

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Διπλωματική εργασία

*Ο ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ
των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*

Μπατσούλα Όλγα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία

ΒΟΛΟΣ 2015

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Μπατσούλα Όλγα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Ο ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Μπατσούλα Όλγα

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή μου διατριβή, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία, για τη συνεχή καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» για τη συμβολή τους στη διεύρυνση των γνώσεων μου σε θέματα Διοίκησης και Οργάνωσης εκπαιδευτικών οργανισμών. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την καθηγήτρια, κ. Σαραφίδου Γιασεμή για τη διδακτική της υποστήριξη στην εξοικείωση σε θέματα ερευνητικής μεθοδολογίας και στατιστικής αλλά και την κ. Λουμάκου Μαρία και την κ. Δημητροπούλου Παναγιώτα για την εμβάθυνση των γνώσεων μου σε θέματα Ανθρώπινων Σχέσεων και Ψυχολογίας.

Επίσης, εκφράζω θερμές ευχαριστίες στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης για τη συνεργασία τους στη διεξαγωγή της έρευνάς μου με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, ευχαριστώ φίλους αλλά και ανθρώπους που γνώρισα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα για την πολύτιμη βοήθεια και συμπαράσταση που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
<u>A. Θεωρητική Επισκόπηση</u>	
Κεφάλαιο 1: Εννοιολογική προσέγγιση	
1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις των συγκρούσεων	11
1.2 Τύποι συγκρούσεων	13
1.3 Τύποι συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς	15
Κεφάλαιο 2: Αιτίες και συνέπειες των συγκρούσεων	
2.1 Αιτίες συγκρούσεων	17
2.2 Συνέπειες συγκρούσεων	20
2.2.1 Θετικές συνέπειες συγκρούσεων	21
2.2.2 Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων	23
Κεφάλαιο 3: Συγκρούσεις και ηγεσία	
3.1 Μοντέλα αντιμετώπισης συγκρούσεων	27
3.2 Ηγεσία και διαχείριση των συγκρούσεων	31
<u>B. Εμπειρικό μέρος</u>	
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας	
4.1 Ερευνητική στρατηγική	35
4.2 Σκοπός και στόχοι	35
4.3 Συλλογή δεδομένων προς επεξεργασία	36
4.3.1 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου	37
4.3.2 Η επιλογή του δείγματος και η διεξαγωγή της έρευνας	39
4.4 Ανάλυση δεδομένων	40
4.5 Χαρακτηριστικά του δείγματος	41
4.6 Αξιοπιστία της έρευνας	42
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα Στατιστικής Ανάλυσης	
5.1 Αιτίες που επιφέρουν τις συγκρούσεις και συνέπειες τους	45
5.1.1 Διαφοροποίηση αιτιών και συνεπειών ανάμεσα σε νηπιαγωγούς και προϊσταμένους	48
5.2 Προσανατολισμός συγκρούσεων	50
5.2.1 Άξονες Προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς τη θέση των εκπαιδευτικών	52
5.2.2 Άξονες Προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς τα δημογραφικά	53
5.3 Ηγετική Συμπεριφορά	58
5.3.1 Ηγετική συμπεριφορά ως προς τη θέση των εκπαιδευτικών	59
5.3.2 Επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς στις συγκρούσεις	60
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση –Συμπεράσματα	
6.1 Συζήτηση	61
6.2 Συμπεράσματα	68
Βιβλιογραφία	70
Παράρτημα	80

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα μελετά το φαινόμενο των συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διερευνούνται τα αίτια που προκαλούν τις ενδοσχολικές συγκρούσεις μεταξύ νηπιαγωγών στα σχολεία αλλά και οι θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που τυχόν προκύπτουν από συγκρουσιακές διενέξεις. Για τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στις συγκρούσεις χρησιμοποιείται το μοντέλο προσανατολισμού των συγκρούσεων των Everard και Morris (1999) με τις πέντε πιθανές στάσεις που είναι δυνατόν να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς: μάχη (fighting), αποφυγή (avoiding), κατευνασμός (smoothing), συμβιβασμός (compromising), επίλυση προβλημάτων (problem solving). Παράλληλα μελετάται η συμβολή του δημογραφικού προφίλ των νηπιαγωγών και των προϊσταμένων νηπιαγωγείου αλλά και η επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς στον προσανατολισμό των συγκρούσεων. Αναφορικά για τη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας χρησιμοποιείται η κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου (Hoy & Clover, 1986). Η συγκεκριμένη κλίμακα διακρίνει τα στυλ ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες: το υποστηρικτικό, το καθοδηγητικό και το περιοριστικό. Ως μέθοδος χρησιμοποιείται η ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Ανατ. Θεσ/νίκης, Δυτ. Θεσ/νίκης, Καστοριάς, Εύβοιας), από τα οποία προέκυψε δείγμα 139 νηπιαγωγών. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι τα εξής: ο σημαντικότερος άξονας του προσανατολισμού των συγκρούσεων είναι η «λύση προβλημάτων», δεν υπάρχει διαφοροποίηση στα αίτια και τις συνέπειες των συγκρούσεων από την πλευρά των νηπιαγωγών κι από την πλευρά των Προϊσταμένων νηπιαγωγείου, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν παίζουν ρόλο στην επιλογή στάσης, και, τέλος, επιλέγεται η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, η οποία έχει θετική συσχέτιση με τις στάσεις της επίλυσης προβλημάτων, τον κατευνασμό και το συμβιβασμό.

Λέξεις - κλειδιά: συγκρούσεις, στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις, στυλ ηγεσίας, νηπιαγωγοί, Προϊστάμενοι / ες.

Abstract: The present research examines the phenomenon of conflict that concerns educators in kinder garden schools. In particular, it attempts to explore the factors of provoking in-school conflicts among kinder garden teachers and also to investigate the positive and negative consequences that may occur due to these conflicts. To examine the teachers' attitudes towards conflict, the Everard and Morris (1999) model was used, with its five-fold way of coping with conflict: fighting, avoiding, smoothing, compromising, and problem solving. In addition, the research investigates the contribution of kinder garden teachers and headteachers' demographic profile and also the influence of leader's attitude towards the orientation of conflicts. As far as the investigation of the leadership style is concerned, the leadership behavior scale for the school principal (Hoy & Clover, 1986) was used. This specific scale distinguishes leadership style in three categories: the supportive, the directive and, finally, the restrictive style of leadership. The method used is a quantitative survey with self-report questionnaires, which were distributed to kinder garden teachers (East Thes/niki, West Thes/niki, Kastoria, Evoia). A sample of 139 teachers was obtained. The present investigation revealed the following results: The most important factor of conflict orientation is the "the problems' solution", there is no differentiation of the causes and effects of the conflicts, in terms of kinder garden teachers and kinder garden headteachers, the demographic characteristics play no role in attitude choice, and finally the supportive leadership style is chosen, which has a positive correlation with the attitudes of problems' solution, the smoothing and the compromising.

Key words: conflict, attitudes towards conflict, leadership style, kinder garden teachers, schoolmasters

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι συγκρούσεις είναι ένα αναπόφευκτο γεγονός στην καθημερινότητά μας. Παρατηρείται σε όλες τις σχέσεις, τις ομάδες, τους πολιτισμούς, σε κάθε επίπεδο κοινωνικής δομής. Είναι ένας βασικός ψυχολογικός μηχανισμός και αποτελεί μέρος της καθημερινής εργασιακής πρακτικής. Οι Katz και Kahn (1978) ορίζουν τη σύγκρουση ως μία αλληλεπίδραση συγκεκριμένου τύπου, που σημαδεύεται από προσπάθεια παρεμπόδισης, πράξεις περιορισμού ή προκατάληψης και αντίσταση ή ανταπόδοση ενάντια σε αυτές τις ενέργειες. Η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη των ευθυνών, αδιαφορία ή και νωθρότητα (Hanson, 1996), ενώ η κακώς διαχειριζόμενη σύγκρουση μειώνει την παραγωγικότητα, υπονομεύει την εμπιστοσύνη και μπορεί να προκαλέσει πρόσθετες συγκρούσεις (Παρασκευόπουλος, 2008).

Θεωρώντας ότι η σύγκρουση σε έναν οργανισμό είναι αναπόφευκτη, είναι ανάγκη να εκλαμβάνεται ως πηγή ευκαιριών και να γίνεται προσπάθεια εκμετάλλευσης των θετικών αποτελεσμάτων της (Hoy & Miskel, 2005). Ο τρόπος, που ανταποκρίνονται οι συμμετέχοντες στη δυναμική των συγκρούσεων καθορίζει, εάν προκύπτουν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα (Hammer, 2005). Σε μεγάλο βαθμό αποτελούν αναπόσπαστο δεδομένο της κοινωνικής συνύπαρξης στον εργασιακό χώρο και κατά συνέπεια και των σχολικών οργανισμών.

Σε μια εκπαιδευτική μονάδα, όπου τα μέλη μιας εργασιακής ομάδας εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για τον τρόπο δράσης της ομάδας, η σύγκρουση είναι πολύτιμη και μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά, μειώνοντας τον κίνδυνο να εμφανιστούν σημαντικότερα προβλήματα αργότερα. Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999) *'' η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα είτε ως έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσια σύγκρουση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, δεν είναι απλώς αναπόδραστη αλλά και πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής ''*. Η εποικοδομητική διάκριση αυτών των διενέξεων είναι μείζονος σημασίας για την επίτευξη εκπαιδευτικών, διοικητικών και οργανωσιακών στόχων (Balay, 2006).

Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η διευθέτησή τους είναι ένα από τα σημαντικότερα, καθώς αυτό αφορά στην αποτελεσματική λήψη των

εκπαιδευτικών αποφάσεων και στην αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Οι συγκρούσεις σύμφωνα με τον Tjosvold (1997) είναι απαραίτητες για ανάπτυξη, ενδυνάμωση και δημοκρατία. Όταν, όμως, οι συγκρούσεις προσεγγίζονται αρνητικά, το αποτέλεσμα είναι προβλέψιμο και δυσμενές (αποσυντονισμός της ομάδας, σπατάλη ενέργειας, εργασιακό άγχος). Καθώς υπάρχουν διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών κοινοτήτων (Westheimer, 1998) και λαμβάνοντας υπόψη τη ρευστότητα ή την αστάθεια της σύνθεσης ενός συλλόγου διδασκόντων (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, αποσπασμένοι, ειδικότητες κλπ), η γρήγορη επίλυση των συγκρούσεων είναι ζωτικής σημασίας. Το ζητούμενο είναι η εποικοδομητική διαχείριση αυτών από τον ηγέτη. Με δεδομένο ότι η σύγκρουση στο οργανωτικό περιβάλλον είναι αναπόφευκτη και συνεχής (Polychroniou, 2008), υπογραμμίζεται ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή στην αντιμετώπιση συγκρούσεων μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό οργανισμό (Σαϊτης, 2008).

Οι Διευθυντές ή οι Προϊστάμενοι, που επιθυμούν να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις αποτελεσματικά, χρειάζεται να κατανοήσουν τις πηγές της σύγκρουσης αλλά και να γνωρίζουν πώς να τις διευθετήσουν (Rahim, 2002). Ως γνωστόν, ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα, δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού ο άνθρωπος είναι ευμετάβλητος (Σαϊτης & Σαϊτη, 2005). Επιπρόσθετα, παράγοντες, όπως είναι οι διαφορές στην ηλικία, τη μόρφωση, το γένος κ.α. δημιουργούν πολλές φορές δυσχέρειες στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του οργανισμού. Η ύπαρξη ορατών δυσχερειών σημαίνει ότι ο Διευθυντής σχολείου, όπως και σε κάθε οργανισμό, πρέπει να είναι προσεκτικός στις ενέργειές του και να καταβάλλει συνεχή προσπάθεια για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο που ηγείται (Σαϊτης, 2008). Οι Διευθυντές του σχολείου μπορούν να ωθήσουν με το δικό τους τρόπο στην ομαδική προσέγγιση και να διαμορφώσουν το χαρακτήρα της σχολικής μονάδας, αλλάζοντας την οργανωτική δομή της σχολικής μονάδας, προσανατολίζοντας το ομαδικό πνεύμα και διατηρώντας τη σχετική αυτονομία των συναδέλφων και της σχολικής μονάδας (Παρασκευόπουλος, 2008). Σύμφωνα με το Σαϊτη (2008), οι Διευθυντές για να θεωρούνται διοικητικά επαρκείς χρειάζεται να διαθέτουν και την ικανότητα του συνεργάζεσθαι (ανθρώπινες δεξιότητες).

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα που αφορούν τα αίτια, τις διαφοροποιήσεις και τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων (Everard & Morris, 1999· Thomas, 1999). Παράλληλα έχουν διεξαχθεί μελέτες που αναφέρονται στο πως επηρεάζουν οι πολιτισμικές διαφορές των εκπαιδευτικών αλλά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου στη διαχείριση των συγκρούσεων (Mahon, 2009) αλλά και έρευνες που σχετίζονται με τα εξελικτικά στάδια μίας ενδοεταίρικής σύγκρουσης (Jehn & Bendersky, 2003). Τα τελευταία χρόνια, αναφορικά με τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες έρευνες και στον Ελλαδικό χώρο (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος, 2009· Τσιόπα, 2010). Σε έρευνα του Μαυρικάκη (2008) αναφέρεται ότι μεγάλη πλειοψηφία δασκάλων και Διευθυντών έχει έρθει αντιμέτωπη με το φαινόμενο των συγκρούσεων και ότι οι αιτίες των συγκρούσεων οφείλονται σε υπηρεσιακούς ή προσωπικούς λόγους. Καθώς οι περισσότερες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί, αναφέρονται κυρίως στο ρόλο του Διευθυντή δημοτικού σχολείου σχετικά με το συγκρουσιακό φαινόμενο, στην παρούσα έρευνα γίνεται μία προσπάθεια προσέγγισης της διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά των Προϊσταμένων νηπιαγωγείου αλλά και στο πώς αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις οι νηπιαγωγοί.

Τα διοικητικά καθήκοντα των Προϊσταμένων νηπιαγωγείου είναι σχεδόν τα ίδια με των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων. Επιπλέον, όμως, ο ρόλος των Προϊσταμένων είναι διπλός και πολλές φορές αντιφατικός (Θεοχαρίδη, 2012). Από τη μία είναι διορισμένοι/ες Προϊστάμενοι/ες που λειτουργούν για λογαριασμό των ανωτέρων στην κεντρική διοίκηση κι από την άλλη είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν καθημερινά - χωρίς μείωση ωραρίου λόγω θέσης - και συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους για την υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων. Το πόσο σημαντικό θέμα είναι η διαχείριση των συγκρούσεων από την πλευρά των Προϊσταμένων του νηπιαγωγείου φαίνεται και στα εγχειρίδια της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπου τίθενται ερωτήματα που έχουν σχέση με το ρόλο της Προϊσταμένης στα νηπιαγωγεία σχετικά με το συντονισμό της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο εάν οι Προϊστάμενοι / ες νηπιαγωγείου προωθούν τη δημιουργία κλίματος διαλόγου μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και εάν διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις πιθανές διαφορές - διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012).

Σχετικά με τη δομή της εργασίας, αρχικά επιχειρείται μία θεωρητική επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας (κεφάλαιο 1), προκειμένου να αποσαφηνιστούν εννοιολογικά όροι που αφορούν το συγκρουσιακό φαινόμενο και τη θέση των συγκρούσεων στους οργανισμούς. Στο επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 2) διερευνούνται οι αιτίες και οι επιδράσεις των συγκρούσεων στην καθημερινή επαγγελματική δράση ενός οργανισμού. Στο τρίτο κεφάλαιο (κεφάλαιο, 3) εξετάζεται η έννοια της διαχείρισης της σύγκρουσης και διευκρινίζεται ο ρόλος της ηγεσίας στην επίλυσή τους. Στο εμπειρικό κομμάτι της εργασίας (κεφάλαιο 4) γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία (ποσοτική προσέγγιση), τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τους επιμέρους στόχους της έρευνας, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς), καθώς και τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (στατιστική ανάλυση με το λογισμικό SPSS). Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα και η ανάλυση των απαντήσεων (κεφάλαιο 5). Έπειτα, επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και καταγράφονται οι περιορισμοί και οι κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες (κεφάλαιο 6). Στο τέλος παρατίθενται η βιβλιογραφία και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να γίνει συλλογή των δεδομένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Το φαινόμενο της σύγκρουσης στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις συνεχώς αυξάνεται, επιδρώντας σοβαρά στη λειτουργία, την παραγωγικότητα και το ηθικό της ομάδας ενός οργανισμού. Παρόλα αυτά, είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η σύγκρουση, κάτω από ορισμένες συνθήκες, μπορεί να οδηγήσει στην ανανέωση της οργάνωσης ή σε κάποιου είδους δημιουργική προσαρμογή ή μετεξέλιξη. Σύμφωνα με τον Tjosvold (1997), οι άνθρωποι στις αντικρουόμενες συνθήκες μπορεί να δείξουν μεγαλύτερη επιθυμία να κατανοήσουν τις προοπτικές των αντιπάλων τους και να αιτιολογήσουν τις καταστάσεις.

Αναφορικά με την αποσαφήνιση της έννοιας της «σύγκρουσης» έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί. Ο Deutsch ορίζει τη σύγκρουση ως «την επιδίωξη ασυμβίβαστων ή τουλάχιστον φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων με τρόπο τέτοιο, ώστε τα οφέλη της μίας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης» (Deutsch, 1977). Ο Mullin (1996) θεωρεί ότι η σύγκρουση είναι η συμπεριφορά που αποσκοπεί στην προβολή εμποδίων στην προσπάθεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του. Οι Montana και Charnov (2002) κατέληξαν ότι η σύγκρουση είναι η διαφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων πλευρών ή ακόμη μεταξύ δύο ή περισσότερων θέσεων, σχετικά με τον καλύτερο τρόπο επίτευξης των στόχων του οργανισμού. Ο Robbins (1978) ορίζει τη σύγκρουση ως ανταγωνιστική – αντιθετική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων προσθέτοντας ότι για να υπάρξει, θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή κι από τις δύο πλευρές. Ο Σαϊτης (2007) εκλαμβάνει τη σύγκρουση ως την ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου (ατόμου ή ομάδας) για την επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, διαπιστώνεται ότι όλοι εστιάζουν στη διαφορετικότητα των απόψεων, αναγκών, στόχων και ενδιαφερόντων. Ο Rahim (2002) σε μια προσπάθεια σύνοψης των κοινών στοιχείων των ορισμών ορίζει τη σύγκρουση ως «η διαδικασία αλληλεπίδρασης που φανερώνεται, όταν υπάρχει ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα,

ομάδες, οργανισμούς)». Μία ανασκόπηση των ορισμών της σύγκρουσης (Baron et al, 1990) ενσωματώνει τα εξής στοιχεία:

- Η σύγκρουση περιλαμβάνει αντίθετα συμφέροντα μεταξύ ατόμων ή ομάδων, τα οποία αναγνωρίζονται.
- Στο συγκρουσιακό φαινόμενο εμπλέκονται τα "πιστεύω" της μιας πλευράς, τα οποία ματαιώνονται από την άλλη.
- Η σύγκρουση αναπτύσσεται έξω από τις υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των ατόμων ή ομάδων και επηρεάζει τις προηγούμενες αλληλεπιδράσεις τους και το πλαίσιο εντός του οποίου αυτές έλαβαν χώρα.
- Στην πραγματικότητα οι δράσεις της μιας ή και των δύο πλευρών ματαιώνουν τους στόχους της άλλης αντίστοιχα.

Πολλοί, λοιπόν, είναι οι ορισμοί για την έννοια της σύγκρουσης, όπου αν και υπάρχουν διάφορες αποκλίσεις ο ένας από τον άλλο, σε όλους υπάρχει η παραδοχή σύμφωνα με τον Owens (αναφορά στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2012) ότι για να έχουμε οποιαδήποτε σύγκρουση χρειάζονται διαφορετικές (αποκλίνουσες) ή "προφανώς" διαφορετικές απόψεις και ασυμβατότητα των απόψεων, με αποτέλεσμα να έχουμε μια ανεπιθύμητη κατάσταση που προκύπτει από την ενέργεια του ατόμου ή ομάδας να επηρεάσει την ενέργεια άλλου ατόμου ή άλλης ομάδας. Γενικά ο όρος «οργανωσιακές συγκρούσεις» αναφέρεται σε προσωπικές συγκρούσεις με συνάδελφους ή Προϊσταμένους ή συγκρούσεις μεταξύ ομάδων σε διαφορετικά τμήματα ενός οργανισμού (Imazai & Onbuchi, 2002). Αυτό σημαίνει ότι, όταν μέλη της ομάδας εμπλέκονται σε δραστηριότητες που είναι ασύμβατες με αυτές συνάδελφων εντός του δικτύου τους, μελών άλλων ομάδων ή μη σχετιζόμενων ατόμων που χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα του οργανισμού, είναι πολύ πιθανό να παρουσιαστούν συγκρούσεις στον οργανισμό. Σύμφωνα με τους Park και Antonioni (2007), προκειμένου να κατανοηθεί η συμπεριφορά ενός ατόμου σε μια σύγκρουση, χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη το άτομο (ατομικά χαρακτηριστικά), το συγκεκριμένο και ταυτόχρονα η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Στη συνέχεια γίνεται μία προσπάθεια ταξινόμησης των συγκρούσεων με βάση τη βιβλιογραφία της οργανωτικής συμπεριφοράς.

1.2 ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Στη βιβλιογραφία της οργανωτικής συμπεριφοράς εντοπίζονται διάφοροι τύποι σύγκρουσης. Αρκετοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τις συγκρούσεις, λαμβάνοντας υπόψη είτε τις συνέπειες είτε τα αίτια ή το επίπεδο (ατομικό ή ομαδικό) από το οποίο προέρχονται. Άτομα και ομάδες με διαφορετικές αξίες, γνώσεις, ικανότητες, αντιλήψεις, καθήκοντα, ανάγκες και στόχους συνυπάρχουν σε ένα οργανωτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα σε ότι αφορά τις δομές, με αποτέλεσμα, εξαιτίας της αδυναμίας άρσης, επίλυσης ή διαχείρισης των οργανωσιακών προβλημάτων, να παρατηρούνται συγκρούσεις ως φυσικό επακόλουθο αυτής της κατάστασης (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Σύμφωνα με το Rahim (2001), η σύγκρουση εμφανίζεται τόσο στο πλαίσιο ενός οργανισμού (ενδοοργανωτικές), όσο μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών (διοργανωτικές). Λαμβάνοντας τα χαρακτηριστικά των προσώπων που συμμετέχουν σε μια σύγκρουση, παρατηρούνται τρία είδη συγκρούσεων:

Α) *Διαπροσωπικές συγκρούσεις*, οι οποίες εμφανίζονται μεταξύ των ατόμων ενός τμήματος ή μιας ομάδας στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα, όπως είναι η σύγκρουση μεταξύ Προϊσταμένου – υφισταμένου.

Β) *Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις*, οι οποίες αναφέρονται στην εσωτερική σύγκρουση ενός ατόμου στην προσπάθεια που καταβάλλει να ανταπεξέλθει σε καθήκοντα που του έχουν αναθέσει. Είναι μονόπλευρες συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν από καταστάσεις στις οποίες οι αξίες του ατόμου συγκρούονται με τις προσδοκίες του οργανισμού. Απορροφούν χρόνο, ενέργεια και επηρεάζουν την ομαλή και αποτελεσματική επικοινωνία.

Γ) *Διομαδικές*, οι οποίες αναφέρονται μεταξύ των τμημάτων ή των ομάδων του ίδιου οργανισμού. Σύμφωνα με το Miller (2007), η σύγκρουση μεταξύ των ομάδων εμπλέκει τόσο την επικοινωνία μέσα στην ομάδα για την καθιέρωση μιας συνεπούς θέσης, όσο και την επικοινωνία μεταξύ των ομάδων για τη διαπραγμάτευση διαφορών.

Οι Σπυράκης & Σπυράκη (2008), συγκεντρώνοντας όλους τους τύπους συγκρούσεων, τις ταξινομούν σε ενδοπροσωπικές, διαπροσωπικές, συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων, ενδοομαδικές, διαομαδικές, συγκρούσεις μεταξύ οργανισμών, ενώ, από την

πλευρά της οργανωτικής δομής των επιχειρήσεων και οργανισμών, τις κατηγοριοποιούν στις ιεραρχικές, οι οποίες λαμβάνουν χώρα μεταξύ των ιεραρχικών επιπέδων, στις συγκρούσεις μεταξύ επιτελικών – γραμμικών στελεχών και σ' αυτές της τυπικής και άτυπης οργάνωσης. Σύμφωνα με το Bondesio (1992, αναφορά στους Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2011) είναι συχνά δύσκολο να γίνει διάκριση μεταξύ των παραπάνω κατηγοριών των συγκρούσεων, καθώς από τη μία τα είδη των συγκρούσεων τείνουν να συνδέονται και να εξελίσσονται και από την άλλη η μία κατηγορία να μη διαχωρίζεται και να αποτελεί μέρος κάποιας άλλης.

Άλλοι ερευνητές (Rahim, 2001, Παπασταμάτης, 2005) κατηγοριοποιούν τις συγκρούσεις, λαμβάνοντας υπόψη τους τις αιτίες τους. Συνοπτικά αναφέρουμε:

- συγκρούσεις δεδομένων από ελλιπή πληροφόρηση
- συγκρούσεις ενδιαφερόντων
- συγκρούσεις σχέσεων που βασίζονται σε κοινωνικά στερεότυπα και έλλειψη επικοινωνίας
- συγκρούσεις δομών που σχετίζονται με ελλιπή έλεγχο και άνιση κατανομή εξουσίας
- συγκρούσεις αξιών

Παράλληλα, οι ερευνητές αναφέρουν ότι μέσα στις ομάδες υπάρχουν δύο τύποι σύγκρουσης, που έχουν σχέση με τις συνέπειες που προκύπτουν. Ένας, λοιπόν, τύπος σύγκρουσης δρα ευεργετικά στις ομάδες κι ένας άλλος τύπος σύγκρουσης είναι καταστρεπτικός. Η σύγκρουση που έχει θετικές συνέπειες για τις ομάδες ονομάζεται «γνωστική», ενώ η μορφή σύγκρουσης που έχει επιζήμια αποτελέσματα αναφέρεται ως «συναισθηματική». Η γνωστική εμφανίζεται, όταν τα άτομα εξετάζουν, συγκρίνουν και συμφιλιώνουν τις διαφορές τους, ενθαρρύνοντας με αυτόν τον τρόπο την καινοτόμο σκέψη και τη δημιουργικότητα (Παρασκευόπουλος, 2008). Όταν, όμως, οι διαφωνίες έχουν σχέση με προσωποποιημένα θέματα, οδηγούν σε συναισθηματική σύγκρουση, καταστρέφοντας με αυτόν τον τρόπο την απόδοση της ομάδας, καθώς τα μέλη δε συνδέονται πια με τις ενέργειες της ομάδας. Ωστόσο, η γνωστική σύγκρουση παρουσιάζει ως αντιξοότητα, σύμφωνα με την έρευνα των Guzzetti και Glass (1993), τη δυσκολία των μελών της ομάδας να την αναγνωρίσουν, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται τα θετικά της στοιχεία.

1.3 ΤΥΠΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

Όπως σε όλους τους οργανισμούς, έτσι και στους εκπαιδευτικούς, η λειτουργία της επικοινωνίας είναι πολύ βασική, καθώς μέσω αυτής οι άνθρωποι ανταλλάσσουν μηνύματα μεταξύ τους, αναπτύσσουν σχέσεις και εκφράζουν συναισθήματα. Παράλληλα, το φαινόμενο της σύγκρουσης είναι αναπόφευκτο μεταξύ ατόμων αλλά και ομάδων, που εργάζονται μαζί τακτικά ή πολύ περισσότερο σε καθημερινή βάση, όπως συμβαίνει σε ένα σχολείο. Σε ένα ανοιχτό σύστημα, όπως είναι το σχολείο, που αποτελείται από πολλά στοιχεία-υποσυστήματα, που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, οι αντιθέσεις που παρουσιάζονται είναι πολλές και διαφορετικές. Ο πιο κοινός τύπος σύγκρουσης που συμβαίνει σε σχολικό περιβάλλον είναι αυτός που δημιουργείται εξαιτίας διαφορετικών προσωπικών αξιών και προτεραιοτήτων. Η ανάπτυξη της εσωτερικής διαμάχης εμφανίζεται συνήθως, όταν βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με καινούριες προκλήσεις και καινοτομίες και δεν υπάρχει ανάλογη υποστήριξη από το περιβάλλον και την Προϊστάμενη αρχή (Mostert, 1998). Πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί συναντούν δυσκολίες στην εγκαθίδρυση υγιών σχέσεων λχ ανάμεσα στις διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικών (δάσκαλοι, γυμναστές, καθηγητές αγγλικών, κ.α.), στις βάρδιες (λ.χ. πρωινό, ολοήμερο, συστεγαζόμενα) και στα τμήματα τους (γενικής, ειδικής κ.α.). Ο τρόπος εκδήλωσης τους ποικίλλει από την εμφάνιση δυσaráσκειας ως τη λεκτική αντιπαράθεση και την ανοικτή ρήξη (Παρασκευόπουλος, 2008).

Ο Σαΐτης (2007) κάνει αποκλειστική αναφορά στις μορφές των συγκρούσεων, που μπορεί να προκύψουν σε μία σχολική μονάδα ανεξάρτητα από τη σύνθεση της. Συγκεκριμένα:

- α) *Διαπροσωπικές*, οι οποίες ανακύπτουν στα άτομα της ίδιας ομάδας (λ.χ. στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων)
- β) *Ομαδικές*, οι οποίες προκύπτουν ανάμεσα σε διάφορες ομάδες που υπάρχουν μέσα στον ίδιο σχολικό χώρο (λ.χ. εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και δάσκαλοι).
- γ) *Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων*, όπως είναι η σύγκρουση Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων.
- δ) *Συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας*, οι οποίες αφορούν το σχολείο και φορείς της τοπικής κοινότητας.

Στην προσχολική εκπαίδευση, με την οποία θα ασχοληθεί η παρούσα έρευνα, συγκρούσεις μπορεί να παρατηρηθούν μεταξύ των εκπαιδευτικών του ολοήμερου τμήματος (όπου εναλλάσσονται δύο νηπιαγωγοί), εκπαιδευτικών κλασικού και ολοήμερου τμήματος, όπου συστεγάζονται στον ίδιο χώρο ή και μεταξύ νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής. Αναφερόμαστε, κυρίως, σε διαπροσωπικές συγκρούσεις και σε συγκρούσεις μεταξύ νηπιαγωγών και Προϊσταμένων νηπιαγωγείου.

Οι συγκρούσεις που βοηθούν τη σχολική οργάνωση να πετύχει τους στόχους της και να τη βελτιώσει είναι λειτουργικές. Σύμφωνα με τον Κάντα (2009), το ιδανικό επίπεδο σύγκρουσης είναι δυνατόν να βοηθήσει το άτομο να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να αυτοπροσδιοριστεί ως προς τη θέση του στην ομάδα. Σε αντίθεση, συγκρούσεις που εμποδίζουν την απόδοση είναι δυσλειτουργικές. Καθήκον του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι να διακρίνει τη λειτουργικότητα μίας σύγκρουσης αλλά και το βαθμό που η σύγκρουση χαρακτηρίζεται επιθυμητή ή ανεξέλεγκτη. Ένα χαμηλό επίπεδο σύγκρουσης μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα, ενώ, αν είναι ανεξέλεγκτη μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές διασπάσεις στο σχολικό οργανισμό και να βλάψει την απόδοση του σχολείου. Η παρουσία ικανής ηγεσίας (Ιορδανίδης, 2005), στις σχολικές μονάδες αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία τους αλλά και η κατανόηση των αιτιών της σύγκρουσης είναι το πρώτο βήμα προς την αποτελεσματική διαχείριση της (DeDreu et al, 2001). Βασικές, λοιπόν, προϋποθέσεις για την επιτυχή διαχείριση της κάθε σύγκρουσης είναι η διάγνωση και η κατανόηση των γενεσιουργών αιτιών της. Οι Διευθυντές ή οι Προϊστάμενοι, που επιθυμούν να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις αποτελεσματικά, είναι ανάγκη όχι μόνο να κατανοήσουν τους τύπους και τις πηγές της σύγκρουσης αλλά να γνωρίζουν πως θα τις διευθετήσουν εποικοδομητικά (Rahim, 2002).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΙΤΙΑ – ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

2.1 ΑΙΤΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Σε μία σχολική μονάδα, όπου υπάρχει πολυπλοκότητα επιρροών είναι δυνατόν οι πηγές σύγκρουσης να αλληλεπικαλύπτονται και να δρουν συσσωρευτικά. Τα πιθανά αίτια μίας σύγκρουσης σε ένα οργανισμό μπορούν να αναζητηθούν στους παρακάτω παράγοντες:

1. **Ασυμβατότητα στόχων**: Η ύπαρξη διαφορετικών στόχων μεταξύ των μελών ή των ομάδων μίας σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει αναπόφευκτα σε ένταση. Οι Taylor & Moghaddam (1994) θεωρούν ότι η σύγκρουση είναι μία κατάσταση ασυμβατότητας των συμφερόντων, των στόχων, των κινήτρων και των ενεργειών μεταξύ δύο πλευρών. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι οι στόχοι τους αποτελούν μέρος των κοινών συλλογικών στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2002) είναι πολύ πιθανό να υπάρξει το φαινόμενο μιας διένεξης. Δύο στόχοι είναι συγκρουόμενοι, όταν η πραγματοποίηση του ενός αποκλείει την επίτευξη του άλλου. Ωστόσο, υπάρχει και το παράδειγμα δύο ή περισσότερα άτομα να έχουν τον ίδιο στόχο αλλά σύμφωνα με την οργανωτική δομή μόνο ένας να μπορεί να τον πραγματοποιήσει, με αποτέλεσμα αυτά τα άτομα αυτόματα να βρίσκονται σε συγκρουόμενους στόχους (Montana & Charnov, 2002). Η δυναμική των ανταγωνιστικών στόχων επιδεινώνει τη λήψη αποφάσεων, την ποιότητα της εργασίας και τις σχέσεις, αναδεικνύοντας την απογοήτευση, την επιθετικότητα και την εχθρότητα.
2. **Ατομικές διαφορές**: Συχνές αιτίες συγκρούσεων μπορούν να αποτελέσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων που συνυπάρχουν σε ένα οργανισμό, τα οποία είναι ποικίλα και διαφορετικά, με αποτέλεσμα να δυσκολεύουν την αποτελεσματική λύση των προβληματικών καταστάσεων που τυχόν δημιουργούνται (Παπασταμάτης, 2005). Το προσωπικό κάθε οργανισμού αποτελείται από άτομα με διαφορετικές γνώσεις, δεξιότητες, '' πιστεύω '', αντιλήψεις, αξίες, ιδεολογίες, ιδιοσυγκρασίες, ηλικίες, ενδιαφέροντα κλπ. Οι πολλαπλές ατομικές διαφορές ευνοούν τη δημιουργία προστριβών κι αντιθέσεων και δυσχεραίνουν τη συνεργασία. Τα προβλήματα που προέρχονται από τα διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων και τις συμπεριφορικές τους

προτιμήσεις είναι δύσκολο να διευθετηθούν, καθώς είναι συχνά αδύνατο να αλλάξουν (Ιορδανίδης, 2005). Τα στερεότυπα επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων και τη μοναδικότητα κάθε ομάδας, η οποία ακολουθεί τις "νόρμες", που έχουν προαποφασιστεί (Tinsley & Brett, 2001). Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες, όπου εμπλέκονται άτομα με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο και διαφορετικές ιδεολογίες, η συνεργασία μπορεί να μην είναι αποτελεσματική (Σαϊτής, 2007). Στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά λαμβάνουν μέρος μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές που δεν επηρεάζουν ριζικά τη σχολική καθημερινότητα. Άλλες, όμως, είναι πιο ουσιαστικές και χρονοβόρες και οδηγούν το σχολείο σε κατάσταση ανισορροπίας, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί μόνο με την αλλαγή των ρόλων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Fullan & Hangreaves, 1996). Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή και το νέο ρόλο τους είναι καθοριστικός για την υιοθέτηση των καινοτομιών, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο να δημιουργηθεί μία κατάσταση αβεβαιότητας, που θα προκαλέσει αντιδράσεις, αντιστάσεις, εντάσεις και συγκρούσεις στον οργανισμό (Everard & Morris, 1999).

3. **Η οργανωτική δομή:** Ο ελλιπής και ασαφής καθορισμός των καθηκόντων του προσωπικού, η έλλειψη ικανοτήτων για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ο διχασμός για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η σύγχυση όσον αφορά για το ποιος παίρνει τις τελικές αποφάσεις δημιουργούν οργανωτικά προβλήματα. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), η έλλειψη διαδικασιών συντονισμού, η ασάφεια των ρόλων και των καθηκόντων αλλά και η μη συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων αποτελούν πηγές συγκρούσεων στο σχολείο. Στο σχολικό περιβάλλον, αν τα καθήκοντα δεν έχουν καθοριστεί με σαφήνεια και οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τότε δεν υπάρχει ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα και έτσι δημιουργούνται τριβές. Παρατηρείται συχνά σε ένα οργανισμό μία ομάδα να εξαρτάται από την άλλη λ.χ. όσον αφορά στα μέσα και τα υλικά και να μην υπάρχει συντονισμός στην οργάνωση, με αποτέλεσμα να προκύψουν συγκρούσεις.
4. **Έλλειψη επικοινωνίας:** Η μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ ατόμων και ομάδων, η οποία περιλαμβάνει την κακή μετάφραση των μηνυμάτων αλλά και την ανεπαρκή λήψη αποφάσεων μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις. Η κακή κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση μηνυμάτων, η κακή επιλογή χρόνου και χώρου μετάδοσης των μηνυμάτων, οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις, η έλλειψη

ευθύτητας και ειλικρίνειας παρεμποδίζουν την αλληλοκατανόηση των μελών της ομάδας (Ιορδανίδης, 2005). Η επικοινωνία είναι κριτήριο για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, που με τη σειρά του βοηθά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαϊτής & Σαϊτή, 2005), ενώ η έλλειψη επικοινωνίας έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η συνεργασία και να μην υιοθετείται κοινή εκπαιδευτική πολιτική για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Σύμφωνα με τη Λουμάκου (2014), πρακτικές που διευκολύνουν την επικοινωνία είναι η ενσυναίσθηση, η αυθεντικότητα, η εννοιολογική αλλά και αντιληπτική ικανότητα.

5. **Η αντιληπτή ανισομέρεια ως προς τη δύναμη:** Σύμφωνα με τους Pruit et al (1994) είναι πολύ πιθανό να προκύψει σύγκρουση, όταν το ένα μέλος μιας ομάδας πιστεύει ότι είναι ισχυρότερο από τα άλλα. Ακόμη, αν οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι γίνονται διακρίσεις σε βάρος τους - σε σχέση με τους άλλους - θα αντιδράσουν, ώστε να διορθώσουν την κατάσταση (March & Simon, 1993). Παράλληλα, μπορεί οι ίδιοι ηγέτες να υποκινούν τη σύγκρουση και να μην είναι σε θέση να την ελέγξουν ή να τη διαχειριστούν εποικοδομητικά. Ταυτόχρονα, οι διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ των Προϊσταμένων και των υφισταμένων οδηγούν σε διαφορετικές θεωρήσεις ως προς τον τρόπο χειρισμού των ζητημάτων (Mullins, 1996).
6. **Ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι:** Σύμφωνα με το Filley (1977), η αντίληψη όσον αφορά τη διαθεσιμότητα των πόρων σε έναν οργανισμό είναι ένας παράγοντας που προσδιορίζει τον τύπο της σύγκρουσης. Κάποιοι από τους πόρους σε έναν οργανισμό είναι περιορισμένοι και δεν επαρκούν για όλους, συνεπώς η απόκτηση τους από κάποια άτομα ή ομάδες σημαίνει αυτόματη στέρηση από άλλους. Για τη διανομή των περιορισμένων αυτών πόρων υπεύθυνη είναι η διοίκηση του οργανισμού, η οποία, όμως, ανεξάρτητα από την ορθότητα των αποφάσεών της θα αφήσει μία πλευρά δυσαρεστημένη και θα δημιουργήσει μία υποβόσκουσα τάση για σύγκρουση, η οποία θα εκδηλώνεται έμμεσα και θα έχει αρνητικά αποτελέσματα. Οι Διευθυντές / Προϊσταμένοι καλούνται να εξασφαλίσουν ή να κατανείμουν ανεπαρκείς πόρους που απορρέουν από τη μειωμένη χορήγηση κονδυλίων στους σχολικούς οργανισμούς, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των Διευθυντών και των υφισταμένων εκπαιδευτικών για τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν στον οργανισμό και τους στόχους που θα εξυπηρετήσουν (Σαϊτής, 2007).

7. **Εξωτερικό περιβάλλον:** Γενικά παρατηρούνται δυσκολίες στη συνεργασία των μελών ενός οργανισμού με τους διάφορους κοινωνικούς φορείς, οι οποίες αποτελούν συχνά πρόσφορο έδαφος για συγκρούσεις. Το προσωπικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού έρχεται σε επαφές με διάφορες ομάδες και οι αλληλεπιδράσεις με αυτές τις ομάδες (λ.χ. σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) μπορεί να οδηγήσουν σε διενέξεις (Σαΐτης, 2007).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2010-2011 με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο των συγκρούσεων στη λειτουργία του σχολείου σε 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες προέκυψε ότι οι σημαντικότεροι λόγοι των συγκρούσεων είναι: η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών του σχολείου, το αρνητικό σχολικό κλίμα, οι επαναλαμβανόμενες απουσίες των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι συνεχείς μετακινήσεις, το εργασιακό άγχος και η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή τους (Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012)

2.2. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Πρώτα η Follet το 1924 (αναφορά από Balay, 2006) μελέτησε τη σύγκρουση σε οργανισμούς και υποστήριξε ότι εξαιτίας της συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού συχνά υπάρχουν διαφωνίες που οδηγούν σε συγκρούσεις. Πρωτοποριακή για την εποχή της, δεν αντιμετωπίζει το φαινόμενο ως αδυναμία, αλλά εστιάζει στα αποτελέσματα που μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής του.

Η σύγκρουση, σύμφωνα με τον Argon (αναφορά στους Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα – Ρέππα, 2013), είναι μία έννοια που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση ατόμου – κοινωνίας αλλά και κοινωνικών ομάδων μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζει τις σχέσεις ατόμων και ομάδων με θετικό ή με αρνητικό τρόπο. Μία οργανωσιακή σύγκρουση μπορεί να φέρει διάφορες συνέπειες και δε είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική, εποικοδομητική ή καταστροφική, εάν η αξία μιας σύγκρουσης δεν αποτιμηθεί ανάλογα με τους συμμετέχοντες, τα μέσα και τα κριτήρια των μελών της ομάδας. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα των συγκρούσεων

ανάλογα με τα αίτια που τα προκαλούν και τον τρόπο διαχείρισής τους μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά. Όταν σε μία σύγκρουση μπορούμε να αντιληφθούμε το ακριβές περιεχόμενο και την αιτία ύπαρξής της, τότε αυτή έχει πολλές πιθανότητες να εξελιχθεί σε λειτουργική και αποτελεσματική. Συχνά, οι συγκρούσεις στις ομάδες δεν είναι προσωπικές και μπορούν να αντιμετωπιστούν με το να υπενθυμίζεται ο κοινός σκοπός και η γενική συμφωνία της ομάδας. Η σύγκρουση και η συνεργασία είναι αντίθετες μόνο όταν η σύγκρουση είναι καταστροφική, ενώ, όταν οι δημιουργικές πτυχές έρχονται στο προσκήνιο, η σύγκρουση και η συνεργασία είναι συμπληρωματικές διαδικασίες (Robbins, 1974). Οι Thomas et al (1978) υποστηρίζουν ότι όλες οι συγκρούσεις δεν επιλύονται με τον ίδιο τρόπο αλλά τα ευεργετικά τους αποτελέσματα φαίνονται μόνο, όταν τις διαχειρίζονται κατάλληλα και με σύνεση. Ειδικότερα για την έκβαση των συγκρούσεων σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η στάση και ο τρόπος επίλυσης που θα επιλέξει κάθε ηγετικό στέλεχος του οργανισμού.

2.2.1 ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι θεωρίες του Pondy (1967, 1969) έδειξαν ότι η σύγκρουση, αν και θεωρείται δυσάρεστη και δυσλειτουργική, είναι μία φυσική και αναπόφευκτη κατάσταση, η οποία πρέπει να γίνει αποδεκτή από τον οργανισμό, γιατί μπορεί να παρέχει υψηλή ποιότητα ως προς τη λήψη αποφάσεων εξαιτίας της διαφορετικότητας των απόψεων. Επεκτείνοντας τη θεωρία του, αναφέρει ότι ο οργανισμός είναι το αντίθετο ενός συνεργατικού συστήματος κι αν σε έναν οργανισμό δε λαμβάνει χώρα η σύγκρουση, τότε δεν έχει λόγο ύπαρξης (Pondy, 1992). Ο Tjosvold (1998) συμπληρώνει αυτήν την πρόταση, προβάλλοντας το επιχείρημα ότι η σύγκρουση δεν είναι το αντίθετο της συνεργασίας αλλά ένας μηχανισμός που επιτρέπει την κατανόηση των προτερημάτων της συνεργασίας. Είχε, ήδη, υποστηρίξει ότι ένας αριθμός ωφελειών μπορεί να προκύψει για έναν οργανισμό που τηρεί θετική στάση απέναντι στη σύγκρουση (Tjosvold, 1986), όταν οι συμμετέχοντες την αντιλαμβάνονται ως μία υπαρκτή ευκαιρία για προσωπική και οργανωσιακή ανάπτυξη, ενώ αργότερα έδειξε ότι η σύγκρουση στην πραγματικότητα μπορεί να προάγει το συντονισμό μεταξύ των τμημάτων και να συνεισφέρει στην αποδοτική χρήση των πόρων, όταν τα αλληλεπιδρώντα τμήματα έχουν συνεργατικούς στόχους (Tjosvold, 1992). Αυτού του

είδους οι συγκρούσεις βελτιώνουν τις στρατηγικές λήψης αποφάσεων, επειδή διευκολύνουν την ανταλλαγή των πληροφοριών μεταξύ των μελών των ομάδων.

Πολλές είναι οι θετικές συνέπειες μιας σύγκρουσης, καθώς σύμφωνα με το Rahim (1986), η αποτελεσματική διαχείριση τους αυξάνει τα κίνητρα των μελών της ομάδας, ενισχύει το ηθικό και προάγει την ατομική και οργανωσιακή ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Schein (1992), οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα:

- Αυξημένη συνοχή στην ομάδα, όπου τα μέλη της αντιμετωπίζουν τα επικείμενα ζητήματα, παραμερίζοντας τα προσωπικά τους θέματα.
- Αυξημένη αφοσίωση των μελών, τα οποία αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των κοινών στόχων, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα τις προσωπικές φιλοδοξίες.
- Έμφαση των μελών στην επιτέλεση του έργου, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και την επαγγελματική τους πείρα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα ζητήματα που τους απασχολούν.

Σύμφωνα με μία άλλη μελέτη (Fullan, Miles & Taylor, 1980), οι πιθανές θετικές συνέπειες στις οργανωσιακές σχέσεις είναι:

- Αυξημένη επίγνωση του προβλήματος
- Μειωμένες εντάσεις μετά την επίλυση των διαφορών
- Καταλληλότερη ανακατανομή των πόρων
- Δημιουργία μηχανισμών για τις καινούριες δράσεις σχετικά με τα προβλήματα
- Ξεκαθάρισμα προτεραιοτήτων και καθηκόντων.

Οι Johnson και συν. (1996) εκλαμβάνουν τη σύγκρουση ως μία αναπόφευκτη, υγιή δύναμη αλλαγής και θεωρούν ότι οι εργαζόμενοι μπορούν να χρησιμοποιούν τις διενέξεις τους για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και για την ενίσχυση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Με την κατάλληλη διαχείριση των συγκρούσεων παρατηρείται στον οργανισμό αύξηση της δημιουργικότητας (De Dreu & De Vliert, 1997), με αποτέλεσμα την παραγωγή νέων ιδεών και επιχειρημάτων, προκειμένου να αναδυθούν καλύτερες λύσεις. Συγκεκριμένα, οι De Dreu και De Vliert (1997) υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση οδηγεί στη μάθηση, εάν υπάρχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- Η σύγκρουση είναι εστιασμένη στα καθήκοντα
- Τα καθήκοντα δεν είναι πολύπλοκα
- Τα δύο μέρη εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο και έχουν μερίδιο συνεργασίας στους συνολικούς στόχους
- Τα μέρη επιθυμούν μία λύση εποικοδομητικής διαπραγμάτευσης

Οι Callanan και συν. (2006) τονίζουν ότι οι διενέξεις αποτελούν τη βασική πηγή επανατροφοδότησης σχετικά με τις συναδελφικές σχέσεις, τον καταμερισμό ευθυνών, την κατανομή της δύναμης και των προβλημάτων που αναδεικνύονται και που θα επιληφθούν οι Προϊστάμενες αρχές. Οι συγκρούσεις που συμβαίνουν και που αντιμετωπίζονται έγκαιρα, πολλές φορές αναδεικνύουν τις αδυναμίες και προφυλάσσουν τον οργανισμό από μελλοντικές δυσκολότερες καταστάσεις. Ο Καντάς (2009) συγκαταλέγει στις θετικές συνέπειες τον υγιή ανταγωνισμό, την αύξηση της συνοχής των ομάδων, την ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και του δημιουργικού κλίματος.

Σύμφωνα με έρευνες (Tjosvold, 1997), οι συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς μπορεί να οδηγήσουν στη συνεργασία, την αμοιβαία κατανόηση και την επικοινωνία, δίνοντας ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να μάθουν κάτι για τον εαυτό τους και τους άλλους και να αμφισβητήσουν απαρχαιωμένους τρόπους σκέψης (Φασουλής, 2006). Μπορούν να γίνουν αιτία για νέες ιδέες, να οδηγήσουν σε καινοτομίες και αλλαγές, να τονίσουν την ανάγκη για προσαρμογή διοικητικών διαδικασιών, να κάνουν κατανοητές τις αιτίες ενός προβλήματος, να αυξήσουν τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα, να δημιουργήσουν αυθόρμητες αντιδράσεις (επικοινωνία), να δυναμώσουν τις σχέσεις και πιθανό να αυξήσουν την παραγωγικότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

2.2.2 ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Η σύγκρουση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία, στην παραγωγικότητά τους καθώς και στο ηθικό των μελών τους. Παρεκτρέπει την ενεργητικότητα από το κύριο έργο, εκμηδενίζει το ηθικό της ομάδας, δημιουργεί αντιπαλότητα μεταξύ ατόμων και ομάδων, εντείνει τις διαφορές, παρεμποδίζει τη συνεργασία (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Πολλές φορές, οι συγκρούσεις επηρεάζουν την επικοινωνία των εμπλεκόμενων ατόμων, καθώς

παρατηρείται το φαινόμενο του ανταγωνισμού, που καταλήγει σε μια συναισθηματικά φορτισμένη διάθεση με αρνητικά συναισθήματα, που αποτελούν καταστροφικό στοιχείο για τον οργανισμό (Baron, 1985). Μεταξύ των αρνητικών επιπτώσεων ο Χυτήρης (2001) αναφέρει τη σπατάλη της ενέργειας των μελών του οργανισμού, η οποία οδηγεί στον αποσυντονισμό του οργανισμού και ίσως στη μείωση του ηθικού και στη δημιουργία άγχους των εμπλεκομένων. Μια σύγκρουση είναι πιθανό να εξασθενίσει το ηθικό ενός ή περισσότερων εργαζομένων, ιδιαίτερα αυτών που νιώθουν ότι έχουν ζημιωθεί από την τελική έκβαση της σύγκρουσης και ότι τα συμφέροντά τους έχουν θιχθεί. Σύμφωνα με τη Lippitt (1982), όταν υπάρξει συναισθηματική σύγκρουση μειώνεται το ηθικό της ομάδας, δημιουργείται πόλωση και αντιπαλότητα μεταξύ των ομάδων, παρεμποδίζεται η συνεργατικότητα και τελικά δυσλειτουργεί ο οργανισμός. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007), ορισμένες από τις αρνητικές συνέπειες της σύγκρουσης είναι η εχθρότητα που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων της ομάδας, καθώς πολλές φορές τα άτομα δεν καταφέρνουν να αξιολογήσουν προσωπικά τον εαυτό τους και αξιολογούν αποκλειστικά τους υπόλοιπους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων που δυσκολεύουν τη συμφιλίωση των μελών της ομάδας.

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999) τα μέλη των αντιπαρατιθέμενων ομάδων χρησιμοποιούν αυτοεξυπηρετούμενες και διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για τα κίνητρα των άλλων, με αποτέλεσμα η ποιότητα της επικοινωνίας να αντικαθίσταται από αρνητικά στερεότυπα που δημιουργούν παράσιτα στο δίαυλο της επικοινωνίας. Παράλληλα, παρατηρείται στον εργασιακό χώρο αίσθηση κατωτερότητας, άγχος, ανασφάλεια, συμπτώματα, που υποδηλώνουν αυξημένα επίπεδα εργασιακού στρες (Παππά, 2006), το οποίο πλήττει τη δημιουργικότητα και προκαλεί πτώση της απόδοσης, ενώ, ταυτόχρονα, αναπτύσσονται από τα μέλη αντιδράσεις σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα εις βάρος της παραγωγικότητας και της σωστής λειτουργίας της οργάνωσης (Σαΐτης, 2002). Οι πιθανές διαφορές που υπάρχουν, όπως και οι αντιπαραθέσεις οξύνονται με δυναμικό τρόπο και είναι πιθανό να δημιουργούνται και άλλες νέες. Όταν μια σύγκρουση δεν αντιμετωπιστεί σωστά, είναι σίγουρο ότι θα ξαναέρθει στο προσκήνιο είτε αυτούσια είτε με τη μορφή άλλου προβλήματος. Ο Deutsch (1977) αναφέρεται εκτενώς σε πολλά από τα στοιχεία που στοιχειοθετούν την καταστροφική εικόνα της σύγκρουσης. Συνοπτικά:

- Ανταγωνιστικές διαδικασίες

- Παρανόηση και προκατάληψη
- Συναισθηματική φόρτιση
- Μειωμένη επικοινωνία
- Ασαφή ζητήματα
- Άκαμπτες δεσμεύσεις
- Μεγέθυνση διαφορών

Σύμφωνα με τους Bennet και Hermann (1999), οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων είναι:

- Η απομάκρυνση των μερών από σημαντικές προτεραιότητες
- Η ύψωση εμποδίων που ελαττώνουν την ικανότητα αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας
- Η μείωση της παραγωγικότητας
- Η πτώση του ηθικού
- Η κατάληξη σε αρνητική συμπεριφορά, όπως ύβρεις, απειλές, βιαιότητες
- Ο τραυματισμός, σωματικός και ψυχολογικός
- Η πολυπλοκότητα των σχέσεων υπό την έννοια του εγώ ή του εμείς ενάντια αυτού ή εκείνων της άλλης πλευράς

Η ατελέσφορη διαχείριση της σύγκρουσης δημιουργεί συχνά ένα κλίμα που επιδεινώνει την κατάσταση, με αποτέλεσμα την εμφάνιση της απογοήτευσης, την επιδείνωση οργανωτικού κλίματος και την αύξηση της καταστροφικότητας. Η δυσλειτουργική σύγκρουση έχει σοβαρές επιπτώσεις, ακόμη και στην πιο ήπια μορφή της. Αυτός ο τύπος σύγκρουσης είναι ανάγκη να γίνει αντιληπτός και να αποτραπεί με πρόωρη παρέμβαση και σωστή διαχείριση. Οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα τα εκπαιδευτικά στελέχη θα πρέπει να έχουν την ικανότητα και τις δεξιότητες να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις σε όλες τις περιπτώσεις λήψης αποφάσεων και να είναι σε θέση να διαβλέπουν αν αυτές θα συμβάλλουν στην πρόοδο ή θα δημιουργήσουν προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού, ώστε να τις διευθετούν κατάλληλα (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Για το Διευθυντή ενός σχολείου που αποτελεί την ηγεσία του οργανισμού, η συγκρουσιακή κατάσταση είναι πολύ δύσκολη, γιατί, αν αποδεχτεί τις προτάσεις μιας ομάδας, μία άλλη ομάδα μπορεί να δυσαρεστηθεί. Για το λόγο αυτό μπορεί να πιστευτεί ότι είναι ανάγκη να καλέσει σε σύσκεψη τους αρμόδιους συναδέλφους, για να εξετάσουν ένα νέο σύνολο

τροποποιημένων κανόνων, πάντα, όμως, με το φόβο ότι σ' αυτές τις συναντήσεις θα επαναλαμβάνονται τα ίδια επιχειρήματα και οι γνωστές προκαταλήψεις.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Η έννοια «διαχείριση» είναι η διαδικασία, που συνήθως εκτελείται από ένα άτομο που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας, ώστε να ελέγξει την πολυπλοκότητα ενός οργανισμού, την εκτέλεση διαφορετικών δραστηριοτήτων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων υπηρεσιών (Stevenson, 1999). Πιο συγκεκριμένα η διαχείριση συγκρούσεων είναι ουσιαστικά μια επικοινωνιακή διαδικασία σε μία προσπάθεια κατανόησης των αιτιών, των στυλ και των αποτελεσμάτων στον εργασιακό χώρο (Henkin, Cistone & Dee, 2000). Η εποικοδομητική και αποτελεσματική διαχείριση ενθαρρύνει την ανάπτυξη αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων και θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα των Προϊσταμένων κάθε οργανισμού, προκειμένου να εξασφαλίζεται η αρμονία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές απόψεις και κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές. Όπως σε κάθε τυπική οργάνωση έτσι και στην εκπαίδευση η λειτουργική πραγματικότητα κάθε σχολείου επιβάλλει την ανάγκη ύπαρξης Διεύθυνσης, αφού η πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου απαιτεί, εκτός των άλλων και ικανή ηγεσία, η οποία συντονίζει όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσπαθεί αδιάκοπα για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος. Στα πλαίσια της σχολικής Διεύθυνσης μπορούμε να εντάξουμε τις εξής δραστηριότητες: την εκχώρηση εξουσίας, την παρακίνηση, την επικοινωνία, τον συντονισμό και τη διαχείριση συγκρούσεων (Σαϊτή & Σαϊτής, 2005).

3.1 ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Σύμφωνα με τον Thomas (1992) τα άτομα αναπτύσσουν διάφορες συμπεριφορές προκειμένου να αλλάξουν τη θέση της άλλης πλευράς προς ένα αποτέλεσμα που θα ικανοποιήσει τα δικά τους συμφέροντα. Όταν αναφερόμαστε στον όρο «στυλ διαχείρισης συγκρούσεων», εννοούμε τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες, όταν έρχονται σε ρήξη, εξαιτίας διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων για ένα θέμα.

Ο Blake (1964, αναφορά Παρασκευόπουλος, 2008) καθόρισε πέντε μεθόδους αντιμετώπισης της σύγκρουσης:

1. *Συμβιβασμός*, που είναι διαδικασία παραχώρησης κατά την επίλυση του προβλήματος.
2. *Αντιμετώπιση ή επίλυση του προβλήματος*, όπου το πρόβλημα αντιμετωπίζεται κατά μέτωπο και η αιτία εξαλείφεται κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας.
3. *Εξαναγκασμός*, όπου το μέσο είναι οι φυσικές, διανοητικές και ηθικές πιέσεις.
4. *Άμβλυνση*, όπου γίνεται προσπάθεια μείωσης της δριμύτητας, της σκληρότητας και της δυσαρέσκειας που προκλήθηκε από το συγκρουσιακό επεισόδιο.
5. *Απόσυρση – Αποφυγή από τη σύγκρουση*.

Σε σχέση με το συγκεκριμένο μοντέλο, πρόσφατες έρευνες (Holt & DeVore, 2005) έχουν δείξει ότι ως προς τον οργανωτικό ρόλο, οι άνδρες ακολουθούν κυρίως τον εξαναγκασμό, ενώ οι γυναίκες περισσότερο το συμβιβασμό.

Ο Rahim (1983) προσδιορίζει ένα αξιόπιστο μοντέλο 5 μορφών:

1. *Ενσωμάτωση*, η οποία χαρακτηρίζεται από τη συνεργατική συζήτηση και την ενσυναίσθηση του ενός για τον άλλον. Περιλαμβάνει τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών, την ανταλλαγή πληροφοριών και την εξέταση των διαφορών, προκειμένου να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση.
2. *Αποφυγή*, το χαρακτηριστικό της οποίας είναι το χαμηλό ενδιαφέρον από τα αντιμαχόμενα μέλη. Έχει συσχετιστεί με την παραίτηση και τη μετάθεση ευθυνών. Τα άτομα που επιλέγουν αυτό το στυλ αδιαφορούν για τα γεγονότα και τα θέματα, που εμπεριέχουν συγκρούσεις και μπορεί να αρνηθούν και την ύπαρξη διενέξεων, ώστε να μη χρειαστεί να τις αντιμετωπίσει.
3. *Παραχώρηση*, που δίνει έμφαση στις ομοιότητες και στο παραμερισμό των διαφορών, ώστε να ικανοποιηθεί η άλλη πλευρά. Εμπεριέχει το στοιχείο της αυτοθυσίας.
4. *Εξουσίαση*, όπου η μία πλευρά διεκδικεί επιθετικά τα συμφέροντα του εις βάρος του άλλου. Στην προκειμένη περίπτωση ένα ανταγωνιστικό ή κυρίαρχο πρόσωπο κάνει τα πάντα, ώστε να κερδίσει το στόχο του, χρησιμοποιώντας θεμιτά ή αθέμιτα μέσα, με αποτέλεσμα να αγνοεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες της άλλης πλευράς.
5. *Συμβιβασμός*, όπου είναι ένα μίγμα των άλλων μορφών. Υπάρχει ενδιαμέσο ενδιαφέρον τόσο για το ίδιο άτομο, όσο και για τους άλλους. Το στυλ αυτό

μπορεί να σημαίνει διαχωρισμός της διαφοράς, ανταλλαγή ή αναζήτηση μιας μέσης λύσης.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο Rahim υποστηρίζει ότι οι η ενσωμάτωση και ο συμβιβασμός ενισχύουν τη μακροπρόθεσμη σχέση μεταξύ αντιμαχόμενων μερών και προαγάγουν την ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού. Σε έρευνες που έχουν γίνει σε ελληνικά δημοτικά σχολεία, η πιο αποτελεσματική τεχνική φαίνεται να είναι η ενσωμάτωση (Τέγας, 2007· Αντωνάκης, 2012).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2012), δύο βασικές στρατηγικές στην προσέγγιση της οργανωσιακής σύγκρουσης είναι του «κερδίζω – χάνεις», όπου οι αντιμαχόμενες πλευρές βλέπουν τα συμφέροντά τους να είναι αμοιβαία και αποκλειστικά και η στρατηγική «κερδίζω – κερδίζεις», όπου τα συμβαλλόμενα μέρη έχουν στόχους, που είναι αμοιβαία ασυμβίβαστοι αλλά επιλέγεται μία μέθοδος, ώστε το αποτέλεσμα να είναι πιο παραγωγικό και για τις δυο πλευρές. Η παρούσα εργασία, η οποία διερευνάει τον προσανατολισμό συγκρούσεων των νηπιαγωγών και το ρόλο των Προϊσταμένων νηπιαγωγείου στον ελλαδικό χώρο, στηρίχθηκε στο μοντέλο των Everard & Morris (1999). Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται από το ρόλο της σχολικής ηγεσίας και την ικανότητα του σχολικού ηγέτη να διευθετήσει τις διενέξεις, υιοθετώντας δομές και διαδικασίες που διασφαλίζουν με θετικό τρόπο τη διευθέτηση τους (Everard & Morris 1999· Hoy & Miskel, 2005). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τις εξής συμπεριφορές απέναντι στις συγκρούσεις:

1. **Αποφυγή**: Το άτομο ελπίζει ότι θα επιλυθεί το πρόβλημα από μόνο του και παρακάμπτει τη σύγκρουση. Η αποφυγή (συνεσταλμένη – μη συνεργάσιμη) συμπεριφορά εκφράζεται συνήθως από την απάθεια, την απόσυρση και την αδιαφορία. Ως εκ τούτου, η λανθάνουσα σύγκρουση παραμένει και μπορούν να τη δουν διαφορετικά κάποια άλλη στιγμή.
2. **Μάχη**: Το άτομο υπερασπίζεται αυτό που θεωρεί σωστό και προσπαθεί να πετύχει μία προσωπική νίκη. Εκμεταλλεύεται οποιαδήποτε μορφή ισχύος και δε σέβεται τα συμφέροντα των άλλων. Στην ουσία είναι μία ανταγωνιστική συμπεριφορά και είναι η κλασική θεώρηση της σύγκρουσης του τύπου «κερδίζω – χάνεις».
3. **Εξομάλυνση προβλημάτων**: Η προσέγγιση είναι υποχωρητική και συνεργατική και βάζει πάνω απ' όλα τα συμφέροντα των άλλων. Στην ουσία επικρατούν τα στοιχεία της προσαρμογής και της εξυπηρέτησης, όταν κάποιος

ανταποκρίνεται στις ανησυχίες του άλλου, παραμελώντας τις δικές του ανάγκες.

4. **Συμβιβασμός:** Οι συμβιβαστικοί άνθρωποι αναζητούν λύσεις, ακόμη και πρόχειρες, χωρίς να είναι ποιοτικές και δημιουργικές, προκειμένου να ικανοποιηθούν και οι δύο πλευρές. Στην ουσία το «μοίρασμα» του προσανατολισμού συχνά οδηγεί σε ανταλλαγές και σε ένα «παζάρι».
5. **Επίλυση προβλημάτων:** Αυτή η προσέγγιση απαιτεί την προσεκτική μελέτη των απόψεων και των συμφερόντων των άλλων πλευρών, ώστε να αναζητηθούν εναλλακτικοί και δημιουργικοί τρόποι δράσης. Είναι η έκφραση της στρατηγικής «κερδίζω – κερδίζεις» και οδηγεί στις προσπάθειες να ικανοποιηθούν πλήρως οι ανησυχίες αμφότερων των συμβαλλόμενων μερών μέσω της αμοιβαίας επίλυσης του προβλήματος.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Παρασκευόπουλος, 2008) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης υιοθετούν ως στάσεις απέναντι των μεταξύ τους συγκρούσεων την επίλυση προβλημάτων και τον κατευνασμό – εξομάλυνση προβλημάτων. Η εμφάνιση συγκρούσεων, όπως προαναφέραμε, συνδέεται με την προσπάθεια υλοποίησης αλλαγών, πρωτοβουλιών και καινοτομιών, κυρίως στα πλαίσια της καθημερινής λειτουργίας ενός οργανισμού. Ο ρόλος της ηγεσίας σε αυτές τις περιπτώσεις αποτελεί αντίδραση που υπαγορεύεται από τις καταστάσεις που προκύπτουν · στην ουσία είναι μία αντίδραση, την επιτυχία της οποίας κρίνει ο βαθμός μεθόδευσής της αλλά και η ταχύτητά της. Σύμφωνα με το μοντέλο των Everard & Morris (1999), οι βασικές αρχές χειρισμού των συγκρούσεων εντοπίζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- α) τη διατήρηση επικοινωνίας μεταξύ των αντιτιθέμενων πλευρών
- β) την αποφυγή της πόλωσης
- γ) την πρόληψη με την προώθηση κοινών προγραμμάτων
- δ) την προώθηση της αλληλοκατανόησης και την αποφυγή ανάπτυξης ενός προσανατολισμού «όλα ή τίποτα»
- ε) την αποφυγή υποκίνησης και ανατροφοδότησης συγκρούσεων με την επίδειξη επιλεκτικής εύνοιας

3.2 ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Η διοίκηση μίας εκπαιδευτικής μονάδας συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα, τόσο στην παροχή μέσων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και την υλοποίηση των παιδαγωγικών στόχων. Στην ουσία, η σχολική διοίκηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία, όπου η ηγεσία κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού συνεργάζεται με τους άλλους εκπαιδευτικούς, ώστε να πετύχει τους στόχους που τίθενται. Σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση, ενώ στο νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται εκτενής αναφορά των διοικητικών καθηκόντων του Διευθυντή, δεν περιγράφονται ειδικά οι αρμοδιότητες των Προϊσταμένων νηπιαγωγείου, των οποίων, όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο ο ρόλος τους είναι διττός (Θεοχαρίδη, 2012). Ακόμη και για το ζήτημα επιλογής, ενώ είναι σαφές ότι απαιτείται αντικειμενική και αποτελεσματική διαδικασία βασισμένη σε κριτήρια και σε προσόντα που βρίσκονται σε αντιστοιχία με τη σπουδαιότητα της κάθε θέσης (Πασιαρδής, 2001) αλλά και με την περιγραφή και ανάλυση της θέσης εργασίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001), στην τοποθέτηση της Προϊσταμένης νηπιαγωγείου προσμετρούνται κυρίως τα χρόνια προϋπηρεσίας, χωρίς να γίνονται κάποιες ιδιαίτερες κρίσεις, όπως γίνεται στους Διευθυντές σχολείων. Στην πράξη, είναι υπεύθυνες πέραν του διδακτικού τους έργου για τις γραφειοκρατικές διαδικασίες αλλά και για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής. Στην ουσία, τα διοικητικά καθήκοντα των Προϊσταμένων νηπιαγωγείου είναι ίδια με εκείνα των Διευθυντών του δημοτικού σχολείου. Για το λόγο αυτό, εκτός από επαγγελματικές (καλύτερη εκτίμηση καθηκόντων, διοικητική πείρα, επιστημονική κατάρτιση) και αντιληπτικές ικανότητες (παρατηρητικότητα, ενεργητικότητα), μία Προϊσταμένη νηπιαγωγείου χρειάζεται να διαθέτει και ανθρώπινες δεξιότητες, προκειμένου να αναπτύσσει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις, να συνεργάζεται χωρίς εντάσεις και να προλαμβάνει τις συγκρούσεις (Σαΐτη, 2008). Καλό είναι να υιοθετεί μία σειρά από χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβουλευτικής, προκειμένου να διαχειρίζεται τους διάφορους τύπους συγκρούσεων που προκύπτουν στα σχολεία. Χαρακτηριστικά, όπως είναι η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση – εμπαθητική δυνατότητα και η δεξιότητα της επικοινωνίας αλλά και συμβουλευτικές δεξιότητες, όπως είναι η ενεργός αντίληψη, η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, η διευκρίνιση και η

αντανάκλαση συναισθημάτων είναι στοιχεία που συμβάλλουν στη διαχείριση των συγκρούσεων από τους/τις Προϊσταμένους/Προϊσταμένες νηπιαγωγείου.

Η δυναμική των ομάδων δημιουργεί συχνά έντονες αντιθέσεις και διαφωνίες και ο εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί να βρεθεί στη δυσάρεστη θέση, όπου θα χρειαστεί να εξισορροπήσει φαινομενικά αντίθετες απόψεις και συμφέροντα. Για το λόγο αυτό απαιτείται να διαθέτει διοικητική οξυδέρκεια, συναισθηματικό αυτοέλεγχο και αντίληψη των διαφορετικών οπτικών των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συμβάλλοντας έτσι ώστε οι ποικίλες απόψεις να συγκλίνουν δημιουργικά σε μία ωφέλιμη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό απόφαση. Στην ουσία ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να μην επιδιώκει τον εκμηδενισμό όλων των συγκρούσεων, αλλά να προσπαθεί να τις διευθετήσει αξιοποιώντας τις δημιουργικές διενέξεις και εκμηδενίζοντας τις καταστρεπτικές (Αθανασούλα – Ρέπα, 2012). Το ηγετικό στέλεχος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφισταμένων και να επιλύει δημιουργικά συγκρούσεις, τονώνοντας την εμπιστοσύνη στην επίλυση των προβλημάτων (West-Burnham, 1997). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Χρίστου, 2010· Αντωνάκης, 2012) έχουν δείξει ότι ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία και διατήρηση καλού κλίματος στα σχολεία, χωρίς διενέξεις. Η ανικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων κι όχι οι ίδιες οι συγκρούσεις μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε έναν οργανισμό. Ο τρόπος που οι Προϊστάμενοι χειρίζονται μία σύγκρουση επηρεάζει την εξέλιξή της και μπορεί να αποβεί καταστροφική ή εποικοδομητική. Για το λόγο αυτό, είναι ανάγκη να διαθέτουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που θα επιφέρουν διενέξεις, για να τις προλάβουν και να αναλάβουν δράση προτού αναπτυχθούν.

Έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο των σχολείων έχουν δείξει ότι οι Διευθυντές/ριες σχολείων χρησιμοποιούν πιο πολύ τη στρατηγική του συμβιβασμού σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Monchak, 1994). Έρευνα του Karip (2000, αναφορά από Balay, 2006) επιβεβαίωσε παλαιότερες έρευνες που έδειχναν ότι εκπαιδευτικοί ηγέτες με γραφειοκρατικές τάσεις εφαρμόζουν περισσότερο στρατηγικές συμβιβασμού για να επιλύουν τις διενέξεις, ενώ ο Tankersley (1990, αναφορά από Balay, 2006) διαπίστωσε ότι οι Διευθυντές / ριες δημοτικών σχολείων χρησιμοποιούν ενσωματωμένους τρόπους επίλυσης διενέξεων. Σύμφωνα με τους

Callanan & Perri (2006) το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, από τη θέση που κατέχει στην ιεραρχία αλλά κι από διάφορα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι το φύλο.

Οι Everard & Morris (1999) θεωρούν ότι η συμπεριφορά του Διευθυντή προσανατολίζεται προς δύο κυρίως κατευθύνσεις: α) στα αποτελέσματα, δηλαδή στο έργο και β) στις σχέσεις (στους ανθρώπους). Ανάλογα, λοιπόν, με το προσανατολισμό του σχολικού ηγέτη, το ηγετικό του στυλ διακρίνεται σε υποστηρικτικό και συνεργατικό (έμφαση στους ανθρώπους), κατευθυντικό και καταπιεστικό (έμφαση στο έργο) καθώς και δημοκρατικό (έμφαση τόσο στο έργο, όσο και στους ανθρώπους) (Ζαβλανός, 2002). Ο Μιχόπουλος (1998) διακρίνει τρία στυλ συμπεριφοράς ηγεσίας, που υιοθετούν κατά κύριο λόγο οι Διευθυντές σχολείων: υποστηρικτική, κατευθυντική και περιοριστική. Η ηγεσία που διακρίνεται από υποστηρικτική συμπεριφορά ενδιαφέρεται πραγματικά για τους εκπαιδευτικούς, δέχεται το διάλογο αλλά και τις υποδείξεις των συναδέλφων του. Έχει την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, η οποία συνδέεται με τη δημιουργία συναισθηματικής προσέγγισης και ασφάλειας μεταξύ των συναδέλφων. Διαθέτει ενσυναίσθηση και είναι ικανός να συγχρονίζεται κατά την επικοινωνία του, διασφαλίζοντας την απρόσκοπτη διακίνηση όλων των απαραίτητων πληροφοριών προς όλες τις κατευθύνσεις μέσα από ανοιχτούς, αμφίδρομους διαύλους επικοινωνίας. Παράλληλα είναι δεκτικός και σε αρνητικά μηνύματα, εξασφαλίζοντας προϋποθέσεις πρόσβασης όλων των μελών σε ανοιχτή επικοινωνία (Κατσαρός, 2008). Η κατευθυντική ηγεσία ασκεί στενή και αυστηρή επίβλεψη και ελέγχει στενά όλες τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, πολλές φορές και με τη δύναμη της επιβολής, η οποία σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει και σε τιμωρίες. Η περιοριστική ηγεσία αναφέρεται ως γραφειοκρατική και επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με καθήκοντα ρουτίνας. Σημειώνεται ότι η περιοριστική ηγεσία δε χαρακτηρίζεται από συναισθηματισμό αλλά από μία «νομικίστικη» διάθεση μέσα σε ένα κώδικα δεοντολογικής πειθαρχίας στους κανονισμούς και στο νόμο (Πασιαρδής, 2004).

Φυσικά, ποιο στυλ θα υιοθετεί κάθε φορά αυτός που ηγείται ένα σχολικό οργανισμό, εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα, οι συνθήκες και το περιβάλλον, στο οποίο εργάζονται ο ίδιος και η ομάδα του. Συμπεραίνεται ότι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα θα πρέπει να είναι μία από τις βασικές ικανότητες

του. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και σχετικά με το ποια είναι και η καλύτερη τεχνική διευθέτησης μιας σύγκρουσης, καθώς τα εμπλεκόμενα μέλη αλλά και ο βαθμός σημαντικότητας μιας διένεξης δεν είναι πάντα σταθερές μεταβλητές αλλά μεταβαλλόμενες εξαρτημένες από τις περιστάσεις. Παράλληλα, εάν η σύγκρουση επιλύεται πραγματικά και επιφέρει ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων, μπορεί έτσι να θεσπιστεί μια βάση για μια πιο συνεταιριστική σχέση ή μπορεί οι συμμετέχοντες να μπου στην κατεύθυνση για μια διαταγμένη σχέση να εστιάσουν στις λανθάνουσες συγκρούσεις που δεν έγιναν νωρίτερα αντιληπτές και να τις αντιμετωπίσουν. Από την άλλη πλευρά, εάν η σύγκρουση καταστέλλεται μόνο αλλά δεν επιλύεται, οι λανθάνουσες συνθήκες της σύγκρουσης μπορούν να επιδεινωθούν και να εκραγούν με σοβαρότερη μορφή κι αυτό που μένει ονομάζεται συνέπεια σύγκρουσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι ο ρόλος μιας Προϊσταμένης ενός νηπιαγωγείου στη διαχείριση και στη διευθέτηση των συγκρούσεων είναι σημαντικός, γιατί εκτός από τη γνώση των τεχνικών αντιμετώπισης τους, χρειάζεται να έχει την ικανότητα να εκτιμά και τις συνέπειες, ώστε να μπορέσει να αποφασίσει ποια είναι η καλύτερη και η καταλληλότερη στρατηγική που θα επιλέξει. Καθώς, λοιπόν, οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται κυρίως στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνήσουμε πως αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί το συγκρουσιακό φαινόμενο, είτε από την πλευρά του απλού παιδαγωγού είτε από το ρόλο της Προϊσταμένης αρχής. Στο 2^ο μέρος της εργασίας ακολουθεί η εμπειρική διερεύνηση, που αποτελείται από τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για να διερευνηθούν οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο χώρο του σχολείου και ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείρισή τους. Επίσης, γίνεται αναφορά στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, ορίζεται πλήρως το εργαλείο που επιλέχθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας (ερωτηματολόγιο) και παρουσιάζονται στοιχεία για το δείγμα που συμμετέχει στη διαδικασία.

4.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Η μελέτη εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της εργασιακής και οργανωτικής ψυχολογίας με εφαρμογές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ακολουθεί μεθοδολογικά τις αρχές της ποσοτικής έρευνας, εφαρμοσμένης στις κοινωνικές επιστήμες, η οποία βασίζεται στο πρότυπο των θετικών επιστημών και έχει σκοπό την εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Παπαναστασίου, 2000). Ο ερευνητής αποστασιοποιείται από το αντικείμενο που μελετά και τα αποτελέσματα είναι ανεξάρτητα από τις προσωπικές πεποιθήσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενική πραγματικότητα. Πιο αναλυτικά, το μοντέλο που ακολουθείται στην ποσοτική έρευνα στηρίζεται στη δημιουργία θεωρητικών πλαισίων και χρησιμοποιούνται τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία, όπου τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν από απαντήσεις σε προκαθορισμένα ερωτήματα.

4.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο χώρο του σχολείου και ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείρισή τους. Στην έρευνα που ακολουθεί γίνεται μία προσπάθεια προσέγγισης της διαχείρισης των συγκρούσεων από την πλευρά των προϊσταμένων νηπιαγωγείου αλλά και στο πώς αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις οι νηπιαγωγοί. Οι μέχρι τώρα έρευνες αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, περιλαμβάνοντας

κυρίως την ειδικότητα των δασκάλων. Στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν κατά πόσο:

- Υπάρχει διαφοροποίηση στα αίτια των συγκρούσεων από την πλευρά των νηπιαγωγών και από την πλευρά των Προϊσταμένων.
- Οι συνέπειες των συγκρούσεων εκλαμβάνονται διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης και διαφορετικά από την ηγεσία του νηπιαγωγείου.
- Τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας (χρόνια υπηρεσίας, ηλικία, θεωρητική κατάρτιση, μέγεθος σχολείου, ΠΥΣΠΕ στο οποίο ανήκουν, προϋπηρεσία σε θέση προϊσταμένης) επηρεάζουν τις αιτίες των συγκρούσεων και τις συνέπειες των συγκρούσεων.
- Τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας επιδρούν στις πέντε διαστάσεις προσανατολισμού που προαναφέρθηκαν.
- Το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι Προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείου επηρεάζει τις πέντε διαστάσεις προσανατολισμού των εκπαιδευτικών.

Κάποιες υποθέσεις που μπορούν να γίνουν είναι ότι: Α) οι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και Προϊσταμένοι) υιοθετούν ως στάση διαχείρισης των συγκρούσεων την επίλυση προβλημάτων, Β) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά παίζουν ρόλο στην επιλογή στάσεων, Γ) οι εκπαιδευτικοί -ανεξάρτητα αν έχουν τη θέση της ηγεσίας του νηπιαγωγείου - επιλέγουν την κλίμακα υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς.

4.3 ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΡΟΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Η δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, η άμεση κωδικοποίηση και η αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων καθιστούν το ερωτηματολόγιο το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες (Σαραφίδου, 2011). Υπάρχουν δύο βασικές πηγές πληροφοριών, οι πρωτογενείς και οι δευτερογενείς. Τα πρωτογενή στοιχεία αποτελούνται από πρωτότυπες πληροφορίες που έχουν συλλεχτεί από τη συγκεκριμένη μελέτη που εκπονήθηκε. Τα δευτερογενή

στοιχεία αποτελούνται από πληροφορίες, οι οποίες είναι ήδη διαθέσιμες, καθώς έχουν συλλεχτεί πρωταρχικά για κάποιο άλλο σκοπό.

Στην παρούσα εργασία, για τη συλλογή των δευτερογενών στοιχείων που παρουσιάζονται στο θεωρητικό μέρος της, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Για τη συλλογή των πρωτογενών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Javeau, 1996) με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο δόθηκε και σε Προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων και σε νηπιαγωγούς, καθώς, όπως προαναφέραμε ο ρόλος των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης είναι, πολλές φορές διπλός και αντιφατικός. Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως μεθοδολογία έρευνας έχει ως σκοπό οι απαντήσεις να είναι αντικειμενικές και να μην επηρεάζονται από την παρουσία των ερευνητών. Επίσης, η χρήση ερωτηματολογίου συμβάλλει σημαντικά στη γρήγορη και αντικειμενική ανάλυση δεδομένων. Υποθέτουμε ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται κυρίως από γυναίκες.

4.3.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Για την υλοποίηση της έρευνας συντάχθηκε και χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο στη συνέχεια διανεμήθηκε στο δείγμα. Είναι ένα σχετικά σύντομο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται, όσο γίνεται με μεγαλύτερη σαφήνεια, απλότητα και συγκεκριμένες οδηγίες, προκειμένου ο ερωτώμενος να απαντήσει με ευκολία. Στην αρχή, το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται με εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο ενημερώνει τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας, για την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας και τα μέτρα εξασφάλισης της ανωνυμίας. Η δομή του αποτελείται από ερωτήσεις κλειστής μορφής, όπου το εύρος των απαντήσεων είναι αυστηρώς περιορισμένο, καθώς ο ερωτώμενος επιλέγει μία από τις προκαθορισμένες απαντήσεις. Τα είδη των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι:

Ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων: δίνονται στον ερωτώμενο επιλογές και του ζητείται να επιλέξει μία. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των στοιχείων που αφορούν τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Ερωτήσεις κλίμακας: σύμφωνα με την τεχνική αυτή τίθεται στον ερωτώμενο μια δήλωση και του ζητείται να πει πόσο τείνει στη μία ή την άλλη άποψη. Ουσιαστικά αποτελούν ερωτήσεις διαβάθμισής με κλίμακα από 1 έως 4 και χρησιμοποιούνται με σκοπό να εξαχθούν οι πέντε άξονες της κλίμακας προσανατολισμού συγκρούσεων και οι τρεις άξονες της κλίμακας ηγετικής συμπεριφοράς.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε τέσσερα μέρη:

Στο πρώτο μέρος ερευνάται το προφίλ των συμμετεχόντων και αποτελείται από 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες καταγράφεται αναλυτικά το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας, η θέση των συμμετεχόντων, καθώς και η οργανικότητα και το τμήμα του νηπιαγωγείου, στο οποίο εργάζονται. Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελείται από 4 ερωτήσεις, καταγράφεται η άποψη των εκπαιδευτικών για τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις στηρίχθηκαν στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Το τρίτο μέρος αποτελείται από 25 ερωτήσεις σε κλίμακα από 1 έως 4 (1: Σπάνια, 4: Πολύ συχνά) και ουσιαστικά είναι το ερωτηματολόγιο προσανατολισμού συγκρούσεων των Everard και Morris, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο στην έρευνα του Παρασκευόπουλου (2008). Αποτελείται από προτάσεις / δηλώσεις δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert και περιγράφουν συγκρούσεις, οι οποίες δημιουργούνται μέσα στον επαγγελματικό τους χώρο (αποφυγή, κατευνασμός, μάχη, συμβιβασμός, λύση προβλημάτων). Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με βάση το μοντέλο πέντε παραγόντων που προτείνουν οι Everard και Morris. Κάθε παράγοντας από αυτούς προκύπτει από τις αντίστοιχες ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Οι πέντε άξονες του προσανατολισμού συγκρούσεων αναλυτικότερα απαρτίζονται από τις ακόλουθες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συγκρούσεων (Παράρτημα) :

- Άξονας «Αποφυγή» με ερωτήσεις (3, 4, 17, 19, 23) του τύπου «Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά;».
- Άξονας «Κατευνασμός» με ερωτήσεις (2, 7, 12, 18, 22) του τύπου «Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;».
- Άξονας «Μάχη» με ερωτήσεις (1, 5, 9, 14, 21) του τύπου «Εξηγείτε τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας καθαρά από την αρχή;».

- Άξονας «Συμβιβασμός» του τύπου (6, 13, 16, 24, 25) «Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά;».
- Άξονας «Λύση προβλημάτων» με ερωτήσεις (8, 10, 11, 15, 20) του τύπου «Ακούτε προσεχτικά τι λέει η άλλη πλευρά;».

Το τέταρτο μέρος αποτελείται συνολικά από 19 ερωτήσεις σε κλίμακα από 1 έως 4 (1: Σπάνια, 4: Πολύ συχνά) και ουσιαστικά αφορά το ερωτηματολόγιο της ηγεσίας, του διευθυντή του σχολείου (Hoy & Clover, 1986), του οποίου η ελληνική απόδοση έγινε από τον Σταυρόπουλο (2007). Αποτελείται από προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα Likert, οι οποίες αναφέρονται στην υποστηρικτική, στην περιοριστική και στην κατευθυντική συμπεριφορά της ηγεσίας του σχολείου. Στις συγκεκριμένες προτάσεις η λέξη «Διευθυντής/ρια» αντικαταστάθηκε με τη λέξη «Προϊστάμενος/η».

Αναλυτικότερα οι τρεις άξονες της ηγεσίας απαρτίζονται από τις παρακάτω ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ηγεσίας (Παράρτημα) :

- Κλίμακα «Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά»: Ερωτήσεις 2, 4, 7, 14, 18, 16
- Κλίμακα «Περιοριστική ηγετική συμπεριφορά»: Ερωτήσεις 8, 11, 17, 15
- Κλίμακα «Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά»: Ερωτήσεις 1, 3, 5, 9, 10, 12, 13, 19, 6

Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι τελικές τιμές τόσο για τους άξονες του προσανατολισμού συγκρούσεων όσο και για τις κλίμακες της συμπεριφοράς προέκυψαν από τον μέσο όρο των ερωτήσεων που απαρτίζουν την κάθε κλίμακα-άξονα. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι οι η ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου της ηγεσίας είναι αρνητικά διατυπωμένη στις ερωτήσεις και χρειάστηκε να κωδικοποιηθεί αντίστροφα.

4.3.2 Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πληθυσμός αναφοράς της συγκεκριμένης μελέτης είναι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία για την επιλογή του δείγματος είναι επιλογή δείγματος ευκολίας. Ο χρόνος διάρκειας της έρευνας ήταν ο Σεπτέμβρης του 2014 και συγκεκριμένα από τις 5 Σεπτέμβρη έως τις 25 Σεπτέμβρη. Δόθηκαν περίπου 155 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν 139.

Δόθηκαν ομαδικά ερωτηματολόγια σε σεμινάριο που έγινε στην περιφέρεια της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ύστερα από έγκριση της συμβούλου της 59^{ης} περιφέρειας και κατ' ιδίαν σε νηπιαγωγούς της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ταυτόχρονα, στάλθηκαν ταχυδρομικά ερωτηματολόγια σε νηπιαγωγούς της Καστοριάς και της Εύβοιας, τα οποία επιστράφηκαν όλα, πάλι ταχυδρομικά. Στα εν λόγω ερωτηματολόγια βρέθηκαν και 3 συμμετέχοντες που εργάζονται στο νομό Πέλλας.

4.4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αρχικά κωδικοποιήθηκαν και εν συνέχεια καταχωρήθηκαν στον υπολογιστή. Με τη βοήθεια της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής έγινε η ανάλυση των απαντήσεων με χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 21 (Statistical Package for Social Science) (Τσάντας, 1999· Δαφέρμος, 2011). Συγκεντρωτικά πρέπει να αναφέρουμε ότι για τους σκοπούς της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκαν :

- Περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς, όπως η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση (δείκτης διασποράς που αντιπροσωπεύει μία ομάδα τιμών από το μέσο όρο) με σκοπό να παρθεί μια πρώτη εικόνα για τις συγκρούσεις και την ηγεσία στην προσχολική εκπαίδευση.
- Ο δείκτης συσχέτισης Spearman -ένα μη παραμετρικό κριτήριο υπολογισμού- για να εξετασθεί εάν το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι Προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείου επηρεάζει τις πέντε διαστάσεις προσανατολισμού συγκρούσεων των εκπαιδευτικών
- Ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney (κριτήριο για διαφορές μεταξύ των ομάδων) για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών στις διαστάσεις του προσανατολισμού συγκρούσεων και στο στυλ ηγεσίας ως προς τη θέση (Προϊστάμενος ή όχι).
- Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis (κριτήριο για διαφορές μεταξύ περισσότερων ομάδων από δύο) για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών στις διαστάσεις του προσανατολισμού συγκρούσεων και στο στυλ ηγεσίας ως προς την ηλικιακή ομάδα, το ΠΥΣΠΕ, τις βασικές σπουδές, την προϋπηρεσία, τη σχέση εργασίας, το τμήμα και τα έτη προϋπηρεσίας ως Προϊστάμενος/η.

- Ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman για εξαρτημένα δείγματα για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους πέντε άξονες προσανατολισμού συγκρούσεων, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει κάποιος άξονας, ο οποίος θεωρείται πιο σημαντικός από πλευράς νηπιαγωγών.

4.5 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.

Συνολικά στην έρευνα μας συμμετείχαν 139 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία ήταν γυναίκες (97,8%). Συγκεντρωτικά τα στοιχεία που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 με τη μορφή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων.

Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι το 50,4% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας 36 έως 45 ετών και το 41% ήταν ηλικίας 46 έως 55 ετών. Επίσης, προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (64,7%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ και ακολούθως το 30,2% είχε επιπρόσθετες σπουδές με μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο. Όσον αφορά την εκπαιδευτική προϋπηρεσία προέκυψε ότι το 46% είχε προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη.

Επιπρόσθετα, καταγράφηκε το ΠΥΣΠΕ στο οποίο εργάζονται και παρατηρήθηκε ότι το 48,9% ήταν από την Ανατολική Θεσσαλονίκη, ενώ το 79,9% καλύπτει οργανική θέση. Όσον αφορά το τμήμα εργασίας τους προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία εργάζεται είτε σε κλασικό τμήμα (41%) είτε σε ολοήμερο (51,1%) με το μέσο μέγεθος της σχολικής μονάδας να ανέρχεται στους 36,14 μαθητές.

Τέλος, καταγράφηκε η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη θέση της Προϊσταμένης από όπου και προέκυψε ότι το 78,4% έχει ανάλογη προϋπηρεσία σε αυτή τη θέση με το 34,5% να έχει προϋπηρεσία έως 3 έτη και το 28,8% από 4 έως 10 έτη. Ενώ τη σχολική χρονιά 2013-2014 θέση Προϊσταμένης κατείχε το 35,3% του δείγματος.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικό		Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
Φύλο	Αντρας	3	2,2%
	Γυναίκα	136	97,8%

<i>Χαρακτηριστικό</i>		<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική συχνότητα %</i>
<i>Ηλικιακή ομάδα</i>	Έως 35 ετών	12	8,6%
	36 έως 45 ετών	70	50,4%
	46 έως 55 ετών	57	41,0%
<i>Βασικές σπουδές</i>	Σχολή Νηπιαγωγών	21	15,1%
	Σχολή Νηπιαγωγών και εξομοίωση πτυχίου	28	20,1%
	Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ	90	64,7%
<i>Πρόσθετες σπουδές</i>	Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	42	30,2%
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	10	7,2%
	Μεταπτυχιακό	7	5,0%
	Διδακτορικό	2	1,4%
<i>Εκπαιδευτική προϋπηρεσία</i>	Έως 5 έτη	3	2,2%
	6 έως 10 έτη	22	15,8%
	11 έως 15 έτη	64	46,0%
	16 έως 20 έτη	15	10,8%
	21 έως 25 έτη	18	12,9%
	26 έτη και άνω	16	11,5%
<i>ΠΥΣΠΕ</i>	Εύβοια	20	14,4%
	Δυτ. Θεσσαλονίκη	17	12,2%
	Ανατολική Θεσσαλονίκη	68	48,9%
	Καστοριά	26	18,7%
	Πέλλα	3	2,2%
<i>Σχέση Εργασίας</i>	Οργανική θέση	111	79,9%
	Με απόσπαση	27	19,4%
<i>Τμήμα</i>	Κλασικό	57	41,0%
	Κλασικό/ Βάρδια	6	4,3%
	Ολοήμερο	71	51,1%
	Ένταξης	4	2,9%
	Κατά τη χρονιά 2013-2014 είχατε τη Διεύθυνση		
<i>Έχετε υπηρετήσεις ως Προϊστάμενος/η</i>	Ναι	49	35,3%
	Όχι	90	64,7%
<i>Πόσα έτη προϋπηρεσίας στη διεύθυνση</i>	Ναι	109	78,4%
	Όχι	30	21,6%
	Έως 3 έτη	48	34,5%
	4 έως 10 έτη	40	28,8%
	11 έως 25 έτη	19	13,7%
<i>Οργανικότητα</i>	26 έτη και άνω	1	0,7%
	Μονοθέσιο	21	15,1%
	Διθέσιο	99	71,2%
	Τριθέσιο	11	7,9%
	Τετραθέσιο	4	2,9%

4.6 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας επιλέχθηκαν κλίμακες ερωτηματολογίων που έχουν χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνες. Η κλίμακα προσανατολισμού συγκρούσεων των «Everard και Morris»

χρησιμοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο στην έρευνα του Παρασκευόπουλου (2008), ενώ η κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του Διευθυντή του σχολείου των Hoy & Clover χρονολογείται από το 1986 και η ελληνική απόδοση της έγινε από τον Σταυρόπουλο (2007). Σημειώνεται ότι από τη συγκεκριμένη κλίμακα από το σύνολο των 23 ερωτήσεων επιλέχθηκαν οι 19, προκειμένου να ανταπεξέρθουν στα δεδομένα της μελέτης μας. Είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία στη βιβλιογραφία και χρησιμοποιείται και για την εκτίμηση του σχολικού κλίματος εδώ και πάρα πολλά χρόνια (Hoy and Tarter, 1997), γεγονός που επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό την εγκυρότητα του περιεχομένου του συνόλου των επιμέρους στοιχείων μιας κλίμακας και αντιπροσωπεύει όλες τις εκφάνσεις του χαρακτηριστικού ή της ιδιότητας που μελετάται. Προϋποθέσεις που συντελούν στην καλύτερη εγκυρότητα της έρευνας είναι η δόμηση του ερωτηματολογίου με τη μορφή κλειστών ερωτήσεων, η οποία συμβάλλει στην ευκολότερη κατανόησή του, στην εκμείωση ειλικρινών απαντήσεων, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των ερωτώμενων και στην εξασφάλιση καλύτερου βαθμού κωδικοποίησης των δεδομένων της έρευνας (Cohen & Manion, 1997).

Η αξιοπιστία των μετρήσεων είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της έρευνάς μας, διότι προσμένουμε αληθή αποτελέσματα. Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να ελαχιστοποιήσουμε τους παράγοντες που μειώνουν την αξιοπιστία της έρευνας.

Αρχικά πρέπει να διατυπωθούν σωστά οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και να δοθούν σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική για όσους επιθυμούν να συμμετέχουν στην έρευνα. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η βιαστική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, που θα γινόταν από άτομα που θα αναγκάζονταν να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή.

Τέλος, όσον αφορά στην αξιοπιστία των μετρήσεων, απαραίτητη κρίνεται η χρήση κάποιου τεστ αξιοπιστίας με το οποίο εκτιμάται η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου. Ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι αυτός που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951) και ονομάζεται Cronbach's α (alpha), ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient). Η εκτίμηση αυτή γίνεται με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων

(items) της κλίμακας και θεωρητικά μπορεί να κυμαίνεται από το – άπειρο έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα). Ενώ ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι εξής:

- < 0.06 : η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- 0,6: το ελάχιστο αποδεκτό όριο (μη αποδεκτό για κλίμακες με πολλά στοιχεία - items)
- 0,7: ικανοποιητικό
- 0,8: καλύτερο
- 0,9: πολύ υψηλή αξιοπιστία

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας ανά ενότητα του ερωτηματολογίου και παρατηρούμε ότι η εσωτερική αξιοπιστία σε όλες τις κλίμακες του προσανατολισμού συγκρούσεων, καθώς και σε όλες τις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς κυμαίνεται από ικανοποιητική ($\alpha=0.769$) έως υψηλή ($\alpha=0.897$).

Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας ανά ενότητα με χρήση του δείκτη Cronbach

<i>Κλίμακες</i>	<i>Δείκτης Cronbach</i>
<i>Προσανατολισμός συγκρούσεων</i>	
<i>Αποφυγή</i>	0,769
<i>Κατευνασμός</i>	0,784
<i>Μάχη</i>	0,830
<i>Συμβιβασμός</i>	0,846
<i>Λύση προβλημάτων</i>	0,897
<i>Ηγετική συμπεριφορά</i>	
<i>Κατευθυντική</i>	0,867
<i>Περιοριστική</i>	0,789
<i>Υποστηρικτική</i>	0,874

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα και η ανάλυση των απαντήσεων. Στη συνέχεια επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και καταγράφονται οι περιορισμοί και οι κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες.

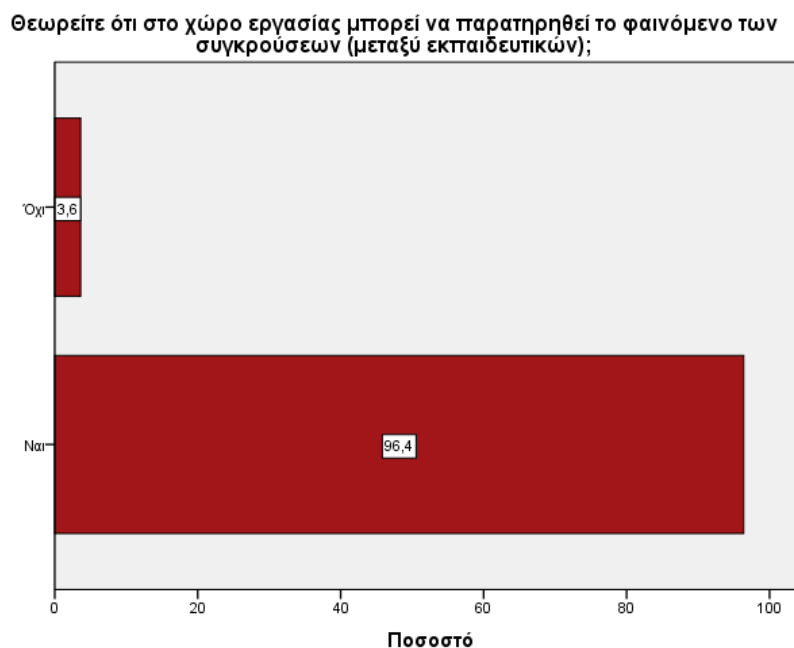
5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Στο δεύτερο μέρος του εμπειρικού μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στις αιτίες και συνέπειες των συγκρούσεων και τους άξονες του προσανατολισμού συγκρούσεων και της ηγετικής συμπεριφοράς. Τέλος, με χρήση κατάλληλων στατιστικών τεχνικών ελέγχθηκαν οι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις στο σύνολο των αξόνων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και την επίδραση της ηγεσίας στις συγκρούσεις.

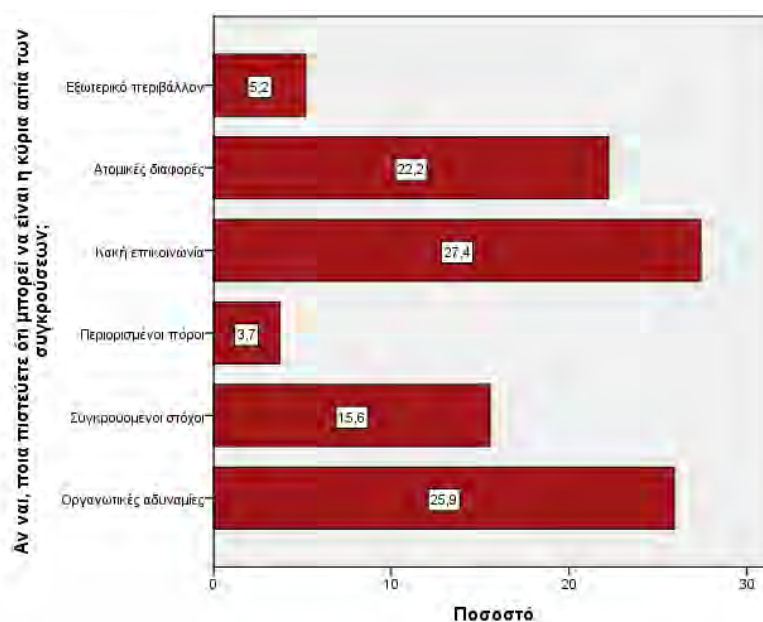
5.1 ΑΙΤΙΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΦΕΡΟΥΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥΣ

Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων στην ερώτηση για το αν στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών μπορεί να παρατηρηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (96,4%) πιστεύει ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι υπαρκτό στο χώρο που εργάζονται.



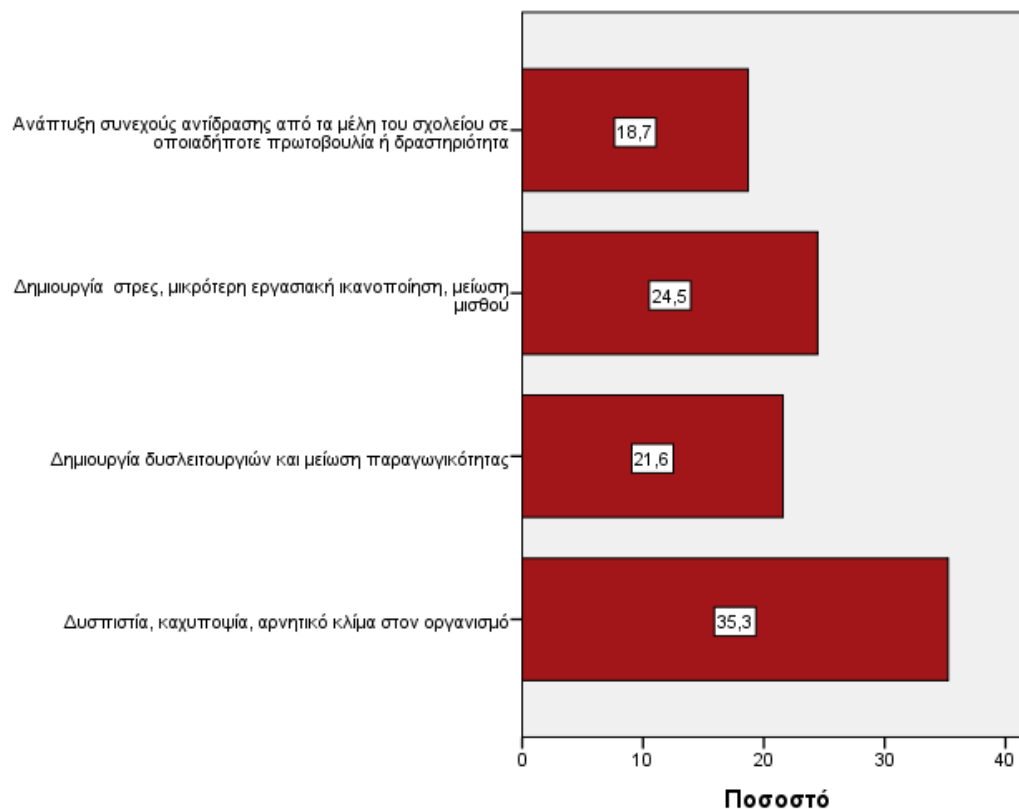
Διάγραμμα 1. Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για το αν πιστεύουν ότι μπορεί να παρατηρηθεί το φαινόμενο των συγκρούσεων

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά κλήθηκαν να απαντήσουν στο ποιος είναι οι αιτίες που υπάρχουν συγκρούσεις στον εργασιακό τους χώρο και παρατηρήθηκε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 27,4% πιστεύει ότι μια αιτία είναι η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ το 25,9% απάντησε ότι ευθύνονται οι οργανωτικές αδυναμίες και το 22,2% οι ατομικές διαφορές. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται αναλυτικά στο Διάγραμμα 2.



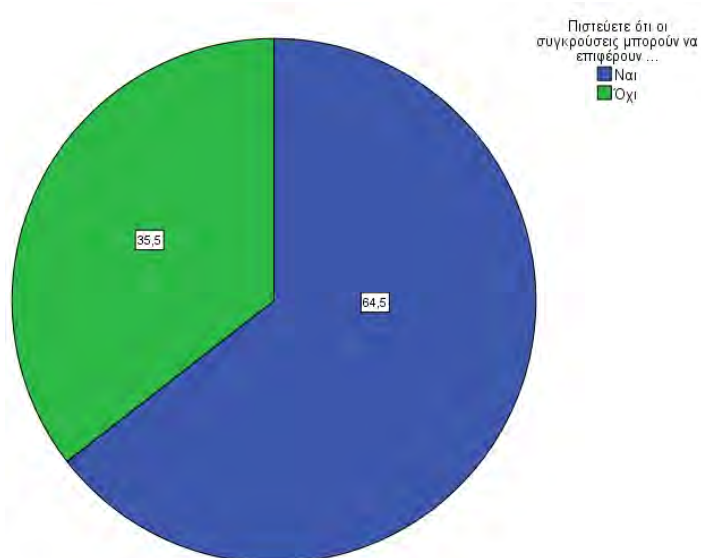
Διάγραμμα 2. Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για τα κύρια αίτια που επιφέρουν συγκρούσεις

Στο Διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων στην ερώτηση για τις αρνητικές επιπτώσεις που προκύπτουν από τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των δεδομένων το 35,3% ανέφερε ως πιθανές αρνητικές επιπτώσεις τη δυσπιστία και το αρνητικό κλίμα στον οργανισμό, ενώ το 24,5% ανέφερε τη δημιουργία στρες, τη μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση και τη μείωση του μισθού. Ενώ το 21,6% και το 18,7% ανέφεραν αντίστοιχα τη δημιουργία δυσλειτουργιών, τη μείωση παραγωγικότητας καθώς και την ανάπτυξη συνεχούς αντίδρασης από τα μέλη του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα.



Διάγραμμα 3. Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων

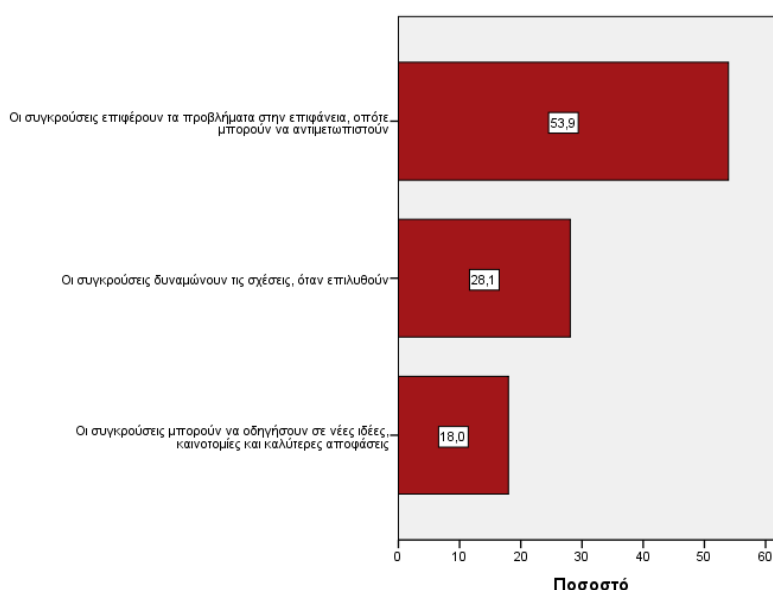
Στο Διάγραμμα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων στην ερώτηση για το αν οι συγκρούσεις μπορούν να επιφέρουν κάτι θετικό. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (64,5%) πιστεύει ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων μπορεί να επιφέρει εκτός από αρνητικές



και θετικές επιπτώσεις.

Διάγραμμα 4. Κυκλικό διάγραμμα σχετικών συχνοτήτων για το αν οι συγκρούσεις επιφέρουν θετικές επιπτώσεις

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά κλήθηκαν να απαντήσουν στο ποιος είναι οι πιθανές θετικές επιπτώσεις και παρατηρήθηκε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 53,9% πιστεύει ότι μια θετική επίπτωση είναι ότι οι συγκρούσεις αναδύουν τα προβλήματα στην επιφάνεια και είναι μια καλή αφορμή για να λυθούν. Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε ότι μια θετική επίπτωση είναι ότι οι συγκρούσεις δυναμώνουν τις σχέσεις, εφόσον επιλυθούν (28,1%) και ότι οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε καινούριες ιδέες και καινοτομίες, καθώς και σε καλύτερες αποφάσεις (18%). Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 5.



Διάγραμμα 5. Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για τις θετικές επιπτώσεις που τυχόν επιφέρουν οι συγκρούσεις

5.1.1 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΑΙΤΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ ΚΑΙ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥΣ / ΕΣ

Στην παρούσα ενότητα με χρήση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 (chi-square) ελέγχθηκε κατά πόσο διαφέρει η άποψη των νηπιαγωγών και των Προϊσταμένων. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου για το αν υπάρχει εξάρτηση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια και τις συνέπειες σε σχέση με το αν έχουν διατελέσει στο παρελθόν Προϊστάμενοι / ες.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου χ^2 για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων μεταξύ της άποψης των εκπαιδευτικών και του αν έχουν διατελέσει Προϊστάμενοι / ες

		Έχετε υπηρετήσει ως προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου;		p
		Ναι	Όχι	
Αν ναι, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι η κύρια αιτία των συγκρούσεων;	Οργανωτικές αδυναμίες	25,7%	26,7%	0.543
	Συγκρουόμενοι στόχοι	14,3%	20,0%	
	Περιορισμένοι πόροι	2,9%	6,7%	
	Κακή επικοινωνία	26,7%	30,0%	
	Ατομικές διαφορές	23,8%	16,7%	
	Εξωτερικό περιβάλλον	6,7%	0,0%	
Ποια πιστεύετε ότι είναι η κύρια αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό;	Δυσπιστία, καχυποψία, αρνητικό κλίμα στον οργανισμό	34,9%	36,7%	0.989
	Δημιουργία δυσλειτουργιών και μείωση παραγωγικότητας	22,0%	20,0%	
	Δημιουργία στρες, μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση, μείωση μισθού	24,8%	23,3%	
	Ανάπτυξη συνεχούς αντίδρασης από τα μέλη του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα	18,3%	20,0%	
Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορούν να επιφέρουν και θετικές επιπτώσεις;	Ναι	66,7%	56,7%	0.543
	Όχι	33,3%	43,3%	
Αν ναι, ποια από τις παρακάτω καταστάσεις, θεωρείτε πιο σημαντική;	Οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ιδέες, καινοτομίες και καλύτερες αποφάσεις	16,9%	22,2%	0.864
	Οι συγκρούσεις δυναμώνουν τις σχέσεις, όταν επιλυθούν	28,2%	27,8%	
	Οι συγκρούσεις επιφέρουν τα προβλήματα στην επιφάνεια, οπότε μπορούν να αντιμετωπιστούν	54,9%	50,0%	

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις). Οπότε μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το αν έχουν διατελέσει ή όχι Προϊστάμενοι έχουν τις ίδιες απόψεις ως προς τα αίτια και τις συνέπειες των συγκρούσεων.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου για το αν υπάρχει εξάρτηση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια και τις συνέπειες σε σχέση με το αν είχαν τη διεύθυνση κατά την σχολική χρονιά 2013-2014.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ελέγχου χ^2 για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων μεταξύ της άποψης των εκπαιδευτικών και του αν έχουν διατελέσει Προϊστάμενοι / ες κατά το 2013 - 2014

		Κατά τη χρονιά 2013-2014 είχατε τη διεύθυνση		p
		Ναι	Όχι	
Αν ναι, ποια πιστεύετε	Οργανωτικές αδυναμίες	21,3%	28,4%	0.823

ότι μπορεί να είναι η κύρια αιτία των συγκρούσεων;	Συγκρουόμενοι στόχοι	12,8%	17,0%	
	Περιορισμένοι πόροι	4,3%	3,4%	
	Κακή επικοινωνία	27,7%	27,3%	
	Ατομικές διαφορές	27,7%	19,3%	
	Εξωτερικό περιβάλλον	6,4%	4,5%	
Ποια πιστεύετε ότι είναι η κύρια αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό;	Δυσπιστία, καχυποψία, αρνητικό κλίμα στον οργανισμό	44,9%	30,0%	0.144
	Δημιουργία δυσλειτουργιών και μείωση παραγωγικότητας	18,4%	23,3%	
	Δημιουργία στρες, μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση, μείωση μισθού	26,5%	23,3%	
	Ανάπτυξη συνεχούς αντίδρασης από τα μέλη του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα	10,2%	23,3%	
Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορούν να επιφέρουν και θετικές επιπτώσεις;	Ναι	72,9%	60,0%	0.131
	Όχι	27,1%	40,0%	
Αν ναι, ποια από τις παρακάτω καταστάσεις, θεωρείτε πιο σημαντική;	Οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ιδέες, καινοτομίες και καλύτερες αποφάσεις	22,9%	14,8%	0.623
	Οι συγκρούσεις δυναμώνουν τις σχέσεις, όταν επιλυθούν	25,7%	29,6%	
	Οι συγκρούσεις επιφέρουν τα προβλήματα στην επιφάνεια, οπότε μπορούν να αντιμετωπιστούν	51,4%	55,6%	

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις). Οπότε μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το αν ήταν ή όχι Προϊστάμενοι κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 έχουν τις ίδιες απόψεις ως προς τα αίτια και τις συνέπειες των συγκρούσεων

5.2. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των μεταβλητών που αφορούν τους πέντε άξονες του προσανατολισμού συγκρούσεων. Παρατηρούμε ότι επιτυγχάνεται μεγαλύτερη τιμή στον άξονα της στάσης «Λύση προβλημάτων» (μ.τ. 3.353, $\delta=3.400$) και ακολουθούν οι άξονες «Κατευνασμός» (μ.τ. 2.789, $\delta=2.800$) και «Συμβιβασμός» (μ.τ. 2.792, $\delta=2.800$). Μικρότερες τιμές παρατηρήθηκαν στους άξονες «Αποφυγή» (μ.τ. 1.854, $\delta=1.800$) και «Μάχη» (μ.τ. 2.112, $\delta=2.200$).

Πίνακας 5. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και διάμεσος για τους πέντε άξονες του προσανατολισμού συγκρούσεων

Άξονας συγκρούσεων	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Διάμεσος (δ)
Αποφυγή	1,854	0,511	1,800
Κατευνασμός	2,789	0,531	2,800
Μάχη	2,112	0,420	2,200
Συμβιβασμός	2,792	0,443	2,800
Λύση προβλημάτων	3,353	0,411	3,400

Στη συνέχεια με χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman για εξαρτημένα δείγματα ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των πέντε αξόνων του προσανατολισμού συγκρούσεων από όπου και προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.000<0.05$). Στο Διάγραμμα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το μεταξύ ποιων αξόνων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ όλων των αξόνων εκτός του άξονα «Κατευνασμός» και «Συμβιβασμός», οι οποίοι μπορούν να θεωρηθούν ισοδύναμοι. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0.05$) με τον άξονα που θεωρείται σημαντικότερος να είναι η «Λύση προβλημάτων», ακολουθούν ισοδύναμα οι άξονες «Κατευνασμός» και «Συμβιβασμός», τρίτος σε σημαντικότητα έρχεται ο άξονας «Μάχη» και τελευταίος η «Αποφυγή».



Διάγραμμα 6. Πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των αξόνων του προσανατολισμού συγκρούσεων (με κίτρινη γραμμή οι στατιστικά σημαντικές διαφορές)

5.2.1 ΑΞΟΝΕΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στη συνέχεια με χρήση του ελέγχου Mann-Whitney ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση των πέντε αξόνων του προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς τη θέση των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς το αν ο εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε θέση Προϊσταμένου στο παρελθόν. Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του αντίστοιχου ελέγχου προέκυψε μια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον άξονα του «Συμβιβασμού» ($p=0.049<0.05$). Αναλυτικότερα προέκυψε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν διατελέσει στο παρελθόν Προϊστάμενοι είχαν υψηλότερη τιμή στο συγκεκριμένο άξονα σε σύγκριση με όσους στο παρελθόν ήταν Προϊστάμενοι. Ενώ δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον άξονα της «Αποφυγής» ($p=0.960>0.05$), του «Κατευνασμού» ($p=0.646>0.05$), της «Μάχης» ($p=0.324>0.05$) και της «Λύσης προβλημάτων» ($p=0.178>0.05$).

Πίνακας 6. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τους πέντε άξονες του προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς το αν έχουν προϋπηρεσία ως Προϊστάμενοι και σημαντικότητα του ελέγχου Mann-Whitney

Άξονας συγκρούσεων	Έχετε υπηρετήσει ως Προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου;	Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
Αποφυγή	Ναι	1,858 (0,53)	1,800	0.960
	Όχι	1,840 (0,45)	1,800	
Κατευνασμός	Ναι	2,774 (0,54)	2,800	0.646
	Όχι	2,840 (0,47)	2,800	
Μάχη	Ναι	2,113 (0,41)	2,000	0.324
	Όχι	2,159 (0,44)	2,200	
Συμβιβασμός	Ναι	2,751 (0,45)	2,800	0.049*
	Όχι	2,938 (0,37)	3,000	
Λύση προβλημάτων	Ναι	3,327 (0,42)	3,400	0.178
	Όχι	3,447 (0,38)	3,400	

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς το αν είχαν τη Διεύθυνση το 2013-2014. Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του αντίστοιχου ελέγχου δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον άξονα του «Συμβιβασμού» ($p=0.838>0.05$), της «Αποφυγής» ($p=0.933>0.05$), του «Κατευνασμού»

($p=0.983>0.05$), της «Μάχης» ($p=0.750>0.05$) και της «Λύσης προβλημάτων» ($p=0.607>0.05$).

Πίνακας 7. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τους πέντε άξονες του προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς το αν ήταν Προϊσταμένες το 2013-2014 και σημαντικότητα του ελέγχου Mann-Whitney

Άξονας συγκρούσεων	Κατά τη χρονιά 2013-2014 είχατε τη διεύθυνση	Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
Αποφυγή	Ναι	1,854 (0,492)	1,800	0.838
	Όχι	1,854 (0,524)	1,800	
Κατευνασμός	Ναι	2,800 (0,52)	2,800	0.933
	Όχι	2,784 (0,54)	2,800	
Μάχη	Ναι	2,136 (0,42)	2,000	0.983
	Όχι	2,115 (0,42)	2,200	
Συμβιβασμός	Ναι	2,817 (0,406)	2,800	0.750
	Όχι	2,778 (0,46)	2,800	
Λύση προβλημάτων	Ναι	3,379 (0,42)	3,400	0.607
	Όχι	3,338 (0,41)	3,400	

5.2.2 ΑΞΟΝΕΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

Τέλος, με χρήση του ελέγχου Kruskal-Wallis ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση των πέντε αξόνων του προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για τον άξονα «Αποφυγή». Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του αντίστοιχου ελέγχου δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν από τους άξονες των συγκρούσεων ($p>0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 8. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τον άξονα «Αποφυγή» ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

Χαρακτηριστικό	Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
Ηλικιακή ομάδα	Έως 35 ετών	1,916 (0,47)	0.586
	36 έως 45 ετών	1,826 (0,54)	
	46 έως 55 ετών	1,876 (0,49)	
Βασικές σπουδές	Σχολή Νηπιαγωγών	1,950 (0,54)	0.445
	Σχολή Νηπιαγωγών και εξομοίωση πτυχίου	1,718 (0,40)	
	Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ	1,874 (0,511)	
Πρόσθετες σπουδές	Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	1,795 (0,49)	0.450
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	1,822 (0,53)	

Χαρακτηριστικό		Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
	Μεταπτυχιακό	1,971 (0,52)	1,8000	
	Διδακτορικό	1,300 (0,42)	1,300	
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Έως 5 έτη	1,933 (0,41)	1,800	0.495
	6 έως 10 έτη	1,854 (0,50)	1,700	
	11 έως 15 έτη	1,884 (0,50)	1,800	
	16 έως 20 έτη	1,771 (0,68)	1,600	
	21 έως 25 έτη	1,725 (0,55)	1,600	
	26 έτη και άνω	1,950 (0,43)	2,000	
ΠΥΣΠΕ	Εύβοια	1,870 (0,32)	1,800	0.454
	Δυτική Θεσσαλονίκη	2,112 (0,66)	1,900	
	Ανατολική Θεσσαλονίκη	1,797 (0,49)	1,600	
	Καστοριά	1,862 (0,53)	1,700	
	Πέλλα	1,933 (0,50)	2,000	
Σχέση Εργασίας	Οργανική θέση	1,892 (0,53)	1,800	0.097
	Με απόσπαση	1,705 (0,41)	1,600	
Τμήμα	Κλασικό	1,817 (0,50)	1,600	0.584
	Κλασικό/ Βάρδια	2,033 (0,38)	2,000	
	Ολοήμερο	1,875 (0,54)	1,800	
	Ένταξης	1,700 (0,50)	1,600	
Οργανικότητα	Μονοθέσιο	1,790 (0,52)	1,700	0.758
	Διθέσιο	1,878 (0,53)	1,800	
	Τριθέσιο	1,836 (0,41)	1,800	
	Τετραθέσιο	2,050 (0,53)	2,000	

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για τον άξονα «Κατευνασμός». Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του αντίστοιχου ελέγχου δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν από τους άξονες των συγκρούσεων ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 9. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τον άξονα «Κατευνασμός» ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

Χαρακτηριστικό		Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
Ηλικιακή ομάδα	Έως 35 ετών	2,883 (0,67)	2,900	0.473
	36 έως 45 ετών	2,743 (0,45)	2,800	
	46 έως 55 ετών	2,826 (0,59)	2,800	
Βασικές σπουδές	Σχολή Νηπιαγωγών	2,780 (0,60)	3,000	0.178
	Σχολή Νηπιαγωγών και εξομοίωση πτυχίου	2,623 (0,54)	2,600	
	Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ	2,842 (0,51)	2,800	
Πρόσθετες σπουδές	Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	2,750 (0,60)	2,700	0.504
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	3,025 (0,48)	2,900	
	Μεταπτυχιακό	2,657 (0,35)	2,400	
	Διδακτορικό	2,700 (0,42)	2,700	
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Έως 5 έτη	3,333 (0,23)	3,200	0.569
	6 έως 10 έτη	2,791 (0,621)	2,800	
	11 έως 15 έτη	2,777 (0,483)	2,800	
	16 έως 20 έτη	2,760 (0,629)	3,000	
	21 έως 25 έτη	2,787 (0,498)	2,800	
	26 έτη και άνω	2,800 (0,575)	2,600	

Χαρακτηριστικό		Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
ΠΥΣΠΕ	Εύβοια	2,850 (0,49)	2,800	0.845
	Δυτική Θεσσαλονίκη	2,823 (0,56)	3,000	
	Ανατολική Θεσσαλονίκη	2,725 (0,562)	2,800	
	Καστοριά	2,883 (0,51)	2,800	
	Πέλλα	2,900 (0,14)	2,900	
Σχέση Εργασίας	Οργανική θέση	2,810 (0,53)	2,800	0.401
	Με απόσπαση	2,689 (0,53)	2,600	
Τμήμα	Κλασικό	2,726 (0,49)	2,600	0.484
	Κλασικό/ Βάρδια	3,05 (0,55)	3,100	
	Ολοήμερο	2,822 (0,56)	3,000	
	Ένταξης	2,800 (0,43)	2,700	
Οργανικότητα	Μονοθέσιο	2,850 (0,50)	2,800	0.965
	Διθέσιο	2,776 (0,53)	2,800	
	Τριθέσιο	2,763 (0,69)	2,800	
	Τετραθέσιο	2,750 (0,47)	2,600	

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για τον άξονα «Μάχη». Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του αντίστοιχου ελέγχου δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν από τους άξονες των συγκρούσεων ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 10. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τον άξονα «Μάχη» ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

Χαρακτηριστικό		Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
Ηλικιακή ομάδα	Έως 35 ετών	2,017 (0,48)	2,00	0.695
	36 έως 45 ετών	2,118 (0,38)	2,100	
	46 έως 55 ετών	2,151 (0,46)	2,200	
Βασικές σπουδές	Σχολή Νηπιαγωγών	2,170 (0,51)	2,200	0.691
	Σχολή Νηπιαγωγών και εξομοίωση πτυχίου	2,146 (0,41)	2,200	
	Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ	2,104 (0,40)	2,000	
Πρόσθετες σπουδές	Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	3,312 (0,40)	3,400	0.841
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	3,511 (0,45)	3,600	
	Μεταπτυχιακό	3,286 (0,47)	3,200	
	Διδακτορικό	3,400 (0,28)	3,400	
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Έως 5 έτη	2,100 (0,42)	2,100	0.971
	6 έως 10 έτη	2,127 (0,46)	2,100	
	11 έως 15 έτη	2,098 (0,39)	2,200	
	16 έως 20 έτη	2,114 (0,48)	2,200	
	21 έως 25 έτη	2,150 (0,361)	2,200	
	26 έτη και άνω	2,225 (0,500)	2,200	
ΠΥΣΠΕ	Εύβοια	2,260 (0,41)	2,200	0.402
	Δυτική Θεσσαλονίκη	2,105 (0,52)	2,000	
	Ανατολική Θεσσαλονίκη	2,131 (0,42)	2,200	
	Καστοριά	2,026 (0,36)	2,000	
	Πέλλα	2,267 (0,46)	2,000	
Σχέση Εργασίας	Οργανική θέση	2,146 (0,42)	2,200	0.349
	Με απόσπαση	2,038 (0,42)	2,000	
Τμήμα	Κλασικό	2,104 (0,39)	2,100	0.665

Χαρακτηριστικό		Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
	Κλασικό/ Βάρδια	1,920 (0,334)	2,000	0.776
	Ολοήμερο	2,156 (0,451)	2,200	
	Ένταξης	2,050 (0,42)	2,200	
Οργανικότητα	Μονοθέσιο	3,400 (0,42)	3,400	
	Διθέσιο	3,334 (0,41)	3,400	
	Τριθέσιο	3,381 (0,46)	3,400	
	Τετραθέσιο	3,500 (0,26)	3,500	

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για τον άξονα «Συμβιβασμός». Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του αντίστοιχου ελέγχου δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν από τους άξονες των συγκρούσεων ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 11. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τον άξονα «Συμβιβασμός» ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

Χαρακτηριστικό		Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
Ηλικιακή ομάδα	Έως 35 ετών	2,850 (0,37)	2,900	0.860
	36 έως 45 ετών	2,788 (0,45)	2,800	
	46 έως 55 ετών	2,785 (0,46)	2,800	
Βασικές σπουδές	Σχολή Νηπιαγωγών	2,737 (0,40)	2,800	0.256
	Σχολή Νηπιαγωγών και εξομοίωση πτυχίου	2,684 (0,42)	2,800	
	Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ	2,838 (0,46)	2,800	
Πρόσθετες σπουδές	Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	2,726 (0,47)	2,800	0.550
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	2,933 (0,32)	3,000	
	Μεταπτυχιακό	2,828 (0,44)	3,000	
	Διδακτορικό	2,600 (0,57)	2,600	
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Έως 5 έτη	2,800 (0,35)	3,000	0.473
	6 έως 10 έτη	2,754 (0,42)	2,800	
	11 έως 15 έτη	2,848 (0,43)	2,800	
	16 έως 20 έτη	2,771 (0,54)	3,000	
	21 έως 25 έτη	2,867 (0,45)	2,800	
	26 έτη και άνω	2,588 (0,43)	2,600	
ΠΥΣΠΕ	Εύβοια	2,880 (0,43)	3,000	0.360
	Δυτική Θεσσαλονίκη	2,880 (0,45)	2,800	
	Ανατολική Θεσσαλονίκη	2,69 (0,44)	2,800	
	Καστοριά	2,86 (0,48)	2,800	
	Πέλλα	2,93 (0,12)	3,000	
Σχέση Εργασίας	Οργανική θέση	2,794 (0,44)	2,800	0.769
	Με απόσπαση	2,777 (0,48)	2,800	
Τμήμα	Κλασικό	2,763 (0,41)	2,800	0.205
	Κλασικό/ Βάρδια	3,040 (0,17)	3,000	
	Ολοήμερο	2,815 (0,48)	2,800	
	Ένταξης	2,550 (0,44)	2,600	
Οργανικότητα	Μονοθέσιο	1,928 (0,74)	1,750	0.985
	Διθέσιο	1,807 (0,63)	1,750	
	Τριθέσιο	1,875 (0,50)	2,125	
	Τετραθέσιο	1,750 (0,901)	1,500	

Τέλος, στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά για τον άξονα «Λύση προβλημάτων». Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του αντίστοιχου ελέγχου προέκυψαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις βασικές σπουδές ($p=0.005<0.05$) και ως προς το ΠΥΣΠΕ ($p=0.001<0.05$).

Πίνακας 12. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τον άξονα «Λύση προβλημάτων» ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και σημαντικότητα του ελέγχου Kruskal Wallis

Χαρακτηριστικό		Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
Ηλικιακή ομάδα	Έως 35 ετών	3,583 (0,35)	3,600	0.118
	36 έως 45 ετών	3,349 (0,38)	3,400	
	46 έως 55 ετών	3,309 (0,45)	3,400	
Βασικές σπουδές	Σχολή Νηπιαγωγών	3,270 (0,43)	3,200	0.005*
	Σχολή Νηπιαγωγών και εξομοίωση πτυχίου	3,140 (0,43)	3,200	
	Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ	3,436 (0,38)	3,400	
Πρόσθετες σπουδές	Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	3,312 (0,40)	3,400	0.523
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	3,511 (0,45)	3,600	
	Μεταπτυχιακό	3,285 (0,47)	3,200	
	Διδακτορικό	3,400 (0,28)	3,400	
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Έως 5 έτη	3,667 (0,42)	3,800	0.092
	6 έως 10 έτη	3,472 (0,35)	3,500	
	11 έως 15 έτη	3,406 (0,37)	3,400	
	16 έως 20 έτη	3,160 (0,50)	3,200	
	21 έως 25 έτη	3,225 (0,45)	3,300	
	26 έτη και άνω	3,250 (0,45)	3,200	
ΠΥΣΠΕ	Εύβοια	3,550 (0,39)	3,700	0.017*
	Δυτική Θεσσαλονίκη	3,376 (0,46)	3,400	
	Ανατολική Θεσσαλονίκη	3,273 (0,39)	3,200	
	Καστοριά	3,385 (0,42)	3,300	
	Πέλλα	3,800 (0,200)	3,800	
Σχέση Εργασίας	Οργανική θέση	3,343 (0,43)	3,400	0.899
	Με απόσπαση	3,370 (0,35)	3,400	
Τμήμα	Κλασικό	3,364 (0,44)	3,400	0.643
	Κλασικό/ Βάρδια	3,500 (0,21)	3,500	
	Ολοήμερο	3,351 (0,39)	3,400	
	Ένταξης	3,357 (0,41)	3,100	
Οργανικότητα	Μονοθέσιο	3,400 (0,42)	3,400	0.789
	Διθέσιο	3,334 (0,41)	3,400	
	Τριθέσιο	3,381 (0,46)	3,400	
	Τετραθέσιο	3,500 (0,26)	3,400	

Αναλυτικότερα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές σε Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ καθώς και όσοι είναι από την Πέλλα εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στον άξονα «Λύση προβλημάτων».

Τέλος, ελέγχθηκε η επίδραση του μεγέθους του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας στους πέντε άξονες προσανατολισμού συγκρούσεων. Για το σκοπό αυτό

χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 από όπου και παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική επίδραση ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 13. Συντελεστής συσχέτισης και αντίστοιχη σημαντικότητα για την επίδραση του μεγέθους σχολικής μονάδας στις συγκρούσεις

		Μέγεθος σχολικής μονάδας
Αποφυγή	r	0.110
	p	0.211
Κατευνασμός	r	0.002
	p	0.985
Μάχη	r	0.079
	p	0.375
Συμβιβασμός	r	-0.009
	p	0.925
Λύση προβλημάτων	r	0.004
	p	0.965

5.3. ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

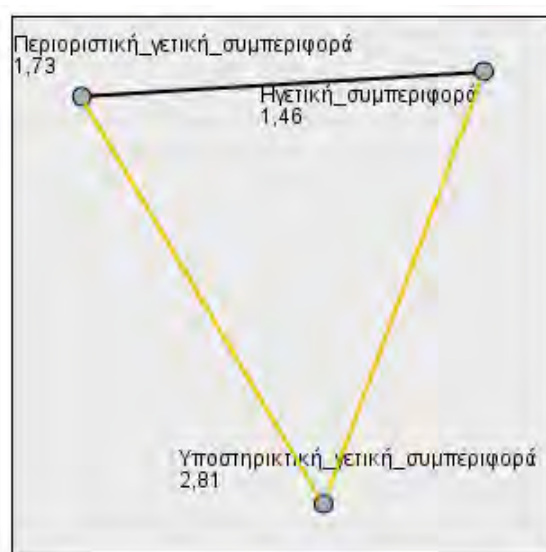
Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των μεταβλητών που αφορούν στις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς. Παρατηρούμε ότι επιτυγχάνεται μεγαλύτερη τιμή στην κλίμακα της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς (μ.τ. 3.161, $\delta = 3.222$) σε σύγκριση με την κλίμακα κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς (μ.τ. 1.623, $\delta = 1.500$) και την κλίμακα της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς (μ.τ. 1.819, $\delta = 1.750$).

Πίνακας 14. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και διάμεσος για τις τρεις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς

Κλίμακες ηγετικής συμπεριφοράς	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Διάμεσος (δ)
Κατευθυντική	1,623	0,511	1,500
Περιοριστική	1,819	0,637	1,750
Υποστηρικτική	3,161	0,617	3,222

Στη συνέχεια με χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman για εξαρτημένα δείγματα ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των τριών κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς από όπου και προέκυψε στατιστικά σημαντική διάφορα ($p = 0.000 < 0.05$). Στο Διάγραμμα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το μεταξύ ποιων κλιμάκων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά από όπου και προκύπτει ότι

υπάρχει διαφορά μεταξύ του άξονα της υποστηρικτικής ηγετικής κλίμακας σε σύγκριση με τις άλλες δύο κλίμακες.



Διάγραμμα 7. Πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των κλιμάκων της ηγετικής συμπεριφοράς (με κίτρινη γραμμή οι στατιστικά σημαντικές διαφορές)

5.3.1 ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στη συνέχεια με χρήση του ελέγχου Mann-Whitney ελέγχθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση των τριών κλιμάκων ηγετικής συμπεριφοράς ως προς τη θέση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς το αν ο εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε θέση Προϊσταμένου στο παρελθόν. Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του αντίστοιχου ελέγχου δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις τρεις κλίμακες ηγετικής συμπεριφοράς ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 15. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τις τρεις κλίμακες ηγετικής συμπεριφοράς ως προς το αν έχουν προϋπηρεσία ως Προϊστάμενοι / ες και σημαντικότητα του ελέγχου Mann-Whitney

Ηγετική συμπεριφορά	Έχετε υπηρετήσει ως Προϊστάμενος/η νηπιαγωγείου;	Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
Κατευθυντική	Ναι	1,645 (0,55)	1,500	0.562
	Όχι	1,536 (0,39)	1,500	
Περιοριστική	Ναι	1,858 (0,63)	1,750	0.106
	Όχι	1,683 (0,66)	1,500	
Υποστηρικτική	Ναι	3,110 (0,65)	3,222	0.143
	Όχι	3,333 (0,47)	3,278	

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως προς το αν είχαν τη Διεύθυνση το 2013-2014. Από την ανάλυση και τη σημαντικότητα του αντίστοιχου ελέγχου δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις τρεις κλίμακες ηγετικής συμπεριφοράς ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 16. Μέση τιμή (τυπική απόκλιση) και διάμεσος για τις τρεις κλίμακες ηγετικής συμπεριφοράς ως προς το αν ήταν Προϊστάμενοι / ες το 2013 - 2014 και σημαντικότητα του ελέγχου Mann-Whitney

Ηγετική συμπεριφορά	Κατά τη χρονιά 2013-2014 είχατε τη Διεύθυνση	Μέση τιμή (τ.α.)	Διάμεσος	p
Κατευθυντική	Ναι	1,599 (0,47)	1,500	0.943
	Όχι	1,635 (0,55)	1,500	
Περιοριστική	Ναι	1,859 (0,52)	1,750	0.240
	Όχι	1,796 (0,70)	1,750	
Υποστηρικτική	Ναι	3,259 (0,53)	3,444	0.240
	Όχι	3,109 (0,66)	3,222	

5.3.2 Επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς στις συγκρούσεις

Τέλος, με χρήση του συντελεστή συσχέτισης του Spearman ελέγχθηκε η πιθανή επίδραση της ηγεσίας στις συγκρούσεις. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 17, από όπου και παρατηρούμε ότι υπάρχει θετική επίδραση της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς στον «Κατευνασμό» ($r=0.239$, $p=0.007 < 0.05$), στη «Λύση προβλημάτων» ($r=0.285$, $p=0.001 < 0.05$) και στο «Συμβιβασμό» ($r=0.258$, $p=0.004 < 0.05$).

Πίνακας 17. Συντελεστής συσχέτισης και αντίστοιχη σημαντικότητα για την επίδραση της ηγεσίας στις συγκρούσεις

		Κατευνασμός	Λύση προβλημάτων	Αποφυγή	Μάχη	Συμβιβασμός
Κατευθυντική	r	-0,105	-0,055	0,101	0,113	0,028
	p	0,243	0,534	0,254	0,210	0,753
Περιοριστική	r	-0,097	-0,140	0,054	-0,058	0,069
	p	0,278	0,108	0,541	0,515	0,443
Υποστηρικτική	r	0,239**	0,285**	-0,021	0,158	0,258**
	p	0,007	0,001	0,810	0,078	0,004

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη μελέτη του προσανατολισμού συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής, που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, αφ' ενός οι συγκρούσεις μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό οργανισμό είναι αναμενόμενο φαινόμενο, κι αφ' ετέρου οι στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σ' αυτές είναι καθοριστικές για την πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η έρευνα στηρίζεται στο μοντέλο προσανατολισμού των συγκρούσεων των Everard και Morris (1999), το οποίο περιλαμβάνει πέντε τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων: λύση προβλημάτων, κατευνασμός – εξομάλυνση προβλημάτων, συμβιβασμός, μάχη και αποφυγή. Το σχήμα προσανατολισμού συγκρούσεων πρόκειται για ένα συνδυασμό του ενδιαφέροντος των αντιμαχόμενων πλευρών για τις σχέσεις με την αντίπαλη πλευρά, αλλά και της πίστης τους για το αν μια σύγκρουση μπορεί να αποφευχθεί ή όχι κι αν υπάρχει πιθανότητα μιας θετικής αντιμετώπισης της. Στην ουσία περιλαμβάνει στάσεις τόσο επιλυτικές (επίλυση, εξομάλυνση, μάχη) όσο και διαχειριστικές (αποφυγή, συμβιβασμός). Επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι η συμβολή του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας αλλά και η επίδραση του ηγετικού στυλ στον προσανατολισμό των συγκρούσεων.

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής θεωρεί ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι υπαρκτό στο χώρο του σχολείου. Σχετικά με την ερώτηση ποια είναι η κύρια αιτία των συγκρούσεων οι περισσότεροι (27,4%) πιστεύουν ότι η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η κύρια αιτία, ενώ ακολουθούν, χωρίς μεγάλες στατιστικές διαφορές, οι οργανωτικές αδυναμίες (25,9 %) και οι ατομικές διαφορές (22,2%). Με άλλα λόγια πιστεύουν ότι η κακή επικοινωνία είναι αναποτελεσματική για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και ταυτόχρονα, σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (1999), μειώνει τη συνεργασία και δεν υιοθετείται κοινή εκπαιδευτική πολιτική για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Παρόμοια ευρήματα πρόέκυψαν σε έρευνα των Σαΐτη, Ιορδανίδη και Μπάκα (2012), όπου κύρια αιτία των διενέξεων είναι η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται, λοιπόν, για άλλη μία φορά αυτό που υποστηρίζει ο Πασιαρδής (2004) ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα στους

σύγχρονους οργανισμούς βρίσκεται στα συστήματα επικοινωνίας που έχουν εγκαθιδρυθεί. Συνεπώς, η επικοινωνία όσων εμπλέκονται στη σχολική μονάδα πρέπει να είναι αμφίδρομη, πράγμα που συμβάλλει στην επικέντρωση της προσπάθειας πάνω σε αμοιβαία αποδεκτούς στόχους. Η αποτελεσματική επικοινωνία βοηθά στη δημιουργία ανθρώπινου περιβάλλοντος, ενθαρρύνει την ενεργότερη ανταπόκριση στους στόχους του σχολικού οργανισμού, όπως και τη μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004).

Παράλληλα, ως κύρια αιτία στην παρούσα έρευνα επιλέγουν τις οργανωτικές αδυναμίες, καθώς αυτές σύμφωνα με το Μπουραντά (2002) χαρακτηρίζονται από την ασάφεια ως προς τον καθορισμό των ρόλων και των καθηκόντων, κάτι που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική κοινότητα των νηπιαγωγών (Θεοχαρίδη, 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν μεγάλες ποσοστιαίες διαφορές ως προς τις δύο αυτές αιτίες, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη του Bontesio (1992) ότι πολλές φορές οι κατηγορίες των αιτιών των συγκρούσεων είναι δύσκολο να διαχωριστούν μεταξύ τους, καθώς η μία κατηγορία μπορεί να εμπλέκεται στην άλλη. Σε έναν οργανισμό, όταν δεν καθορίζονται με σαφήνεια οι ρόλοι και παρατηρούνται οργανωτικές αδυναμίες, τότε δημιουργείται ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα (Μπουραντάς, 2002). Από την άλλη, όταν ένας σχολικός οργανισμός συγκροτείται από ανθρώπους με διαφορετικές αξίες, «πιστεύω», αντιλήψεις και γενικότερα απόψεις σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης των στόχων, τα μέσα, τις διαδικασίες και τις τεχνικές, είναι λογικό να δημιουργούνται συγκρούσεις από τη συνύπαρξη τόσο διαφορετικών ατόμων και να δυσχεραίνεται η συνεργασία. Σύμφωνα με την έρευνα, οι νηπιαγωγοί δεν επιλέγουν ως κύριες αιτίες τους συγκρουόμενους στόχους, το εξωτερικό περιβάλλον και τους περιορισμένους πόρους. Χαμηλά ποσοστά νηπιαγωγών επιλέγουν ως κύριες αιτίες το εξωτερικό περιβάλλον (5,2 %) και τους περιορισμένους πόρους (3,7 %). Συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής γνωρίζουν την οικονομική πραγματικότητα που επικρατεί στα σχολεία, ακόμη κι αν επιθυμούσαν να είναι διαφορετική. Επιπλέον δεν πιστεύουν ότι οι περιορισμένοι πόροι θα τους οδηγήσουν σε διενέξεις με τους συναδέλφους τους, καθώς στα περισσότερα νηπιαγωγεία δεν έχουν την οικονομική διαχείριση οι προϊστάμενοι νηπιαγωγοί αλλά οι σχολικές επιτροπές στα οποία ανήκουν, ή οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων με τα οποία τυχαίνει να συσχετίζονται.

Σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις το μεγαλύτερο ποσοστό (35,3%) των νηπιαγωγών αναφέρει ως πιθανή αρνητική επίπτωση τη δυσπιστία και το αρνητικό κλίμα στον οργανισμό. Άλλωστε, η κακή ποιότητα της επικοινωνίας την οποία έχουν επιλέξει οι νηπιαγωγοί ως κύρια αιτία των συγκρούσεων, οδηγεί σε ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι η δυσπιστία, αλλά και στη δημιουργία του αρνητικού κλίματος (Everard & Morris, 1999). Τα υπόλοιπα ποσοστά μοιράζονται ιεραρχικά με μικρές διαφορές στις άλλες αρνητικές επιπτώσεις. Συγκεκριμένα, το 24,5 % του δείγματος πιστεύει ότι με τις συγκρούσεις δημιουργείται στρες και έχουν μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση και μείωση μισθού, υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι παρατηρείται στο εργασιακό χώρο άγχος, ανασφάλεια και αυξημένα επίπεδα εργασιακού στρες (Παππά, 2006). Παράλληλα, το 21,6% πιστεύει ότι υπάρχει μείωση της παραγωγικότητας και δημιουργία δυσλειτουργιών, ενώ το 18,7% επιλέγει ως αρνητική επίπτωση την ανάπτυξη συνεχούς αντίδρασης από τα μέλη του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα. Μάλιστα, σύμφωνα με το Σαϊτη(2002), οι δύο αυτές αρνητικές συνέπειες -όπως και οι περισσότερες- είναι αλληλένδετες, καθώς, όταν αναπτύσσονται από τα μέλη ενός εκπαιδευτικού συλλόγου αντιδράσεις σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα, αυτό αναπτύσσεται σε βάρος της παραγωγικότητας και της σωστής λειτουργίας της οργάνωσης.

Στην ερώτηση εάν μπορούν οι συγκρούσεις να επιφέρουν θετικές συνέπειες, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (64,5%) απαντάει ότι πέρα από τις αρνητικές επιπτώσεις υπάρχουν και θετικά στοιχεία από μία σύγκρουση. Οι νηπιαγωγοί που αποδέχονται την ύπαρξη των θετικών επιπτώσεων, καλούνται να απαντήσουν ποιες είναι οι πιο πιθανές συνέπειες. Παραπάνω από τους μισούς (53,9%) πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις αναδύουν τα προβλήματα στην επιφάνεια και είναι μια καλή αφορμή για να λυθούν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι συγκρούσεις που αντιμετωπίζονται έγκαιρα, αναδεικνύουν τις αδυναμίες και προφυλάσσουν τον οργανισμό από μελλοντικές δυσκολότερες καταστάσεις (Callanan et al, 2006). Ένα μικρότερο ποσοστό (28,1%) πιστεύει ότι οι συγκρούσεις δυναμώνουν τις σχέσεις εφόσον επιλυθούν. Προφανώς, σύμφωνα με τους Callanan και συν. (2006), εκλαμβάνει τις διενέξεις ως βασική πηγή επανατροφοδότησης σχετικά με τις συναδελφικές σχέσεις, ενώ το 18% υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε καινούριες ιδέες και καινοτομίες καθώς και σε καλύτερες αποφάσεις. Με άλλα λόγια, σύμφωνα

με την Αθανασούλα – Ρέππα (1999) θεωρούν τις συγκρούσεις ως αιτία νέων ιδεών που οδηγούν σε καινοτομίες και αλλαγές και αυξάνουν τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Σ' αυτό το σημείο αναφέρουμε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, ότι οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με τις συνέπειες -θετικές και αρνητικές- δεν έχουν καμία σημαντική στατιστική εξάρτηση με το ρόλο της ηγεσίας. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα με το αν έχουν διατελέσει ή όχι Προϊστάμενοι νηπιαγωγείου τα προηγούμενα χρόνια, έχουν τις ίδιες απόψεις ως προς τα αίτια και τις συνέπειες του συγκρουσιακού φαινομένου στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Δε διαχωρίζεται, λοιπόν, ο ρόλος της Προϊσταμένης και της νηπιαγωγού, καθώς τις περισσότερες φορές το ίδιο άτομο εκτελεί τα ίδια καθήκοντα (Θεοχαρίδη, 2012).

Σχετικά με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των μεταβλητών που αφορούν στους πέντε άξονες του προσανατολισμού συγκρούσεων, μεγαλύτερη προτίμηση σημειώνει ο άξονας «Λύση προβλημάτων» και ακολουθούν οι άξονες «Κατευνασμός» και «Συμβιβασμός», ενώ μικρότερες τιμές παρατηρήθηκαν στους άξονες «Αποφυγή» και «Μάχη». Η συγκεκριμένη έρευνα συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του Παρασκευόπουλου (2008), όπου οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ως στάσεις απέναντι στις μεταξύ τους συγκρούσεις την επίλυση προβλημάτων και τον κατευνασμό – εξομάλυνση προβλημάτων αλλά και με την έρευνα των Αργυρίου, Ανδρεάδου και Αθανασούλα – Ρέππα (2011), όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την τεχνική της επίλυσης και του συμβιβασμού. Σ' αυτό το σημείο είναι ανάγκη να σημειωθεί ότι οι άξονες του «κατευνασμού» και του «συμβιβασμού» στην έρευνά μας παρουσιάζουν ισοδυναμία. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, του δείγματος στο σύνολο τους προσανατολίζονται ιεραρχικά στις ακόλουθες πρακτικές: α) λύση – επίλυση προβλημάτων β) ισοδυναμία στις επιλογές των πρακτικών του κατευνασμού και του συμβιβασμού γ) μάχη δ) αποφυγή.

Έχοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο, συμπεραίνεται ότι η υιοθέτηση της στάσης επίλυσης προβλημάτων από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δείχνει ότι έχουν διάθεση να λάβουν υπόψη τις ανάγκες του άλλου, να διαπραγματευτούν και να βρουν μία λύση σε θέματα που προκύπτουν μέσω της ανάδειξης του συγκρουσιακού προβλήματος. Φαίνεται ότι δεν πολώνονται στις συγκρούσεις και θεωρούν εφικτή την επίλυση τους και τη συμφωνία των

αντιμαχόμενων μερών (Σαΐτης, Δάρρα & Ψαρρή, 1996). Η προσέγγιση αυτή απαιτεί προσεκτική μελέτη των απόψεων και των συμφερόντων της άλλης πλευράς και την αναζήτηση δημιουργικών εναλλακτικών τρόπων δράσης (Παρασκευόπουλος, 2008). Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2012) είναι η έκφραση της στρατηγικής του «κερδίζω – κερδίζεις», που οδηγεί στην ικανοποίηση των ανησυχιών και των αναγκών όλων των συμβαλλόμενων πλευρών. Αξιολογούν τα προβλήματα (Everard & Morris, 1999) μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό οργανισμό τουλάχιστον ως άξια να ασχοληθούν μαζί τους. Δεν παρακάμπτουν τη σύγκρουση, αναβάλλοντας την αντιπαράθεση, ελπίζοντας ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του. Παράλληλα δεν επιλέγουν να γίνουν επιθετικοί εις βάρος της άλλης πλευράς, χρησιμοποιώντας πιέσεις. Αυτό δείχνει και το γεγονός ότι η τοποθέτηση της στάσης της μάχης και της αποφυγής στις τελευταίες θέσεις της παραπάνω ιεραρχικής κατάταξης επιβεβαιώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αποφύγουν ατομικιστικές συμπεριφορές και έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις, χωρίς, όμως, να αποφεύγουν να αναδείξουν τα τυχόν προβλήματα και να τα διαπραγματευτούν. Στην ουσία η στάση της «μάχης» είναι μία ανταγωνιστική συμπεριφορά και εκφράζει την τεχνική του τύπου «κερδίζω - χάνεις», ενώ η στάση της αποφυγής εκφράζει απάθεια, απόσυρση, αδιαφορία, με αποτέλεσμα η λανθάνουσα σύγκρουση να παραμένει και μπορεί να εμφανιστεί κάποια άλλη στιγμή (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012).

Σχετικά με το αν υπάρχει διαφοροποίηση των πέντε αξόνων του προσανατολισμού συγκρούσεων ως προς τη θέση των εκπαιδευτικών, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υπηρετήσει σε θέση Προϊσταμένου / ης στο παρελθόν εμφανίζουν μεγαλύτερη προτίμηση στην επιλογή του άξονα του `` συμβιβασμού `` σε σύγκριση με όσους στο παρελθόν ήταν προϊσταμένες, ενώ στους υπόλοιπους άξονες δεν υπάρχει σημαντική διαφορά. Δείχνουν τη διάθεση να συμβιβαστούν, αναγνωρίζουν τη θέση της ηγεσίας σε σχέση με τον εαυτό τους και επιλέγουν μια πιο διαχειριστική συμπεριφορά. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με μία έρευνα του Monchak (1994), όπου οι Διευθυντές του σχολείου επιλέγουν τη στρατηγική του συμβιβασμού σε σχέση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ταυτόχρονα, όμως, τα ευρήματα της έρευνας, καθώς το δείγμα αποτελείται στην πλειοψηφία του από γυναίκες, συμφωνούν με μία έρευνα των Chanin & Schneer (1984) όπου οι γυναίκες επιλέγουν το συμβιβασμό ως στάση διαχείρισης των

συγκρούσεων. Στην ουσία ο συμβιβασμός είναι ένα μίγμα των άλλων στάσεων και υιοθετείται γενικά, όταν κάποιος δε θέλει να χρησιμοποιήσει κάποια από τις άλλες μορφές λόγω κυρίως χρονικών περιορισμών (Rahim, 1983). Κατά τους Everard και Morris (1999), αυτή η στάση απέναντι σε μια σύγκρουση επιλέγεται, όταν τα ζητήματα είναι μέσης σπουδαιότητας αλλά δεν έχουν χρόνο για μία πιο επιλυτική προσέγγιση. Συχνά η στάση αυτή χρησιμεύει ως προσωρινή λύση μέχρι να δοθεί η ευκαιρία για την πλήρη επίλυση, την οποία, όπως είδαμε επιλέγουν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί. Στην ουσία οι νηπιαγωγοί σε σχέση με τους / τις Προϊσταμένους / ες επιλέγουν την προσέγγιση της διαπραγμάτευσης η οποία, σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2012), δεν είναι καθαρά μία συνεργατική προσέγγιση αλλά υπάρχει πιθανότητα τα συμβαλλόμενα μέρη ούτε να κερδίζουν αλλά ούτε και να χάνουν.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (ηλικιακή ομάδα, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ΠΥΣΠΕ στο οποίο οι νηπιαγωγοί εργάζονται, σχέση εργασίας, τμήμα) εκείνο που παρατηρείται από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν από τους πέντε άξονες προσανατολισμού των συγκρούσεων. Τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των νηπιαγωγών δεν επηρεάζουν καμία από τις στάσεις του μοντέλου προσανατολισμού των συγκρούσεων. Σε αντίστοιχες έρευνες, που αφορούν κυρίως εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων (Παρασκευόπουλος, 2008 · Λεπίδας, 2012) τα δημογραφικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με την επιλογή στάσεων. Οι διαφορές που παρατηρούνται στην επιλογή στάσεων σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία στα δημοτικά σχολεία είναι φυσιολογικές, καθώς, όπως υποστηρίζει ο Σαΐτης (αναφορά στο Παρασκευόπουλος, 2008) τα άτομα έχουν να αντιμετωπίσουν τη δική τους εργασιακή πραγματικότητα και ποικίλες ειδικότητες είναι επιφορτισμένες με διαφορετικά προγράμματα και στόχους προς επίτευξη. Αντίθετα τα νηπιαγωγεία είναι αυτόνομες σχολικές μονάδες με την ύπαρξη μίας ειδικότητας, όπου οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγραμματισμού αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κοινά για τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, προαναφέρθηκε ως προς τα ευρήματα που σχετίζονται με τις κύριες αιτίες των συγκρούσεων, οι νηπιαγωγοί δε θεωρούν τους συγκρουόμενους στόχους κύρια πηγή διενέξεων. Παράλληλα, τα περισσότερα νηπιαγωγεία είναι διθέσια, τα οποία στην ουσία εργάζονται μέχρι τέσσερις νηπιαγωγοί. Στην πραγματικότητα αποτελούν μικρές ομάδες συνεργασίας, όπου ο

αριθμός των μελών του συλλόγου διδασκόντων δεν ξεπερνάει τα τέσσερα άτομα. Σύμφωνα με τον Jorge (2001), σε μικρές ομάδες εργαζομένων -και συγκεκριμένα στις εκπαιδευτικές- συνυπάρχουν πιο εύκολα η εγγύτητα, η οικειότητα, η εμπιστοσύνη, στοιχεία που συμβάλλουν θετικά στην οργάνωση παιδαγωγικών και οργανωτικών διαδικασιών, στην άμβλυνση αρνητικών επιπτώσεων της κινητικότητας του προσωπικού και στη συλλογικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στην έρευνά μας υπάρχει κάποια στατιστική διαφορά ως προς τις βασικές σπουδές, καθώς οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές σε Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στον άξονα της «Λύσης συγκρούσεων» σε σχέση με εκείνους που έχουν φοιτήσει σε Σχολή Νηπιαγωγών. Η επιλογή τους αυτή ίσως να στηρίζεται στο ότι έχουν διδαχθεί πιο καινούρια εκπαιδευτικά προγράμματα και ίσως στο πανεπιστημιακό κύρος.

Από την επεξεργασία των μεταβλητών που αφορούν τις κλίμακες της ηγετικής συμπεριφοράς, αποδεικνύεται ότι επιτυγχάνεται μεγαλύτερη τιμή στην κλίμακα της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με την κλίμακα κατευθυντικής και της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς. Μάλιστα, προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του άξονα της υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τις άλλες δύο κλίμακες. Ταυτόχρονα, η επιλογή τους αυτή, σύμφωνα με τα ευρήματα, δεν σχετίζεται με το αν καταλαμβάνουν τη θέση ή όχι της προϊσταμένης στα σχολεία που εργάζονται αλλά επιλέγουν ένα υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας, το οποίο είναι πιο συνεργατικό. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μία υποστηρικτική ηγεσία, που σύμφωνα με το Ζάβλανο (2002) δίνει έμφαση στους ανθρώπους, ενδιαφέρεται πραγματικά για αυτούς, δέχεται το διάλογο αλλά και τις υποδείξεις των συναδέλφων. Προτιμούν, σύμφωνα με το Μιχόπουλο (1998) μία ηγεσία που ενθαρρύνει το άτομο να παίρνει αποφάσεις, παρά μία προϊσταμένη που να ασκεί στενή κι αυστηρή επίβλεψη, ελέγχοντας όλες τις δραστηριότητες (κατευθυντικό στυλ ηγεσίας) ή που να τους επιφορτίζει με γραφειοκρατικά καθήκοντα ρουτίνας (περιοριστικό στυλ ηγεσίας).

Ταυτόχρονα, ελέγχεται η πιθανή επίδραση της ηγεσίας στον προσανατολισμό των στάσεων των συγκρούσεων. Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι υπάρχει θετική επίδραση της υποστηρικτικής ηγεσίας στον «Κατευνασμό» στη «Λύση προβλημάτων» και στο «Συμβιβασμό». Αντίστοιχα ευρήματα υπάρχουν και στην έρευνα του Λεπίδα (2012). Με άλλα λόγια, το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας συνδέεται άμεσα με τους τρεις

αυτούς άξονες διαχείρισης των συγκρούσεων, που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί. Ένας υποστηρικτικός και ταυτόχρονα συνεργατικός ηγέτης οφείλει να μην επιδιώκει τον εκμηδενισμό των συγκρούσεων αλλά προσπαθεί να τις διευθετήσει. Μάλιστα σύμφωνα με τον Bondesio (αναφορά στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2012) αξιοποιεί τις δημιουργικές διενέξεις και εκμηδενίζει τις καταστρεπτικές.

6.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ανακεφαλαιώνοντας, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι από τους άξονες των συγκρούσεων σημαντικότερος είναι η «Λύση προβλημάτων», ακολουθούν ισοδύναμα οι άξονες «Κατευνασμός» και «Συμβιβασμός», τρίτος σε σημαντικότητα έρχεται ο άξονας «Μάχη» και τελευταίος η «Αποφυγή». Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στα αίτια των συγκρούσεων από την πλευρά των νηπιαγωγών και από την πλευρά των Προϊσταμένων, όπως επίσης και ότι οι συνέπειες των συγκρούσεων εκλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης και από την ηγεσία του νηπιαγωγείου. Τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας δεν επηρεάζουν την επιλογή προσανατολισμού στάσεων συγκρούσεων, εκτός από τις βασικές σπουδές που επιδρούν στην κλίμακα των συγκρούσεων «Λύση προβλημάτων». Ταυτόχρονα σχετικά με την κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς, οι νηπιαγωγοί επιλέγουν το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας σε σχέση με το περιοριστικό και το κατευθυντικό. Παράλληλα το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας, το οποίο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι και συνεργατικό, επιδρά θετικά στο συμβιβασμό, στην εξομάλυνση και στην επίλυση των συγκρούσεων. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα της έρευνας επαληθεύονται οι υποθέσεις ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ως στάση διαχείρισης των συγκρούσεων την επίλυση των συγκρούσεων κι ότι επιλέγουν την κλίμακα υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς. Η υπόθεση, που έχει σχέση με το αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά παίζουν ρόλο στην επιλογή στάσεων που σχετίζονται με τις συγκρούσεις, δεν επιβεβαιώνεται παρά μόνο σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών.

Περιορισμοί και Μελλοντικές έρευνες: Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Πρώτα απ' όλα, εάν γινόταν η έρευνα κάποια άλλη χρονική στιγμή,

ίσως να μην υπήρχαν οι ίδιες απαντήσεις, καθώς την περίοδο του Νοέμβρη 2014 άρχισε η διαδικασία της αξιολόγησης των προϊσταμένων νηπιαγωγείου, οπότε ενδέχεται, εάν η έρευνα διεξαγόταν αργότερα, οι απαντήσεις να ήταν διαφορετικές. Ταυτόχρονα, καθώς αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής που εργάζονται στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, δεν περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση, όπου δεν εμπλέκεται έντονα το προσωπικό στοιχείο και υπάρχει μία ξεκάθαρη σχέση ηγεσίας – υφισταμένου. Ενδιαφέρουσα θα ήταν μία μελλοντική έρευνα που θα περιλάμβανε και εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής εκπαίδευσης και θα γινόταν σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων (δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση). Ένας άλλος περιορισμός που ανακύπτει για την έρευνα είναι μήπως οι ερωτώμενοι απαντώντας αρνητικά αποδείξουν εν τέλει αδυναμία ή κακή εικόνα (Jhostone, 1990) με τις απαντήσεις τους. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Cote και άλλους (στο Τέκος, 2009) στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα άτομα συνήθως διογκώνουν τις απόψεις τους για τις ικανότητες, είτε σκόπιμα είτε όχι και δεν είναι σίγουρο ότι δίνουν μία αντικειμενική εικόνα. Ενδεχομένως μια συνδυασμένη ποιοτική και ποσοτική έρευνα να αναδείκνυε περισσότερες πτυχές στο θέμα των συγκρούσεων.

Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες μπορούν αφενός να εστιάσουν σε ευρύτερο και οπωσδήποτε πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της επικράτειας, περιλαμβάνοντας συμμετέχοντες από περισσότερες πρωτοβάθμιες εκπαίδευσης, έχοντας μεγαλύτερο δείγμα από κάθε περιοχή, ώστε να έχουμε καλύτερη εικόνα στην ελληνική επικράτεια.

Καταλήγοντας, λοιπόν, συμπεραίνεται ότι το συγκρουσιακό φαινόμενο είναι καθολικό και αποτελεί μια σημαντική πτυχή της οργανωσιακής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το κεντρικό, όμως, ζήτημα δεν είναι ο βαθμός ύπαρξής του αλλά πόσο καλά γίνεται η διαχείριση της σύγκρουσης στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική ηγεσία. Σίγουρα τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας δε μπορούν να γενικευθούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου ανήκουν και οι νηπιαγωγοί. Θα μπορούσαν, όμως, να θεωρηθούν ενδεικτικά της τάσης που επικρατεί στο χώρο των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής, οι οποίοι τελικά επιλέγουν να εφαρμόζουν τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων που έχουν ως στόχο την επίλυσή τους κι όχι τάσεις αποφυγής ή ανταγωνιστικής διάθεσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες αναφορές

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό. Στο: Αθανασούλα Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος, Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

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

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

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

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

Cohen, L. & Manion. L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ

Everard, B. K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

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

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, (σσ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

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

Λουμάκου, Μ. (2014). Παρουσιάσεις του μαθήματος *Οργανωτική Ψυχολογία με Εφαρμογές στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μαυρικάκης, Ε. (2008). *Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών.

Miller, K., (2007). *ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ*. Αθήνα : Εκδόσεις Δίαυλος.

Montana, P. & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

Παπαναστασίου, Κ. (2000). Ποσοτική έρευνα. *Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. (σσ. 377 – 380). Λευκωσία: Πανεπιστήμιου Κύπρου.

Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση Προβλημάτων, Λήψη Αποφάσεων και Διευθέτηση Συγκρούσεων. Στο Καψάλης, Α (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, 106-122. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις Ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο Χώρο του Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π. (2001). Ποιότητα στη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών του 21^{ου} αιώνα. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο – Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ, ΟΙΛΕ.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαϊτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψάρρη Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.

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

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

Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Σταυρόπουλος, Β. (2007). *Συγκριτική μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής και γενικής αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση: η*

συμβολή του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

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

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

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

Τσάντας, Ν. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια Στατιστικών Πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.

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

Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Πολιτισμού & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση: Τόμος III: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

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

Χρίστου, Ε. (2010). *Ηγεσία και Διεύθυνση στην εκπαίδευση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

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

Ξενόγλωσσες αναφορές

Argyriou, A. Andreadou, D. & Athanasoula – Reppa, A. (2011). Types of conflicts in the school and their regulation by the Headmasters. An empirical research in schools of the Prefecture of Western Attica. In the proceedings (forthcoming) of the INTERNATIONAL CONFERENCE *Human Rights and Violent Behavior: The Social and Educational Perspective*, UNIVERSITY OF CYPRUS, Nicosia, Cyprus, 18-19th of November 2011, Daphne Project.

Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3, 5-24.

Baron, R. A., Fortin, S. P., Frei, R. L., Hauver, L. A. & Shack, M. L. (1990). Reducing organizational conflict: The role of socially-induced positive affect. *International Journal of Conflict Management*, 1, 133–152.

Bennet, M.& Hermann, M. (1999). *The Art of Mediation*. Louisville. CO: National Institute for Trial. Advocacy.

Baron, R. A. (1985). Reducing organizational conflict: The role of attributions. *Journal of Applied Psychology*, 70, 434-441.

Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario-based Approach. *Journal of Education for Business*, 81(3), 131-139.

Chanin, M. N. & Schneer, J. A. (1984). A Study of the Relationship between Jungian Personality Dimensions and Conflict-Handling Behavior. *Human Relations*, 37, 863 – 879.

De Dreu, C. & De Vliert, E. V. (1997). Introduction: Using conflict in organizations. In C. De Dreu & E. Van De Vliert (Eds.), *Using Conflict in Organizations* (1–7). Thousand Oaks, CA: Sage.

De Dreu, K. W., Evers, A., Beersma, E. & Nauta, A. (2001). Theory-based of conflict management strategies in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 645-668.

Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.

Filley, A. (1977). Conflict Resolution: The Ethnic of the Good Loser. In Huseman, R., and others, eds. *Reading in Interpersonal and Organizational Communication*, 3rd ed. Boston, Mass: Holbrook Press.

Fullan, M., Miles, M. B. & Taylor, B. (1980). Organization development in schools: the state of the art. *Review of Educational Research*, 50, 121-184.

Fullan, M. G. & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for Your School*. New York: Teachers College Press.

Guzetti, B. J. & Glass, G. V. (1993). Promoting conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly*, 28, 116 –159.

Hanson, E. M. (1996). *Educational Administration and organizational Behavior*. Allyn and Bacon, Toronto.

Henkin, A. B., Cistone, P. J. & Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principles in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 142-155.

Holt, J. & DeVore, C. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 165–196.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, Research, and Practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Hoy, W. & Tarter, J. (1997). Measuring the health of the school climate, *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.

Imazai, K. & Ohbuchi, K. (2002). Conflict resolution and procedural fairness in Japanese work organizations. *Japanese Psychological Research*, 44 (2), 107-112.

Javeau, J. (1996). *The research with questionnaire*. Athens: Tipothito.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1996). *Academic Controversy: enriching College Instruction through Intellectual Conflict*. Ashe-Eric.

Jorge, A. (2001). Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97–122.

Jhostone. M (1990). Stress in Teaching. An overview of research. The Scottish Council for Research in Education. Στο: Αναγνωστόπουλος, Φ., Κοσμόγιαννη, Α. & Μεσσίνη, Β. (επιμ.) (1997). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα. Έρευνα και Εφαρμογές στους Τομείς της Υγείας της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης. Εργασίες από το 4^ο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Ψυχολογίας που οργανώθηκε από τον ΣΕΨ και την ΕΛΨΕ υπό την αιγίδα της EFPPA*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 211 – 230.

Jehn, K. A. & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: a contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in Organizational Behavior*, 25, 187–242.

Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. Wiley Oxford.

Lippit, L. G. (1982). Managing conflict in today's Organizations. *Training and Development Journal*, 67-74.

March, H. & Simon, H. (1993). *Organizations*. New York: John Willey & Sons.

Mahon, J. (2009). Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 46–56.

Monchak, P. V. (1994). Relationships between Organizational Structure, Conflict Resolution, and Organizational Commitment in Elementary Schools. *Dissertation Abstracts International*, 54 (7), 2413-A.

Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press.

Mullins, L. (1996). *Management and organizational behavior*. Pitman Publishing

Park, H. & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity and strength of *conflict* resolution strategy. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 110-125.

Polychroniou, P. (2008). Styles of handling conflict in Greek organizations: the impact of transformational leadership and emotional intelligence. *The International Journal of Organizational Behavior*, 13 (1), 52-67.

Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12, 296-320.

Pondy, L. R. (1969). Varieties of organizational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 12, 499-505.

Pondy, L. R. (1992). Reflections on organizational conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 257-261.

Pruit, G. & Rubin, Z. & Kim, S. (1994) *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. Mcgraw-hill.

Rahim, M. A. (1983). A measure of styles for handling interpersonal conflict. *Academic of Management Journal*, 26, 368 – 376.

Rahim, M. A. (1986). Referent role and styles of handling Interpersonal Conflict. *Journal of Social Psychology*, 126 (1), 79-86.

Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd Eds.) Westport, CT: Quorum Books.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.

Robbins, S. P. (1974). *Managing organizational conflict: A nontraditional Approach*. N. J.: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Robbins, S. P. (1978), "Conflict management and conflict resolution are not synonymous", *California Management Review*, 21, 67-76.

Roloff, M. (2009) Links between Conflict Management Research and Practice. *Journal of Applied Communication Research*, 37(4), 339-348.

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and Leadership*. San Francisco: Jossey – Bass.

Stevenson, W. J. (1999). *Production/operations Management*. Bangkok: Irwin McGraw-Hill.

Taylor, D. M. & Moghaddam, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations: International social psychological perspectives*. Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group Inc. Στο Kaushal, R. & Kwantes, C. T. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 579-603.

Thomas, K., Jamieson, D. & Moore, K. (1978). Conflict and collaboration: Some concluding observations. *California Management Review*, 21(2), 31-38.

Thomas, K. W (1992). Conflict and conflict management Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274.

Tinsley, C. H. & Brett, J. M. (2001). Managing Workplace Conflict in the United States and Hong Kong. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85 (2), 360-381.

Tjosvold, D. (1986). *Working Together to Get Things Done: Managing for Organizational Productivity*. Lexington Books.

Tjosvold, D., Dann, V. & Wong, C. (1992). Managing Conflict Between Departments to Serve Customers. *Human Relations*, 47 (3), 285-342.

Tjosvold, D. (1997). Conflict within Interdependence: Its value for productivity and Individuality. In De Dreu, C. & Van De Vliert, E. (Eds). *Using conflict in organizations*, (p.p. 23-38). London: Sage publications.

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

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

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/η συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για την έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της ολοκλήρωσής των μεταπτυχιακών υποχρεώσεων μου στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στο τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σας στην έρευνα αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην προσπάθεια να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σε σχέση με τις συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου και την καλύτερη διαχείρισή τους. Αναφορικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα θέλαμε να τονίσουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές. Ο χρόνος συμπλήρωσης του δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά. Για τη διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις που θα δώσετε αφορούν κυρίως τη σχολική χρονιά 2013-2014 και το σχολείο που υπηρετούσατε. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου αποτελεί την αποδοχή και τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Μπατσούλα Όλγα

Νηπιαγωγός

olinam1@gmail.com

Κωδικός Ερωτηματολογίου:.....

Παρακαλώ σημειώστε ένα ν στα στοιχεία που σας αφορούν:

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ☐ ΓΥΝΑΙΚΑ ☐

2. ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56 κι άνω ☐

3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

ΣΧΟΛΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ☐

ΣΧΟΛΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞΟΜΟΙΩΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ ☐

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΑΕΙ ☐

4. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ☐

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ ☐

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ☐

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ☐

ΑΛΛΟ (Παρακαλώ διευκρινίστε) ☐

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ:

έως 5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26 κι άνω ☐

6. ΠΥΣΠΕ ΣΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ:.....

7. Η ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΚΑΤΕ ΤΟ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2013-14 ΗΤΑΝ :

ΜΕ ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΘΕΣΗ ☐ ΜΕ ΑΠΟΣΠΑΣΗ ☐ ΩΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΙΑ ☐

8. ΕΧΕΤΕ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΚΙ ΑΛΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΠΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΚΑΤΕ ΤΟ 2013-2014

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐ ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΣΑ ΕΤΗ:

9. ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ: /ΘΕΣΙΟ ☐

10. ΤΜΗΜΑ:

ΚΛΑΣΙΚΟ ☐ ΚΛΑΣΙΚΟ/ΒΑΡΔΙΑ ☐ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ☐ ΕΝΤΑΞΗΣ ☐

11. ΕΧΕΤΕ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΩΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ/Η ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ:

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΣΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

έως 3 ☐ 4-10 ☐ 11-25 ☐ 26 κι άνω ☐

12. ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ 2013-2014 ΕΙΧΑΤΕ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

13. ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:..... (αριθμός μαθητών)

II. ΑΙΤΙΕΣ – ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

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

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

2. Αν ναι, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι η κύρια αιτία των συγκρούσεων;

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

3. Ποια πιστεύετε ότι είναι η κύρια αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό;	
Δυσπιστία, καχυποψία, αρνητικό κλίμα στον οργανισμό	
Δημιουργία δυσλειτουργιών και μείωση παραγωγικότητας	
Δημιουργία στρες, μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση, μείωση ηθικού	
Ανάπτυξη συνεχούς αντίδρασης από τα μέλη του σχολείου σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα	
Άλλο	
4. Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις μπορούν να επιφέρουν και θετικές επιπτώσεις; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐	
Αν ναι, ποια από τις παρακάτω καταστάσεις, θεωρείτε πιο σημαντική;	
Οι συγκρούσεις μπορούν να οδηγήσουν σε νέες ιδέες, καινοτομίες και καλύτερες αποφάσεις	
Οι συγκρούσεις δυναμώνουν τις σχέσεις, όταν επιλυθούν	
Οι συγκρούσεις επιφέρουν τα προβλήματα στην επιφάνεια, οπότε μπορούν να αντιμετωπιστούν	
Άλλο	

Βαθμολογήστε τον εαυτό σας στις επόμενες ερωτήσεις. Προσπαθήστε να βαθμολογήσετε τη συγκρουσιακή σας συμπεριφορά (κυκλώνοντας) συνολικά σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

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

Όταν βρίσκεστε σε σύγκρουση:

1.	Εξηγείτε τις απόψεις σας και τις απαιτήσεις σας καθαρά από την αρχή;	1	2	3	4
2.	Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;	1	2	3	4
3.	Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά;	1	2	3	4
4.	Μιλάτε σε όλους για το πρόβλημά σας;	1	2	3	4

5.	Αναζητείτε την υποστήριξη άλλων;	1	2	3	4
6.	Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά;	1	2	3	4
7.	Ζητάτε συγνώμη, επειδή προκαλέσατε θέμα;	1	2	3	4
8.	Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά;	1	2	3	4
9.	Γίνεστε επιθετικοί;	1	2	3	4
10.	Διατηρείτε την ψυχραιμία σας;	1	2	3	4
11.	Εξετάζετε την άποψη της άλλης πλευράς;	1	2	3	4
12.	Προσπαθείτε να κατευνάσετε την άλλη πλευρά;	1	2	3	4
13.	Επιδιώκετε μία γρήγορη συμφωνία;	1	2	3	4
14.	Μιλάτε περισσότερο από τον άλλον;	1	2	3	4
15.	Επικεντρώνεστε σε μία σειρά πιθανών λύσεων;	1	2	3	4
16.	Αναζητάτε μία δίκαιη λύση;	1	2	3	4
17.	Αφήνετε την άλλη πλευρά να επιβάλει το δικό της;	1	2	3	4
18.	Υποβαθμίζετε τη σημασία της σύγκρουσης;	1	2	3	4
19.	Φέρεστε σαν να μην υπήρχε πρόβλημα;	1	2	3	4
20.	Υπενθυμίζετε τα κοινά συμφέροντα;	1	2	3	4
21.	Προσπαθείτε να περάσετε το δικό σας;	1	2	3	4
22.	Ζητάτε συγνώμη πρόθυμα;	1	2	3	4
23.	Αποτινάσσετε τις ευθύνες;	1	2	3	4
24.	Προσπαθείτε να βρείτε ένα συμβιβασμό;	1	2	3	4
25.	Υποχωρείτε σε κάποια σημεία έναντι ανταλλάγματος;	1	2	3	4

IV. ΗΓΕΣΙΑ

Στις παρακάτω προτάσεις παρακαλούμε δηλώστε το βαθμό που κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει τη διεύθυνση του σχολείου που υπηρετείτε (σχολ. έτος 2013-2014).

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

1.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
2.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου ασκεί το ρόλο του με «σιδηρά πυγμή»	1	2	3	4
3.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο	1	2	3	4
4.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
5.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
6.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
7.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
8.	Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων	1	2	3	4
9.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
10.	Ο / η προϊστάμενος/η του νηπ/γείου μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσους προς ίσους	1	2	3	4
11.	Σε αυτό το σχολείο η γραφειοκρατική εργασία είναι φορτική	1	2	3	4
12.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου επαινεί τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
13.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
14.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη	1	2	3	4
15.	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από τον Προϊστάμενο/η του νηπ/γείου μειώνει τη γραφική εργασία των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
16.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4

17.	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες	1	2	3	4
18.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου είναι αυταρχικός/η	1	2	3	4
19.	Ο / η Προϊστάμενος/η του νηπ/γείου υπερβαίνει τον τυπικό του ρόλο, προκειμένου να δείξει την εκτίμηση του στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα ή επιθυμείτε να πληροφορηθείτε τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

areppa54@gmail.com

Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα

Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας!