

Διερεύνηση της ηγετικής συμπεριφοράς της σχολικής διεύθυνσης και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, ως προβλεπτικών παραγόντων των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γεώργιος Δοξαριώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ. Sc. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, gdoxariotis@uth.gr

Βασίλειος Σταυρόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης & Μεθοδολογίας της Έρευνας, bstavro@uth.gr

Περίληψη

Η ύπαρξη οργανωσιακών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου αποτελεί μία πραγματικότητα, επιθυμητή ενδεχομένως και δείγμα υγείας του οργανισμού. Ως εκ τούτου η προσοχή μας δεν είναι στη μέτρηση του επιπέδου της σύγκρουσης ή στο πως αυτή θα απαλειφθεί, αλλά στην αποτελεσματική διαχείρισή της. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού πρόβλεψης των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, από την μεταβλητή της οργανωσιακής αφοσίωσης και τις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς που ασκείται από τη διεύθυνση του σχολείου. Η παρούσα εργασία είναι μία συγχρονική ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο συμπληρώθηκε από 210 εκπαιδευτικούς, Ημερήσιων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων, από 24 σχολεία της πόλης της Λάρισας. Το δείγμα της έρευνας αγγίζει σχεδόν το 30% του πληθυσμού αυτής, ενώ τα χαρακτηριστικά του δείγματος είναι παρόμοια με αυτά του πληθυσμού. Βρέθηκε ότι η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά μαζί με την κατευθυντική προβλέπουν σημαντικά τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Η πρώτη επηρεάζει την στρατηγική της ενσωμάτωσης, της συγκατάβασης και του συμβιβασμού ενώ η δεύτερη της συγκατάβασης, της επιβολής και της αποφυγής. Και οι δύο συμπεριφορές έχουν θετική επιρροή στις αντίστοιχες στρατηγικές. Η περιοριστική ηγετική συμπεριφορά αντιθέτως έχει σημαντική αρνητική επίδραση στην συγκατάβαση και στην αποφυγή ενώ δεν έχει καμία επιρροή στην ενσωμάτωση, στην επιβολή και στον συμβιβασμό. Ο παράγοντας της αφοσίωσης έχει μερίδιο σε αυτή την θετική επιρροή επί των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων, αλλά μικρότερη σε μέγεθος και μόνο όσον αφορά στις στρατηγικές της αποφυγής και του συμβιβασμού.

Λέξεις κλειδιά: στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, ηγετική συμπεριφορά, οργανωσιακή αφοσίωση, ενσωμάτωση, συγκατάβαση, συμβιβασμός, επιβολή, αποφυγή, πρόβλεψη

Abstract

The existence of organizational conflicts in the school environment is a reality, possibly a desirable one and indicative of the organization's health. Therefore, our focus is not on measuring the level of conflict or how it will be eliminated, but on managing it effectively. The purpose of this paper is to investigate the predictability of the selected conflict management strategies, from the organizational commitment variable and the dimensions of principal's leadership behavior. This study is a cross-sectional quantitative survey with self-report questionnaires completed by 210 teachers, from 24 daytime high schools and general lyceums, in the city of Larissa. The survey sample accounts for almost 30% of this population, while the characteristics of the sample are similar to those of the population. It has been found that the supportive leadership behavior along with directive leadership one are predictor variables of conflict management strategies. The former affects the integrating, accommodating and compromising strategy, while the latter influences accommodating, dominating and avoiding strategy. Both behaviors have a positive influence on their respective strategies. Restrictive leadership behavior, on the other hand, has a significant negative impact on accommodating and avoiding strategy and has no effect on integrating, dominating and compromising strategy. The loyalty factor has a positive impact on conflict management strategies, but to a lesser extent and only on avoidance and compromise strategies.

Keywords: conflict management strategies, leadership behavior, organizational commitment, integrating, accommodating, compromising, dominating, avoiding, predict

1. Εισαγωγή

Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας ζωντανός οργανισμός, όπου συναντώνται άτομα με διαφορετικά

ατομικά χαρακτηριστικά, γνώσεις, εμπειρίες, ανάγκες, αξίες, ικανότητες και κίνητρα, τα οποία καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν για την ολοκλήρωση και την επίτευξη συγκεκριμένων έργων και στόχων. Ως

εκ τούτου, οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της πραγματικότητας κάθε οργανισμού. Οι σχολικές μονάδες δεν αποτελούν εξαιρεση και στην καθημερινή τους λειτουργία προκύπτουν συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, το σχολείο και τους γονείς, καθώς επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η διαπροσωπική σύγκρουση είναι κάτι το φυσικό ως μία διαδραστική διαδικασία και ως το αποτέλεσμα ανθρώπινων αντιδράσεων και συμπεριφορών (Rahim, 2001). Η παραδοσιακή προσέγγιση στις συγκρούσεις, τις προσεγγίζει ως ένα οργανωσιακό χαρακτηριστικό, το οποίο πρέπει να αποφεύγεται και να ελαχιστοποιείται (Fayol, 1949). Η σύγχρονη προσέγγιση, αποδέχεται ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός μέτριου επιπέδου οργανωσιακής σύγκρουσης σε θέματα σημαντικά για τον οργανισμό (Rahim, 2002). Με την κατάλληλη διαχείρισή τους, οι συγκρούσεις μπορούν να είναι λειτουργικές, προς όφελος του οργανισμού (Rahim, 2001), καθότι συνδέονται μεταξύ άλλων με αυξημένη απόδοση και εισαγωγή καινοτομιών (De Clercq, Thongpapanl, & Dimov, 2009; Jehn, 1995; Jehn, Northcraft, & Neale, 1999; Pondy, 1967; Van Dyne & Saavedra, 1996). Η αποτελεσματική διαχείριση των όποιων συγκρούσεων κρίνεται καθοριστική για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Rahim, 2001), σε ένα κλίμα ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει αύξηση των συγκρούσεων κατά τις τελευταίες δεκαετίες, καθότι τα σχολεία έχουν μεν μεγαλύτερη ελευθερία δράσης, αλλά η ανάγκη και η κοινωνική και θεσμική πίεση για λογοδοσία έχει αυξηθεί (Δοξαριώτης, 2018). Μία αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων αυτών, κρίνεται απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού. Η έρευνα της οργανωσιακής σύγκρουσης κυρίως εστιάζει στο σημαντικό ρόλο της διεύθυνσης και πώς αυτή διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, παραγνωρίζοντας το πώς οι υφιστάμενοι εμπλέκονται σε αυτές. Οι εκπαιδευτικοί όμως σε ένα σχολικό οργανισμό είναι μία ιδιαίτερη κατηγορία υφισταμένων, με ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο επιστημονικής κατάρτισης και με μεγάλο βαθμό αυτονομίας στην άσκηση των καθηκόντων τους (Somech & Drach-Zahavy, 2007).

2. Σύγκρουση

Στην οργανωσιακή θεωρία η έννοια της σύγκρουσης είναι αναμφίβολα ένα σημαντικό φαινόμενο, καθότι σχετίζεται στενά ως σύμπτωμα, αίτιο ή αποτέλεσμα με την οργανωσιακή αποδοτικότητα, σταθερότητα, διακυβέρνηση και αλλαγή (Pondy, 1967). Η σύγκρουση στο οργανωσιακό πλαίσιο προσεγγίζεται μέσα από τρεις διαφορετικές οπτικές. α) Σύμφωνα με την κλασική προσέγγιση οι οργανισμοί πρέπει να διαθέτουν κατάλληλες δομές, που να αποτρέπουν τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών, στηρίζεται δε στην υπόθεση ότι ο οργανισμός για να επιτύχει οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, πρέπει να χαρακτηρίζεται από αρμονία, συνεργασία και απουσία συγκρούσεων. Κατά συνέπεια οι συγκρούσεις πρέπει να ελαχιστοποιηθούν, μέσω μηχανιστικών ή γραφειοκρατικών οργανωσιακών δομών. β) Στη νεο-κλασική οπτική, η σύγκρουση εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως ένα φαινόμενο προς περιορισμό, αλλά αυτή την φορά, μέσω της βελτίωσης του κοινωνικού συστήματος του οργανισμού (Rahim, 2001). γ) Η σύγχρονη άποψη για την οργανωσιακή σύγκρουση, είναι ότι αυτή είναι θεμιτή, αναπόφευκτη, απαραίτητη εντός ορίων για την αποτελεσματική διαχείριση του οργανισμού και λειτουργική. Η έλλειψη σύγκρουσης υποστηρίζεται ότι μπορεί να έχει ως συνέπεια στασιμότητα, αναποτελεσματικότητα και κακές αποφάσεις (Litterer, 1966; A. Rahim & Bonoma, 1979).

Ο Rahim (2002) αποδίδει εννοιολογικά τη σύγκρουση, ως μία διαδραστική διαδικασία, εντός ή μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων, όπως άτομα, ομάδες, οργανισμούς. Οι δυσαρμονίες, διαφωνίες, ασυμβατότητες μεταξύ των μερών πρέπει να υπερβούν ένα όριο επίγνωσης της σύγκρουσης ή ανοχής, το οποίο είναι διαφορετικό για κάθε άτομο, προκειμένου να οδηγήσουν σε σύγκρουση (Rahim, 2001).

Στη διαπροσωπική σύγκρουση έχουμε την εμφάνιση ασυμβατότητας, διαφωνίας ή διαφοράς μεταξύ δύο ή περισσότερων αλληλοεπιδρώντων ατόμων. Τα άτομα μπορούν να ανήκουν στο ίδιο ή διαφορετικό ιεραρχικό επίπεδο εντός του οργανισμού (Rahim, 2001).

2.1. Στρατηγικές Διαχείριση Συγκρούσεων

Ο Thomas (1992) αναγνωρίζει ότι η διαχείριση συγκρούσεων στον οργανισμό θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη δύο ανεξάρτητες διαστάσεις. Η μία σχετίζεται με την επιλογή της πλευράς που θα ωφεληθεί και μπορεί να είναι, είτε η μία πλευρά, είτε και οι δύο πλευρές, είτε ολόκληρο το σύστημα του οποίου αποτελούν μέρος. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την επιλογή του κατάλληλου χρονικού πλαισίου.

Η διαχείριση συγκρούσεων είναι διαφορετική από την επίλυση συγκρούσεων, καθότι δεν προϋποθέτει την αποφυγή, τη μείωση ή τον τερματισμό αυτών. Οι οργανισμοί απαιτείται να διαχειριστούν τις συγκρούσεις σχεδιάζοντας στρατηγικές στο μακρο-επίπεδο, οι οποίες θα ελαχιστοποιούν τις δυσλειτουργικές συνέπειες των συγκρούσεων και θα ενισχύουν τις εποικοδομητικές λειτουργίες αυτών (Rahim, 2002).

Μία στρατηγική διαχείρισης της σύγκρουσης πρέπει να περιλαμβάνει τη μείωση της συναισθηματικής σύγκρουσης, την επίτευξη και διατήρηση ενός μεσαίου επιπέδου ουσιαστικής σύγκρουσης και τέλος την εκπαίδευση των μελών του οργανισμού στην επιλογή του κατάλληλου, ανά περίπτωση, συλ διαχείρισης διαπροσωπικής σύγκρουσης (Rahim, 2001). Το πρόβλημα όμως στη διαχείριση των συγκρούσεων έγκειται στο ότι οι δύο διαστάσεις της σύγκρουσης συνδέονται θετικά μεταξύ τους (Simons & Peterson, 2000), οπότε η αύξηση του επιπέδου ουσιαστικής σύγκρουσης, θα αυξήσει συνεπακόλουθα και τα επίπεδα συναισθηματικής σύγκρουσης.

Το κυρίαρχο μοντέλο δύο διαστάσεων διαχείρισης της σύγκρουσης είναι το συνεργατικό-ανταγωνιστικό μοντέλο (Deutsch, 1949, 1990).

Όσον αφορά την επικοινωνία, μία συνεργατική διαδικασία χαρακτηρίζεται από ανοικτή και ειλικρινή επικοινωνία και διακίνηση πληροφοριών μεταξύ των μερών, ενώ μία ανταγωνιστική διαδικασία χαρακτηρίζεται, είτε από απουσία επικοινωνίας, είτε από παραπλανητική επικοινωνία.

Μία άλλη πλευρά του δίπολου συνεργασίας – ανταγωνισμού, είναι ο τρόπος με τον οποίο τα μέρη αντιλαμβάνονται τα στοιχεία που τους ενώνουν και χωρίζουν. Σε μια συνεργατική οπτική έχουμε αυξημένη ευαισθησία στις ομοιότητες και τα κοινά ενδιαφέροντα και μείωση του αντίκτυπου των διαφορών, ενώ σε μία ανταγωνιστική προσέγγιση γίνονται έντονα αντιληπτές οι όποιες διαφορές και απειλές, ενώ περιορίζεται η επίγνωση των ομοιοτήτων. Η συνεργασία ωθεί σε σύγκλιση πεποιθήσεων και αξιών, ενώ ο ανταγωνισμός οδηγεί σε πλήρη εναντίωση.

Αναφορικά με την στάση που εμφανίζει το κάθε μέλος έναντι των άλλων, η συνεργασία συνεπάγεται μία φιλική σχέση εμπιστοσύνης, ενώ ο ανταγωνισμός οδηγεί σε συμπεριφορές καχυποψίας και επιθετικότητας. Αντίστοιχα, τα μέλη ανταποκρίνονται εποικοδομητικά ή μη στις ανάγκες των άλλων μελών.

Τέλος, υπάρχει διαφοροποίηση σχετικά με το πως τα συγκρουόμενα μέρη προσεγγίζουν το προς εκτέλεση έργο. Η συνεργατική προσέγγιση αντιμετωπίζει τη

σύγκρουση συμφερόντων ως ένα πρόβλημα, το οποίο πρέπει να λυθεί συνεργατικά από κοινού, όπου αναγνωρίζονται οι ανάγκες όλων των πλευρών και η νομιμοποίηση αυτών. Στον αντίποδα στα πλαίσια μιας ανταγωνιστικής διαδικασίας, η λύση της σύγκρουσης εκλαμβάνεται ως επιβολή της μίας πλευράς στην άλλη, η οποία απονομιμοποιείται. Ως αποτέλεσμα, έχουμε την επέκταση της σύγκρουσης και ένταση της συναισθηματικής εμπλοκής των μερών (Deutsch, 1949, 1990).

Ο Rahim (2001) διαφοροποιεί τα διάφορα στυλ διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων κατά μήκος δύο διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση, το ενδιαφέρον για τον εαυτό, εξηγεί το βαθμό, υψηλό ή χαμηλό, που το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανησυχίες του. Η δεύτερη διάσταση, το ενδιαφέρον για τους άλλους, εξηγεί το βαθμό, υψηλό ή χαμηλό, που το άτομο θέλει να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα των άλλων. Ο συνδυασμός των πέντε διαστάσεων έχει ως αποτέλεσμα πέντε διαφορετικά στυλ διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων. Αυτά είναι: ενσωμάτωση (integrating) ή συνεργασία (collaboration), συγκατάβαση (accommodating) ή παραχώρηση (obliging), επιβολή (dominating) ή ανταγωνισμός (competing), αποφυγή (avoiding) και συμβιβασμός (compromising) (Rahim, 1983a, όπ. αναφ. στο Weider-Hatfield, 1988).

Το στυλ της ενσωμάτωσης ενέχει υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό, όπως και για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Τα δύο μέρη συνεργάζονται προκειμένου να φτάσουν σε μία κοινά αποδεκτή λύση.

Το στυλ της συγκατάβασης ενέχει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και υψηλό ενδιαφέρον για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Ένα συγκαταβατικό άτομο υποβαθμίζει τις διαφορές και δίνει έμφαση στα κοινά στοιχεία.

Το στυλ της επιβολής συνεπάγεται υψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό και χαμηλό ενδιαφέρον για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Το άτομο προσανατολίζεται σε μία κατεύθυνση νίκης-ήττας ή σε μία συμπεριφορά εξαναγκασμού προκειμένου να επιβάλλει τη θέση του.

Το στυλ της αποφυγής ενέχει χαμηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό, όπως και για την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Το άτομο αποσύρεται, αποφεύγει την ανάληψη ευθύνης μεταφέροντας την σε κάποιο άλλο, κάνει ότι «δεν βλέπει και δεν ακούει».

Το στυλ του συμβιβασμού συνεπάγεται μέτριο ενδιαφέρον για τον εαυτό και την άλλη πλευρά, που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Σχετίζεται με μία ανταλλαγή πάρε-δώσε ή ένα μοίρασμα, όπου και οι δύο πλευρές εγκαταλείπουν κάτι, προκειμένου να φτάσουν σε μία κοινά αποδεκτή απόφαση.

3. Τύποι ηγετικής συμπεριφοράς

Στην ηγεσιακή βιβλιογραφία υπάρχει μία εκτενής συλλογή θεωριών σχετικά με την συμπεριφορική προσέγγιση στην ηγεσία (Hooijberg, Lane, & Diversé, 2010). Η συμπεριφορά του ηγέτη απεικονίζει τους τρόπους με τους οποίους εκφράζει τις προσδοκίες και τις αξίες του οργανισμού και θέτει τον τόνο για το οργανωσιακό κλίμα (Groejan, Resick, Dickson, & Smith, 2004). Οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις στην ηγεσία ασχολούνται αποκλειστικά με το τι πράττουν οι ηγέτες και με το πως αυτοί ενεργούν, ερευνώντας τις πράξεις προς τους ακόλουθους σε διάφορα πλαίσια (Northouse, 2016). Σύμφωνα με τον Yukl (2010, 2012) τίποτα δεν μας εγγυάται, πως το ίδιο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς είναι βέλτιστο σε όλες τις περιπτώσεις. Περιπτώσιακοί παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του. Οι ηγέτες χρησιμοποιούν όλα τους τύπους συμπεριφοράς, αυτό όμως που είναι ζητούμενο είναι η κατάλληλη ανάμειξη αυτών, λαμβάνοντας υπόψιν το

εξωτερικό περιβάλλον, προκειμένου να βελτιωθεί η ηγετική απόδοση.

Οι τρεις διερευνώμενες μορφές ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, βασιζόμενοι στο ερωτηματολόγιο οργανωσιακού κλίματος και την έννοια της ανοιχτότητας της ηγετικής συμπεριφοράς, είναι η υποστηρικτική, η κατευθυντική και η περιοριστική (Hoy & Clover, 1986; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Kottkamp κ.ά., 1987):

Ο υποστηρικτικός ηγέτης προσπαθεί να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς μέσω άσκησης εποικοδομητικής κριτικής και αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, μέσω της σκληρής εργασίας. Η συμπεριφορά του διευθυντή αποπνέει γνήσιο ενδιαφέρον για την προσωπική και επαγγελματική ευημερία του προσωπικού, όντας υποβοηθητική και στοχεύοντας στην ικανοποίηση τόσο των κοινωνικών αναγκών του σχολείου, όσο και αυτών που αφορούν την επίτευξη των στόχων.

Ο κατευθυντικός ηγέτης ασκεί συνεχή και εκ του σύνεγγυς, αυστηρή, δύσκαμπτη και δυναστική επίβλεψη, στους εκπαιδευτικούς, καθώς και σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, μέχρι την μικρότερη λεπτομέρεια.

Ο περιοριστικός διευθυντής με τη συμπεριφορά του μάλλον εμποδίζει, παρά διευκολύνει την εργασία των εκπαιδευτικών, φορτώνοντας τους με γραφική εργασία, εργασίες ρουτίνας και άλλες απαιτήσεις, οι οποίες παρεμβαίνουν με τις διδακτικές τους ευθύνες.

4. Οργανωσιακή αφοσίωση

Στην οργανωσιακή θεωρία η αφοσίωση στον οργανισμό θεωρείται σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της εργασιακής συμπεριφοράς των εργαζομένων στον οργανισμό (Meyer & Herscovitch, 2001· Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002), ιδιαίτερα δε με τον ρυθμό εναλλαγής προσωπικού στον οργανισμό, καθώς θεωρείται ότι το αφοσιωμένο προσωπικό είναι πιθανότερο να παραμείνει στον οργανισμό (Allen & Meyer, 1990· Mowday κ.ά., 1982). Η οργανωσιακή αφοσίωση συνδέεται επίσης και με άλλα θετικά οργανωσιακά αποτελέσματα, όπως η εργασιακή ικανοποίηση (Meyer κ.ά., 2002) και η εργασιακή απόδοση (Yousef, 2000). Θα μπορούσε κανείς να πει ότι η οργανωσιακή αφοσίωση βοηθά τον οργανισμό να επιτύχει (Mowday κ.ά., 1982).

Για τους μελετητές της οργανωσιακής συμπεριφοράς με τον όρο οργανωσιακή αφοσίωση αποδίδεται η διαδικασία ταύτισης των εργαζομένων με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού και δημιουργίας επιθυμίας παραμονής σε αυτόν. Η προσέγγιση αυτή ονομάζεται αφοσίωση στάσεων (attitudinal commitment). Η κοινωνική ψυχολογία αναφέρεται σε συμπεριφορική αφοσίωση (behavioral commitment), όπου ο όρος περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία η συμπεριφορά που έχει επιδείξει το άτομο κατά το παρελθόν, το δεσμεύει στον οργανισμό. (Mowday, Porter, & Steers, 1982)

Η οργανωσιακή αφοσίωση στην παρούσα εργασία θεάται, ως ο βαθμός ταύτισης του ατόμου με τον οργανισμό και συμμετοχής σε αυτόν. Η αφοσίωση χαρακτηρίζεται από ισχυρή πίστη και αποδοχή των οργανωσιακών στόχων και αξιών, προθυμία καταβολής υπέρμετρης προσπάθειας για τον οργανισμό και υψηλή διάθεση παραμονής σε αυτόν (Mowday, Steers, & Porter, 1979).

5. Έρευνα στη Διαχείριση Συγκρούσεων

Η συγκρουσιακή θεωρία και έρευνα παραδοσιακά στόχευε στις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του ατόμου και της ομάδας (De Dreu &

Beersma, 2005). Η έρευνα που διεξάγεται σχετικά με την οργανωσιακή σύγκρουση μπορεί να ταξινομηθεί σε δύο κατηγορίες. Η μία κατηγορία περιλαμβάνει έρευνες, όπου επιχειρείται να μετρηθεί το επίπεδο της σύγκρουσης σε διάφορα επίπεδα μέσα στον οργανισμό, καθώς και διερεύνηση των αιτιών της σύγκρουσης. Οι έρευνες αυτές θεωρούν, ότι για λόγους βελτίωσης της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα μέτριο επίπεδο σύγκρουσης, διαφοροποιώντας τους λόγους εμφάνισης αυτής. Στη δεύτερη κατηγορία ερευνών γίνεται συσχέτιση των στρατηγικών χειρισμού διαπροσωπικών συγκρούσεων, με την ποιότητα της επίλυσης προβλημάτων στον οργανισμό και με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού ως κοινωνικό σύστημα (Rahim, 2001, 2002).

Ο Burke (1970) σε έρευνα του βρήκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της αποφυγής και της επιβολής με την εποικοδομητική χρήση των διαφορών και των διαφωνιών, στη σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου, ενώ εντοπίστηκε σταθερά θετική συσχέτιση με την στρατηγική της επίλυσης προβλήματος (ενσωμάτωση). Επίσης, ανιχνεύθηκε η άμεση επίδραση του στυλ της ενσωμάτωσης στην εργασιακή απόδοση (Shih & Susanto, 2010).

Η διαχείριση των συγκρούσεων στο ελληνικό σχολείο, έχει απασχολήσει την ακαδημαϊκή ερευνητική κοινότητα σχετικά πρόσφατα και περιορισμένα. Σύμφωνα με τους Τέκο και Ιορδανίδη (2011) τόσο οι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στις συγκρούσεις τους, κατά σειρά προτεραιότητας, τον συμβιβασμό, την αποφυγή και τη επιβολή, ενώ οι διευθυντές συγκριτικά ίσως να χρησιμοποιούν περισσότερο το συμβιβασμό.

Οι Λεπίδας, Σταυρόπουλος και Τεντζέρης (2016) βρήκαν το υποστηρικτικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς να συσχετίζεται θετικά με τον κατευνασμό, τον συμβιβασμό και την επίλυση προβλήματος, ευνοώντας την εποικοδομητική αντιμετώπιση των συγκρούσεων μέσα από συνεργατικές στάσεις των εκπαιδευτικών.

6. Αναγκαιότητα και στόχοι

Η έρευνα για τις συγκρούσεις στο χώρο του ελληνικού σχολείου είναι περιορισμένη και αφορά κατά κύριο λόγο την αναζήτηση των αιτιών των συγκρούσεων και των συνεπειών αυτών. Επίσης δίνεται περισσότερο έμφαση στην επίλυση των συγκρούσεων, θεωρώντας ότι πρόκειται για ένα αρνητικό χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής, παρά στη διαχείριση αυτών. Η ερευνητική προσπάθεια των Ελλήνων ερευνητών μέχρι στιγμής έχε αποδώσει μικρή σημασία στην διερεύνηση εκείνων των προβλεπτικών παραγόντων που επηρεάζουν την κατάλληλη επιλογή μίας ή περισσότερων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, ενώ επικεντρώνονται στη διαχείριση των συγκρούσεων από τη διεύθυνση και μεταξύ συναδέλφων.

Στόχοι της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού πρόβλεψης των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στις συγκρούσεις τους με τη διεύθυνση του σχολείου, από τις διαστάσεις της επιδεικνυόμενης ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή/τριας και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν.

7. Μέθοδος

Η τρέχουσα συγχρονική ποσοτική έρευνα επισκόπησης βασίζεται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς εκπαιδευτικών, Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων, της πόλης της Λάρισας. Ένας από τους λόγους που επιλέχθηκαν σχολεία πόλης, αποτελεί το γεγονός, ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων σε αστικά σχολεία, σε σχέση με άλλες περιοχές (Saiti, 2015).

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε να χορηγηθεί σε έντυπη μορφή και όχι σε ηλεκτρονική μέσω διαδικτύου. Θεωρήθηκε ότι το ποσοστό ανταπόκρισης στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήταν μεγαλύτερο, αν η χορήγηση γινόταν σε έντυπη μορφή και με τη φυσική παρουσία του ερευνητή (Yetter & Caraccioli, 2010). Η μειωμένη εξοικείωση με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτώμενων (Τάσση, 2014), καθώς και η «αδιάκριτη» φύση των ερωτήσεων συνέτειναν στην επιλογή αυτή.

Ο σχεδιασμός της μελέτης είναι προβλεπτικός. Ο προβλεπτικός χαρακτήρας της έρευνας υλοποιείται μέσα από μία προσπάθεια πρόβλεψης των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιώντας ορισμένες μεταβλητές ως προβλεπτικούς παράγοντες. Οι προβλεπτικές μελέτες βοηθούν στην εκτίμηση ή πρόβλεψη μελλοντικών συμπεριφορών. Ένας τέτοιος σχεδιασμός στοχεύει στον εντοπισμό των μεταβλητών, που μπορούν να προβλέψουν ένα αποτέλεσμα. Εντοπίζονται μία ή περισσότερες προβλεπτικές μεταβλητές και μία μεταβλητή κριτηρίου (προβλεπόμενη) (Creswell, 2012).

Η καταχώρηση των δεδομένων και η συνακόλουθη στατιστική τους επεξεργασία, πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό IBM SPSS Statistics 21.

Το δείγμα ευκολίας της έρευνας ήταν 210 εκπαιδευτικοί των Ημερήσιων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της πόλης της Λάρισας., επί συνόλου 701, ένα ιδιαίτερο υψηλό ποσοστό που αγγίζει το 30%. Το 64,3% είναι γυναίκες και το 35,7% άνδρες. Η διεύθυνση των σχολείων στελεχώνεται κατά 41,4% από άνδρες και κατά 58,6% από γυναίκες. Το 52% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε Γυμνάσια και το 48% σε Γενικά Λύκεια, η μέση ηλικία είναι τα 53 έτη, ενώ ο μέσος χρόνος υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στα 24 έτη. Το δείγμα έχει συνοχή όσον αφορά την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός θετικό για το επίπεδο αμεροληψίας των αποτελεσμάτων. Τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο ανέρχονται κατά μέσο όρο σε 9,7.

Για τη διερεύνηση των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η Κλίμακα Οργανωσιακής Σύγκρουσης του Rahim, Organizational Conflict Inventory-II, ROCI-II (Rahim, 1983; Rahim & Magner, 1995) στη μορφή A, για τη διαχείριση συγκρούσεων με προϊσταμένους, στη μετάφραση της Σινάνογλου (2018).

Στο δείγμα της έρευνας, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach, είναι 0.76 για την Ενσωμάτωση, 0.85 για την Συγκατάβαση, 0.62 για την Επιβολή, 0.77 για την Αποφυγή και 0.59 για τον Συμβιβασμό.

Αναφορικά με την ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης, χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες που αναφέρονται στην υποστηρικτική και η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά από το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωσιακού Κλίματος για Δευτεροβάθμια Σχολεία (OCDQ-RS), και από το ερωτηματολόγιο για Πρωτοβάθμια Σχολεία (OCDQ-RE) η υποκλίμακα της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς (Hoy & Clover, 1986; Kottkamp κ.ά., 1987). Οι μεταφράσεις των υποκλιμάκων προέρχονται από τους Αποστολάκη (2015) και Σταυρόπουλο (2007), για τα OCDQ-RS και OCDQ-RE, αντίστοιχα.

Στο δείγμα της έρευνας, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach βρέθηκε να είναι 0,85 για την Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, 0,83 για την Κατευθυντική και 0,75 για την Περιοριστική.

Σχετικά με την μέτρηση της οργανωσιακής αφοσίωσης επιλέχθηκε το μονοδιάστατο Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό (Organizational Commitment Questionnaire – OCQ) (Mowday κ.ά., 1979) διαμορφωμένο από τον Σταυρόπουλο (2013). Υποστηρίζεται ότι με βάσει τις υπάρχουσες εμπειρικές

έρευνες, η μελλοντική έρευνα θα έπρεπε να βασίζεται σε μία μονοδιάστατη προσέγγιση της αφοσίωσης (Solinger, Van Olfen, & Roe, 2008). Αναγνωρίζεται ότι η συναισθηματική αφοσίωση ή αφοσίωση στάσεων αποτελεί το κύριο συστατικό της αφοσίωσης (Mercurio, 2015).

Στο δείγμα της έρευνας, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach της Οργανωσιακής Αφοσίωσης βρέθηκε να είναι 0,77.

8. Αποτελέσματα

Εκτιμήθηκαν πέντε μοντέλα παλινδρόμησης έχοντας ως εξαρτημένες μεταβλητές τις τρεις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς και τον παράγοντα της αφοσίωσης. Για την εκτίμηση υιοθετήθηκε η προσέγγιση *stepwise*.

Η στατιστική σημαντικότητα των ερμηνευτικών μεταβλητών εξήχθη με βάση το επίπεδο σημαντικότητας, το οποίο καθορίστηκε στο 10% ($\alpha=0,10$). Στις περισσότερες έρευνες το εν λόγω επίπεδο καθορίζεται στο 5%, ωστόσο κατά την εκτίμηση των εξισώσεων παλινδρόμησης, κάποιες από τις επεξηγηματικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν με σημαντικότητα μεταξύ 5% και 10% και οι οποίες διατηρήθηκαν στα μοντέλα, καθότι βελτιώναν την ισχύ της ερμηνευτικότητας με βάση τον προσαρμοσμένο συντελεστή προσδιορισμού (R^2 adj).

Επίσης, επειδή το φαινόμενο της συγγραμμικότητας είναι συχνό στην ανάλυση παλινδρόμησης ελέγχθηκαν οι δείκτες VIF (variance inflation factor) και tolerance. Για το VIF, εκτιμήσεις που υπερβαίνουν την τιμή 10 συνιστούν ένδειξη παρουσίας πολυσυγγραμμικότητας (αναφορά), ενώ για τον δείκτη tolerance τιμές μικρότερες του 0,10 (αναφορά). Κατά τις εκτιμήσεις των μοντέλων δεν εντοπίστηκε πρόβλημα συγγραμμικότητας με βάση τα αποτελέσματα των δύο δεικτών.

Ο πίνακας 1 περιέχει τα αποτελέσματα των πέντε εξισώσεων παλινδρόμησης. Στον πίνακα παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (συντελεστές) που προέκυψαν από το γενικό μοντέλο, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις μεταβλητές και από το τελικό που προκύπτει από την εφαρμογή της μεθόδου της βηματικής (*stepwise*) παλινδρόμησης. Σε παρένθεση κάτω από τον συντελεστή παρατίθεται η σημαντικότητά του (p value). Αν και ο στόχος δεν είναι να καθορισθεί η ερμηνευτική ικανότητα των μοντέλων αλλά των ανεξάρτητων μεταβλητών, εντούτοις παρουσιάζονται και οι αντίστοιχοι συντελεστές προσδιορισμού. Όπως ήταν αναμενόμενο οι εν λόγω συντελεστές είναι μικροί σε μέγεθος αλλά παρατηρείται μεγάλη διαφορά από εξίσωση σε εξίσωση.

Ο μεγαλύτερος συντελεστής προσδιορισμού εντοπίζεται στην εξίσωση της ενσωμάτωσης η οποία έχει στατιστικά σημαντική μόνο μία ερμηνευτική μεταβλητή, την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά. Ο συντελεστής $R^2 = 0,187$ δείχνει ότι η στρατηγική της διαχείρισης συγκρούσεων της ενσωμάτωσης οφείλεται σχεδόν κατά 19% στην υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί σχετικά μεγάλο, δεδομένου ότι προέρχεται από τον κύριο προβλεπτικό παράγοντα (υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά), υποδηλώνοντας έτσι το σημαντικό της ρόλο. Το θετικό πρόσημο του συντελεστή υποδηλώνει ότι η υιοθέτηση της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς μεγεθύνει την ενσωμάτωση. Στο συγκεκριμένο μοντέλο οι μεταβλητές της κατευθυντικής και περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς και της αφοσίωσης δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές ερμηνευτικές μεταβλητές στην ερμηνεία της ενσωμάτωσης.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα εξισώσεων παλινδρόμησης των πέντε στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

	Εξαρτημένες Μεταβλητές				
	Ενσωμάτωση	Συγκατάβαση	Επιβολή	Αποφυγή	Συμβιβασμός
Σταθερά	3,182 (0,000)	1,716 (0,000)	2,079 (0,000)	2,107 (0,000)	2,884 (0,000)
Υποστηρικτική	0,299 (0,000)	0,361 (0,000)	M.Σ	M.Σ	0,120 (0,056)
Κατευθυντική	M.Σ	0,304 (0,003)	0,207 (0,000)	0,332 (0,001)	M.Σ
Περιοριστική	M.Σ	-0,238 (0,024)	M.Σ	-0,229 (0,021)	M.Σ
Αφοσίωση	M.Σ	M.Σ	M.Σ	0,172 (0,010)	0,119 (0,027)
R^2 adj	0,187	0,121	0,054	0,066	0,076

M.Σ. : Μη στατιστικά σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή

Το επόμενο μοντέλο, το οποίο εκπροσωπεί την συγκατάβαση βρέθηκε να είναι το μοναδικό που είναι πολυπληθές σε επεξηγηματικές μεταβλητές και ταυτόχρονα έχει συγκριτικά μεγάλη ερμηνευτική ικανότητα ($R^2 = 0,121$). Συγκεκριμένα, στο μοντέλο και

οι τρεις ηγετικές συμπεριφορές συμβάλλουν σημαντικά ($p < 0,05$) στην ερμηνεία της συγκατάβασης. Η υποστηρικτική και η κατευθυντική συμβάλλουν θετικά ενώ η περιοριστική συμβάλλει αρνητικά στην συγκατάβαση. Με βάση το μέγεθος των συντελεστών η

υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά έχει την μεγαλύτερη επιρροή στην συγκατάβαση ($\beta=0,361$). Στο ίδιο μοντέλο ο παράγοντας της αφοσίωσης δεν εκτιμήθηκε ότι έχει κάποιο σημαντικό ερμηνευτικό ρόλο.

Στο επόμενο μοντέλο που αφορά την επιβολή η αφοσίωση και η περιοριστική ηγετική συμπεριφορά για ακόμη μία φορά δεν εμφανίζονται να ασκούν σημαντική επιρροή. Επίσης, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά που παρουσιάστηκε ως σημαντική ερμηνευτική μεταβλητή στα προηγούμενα δύο μοντέλα τώρα δεν εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική στο δεξιό τμήμα της εξίσωσης. Η εκτίμηση του μοντέλου δείχνει ότι η μοναδική μεταβλητή που επηρεάζει την επιβολή είναι η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά. Η επιρροή αυτή είναι θετική, γεγονός που δείχνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ασκούμενη κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά τόσο μεγαλύτερη είναι η υιοθέτηση της επιβολής ως στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων.

Στην εξίσωση της αποφυγής κάνει την εμφάνιση του ο παράγοντας της αφοσίωσης ως στατιστικά σημαντική ερμηνευτική μεταβλητή. Το θετικό πρόσημο που δέχεται ο συντελεστής της εν λόγω μεταβλητής δείχνει ότι η μεγαλύτερη αφοσίωση συμβάλει θετικά στην διαχείριση συγκρούσεων δια της αποφυγής. Η ίδια ερμηνεία δίνεται και για την θετική και στατιστικά σημαντική σχέση της κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς στην ερμηνεία της αποφυγής. Ωστόσο, το μέγεθος επιρροής της κατευθυντικής είναι πολύ μεγαλύτερο από εκείνο της αφοσίωσης. Σε αντίθεση με αυτές τις δύο ερμηνευτικές μεταβλητές, η επιρροή που ασκείται από την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά στην αποφυγή είναι αρνητική που σημαίνει, ότι οι δυο μεταβλητές κινούνται προς την αντίθετη κατεύθυνση. Ας σημειωθεί, ότι η επιρροή που ασκεί η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά στην αποφυγή με βάση τον εκτιμημένο συντελεστή ($\beta=0,332$) είναι η δεύτερη μεγαλύτερη μετά την επιρροή της υποστηρικτικής στην συγκατάβαση ($\beta=0,361$).

Στην τελευταία εξίσωση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που αφορά τον συμβιβασμό, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε να συμβάλει σημαντικά στην ερμηνεία του συμβιβασμού αλλά η επιρροή που ασκεί είναι συγκριτικά μικρή ($\beta=0,12$). Ας σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη ερμηνευτική μεταβλητή βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική λίγο πιο πάνω από το όριο του 5% ($p=0,056$). Η αφοσίωση βρέθηκε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5% αλλά η ισχύς της επίδρασής της στον συμβιβασμό μπορεί να θεωρηθεί συγκριτικά μικρή ($\beta=0,12$). Οι μεταβλητές της κατευθυντικής και περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς δεν βρέθηκαν να συμβάλλουν στην ερμηνεία του συμβιβασμού.

Συνοπτικά, τα ευρήματα από τις εξισώσεις παλινδρόμησης αναδεικνύουν ότι η υποστηρικτική και η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο συμβολής στην διαχείριση συγκρούσεων. Οι δύο συμπεριφορές παρουσιάστηκαν ως στατιστικά σημαντικές ερμηνευτικές μεταβλητές σε τρεις από τις πέντε εξισώσεις που ενσαρκώνουν τις πέντε διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων. Ο ρόλος της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς είναι σημαντικός για τον συμβιβασμό και την συγκατάβαση και ιδιαίτερα σημαντικός για την ενσωμάτωση. Η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά δεν ασκεί επιρροή στην ενσωμάτωση και στον συμβιβασμό αλλά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην συγκατάβαση στην επιβολή και στην αποφυγή. Οι ρόλοι της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς και της αφοσίωσης είναι πιο περιορισμένοι, καθότι βρέθηκαν να ασκούν σημαντική επίδραση σε δύο από τις πέντε διαστάσεις της διαχείρισης συγκρούσεων. Η πρώτη (περιοριστική) βρέθηκε ότι έχει αρνητική επιρροή στη συγκατάβαση και στην αποφυγή, ενώ η δεύτερη (αφοσίωση) στην αποφυγή και στο συμβιβασμό.

9. Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς της σχολικής διεύθυνσης και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών Β/θμιας στο σχολείο που υπηρετούν ως προβλεπτικών παραγόντων των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί με τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου.

Η χρήση της στρατηγικής της ενσωμάτωσης βρέθηκε να μπορεί να ερμηνευθεί από την θετική επίδραση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς και μόνο, από τις μεταβλητές της μελέτης. Διαπιστώνεται λοιπόν η σημαντική επίδραση και προβλεπτική ικανότητα της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή, στην επιλογή από τους εκπαιδευτικούς, της στρατηγικής της ενσωμάτωσης στις συγκρούσεις τους με τη διεύθυνση. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε προηγούμενη έρευνα βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας εντάσεως μεταξύ υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή και υιοθέτησης της ενσωμάτωσης από τους υφιστάμενους (Δοξαριώτης & Σταυρόπουλος, 2019).

Στον έλεγχο προβλεψιμότητας της συγκατάβασης, βρέθηκε ότι η επιλογή της στρατηγικής αυτής μπορεί να ερμηνευτεί κυρίως από την θετική επίδραση της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς και δευτερευόντως από την θετική επίδραση της κατευθυντικής και την αρνητική επίδραση της περιοριστικής συμπεριφοράς. Η αξιοποίηση του συμβιβασμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται, σχεδόν ισοδύναμα, από την θετική επίδραση της οργανωσιακής αφοσίωσης και της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς. Συνδυαστικά με τα παραπάνω να τονίσουμε την στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς με την συγκατάβαση και τον συμβιβασμό, όπως παρατηρήθηκε σε προηγούμενη έρευνα (Δοξαριώτης & Σταυρόπουλος, 2019).

Η ερμηνευτική δύναμη της οργανωσιακής αφοσίωσης στην υιοθέτηση του συμβιβασμού υποστηρίζεται επίσης και σε έρευνα του Balay (2007) όπου βρήκε, προσεγγίζοντας την οργανωσιακή αφοσίωση ως συμμόρφωση (compliance), ταύτιση (identification) και εσωτερικευση (internalization), ότι η ταύτιση και η εσωτερικευση αποτελούν σημαντικούς καθοριστικούς παράγοντες της υιοθέτησης ενός συμβιβαστικού κι ενός προσανατολισμένου στην επίλυση στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Επίσης στην παραπάνω έρευνα, σύμφωνα και με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, κανένα από τα παραπάνω τρία επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης δεν πρόβλεψε την αξιοποίηση στη διαχείριση των συγκρούσεων του υποχωρητικού στυλ (συγκατάβαση).

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο εκπαιδευτικός που λαμβάνει υποστηρικτική συμπεριφορά είναι πιθανό να επιλέξει στις διαπροσωπικές συγκρούσεις με τη διεύθυνση, είτε ένα υποχωρητικό στυλ, παραμερίζοντας τις δικές τους ανησυχίες και υιοθετώντας τις ανησυχίες της άλλης πλευράς, μη θέλοντας ενδεχομένως να διακινδυνεύσει τη σχέση του με το διευθυντή, είτε υιοθετείται σε ένα συμβιβασμό, όπου και τα δύο μέρη κάτι «αφήνουν», ιδιαίτερα όταν ο ίδιος χαρακτηρίζεται από αυξημένη αφοσίωση στη σχολική μονάδα. Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι σύμφωνα με αυτά της έρευνας του Λεπίδα κ. συν. (2016), όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, ανάμεσα στην υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά και τον κατευνασμό και το συμβιβασμό, όπως και σε άλλη έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, όπου εντόπισε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, μεταξύ υποστηρικτικής συμπεριφοράς και συγκαταβατικής και συμβιβαστικής διαχείρισης των διαπροσωπικών

συγκρούσεων των καθηγητών με την διεύθυνση του σχολείου.

Η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε να αποτελεί τον μοναδικό ερμηνευτικό παράγοντα, από τις μεταβλητές της μελέτης, της υιοθέτησης του μη-συνεργατικού στυλ διαχείρισης συγκρούσεων της επιβολής, μικρής όμως ισχύος. Διαφαίνεται, έστω και ασθενώς, ότι όσο μεγαλύτερος ο έλεγχος του εκπαιδευτικού από τη μεριά της διεύθυνσης, τόσο εκλείπει η όποια συνεργατική διάθεση από μέρους του και παρατηρείται η υιοθέτηση μίας ανταγωνιστικής στάσης στα προβλήματα που προκύπτουν. Είναι ενδιαφέρον, ότι η περιοριστική συμπεριφορά αναγνωρίζεται από διευθυντικά στελέχη, ως μία από τις οκτώ κατηγορίες συμπεριφορών της αρνητικής ηγεσίας (Schilling, 2009). Στην έρευνα του Balay (2007) από τις τρεις διαστάσεις της αφοσίωσης, μόνο η συμμόρφωση βρέθηκε να προβλέπει την υιοθέτηση της επιβολής.

Ερμηνευτικές μεταβλητές της δεύτερης μη-συνεργατικής στρατηγικής διαχείρισης συγκρούσεων, της αποφυγής εμφανίζονται να είναι κύρια η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά με θετική επίδραση, ακολουθούμενη από την αρνητική επιρροή της περιοριστικής συμπεριφοράς και την θετική της αφοσίωσης. Εκτιμάται λοιπόν, ότι ένας συνδυασμός ηγετικής συμπεριφοράς από μέρους της διεύθυνσης του σχολείου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από αυστηρό και διαρκή έλεγχο, με μειωμένο όμως επίπεδο επιβάρυνσης με εργασίες ρουτίνας, γραφειοκρατικές και δευτερεύουσες και μίας αυξημένης αφοσίωσης του καθηγητή στο σχολείο, προσανατολίζει τον εκπαιδευτικό, στο να αποφεύγει να αναλάβει ευθύνες και να προσποριστεί, ότι δεν αντιλαμβάνεται τα όποια προβλήματα.

Η ταύτιση και η συμμόρφωση αποτελούν τις δύο διαστάσεις της αφοσίωσης, οι οποίες στην έρευνα του Balay (2007) προβλέπουν την υιοθέτηση της αποφυγής, με την ταύτιση να εμφανίζει μεγαλύτερη ερμηνευτική δύναμη.

10. Συνοπτικά συμπεράσματα

Η σημασία της υποστηρικτικής συμπεριφοράς της διεύθυνσης διαφαίνεται από το γεγονός, ότι εντοπίστηκε να είναι ερμηνευτική μεταβλητή στην επιλογή και των τριών συνεργατικών στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, δηλαδή της ενσωμάτωσης, του συμβιβασμού και της συγκατάβασης. Ιδιαίτερης μνείας αξίζει το γεγονός ότι η υποστηρικτική συμπεριφορά αποτελεί τη μοναδική ερμηνευτική μεταβλητή της ενσωμάτωσης. Επισημαίνεται επίσης ότι η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά αποτελεί το μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης του μη-συνεργατικού στυλ της επιβολής, ενώ το έτερο μη-συνεργατικό στυλ της αποφυγής ερμηνεύεται επίσης κατά κύριο λόγο από την θετική επίδραση της κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς. Τέλος, παρατηρούμε ότι η οργανωσιακή αφοσίωση είναι προβλεπτικός παράγοντας σε μόνο δύο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων· κατά κύριο λόγο ερμηνεύει τη χρήση του συμβιβασμού.

Διακρίνεται λοιπόν η σημασία της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς από μέρους της διεύθυνσης του σχολείου, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν συνεργατικούς τρόπους στη διαχείριση των συγκρούσεων. Η εκπαίδευση των στελεχών εκπαίδευσης θα πρέπει να αποδίδει την πρόποσα σημασία στην υιοθέτηση της συγκεκριμένης ηγετικής συμπεριφοράς και να τονίζει τις θετικές επιδράσεις της. Τουναντίον θα πρέπει να αποφεύγεται, όπου είναι δυνατόν, από μέρους της σχολικής διεύθυνσης η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, καθώς οδηγεί σε ανταγωνιστικές συγκρουσιακές συμπεριφορές των καθηγητών, ενώ και η περιοριστική θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με προβληματισμό.

11. Περιορισμοί της έρευνας

Η απουσία στατιστικά τυχαίου δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, ενώ επισημαίνεται επίσης ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας σε σχολεία της πόλης της Λάρισας.

Αναφορικά με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς που περιγράφουν συμπεριφορές, όπως της παρούσας μελέτης, επισημαίνεται ότι αυτά είναι ευεπηρεάστα σε μεροληψία και λάθη. Αυτό οφείλεται, είτε στη χρήση ασαφών προτάσεων που μπορούν να ερμηνευθούν με πολλούς τρόπους, είτε σε προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες και στερεοτυπικές αντιλήψεις των αποκρινόμενων, είτε σχετίζεται με τον τρόπο που οι προτάσεις των κλιμάκων συναθροίζονται σε κλίμακες (Yukl, 2010). Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε θέματα που άπτονται της συμπεριφοράς τους, της ψυχολογικής τους κατάστασης και των αντιλήψεων τους για μια εξωτερική περιβαλλοντική μεταβλητή, όπως η ηγετική συμπεριφορά της διεύθυνσης, δεν επιδέχονται άμεσης διασταύρωσης. Οι ερωτώμενοι ενός τέτοιου ερωτηματολογίου εμπλέκονται σε μία ανωτέρου επιπέδου γνωστική διαδικασία, κατά την οποία «ζυγίζουν», προβλέπουν, μεταφράζουν, αξιολογούν και συμπεραίνουν. Ιδιαίτερα προβλήματα ενσκήπτουν όταν μετρήσεις δύο ή περισσότερων μεταβλητών συλλέγονται από τα ίδια άτομα και επιχειρείται η ερμηνεία των όποιων συσχετίσεων μεταξύ τους· καθώς όλες οι μετρήσεις προέρχονται από την ίδια πηγή, κάθε ατέλεια της πηγής, επηρεάζει όλα τα μέτρα, ενδεχομένως με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια κατεύθυνση. Επίσης, οι ερωτώμενοι νιώθουν την ανάγκη να διατηρούν μία σταθερή στάση σε μία σειρά ερωτήσεων, καθώς και να παρέχουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Podsakoff & Organ, 1986).

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε ευρύτερο και τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης και στο πλαίσιο συνάρθρωσης της ποσοτικής με την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, προκειμένου να διαφωτιστούν και να κατανοηθούν καλύτερα οι όψεις του υπό μελέτη φαινομένου.

Βιβλιογραφία

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1–18.
- Balay, R. (2007). Predicting conflict management based on organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 321–336.
- Burke, R. J. (1970). Methods of resolving superior-subordinate conflict: The constructive use of subordinate differences and disagreements. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(4), 393–411.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th έκδ.). Pearson.
- De Clercq, D., Thongpapanl, N., & Dimov, D. (2009). When good conflict gets better and bad conflict becomes worse: the role of social capital in the conflict-innovation relationship. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 37(3), 283–297.
- De Dreu, C. K. W., & Beersma, B. (2005). Conflict in organizations: Beyond effectiveness and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(2), 105–117.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Deutsch, M. (1990). Sixty years of conflict.

- International journal of conflict management*, 1(3), 237–263.
- Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. Ravenio Books.
- Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B. (2004). Leaders, Values, and Organizational Climate: Examining Leadership Strategies for Establishing an Organizational Climate Regarding Ethics. *Journal of Business Ethics*, 55(3), 223–241. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-1275-5>
- Hooijberg, R., Lane, N., & Diversé, A. (2010). Leader effectiveness and integrity: Wishful thinking? *International Journal of Organizational Analysis*, 18(1), 59–75.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93–110.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative science quarterly*, 256–282.
- Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999). Why Differences Make a Difference: A Field Study of Diversity, Conflict and Performance in Workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741–763. <https://doi.org/10.2307/2667054>
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31–48.
- Litterer, J. A. (1966). Conflict in organization: A re-examination. *Academy of Management Journal*, 9(3), 178–186.
- Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 14(4), 389–414.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). 2 - Nature of Organizational Commitment. Στο R. T. Mowday, L. W. Porter, & R. M. B. T.-E. L. Steers (Επιμ.) (σσ 19–43). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-509370-5.50006-X>
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224–247.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). Employee-organisation Linkages: The Psychology of Commitment. *Absenteeism and Turnover*.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership : theory and practice. Leadership : theory and practice / seventh edition*. <https://doi.org/2016>
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-Reports in Organizational Research: Problems and Prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531–544. <https://doi.org/10.1177/014920638601200408>
- Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative science quarterly*, 296–320.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management journal*, 26(2), 368–376.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd έκδ.). Westport, CT: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13(3), 206–235.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention. *Psychological Reports*, 44(3_suppl), 1323–1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>
- Rahim, M. A., & Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups. *Journal of applied psychology*, 80(1), 122.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Schilling, J. (2009). From Ineffectiveness to Destruction: A Qualitative Study on the Meaning of Negative Leadership. *Leadership*, 5(1), 102–128.
- Shih, H.-A., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21(2), 147–168.
- Simons, T. L., & Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of applied psychology*, 85(1), 102.
- Solinger, O. N., Van Olffen, W., & Roe, R. A. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of applied psychology*, 93(1), 70.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 305. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.11.4.305>
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13(3), 265–274.
- Van Dyne, L., & Saavedra, R. (1996). A naturalistic minority influence experiment: Effects on divergent thinking, conflict and originality in work-groups. *British Journal of Social Psychology*, 35(1), 151–167.
- Weider-Hatfield, D. (1988). Assessing the rahim organizational conflict inventory-II (ROCI-II). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 350–366.
- Yetter, G., & Capaccioli, K. (2010). Differences in responses to Web and paper surveys among school professionals. *Behavior Research Methods*, 42(1), 266–272.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of managerial Psychology*, 15(1), 6–24.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th έκδ.). Pearson Prentice Hall.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4),

66–85.

- Αποστολάκης, Δ. (2015). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β / θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Master's Dissertation*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Δοξαριώτης, Γ. (2018). Σχολική αυτονομία: δυνατότητες και όρια. Στο *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (σσ 619–624).
- Δοξαριώτης, Γ., & Σταυρόπουλος, Β. (2019). Διερεύνηση σχέσεων της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν, με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *5ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα.
- Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β., & Τεντζέρης, Ε. (2016). Η συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Στο *Νέος Παιδαγωγός: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (σσ 878–884).
- Σινάνογλου, Α. (2018). *Οι στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και η επίδραση αυτών στην εργασιακή τους εμπειρία: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση, Masters' Dissertation*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η συμβολή του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, Masters' Disse*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους, PdD Thesis*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θέματος*, 1, 200–215.
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 51, 199–217.