

**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL
SCIENCES**



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ**

**Η διαχείριση των συγκρούσεων μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών
Α/θμιας Εκπαίδευσης στη σχολική καθημερινότητα. Η συμβολή του Διευθυντή**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αναστασία Γκιόκα

AM 0619M001

Ιούλιος, 2021

Τριμελής Επιτροπή

Γεράσιμος Προδρομίτης, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπων)

Αλεξάνδρα Χαντζή, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Ξένια Χρυσόχου, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Αναστασία Γκίοκα, 2020

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

*[...] Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι
και να μείνει αυτή.
Οδυσσεάς Ελύτης
ΑΞΙΟΝ ΕΣΤΙ-Η Γένεσις, 1959*

Συντομογραφίες

ΣΔ: Σύλλογος Διδασκόντων

ΑΘΕ: Άρρητες Θεωρίες Κοινωνικής Επιρροής

Ευχαριστίες

Νιώθω τυχερή που στην μέχρι τώρα επαγγελματική μου πορεία και διαπροσωπική επικοινωνία έχω συναντήσει ανθρώπους που ήταν δίπλα μου και είχαν την αληθινή πρόθεση να με στηρίζουν, να με εμπυγχώσουν και να μου επιβεβαιώσουν το σπουδαίο νόημα της ενσυναίσθησης. Αυτούς τους ανθρώπους θέλω να ευχαριστήσω και είναι το ελάχιστο που μπορώ να κάνω γι' αυτούς.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεράσιμο Προδρομίτη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και που με τη βοήθειά του και με την καθοδήγησή του έχοντας «απεριόριστη» υπομονή με οδήγησε όχι μόνο στα κατάλληλα μονοπάτια για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, αλλά και στην περαιτέρω διαμόρφωση της επαγγελματικής και επιστημονικής μου ανάπτυξης.

Θα ήταν παράλειψη να μην εκφράσω «ευχαριστίες» στα άλλα δύο μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής στην κ. Αλεξάνδρα Χαντζή, στην κ. Ξένια Χρυσοχόου, αλλά και στον κ. Γεράσιμο Προδρομίτη που με την υπομονή, την ενέργεια, το πάθος για τη δουλειά τους και αυτό που δίδασκαν, την ευγενική συμπεριφορά τους, τις ξεκάθαρες προσδοκίες, την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων μας, δημιούργησαν μια ζεστή και αυθεντική σχέση, τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως επικοινωνία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης τους/τις νεότερους/ες συμφοιτητές/τριες που ακούμπησαν στην καθημερινότητά μου και μου υπενθύμιζαν με τον καλύτερο τρόπο τη νιότη που κάποτε ξεχνάμε, τα χαμόγελα που όλο και πιο συχνά περιορίζουμε. Μέσα από την οπτική με την οποία βλέπουν τον κόσμο θυμάσαι πώς οφείλεις να παραμένεις παιδί στην ψυχή σου, με μια απεριόριστη δόση ανθρωπιάς, αξιοπρέπειας και τιμής που να μην αλλοτριώνονται με το πέρασμα των χρόνων.

Ακόμα, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλους τους συναδέλφους μου που βοήθησαν στη διανομή και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου όλους τους φίλους που ήταν πάντα στο πλευρό μου, καθώς και την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την υπομονή τους σε όλη τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού.

Περιεχόμενα

Συντομογραφίες	4
Ευχαριστίες	5
Περιεχόμενα.....	6
Πίνακες	8
Διαγράμματα.....	8
Γραφήματα.....	8
Περίληψη	9
Abstract	11
Εισαγωγή	12
Α΄ Θεωρητικό Μέρος	14
1. Κοινωνική Επιρροή	14
1.1 Διαδικασίες Κοινωνικής Επιρροής	16
Συμμόρφωση.....	17
Υπακοή.	18
Αντίσταση.....	19
1.2 Άρρητες Θεωρίες Κοινωνικής Επιρροής (ΑΘΕ)	20
1.3 Τακτικές Κοινωνικής Επιρροής.....	22
1.4 Στυλ ηγεσίας	23
2. Το πεδίο της Σχολικής Μονάδας	27
2.1 Ο Σύλλογος Διδασκόντων	28
2.2 Η σχολική κουλτούρα.....	29
2.3 Λήψη αποφάσεων	31
2.4 Η Σύγκρουση	35
2.5 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων.....	37
Β΄ Εμπειρικό Μέρος	38
3. Εμπειρικές έρευνες σε σχολεία & οργανισμούς	38
3.1 Έρευνες στην Ελλάδα.....	39
3.2 Έρευνες στο εξωτερικό.....	43
3.4 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	47
3.5 Ερευνητικοί στόχοι	47
3.6 Ερευνητικές υποθέσεις	47
4. Μεθοδολογία έρευνας.....	48
4.1 Ερευνητική μέθοδος.....	48

4.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	49
4.3 Δειγματοληψία και σύνθεση του δείγματος	51
Συμμετέχοντες.	52
Διαδικασία.	53
Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων.....	54
5. Ανάλυση δεδομένων και ερμηνεία ευρημάτων	633
5.2 Μοντέλα διαμεσολάβησης.....	655
6. Συμπεράσματα και Συζήτηση	76
6.1. Περιορισμοί της μελέτης – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	81
Βιβλιογραφία	82
Ελληνόγλωσση.....	82
Ξενόγλωσση.....	86
Παραρτήματα.....	944
Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο	944
Παράρτημα 2. Αναλυτικός πίνακας των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και πίνακας των ειδικοτήτων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.	1011
Παράρτημα 3: Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση & Ιεραρχική Ανάλυση Συστάδων.....	102
Παράρτημα 4: Διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα των κριτηρίων τακτικών επιρροής	1044
Παράρτημα 5. Εξαγωγή των τεσσάρων κλάσεων της ιεραρχικής ταξινόμησης.	1055
Παράρτημα 6. Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών (Correspondence Analysis).	1133
Παράρτημα 7. Ανάλυση διακύμανσης.....	1144
Παράρτημα 8. Ανάλυση διαμεσολάβησης.....	1199

Πίνακες

Πίνακας 4.1. Συχνότητες (N) και ποσοστά (%) των ατομικών χαρακτηριστικών.....	53
Πίνακας 4.2. Συχνότητες (N) και ποσοστά (%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα.	53
Πίνακας 4.3. Προφίλ σχολικών μονάδων που συμμετέχουν στην έρευνα.....	100
Πίνακας 4.4. Εξαγωγή των τεσσάρων κλάσεων της ιεραρχικής ταξινόμησης.....	104
Πίνακας 4.5. Συχνότητες (N) και ποσοστά (%) των Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων.	59
Πίνακας 4.6. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα των 44 κριτηρίων τακτικών επιρροής.	103
Πίνακας 4.7. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας επιρροής της συμπεριφοράς για τις τρεις διαστάσεις	60
Πίνακας 4.8. Έλεγχος χ-τετράγωνο ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τους Τύπους διαχείρισης συγκρούσεων.	61
Πίνακας 4.9. Συνέπεια του μοντέλου ΠΑΑ έως και 4 διαστάσεις.	62
Πίνακας 4.10. Μετρήσεις διάκρισης.	62
Πίνακας 5.1. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.	64
Πίνακας 5.2. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα χαρακτηριστικών ΣΔ ανά τύπο διαχείρισης συγκρούσεων.	65
Πίνακας 5.3. Κωδικοποίηση τύπων διαχείρισης συγκρούσεων.	66
Πίνακας 5.4. Εκτιμήσεις των συντελεστών του μοντέλου της επίδρασης των τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων στη δημοκρατικότητα (Y) με διαμεσολάβηση των μορφών άσκηση επιρροής.	68
Πίνακας 5.5 Εκτιμήσεις των συντελεστών του μοντέλου της επίδρασης των τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων στην αίσθηση του ανήκειν (Y) με διαμεσολάβηση των μορφών άσκηση επιρροής.	71
Πίνακας 5.6 Εκτιμήσεις των συντελεστών του μοντέλου της επίδρασης των τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων στο θετικό κλίμα με διαμεσολάβηση των μορφών άσκηση επιρροής.	74

Διαγράμματα

Διάγραμμα 5.1. Διαμεσολάβηση των τακτικών επιρροής στην σχέση τύπων διαχείρισης συγκρούσεων και δημοκρατικότητας του ΣΔ.	69
Διάγραμμα 5.2. Διαμεσολάβηση των τακτικών επιρροής στη σχέση Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων και αίσθησης του ανήκειν στο ΣΔ.	72
Διάγραμμα 5.3 Διαμεσολάβηση των τακτικών επιρροής στην σχέση Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων και θετικού κλίματος του ΣΔ.	75

Γραφήματα

Γράφημα 4.1. Διερευνητική Παραγοντική ανάλυση: Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων.	101
Γράφημα 4.2. Ιεραρχική ανάλυση συστάδων (Ward's Method): Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων.	101
Γράφημα 4.3. Διερευνητική Παραγοντική ανάλυση: Κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων.	102
Γράφημα 4.4. Ιεραρχική ανάλυση συστάδων (Ward's Method): Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων.	102
Γράφημα 4.5. Διαχωρισμός των επιπέδων των κατηγορικών μεταβλητών με βάση την ΠΑΑ.	63

Περίληψη

Οι συγκρούσεις είναι σύμφυτες με την ανθρώπινη ύπαρξη και ενυπάρχουν σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση από αυτόν τον κανόνα. Αντικείμενο της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη και τις άρρητες θεωρίες επιρροής των ατόμων είναι να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των τακτικών επιρροής που χρησιμοποιούνται από τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (πειστική, δυναμική, σχέση που στηρίζεται στις σχέσεις)-ως μέσο επίδρασης, με τους Τύπους επιλογής επίλυσης μιας αναδυόμενης σύγκρουσης αφενός (άτομα/Τύποι που επικαλούνται τυπικούς κανόνες, που δεν παίρνουν θέση, που επιλέγουν τη συμμόρφωση και την πλειοψηφία) και αφετέρου με τους παράγοντες της δημοκρατικότητας, της αίσθησης του ανήκειν, του θετικού κλίματος ως χαρακτηριστικών του ΣΔ. Επίσης προς την ίδια κατεύθυνση εξετάζεται η σχέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και το μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η εν λόγω έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της Κοινωνικής Ψυχολογίας των Συγκρούσεων και η μεθοδολογία της βασίστηκε σε ποσοτική ανάλυση συσχετίσεων, χρησιμοποιώντας κλίμακες αυτοαναφοράς, καθώς και την κλίμακα επιρροής της συμπεριφοράς (*IBQ*). Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης από τον νομό Κορινθίας όλων των ειδικοτήτων.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων παραγόντων, η μέθοδος της ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων, η ιεραρχική ταξινόμηση με το πρόγραμμα SPAD (v.5.0), η παραγοντική ανάλυση αντιστοιχιών, η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, καθώς και η ανάλυση παλινδρόμησης με τη χρήση των τακτικών επιρροής της ηγεσίας ως μεταβλητές διαμεσολάβησης. Τα μοντέλα διαμεσολάβησης υλοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το PROCESS v3.5 (Model 4).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν την επιλογή λήψης απόφασης στη διαχείριση μιας σύγκρουσης. Από τις τακτικές επιρροής του διευθυντή αυτή της πειστικής συμπεριφοράς έχει θετική επίδραση και αντιστοιχεί σε υψηλότερη δημοκρατικότητα, θετικό κλίμα και αίσθημα του ανήκειν εντός του συλλόγου. Από την άλλη μεριά, η συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις εμφάνισε αρνητική επίδραση στη δημοκρατικότητα. Στην ανάλυση διαμεσολάβησης σημειώθηκε ότι τα μέλη που «συντάσσονται» με την πλειοψηφία και όσα επικαλούνται τυπικούς κανόνες βιώνουν υψηλότερη δημοκρατικότητα

συγκριτικά με τα άτομα που δεν παίρνουν θέση στα ζητήματα του συλλόγου. Τα μέλη που ακολουθούν την πλειοψηφία μέσω και της πειστικής συμπεριφοράς βιώνουν αυξημένη δημοκρατικότητα και αίσθημα του ανήκειν εντός του συλλόγου, όπως και τα άτομα τα οποία επιλέγουν τη συμμόρφωση. Σε χαμηλά επίπεδα κυμαίνονται όλοι οι παράγοντες, όταν τα άτομα δεν παίρνουν θέση στη διαχείριση μιας σύγκρουσης.

Λέξεις-κλειδιά: Σύλλογος Διδασκόντων, διευθυντής, κοινωνική σύγκρουση, τακτικές επιρροής, συμμόρφωση, υπακοή

Conflict management through the perceptions of primary school teachers in school everyday life. The headteacher's contribution

Anastasia Gkioka

Abstract

The notion of conflict and human existence go hand in hand as every social (and thus human) activity is ultimately connected with some sort of «conflict». Education is not an exception to the rule. After having taken into account the unwritten theories of influence and interaction between humans, the aim of this research is the exploration of the connection between influence tactics used by the school principal (persuasive, dynamic relationship which is based on relations) –as a means of influence, with the Types of management chosen for the resolution of an emerging conflict on the one hand (people/Types who adhere to typical rules, do not express their opinion and choose to comply and go with the majority) and the principles of democracy, sense of belonging and positive atmosphere as characteristics of the Board of Teachers (BoT) on the other hand. There is also a separate reference to the work relationships, the teaching experience of the members of the board, as well as the size of it.

The present research is conducted in the field of Conflict Social Psychology and its methodology is based on a quantitative analysis of the relevant associations with the help of self reference diagrams, as well as the Influence Behaviour Questionnaire (*IBQ*). The sample consists of educators of all specialties teaching in public primary schools in the prefecture of Corinth.

The methods used were the Exploratory Factor Analysis of main factors, Hierarchical Clustering, hierarchical classification with the program SPAD (v.5.0), Correspondence Analysis, Regression analysis of recurring measurements as well as Regression analysis with the use of the head teacher's influence tactics as mediation variants. PROCESS v3.5 (Model 4) was used to generate the mediation models.

The results of the study showed that the choice of the decision made is not related to the individual traits. As to the principle's influence tactics, the persuasive behavior has a positive impact and corresponds to higher levels of democracy, a positive atmosphere and sense of belonging within the BoT. On the other hand, the behavior that was based on the relationships affected democracy negatively. The mediation analysis showed that the persons who go with the majority and the persons who adhere to typical rules correspond to higher markings on democracy compared to

the persons who do not express any opinion as to the issues posed by the BoT. The members who go with the majority through persuasive behavior experience increased levels of democracy and sense of belonging within the BoT and the same applies to the persons who comply with the decisions. Finally, the persons who do not express any opinion as to the issues posed by the BoT correspond to a lower level of all the factors mentioned above.

Keywords: Board of Teachers (BoT), head teacher, social conflict, influence tactics, compliance, obedience

Το ζήτημα της κοινωνικής επιρροής είναι από τα σημαντικότερα στον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και αναφέρεται στις διαδικασίες/διεργασίες μέσω των οποίων οι άνθρωποι επηρεάζουν, έμμεσα ή άμεσα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις των άλλων ανθρώπων. Τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής συνιστούν ένα σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής μας ζωής: διάφορες κοινωνικές ομάδες προάγοντας τις θέσεις είτε μιας πλειονότητας είτε και μιας μειονότητας, προσπαθούν να αλλάξουν τις απόψεις των άλλων –να τους πείσουν– σχετικά με κάποιο θέμα.

Αυτό που προσπαθούν να διερευνήσουν οι μελέτες της κοινωνικής επιρροής είναι η σύγκρουση μεταξύ κοινωνικών ομάδων με σκοπό την πειθώ. Λαμβάνουν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών, τη φύση των επιχειρημάτων τους, το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία τους και κάθε παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει αυτή την αλληλεπίδραση. Η αντίδραση στις πιέσεις για κοινωνική συμμόρφωση, η σχέση του ηγέτη με την ομάδα του, οι αποσχισματικές αποκλίσεις από την ορθοδοξία ή η πόλωση των απόψεων κατά τη λήψη των ομαδικών αποφάσεων αποτελούν μερικά παραδείγματα της συγκρουσιακής σχέσης ατόμου και κοινωνίας, έννοιες αλληλένδετες και αλληλεξαρτημένες. Οι περισσότεροι κοινωνικοί ψυχολόγοι συμφωνούν ότι δύο είναι οι πλέον σημαντικοί παράγοντες που χαρακτηρίζουν τις διομαδικές σχέσεις σε ένα δεδομένο κοινωνικό σύστημα: Η ποιότητα των σχέσεων ή το «πρόσημο» της αλληλεξάρτησης (Θετική αλληλεξάρτηση: Συνεργασία–Αρνητική αλληλεξάρτηση: Ανταγωνισμός) και το status (δηλ. η σχετική θέση των ομάδων στην κοινωνική ιεραρχία) και η ισχύς (ισχυρές – ανίσχυρες ομάδες) που συνήθως – αν και όχι πάντα – συμβαδίζουν (Χαντζή, 2015).

Η σύγκρουση αποτελεί επομένως, ουσιώδη έκφανση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και πολυδιάστατο φαινόμενο, γεγονός που αιτιολογεί τη θέση της ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σημερινής εποχής και της κοινωνικής πραγματικότητας. Εμφανίζεται στα περισσότερα επίπεδα δραστηριοποίησης του ατόμου (κοινωνικό, πολιτικό θρησκευτικό, εργασιακό κ. ά) με αμφίσημες συνέπειες σε όλες τις μορφές των κοινωνιών.

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η σύγκρουση δε θα μπορούσε παρά να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος και της σχολικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα σε αυτήν τη μελέτη επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

α) Με ποιον τρόπο σκέφτονται τα άτομα ενός Συλλόγου Διδασκόντων σύμφωνα με τις άρρητες θεωρίες επιρροής και ποιες μορφές επίλυσης των

συγκρούσεων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα σχετίζονται με αυτόν τον τρόπο σκέψης β) τη σχέση μεταξύ των παραγόντων και των χαρακτηριστικών των μελών που χαρακτηρίζουν έναν Σύλλογο Διδασκόντων και των μορφών επίλυσης μιας αναδυόμενης σύγκρουσης λαμβανομένου υπόψη τον καθοριστικό ρόλο των τακτικών επιρροής που ασκούνται από τον διευθυντή/ηγέτη.

Στην εν λόγω έρευνα στο πρώτο μέρος προσεγγίζεται η έννοια και οι διαδικασίες της κοινωνικής επιρροής, οι τακτικές κοινωνικής επιρροής και γίνεται αναφορά στο στυλ ηγεσίας. Στο δεύτερο μέρος σκιαγραφείται το πεδίο της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων. Στο τρίτο μέρος κατατίθενται εμπειρικές έρευνες και διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα σε όλες τις διαστάσεις. Στο τέταρτο και πέμπτο μέρος εξετάζονται ζητήματα μεθοδολογίας, ανάλυσης δεδομένων και ερμηνείας ευρημάτων. Τέλος στο τέταρτο μέρος διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις.

Α΄ Θεωρητικό Μέρος

1. Κοινωνική Επιρροή

Τα φαινόμενα κοινωνικής επιρροής συνιστούν ένα σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής μας ζωής: διάφορες κοινωνικές ομάδες προάγοντας τις θέσεις είτε μιας πλειονότητας είτε και μιας μειονότητας, προσπαθούν να αλλάξουν τις απόψεις των άλλων –να τους πείσουν– σχετικά με κάποιο θέμα. Αυτό που προσπαθούν να διερευνήσουν οι μελέτες της κοινωνικής επιρροής είναι η σύγκρουση μεταξύ κοινωνικών ομάδων με σκοπό την πειθώ. Λαμβάνουν υπόψη τους τα χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών, τη φύση των επιχειρημάτων τους, το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία τους, και κάθε παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει αυτήν την αλληλεπίδραση (Γαρδικιώτης, 2008).

Ο όρος *κοινωνική επιρροή* εμφανίζεται και εκφράζεται μέσω διαδικασιών τροποποίησης των αντιλήψεων, των εκτιμήσεων, της συμπεριφοράς, των στάσεων που παρατηρούνται στο επίπεδο του ατόμου ή της ομάδας, καθώς και των μετασχηματισμών που προκαλεί η γνώση του ατόμου ή της ομάδας για τις αντιλήψεις, τις εκτιμήσεις, τη συμπεριφορά, τις στάσεις άλλων ατόμων ή ομάδων (Παπαστάμου & Μιούνυ, 1983· Παπαστάμου, 1989α).

Οι έρευνες των φαινομένων κοινωνικής επιρροής εντάσσονται σε δύο θεωρητικά μοντέλα: το *λειτουργικό*, κύριος εκπρόσωπος του οποίου είναι ο Asch (1951) και το *γενετικό*, που θεμελιώνεται μέσω των εργασιών του Moscovici (1980). Το λειτουργικό μοντέλο διερευνά τις διαδικασίες της κοινωνικής συμμόρφωσης (η πλειοψηφία-η οποία κατέχει την εξουσία και τη νομιμότητα- υποτάσσει τις μειονότητες) και προϋποθέτει ασυμμετρία μεταξύ πηγής και δέκτη κοινωνικής επιρροής, ενώ το γενετικό μελετά φαινόμενα καινοτομίας (επιρροή μιας μειονότητας, αντίσταση του ατόμου στις πιέσεις της ομάδας υπαγωγής). Η έννοια που ορίζει τα όρια μεταξύ των δύο μοντέλων κοινωνικής επιρροής είναι η έννοια της *σύγκρουσης* ως προς την ένταση και τον τρόπο επίλυσής της. Στην πραγματικότητα το λειτουργικό μοντέλο μιλάει για πλειοψηφίες και για «μειοψηφίες». Αντίθετα, το γενετικό μοντέλο κοινωνικής επιρροής αντιπαραθέτει στην πλειοψηφία τις «μειονότητες» (Παπαστάμου, 2008).

Στις κοινωνικοψυχολογικές διεργασίες ενεργό ρόλο αποκτά και η ιδεολογική μεταστροφή που περιλαμβάνεται στις σχέσεις επιρροής με προεξάρχοντα ρόλο αυτόν της μειονοτικής επιρροής. Μια μειονότητα δύναται να ασκήσει κοινωνική επιρροή χάρη στη σταθερότητα του είδους της συμπεριφοράς της (οργανωμένη και δομημένη συμπεριφορά) σύμφωνα με τη θεωρία για τη σταθερότητα του Moscovici. Όπως παρατήρησαν οι Faucheux και Moscovici (1989), οι μειονότητες, αν και δεν έχουν

υψηλό κοινωνικό κύρος ούτε υψηλή κοινωνική θέση, διαθέτουν τη δύναμη να αρνηθούν την κοινωνική συναίνεση. Όταν καταφέρνουν να χρησιμοποιήσουν αυτή την *εξουσία* χωρίς -όπως συνήθως συμβαίνει- να αποκλεισθούν από την ομάδα, τότε είναι εφικτή η κοινωνική αλλαγή.

Στην ερμηνεία της κοινωνικής επιρροής έχουν συμβάλει καθοριστικά κλασικές μελέτες και πειράματα, όπως του Allport (1920), δείχνοντας πως τα άτομα λειτουργούν διαφορετικά όταν είναι μόνα τους και διαφορετικά όταν βρίσκονται μέσα σε μια ομάδα. Τα πειράματα του Sherif (1936) επίσης, υπέδειξαν την ανάγκη των ανθρώπων να βασίζονται στην κρίση της πλειοψηφίας, ιδιαίτερα σε αμφίσημες καταστάσεις. Τα πειράματα του Asch (1951, 1952, 1956) κατέδειξαν συμπληρωματικά ότι οι συμμετέχοντες στα πειράματά του ήταν πρόθυμοι να αλλάξουν τις κρίσεις τους, για να υιοθετήσουν μια προφανή λανθασμένη απάντηση την οποία ακόμα και οι αισθήσεις τους εύκολα και αλάνθαστα απέρριπταν λόγω της υποστήριξής της από την πλειοψηφία. Τα πειράματα υπακοής του Stanley Milgram (1963, 1974) αποκάλυψαν ότι η δύναμη της εξουσίας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να συμμορφωθούν οι άνθρωποι (υπακοή στην εξουσία).

Για την ερμηνεία της κοινωνικής επιρροής είτε για την πλειοψηφία είτε για την μειονότητα έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά μοντέλα τόσο από μελέτες της πειθούς και της αλλαγής των κοινωνικών στάσεων [μοντέλο επικοινωνίας/μοντέλο πιθανότητας λεπτομερούς επεξεργασίας] (McGuire, 1989· Petty & Cacioppo, 1986, 1996· Perloff, 2003· Brock & Green, 2005· Crano & Prislin, 2008), όσο και από μελέτες της κοινωνικής σύγκρουσης και μειονοτικής επιρροής [θεωρία της μεταστροφής/θεωρία επεξεργασίας της σύγκρουσης/θεωρία σύγκρισης-επικύρωσης] (Perez & Mugny, 1996· Fisher, 1993· Wetherell, 2004· Bercovitch, 2003· Moore, 1996· Moscovici, 1976, 1980) (Μαντόγλου, 2012).

Παρά το ότι οι διαδικασίες της κοινωνικής επιρροής έχουν μελετηθεί εις βάθος από τους κοινωνικούς ψυχολόγους στο ατομικό και συλλογικό πεδίο, ωστόσο οι πολυεπίπεδες αλλαγές σε όλες τις εκφάνσεις της οργανωμένης κοινωνίας προτάσσουν νέες αναζητήσεις και προβληματικές.

1.1 Διαδικασίες Κοινωνικής Επιρροής

Συμμόρφωση. Η συμμόρφωση ορίζεται ως ένα αποτέλεσμα της επιρροής της πλειοψηφίας στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στη συμπεριφορά του ατόμου (Allen, 1965· Cavazza & Mucchi – Faina, 2008). Είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά ή στις πεποιθήσεις κάποιου ως συνέπεια μιας πραγματικής ή φαντασιακής ομαδικής πίεσης με σκοπό να ταιριάζει με τα πιστεύω της (Myers, 2009). Πρώτος ο Jeness (1932) αναφέρθηκε στην έννοια της συμμόρφωσης σε κοινωνικές νόρμες και πεποιθήσεις της ομάδας που ασκεί την επιρροή (Crutchfield, 1955). Έχει δε την έννοια της αποδοχής προς μια πλειοψηφική θέση. Στη συμμόρφωση οδηγείται κάποιος ύστερα από τη διατάραξη της ισορροπίας. Τα κοινωνικά υποκείμενα αναζητούν τρόπους να μειώσουν την ένταση αυτής της σύγκρουσης (Moscovici, 1980) και το πετυχαίνουν ενίοτε μέσω της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης, της αποφυγής της κατηγοριοποίησης, της διαδικασίας επικύρωσης στον στόχο και επιβεβαίωσης (Χρυσόχοου, Παπαστάμου, 2008).

Ο Kelman (1958) διέκρινε τρεις διαδικασίες κοινωνικής συμμόρφωσης: την ενδοτικότητα, την ταύτιση και την εσωτερίκευση. Η *ενδοτικότητα* εμφανίζεται υπό συνθήκες σχέσεων εξουσίας, όταν το υποκείμενο είναι «ορατό» από την πηγή επιρροής. Η *ταύτιση* επέρχεται όταν το υποκείμενο επιδιώκει να εγκαθιδρύσει θετική σχέση με την ελκυστική για τον ίδιο ομάδα που προκαλεί την επιρροή. Η *εσωτερίκευση* επισυμβαίνει όταν το υποκείμενο αφομοιώνει το περιεχόμενο του μηνύματος, θεωρώντας ότι έχει καθεαυτού υψηλή αξία. Επομένως, ανάλογα με τις περιστάσεις και τις κοινωνιοψυχολογικές διαδικασίες που παρεμβαίνουν, η κοινωνική συμμόρφωση προσλαμβάνει διαφορετικές σημασίες. Ο Schwartz (1994) έχει συμπεριλάβει τη *συμμόρφωση* στους 10 βασικούς τύπους αξιών και μαζί με την ασφάλεια και την παράδοση ανήκει στην κατηγορία ενοποίησης των αξιών της *συντήρησης* που είναι αντίθετες με την αξία της αποδοχής της αλλαγής ή νέων ιδεών (όπ. αναφ. στην Παπαδάκη, 2009). Η συμπεριφορά των αξιών διασυνδέεται με τις εργασιακές αξίες, επιθυμίες και συμπεριφορές και ενίοτε προκαλούνται συγκρούσεις.

Οι προσδοκίες για το ποια στρατηγική πειθούς θα χρησιμοποιήσει κάποιος προκειμένου να πραγματοποιήσει μια αλλαγή επηρεάζει και το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής. Σύμφωνα με τον Kelman, το εάν θα ενεργοποιηθεί η μία ή η άλλη διαδικασία καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά της πηγής επιρροής και από το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να συμμορφωθούν, όταν πιστεύουν ότι μοιράζονται κάτι κοινό με το πρόσωπο που υποβάλλει το αίτημα. Όταν η ομάδα είναι σημαντική για τους

ανθρώπους, είναι πιο πιθανό να συμμορφωθούν με την κοινωνική πίεση. Για παράδειγμα, εάν ένας δάσκαλος -στην περίπτωση μας- δίνει μεγάλη σημασία στο να ανήκει σε έναν σύλλογο, είναι πιο πιθανό να ακολουθήσει τα αιτήματα της ομάδας, ακόμη και αν είναι αντίθετα με τις δικές του πεποιθήσεις ή επιθυμίες. Η πιθανότητα συμμόρφωσης αυξάνεται με τον αριθμό των ατόμων που είναι παρόντες σε αυτή. Εάν είναι παρόντες μόνο ένα ή δύο άτομα, ένα άτομο μπορεί να αντικρούσει την άποψη της ομάδας και να αρνηθεί να συμμορφωθεί. Η άμεση παρουσία μιας ομάδας καθιστά τη συμμόρφωση πιο πιθανή.

Υπακοή. Τα διάφορα φαινόμενα κοινωνικής επίδρασης αναπτύσσονται είτε σε πλαίσιο, όπου οι πηγές επίδρασης και οι στόχοι είναι ισότιμοι είτε σε πλαίσιο, όπου η πηγή επίδρασης είναι άμεση. Υπό το πλαίσιο της άμεσης πίεσης της πηγής επίδρασης ο Stanley Milgram δημιούργησε μια σειρά μελετών και τις παρουσίασε στο βιβλίο του «Obedience to Authority» (Milgram, 1974). Στο πείραμά του μετρήθηκε η προθυμία των συμμετεχόντων στο να υπακούν ένα πρόσωπο (Επιστήμονα) που συμβολίζει εξουσία και αυθεντία, όταν αυτός τους ζητούσε να κάνουν πράγματα που αντιτίθενται στην συνείδησή τους.

Ο Milgram (1961, 1965, 1974) υποστήριξε πως εάν κάποιος ενταχθεί σε μια κατάσταση παθητικού υποκειμένου, εάν δηλαδή εισέλθει νοητά σε μια κατάσταση, κατά την οποία η προσωπική ευθύνη μεταφέρεται στο άτομο που δίνει τις διαταγές, εύκολα μπορεί να απαλλαχθεί από κάθε ευθύνη, όσο κι αν αυτή αντιβαίνει της προσωπικής του συνείδησης (Χατζίδου & Βελέντζα, 2013).

Το πείραμα του Milgram επαναλήφθηκε από πολλούς επιστήμονες σε διάφορες χώρες, για τον έλεγχο των μεταβλητών, την πρόβλεψη των γεγονότων και τον αυστηρό χειρισμό της απόδειξης, ως κύριο μέλημα της Πειραματικής Ψυχολογίας (Μαντόγλου & Προδρομίτης, 2001). Η επανάληψη του πειράματος του Milgram μετά από μισό αιώνα (Grzyb, 2015) επέφερε ακόμη μεγαλύτερα ποσοτικά αποτελέσματα στη προθυμία και εν τέλει στην υπακοή σε εντολές ατόμων που κατέχουν κάποιου είδους εξουσίας και καταδεικνύει πως η κοινωνική πίεση που ασκείται στο άτομο έχει μεγαλύτερη ισχύ από την προσωπική και αξιακή του κρίση (Smith & Bond, 2005). Η κριτική ικανότητα, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, η αμφισβήτηση καθώς και η οριοθέτηση (η ικανότητα σε αυτήν την περίπτωση να πει κάποιος ότι αρνείται να συνεχίσει να λαμβάνει μέρος στο πείραμα) φαίνεται να εξακολουθούν να υπολείπονται. Αντιθέτως η παθητικοποίηση, η άκριτη προθυμία και

ο φόβος της εξουσίας φαίνεται να κυριαρχούν στη ψυχοσύνθεση του ατόμου που δέχεται πιέσεις ή λαμβάνει εντολές.

Αντιπαραβάλλοντας την έννοια της υπακοής με αυτήν της συμμόρφωσης, αλλά και της ανυπακοής θα λέγαμε ότι για μεν την πρώτη περίπτωση οι έννοιες δεν έχουν κατ' ανάγκη αρνητικό πρόσημο, για δε την δεύτερη περίπτωση δύνανται να έχουν τόσο εποικοδομητικές όσο και καταστροφικές εκφάνσεις (Bocchiaro & Zamperini, 2012).

Αντίσταση. Ανάμεσα στην υπακοή και την ανυπακοή υπάρχει μια δυναμική που επαληθεύεται από πολλές εμπειρικές μελέτες (Bushman, 1984· Modigliani & Rochat, 1995· Slater et al., 2006). Η ανυπακοή θεωρείται το αντίθετο της υπακοής και μάλιστα η άρνησή της. Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι, εάν η υπακοή στην εξουσία είναι σημαντική για τη διασφάλιση της συνέχειας της κοινωνικής και ομαδικής ζωής, η ανυπακοή είναι ζωτικής σημασίας, σε ορισμένες περιπτώσεις, για να σταματήσει η σχέση αρχής από το να εκφυλιστεί σε αυταρχική σχέση. Η ανυπακοή μπορεί να εκληφθεί ως μια διαμαρτυρία που υπονομεύει τη νομιμότητα της εξουσίας ή αλλιώς μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα μέσο της κοινότητας για τον έλεγχο της νομιμότητας των απαιτήσεων της αρχής, καθιστώντας την παράγοντα προστασίας από τον αυταρχισμό (Passini & Morselli, 2008, 2010).

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι άνθρωποι που αποδίδουν σημασία τόσο στην υπακοή όσο και στην ανυπακοή στη σχέση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας αναγνωρίζουν τη σημασία των δημοκρατικών αξιών και θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για την υπεράσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Αντ' αυτού, οι άνθρωποι που αναγνωρίζουν μόνο την αξία της υπακοής και θεωρούν την ανυπακοή ως απειλή για το status quo είναι πιο αυταρχικοί και ατομικιστές. Η ανυπακοή συνδέεται επίσης με την αυτονομία (Auzoult, 2015) και με την θεωρία προσωπικότητας του Rotter (1966). Ο Auzoult προτείνει πως τα άτομα που έρχονται αντιμέτωπα με την εξουσία, παράγουν ανυπακοή με μεγαλύτερη ελευθερία (σε σχέση με παλαιότερα πειράματα), σε λιγότερο ορατές μορφές, από την άρνηση συμμετοχής (όπ. αναφ. στη Βαγενά, 2020).

Σύμφωνα με τη θεωρία προσωπικότητας η έδρα ελέγχου αναφέρεται στον έλεγχο, που ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες επηρεάζουν ή καθορίζουν τις αποφάσεις του ατόμου και τα γεγονότα ζωής του. Η έννοια έχει χρησιμοποιηθεί και ερευνηθεί ευρέως είτε ως ανεξάρτητη μεταβλητή είτε σε σχέση με άλλους

παράγοντες. Στον χώρο της Οργανωσιακής Ψυχολογίας, μεγάλη έμφαση έχει δοθεί στη συγκεκριμένη έννοια, καθώς φαίνεται να επηρεάζει άλλους παράγοντες, που επικρατούν στον εργασιακό χώρο. Οι άνθρωποι με εσωτερική έδρα ελέγχου τείνουν να συμμορφώνονται και να υπακούν λιγότερο, διότι νιώθουν υπεύθυνοι για τις πράξεις τους. Παρουσιάζουν λιγότερο την ανάγκη να προστατεύσουν τον εαυτό τους κάνοντας εξωτερικές αποδόσεις. Αντίθετα μια εξωτερική έδρα ελέγχου χρησιμεύει σαν αντισταθμιστικό μέτρο (Rotter, 1966· Βακόλα & Νικολάου, 2011).

1.2 Άρρητες Θεωρίες Κοινωνικής Επιρροής (ΑΘΕ)

Οι οργανισμοί και στη μελέτη μας η σχολική μονάδα δύνανται να ειδωθούν ως μια μικρογραφία της κοινωνίας και ως τέτοια αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων καθένα με τις δικές του αντιλήψεις, στάσεις και ιδέες. Αποτελούνται επομένως οι οργανισμοί από ομάδες με δικές τους νόρμες και αξίες που διοικούνται από κάποιον ηγέτη και που ενίοτε αλληλοβοηθούνται ενίοτε αλληλοσυγκρούονται. Εμπλεκόμενες έννοιες της κοινωνικής ψυχολογίας, όπως κοινωνικές αναπαραστάσεις, διομαδικές σχέσεις, κοινωνική ταυτότητα, κοινωνική επιρροή, ρητά ή άρρητα έχουν τον δικό τους ρόλο στη σχέση άτομου-κοινωνίας.

Οι άρρητες θεωρίες επιρροής εμπλέκονται στις διαδικασίες της κοινωνικής επιρροής σε ένα λανθάνον επίπεδο και αναφέρονται στις αναπαραστάσεις των ατόμων τόσο για τις διαδικασίες της κοινωνικής επιρροής όσο και για την εικόνα της πηγής και του δέκτη της κοινωνικής επιρροής. Αυτό που ορίζουν είναι ότι όταν ένα υποκείμενο εκτεθεί σε μήνυμα μειονοτικής επιρροής, επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της πηγής. Ακριβέστερα, επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της πηγής που διαμορφώνει ο ίδιος ως δέκτης, όταν εκτίθεται στο μήνυμά της (Παπαστάμου, Προδρομίτης, 2011). Είναι οι τρόποι με τους οποίους το άτομο αντιλαμβάνεται και αναπαράγει τους μηχανισμούς που εμπλέκονται σε κάθε διαδικασία επικοινωνίας, οδηγώντας ίσως σε αλλαγή γνώμης και συμπεριφοράς, καθώς και στον επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Παπαστάμου & Προδρομίτης, 2012). Επομένως καθοριστικό ρόλο -λόγω της ενεργούς συμμετοχής του παραλήπτη του μηνύματος- διαδραματίζουν και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των κοινωνικών υποκειμένων και μπορούμε να μελετήσουμε το ιδεολογικό τους επίπεδο (Moscovici et al., 1969· Mugny 1975· Mugny & Papastamou, 1980· Nemeth et al., 1974, Papastamou, 1983). Η ερμηνεία του μηνύματος, της πηγής, της συμπεριφοράς

και εν τέλει της συνολικής διαδικασίας επιρροής είναι συνάρτηση των κοινωνικών, πολιτικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών του υποκειμένου.

Προκύπτει ότι οι ΑΘΕ δεν είναι ούτε ιδεολογικά αδρανείς ούτε πολιτικά ουδέτερες. Ειδικότερα σύμφωνα με τους Παπαστάμου και Προδρομίτη (2012) φαίνεται πως τα κοινωνικά υποκείμενα που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα πλειονοκεντρισμού αποδέχονται τις απόψεις της πλειοψηφίας, κυρίως επειδή οι απόψεις αυτές θεωρούνται «σωστές». Αντιθέτως, τα κοινωνικά υποκείμενα που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα μειονοκεντρισμού υποδηλώνουν ψυχολογική ανεξαρτησία και θεωρούν πως η αποδοχή των απόψεων κάποιου ισχυρού είναι ένδειξη ψυχολογικής εξάρτησης και ανωριμότητας. Τέλος, ο κοινωνικός ή/και ψυχολογικός ταυτοτικός αναγωγισμός υποστηρίζει ότι τα άτομα συνηθίζουν να συμφωνούν με όλους όσοι μοιράζονται κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά (όπ. αναφ στην Κάπα, 2020).

Σε αυτήν την ενδιαφέρουσα μελέτη των Παπαστάμου και Προδρομίτη (2012) αναφορικά με τη σημαντικότητα των ΑΘΕ αναδεικνύεται το περιεχόμενό τους, ως ιδεολογικών οργανωτικών αρχών της λειτουργίας του κοινωνικού υποκειμένου που μπορεί να λειτουργήσει ως μια νέα σφαίρα διερεύνησης διαδικασιών επιρροής. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις ΑΘΕ (σκοπός, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά πομπού και δέκτη, οικειότητα με το θέμα) αναδείχθηκαν από την έρευνα του Roskos-Ewoldsen (1997), στην οποία φάνηκε επίσης η ποικιλία των άρρητων θεωριών που διαθέτουν οι άνθρωποι σχετικά με την επιλογή στρατηγικής πειθούς. Σημαντικά είναι επίσης τα ευρήματα των ερευνών των Friestad και Wright (1995, 1999), οι οποίοι δημιούργησαν το μοντέλο PKM (Persuasion Knowledge Model) όπου επιχειρείται η οριοθέτηση του πλαισίου της καθημερινής διαδικασίας πειθούς μεταξύ των εμπλεκόμενων ως δέκτες, αλλά και ως πηγών ταυτόχρονα. Το πώς διαχειρίζεται το άτομο την προσπάθεια των άλλων να το πείσει, αλλά και πώς το ίδιο άτομο δημιουργεί συνθήκες πειθούς προς άλλους είναι μια σημαντική παράμετρος των ΑΘΕ που μελέτησαν οι ως άνω ερευνητές, όπως και την εμπλοκή των στρατηγικών των ΑΘΕ με την κουλτούρα. Τα άτομα μπορούν να δημιουργήσουν σχετικές σκέψεις για μηνύματα και πηγές με τους οποίους έρχονται σε επαφή (όπ. αναφ στην Κάπα, 2020).

Θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά στην αντίληψη του τρίτου προσώπου (third-person perception), σημαντικό στοιχείο των ΑΘΕ, όρος που επινοήθηκε από τον κοινωνιολόγο Davison (1983) και όπου περιγράφεται η τάση των

ατόμων να θεωρούν ότι ένα μήνυμα αρνητικού περιεχομένου θα ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στους άλλους παρά στα ίδια τα άτομα, επιδιώκοντας έτσι να διατηρήσουν τη θετική εικόνα του εαυτού τους με το να μην επιτρέπουν σε ένα αρνητικό μήνυμα να μειώσει τη αυτοαξιολόγησή τους (Gunther & Mundy, 1993). Το φαινόμενο της αντιστροφής της αντίληψης του τρίτου προσώπου σε αντίληψη πρώτου προσώπου συμβαίνει, όταν το μήνυμα έχει θετικό περιεχόμενο. Σε αυτήν την περίπτωση, οι άνθρωποι εκτιμούν ότι θα επηρεαστούν περισσότερο οι ίδιοι από τους άλλους. Μεταβλητές όπως το σθένος του μηνύματος, το σθένος της πηγής έχουν τη δική τους συμβολή (Γαρδικιώτης, 2015).

Η ιδέα των Άρρητων Θεωριών Επιρροής πηγάζει από την ευρύτερη σφαίρα των άρρητων θεωριών πειθούς, οι οποίες προσομοιώνουν τις αναπαραστάσεις που προϋπάρχουν στον δέκτη ενός μηνύματος για την προδιάθεση της πηγής να επηρεάσει και για τις στρατηγικές που αυτή θα χρησιμοποιήσει.

Στην εργασία μας τα υποκείμενα είναι αντικείμενα της επιρροής, μέσα στη σχολική μονάδα που εργάζονται, από τη στιγμή που συμμορφώνονται στις τακτικές που χρησιμοποιούνται προς αυτούς για να πραγματοποιήσουν τα καθήκοντά τους μέσα σε μια ομάδα επιρροής.

1.3 Τακτικές Κοινωνικής Επιρροής

Η επιρροή είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματική απόδοση των ηγετών σε κάθε οργανισμό. Η επιτυχία της προσπάθειας αυτής όμως της πηγής να επηρεάσει τον δέκτη εξαρτάται πολύ από τις τακτικές που θα υιοθετηθούν από την πηγή. Κάποιες μορφές επιρροής μπορεί να είναι αποτελεσματικές σε ποικίλες καταστάσεις, αλλά μια τακτική είναι δυνατόν να μην έχει το ίδιο αποτέλεσμα όταν χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς σκοπούς (Yukl & Chavez, 2002).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι οργανισμοί αλλάζουν την ιεραρχική δομή τους και αποκτούν μία διαφορετική μορφή δομής που χαρακτηρίζεται από πιο δυναμικά στοιχεία. Οι οργανωσιακές δομές είναι πιο ευέλικτες και για αυτόν τον λόγο οι τακτικές επιρροής μπαίνουν στο επίκεντρο της διοίκησης οργανισμών και των επιχειρήσεων (δημοσίων και ιδιωτικών) και μελετώνται εκτενέστατα (Kipnis et al., 1980; Yukl & Falbe, 1990; Barbutto et al., 2006; Yukl, 2009).

Ο Yukl και οι συνεργάτες του (Fable & Yukl, 1992, Yukl & Tracey, 1992) συγκέντρωσαν σε ένα εργαλείο ολόκληρη την ταξινόμια των τακτικών επιρροής: (1) Ορθολογική Πειθώ, χρήση λογικών επιχειρημάτων και πραγματικών στοιχείων για να

αποδειχθεί ότι η πρόταση είναι εφικτή και σχετική με σημαντικούς στόχους που έχουν ανατεθεί, (2) Διαβούλευση, ζητείται από τον υπάλληλο να προτείνει βελτιώσεις ή να βοηθήσει στον σχεδιασμό μιας προτεινόμενης δραστηριότητας ή αλλαγές για τις οποίες η στήριξη του υπαλλήλου θεωρείται επιθυμητή, (3) Προσφυγή στην Έμπνευση, εγείρεται ο ενθουσιασμός του δέκτη με την επίκληση στις αξίες, στα ιδανικά του και τις προσδοκίες του, (4) Συνεργασία, ο ανώτερος προσφέρει βοήθεια ή απαραίτητα εφόδια, αν ο υπάλληλος καταφέρει να συμφωνήσει σε προτεινόμενες αλλαγές, (5) Αποτίμηση, γίνεται εξήγηση του πώς η διεκπεραίωση ορισμένων εντολών θα ωφελήσει προσωπικά τον υπάλληλο ή θα τον βοηθήσει να δώσει ώθηση στη καριέρα του, (6) Κολακία, χρησιμοποιούνται κολακίες και φιλοφρονήσεις πριν ή κατά τη διάρκεια επιδίωξης επιρροής του δέκτη να φέρει εις πέρας μια εντολή, (7) Προσωπικές Επικλήσεις, επιδίωξη διεκπεραίωσης εντολών μετά από την επίκληση των συναισθημάτων του δέκτη για τη σχέση φιλίας τους ή ως προσωπική χάρη, (8) Ανταλλάγματα, η προσφορά να δοθεί στον δέκτη κάτι που επιθυμεί, με αντάλλαγμα να ικανοποιήσει ορισμένες εντολές που θα ορίσει η πηγή, (9) Νομιμοποίηση, ο ανώτερος επικαλείται τη νομιμοποίηση μιας εντολής για να επιβεβαιώσει πως έχει τη δικαιοδοσία να την επιβάλλει, (10) Πίεση, χρήση αιτημάτων, απειλών ή επίμονων υπενθυμίσεων, ώστε να πειστεί ο υπάλληλος να εκτελέσει τις εντολές που του επισημάνθηκαν, (11) Συμμαχία, ο ηγέτης χρησιμοποιεί τη βοήθεια άλλων ως τρόπο να επηρεάσει τον δέκτη να κάνει κάτι (όπ αναφ. στην Πάσχου, 2016).

Στην έρευνά μας μελετήσαμε, αν οι τακτικές που χρησιμοποιούνται από τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας επηρεάζουν τα μέλη του ΣΔ ως προς το ποιον Τύπο διαχείρισης μιας σύγκρουσης θα υιοθετήσουν.

1.4 Στυλ ηγεσίας

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της ηγεσίας επισημαίνοντας ωστόσο, ότι η επιρροή φαίνεται να είναι απαραίτητο μέρος των περισσότερων ορισμών της ηγεσίας. Ο Yukl (2002) εξηγεί αυτή τη διαδικασία επιρροής που εμπεριέχουν οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας, ως μια διαδικασία κοινωνικής και σκόπιμης επιρροής που ασκείται από ένα άτομο ή ομάδα σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες, ώστε να δομήσει τις δραστηριότητες και τις σχέσεις σε μια ομάδα ή οργάνωση. Οι Robbins και Judge (2013), ορίζουν την ηγεσία ως την ικανότητα/δυνατότητα επηρεασμού μιας ομάδας προς την επίτευξη ενός οράματος ή του συνόλου των στόχων. Η πηγή αυτής της

επιρροής μπορεί να είναι τυπική, όπως αυτή που παρέχεται από διευθυντικά στελέχη σε έναν οργανισμό. Ωστόσο, ορισμένες εναλλακτικές έννοιες της ηγεσίας δίνουν έμφαση στην ανάγκη, η ηγεσία, να εδράζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Οι οργανισμοί χρειάζονται ισχυρή ηγεσία και ισχυρή διαχείριση για τη βέλτιστη αποτελεσματικότητα (Robbins & Judge, 2013).

Οι τύποι της ηγεσίας με βάση την ταξινόμηση των Bush και Glover (2003), στην οποία πρόσθεσε και μια επιπλέον κατηγορία ο Bush (2007) είναι εννέα: εκπαιδευτική (instructional), μετασχηματιστική (transformational), ηθική (moral), συμμετοχική (participative), διαχειριστική (managerial), συναλλακτική (transactional), μεταμοντέρνα (post-modern), διαπροσωπική (interpersonal) και ενδεχομενική (contingent).

Η *εκπαιδευτική ηγεσία* επικεντρώνεται στην κατεύθυνση και τις επιπτώσεις της επιρροής και όχι στη φύση και στην πηγή της και στην ίδια τη διαδικασία. Εστιάζει στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη συνεργασία με τους μαθητές. Η επιρροή των ηγετών απευθύνεται στη μάθηση των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια πολύ σημαντική διάσταση, διότι στοχεύει στις δραστηριότητες- πυλώνες του σχολείου, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Bush, 2003).

Η μορφή της *μετασχηματιστικής ηγεσίας* θέτει στο επίκεντρο της ηγεσίας τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών για τους οργανωτικούς στόχους και για την επίτευξη αυτών των στόχων, ώστε να οδηγήσει σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood et al., 1999). Οι ηγέτες που ακολουθούν αυτό το μοντέλο, προσπαθούν να κερδίσουν τη δέσμευση των μελών σε τέτοιο βαθμό που να καταστεί σχεδόν μια ηθική επιταγή. Η προσπάθεια των μετασχηματιστικών ηγετών προς αυτήν την κατεύθυνση, γίνεται αντιληπτή μέσα από τις διαστάσεις της οικοδόμησης του οράματος, των στόχων και της κουλτούρας του σχολείου, την παροχή κινήτρων για πνευματική διέγερση, την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, τη μοντελοποίηση των βέλτιστων πρακτικών και των σημαντικών οργανωτικών αξιών, τη διατύπωση των υψηλών προσδοκιών απόδοσης και την ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις αποφάσεις του σχολείου. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απαραίτητη για την επιτυχή μετάβαση σε ένα σύστημα αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου (Leithwood et al., 1999). Έχει ως χαρακτηριστικά την ορθολογική πειθώ, τη διαβούλευση, τη συνεργασία, την προσφυγή στην έμπνευση (πειστική συμπεριφορά).

Το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας, υποθέτει ότι η κρίσιμη εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες, στις πεποιθήσεις, και στην ηθική των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πρέπει να προέρχονται από την αντίληψη υπεράσπισης για το τι είναι σωστό ή καλό.

Η συμμετοχική ηγεσία προϋποθέτει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι το επίκεντρο της ομάδας. Βασίζεται στην παραδοχή ότι, η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, η οποία δικαιολογείται από τις αρχές της δημοκρατίας, θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Leithwood et al., 1999). Έχει κοινές αρχές επίσης με την πειστική συμπεριφορά.

Οι Leithwood et al. (1999) ορίζουν ότι, στη *διαχειριστική ηγεσία* η εστίαση των ηγετών είναι στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές, θεωρώντας ότι αν αυτές οι λειτουργίες πραγματοποιούνται πλήρως, τότε το έργο όλων στην οργάνωση διευκολύνεται. Η εξουσία και η επιρροή κατανέμονται ανάλογα με τη θέση του καθενός στην ιεραρχία. Η διαχειριστική ηγεσία έχει ορισμένα πλεονεκτήματα, κυρίως για γραφειοκρατικά συστήματα, αλλά υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή, καθώς αν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν έξωθεν επιβεβλημένες αλλαγές, είναι πιθανό να το πράξουν χωρίς ενθουσιασμό, οδηγώντας σε πιθανή αποτυχία (Bush, 2003). Έχει ως χαρακτηριστικά την πίεση, τη νομιμοποίηση, τη συμμαχία (δυναμική συμπεριφορά).

Η ηγεσία στην οποία οι σχέσεις του/της διευθυντή/τριας με τους εκπαιδευτικούς βασίζεται στη στρατηγική της αμοιβαίας ανταλλαγής πόρων μεταξύ των μελών, είναι η *συναλλακτική ηγεσία*. Οι διευθυντές/τριες κατέχουν εξουσία που προκύπτει από την ιεραρχική τους θέση και απαιτούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής διαχείρισης του σχολείου. Η ανταλλαγή μπορεί να εξασφαλίσει οφέλη και για τα δύο συμβαλλόμενα μέρη. Ο σημαντικός περιορισμός μιας τέτοιας διαδικασίας είναι ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ του διευθυντή-διαχειριστή και των εκπαιδευτικών είναι συνήθως επεισοδιακή, βραχύβια και περιορίζεται στην πράξη ανταλλαγής (Miller & Miller, 2001). Έχει ως χαρακτηριστικά τις προσωπικές επικλήσεις, τα ανταλλάγματα, την αποτίμηση, την κολακεία (συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις).

Το μοντέλο της *μεταμοντέρνας ηγεσίας*, προτείνει ότι ο ηγέτης-διευθυντής πρέπει να σέβεται και να προσέχει τις ποικίλες και ατομικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει επίσης να αποφεύγει την εξάρτηση από την ιεραρχία, διότι η έννοια αυτή έχει μικρή σημασία σε μια τέτοια δυναμική οργάνωση και να

ευθυγραμμίζεται με μία περισσότερο συμβουλευτική και συμμετοχική στάση και πρακτική (Bush, 2003).

Η *διαπροσωπική ηγεσία* επικεντρώνεται στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και όλους όσους συνδέονται με το σχολείο. Οι ηγέτες υιοθετούν μια συνεργατική προσέγγιση, η οποία μπορεί να έχει μια ηθική διάσταση. Αναπτύσσουν προσωπικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να λειτουργούν και να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τα εσωτερικό και εξωτερικό συγκείμενο του σχολείου (Bush & Glover, 2003).

Τέλος το *ενδοχωμενικό μοντέλο* παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας τη διαφορετική φύση του σχολικού πλαισίου και τα πλεονεκτήματα της προσαρμογής του στυλ ηγεσίας στη συγκεκριμένη κατάσταση. Έτσι ο σχολικός ηγέτης, αντί να υιοθετήσει τη στάση -ένας τρόπος ταιριάζει σε όλους και για όλα τα άτομα που παρέχουν ηγεσία-, πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί ένα μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών ηγεσίας. Η επιρροή του θα εξαρτηθεί, σε μεγάλο βαθμό, από τον κατάλληλο χειρισμό των πρακτικών αυτών κατά περίπτωση (Leithwood et al., 1999). Επίσης, σε άλλες έρευνες (Brown & Trevino, 2009) σημειώθηκε ότι ηγέτες οι οποίοι συμπεριφέρονται σύμφωνα με σημαντικές αξίες των υφισταμένων τους προκαλούν αντιδράσεις, όπως θετικά συναισθήματα και σκέψεις, και υποστηρικτικές συμπεριφορές. Από την άλλη, οι ηγέτες των οποίων οι συμπεριφορές είναι σε σύγκρουση με σημαντικές αξίες των υφισταμένων τους προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές, όπως αντίσταση, σαμποτάζ και γενικά χαμηλό επίπεδο προσπάθειας (Gooty κ.α., 2010). Τέτοια ευρήματα αποτελούν ισχυρό λόγο για την υιοθέτηση ενός στυλ ηγεσίας το οποίο βασίζεται στις αξίες των υφισταμένων (όπ. αναφ. στην Πανταζή, 2013).

Η στενότερη έρευνα στα περισσότερα από τα μοντέλα ηγεσίας αποκαλύπτει ότι οι διαστάσεις του προσανατολισμού προς το έργο και του προσανατολισμού προς τις σχέσεις θεωρούνται ως τα βασικά συστατικά της ηγεσίας και ότι η αποτελεσματική ενσωμάτωση αυτών των δύο διαστάσεων είναι αυτή που παράγει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Ωστόσο οι ερευνητές της ηγεσίας διαφοροποιούνται ευρέως ως προς το ποιος συνδυασμός έργου και σχέσεων κάνει τους μάνατζερ αποτελεσματικούς.

Από την πλευρά των υφισταμένων διαπιστώνεται ότι ένας ηγέτης μπορεί να ικανοποιεί και να υποκινεί κάποιους εργαζόμενους, ενώ παράλληλα μπορεί να δυσαρεστεί και να αποθαρρύνει κάποιους άλλους εργαζόμενους, ακόμα κι αν αυτός ο

ηγέτης ενεργεί με τον ίδιο τρόπο και στα δύο σύνολα των εργαζομένων. Έρευνες του κατάλληλου επιπέδου ανάλυσης για την αντίληψη και την έρευνα της ηγεσίας (Yammarino et al., 1997) τεκμηριώνουν τις σημαντικές ατομικές διαφορές των υφισταμένων ως προς τις αντιδράσεις τους στον ίδιο ηγέτη. Αυτές οι έρευνες δείχνουν ότι οι υφιστάμενοι δεδομένου ηγέτη μπορεί να εκτιμούν και να περιγράφουν τον ηγέτη με αρκετά διαφορετικό τρόπο, ο οποίος στηρίζεται κατά ένα μεγάλο βαθμό από την έλξη για την ομοιότητα και την ανάγκη για ικανοποίηση. Αρκετές θεωρίες και έρευνες πάνω στις κοινωνικές σχέσεις προτείνουν ότι τα άτομα είναι πιο πιθανό να υποκινηθούν από ηγέτες που παρέχουν μέσα για την ικανοποίηση των αναγκών. Προτείνουν επίσης ότι πρέπει να υπάρχει μια ταύτιση μεταξύ των μηνυμάτων ενός ηγέτη και των αξιών των οπαδών για τα αποτελέσματα που απορρέουν από τα μηνύματα αυτά (McClelland, 1985· House & Mitchell, 1974· Shamit et al, 1993), όπ. αναφ. στη Μήτση, 2010). Οι προτιμήσεις των ατόμων για συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας μπορούν να προβλέψουν, σε σημαντικό βαθμό, τις πραγματικές τους αποκρίσεις, όταν εργάζονται με τους δεδομένους ηγέτες.

Η θεωρία των στάσεων, η θεωρία της αιτιολογημένης δράσης των Fishbein και Ajzen (1975), η θεωρία της προσχεδιασμένης δράσης του Ajzen (1991), του σύνθετου μοντέλου των Eagly και Chaiken (1993) και του μοντέλου της διάθεσης του Fazio (1990), συμφωνούν όλες με την υπόθεση, ότι οι στάσεις αποτελούν το βασικό πρωταρχικό παράγοντα της συμπεριφοράς. Τέλος, έρευνες στην ηγεσία τεκμηριώνουν τις σημαντικές σχέσεις μεταξύ των εκτιμήσεων των υφισταμένων για το χάρισμα των ηγετών και της ικανοποίησης, της δέσμευσης και της απόδοσης των εργαζομένων (Bass, 1998· Yammarino et al., 1997), όπ. αναφ, στη Μήτση (2010).

2. Το πεδίο της Σχολικής Μονάδας

Το σχολείο είναι ένας «κοινωνικά προσδιορισμένος θεσμός και πεδίο εξουσιαστικών σχέσεων» και η ανάλυση της οργανωσιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών έχει ως σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητάς του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) μέσα από τη βελτίωση των επί μέρους συμπεριφορών (Doherty, 1994). Η έννοια της οργανωσιακής συμπεριφοράς αναφέρεται σε παραμέτρους που η κάθε μια αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης της διοίκησης σχολικών μονάδων. Σημαντικότερες από αυτές είναι: η παρακίνηση, η σύγκρουση, η ανταμοιβή.

Οι πιο πάνω παράμετροι βασίζονται και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα των εμπλεκομένων, της διοίκησης και των εργαζομένων. Για

τους Robbins et al (2017) οι σχέσεις μεταξύ των προσωπικοτήτων μέσα σε ένα σχολείο ορίζουν τη συμβατότητα που έχουν και αποτελούν ιδιαίτερα «περίπλοκους συνδυασμούς μοτίβων συναισθημάτων, σκέψεων και συμπεριφορών που επηρεάζουν τον τρόπο αντίδρασης και αλληλεπίδρασης με τους άλλους». Παρά το ότι η προσωπικότητα είναι ένα κρυμμένο χαρακτηριστικό στον εργασιακό χώρο, οι ερευνητές δηλώνουν την ύπαρξη μετρήσιμων και αντικειμενικών δεικτών, όπως ο Δείκτης τύπων προσωπικότητας Myers-Briggs και το Μοντέλο των Πέντε Διαστάσεων.

2.1 Ο Σύλλογος Διδασκόντων

Όπως συμβαίνει με την κουλτούρα κάθε οργανισμού, έτσι και η οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνεται από όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του, όπως είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς (Hoy και Miskel 2008). Τα προαναφερόμενα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην οργανωσιακή κουλτούρα της, άρα και στη διοίκηση και στη λειτουργικότητά της. Ένα από αυτά είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων που αποτελεί βασικό συλλογικό όργανο λήψης αποφάσεων που αφορούν στον τρόπο διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.

Ο ΣΔ κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Είναι συλλογικό όργανο, με σκοπό τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. (Ν. 1566/85, άρθρο 11). Αναφορικά με το *Θεσμικό πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων* στην υπουργική απόφαση αριθμ/105657/φεκ.1340τΒ/2002 και σύμφωνα με το άρθρο 36 ορίζεται ότι: *Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών.*

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών οφείλουν να εναρμονίζονται με τους στόχους αυτούς. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί εκτός των άλλων: συμμετέχουν υποχρεωτικά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, στις παιδαγωγικές συναντήσεις και στα σεμινάρια επιμόρφωσης που

πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και εκφράζουν ελεύθερα τις παιδαγωγικές απόψεις τους, ενημερώνονται από τον Διευθυντή του σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις αποφάσεις, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία, αναλαμβάνουν τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του, προσέρχονται στο σχολείο έγκαιρα πριν από την έναρξη της διδασκαλίας των μαθημάτων τους, εφαρμόζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν παραβιάζουν την ώρα έναρξης και λήξης των μαθημάτων. Παραμένουν στο σχολείο κατά τις εργάσιμες ημέρες πέρα από το ωράριο διδασκαλίας τους, για να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες από κάθε εκπαιδευτικό καθορίζονται με πράξη του Διευθυντή του σχολείου. Στις περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης απουσίας τους από το σχολείο ενημερώνουν έγκαιρα το Διευθυντή του σχολείου για την αναπροσαρμογή του προγράμματος. Αντικαθιστούν εκπαιδευτικό ο οποίος λείπει και, ανάλογα με την περίπτωση ή καλύπτουν το κενό ή απασχολούν τους μαθητές, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Διευθυντή. Λαμβάνουν μέρος σε όλα τα προγράμματα του σχολείου όπως στην Ενισχυτική Διδασκαλία, στο Ολοήμερο σχολείο και στα προγράμματα τάξεων υποδοχής, όταν τους ανατίθενται από τα αρμόδια όργανα.

Η εμπειρία έχει δείξει ότι πολλά από τα προαναφερόμενα καίτοι ορίζονται νομοθετικά, αποτελούν αιτίες σύγκρουσης σε μια σχολική μονάδα και αποτελεί μελέτη αυτής της έρευνας η θέση των μελών του ΣΔ για την επίλυσή τους.

Ενδιαφέρον προκαλεί η Υπουργική Απόφαση Φ361.22/26/79840/Ε3/19-5-2015 και ο Νόμος 4473/2017 που δίνουν νέες ουσιαστικά αρμοδιότητες στον Σύλλογο Διδασκόντων και ουσιαστικά αναβαθμίζουν τον ρόλο του στη σχολική διοίκηση και ηγεσία, αναφορικά με την εκλογή διευθυντή της σχολικής μονάδας.

2.2 Η σχολική κουλτούρα

Η κουλτούρα ενός οργανισμού εντοπίζεται «στις κοινές αξίες και πεποιθήσεις των εργαζομένων σε αυτόν (εκπαιδευτικών και διοίκησης) και οι οποίες τους βοηθούν να κατανοήσουν τη λειτουργία του, καθιερώνοντας συγκεκριμένες νόρμες συμπεριφοράς μέσα στις δομές του» (Deshpande & Webster, 1989) και οι οποίες (νόρμες) διδάσκονται στους νεότερους συναδέλφους ως οι μόνες σωστές και αποδεκτές. Μια πολύ σημαντική λειτουργία της κουλτούρας μέσα σε έναν οργανισμό είναι το ότι «συνδέει τους εργαζόμενους σε ένα ενιαίο σύνολο και παρέχει άγραφες οδηγίες για

το πώς λειτουργούν όλα μέσα στον οργανισμό αυτό» (Daft & Noe, 2004· Νικολός-Χριστοπούλου 2010).

Η Θεωρία της Αυτο-Κατηγοριοποίησης «ασχολείται με τις προϋποθέσεις, τη φύση και τις συνέπειες της ψυχολογικής διαμόρφωσης της ομάδας: (δηλαδή) πώς ένα σύνολο ατόμων οδηγούνται να ορίσουν και να νιώσουν τους εαυτούς τους ως κοινωνική ομάδα και πώς η κοινή ομαδική υπαγωγή επηρεάζει τη συμπεριφορά τους;». Η προσωπική, η κοινωνική, η ανθρώπινη ταυτότητα ενεργοποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο. Ξεκινά με την παραδοχή ότι η αυτοαντίληψη αντανακλά την αυτο-κατηγοριοποίηση. Δίνει έμφαση τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ταυτότητα θεωρώντας την ατομική και την ομαδική συμπεριφορά ως εκφράσεις του εαυτού που λειτουργεί σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης (Χαντζή, 2005).

Η κουλτούρα ενός οργανισμού, όπως είναι και το σχολείο, διαθέτει τρία επίπεδα: Τα Αντικείμενα και Σύμβολα (Visible level): πρόκειται για τα στοιχεία της κουλτούρας που μπορούν όλοι να δουν όπως κώδικας ένδυσης, τα σλόγκαν, οι τελετές, τα σύμβολα κ.α. Οι Υιοθετημένες Αξίες (Αόρατο Επίπεδο): πρόκειται για τρόπους έκφρασης των στρατηγικών, των στόχων και της φιλοσοφίας του οργανισμού, και οι οποίοι δεν είναι μεν φανεροί, αλλά γρήγορα γίνονται κατανοητοί και υιοθετούνται από τους νεοφερμένους. Οι Παραδοχές (Αόρατο Επίπεδο): πρόκειται για βαθιά ριζωμένα στοιχεία του οργανισμού και εκφράζονται ασυναίσθητα από τα μέλη του, τα οποία δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν αυτήν τη συμπεριφορά τους (eepek.gr/el/).

Επιπλέον, η δύναμη της κουλτούρας μέσα στον χώρο εργασίας είναι τόσο ισχυρή που «*μπορεί να αυξήσει την αφοσίωση των εργαζομένων στους στόχους, στις αξίες και στις στρατηγικές του οργανισμού*». Είναι επομένως στον χώρο του σχολείου σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την κουλτούρα που επικρατεί, έτσι ώστε όχι μόνο να αποφεύγονται οι συγκρούσεις, αλλά και να είναι δημιουργικοί και παραγωγικοί για τους μαθητές και για το σχολείο.

Αυτή η πρόοδος μπορεί να επιτευχθεί όχι μόνο ακολουθώντας την κεντρική κουλτούρα του σχολείου, αλλά ακόμα και μια από τις υπάρχουσες υποκουλτούρες (subcultures) που μπορεί να τη συνοδεύουν. Οι υποκουλτούρες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κουλτούρες εντός του ίδιου οργανισμού. Έχουν κοινά χαρακτηριστικά (προβλήματα, αξίες, στόχους ή εμπειρίες) και δεν πρέπει να συγχέονται με τις «κλίκες» (ομάδες που δρουν βάσει κοινών συμφερόντων). Αντίθετα, οι

υποκουλτούρες έχουν σαν στόχο τη δική τους θετική εξέλιξη, έτσι ώστε να ωφεληθεί όλος ο οργανισμός (Daft & Noe, 2004) χωρίς να αποκλείονται παρ' όλα αυτά και οι μεταξύ τους συγκρούσεις.

Μια ιδιαίτερη αναφορά των Daft & Noe για τις σχολικές μονάδες και την κουλτούρα τους, αναφέρει ότι υπάρχουν ενσωματωμένες οι πιο κάτω τρεις αξίες: α) Το όλον είναι πιο σημαντικό από το επιμέρους και τα όρια μεταξύ των μερών είναι ελαχιστοποιημένο, β) Η Ισότητα είναι πρώτη αξία και γ) Η Κουλτούρα ενθαρρύνει το ρίσκο, την αλλαγή και τη βελτίωση.

Οι έννοιες του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας είναι δυο όροι που χρησιμοποιούνται συχνά σαν να είναι ταυτόσημοι αν και στην ουσία διαφέρουν. Η έννοια της σχολικής κουλτούρας είναι ευρύτερη από αυτή του σχολικού κλίματος. Με το κλίμα περιγράφονται οι κοινές αντιλήψεις των ανθρώπων μιας οργάνωσης-οργανισμού ή μιας εργασιακής μονάδας, ενώ η κουλτούρα δεν περιλαμβάνει μόνο το πώς οι άνθρωποι αισθάνονται για την οργάνωσή τους, αλλά και τις παραδοχές, τις αξίες, τις πεποιθήσεις που δίνουν ταυτότητα στον οργανισμό. Η κουλτούρα καθορίζει τα πρότυπα συμπεριφοράς (Τσολακίδης, 2010).

2.3 Λήψη αποφάσεων

Η λήψη αποφάσεων είναι ένα από τα σπουδαιότερα έργα των ομάδων. Το μοντέλο των συστημάτων κοινωνικών αποφάσεων του Davis εντοπίζει έναν μικρό αριθμό ρητών ή άρρητων κανόνων λήψης αποφάσεων τους οποίους οι ομάδες μπορούν να υιοθετήσουν: ομοφωνία, νίκη της πλειοψηφίας, πλειοψηφία δύο τρίτων, πρώτη μετατόπιση. Οι κανόνες αυτοί διαφέρουν ως προς την αυστηρότητά τους και την κατανομή ισχύος μεταξύ των μελών (Hogg & Vaughan, 2010).

Η λήψη αποφάσεων είναι στενά συνδεδεμένη και συχνά ταυτίζεται με την έννοια της Διοίκησης, καθώς η ανάληψη της ευθύνης της χαρακτηρίζει το άτομο ή την ομάδα που διοικεί. Δηλαδή αφορά τόσο τον Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας όσο και τις ομάδες των εκπαιδευτικών που αποτελούν το έμψυχο δυναμικό της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Βασική ανάγκη για τη λήψη αποφάσεων δημιουργεί η ύπαρξη ενός (ή περισσότερων του ενός) προβλήματος στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αναζήτησή του και η κατάλληλη διατύπωσή του αποτελούν εξαιρετικής σημασίας διαδικασίες που οδηγούν ευκολότερα σε λύσεις και σωστές αποφάσεις. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό να μπορεί κανείς να διακρίνει τις

πραγματικές αιτίες ενός προβλήματος και σε αυτές να επικεντρωθεί. (VanGundy, 1988).

«Πρόβλημα» θεωρείται η απόκλιση μεταξύ «της επιθυμητής και της πραγματικής κατάστασης» (Σαΐτης, 2008). Το να εντοπίσει η ομάδα εργασίας ένα πρόβλημα μέσα στη σχολική μονάδα, είναι από μόνη της μια επίπονη και απαιτητική διεργασία, καθώς μπορεί να υπάρχουν στοιχεία που παραπλανούν όπως λόγου χάρη μια έντονη ψυχολογική φόρτιση ή εκνευρισμός. Μια δεύτερη σημαντική παράμετρος στη φάση αυτή είναι η κατάλληλη έκφραση του προβλήματος. Η απουσία συναισθηματικά φορτισμένων λέξεων και η απογύμνωση των λέξεων από την όποια ένταση μπορεί να βοηθάει στο να επικεντρωθεί η ομάδα στο πρόβλημα αυτό καθαυτό.

Τέλος, μια τρίτη παράμετρος είναι ο χρόνος που αφιερώνεται στον εντοπισμό και στην έκφραση του προβλήματος. Σύμφωνα με τον Bots (1992) ο χρόνος που πρέπει να αφιερώνεται σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να είναι το 30% του συνολικού χρόνου που αφιερώνεται στην εξεύρεση λύσεων και λήψη αποφάσεων για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Αν και υπάρχουν πολλές παραλλαγές στους τρόπους λήψης αποφάσεων, τέσσερις είναι οι πιο σημαντικές στην εκπαίδευση (Αθανασούλα-Ρέππα 2008) και οι οποίες χρησιμοποιούνται αναλόγως το εμπλεκόμενο ανθρώπινο δυναμικό, το είδος και τη δυσκολία του προβλήματος. Οι Everard & Morris (1999) αναφέρουν τον αυταρχικό-συγκεντρωτικό τύπο διευθυντή, τον πειστικό τύπο, τον συμβουλευτικό και τον δημοκρατικό ή συναποφασιστικό τύπο.

Ο Harren (1979) διακρίνει τέσσερις παράγοντες που θεωρεί ότι μπορούν να επηρεάσουν τον λήπτη της απόφασης: τις διαπροσωπικές αξιολογήσεις, δηλαδή τις θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις που δέχεται το άτομο από τους ανθρώπους του περιβάλλοντος του, την ψυχολογική κατάσταση του λήπτη της απόφασης, για παράδειγμα αν το άτομο είναι αγχωμένο ή όχι, τις συγκεκριμένες περιστάσεις, όπως είναι οι χρονικοί περιορισμοί, οι εναλλακτικές λύσεις που έχει το άτομο καθώς και οι συνέπειες των αποφάσεών του, και βέβαια τις συνθήκες που επικρατούν στο πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο, όπως είναι ο βαθμός στον οποίο μια απόφαση επηρεάζει τους σημαντικούς άλλους, το αν οι σημαντικοί άλλοι παρέχουν συναισθηματική ή οικονομική στήριξη στο λήπτη της απόφασης, καθώς και το αν μπορεί η απόφαση αυτή να εφαρμοστεί.

Πολλά από τα ζητήματα που εμφανίζονται στο πεδίο της σύγκρουσης σε μια σχολική μονάδα δεν είναι καθαρά παιδαγωγικά ή διοικητικά θέματα, αλλά θέματα με

πολλές διαστάσεις. Ως τέτοια αναφέρονται η κατανομή των τάξεων/τμημάτων, η σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, ο ορισμός και η αναπλήρωση της εφημερίας, οι βραχυχρόνιες άδειες εκπαιδευτικών, η άρνηση ανάληψης εξωδιδασκτικού έργου και πλήθος άλλα για τα οποία γίνεται φανερή η δυσκολία, η οποία υπάρχει στη λήψη αποφάσεων, αφού η οποιαδήποτε απόφαση δεν μπορεί να καλύψει με πληρότητα το τρίπτυχο: δημοκρατία, δικαιοσύνη και αποτελεσματικότητα (Μπάκας, 2011).

Προβληματίζει, λοιπόν, ο τρόπος που ερμηνεύεται ο νόμος, σε αυτήν την περίπτωση, από τους ΣΔ και οι συνέπειες που έχουν οι επιλεγμένες, κάθε φορά, πρακτικές στο σχολικό κλίμα και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία λήψης απόφασης πιθανώς επηρεάζεται από δύο χαρακτηριστικά του λήπτη της απόφασης: την «έννοια του εαυτού» που έχει διαμορφώσει το άτομο και το στυλ λήψης απόφασης που έχει υιοθετήσει. Την έννοια του εαυτού συνθέτουν η ταυτότητα και η αυτοεκτίμηση. Ειδικότερα όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων έχει παρατηρηθεί ότι η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται με τη μείωση της αναποφασιστικότητας και των προβλημάτων λήψης απόφασης (Di Fabio & Kenny, 2011). Ο Thomas (1992) επιχειρεί μια ανασκόπηση στο εργαλείο που δημιούργησε μαζί με τον Kilmann, προσδιορίζοντας την συμπεριφορά κάποιου σε μια συγκρουσιακή κατάσταση. Αναφέρει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου, σε μια σύγκρουση, ορίζεται σε δύο διαστάσεις. Το βαθμό που προσπαθεί να ικανοποιήσει τα δικά του συμφέροντα και το βαθμό που προσπαθεί να ικανοποιήσει τα συμφέροντα των άλλων ανθρώπων.

Για την επίλυση των συγκρούσεων τα μέλη του ΣΔ υιοθετούν διαφορετικά μοντέλα και στυλ διαχείρισης/λήψης απόφασης. Το μοντέλο της αποφυγής επιλέγουν οι *Τύποι που δεν παίρνουν θέση*. Σε κοινωνικοψυχολογικό επίπεδο έχει διαπιστωθεί ότι η σύγκρουση αποφεύγεται, καθώς θεωρείται ότι μπορεί να καταστρέψει την ομοφωνία και την ομοιογένεια της ομάδας. Παράλληλα, όμως, έχει διαπιστωθεί ότι η συστηματική αποφυγή κάθε ρήξης αποδυναμώνει τη λήψη αποφάσεων (Παπαστάμου, 1989). Την παθητική ατομοκεντρική αυτή στάση υποστηρίζουν επίσης, άτομα χαμηλής ομαδικής εμπλοκής, παθητικής δημόσιας στάσης, άτομα που δεν νιώθουν καμία εμπλοκή για τη δράση τους μέσα στον ΣΔ στον οποίο ανήκουν χωρίς να δείχνουν κάποια ιδιαίτερη προσοχή στο τι συμβαίνει γύρω τους και εντός της σχολικής τους μονάδας και που πιθανόν δεν νομιμοποιούν τον ηγέτη τους. Επίσης δύναται να υιοθετηθεί από άτομα που αντιλαμβάνονται ότι δεν πρόκειται να ικανοποιηθούν τα συμφέροντά τους, ακόμη και ότι κάποιοι άλλοι μπορούν να

επιλύσουν τη σύγκρουση πιο αποτελεσματικά. Υποδηλώνεται χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για ατομικούς στόχους όσο και για στόχους τρίτων. Έχει συσχετιστεί με την παραίτηση και την μετάθεση ευθυνών. Το άτομο που επιλέγει αυτή τη στρατηγική παραμένει ουδέτερο και αγνοεί την προστριβή (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Τα άτομα που ανήκουν στον ορθολογικό/λογικό τύπο, είναι όσα *επικαλούνται τους τυπικούς κανόνες* για την επίλυση μιας σύγκρουσης. Οι ενέργειες τους είναι συνειδητές, αναζητούν πληροφορίες σχετικές με την απόφασή τους και δρουν υπεύθυνα. Είναι άτομα ώριμα και ρεαλιστικά και έχοντας αίσθηση του σκοπού επιδιώκουν την ισορροπία, ενώ αναπτύσσουν μεγαλύτερη ευελιξία στο να προσαρμόζονται στις αλλαγές (Harren, 1979).

Η συμμόρφωση δύναται να συγκλίνει ενίοτε προς το μοντέλο της προσαρμογής, ενίοτε προς το συμβιβαστικό μοντέλο. Το βασικό πλεονέκτημα είναι ότι διατηρεί την αρμονία και την ειρήνη στον ΣΔ. Τα άτομα επιλέγουν τη *συμμόρφωση* για να ικανοποιήσουν τους άλλους και να διατηρηθεί το πνεύμα συνεργασίας, για να αποκτήσουν κοινωνική αναγνώριση, όταν το συγκεκριμένο ζήτημα είναι πιο σημαντικό για τους άλλους από ότι για τα ίδια τα άτομα, ακόμα και όταν ανακαλύπτουν ότι έχουν κάνει λάθος-για να επιτρέψουν να ακουστεί μια καλύτερη λύση και να επιδείξουν λογική (προσαρμογή). Εξαρτώνται από τη γνώμη, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες άλλων είτε από αδιαφορία είτε από φόβο. Υπάρχει άρνηση της προσωπικής ευθύνης και το άτομο την επιρρίπτει σε άλλους. Τα άτομα αυτά ανήκουν στον εξαρτημένο τύπο τείνουν να νιώθουν περισσότερο άγχος κατά τη λήψη μιας απόφασης και λιγότερη ικανοποίηση από τις αποφάσεις που παίρνουν (Milton, 1981). Κυρίως συμμορφώνονται με τη θέση του ηγέτη επιβεβαιώνοντας έτσι τη δέσμευση προς αυτόν παρά με την υπόλοιπη ομάδα. Τους ενδιαφέρει η εικόνα που έχει ο ηγέτης γι' αυτούς και δεν του φέρνουν αντιρρήσεις, καθώς είναι ιεραρχικά ανώτερος. Το στυλ αυτό προκρίνει μια μέτρια ανησυχία για το άτομο και για τους άλλους και προκρίνεται όταν τα μέλη είναι ισότιμα και τα ζητήματα δεν είναι τόσο σημαντικά για τα εμπλεκόμενα μέρη. Προτιμάται επίσης όταν και τα δυο μέρη είναι εξίσου ισχυρά και επιδιώκουν αλληλοαποκλειόμενους στόχους ή μέσης σπουδαιότητας αλλά πιέζει ο χρόνος (Everard & Morris, 1999· Βακόλα & Ιωάννου, 2012) ή όταν δεν είναι δυνατή μια ενοποιητική λύση (Rahim, 2003) (συμβιβασμός).

Η τάση του ατόμου που υποστηρίζει τις ιδέες και τις απόψεις της *πλειοψηφίας* κατοχυρώνει την εξάλειψη της ασάφειας και της αβεβαιότητας και προκρίνει την αντικειμενικότητα. Οποιαδήποτε διαφοροποίηση από αυτήν αποτελεί δείγμα

ψυχολογικής παρέκκλισης και λανθασμένης αντίληψης της πραγματικότητας. Γενικά η άρνηση της συμμόρφωσης στην πλειοψηφία θεωρείται ως κάτι μη φυσιολογικό (Παπαστάμου & Προδρομίτης, 2010).

2.4 Η Σύγκρουση

Η σύγκρουση επέρχεται όταν η ενέργεια ενός προσώπου ή μιας ομάδας αποτρέπει, εμποδίζει, επεμβαίνει, βλάπτει ή κατά κάποιο τρόπο περιορίζει την επιθυμητή ενέργεια άλλου προσώπου ή ομάδας (Deutsch, 2014) και ως συμπεριφορά είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης (Daft & Noe, 2004) καθώς «κάθε πλευρά προσπαθεί να εμποδίσει την άλλη στις επιδιώξεις της και εντέλει στην επίτευξη των στόχων της (Χυτήρης, 2006). Μια άλλη διάσταση παρουσιάζεται από τους Everard & Morris (1999) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι «η σύγκρουση με την έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, δεν είναι απλώς αναπόδραστη, αλλά και πολύτιμο κομμάτι της ζωής» (1999) και «μπορεί να οδηγήσει στις εκβάσεις που είναι παραγωγικές ενισχύοντας την υγεία του οργανισμού» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η σύγκρουση είναι τριών ειδών σύμφωνα με τους Daft & Noe (2004): Η Εσωτερική Προσωπική Σύγκρουση (Intrapersonal Conflict): πρόκειται για τη σύγκρουση που αφορά ένα άτομο, όταν εντός του συγκρούονται οι ρόλοι, οι αξίες, οι στόχοι ή οι ανάγκες του π.χ. ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του γονέα. Η Διαπροσωπική Σύγκρουση (Interpersonal Conflict): πρόκειται για τη σύγκρουση που αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων βάσει των αξιών, των ρόλων, των στόχων ή των αναγκών τους π.χ. της Διεύθυνσης ενός σχολείου και των εκπαιδευτικών του. Η Σύγκρουση μεταξύ Ομάδων (Intergroup Conflict): πρόκειται για τη σύγκρουση μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων των οποίων οι στόχοι, οι ανάγκες, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές διαφέρουν. Εννοείται ότι τα μέλη μέσα στην ίδια ομάδα μοιράζονται και υποστηρίζουν τα πιο πάνω στοιχεία τα οποία τη χαρακτηρίζουν και οδηγούνται στη σύγκρουση κατά την υποστήριξή τους αυτή π.χ. έμπειροι και νεότεροι εκπαιδευτικοί. Η Σαΐτη (2011) προσθέτει μια τέταρτη: Η Σύγκρουση της σχολικής κοινότητας: η σύγκρουση αφορά τις προβληματικές σχέσεις μεταξύ της σχολικής κοινότητας και των φορέων της τοπικής κοινωνίας.

Ανάλογα με τα αποτελέσματα της σύγκρουσης, η σύγκρουση μπορεί να είναι: Δημιουργική (Constructive): συμβάλλει θετικά στην επίδοση ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Δυσλειτουργική (Dysfunctional): αναστατώνει και παρεμποδίζει την επίδοση

ενός ατόμου ή μιας ομάδας (Daft & Noe, 2004). Η Σαϊτή υιοθετώντας τις απόψεις του Pondy (1967), αναφέρεται σε έναν άλλο διαχωρισμό συγκρούσεων (2011) ανάλογα με το πόσο φανερές είναι μέσα στο χώρο του σχολείου: Λανθάνουσες συγκρούσεις (Latent Conflicts): η ένταση υποβόσκει και δίνει την εντύπωση πως «κάτι συμβαίνει». Η έγκαιρη αντιμετώπισή τους μπορεί να αποτρέψει την εξέλιξή τους σε φανερές συγκρούσεις. Αντιληπτές ή εκδηλωμένες συγκρούσεις (Perceived Conflicts): πρόκειται για συγκρούσεις που, αν και δεν είναι φανερές, γίνονται αντιληπτές από κάποια άτομα ή ομάδες και μπορεί να είναι αποτέλεσμα παρεξηγήσεων και προβληματικής επικοινωνίας μεταξύ τους. Αισθητές συγκρούσεις (Felt Conflicts): η πόλωση εντείνεται και τα άτομα και οι ομάδες εναντιώνονται όλο και πιο πολύ οι μεν στους δε. Ο Pondy προσθέτει δύο ακόμα τύπους (ή στάδια) (1967): Εκδηλές συγκρούσεις (Manifest Conflicts): οι συγκρούσεις είναι ορατές από όλους και μπορεί να είναι έμπρακτες και/ή φραστικές. Συνέπειες των συγκρούσεων (Conflict Aftermaths): οι συγκρούσεις επιλύονται είτε με συμβιβασμό είτε με λύση της σχέσης. Οι πηγές μιας σύγκρουσης μπορεί να είναι ποικίλες και να ισχύουν όλες μαζί ή κάθε μία ξεχωριστά, προκαλώντας μικρά ή μεγαλύτερα προβλήματα στον οργανισμό.

Ως κυριότερες πηγές των συγκρούσεων έχουν εντοπιστεί: I. Διαφορές στις Αξίες: αιτία των διαφορών αυτών μπορεί να είναι η κουλτούρα ή η προσωπικότητα των ατόμων λ.χ. η ασυμφωνία μέσα σε έναν Σύλλογο Διδασκόντων αναφορικά με την τιμωρία ή όχι μαθητών από επιφανείς οικογένειες μέσα σε μια κοινότητα. II. Διαφορές στους Στόχους: αιτία μπορεί να είναι η διαφορά των ρόλων των ατόμων ή των ομάδων την οποία μπορεί να ενισχύεται από την ίδια τη δομή του οργανισμού.

III. Διαφορές στις Ανάγκες: αιτία μπορεί να είναι ο τρόπος που εκφράζουν τα άτομα τις ανάγκες τους ή η ασυμβατότητα των αναγκών τους. Έτσι, ένα άτομο με υψηλές φιλοδοξίες δε θα μπορούσε παρά να συγκρουστεί με συναδέλφους του που δεν τις συμμερίζονται. IV. Διαφορές στην Αντίληψη: η πηγή αυτή είναι η πιο υποκειμενική, καθώς ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ή η ομάδα αντιλαμβάνεται τις διαφορές του από τους άλλους μπορεί να είναι αντικειμενικός ή υποκειμενικός και να οδηγεί σε συγκρούσεις που δε θα έπρεπε να υπάρχουν (Adler, 2002; Daft & Noe, 2004)

Ένας άλλος διαχωρισμός των πηγών των συγκρούσεων γίνεται από την Σαϊτή (2011) και τους Boone & Kurtz (2005): Α. Η κακή επικοινωνία Β. Οι οργανωτικές αδυναμίες Γ. Οι συγκρουόμενοι στόχοι Δ. Οι περιορισμένοι πόροι Ε. Οι ατομικές διαφορές ΣΤ. Το εξωτερικό περιβάλλον.

2.5 Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις στο σχολείο είναι στενά συνδεδεμένες με τη σταθερότητα και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η τακτική εμφάνιση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες διαταράσσει τον κύκλο των σχολικών δραστηριοτήτων και σίγουρα δεν προάγει την εποικοδομητική συμβολή των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της διαδικασίας του σχολείου (Saiti, 2015). Οι κυριότερες αιτίες, που οδηγούν σε συγκρούσεις είναι: οι διαφορετικές ανάγκες των εργαζομένων, οι διαφορετικές ικανότητες των εργαζομένων, το διαφορετικό σύστημα αξιών που ασπάζεται ο καθένας, η διαφορά της προσωπικότητας, ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης της πραγματικότητας, οι διαφορετικές απόψεις σε θέματα οργάνωσης της εργασίας, αδυναμία συνεργασίας λόγω προσωπικών και χωροταξικών παραγόντων, αδυναμία συμμόρφωσης στους κανόνες και στην πολιτική της επιχείρησης, ασαφή όρια εξουσίας, ευθύνης και εξουσιοδότησης, υποκειμενικό σύστημα αμοιβών και εξέλιξης, αντικρουόμενοι στόχοι μεταξύ τμημάτων ή ομάδων λόγω κακού συντονισμού, διάσταση μεταξύ προσωπικών στόχων και στόχων της επιχείρησης, ανταγωνισμός μεταξύ τμημάτων ή ομάδων λόγω περιορισμένων πόρων, προσωπικά προβλήματα (Dogan, 2016).

Στις προτεραιότητες του/της διευθυντή/τριας πρέπει να είναι η διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς είναι το πρόσωπο που εμπλέκεται σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Ο/Η διευθυντής/τρια σε ρόλο ηγέτη και καθοδηγητή διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό το κλίμα στο σχολείο. Στον ρόλο του διαχειριστή προβλημάτων λειτουργεί ως «κυματοθραύστης» (Λαΐνας, 2004), καθώς διαχειρίζεται το μεγαλύτερο ποσοστό των συγκρούσεων στο σχολείο. Το κυρίαρχο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη και όχι απλά διευθυντή-διαχειριστή, είναι η ικανότητά του να διευθετεί τις συγκρούσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Είναι απαραίτητο να γνωρίζει καλά τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων και να επιλέγει την εκάστοτε καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων απαιτούνται επικοινωνιακές στρατηγικές και σχεδιασμός από τον ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Κατσαρός, 2008).

Για μερικούς διευθυντές, η δυσαρμονία που προκαλούν οι συγκρούσεις στη λειτουργία του σχολείου είναι θλιβερή και θα πρέπει να αποφευχθεί με κάθε κόστος. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές όμως, δεν βλέπουν τη σύγκρουση με αρνητικό τρόπο, καθώς το όραμα του σχολείου μπορεί να επιτευχθεί μετά τη σύγκρουση. Πιστεύουν ότι η σύγκρουση-αντιπαράθεση μπορεί να αποδειχθεί παραγωγική για το σχολείο.

Υιοθετούν την άποψη ότι η διαχείριση των συγκρούσεων με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή, η αλλαγή μπορεί να οδηγήσει σε προσαρμογή και η προσαρμογή μπορεί να οδηγήσει στην ευημερία (Walton, 1976). Ο Msila (2012), είναι ακόμα πιο απόλυτος και διατυπώνει την άποψη ότι στην πραγματικότητα, τα σχολεία που αναπτύσσονται είναι εκείνα που έχουν βιώσει συγκρούσεις έχοντας όμως αποτελεσματικούς διαχειριστές των συγκρούσεων στο τιμόνι. Στην πραγματικότητα, η σύγκρουση είναι ένα γενικό φαινόμενο της σχολικής ζωής. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στην καθημερινή σχολική ζωή (Κατσαρός, 2008) και απίθανο να εξαφανιστούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα είτε ως ειλικρινής διάσταση απόψεων είτε ως γνήσια σύγκρουση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, δεν είναι απλώς αναπόδραστη, αλλά και πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής (Everard & Morris, 1999).

Ως εκ τούτου, οι διευθυντές των σχολείων περνούν πολύτιμο χρόνο προσπαθώντας να λύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν ως αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης ή διαφωνίας μεταξύ των μελών του σχολείου, γεγονός που μειώνει τον χρόνο που διατίθεται για τον εποικοδομητικό σχεδιασμό και την προώθηση δημιουργικών πρωτοβουλιών και λύσεων (Balay, 2006· Φασουλής, 2006· Henkin et al., 2000· Somech, 2008· Τέκος και Ιορδανίδης, 2011· Saiti, 2015).

Β' Εμπειρικό Μέρος

3. Εμπειρικές έρευνες σε σχολεία & οργανισμούς

Όπως συμβαίνει με κάθε μορφή κοινωνικής οργάνωσης, τα σχολεία είναι «πεδία πάλης, που σπαράσσονται από πραγματικές ή ενδεχόμενες συγκρούσεις» και η κατανόηση της «φύσης των σχολείων ως οργανισμών» απαιτεί την «κατανόηση

αυτών των συγκρούσεων» (Ball, 1987). Ο τρόπος διαχείρισής τους από τους εμπλεκόμενους (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα από ένα σύστημα κανόνων και αξιών (Χατζηπαναγιώτου, 2008), επηρεάζει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, σε κάθε βαθμίδα. Πολλές έρευνες εξετάζουν επίσης τους τρόπους με τους οποίους ασκούν πιο αποτελεσματική επιρροή οι ηγέτες των επιχειρήσεων, δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών και φορέων. Από την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε ένα έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες. Σε αυτήν την ενότητα παρατίθενται συναφείς εμπειρικές μελέτες στη χώρα μας και στο εξωτερικό.

3.1 Έρευνες στην Ελλάδα

Η έρευνα της Saiti (2015) εξέτασε τις σχολικές συγκρούσεις και τη διαχείρισή τους από τον διευθυντή στην Α/βάθμια εκπαίδευση. Διεξήχθη σε δύο περιοχές της Ελλάδας και το δείγμα απετέλεσαν 414 εκπαιδευτικοί. Στα αποτελέσματα αναδείχθηκαν ως κυριότεροι παράγοντες των συγκρούσεων διαπροσωπικοί λόγοι, οργανωτικές αδυναμίες, δεδομένου ότι η ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία δεν ρυθμίζει σαφώς πτυχές της σχολικής ζωής και υπηρεσιακοί παράμετροι. Επίσης καταδείχθηκε, ότι η συχνότητα εμφάνισης περιστατικών σύγκρουσης επηρεάζεται από το μέγεθος των σχολικών μονάδων (στις μεγαλύτερες εκδηλώνονται περισσότερα περιστατικά), τη μορφή της επικοινωνίας (η αποτελεσματική επικοινωνία λειτουργεί προληπτικά και απομειωτικά), τη σχέση των μελών (με τη συνοχή μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων διασφαλίζεται συνεργατική κουλτούρα) και τέλος από το στυλ επιρροής του ηγέτη (επιλέγουν τον συμβιβασμό και την αποφυγή για τον αποτελεσματικό χειρισμό επίλυσης της σύγκρουσης).

Άλλη έρευνα δείχνει ότι μπορούν να συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων στα σχολεία, η εκπαίδευση των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων (75,2%), ακολουθούμενη από τον επαναπροσδιορισμό των ρόλων των διευθυντών του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού (73,3%), τη διαμόρφωση επιχειρησιακού κανονισμού για τη λειτουργία του σχολείου (67,5%), την κατανομή περισσότερων πόρων από το κράτος (59,4%), τη βελτίωση της υποδομής (59,2%), τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού (54,6%) και την αύξηση της σχολικής αυτονομίας (49,8%). Στην ίδια έρευνα ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι παρατηρούνται πολύ συχνά διενέξεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού των

σχολικών μονάδων, ότι όσο αυξάνεται το μέγεθος των σχολείων τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον τους και κυρίως σε σχολεία σε αστικό περιβάλλον. (Iordanides, Bakas, Saiti & Ifanti, 2014). Πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αν δεν γίνεται ορθή διευθέτηση των συγκρούσεων, αυτές έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα και επεσήμαναν τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών στην έρευνα του Αγγελόπουλου (2017) σε δείγμα 151 εκπαιδευτικών Α/θμιας, ενισχύει τη σύγχρονη τάση που υποστηρίζει τις θετικές συνέπειες της σύγκρουσης.

Συμπληρωματικά στοιχεία αναδείχθηκαν από την έρευνα των Iordanides, Bakas, Saiti & Ifanti (2014) στην οποία συμμετείχαν 1043 εκπαιδευτικοί και 340 διευθυντές. Μικρότερη συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων παρατηρήθηκε όταν τη θέση ευθύνης κατείχαν γυναίκες ή άτομα με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές επιλέγουν τις τεχνικές συμβιβασμού, αποφυγής και επιβολής κατά φθίνουσα σειρά. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Τέκου και Ιορδανίδη (2011), οι οποίοι ασχολήθηκαν με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά των διευθυντών. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 301 εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε από την έρευνα των Μητσάρα και Ιορδανίδη (2015) μέσω της συνέντευξης σε δείγμα 92 διευθυντών, ότι λόγω της πολυπλοκότητας των συγκρούσεων, των χαρακτηριστικών, των αιτιών και του εκάστοτε σχολικού πλαισίου προτιμάται ο συνδυασμός δύο ή περισσότερων τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, αναδεικνύοντας ως πρώτη επιλογή του τρόπου αντιμετώπισης των συγκρούσεων τη συνεργασία. Συμπληρωματικά ως δεύτερη επιλογή καταγράφεται αυτή του συμβιβασμού από την έρευνα της Στιβακτάκη (2017) σε σχολικές μονάδες Β/θμιας εκπαίδευσης. Από την έρευνα του Αγγελόπουλου (2017) προκύπτει ότι ο διευθυντής είθισται να λειτουργεί διαμεσολαβητικά και είναι ο ίδιος ο βασικός ρυθμιστής διαχείρισης των συγκρούσεων και όχι ο εκπαιδευτικός.

Η Moschou (2018) κατέγραψε τις απόψεις 13 διευθυντών μέσω συνέντευξης για τα είδη, τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Οι διευθυντές εκτιμούν τη βαρύτητα του ρόλου τους στη διαχείριση των συγκρούσεων και αναφέρουν ότι οι συγκρούσεις είναι διαφορετικές σε είδος και συχνότητα σε κάθε σύλλογο διδασκόντων λόγω της διαφορετικής σύνθεσης των ατόμων, της σχολικής κουλτούρας, του διαφορετικού στυλ διοίκησης. Τα

χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που υιοθετούν οι διευθυντές για τη διευθέτηση των συγκρούσεων μελετήθηκαν στην έρευνα των Αργυρίου, Ανδρεάδου και Αθανασούλα- Ρέππα (2013), από 53 εκπαιδευτικούς μέσω ερωτηματολογίου. Αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα οι συγκρούσεις από διευθυντές με σχετική επιμόρφωση και ανώτερο επίπεδο σπουδών. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως σεβασμός, ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια και δεξιότητες, όπως προσεκτική ακρόαση, αντικειμενικότητα, χρήση ανοικτών ερωτήσεων συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση.

Στην έρευνα των Καραγιάννη και Ρουσάκη (2015) επισημάνθηκε η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θετικές τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων και μέσω συνεντεύξεων κατεγράφησαν ως κυριότεροι λόγοι διενέξεων σε μια σχολική μονάδα η αλληλεξάρτηση, η έλλειψη πόρων, η ανασφάλεια, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες, η άνιση αντιμετώπιση, η επικοινωνία, η ηγεσία, το σύστημα αξιολόγησης και τα ατομικά χαρακτηριστικά. Στις πηγές σύγκρουσης καταγράφηκαν και οι συχνά επιβαλλόμενες αλλαγές, στην έρευνα της Στιβακτάκη (2017). Ως πρωταρχική ανάγκη τέθηκε η επιμόρφωση σε ζητήματα διαχείρισης των συγκρούσεων από 40 ερωτώμενους διευθυντές σε σχετική έρευνα των Παπαϊωάννου, Γιαβρίμη, Βαλκάνου και Κατσαφούρου (2013).

Η δράση του Συλλόγου Διδασκόντων διερευνήθηκε από τον Παππά (2010), στην περιφέρεια της Θεσσαλίας σε δείγμα 357 εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης. Στα ευρήματα διαφαίνεται ένα πλέγμα συγκρουσιακών σχέσεων που αποτυπώνεται στην αντισυναδελφική συμπεριφορά, στις κακές διαπροσωπικές σχέσεις, στην έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και εμπιστοσύνης και στην αποξένωση μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.

Ο Αντωνίου (2006) μελέτησε τις τακτικές άσκησης επιρροής μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων σε ελληνικούς οργανισμούς με σκοπό τη διερεύνηση των τακτικών που χρησιμοποιούν τα άτομα στον εργασιακό χώρο για να επηρεάσουν τους υφισταμένους, τους συναδέλφους ή τους ανωτέρους τους. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα ερωτήματα: Ποιες τακτικές επιρροής χρησιμοποιούν συχνότερα οι Έλληνες εργαζόμενοι; Οι συμπεριφορές επιρροής που ασκούνται από τους υπαλλήλους προς τους ανωτέρους τους (ανοδική επιρροή) διαφέρουν από τις συμπεριφορές επιρροής που ασκούνται προς τους υφισταμένους τους (καθοδική επιρροή); Ποιες ατομικές και οργανωτικές μεταβλητές προβλέπουν καλύτερα τη χρήση συγκεκριμένων τακτικών επιρροής; Χορηγήθηκαν 800

ερωτηματολογία σε υπαλλήλους είτε προσωπικά είτε μέσω του εσωτερικού συστήματος των οργανισμών όπου εργάζονταν. Συμπερασματικά, από τη συγκεκριμένη έρευνα έγινε φανερό ότι οι Έλληνες διευθύνοντες παρουσιάζουν σταθερή προτίμηση προς τις λεγόμενες «σκληρές» τακτικές επιρροής, όπως η Διεκδικητικότητα, η Επιχειρηματολογία και η Διαπραγμάτευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τακτικές αυτές αναφέρθηκαν με παρόμοιο τρόπο τόσο από τα διευθυντικά στελέχη όσο και από τους υφισταμένους, όπως έδειξε η ανάλυση παραγόντων. Επιπλέον, και στις δύο ομάδες επισημάνθηκε μια γενικότερη τάση προς περισσότερο ορθολογικές μορφές τακτικών επιρροής (π.χ. Επιχειρηματολογία) σε σύγκριση με πιο «συναισθηματικές» τακτικές επιρροής (π.χ. Φιλικότητα), ενώ τα διευθυντικά στελέχη προσπαθούν να κάνουν χρήση όλων των διαθέσιμων μέσων που τους παρέχει η ιεραρχική διάρθρωση των οργανισμών (π.χ. Κυρώσεις). Οι τακτικές που εμφανίζονταν με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν η επιχειρηματολογία, η διαπραγμάτευση, η διεκδικητικότητα, η φιλικότητα, ο συνασπισμός, οι κυρώσεις και τέλος η ανώτερη αρχή.

Επίσης έρευνα της Βολακάκη (2015) αναφέρει ότι τα αίτια εντάσεων που διαταράσσουν το θετικό κλίμα αφορούν τόσο προσωπικούς λόγους όσο και υπηρεσιακούς παράγοντες. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς της Β/άθμιας ότι δημιουργούνται συγκρούσεις εξαιτίας της κατανομής των τάξεων στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η ανάθεση εφημεριών, εξωδιδασκτικού έργου κ.λπ..

Τέλος, οι Παπαγεωργάκης και συν. (2016), σε σχετική έρευνά τους σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Αττικής, Βοιωτίας και Κορινθίας καταγράφουν ως αιτίες των συγκρούσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών προσωπικούς και υπηρεσιακούς παράγοντες (ανταγωνισμοί, πίεση και απροθυμία συνεργασίας- διοργάνωση εορτών, άγνοια της νομοθεσίας), από δε την πλευρά των διευθυντών υπηρεσιακούς λόγους, στους οποίους συγκαταλέγονται η κατανομή τάξεων, η ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου και εφημεριών, η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, καθώς και η έλλειψη εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του σχολείου. Κακή επικοινωνία των μελών, διαφορετικές αξίες, συχνές απουσίες, ανταγωνισμός συμπεριλαμβάνονται στους προσωπικούς λόγους με συνέπεια τον επηρεασμό της καλής λειτουργίας του σχολείου. Ως προβληματισμός αναφέρεται η επάρκεια των στελεχών να αντιμετωπίσουν τις αναδυόμενες συγκρούσεις.

3.2 Έρευνες στο εξωτερικό

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Shanka & Thuo (2017), η οποία έλαβε χώρα σε δημοτικά σχολεία της Αιθιοπίας σε δείγμα 146 εκπαιδευτικών και 50 διευθυντών έχοντας ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη. Ως αιτίες των συγκρούσεων αναδείχθηκαν θέματα οργάνωσης (έλλιπης υλικοτεχνική υποδομή, ανισόρροπη κατανομή πόρων), θέματα εργασιακά (έλλειψη τυπικότητας, ανευθυνότητα, συχνές απουσίες, περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων) και θέματα ηγεσίας (στυλ διοίκησης, ανεπάρκεια, μη υποστήριξη από τον διευθυντή). Αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης οι διευθυντές βρίσκονται σε αναζήτηση κατανόησης και διαχείρισης του φαινομένου λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη το είδος, τα αίτια της σύγκρουσης, το στυλ ηγεσίας τους και προσπαθούν να εμπλέξουν τον σύλλογο στη λήψη αποφάσεων.

Σε έρευνα που διεξήγαν οι Göksoy και Argon (2016), σε σχολεία της Τουρκίας σε δείγμα 57 εκπαιδευτικών μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων εξετάστηκαν τα αίτια και οι συνέπειες των συγκρούσεων εντοπίζοντας ως κυριότερες αιτίες την έλλειψη επικοινωνίας και τυπικότητας (ατομικοί παράγοντες) με συνέπειες την πρόκληση συναισθημάτων άγχους, ανασφάλειας, απογοήτευσης, έντασης, αδιαφορίας, μείωσης της αποδοτικότητας. Αντίθετα μέσω της ορθής διαχείρισης δημιουργείται κλίμα σεβασμού και αποδοχής των μελών, κατανοούνται τα προβλήματα, διερευνώνται εναλλακτικές λύσεις, αυξάνεται η παραγωγικότητα.

Με τη συχνότητα εκδήλωσης των συγκρούσεων και τη μέθοδο αντιμετώπισης από τον διευθυντή ασχολήθηκε στην έρευνά του ο Jubran (2017) που διεξήχθη στην Ιορδανία μέσω ερωτηματολογίου σε δείγμα 123 δασκάλων. Στα ευρήματα καταγράφηκε μέτριος βαθμός συχνότητας, ενώ η μέθοδος της συνεργασίας είναι η κυρίως επιλεγόμενη. Αξίζει να αναφερθεί ότι η αναποτελεσματικότητα του διευθυντή θεωρείται ως η σημαντικότερη πηγή σύγκρουσης. Το ίδιο θέμα εξετάστηκε και από τον Balay (2006) από 250 εκπαιδευτικούς και διευθυντές σε δημοτικά σχολεία στην Τουρκία. Επιπλέον αναδείχθηκε ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν τεχνικές αποφυγής και συμβιβασμού λόγω έλλειψης χρόνου, κακής επικοινωνίας, έλλειψη εμπιστοσύνης. Αναλύοντας τις απαντήσεις 16 διευθυντών και 16 υποδιευθυντών σε σχολεία του Πακιστάν οι ερευνητές Ghaffar, Zaman, Naz, Mehmood και Idrees (2013) αναφέρουν το σχολείο ως πεδίο καθημερινών συγκρούσεων, η δε διαχείρισή τους εξαρτάται από το είδος της και από την προσωπικότητα του διαχειριστή. Συνήθως λειτουργούν ως

διαμεσολαβητές και επιλέγουν τη μέθοδο win-win, από την οποία επωφελούνται αμφότεροι.

Τον σημαντικό ρόλο της επικοινωνίας στη διαχείριση των συγκρούσεων εξέτασαν οι Uzun και Ayic (2017) σε δείγμα 245 εκπαιδευτικών Α/θμιας στην Τουρκία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αποτελεσματική επικοινωνιακή ικανότητα των διευθυντών προβλέπει τη διαχείριση και επίλυση της σύγκρουσης και ότι με φθίνουσα κατάταξη οι επιλεγείσες τεχνικές είναι αυτές της συνεργασίας, της αποφυγής, της επιβολής, της εξουσίας.

Στη μελέτη των Oredein & Eigbe (2014), διερευνήθηκαν οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης των ηγετών για την επίλυση των πανεπιστημιακών συγκρούσεων στη Νιγηρία. Επιλέχθηκαν ένα δείγμα 180 καθηγητών και 360 φοιτητών από τα Πανεπιστήμια του Ibadan, Lead City και Oyo State στη Νιγηρία. Το κόστος των συγκρούσεων είναι τόσο τεράστιο που οι ηγέτες των πανεπιστημίων προσπαθούν να ανακαλύψουν την καλύτερη τεχνική διαπραγμάτευσης για την επίλυση συγκρούσεων, οι οποίες επιδρούν αρνητικά στην εικόνα των πανεπιστημίων στο εξωτερικό. Ο συμβιβασμός των διδασκόντων είναι πολύ σημαντικός για την ομαλή λειτουργία του θεσμικού οργάνου. Η διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων σε πανεπιστήμια ορίζεται ως η συμπεριφορά που αποσκοπεί στην επίτευξη ορισμένων ειρηνικών στόχων.

Από την έρευνα του Msila (2012), σε σχολεία της Ν. Αφρικής προκύπτει ότι οι διευθυντές υιοθετούν την άποψη ότι οι συγκρούσεις πρέπει να σταματούν εν τη γενέσει τους και ότι οφείλονται στην ανεπάρκειά τους εξ ου και η απόλυτη αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους σε μελέτες περίπτωσης που αφορούν τη διαχείριση των συγκρούσεων πριν την ανάληψη θέσης ευθύνης.

Στη μελέτη των Tyronola, Papanikolaou & Adamis (2012), εξετάζονται οι τακτικές επιρροής που χρησιμοποιούνται στους ελληνικούς οργανισμούς. Όσον αφορά την κατάταξη τους, η τακτική της νομιμοποίησης, βρέθηκε ότι χρησιμοποιείται πιο συχνά από τους διευθυντές των εξεταζόμενων ελληνικών ιδρυμάτων. Αντιθέτως, τακτικές όπως αυτή της ανταλλαγής, της προσωπικής έκκλησης και της πίεσης, διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούνται λιγότερο. Σε σύγκριση με άλλες μελέτες φαίνεται ότι η κατάταξη της τακτικής επιρροής διαφέρει μεταξύ των μελετών σε άλλους πολιτισμούς. Η έλλειψη συμφωνίας οφείλεται ίσως στους διαφορετικούς παράγοντες που εξέτασε κάθε μελέτη. Βρέθηκε επίσης ότι κάθε τακτική εξαρτάται επίσης και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά, τις συνθήκες εργασίας και τη φυσική και ψυχοκοινωνική απόσταση από τον ανώτερο. Ένα νέο

εύρημα από αυτή τη μελέτη ήταν ότι η εκπαίδευση του υφισταμένου επηρεάζει την τακτική επιρροής που αντιλαμβάνεται από τον ανώτερο.

Ο στόχος της έρευνας των Chandolia and Anastasiou (2020), ήταν να εκτιμήσει το ζήτημα της σχολικής σύγκρουσης, τις πηγές του και την αποτελεσματικότητα των διάφορων τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες της Β/βάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εκπαιδευτικοί από δώδεκα τυχαία επιλεγμένα σχολεία στην περιοχή της Ηπείρου, ΒΔ Ελλάδα, συμμετείχαν στο παρόν έργο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 128 άτομα. Διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών του σχολείου τους, καθώς και οι πηγές και ο τύπος των συγκρούσεων μέσα στη σχολική μονάδα. Οι συγκρούσεις φάνηκε να είναι συχνό ζήτημα στα σχολεία. Συχνές πηγές συγκρούσεων αφορούσαν διαπροσωπικές και οργανωτικές παράμετροι. Οι ηγέτες του σχολείου παρουσίασαν μια σειρά από στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Συχνά παρατηρήθηκαν στυλ συμβιβασμού και συνεργασίας. Η αποφυγή εκτέθηκε λιγότερο συχνά από τους ηγέτες του σχολείου. Ο μετασχηματισμός και η συναλλακτική ήταν τα στυλ ηγεσίας που ήταν εξίσου αποτελεσματικά στην επιτυχή επίλυση των συγκρούσεων, ενώ το laissez-faire στυλ ηγεσίας δεν ήταν. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων μπορεί να συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης συγκρούσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Muhammad, Tickson, Lambali S & S. (2017), έδειξαν ότι οι τακτικές επιρροής που χρησιμοποιούσαν οι ηγέτες της τοπικής αυτοδιοίκησης, όπως η ορθολογική χρήση της πειθούς, η διαβούλευση, η έμπνευση και η νομιμότητα, είχαν σαν αποτέλεσμα την επίτευξη της δέσμευσης για την εκτέλεση των καθηκόντων τους από την πλευρά των υφισταμένων τους. Τακτικές επιρροής όπως η καταστολή, ο συνασπισμός, η προσωπική προσέγγιση, οι ανταλλαγές και οι κρίσεις, είχαν σαν αποτέλεσμα τη συμμόρφωση των υφισταμένων στην εργασία. Καμία τακτική επιρροής δεν προκάλεσε την άρνηση των υφισταμένων για εργασία. Από τις 11 τακτικές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ηγέτη, υπήρξαν δύο που φανέρωσαν διαφορά στις απαντήσεις των υφισταμένων και αυτές ήταν η τακτική της συνεργασίας και η τακτικής της αξιολόγησης. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τρεις τοπικές αρχές στην επαρχία Gorontalo-Indonesia και το δείγμα ήταν 85 ηγέτες από αυτές τις τρεις τοπικές αρχές.

Τη διερεύνηση της γνώσης σχετικά με τη διαπροσωπική σύγκρουση μεταξύ των μελών του προσωπικού και στη συνέχεια τη διερεύνηση των Διαπροσωπικών

Στρατηγικών Διαχείρισης Συγκρούσεων σε Ιδιωτικά Σχολεία του Πακιστάν, εξέτασε η μελέτη των Ghaffar, Zaman, Naz, Mehmood & Idrees (2013), στην οποία υποστηρίχθηκε πως ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων, όπως προαναφέρθηκε. Η συνεργατική προσέγγιση ακολουθείται τις περισσότερες φορές για τον τερματισμό της σύγκρουσης μεταξύ των μελών του προσωπικού, ενώ το πιο αγαπημένο και υιοθετημένο στυλ για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι το συμβιβαστικό. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ανταγωνιστική προσέγγιση για τη διαχείριση των συγκρούσεων ακολουθείται λιγότερο από τους διευθυντές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, το τρίτο προτιμώμενο στυλ των διευθυντών είναι η φιλοξενία, δηλαδή οι διευθυντές προσπαθούν να φιλοξενήσουν και τα δύο αντιμαχόμενα μέρη στην κατάσταση της σύγκρουσης. Το στυλ αποφυγής, όπως φαίνεται στα ευρήματα, για τον χειρισμό της σύγκρουσης από τους διευθυντές δεν ακολουθήθηκε ποτέ.

Ο Mc Grane et al, (2005 στο Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 84) προτείνει ως μέθοδο την *«Επίλυση συγκρούσεων ένας προς έναν»* για θέματα εργασίας, συμπεριφοράς, αξιών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη συμφωνίας των αντικρουόμενων μερών, την αναχαίτιση του προβλήματος, τη βελτίωση των σχέσεων και του εργασιακού κλίματος.

Από τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κάποιος ότι οι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα σε κάθε εργασιακό περιβάλλον και είναι σύμφυτες ιδιαίτερα στη σχολική ζωή με αρνητικές κυρίως συνέπειες στο σχολικό κλίμα και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι αιτίες περιστρέφονται σε διαπροσωπικούς και υπηρεσιακούς λόγους λόγω έλλειψης επικοινωνίας, ατομικών χαρακτηριστικών και κακής διοίκησης. Συγκλίνουν δε στην πλειοψηφία τους, ελληνικές και διεθνείς μελέτες στον αποφασιστικής σημασίας ρόλο του διευθυντή στη διευθέτηση των συγκρούσεων, ο οποίος χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών προκειμένου να διατηρηθεί η συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και το καλό σχολικό κλίμα με προεξάρχουσες τεχνικές τη διαμεσολάβηση και τη συνεργασία. Τονίζεται επιπλέον η αναγκαιότητα της περιοδικής του επιμόρφωσης, καθώς και ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του διευθυντή εμπλέκονται στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων.

3.3 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες τη συμμόρφωση ή μη και ποιες τακτικές επιρροής σχετίζονται με αυτόν τον τρόπο σκέψης;

Ποια η συσχέτιση της διαχείρισης της σύγκρουσης με κάθε τακτική επιρροής, με τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας του ΣΔ, του κλίματος της ομάδας του ΣΔ και τα ατομικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά;

3.4 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στο θεωρητικό μέρος αναλύθηκαν όλες οι μεταβλητές που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη έρευνα. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί πώς οι επιλογές επίλυσης, διαχείρισης των συγκρούσεων σχετίζονται με ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, με τη λειτουργία και το κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων και ποιος είναι ο ρόλος των μορφών άσκησης τακτικών επιρροής της ηγεσίας σε αυτό το μοντέλο της έρευνας, αν αποτελούν δηλαδή διαμεσολαβητικό παράγοντα στις σχέσεις, όπως περιγράφονται παρακάτω.

3.5 Ερευνητικοί στόχοι

1. Η μελέτη της σχέσης των μεταβλητών των ατομικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών του ΣΔ με τους Τύπους διαχείρισης των συγκρούσεων.
2. Η μελέτη της σχέσης των Τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων με τα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τη λειτουργία του ΣΔ διαμέσου των τακτικών επιρροής από τον διευθυντή.
3. Η μελέτη της σχέσης των Τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων με το κλίμα του ΣΔ διαμέσου των τακτικών επιρροής από τον διευθυντή.

3.6 Ερευνητικές υποθέσεις

Υπόθεση 1:

- α. Η δημοκρατικότητα/νομιμότητα στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων σχετίζεται με τους Τύπους διαχείρισης της σύγκρουσης.
- β. Οι τακτικές επιρροής της ηγεσίας λειτουργούν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση των Τύπων διαχείρισης μιας σύγκρουσης και της δημοκρατικής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων.

Υπόθεση 2:

- α. Η «αίσθηση του ανήκειν» στον ΣΔ σχετίζεται με τους Τύπους διαχείρισης της σύγκρουσης.

β. Οι τακτικές επιρροής της ηγεσίας λειτουργούν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση των Τύπων διαχείρισης μιας σύγκρουσης και της «αίσθησης του ανήκειν»

Υπόθεση 3:

α. Το θετικό κλίμα του ΣΔ σχετίζεται με τους Τύπους διαχείρισης των συγκρούσεων.
β. Οι τακτικές επιρροής της ηγεσίας λειτουργούν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση των Τύπων διαχείρισης μιας σύγκρουση και του θετικού κλίματος του ΣΔ.

Υπόθεση 4:

α. Τα χαρακτηριστικά του ΣΔ (δημοκρατικότητα, αίσθηση του ανήκειν και θετικό κλίμα) διαφοροποιούνται μεταξύ τους.
β. Οι τύποι διαχείρισης των συγκρούσεων επιδρούν στη διαφορά των χαρακτηριστικών του ΣΔ

Υπόθεση 5:

Τα ατομικά χαρακτηριστικά (σχέση εργασίας, φύλο, έτη προϋπηρεσίας, έτη εργασίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οργανικότητα¹ ΣΔ) σχετίζονται με τους Τύπους διαχείρισης των συγκρούσεων.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Στο εν λόγω κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στην ερευνητική μέθοδο, το εργαλείο (μέσα συλλογής των δεδομένων), το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τη διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού και τη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων-μέθοδοι ανάλυσης- (Creswell, 2016) προεξαρχούσης της δήλωσης συμμόρφωσης της έρευνας με τους κανόνες δεοντολογίας του Διεθνούς Στατιστικού Ινστιτούτου (2010).

4.1 Ερευνητική μέθοδος

Η προβληματική της έρευνας όπως αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια έχει αρχικά διερευνητικό χαρακτήρα όσον αφορά τους Τύπους διαχείρισης των ποικίλων

¹ Οργανικότητα = θέσεις εργασίας που χαρακτηρίζουν τη σχολική μονάδα (10/θ, 5/θ) vs λειτουργικότητας: Μπορεί μια χρονιά να συγχωνευτούν δύο τμήματα λόγω μικρού αριθμού μαθητών, οπότε το σχολείο διατηρεί την οργανικότητά του (12/θ) λειτουργεί όμως με 11 τάξεις - τμήματα (λειτουργικότητα). Αυτό ισχύει στο σχολείο μας. Η Γ' τάξη είναι μόνο ένα (1) τμήμα, όλες οι υπόλοιπες από δύο (2).

συγκρούσεων, σχετικά με την περιγραφή και ανάλυση των ατομικών χαρακτηριστικών και της υπηρεσιακής κατάστασης των συμμετεχόντων, την αίσθηση λειτουργίας και το κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων (ως ομάδας) σε συνδυασμό με τις προσλαμβάνουσες μορφές άσκησης τακτικών επιρροής του διευθυντή της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους όλες αυτές οι μεταβλητές συνδυάζονται και αλληλοσυσχετίζονται στο υπό εξέταση φαινόμενο, από την οπτική των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα «σχέδιο» εμπειρικής έρευνας, όπου αναζητούνται απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα προτιμήθηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας-ως κοινωνική έρευνα που χρησιμοποιεί εμπειρικές μεθόδους και δηλώσεις, κατά Cohen & Manion (1980) και ως είδος έρευνας που εξηγεί τα φαινόμενα με τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων που αναλύονται με στατιστικές μεθόδους κατά Croswell (2016)- με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Ως καταλληλότερη μέθοδος κρίθηκε η μέθοδος της μελέτης συσχετίσεων (Correlational Research Design), καθότι παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή να εξάγει συμπεράσματα μέσω εργαλείων αυτοαναφοράς, όπως ερωτηματολόγια (Black, 2002). Επιπλέον δύνανται να εξαχθούν συμπεράσματα για τις επιλογές που προκύπτουν κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων με συγκεκριμένη κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα στην οποία ο διευθυντής υιοθετεί καθορισμένους τρόπους άσκησης επιρροής. Επιπλέον παρεχόμενα πλεονεκτήματα αυτού του είδους της έρευνας είναι η ταχύτητα συλλογής των δεδομένων, η μεγαλύτερη ευκολία στην επεξεργασία τους και η παρεχόμενη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή του ερωτηματολογίου, ως το επιλεγέν ερευνητικό εργαλείο.

4.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη διερεύνηση μεταβλητών που συγκροτούν και επιδρούν στο φαινόμενο της σύγκρουσης, το οποίο εμφανίζεται και μελετάται ευρέως στο πεδίο της εκπαίδευσης, ως χώρος εργασίας. Με βάση και τις εμπειρίες της ερευνήτριας, το ανώνυμο ερωτηματολόγιο προέκυψε από συνδυασμό γνωστών κλιμάκων (Interpersonal Behaviors Questionnaire (IBQ) Rocchi, 2002), αλλά και σειρά ερωτήσεων, οι οποίες αναφέρονται στις επιμέρους μεταβλητές και για τις

οποίες δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια γνωστή κλίμακα. Πιο συγκεκριμένα οι άξονες του ερωτηματολογίου έχουν ως εξής:

Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ειδικότητα, σχέση εργασίας, μέγεθος του συλλόγου διδασκόντων).

Στο δεύτερο μέρος ερευνάται η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων ως ομάδα. Περιλαμβάνονται 20 ερωτήματα που εξετάζουν συμπεριφορές και στάσεις των εκπαιδευτικών ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων, όπως συνείδηση του να είσαι μέλος στη συγκεκριμένη ομάδα, κοινοί θεσμοί, στάσεις και αξίες, ικανοποίηση των αναγκών, αλληλοεξαρτώμενοι ρόλοι, κ.ά. (Παπακώστα, 2007). Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας στη βάση επταβάθμιας κλίμακας Likert από το 1 έως το 7, όπου το 1 σηματοδοτεί την απόλυτη διαφωνία και το 7 την απόλυτη συμφωνία.

Στο τρίτο μέρος επιχειρείται η αποτύπωση του κλίματος του συλλόγου διδασκόντων (Παπακώστα, 2007). Διαπροσωπικές σχέσεις, συναδελφικότητα, αλληλεγγύη, συνεργασία, εμπιστοσύνη, επικοινωνία, ανάληψη επαγγελματικής ευθύνης και συναπόφαση μέσω μιας κορυφαίας διαδικασίας, αυτής του διαλόγου χαρακτηρίζουν το κλίμα της ομάδας που διαμορφώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (ανάγκες-στόχοι-επιδιώξεις), καθώς και από την άσκηση της διοίκησης από τον διευθυντή και που τελικά προσδιορίζουν θετικά ή αρνητικά την «προσωπικότητα» του σχολείου, την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής. Τα παραπάνω περιλαμβάνονται σε 20 ερωτήσεις, οι δε ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας στη βάση επταβάθμιας κλίμακας Likert από το 1 έως το 7, όπου το 1 σηματοδοτεί την απόλυτη διαφωνία και το 7 την απόλυτη συμφωνία.

Ακολουθεί καταγραφή περιστατικών σύγκρουσης -27 μελέτες περίπτωσης- που συνήθως συμβαίνουν στη σχολική ζωή και τα οποία γίνονται αντικείμενο συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, για δε τη διαχείρισή τους οι εκπαιδευτικοί έχουν μία μόνο επιλογή, ανάμεσα σε 10 μορφές διαχείρισης. Οι επιλογές καταγράφονται με αλφαβητική αρίθμηση (τέταρτο μέρος).

Το ερωτηματολόγιο κλείνει με το πέμπτο και τελευταίο μέρος, όπου αξιοποιείται η κλίμακα επιρροής της συμπεριφοράς – *Influence Behavior*

Questionnaire (IBQ), η αρχική έκδοση της οποίας προτάθηκε από τους Yukl & Seifert (2002). Η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου αποτελεί μια έγκυρη και αξιόπιστη κλίμακα μέτρησης της συμπεριφοράς καθοδικών τακτικών επιρροής (Tyronola, Papanikolaou & Adamis, 2012) και σκοπό έχει τον εντοπισμό τρόπων με τους οποίους ασκείται επιρροή στον εργασιακό χώρο, αλλά και ατομικών συμπεριφορών. Το IBQ έχει 11 κλίμακες τακτικών επιρροής – ορθολογική πειθώ, ανταλλάγματα, προσφυγή στην έμπνευση, νομιμοποίηση, αποτίμηση, πίεση, συνεργασία, κολακία, διαβούλευση, προσωπικές επικλήσεις, συμμαχία – . Προηγούμενες μελέτες έχουν επιβεβαιώσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των 11 κλιμάκων του εργαλείου αυτού (Charbonneau, 2004; Yukl et al., 2008). Κάθε κλίμακα έχει τέσσερα παραδείγματα συμπεριφορών που ο ιεραρχικά ανώτερος –στη μελέτη μας ο διευθυντής σχολικής μονάδας– δύναται να εφαρμόζει (συνολικά 44) και κάθε παράδειγμα πέντε επιλογές απόκρισης. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τη συχνότητα χρήσης αυτών των συμπεριφορών στη βάση πενταβάθμιας κλίμακας Likert από το 1 έως το 5 (1=Δε θυμάμαι να χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική και 5=Πολύ συχνά χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική πάνω μου). Για τη συμπλήρωση του ανωτέρω ερευνητικού εργαλείου απαιτείται χρονικό διάστημα είκοσι λεπτών περίπου (Παράρτημα 1).

4.3 Δειγματοληψία και σύνθεση του δείγματος

Στη συγκεκριμένη μελέτη τον πληθυσμό-στόχο αποτελούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμοι ή/και αναπληρωτές όλων των ειδικοτήτων που ικανοποιούν τη συνθήκη μέλους συλλόγου διδασκόντων της δημόσιας εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Οι ειδικότητες που συμμετείχαν είναι δάσκαλοι, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, δάσκαλοι ειδικής αγωγής, εικαστικών, μουσικής, θεατρικής αγωγής, φυσικής αγωγής, αγγλικών, γαλλικών, γερμανικών, πληροφορικής, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί.

Ο τρόπος που στην εν λόγω έρευνα έγινε επιλογή του δείγματος κατατάσσει την μέθοδο δειγματοληψίας σε υποκειμενικό μη πιθανοτικό δείγμα και συγκεκριμένα σε συμβατικά δείγματα δηλαδή σε δείγματα όπου η επιλογή τους έγινε με βάση την ευκολία. Έτσι, η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών έγινε ανάμεσα σε σχολικές μονάδες του νομού Κορινθίας και χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας μέσω της οποίας δίνεται η δυνατότητα να συλλεχθεί το δείγμα με

γρήγορους ρυθμούς και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell & Creswell, 2017).

Συμμετέχοντες. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία του νομού Κορινθίας, που περιλαμβάνει 63 δημόσια δημοτικά σχολεία εκ των οποίων τα 37 ανήκουν στην Α΄ εκπαιδευτική περιφέρεια και τα 26 στη Β΄ εκπαιδευτική περιφέρεια. Συνολικά απασχολούνται 1300 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων εκ των οποίων οι 800 είναι μόνιμοι και οι 500 αναπληρωτές. Το δείγμα αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Α΄ εκπαιδευτικής περιφέρειας, στην οποία ανήκει η ερευνήτρια. Σε αυτήν απασχολούνται 940 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 560 είναι μόνιμοι και 380 αναπληρωτές.

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 356 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης της Α΄ εκπαιδευτικής Περιφέρειας του νομού Κορινθίας όλων των ειδικοτήτων και η ηλικία του δείγματος κυμαινόταν από 24 έως 66 έτη ($M.O. = 41,75$, $T.A. = 10,369$), ήτοι το 37,87% επί του συνολικού δείγματος και οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά των ατομικών χαρακτηριστικών παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 4.1. Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος κυμαίνονταν μεταξύ ενός και 40 ετών με Μέσο Όρο 15,58 έτη ($T.A. = 9,871$). Ως προς την αποτύπωση των ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, αυτά κυμαίνονταν από 1 έως 32 έτη ($M.O. = 6,01$, $T.A. = 6,60$).

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από την οργανικότητά της και για την ανάλυση των δεδομένων καθορίστηκε ως κριτήριο το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο του διευθυντή με σημείο τομής το 10/θ δημοτικό σχολείο (μικρές σχολικές μονάδες/μεγάλες σχολικές μονάδες). Έτσι οι μικρές σχολικές μονάδες (5/θ έως και 10/θέσιο) εκπροσωπούνται σε ποσοστό 42,1% και οι μεγάλες σχολικές μονάδες (11/θ και 12/θ) εκπροσωπούνται σε ποσοστό 57,8% από το σύνολο των σχολικών μονάδων που συμπεριλήφθηκαν στην δειγματοληψία. Στον Πίνακα 4.1 και Πίνακα 4.2 παρουσιάζονται οι απόλυτες συχνότητες και τα ποσοστά των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και ανά ειδικότητα.

Πίνακας 4.1. Συχνότητες (N) και ποσοστά (%) των ατομικών χαρακτηριστικών

Ατομικά χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο		
Γυναίκα	276	77.7
Ανδρας	79	22.3
Ηλικία		
24-36 ετών	129	37.2
37-48 ετών	107	30.8
Πάνω από 49 ετών	111	32.0
Μέγεθος συλλόγου		
5/θ έως και 10/θ	120	33.7
11/θ και 12/θ	236	66.3
Έτη προϋπηρεσίας		
Έως και 10 έτη	119	33.8
Από 10 έως 20 έτη	160	45.5
Πάνω από 20 έτη	73	20.7
Σχέση εργασίας		
Μόνιμος/η	213	60.2
Αναπληρωτής/τρια	141	39.8
Έτη εργασίας στην σχολική μονάδα		
Έως 5 έτη	206	64.0
6 έως 10 έτη	55	17.1
Περισσότερα από 11 έτη	61	18.9

Πίνακας 4.2. Συχνότητες (N) και ποσοστά (%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα

Ειδικότητες	N	%
Δάσκαλοι-ΠΕ70	239	67.7
Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής-ΠΕ71	27	7.6
Εικαστικών-ΠΕ08	9	2.5
Μουσικής-ΠΕ79	6	1.7
Θεατρικής Αγωγής-ΠΕ91	6	1.7
Φυσικής Αγωγής-ΠΕ11	22	6.2
Αγγλικών-ΠΕ06	22	6.2
Γαλλικών-ΠΕ05	6	1.7
Γερμανικών-ΠΕ07	6	1.7
Πληροφορικής-ΠΕ86	8	2.2
Ψυχολόγοι-ΠΕ23	1	0.3
Κοινωνικοί Λειτουργοί-ΠΕ30	1	0.3

Διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 356 εκπαιδευτικούς δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επί συνόλου 23 σχολικών μονάδων της Α΄ εκπαιδευτικής Περιφέρειας του νομού Κορινθίας, από τον Δεκέμβριο του 2019 έως τον Μάρτιο του 2020. Οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, μόνιμοι ή αναπληρωτές και η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δια ζώσης παρουσία είτε της ερευνήτριας στις σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν, ύστερα από έγκριση άδειας από τη διεύθυνση του σχολείου είτε με εθελοντική παρουσία και διεκπεραίωση από τον/τη διευθυντή/ντρια σε κάποιες σχολικές μονάδες. Ενημερώθηκαν επίσης, για τους σκοπούς της έρευνας, τον χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, για θέματα ηθικής και δεοντολογίας (ανωνυμία, εμπιστευτικότητα) και για το ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο από την ερευνήτρια για ερευνητικούς σκοπούς. Μοιράστηκαν συνολικά 475 ερωτηματολόγια και συμπληρώθηκαν 356 (σύνολο 75%).

Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε μία σχολική μονάδα, όπου εργάζονται 28 εκπαιδευτικοί, από τις παρατηρήσεις των οποίων και με τη συνδρομή του επιβλέποντος καθηγητή βελτιώθηκε το ερευνητικό εργαλείο και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη μορφή. Αναλυτικός πίνακας των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζεται στο Παράρτημα 2 (Πίνακας, 4.3, Παράρτημα 2).

Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων. Ακολουθήθηκαν όλα τα απαραίτητα βήματα πριν την ανάλυση των δεδομένων: κωδικοποίηση μεταβλητών, ονομασία, ετικέτες μεταβλητών και ορισμός ελλειπουσών τιμών. Κατά την εισαγωγή των δεδομένων έγινε έλεγχος για τυχόν λάθη και για αντεστραμμένες τιμές. Ακολούθησε ανάλυση αξιοπιστίας για όλες τις κλίμακες, δημιουργία και υπολογισμός των νέων μεταβλητών αρχικά μέσω της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων, μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS v.25.

Σκοπός της ανάλυσης είναι να ομαδοποιηθούν κατάλληλα οι μεταβλητές, έτσι ώστε να δημιουργηθούν ομοιογενείς ομάδες μικρότερης διάστασης με συγκεκριμένες ιδιότητες και ταυτότητα. Με τον τρόπο αυτόν η παραγοντική ανάλυση θα χρησιμοποιηθεί ως τεχνική ελάττωσης της αρχικής διάστασης των δεδομένων σε μικρότερα υποσύνολα, ώστε οι μεταβλητές στην κάθε ομάδα να έχουν μεγάλες συσχετίσεις μεταξύ τους, ενώ παράλληλα οι μεταβλητές των διαφορετικών ομάδων να είναι σχετικά ασυσχέτιστες.

Από την ανάλυση αξιοπιστίας για την κλίμακα «*Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων*» προκύπτει ικανοποιητική τιμή του δείκτη α του Cronbach ($\alpha = .78$) με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας της συγκεκριμένης κλίμακας. Η καταλληλότητα των δεδομένων τεκμηριώνεται ως προς την επάρκεια του δείγματος μέσω της τιμής

του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .810 > .60$) και ως προς το αν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών επιτρέπουν την εφαρμογή της ανάλυσης μέσω του ελέγχου Bartlett's Test of Sphericity, ο οποίος βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ($p < 0.001$).

Με βάση τα παραπάνω εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων παραγόντων στα 20 στοιχεία της κλίμακας του κριτηρίου *Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων* με πλάγια περιστροφή ($KMO = .81$). Η ανάλυση υπέδειξε λύση έξι παραγόντων με ιδιοτιμές μεγαλύτερες το 1 που συνδυαστικά εξηγούσαν το 59,125 % της διακύμανσης. Ωστόσο η 1^η ιδιοτιμή είναι 23,838 και η 6^η μόλις 5,247. Το Scree Plot (Γράφημα 4.1, Παράρτημα 3) ωστόσο επισημάνει ότι πρέπει να επιλέξουμε 2 ή 3 παράγοντες το πολύ. Επίσης βλέπουμε ότι μετά από την 2^η ιδιοτιμή $\lambda_2=10,588$, οι υπόλοιπες ιδιοτιμές έφθιναν με αργό ρυθμό. Το γεγονός αυτό ενισχύει την υποψία μας ότι το πολύ δύο παράγοντες χρειάζεται να επιλέξουμε. Αθροιστικά οι 2 παράγοντες εξηγούν το 34,43% της συνολικής διακύμανσης, το οποίο αν και δεν είναι ποσοστιαία βέλτιστο, οδηγεί σε ένα πιο εύκολα διαχειρίσιμο μοντέλο.

Οι πολύ χαμηλές συσχετίσεις εμφανίζονται κυρίως για τις ερωτήσεις 6, 7 και 13 οπότε εξαιρέθηκαν από τη συνέχεια της ανάλυσης. Επίσης από τον έλεγχο αξιοπιστίας των ομάδων που προκύπτουν, αυτές δεν εμφανίζεται να έχουν καλή αξιοπιστία.

Στη συνέχεια αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων (Hierarchical Cluster Analysis) ως εναλλακτική της παραγοντικής ανάλυσης μέσω της διαδικασίας της ελάχιστης διακύμανσης του Ward's Method. Η μέθοδος αυτή δεν υπολογίζει αποστάσεις μεταξύ των ομάδων, αλλά σχηματίζει ομάδες μεγιστοποιώντας την ομοιογένεια μέσα στις ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι ελαχιστοποιεί τη μεταβλητότητα μεταξύ των τιμών σε κάθε ομάδα με μία υπολογιστική διαδικασία γνωστή και ως σφάλμα εντός των ομάδων. Πριν ξεκινήσουμε «επιβάλλουμε» την ομοιογένεια της κλίμακας για να είμαστε σίγουροι ότι τα αποτελέσματα που θα πάρουμε από την ομαδοποίηση θα είναι ρεαλιστικά/αξιόπιστα.

Από το δένδροδιάγραμμα που αναπαριστά την ιεραρχική ομαδοποίηση επιλέγουμε να πάρουμε τρεις συστάδες (Γράφημα 4.2, Παράρτημα 3). Ελέγχοντας τον δείκτη αξιοπιστίας εκάστης ομάδας διαπιστώνουμε ότι οι μεταβλητές της τρίτης ομάδας (ερωτήσεις 6, 7 και 13) εμφανίζονται με χαμηλές συσχετίσεις και μη ικανοποιητική τιμή του δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha = .459$), οπότε είναι προτιμότερο να τις αφαιρέσουμε. Συνοψίζοντας τα στοιχεία που ομαδοποιούνται στον πρώτο παράγοντα

υποδηλώνουν ότι ο παράγοντας 1 συμβολίζει το κριτήριο της «δημοκρατικότητας» για τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων ($F_{\text{democracy}}: \alpha = .710$) και ο παράγοντας 2 το κριτήριο της «αίσθησης του ανήκειν» ($F_{\text{anikein}}: \alpha = .735$)

Χρησιμοποιώντας την ίδια μεθοδολογία, από την ανάλυση αξιοπιστίας για την κλίμακα «Κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων» προέκυψε ικανοποιητική τιμή του δείκτη α του Cronbach ($\alpha = .75$), της τιμής του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .810 > .060$), αλλά και του ελέγχου του Bartlett's Test of Sphericity, ο οποίος βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ($p < .001$).

Εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων παραγόντων στα 20 στοιχεία της κλίμακας του κριτηρίου *Κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων* με πλάγια περιστροφή ($KMO = .81$). Η ανάλυση υπέδειξε λύση έξι παραγόντων με ιδιοτιμές μεγαλύτερες το 1 που συνδυαστικά εξηγούσαν το 59,248% της διακύμανσης. Ωστόσο, το Scree Plot ωστόσο δείχνει ότι πρέπει να επιλέξουμε 2 ή 4 παράγοντες το πολύ (Γράφημα 4.3, Παράρτημα 3). Επίσης, βλέπουμε ότι μετά από την 2^η ιδιοτιμή $\lambda_2=10,899$ ο ρυθμός μείωσης των ιδιοτιμών είναι αρκετά αργός. Το γεγονός αυτό ενισχύει την υποψία μας ότι το πολύ δύο παράγοντες χρειάζεται να επιλέξουμε. Επίσης αθροιστικά οι 2 παράγοντες εξηγούν το 35,07% της συνολικής διακύμανσης, ενώ οι 6 παράγοντες με το κριτήριο Kaiser το 59,248.

Στη συνέχεια αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων (Hierarchical Cluster Analysis) ως εναλλακτική της παραγοντικής ανάλυσης μέσω της διαδικασίας της ελάχιστης διακύμανσης του Ward's Method, όπως και προηγουμένως. Από το δένδροδιάγραμμα που αναπαριστά την ιεραρχική ομαδοποίηση επιλέξαμε δύο συστάδες (Γράφημα 4.4, Παράρτημα 3). Ελέγχοντας τον δείκτη αξιοπιστίας εκάστης ομάδας διαπιστώνουμε ότι οι μεταβλητές της δεύτερης ομάδας (ερωτήσεις 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16) εμφανίζονται με χαμηλές συσχετίσεις και μη ικανοποιητική τιμή του δείκτη αξιοπιστίας ($\alpha = .495$), οπότε είναι προτιμότερο να την αφαιρέσουμε. Συνοψίζοντας τα στοιχεία που ομαδοποιούνται στον ένα και μοναδικό παράγοντα υποδηλώνουν ότι ο παράγοντας 1 συμβολίζει το κριτήριο του «θετικού κλίματος» για το κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων ($C_{\text{Positive}}: \alpha = .855$).

Για την ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τους διαφορετικούς τύπους διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε Ιεραρχική Ταξινόμηση με το πρόγραμμα SPAD (v.5.0). Για την ομαδοποίηση, χρησιμοποιήθηκαν τα 27 περιστατικά

σύγκρουσης που συνήθως συμβαίνουν στη σχολική ζωή, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διαλέξουν μία ανάμεσα σε 10 μορφές διαχείρισης.

Ο αλγόριθμος ταξινόμησης βασίστηκε στην απόσταση του Ward, έτσι αρχικά ομαδοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί ανά δύο και επαναληπτικά ενώθηκαν οι συστάδες (κλάσεις) μεταξύ τους, ώστε τελικά να δημιουργηθεί μια συστάδα (Ward, 1963). Η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας αυτήν τη μέθοδο, οδηγεί σε συστάδες οι οποίες ελαχιστοποιούν την διακύμανση εντός αυτής, συνεπώς σε κάθε συστάδα ανήκουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιλέγουν όμοιες επιλογές επίλυσης συγκρούσεων εντός του συλλόγου. Το ποσοστό απάντησης κάθε επιλογής εντός της ομάδας, αλλά και εντός του δείγματος, καθώς και οι τιμές της δοκιμασίας αξιολόγησης (*valeur-test*) παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 4.4 (Παράρτημα 5).

Η πρώτη συστάδα αποτελείται από $N = 100$ άτομα, μέγεθος που αντιστοιχεί στο 28.1% επί του συνόλου του δείγματος με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την ομάδα κατά πλειοψηφία και στις περισσότερες ερωτήσεις επέλεξαν την επίκληση τυπικών κανόνων για την επίλυση της σύγκρουσης. Αποτέλεσαν ομοιογενή ομάδα εντός του δείγματος με την ονομασία Τύποι επίκλησης τυπικών κανόνων. Σε αυτήν ανήκουν άτομα που επικαλούνται *τυπικούς κανόνες*, χαρακτηριστικό με το μεγαλύτερο ποσοστό (87%) εντός της ομάδας σε ζητήματα άρνησης εκπαιδευτικού εκτέλεσης καθηκόντων. Ακολουθούν σε ποσοστό 80% και 76% αντίστοιχα το ζήτημα της πλημμελούς εκτέλεσης καθηκόντων από εφημερεύοντα εκπαιδευτικό και εκπαιδευτικό της τάξης συχνή καθυστέρηση. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται για τη συγκεκριμένη επιλογή επί του συνολικού δείγματος με το μεγαλύτερο ποσοστό (54,5%) να αφορά τη λήψη παράνομης απόφασης, το 54% την πλημμελή εκτέλεση καθηκόντων από εφημερεύοντα και το 50% την παράκαμψη ιεραρχίας.

Η δεύτερη συστάδα που προέκυψε από την ταξινόμηση, αντιστοιχεί σε $N = 162$ εκπαιδευτικούς (45.5%) με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την ομάδα κατά πλειοψηφία και στις περισσότερες ερωτήσεις επέλεξαν να μην πάρουν θέση για την επίλυση της σύγκρουσης. Αποτέλεσαν ομοιογενή ομάδα εντός του δείγματος με την ονομασία Τύποι που δεν παίρνουν θέση. Εντός της δεύτερης συστάδας και από τον αλγόριθμο της ταξινόμησης κάποια άτομα επέλεξαν το αίσθημα του δικαίου για τη διευθέτηση της σύγκρουσης με τον δείκτη στατιστικής σημαντικότητας να μην ικανοποιεί τη

συνθήκη $p < 0,001$. Στα υψηλότερα ποσοστά (56,17%, 53, 50%) εντός της ομάδας που αντιστοιχούν σε ζητήματα αδικαιολόγητης απουσίας εκπαιδευτικού, συχνών αναρρωτικών αδειών και σύγκρουσης εκπαιδευτικών για το φωτοτυπικό μηχάνημα, οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν θέση. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται για τη συγκεκριμένη επιλογή επί του συνολικού δείγματος με το μεγαλύτερο ποσοστό 38,20% να σχετίζεται με τη σύγκρουση εκπαιδευτικών για τη χρήση φωτοτυπικού μηχανήματος. Υψηλά ποσοστά αντιστοιχούν επίσης σε ζητήματα άρνησης εκπαιδευτικών εκτέλεσης καθηκόντων και ανάληψης αρμοδιοτήτων.

Η τρίτη συστάδα αποτελείται από $N = 60$ άτομα, μέγεθος που αντιστοιχεί στο 16.9% επί του συνόλου του δείγματος με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$. Αποτέλεσαν ομοιογενή ομάδα εντός του δείγματος με την ονομασία Τύποι συμμορφωτικοί. Σε αυτήν ανήκουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι συστηματικά *συντάσσονται/συμμορφώνονται με τις θέσεις της ηγεσίας*. Εντός της δεύτερης συστάδας και από τον αλγόριθμο της ταξινόμησης κάποια άτομα επέλεξαν τη σύγκλιση με τη γνώμη των συναδέλφων για τη διευθέτηση της σύγκρουσης με τον δείκτη στατιστικής σημαντικότητας να μην ικανοποιεί τη συνθήκη $p < 0,001$. Έτσι εντός της ομάδας αυτής τα μεγαλύτερα ποσοστά (από 40% έως 45%) που συμμορφώνονται με την ηγεσία, αντιστοιχούν σε ζητήματα πλημμελούς εκτέλεσης καθηκόντων από τον εκπαιδευτικό, συχνών αναρρωτικών αδειών και παρέμβαση γονέων για απομάκρυνση μαθητή. Τα ποσοστά αυτά δε διαφοροποιούνται για τη συγκεκριμένη επιλογή επί του συνολικού δείγματος για τις ίδιες θεματικές.

Στην τέταρτη και τελευταία συστάδα με δείκτη στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$, ανήκουν $N = 34$ εκπαιδευτικοί (9.5%), οι οποίοι στα ζητήματα εντός του συλλόγου συμβαδίζουν με τη *γνώμη της πλειοψηφίας*. Εντός της συστάδας αυτής, τα άτομα με το μεγαλύτερο ποσοστό (83%) συντάσσονται με την πλειοψηφία σε ζητήματα που αφορούν έκτακτες αλλαγές στην εφημερία και ρυθμίσεις παράδοσης βαθμολογίας. Τα ποσοστά αυτά δε διαφοροποιούνται για τη συγκεκριμένη επιλογή επί του συνολικού δείγματος για τις ίδιες θεματικές.

Έτσι, προέκυψαν οι Τύποι (άτομα/μέλη του ΣΔ) που επικαλούνται τους τυπικούς κανόνες, οι Τύποι που δεν παίρνουν θέση, οι Τύποι που επιλέγουν τη συμμόρφωση και τέλος οι Τύποι που συντάσσονται με την πλειοψηφία (Πλειονοκεντρισμός). Στον Πίνακα 4.5, παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των Τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων.

Πίνακας 4.5. Συχνότητες (N) και ποσοστά (%) των Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων

Τύποι διαχείρισης των συγκρούσεων	N	%
Επίκληση τυπικών κανόνων	100	28.1
Όχι θέση	162	45.5
Συμμόρφωση	60	16.9
Πλειονοκεντρισμός	34	9.5

Στη συνέχεια για την ανάλυση της συσχέτισης μεταξύ των Τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων και των ατομικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών εφαρμόστηκε Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών (ΠΑΑ). Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ιδιαίτερα δημοφιλής και χρήσιμη στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς μπορεί να απλοποιήσει τη σχέση μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών, διατηρώντας ένα μεγάλο μέρος της πληροφορίας που περιέχουν (Doey & Kurta, 2011). Οι μεταβλητές που επιλέχθηκαν ήταν το φύλο, η ηλικία, το μέγεθος του συλλόγου διδασκόντων, τα έτη προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας. Κατά πλειοψηφία, στο δείγμα συμμετείχαν γυναίκες εκπαιδευτικοί, με μόνιμη σχέση εργασίας και ανήκαν σε ΣΔ άνω του 10/θέσιου δημοτικού σχολείου. Για να εξεταστεί αν κάθε ένα από τα ατομικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά παρουσιάζει συσχέτιση με τους Τύπους διαχείρισης των συγκρούσεων, εφαρμόστηκε ο έλεγχος χ -τετράγωνο. Οι Τύποι διαχείρισης των συγκρούσεων δεν φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με τις μεταβλητές που δηλώνουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Πίνακας 4.8), επομένως η Υπόθεση 5 δεν επιβεβαιώθηκε.

Πίνακας 4.8. Έλεγχος χ -τετράγωνο ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τους Τύπους διαχείρισης συγκρούσεων

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	χ^2	p
Φύλο	4.12	.249
Ηλικία	7.71	.26
Μέγεθος συλλόγου	1.04	.792
Έτη προϋπηρεσίας	9.55	.145
Σχέση εργασίας	3.06	.383

Από τον Πίνακα 4.9, παρατηρούμε πως η πρώτη διάσταση εξηγεί το 42.2% της διακύμανσης, ενώ η δεύτερη διάσταση το 24.6%.

Πίνακας 4.9. Συνέπεια του μοντέλου ΠΑΑ έως και 4 διαστάσεις

Διάσταση	Διακύμανση		
	Ιδιοτιμή	Αδράνεια	% Διακύμανσης
1	2.535	.422	42.2
2	1.475	.246	24.6
3	1.084	.181	18.1
4	1.048	.175	17.5
Σύνολο	6.141	1.024	
Μέση τιμή	1.535	.256	25.5

Ο Πίνακας 4.10 παρουσιάζει τις μετρήσεις διάκρισης ανάμεσα στις μεταβλητές για τις δυο διαστάσεις. Υψηλές τιμές διάκρισης σε κάποια κατηγορική μεταβλητή δηλώνουν πως τα επίπεδα της μεταβλητής έχουν μεγάλη απόσταση μεταξύ τους ως προς την διάσταση. Από την Πίνακα 4.8 παρατηρούμε υψηλότερες διακρίσεις και στις δυο διαστάσεις για την ηλικία και την προϋπηρεσία των ερωτηθέντων, ενώ η σχέση εργασίας και φύλο έχουν υψηλότερες τιμές μόνο στην πρώτη διάσταση. Αντίθετα, οι Τύποι διαχείρισης των συγκρούσεων και το μέγεθος του συλλόγου παρουσιάζουν χαμηλές τιμές διάκρισης και στις δυο διαστάσεις. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν πως η ικανότητα διάκρισης μεταξύ των επιπέδων των κατηγορικών μεταβλητών δεν ήταν επαρκής, γεγονός που επιβεβαιώνει τον έλεγχο χ-τετράγωνο που προηγήθηκε.

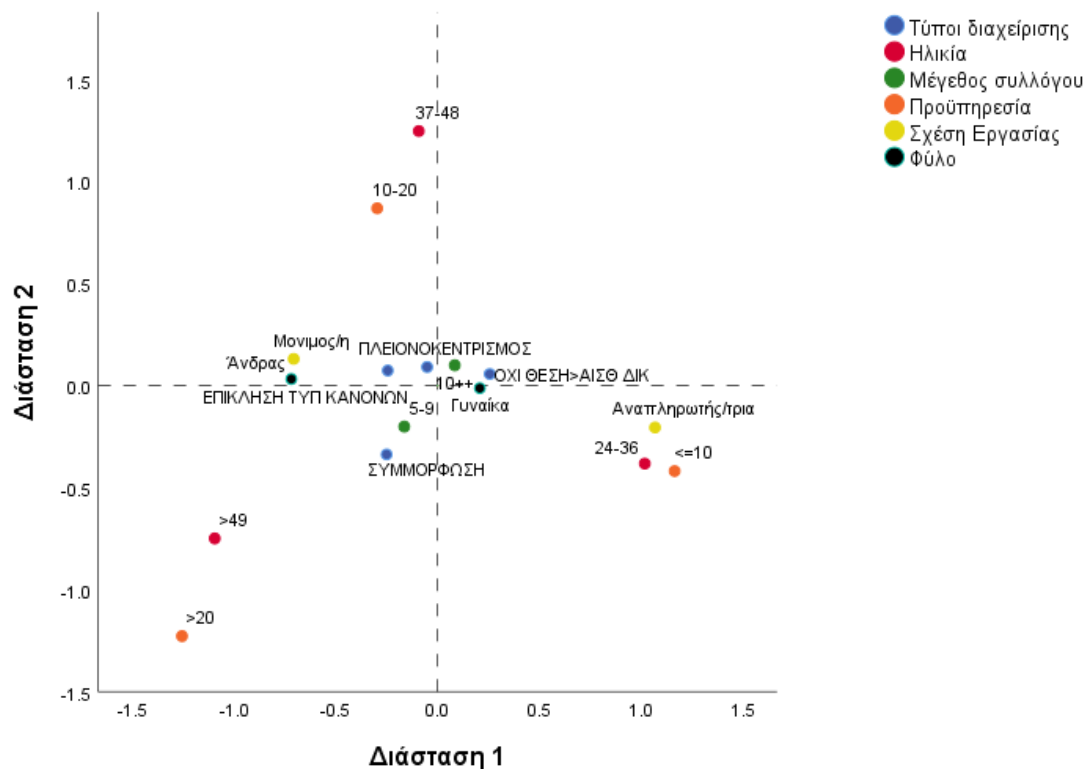
Πίνακας 4.10. Μετρήσεις διάκρισης

	Διάσταση		M.O.
	1	2	
Τύποι διαχείρισης	.057	.023	.040
Φύλο	.148	.000	.074
Ηλικία	.751	.696	.724
Προϋπηρεσία	.815	.708	.762
Σχέση Εργασίας	.750	.027	.389
Μέγεθος συλλόγου	.014	.020	.017

Από το Γράφημα 4.2, μπορούν να εντοπιστούν τα επίπεδα των κατηγορικών μεταβλητών που βρίσκονται κοντά αναφορικά με τον διαχωρισμό των δυο διαστάσεων. Το συγκεκριμένο Γράφημα μπορεί να χωριστεί σε τεταρτημόρια και να εξαχθούν τα επίπεδα που βρίσκονται πιο κοντά μεταξύ τους. Έτσι, παρατηρούμε πως οι άνδρες με μόνιμη σχέση εργασίας, ηλικίας 37 έως 48 ετών με 10 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας αντιστοιχούν στον πλειονοκεντρισμό και στην επίκληση τυπικών

κανόνων. Από την άλλη μεριά, εργαζόμενοι άνω των 49 ετών με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία, οι οποίοι ανήκουν σε μικρότερους συλλόγους (έως 9/θ) αντιστοιχούν στη συμμόρφωση. Τέλος, μπορούμε να εντοπίσουμε και μια συστάδα με γυναίκες αναπληρώτριες, 24 έως 36 ετών με λιγότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας που αντιστοιχούν στο επίπεδο «όχι θέση».

Γράφημα 4.5. Διαχωρισμός των επιπέδων των κατηγορικών μεταβλητών με βάση την ΠΠΑ.



Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με το πέμπτο και τελευταίο μέρος, όπου αξιολογείται η κλίμακα επιρροής της συμπεριφοράς –*Influence Behavior Questionnaire (IBQ)*, η ελληνική έκδοση της οποίας αποτελεί μια έγκυρη και αξιόπιστη κλίμακα μέτρησης της συμπεριφοράς καθοδικών τακτικών επιρροής (Tyronola, Papanikolaou & Adamis, 2012) και έχει ως σκοπό τον εντοπισμό τρόπων με τους οποίους ασκείται επιρροή στον εργασιακό χώρο, αλλά και ατομικών συμπεριφορών. Το IBQ έχει 11 κλίμακες τακτικών επιρροής – ορθολογική πειθώ, ανταλλάγματα, προσφυγή στην έμπνευση, νομιμοποίηση, αποτίμηση, πίεση, συνεργασία, κολακία, διαβούλευση, προσωπικές επικλήσεις, συμμαχία. Κάθε κλίμακα έχει τέσσερα παραδείγματα συμπεριφορών που ο ιεραρχικά ανώτερος – στη μελέτη μας ο διευθυντής σχολικής μονάδας – δύναται να εφαρμόζει (συνολικά 44) και κάθε παράδειγμα πέντε επιλογές απόκρισης. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τη συχνότητα χρήσης αυτών των συμπεριφορών στη βάση πενταβάθμιας κλίμακας Likert από το 1 έως το 5 (1 = Δε θυμάμαι να χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική και 5 = Πολύ συχνά χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική πάνω μου). Ο δείκτης συνέπειας Cronbach's alpha για ολόκληρη την κλίμακα βρέθηκε $\alpha = .920$.

Εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων παραγόντων στα 44 στοιχεία της κλίμακας κριτηρίων τακτικών επιρροής με πλάγια περιστροφή (KMO = .89). Η ανάλυση υπέδειξε λύση 11 παραγόντων με ιδιοτιμές μεγαλύτερες το 1 που συνδυαστικά εξηγούσαν το 77,23% της διακύμανσης. Ο Πίνακας 4.5 (Παράρτημα 4) δείχνει τις φορτίσεις των παραγόντων μετά την περιστροφή. Τα στοιχεία που ομαδοποιούνται στον πρώτο παράγοντα υποδηλώνουν ότι ο παράγοντας 1 συμβολίζει το κριτήριο «ορθολογικής πειθούς» για τον ορισμό των τακτικών επιρροής ($\alpha = .852$), ο παράγοντας 2 το κριτήριο «ανταλλαγμάτων» ($\alpha = .903$), ο παράγοντας 3 το κριτήριο με βάση την «προσφυγής στην έμπνευση» ($\alpha = .868$), ο παράγοντας 4 το κριτήριο της «νομιμοποίησης» ($\alpha = .805$), ο παράγοντας 5 το κριτήριο της «αποτίμησης» ($\alpha = .903$), ο παράγοντας 6 το κριτήριο της πίεσης ($\alpha = .875$), ο παράγοντας 7 το κριτήριο της «συνεργασίας» ($\alpha = .920$), ο παράγοντας 8 το κριτήριο της «κολακίας» ($\alpha = .910$), ο παράγοντας 9 το κριτήριο της «διαβούλευσης» ($\alpha = .913$), ο παράγοντας 10 το κριτήριο με βάση τις «προσωπικές επικλήσεις» ($\alpha = .914$) και τέλος ο παράγοντας 11 συμβολίζει το κριτήριο της «συμμαχίας» ($\alpha = .879$).

Στη συνέχεια οι 11 παράγοντες του ερωτηματολογίου IBQ ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με τις τρεις διαστάσεις των τακτικών επιρροής, οι οποίες είναι πιθανό να ενισχύσουν την άμεση δέσμευση των υφισταμένων στα καθήκοντα τους, καθώς και την ψυχολογική τους προσήλωση στον οργανισμό που εργάζονται (Chong et al., 2013). Οι τακτικές των μορφών άσκησης επιρροής εκτιμήθηκαν χρησιμοποιώντας τη μέση τιμή των παραγόντων τις οποίες περιείχαν. Ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας για τις 44 διαστάσεις και τους παράγοντες παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.6 (Παράρτημα 4) και για τις τρεις διαστάσεις στον Πίνακα 4.7.

Πίνακας 4.7. Έλεγχος εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας επιρροής της συμπεριφοράς για τις τρεις διαστάσεις

Τακτικές Επιρροής	Cronbach's alpha
<i>Πειστική συμπεριφορά</i>	.922
Ορθολογική πειθώ	.852
Διαβούλευση	.913
Συνεργασία	.920
Προσφυγή στην έμπνευση	.868
<i>Δυναμική συμπεριφορά</i>	.754
Πίεση	.875
Νομιμοποίηση	.805
Συμμαχία	.879
<i>Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις</i>	.876
Προσωπικές επικλήσεις	.914
Ανταλλάγματα	.903
Αποτίμηση	.903
Κολακεία	.910

5. Ανάλυση δεδομένων και ερμηνεία ευρημάτων

5.1. Ανάλυση διακύμανσης

Αρχικά υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των συνεχών μεταβλητών, δηλαδή των χαρακτηριστικών του ΣΔ και των τακτικών επιρροής. Ο Πίνακας 5.1 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) και τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ όλων των μεταβλητών της μελέτης. Παρατηρήθηκε πως η Δημοκρατικότητα είχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το Αίσθημα του ανήκειν ($r = 0.710, p < .01$), το Θετικό κλίμα ($r = 0.651, p < .01$) και την Πειστική συμπεριφορά ($r = 0.404, p < .01$). Το Αίσθημα του ανήκειν παρουσίασε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το Θετικό κλίμα ($r = 0.673, p < .01$), την Πειστική συμπεριφορά ($r = 0.412, p < .01$) και την Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις ($r = 0.114, p < .05$). Η Πειστική συμπεριφορά εμφάνισε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την Δυναμική συμπεριφορά ($r = 0.105, p$

< .05) και την Συμπεριφορά που σχετίζεται στις σχέσεις ($r = 0.458$, $p < .01$), ενώ η Δυναμική συμπεριφορά συσχετίστηκε θετικά με την Συμπεριφορά που σχετίζεται στις σχέσεις ($r = 0.583$, $p < .01$).

Πίνακας 5.1. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

	M.O.	T.A.	Δ	ΑΑ	ΘΚ	ΠΣ	ΔΣ	ΣΣ
Δημοκρατικότητα	5.552	0.778	-					
Αίσθηση του ανήκειν	5.155	8.124	.710**	-				
Θετικό κλίμα	5.421	0.833	.651**	.673**	-			
Πειστική συμπεριφορά	3.892	0.731	.404**	.412**	.450**	-		
Δυναμική συμπεριφορά	2.330	0.584	.045	-.008	-.057	.105*	-	
Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις	2.664	0.713	.077	.114*	.104	.458**	.583**	-

Δ: Δημοκρατικότητα, ΑΑ: Αίσθηση του ανήκειν, ΘΚ: Θετικό κλίμα, ΠΣ: Πειστική συμπεριφορά, ΔΣ: Δυναμική συμπεριφορά, ΣΣ: Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις.

** $p < .01$, * $p < .05$.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (2-way mixed ANOVA) με το κριτήριο Greenhouse-Geisser, για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές εντός του παράγοντα των χαρακτηριστικών του ΣΔ (Δημοκρατικότητα, Αίσθηση του ανήκειν και Θετικό κλίμα) και μεταξύ των Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων. Το μοντέλο επίσης περιλάμβανε τον όρο αλληλεπίδρασης, για να βρεθεί αν η αλληλεπίδραση των τύπων διαχείρισης συγκρούσεων με τα χαρακτηριστικά του ΣΔ είναι στατιστικά σημαντική. Ο έλεγχος Levene χρησιμοποιήθηκε για να συγκριθούν οι διακυμάνσεις μεταξύ των ανεξάρτητων ομάδων. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ΣΔ, έδειξαν πως οι ομάδες δεν ήταν ομοιογενείς ως προς την διακύμανση ($p < .05$), επομένως για την ανά δύο σύγκριση των Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων εφαρμόστηκε ο post hoc έλεγχος Games-Howell. Για την ανά δύο σύγκριση των χαρακτηριστικών του ΣΔ χρησιμοποιήθηκε διόρθωση Bonferroni. Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των χαρακτηριστικών του ΣΔ ανά Τύπο διαχείρισης σύγκρουσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.2.

Πίνακας 5.2. Περιγραφικά στατιστικά μέτρα χαρακτηριστικών ΣΔ ανά τύπο διαχείρισης συγκρούσεων

Τύποι διαχείρισης συγκρούσεων	Χαρακτηριστικό	M.O.	Τυπικό σφάλμα
Όχι θέση	Δημοκρατικότητα	5.457	.061
	Αίσθηση του ανήκειν	5.008	.063
	Θετικό κλίμα	5.288	.065
Επίκληση τυπικών κανόνων	Δημοκρατικότητα	5.634	.078
	Αίσθηση του ανήκειν	5.218	.080
	Θετικό κλίμα	5.562	.083
Συμμόρφωση	Δημοκρατικότητα	5.579	.100
	Αίσθηση του ανήκειν	5.256	.103
	Θετικό κλίμα	5.433	.107
Πλειονοκεντρισμός	Δημοκρατικότητα	5.713	.133
	Αίσθηση του ανήκειν	5.497	.137
	Θετικό κλίμα	5.618	.142

Η ανάλυση εντός υποκειμένων έδειξε πως τα χαρακτηριστικά του ΣΔ είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές $F(2, 704) = 38.86, p < .001, \eta^2 = 0.10$, επιβεβαιώνοντας την *Υπόθεση 4α*. Η σύγκριση ανά δύο χαρακτηριστικών, με την διόρθωση Bonferroni, υπέδειξε πως η Δημοκρατικότητα και το Θετικό κλίμα είχαν κατά μέσο όρο υψηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με την Αίσθηση του ανήκειν. Η ανάλυση μεταξύ υποκειμένων έδειξε πως οι Τύποι διαχείρισης συγκρούσεων είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στα χαρακτηριστικά του ΣΔ, $F(3, 352) = 3.604, p = .014, \eta^2 = 0.03$. Πιο συγκεκριμένα, τα πλειονοκεντρικά άτομα και τα άτομα που επικαλούνται τυπικούς κανόνες είχαν υψηλότερη μέση τιμή στα χαρακτηριστικά του ΣΔ, συγκριτικά με τα άτομα που δεν έπαιρναν θέση στα ζητήματα του συλλόγου, σύμφωνα με τον post hoc έλεγχο Games-Howell ($p < .05$). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων και των χαρακτηριστικών του ΣΔ δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα, $F(3, 352) = 0.46, p = .710, \eta^2 = 0.004$, επομένως η *Υπόθεση 4β* δεν επιβεβαιώθηκε.

5.2 Μοντέλα διαμεσολάβησης

Στο παρόν χωρίο μελετήθηκε το ερευνητικό ερώτημα της σχέσης μεταξύ των λειτουργιών του ΣΔ και των Τύπων διαχείρισης μιας σύγκρουσης, και αν οι μορφές άσκησης επιρροής της ηγεσίας μπορούν να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας της σχέσης αυτής. Τα μοντέλα διαμεσολάβησης υλοποιήθηκαν

χρησιμοποιώντας το PROCESS v3.5 (Model 4.) Δεδομένου του γεγονότος πως η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν κατηγορική, χρησιμοποιήθηκε μοντέλο διαμεσολάβησης με κατηγορική ανεξάρτητη μεταβλητή, στην οποία σαν επίπεδο αναφοράς ορίστηκε το επίπεδο «Όχι θέση» (Hayes & Preacher, 2014). Η κωδικοποίηση της ανεξάρτητης μεταβλητής έγινε με χρήση ψευδο-μεταβλητών (dummy variables) και παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.3.

Πίνακας 5.3. Κωδικοποίηση τύπων διαχείρισης συγκρούσεων

Τύποι διαχείρισης συγκρούσεων	D1	D2	D3
Όχι θέση	0	0	0
Επίκληση τυπικών κανόνων	1	0	0
Συμμόρφωση	0	1	0
Πλειονοκεντρισμός	0	0	1

D1, D2 και D3 είναι dummy μεταβλητές.

Για την εξέταση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος εφαρμόστηκε μοντέλο παλινδρόμησης με χρήση διαμεσολάβησης με σκοπό να εξεταστεί αν οι Τύποι διαχείρισης της σύγκρουσης επιδρούν στην δημοκρατικότητα του συλλόγου μέσω των μορφών άσκησης επιρροής της ηγεσίας. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η δημοκρατικότητα, ενώ η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η κατηγορική μεταβλητή με επίπεδα τους τύπους διαχείρισης της σύγκρουσης. Ως μεταβλητές διαμεσολάβησης χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις μεταβλητές των τακτικών άσκησης επιρροής.

Στο πρώτο στάδιο ελέγχθηκε η σχέση της ανεξάρτητης μεταβλητής με τις μεταβλητές διαμεσολάβησης. Παρατηρήθηκε πως τα πλειονοκεντρικά άτομα είχαν στατιστικά υψηλότερες τιμές στην Πειστική συμπεριφορά, σε σύγκριση με τα άτομα που δεν έπαιρναν θέση ($\beta = 0.412$, $t = 3.02$, $p = .003$). Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε διαφορά μεταξύ των Τύπων διαχείρισης της σύγκρουσης ως προς τις άλλες δυο διαμεσολαβητικές μεταβλητές, δηλαδή τη Δυναμική συμπεριφορά και τη Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις. Στο δεύτερο στάδιο ελέγχθηκε η ταυτόχρονη επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής και των μεταβλητών διαμεσολάβησης στη Δημοκρατικότητα. Παρατηρήθηκε πως οι διαμεσολαβητικές μεταβλητές της Πειστικής συμπεριφοράς και της Συμπεριφοράς που σχετίζεται στις σχέσεις ήταν στατιστικά σημαντικοί παράγοντες της Δημοκρατικότητας, ελέγχοντας ως προς τους Τύπους διαχείρισης των συγκρούσεων. Πιο συγκεκριμένα, η Πειστική συμπεριφορά είχε θετική επίδραση στην Δημοκρατικότητα ($\beta = 0.533$, $t = 8.85$, $p <$

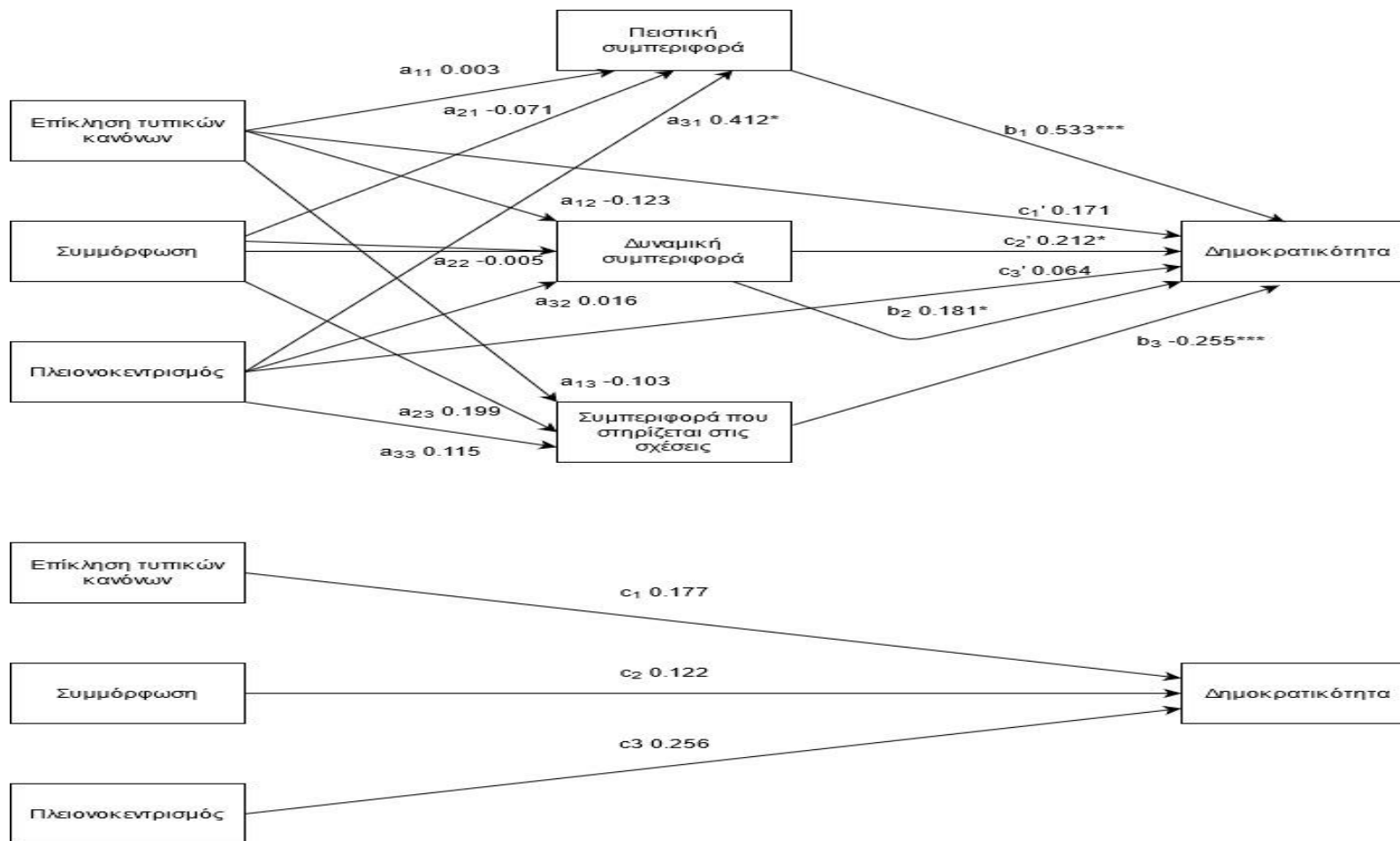
.001), ενώ η Συμπεριφορά που σχετίζεται στις σχέσεις εμφάνισε αρνητική επίδραση ($\beta = -0.255, t = 3.39, p < .001$). Επιπρόσθετα, η άμεση επίδραση των τύπων διαχείρισης συγκρούσεων παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική μόνο για τα άτομα που ανήκαν στην κατηγορία της Συμμόρφωσης, τα οποία είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία στην Δημοκρατικότητα, συγκριτικά με τα άτομα τα οποία δεν έπαιρναν θέση ($\beta = 0.212, t = 1.97, p = .049$) και έτσι επιβεβαιώθηκε η *Υπόθεση 1α*. Οι άμεσες και οι συνολικές επιδράσεις των υπόλοιπων τύπων διαχείρισης συγκρούσεων δεν φάνηκε να μπορούν να διαφοροποιηθούν με βάση την Δημοκρατικότητα, όμως η έμμεση επίδραση του πλειονοκεντρισμού μέσω της Πειστικής συμπεριφοράς παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική ($\beta = 0.219, 95\% \text{ bootstrap CI } [0.093 - 0.362]$), κάτι που υποδηλώνει πως η σχέση μεταξύ Πλειονοκεντρισμού και Δημοκρατικότητας διαμεσολαβείται πλήρως μέσω της Πειστικής συμπεριφοράς και μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη δημοκρατικότητα εντός του ΣΔ, έχοντας συμφωνία με την *Υπόθεση 1β*. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα του μοντέλου παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.4 και στο Διάγραμμα 5.1.

Πίνακας 5.4. Εκτιμήσεις των συντελεστών του μοντέλου της επίδρασης των τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων στη δημοκρατικότητα (Y) με διαμεσολάβηση των μορφών άσκηση επιρροής.

	Διαμεσολαβητικές μεταβλητές $X \rightarrow M$ (ai)			Συνολικές και άμεσες επιδράσεις		Έμμεσες επιδράσεις		
	Πειστική	Δυναμική	Σχέσεις	Y (Σ)	Y (Α)	$a_{i1} \times b1$	$a_{i1} \times b2$	$a_{i1} \times b3$
				$X \rightarrow Y$ (ci)	$X, M \rightarrow Y$ (ci')			
Σταθερά	3.864* (0.057)	2.364* (0.046)	2.648* (0.056)	5.457 (0.061)	3.647 (0.248)			
Όχι θέση	-	-	-	-	-			
Επίκληση τυπικών κανόνων	0.003 (0.092)	-0.123 (0.074)	-0.103 (0.090)	0.177 (0.099)	0.171 (0.090)	.0016 (- .096, .092)	-.0223 (-.065, .006)	.0262 (-.018, .084)
Συμμόρφωση	-0.071 (0.110)	-0.005 (0.088)	0.199 (0.107)	0.122 (0.117)	0.212* (0.108)	-.0379 (- .170, .085)	-.0009 (-.037, .038)	-.0508 (-.125, .005)
Πλειονοκεντρισμός	0.412* (0.136)	0.016 (0.110)	0.115 (0.134)	0.256 (0.146)	0.064 (0.134)	.2194 (.094, .359)	.0028 (-.050, .059)	-.0293 (-.107, .036)
					$M \rightarrow Y(bi)$			
Πειστική συμπεριφορά					0.533* (0.060)			
Δυναμική συμπεριφορά					0.181 (0.081)			
Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις					-0.255* (0.075)			
	F(3, 352) = 3.69, p = .0122	F(3, 352) = 1.09, p = .3524	F(3, 352) = 2.53, p = .0574	F(3, 352) = 1.697, p = .167	F(6, 349) = 14.537, p < .001			

* $p < .05$

Διάγραμμα 5.2. Διαμεσολάβηση των τακτικών επιρροής στην σχέση Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων και δημοκρατικότητας του ΣΔ
(a_{1.1}: Το 1 αριστερά: Τύπο διαχείρισης. Το 1 δεξιά: Τακτικές επιρροής)



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

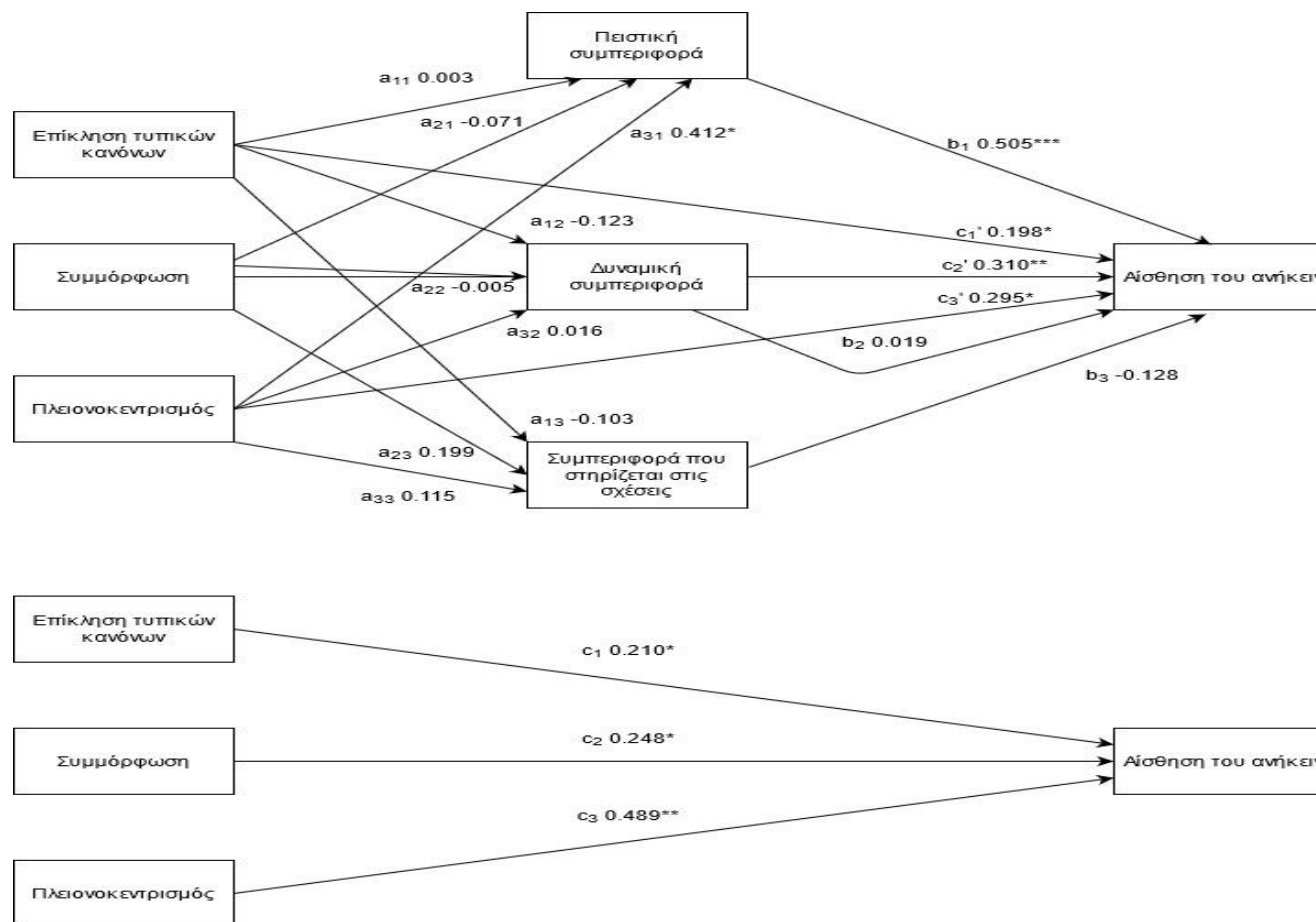
Στη συνέχεια, μελετήθηκε αν οι μορφές άσκησης επιρροής της ηγεσίας μπορούν να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση της αίσθησης του ανήκειν και των Τύπων διαχείρισης μιας σύγκρουσης. Η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η κατηγορική μεταβλητή με επίπεδα τους τύπους διαχείρισης της σύγκρουσης και η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η Αίσθηση του ανήκειν. Ως μεταβλητές διαμεσολάβησης χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις μεταβλητές των μορφών άσκησης επιρροής. Το μοντέλο συνολικών επιδράσεων επιβεβαιώθηκε ($F(3, 352) = 4.41, p < .001$) και τα άτομα που δεν είχαν θέση παρουσίασαν χαμηλότερη αίσθηση του ανήκειν, από όλες τις υπόλοιπες ομάδες τύπων διαχείρισης συγκρούσεων, έτσι επιβεβαιώθηκε η *Υπόθεση 2α* (Διάγραμμα 5.2). Επίσης, το μοντέλο άμεσων επιδράσεων, το οποίο συμπεριλαμβάνει τις διαμεσολαβητικές μεταβλητές, έδειξε πως πέρα από τους τύπους διαχείρισης συγκρούσεων, η πειστική συμπεριφορά οδηγεί σε αυξημένο αίσθημα του ανήκειν ($\beta = 0.505, t = 8.06, p < .001$). Και σε αυτήν την περίπτωση, παρατηρήθηκε πως η έμμεση επίδραση του πλειονοκεντρισμού, μέσω της πειστικής συμπεριφοράς ήταν στατιστικά σημαντική ($\beta = 0.208, 95\% \text{ bootstrap CI } [0.085 - 0.349]$), ενώ αντίθετα οι υπόλοιπες έμμεσες επιδράσεις δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές, σύμφωνα με την *Υπόθεση 2β*. (Διάγραμμα 5.2). Αναλυτικά, τα αποτελέσματα του μοντέλου παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.5 και στο Διάγραμμα 5.2.

Πίνακας 5.5. Εκτιμήσεις των συντελεστών του μοντέλου της επίδρασης των τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων στην Αίσθηση του ανήκειν (Y) με διαμεσολάβηση των μορφών άσκηση επιρροής.

	Διαμεσολαβητικές μεταβλητές X → M (ai)			Συνολικές και άμεσες επιδράσεις		Έμμεσες επιδράσεις		
	Πειστική	Δυναμική	Σχέσεις	Y (Σ) X → Y (ci)	Y (Α) X, M → Y (ci')	a _{i1} x b1	a _{i1} x b2	a _{i1} x b3
Σταθερά	3.864* (0.057)	2.364* (0.046)	2.648* (0.056)	5.008 (0.063)	3.348* (0.259)			
Όχι θέση	-	-	-	-	-			
Επίκληση τυπικών κανόνων	0.003 (0.092)	-0.123 (0.074)	-0.103 (0.090)	0.210* (0.102)	0.198* (0.093)	.0015 (- .090, .093)	-.0024 (-.031, .026)	.0131 (-.013, .052)
Συμμόρφωση	-0.071 (0.110)	-0.005 (0.088)	0.199 (0.107)	0.248* (0.121)	0.310* (0.122)	-.0360 (- .158, .084)	-.0001 (-.018, .018)	-.0255 (-.084, .010)
Πλειονοκεντρισμός	0.412* (0.136)	0.016 (0.110)	0.115 (0.134)	0.489* (0.151)	0.295* (0.140)	.2082* (.089, .350)	.0003 (-.024, .027)	-.0147 (-.068, .024)
					M → Y (bi)			
Πειστική συμπεριφορά					0.505* (0.063)			
Δυναμική συμπεριφορά					0.019 (0.085)			
Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις					-0.128 (0.078)			
	F(3, 352) = 3.69, p = .0122	F(3, 352) = 1.09, p = .3524	F(3, 352) = 2.53, p = .0574	F(3, 352) = 4.41, p = < .001	F(6, 349) = 14.778, p < .001			

* p < .05

Διάγραμμα 5.2. Διαμεσολάβηση των τακτικών επιρροής στη σχέση Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων και αίσθησης του ανήκειν στο ΣΔ



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

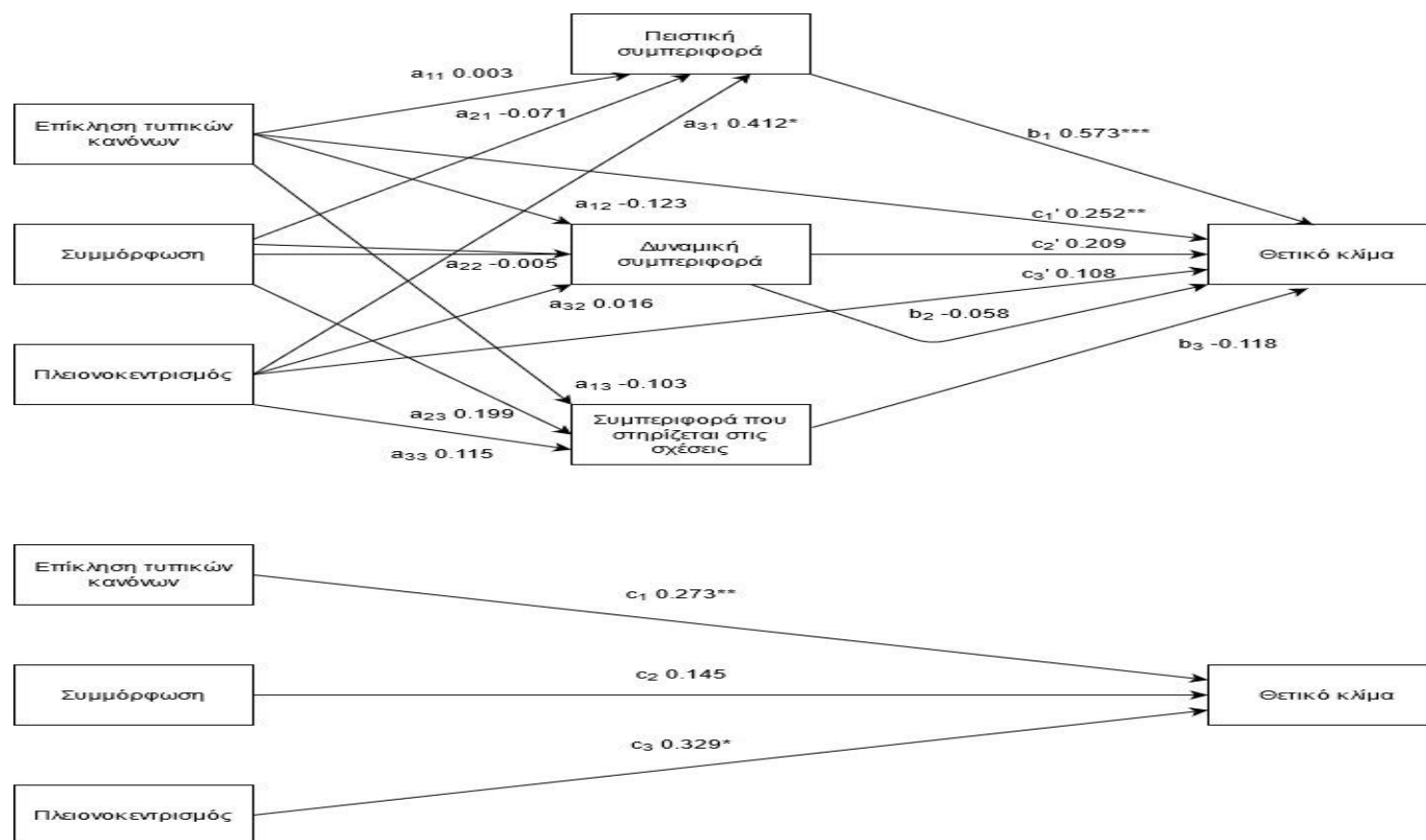
Τέλος, μελετήθηκε αν οι μορφές άσκησης επιρροής της ηγεσίας λειτουργούν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση του Θετικού κλίματος του ΣΔ και των τύπων διαχείρισης μιας σύγκρουσης. Το μοντέλο συνολικών επιδράσεων επιβεβαιώθηκε ($F(3, 352) = 3.008, p = .03$), όπως επίσης και το μοντέλο άμεσων επιδράσεων, το οποίο συμπεριλαμβάνει τις διαμεσολαβητικές μεταβλητές ($F(6, 349) = 17.989, p < .001$), επιβεβαιώνοντας την *Υπόθεση 3α*. Η πειστική συμπεριφορά εκ μέρους της διεύθυνσης φάνηκε να επηρεάζει θετικά το Θετικό κλίμα ($\beta = 0.573, t = 9.10, p < .001$). Επίσης, το κλίμα που αφορά τον Σύλλογο Διδασκόντων παρουσιάστηκε κατά μέσο όρο πιο θετικό για τα άτομα που επικαλούνται τυπικούς κανόνες σε σύγκριση με τα άτομα τα οποία δεν έπαιρναν θέση ($\beta = 0.252, t = 2.69, p = .007$). Τέλος, επιβεβαιώθηκε η *Υπόθεση 3β*, καθώς τα πλειονοκεντρικά άτομα επίσης αντιστοιχούσαν σε υψηλότερες τιμές θετικού κλίματος στο μοντέλο συνολικών επιδράσεων, όμως η επίδραση αυτή φάνηκε να επιβεβαιώνεται μέσω της διαμεσολάβησης της Πειστικής συμπεριφοράς ($\beta = 0.236, 95\% \text{ bootstrap CI } [0.100 - 0.395]$) (Πίνακας 5.6 και Διάγραμμα 5.3).

Πίνακας 5.6. Εκτιμήσεις των συντελεστών του μοντέλου της επίδρασης των τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων στο Θετικό κλίμα με διαμεσολάβηση των μορφών άσκηση επιρροής.

	Διαμεσολαβητικές μεταβλητές $X \rightarrow M (ai)$			Συνολικές και άμεσες επιδράσεις		Έμμεσες επιδράσεις		
	Πειστική	Δυναμική	Σχέσεις	Y (Σ) $X \rightarrow Y (ci)$	Y (Α) $X, M \rightarrow Y (ci')$	$a_{i1} \times b1$	$a_{i1} \times b2$	$a_{i1} \times b3$
Σταθερά	3.864* (0.057)	2.364* (0.046)	2.648* (0.056)	5.288* (0.065)	3.525* (0.259)			
Όχι θέση	-	-	-	-	-			
Επίκληση τυπικών κανόνων	0.003 (0.092)	-0.123 (0.074)	-0.103 (0.090)	0.273* (0.105)	0.252* (0.094)	.0018 (- .099, .103)	.0071 (-.017, .041)	.0121 (-.012, .050)
Συμμόρφωση	-0.071 (0.110)	-0.005 (0.088)	0.199 (0.107)	0.145 (0.125)	0.209 (0.113)	-.0408 (- .180, .092)	.0003 (-.019, .023)	-.0236 (- .076, .012)
Πλειονοκεντρισμός	0.412* (0.136)	0.016 (0.110)	0.115 (0.134)	0.329* (0.156)	0.108 (0.140)	.2359 (.010, .388)	-.0009 (- .033, .027)	-.0136 (- .064, .021)
Πειστική συμπεριφορά					0.573* (0.063)			
Δυναμική συμπεριφορά					-0.058 (0.085)			
Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις					-0.118 (0.079)			
	F(3, 352) = 3.69, p = .0122	F(3, 352) = 1.09, p = .3524	F(3, 352) = 2.53, p = .0574	F(3, 352) = 3.008 , p = .03	F(6, 349) = 17.989 , p < .001			

* p < .05

Διάγραμμα 5.3 Διαμεσολάβηση των τακτικών επιρροής στην σχέση Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων και θετικού κλίματος του ΣΔ



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6. Συμπεράσματα και Συζήτηση

Οι συγκρούσεις αποτελούν αδιαμφισβήτητα ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια της διαχείρισης κι αυτό αποδεικνύεται όχι μόνο από το εύρος της βιβλιογραφίας, αλλά κι από τις έρευνες οι οποίες γίνονται, ώστε να βρεθούν αποτελεσματικότεροι τρόποι που αφορούν στη διαχείριση των συγκρουσιακών καταστάσεων.

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, οι λόγοι για τους οποίους δημιουργούνται συγκρούσεις σε κάθε οργανισμό, όπως η *αλληλεξάρτηση*, η *έλλειψη πόρων*, οι *στόχοι*, η *αβεβαιότητα*, οι *διαδικασίες* και οι *ρόλοι*, η *ανισότητα*, η *επικοινωνία*, η *ηγεσία*, το *σύστημα αξιολόγησης* και η *προσωπικότητα* (Kantas, 1995, West, 2004), ισχύουν και για τις σχολικές μονάδες. Για τον λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στον σχολικό χώρο, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον με βάση την πολυμορφία και την πολυπαραγοντική τους διάρθρωση, αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας για τη διαχείριση και την επίλυσή τους.

Στην εν λόγω μελέτη σκοπός ήταν να μελετηθεί πώς οι επιλογές επίλυσης και διαχείρισης των συγκρούσεων εντός του συλλόγου διδασκόντων σχετίζονται με ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και με τη λειτουργία και το κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων. Επίσης, εξετάστηκε ποιος είναι ο ρόλος των μορφών άσκησης επιρροής της ηγεσίας σε αυτό το μοντέλο της έρευνας, αν αποτελούν δηλαδή διαμεσολαβητικό παράγοντα στις άνωθεν σχέσεις.

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα διεξήχθη ποσοτική ανάλυση συσχετίσεων με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς και της κλίμακας επιρροής της συμπεριφοράς (*IBQ*). Το ερωτηματολόγιο, στο πρώτο μέρος, περιελάμβανε τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος εξερευνήθηκε η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, όπου μέσω παραγοντικής ανάλυσης, εξήχθηκαν οι παράγοντες, η «*Δημοκρατικότητα*» και το «*Αίσθημα του ανήκειν*» εντός του συλλόγου. Στο τρίτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αναφορικά με το κλίμα του συλλόγου διδασκόντων, όπου εξάχθηκε ο παράγοντας «*Θετικό κλίμα*». Στο τέταρτο μέρος παρουσιάστηκαν 27 περιπτώσεις σύγκρουσης που συνήθως συμβαίνουν στη σχολική ζωή και οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να επιλέξουν τον τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης καθεμιάς από αυτές. Μέσω αυτών των ερωτήσεων, οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιήθηκαν, μέσω ανάλυσης συστάδων, σε τέσσερις κλάσεις. Οι κλάσεις αυτές ήταν τα πλειονοκεντρικά άτομα, τα άτομα που

συμμορφώνονται στις αποφάσεις του συλλόγου, τα άτομα που επικαλούνται τυπικούς κανόνες και τέλος, στα άτομα που δεν έπαιρναν θέση στα ζητήματα του συλλόγου. Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα επιρροής της συμπεριφοράς (IBQ), η οποία αποτελεί μια αξιόπιστη κλίμακα μέτρησης της συμπεριφοράς καθοδικών τακτικών επιρροής από την ηγεσία. Από την κλίμακα αυτή, τελικά εξάχθηκαν τρεις παράγοντες τακτικών επιρροής, η *Πειστική συμπεριφορά*, η *Δυναμική συμπεριφορά* και η *Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις*.

Στα αποτελέσματα, η άμεση επίδραση των Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων παρουσιάστηκε σημαντική μόνο για τα άτομα που ανήκαν στην κατηγορία της συμμόρφωσης, τα οποία είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία στη δημοκρατικότητα, συγκριτικά με τα άτομα τα οποία δεν έπαιρναν θέση (*Υπόθεση 1α*). Έτσι, ανεξαρτήτως μορφής ηγεσίας, η δημοκρατικότητα εντός τους ΣΔ παρουσιάστηκε υψηλότερη για τα άτομα, τα οποία συμμορφώνονται, υποδεικνύοντας πως σε έναν δημοκρατικό σύλλογο αντιστοιχούν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι πιο πιθανό να συμμορφωθούν. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες, όπου φάνηκε πως υπό την παρουσία της ομάδας, όπως για παράδειγμα σε μια σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, η συμμόρφωση είναι ένα πολύ πιθανό σενάριο (Kelman, 1958). Έτσι, ανεξαρτήτως μορφής ηγεσίας, η δημοκρατικότητα εντός τους ΣΔ παρουσιάστηκε υψηλότερη για τα άτομα, τα οποία συμμορφώνονται (Brahnam et al, 2005).

Το μοντέλο άμεσων επιδράσεων έδειξε πως ανεξάρτητα από τους Τύπους διαχείρισης συγκρούσεων, η πειστική συμπεριφορά οδηγεί σε αυξημένο αίσθημα του ανήκειν εντός του συλλόγου (Brock-Sandoval, Lewis, 2001). Η αίσθηση του ανήκειν παρουσιάστηκε χαμηλότερη για τα άτομα που δεν έπαιρναν θέση στα ζητήματα του ΣΔ, συγκριτικά με όλες τις υπόλοιπες ομάδες Τύπων διαχείρισης συγκρούσεων, καθώς τα άτομα αυτά φάνηκε να μην είναι εξοικειωμένα με τον σύλλογο και τις πρακτικές του (*Υπόθεση 2α*). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες που προκύπτουν εντός του συλλόγου αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι και πλήρεις από την εργασία τους (Hollins, 2017·Μπρίνια, 2012). Μια κυρίαρχη συστάδα που δεν έπαιρνε θέση σε ζητήματα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, περιελάμβανε νέες γυναίκες με μικρή προϋπηρεσία, επομένως ένα ζήτημα που προκύπτει και θα πρέπει να τεθεί υπό επίλυση είναι η μη επαρκής εκπροσώπηση των γυναικών με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στα θέματα που αφορούν το σχολείο. Αυτό το φαινόμενο παρουσιάζεται και σε προηγούμενες μελέτες

που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα, όπου οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν στις διαδικασίες του συλλόγου, σε μεγάλο βαθμό δεν παίρνουν μέρος στις συζητήσεις που πραγματοποιούνται ούτε και προτείνουν λύσεις για τα προβλήματα (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η πειστική συμπεριφορά εκ μέρους της διεύθυνσης φάνηκε να δημιουργεί πιο θετικό κλίμα του ΣΔ. Το κλίμα που αφορά τον ΣΔ παρουσιάστηκε πιο θετικό για τα άτομα που επικαλούνται τυπικούς κανόνες σε σύγκριση με τα άτομα τα οποία δεν έπαιρναν θέση (Υπόθεση 3α). Τα πλειονοκεντρικά άτομα επίσης αντιστοιχούσαν σε υψηλότερες τιμές θετικού κλίματος, όμως η επίδραση αυτή φάνηκε να επιβεβαιώνεται μέσω της διαμεσολάβησης της πειστικής συμπεριφοράς. Η πειστική συμπεριφορά δηλαδή οδηγεί σε θετικότερο κλίμα όταν ο σύλλογος περιλαμβάνει πλειονοκεντρικούς εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με το όταν υπάρχουν άτομα που δεν παίρνουν θέση (Υπόθεση 3β) (Sergiovanni, 2001). Έρευνες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι οι στόχοι τους εξαρτώνται καθοριστικά, ανάμεσα σε άλλα, και από την εκπαιδευτική ηγεσία και το οργανωτικό της πλάνο, καθώς επίσης από το σχολικό κλίμα και τη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ακριτίδης, Ανθόπουλος, & Παπαδόπουλος, 2005).

Εντός του ΣΔ, τα δεδομένα υπέδειξαν πως οι ερωτηθέντες αντιστοιχούσαν σε υψηλότερα κριτήρια της δημοκρατικότητας και του θετικού κλίματος συγκριτικά με την αίσθηση του ανήκειν, επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση 4α. Οι Τύποι διαχείρισης συγκρούσεων διαφοροποιήθηκαν ως προς τα χαρακτηριστικά του ΣΔ, αλλά δεν εμφάνισαν αλληλεπίδραση με τα χαρακτηριστικά αυτά (Υπόθεση 4β). Τα πλειονοκεντρικά άτομα και τα άτομα που επικαλούνται τυπικούς κανόνες αντιστοιχούσαν σε υψηλότερες τιμές και στα τρία χαρακτηριστικά του ΣΔ (δημοκρατικότητα, αίσθημα του ανήκειν, θετικό κλίμα), συγκριτικά με τα άτομα που δεν έπαιρναν θέση στα ζητήματα του συλλόγου. Η επίδραση του πλειονοκεντρισμού ήταν έμμεση, δηλαδή διαμεσολαβήθηκε πλήρως μέσω της πειστικής συμπεριφοράς και μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένη δημοκρατικότητα εντός του συλλόγου (Υπόθεση 1β). Παρατηρήθηκε επίσης, πως υπήρξε και έμμεση επίδραση των πλειονοκεντρικών ατόμων, μέσω της πειστικής συμπεριφοράς προς αυξημένο αίσθημα του ανήκειν, υποδεικνύοντας πως τα πλειονοκεντρικά άτομα μέσω της πειστικής συμπεριφοράς του διευθυντή οδηγούνται σε αυξημένο αίσθημα του ανήκειν εντός του ΣΔ (Υπόθεση 2β). Φαίνεται πως τα άτομα που συμφωνούν με την

πλειονηφία αποτελούν μια συλλογικότητα και μαζί προσπαθούν με κοινό τρόπο να επιλύσουν τα ζητήματα του συλλόγου. Η συμφωνία των πολλών, αλληλοεπιδρώντας με την ακέραια και ηθική ηγεσία που εμπνέει ένα κοινό όραμα, προσδίδει ένα ανεπτυγμένα δημοκρατικό αίσθημα ένταξης στο σχολικό περιβάλλον (Θεοφιλίδης, 2012· Hoy & Miskel, 2005).

Επίσης, παρατηρήθηκε πως οι τακτικές επιρροής, στις μορφές της πειστικής συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς που στηρίζεται στις σχέσεις επιδρούσαν στη δημοκρατικότητα του συλλόγου, ανεξαρτήτως των Τύπων διαχείρισης των συγκρούσεων. Η πειστική συμπεριφορά είχε θετική επίδραση και αντιστοιχούσε σε υψηλότερη δημοκρατικότητα, ενώ από την άλλη πλευρά η συμπεριφορά που σχετίζεται στις σχέσεις εμφάνισε αρνητική επίδραση με τη δημοκρατικότητα. Χρησιμοποιώντας μορφές επιρροής που στηρίζονται στις σχέσεις, οι ηγέτες προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μελών της ομάδας τους με παροχές και εκείνοι ως ανταπόδοση του προσφέρουν την αφοσίωση τους, κατευθύνουν τους υφισταμένους τους προς καθιερωμένους στόχους διευκρινίζοντας τις απαιτήσεις ως προς το ρόλο και τα καθήκοντα. Ενίοτε οι ηγέτες αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση με μια μικρή ομάδα υφισταμένων (εσω-ομάδα) που χαίρουν εμπιστοσύνη και απολαμβάνουν ειδικά προνόμια προσέγγιση που δεν συνάδει με τη δημοκρατικότητα (Barnett, 2003· Gellis, 2001· Bass & Bass, 2008).

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως οι Τύποι διαχείρισης των συγκρούσεων δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά, επομένως η 5^η *ερευνητική υπόθεση* δεν επιβεβαιώθηκε (Henkin et al, 2000· Rahim, 2001). Από την άλλη μεριά παρατηρήθηκε πως οι άνδρες με μόνιμη σχέση εργασίας, ηλικίας 37 έως 48 ετών με 10 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας αντιστοιχούσαν κυρίως στον πλειονοκεντρισμό και στην επίκληση τυπικών κανόνων. Οι εργαζόμενοι άνω των 49 ετών με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία, οι οποίοι ανήκαν σε μικρότερους συλλόγους (5-9 άτομα) αντιστοιχούσαν κυρίως στην συμμόρφωση. Παρατηρήθηκε μια συστάδα με γυναίκες αναπληρώτριες, 24 έως 36 ετών με λιγότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας που δεν έπαιρναν θέση στα ζητήματα του ΣΔ. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι Τύποι διαχείρισης των συγκρούσεων σχετίζονται με τις αξίες και διαστάσεις της προσωπικότητας (Kelman, 1958)· Schwartz, 1944· Campell & Kirmani, Sharma, 2001).

Αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ΣΔ, παρουσιάστηκε πως και οι τρεις συνιστώσες του συλλόγου εμφάνισαν θετική συσχέτιση. Επίσης, οι τακτικές επιρροής εμφάνισαν συσχετίσεις και με τα χαρακτηριστικά του ΣΔ. Πιο συγκεκριμένα, η δημοκρατικότητα παρουσίασε θετική συσχέτιση με την πειστική συμπεριφορά, κάτι που συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες οι οποίες έδειξαν ότι οι τακτικές επιρροής που χρησιμοποιούσαν οι ηγέτες, όπως η ορθολογική χρήση της πειθούς, οδηγεί σε δέσμευση των υφισταμένων για εκτέλεση των καθηκόντων τους (Muhammad, Tickson & Lambali, 2017). Η διαπροσωπική ηγεσία, ως μορφή επιρροής που βασίζεται στις σχέσεις, συσχετίστηκε θετικά με το αίσθημα του ανήκειν, δηλώνοντας πως η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών, καταφέρει μεγαλύτερη οικειότητα των εκπαιδευτικών εντός του χώρου εργασίας τους (Bush & Glover, 2003). Η πειστική συμπεριφορά της ηγεσίας, σχετίστηκε θετικά με το αίσθημα του ανήκειν, γεγονός που συμφωνεί με το πρίσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ως μέσο προώθησης υψηλών στόχων και ενός κοινού οράματος για το σχολείο και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Leithwood et al., 1999).

Το σχολείο σύμφωνα με τη συστημική θεωρία είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο αποτελείται από διάφορα υποσυστήματα που λειτουργούν το καθένα ξεχωριστά αλλά όλα μαζί αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν στην πραγμάτωση των στόχων του και συντελούν στην αποτελεσματικότητά του. Η ύπαρξη ξεκάθαρων, σαφών κοινά αποδεκτών στόχων, η κάθετη και οριζόντια επικοινωνία, η συνεκτικότητα μεταξύ των μελών του σχολείου, το υψηλό ηθικό, η αυτονομία, η προσαρμογή στις συνθήκες του περιβάλλοντος, η ικανότητα και ευελιξία επίλυσης προβλημάτων θεωρούνται απαραίτητα στην διευκόλυνση της αποδοτικής λειτουργίας, της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητάς της σχολικής μονάδας (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Καταλήγοντας, η σύγκρουση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η επίλυση της οποίας επιτρέπει να απελευθερωθούν δημιουργικές δυνάμεις ικανές να εξελίξουν κάθε ζωντανό οργανισμό. Ως τέτοιος ασφαλώς λογίζεται και η σχολική μονάδα. Η λειτουργία του συλλόγου των διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας ως ομάδας επιβάλλει τη συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των μελών της, καθώς και του «κοινού συμφέροντος». Η σύλληψη κοινού οράματος από τον ηγέτη της ομάδας, η συναίνεση όλων των μελών της στην πραγματοποίηση του οράματος αυτού

και η παγίωση σχολικής κουλτούρας που ευνοεί την εθελοντική συνεργασία και προθυμία παρακινεί τα μέλη της ομάδας σε δράση και αποτέλεσμα. Για δε την επίλυσή της ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

6.1. Περιορισμοί της μελέτης – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Παρόλο που η εν λόγω έρευνα κατέληξε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Στους περιορισμούς της συγκαταλέγεται η χρήση κυρίως ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, καθώς και η χρήση του ευκαιριακού δείγματος. Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς συνήθως παρουσιάζουν μειονεκτήματα, όπως οι τυχαίες ή κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Συνεπώς, η συνδυαστική χρήση μεθόδων αυτοαναφοράς και ετεροαναφοράς (π.χ. διευθυντές και/ή εκπαιδευτικοί) για την εξασφάλιση μεγαλύτερης εγκυρότητας, κρίνεται αναγκαία. Το δείγμα στη δειγματοληψία ευκολίας αποτελείτο από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας της περιοχής Κορινθίας, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (B/θμια, ΑΕΙ) και σε διαφορετικές περιοχές. Επίσης η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί συγχρονική μελέτη, ενώ ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών, η οποία θα μπορούσε να καταδείξει αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων. Άλλος περιορισμός αφορά στο γεγονός ότι πρόκειται για έρευνα συσχετίσεων και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατός ο προσδιορισμός αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Παράλληλα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μέσων συλλογής δεδομένων, ο οποίος θα προσδώσει πλουραλισμό στα δεδομένα. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να εντοπιστούν τα αίτια σύγκρουσης, όπως επίσης και να αποτυπωθεί ποιοτικά η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος εντός του ΣΔ έχοντας ως δείγμα ιδιωτικά ή/και δημόσια σχολεία σε όλες τις βαθμίδες ή/και συγκριτικά με σχολικές μονάδες σε ευρωπαϊκές ή άλλες χώρες. Ενδιαφέρον θα είχε η συνεξέταση των μεταβλητών λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντών.

Τέλος, δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός, ότι στην ταραγμένη κοινωνικά περίοδο που διανύουμε, πρέπει να ανιχνευθούν τα νέα και μεταλλασσόμενα γενεσιουργά αίτια που αναδύονται στην κοινωνία και έχουν επιπτώσεις στη σχολική μονάδα ως πηγές συγκρούσεων

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελόπουλος, Γ. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στους χώρους του σχολείου* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις-ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία, στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Π., *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ακριτίδης, Ν., Ανθόπουλος, Κ., & Παπαδόπουλος, Σ. (2005). Η διαπολιτισμική διάσταση στις διοικητικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας: η εμπειρία των διαπολιτισμικών σχολείων του Ν. Θεσσαλονίκης. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 4, 14-16 Μαρτίου, Άρτα.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Τακτικές άσκησης επιρροής μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων σε ελληνικούς οργανισμούς. *Πεδία Έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (pp.178-196). Ατραπός.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/τρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 125-140. Ανακτήθηκε στις 06/05/2021 από:
http://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/7466/Teuhos_12_2013epistimesagogiskriti.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3WmlJjLcVJI979s2gLSkNUcZAfAj19Fy8HxyH2rLk6G5Mq0lDI5pK5UQ
- Βαγενά, Κ. (2020). *Συμμόρφωση και Αντίσταση στην Ιατρική Εξουσία. Ο ρόλος των Άρρητων Θεωριών Κοινωνικής Επιρροής. Πειραματική διερεύνηση*. Διπλωματική εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΠΜΣ Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων
- Βακόλα, Μ., & Ιωάννου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili

- Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2011). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Βολακάκη, Μ. (2015). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο των συγκρούσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Μία συγκριτική αποτίμηση*. Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.
- Γαρδικιώτης, Α. (2008). *Κοινωνική επιρροή: Επισκόπηση και αξιολόγηση της έρευνας και των θεωριών*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (2019). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <https://www.eepek.gr/el/> 25/05/2021
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κάππα, Ν. (2020). Άρρητες Θεωρίες Επιρροής των Μ.Μ.Ε.: Τι πιστεύουν για την επιρροή των Μέσων οι άνθρωποι των Μέσων; Διπλωματική εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΠΜΣ Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων
- Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2015). Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα, (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστήμων Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»*, (σελ. 547-558). Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 03/05/2021 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/243/208>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Λαΐνας, Α. (2004). *Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ.17, σ.σ. 151-179.
- Μαντόγλου, Α. (2012). Η θεωρία επεξεργασίας της σύγκρουσης. Στο <https://docplayer.gr/679442-I-theoria-epexergasias-tis-sygykroysis.html> (ανάκτηση 15/05/2021)
- Μαντόγλου, Α. & Προδρομίτης, Γ. (2001). Το πείραμα στην Κοινωνική Ψυχολογία. Στο Στ. Παπαστάμου (Επιμ). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

- Μήτση, Σ. (2010). *Ο ρόλος της προσωπικότητας των εργαζομένων στο στυλ ηγεσίας των προϊσταμένων*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών ΠΜΣ Οργανωτικής & Οικονομικής Ψυχολογίας. Αθήνα
- Μητσάρα, Σ. & Ιορδανίδης Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, Hellenic Journal of Research in Education*, 3 (3), 57-96. Ανακτήθηκε στις 08/05/2021 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848/9070>
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο
- Νικολός, Σ., Χριστοπούλου, Κ., (2010) *Η οργανωσιακή κουλτούρα των δημοσίων μονάδων υγείας στην Ελλάδα και η πιθανή συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση και την ικανοποίηση ασθενών*. URI: <http://nestor.teipel.gr/xmlui/handle/123456789/12996>
- Παπαγεωργάκης, Π., Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ* (1477 – 1485).
- Πανταζή, Α. (2013). *Συστήματα αξιών και πρόσληψη εργασιακού περιβάλλοντος υποψηφίων στελεχών επιχειρήσεων- Διαπολιτισμική μελέτη*. Διπλωματική εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Παπαδάκη, Μ. (2009). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις της εργασίας*. Διπλωματική εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΠΜΣ Οργανωτική και Οικονομική Ψυχολογία. Αθήνα
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μία διερευνητική μελέτη. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 61, 167-186. Ανακτήθηκε στις 25/04/2021 από: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/9/7>
- Παπακώστα, Β. (2007). *Χαρακτηριστικά και κλίμα της ομάδας των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία.

- Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΠΜΣ Οργανωτική και Οικονομική Ψυχολογία. Αθήνα
- Παπαστάμου, Σ., (1989α). *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνας: Οδυσσέας
- Παπαστάμου, Σ., (2008). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα. Πεδίο
- Παπαστάμου, Σ., & Μιούνυ, Γκ. (1983). *Μειονότητες και εξουσία*. Αθήνα: Αλέτρι.
- Παπαστάμου, Σ. & Προδρομίτης, Γ. (2010). *Κρατική και μη κρατική πολιτική βία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παππάς, Σ. (2010). *Η ανάπτυξη του συλλόγου διδασκόντων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πάσχου, Φ. (2016). *Κοινωνική συμμόρφωση και άρρητες θεωρίες κοινωνικής επιρροής σε οργανωσιακό πλαίσιο*. Διπλωματική εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf.
- Σαϊτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Σαϊτη Α. και Σαϊτης Χ.,(2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων, τόμος Α*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στιβακτάκη, Μ., (2017) *Διερευνώντας το ρόλο της Διεύθυνσης στη Διαχείριση Συγκρούσεων σε Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μια εμπειρική έρευνα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης. Διπλωματική εργασία. Πάτρα. ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 08/05/2021 από: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/34741/1/TELIKI%20DIPL_STIVAKTAKI.pdf
- Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείρισης συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία από την οπτική των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217. Ανακτήθηκε στις 08/05/2021 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7043/7072>
- Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος: Διπλωματική Εργασία
- Φασουλής, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και

- Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf
- Χαντζή, Αλ. (2005). Διομαδικές σχέσεις. Στο Στ. Βοσνιάδου (Επιμ.). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα, Gutenberg. <https://docplayer.gr/9214267-I-theoria-ayto-kategoriopoiisis-thak-apo-hantzi-a-ypo-diuosieysi.html> (ανάκτηση 24/06/2021)
- Χαντζή, Α. (2015). Κοινωνική Ταυτότητα και Διομαδικές σχέσεις <https://docplayer.gr/1662730-Tmima-psyhologias-mathiuu-koinoniki-taytotita-kai-iouadikes-sheseis-idaskoysa-alexandra-hantzi.html> (ανάκτηση 24/06/2021)
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). (σσ213-230). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Χατζίδου, Σ., Βελέντζα Β. (2013). *Οι θεωρίες μείωσης των στερεότυπων: περίπτωση εφαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες*. Ανασύρθηκε από :<http://www.e-psychology.gr/diafora-themata-psyhologias/729-stereotypa-theories-meioshs.html>
- Χρυσόχου, Ξ & Παπαστάμου. Σ. (2008). Η Θεωρία της Κοινωνικής Σύγκρισης. Στον Παπαστάμου. Σ. *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σ.281-303). Αθήνα. Πεδίο
- Χυτήρης Λ. (2006). *Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks

Ξενόγλωσση

- Adler, N. J. (2002). *International dimensions of organizational behavior* (4th ed). Cincinnati, Ohio: Thomson South-Western.
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5-24. Ανακτήθηκε στις 03/04/2021 από: <https://doi.org/10.1177/097282010500300103>
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-politics of the School: Towards a Theory of School Organisation*. London. Methuen.

- Barnett, A. (2003). *The impact of transformational leadership style of the school principal on school learning environments and selected teacher outcomes: A preliminary report*. Paper presented at Nzare Aare, Auckland, New Zealand.
- Bass, B.M. & Bass, R.(2008). *The Bass handbook of leadership, theory, research and managerial applications* (4th ed.). New York: Free Press.
- Black, T. R. (2002). *Understanding social science research*. Sage.
- Bocchiaro, P. & Zamperini, A. (2012). Conformity, obedience, disobedience: the power of the situation, In G. Rossi (Ed.), *Psychology - Selected Papers*, Rejeka: InTech (pp. 275-294).
- Boone, L & Kurtz, B. (2004). *Contemporary Business 11th edition* (11th edition). USA: Thomson South-Western
- Bots, P. W. G. (1992). *Modelling for organizational change: from problems to objects to solutions*, Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences. Kauai. pp. 568-578 vol.4.
- Brahnam, S.D., Margavio, T.M., Hignite, M.A., Barrier, T.B. and Chin, J.M. (2005). A gender-based categorization of conflict resolution. *Journal of Management Development*. 24(3).
- Brock, S.E., Sandoval, J., Lewis S., (2001). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο* (μτφ. Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Bush, T. and Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. National College for School Leadership, Nottingham.
- Chandolia, E. and Anastasiou, S. (2020). Leadership and Conflict Management Style Are Associated with the Effectiveness of School Conflict Management in the Region of Epirus, NW Greece *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 10(1), 455-468; <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034>
- Charbonneau, D. (2004). Influence tactics and perceptions of transformational leadership. *Leadership & Organization Development Journal*; 2004; 25, 7/8; PsycINFO. pg. 565.
- Chong, P.M., M. (2014). Influence behaviors and organizational commitment: a comparative study. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(1), 54–78. doi:10.1108/lodj-03-2012-0035

- Chong, M. P., Muethel, M., Richards, M., Fu, P. P., Peng, T. K., Shang, Y. F., & Caldas, M. P. (2013). Influence behaviors and employees' reactions: An empirical test among six societies based on a transactional–relational contract model. *Journal of World Business*, 48(3), 373-384.
- Cohen, L., Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm Ltd. (Μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με τον τίτλο: Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μητσοπούλου, Χ. Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: εκδ. Έκφραση. De Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 97–122. doi:10.1023/a:1017509325276
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσομπατζούδης, επιστ. επιμ., Ν. Κουβαράκου, μτφ.). Αθήνα: Ίων (Β' ελληνική έκδοση).
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Daft, R. L., & Noe, R. A. (2004). *Organizational behavior*. Australia: South-Western.
- Deshpande, R., & Webster, F. E. (1989). Organizational Culture and Marketing: Defining the Research Agenda. *Journal of Marketing*, 53(1), 3–15. <https://doi.org/10.2307/1251521>
- Deutsch, M. (2014). Cooperation, Competition and Conflict. In *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (pp. 3–28). San Francisco: Jossey-Bass.
- Di Fabio, A., Kenny, M. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of career assessment*. 19,21-34.
- Doey, L., & Kurta, J. (2011). Correspondence analysis applied to psychological research. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 7(1), 5-14.
- Dogan, S. (2016). Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 200. doi:10.5539/jel.v5n2p200
- Doherty, G. D. (Ed.). (1994). *Developing quality systems in education*. London; New York: Routledge.
- Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μτφ Κίκιζας Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Faucheux C. Moscovici S. (1989). Το ύφος συμπεριφοράς της μειονότητας και η επιρροή του στις απαντήσεις της πλειοψηφίας από το: Παπαστάμου Σ.(εισαγωγή- επιμέλεια) Σ.Ε.Κ.Ψ.-*Η κοινωνική επιρροή*. σελ. 316-351.Οδυσσέας.
- Gellis, Z.D. (2001). Social work perceptions of transformational and transactional leadership in health care. *Social Work Research*. 25(1).
- Ghaffar, A., Zaman, A., Naz, A., Mehmood, S. & Idrees (2013). Interpersonal conflict management strategies in private schools of Kpk, Pakistan. *Research Journal of Educational Sciences*, 1(6), 1-7. Ανακτήθηκε στις 25/04/2021 από: https://www.academia.edu/5509204/Conflict_Management
- Göksoy, S. & Argon, T., (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (4), 197-205. Ανακτήθηκε στις 26/04/2021 από: <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/1388/1514>
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 67(3), 451–470. doi:10.1111/bmsp.12028
- 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).
- Henkin, A.B., & Holliman, S.L. (2009). Urban teacher commitment: Exploring associations with organizational conflicts, support for innovation and participation. *Urban Education* 44(2): 160–180.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*. (Επιμ. Α. Χαντζή). Gutenberg.
- Hollins, B.A. (2017). Levels of Participation in Decision Making as Correlates of Job Satisfaction and Morale of Teachers in Public Senior Secondary Schools in Delta State. *Global Journal of Management and Business Research: A Administration and Management*, 17(1), 83-96.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.

- Jenness, A. (1932). Social influences in the change of opinion. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(1), 29–34. <https://doi.org/10.1037/h0074336>
- International Statistical Institute (2010). *Declaration on professional ethics*. Αλάθηζε από: <http://www.isi-web.org/images/about/Declaration-EN2010.pdf>
- Iordanides, G., Bakas, Th., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014). Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 45-69. Ανακτήθηκε στις 08/05/2021 από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.679.7927&rep=rep1&type=pdf>
- Kantas, A. (1995). *Group processes-conflict-development and change-culture-occupational stress*. Athens: Greek Letters.
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51–60. doi:10.1177/002200275800200106
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham. Open University Press
- Jubran, M.A. (2017) Organizational conflict among teachers and the principal's strategies of dealing with it from the teachers' perspective in schools of Jordan. *Journal of Education and Learning*, 6 (1), 54-71. Ανακτήθηκε στις 26/04/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120200.pdf>
- Milton, k. (1981). Distribution pattern of tropical plant foods as an evolutionary stimulus to primate mental development *Am. Anthropol.*, 83 (1981), pp. 534-548
- Moschou, K., (2018). Views of primary school principals on conflict within the school unit. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 163–181. Ανακτήθηκε στις 18/05/2021 από: http://hrmars.com/hrmars_papers/Views_of_Primary_School_Principals_on_Conflict_within_the_School_Unit.pdf
- Moscovici, S. (1980). Toward a theory of conversion behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 209-239). New York: Academic Press.

- Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of communication*, 3(1), 25–34. Ανακτήθηκε από <http://www.academia.edu/2251898> (25/04/2021)
- Muhammad, I., Tickson, T. D., Lambali, S & S. (2017). The effectiveness of influencing behavior of Leader on the commitment of subordinate duty in regional government. *International Journal of Academic Research and Reflection* Vol. 5, No. 4, ISSN 2309-0405 www.idpublications.org
- Mugny, G., & Papastamou, S. (1980). When rigidity does not fail: Individualization and psychologization as resistances to the diffusion of minority innovations. *European Journal of Social Psychology*, 10(1), 43-61.
- Nkomo, J., Mavondo, G. A., Moyo, O., Mkwanzazi, B. N., Chikuse, F. F., & Onias, M. (2020). Teachers' Perceptions on Management of Conflict in Primary Schools in Mberengwa District. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 33(4), 33-51. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2020/v33i430216>
- Oredein, A. O., Eigbe, M. (2014). Leadership Negotiation Skill As Correlate Of University Conflict Resolution In Nigeria. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 1237 – 1245.
- Papastamou, St., Prodromitis, G., (2011). *Implicit Theories of Social Influence as Input and Outcome of a Social Psychological Process*. (Chapter 7, pp 151-177)
- Papastamou, S., Prodromitis, G. (2012). Implicit theories of social influence as input and outcome of a social psychological process. In J. P. Valentim (Ed.), *Societal approaches in social psychology*. (pp. 151-177). Peter Lang.
- Passini, S. & Morselli, D. (2008). Authority relationships between obedience and disobedience. *New Ideas in Psychology*.
- Passini, S. & Morselli, D. (2010). Obedience–disobedience dynamic and the role of responsibility. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 20, 1–14.
- Pondy, L. (1967). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative science quarterly*, Vol.12 (2), 296-320.
- Rahim A. (2001). *Managing conflict in organizations (3rd Edn.)*. Westport, CT: Quorum Books.

- Rahim, A. M.(2003). Toward a theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*.13, 3. Ανακτήθηκε από www.dphu.org/uploads/.../books/books_5629_0.pdf
- Robbins S., M.Coulter & D.DeCenzo (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές*. Αθήνα: Κριτική
- Rocchi, M., Pelletier, L., & Desmarais, P. (2016). *The Validity of the Interpersonal Behaviors Questionnaire (IBQ) in Sport. Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(1), 15–25. doi:10.1080/1091367x.2016.1242488
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and thw role of the school Leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. Ανακτήθηκε στις 08/05/2021 από: <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Sergiovanni,T. J.(2001) *Leadership: What's In It For Schools*, London, RoutledgeFalmer
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: a Redefinition*. (7th ed.). Singapore: McGraw-Hill
- Shanka, E.B. & Thuo, M. (2017). Conflict management and resolution strategies between teachers and school leaders in primary schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 8 (4), 63-74. Ανακτήθηκε στις 26/04/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133021.pdf>
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359 390. <https://doi.org/10.1177/0013161X08318957>
- Thomas, K. (1992). Conflict and Conflict Management. In D., Morrin Dunnetted: *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: RandMcally.
- Tyrovola, M. A., Papanikolaou, V. & Adamis, D. (2012). Predictive Model for Influence Strategies in Greek Organizations. *International Journal of Business and Social Science* Vol. 3 No. 10 [Special Issue – May 2012] 32

- Uzun, T. & Ayic, A. (2017) Relationship between communication competence and conflict management styles of school principals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 167-186. Ανακτήθηκε στις 20/04/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148906.pdf>
- VanGundy A. (1988). *Techniques as Structured Problem Solving*. New York: Of Nostrand Rheinhold
- Walton, R. (1976). *Interpersonal peacemaking: confrontations and third party consultations*, in Dunnette, M.D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand-McNally, Chicago, IL. Further reading
- West, M.A. (2004) Effective Teamwork—Practical Lessons from *Organizational Teamwork*. 2nd Edition, Blackwell, USA.
- Yukl, G., & Seifert, C. F. (2002). Preliminary validation research on the extended version of the influence behavior questionnaire. In *Toronto, paper presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology annual conference*.
- Yukl, G., Seifert, C. F. & Chavez, C. (2008). Validation of the extended influence behavior questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 609-621.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο

ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ-ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει δημιουργηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο [Τμήμα Ψυχολογίας, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Πειραματικής Κοινωνικής Ψυχολογίας κ. Γεράσιμου Προδρομίτη] με θέμα:

Η διαχείριση των συγκρούσεων μέσα από τις αντιλήψεις των εκπ/κών Α/θμιας Εκπ/σης στη σχολική καθημερινότητα. Η συμβολή του Διευθυντή

Σκοπός του είναι η διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων, τον τρόπο λήψης αποφάσεων για την επίλυσή τους, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους ασκείται το διοικητικό έργο σε μια σχολική μονάδα από τον/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατή χωρίς τη δική σας συμβολή. Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη. Για να έχουν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα πραγματική αξία, παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Ο καθένας από εμάς έχει τη δική του γνώμη που είναι απολύτως σεβαστή.

Οι απαντήσεις και τα όποια στοιχεία σας ζητούνται είναι εμπιστευτικά και ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας.

Τα αποτελέσματα θα κοινοποιηθούν στις σχολικές σας μονάδες ηλεκτρονικά.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

Αναστασία Γκικόκα ΠΕ70

**Η διαχείριση των συγκρούσεων μέσα από τις αντιλήψεις των εκπ/κών Α/θμιας
Εκπ/σης στη σχολική καθημερινότητα. Η συμβολή του Διευθυντή
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο	Ανδρας ☐ Γυναίκα ☐
Ηλικία	
Χρόνια προϋπηρεσίας	
Χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	
Ειδικότητα	 [ΠΕ.....]
Κατηγορία	Μόνιμος/η ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐
Μέγεθος Διδασκόντων	Συλλόγου [περίπου]

B. ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

Παρακαλώ δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας στις παρακάτω δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ λίγο	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1 Διαφωνώ απόλυτα 2 Διαφωνώ αρκετά 3 Διαφωνώ λίγο 4 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 5 Συμφωνώ λίγο 6 Συμφωνώ αρκετά 7 Συμφωνώ απόλυτα							
1. Νιώθω ότι είμαι μέλος πιο πολύ αυτής της σχολικής μονάδας παρά του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας	1	2	3	4	5	6	7
2. Στις συνεδριάσεις μετέχω ενεργά και ουσιαστικά ως μέλος του συλλόγου	1	2	3	4	5	6	7
3. Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων νιώθω ότι η γνώμη μου υπολογίζεται στη διαμόρφωση της τελικής απόφασης	1	2	3	4	5	6	7
4. Υπάρχει ομοφωνία των μελών στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5	6	7
5. Οι διαφωνίες στηρίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια και δεν αφορούν προσωπικές αντιπαραθέσεις	1	2	3	4	5	6	7
6. Οι απόψεις συγκεντρώνονται περισσότερο γύρω από τον Διευθυντή	1	2	3	4	5	6	7
7. Προσπαθώ να κάνω καλά τη δουλειά μου για να ανταμείβομαι από τον ηγέτη	1	2	3	4	5	6	7
8. Γίνεται ανταλλαγή καλών πρακτικών, ώστε να υπάρχει κοινή πορεία στον τρόπο διδασκαλίας	1	2	3	4	5	6	7
9. Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου τηρείται το νομικό πλαίσιο «περί συλλογικών οργάνων» [έγκαιρη πρόσκληση, τήρηση πρακτικών, απαρτία]	1	2	3	4	5	6	7
10. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου	1	2	3	4	5	6	7

11. Η συμμετοχή στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων να είναι προαιρετική	1	2	3	4	5	6	7
12. Στην ομαλή λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων συντελεί η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού	1	2	3	4	5	6	7
13. Στην ομαλή λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων συντελεί η σταθερή σχολική ηγεσία για πολλά χρόνια	1	2	3	4	5	6	7
14. Υπάρχει νομοθετική σαφήνεια των αρμοδιοτήτων μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων	1	2	3	4	5	6	7
15. Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων είναι πλήρως ενημερωμένοι για τον ρόλο τους στο Σύλλογο Διδασκόντων	1	2	3	4	5	6	7
16. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συμβάλλει στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργικές δραστηριότητες από τα μέλη του	1	2	3	4	5	6	7
17. Η ανταλλαγή απόψεων βοηθάει στη λήψη σωστής απόφασης	1	2	3	4	5	6	7
18. Οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εφαρμόζονται από όλα τα μέλη του	1	2	3	4	5	6	7
19. Ο Δ/ντής συζητάει άτυπα τα προβλήματα που προκύπτουν πριν τις συνεδριάσεις	1	2	3	4	5	6	7
20. Ο αριθμός των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων συντελεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου	1	2	3	4	5	6	7

Παρακαλώ δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας στις παρακάτω δηλώσεις 1 Διαφωνώ απόλυτα 2 Διαφωνώ αρκετά 3 Διαφωνώ λίγο 4 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 5 Συμφωνώ λίγο 6 Συμφωνώ αρκετά 7 Συμφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ λίγο	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1. Στο Σύλλογο Διδασκόντων υπάρχει συνοχή μεταξύ των μελών	1	2	3	4	5	6	7
2. Στα πλαίσια της ομάδας μας υπάρχει εμπιστοσύνη	1	2	3	4	5	6	7
3. Οι σχέσεις με τους συναδέλφους μας είναι καλές.	1	2	3	4	5	6	7
4. Το εκπαιδευτικό έργο που επιτελώ είναι προσωπική μου υπόθεση και δεν αφορά τον Σύλλογο Διδασκόντων	1	2	3	4	5	6	7
5. Νιώθω μεγαλύτερη δέσμευση προς τον ηγέτη παρά προς τα μέλη της ομάδας	1	2	3	4	5	6	7
6. Καταλαβαίνω συχνά τι σκέπτονται αρκετά από τα μέλη της ομάδας χωρίς αυτά να έχουν μιλήσει	1	2	3	4	5	6	7
7. Η επικοινωνία στην ομάδα μας είναι ανοικτή και ειλικρινής	1	2	3	4	5	6	7
8. Εκφράζω τις προσωπικές μου απόψεις ανοιχτά χωρίς να χρειάζεται να τις συζητήσω πρώτα σε υποομάδες	1	2	3	4	5	6	7
9. Τα πολλά μέλη σε μια ομάδα δυσχεραίνουν το έργο και τη λήψη αποφάσεων από την ομάδα	1	2	3	4	5	6	7
10. Οι αντιπαραθέσεις επιλύονται συνήθως σε προσωπικό επίπεδο χωρίς την παρέμβαση του ηγέτη	1	2	3	4	5	6	7
11. Περισσότερες αντιρρήσεις υπάρχουν προς τα μέλη της ομάδας και όχι προς το ηγέτη	1	2	3	4	5	6	7
12. Έχουν υπάρξει περιπτώσεις όπου μια μικρή ομάδα μελών αντέστρεψε την άποψη της πλειοψηφίας	1	2	3	4	5	6	7
13. Πριν εκφράσω μια άποψη ποτέ δεν επηρεάζομαι από γνώμες που	1	2	3	4	5	6	7

ακούω για το συγκεκριμένο θέμα							
14. Με ενδιαφέρει να ξέρω τι γνώμη έχουν οι συνάδελφοι και ο διευθυντής για μένα	1	2	3	4	5	6	7
15. Ζητώ να έχω αναλυτική και λεπτομερή ενημέρωση για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο και αφορά την ομάδα μας	1	2	3	4	5	6	7
16. Η εικόνα που παρουσιάζει ένα μέλος της ομάδας και οι εκφράσεις του με βοηθούν να καταλάβω πώς με αντιμετωπίζει και αναλόγως συμπεριφέρομαι κι εγώ	1	2	3	4	5	6	7
17. Τα μέλη της ομάδας νιώθουμε ικανοποίηση από τη σχολική διαχείριση εκ μέρους του διευθυντή	1	2	3	4	5	6	7
18. Τα μέλη της ομάδας συνεργαζόμαστε για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5	6	7
19. Τα μέλη της ομάδας ενδιαφέρονται για τις διαπροσωπικές σχέσεις	1	2	3	4	5	6	7
20. Υπάρχει επιμονή στην επίτευξη των στόχων	1	2	3	4	5	6	7

Παρακάτω αναφέρονται περιστατικά που συνήθως συμβαίνουν στη σχολική ζωή, τα οποία είναι αντικείμενο συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και ως εκ τούτου καλούμαστε να τοποθετηθούμε για την επίλυσή τους.

Εσείς προσωπικά, ποιον από τους παρακάτω τρόπους έχετε διαλέξει ή θα διαλέγατε για κάθε ζήτημα;

Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλα τα ζητήματα, αναγράφοντας δίπλα σε κάθε πρόταση, το γράμμα που σας εκφράζει καλύτερα.

- A. ακολουθώ τη γνώμη της πλειοψηφίας
- B. επικαλούμαι την παλαιότητα και τις προσωπικές ανάγκες-επιθυμίες
- Γ. αφήνω τους άλλους να αποφασίσουν για μένα
- Δ. συντάσσομαι με τη γνώμη συναδέλφων που διατηρώ φιλικές σχέσεις
- E. παίρνω θέση, όταν έχω όφελος/ενδιαφέρον από το αποτέλεσμα της απόφασης
- Στ. επικαλούμαι τους τυπικούς κανόνες
- Z. συντάσσομαι με τη θέση του διευθυντή/ντριας
- H. επικαλούμαι τις προσωπικές μου αξίες και τους κανόνες ηθικής [αίσθημα δικαίου]
- I. δεν παίρνω θέση, όταν το ζήτημα δεν με αφορά
- K. η θέση μου καθορίζεται από την επιβολή ή μη κυρώσεων προς εμένα

1. Κατανομή τάξεων σε πολυθέσιο σχολείο	
2. Λήψη παράνομης απόφασης	
3. Αδικαιολόγητη απουσία εκπαιδευτικού	
4. Βραδεία προσέλευση εκπ/κού στο σχολείο [συστηματικά]	
5. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εφημερεύοντα εκπ/κό	
6. Παράκαμψη ιεραρχίας	
7. Σύγκρουση εκπ/κών για τη χρήση φωτοτυπικού μηχανήματος	
8. Άρνηση εκπ/κού να συμμετάσχει στην ημερήσια εκδρομή	
9. Διατάραξη σχέσεων εκπ/κών ειδικότητας με μαθητές	
10. Σύγκρουση για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα	
11. Άρνηση εκπ/κού εκτέλεσης καθηκόντων	
12. Λήψη απόφασης για τροποποίηση εφημεριών [πρόταση για έκτακτη εφημερία ή αύξηση του αριθμού των εφημερευόντων]	
13. Άρνηση συμμετοχής σε εκδηλώσεις του σχολείου	
14. Σύγκρουση για την παροχή υπηρεσιών σίτισης στο Ολοήμερο [ζέσταμα του φαγητού]	
15. Σύγκρουση για τη σύσταση τριμελούς επιτροπής για τα σχολικά γεύματα	
16. Απαλλαγή εφημερεύοντα από την εφημερία [πρόταση χωρίς νομοθετικά	

τεκμήρια-λόγοι υγείας]	
17. Παράδοση βαθμολογίας [τόπος, χρόνος, διάρκεια]	
18. Σύγκρουση εκπ/κού με γονέα	
19. Συχνές αναρρωτικές άδειες	
20. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εκπ/κό τάξης [καθυστερεί επανειλημμένα να προσέλθει στην τάξη]	
21. Έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών [Κακό σχολικό κλίμα]	
22. Άρνηση εκπαιδευτικού να συνεργαστεί με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης	
23. Μαθήτρια θύμα ενδοοικογενειακής βίας	
24. Τραυματισμός μαθητή στην τάξη	
25. Αντίδραση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του νέου ΠΔ79/2017	
26. Ο Σύλλογος Γονέων ζητά την απομάκρυνση μαθητή από το σχολείο	
27. Επιστολή γονέα για απρεπή συμπεριφορά εκπαιδευτικού	

Παρακαλώ αποτυπώστε κατά πόσο συχνά χρησιμοποιούνται οι παρακάτω συμπεριφορές από τον Δ/ντη της σχολικής μονάδας 1 <u>Δε θυμάμαι</u> να χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική 2 <u>Πολύ σπάνια</u> χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική 3 <u>Περιστασιακά</u> χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική 4 <u>Αρκετά συχνά</u> χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική πάνω μου 5 <u>Πολύ συχνά</u> χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική πάνω μου		<u>Δε θυμάμαι</u> να χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική	<u>Πολύ σπάνια</u> χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική	<u>Περιστασιακά</u> χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική	<u>Αρκετά συχνά</u> χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική πάνω μου	<u>Πολύ συχνά</u> χρησιμοποιεί αυτήν την τακτική πάνω μου
	Χρησιμοποιεί γεγονότα και λογική ώστε να έχει μια πειστική επιχειρηματολογία για το αίτημα ή την πρότασή του	1	2	3	4	5
	Εξηγεί ενδελεχώς τους λόγους για τους οποίους το αίτημά του ή μια πρόταση του για αλλαγή είναι απαραίτητη για την επίτευξη ενός στόχου					
	Εξηγεί γιατί μια προτεινόμενη αλλαγή ή εργασία θα ήταν πρακτική και οικονομικά συμφέρουσα					
	Παρέχει πληροφόρηση ή αποδείξεις για να δείξει ότι η προτεινόμενη ενέργεια ή αλλαγή πρόκειται να επιτύχουν					
	Προσφέρει κάτι που θέλετε σε αντάλλαγμα για τη βοήθειά σας σε ένα πρόγραμμα ή εργασία					
	Προσφέρεται να κάνει κάτι για εσάς ως αντάλλαγμα για να διεκπεραιώσετε μια εργασία					
	Προσφέρεται να κάνει κάτι συγκεκριμένο για εσάς με αντάλλαγμα την υποστήριξη σας και					

	τη βοήθειά σας					
	Προσφέρεται να κάνει κάτι για εσάς στο μέλλον με αντάλλαγμα τη βοήθειά σας στο παρόν					
	Υποστηρίζει πως η προτεινόμενη εργασία ή αλλαγή είναι μια ευκαιρία να κάνετε κάτι συναρπαστικό και αξιόλογο					
	Περιγράφει ένα σαφές και εμπνευσμένο όραμα για το τι θα μπορούσε να επιτευχθεί με την προτεινόμενη εργασία ή αλλαγή					
	Αναφέρεται σε ιδανικά και αξίες όταν προτείνει μια καινούρια εργασία ή αλλαγή					
	Βγάζει ένα λόγο ή κάνει μια παρουσίαση με σκοπό να εγείρει τον ενθουσιασμό για την προτεινόμενη ενέργεια ή αλλαγή					
	Υποστηρίζει πως το αίτημά του ή η πρότασή του είναι σύμφωνη με τους ισχύοντες κανόνες και την πολιτική του οργανισμού					
	Υποστηρίζει πως το αίτημά του ή η πρότασή του είναι σύμφωνη με προηγούμενη σύμβαση ή συμφωνία					
	Επιβεβαιώνει τη νομιμότητα του αιτήματός του με αναφορά σε συγκεκριμένες νομικές διατάξεις					
	Υποστηρίζει πως το αίτημά του ή η πρότασή του είναι σύμφωνη με τις μέχρι σήμερα πρακτικές					
	Εξηγεί τους λόγους για τους οποίους η πρότασή του θα μπορούσε να είναι ωφέλιμη για την καριέρα σας					
	Περιγράφει τα οφέλη που θα κερδίσετε από ένα πρόγραμμα ή μια ασχολία (π.χ. Εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, συναντήσεις με σημαντικά πρόσωπα, ενίσχυση του κοινωνικού σας προφίλ κ.τ.λ.)					
	Εξηγεί το πώς μια προτεινόμενη ασχολία ή αλλαγή θα μπορούσε να σας βοηθήσει να επιτύχετε έναν προσωπικό σας στόχο					
	Εξηγεί τους λόγους για τους οποίους μια προτεινόμενη ασχολία ή αλλαγή θα ήταν καλή για εσάς					
	Απαιτεί να διεκπεραιώσετε τη ζητούμενη εργασία					
	Χρησιμοποιεί προειδοποιήσεις ή απειλές όταν θέλετε να κάνετε κάτι					
	Συνεχώς σας ελέγχει για να δει αν διεκπεραιώσατε το αίτημά του					
	Προσπαθεί να σας πείσει ώστε να κάνετε μια εργασία ή να διεκπεραιώσετε ένα αίτημα					
	Προσφέρεται να σας βοηθήσει με την εργασία που σας ζήτησε να κάνετε					
	Προσφέρεται να σας παρέχει τα απαιτούμενα στοιχεία ώστε να διεκπεραιώσετε ένα αίτημά					

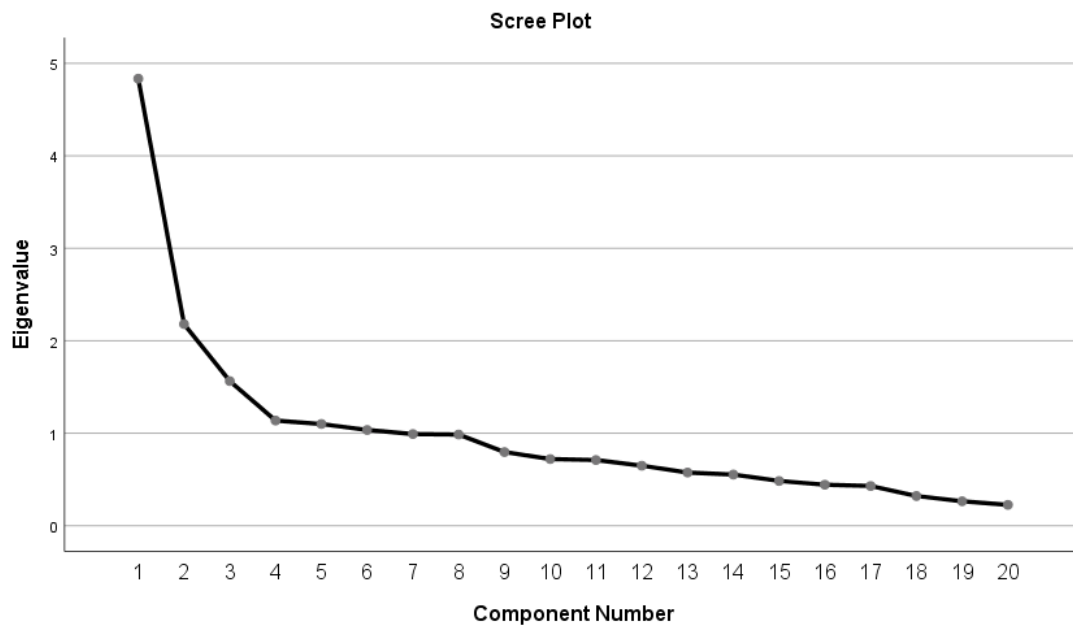
	του					
	Προσφέρεται να σας δείξει πώς θα κάνετε την εργασία που σας ζήτησε					
	Προσφέρεται να παρέχει οποιαδήποτε βοήθεια χρειαστείτε ώστε να τελειώσετε την εργασία που σας ζήτησε					
	Υποστηρίζει πως έχετε τις απαιτούμενες ικανότητες ή τη γνώση για να κάνετε την εργασία					
	Μνημονεύει προηγούμενες επιδόσεις σας ή επιτεύγματα όταν σας ζητά να κάνετε μια εργασία					
	Μνημονεύει τις ικανότητες σας ή τις γνώσεις σας όταν σας ζητά να κάνετε μια εργασία					
	Υποστηρίζει πως είστε το κατάλληλο άτομο για αυτή την εργασία					
	Σας ζητάει η γνώμη σας για το πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί ένας στόχος ή να επιλυθεί ένα πρόβλημα					
	Συνεργάζεται μαζί σας και ζητά τη γνώμη σας για μια εργασία την οποία θέλει να υποστηρίξετε ή να εφαρμόσετε.					
	Σας προτρέπει να εκφράσετε οποιεσδήποτε επιφυλάξεις έχετε σχετικά με μια εργασία την οποία θέλει να υποστηρίξετε ή να εφαρμόσετε					
	Σας προτρέπει να προτείνετε τρόπους βελτίωσης μιας πρότασης ή ενός προσχεδίου το οποίο θέλει να υποστηρίξετε ή να εφαρμόσετε					
	Επικαλείται τη φιλία σας όταν σας ζητά να κάνετε κάτι					
	Σας ζητάει μια χάρη πριν σας πει περί τίνος πρόκειται					
	Σας ζητάει να του κάνετε χάρη ως φίλος					
	Ζητάει τη βοήθειά σας ως προσωπική χάρη					
	Αναφέρει άτομα τα οποία επιδοκιμάζουν την πρότασή του, όταν σας ζητά να την υποστηρίξετε και σεις					
	Βάζει άλλους να σας εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους υποστηρίζουν μια προτεινόμενη ενέργεια ή αλλαγή την οποία θέλει να υποστηρίξετε					
	Φέρνει κάποιον μαζί του για να τον υποστηρίξει όταν είναι να σας κάνει μια πρόταση					
	Ζητάει από κάποιον που εκτιμάτε να τον βοηθήσει να σας επηρεάσει ώστε να διεκπεραιώσετε ένα αίτημα ή να κάνετε μια ενέργεια					

Παράρτημα 2. Αναλυτικός πίνακας των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα και πίνακας των ειδικοτήτων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

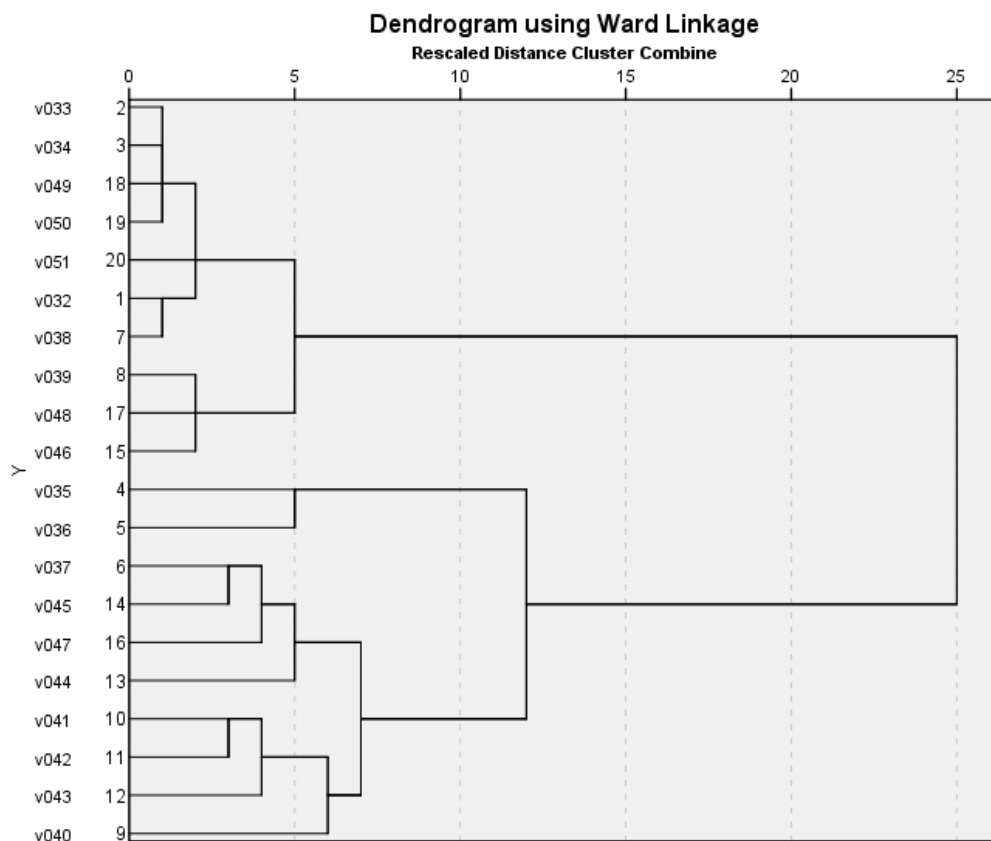
Πίνακας 4.3. Προφίλ σχολικών μονάδων που συμμετέχουν στην έρευνα

α/α ΚΩΔΙΚΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΣΧΟΛΕΙΑ	ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ
1	1 ^ο ΚΟΡΙΝΘΟΥ	12/Θ
2	ΔΣ ΠΕΡΙΓΙΑΛΙΟΥ	10/Θ
3	ΔΣ ΑΣΣΟΥ	11/Θ
4	6 ^ο ΚΟΡΙΝΘΟΥ	12/Θ
5	ΔΣ ΧΙΛΙΟΜΟΔΙΟΥ	11/Θ
6	ΔΣ ΛΕΧΑΙΟΥ	10/Θ
7	3 ^ο ΛΟΥΤΡΑΚΙΟΥ	12/Θ
8	4 ^ο ΚΟΡΙΝΘΟΥ	12/Θ
9	11 ^ο ΚΟΡΙΝΘΟΥ	8/Θ
10	ΔΣ ΚΛΕΝΙΑΣ	5/Θ
11	ΔΣ ΑΓΙΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	6/Θ
12	8 ^ο ΚΟΡΙΝΘΟΥ	12/Θ
13	2 ^ο ΔΣ ΣΠΑΤΩΝ ΑΤΤΙΚΗΣ	10/Θ
14	ΔΣ ΑΘΙΚΙΩΝ	7/Θ
15	ΔΣ ΕΥΛΟΚΕΡΙΖΑΣ	5/Θ
16	ΔΣ ΜΟΥΛΚΙ ΚΟΡ	7/Θ
17	14 ^ο ΚΟΡΙΝΘΟΥ	6/Θ
18	ΠΔΣΠΑ [ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΑΘΗΝΩΝ]	12/Θ
19	ΔΣ ΑΘΗΝΩΝ	12/Θ
20	ΔΣ ΧΑΪΔΑΡΙΟΥ	12/Θ
21	ΔΣ ΛΑΜΙΑΣ	12/Θ
22	ΔΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΚΟΡΙΝΘΟΥ	6/Θ
23	ΔΣ ΣΟΦΙΚΟΥ	6/Θ

Γράφημα 4.3. Διερευνητική Παραγοντική ανάλυση: Κλίμα του Συλλόγου Διδασκόντων



Γράφημα 4.4. Ιεραρχική ανάλυση συστάδων (Ward's Method): Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων



Παράρτημα 4: Διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα των κριτηρίων τακτικών επιρροής

Πίνακας 4.6 Διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα των κριτηρίων τακτικών επιρροής.

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5	Παράγοντας 6	Παράγοντας 7	Παράγοντας 8	Παράγοντας 9	Παράγοντας 10	Παράγοντας 11
1 E25	.842										
2 E26	.837										
3 E27	.828										
4 E28	.728										
5 E37		.856									
6 E38		.848									
7 E39		.829									
8 E40		.661									
9 E17			.873								
10 E18			.819								
11 E19			.796								
12 E20			.736								
13 E1				.840							
14 E2				.788							
15 E3				.769							
16 E4				.761							
17 E5					.943						
18 E6					.859						
19 E7					.832						
20 E8					.770						
21 E13						.748					
22 E14						.734					
23 E15						.723					
24 E16						.714					
25 E33							.872				
26 E34							.809				
27 E35							.786				
28 E36							.707				
29 E29								.923			
30 E30								.907			
31 E31								.800			
32 E32								.624			
33 E21									.832		
34 E22									.803		
35 E23									.755		
36 E24									.739		
37 E41										.857	
38 E42										.834	
39 E43										.820	
40 E44										.552	
41 E9											-.740
42 E10											-.714
43 E11											-.712
44 E12											-.620

Παράρτημα 5. Εξαγωγή των τεσσάρων κλάσεων της ιεραρχικής ταξινόμησης.

Πίνακας 4.4. Εξαγωγή των τεσσάρων κλάσεων της ιεραρχικής ταξινόμησης.

Κλάση 1/4

Ποσοστό: 28.09%

Μεταβλητή	Χαρακτηριστική κατηγορία απαντήσεων	% της κατηγορίας στην κλάση	% της κατηγορίας στο σύνολο του δείγματος	% της κλάσης στην κατηγορία	Τιμή ελέγχου	p	Αρ. ατόμων
11. Άρνηση εκπ/κού εκτέλεσης καθηκόντων	Επίκλιση τυπικών καν	87.00	47.19	51.79	9.64	0.000	168
19. Συχνές αναρωτικές άδειες	Επίκλιση τυπικών καν	74.00	35.39	58.73	9.34	0.000	126
27. Επιστολή γονέα για απρεπή συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Επίκλιση τυπικών καν	64.00	27.81	64.65	9.14	0.000	99
4. Βραδεία προσέλευση εκπ/κού στο σχολείο [συστηματικά]	Επίκλιση τυπικών καν	72.00	36.80	54.96	8.44	0.000	131
10. Σύγκρουση για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα	Επίκλιση τυπικών καν	71.00	36.24	55.04	8.35	0.000	129
20. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εκπ/κό τάξης [καθυστερ	Επίκλιση τυπικών καν	76.00	41.01	52.05	8.32	0.000	146
9. Διατάραξη σχέσεων εκπ/κών ειδικότητας με μαθητές	Επίκλιση τυπικών καν	59.00	26.40	62.77	8.32	0.000	94
3. Αδικαιολόγητη απουσία εκπαιδευτικού	Επίκλιση τυπικών καν	66.00	32.30	57.39	8.22	0.000	115
18. Σύγκρουση εκπ/κού με γονέα	Επίκλιση τυπικών καν	57.00	25.28	63.33	8.18	0.000	90
26. Ο Σύλλογος Γονέων ζητά την απομάκρυνση μαθητή από το σχο	Επίκλιση τυπικών καν	69.00	35.11	55.20	8.16	0.000	125
15. Σύγκρουση για τη σύσταση τριμελούς επιτροπής για τα σχολ	Επίκλιση τυπικών καν	74.00	39.89	52.11	8.11	0.000	142
17. Παράδοση βαθμολογίας [τόπος, χρόνος, διάρκεια]	Επίκλιση τυπικών καν	64.00	32.30	55.65	7.72	0.000	115
13. Άρνηση συμμετοχής σε εκδηλώσεις του σχολείου	Επίκλιση τυπικών καν	66.00	34.27	54.10	7.65	0.000	122
8. Άρνηση εκπ/κού να συμμετάσχει στην ημερήσια εκδρομή	Επίκλιση τυπικών καν	62.00	32.02	54.39	7.31	0.000	114
25. Αντίδραση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του νέου ΠΔ79/2	Επίκλιση τυπικών καν	73.00	43.26	47.40	7.00	0.000	154

16. Απαλλαγή εφημερεύοντα από την εφημερία [πρόταση χωρίς ν	Επίκληση τυπικών καν	51.00	25.00	57.30	6.71	0.000	89
12. Λήψη απόφασης για τροποποίηση εφημεριών [πρόταση για έκτ	Επίκληση τυπικών καν	51.00	25.56	56.04	6.52	0.000	91
14. Σύγκρουση για την παροχή υπηρεσιών σίτισης στο Ολοήμερο	Επίκληση τυπικών καν	71.00	43.54	45.81	6.44	0.000	155
5. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εφημερεύοντα εκπ/κό	Επίκληση τυπικών καν	80.00	53.93	41.67	6.22	0.000	192
7. Σύγκρουση εκπ/κών για τη χρήση φωτοτυπικού μηχανήματος	Επίκληση τυπικών καν	36.00	16.85	60.00	5.60	0.000	60
24. Τραυματισμός μαθητή στην τάξη	Επίκληση τυπικών καν	70.00	47.75	41.18	5.18	0.000	170
23. Μαθήτρια θύμα ενδοοικογενειακής βίας	Επίκληση τυπικών καν	48.00	27.53	48.98	5.14	0.000	98
1. Κατανομή τάξεων σε πολυθέσιο σχολείο	Επίκληση τυπικών καν	42.00	24.72	47.73	4.46	0.000	88
21. Έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	Επίκληση τυπικών καν	33.00	18.26	50.77	4.18	0.000	65
22. Άρνηση εκπαιδευτικού να συνεργαστεί με την εκπαιδευτικό	Επίκληση τυπικών καν	64.00	46.07	39.02	4.13	0.000	164
6. Παράκαμψη ιεραρχίας	Επίκληση τυπικών καν	68.00	50.28	37.99	4.09	0.000	179
2. Λήψη παράνομης απόφασης	Επίκληση τυπικών καν	65.00	54.49	33.51	2.38	0.009	194

Κλάση 2/4
Ποσοστό: 45.51%

Μεταβλητή	Χαρακτηριστική κατηγορία απαντήσεων	% της κατηγορίας στην κλάση	% της κατηγορίας στο σύνολο του δείγματος	% της κλάσης στην κατηγορία	Τιμή ελέγχου	p	Αρ. ατόμων
19. Συχνές αναρρωτικές άδειες	Δεν παίρνω θέση	53.09	30.06	80.37	8.72	0.000	107
15. Σύγκρουση για τη σύσταση τριμελούς επιτροπής για τα σχολ.	Δεν παίρνω θέση	35.19	17.42	91.94	8.34	0.000	62
11. Άρνηση εκπ/κού εκτέλεσης καθηκόντων	Δεν παίρνω θέση	36.42	18.26	90.77	8.34	0.000	65
14. Σύγκρουση για την παροχή υπηρεσιών σίτισης στο Ολοήμερο	Δεν παίρνω θέση	34.57	17.42	90.32	8.00	0.000	62
13. Άρνηση συμμετοχής σε εκδηλώσεις του	Δεν παίρνω θέση	39.51	21.07	85.33	7.89	0.000	75

σχολείου							
20. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εκπ/κό τάξης [καθυστερ	Δεν παίρνω θέση	47.53	27.25	79.38	7.87	0.000	97
4. Βραδεία προσέλευση εκπ/κού στο σχολείο [συστηματικά]	Δεν παίρνω θέση	51.23	30.90	75.45	7.57	0.000	110
3. Αδικαιολόγητη απουσία εκπαιδευτικού	Δεν παίρνω θέση	56.17	37.08	68.94	6.76	0.000	132
21. Έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	Δεν παίρνω θέση	42.59	26.69	72.63	6.13	0.000	95
27. Επιστολή γονέα για απρεπή συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Δεν παίρνω θέση	29.01	16.01	82.46	6.10	0.000	57
18. Σύγκρουση εκπ/κού με γονέα	Δεν παίρνω θέση	41.36	26.12	72.04	5.90	0.000	93
16. Απαλλαγή εφημερεύοντα από την εφημερία [πρόταση χωρίς ν	Αίσθημα δικαίου	46.91	31.18	68.47	5.77	0.000	111
8. Άρνηση εκπ/κού να συμμετάσχει στην ημερήσια εκδρομή	Δεν παίρνω θέση	43.83	29.21	68.27	5.45	0.000	104
10. Σύγκρουση για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα	Δεν παίρνω θέση	20.99	11.80	80.95	4.84	0.000	42
23. Μαθήτρια θύμα ενδοοικογενειακής βίας	Δεν παίρνω θέση	11.73	5.62	95.00	4.60	0.000	20
24. Τραυματισμός μαθητή στην τάξη	Αίσθημα δικαίου	32.72	21.63	68.83	4.53	0.000	77
11. Άρνηση εκπ/κού εκτέλεσης καθηκόντων	Αίσθημα δικαίου	18.52	10.39	81.08	4.50	0.000	37
23. Μαθήτρια θύμα ενδοοικογενειακής βίας	Αίσθημα δικαίου	54.94	41.85	59.73	4.48	0.000	149
22. Άρνηση εκπαιδευτικού να συνεργαστεί με την εκπαιδευτικό	Δεν παίρνω θέση	29.01	18.82	70.15	4.38	0.000	67
26. Ο Σύλλογος Γονέων ζητά την απομάκρυνση μαθητή από το σχο	Αίσθημα δικαίου	33.95	23.03	67.07	4.36	0.000	82
12. Λήψη απόφασης για τροποποίηση εφημεριών [πρόταση για έκτ	Αίσθημα δικαίου	27.16	17.42	70.97	4.31	0.000	62
7. Σύγκρουση εκπ/κών για τη χρήση φωτοτυπικού μηχανήματος	Δεν παίρνω θέση	50.00	38.20	59.56	4.08	0.000	136
26. Ο Σύλλογος Γονέων ζητά την απομάκρυνση μαθητή από το σχο	Δεν παίρνω θέση	11.11	5.62	90.00	4.03	0.000	20

5. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εφημερεύοντα εκπ/κό	Δεν παίρνω θέση	24.07	15.45	70.91	3.99	0.000	55
27. Επιστολή γονέα για απρεπή συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Αίσθημα δικαίου	33.33	23.31	65.06	3.97	0.000	83
9. Διατάραξη σχέσεων εκπ/κών ειδικότητας με μαθητές	Δεν παίρνω θέση	32.10	22.75	64.20	3.72	0.000	81
6. Παράκαμψη ιεραρχίας	Δεν παίρνω θέση	20.37	12.92	71.74	3.69	0.000	46
25. Αντίδραση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του νέου ΠΔ79/2	Αίσθημα δικαίου	22.84	15.17	68.52	3.55	0.000	54
16. Απαλλαγή εφημερεύοντα από την εφημερία [πρόταση χωρίς ν	Δεν παίρνω θέση	13.58	7.87	78.57	3.51	0.000	28
12. Λήψη απόφασης για τροποποίηση εφημεριών [πρόταση για έκτ	Δεν παίρνω θέση	12.96	7.58	77.78	3.34	0.000	27
17. Παράδοση βαθμολογίας [τόπος, χρόνος, διάρκεια]	Δεν παίρνω θέση	11.11	6.46	78.26	3.08	0.001	23
9. Διατάραξη σχέσεων εκπ/κών ειδικότητας με μαθητές	Αίσθημα δικαίου	33.33	25.28	60.00	3.07	0.001	90
25. Αντίδραση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του νέου ΠΔ79/2	Δεν παίρνω θέση	12.35	7.58	74.07	2.92	0.002	27
18. Σύγκρουση εκπ/κού με γονέα	Αίσθημα δικαίου	29.63	22.47	60.00	2.83	0.002	80
13. Άρνηση συμμετοχής σε εκδηλώσεις του σχολείου	Θέση επωφελείας	9.26	5.34	78.95	2.81	0.003	19
17. Παράδοση βαθμολογίας [τόπος, χρόνος, διάρκεια]	Αίσθημα δικαίου	6.79	3.65	84.62	2.65	0.004	13
1. Κατανομή τάξεων σε πολυθέσιο σχολείο	Δεν παίρνω θέση	16.67	11.52	65.85	2.62	0.004	41
8. Άρνηση εκπ/κού να συμμετάσχει στην ημερήσια εκδρομή	Αίσθημα δικαίου	17.28	12.08	65.12	2.59	0.005	43
7. Σύγκρουση εκπ/κών για τη χρήση φωτοτυπικού μηχανήματος	Αίσθημα δικαίου	29.01	22.47	58.75	2.57	0.005	80
5. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εφημερεύοντα εκπ/κό	Αίσθημα δικαίου	15.43	10.67	65.79	2.49	0.006	38
10. Σύγκρουση για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα	Αίσθημα δικαίου	17.90	12.92	63.04	2.40	0.008	46
20. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εκπ/κό τάξης [καθυστερ	Αίσθημα δικαίου	17.90	12.92	63.04	2.40	0.008	46

Κλάση 3 / 4
Ποσοστό: 16.85%

Μεταβλητή	Χαρακτηριστική κατηγορία απαντήσεων	% της κατηγορίας στην κλάση	% της κατηγορίας στο σύνολο του δείγματος	% της κλάσης στην κατηγορία	Τιμή ελέγχου	p	Αρ. ατόμων
18. Σύγκρουση εκπ/κού με γονέα	Σύγκλιση με θέση διε	43.33	10.67	68.42	7.52	0.000	38
19. Συχνές αναρρωτικές άδειες	Σύγκλιση με θέση διε	45.00	11.80	64.29	7.38	0.000	42
14. Σύγκρουση για την παροχή υπηρεσιών σίτισης στο Ολοήμερο	Σύγκλιση με θέση διε	33.33	6.74	83.33	7.34	0.000	24
5. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εφημερεύοντα εκπ/κό	Σύγκλιση με θέση διε	38.33	9.27	69.70	7.06	0.000	33
4. Βραδεία προσέλευση εκπ/κού στο σχολείο [συστηματικά]	Σύγκλιση με θέση διε	38.33	9.55	67.65	6.92	0.000	34
16. Απαλλαγή εφημερεύοντα από την εφημερία [πρόταση χωρίς ν	Σύγκλιση με θέση διε	35.00	8.43	70.00	6.71	0.000	30
20. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εκπ/κό τάξης [καθυστερ	Σύγκλιση με θέση διε	40.00	11.24	60.00	6.53	0.000	40
8. Άρνηση εκπ/κού να συμμετάσχει στην ημερήσια εκδρομή	Σύγκλιση με θέση διε	33.33	8.71	64.52	6.15	0.000	31
21. Έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	Σύγκλιση με θέση διε	26.67	6.18	72.73	5.86	0.000	22
13. Άρνηση συμμετοχής σε εκδηλώσεις του σχολείου	Σύγκλιση με θέση διε	28.33	7.58	62.96	5.49	0.000	27
3. Αδικαιολόγητη απουσία εκπαιδευτικού	Σύγκλιση με θέση διε	33.33	10.39	54.05	5.40	0.000	37
11. Άρνηση εκπ/κού εκτέλεσης καθηκόντων	Σύγκλιση με θέση διε	35.00	11.80	50.00	5.24	0.000	42
23. Μαθήτρια θύμα ενδοοικογενειακής βίας	Σύγκλιση με θέση διε	28.33	8.43	56.67	5.07	0.000	30
24. Τραυματισμός μαθητή στην τάξη	Σύγκλιση με θέση διε	26.67	7.87	57.14	4.92	0.000	28
26. Ο Σύλλογος Γονέων ζητά την απομάκρυνση μαθητή από το σχο	Σύγκλιση με θέση διε	41.67	17.70	39.68	4.75	0.000	63
6. Παράκαμψη ιεραρχίας	Σύγκλιση με θέση διε	28.33	9.27	51.52	4.70	0.000	33
7. Σύγκρουση εκπ/κών για τη χρήση φωτοτυπικού μηχανήματος	Σύγκλιση με θέση διε	20.00	5.06	66.67	4.66	0.000	18

22. Άρνηση εκπαιδευτικού να συνεργαστεί με την εκπαιδευτικό	Σύγκλιση με θέση διε	16.67	3.65	76.92	4.64	0.000	13
10. Σύγκρουση για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα	Σύγκλιση με θέση διε	30.00	10.96	46.15	4.44	0.000	39
12. Λήψη απόφασης για τροποποίηση εφημεριών [πρόταση για έκτ	Σύγκλιση με θέση διε	30.00	10.96	46.15	4.44	0.000	39
15. Σύγκρουση για τη σύσταση τριμελούς επιτροπής για τα σχολ	Σύγκλιση με θέση διε	26.67	8.99	50.00	4.43	0.000	32
2. Λήψη παράνομης απόφασης	Σύγκλιση με θέση διε	15.00	3.37	75.00	4.28	0.000	12
17. Παράδοση βαθμολογίας [τόπος, χρόνος, διάρκεια]	Σύγκλιση με θέση διε	33.33	14.89	37.74	3.88	0.000	53
25. Αντίδραση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του νέου ΠΔ79/2	Σύγκλιση με θέση διε	18.33	5.62	55.00	3.83	0.000	20
9. Διατάραξη σχέσεων εκπ/κών ειδικότητας με μαθητές	Σύνταξη με γνώμη συν	11.67	2.81	70.00	3.51	0.000	10
27. Επιστολή γονέα για απρεπή συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Σύνταξη με γνώμη συν	10.00	2.25	75.00	3.36	0.000	8
12. Λήψη απόφασης για τροποποίηση εφημεριών [πρόταση για έκτ	Σύνταξη με γνώμη συν	11.67	3.37	58.33	3.06	0.001	12
9. Διατάραξη σχέσεων εκπ/κών ειδικότητας με μαθητές	Σύγκλιση με θέση διε	21.67	9.83	37.14	2.90	0.002	35
16. Απαλλαγή εφημερεύοντα από την εφημερία [πρόταση χωρίς ν	Σύνταξη με γνώμη συν	10.00	2.81	60.00	2.85	0.002	10
7. Σύγκρουση εκπ/κών για τη χρήση φωτοτυπικού μηχανήματος	Σύνταξη με γνώμη συν	10.00	2.81	60.00	2.85	0.002	10
13. Άρνηση συμμετοχής σε εκδηλώσεις του σχολείου	Επίκληση προσωπικών	8.33	2.25	62.50	2.62	0.004	8
27. Επιστολή γονέα για απρεπή συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Σύγκλιση με θέση διε	25.00	13.20	31.91	2.60	0.005	47
17. Παράδοση βαθμολογίας [τόπος, χρόνος, διάρκεια]	Σύνταξη με γνώμη συν	8.33	2.53	55.56	2.39	0.009	9
15. Σύγκρουση για τη σύσταση τριμελούς επιτροπής για τα σχολ	Σύνταξη με γνώμη συν	8.33	2.53	55.56	2.39	0.009	9

Κλάση 4 / 4

Ποσοστό: 9.55%

Μεταβλητή	Χαρακτηριστική κατηγορία απαντήσεων	% της κατηγορίας στην κλάση	% της κατηγορίας στο σύνολο του δείγματος	% της κλάσης στην κατηγορία	Τιμή ελέγχου	p	Αρ. ατόμων
9. Διατάραξη σχέσεων εκπ/κών ειδικότητας με μαθητές	Γνώμη πλειοψηφίας	61.76	7.30	80.77	9.24	0.000	26
27. Επιστολή γονέα για απρεπή συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Γνώμη πλειοψηφίας	73.53	13.20	53.19	8.63	0.000	47
10. Σύγκρουση για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα	Γνώμη πλειοψηφίας	67.65	11.80	54.76	8.23	0.000	42
25. Αντίδραση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του νέου ΠΔ79/2	Γνώμη πλειοψηφίας	76.47	17.98	40.63	7.84	0.000	64
22. Άρνηση εκπαιδευτικού να συνεργαστεί με την εκπαιδευτικό	Γνώμη πλειοψηφίας	50.00	6.74	70.83	7.62	0.000	24
13. Άρνηση συμμετοχής σε εκδηλώσεις του σχολείου	Γνώμη πλειοψηφίας	64.71	13.20	46.81	7.42	0.000	47
12. Λήψη απόφασης για τροποποίηση εφημεριών [πρόταση για έκτ	Γνώμη πλειοψηφίας	82.35	24.72	31.82	7.35	0.000	88
19. Συχνές αναρρωτικές άδειες	Γνώμη πλειοψηφίας	47.06	6.46	69.57	7.28	0.000	23
18. Σύγκρουση εκπ/κού με γονέα	Γνώμη πλειοψηφίας	52.94	9.27	54.55	6.97	0.000	33
24. Τραυματισμός μαθητή στην τάξη	Γνώμη πλειοψηφίας	50.00	8.71	54.84	6.74	0.000	31
14. Σύγκρουση για την παροχή υπηρεσιών σίτισης στο Ολοήμερο	Γνώμη πλειοψηφίας	50.00	10.39	45.95	6.19	0.000	37
15. Σύγκρουση για τη σύσταση τριμελούς επιτροπής για τα σχολ.	Γνώμη πλειοψηφίας	58.82	14.89	37.74	6.19	0.000	53
23. Μαθήτρια θύμα ενδοοικογενειακής βίας	Γνώμη πλειοψηφίας	52.94	12.08	41.86	6.10	0.000	43
17. Παράδοση βαθμολογίας [τόπος, χρόνος, διάρκεια]	Γνώμη πλειοψηφίας	82.35	33.99	23.14	5.94	0.000	121
26. Ο Σύλλογος Γονέων ζητά την απομάκρυνση μαθητή από το σχο	Γνώμη πλειοψηφίας	52.94	12.92	39.13	5.88	0.000	46
11. Άρνηση εκπ/κού εκτέλεσης καθηκόντων	Γνώμη πλειοψηφίας	35.29	6.46	52.17	5.32	0.000	23
16. Απαλλαγή εφημερεύοντα από την εφημερία [πρόταση χωρίς ν	Γνώμη πλειοψηφίας	55.88	17.13	31.15	5.31	0.000	61
7. Σύγκρουση εκπ/κών για τη χρήση φωτοτυπικού μηχανήματος	Γνώμη πλειοψηφίας	32.35	8.15	37.93	4.22	0.000	29

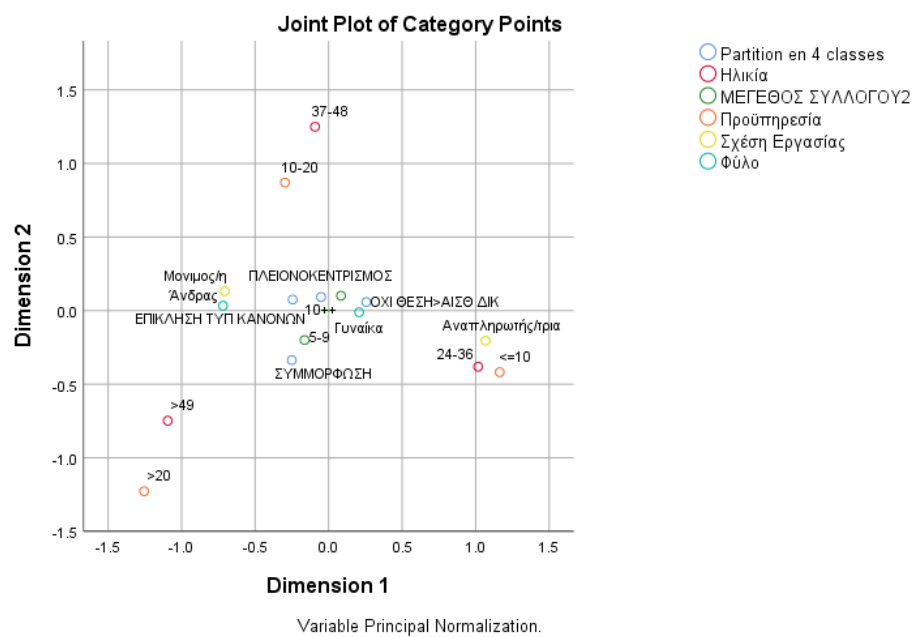
21. Έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	Γνώμη πλειοψηφίας	41.18	14.04	28.00	3.99	0.000	50
20. Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων από εκπ/κό τάξης [καθυστερ	Γνώμη πλειοψηφίας	20.59	3.65	53.85	3.92	0.000	13
1. Κατανομή τάξεων σε πολυθέσιο σχολείο	Γνώμη πλειοψηφίας	55.88	25.00	21.35	3.89	0.000	89
4. Βραδεία προσέλευση εκπ/κού στο σχολείο [συστηματικά]	Γνώμη πλειοψηφίας	23.53	5.62	40.00	3.59	0.000	20
6. Παράκαμψη ιεραρχίας	Γνώμη πλειοψηφίας	23.53	6.74	33.33	3.18	0.001	24
3. Αδικαιολόγητη απουσία εκπαιδευτικού	Γνώμη πλειοψηφίας	17.65	5.06	33.33	2.66	0.004	18
8. Άρνηση εκπ/κού να συμμετάσχει στην ημερήσια εκδρομή	Γνώμη πλειοψηφίας	26.47	10.39	24.32	2.64	0.004	37

Παράρτημα 6. Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών (Correspondence Analysis)

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	Inertia
1	.727	2.535	.422
2	.386	1.475	.246
Total		4.010	.668
Mean	.601 ^a	2.005	.334

a. Mean Cronbach's Alpha is based on the mean Eigenvalue.



Discrimination Measures

	Dimension		Mean
	1	2	
Φύλο	.148	.000	.074
Ηλικία	.751	.696	.724
Προϋπηρεσία	.815	.708	.762
Σχέση Εργασίας	.750	.027	.389
ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΥ2	.014	.020	.017
Partition en 4 classes	.057	.023	.040
Active Total	2.535	1.475	2.005

Παράρτημα 7. Ανάλυση διακύμανσης

Correlations

		F_Δημοκ ρατικότητα ΣΔ	F_Αίσθη ση του ανήκειν ΣΔ	C_Θετικ ό κλίμα ΣΔ	E_Πειστι κή Συμπερι φορά	E_Δυναμ ική Συμπερι φορά	E_Συμπε ριφορά που στηρίζε ται στις σχέσεις
F_Δημοκρατικό τητα ΣΔ	Pearson	1	.710**	.651**	.404**	.045	.077
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.394	.145
	N	356	356	356	356	356	356
F_Αίσθηση του ανήκειν ΣΔ	Pearson	.710**	1	.673**	.412**	-.008	.114*
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.873	.032
	N	356	356	356	356	356	356
C_Θετικό κλίμα ΣΔ	Pearson	.651**	.673**	1	.450**	-.057	.104
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.285	.050
	N	356	356	356	356	356	356
E_Πειστική Συμπεριφορά	Pearson	.404**	.412**	.450**	1	.105*	.458**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.048	.000
	N	356	356	356	356	356	356
E_Δυναμική Συμπεριφορά	Pearson	.045	-.008	-.057	.105*	1	.583**
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	.394	.873	.285	.048		.000
	N	356	356	356	356	356	356
E_Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις	Pearson	.077	.114*	.104	.458**	.583**	1
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)	.145	.032	.050	.000	.000	
	N	356	356	356	356	356	356

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

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

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
factor1	Sphericity	16.385	2	8.193	38.860	.000	.099
	Assumed						
	Greenhouse-Geisser	16.385	1.965	8.340	38.860	.000	.099
	Huynh-Feldt	16.385	1.992	8.223	38.860	.000	.099
	Lower-bound	16.385	1.000	16.385	38.860	.000	.099
factor1 * v133	Sphericity	1.456	6	.243	1.151	.331	.010
	Assumed						
	Greenhouse-Geisser	1.456	5.894	.247	1.151	.331	.010
	Huynh-Feldt	1.456	5.977	.244	1.151	.331	.010
	Lower-bound	1.456	3.000	.485	1.151	.329	.010
Error(factor 1)	Sphericity	148.418	704	.211			
	Assumed						
	Greenhouse-Geisser	148.418	691.579	.215			
	Huynh-Feldt	148.418	701.352	.212			
	Lower-bound	148.418	352.000	.422			

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
F_Δημοκρατικότητα ΣΔ (F2, F3, F9, F12, F13, F16, F17, F18)	Based on Mean	5.905	3	352	.001
	Based on Median	5.682	3	352	.001
	Based on Median and with adjusted df	5.682	3	341.891	.001
	Based on trimmed mean	5.755	3	352	.001
F_Αίσθηση του ανήκειν ΣΔ (F1, F4, F5, F8, F10, F14, F15, F19)	Based on Mean	2.854	3	352	.037
	Based on Median	2.588	3	352	.053
	Based on Median and with adjusted df	2.588	3	343.842	.053
	Based on trimmed mean	2.799	3	352	.040
C_Θετικό κλίμα ΣΔ (C1, C2, C3, C7, C8, C15, C17, C18, C19, C)	Based on Mean	6.959	3	352	.000
	Based on Median	5.812	3	352	.001
	Based on Median and with adjusted df	5.812	3	319.941	.001
	Based on trimmed mean	6.595	3	352	.000

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + v133

Within Subjects Design: factor1

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MEASURE_1

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	22805.868	1	22805.868	15164.351	.000	.977
v133	16.260	3	5.420	3.604	.014	.030
Error	529.377	352	1.504			

Pairwise Comparisons

Measure: MEASURE_1

(I) factor1	(J) factor1	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	.351 [*]	.038	.000	.261	.442
	3	.120 [*]	.042	.014	.019	.222
2	1	-.351 [*]	.038	.000	-.442	-.261
	3	-.231 [*]	.041	.000	-.331	-.131
3	1	-.120 [*]	.042	.014	-.222	-.019
	2	.231 [*]	.041	.000	.131	.331

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Multiple Comparisons

Measure: MEASURE_1

Games-Howell

(I) Partition en 4 classes	(J) Partition en 4 classes	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΟΧΙ ΘΕΣΗ>ΑΙΣΘ ΔΙΚ	ΕΠΙΚΛΗΣΗ ΤΥΠΙ ΚΑΝΟΝΩΝ	-.2202*	.08442	.047	-.4387	-.0017
	ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗ	-.1718	.12697	.532	-.5042	.1606
	ΠΛΕΙΟΝΟΚΕΝΤ ΡΙΣΜΟΣ	-.3583*	.10337	.005	-.6309	-.0857
ΕΠΙΚΛΗΣΗ ΤΥΠΙ ΚΑΝΟΝΩΝ	ΟΧΙ ΘΕΣΗ>ΑΙΣΘ ΔΙΚ	.2202*	.08442	.047	.0017	.4387
	ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗ	.0484	.12981	.982	-.2911	.3879
	ΠΛΕΙΟΝΟΚΕΝΤ ΡΙΣΜΟΣ	-.1381	.10684	.571	-.4193	.1431
ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗ	ΟΧΙ ΘΕΣΗ>ΑΙΣΘ ΔΙΚ	.1718	.12697	.532	-.1606	.5042
	ΕΠΙΚΛΗΣΗ ΤΥΠΙ ΚΑΝΟΝΩΝ	-.0484	.12981	.982	-.3879	.2911
	ΠΛΕΙΟΝΟΚΕΝΤ ΡΙΣΜΟΣ	-.1865	.14286	.562	-.5603	.1873
ΠΛΕΙΟΝΟΚΕΝΤ ΡΙΣΜΟΣ	ΟΧΙ ΘΕΣΗ>ΑΙΣΘ ΔΙΚ	.3583*	.10337	.005	.0857	.6309
	ΕΠΙΚΛΗΣΗ ΤΥΠΙ ΚΑΝΟΝΩΝ	.1381	.10684	.571	-.1431	.4193
	ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗ	.1865	.14286	.562	-.1873	.5603

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = .501.

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Παράρτημα 8. Ανάλυση διαμεσολάβησης

Δημοκρατικότητα

Run MATRIX procedure:

```
***** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.5 *****
      Written by Andrew F. Hayes, Ph.D.      www.afhayes.com
      Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3
*****
```

```
Model : 4
Y : v127 (Δημοκρατικότητα)
X : v133 (Τύποι διαχείρισης συγκρούσεων)
    M1 : v130 (Πειστική συμπεριφορά)
    M2 : v131 (Δυναμική συμπεριφορά)
    M3 : v132 (Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις)
```

Sample
Size: 356

Coding of categorical X variable for analysis:

v133	X1	X2	X3	
1.000	.000	.000	.000	(Όχι θέση)
2.000	1.000	.000	.000	(Επίκληση τυπ. κανόνων)
3.000	.000	1.000	.000	(Συμμόρφωση)
4.000	.000	.000	1.000	(Πλειονοκεντρισμός)

```
*****
```

OUTCOME VARIABLE:

v130 (Πειστική συμπεριφορά)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.1746	.0305	.5231	3.6902	3.0000	352.0000	.0122

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3.8638	.0568	67.9967	.0000	3.7521	3.9756
X1	.0031	.0920	.0333	.9735	-.1778	.1840
X2	-.0712	.1093	-.6512	.5154	-.2861	.1438
X3	.4119	.1364	3.0193	.0027	.1436	.6802

Standardized coefficients

coeff
X1 .0042
X2 -.0973
X3 .5632

```
*****
```

OUTCOME VARIABLE:

v131 (Δυναμική συμπεριφορά)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.0960	.0092	.3403	1.0921	3.0000	352.0000	.3524

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	2.3642	.0458	51.5811	.0000	2.2741	2.4543
X1	-.1231	.0742	-1.6592	.0980	-.2690	.0228
X2	-.0052	.0882	-.0586	.9533	-.1786	.1682
X3	.0157	.1100	.1427	.8866	-.2007	.2321

Standardized coefficients

coeff
X1 -.2109
X2 -.0089
X3 .0269

```
*****
*****
```

OUTCOME VARIABLE:

v132 (Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.1451	.0211	.5016	2.5252	3.0000	352.0000	.0574

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	2.6481	.0556	47.5929	.0000	2.5387	2.7576
X1	-.1027	.0901	-1.1407	.2548	-.2799	.0744
X2	.1994	.1070	1.8626	.0634	-.0111	.4098
X3	.1147	.1336	.8587	.3911	-.1480	.3775

Standardized coefficients

coeff

X1	-.1441
X2	.2797
X3	.1610

OUTCOME VARIABLE:

v127 (Δημοκρατικότητα)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.4472	.1999	.4927	14.5371	6.0000	349.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3.6465	.2480	14.7019	.0000	3.1586	4.1343
X1	.1714	.0896	1.9123	.0567	-.0049	.3477
X2	.2121	.1076	1.9714	.0495	.0005	.4236
X3	.0635	.1342	.4731	.6365	-.2005	.3274
v130	.5325	.0602	8.8517	.0000	.4142	.6509
v131	.1810	.0812	2.2305	.0264	.0214	.3406
v132	-.2550	.0752	-3.3919	.0008	-.4029	-.1071

Standardized coefficients

coeff

X1	.2203
X2	.2725
X3	.0816
v130	.5006
v131	.1358
v132	-.2336

Test(s) of X by M interaction:

	F	df1	df2	p
M1*X	1.5985	3.0000	346.0000	.1895
M2*X	.4493	3.0000	346.0000	.7179
M3*X	.1107	3.0000	346.0000	.9538

***** TOTAL EFFECT MODEL

OUTCOME VARIABLE:

v127 (Δημοκρατικότητα)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.1194	.0143	.6019	1.6973	3.0000	352.0000	.1673

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	5.4568	.0610	89.5208	.0000	5.3369	5.5767
X1	.1770	.0987	1.7935	.0737	-.0171	.3710
X2	.1224	.1173	1.0437	.2973	-.1082	.3530
X3	.2564	.1464	1.7522	.0806	-.0314	.5443

Standardized coefficients

coeff	
X1	.2274
X2	.1573
X3	.3296

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y

Relative total effects of X on Y:

	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c'_ps
X1	.1770	.0987	1.7935	.0737	-.0171	.3710	.2274
X2	.1224	.1173	1.0437	.2973	-.1082	.3530	.1573
X3	.2564	.1464	1.7522	.0806	-.0314	.5443	.3296

Omnibus test of total effect of X on Y:

R2-chng	F	df1	df2	p
.0143	1.6973	3.0000	352.0000	.1673

Relative direct effects of X on Y

	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c'_ps
X1	.1714	.0896	1.9123	.0567	-.0049	.3477	.2203
X2	.2121	.1076	1.9714	.0495	.0005	.4236	.2725
X3	.0635	.1342	.4731	.6365	-.2005	.3274	.0816

Omnibus test of direct effect of X on Y:

R2-chng	F	df1	df2	p
.0133	1.9306	3.0000	349.0000	.1243

Relative indirect effects of X on Y

v133	->	v130	->	v127
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0016	.0480	-.0962	.0923
X2	-.0379	.0641	-.1697	.0849
X3	.2194	.0680	.0936	.3588

v133	->	v131	->	v127
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	-.0223	.0186	-.0650	.0057
X2	-.0009	.0178	-.0371	.0380
X3	.0028	.0257	-.0499	.0591

v133	->	v132	->	v127
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0262	.0255	-.0182	.0844
X2	-.0508	.0330	-.1249	.0045
X3	-.0293	.0358	-.1072	.0363

Partially standardized relative indirect effect(s) of X on Y:

v133	->	v130	->	v127
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0021	.0615	-.1230	.1180
X2	-.0487	.0821	-.2156	.1097
X3	.2819	.0851	.1233	.4543

v133	->	v131	->	v127
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	-.0286	.0236	-.0829	.0074
X2	-.0012	.0228	-.0479	.0493
X3	.0037	.0328	-.0640	.0749

v133	->	v132	->	v127
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0337	.0326	-.0231	.1066
X2	-.0653	.0418	-.1594	.0058
X3	-.0376	.0457	-.1371	.0460

***** ANALYSIS NOTES AND ERRORS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95.0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:
10000

NOTE: Standardized coefficients for dichotomous or multicategorical X are in
partially standardized form.

----- END MATRIX -----

Αίσθηση του ανήκειν

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.5 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

Model : 4

Y : v128 (αίσθηση του ανήκειν)

X : v133 (Τύποι διαχείρισης συγκρούσεων)

M1 : v130 (Πειστική συμπεριφορά)

M2 : v131 (Δυναμική συμπεριφορά)

M3 : v132 (Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις)

Sample

Size: 356

Coding of categorical X variable for analysis:

v133	X1	X2	X3
1.000	.000	.000	.000
2.000	1.000	.000	.000
3.000	.000	1.000	.000
4.000	.000	.000	1.000

OUTCOME VARIABLE:

v130 (πειστική συμπεριφορά)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.1746	.0305	.5231	3.6902	3.0000	352.0000	.0122

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3.8638	.0568	67.9967	.0000	3.7521	3.9756
X1	.0031	.0920	.0333	.9735	-.1778	.1840
X2	-.0712	.1093	-.6512	.5154	-.2861	.1438
X3	.4119	.1364	3.0193	.0027	.1436	.6802

Standardized coefficients

coeff
X1 .0042
X2 -.0973
X3 .5632

OUTCOME VARIABLE:

v131 (δυναμική συμπεριφορά)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.0960	.0092	.3403	1.0921	3.0000	352.0000	.3524

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	2.3642	.0458	51.5811	.0000	2.2741	2.4543
X1	-.1231	.0742	-1.6592	.0980	-.2690	.0228
X2	-.0052	.0882	-.0586	.9533	-.1786	.1682
X3	.0157	.1100	.1427	.8866	-.2007	.2321

Standardized coefficients

coeff
X1 -.2109
X2 -.0089
X3 .0269

OUTCOME VARIABLE:

v132 (συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.1451	.0211	.5016	2.5252	3.0000	352.0000	.0574

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	2.6481	.0556	47.5929	.0000	2.5387	2.7576
X1	-.1027	.0901	-1.1407	.2548	-.2799	.0744
X2	.1994	.1070	1.8626	.0634	-.0111	.4098
X3	.1147	.1336	.8587	.3911	-.1480	.3775

Standardized coefficients

coeff

X1	-.1441
X2	.2797
X3	.1610

OUTCOME VARIABLE:

v128 (αίσθηση του ανήκειν)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.4501	.2026	.5353	14.7785	6.0000	349.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3.3483	.2585	12.9521	.0000	2.8399	3.8568
X1	.1979	.0934	2.1180	.0349	.0141	.3816
X2	.3096	.1121	2.7615	.0061	.0891	.5301
X3	.2954	.1399	2.1116	.0354	.0203	.5705
v130	.5054	.0627	8.0602	.0000	.3821	.6288
v131	.0191	.0846	.2262	.8212	-.1472	.1855
v132	-.1280	.0784	-1.6334	.1033	-.2821	.0261

Standardized coefficients

coeff

X1	.2436
X2	.3811
X3	.3636
v130	.4551
v131	.0137
v132	-.1123

Test(s) of X by M interaction:

	F	df1	df2	p
M1*X	.2689	3.0000	346.0000	.8478
M2*X	.5613	3.0000	346.0000	.6409
M3*X	1.2479	3.0000	346.0000	.2923

***** TOTAL EFFECT MODEL

OUTCOME VARIABLE:

v128 (αίσθηση του ανήκειν)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.1904	.0363	.6415	4.4138	3.0000	352.0000	.0046

Model						
	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	5.0075	.0629	79.5791	.0000	4.8838	5.1313
X1	.2102	.1019	2.0641	.0397	.0099	.4106
X2	.2480	.1210	2.0490	.0412	.0100	.4861
X3	.4892	.1511	3.2379	.0013	.1920	.7863

Standardized coefficients

coeff	
X1	.2588
X2	.3053
X3	.6022

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y

Relative total effects of X on Y:

	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c'_ps
X1	.2102	.1019	2.0641	.0397	.0099	.4106	.2588
X2	.2480	.1210	2.0490	.0412	.0100	.4861	.3053
X3	.4892	.1511	3.2379	.0013	.1920	.7863	.6022

Omnibus test of total effect of X on Y:

R2-chng	F	df1	df2	p
.0363	4.4138	3.0000	352.0000	.0046

Relative direct effects of X on Y

	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c'_ps
X1	.1979	.0934	2.1180	.0349	.0141	.3816	.2436
X2	.3096	.1121	2.7615	.0061	.0891	.5301	.3811
X3	.2954	.1399	2.1116	.0354	.0203	.5705	.3636

Omnibus test of direct effect of X on Y:

R2-chng	F	df1	df2	p
.0256	3.7304	3.0000	349.0000	.0116

Relative indirect effects of X on Y

v133	->	v130	->	v128
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0015	.0461	-.0900	.0931
X2	-.0360	.0608	-.1575	.0836
X3	.2082	.0670	.0889	.3502

v133	->	v131	->	v128
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	-.0024	.0133	-.0306	.0258
X2	-.0001	.0081	-.0179	.0177
X3	.0003	.0119	-.0240	.0273

v133	->	v132	->	v128
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0131	.0161	-.0130	.0516
X2	-.0255	.0243	-.0838	.0097
X3	-.0147	.0223	-.0678	.0243

Partially standardized relative indirect effect(s) of X on Y:

v133	->	v130	->	v128
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0019	.0566	-.1099	.1131
X2	-.0443	.0744	-.1926	.1022
X3	.2563	.0803	.1104	.4230

v133	->	v131	->	v128
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	-.0029	.0163	-.0374	.0320
X2	-.0001	.0100	-.0219	.0218
X3	.0004	.0147	-.0294	.0334

v133	->	v132	->	v128
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0162	.0198	-.0160	.0631
X2	-.0314	.0300	-.1038	.0122
X3	-.0181	.0275	-.0830	.0302

***** ANALYSIS NOTES AND ERRORS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95.0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:
10000

NOTE: Standardized coefficients for dichotomous or multicategorical X are in
partially standardized form.

----- END MATRIX -----

Θετικό κλίμα

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 3.5 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

Model : 4

Y : v129 (Θετικό κλίμα)

X : v133 (Τύποι διαχείρισης συγκρούσεων)

M1 : v130 (Πειστική συμπεριφορά)

M2 : v131 (Δυναμική συμπεριφορά)

M3 : v132 (Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις)

Sample

Size: 356

Coding of categorical X variable for analysis:

v133	X1	X2	X3
1.000	.000	.000	.000
2.000	1.000	.000	.000
3.000	.000	1.000	.000
4.000	.000	.000	1.000

OUTCOME VARIABLE:

v130 (Πειστική συμπεριφορά)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.1746	.0305	.5231	3.6902	3.0000	352.0000	.0122

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3.8638	.0568	67.9967	.0000	3.7521	3.9756
X1	.0031	.0920	.0333	.9735	-.1778	.1840
X2	-.0712	.1093	-.6512	.5154	-.2861	.1438
X3	.4119	.1364	3.0193	.0027	.1436	.6802

Standardized coefficients

coeff
X1 .0042
X2 -.0973
X3 .5632

OUTCOME VARIABLE:

v131 (Δυναμική συμπεριφορά)

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.0960	.0092	.3403	1.0921	3.0000	352.0000	.3524

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	2.3642	.0458	51.5811	.0000	2.2741	2.4543
X1	-.1231	.0742	-1.6592	.0980	-.2690	.0228
X2	-.0052	.0882	-.0586	.9533	-.1786	.1682
X3	.0157	.1100	.1427	.8866	-.2007	.2321

Standardized coefficients

coeff
X1 -.2109

X2 -.0089
X3 .0269

OUTCOME VARIABLE:

v132 (Συμπεριφορά που στηρίζεται στις σχέσεις)

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.1451	.0211	.5016	2.5252	3.0000	352.0000	.0574

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	2.6481	.0556	47.5929	.0000	2.5387	2.7576
X1	-.1027	.0901	-1.1407	.2548	-.2799	.0744
X2	.1994	.1070	1.8626	.0634	-.0111	.4098
X3	.1147	.1336	.8587	.3911	-.1480	.3775

Standardized coefficients

coeff

X1 -.1441
X2 .2797
X3 .1610

OUTCOME VARIABLE:

v129 (θετικό κλίμα)

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.4860	.2362	.5390	17.9885	6.0000	349.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3.5252	.2594	13.5894	.0000	3.0150	4.0354
X1	.2524	.0938	2.6924	.0074	.0680	.4368
X2	.2090	.1125	1.8580	.0640	-.0122	.4303
X3	.1079	.1404	.7684	.4428	-.1682	.3839
v130	.5727	.0629	9.1019	.0000	.4490	.6965
v131	-.0578	.0849	-.6811	.4962	-.2248	.1091
v132	-.1182	.0786	-1.5035	.1336	-.2729	.0364

Standardized coefficients

coeff

X1 .3031
X2 .2510
X3 .1295
v130 .5029
v131 -.0405
v132 -.1012

Test(s) of X by M interaction:

	F	df1	df2	p
M1*X	1.4704	3.0000	346.0000	.2224
M2*X	.0259	3.0000	346.0000	.9943
M3*X	.5546	3.0000	346.0000	.6453

***** TOTAL EFFECT MODEL

OUTCOME VARIABLE:
v129 (θετικό κλίμα)

Model Summary						
	R	R-sq	MSE	F	df1	df2
	.1581	.0250	.6822	3.0084	3.0000	352.0000
	p					
	.0303					

Model						
	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	5.2883	.0649	81.4945	.0000	5.1607	5.4160
X1	.2734	.1050	2.6033	.0096	.0669	.4800
X2	.1450	.1248	1.1616	.2462	-.1005	.3905
X3	.3293	.1558	2.1136	.0353	.0229	.6357

Standardized coefficients
coeff

X1 .3283
X2 .1741
X3 .3954

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y

Relative total effects of X on Y:

	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c_ps
X1	.2734	.1050	2.6033	.0096	.0669	.4800	.3283
X2	.1450	.1248	1.1616	.2462	-.1005	.3905	.1741
X3	.3293	.1558	2.1136	.0353	.0229	.6357	.3954

Omnibus test of total effect of X on Y:

	R2-chng	F	df1	df2	p
	.0250	3.0084	3.0000	352.0000	.0303

Relative direct effects of X on Y

	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c'_ps
X1	.2524	.0938	2.6924	.0074	.0680	.4368	.3031
X2	.2090	.1125	1.8580	.0640	-.0122	.4303	.2510
X3	.1079	.1404	.7684	.4428	-.1682	.3839	.1295

Omnibus test of direct effect of X on Y:

	R2-chng	F	df1	df2	p
	.0184	2.7997	3.0000	349.0000	.0400

Relative indirect effects of X on Y

v133 -> v130 -> v129

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0018	.0510	-.0988	.1034
X2	-.0408	.0690	-.1799	.0920
X3	.2359	.0726	.0998	.3876

v133 -> v131 -> v129

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0071	.0141	-.0170	.0413
X2	.0003	.0097	-.0186	.0233
X3	-.0009	.0139	-.0333	.0274

v133 -> v132 -> v129

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0121	.0153	-.0120	.0499
X2	-.0236	.0227	-.0763	.0118
X3	-.0136	.0206	-.0637	.0213

Partially standardized relative indirect effect(s) of X on Y:

v133	->	v130	->	v129
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0021	.0612	-.1198	.1223
X2	-.0489	.0828	-.2157	.1115
X3	.2832	.0858	.1200	.4596

v133	->	v131	->	v129
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0085	.0169	-.0206	.0488
X2	.0004	.0117	-.0228	.0277
X3	-.0011	.0168	-.0405	.0328

v133	->	v132	->	v129
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
X1	.0146	.0184	-.0143	.0600
X2	-.0283	.0274	-.0922	.0140
X3	-.0163	.0248	-.0762	.0257

***** ANALYSIS NOTES AND ERRORS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95.0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:
10000

NOTE: Standardized coefficients for dichotomous or multicategorical X are in
partially standardized form.

----- END MATRIX -----