι

οργανισμοί, λειτουργούν δημιουργώντας πλέγματα συνεργασιών μεταξύ διαφορετικών ατόμων και αν δεν παρατηρείται το φαινόμενο των συγκρούσεων κατά τη διάρκεια των διεργασιών του, τότε δεν έχει λόγο να υπάρχει καθώς η μη εμφάνιση συγκρουσιακών καταστάσεων φανερώνει αδιαφορία των συνεργατών (Pondy, 1992). Η σύγκρουση των μελών ενός οργανισμού, αλλά και γενικότερα μιας ομάδας, δεν αποτρέπει την ανάπτυξη συνεργασιών. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Tjosvold (1998), αποτελεί μηχανισμό κατανόησης και προάγει τη συνεργασία. Έχει ήδη υποστηριχθεί βιβλιογραφικά πως η θετική στάση απέναντι στην εμφάνιση συγκρούσεων, από πλευράς οργανισμού, είναι ικανή να οδηγήσει σε οφέλη (Tjosvold, 1986). Οι συγκρούσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε οργανισμούς όπου οι συμμετέχοντες τις εκλαμβάνουν ως ευκαιρία για αυτοβελτίωση και συντονισμό των συναδέλφων προς την επίτευξη κοινού στόχου, βελτιώνουν αρχικά την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μελών και σε δεύτερο στάδιο επιδρούν θετικά στις ακολουθούμενες στρατηγικές λήψης αποφάσεων (Tjosvold, 1992).

Τις τελευταίες δεκαετίες, τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση η ανανεωτική δράση που μπορεί να επιφέρει η σύγκρουση στον οργανισμό (Ιορδανίδης, 2014· Okotoni & Okotoni, 2013). Ταυτόχρονα, δεν είναι λίγοι εκείνοι που υπογραμμίζουν την αξία της κατάλληλης διαχείρισης της εκάστοτε σύγκρουσης, καθώς η επίλυσή της μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για ανάπτυξη διαλόγου των μελών (Ζαβλανός, 2002). Αναλυτικότερα, εξαιτίας της παρουσίας των ατόμων ή των ομάδων σε συγκρουσιακές καταστάσεις, λαμβάνονται ορθότερες αποφάσεις καθώς σε προηγούμενο στάδιο τα αντικρουόμενα μέλη έχουν εκθέσει με λεπτομέρεια της θέσης τους αναφορικά με το επίμαχο ζήτημα (Χυτήρης, 2001). Επιπλέον, μια από τις βασικότερες θετικές συνέπειες των συγκρούσεων μπορεί να θεωρηθεί και η σφαιρική οπτική γύρω από ένα ζήτημα. Ακόμα, πολύ σημαντική διαπίστωση είναι ότι συχνά οι συγκρούσεις αντιμετωπίζονται μέσα από τη δημιουργία εποικοδομητικών διαλόγων για την εύρεση των πιο κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων και πρωτοποριακών αντιλήψεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Αντωνάκης, 2008). Συμπληρωματικά, μια σύγκρουση του οργανισμού με εξωτερικούς παράγοντες είναι ικανή να ενισχύσει τη συνοχή της ομάδας των εργαζομένων. Είναι σε θέση να αυξήσει το αίσθημα του «ανήκειν» και το αίσθημα της αφοσίωσης στην ομάδα, δεδομένου ότι οι εξωτερικοί παράγοντες αντιμετωπίζονται ως απειλή για τη συνεργασία και την εργασία που παράγει ο

οργανισμός(Σαΐτης Α. & Σαΐτη Χ., 2011). Η εν λόγω σκοπιά, ενισχύεται ακόμη περισσότερο όταν γίνεται λόγος για μια δημιουργική επίλυση της σύγκρουσης. Τότε αυξάνεται το επίπεδο ενέργειας των μελών της ομάδας και ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις τους. Λογική συνέπεια είναι η ενίσχυση της προσήλωσης στο στόχο και η αύξηση της παραγωγικότητας (Lippitt, 1983).

Την ίδια στιγμή, οι συγκρουσιακές καταστάσεις στις οποίες εμπεριέχεται το στοιχείο της ανταγωνιστικότητας, οδηγεί σε καθεστώς ευγενούς άμιλλας. Ως αποτέλεσμα, οι εργαζόμενοι αποκτούν αυξημένο ενδιαφέρον για το αντικείμενο εργασίας τους και επιθυμούν να διακριθούν από το σύνολο, μεγαλώνοντας έτσι τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στον οργανισμό (Παπαδοπούλου, 2012). Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί πως ο ακρογωνιαίος λίθος για τη δημιουργία θετικών συνεπειών είναι η έγκαιρη και σε βάθος αντιμετώπιση της σύγκρουσης. Κάτι τέτοιο προλαμβάνει τη γέννηση μιας σοβαρότερης διαμάχης και προφυλάσσει τον οργανισμό ενώ παράλληλα αναπτύσσει το συνεργατικό κλίμα(Tjosvold & Tjosvold, 1995, στο Ιορδανίδης, 2014).

Συμπερασματικά, οι θετικές συνέπειες μιας σύγκρουσης είναι πολυάριθμες. Αναλυτικότερα, ο Schein (1992) τόνισε την προαγωγή της συνοχής της ομάδας, το ζήλο των μελών για την πραγματοποίηση του έργου και την αφοσίωση των μελών σε μελλοντικές δράσεις. Επίσης, η σύγκρουση είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε βαθιά κατανόηση της ρίζας του προβλήματος, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μετά τη λήξη της, την ανακατανομή ευθυνών και αρμοδιοτήτων (Fullan, Miles & Taylor, 1980). Οι Johnson et al. (1996) υποστήριξαν το πόσο υγιές είναι να δημιουργούμε συγκρούσεις και προστριβές και ο De Dreu (1997) υπογράμμισε πως οι συγκρούσεις οδηγούν σε δημιουργία πιο φρέσκων ιδεών. Τέλος, σύμφωνα με τον Rahim (1986), τα κίνητρα των μελών του οργανισμού προάγουν την ατομική και την οργανωσιακή ανάπτυξη, μόνο μέσα από αποτελεσματική διαχείριση.

2.2.2 Αρνητικές συνέπειες συγκρούσεων

Παρά τις αρκετές θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, σε κάποιες περιπτώσεις τα αρνητικά αποτελέσματα είναι αναπόφευκτα. Οι συγκρούσεις που εκτυλίσσονται στο χώρο του Επαγγελματικού Λυκείου, μπορούν να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στη δομή και τη λειτουργία του σχολείου, καθώς επίσης να

μειώσουν την παραγωγικότητα των μελών του και να διαταράξουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Κατά κύριο λόγο, οι συγκρούσεις διαταράσσουν το ηθικό των μελών του οργανισμού, πλήττουν την παραγωγικότητα της ομάδας των συναδέλφων και δημιουργούν έχθρες και αρνητικό κλίμα. Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2008), όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της ανάπτυξης συνεργασιών.

Δεν είναι λίγες οι φορές όπου οι συγκρούσεις έχουν αρνητικό αντίκτυπο και στην επικοινωνία μεταξύ των άμεσα εμπλεκόμενων ατόμων. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της ανάπτυξης ανταγωνισμού μεταξύ ατόμων ή ομάδων που έχει έρθει σε διένεξη, τούτο επιφέρει συναισθηματικά φορτισμένη ατμόσφαιρα και δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων ανάμεσα στις δυο πλευρές (Baron, 1985). Επιπλέον, ένα σύνθητες φαινόμενο των συγκρούσεων είναι η σπατάλη ενέργειας των μελών που διαπληκτίζονται με αποτέλεσμα να αποσυντονίζεται το ενδιαφέρον τους από το στόχο που έχει θέσει ο οργανισμός και οι ίδιοι να αποκτούν άγχος και μειωμένη αυτοπεποίθηση (Χυτήρης, 2001). Όμως, μια οποιαδήποτε σύγκρουση είναι ικανή να εξασθενήσει όχι μόνο το ηθικό των αντιτιθέμενων πλευρών αλλά και περισσότερων εργαζομένων. Έπειτα από κάθε σύγκρουση δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα (συναισθηματική σύγκρουση) το ηθικό της ομάδας πλήττεται και συχνά δημιουργούνται αντίπαλα «στρατόπεδα» που εμποδίζουν τη συνεργασία και προάγουν τη δυσλειτουργία (Lippit, 1982). Βάσει των απόψεων του Σαΐτη (2007), ανάμεσα στις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων, ξεχωρίζουν η δημιουργία εχθρικών σχέσεων και αρνητικών συναισθημάτων, δυσχεραίνοντας έτσι τη συμφιλίωση των μελών του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999) τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα στη σύγκρουση, συνηθίζουν να βλέπουν με δική τους οπτική τις αντιλήψεις και τα κίνητρα της απέναντι πλευράς, απομονώνοντας μόνο τα αρνητικά κίνητρα των άλλων και διατηρώντας μια διαστρεβλωμένη αντίληψη η οποία δικαιώνει τη δική τους θεώρηση. Η προηγούμενη κατάσταση, μειώνει την ποιοτική επικοινωνία εντός του οργανισμού και δημιουργεί στερεότυπα μεταξύ των συνεργατών. Ακόλουθα συναισθήματα είναι η αίσθηση κατωτερότητας από πλευράς εκείνων που δε δικαιώθηκαν μετά τη λήξη της σύγκρουσης, άγχος αλλά και ανασφάλεια στα μέλη που διαπληκτίστηκαν (Παππά, 2006). Ο συνδυασμός των προηγούμενων

καταστάσεων, μειώνει τη δημιουργικότητα και την απόδοση του συνόλου και επιφέρει αισθητή πτώση της απόδοσης και παράλληλα επιτρέπει τη δημιουργία αντιδράσεων σε οποιαδήποτε πρόταση ενός τρίτου συναδέλφου (Σαΐτης, 2002). Μέσα από ένα κλίμα διχόνοιας, οι αντιπαραθέσεις εντείνονται και δημιουργούν εύφορο έδαφος για περαιτέρω νέες διαφωνίες. Εάν η σύγκρουση δεν αντιμετωπιστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιμετωπιστεί εξ' ολοκλήρου, ξαναέρχεται στην επιφάνεια με την ίδια μορφή ή με τη μορφή διαφορετικού προβλήματος.

Ο Deutsch, διέκρινε κιάλας από το 1977 αρκετά στοιχεία που περιγράφουν επαρκώς τις αρνητικές συνέπειες μιας σύγκρουσης. Πιο αναλυτικά, ο ίδιος καταλήγει πως οι συγκρούσεις οδηγούν τον οργανισμό σε ανταγωνισμό μεταξύ των μελών, παρανοήσεις στις πεποιθήσεις των άλλων και προκαταλήψεις, επιπτώσεις στην ψυχολογία των εργαζομένων, μείωση της ουσιαστικής επικοινωνίας, δημιουργία ασαφειών αναφορικά με τους στόχους του οργανισμού, δεσμεύσεις και άμβλυνση των υφιστάμενων διαφορών. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Bennet & Hermann (1999), οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων συνοψίζονται ως εξής: αδιαφορία των μελών για τις σημαντικές προτεραιότητες του οργανισμού, ελάττωση της αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, πτώση της παραγωγικής εργασίας, μείωση του ηθικού των εργαζομένων, χρήση αρνητικού λεξιλογίου (ύβρεις, απειλές) και εχθροπραξιών (βιαιότητες) κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης, σωματικές βλάβες ή ψυχολογικές μεταπτώσεις, πολυπλοκότητα των σχέσεων.

Συμπερασματικά, τα αρνητικά κατάλοιπα της σύγκρουσης, πηγάζουν κατά κύριο λόγο από τη λάθος ή μη επαρκή διαχείρισή της. Έτσι, συχνά δημιουργείται κακό κλίμα που καθιστά την οριστική λήξη της σύγκρουσης εξαιρετικά δύσκολη καθώς τα μέλη του οργανισμού διακατέχονται από απογοήτευση ή θυμό. Ακόμη και η πιο ήπια μορφή σύγκρουση επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα. Για τη σωστή διαχείριση των συγκρούσεων, οι εκπαιδευτικοί και τα εκπαιδευτικά στελέχη των Επαγγελματικών Λυκείων θα πρέπει να έχουν αναπτύξει δεξιότητες ώστε να αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις και να λαμβάνουν την καταλληλότερη απόφαση σχετικά με τη λήξη της (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Η ίδια ικανότητα θα πρέπει να έχει αναπτυχθεί και από πλευράς του ηγέτη του Λυκείου, ώστε να είναι σε θέση να διευθετήσει οποιαδήποτε συγκρουσιακή κατάσταση ακόμη κι αν αυτή είναι

εξαιρετικά δύσκολη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

3.1 Διαχείριση συγκρούσεων

Για την καλύτερη κατανόηση της θέσης του σχολικού διευθυντή στη διαχείριση της εκάστοτε σύγκρουσης, κρίθηκε σκόπιμη η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διαχείριση». Ο όρος «διαχείριση» χρησιμοποιείται ευρέως για να δηλώσει τη διαδικασία εκείνη, η οποία ακολουθείται από ένα άτομο ή ένα σύνολο ατόμων το οποίο κατέχει ιεραρχική θέση στον οργανισμό και στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας των υπαρχουσών σχέσεων ή των παραγόμενων υπηρεσιών (Stevenson, 1999). Αναλυτικότερα, αναφερόμενοι σε «διαχείριση συγκρούσεων» περιγράφονται ουσιαστικά όλες εκείνες οι διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνεται η κατανόηση των αιτιών πρόκλησής της, ο τρόπος της ηγεσίας και τα αποτελέσματά της στο πλαίσιο εργασίας. Συνεπώς, η διαχείριση της σύγκρουσης αποτελεί μια διαδικασία όπου κύρια θέση κατέχει η επικοινωνία (Henkin, Cistone & Dee, 2000).

Το επιθυμητό αποτέλεσμα βρίσκεται στη σωστή διαχείριση της σύγκρουσης και όχι απλώς στη διαχείρισή της με οποιοδήποτε τρόπο. Ως αποτελεσματική, μπορεί να χαρακτηριστεί η διαχείριση της σύγκρουσης, η οποία επιτυγχάνει την ανάπτυξη αξιών εντός του οργανισμού και την πλήρη αποκατάσταση των σχέσεων των μελών που ενεπλάκησαν σε αυτή. Η εποικοδομητική διαχείριση θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα των διευθυντών σχολικών μονάδων προκειμένου να επικρατούν αρμονικές σχέσεις και οι διαφορετικές απόψεις να ακούγονται χωρίς να προκαλούνται διαφορές. Σύμφωνα με τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2005), η Διεύθυνση του σχολείου οφείλει να παρακινεί τα μέλη του σχολείου, να προωθεί την επικοινωνία, να συντονίζει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και σαφώς να διαχειρίζεται με επιτυχία τις συγκρούσεις οι οποίες είναι αναπόφευκτες.

3.1.1 Τύποι – Μορφές διαχείρισης συγκρούσεων

Το άτομο, στην προσπάθειά του να διαχειριστεί τις συγκρούσεις, αναπτύσσει ποικίλες συμπεριφορές με τις οποίες επιτυγχάνει την εναλλαγή οπτικής γωνίας των αιτιών που την προκάλεσαν, καταλήγοντας έτσι σε μια σφαιρική άποψη (Thomas, 1992). Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους το κάθε άτομο προσεγγίζει τη λύση της σύγκρουσης, καθορίζει το «στυλ διαχείρισης». Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες για τους τύπους διαχείρισης συγκρούσεων. Οι κυριότερες συνοψίζονται στην παρούσα παράγραφο.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Blake (1964, στο Παρασκευόπουλος, 2008) υπάρχουν πέντε διαφορετικοί τύποι διαχείρισης της σύγκρουσης. Οι πέντε τύποι είναι: ο συμβιβασμός, η επίλυση προβλήματος, ο εξαναγκασμός, η άμβλυνση και η απόσυρση. Ο συμβιβασμός αναφέρεται στη διαδικασία υποχώρησης κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης. Η επίλυση, επικεντρώνεται στην κατά μέτωπο αντιμετώπιση της σύγκρουσης και της αιτίας που την προκάλεσε. Ο εξαναγκασμός περιλαμβάνει την άσκηση πιέσεων. Η άμβλυνση μειώνει την ένταση και το χάσμα των διαφορών των δύο πλευρών και απόσυρση απαντάται ως προσπάθεια αποφυγής δημιουργίας συγκρουσιακής κατάστασης. Έρευνες των τελευταίων ετών απέδειξαν πως οι άνδρες ηγέτες ακολουθούν κατά βάση τη μέθοδο του εξαναγκασμού ενώ οι γυναίκες επιλέγουν το συμβιβασμό (Holt & DeVore, 2005).

Ο Rahim (1983) πρότεινε κι αυτός πέντε τύπους διαχείρισης. Ο πρώτος τύπος είναι αυτός της «ενσωμάτωσης» κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι η ενσυναίσθηση από πλευράς εργαζομένων του οργανισμού. Αναφέρεται στη συνεργασία των αντικρουόμενων πλευρών και την κοινή λύση μέσω συζήτησης. Ο δεύτερος τύπος καλείται «αποφυγή» και χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενδιαφέροντος της μιας πλευράς για την απέναντι. Συσχετίζεται με την αναγκαία επαναπροσδιόριση ευθυνών στα μέλη του οργανισμού. Ο τρίτος τύπος, της «παραχώρησης» προσπαθεί να μειώσει τις διαφορές και να εστιάσει στα κοινά στοιχεία των αντιτιθέμενων πλευρών ώστε να ικανοποιηθούν αμφότερες. Ο τέταρτος τύπος, η «εξουσίαση» προσπαθεί να δράσει σε βάρος της απέναντι πλευράς και διεκδικεί να υπερισχύσει με επιθετικά μέσα. Ο πέμπτος και τελευταίος τύπος ακούει στο όνομα «συμβιβασμός» και ουσιαστικά αποτελεί μια μίξη των τεσσάρων προηγούμενων τύπων. Από έρευνες που διενεργήθηκαν σε σχολεία της ελληνικής επικράτειας, προέκυψε πως ο

αποτελεσματικότερος από τους πέντε τύπους, κατά Rahim, είναι η ενσωμάτωση (Τέγας, 2007· Αντωνάκης, 2012).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, εξέχουσα θέση καταλαμβάνει εκείνη της Αθανασούλα – Ρέππα (2012). Σύμφωνα με την ίδια υπάρχουν δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις αναφορικά με την οργανωσιακή σύγκρουση. Η πρώτη προσέγγιση καλείται «κερδίζω – χάνεις» και περιγράφει μια κατάσταση όπου οι αντιμαχόμενες πλευρές έχουν αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα, από τα οποία επικρατεί μόνο το συμφέρον της μίας πλευράς. Η δεύτερη προσέγγιση ακούει στο όνομα «κερδίζω – κερδίζεις» όπου οι επιδιώξεις των δύο πλευρών ουσιαστικά αλληλοσυμπληρώνονται και το αποτέλεσμα που προκύπτει, ικανοποιεί έως ένα βαθμό και τις δύο. Στην παρούσα μελέτη, δίνεται έμφαση στη θέση του διευθυντή και η έρευνα βασίζεται στο μοντέλο των Everard και Morris (1999). Βάση της εν λόγω θεώρησης, η αποτελεσματικότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας καθορίζεται από το ρόλο του διευθυντή και τις ικανότητές του να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που προκύπτουν (Everard & Morris 1999· Hoy & Miskel, 2005).

Το μοντέλο των Everard & Morris (1999) συμπεριλαμβάνει τις παρακάτω συμπεριφορές:

- *Αποφυγή*: Το άτομο επιλέγει να παρακάμψει τη σύγκρουση, θεωρώντας ότι το ζήτημα θα επιλυθεί μετά το πέρας μιας εύλογης χρονικής περιόδου. Η «αποφυγή» ως συμπεριφορά περιλαμβάνει απάθεια, απόσυρση και αδιαφορία.
- *Μάχη*: Το άτομο επιλέγει να προασπίσει την κρίση του, την οποία θεωρεί σωστή, και προσπαθεί να την επιβάλλει στην απέναντι πλευρά. Ουσιαστικά, το άτομο πιστεύει πως η επικράτηση της γνώμης του αποτελεί μια νίκη, έτσι εκμεταλλεύεται κάθε μορφή δύναμης που μπορεί να κατέχει.
- *Εξομάλυνση*: Το άτομο διακρίνεται από υποχωρητική και συνεργατική διάθεση. Επιλέγει να ικανοποιήσει τα συμφέροντα της απέναντι πλευράς και προσαρμόζεται εύκολα.

- *Συμβιβασμός*: Το άτομο καταφεύγει στην εύρεση λύσεων, έστω κι αν αυτές δεν είναι καλοσχεδιασμένες ή δημιουργικές. Επιθυμεί την ικανοποίηση και των δυο πλευρών που έρχονται σε διένεξη.
- *Λύση Προβλήματος*: Το άτομο μελετά προσεκτικά τις δύο αντικρουόμενες απόψεις αλλά και τα συμφέροντά τους. Προσπαθεί να χρησιμοποιήσει εναλλακτικούς τρόπους δράσης ώστε να επιστρατεύσει τη στρατηγική «κερδίζω – κερδίζεις».

Στην Ελλάδα, έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη με την οικεία έρευνα, η οποία αφορούσε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα πως οι διευθυντές που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τείνουν να επιλέγουν ως στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων τη «λύση προβλήματος» (Παρασκευόπουλος, 2008).

3.2 Παιδαγωγική διάσταση σχολικής ηγεσίας

Κατανοώντας το γεγονός ότι η ποιοτική παρεχόμενη εκπαίδευση από πλευράς εκπαιδευτικών ενός σχολείου, επηρεάζει τόσο τα κίνητρα των μαθητών όσο και την κατάκτηση της γνώσης, θα πρέπει να σημειωθεί πως και η ποιότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είναι άμεσα επηρεασμένη από τον ίδιο το διευθυντή. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ιεραρχία όπου το ένα μέλος επηρεάζει τη δράση των υπόλοιπων μελών (Fullan, 2001 · Leithwood et al., 2004 · Marzano et al., 2005 ·Sergiovanni,2001). Τα τελευταία χρόνια, η παιδαγωγική διάσταση της σχολικής ηγεσίας βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξαιτίας της έντονης επιθυμίας για εκπαιδευτική αλλαγή και ευημερία. Στόχος των συζητήσεων είναι η διαμόρφωση ικανών ηγετών καθώς κι ενός επίλεκτου επιτελείου εκπαιδευτικών – παιδαγωγών- που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης (Bush, 2007).

Η ηγεσία έχει παιδαγωγική διάσταση, η οποία φανερώνεται αμέσως αν αναλογιστεί κανείς πως η εν λόγω έννοια εμπεριέχει την επιθυμία του ατόμου να ανέβει σε υψηλότερες θέσεις οικοδομώντας πρώτα την προσωπικότητα αλλά και τις γνώσεις του (Μπρίνια, 2008). Ως ηγέτης, κατονομάζεται το άτομο το οποίο έχει καταφέρει να κερδίσει την αναγνώριση των συνεργατών του και να ξεχωρίσει με σκοπό να καθοδηγεί την υλοποίηση οποιουδήποτε έργου της ομάδας αλλά και να

ενδιαφέρεται για την πρόοδό της (Μπουραντάς, 2005; Πετρίδου, 1998). Ο Maxwell (2000) διαπιστώνει πως όλοι οι άνθρωποι μπορούν να βρεθούν στο τιμόνι, μόνον όμως ο ηγέτης θα καταφέρει να ακολουθήσει τη σωστή πορεία προς την επιτυχία. Μάλιστα, οι καλύτεροι εκ των ηγετών είναι εκείνοι που καταφέρνουν να αξιοποιήσουν το ανθρώπινο δυναμικό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ένας τέτοιος ηγέτης.

Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες, ως ηγεσία, μπορεί να χαρακτηριστεί η ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται εντός των πλαισίων τους και προσπαθεί να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, αξιοποιώντας τους εκάστοτε διαθέσιμους πόρους, τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, των υλικών μέσων αλλά και των δεξιοτήτων του προγραμματισμού, της οργάνωσης, του ελέγχου και του συντονισμού (Σαΐτης, 2000). Η οργάνωση της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει τις ενέργειες: α) της διευθέτησης, β) του συντονισμού, της συστηματοποίησης προσώπων, δραστηριοτήτων και γ) την κατανομή εργασιών, αρμοδιοτήτων, ευθυνών.

3.3 Ρόλος και καθήκοντα του σχολικού διευθυντή

Για την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων που τίθενται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου είναι καθοριστικός. Ουσιαστικά, λέγοντας «ηγεσία» ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, σηματοδοτείται μια ολόκληρη διαδικασία, κατά την οποία ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αλληλοεπιδρά με το σύνολο των εκπαιδευτικών και κοινό στόχο την επίτευξη στόχων που βελτιώνουν το ίδιο το σχολείο. Σύμφωνα με τη Θεοχαρίδη (2012), παρόλο που το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αναπτύσσει εκτενώς τα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή, οι αρμοδιότητες των διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων δεν αποσαφηνίζονται.

Τα καθήκοντα του διευθυντή Επαγγελματικών Λυκείων δεν διαφέρουν σημαντικά από εκείνα των διευθυντών των υπολοίπων βαθμίδων εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα άτομα που καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις κατέχουν υψηλές επαγγελματικές και αντιληπτικές ικανότητες (Πασιαρδής, 2001). Επιπλέον, ο διευθυντής Επαγγελματικού Λυκείου πρέπει να διαθέτει και δεξιότητες όπως η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το σύλλογο

γονέων, να είναι κοντά στους εφήβους και να συνεργάζεται με τους παραπάνω χωρίς να δημιουργεί εντάσεις που θα καταλήξουν σε συγκρούσεις (Σαΐτη, 2008). Συνεπώς, ο διευθυντής που υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να είναι εφοδιασμένος με ένα σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες επεκτείνονται και στη συμβουλευτική δράση ώστε να διαχειρίζεται επιτυχώς και πολύπλευρα τις συγκρούσεις που εμφανίζονται στην καθημερινότητα του λυκείου. Συνάμα, είναι πολύ θετικό το γεγονός να είναι ένας άνθρωπος που συνδυάζει αυθεντικότητα και ενσυναίσθηση για τους γύρω του, να επικοινωνεί με ευκολία και να είναι δεκτικός στο άκουσμα νέων απόψεων και ιδεών. Τέλος, θα πρέπει να έχει τη δεξιότητα να αντιλαμβάνεται πως το σχολείο του είναι η αντανάκλαση των σχέσεων που έχουν δημιουργηθεί και επικρατούν μέσα σε αυτό.

Συχνά, οι ηγέτες εκπαίδευσης βρίσκονται σε άσχημη θέση καθώς έρχονται αντιμέτωποι με τη δυναμική των ομάδων, η οποία παράγει πολλές φορές αντιπαραθέσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο ίδιος καλείται να διαχειριστεί τις διαφωνίες επιτυχώς και να επαναφέρει την ισορροπία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Επομένως, ο διευθυντής θα πρέπει πέρα από ικανότητες στη διοίκηση, να διαθέτει οξυδέρκεια και αντίληψη. Να μπορεί να βλέπει και τις δύο οπτικές αντικειμενικά και να κρίνει ποια από τις δυο είναι η ορθότερη για το καλό του σχολείου. Οφείλει, παράλληλα, να μη δημιουργήσει χάσμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της υπεράσπισης της μιας εκ των δυο πλευρών. Εκ των πραγμάτων, ο σχολικός διευθυντής έχει ως αποστολή την καταστολή κάθε σύγκρουσης και την αξιοποίηση των διενέξεων προς όφελος της λειτουργίας του οργανισμού του (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012). Είναι εξαιρετικά σημαντικό για το διευθυντή, να κατανοεί τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και να σέβεται τις απόψεις τους. Να αφουγκράζεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να τονώνει την εμπιστοσύνη του προς αυτούς αλλά και την συνοχή της ομάδας των διδασκόντων (West – Burnham, 1997). Όπως υποστηρίζεται, ο διευθυντής είναι εκείνος που έχει την ευθύνη για τη δημιουργία και τήρηση καλού κλίματος στο σχολείο καθώς καλείται να οργανώσει τις σχέσεις των μελών του (Χρίστου, 2010 · Αντωνάκης, 2012). Σε περίπτωση που ο διευθυντής αδυνατεί να διαχειριστεί τις συγκρούσεις, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών κινδυνεύουν να κλονιστούν οριστικά.

3.4 Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο – Ερευνητική ανασκόπηση

Η θέση των διευθυντών σχολικών μονάδων έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνητών με αποτέλεσμα την πραγματοποίηση ενός μεγάλου αριθμού ερευνών. Σύμφωνα με τα ευρήματα που έχουν έρθει στο φως, προκύπτει πως οι διευθυντές επιλέγουν με μεγάλη συχνότητα να «συμβιβάζονται» με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου προκειμένου να μη διαταραχθούν οι ισορροπίες (Monchak, 1994·Balay, 2006). Επιπρόσθετα, οι Callanan και Perri (2006) συμπέραναν πως ο τρόπος χειρισμού των συγκρούσεων από πλευράς διευθυντή είναι ένα συνονθύλευμα της προσωπικότητάς του, των ετών προϋπηρεσίας του σε ηγετική θέση αλλά και στο φύλο του.

Αναφορικά με τους Everard και Morris, η θεωρία τους συνέκλινε στο γεγονός ότι η συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας κινείται γύρω από δυο κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση κάνει λόγο για τα «αποτελέσματα», δηλαδή το έργο του διευθυντή και η δεύτερη προσανατολίζεται στον «άνθρωπο», δηλαδή στις διαπροσωπικές σχέσεις που έχει αναπτύξει ο διευθυντής με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη τον άξονα προσανατολισμού του Διευθυντή, ο τρόπος με τον οποίο θα ασκεί ηγεσία διαχωρίζεται σε υποστηρικτικό/ συνεργατικό, κατευθυντικό / καταπιεστικό ή δημοκρατικό (Ζαβλανός, 2002). Πιο συνοπτικά, τα κυριότερα ηγετικά στυλ που συναντώνται στους διευθυντές σχολικών μονάδων είναι: το υποστηρικτικό, το κατευθυντικό και το περιοριστικό (Μιχόπουλος, 1998). Το Διευθυντικό στυλ ηγεσίας που χαρακτηρίζεται ως υποστηρικτικό, διέπτετε από αληθινό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το στυλ έχει κυρίαρχη θέση ο διάλογος και οι κατευθυντήριες γραμμές προς τους συναδέλφους. Ο υποστηρικτικός διευθυντής είναι καλός ακροατής και προσεγγίζει με συναίσθημα τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ενώ διαθέτει και ενσυναίσθηση με αποτέλεσμα να γίνεται αρκετά διαλλακτικός (Κατσαρός, 2008). Το στυλ κατευθυντικής ηγεσίας, χαρακτηρίζεται από συνεχή και σκληρή επίβλεψη όλων των ειδών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών. Αρκετές φορές, ο διευθυντής με κατευθυντικό στυλ καταφεύγει σε επίδειξη δύναμης και επιβολής της άποψής του ακόμη και μέσω τιμωριών. Τέλος, στο περιοριστικό στυλ ηγεσίας, ο διευθυντής κινείται με γνώμονα τη γραφειοκρατία και επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς να είναι συνεπείς σε καθήκοντα της καθημερινής

σχολικής ζωής. Η άσκηση περιοριστικής ηγεσίας δεν εμπεριέχει συναισθηματισμούς αλλά ένα κώδικα δεοντολογικής πειθαρχίας όπως αυτός ορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία (Πασιαρδής, 2004).

Το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο κάθε διευθυντής είναι συνάρτηση της προσωπικότητάς του, των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο, του σχολικού περιβάλλοντος και των διαπροσωπικών σχέσεων που έχουν δημιουργηθεί στην ομάδα των εκπαιδευτικών. Το σύνολο των ερευνών που μελετήθηκαν, συμφωνούν πως σε κάθε περίπτωση ο διευθυντής του σχολείου έρχεται αντιμέτωπος με μεγάλο όγκο εργασίας, εντάσεις, δραστηριότητες της τελευταίας στιγμής, κατακερματισμό και συνεχείς απρόοπτες διακοπές στην επιτέλεση του έργου του (Mintzberg, 1973· Kmetz και Willower, 1982· Rosenblatt και Somech, 1998 · Θεοδωρίδης, 2000· Σαββίδης, Στυλιανίδης και Τσιάκκρος, 2002· Κασουλίδης· Πασιαρδής, 2005). Συμπερασματικά, το μεγαλύτερο προσόν ενός σχολικού διευθυντή είναι η ικανότητά του να ελίσσεται και να προσαρμόζεται κατά περίπτωση. Όμοια, κάτι τέτοιο συμβαίνει και με την καταλληλότερη προς υιοθέτηση τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων, δεδομένου ότι η ίδια η σύγκρουση καθώς και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή καθορίζουν το μέγεθος και τη σημασία της. Παράλληλα, η λήξη της σύγκρουσης πρέπει να συνοδεύεται με ευχαρίστηση και δικαίωση και των δυο πλευρών αλλά και με αποκατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων. Μόνο οι συγκρούσεις που επιλύονται εξ' ολοκλήρου φέρουν την ικανοποίηση και των δυο αντιμαχόμενων πλευρών και αποτελούν βάσεις για τη θεμελίωση μιας αξιοπρεπούς και αληθινής συνεταιρικής σχέσης. Αντίθετα, η απλή καταστολή της σύγκρουσης ελλοχεύει αναζωπύρωσή της και αρνητικές συνέπειες στο σχολικό περιβάλλον (Αθανασούλα – Ρεππα, 2012). Από όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται η σημασία της στάσης του διευθυντή απέναντι στις συγκρούσεις αλλά και η σημαντικότητα των ικανοτήτων του σε πληθώρα τομέων. Ενώ η πλειοψηφία των δημοσιευμένων ερευνών αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ενδιαφέρον να συσχετίσουμε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν στο Β' Μέρος της μελέτης και θα αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα τα Επαγγελματικά Λύκεια.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΤΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο, αποτελεί την εισαγωγή στο δεύτερο μέρος της εργασίας, αυτό της εμπειρικής έρευνας. Αρχικά, γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία με βάση την οποία πραγματοποιήθηκε η ερευνητική διαδικασία. Διατυπώνονται με σαφήνεια ο ερευνητικός σκοπός καθώς και οι ερευνητικοί στόχοι οι οποίοι οδήγησαν στην επιλογή των κατάλληλων αναλύσεων. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής των απαραίτητων δεδομένων. Πιο αναλυτικά, περιγράφεται επακριβώς το ερευνητικό εργαλείο και οι λόγοι επιλογής του δείγματος. Έπειτα, αναφέρονται τα είδη των στατιστικών αναλύσεων που επιστρατεύτηκαν, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αλλά και η αξιοπιστία του εργαλείου.

4.2 Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Σε αυτό το σημείο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία η οποία χρησιμοποιήθηκε για να μελετηθούν οι συγκρούσεις στο περιβάλλον των Επαγγελματικών Λυκείων και ο ρόλος του διευθυντή. Η εκπαιδευτική έρευνα, είτε είναι ποιοτική είτε ποσοτική είτε μικτή, συντελείται μέσα από διαδοχικά στάδια τα οποία ακολουθήθηκαν κατά γράμμα.

Πρωταρχικό μέλημα, αποτέλεσε η διερεύνηση των θεωριών που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τις συγκρούσεις σε επίπεδο οργανισμών. Έπειτα, αναζητήθηκαν δημοσιευμένες έρευνες σχετικά με τις συγκρούσεις στο χώρο του

σχολείου ώστε να διαπιστωθούν πιθανά ερευνητικά κενά. Πράγματι, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στις συγκρούσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Στην συνέχεια, επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, ως η πλέον κατάλληλη για την εξαγωγή των θεμιτών συμπερασμάτων και τέθηκε ο ερευνητικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι. Έπειτα, επιλέχθηκε το εργαλείο συλλογής δεδομένων και συλλέχθηκε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών και διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, αποφασίστηκε η στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων προς επεξεργασία.

4.3 Ερευνητικός Σκοπός

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη με σκοπό να εξετάσει σε βάθος το φαινόμενο της εμφάνισης συγκρουσιακών καταστάσεων στο χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων και να ξεχωρίσει το ρόλο του διευθυντή. Στην έρευνα μελετώνται τόσο οι αιτίες όσο και οι συνέπειες των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και διευθυντών που εργάζονται σε Επαγγελματικά Λύκεια. Επίσης, επιχειρείται η προσέγγιση της διαχείρισης των υφιστάμενων συγκρούσεων από πλευράς διευθυντή αλλά και του τρόπου με τον οποίο αξιολογούνται οι συγκρούσεις από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέχρι τώρα, οι δημοσιευμένες έρευνες αναφέρονται στις συγκρούσεις που συμβαίνουν στο Δημοτικό σχολείο και είναι στραμμένες προς τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως στους δασκάλους ΠΕ70.

4.3.1 Ερευνητικοί Στόχοι

Στην προσπάθεια να επιτευχθεί σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό ο σκοπός της έρευνας, τέθηκαν οι παρακάτω ερευνητικοί στόχοι:

- Οι διευθυντές Επαγγελματικών Λυκείων και οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκφράζουν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με τις αιτίες που προκαλούν μια σύγκρουση.
- Οι διευθυντές Επαγγελματικών Λυκείων και οι εκπαιδευτικοί

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο τις συνέπειες των συγκρούσεων.

- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων επιδρούν στα αίτια πρόκλησης συγκρούσεων.
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων επιδρούν στις συνέπειες των συγκρούσεων.
- Οι πέντε (5) διαστάσεις προσανατολισμού επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών και διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων.
- Το ηγετικό στυλ των διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων επιδρά στις πέντε (5) διαστάσεις προσανατολισμού.

4.3.2 Ερευνητικές Υποθέσεις

Δεδομένου του σκοπού και των επιμέρους στόχων, μπορούν να διατυπωθούν οι ερευνητικές υποθέσεις που ακολουθούν:

- Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων και των διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων) υιοθετούν την «επίλυση προβλήματος» ως τεχνική επίλυσης των συγκρούσεων.
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις που υιοθετούνται αναφορικά με τις συγκρούσεις.
- Τόσο οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας όσο και οι διευθυντές Επαγγελματικών Λυκείων, επιλέγουν ως την πλέον κατάλληλη την «υποστηρικτική» ηγετική συμπεριφορά.

4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συγκέντρωσης ενός ικανοποιητικού όγκου δεδομένων, αποτελεί συχνά μια χρονοβόρο διαδικασία για τον ερευνητή. Το ερωτηματολόγιο, είναι ένα εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων το οποίο χαρακτηρίζεται από πλεονεκτήματα όπως η προσέγγιση ατόμων που προέρχονται από ποικίλες πληθυσμιακές ομάδες, η συλλογή μεγάλου όγκου τυποποιημένων πληροφοριών και η δημιουργία εύκολων προς κωδικοποίηση και ανάλυση στοιχείων (Σαραφίδου, 2011). Επίσης, είναι βασικό να διαχωριστούν οι πηγές άντλησης πληροφοριών σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Η κυριότερη διαφορά, έγκειται στο γεγονός ότι οι πρωτογενείς πληροφορίες προέρχονται από δεδομένα τα οποία συλλέγονται και επεξεργάζονται για να επιτευχθεί ο σκοπός της μελέτης στην οποία ανήκουν. Από την άλλη, οι δευτερογενείς πληροφορίες βρίσκονται ήδη διαθέσιμες καθώς χρησιμοποιούνται σε μια έρευνα αυτούσια, ενώ στην πραγματικότητα συλλέχθηκαν για τις ανάγκες ενός προηγούμενου σκοπού (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στην παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε συλλογή τόσο πρωτογενών όσο και δευτερογενών δεδομένων. Δευτερογενή δεδομένα, είναι όλα τα στοιχεία που συλλέχθηκαν με σκοπό να δομηθεί το θεωρητικό μέρος και πραγματοποιήθηκε μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Τα πρωτογενή δεδομένα των ποσοτικών ερευνών συλλέγονται κατά βάση με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς (Javeau, 1996). Συνεπώς, για τους σκοπούς ολοκλήρωσης του ερευνητικού μέρους της οικείας εργασίας, συλλέχθηκαν πρωτογενή δεδομένα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η χορήγηση και στη συνέχεια η συλλογή των επαρκώς συμπληρωμένων ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά. Πιο συγκεκριμένα, μετά τη δημιουργία του κατάλληλου ερωτηματολογίου, αυτό κωδικοποιήθηκε και έλαβε τη μορφή φόρμας google απ' όπου και προωθήθηκε στο δείγμα. Η διαδικασία χορήγησης και συλλογής του απαραίτητου πλήθους συμμετεχόντων ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του ίδιου έτους, διήρκεσε δηλαδή ένα (1) μήνα.

4.4.1 Το Ερευνητικό Εργαλείο

Η επιλογή της χρήσης ερωτηματολογίου ως εργαλείο της έρευνας, στοχεύει στη συλλογή αντικειμενικών απαντήσεων, οι οποίες κωδικοποιούνται και αναλύονται με μεγαλύτερη ευκολία απ' ότι τα δεδομένα που προέρχονται από τη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Έτσι, για τους σκοπούς της έρευνας συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο

αυτοαναφοράς με πενήντα πέντε (55) ερωτήσεις. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα σύντομο ερωτηματολόγιο ώστε να είναι εύκολο στη συμπλήρωση και να μην απαιτεί από το συμμετέχοντα την αφιέρωση αρκετού χρόνου. Επίσης, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε αυστηρά ανώνυμα, βασιζόμενο στην τήρηση των κανόνων δεοντολογίας της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρία μέρη και συνοδεύτηκε από μια σύντομη επιστολή που εξηγούσε τους λόγους χορήγησής του. Το πρώτο μέρος αποτελούνταν από οκτώ (8) ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Το δεύτερο μέρος από είκοσι εννέα (29) ερωτήσεις που αφορούσαν τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων. Μάλιστα, οι τέσσερις (4) πρώτες ερωτήσεις ζητούσαν τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων και οι υπόλοιπες εικοσιπέντε (25) ερωτήσεις προέρχονταν από τη διαδεδομένη κλίμακα προσανατολισμού συγκρούσεων των Everard & Morris στην ελληνική της μορφή, όπως προτάθηκε από τον Παρασκευόπουλο (2008). Το τρίτο και τελευταίο μέρος, περιλάμβανε δεκαοκτώ (18) ερωτήσεις οι οποίες προέρχονταν από την κλίμακα τρόπου ηγεσίας των Hoy & Clover (1986), μεταφρασμένη στην ελληνική γλώσσα από Σταυρόπουλο (2007). Το σύνολο των ερωτήσεων του εργαλείου – πλην της ερώτησης περί ειδικότητας- ήταν κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής. Ενώ, οι διαδεδομένες κλίμακες υπέστησαν ανεπαίσθητες αλλαγές ώστε να ταιριάζουν απόλυτα στη φύση της εν λόγω έρευνας.

4.4.1.1 Η κλίμακα προσανατολισμού συγκρούσεων

Η ελληνική εκδοχή της κλίμακας προσανατολισμού συγκρούσεων των Everard & Morris, βάσει της μετάφρασης του Παρασκευόπουλου (2008), αποτελείται από εικοσιπέντε (25) προτάσεις αυτοαξιολόγησης του ατόμου, δομημένες σε 4βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Το 1 της κλίμακας ισοδυναμεί με την απάντηση «Σπάνια» και το 4 με την απάντηση «Πολύ Συχνά». Πρόκειται για μια κλίμακα η οποία περιγράφει τις πράξεις του ατόμου αναφορικά με συγκρουσιακές καταστάσεις οι οποίες συμβαίνουν στα πλαίσια του εργασιακού του χώρου. Η ελληνική εκδοχή της κλίμακας διατηρεί και τις πέντε (5) υποκλίμακες όπως αυτές αναδείχθηκαν από την παραγοντική ανάλυση στην πρωτότυπη μορφή του εργαλείου. Η κάθε υποκλίμακα αποτελείται από ένα συνδυασμό ερωτήσεων. Οι πέντε (5) υποκλίμακες και οι αντίστοιχες ερωτήσεις που εμπίπτουν στην κάθε μια παρουσιάζονται στον πίνακα που

ακολουθεί.

Πίνακας 1. Παραγοντική δομή της κλίμακας συγκρούσεων Everard & Morris

Υποκλίμακα συγκρούσεων	Αριθμός Ερώτησης
Αποφυγή	3, 4, 17, 19, 23
Κατευνασμός	2, 7, 12, 18, 22
Μάχη	1, 5, 9, 14, 21
Συμβιβασμός	6, 13, 16, 24, 25
Λύση Προβλήματος	8, 10, 11, 15, 20

4.4.1.2 Η κλίμακα ηγετικού στυλ

Η ελληνική εκδοχή της κλίμακας ηγετικού στυλ των Hoy & Clover (1986), όπως προτάθηκε από τον Σταυρόπουλο (2007), αποτελείται από δεκαοκτώ (18) προτάσεις βαθμολογημένες σε 4βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Το 1 της κλίμακας αντιστοιχεί στην απάντηση «Σπάνια» και το 4 στην απάντηση «Πολύ Συχνά». Η εν λόγω εκδοχή διατηρεί τις τρεις διαστάσεις της αρχικής. Επιπλέον, σημειώνεται το γεγονός ότι για τις ανάγκες της έρευνας η λέξη «οργανισμός» αντικαταστάθηκε με τις λέξεις «Επαγγελματικό Λύκειο» ώστε να αντικατοπτρίζει απόλυτα το σκοπό διεξαγωγής της μελέτης. Οι τρεις διαστάσεις (υποκλίμακες) του στυλ ηγεσίας καθώς και ο αριθμός των ερωτήσεων που εμπίπτουν στην κάθε μια, παρουσιάζονται παρακάτω.

Πίνακας 2. Παραγοντική δομή της κλίμακας του ηγετικού στυλ των Hoy & Clover

Υποκλίμακα στυλ ηγεσίας	Αριθμός Ερώτησης
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	2, 4, 7, 13, 15, 17
Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά	10, 14, 16
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 18

4.4.2 Η Επιλογή του Δείγματος

Ο πληθυσμός στον οποίο στοχεύει η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία είναι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται στα

Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας είτε ως καθηγητικό προσωπικό είτε ως διευθυντές. Η επιλογή του δείγματος έγινε με «επιλεκτική» (ή «βολική») δειγματοληψία, καθώς ήταν ευκολότερη η προσέγγιση των συμμετεχόντων και ταχύτερη η συλλογή του απαραίτητου όγκου των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Κατά την περίοδο χορήγησης και συλλογής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, δόθηκαν 160 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν τα (110). Όλα τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε καθηγητές και διευθυντές Επαγγελματικών Λυκείων ολόκληρης της χώρας.

4.5 Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αρχικά χρησιμοποιήθηκε υπολογιστικό φύλλο του MS excel για την καταχώρηση και κωδικοποίησή τους. Έπειτα, τα δεδομένα εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα των κοινωνικών επιστημών IBM Statistics SPSS version 21 (έκδοση για περιβάλλον Windows). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν παραμετρικές αλλά και μη παραμετρικές διαδικασίες για την απάντηση του κυρίως σκοπού, τον επιμέρους στόχων και των ερευνητικών υποθέσεων. Πιο αναλυτικά αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω στατιστικοί έλεγχοι ή διαδικασίες:

- Περιγραφική στατιστική ανάλυση. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκαν μέτρα θέσης και μέτρα διασποράς (μέσος όρος, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες και ποσοστά). Η περιγραφική στατιστική επιστρατεύτηκε για την παρουσίαση των δημογραφικών πληροφοριών των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και διαμόρφωσε μια πρωταρχική εικόνα αναφορικά με το καθεστώς των συγκρούσεων και του στυλ ηγεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στα Επαγγελματικά Λύκεια.
- Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας και αξιοπιστίας. Ο έλεγχος αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό του ομώνυμου δείκτη άλφα του Cronbach (*Cronbach' alpha*) ο οποίος λαμβάνει τιμές από το $-\infty$ έως το $+1$. Ο υπολογισμός του συντελεστή άλφα κρίθηκε απαραίτητος για τη διαπίστωση της συνάφειας των ερωτήσεων της εκάστοτε

υποκλίμακας, οι οποίες μάλιστα βαθμολογήθηκαν σε 4 – βάρη κλίμακα τύπου Likert.

- Έλεγχος X^2 (Chi – Square test) και Στατιστική Σημαντικότητα. Ο έλεγχος X^2 επιλέχθηκε για να διερευνήσει εάν δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες ή όχι. Παράλληλα, με τη στατιστική σημαντικότητα να τοποθετείται στο $p = 5\%$ ($p = 0,05$) η σχέση κρίθηκε ή δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική.
- Μη παραμετρικός έλεγχος Pearson (r). Ο δείκτης Pearson χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της επιρροής του τρόπου ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούν οι διευθυντές των Επαγγελματικών Λυκείων στις πέντε υποκλίμακες των συγκρούσεων.
- Έλεγχος T -test Independent Samples. Ο εν λόγω έλεγχος επισημασμένη για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των συμμετεχόντων που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει έστω και μια φορά με εκείνων που αναλαμβάνουν μόνο καθήκοντα καθηγητή, ως προς τον τρόπο ηγεσίας.
- Η διαδικασία One – Way ANOVA (Analysis of Variance – Ανάλυση Διασποράς ως προς ένα παράγοντα). Ο συγκεκριμένος έλεγχος πραγματοποιήθηκε για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα σε περισσότερες από δυο ομάδες ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό διαφορών στις υποκλίμακες των συγκρούσεων και του τρόπου ηγεσίας ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.
- Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman εξαρτημένων δειγμάτων. Ο εν λόγω έλεγχος εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πέντε υποκλίμακες των συγκρούσεων. Η αιτία επιλογής του ήταν η εύρεση της πλέον σημαντικής υποκλίμακας από πλευράς συμμετεχόντων.

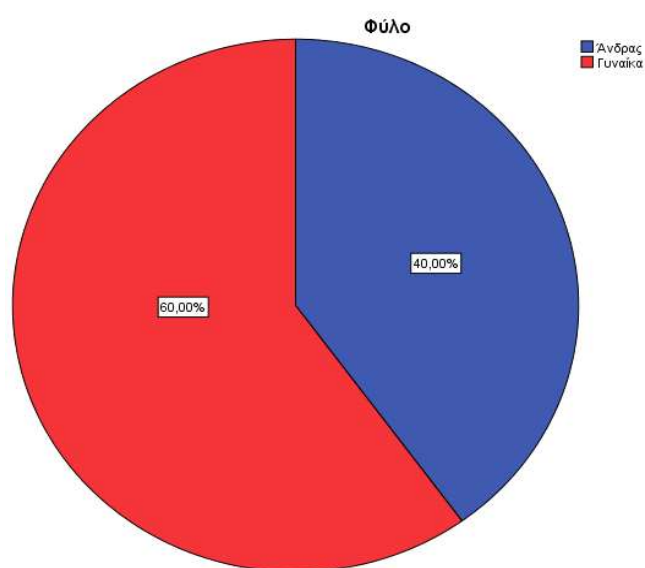
Τέλος, για τη διαμόρφωση των χρησιμοποιούμενων υποκλιμάκων του προσανατολισμού συγκρούσεων αλλά και του ηγετικού στυλ, αξιοποιήθηκε η επιλογή «transform and compute variables» του SPSS όπου οι τελικές τιμές προέκυψαν από το μέσο όρο της κάθε ερώτησης. Πριν από αυτή τη διαδικασία, συντελέστηκε

αντιστροφή της 14^{ης} πρότασης της κλίμακας των στυλ ηγεσίας, καθώς ήταν διατυπωμένη αρνητικά.

4.6 Οι συμμετέχοντες

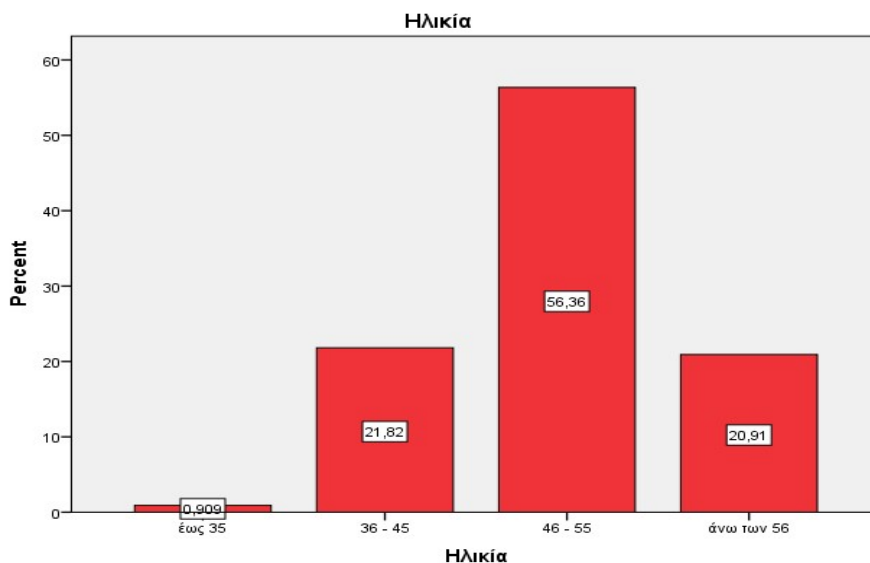
Στη μελέτη έλαβαν μέρος 110 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας. Έπειτα από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει πως στην έρευνα έλαβαν μέρος περισσότερες γυναίκες (N = 66 ή 60 %), ενώ λιγότεροι εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες (N = 44 ή 40%).

Διάγραμμα 1. Το φύλο των συμμετεχόντων



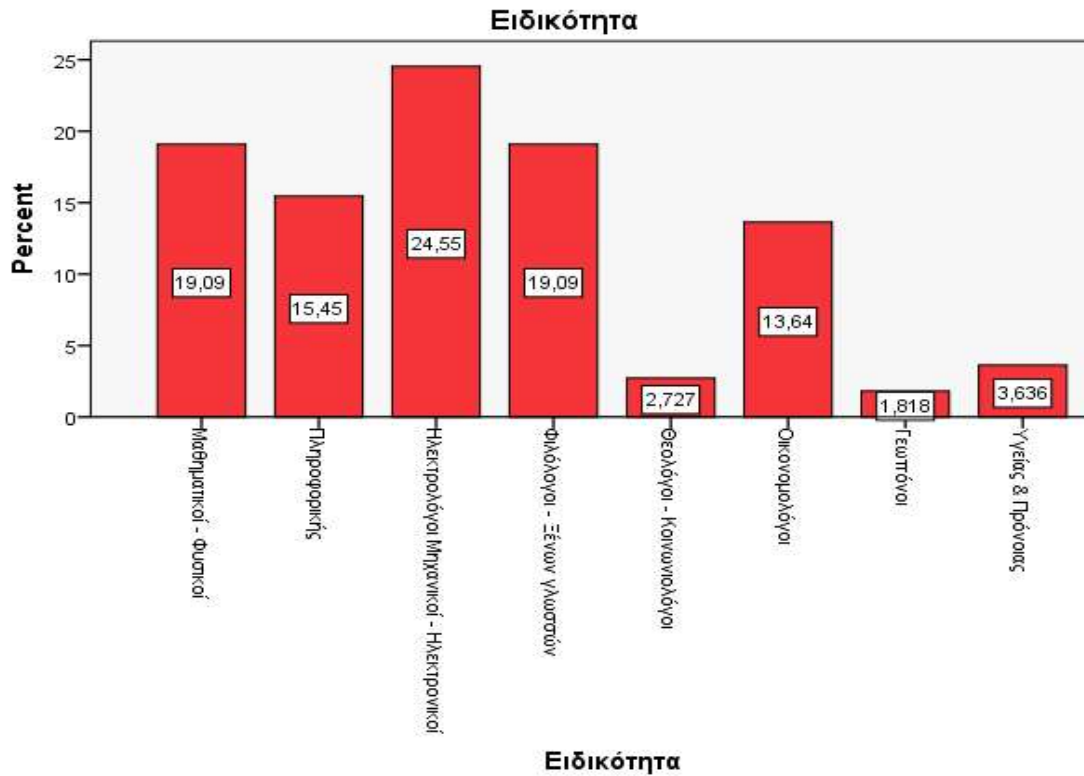
Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες, από το Διάγραμμα 2 προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους είχαν ηλικία από 46 – 55 ετών (N = 63 ή 56,4%). Αρκετοί είχαν ηλικία 36 – 45 ετών (N = 24 ή 21,8%) , λιγότεροι ήταν άνω των 56 ετών (N = 23 ή 20,9%) και μόλις ένας συμμετέχοντας (0,9%) είχε ηλικία μικρότερη από 35 έτη.

Διάγραμμα 2. Η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων



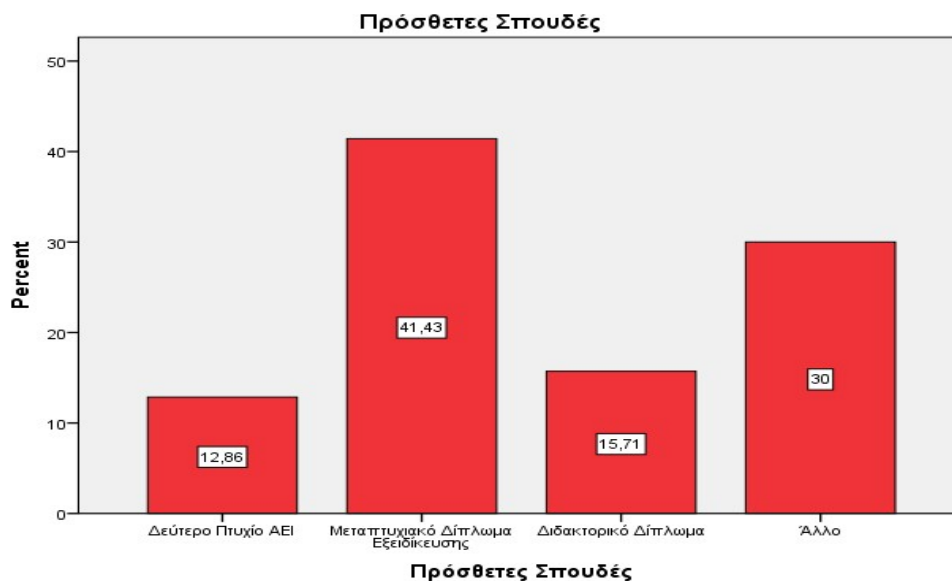
Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνει πλήθος ειδικοτήτων. Έτσι, ήταν αρκετό πιθανό το δείγμα να απαρτίζεται από καθηγητές Επαγγελματικών Λυκείων διαφόρων ειδικοτήτων. Για καλύτερη παρουσίαση, οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν σε οκτώ κατηγορίες. Από την εν λόγω κατηγοριοποίηση, προέκυψε πως η πλειοψηφία του δείγματος ήταν ηλεκτρολόγοι μηχανικοί/ηλεκτρονικοί (N = 27 ή 24,5%), αρκετοί ήταν μαθηματικοί/φυσικοί (N = 21 ή 19,1%), πολλοί ήταν φιλόλογοι ή καθηγητές ξένων γλωσσών (N = 21 ή 19,1%) αλλά και καθηγητές πληροφορικής (N = 17 ή 15,5%). Με λιγότερη συχνότητα εμφανίστηκαν ειδικότητες όπως οικονομολόγοι (N = 15 ή 13,6%), θεολόγοι/κοινωνιολόγοι (N = 3 ή 2,7%), γεωπόνοι (N = 2 ή 1,8%) και καθηγητές των επιστημών υγείας και πρόνοιας (N = 4 ή 3,6%).

Διάγραμμα 3. Ειδικότητα εκπαιδευτικών



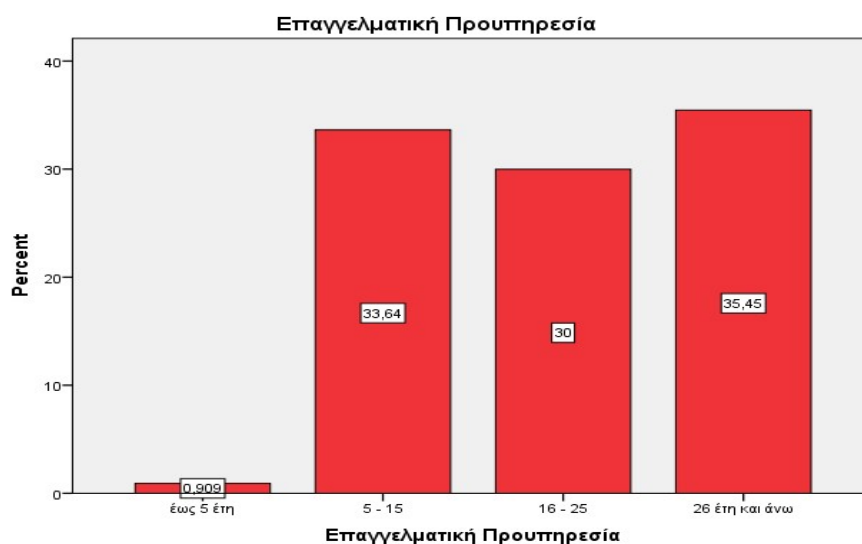
Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές των συμμετεχόντων, οι 70 από τους 110 εκπαιδευτικούς είχαν και επιπλέον διπλώματα πέραν του βασικού τους τίτλου. Κατά κύριο λόγο, όπως γίνεται φανερό από το Διάγραμμα 4, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν σε μεγάλο ποσοστό ένα Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ή έχουν αποφοιτήσει από ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ (άλλο).

Διάγραμμα 4. Πρόσθετες σπουδές συμμετεχόντων



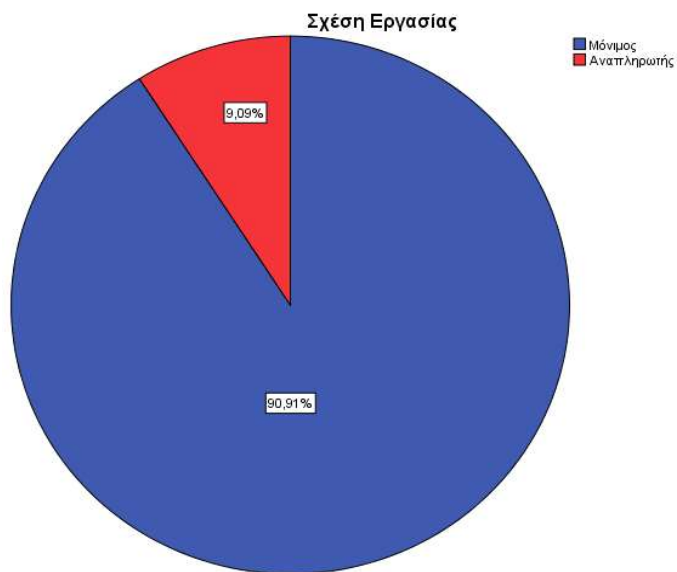
Επίσης, οι δευτεροβάθμιοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με την εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία. Από το Διάγραμμα 5, φανερώνεται πως το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι στην πλειοψηφία τους διδάσκουν σε Επαγγελματικά Λύκεια περισσότερα από 16 έτη (N = 72 ή 65,5%).

Διάγραμμα 5. Επαγγελματική προϋπηρεσία συμμετεχόντων



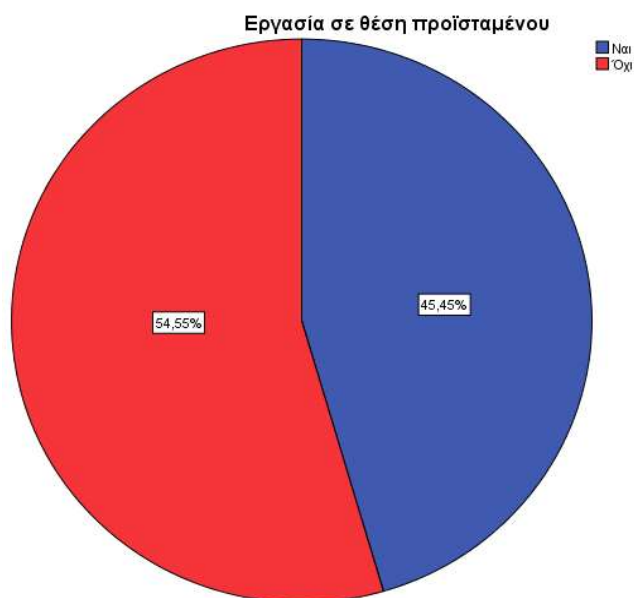
Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία (N = 100 ή 90,9%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Μόλις δέκα εκπαιδευτικοί (9,1%) είναι αναπληρωτές.

Διάγραμμα 6. Σχέση εργασίας (Μόνιμος ή Αναπληρωτής)



Στο παρακάτω διάγραμμα, παρουσιάζεται η κατανομή των 110 συμμετεχόντων ως προς το αν έχουν εκτίσει καθήκοντα διευθυντή Επαγγελματικού Λυκείου. Οι 50 από τους 110 εκπαιδευτικούς (45,5%), είναι ή έχουν υπάρξει σε ηγετική θέση ενώ οι 60 όχι (54,5%).

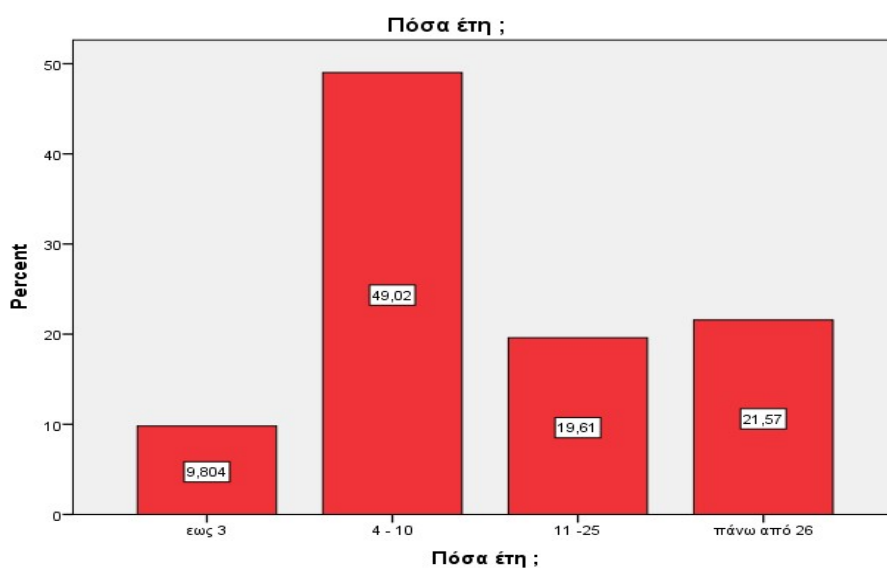
Διάγραμμα 7. Εργασία σε θέση προϊσταμένου



Οι περισσότεροι από τους 50 διευθυντές του δείγματος, κατέχουν ηγετικό ρόλο σε Επαγγελματικά Λύκεια από 4 – 10 έτη. Βέβαια, δεν είναι λίγοι και εκείνοι

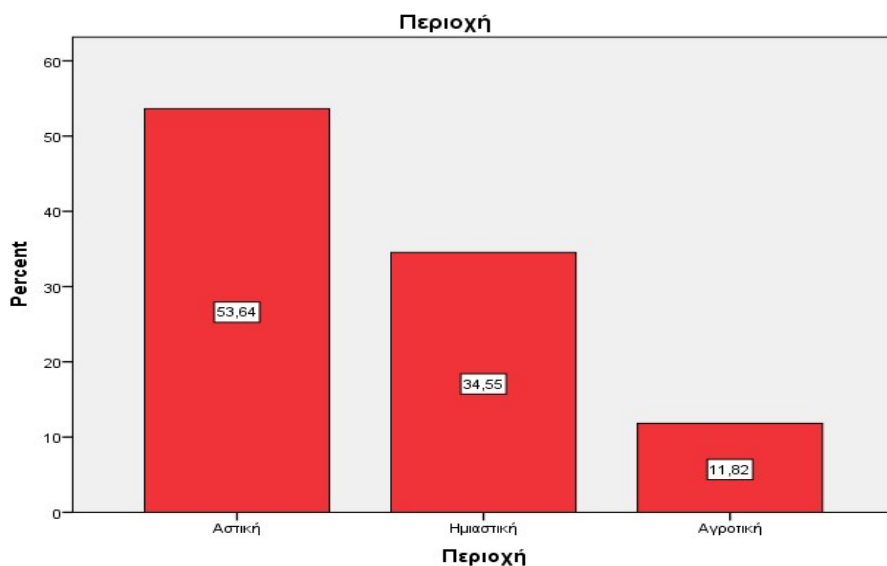
που εκτελούν χρέη διευθυντή για περισσότερα από 11 έτη.

Διάγραμμα 8. Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής Επαγγελματικού Λυκείου



Τέλος, σύμφωνα με το παρακάτω Διάγραμμα, το 53,6% (N = 59) των συμμετεχόντων διδάσκει σε Επαγγελματικά Λύκεια αστικών περιοχών της χώρας. Το 34,6% (N = 38) διδάσκει σε ημιαστικές περιοχές και το 11,8% (N = 13) σε αγροτικές περιοχές.

Διάγραμμα 9. Περιοχή Επαγγελματικού Λυκείου υπηρεσίας



Στον Πίνακα 3 που επισυνάπτεται παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικότερα αποτελέσματα των διαγραμμάτων που προηγήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε

μα από τις ερωτήσεις των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, παρουσιάζεται τόσο η συχνότητα (N) της κάθε απάντησης, όσο και η ποσοστιαία κατανομή(%).

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων (N) και ποσοστών (%) για τις δημογραφικές πληροφορίες του δείγματος

Χαρακτηριστικό		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	44	40,0
	Γυναίκα	66	60,0
Ηλικιακή Ομάδα	Έως 35 ετών	1	0,9
	36 – 45 ετών	24	21,8
	46 – 55 ετών	62	56,4
	Άνω των 56 ετών	23	20,9
Ειδικότητα	Μαθηματικοί - Φυσικοί	21	19,1
	Πληροφορικής	17	15,5
	Ηλεκτρολόγοι Μηχανικοί /Ηλεκτρονικοί	27	24,5
	Φιλολόγοι/Ξένων γλωσσών	21	19,1
	Θεολόγοι/ Κοινωνιολόγοι	3	2,7
	Οικονομολόγοι	15	13,6
	Γεωπόνοι	2	1,8
	Υγείας & Πρόνοιας	4	3,6
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	9	8,2
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	29	26,4
	Διδακτορικό Δίπλωμα	11	10,0
	Άλλο(ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ)	21	19,1
Επαγγελματική Προϋπηρεσία	Έως 5 έτη	1	0,9
	5 – 15 έτη	37	33,6
	16 – 25 έτη	33	30,0
	Άνω των 26 ετών	39	35,5
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	100	90,9
	Αναπληρωτής	10	9,1
Εργασία σε θέση προϊσταμένου	Ναι	50	45,5
	Όχι	60	54,5
Έτη υπηρεσίας ως προϊστάμενος	Έως 3	5	4,5
	4 – 10 έτη	25	22,7
	11 – 25 έτη	10	9,1
	26 και άνω	11	10,0
Περιοχή Σχολείου	Αστική	59	53,6
	Ημιαστική	38	34,5
	Αγροτική	13	11,8

4.7 Η αξιοπιστία της Έρευνας

Ένα όργανο μέτρησης, και στην προκειμένη περίπτωση το ερωτηματολόγιο της έρευνας, έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας εάν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις του ίδιου χαρακτηριστικού των υποκειμένων και υπό τις ίδιες συνθήκες δίνει τα ίδια ή περίπου ίδια αποτελέσματα. Η αξιοπιστία προσδίδει βαθμό. Επομένως, είναι ορθότερο να γίνεται λόγος για αποτελέσματα που αποδεικνύουν μεγάλο, μέτριο ή μικρό βαθμό αξιοπιστίας και όχι να λέγεται ότι τα αποτελέσματα της εκάστοτε έρευνας είναι ή δεν είναι αξιόπιστα. Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία χαρακτηρίζει τα αποτελέσματα του οργάνου μέτρησης (πχ ενός ερωτηματολογίου) και όχι το ίδιο το όργανο μέτρησης. Το ίδιο όργανο μέτρησης είναι δυνατό να έχει διάφορες τιμές αξιοπιστίας ανάλογα με το δείγμα στο οποίο έχει χορηγηθεί. Είναι, λοιπόν, ορθότερο να αναφερόμαστε σε αξιοπιστία των αποτελεσμάτων παρά σε αξιοπιστία του εργαλείου.

Η αξιοπιστία αποτελεί αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη για εγκυρότητα της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, ένα όργανο μέτρησης πρέπει να έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας ώστε να έχει υψηλό βαθμό εγκυρότητας. Οι βαθμοί αξιοπιστίας κυμαίνονται από 0 έως 1 και διαπιστώνονται με στατιστικά μέσα. Υψηλοί βαθμοί αξιοπιστίας είναι εκείνοι που βρίσκονται κοντά στη μονάδα (1) και επαρκείς εκείνοι που ξεπερνούν τον αριθμό 0,70.

Αναφορικά με την αξιοπιστία των μετρήσεων, απαραίτητη κρίνεται η χρήση κάποιου τεστ αξιοπιστίας με το οποίο εκτιμάται η εσωτερική συνάφεια των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου. Ένας από τους πλέον χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι αυτός που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951) και καλείται Cronbach α (άλφα), ή δείκτης εσωτερικής συνάφειας ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient). Η εκτίμηση αυτή γίνεται με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων Institutional Repository - (items) της κλίμακας και θεωρητικά μπορεί να κυμαίνεται από το - άπειρο έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα). Ενώ ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι εξής:

- < 0,06: Η κλίμακα δεν είναι αξιόπιστη
- 0,60: Το ελάχιστο αποδεκτό όριο, το οποίο δεν γίνεται αποδεκτό για

κλίμακες οι οποίες περιλαμβάνουν πολλά στοιχεία (items).

- 0,7: Ικανοποιητική αξιοπιστία
- 0,8: Καλή αξιοπιστία
- 0,9: Πολύ υψηλή αξιοπιστία.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 που ακολουθεί. Ο Πίνακας περιλαμβάνει τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη αναγράφονται οι υποκλίμακες των συγκρούσεων και της ηγετικής συμπεριφοράς. Στη δεύτερη στήλη υπάρχει η τιμή του δείκτη εσωτερικής συνάφειας των αντίστοιχων στοιχείων του ερωτηματολογίου. Στην τρίτη στήλη καταγράφεται το πλήθος των ερωτήσεων της κάθε κατηγορίας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 4, η εσωτερική αξιοπιστία στο σύνολο των μελετώμενων κλιμάκων είναι αποδεκτή καθώς όλες οι τιμές τοποθετήθηκαν άνω του 0,70 που θεωρείται ως όριο για αξιόπιστες μετρήσεις. Αναλυτικότερα:

- Αποφυγή: $a = 0,746$. Ικανοποιητική προς καλή αξιοπιστία.
- Κατευνασμός: $a = 0,770$. Ικανοποιητική προς καλή αξιοπιστία.
- Μάχη: $a = 0,780$. Καλή αξιοπιστία.
- Συμβιβασμός: $a = 0,789$. Καλή αξιοπιστία.
- Λύση Προβλημάτων: $a = 0,732$. Ικανοποιητική αξιοπιστία.
- Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά: $a = 0,751$. Ικανοποιητική προς καλή αξιοπιστία.
- Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά: $a = 0,769$. Ικανοποιητική προς καλή αξιοπιστία.
- Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά: $a = 0,851$. Καλή προς πολύ καλή αξιοπιστία.

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί πως οι χρησιμοποιούμενες κλίμακες είναι

διαδεδομένες και έχει εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους, η οποία επισφραγίζεται στη συγκεκριμένη μελέτη από τις επιθυμητές τιμές τις οποίες έλαβε ο δείκτης άλφα (α).

Πίνακας 4. Έλεγχος Αξιοπιστίας της κλίμακας συγκρούσεων και ηγετικού στυλ

Κλίμακες Μέτρησης Εργαλείου	Τιμή δείκτη Cronbach α	Πλήθος στοιχείων (N of items)
Συγκρούσεις		
Αποφυγή	0,746	5
Κατευνασμός	0,770	5
Μάχη	0,780	5
Συμβιβασμός	0,789	5
Λύση Προβλημάτων	0,732	5
Ηγεσία		
Κατευθυντική συμπεριφορά	0,751	6
Περιοριστική συμπεριφορά	0,769	3
Υποστηρικτική συμπεριφορά	0,851	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο του εμπειρικού μέρους της μελέτης, εφαρμόζονται οι στατιστικές διαδικασίες που παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 4 και παρατίθενται τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Αναλύονται με περιγραφικό τρόπο οι αιτίες των συγκρούσεων, οι συνέπειες των συγκρούσεων και το στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετείται από τους συμμετέχοντες. Παράλληλα, ελέγχονται οι σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μέσω κατάλληλων μη παραμετρικών δοκιμασιών.

5.2 Αιτίες και Συνέπειες συγκρούσεων

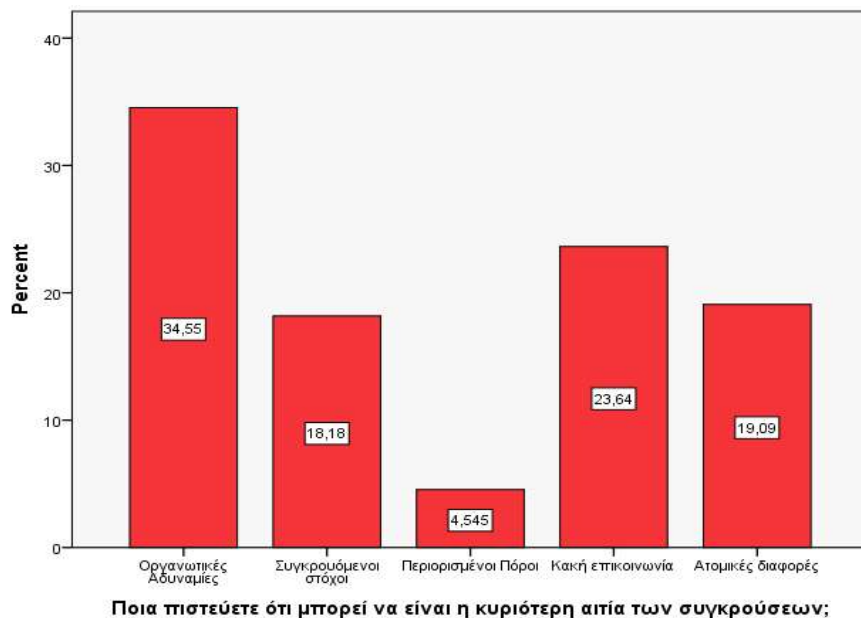
Η μελέτη των αιτιών αλλά και των συνεπειών μιας σύγκρουσης αποτέλεσε πρωταρχικό στόχο της συγκεκριμένης έρευνας. Για την επίτευξη του στόχου, το ερευνητικό εργαλείο περιλάμβανε συνολικά πέντε επί του θέματος ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Η πρώτη ερώτηση του εργαλείου μέτρησης ηγεσίας και συνεπειών, αφορούσε στη δυνατότητα παρατήρησης του φαινομένου συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο. Η ανάλυση απέδειξε πως και οι 110 εκπαιδευτικοί (100%) που έλαβαν μέρος στη μελέτη απάντησαν θετικά.

Στο Διάγραμμα 10, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας αναφορικά με τις αιτίες που προκαλούν τις συγκρούσεις στον εργασιακό τους χώρο. Πιο συγκεκριμένα, το 34,5% (N = 38) θεωρεί πως αιτία είναι οι οργανωτικές αδυναμίες, το 18,2% (N = 20) κάνει λόγο για συγκρουόμενους στόχους, το 23,6% (N = 26) πιστεύει πως υπάρχει κακή επικοινωνία, το 19,1% (N = 21) υποστηρίζει την ύπαρξη ατομικών διαφορών, ενώ το 4,5% (N = 5) δηλώνει πως οι

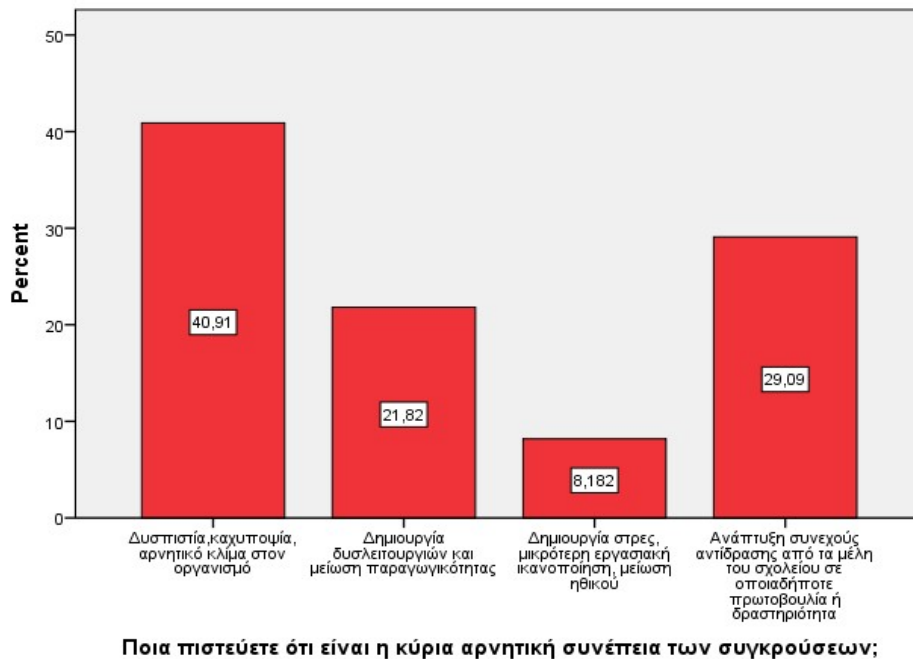
περιορισμένοι πόροι είναι εκείνοι που οδηγούν σε συγκρούσεις.

Διάγραμμα 10. Η κυριότερη αιτία συγκρούσεων



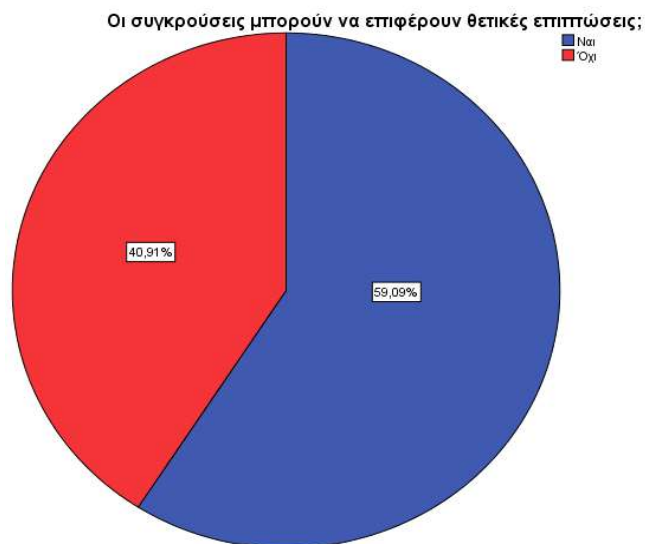
Στο Διάγραμμα 11 που ακολουθεί περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων περί αρνητικών επιπτώσεων που επιφέρουν οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (N = 45 ή 40,9%) πιστεύουν πως η κυριότερη συνέπεια των συγκρούσεων είναι η δυσπιστία, η καχυποψία και το αρνητικό κλίμα που εμφανίζεται στον οργανισμό. Το 21,8% (N = 24) τονίζουν πως η βασικότερη συνέπεια είναι η δημιουργία δυσλειτουργιών και η μείωση της παραγωγικότητας του προσωπικού. Το 29,1% (N = 32) αντιλαμβάνεται την αύξηση των αντιδράσεων από τα μέλη της σχολικής μονάδας σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα άλλων μελών. Τέλος, μόνον το 8,2% (N = 9) δηλώνει πως οι επιπτώσεις των συγκρούσεων είναι η δημιουργία στρες, πτώση της εργασιακής ικανοποίησης και μείωση του ηθικού των εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 11. Η κυριότερη αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων



Από το Διάγραμμα 12 που ακολουθεί, προκύπτει ότι το 59,1 % (N = 65) των εκπαιδευτικών πιστεύει πως οι συγκρούσεις είναι ικανές να φέρουν στην επιφάνεια και θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, το 40,9% (N = 45) είναι αντίθετο σε αυτή την άποψη.

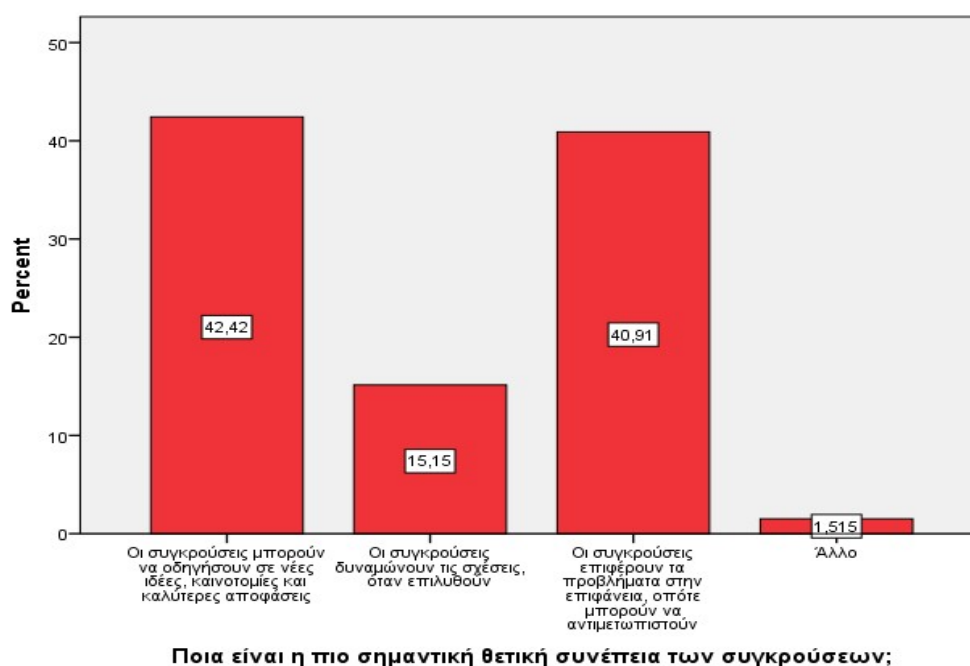
Διάγραμμα 12. Ερώτηση σχετικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων



Στο Διάγραμμα 13 συνοψίζονται οι θετικές συνέπειες των συγκρούσεων,

σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση (N = 66 εκπαιδευτικοί). Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία (N = 28) υπογραμμίζει πως οι συγκρούσεις δρουν λυτρωτικά στη δημιουργία νέων ιδεών, καινοτομιών, λήψη καλύτερων αποφάσεων, οι 27 από τους 66 πιστεύουν πως οι συγκρουσιακές καταστάσεις είναι ικανές να φέρουν τα υπάρχοντα προβλήματα στην επιφάνεια με αποτέλεσμα την αντιμετώπισή τους. Οι 10 από τους 66 πιστεύουν πως οι συγκρούσεις δυναμώνουν τις σχέσεις μετά την επίλυσή τους και μόλις ένας, υποστηρίζει πως υπάρχει άλλη θετική συνέπεια.

Διάγραμμα 13. Η κυριότερη θετική συνέπεια των συγκρούσεων



5.2.1 Διαχωρισμός Αιτιών και Συνεπειών ανάμεσα σε καθηγητικό προσωπικό και διευθυντές

Το ενδιαφέρον της μελέτης, προσανατολίζεται έντονα ως προς το ρόλο του διευθυντή Επαγγελματικού Λυκείου σε καταστάσεις συγκρούσεων. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθεί το χάσμα απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και διευθυντών αναφορικά με την οπτική τους για τα γεγονότα που οδηγούν σε συγκρούσεις αλλά και τις συνέπειες που επιφέρουν στο σχολικό οργανισμό. Η παρούσα ενότητα δημιουργήθηκε για τη διερεύνηση και τον έλεγχο διαφορών

ανάμεσα στις εν λόγω απόψεις. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου χ^2 (Chi – Square) περί ύπαρξης σχέσης στις απόψεις Εκπαιδευτικών και διευθυντών αναφορικά με τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 5, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις στις πεποιθήσεις διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας σε τρεις εκ των τεσσάρων ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την κύρια αιτία πρόκλησης συγκρούσεων, οι διευθυντές τονίζουν το ρόλο των οργανωτικών αδυναμιών, των συγκρουόμενων στόχων των μελών της σχολικής μονάδας, κάνουν λόγο για περιορισμένους πόρους και μιλούν για την ύπαρξη ατομικών διαφορών. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί υπερτονίζουν τη σχέση κακής επικοινωνίας και σύγκρουσης. Οι παραπάνω σχέσεις είναι στατιστικά σημαντικές ($p = 0,007 < 0,05$).

Όσον αφορά τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων ως προς την κυριότερη αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων, οι διευθυντές τονίζουν τη δημιουργία δυσλειτουργιών και τις συνεχείς αντιδράσεις των μελών του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί ξεχωρίζουν την ανάπτυξη δυσπιστίας, καχυποψίας και κακού σχολικού κλίματος. Η παραπάνω σχέση είναι στατιστικά σημαντική ($p = 0,001 < 0,05$).

Επιπλέον, δημιουργείται στατιστικά σημαντική σχέση ως προς το γεγονός της ύπαρξης θετικών συνεπειών μετά το πέρας της κάθε σύγκρουσης. Οι διευθυντές, είναι εκείνοι που πιστεύουν περισσότερο στην ύπαρξη θετικών επακόλουθων έναντι των εκπαιδευτικών. Τέλος, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση σε κάποια από τις περιπτώσεις που αφορούν τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων, καθώς η τιμή p τελευταίας ερώτησης στην ομώνυμη στήλη του πίνακα ξεπερνά κατά πολύ την τιμή 0,05. Σε γενικές γραμμές, μπορεί να διατυπωθεί η άποψη πως διευθυντές και εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις ίδιες απόψεις αναφορικά με τις συγκρουσιακές καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

Πίνακας 5. Έλεγχος χ^2 και Στατιστική Σημαντικότητα ($p.value$) σχετικά με την εξάρτηση των

απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συγκρούσεις

		διευθυντής Επαγγελματικού Λυκείου		<i>p</i>
		Ναι	Όχι	
Κύρια αιτία συγκρούσεων	Οργανωτικές Αδυναμίες	40,0%	30,0%	0,007*
	Συγκρουόμενοι Στόχοι	20,0%	16,7%	
	Περιορισμένοι Πόροι	10,0%	0,0%	
	Κακή Επικοινωνία	10,0%	35,0%	
	Ατομικές Διαφορές	20,0%	18,3%	
Κύρια αρνητική συνέπεια συγκρούσεων	Δυσπιστία, καχυποψία, αρνητικό κλίμα στον οργανισμό	20,0%	58,3%	0,001*
	Δημιουργία δυσλειτουργιών και μείωση παραγωγικότητας	30,0%	15,0%	
	Δημιουργία στρες, μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση, μείωση ηθικού	10,0%	6,7%	
	Συνεχείς αντιδράσεις των μελών του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία	40,0%	20,0%	
Υπάρχουν θετικές συνέπειες από τις συγκρούσεις;	Ναι	70,0%	50,0%	0,026*
	Όχι	30,0%	50,0%	
Κύρια θετική συνέπεια συγκρούσεων	Οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ιδέες, καινοτομίες, καλύτερες αποφάσεις	42,9%	41,9%	0,744
	Οι συγκρούσεις δυναμώνουν τις σχέσεις, όταν επιλυθούν	14,3%	16,1%	
	Οι συγκρούσεις φέρνουν τα προβλήματα στην επιφάνεια, οπότε μπορούν να αντιμετωπιστούν	42,9%	38,7%	

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

5.3 Προσανατολισμός συγκρούσεων

Στην πορεία της μελέτης, έγινε επεξεργασία των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες αναφορικά με τις πέντε υποκλίμακες των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρατίθενται στο Πίνακα 6.

Βάσει του Πίνακα 6, η μεγαλύτερη τιμή επιτυγχάνεται στην κλίμακα της «Λύσης» (Μ.Ο. = 3,28, Τ.Α. = 0,49 και $\delta = 3,80$). Ακολουθεί η κλίμακα του «Συμβιβασμού» (Μ.Ο. = 2,79, Τ.Α. = 0,46 και $\delta = 2,40$), η κλίμακα «Κατευνασμού» (Μ.Ο. = 2,75, Τ.Α. = 0,46 και $\delta = 2,40$), η κλίμακα της «Μάχης» (Μ.Ο. = 2,31, Τ.Α. = 0,58 και $\delta = 2,00$) και η τελευταία έρχεται η κλίμακα της «Αποφυγής» (Μ.Ο. = 2,07, Τ.Α. = 0,62 και $\delta = 2,20$).

Πίνακας 6. Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση και Διάμεσος για τις πέντε κλίμακες των συγκρούσεων

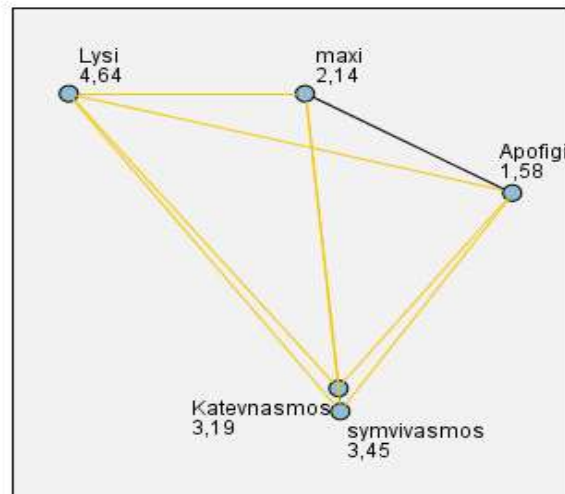
Άξονας συγκρούσεων	Μέσος Όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)	Διάμεσος (δ)
<i>Αποφυγή</i>	2,07	$\pm 0,62$	2,20
<i>Κατευνασμός</i>	2,75	$\pm 0,46$	2,40
<i>Μάχη</i>	2,31	$\pm 0,58$	2,00
<i>Συμβιβασμός</i>	2,79	$\pm 0,46$	2,40
<i>Λύση</i>	3,28	$\pm 0,49$	3,80

Επιπλέον πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Friedman εξαρτημένων δειγμάτων και ελέγχθηκε εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ των πέντε κλιμάκων συγκρούσεων. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου, προέκυψε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του συνόλου των κλιμάκων ($p = 0,000 < 0,05$, $df = 4$). Στο Διάγραμμα 14, παρουσιάζονται οι επιμέρους στατιστικές διαφορές στις πέντε υποκλίμακες των συγκρούσεων. Αναλυτικότερα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όλους τους συνδυασμούς υποκλιμάκων εκτός από τα ζευγάρια «Αποφυγή» - «Μάχη» ($p = 0,082 > 0,05$) και «Κατευνασμός» - «Συμβιβασμός» οι οποίοι μπορούν να θεωρηθούν ακόμη και ισοδύναμοι ($p = 1,000$). Ως κυριότερη

υποκλίμακα παρουσιάζεται η «Λύση», ακολουθεί ο «Συμβιβασμός» και έπειτα ο «Κατευνασμός».

Διάγραμμα 14. Μη παραμετρικό τεστ Friedman για τις πέντε διαστάσεις των συνεπειών των συγκρούσεων

Pairwise Comparisons



Each node shows the sample average rank.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
Apofigi-maxi	-,564	,213	-2,644	,008	,082
Apofigi-Katevnašmos	-1,609	,213	-7,547	,000	,000
Apofigi-symvivašmos	-1,877	,213	-8,805	,000	,000
Apofigi-Lysi	-3,064	,213	-14,370	,000	,000
maxi-Katevnašmos	1,045	,213	4,904	,000	,000
maxi-symvivašmos	-1,314	,213	-6,162	,000	,000
maxi-Lysi	-2,500	,213	-11,726	,000	,000
Katevnašmos-symvivašmos	-,268	,213	-1,258	,208	1,000
Katevnašmos-Lysi	-1,455	,213	-6,822	,000	,000
symvivašmos-Lysi	-1,186	,213	-5,565	,000	,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Σχόλιο: Με κίτρινο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

5.3.1 Υποκλίμακες προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς τη θέση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας

Ο έλεγχος T -test Independent Samples επιλέχθηκε έτσι ώστε να ελέγξει τις διαφορές των πέντε κλιμάκων προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς τη θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας στο Επαγγελματικό Λύκειο. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στους άξονες «Αποφυγή» ($p = 0,000 < 0,05$), «Μάχη» ($p = 0,000 < 0,05$) και «Συμβιβασμός» ($p = 0,008 < 0,05$). Μάλιστα, στο σύνολο των παραπάνω υποκλιμάκων από όπου προέκυψαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι διευθυντές είναι εκείνοι που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο μέσο όρο.

Πίνακας 7. Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) και έλεγχος t για τη διαπίστωση διαφορών ως προς τη θέση του εκπαιδευτικού και τους άξονες συγκρούσεων

Άξονας Συγκρούσεων	διευθυντής Επαγγελματικού Λυκείου				p
	Ναι		Όχι		
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	
<i>Αποφυγή</i>	2,30	0,68	1,88	0,50	0,000*
<i>Κατευνασμός</i>	2,74	0,44	2,76	0,47	0,763
<i>Μάχη</i>	2,60	0,56	2,07	0,46	0,000*
<i>Συμβιβασμός</i>	2,92	0,36	2,69	0,50	0,008*
<i>Λύση</i>	3,38	0,46	3,20	0,49	0,052

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

5.3.2 Υποκλίμακες προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Με χρήση της διαδικασίας ANOVA ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση των πέντε αξόνων του προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς τα δημογραφικά

στοιχεία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα καταχωρήθηκαν σε πέντε διαφορετικούς πίνακες με σκοπό ο κάθε πίνακας να αντιστοιχεί σε μια υποκλίμακα του άξονα των συγκρούσεων.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για την υποκλίμακα «Αποφυγή» της σύγκρουσης. Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του ελέγχου του εν λόγω άξονα, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις έξι δημογραφικές πληροφορίες (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, πρόσθετες σπουδές δευτεροβάθμιου εκπαιδευτικού, προϋπηρεσία και σχέση εργασίας), καθώς $p < 0,05$ σε κάθε περίπτωση.

Πίνακας 8. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως προς την υποκλίμακα της «Αποφυγής» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	F	Sig.
«Αποφυγή»		
Φύλο	4,826	0,000*
Ηλικία	3,352	0,001*
Ειδικότητα	3,286	0,003*
Πρόσθετες Σπουδές	4,694	0,000*
Επαγγελματική Προϋπηρεσία	6,833	0,000*
Σχέση Εργασίας	8,955	0,000*

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

Στον πίνακα 9, παρουσιάζονται τα ευρήματα της διαδικασίας ANOVA για την υποκλίμακα του «Κατευνασμού». Από τον πίνακα, γίνονται φανερές οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που δημιουργούνται ως προς το φύλο ($p = 0,000 < 0,05$), την ειδικότητα ($p = 0,000 < 0,05$) αλλά και τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων - μόνιμος ή αναπληρωτής- ($p = 0,000 < 0,05$).

Πίνακας 9. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως προς την υποκλίμακα του «Κατευνασμού» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	F	Sig.
«Κατευνασμός»		
Φύλο	3,540	0,000*
Ηλικία	1,447	0,171
Ειδικότητα	6,380	0,000*
Πρόσθετες Σπουδές	1,649	0,104

Επαγγελματική Προϋπηρεσία	0,807	0,623
Σχέση Εργασίας	4,865	0,000*

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

Στην υποκλίμακα της «Μάχης» προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το σύνολο των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, καθώς η τιμή p και για τις έξι περιπτώσεις ήταν μικρότερη του 0,05.

Πίνακας 10. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως προς την υποκλίμακα της «Μάχης» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	F	Sig.
«Μάχη»		
Φύλο	5,433	0,000*
Ηλικία	2,997	0,001*
Ειδικότητα	4,622	0,000*
Πρόσθετες Σπουδές	2,817	0,002*
Επαγγελματική Προϋπηρεσία	6,054	0,000*
Σχέση Εργασίας	5,271	0,000*

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

Όσον αφορά την υποκλίμακα του «Συμβιβασμού», αποδείχτηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος εκτός από εκείνο του φύλου των εκπαιδευτικών ($p < 0,05$).

Πίνακας 11. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως προς την υποκλίμακα του «Συμβιβασμού» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	F	Sig.
«Συμβιβασμός»		
Φύλο	0,830	0,540
Ηλικία	3,550	0,001*
Ειδικότητα	2,097	0,044*
Πρόσθετες Σπουδές	5,239	0,000*
Επαγγελματική Προϋπηρεσία	4,136	0,000*
Σχέση Εργασίας	2,112	0,035*

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

Τέλος, στον άξονα των «Λύσεων» προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς $p < 0,05$ σε κάθε μια από τις έξι περιπτώσεις.

Πίνακας 12. Διαδικασία ANOVA για τον έλεγχο διαφορών ως της την υποκλίμακα της «Λύσης» και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	F	Sig.
«Λύση»		
Ηλικία	2,476	0,011*
Ειδικότητα	3,977	0,000*
Πρόσθετες Σπουδές	3,882	0,001*
Επαγγελματική Προϋπηρεσία	2,444	0,010*
Σχέση Εργασίας	4,347	0,000*
Εργασία σε θέση διευθυντή	3,761	0,000*

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

Η περιοχή όπου ανήκει το σχολείο, χρησιμοποιήθηκε ως γνώμονας για το μέγεθός του. Έτσι, θεωρήθηκε πως τα επαγγελματικά λύκεια στις αστικές περιοχές είναι πιθανό να φιλοξενούν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και διδακτικού προσωπικού σε σχέση με εκείνα που υπάρχουν σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές. Για τη μελέτη της σχέσης και του μεγέθους της συσχέτισης της περιοχής όπου ανήκει το σχολείο και των πέντε υποκλιμάκων της σύγκρουσης, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση καθώς υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) ο οποίος λαμβάνει τιμές στο κλειστό διάστημα $[-1,1]$.

Από τον πίνακα 13, προκύπτει πως στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει μόνο μεταξύ της περιοχής του σχολείου και της υποκλίμακας «Μάχη» ($p = 0,042 < 0,05$). Η σχέση που προέκυψε, χαρακτηρίζεται ως αδύνατη και θετική.

Πίνακας 13. Συντελεστής συσχέτισης και Συντελεστής σημαντικότητας για την επίδραση και το μέγεθος της σχέσης μεταξύ αξόνων συγκρούσεων και την περιοχή του Επαγγελματικού Λυκείου

Περιοχή Επαγγελματικού Λυκείου (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή)

Αποφυγή	$r = 0,093$ ($p = 0,336$)
Κατευνασμός	$r = 0,003$ ($p = 0,974$)
Μάχη	$r = 0,188^*$ ($p = 0,042$)
Συμβιβασμός	$r = 0,155$ ($p = 0,106$)
Λύση	$r = 0,004$ ($p = 0,963$)

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

5.4 Ηγετική συμπεριφορά

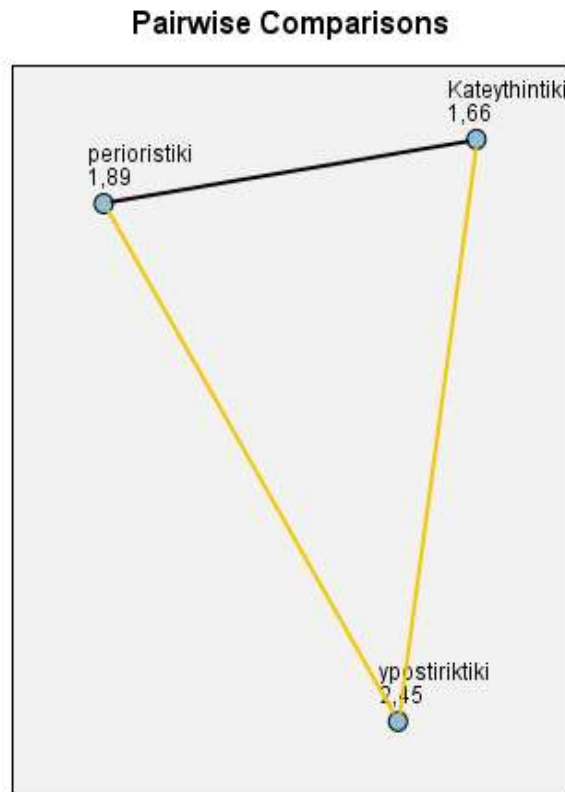
Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των μεταβλητών που αφορούν στις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς. Η μεγαλύτερη τιμή επιτυγχάνεται στην κλίμακα της «Υποστηρικτικής» ηγετικής συμπεριφοράς (Μ.Ο. = 2,77, Τ.Α. = 0,58 και $\delta = 2,89$) σε σύγκριση με την κλίμακα «Περιοριστικής» ηγετικής συμπεριφοράς (Μ.Ο. = 2,49, Τ.Α. = 0,57 και $\delta = 2,33$) και την κλίμακα της «Κατευθυντικής» ηγετικής συμπεριφοράς (Μ.Ο. = 2,31, Τ.Α. = 0,65 και $\delta = 2,17$).

Πίνακας 14. Μέσος όρος (Μ.Ο.), Τυπική απόκλιση (Τ.Α.) και Διάμεσος (δ) για τις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς

Ηγετική Συμπεριφορά	Μέσος Όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)	Διάμεσος (δ)
Κατευθυντική	2,31	$\pm 0,65$	2,17
Περιοριστική	2,49	$\pm 0,57$	2,33
Υποστηρικτική	2,77	$\pm 0,58$	2,89

Ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman εξαρτημένων δειγμάτων έλεγξε εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ των τριών κλιμάκων ηγετικής συμπεριφοράς. Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του συνόλου των κλιμάκων ($p = 0,000 < 0,05$, $df = 2$). Έπειτα, εξετάστηκαν οι επιμέρους σχέσεις μεταξύ των τριών υποκλιμάκων. Από το Διάγραμμα 15 προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποκλιμάκων «Περιοριστική» - «Υποστηρικτική» και «Κατευθυντική» - «Υποστηρικτική» ενώ δεν προκύπτει τέτοιου είδους σχέση μεταξύ των υποκλιμάκων «Κατευθυντική» - «Περιοριστική». Συνεπώς, σημειώνεται διαφορά της «Υποστηρικτικής» από τις άλλες δύο μορφές άσκησης ηγεσίας.

Διάγραμμα 15. Μη παραμετρικό τεστ Friedman για τις τρεις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς



Each node shows the sample average rank.

Sample1-Sample2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Kateythintiki-perioristiki	-,227	,135	-1,685	,092	,276
Kateythintiki-ypostiriktiki	-,795	,135	-5,899	,000	,000
perioristiki-ypostiriktiki	-,568	,135	-4,214	,000	,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

Σχόλιο: Με κίτρινο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

5.4.1 Κλίμακες ηγετικού στυλ ως προς τη θέση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας

Ο έλεγχος T -test Independent Samples επιλέχθηκε έτσι ώστε να ελέγξει τις διαφορές των τριών κλιμάκων ηγετικής συμπεριφοράς ως προς τη θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός στο Επαγγελματικό Λύκειο όπου εργάζεται. Στον παρακάτω Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην υποκλίμακα «Κατευθυντικής» και της «Υποστηρικτικής» ηγετικής συμπεριφοράς ($p = 0,000 < 0,05$). Μάλιστα, οι διευθυντές συγκέντρωσαν και στις δυο περιπτώσεις μεγαλύτερους μέσους όρους στις απαντήσεις τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 15. Μέσος όρος (M.O.), Τυπική απόκλιση (T.A.) και έλεγχος t για τις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς και τη θέση του εκπαιδευτικού

Ηγετική Συμπεριφορά	διευθυντής Επαγγελματικού Λυκείου				p
	Ναι		Όχι		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Κατευθυντική	2,60	0,63	2,07	0,58	0,000*
Περιοριστική	2,60	0,47	2,40	0,63	0,068
Υποστηρικτική	3,03	0,33	2,54	0,83	0,000*

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $< 0,05$

5.5 Συσχέτιση ηγετικού στυλ και συγκρούσεων

Τελευταίο βήμα της στατιστικής ανάλυσης αποτέλεσε ο συσχετισμός των τριών κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς με τις πέντε υποκλίμακες των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα των τιμών που έλαβε ο δείκτης Pearson (r) καθώς και η στατιστική σημαντικότητα περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Ο Πίνακας 16 φανερώνει τις παρακάτω στατιστικά σημαντικές σχέσεις :

- Η «Κατευθυντική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα της «Αποφυγής» ($p = 0,000 < 0,05$).

- Η «Κατευθυντική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται αδύνατα και θετικά με την υποκλίμακα του «Κατευνασμού» ($p = 0,004 < 0,05$).
- Η «Κατευθυντική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα της «Μάχης» ($p = 0,000 < 0,05$).
- Η «Κατευθυντική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα του «Συμβιβασμού» ($p = 0,000 < 0,05$).
- Η «Περιοριστική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα της «Αποφυγής» ($p = 0,000 < 0,05$).
- Η «Περιοριστική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα του «Κατευνασμού» ($p = 0,000 < 0,05$).
- Η «Περιοριστική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα της «Μάχης» ($p = 0,010 < 0,05$).
- Η «Περιοριστική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται αδύνατα και θετικά με την υποκλίμακα της «Λύσης» ($p = 0,021 < 0,05$).
- Η «Υποστηρικτική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται αδύνατα και θετικά με την υποκλίμακα του «Κατευνασμού» ($p = 0,025 < 0,05$).
- Η «Υποστηρικτική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται μέτρια και θετικά με την υποκλίμακα της «Μάχης» ($p = 0,001 < 0,05$).
- Η «Υποστηρικτική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται αδύνατα και θετικά με την υποκλίμακα του «Συμβιβασμού» ($p = 0,003 < 0,05$).
- Η «Υποστηρικτική» ηγετική συμπεριφορά συσχετίζεται αδύνατα και θετικά με την υποκλίμακα της «Λύσης» ($p = 0,006 < 0,05$).

Πίνακας 16. Συντελεστής συσχέτισης και Στατιστική σημαντικότητα για την επίδραση της ηγεσίας στα επίπεδα συγκρούσεων

Αποφυγή	Κατευνασμός	Μάχη	Συμβιβασμός	Λύση
---------	-------------	------	-------------	------

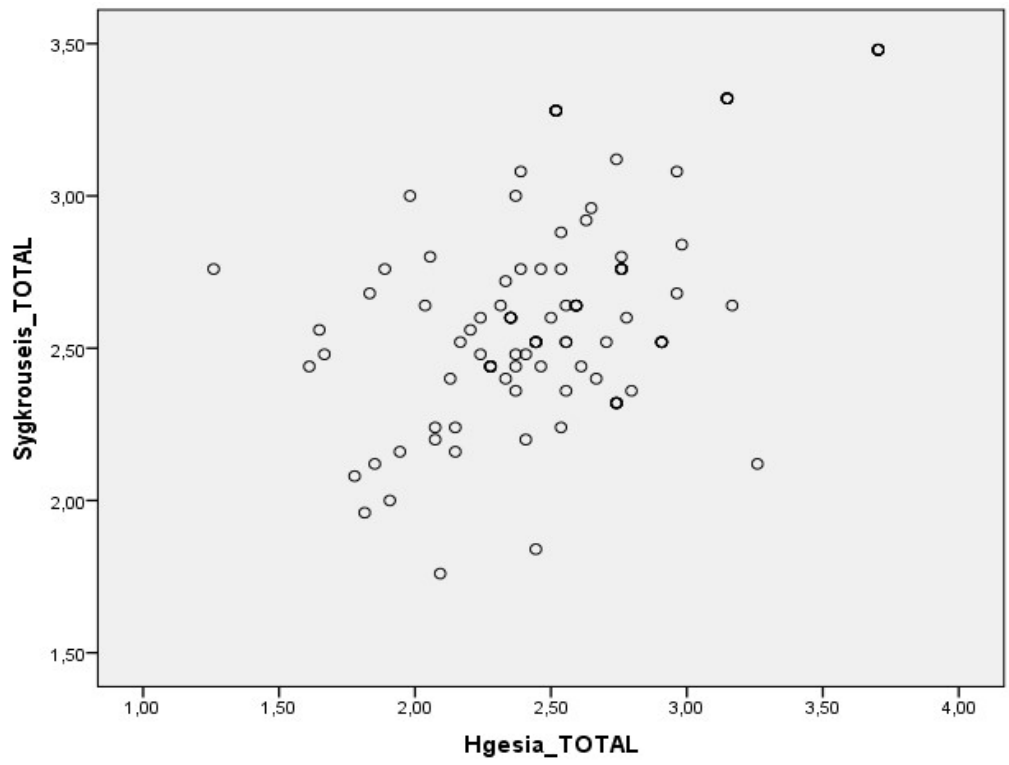
Κατευθυντική	r = 0,461* (<i>p</i> =0,000)	r = 0,273* (<i>p</i> =0,004)	r = 0,437* (<i>p</i> =0,000)	r = 0,331* (<i>p</i> =0,000)	r = 0,132 (<i>p</i> =0,170)
Περιοριστική	r = 0,478* (<i>p</i> =0,000)	r = 0,427* (<i>p</i> =0,000)	r = 0,425* (<i>p</i> =0,010)	r = 0,184 (<i>p</i> =0,054)	r = 0,220* (<i>p</i> = 0,021)
Υποστηρικτική	r = 0,111 (<i>p</i> =0,248)	r = 0,214* (<i>p</i> =0,025)	r =0,316* (<i>p</i> =0,001)	r = 0,280* (<i>p</i> =0,003)	r = 0,262* (<i>p</i> =0,006)

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο < 0,05

Εξαιτίας των πολυάριθμων στατιστικά σημαντικών σχέσεων που προέκυψαν από τον Πίνακα 16, θεωρήθηκε θεμιτό να εξεταστεί η συσχέτιση των δυο κλιμάκων σε συνολικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, υπολογίστηκε εκ νέου ο συντελεστής Pearson (*r*) από όπου προέκυψε μέτρια και θετική σχέση μεταξύ των δυο κλιμάκων (*r* = 0,552 και *p* = 0,000 < 0,05).

Το παρακάτω διάγραμμα διασποράς (Scatterplot – Διάγραμμα 16), οπτικοποιεί το αποτέλεσμα της συσχέτισης των κλιμάκων «Συγκρούσεις» και «Ηγετικό στυλ». Πιο συγκεκριμένα, οι τελείες είναι αρκετά συμπυκνωμένες μεταξύ τους δημιουργώντας την αίσθηση κυκλικού σχήματος και κατευθύνονται προς τα δεξιά. Η διασπορά των σημείων δείχνει πως η τιμή του συντελεστή κυμαίνεται στο 0,5 και η ανοδική κατεύθυνση φανερώνει τη θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Διάγραμμα 16. Συσχέτιση ηγετικού στυλ και συγκρούσεων σε Επαγγελματικά Λύκεια



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα Έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου και ειδικότερα στα Επαγγελματικά Λύκεια. Παράλληλα, στόχευσε στη λεπτομερή μελέτη της θέσης και του ρόλου που κατέχει ο διευθυντής του Επαγγελματικού Λυκείου στην εκάστοτε συγκρουσιακή κατάσταση. Επίσης, η μελέτη στόχευσε και στη συμβολή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συγκρούσεις, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της λειτουργίας των οργανισμών και συνεπώς και των σχολικών οργανισμών. Έτσι, η ποικιλία ερευνών που έχει δημοσιευθεί κατά καιρούς και αφορά το φαινόμενο των συγκρούσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μας επέτρεψε να χρησιμοποιήσουμε διαδοσμένες κλίμακες για τη διερεύνηση των αιτιών και των συνεπειών τους αλλά και την αποσαφήνιση του στυλ ηγεσίας το οποίο επιλέγεται από τους διευθυντές Επαγγελματικών Λυκείων.

Η έρευνα δομήθηκε με γνώμονα το μοντέλο «Προσανατολισμού Συγκρούσεων» των Everard & Morris (1999), το οποίο απαρτίζεται από πέντε επιμέρους υποκλίμακες – αποφυγή, κατευνασμός, μάχη, συμβιβασμός, λύση-. Το εν λόγω μοντέλο, πρόκειται στην πραγματικότητα, για μια σύνδεση του ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν οι αντιμαχόμενες πλευρές για τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολείου καθώς και για την πεποίθησή τους σχετικά με το αν μια συγκρουσιακή κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σε θετικές συνέπειες αν επιλυθεί ορθά και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η εν λόγω κλίμακα περιλαμβάνει στάσεις οι οποίες προωθούν την επίλυση της σύγκρουσης από τους συμμετέχοντες σε αυτή – μάχη, κατευνασμός, λύση- και στάσεις οι οποίες προωθούν τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων - αποφυγή, συμβιβασμός-.

Το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων που

έλαβαν μέρος στην έρευνα, θεωρεί πως το φαινόμενο των συγκρούσεων αποτελεί μέρος της σχολικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η κυριότερη αιτία πρόκλησης συγκρούσεων είναι οι οργανωτικές αδυναμίες (34,5%) και στη συνέχεια, η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (23,6%). Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (1999), η έλλειψη επικοινωνιακής επικοινωνίας επιφέρει μειωμένη συνεργατική δράση και υιοθέτηση λανθασμένων πολιτικών για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, κάτι τέτοιο φαίνεται να υποστηρίζεται και από πλευράς συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της οικείας έρευνας συγκλίνουν με εκείνα της μελέτης των Σαΐτη, Ιορδανίδη και Μπάκα (2012), όπου υποστηρίχθηκε πως το κυριότερο αίτιο πρόκλησης συγκρούσεων είναι η κακή επικοινωνία που διέπει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, τα μεγαλύτερα προβλήματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν τα Επαγγελματικά Λύκεια, στις μέρες μας, είναι η αδυναμία σωστής οργάνωσής τους και το κακό σύστημα επικοινωνίας που διέπει τις σχέσεις επικοινωνίας των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004). Με άλλα λόγια, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Η καλή επικοινωνία και οργάνωση, συμβάλλει στη λήψη πιο ευεργετικών αποφάσεων (Μπουραντάς, 2002).

Στην έρευνα, δεν προέκυψαν ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις στις ποσοστιαίες κατανομές των απαντήσεων περί πρόκλησης συγκρούσεων εξαιτίας ζητημάτων οργάνωσης και κακής επικοινωνίας. Το γεγονός αυτό, τονίζει τη δυσκολία διαχωρισμού των προαναφερθέντων αιτιών. Συνεπώς, υπάρχουν αιτίες οι οποίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους καθώς η μια εμπλέκεται με την άλλη (Bontesio, 1992). Επίσης, καθώς παρατηρούνται οργανωτικές αδυναμίες σε επίπεδο οργανισμών, οι εν λόγω αδυναμίες επιδρούν αναπόφευκτα και στην επικοινωνία των μελών του (Μπουραντάς, 2002). Παράλληλα, γίνεται εύκολα κατανοητός ο λόγος της κακής επικοινωνίας των μελών των Επαγγελματικών Λυκείων, καθώς πολλοί και διαφορετικοί εκπαιδευτικοί καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν.

Όσον αφορά τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων, οι μισοί συμμετέχοντες, παραδέχονται πως δημιουργείται κακό κλίμα στο σχολείο καθώς τα μέλη του διακατέχονται από δυσπιστία και καχυποψία (40,9%). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, συνδέεται άμεσα με την κακή επικοινωνία μεταξύ τους. Η κακή

επικοινωνία, είναι αιτία πρόκλησης αρνητικών συναισθημάτων για την αντιμαχόμενη πλευρά και οδηγεί σταδιακά στη δημιουργία σύγκρουσης (Everard & Morris, 1999). Μια ακόμη αρνητική επίπτωση των συγκρούσεων που παρατηρήθηκε από τους συμμετέχοντες είναι η ανάπτυξη συνεχών αντιδράσεων σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία (29,1%). Τρίτη σε κατάταξη, είναι η συνέπεια που αφορά τη δημιουργία δυσλειτουργιών στη λειτουργία του σχολείου και μείωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται εκεί (21,8%). Παρόλο που σύμφωνα με την Παππά, (2006) οι συγκρούσεις δημιουργούν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους, οι συμμετέχοντες στην οικεία έρευνα δεν υποστήριξαν κάτι τέτοιο.

Στη συνέχεια, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (59,1%) υποστήριξαν πως οι συγκρούσεις που συντελούνται εντός του Λυκείου, δεν επιφέρουν μόνο αρνητικές αλλά και θετικές συνέπειες, με την προϋπόθεση πως έχουν διαχειριστεί σωστά και έχουν επιλυθεί επιτυχώς. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδέχονται το γεγονός ότι οι συγκρούσεις είναι ικανές να δράσουν ευεργετικά στη λειτουργία του σχολείου. Από την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψε πως η κυριότερη θετική συνέπεια των συγκρούσεων είναι η εμφάνιση νέων και καινοτόμων ιδεών (42,5%). Επίσης, ξεχώρισε η άποψη ότι οι συγκρούσεις φέρουν στην επιφάνεια κάποια προβλήματα που υποβόσκουν και εκείνα τελικά επιλύονται (40,9%). Τα παραπάνω ευρήματα, συμφωνούν με την άποψη που κυριαρχεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, οι Callanan et al., (2006) αναφέρουν πως οι συγκρούσεις οι οποίες αντιμετωπίζονται σε μικρό χρονικό διάστημα, τείνουν να μειώνουν την επανεμφάνιση μελλοντικών διαπληκτισμών στο συγκεκριμένο οργανισμό. Συνεπώς, οι συγκρούσεις λαμβάνονται ως αφορμές για επίλυση προβλημάτων στις συναδελφικές σχέσεις. Επίσης, οι συμμετέχοντες αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι συγκρούσεις είναι αφορμή δημιουργίας νέων ιδεών και καινοτόμων αλλαγών, όπως υπογράμμισε η Αθανασούλα – Ρέππα, (1999). Βέβαια, στην έρευνα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις πεποιθήσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων ως προς τις θετικές και αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων. Δηλαδή, οι πεποιθήσεις του κάθε μέλους της σχολικής μονάδας διαμορφώνονται συχνά με βάση τη θέση την οποία κατέχει στον εν λόγω οργανισμό.

Η επεξεργασία των επιμέρους υποκλιμάκων του εργαλείου μέτρησης των αιτιών και συνεπειών των συγκρούσεων, ανέδειξε ως την πλέον κοινή πρακτική

επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων, τη «Λύση». Ακολουθούν οι πρακτικές «Συμβιβασμός» και «Κατευνασμός». Αντίθετα, οι υποκλίμακες «Αποφυγή» και «Μάχη» αποδείχθηκε πως δεν εφαρμόζονται με μεγάλη συχνότητα. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και οι έρευνες των Παρασκευόπουλου (2008) και Αθανασούλα – Ρέππα (2011), οι οποίες απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η περαιτέρω ανάλυση των σχέσεων των πέντε υποκλιμάκων, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μέθοδοι «Κατευνασμός» και «Συμβιβασμός» είναι σχεδόν ταυτόσημοι και συνεπώς ισοδύναμοι. Η υιοθέτηση, λοιπόν, της διαχείρισης των συγκρούσεων με τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων είναι η πλέον χρησιμοποιούμενη στην κοινότητα των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων. Άλλωστε, μια τέτοια στάση δεν εντείνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και προωθεί την ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ τους (Σαΐτης, Δάρρα & Ψαρρή, 1996).

Ο ρόλος του διευθυντή, κατέχει εξέχουσα θέση στην συγκεκριμένη μελέτη. Έτσι, μέσω κατάλληλης στατιστικής δοκιμασίας διερευνήθηκε η επίδραση της θέσης που κατέχει ο εκπαιδευτικός στο Επαγγελματικό Λύκειο. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απέδειξαν πως οι διευθυντές επιλέγουν συχνότερα την εφαρμογή πρακτικών που στηρίζονται στο «Συμβιβασμό» της σύγκρουσης, σε πρακτικές «Μάχης» και ενίοτε προσανατολίζονται στην «Αποφυγή». Σύμφωνα με τον Monchak (1994), η διάθεση των διευθυντών να συμβιβάζονται δείχνει πως αναγνωρίζουν την αξία της θέσης την οποία κατέχουν και αντιδρούν με ενσυναίσθηση απέναντι στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999) η πρακτική του «Συμβιβασμού» τείνει να ακολουθείται όταν η αιτία που οδήγησε σε σύγκρουση δεν είναι πρωταρχικής σημασίας για τη λειτουργία του οργανισμού και χρησιμοποιείται συχνά ως μια ευκαιριακή λύση.

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αυτά συσχετίστηκαν με τις πέντε υποκλίμακες προσανατολισμού των συγκρούσεων. Σαν συνολική εικόνα, αποδείχθηκε πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επιδρούν σημαντικά και στις πέντε υποκλίμακες των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε Επαγγελματικό Λύκειο εξαρτάται άμεσα από το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, τις πρόσθετες σπουδές, τη σχέση εργασίας του με το Επαγγελματικό

Λύκειο αλλά και την ειδικότητά του. Τα αποτελέσματα της οικείας έρευνας συμφωνούν και πάλι με εκείνα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, στις έρευνες των Παρασκευόπουλου (2008) και Λεπίδα (2012) τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος επιδρούν σημαντικά στις στάσεις τους απέναντι στις συγκρουσιακές καταστάσεις.

Στην πορεία της έρευνας, έγινε επεξεργασία των πληροφοριών που αντικατοπτρίζουν το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους διευθυντές Επαγγελματικών Λυκείων. Από την περιγραφική ανάλυση, προέκυψε πως οι διευθυντές Επαγγελματικών Λυκείων ασκούν κατά κύριο λόγο «Υποστηρικτική» ηγεσία ενώ ακολουθούν η «Περιοριστική» και η «Κατευθυντική» δράση. Η εν λόγω διοικητική δράση, φαίνεται να γίνεται περισσότερο αρεστή από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιζητούν από το διευθυντή μια υποστηρικτική δράση στο έργο τους (Ζαβλανός, 2002). Παράλληλα, η περαιτέρω ανάλυση των μέσων όρων στις απαντήσεις της κλίμακας του στυλ ηγεσίας, ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών ως προς τις υποκλίμακες «Υποστηρικτική» και «Κατευθυντική» ηγεσία.

Τέλος, μελετήθηκε η ένταση της σχέσεις μεταξύ των δυο επιμέρους κλιμάκων. Από τις κατά – ζεύγη συσχετίσεις προέκυψαν πολλά στατιστικά σημαντικά συμπεράσματα. Μεταξύ των στατιστικά σημαντικών σχέσεων, ξεχώρισαν εκείνες που δημιουργήθηκαν στις υποκλίμακες «Κατευθυντική» - «Αποφυγή», «Κατευθυντική» - «Μάχη», «Περιοριστική» - «Αποφυγή», «Περιοριστική» - «Μάχη», «Περιοριστική» - «Κατευθυντική» και «Υποστηρικτική» - «Μάχη». Επιπλέον, οι δυο κλίμακες συσχετίζονται θετικά και μέτρια ως προς το σύνολό τους, φανερώνοντας την επίδραση του στυλ ηγεσίας στον τρόπο αντίδρασης απέναντι σε συγκρουσιακές καταστάσεις.

6.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε με κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, έλαβε χώρα κατά την περίοδο Σεπτεμβρίου, όπου τα σχολεία βρισκόταν στον πρώτο μήνα λειτουργίας τους, οι σχέσεις μεταξύ νεοεισερχόμενων

και παλαιότερων εκπαιδευτικών δεν είχαν δημιουργηθεί και ο διευθυντής δεν είχε αναλάβει ακόμη να φέρει σε πέρας σημαντικά ζητήματα ή να δώσει λύση σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Ένας επιπλέον περιορισμός έγκειται στο ζήτημα του αριθμού των συμμετεχόντων, ο οποίος είναι σχετικά μικρός για να προβούμε σε γενικεύσεις των συμπερασμάτων που προκύπτουν. Επίσης, παρόλο που η κατανομή ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι αρκετά καλή, οι γυναίκες είναι σημαντικά περισσότερες από τους άνδρες, γεγονός που επηρεάζει τους μέσους όρους όλων των υποκλιμάκων, καθώς τα δημογραφικά στοιχεία του ατόμου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο επίλυσης της εκάστοτε σύγκρουσης ή στον τρόπο άσκησης ηγεσίας. Ακόμη, σημαντικός περιορισμός παρατηρείται και στη μικρή συμμετοχή αναπληρωτών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας στην έρευνα. Τέλος, παρόλο που το ερευνητικό εργαλείο ακολούθησε τη δομή κοινά χρησιμοποιούμενων κλιμάκων, ωστόσο οι απαντήσεις κλειστού τύπου δεν προσφέρουν την αμεσότητα που μπορεί να προσδώσει μια συνέντευξη και ταυτόχρονα περιορίζει τους συμμετέχοντες.

Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον, να διεξαχθεί μελλοντικά, παραπλήσια έρευνα η οποία να έχει ως μέσο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη. Επίσης, συστήνεται η επαναληπτική διεξαγωγή της έρευνας με την συγκέντρωση πολλαπλών μετρήσεων, μια μέτρηση στην αρχή του σχολικού έτους, μια μέτρηση στο μέσο του σχολικού έτους και μια μέτρηση στο τέλος. Οι πολλαπλές μετρήσεις, θα δημιουργήσουν μια πιο σφαιρική εικόνα γύρω από το φαινόμενο των συγκρούσεων στα πλαίσια των Επαγγελματικών Λυκείων και θα καθιστά εύκολη τη σύγκριση μεταξύ των τριών μετρήσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνικές

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2001). *Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο – Ινστιτούτο Εργασίας, ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ, ΟΙΛΕ.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2012). *Συγκρούσεις - Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία*. Στο: Καρακατσάνη, Δ & Παπαδιαμαντάκη, Γ. *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Αντωνάκης, Ι. (2012). *Οργανωσιακές Συγκρούσεις*. Ηράκλειο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). *Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/την διευθυντή/τρια*. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ, 1, 125 – 135. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Θεοχαρίδη, Α. (2012). *Ο διοικητικός ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου: τα κενά στη νομοθεσία και στις επιμορφωτικές δράσεις*. Εκπαιδευτικά Νέα, 101-102, 61-68.

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καντάς, Α. (2009). *Οργανωτική-βιομηχανική Ψυχολογία. - Διεργασίες Ομάδας - Σύγκρουση - Ανάπτυξη και αλλαγή - Κουλτούρα - Επαγγελματικό Άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο.

- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.
- Λεπίδας, Δ. (2012). Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μαυρικάκης, Ε. (2008). Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διεύθυνση των συγκρούσεων. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών.
- Παπαδοπούλου Ο. (2012) Διοίκηση συγκρούσεων, επικοινωνία, μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Έκδοση 3^η)*. Λευκωσία : Έκδοση συγγραφέα
- Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση Προβλημάτων, Λήψη Αποφάσεων και Διευθέτηση Συγκρούσεων. Στο Καψάλης, Α (Επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, 106-122. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 135-142.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις Ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο Χώρο του Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (2001). Ποιότητα στη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών του 21ου αιώνα. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο – Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ, ΟΙΛΕ.
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση – Μάνατζμεντ. Θεσσαλονίκη*: Εκδόσεις Ζυγός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψάρρη Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το

οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.

Σαΐτης, Χ & Σαΐτη, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: ιδίου.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους. Πρακτικά 8ο Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. (σσ. 193). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ιωάννινα.

Σπυράκης, Γ & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 32-50.

Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνιά των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τέγας, Χ. (2007). *Αποτελεσματική Διοίκηση Συγκρούσεων στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Στο: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη (σσ. 520-525). Αθήνα.

Χρίστου, Ε. (2010). Ηγεσία και Διεύθυνση στην εκπαίδευση σε σχολικές μονάδες της

Κύπρου. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Interbooks,
Institutional Repository

Ξενόγλωσσες

- Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3, 5-24.
- Baron, R. A., Fortin, S. P., Frei, R. L., Hauver, L. A. & Shack, M. L. (1990). Reducing organizational conflict: The role of socially-induced positive affect. *International Journal of Conflict Management*, 1, 133–152.
- Bennet, M.& Hermann, M. (1999). *The Art of Mediation*. Louisville. CO: National Institute for Trial. Advocacy.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Baron, R. A. (1985). Reducing organizational conflict: The role of attributions. *Journal of Applied Psychology*, 70, 434-441.
- Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario-based Approach. *Journal of Education for Business*, 81(3), 131-139.
- Chanin, M. N. & Schneer, J. A. (1984). A Study of the Relationship between Jungian Personality Dimensions and Conflict-Handling Behavior. *Human Relations*, 37, 863 – 879.
- De Dreu, C. & De Vliert, E. V. (1997). Introduction: Using conflict in organizations. In C. De Dreu & E. Van De Vliert (Eds.), *Using Conflict in Organizations (1–7)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Dreu, K. W., Evers, A., Beersma, E. & Nauta, A. (2001). Theory-based of conflict management strategies in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 645-668.
- Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New

- Haven, CT: Yale University Press.
- Dirks, K. T. & MacLean Parks, J. (2003). *Conflicting Stories: The state of the science of conflict* In J. Greenberg (Ed.) *Organizational Behavior: The State of the Science* (pp.283-324). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Everard, B. K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Filley, A. (1977). *Conflict Resolution: The Ethnic of the Good Loser*. In Huseman, R., and others, eds. *Reading in Interpersonal and Organizational Communication*, 3rd ed. Boston, Mass: Holbrook Press.
- Fullan, M., Miles, M. B. & Taylor, B. (1980). *Organization development in schools: the state of the art*. *Review of Educational Research*, 50, 121-184.
- Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for Your School*. New York: Teachers College Press.
- Handy, C. (1981). *Understanding Organizations*. Harmondsworth: Penguin.
- Okotoni, O., & Okotoni, A. (2003). *Conflict management in Osun State, Nigeria*. *Nordic Journal of African Studies*, 12(1), 23-28.
- Hanson, E. M. (1996). *Educational Administration and organizational Behavior*. Allyn and Bacon, Toronto.
- Henkin, A. B., Cistone, P. J. & Dee, J. R. (2000). *Conflict management strategies of principles in site-based managed schools*. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 142-155.
- Holt, J. & DeVore, C. (2005). *Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis*. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 165–196.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, Research, and Practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hoy, W. & Tarter, J. (1997). *Measuring the health of the school climate*, *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Javeau, J. (1996). *The research with questionnaire*. Athens: Tipothito.

Institutional Repository

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1996). *Academic Controversy: enriching College Instruction through Intellectual Conflict*. Ashe-Eric.
- Jehn, K. A. & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: a contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, 187–242.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. Wiley Oxford.
- Lippit, L. G. (1982). Managing conflict in today's Organizations. *Training and Development Journal*, 67-74.
- March, H. & Simon, H. (1993). *Organizations*. New York: John Willey & Sons.
- Mahon, J. (2009). Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 46–56.
- Maxwell, J., C. (2000). *The 5 Levels of Leadership*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Monchak, P. V. (1994). Relationships between Organizational Structure, Conflict Resolution, and Organizational Commitment in Elementary Schools. *Dissertation Abstracts International*, 54 (7), 2413-A.
- Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press.
- Mullins, L. (1996). *Management and organizational behavior*. Pitman Publishing.
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12, 296-320.
- Pondy, L. R. (1969). Varieties of organizational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 12, 499-505.
- Pondy, L. R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 257-261.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles for handling interpersonal conflict. *Academic of Management Journal*, 26, 368 – 376.
- Rahim, M. A. (1986). Referent role and styles of handling Interpersonal Conflict. *Journal of*

- Social Psychology, 126 (1), 79-86.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd Eds.) Westport, CT: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Robbins, S. P. (1974). *Managing organizational conflict: A nontraditional Approach*. N. J.: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Robbins, S. P. (1978), "Conflict management and conflict resolution are not synonymous", *California Management Review*, 21, 67-76.
- Roloff, M. (2009) Links between Conflict Management Research and Practice. *Journal of Applied Communication Research*, 37(4), 339-348.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and Leadership*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Sisk, H. L., & William, J. C. (1981). *Management and Organisation*. Ohio-Southeastern Publishing Co
- Stoner, J.A.F. & Wankel, C. (1988), *Management*, New Delhi, Prentice-Hall of India, στο Singh H.M. (ed.) "Fundamentals of Educational Management", 1995.
- Taylor, D. M. & Moghaddam, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives*. Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group Inc. Στο Kaushal, R. & Kwantes, C. T. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 579-603.
- Thomas, K., Jamieson, D. & Moore, K. (1978). Conflict and collaboration: Some concluding observations. *California Management Review*, 21(2), 31-38.
- Thomas, K. W (1992). Conflict and conflict management Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274.
- Tjosvold, D. (1986). *Working Together to Get Things Done: Managing for Organizational Productivity*. Lexington Books.
- Tjosvold, D., Dann, V. & Wong, C. (1992). Managing Conflict Between Departments to Serve Customers. *Human Relations*, 47 (3), 285-342.
- Tjosvold, D. (1997). Conflict within Interdependence: Its value for productivity and

Individuality. In De Dreu, C. & Van De Vliert, E. (Eds). Using conflict in organizations, (p.p. 23-38). London: Sage publications.

Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3), 285-342.

West-Burnham, J. (1997). *Managing Quality in Schools* (2nd Eds). Pearson Professional Ltd.

Westheimer, J. (1998). *Among Teachers: Community, Autonomy and Ideology in Teachers' Work*. Teacher College Press, 1234. Amsterdam Avenue, New.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/η συμμετέχοντα/ ουσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο χορηγείται για τους σκοπούς εκπόνησης ερευνητικής διπλωματικής εργασίας, του τμήματος Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης, με τίτλο: «Διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές Μονάδες Επαγγελματικών Λυκείων. Ο ρόλος του διευθυντή.».

Θα ήθελα να τονίσω πως στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν τίθεται θέμα ορθών ή λανθασμένων επιλογών. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για της ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Η συμπλήρωση απαιτεί λίγα λεπτά από το χρόνο σας. Παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια και με βάση τα πιστεύω σας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Οδηγίες : Παρακαλώ για τις ερωτήσεις που ακολουθούν σημειώσατε ✓ στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει)

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

Έως 35 36 – 45 46 – 55 56 και άνω

3. Ειδικότητα: ΠΕ.....

4. Πρόσθετες Σπουδές:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης

Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλο (αναφέρετε):.....

5. Επαγγελματική Προϋπηρεσία:

Έως 5 5 – 15 16 – 25 26 και άνω

6. Σχέση Εργασίας:

Αναπληρωτής/τρια Μόνιμος/η με οργανική θέση

7. Έχετε εργαστεί ως διευθυντής σε Επαγγελματικό Λύκειο:

Ναι Όχι

Αν ναι, πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε στη διεύθυνση Επαγγελματικού Λυκείου:

Έως 3 4 – 10 11 – 25 26 και άνω

8. Περιοχή Σχολείου:

Αστική Ημιαστική Αγροτική

B. ΑΙΤΙΕΣ – ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

(Οδηγίες : Παρακαλώ για τις ερωτήσεις που ακολουθούν σημειώσατε ✓ στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει)

1. Θεωρείτε ότι στο χώρο εργασίας μπορεί να παρατηρηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων (μεταξύ εκπαιδευτικών/διευθυντή);

Ναι Όχι

2. Αν ναι, ποια είναι η κύρια αιτία των συγκρούσεων;

Οργανωτικές αδυναμίες (γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, ανομοιογένεια προσωπικού, μέγεθος σχολείου, τρόπος συμμετοχής στην εξουσία)	
Συγκρουόμενοι στόχοι	
Περιορισμένοι πόροι	
Κακή επικοινωνία	
Ατομικές διαφορές	
Εξωτερικό Περιβάλλον	
Άλλο:	

3. Ποια πιστεύετε ότι είναι η κύρια αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων;

Δυσπιστία, καχυποψία, αρνητικό κλίμα στο σχολείο	
Δημιουργία δυσλειτουργιών και μείωση παραγωγικότητας	
Δημιουργία στρες, μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση, μείωση ηθικού	
Ανάπτυξη συνεχούς αντίδρασης από τα μέλη του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα	
Άλλο:	

4. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορούν να επιφέρουν και θετικές επιπτώσεις;

Ναι Όχι

Αν ναι, ποια από τις παρακάτω καταστάσεις θεωρείτε πιο σημαντική;

Οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ιδέες, καινοτομίες και καλύτερες αποφάσεις	
Δημιουργία δυσλειτουργιών και μείωση παραγωγικότητας	
Δημιουργία στρες, μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση, μείωση ηθικού	

Ανάπτυξη συνεχούς αντίδρασης από τα μέλη του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα	
Άλλο:	

Οδηγίες: Στις παρακάτω ερωτήσεις, βαθμολογείτε τον εαυτό σας.

Προσπαθήστε να βαθμολογήσετε τη συγκρουσιακή σας συμπεριφορά (κυκλώνοντας) συνολικά με την παρακάτω κλίμακα:

1 = Σπάνια 2 = Μερικές Φορές 3 = Συχνά 4 = Πολύ Συχνά

• Εξηγείτε τις απόψεις σας καθαρά από την αρχή;	1	2	3	4
• Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;	1	2	3	4
• Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά;	1	2	3	4
• Μιλάτε σε όλους για το πρόβλημά σας;	1	2	3	4
• Αναζητείτε την υποστήριξη των άλλων;	1	2	3	4
• Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά;	1	2	3	4
• Ζητάτε συγγνώμη, επειδή προκαλέσατε θέμα;	1	2	3	4
• Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά;	1	2	3	4
• Γίνεστε επιθετικοί;	1	2	3	4
• Διατηρείτε την ψυχραιμία σας;	1	2	3	4
• Εξετάζετε την άποψη της άλλης πλευράς;	1	2	3	4
• Προσπαθείτε να κατευνάσετε την άλλη πλευρά;	1	2	3	4
• Επιδιώκετε μία γρήγορη συμφωνία;	1	2	3	4
• Μιλάτε περισσότερο από τον άλλον;	1	2	3	4
• Επικεντρώνεστε σε μία σειρά πιθανών λύσεων;	1	2	3	4
• Αναζητάτε μια δίκαιη λύση;	1	2	3	4
• Αφήνετε την άλλη πλευρά να επιβάλει το δικό της;	1	2	3	4
• Υποβαθμίζετε την σημασία της σύγκρουσης;	1	2	3	4
• Φέρεστε σαν να μην υπήρχε πρόβλημα;	1	2	3	4
• Υπενθυμίζετε τα κοινά συμφέροντα;	1	2	3	4
• Προσπαθείτε να περάσετε το δικό σας;	1	2	3	4
• Ζητάτε συγγνώμη πρόθυμα;	1	2	3	4
• Αποτινάσσετε τις ευθύνες;	1	2	3	4
• Προσπαθείτε να βρείτε έναν συμβιβασμό;	1	2	3	4
• Υποχωρείτε σε κάποια σημεία έναντι ανταλλάγματος;	1	2	3	4

Γ. ΗΓΕΣΙΑ

Οδηγίες: Στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει τη διεύθυνση του επαγγελματικού λυκείου που υπηρετείται. Σε περίπτωση που εσείς είστε ο διευθυντής, βαθμολογήστε αντιπροσωπευτικά τον εαυτό σας κάνοντας χρήση της παρακάτω κλίμακας:

1= Σπάνια 2= Μερικές φορές 3= Συχνά 4= Πολύ συχνά

1.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους παιδαγωγούς/εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
2.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου ασκεί το ρόλο του με «σιδηρά πυγμή»	1	2	3	4
3.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο	1	2	3	4
4.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
5.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
6.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
7.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
8.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
9.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσους προς ίσους	1	2	3	4
10.	Σε αυτόν τον οργανισμό (επαγγελματικό λύκειο) η γραφειοκρατική εργασία είναι φορτική	1	2	3	4

11.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου επαινεί τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
12.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
13.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη	1	2	3	4
14.	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από τον διευθυντή/τρια του επαγγελματικού λυκείου μειώνει τη γραφική εργασία των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
15.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
16.	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες	1	2	3	4
17.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου είναι αυταρχικός/η	1	2	3	4
18.	Ο / η διευθυντής/τρια του επαγγελματικού λυκείου υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να δείξει την εκτίμηση του στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και το χρόνο σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πίνακες περιγραφικής στατιστικής SPSS v.21 για την παράγραφο 5.2: Αιτίες και Συνέπειες συγκρούσεων.

Κύρια αιτία των συγκρούσεων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Οργανωτικές Αδυναμίες	38	34,5	34,5	34,5
	Συγκρουόμενοι στόχοι	20	18,2	18,2	52,7
	Περιορισμένοι Πόροι	5	4,5	4,5	57,3
	Κακή επικοινωνία	26	23,6	23,6	80,9
	Ατομικές διαφορές	21	19,1	19,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Η κύρια αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δυσπιστία, καχυποψία, αρνητικό κλίμα στον οργανισμό	45	40,9	40,9	40,9
	Δημιουργία δυσλειτουργιών και μείωση παραγωγικότητας	24	21,8	21,8	62,7
	Δημιουργία στρες, μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση, μείωση ηθικού	9	8,2	8,2	70,9
	Ανάπτυξη συνεχούς αντίδρασης από τα μέλη του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα	32	29,1	29,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Η συγκρούσεις έχουν θετικές συνέπειες;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	65	59,1	59,1	59,1
	Όχι	45	40,9	40,9	100,0

Valid	Ναι	65	59,1	59,1	59,1
	Όχι	45	40,9	40,9	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Η πιο σημαντική θετική συνέπεια των συγκρούσεων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ιδέες, καινοτομίες και καλύτερες αποφάσεις	28	25,5	42,4	42,4
	Οι συγκρούσεις δυναμώνουν τις σχέσεις, όταν επιλυθούν	10	9,1	15,2	57,6
	Οι συγκρούσεις επιφέρουν τα προβλήματα στην επιφάνεια, οπότε μπορούν να αντιμετωπιστούν	27	24,5	40,9	98,5
	Άλλο	1	,9	1,5	100,0
	Total	66	60,0	100,0	
Missing	System	44	40,0		
Total		110	100,0		

Αποτελέσματα μη παραμετρικού τεστ Fridman στο SPSS v.21, για τις πέντε υποκλίμακες των συγκρούσεων.

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Apofigi	110	2,0691	,62395	1,00	3,40
Katevnasmos	110	2,7545	,45788	1,60	3,80
maxi	110	2,3091	,57510	1,20	3,80
symvivasmos	110	2,7945	,45531	1,20	3,60
Lysi	110	3,2818	,48485	1,80	4,00

Ranks	
	Mean Rank
Apofigi	1,58
Katevnasmos	3,19
maxi	2,14
symvivasmos	3,45
Lysi	4,64

Test Statistics ^a	
N	110
Chi-Square	271,350
df	4
Asymp. Sig.	,000
a. Friedman Test	

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distributions of Apofigi, Katevnasmos, maxi, symvivasmos and Lysi are the same.	Related-Samples Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Αποτελέσματα μη παραμετρικού τεστ Fridman στο SPSS v.21, για τις πέντε υποκλίμακες του στυλ ηγεσίας.

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Kateythintiki	110	2,3091	,65309	1,00	4,00
perioristiki	110	2,4909	,57240	1,00	4,00
ypostiriktiki	110	2,7667	,57861	1,11	3,78

Ranks	
	Mean Rank
Kateythintiki	1,66
perioristiki	1,89
ypostiriktiki	2,45

Test Statistics ^a	
N	110
Chi-Square	37,967
df	2
Asymp. Sig.	,000
a. Friedman Test	

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distributions of Kateythintiki, perioristiki and ypostiriktiki are the same.	Related-Samples Friedman's Two-Way Analysis of Variance by Ranks	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας συσχέτισης Pearson (r) των δυο χρησιμοποιούμενων κλιμάκων (συγκρούσεων και ηγεσίας)

Correlations			
		Sygekrouseis_TOTAL	Hgesia_TOTAL
Sygekrouseis_TOTAL	Pearson Correlation	1	,552**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	110	110
Hgesia_TOTAL	Pearson Correlation	,552**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	110	110

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