



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ : ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ,

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ .

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ ΤΡΙΤΩΝ.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΜΑΡΙΑ ΠΕΡΑΚΗ ΜΑΚΡΗ

A.M. 438

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΒΑΣΙΛΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2021

**Πρέπει να γίνεις εσύ ο ήλιος,
για να φωτίσεις τους σβησμένους ήλιους των άλλων.**

**Τι θα πει φως;
Να κοιτάς με αθόλωτο μάτι όλα τα σκοτάδια.**

N. Καζαντζάκης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου, για την εμπύχωση και υποστήριξη που μου έχουν προσφέρει καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης και συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απονείμω στις δεκατέσσερις συναδέλφους μου νηπιαγωγούς που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις, διότι δίχως την συνδρομή τους δεν θα είχε ολοκληρωθεί η έρευνα της εργασίας αυτής.

Πολλά και θερμά ευχαριστώ, στους καθηγητές μας , στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα :

«Διοίκηση και Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση» για το άνοιγμα των οριζόντων και την μεταλαμπάδευση ιδεών και γνώσεων.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην κα Αργυροπούλου, τον κο Ελευθεράκη και τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας, κο Οικονομίδη για την συνεισφορά τους.

Αφιερωμένη

στους αείμνηστους γονείς μου,

που μου έδωσαν πολύ αγάπη, εφόδια και

φτερά για να πετάξω!!!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	9
Εισαγωγή.....	10
Διάρθρωση της διπλωματικής εργασίας.....	12
Μέρος Α΄: Θεωρητικό μέρος- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
1.ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	13
1.1.Ορισμοί Συγκρούσεων.....	13
1.1.1.Σύγκρουσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.....	14
1.2. ΑΙΤΙΕΣ -ΠΗΓΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	15
1.3. ΕΙΔΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ.....	19
1.4.ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ	21
1.4.1.Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων	21
1.4.2.Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων.....	23
1.5. Αρχές και τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων	25
1.5.1 Διαχείριση Συγκρούσεων.....	25
1.5.2 Μοντέλα Διαχείρισης Συγκρούσεων.....	25
1.5.3. Η Πυραμίδα της διαμεσολάβησης του Cohen.....	30
1.5.4. Διαπραγμάτευση και διαμεσολάβηση.....	31
1.6.Προτάσεις για βελτίωση του σχολικού κλίματος και της επίλυσης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.....	32
1.6.1 .Ρόλος του ηγέτη.....	32

1.6.2. Ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου στην Ελλάδα.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
2. ΗΓΕΣΙΑ	
2.1. Ορισμός.....	37
2.2. Μορφές – Είδη Ηγεσίας.....	38
2.2.1. Διδακτική Ηγεσία	38
2.2.2. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία	38
2.2.3. Διανεμημένη Ηγεσία)	39
2.2.4. Ηγεσία για τη Μάθηση	40
2.2.5. Άλλα είδη – στυλ ηγεσίας	41
2.3. Ο νέος ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων	44
2.3.1. Ο διευθυντής ως φορέας επικοινωνίας.	44
2.3.2. Ο διευθυντής ως διαπραγματευτής.....	44
2.3.3. Ο διευθυντής ως ηγέτης	45
2.3.4. Ο διευθυντής ως φορέας φροντίδας.....	45
2.3.5. Ο διευθυντής ως φορέας επίλυσης συγκρούσεων	45
2.3.6. Ο διευθυντής ως φορέας ενθάρρυνσης.....	45
2.3.7. Ο διευθυντής ως υπεύθυνος συνεργασίας στη λήψη αποφάσεων..	46
2.3.8. Ο διευθυντής ως διαμεσολαβητής	46
2. 4. Η ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	
2.4.1. Γυναικεία Ηγεσία	46
2.4.2. Η προϊσταμένη στο νηπιαγωγείο	47
2. 5. Ο Σύλλογος Διδασκόντων.....	51

2.6. Ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.....	53
2.6.1. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σχολικοί Σύμβουλοι).....	53
2.7. Ο ρόλος των Διευθυντών Εκπαίδευσης.....	55
2.7.1. Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης.....	55
2.8. Ο ρόλος της αξιολόγησης των σχολ. μονάδων & των εκπαιδευτικών....	56
2.8.1. Ορισμοί.....	56
2.8.2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.....	57
2.8.3. Αυτό αξιολόγηση – Εσωτερική αξιολόγηση.....	57
2.8.4. Εξωτερική Αξιολόγηση Σχολικών μονάδων.....	59
2.8.5. Πρόσφατες προσπάθειες αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες στην Ελλάδα.....	60

Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Μέθοδος-μέσα συλλογής δεδομένων.....	62
3.2. Συμμετέχουσες της έρευνας	63
3.2.1. Το προφίλ των συμμετεχουσών νηπιαγωγών.....	64
3.2.2. ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ.....	65
3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	68
3. 4. Διεξαγωγή της έρευνας	68
3.5. ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ.....	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ανάλυση δεδομένων.....	72
4.2.Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας.....	73
4.3. Ζητήματα δεοντολογίας.....	73
4.4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	74
4.4.1. Εισαγωγή.....	74
4.4.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ : Ερωτήσεις και Πίνακες από Ερώτηση 1 έως 19.....	74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΞΙΟΝΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

5.1.1. ΑΞΙΟΝΑΣ 1.....	121
5.1.2. ΑΞΙΟΝΑΣ 2	124
5.1.3. ΑΞΙΟΝΑΣ 3.....	133
5.1.4. ΑΞΙΟΝΑΣ 4	142
5.2. Σύγκριση ευρημάτων με άλλες έρευνες	146
5.2.1 Άξονας 1	146
5.2.2. Άξονας 2.....	147
5.2.3. Άξονας 3.....	157
5.2.4. Άξονας 4.....	161

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	163
6.2. Περιορισμοί έρευνας.....	165

6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	166
6.4. Παιδαγωγικές προτάσεις.....	166
6.5. Επίλογος.....	170

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	172
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	182

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....

Πρωτόκολλο Ερωτήσεων Ημιδομημένης Συνέντευξης	194
Αντίγραφο απομαγνητοφώνησης αντιπροσωπευτικής συνέντευξης	197

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στις μικρές σχολικές μονάδες όπως τα νηπιαγωγεία αποτελούν συχνό φαινόμενο σύμφωνα με την βιβλιογραφία αλλά και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας .

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αποσαφήνιση των βασικών και συχνότερων αιτιών των συγκρούσεων, η ανάδειξη των κυριότερων συνεπειών τους στους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές μονάδες καθώς και η διερεύνηση των τρόπων αντιμετώπισης και διαχείρισης των συγκρούσεων από τις νηπιαγωγούς, τις προϊσταμένες των σχολικών μονάδων και από την διαμεσολάβηση τρίτων-ανωτέρων.

Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης σε δεκατέσσερις νηπιαγωγούς αστικών – ημιαστικών περιοχών του Ηρακλείου Κρήτης, το σχολικό έτος 2019-20. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συγκρούσεις είναι συχνό φαινόμενο, κυρίως με τις προϊσταμένες, σε προηγούμενα σχολεία που έχουν εργαστεί οι νηπιαγωγοί και ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτός ήταν ο λόγος αποχώρησής τους από το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Ο ρόλος των προϊσταμένων παρουσιάζεται ως παρεμβατικός και το στυλ ηγεσίας, στις περισσότερες περιπτώσεις, αυταρχικό. Οι συνέπειες των συγκρούσεων είναι αρνητικές και επηρεάζουν την ψυχολογία, τις συναδελφικές σχέσεις, την εργασιακή απόδοση και την προσωπική και οικογενειακή ζωή των νηπιαγωγών αλλά, σε αρκετές περιπτώσεις και την γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο διάλογος και η προσπάθεια συμβιβασμού δεν αποφέρουν συνήθως τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Ο σύλλογος διδασκόντων δεν επιτελεί πάντα τον ρόλο που θα έπρεπε, ενώ οι ώρες πραγματοποίησής του, αποτελούν θέμα περαιτέρω διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών . Η διαμεσολάβηση των ανωτέρων άλλοτε βοηθά και άλλοτε όχι στην επίλυση των συγκρούσεων.

Οι προτάσεις των συμμετεχουσών νηπιαγωγών αφορούν την επιμόρφωση των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σε διοικητικά θέματα, σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, δυναμικής της ομάδας και την ευρύτερη επιμόρφωση και υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων με την σύσταση φορέα συμβουλευτικής υποστήριξης και την πρόσληψη ψυχολόγου στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις Κλειδιά : συγκρούσεις εκπαιδευτικών, διαχείριση συγκρούσεων, προϊστάμενες νηπιαγωγείων, διαμεσολάβηση.

Εισαγωγή

Μια υγιής επαγγελματική σχέση μεταξύ διαφορετικών μελών μιας εργασιακής ομάδας προϋποθέτει ένα περιβάλλον όπου, περισσότερο από δύο άτομα, συμμετέχουν, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν, αποσκοπώντας στην βελτιστοποίηση των προσπαθειών και στον περιορισμό των δυσκολιών. Ένα εργασιακό περιβάλλον είναι παραγωγικό και αποδοτικό όταν διακατέχεται από πνεύμα υποστήριξης και κατανόησης. Μια υγιής σχέση εργασίας αποτελεί σημαντικό στόχο για την αντιμετώπιση και επίλυση των συγκρούσεων. Εάν απουσιάζει, η υγιής αυτή σχέση τότε ένας εκπαιδευτικός οργανισμός καθίσταται δυσλειτουργικός.

Οι συγκρούσεις σ' ένα εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελούν αναμενόμενο φαινόμενο, ενώ οι στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σ' αυτές καθορίζουν την παραγωγικότητα των εργαζόμενων, και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού γενικότερα.

Στις σχολικές μονάδες συνυπάρχουν άτομα διαφορετικών ηλικιών, φύλου, ειδικοτήτων, ποικίλων πεποιθήσεων και ανόμοιων κοινωνικοπολιτικών καταβολών (σύμφωνα με Martin, 1981, όπως αναφέρεται στον Φασουλή, 2006). Όλα τα παραπάνω καθώς και οι διαφορετικοί τρόποι αντίληψης της σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών, στις σχολικές μονάδες, δημιουργούν συχνά εντάσεις και εμπόδια στην επικοινωνία οδηγώντας αναπόφευκτα σε συγκρούσεις. Η δημιουργικότητα, που καλλιεργεί το σχολείο στους εκπαιδευτικούς, συρρικνώνεται από τις πιθανές συγκρούσεις και διαμάχες μεταξύ συναδέλφων, έχοντας ως αποτέλεσμα να μειώνεται η εργασιακή απόδοσή τους ή να διακόπτεται κάθε δίαυλος επικοινωνίας με τους συναδέλφους αυτούς (Göksoy & Argon, 2016).

Οι Diraola και Hoy (2001) ανέφεραν ότι μια από τις βασικές προκλήσεις στα σχολεία είναι η δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ασκούν ελευθέρως τα καθήκοντά τους και στους ηγέτες –διευθυντές να ασκούν τον απαραίτητο έλεγχο με τρόπο που απαιτεί ισορροπία από την πλευρά της διοίκησης - ηγεσίας.

Οι συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό χώρο σε μια εποχή που όλοι έχουν επίγνωση των δικαιωμάτων τους είναι ένα σύνηθες φαινόμενο με λίγους/-ες διευθυντές/-τριες, να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι/-ες στην επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων, τις οποίες θεωρούν συχνά καταστροφικές, θεωρώντας ότι πρέπει να αποφεύγονται ή να καταστέλλονται άμεσα (Msila, 2012).

Οι συγκρούσεις συνιστούν φυσικό επακόλουθο συγκεκριμένων καταστάσεων, όπως είναι η υποχρεωτική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων που διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, αντιλήψεις, ικανότητες, αξίες, στόχους και καθήκοντα σε μια οργάνωση, όπως τη σχολική μονάδα (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Ο ηγέτης έχοντας την κύρια ευθύνη για τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού και δημοκρατικού σχολείου, αποτελεί το «θεμέλιο λίθο» (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008) ενώ η επιτυχία του ως ηγέτη υποδηλώνεται από τον τρόπο χειρισμού των συναισθημάτων, των αναγκών, των πεποιθήσεων και ιδιαιτεροτήτων των υπόλοιπων μελών της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 1994).

Οι συμπεριφορές, οι στάσεις και το ηγετικό στυλ των διευθυντών έχουν καθοριστική επίδραση στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η επιτυχής διαχείριση και επίλυση των ενδοσχολικών συγκρούσεων εξασφαλίζει την ευημερία και την ισορροπία στη σχολική μονάδα.

Ο σχολικός ηγέτης είναι απαραίτητο να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφισταμένων και να διαχειρίζεται με ευελιξία τυχόν συγκρούσεις, μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (West-Burnham, 1997).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Χρίστου, 2010· Αντωνάκης, 2012) έχουν καταδείξει ότι ο/η Διευθυντής-ντρια είναι κυρίως υπεύθυνος-η για τη δημιουργία και διατήρηση θετικού κλίματος στα σχολεία. Ο τρόπος που ο ηγέτης αντιμετωπίζει μία διένεξη ή σύγκρουση επηρεάζει την εξέλιξή της και κατά πόσο αυτή θα έχει δυσλειτουργική ή ευνοϊκή κατάληξη.

Η ηγεσία της σχολικής μονάδας φέρει την κύρια ευθύνη της επιτυχημένης επικοινωνίας μέσα σε αυτήν. Σημαντικός επίσης είναι ο ρόλος της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων μελών για την βελτιστοποίηση των διαύλων επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό (σύμφωνα με Sergiouanni, 1989, όπως αναφέρεται στον Ziaka, 2014). Η ομαλή λειτουργία της κάθε σχολικής μονάδας είναι αποτέλεσμα ενός κατάλληλα διαμορφωμένου κλίματος επικοινωνίας από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Μερκούρη, 2015).

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου και την δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος συνεργασίας και απόδοσης θα εξεταστούν στην παρούσα εργασία καθώς και ο ρόλος των συγκρούσεων και της διαχείρισης τους από τα ηγετικά στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Διάρθρωση της διπλωματικής εργασίας

Η διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο Μέρος Α' που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί ορισμοί των συγκρούσεων, της εμφάνισης των αιτίων, των συνεπειών και της διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον καθώς και ορισμοί της ηγεσίας και συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων ηγετικών μοντέλων ηγεσίας. Επίσης αναφέρονται οι ρόλοι των διαμεσολαβητών και τα καθήκοντα των Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, του Συλλόγου Διδασκόντων και ο ρόλος των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων.

Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας και συγκεκριμένα : στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών νηπιαγωγών, αναδεικνύεται η σημασία της παρούσας ερευνητικής μελέτης, ο σκοπός οι άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, γίνεται αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας με αναφορές στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της εξασφάλισης της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της δεοντολογίας της ερευνητικής μελέτης. Στο 4ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως επίσης και τα αποτελέσματά της λαμβάνοντας υπόψη τους άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων των αξόνων και των ερευνητικών ερωτημάτων της ερευνητικής εργασίας κάνοντας κριτική αποτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με έρευνες από τη διεθνή και Ελληνική βιβλιογραφία. Τέλος στο 6^ο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας οι παιδαγωγικές προτάσεις καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Μέρος Α΄: Θεωρητικό μέρος- Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 1

1. ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

1.1. Ορισμοί Συγκρούσεων

Σύγκρουση χαρακτηρίζεται η «διαδραστική διαδικασία κοινωνικών οντοτήτων, π.χ. ατόμων ή ομάδων, που υιοθετούν ασυμβίβαστες κατευθύνσεις σε περιπτώσεις που διαφέρουν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους ή δεν ικανοποιούνται επαρκώς ή αγνοούνται προσωπικές δεξιότητες, φιλοδοξίες, αξίες, ενώ υπάρχει και η περίπτωση συγκρούσεων με την αλληλεξάρτηση δυο πλευρών για μια κοινή λειτουργία ή για μια συνεισφορά σε κοινή δραστηριότητα» (Rahim, 2002).

Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2010), οι ερευνητές ορίζουν τη σύγκρουση ως μια μορφή διαφωνίας που προκύπτει από την απειλή για τα συμφέροντα και τις ανάγκες των ατόμων. Ο τρόπος με τον οποίο θα εκδηλωθεί η κάθε διαφωνία μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα καθώς μπορεί να πρόκειται για μια διένεξη ήπιας μορφής ή για έναν κλονισμό των σχέσεων μεταξύ των αντιμαχόμενων πλευρών.

Η σύγκρουση ξεκινά όταν η μία πλευρά αντιληφθεί μέσω μιας κοινωνικής διαδικασίας, π.χ. μίας συζήτησης, πως η άλλη πλευρά σκοπεύει να ματαιώσει κάποια συγκεκριμένη φιλοδοξία της (Thomas, 1992). Πρόκειται δηλαδή για ασυμβίβαστες δραστηριοποιήσεις που διαμεσολαβούν και κωλύουν την υλοποίηση της τελευταίας (σύμφωνα με Deutsch, 1973, όπως αναφέρεται στο Deutsch, 2003: 10).

Ο Deutch (1973:10) όρισε τη σύγκρουση ως «την επιδίωξη ασυμβίβαστων ή τουλάχιστον φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων με τρόπο τέτοιο, ώστε τα οφέλη μιας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης». Θα μπορούσαμε να πούμε πως υπάρχει ανταγωνισμός ο οποίος οδηγεί σε διαμάχες κατά τις οποίες οι αντιμαχόμενες πλευρές δρουν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να επικρατήσουν. Σε μια διαμάχη στο τέλος, κάποιος θα επικρατήσει και κάποιος θα ηττηθεί.

Η σύγκρουση έχει σχεδιαστεί ως ένα συστατικό μέρος του κοινωνικού συστήματος, που θεωρείται ως διαδικασία σε εξέλιξη. Η σύγκρουση αντιπροσωπεύει την ένταση μεταξύ των διαφόρων οργανωτικών διαστάσεων. Αυτή η προοπτική υπογραμμίζει την ανάγκη για οργανωτικές ικανότητες

(Augier & March, 2001) για τη διαχείριση συγκρούσεων (Bradley & Monda-Amaya, 2005).

Είναι φυσιολογικό οι συγκρούσεις να είναι αναπόσπαστο μέρος των σχέσεων και η εμφάνισή τους να είναι υπαρκτή σε κάθε επαγγελματικό χώρο και άρα και στο χώρο της εκπαίδευσης. (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015).

Όλων των ειδών οι συγκρούσεις, εκδηλώνονται έχοντας άλλοτε έντονη ή ακόμα και επιθετική μορφή, άλλοτε ως μορφή απλής διαφωνίας και άλλοτε εκδηλώνονται με παθητικότητα ή απόσυρση (Φασούλης, 2006).

Η σύγκρουση εμφανίζεται ανάμεσα στα άτομα, μεταξύ ομάδων ή όσων βρίσκονται σε διαφορετικές ιεραρχικές θέσεις και μπορεί να αποκτήσει καταστροφική, ή υγιή δομή εξέλιξης π.χ. έντονης φιλονικίας, ή υποκίνησης ενδιαφέροντος (Deutsch, 2003: 9).

Η σύγκρουση διακρίνεται **σε καταστρεπτική**, η οποία σταδιακά ξεφεύγει από το κύριο ζήτημα απασχόλησης με τη δημιουργία δυσάρεστων συναισθημάτων, και **σε εποικοδομητική**, στην οποία μελετάται ένα θέμα και οδηγείται σε θετικά συναισθήματα (σύμφωνα με τον Deutsch, 1973, όπως αναφέρεται στους Longaretti & Wilson, 2006).

1.1.1. Σύγκρουσεις στο χώρο της εκπαίδευσης

«Στον τομέα της εκπαίδευσης ζούμε διαρκώς μία επανάσταση» (Dreikurs, 1980:18). Συγκρούσεις συμβαίνουν σε όλα τα σχολεία, μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, μεταξύ μαθητών καθώς και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με προϊσταμένους ή με διευθυντικά στελέχη (Μπρούζος & Κουζούνη, 2003).

Η πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων παρουσιάζονται συχνά σε συλλόγους διδασκόντων στα σχολεία (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015). Η επίλυσή αυτών των συγκρούσεων είναι καθοριστικής σημασίας για την ορθή λήψη αποφάσεων που αφορούν την ομαλή λειτουργία των σχολείων αλλά και την ύπαρξη εποικοδομητικών συνθηκών -σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μελών των Συλλόγων διδασκόντων στις σχολικές μονάδες.

Είναι δεδομένο ότι στα σχολεία συναντώνται διαφορετικοί άνθρωποι με διαφορετικούς χαρακτήρες, διαφορετικές αξίες, αρχές, βιώματα, οι οποίοι υποχρεώνονται να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται, με αποτέλεσμα, συχνά η εμπλοκή τους σε συγκρούσεις να είναι αναπόφευκτη (Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015).

Ο Μπουραντάς, (1992) σχετικά με τη σχολική σύγκρουση, ανέφερε πως, όταν ένα άτομο ή μια ομάδα συγκρούεται, αναδύεται μια συγκεκριμένη

συμπεριφορά σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται να παρεμποδιστούν σκόπιμα οι στόχοι κάποιου ατόμου ή μιας ομάδας.

Οι συγκρούσεις μπορεί να είναι συγκρούσεις συμφερόντων, να αφορούν προσωπικούς ή επαγγελματικούς στόχους, διαφορετικές γνώμες και απόψεις, ζήλια και εχθρότητα που πηγάζουν από καταστάσεις προσωπικής φύσεως ή από τις συνθήκες που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2014).

Οι συγκρούσεις εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες, εξαιτίας της δυναμικής που αναπτύσσουν τα άτομα και οι ομάδες των εκπαιδευτικών. Συχνά εκδηλώνονται κατά τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τη διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων, τον καθορισμό των αναγκαίων δραστηριοτήτων και ενεργειών για την επίτευξη των παιδαγωγικών, διδακτικών και λειτουργικών στόχων μιας σχολικής μονάδας(Αλεξανδρόπουλος & Μπουρή, 2019).

1.2. ΑΙΤΙΕΣ -ΠΗΓΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Υπάρχουν πολλές αιτίες σύγκρουσης στους χώρους εργασίας και προφανώς και στις σχολικές μονάδες. Οι συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων ή εκπαιδευτικών μπορούν να προκληθούν από την αντίφαση γεγονότων ή μεθόδων, από διαφορές στην επαγγελματική γνώμη, γνώση ή από αλλαγές ρόλων (Timmins, 2011).

Ακόμα μέλη διαφορετικών ομάδων «δύναμης» τείνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικά την εξουσία τους κατά τη σύγκρουση. Όσοι βρίσκονται σε ομάδες χαμηλής ισχύος έχουν γενικά μεγαλύτερη δυσaráσκεια, προσπαθούν να εξαλείψουν τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους από την αδυναμία και την εξάρτηση και είναι πιο πιθανό να κατηγορήσουν τα άλλα μέλη (Coleman & Deutsch, 2000). Έτσι κατά τη διάρκεια συγκρούσεων, οι προσεγγίσεις των ανωτέρων και των υφιστάμενων στην διαφωνία και το άνοιγμά τους στην επικοινωνία μπορεί να επηρεαστούν από τη θέση της εξουσίας.

Συγκρούσεις στους/στις εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία ή νηπιαγωγεία, μπορούν να προκύψουν από διάφορες αιτίες . Είτε από την ύπαρξη διαφορετικών προσωπικών αξιών, αντιφατικών αναγκών και πιέσεων που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί είτε από τους ασυμβίβαστους ρόλους, τις αντιτιθέμενες αντιλήψεις και στόχους των εκπαιδευτικών ή των διαφορετικών ηγετικών τακτικών της σχολικής μονάδας, επηρεάζοντας τόσο το σχολικό κλίμα, όσο και την συναισθηματική κατάσταση, το ηθικό, και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Bargao, 2012).

Οι συγκρούσεις εκδηλώνονται όταν τα μέλη της ομάδας δυσκολεύονται να πάρουν αποφάσεις σχετικά με την πορεία της και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικότερα, κυρίως όταν δεν είναι εφικτή μια κοινά αποδεκτή λύση λόγω διαφορετικότητας στην κουλτούρα, σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, σε κοινωνικο-μορφωτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, καθώς και σε συναισθηματικές και προσωπικές ανάγκες, (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2008: 59-60 · Daniel, 2001).

Γενικά, οι αιτίες σύγκρουσης που εκδηλώνονται στις σχολικές μονάδες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στους ακόλουθους άξονες:

Η σύγκρουση σε έναν οργανισμό μπορεί να προκληθεί από μεμονωμένα **χαρακτηριστικά του ατόμου** που αναφέρονται **στην προσωπικότητα του- της**, στην εκτίμηση της αξίας που αποδίδεται στη σύγκρουση ανάλογα με τον πολιτισμό: στους στόχους, στο άγχος, στον θυμό και στην επιθυμία του ανθρώπου για αυτονομία (Wall & Callister, 1995).

Οι **ατομικές διαφορές** δηλαδή, όπως οι πολιτικές απόψεις, η διαφορετική αντίληψη του εκπαιδευτικού συστήματος, η προσωπικότητα και το φύλο μπορούν να συντελέσουν στην πρόκλησή των ενδοσχολικών συγκρούσεων (Dogan, 2016).

Στις συγκρούσεις σημαντικό ρόλο παίζουν 4

Αιτίες συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, συχνά αποτελούν οι εργασιακές πολυπλοκότητες και οι νομοθετικές ασάφειες (Wall & Callister, 1995· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 324), που δεν ξεκαθαρίζονται νομοθετικά π.χ. η κατανομή των τάξεων στην έναρξη του διδακτικού έτους ή οι ώρες πραγματοποίησης συλλόγου διδασκόντων στα ολόήμερα νηπιαγωγεία (Σαϊτίης, 2002-β : 225).

Επιπλέον, ο έντονα συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με την πληθώρα νόμων, εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων και την αναπροσαρμογή τους σε τακτά χρονικά διαστήματα, δημιουργεί σύγχυση και ανασφάλεια στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Μπάκας, 2009 : 47-55 · Everard & Morris, 1999). Τα τελευταία χρόνια η αναπροσαρμογή εγκυκλίων και αποφάσεων έχει ενταθεί λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χωρίς την εκ των προτέρων ενημέρωση των εκπαιδευτικών, κάτι που δημιουργεί μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση και γενικότερη αναστάτωση στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Ο τρόπος που εφαρμόζονται ή μη τα διάφορα καθημερινά θέματα του σχολείου, όπως η ώρα προσέλευσης στο σχολείο και αναχώρησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών από τη σχολική μονάδα, οι διαφορές στη

διδασκαλία και η σχολική πειθαρχία, αποτελούν αρκετές φορές, αφορμές για τη δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας (Dogan, 2016).

Συγκρούσεις μπορεί να προκληθούν και από «δομικούς» παράγοντες της σχολικής μονάδας που αφορούν την ειδίκευση, ή τις διαφορετικές ειδικότητες οι οποίες διαφοροποιούν τις γνώσεις, απόψεις και αντιλήψεις κάθε ατόμου από αυτές των άλλων συναδέλφων. Ακόμα συγκρούσεις μπορεί να υπάρξουν από την έλλειψη οικονομικών πόρων, οι οποίοι όσο λιγότεροι είναι, τόσο πιθανότερο είναι να προκληθούν συγκρούσεις (Abiodun, 2014).

Άλλοι δομικοί παράγοντες είναι η αλληλεξάρτηση της εργασίας του ενός εκπαιδευτικού από τον άλλον(π.χ. στα ολοήμερα νηπιαγωγεία), οι σχέσεις με τους προϊσταμένους – διευθυντές(σχέσεις εξουσιαστικής αρχής) όπου συχνά, ο έλεγχος της εργασίας προκαλεί αντιδράσεις, οι εργασιακοί ρόλοι και οι προσδοκίες από αυτούς (Abiodun, 2014). Ακόμα αιτία συγκρούσεων μπορεί να αποτελέσει η σχολική διαχείριση-ηγεσία που χαρακτηρίζεται από έλλειψη κατάρτισης, αλλά και οι προσπάθειες ελέγχου ή αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από τους ανωτέρους τους (Dogan, 2016).

Οι πιο σημαντικές αιτίες στις σχολικές συγκρούσεις σύμφωνα με τον Σαΐτης, (2014) είναι οι εξής :

- Η κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η επικοινωνία δυσχεραίνεται από την ασαφή κωδικοποίηση των μηνυμάτων, π.χ. λόγω έλλειψης σαφήνειας, λόγω έλλειψης καλών σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου, ή απουσίας σωστής παροχής πληροφοριών.
- Το πρόβλημα των οργανωτικών αδυναμιών. Πρόκειται για προστριβές που δημιουργούνται από οργανωτικές ή θεσμικές αδυναμίες οι οποίες προκαλούν ασάφεια στον καθορισμό καθηκόντων των εκπαιδευτικών και στους τρόπους ανάθεσής τους.
- Το πρόβλημα των συγκρουόμενων στόχων. Δημιουργείται όταν ανάμεσα στα μέλη ή τις ομάδες της σχολικής μονάδας η επίτευξη των στόχων της μιας πλευράς αποκλείει την επίτευξη των στόχων της άλλης.
- Το πρόβλημα των περιορισμένων πόρων. Όταν οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης δεν παρέχουν τους αναγκαίους πόρους στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι πιθανόν να έρθουν σε αντιπαράθεση.
- Το πρόβλημα των ατομικών διαφορών. Η διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου δηλ. οι διαφορετικές πεποιθήσεις, γνώσεις, ιδεολογίες, η προσωπικότητα του καθενός είναι ικανή να δημιουργεί διενέξεις και συγκρούσεις .

- Το εξωτερικό περιβάλλον. Οι διαφορετικές απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και του εξωτερικού περιβάλλοντος συχνά δημιουργούν συγκρούσεις, π.χ. σύγκρουση ανάμεσα στον διευθυντή και τον σύλλογο γονέων.
- Απουσία ομαδικότητας και συνοχής στο εκπαιδευτικούς των σχολείων εξαιτίας της έλλειψης σταθερής εργασίας, σε μια σχολική μονάδα, που προκύπτει από τη διάθεση τους, παράλληλα σε άλλες σχολικές μονάδες κατά την ίδια σχολική χρονιά ή τη διάθεση τους κάθε σχολική χρονιά και σε διαφορετική μονάδα (αναπληρώτριες).
- Μη αποτελεσματική σχολική ηγεσία, η οποία συχνά διακατέχεται από αδιαφορία υποχωρητικότητα ή καταπίεση, αυταρχικότητα, εκφοβισμό ή εξαπάτηση κ.ά.
- Η αντιλαμβανόμενη ανισότητα. Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν την ιδιαίτερη μεταχείριση συγκεκριμένων μελών του σχολείου από την πλευρά του διευθυντή τείνουν να αντιδρούν και να προσπαθούν να εμποδίσουν την συνέχιση της επιλεκτικής συμπεριφοράς, από τον διευθυντή ή την προϊσταμένη, όταν πλήττονται τα συμφέροντά τους ή οι ανάγκες τους (March & Simon, 2003).
- Οι δυσμενείς συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος, η δυσαρέσκεια ως προς το ύψος των μισθών, η καταπίεση, η αυταρχικότητα, της διευθύντριας ή προϊσταμένης.
- Η προσπάθεια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορεί να δημιουργήσει προστριβές και συγκρούσεις μεταξύ τους αλλά και με τους ανωτέρους τους, αφού οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως ένα μέσο ελέγχου από τους ανώτερους-προϊσταμένους και όχι ως μέσο για την προσωπική τους ανάπτυξη και για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

1.3. ΕΙΔΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι συγκρούσεις συμβαίνουν σε μια ποικιλία καταστάσεων και χώρων και ο χώρος εργασίας είναι ένας από αυτούς. Είναι φυσιολογικό να υπάρχουν συγκρούσεις μέσα στους οργανισμούς, στους επαγγελματικούς χώρους ακόμα και στις εκπαιδευτικές μονάδες, όπου ένας μεγάλος ή μικρός

αριθμός ατόμων με διαφορετικά καθήκοντα, ρόλους, τύπους προσωπικότητας (Jaramillo, Mulki, & Boles, 2011) και με πιθανές ανισότητες στην ιεραρχία, - όπως ανώτεροι και υφιστάμενοι,- χρειάζεται να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται σε καθημερινή βάση (Χιώτη, 2019).

Μία σύγκρουση διακρίνεται όχι μόνο με βάση τις αιτίες, αλλά και με βάση το τρόπο που εξελίσσεται. Οι συγκρούσεις διακρίνονται σε ενδοατομικές, διαπροσωπικές, ενδομαδικές και διομαδικές ή υπηρεσιακές συγκρούσεις (σύμφωνα με Rahim, 2000, όπως αναφέρεται στους Üstüner & Kis, 2014).

Η **ενδοατομική** σύγκρουση περιλαμβάνει αντιθέσεις που προκαλούν αμφιθυμία στο άτομο και πιθανά επηρεάζουν τους άλλους συναδέλφους στον χώρο εργασίας τους. Συχνά οι διάφορες αγχογόνες συνθήκες της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών συντελούν στην συναισθηματική τους εξουθένωση κατά την άσκηση του έργου τους (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Στις **διαπροσωπικές** συγκρούσεις. Περιλαμβάνουν αντιθέσεις και διαφωνίες μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στην ίδια ομάδα, π.χ. συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ή μεταξύ μαθητών. Η διαπροσωπική σύγκρουση εκδηλώνεται σε μια δυαδική σχέση σε έναν οργανισμό είτε α) σε προσωπικό επίπεδο, εφόσον τα εμπλεκόμενα άτομα διαφέρουν στις απόψεις και στα χαρακτηριστικά τους, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά τους, είτε β) σε λειτουργικό επίπεδο, όπου αναμένεται μια σειρά ενεργειών στην εργασία τους, οι οποίες δεν είναι σαφείς και οδηγούν σε συγκρούσεις τα άτομα συνήθως, με τους ανωτέρους τους (Bercovitch, 1983: 108).

Στις **ομαδικές** συγκρούσεις. Είναι οι συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων εντός του σχολείου, π.χ. ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ή μεταξύ άτυπων ομάδων (π.χ. κλίκες).

Στις συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων. Αφορούν τις συγκρούσεις μεταξύ ενός και μιας ομάδας, π.χ. σύγκρουση ανάμεσα στον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων.

Στις **συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας.** Περιλαμβάνουν συγκρούσεις μεταξύ της σχολικής μονάδας και των φορέων της τοπικής κοινωνίας πχ. Ανάμεσα στους γονείς και το σύλλογο διδασκόντων.

Οι **υπηρεσιακές** συγκρούσεις εκδηλώνονται μεταξύ τμημάτων του ίδιου οργανισμού που αλληλοεξαρτώνται με κοινές ή διαφορετικές αρμοδιότητες, ενώ αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένους πόρους και λειτουργική ανεξαρτησία (Bercovitch, 1983:108).

Αξίζει ακόμα να αναφερθούν οι παρακάτω μορφές συγκρούσεων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β):

- **Λανθάνουσα σύγκρουση.** Δεν εκδηλώνεται ευθέως η σύγκρουση αλλά δημιουργείται η εντύπωση «ότι κάτι δεν πάει καλά στη σχολική μονάδα».

- **Αντιληπτή (ή εκδηλωμένη) σύγκρουση.** Είναι η σύγκρουση που την προκαλούν οι παρεξηγήσεις μεταξύ των απόψεων, των αντιλήψεων ή των θέσεων των συγκρουόμενων μελών π.χ. εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή με διευθυντή.

- **Φανερή σύγκρουση.** Η σύγκρουση εξωτερικεύεται έμπρακτα, εκφράζεται εμφανώς, από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και γίνεται αντιληπτή και σε άλλους.

Μπορούμε να διακρίνουμε τέλος, τις γνωστικές συγκρούσεις από τις συναισθηματικές συγκρούσεις.

Οι γνωστικές συγκρούσεις είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει διαφωνίες ή αντιπαραθέσεις, οι οποίες είναι εστιασμένες σε θέματα, ιδέες ή αντιλήψεις και είναι χαρακτηριστικές ομάδων υψηλής απόδοσης. Οι διαφωνίες αυτές είναι ουσιαστικής φύσης, πρόκειται για ιδέες και προσεγγίσεις οι οποίες αν εξεταστούν διεξοδικά είναι εφικτό να επιτευχθεί συμβιβασμός και ανάληψη κοινών - συλλογικών αποφάσεων.

Οι συναισθηματικές συγκρούσεις, αντίθετα, έχουν σχέση με τον προσωπικό ανταγωνισμό, τις ατομικές διαφορές και τροφοδοτούνται συχνά από τις διαφορές στις αξίες και τις πεποιθήσεις των συγκρουόμενων μελών. Η συναισθηματική σύγκρουση μετατοπίζει την εστίαση από τα θέματα προς συζήτηση στα εμπλεκόμενα άτομα και μπορεί να αποδειχτεί καταστροφική τόσο στην απόδοση- αποτελεσματικότητα των ατόμων (εκπαιδευτικών) όσο και στη συνοχή της ομάδας (π.χ. σύλλογο διδασκόντων). Προσωποποιώντας τα θέματα, η συναισθηματική σύγκρουση υπονομεύει το διάλογο, ενισχύοντας την άμυνα και συχνά αποτελεί εμπόδιο, στη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η διαχείριση των συναισθηματικών συγκρούσεων είναι δύσκολη και απαιτητική διαδικασία και συχνά κρίνεται απαραίτητη η διαμεσολάβηση τρίτων.

1.4.ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ-ΣΧΟΛΕΙΟ

1.4.1. Αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων

Μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία άσχημης ψυχολογίας, όπως συναισθήματα θυμού & θλίψης, τη δυσχερή κοινωνική

κατάσταση, όπως βία και φανατισμό, τις αντιφάσεις ή αντιθέσεις σε οργανωτικά ζητήματα και τη μείωση των κινήτρων για εργασία (Göksoy & Argon, 2016).

Ως αποτέλεσμα, των συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, στην εργασία τους μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες όπως : δυσκολία στο να ξεφύγουν από τις σκέψεις της σύγκρουσης και να εξευμενίσουν τη συγκρουσιακή εμπειρία ακόμη και μετά το τέλος της εργασίας, στο τέλος της ημέρας. Επίσης συχνά είναι λιγότερο αφοσιωμένοι και συγκεντρωμένοι στη δουλειά τους. Με την πάροδο του χρόνου και την διαιώνιση των συγκρούσεων, αυτές οι επαναλαμβανόμενες σκέψεις μπορεί να οδηγήσουν σε επιζήμια αποτελέσματα για τους εργαζόμενους, όπως υψηλότερα επίπεδα άγχους, απογοήτευσης και εξουθένωσης (De Dreu, Dierendonck, & Dijkstra, 2004). Οι συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις συχνά οξύνονται δημιουργώντας άλλες νέες. Με αποτέλεσμα όταν η σύγκρουση δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα , είναι βέβαιο ότι θα επανέλθει είτε αυτούσια είτε με άλλη μορφή.

Σύμφωνα με τους Everard & Morris, (1999) τα μέλη των αντιμαχόμενων ομάδων χρησιμοποιούν διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για να επεξηγήσουν τα κίνητρα των άλλων, με αποτέλεσμα η ποιότητα της επικοινωνίας να υπονομεύεται από αρνητικά στερεότυπα δημιουργώντας εμπόδια στην επικοινωνία. Παράλληλα, παρατηρούνται αισθήματα κατωτερότητας, άγχος, ανασφάλεια και συμπτώματα αυξημένου επιπέδου εργασιακού στρες (Παππά, 2006). Τα παραπάνω πλήττουν τη δημιουργικότητα των ατόμων, προκαλούν πτώση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα, παρατηρούνται αντιδράσεις ή αμφισβητήσεις σε οποιαδήποτε προτεινόμενη πρωτοβουλία ή δράση, εις βάρος της παραγωγικότητας και της σωστής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Σαϊτίης, 2002).

Ο Deutsch, (1977) αναφέρεται σε πολλές από τις συνέπειες που επιδεικνύουν την δυσλειτουργική πλευρά της σύγκρουσης. Επιγραμματικά είναι οι παρακάτω: α)Ανταγωνιστικές διαδικασίες. β) Ύπαρξη παρανοήσεων και προκαταλήψεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. γ) Έντονη συναισθηματική φόρτιση. δ) Μειωμένη επικοινωνία και απομόνωση. ε). Ασαφή και αντικρουόμενα ζητήματα. στ) Άκαμπτες δεσμεύσεις και μεγιστοποίηση των διαφωνιών μεταξύ τους.

Παράλληλα η σύγκρουση θεωρείται ως μια ανταγωνιστική διαδικασία που εμφανίζει, τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η επικοινωνία μεταξύ των μελών (π.χ. εκπαιδευτικών) είναι συνήθως περιορισμένη.

- Η παρεμπόδιση στόχων και αναγκών και η έλλειψη διευκολύνσεων οδηγούν σε αμοιβαίες αρνητικές αντιλήψεις και δυσπιστία
- Αδυναμία να μοιραστούν κάποια κοινή δράση ή να συνεργαστούν μεταξύ τους.
- Τα άτομα βιώνουν διαφωνίες και την απόρριψη των ιδεών τους, από άλλους συναδέλφους, υφισταμένους ή ανωτέρους.
- Τα αντιμαχόμενα μέρη επιδιώκουν να ενισχύσουν τη δική τους εξουσία και ταυτόχρονα να προσπαθήσουν να αμβλύνουν τη δύναμη των άλλων μερών(Deutsch, 2005).

Μια σύγκρουση «win-lose» (κερδίζω –χάνεις) σύμφωνα με τον Deutsch (2005), περιλαμβάνει : την παραπλανητική, εκλαϊκευτική και εκβιαστική μορφή και παρουσιάζεται συνήθως ως μορφή εξαναγκασμού. Τα άτομα – υφιστάμενοι αναγκάζονται να υποχωρήσουν, λόγω της πίεσης που ασκείται από τον ηγέτη(π.χ. διευθυντή της σχολικής μονάδας).

Οι δυσλειτουργικές -καταστροφικές συγκρούσεις προκαλούν άγχος στα εμπλεκόμενα άτομα, εμποδίζουν την πρόοδο, απομακρύνουν τα επιτεύγματα και αναστέλλουν την επιτυχία στα άτομα και στη σχολική μονάδα (Whitfield, 1994).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Χυτήρης, 2001· Schmidt, 1974· Balgoral & Vassil, 1983 · Robbins & Judge, 2012 · Σαΐτης, 2014) οι αρνητικές και οι θετικές συνέπειες που επιφέρουν οι συγκρούσεις στους οργανισμούς είναι :

A) Οι συγκρούσεις έχουν ως αποτέλεσμα τα αντιμαχόμενα μέρη να διακατέχονται από δυσπιστία, καχυποψία και εχθρότητα, συστατικά που έχουν αρνητικές συνέπειες στην επικοινωνία και στην επίτευξη θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

B) Περιορίζεται η επιθυμία για πρωτοβουλίες και διάθεση για συνεργασία από τα μέλη που συγκρούστηκαν κι έτσι δημιουργούνται δυσλειτουργίες στον οργανισμό. Η επικοινωνία γίνεται δυσλειτουργική.

Γ) Κλονίζεται το ηθικό των «ηττημένων» της σύγκρουσης και οι εμπλεκόμενοι αποκτούν άγχος, ανασφάλεια και κακή ψυχολογία.

Δ)Τα μέλη της σχολικής μονάδας σπαταλούν ενέργεια σε συγκρούσεις και διενέξεις, αποσυντονίζονται και γίνονται λιγότερο αποδοτικά στην εκπαιδευτική εργασία τους.

Επιπρόσθετα η αποφυγή της συζήτησης ενός θέματος και της ακρόασης των άλλων πλευρών, η γενίκευση ενός προβλήματος, η αμυντική

στάση και η άρνηση των μελών ότι έχουν ενεργό ρόλο στη διαμάχη, οδηγούν σε επιδείνωση της συγκρουσιακής ατμόσφαιρας .

Τέλος σύμφωνα με Tjosvold, (1997), όπως αναφέρεται στους Uline, & συν., (2003) οι συνέπειες από μια σύγκρουση, στα σχολεία μεταξύ εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών και διευθυντή-ντριας, είναι αρνητικές, καθώς οι διαμεσολαβητές της σύγκρουσης τις περισσότερες φορές, δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, για να συντονίσουν τους εμπλεκόμενους της σύγκρουσης, ώστε αυτή να εξομαλυνθεί .

Συμπερασματικά είναι κοινά παραδεκτό ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και η ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ τους επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, εμποδίζουν την επίτευξη των παιδαγωγικών της στόχων ενώ παράλληλα υπονομεύουν την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών της (Αλεξανδρόπουλος & Μπουρή, 2019).

1.4.2.Θετικές συνέπειες των συγκρούσεων

Κάποιες φορές οι διαφωνίες στο πλαίσιο της εποικοδομητικής συζήτησης μπορούν να εκφραστούν με σεβασμό και ευρύτητα αντίληψης. Έτσι, διασφαλίζεται το δημοκρατικό αίσθημα με την ουσιαστική εμπλοκή όλων. Η εποικοδομητική συζήτηση ωφελεί τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως σύνολο, αν εντοπιστούν οι κοινές απαντήσεις των συμμετεχόντων/-χουσών και αν αποφευχθούν προσωπικές επιθέσεις, ώστε να επιτυγχάνονται υψηλής ποιότητας αποφάσεις (Uline, Tschannen-Moran, & Perez, 2003).

Έχει αναφερθεί ότι μερικές φορές οι διευθυντές/-τριες μπορεί να υποκινήσουν μία διαφωνία, ώστε να διαφοροποιήσουν κάποια λειτουργία στον σχολικό χώρο (Σαΐτης, 2002-β:231-232), αφού σύμφωνα με τον Robbins (όπως αναφέρεται στους Καραγιάννη & Ρουσσάκης, 2015) «η τέλεια σύγκρουση προκαλεί θετική εξέλιξη και αποφορτίζει μια δυσάρεστη κατάσταση, ενώ παράλληλα ικανοποιεί όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες».

Μια σύγκρουση μπορεί να έχει θετικές συνέπειες, όταν μετά την διένεξη , η ποιότητα των ιδεών αναβαθμίζεται, καθώς οι επιλογές ή οι πράξεις κάποιου ατόμου ή ομάδας διευκρινίζονται και γίνονται κατανοητές. Με αυτό τον τρόπο γνωστοποιούνται τα προβλήματα και μπορούν να αντιμετωπιστούν με κατάλληλο τρόπο. Ακόμα ο ανταγωνισμός ωθεί την πρόκληση ενδιαφέροντος και τη δημιουργικότητα των μελών ενώ, αν η σύγκρουση είναι εξωτερική, (με τρίτους, εκτός σχολείου) ενισχύεται η εσωτερική ενότητα των μελών της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Fullan, Miles & Taylor, (1980) οι πιθανές θετικές συνέπειες στις οργανωσιακές συγκρούσεις είναι: 1. Αυξημένη γνώση του υπάρχοντος προβλήματος. 2. Μείωση των εντάσεων μετά την επίλυση των διαφορών. 3. Καταλληλότερη ανακατανομή των πόρων, των ευθυνών, των καθηκόντων. 4. Ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών και δράσεων που αφορούν τις δυσκολίες- προβλήματα. 5. Αναπροσαρμογή των προτεραιοτήτων και καθηκόντων των μελών της ομάδας - οργάνωσης.

Επίσης οι De Dreu & De Vliert, (1997), υποστηρίζουν ότι η σύγκρουση οδηγεί στη μάθηση, εάν συνυπάρχουν οι εξής προϋποθέσεις: α) Η σύγκρουση να είναι εστιασμένη στα καθήκοντα. β) Τα καθήκοντα να μην είναι πολύπλοκα ή δυσανάλογα πολλά. γ) Τα δύο «εμπλεκόμενα» μέρη να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο και να μπορούν να συνεργαστούν στους απώτερους στόχους του οργανισμού. δ) Τα δύο μέρη να επιθυμούν να βρεθεί μία λύση, μέσα από συνθήκες ικανοποιητικής διαπραγματεύσεως.

Οι Callanan και συν.,(2006), τονίζουν ότι οι συγκρούσεις αποτελούν την πρωταρχική πηγή ανατροφοδότησης σχετικά με τις συναδελφικές σχέσεις, τον καταμερισμό καθηκόντων και ευθυνών, την κατανομή της ισχύος και των δυσκολιών που αναδεικνύονται, στα οποία θα δώσουν λύσεις οι ανώτεροι (Διευθυντές- Προϊστάμενοι).

Εν κατακλείδι οι συγκρούσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να μην έχουν ζημιογόνα και καταστροφικά αποτελέσματα τόσο για τη σχολική μονάδα όσο και για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους. Για την επιτυχή διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων, υπεύθυνοι, είναι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, με τη μεγαλύτερη ευθύνη να έχει ο/η ηγέτης-διευθυντής-ντρια του σχολείου τους.

1.5. Αρχές και τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων .

1.5.1 Διαχείριση Συγκρούσεων

Στο σημείο αυτό καλό είναι να διαχωριστεί η διαφορά της διαχείρισης συγκρούσεων (conflict management) από αυτή της επίλυσης συγκρούσεων (conflict resolution) (Rahim, 2001).

Η διαχείριση συγκρούσεων αναφέρεται σε όλες εκείνες τις στρατηγικές που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να εμφανιστούν σε ένα σχολείο. Επίσης, η διαχείριση στοχεύει στο να αναδειχθούν όλες οι θετικές συνέπειες των συγκρούσεων που μπορεί να συμβάλουν καθοριστικά στην εξέλιξη, την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Blake & Mouton, 1970).

Από την άλλη η επίλυση συγκρούσεων αφορά τον τερματισμό των συγκρούσεων ή την ελαχιστοποίησή τους.

Η διαχείριση των συγκρούσεων σε διαπροσωπικό, ομαδικό ή μεταξύ ομάδων επίπεδο πρέπει να διαπνέεται από πνεύμα ηθικής και να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες όλων. Οι συμμετέχοντες σε αυτές εξοικειώνονται με τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων και μειώνονται οι καταστρεπτικές συνέπειές τους (Rahim, 2002).

1.5.2 Μοντέλα Διαχείρισης Συγκρούσεων

Το 1964, ο Blake και ο Mouton ανέπτυξαν ένα **μοντέλο πέντε τεχνικών** χειρισμού των διαπροσωπικών συγκρούσεων, συνδυασμό των οποίων μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, κατά την διάρκεια πιθανών συγκρούσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού .

1.Η τεχνική της κυριαρχίας. Ο ηγέτης επιβάλλει την άποψή του, λόγω εξουσίας στην δομή της ιεραρχίας ή λόγω αρχαιότητας, χωρίς να επιλύει ουσιαστικά τα υπάρχοντα ζητήματα. Η τεχνική της κυριαρχίας είναι καλό να εφαρμόζεται σπάνια, όταν επιβάλλεται να ληφθούν άμεσα αποφάσεις, χωρίς καθυστέρηση .

2.Η τεχνική της αποφυγής. Τεχνική η οποία χαρακτηρίζεται από μια στάση απάθειας και αδιαφορίας απέναντι σε κάποιο πρόβλημα και τα μέλη δεν έχουν ενεργό στάση σχετικά με τη λύση του ζητήματος. Έτσι τα προβλήματα δε λύνονται ή λύνονται με καθυστέρηση.

3.Η τεχνική της εξομάλυνσης. Η τεχνική αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη θυσία των αναγκών της μιας πλευράς προς χάριν των αναγκών της άλλης.

Δίνεται έμφαση στην ύπαρξη αρμόνικων σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας (π.χ. εκπαιδευτικών) και όχι στην εξεύρεση της καλύτερης λύσης. Η συχνή χρήση αυτής της μεθόδου πιθανόν να οδηγήσει στην εμφάνιση προβληματικών καταστάσεων σε βάθος χρόνου. Το μέλος το οποίο δεν ικανοποιούνται επανειλημμένα οι απόψεις του δύναται να αντιδράσει αρνητικά ή να επιδιώξει ανταλλάγματα για τις συνεχείς υποχωρήσεις που έχει κάνει στο παρελθόν.

4.Η τεχνική του συμβιβασμού. Τα εμπλεκόμενα μέρη προσπαθούν να βρουν μια μέση λύση, μια χρυσή τομή, ώστε να ικανοποιηθούν και οι δύο πλευρές, διατηρώντας όμως τις διαφορές τους. Το μειονέκτημά του συμβιβασμού είναι ότι αποτελεί μια επιφανειακή λύση, η οποία σπάνια ικανοποιεί τις πραγματικές ανάγκες των εμπλεκόμενων πλευρών (Μπουραντάς, 2002: 423).

5.Η τεχνική της συνεργασίας. Η τεχνική αυτή είναι σημαντική και ευεργετική γιατί αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι γνώσεις, οι εμπειρίες της κάθε ομάδας ως προς την εύρεση της καταλληλότερης λύσης. Εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών και στόχων και στην επίλυση θεμάτων και των δύο πλευρών, σε κλίμα διαλόγου και αμφίδρομης επικοινωνίας (Di Paola & Hoy, 2001: 241).

Άλλοι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων, από τα στελέχη του οργανισμού για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων σύμφωνα με τον Κάντα (1998) είναι: Σαΐτη (2014),

A)Η σύσταση ομάδων εξειδικευμένου προσωπικού, το οποίο είναι σε θέση να αναλάβει πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των μελών του σχολείου στην επίλυση των συγκρούσεων και την καλλιέργεια τεχνικών αποτελεσματικής επικοινωνίας.

B)Η παρότρυνση για συνεργασία των εκπαιδευτικών, από την ηγεσία της σχολικής μονάδας, η οποία θα διέπεται από **όρια και κανόνες** σύμφωνα με τις υποδείξεις και οδηγίες του διευθυντή και με τη σύμφωνη γνώμη των μελών. Με αυτό τον τρόπο θα ενθαρρύνεται ο διάλογος, η επικοινωνία και η διαχείριση των διενέξεων, μεταξύ των «αντιμαχόμενων» πλευρών.

Επιπρόσθετα σύμφωνα με την Σαΐτη (2014), σημαντική είναι και η **τεχνική «του οργανώνειν»**, όπου γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί η σύγκρουση «εν τη γενέσει της» (Ζμάς, 2012). Στην τεχνική αυτή γίνεται προσπάθεια να γίνει κατανοητή η φύση της σύγκρουσης, τα βαθύτερα αίτια και οι συνθήκες που τη δημιούργησαν (Κουτούζης, 2015). Στόχος της τεχνικής αυτής, είναι η επίτευξη συντονισμού και συμβιβασμού μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Σαΐτη,2014) και η ανάδειξη των αιτίων που αφορούν

την έλλειψη οργάνωσης στη σχολική μονάδα π.χ. κοινή χρήση εποπτικού υλικού, κανόνες ομοφωνίας για ομαδική δράση κ.ά. (Σαΐτη, 2014).

Ο Πιντέλογλου (2000), επίσης, κάνει λόγο για κάποιες μεθόδους διαχείρισης οι οποίες περιλαμβάνουν **την παρέμβαση τρίτων**. Αυτές είναι:

α) **Η διαιτησία**. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή κάποιος ειδικός αναλαμβάνει να διαχειριστεί τη σύγκρουση και να προβεί σε εξεύρεση λύσης που θα δεσμεύσει και τα δύο μέρη (Tjosvold&Tjosvold, 1995 · Masters & Albright, 2002).

β) **Η διαμεσολάβηση**. Σε αυτή την περίπτωση ένα τρίτο πρόσωπο αναλαμβάνει τη διαχείριση της σύγκρουσης έτσι ώστε τα αντιμαχόμενα μέλη να καταλήξουν σε μια απόφαση που θα δώσει τη λύση στη διαφωνία επιδιώκοντας το αμοιβαίο όφελος . Η διαμεσολάβηση μπορεί να έχει επίσημο ή ανεπίσημο χαρακτήρα. Ο διαμεσολαβητής μπορεί να συντονίσει τις διαδικασίες εξεύρεσης λύσης η να κοινοποιήσει τα οφέλη σε ένα ή και στα δύο μέλη με στόχο να γίνουν από κοινού υποχωρήσεις. (Κάντας, 1995· D' Oosterlinck & Broekaert, 2003 · Greenberg & Baron, 2013).

γ) **Η διευκόλυνση**. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις πρακτικές τους οποίες χρησιμοποιεί ένα τρίτο άτομο προκειμένου να διευκολύνει τις δύο πλευρές στο να συμφωνήσουν. (Thomas, 1990· Masters & Albright, 2002).

δ) **Η διαπραγμάτευση**. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο τα αντιμαχόμενα μέρη αναπτύσσουν τη μεταξύ τους επικοινωνία έτσι ώστε μέσω της διαπραγμάτευσης να καταλήξουν σε συμφωνία (Κάντας, 1995· Robbins & Judge, 2011· Greenberg & Baron, 2013).

Οι Barney & Griffin (1992), υποστήριξαν ότι για να αντιμετωπιστεί μια σύγκρουση πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο τα εμπλεκόμενα άτομα και η «*αύξηση της ενημέρωσης πάνω στις πηγές της σύγκρουσης*», θεωρώντας ότι οι διαφωνίες και οι παρεξηγήσεις συμβαίνουν, όταν υπάρχουν διαφορές στις διαπροσωπικές σχέσεις και έλλειψη ή κακή επικοινωνία. Ακόμη, ανέφεραν ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η σχολική μονάδα σαν ένα σύνολο προτείνοντας δράσεις όπως: (α) «*την αλλαγή στην οργανωτική δομή του οργανισμού- σχολικής μονάδας*» και (β) «*την αλλαγή της πηγής της σύγκρουσης*».

Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται από το ρόλο της σχολικής ηγεσίας και την ικανότητα του ηγέτη να διαχειρίζεται τις διενέξεις, υιοθετώντας διαδικασίες που διασφαλίζουν με θετικό τρόπο τη διευθέτηση και επίλυση τους (Everard & Morris 1999 · Hoy & Miskel, 2005).

Το μοντέλο αυτό των Everard & Morris, (1999) περιλαμβάνει τις εξής στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις:

1. **Αποφυγή:** Το άτομο ελπίζει ότι θα επιλυθεί το πρόβλημα από μόνο του και παρακάμπτει ή αποσιωπά τη σύγκρουση. Η αποφυγή ως στάση συνοδεύεται συνήθως από απάθεια, απόσυρση και αδιαφορία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η λανθάνουσα σύγκρουση να παραμένει άλυτη.

2. **Μάχη:** Το άτομο υπερασπίζεται αυτό που θεωρεί σωστό και προσπαθεί να πετύχει μία προσωπική νίκη. Εκμεταλλεύεται οποιαδήποτε μορφή δύναμης και εξουσίας και δε σέβεται τις ανάγκες ή τα συμφέροντα των άλλων. Αυτή είναι μία ανταγωνιστική συμπεριφορά και είναι η κλασική θεώρηση της σύγκρουσης του τύπου «κερδίζω – χάνεις».

3. **Εξομάλυνση προβλημάτων:** Η διάθεση είναι υποχωρητική και συνεργατική και θέτει ως προτεραιότητα τα συμφέροντα των άλλων. Στην ουσία επικρατεί η προσαρμογή, η διευκόλυνση και η εξυπηρέτηση, όπου η μία πλευρά ανταποκρίνεται στις ανάγκες της άλλης.

4. **Συμβιβασμός:** Ο συμβιβασμός αναζητά λύσεις, χωρίς να είναι απαραίτητα οι πιο εποικοδομητικές ή δημιουργικές, με στόχο την ικανοποίηση και των δύο αντιμαχόμενων πλευρών. Με άλλα λόγια συχνά ο συμβιβασμός οδηγεί σε αμοιβαίες υποχωρήσεις, ανταλλαγές ή σε «παζάρια» μεταξύ των δύο πλευρών.

5. **Επίλυση προβλημάτων:** Η μέθοδος αυτή απαιτεί την προσεκτική μελέτη των απόψεων, αναγκών, αντιλήψεων και συμφερόντων των συγκρουόμενων πλευρών, ώστε να είναι εφικτή η εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης της κατάστασης. Είναι η έκφραση της στρατηγικής «κερδίζω – κερδίζεις» η οποία οδηγεί στην πλήρη ικανοποίηση των διαφωνιών των αντιμαχόμενων μερών μέσω της κοινά αποδεκτής διαχείρισης του υπάρχοντος ζητήματος (Everard & Morris, 1999).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό 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.

Επιπρόσθετα οι McGrane et al, (2005) υποστηρίζουν τη μέθοδο «επίλυση συγκρούσεων ένας προς έναν» για ζητήματα που έχουν σχέση: με την εργασία, τη συμπεριφορά, τις αξίες. Η τεχνική αυτή έχει ως στόχο να συμφωνήσουν τα αντιμαχόμενα μέλη, στην επίλυση των θεμάτων που τους απασχολούν ώστε να υπάρξει βελτίωση των εργασιακών σχέσεων τους και άρα καλύτερο σχολικό κλίμα.

Ο περιορισμός του βεληνεκούς μιας σύγκρουσης επιτυγχάνεται με τη μεταβολή των αιτιών που την προκαλεί, εστιάζοντας την προσοχή στην τροποποίηση των μεθόδων και τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων,

κάνοντας χρήση των παρακάτω τεχνικών : την ενσωμάτωση, τη δέσμευση, την κυριαρχία, την αποφυγή και το συμβιβασμό σύμφωνα με τον Rahim, (2002).

Συγκεκριμένα : α) Η **ενσωμάτωση** ταυτίζεται με την επίλυση πολύπλοκων δυσκολιών, που από μόνο του ένα άτομο δε μπορεί να αντιμετωπίσει. Επίσης, σχετίζεται με την υπευθυνότητα και διάθεση όλων των μελών για τη σύνθεση διαφορετικών ιδεών, που θα επιτρέψουν την εφαρμογή μιας συμφωνίας.

Β) Η **τεχνική της δέσμευσης** έχει ως στόχο τη στήριξη των «καλών» σχέσεων και τα κοινά στοιχεία με τους άλλους, ενώ υποστηρίζει την πιθανά λανθασμένη άποψη ή την υποχώρηση σε μία θέση ελπίζοντας σε μεταγενέστερο όφελος.

Γ) Η **τεχνική της αποφυγής** επιλέγεται σε περιπτώσεις θεμάτων μέτριας ή μικρής σημαντικότητας, όταν η σύγκρουση δεν μπορεί να επιλυθεί άμεσα, ή όταν χρειάζεται κάποια περίοδος απόσυρσης από τη σύγκρουση πριν μελετηθεί ένα σύνθετο ζήτημα (Rahim, 2002). Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται συχνά αγνοώντας, σκόπιμα, τα πραγματικά αίτια της διαμάχης (σύμφωνα με Qaryouti, 2009, όπως αναφέρεται στον Jubran, 2017).

Δ) Ο **συμβιβασμός** υποδεικνύει ωριμότητα, από τα εμπλεκόμενα μέρη, αφού διατηρούν τις διαφορές τους, αλλά δέχονται μία μέση προσωρινή λύση.

Ε) Από την άλλη στη **τεχνική της κυριαρχίας** απαιτούνται άμεσες αποφάσεις, όπου κάποιος/-α, συνήθως ο ηγέτης, επιβάλλει την άποψή του/της. Σε αυτή τη περίπτωση η απόφαση είναι σημαντική και οι υφιστάμενοι δε θεωρούνται ικανοί ή έμπειροι για τη λήψη αποφάσεων στο συγκεκριμένο ζήτημα (Rahim, 2002).

Οι διευθυντές/-τριες οφείλουν να μην κάνουν συχνά χρήση των μεθόδων της κυριαρχίας, της δέσμευσης και της αποφυγής στην αντιμετώπιση κρίσεων και συγκρούσεων των μελών της σχολικής μονάδας. Αντιθέτως, ενδείκνυται να αξιοποιήσουν περισσότερο τη στρατηγική του συμβιβασμού.

Η τεχνική διευθέτησης των συγκρούσεων που ο/η διευθυντής/-τρια επιλέγει, προς τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ικανότητά του/της να επικοινωνεί εποικοδομητικά (Uzun & Ayik, 2017).

Η αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης, κάποιες φορές μπορεί να έχει επιθετική μορφή : «εγώ κερδίζω, εσύ χάνεις», όταν οι θέσεις των εμπλεκόμενων μερών είναι αδιάλλακτες και ασκείται έλεγχος στους άλλους, επιβραβεύοντας ή επιπλήττοντάς τους, για τον τρόπο που έδρασαν

(σύμφωνα με Hanson, 1996, όπως αναφέρεται στην Αθανασούλα -Ρέππα, 2012).

Στην παθητική στάση «εγώ χάνω, εσύ κερδίζεις», «εγώ χάνω, εσύ χάνεις», τα άτομα δε δείχνουν στις άλλες πλευρές ό,τι τους ενοχλεί, ενώ στη στάση διεκδίκησης, «εγώ κερδίζω, εσύ κερδίζεις», τα άτομα αποκτούν ενσυναίσθηση αντιμετωπίζοντας εποικοδομητικά μία δυσκολία και ανακαλύπτοντας την πιο δόκιμη και κοινά αποδεκτή λύση (Βασιλείου, 2013: 25-26), όπου η κάθε πλευρά ωφελείται μερικώς (Αθανασούλα -Ρέππα, 2012).

Οι Barash & Webel (2002) ανέφεραν ότι η επίλυση των συγκρούσεων αποσκοπεί στο να επιτρέψει στους ανθρώπους να δουν τον «έξω κόσμο» από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στις αντιμαχόμενες πλευρές να δουν τις διαφορές τους με πιο εποικοδομητικό τρόπο.

Η επίλυση των συγκρούσεων είναι δυνατόν να έχει τα ακόλουθα αποτελέσματα σύμφωνα με τους Barash & Webel, (2002) :

- Η μία πλευρά αλλάζει .
- Η μία πλευρά εξαλείφεται, (χάνει) .
- Αλλάζουν και οι δύο πλευρές.
- Δεν αλλάζει καμία πλευρά .
- Εξαλείφονται και οι δύο πλευρές.
- Οι συγκρούσεις μπορούν να επιλυθούν με τη βία, μέσω επιβολής.
- Οι συγκρούσεις επιλύονται με αμοιβαίες ενέργειες και από τις δύο πλευρές.

1.5.3. Η Πυραμίδα της διαμεσολάβησης του Cohen

Σύμφωνα με τον Cohen, (2005) η διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να πάρει το σχήμα μιας πυραμίδας στην οποία διακρίνονται τέσσερα επίπεδα τα οποία από κάτω προς τα πάνω είναι: η πρόληψη της σύγκρουσης, η διαχείριση της σύγκρουσης, η διαμεσολάβηση και η διαιτησία, στην κορυφή της.

Το πρώτο επίπεδο της πυραμίδας χαρακτηρίζεται από **απουσία συγκρούσεων** ενώ η διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος και η σχολική κουλτούρα γύρω από τις συγκρούσεις διευκολύνουν την πρόληψη τους (Hakvoort, 2010).

Το δεύτερο επίπεδο της πυραμίδας περιλαμβάνει τη διαχείριση συγκρούσεων οι οποίες επιλύονται από τους εμπλεκόμενους με τη μέθοδο **της διαπραγμάτευσης**. Αυτό προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τη μέθοδο αυτή. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι ανώτεροι του,

οφείλουν να φροντίσουν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό, ώστε να κατανοήσουν την συνεισφορά της δικής τους συμπεριφοράς, στάσης και αντίληψης στη διαχείριση των δυσκολιών και συγκρούσεων, που αντιμετωπίζουν στον εργασιακό τους χώρο και να αναλάβουν το δικό τους μερίδιο ευθύνης στην επίλυση των προβλημάτων.

Στο τρίτο επίπεδο της **διαμεσολάβησης**, τον ρόλο του διαμεσολαβητή, τις περισσότερες περιπτώσεις, τον αναλαμβάνει ο/η διευθυντής-ντρια της σχολικής μονάδας ή εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι πιο έμπειροι ή ειδικοί (experts).

Το τέταρτο επίπεδο περιλαμβάνει τη **διαιτησία από τρίτους συνήθως ανωτέρους**. Στη φάση αυτή η σύγκρουση παύει χωρίς όμως πάντα να αντιμετωπίζουν την σύγκρουση με εποικοδομητικό τρόπο. Η ένταση που δημιουργείται τις περισσότερες φορές, έχει επιπλέον αρνητικές επιπτώσεις στα εμπλεκόμενα μέρη, γι αυτό είναι απαραίτητο να δοθεί ένα τέλος στη σύγκρουση.

Σύμφωνα με τον Cohen, (2005) η πρόληψη, η διαπραγμάτευση, η διαμεσολάβηση και η διαιτησία είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν ενώ στόχος του διευθυντή-ντριας είναι να μεριμνά ώστε η διαχείριση των συγκρούσεων να έχει ως αποτέλεσμα την σταδιακή επιστροφή στο πρώτο επίπεδο (απουσία συγκρούσεων).

1.5.4. Διαπραγμάτευση και διαμεσολάβηση

Ο Bentley, (1996) περιγράφει τη διαμεσολάβηση ως μια μορφή διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων όπου ένα ουδέτερο άτομο βοηθά τα εμπλεκόμενα μέλη να επιτύχουν μια αμοιβαία αποδεκτή συμφωνία.

Οι Bodine & Crawford, (1999) υποστηρίζουν ότι ένα σχολείο είναι μια οργάνωση που αποτελείται από διαφορετικούς ανθρώπους με διαφορετικές ηλικίες, αντιλήψεις και προσωπικότητες. Στόχοι της αποτελεσματικής διαμεσολάβησης είναι ο προσδιορισμός των καλύτερων στρατηγικών και προϋποθέσεων για την εξάλειψη των συγκρούσεων.

Οι Barash & Webel, (2002) υποστηρίζουν ότι στην τεχνική της βέλτιστης διαμεσολάβησης, κάθε πλευρά ενεργεί κατά τέτοιο τρόπο, ελπίζοντας ότι η συνεισφορά της θα γίνει αποδεκτή από την άλλη πλευρά. Ο ρόλος των διαμεσολαβητών είναι να επικεντρωθούν στη ορθή και επιβεβλημένη διαδικασία των διαπραγματεύσεων και όχι στα αποτελέσματα των συγκρούσεων.

Αποτελεσματικοί διαπραγματευτές είναι αυτοί που επιλέγουν μια λύση «win-win» (κερδίζω –κερδίζεις) για τη σύγκρουση, διότι το δυσάρεστο

μέλος θα «επιστρέψει» αργότερα και θα προκαλέσει σύγκρουση ξανά στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τους Kramer & Messick,(1995), οι διαπραγματευτές/διαμεσολαβητές αντιμετωπίζουν συνήθως, τρεις τύπους συγκρούσεων : α) τη σύγκρουση σχέσεων και καθηκόντων, β) τη συναισθηματική και πνευματική σύγκρουση και γ) το συμβιβασμό της σύγκρουσης.

Σε μια σύγκρουση τα εμπλεκόμενα μέρη τείνουν να έχουν διαφορετικές προσδοκίες, ανάγκες, απόψεις από αυτές των άλλων. Η διαχείριση των συγκρούσεων έχει επιτύχει το στόχο της όταν βρεθεί μια ευνοϊκή για όλους προσέγγιση και μια συναινετική συμφωνία που να ικανοποιεί όλα τα μέρη σε μια σύγκρουση.

1.6.Προτάσεις για βελτίωση του σχολικού κλίματος και της επίλυσης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες.

1.6.1.Ρόλος του ηγέτη.

Η προσπάθεια για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την αποτελεσματικότερη απόδοση των εκπαιδευτικών δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα αλλά εξαρτάται από ένα μεγάλο συνονθύλευμα παραγόντων. Παράγοντες όπως η έγκαιρη επίλυση των συγκρούσεων, η πρόληψη τους, η ύπαρξη αρμονικών σχέσεων και αμοιβαίας συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους διευθυντές και προϊσταμένες των σχολικών μονάδων, είναι μερικοί από αυτούς.

Οι διευθυντές/-τριες των σχολείων έχουν την ευθύνη να εφαρμόζουν όσα ορίζει η ελληνική νομοθεσία, καθώς κρίνεται σημαντικό να τη λαμβάνουν υπόψη τους, κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων . Ως ηγέτες του σχολικού οργανισμού που προΐστανται, φροντίσουν για την θετική διεκπεραίωση των πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012).

Η δυναμική των μικρών ομάδων δημιουργεί συχνά έντονες αντιπαραθέσεις και διαφωνίες και ο ηγέτης μπορεί να βρεθεί σε θέση, όπου θα αναλάβει να εξισορροπήσει διαφορετικές απόψεις, ανάγκες και συμφέροντα. Ο /η ηγέτης απαιτείται να διαθέτει οξυδέρκεια, αυτοέλεγχο και αντίληψη των διαφορετικών οπτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ακόμα οφείλει να μην επιδιώκει την παντελή έλλειψη των συγκρούσεων, αλλά να προσπαθεί να διευθετήσει τις δημιουργικές διενέξεις και να συρρικνώσει ή εκμηδενίσει τις καταστρεπτικές προς όφελος της ομάδας των εκπαιδευτικών και της απρόσκοπτης λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα -Ρέππα, 2012).

Οι διευθυντές –ντριες των σχολικών μονάδων πρέπει γνωρίζουν ότι τα άτομα που αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό του εκπαιδευτικού οργανισμού, έχουν διαφορετικές απαιτήσεις, επιδιώξεις, ανάγκες και απόψεις, αποτελώντας έναν από τους σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία ή όχι της ολόπλευρης εκπαιδευτικής ανάπτυξης δράσεων και ενεργειών (Σαΐτης, 2002-α).

Αν οι διευθυντές/-τριες δεν έχουν τα εφόδια να αξιοποιήσουν τις ενδοσχολικές συγκρούσεις (Okotoni & Okotoni, 2003), τότε είναι αναγκαίο να καταρτιστούν, ώστε να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας με επιτυχία τα καθήκοντα τους, για την προώθηση της ομαλής λειτουργίας των σχολείων και την συνεχή επιμόρφωση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Ιδιαίτερα η επιμόρφωση στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων και επίλυσης συγκρούσεων αναδεικνύεται ως σημαντική και αναγκαία όχι μόνο για τους ηγέτες αλλά και για το σύνολο των εκπαιδευτικών (Bush & Chew, 1999).

Δεν είναι ευθύνη και έργο μόνο του Διευθυντή να διατηρεί μια καλή λειτουργία στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι, οι μαθητές, οι γονείς, του σχολείου και άλλοι φορείς εμπλέκονται ενεργά στη διατήρηση ή μη ενός επικοινωνιακού και ευέλικτου περιβάλλοντος εργασίας στα σχολεία.

Από την άλλη θεωρείται ότι χωρίς σύγκρουση, δεν θα υπήρχε πιθανότητα προσωπικής ανάπτυξης ή κοινωνικής αλλαγής. Η χρησιμοποίηση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων για την ενσωμάτωση των συμφερόντων όλων των μερών μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τη σχολική μονάδα και τα μέλη της. Οι διευθυντές και οι προϊσταμένες των σχολικών μονάδων είναι απαραίτητο να διαθέτουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα θέματα που θα επιφέρουν συγκρούσεις, για να τις προλάβουν και να αναλάβουν δράση προτού αναπτυχθούν.

Η εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης των συγκρούσεων στα σχολεία επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα το κλίμα του σχολείου. Το σχολικό κλίμα σχετίζεται με τα συναισθήματα των μαθητών, των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με το σχολείο. Η εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης των συγκρούσεων αποτελεί μια διαδικασία που επηρεάζει ολόπλευρα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (D 'Oostelinck & Broekaert, 2003).

Τα αποτελεσματικά προγράμματα επίλυσης των συγκρούσεων πρέπει να διαμορφώνονται και να εφαρμόζονται σε όλες τις σχολικές μονάδες και να αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο τους διοικητικά προϊστάμενους. Ο Woody,(2001) τονίζει ότι χρειάζονται εκτεταμένα προγράμματα επίλυσης των συγκρούσεων που να περιλαμβάνουν τη συμμετοχή όλων των σχολικών μονάδων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού

έτους. Βέβαια με τις υπάρχουσες συνθήκες και το τρέχον νομοθετικό πλαίσιο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκολο να εφαρμοστούν τέτοια προγράμματα καθ' όλη την διάρκεια του εκάστοτε σχολικού έτους.

Οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να ενισχύσουν τις δυνατότητες δημιουργικής επίλυσης των συγκρούσεων, προσφέροντας στα άτομα ένα μη ανταγωνιστικό περιβάλλον, στο οποίο θα μειώνονται οι πιέσεις προς τους εκπαιδευτικούς, για λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων (Uline et al, 2003). Οι διευθυντές θα πρέπει να διαχειρίζονται και να επιλύουν τις συγκρούσεις μέσω των τεχνικών της διαπραγμάτευσης, της διαμεσολάβησης και της συμμετοχής στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων της ομάδας. Οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να αποτελούν μέρος προγράμματος ανάπτυξης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων.

Οι τεχνικές που προσανατολίζονται στη διαχείριση των συγκρούσεων μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα όταν υπάρχει διαμεσολάβηση και διάθεση για εξεύρεση λύσης, μέσω μιας συλλογικής, συναινετικής, συνεργατικής διαδικασίας που αποφεύγει τον ανταγωνισμό και διευκολύνει την συνεργασία στις επαγγελματικές σχέσεις. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει την πίστη των μελών στη δικαιοσύνη και στην αξιοκρατία και ταυτόχρονα να επιτρέψει στα εμπλεκόμενα μέρη να αισθάνονται ότι έχουν κάποιο έλεγχο στη συγκεκριμένη διαδικασία διαχείρισης και αντιμετώπισης των συγκρούσεων (Henkin et al., 2000).

1.6.2.Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου στην Ελλάδα

Στον χώρο των νηπιαγωγείων στην Ελλάδα, οι προϊσταμένες των νηπιαγωγείων είναι υπεύθυνες εκτός του διδακτικού τους έργου, και για τις διοικητικές αρμοδιότητες και γραφειοκρατικές διαδικασίες αλλά και για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής. Στην πραγματικότητα, τα διοικητικά καθήκοντα των προϊσταμένων νηπιαγωγείου είναι ίδια με εκείνα των διευθυντών του δημοτικού σχολείου. Επομένως εκτός από διοικητικές και επαγγελματικές δεξιότητες (εκτίμηση καθηκόντων, διοικητική πείρα, επιστημονική κατάρτιση κ.α.) ή γνωστικές & αντιληπτικές ικανότητες (παρατηρητικότητα, ενεργητικότητα), μία προϊσταμένη νηπιαγωγείου χρειάζεται να διαθέτει και δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής, προκειμένου να αναπτύσσει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις, να συνεργάζεται χωρίς εντάσεις, να προλαμβάνει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά και έγκαιρα τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (Σαΐτη, 2008).

Το ιδανικό είναι η προϊσταμένη να διαθέτει ψυχολογικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβουλευτικής, προκειμένου να διαχειρίζεται τους διάφορους τύπους συγκρούσεων που εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες. Χαρακτηριστικά, όπως είναι η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η δεξιότητα της επικοινωνίας αλλά και συμβουλευτικές δεξιότητες, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, η χρήση κατάλληλων ανοικτών ερωτήσεων και η αντανάκλαση συναισθημάτων, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ικανοποιητική διαχείριση των συγκρούσεων από τις προϊσταμένες νηπιαγωγείου.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι πριν την ανάληψη της θέσης ευθύνης ως προϊσταμένη στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας καμία νηπιαγωγός δεν επιμορφώνεται πριν ή και κατά την διάρκεια της θητείας της σε θέματα διοίκησης, ηγεσίας, δυναμικής ομάδων, διαχείρισης συγκρούσεων κ.λ.π. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης, δεν υπάρχει ξεκάθαρη αναγνωρισμένη διάκριση των δεξιοτήτων του/της διοικητικά προϊσταμένου των σχολείων, πόσο μάλλον των νηπιαγωγείων (Σαΐτης, 2002-α).

Επίσης, ο/η διοικητικά προϊστάμενος/η οφείλει να εφαρμόζει διαδικασίες ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις του νόμου και να ενημερώνει για τις αναγκαίες διορθωτικές παρεμβάσεις με στόχο την αύξηση ή βελτίωση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας (Σαΐτη, 2011). Η προσπάθεια αυτή του ελέγχου συχνά προκαλεί αντίδραση από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό της σχολικής μονάδας, (σύμφωνα με Leavitt, 1972, όπως αναφέρεται στη Σαΐτη, 2011).

Σύμφωνα με τον Κέφη (2005), ο/η ηγέτης/-τιδα δεν πρέπει να στηρίζεται σε παραδοσιακούς ρόλους, -ποιών, επιπλήξεων και απειλών-, αλλά στην υποστήριξη των μελών του σχολείου σε κάθε εγχείρημα ή πρωτοβουλία τους, με στόχο την υλοποίηση ενός αμοιβαίου οράματος για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (όπως αναφέρεται στη Γεροχρήστου, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μία υποστηρικτική ηγεσία, που σύμφωνα με το Ζάβλανο (2002) δίνει έμφαση στα άτομα, ενδιαφέρεται για αυτά, δέχεται το διάλογο αλλά και τις υποδείξεις των συναδέλφων. Οι εκπαιδευτικοί, επιζητούν μία ηγεσία που να ενθαρρύνει τα άτομα στη λήψη αποφάσεων και όχι μία ηγεσία που να ασκεί αυστηρή επίβλεψη και έλεγχο όλων των δράσεων των εκπαιδευτικών (κατευθυντικό στυλ ηγεσίας) ή που να τους επιφορτίζει με διοικητικά ή εξωδιδασκικά καθήκοντα (περιοριστικό στυλ ηγεσίας), (Μιχόπουλος, 1998).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, σε πολλούς τομείς, όπως της παιδαγωγικής, συμβουλευτικής, ψυχολογίας και διαχείρισης

κρίσεων, κρίνεται επιβεβλημένη και η δια βίου μάθηση και ανάπτυξη θεωρείται μια αναγκαία διαδικασία, που πρέπει να έχει ως φορέα υλοποίησης το Υπουργείο παιδείας και άλλους αρμόδιους φορείς, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικώ

Κεφάλαιο 2

1. ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Ορισμός

Κατά τον Bass (1990: 11) «αποτελεσματική είναι η ηγεσία, όταν η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, δημιουργεί και συντηρεί αυξανόμενες προσδοκίες και την ικανότητα της ομάδας για την επίλυση προβλημάτων ή την επιτυχία των σκοπών».

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός αναφέρει ότι η ηγεσία ορίζεται ως «μια διαδικασία επηρεασμού μεταξύ του ηγέτη και των υποστηρικτών του, και των συνεπαγόμενων αποτελεσμάτων της». Ηγεσία ακόμα, αποτελούν τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές του ηγέτη που δικαιολογούν αυτή την διαδικασία επιρροής, τις αντιλήψεις των υποστηρικτών για τον ηγέτη και το συγκείμενο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία επίδρασης. (Day & Antonakis, 2012). Υπάρχει λοιπόν μια σχεσιοδυναμική επιρροή μεταξύ του ηγέτη, των υποστηρικτών του και του συγκείμενου (Αργυροπούλου, 2017).

Ηγεσία, σύμφωνα με τον Μπουραντά, ορίζεται η διαδικασία επηρεασμού των αντιλήψεων, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ατόμων από έναν ηγέτη, με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα, με την κατάλληλη συνεργασία, να προσφέρουν, τα άτομα, το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, για την υλοποίηση αποτελεσματικών στόχων, που απορρέουν από την αποστολή και την απόδοση της συγκεκριμένης ομάδας (Μπουραντάς, 2005).

Η ηγεσία μίας εκπαιδευτικής μονάδας συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα, στην παροχή μέσων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και στην υλοποίηση των παιδαγωγικών της στόχων. Στην ουσία, η σχολική διοίκηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία, όπου η ηγεσία κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς και φορείς της κοινότητας, ώστε να πετύχει τους στόχους που τίθενται στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.

2.2.Μορφές – Είδη Ηγεσίας

2.2.1.Διδακτική Ηγεσία

Αποτελεί το είδος της σχολικής ηγεσίας κατά την οποία ο Διευθυντής δίνει έμφαση στην εποπτεία της διδακτικής πράξης και την αποτελεσματική διδασκαλία μέσα στο σχολείο.

Ο ρόλος του Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας επικεντρώνεται στα παρακάτω : α)στον προσδιορισμό και οριοθέτηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων της σχολικής μονάδας, β) στην παροχή των απαραίτητων πόρων,(οικονομικών κ.ά.) για την διδασκαλία, γ) στην εποπτεία και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, της σχολικής μονάδας, δ) στο συντονισμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ε) στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο και στ) την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στους μαθητές και διδάσκοντες (Bevoise, 1984· Leithwood & Duke, 1998).

Η κριτική που ασκήθηκε σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μοντέλου της Διδακτικής ηγεσίας αφορούσε το θέμα του εύρους της παρέμβασης του Διευθυντή-ντριας στη σχολική τάξη και του ελέγχου-εποπτείας της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν διαπιστώθηκε ότι η παρέμβαση αυτή δεν ήταν ούτε πάντα δυνατή ούτε επιθυμητή, κυρίως από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η εποπτεία του Διευθυντή είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως ένα βαθμό, κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, άρα και το μοντέλο της Διδακτικής Ηγεσίας θεωρήθηκε κατάλληλο για εφαρμογή μόνο για το δημοτικό σχολείο.

2.2.2. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία

Αποτελεί το είδος της ηγεσίας όπου ο ηγέτης προσπαθεί να ενεργοποιήσει την ωριμότητα και διάθεση για δραστηριοποίηση και έτσι να οδηγήσει τα μέλη της σχολικής μονάδας, μαθητές και εκπαιδευτικούς, να εργαστούν πέραν των συμφερόντων τους, για την επιτέλεση του κοινού οφέλους, τόσο για την κοινωνία όσο και για το ίδιο το σχολείο. Με το μοντέλο αυτό προάγεται η ενεργητική στάση απέναντι στη μάθηση με

αποτέλεσμα την ηθική και πνευματική αναβάθμιση και εξέλιξη των μελών και μέσω αυτής την προαγωγή και βελτιστοποίηση της απόδοσης της εκπαιδευτικής μονάδας.

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία βασίζεται στην συνεργατική αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υφισταμένους τους, με τρόπο που ενισχύουν τη δημιουργικότητα, τις πρωτοβουλίες και τα κίνητρά τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Burns, 1978).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, έχουν την ικανότητα να παρακινήσουν τους άλλους να επιτύχουν τα βέλτιστα και να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και συναδελφικό περιβάλλον στην σχολική μονάδα όπου οι προσωπικές ανάγκες και οι ατομικές διαφορές αναγνωρίζονται και γίνονται σεβαστές από όλους (Bass, 1998).

Ο Leithwood,(1994) περιέγραψε επτά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο μετασχηματιστικός ηγέτης στο σχολείο:

- I. Δημιουργία του οράματος και καθορισμό των στόχων του σχολείου
- II. Διαμόρφωση μιας παραγωγικής- αποδοτικής σχολικής κουλτούρας
- III. Ενίσχυση πνευματικής κινητοποίησης .
- IV. Εξατομικευμένη υποστήριξη .
- V. Δημιουργία βέλτιστων εκπαιδευτικών πρακτικών και σημαντικών οργανωτικών αξιών.
- VI. Ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης
- VII. Ανάπτυξη και διάρθρωση δομών που θα βοηθούν τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

2.2.3. Διανεμημένη Ηγεσία (Distributed Leadership)

Είναι ένα μοντέλο συλλογικής δράσης, η οποία ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλών ατόμων μέσα στο σχολείο, με στόχο την κινητοποίηση και καθοδήγηση άλλων εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής (Spillane et al., 2001).

Σύμφωνα με τον Bennett et al (2003) *“η Διανεμημένη Ηγεσία αποτελεί μια αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας όπου όλοι συνεισφέρουν με τις*

γνώσεις και την εμπειρία τους». Πρόκειται για την «ηγεσία όλων κι όχι μερικών» (Harris & Lambert, 2003) για την «ηγεσία μέσω γνώσεων και εμπειριών» παρά για ηγεσία με βάση τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και τα χρόνια προϋπηρεσίας, γι αυτό και απαιτεί υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, διαφάνειας και αμοιβαίου σεβασμού (Harris, 2014).

Στη Διανεμημένη Ηγεσία η καινοτομία συνίσταται στο ότι δεν υποστηρίζει τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της ηγεσίας αλλά πρεσβεύει ότι η ηγεσία δεν ασκείται πλέον από μεμονωμένα άτομα αλλά μπορεί να οικοδομήσει ηγετικές δεξιότητες στο κάθε μέλος ενός οργανισμού, όχι μόνον στη διοικητική ομάδα.

Η κριτική που έχει ασκηθεί στη Διανεμημένη Ηγεσία περιλαμβάνει τα εξής : α) Πρακτικές δυσκολίες μπορούν να προκύψουν από τα διαφορετικά ηγετικά στυλ, καθώς και διαφωνίες σε ζητήματα στόχων, αναγκών και προτεραιοτήτων. β) Οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί ως ηγέτες λόγω έλλειψης εμπειρίας, έλλειψης τυπικών προσόντων, ή λόγω της απουσίας της τυπικής εξουσίας και της αποδοχής από τα άλλα μέλη. γ) Οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να μην επιθυμούν να αναλάβουν συγκεκριμένα ηγετικά καθήκοντα (Lunenburg, 2011).

2.2.4. Ηγεσία για τη Μάθηση (Leadership for Learning)

Το μοντέλο «Ηγεσία για τη Μάθηση», συμπεριλαμβάνει στοιχεία από την Διδακτική Ηγεσία, την Μετασχηματιστική Ηγεσία και τη Διανεμημένη Ηγεσία (Hallinger, 2011:126 · Hallinger & Heck, 2010:656).

Ενώ η Διδακτική Ηγεσία αρχικά εστίαζε στον ρόλο του Διευθυντή, η Ηγεσία για τη Μάθηση προτείνει μια ευρύτερη σύλληψη της έννοιας της σχολικής ηγεσίας, η οποία προέρχεται από πολλαπλές «πηγές» και εστιάζει σε περισσότερα πεδία δράσης.

Οι Copland & Knapp, (2006) προτείνουν ένα πλαίσιο πέντε αξόνων δράσης:

1. Εστίαση στη μάθηση.
2. Δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων προώθησης της μάθησης.
3. Ενέργειες για την συμπερίληψη εταίρων του κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, για την βελτίωση της εκπαίδευσης.
4. Στρατηγικό προγραμματισμό και κατανομή της ηγεσίας με

στόχο την μάθηση. 5. Δημιουργία συνοχής μεταξύ όλων των δράσεων και προγραμμάτων του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Hallinger, (2003, 2012):

1. Η Ηγεσία για τη Μάθηση βασίζεται σε ηθικές αξίες, τις οποίες ωθούνται όλοι να υπηρετήσουν. Οι αξίες αυτές έχουν ως στόχο τη βελτιστοποίηση της ωφέλειας για τους μαθητές της σχολικής μονάδας .

2. Ο ρόλος του διευθυντή παραμένει σημαντικός, αλλά υπό διαφορετική οπτική: ως προς τον τρόπο που διανέμει ρόλους και αρμοδιότητες, σε άλλους και ως προς την δυνατότητα δημιουργίας συνεργασιών και οργάνωσης κοινοτήτων μάθησης.

3. Το μοντέλο αυτό δεν μπορεί να εφαρμοστεί, αν δεν έχει υπάρξει αλλαγή στάσεων και πρακτικών, μέσω της απόκτησης γνώσεων και της συνειδητοποίησης για αλλαγή στη στοχοθεσία του σχολείου και των εκπαιδευτικών του .

4. Σημαντικό ρόλο παίζει το συγκείμενο, το οποίο αναδεικνύει διαφοροποιημένες στρατηγικές, μεθόδους ή πρακτικές. Πρέπει να γίνονται κατανοητές «όλες οι παράμετροι του εκπαιδευτικού συγκείμενου» προτού ληφθούν οι αναγκαίες αποφάσεις ή πραγματοποιηθούν δράσεις στη σχολική μονάδα (Αργυροπούλου, 2015: 72-104).

2.2.5. Άλλα είδη – στυλ ηγεσίας

Οι έρευνες των Blake & Mouton (1981), κατέληξαν στη δημιουργία του διευθυντικού πλέγματος το οποίο έχει δύο διαστάσεις. Η οριζόντια διάσταση αναφέρεται στο ενδιαφέρον για την παραγωγή, την αποδοτικότητα, την παραγωγή έργου, ενώ η κάθετη σχετίζεται με το ενδιαφέρον για το άτομο. Οι σημαντικότεροι τύποι ηγεσίας είναι οι εξής σύμφωνα με τους Blake & Mouton (1981): η δημοκρατική διοίκηση, η συναδελφική διοίκηση, η διοίκηση της μετριότητας, η απολυταρχική διοίκηση και η αδιάφορη διοίκηση (Κυριακουδη, 2018).

Οι Everard & Morris (1999) θεωρούν ότι το ηγετικό στυλ του Διευθυντή προσανατολίζεται προς δύο κυρίως κατευθύνσεις: α) στα αποτελέσματα, δηλαδή στο έργο και β) στις σχέσεις με τα άτομα. Το ηγετικό στυλ διακρίνεται σε υποστηρικτικό και συνεργατικό (έμφαση στα άτομα), κατευθυντικό και

καταπιεστικό (έμφαση στο έργο) καθώς και δημοκρατικό -έμφαση τόσο στο έργο, όσο και στα άτομα - (Ζαβλανός, 2002).

Ο Μιχόπουλος, (1998) διακρίνει **τρία στυλ συμπεριφοράς ηγεσίας**, που υιοθετούν κατά κύριο λόγο οι διευθυντές σχολείων: υποστηρικτική, κατευθυντική και περιοριστική.

Η **υποστηρικτική ηγεσία** ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αποδέχεται το διάλογο και τις προτάσεις ή υποδείξεις των συναδέλφων . Ο υποστηρικτικός ηγέτης έχει την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, διαθέτει ενσυναίσθηση, εξασφαλίζει την απρόσκοπτη διακίνηση των απαραίτητων πληροφοριών, μέσα από αμφίδρομους διαύλους επικοινωνίας, ενώ παράλληλα είναι δεκτικός στη κριτική (Κατσαρός, 2008).

Η **κατευθυντική ηγεσία** ασκεί αυστηρό έλεγχο όλων των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, επίβλεψη των δράσεων τους, κάνοντας χρήση της επιβολής και σε ακραίες περιπτώσεις χρήση επιπλήξεων, τιμωριών ή ποινών.

Η **περιοριστική ηγεσία** αναφέρεται ως γραφειοκρατική και επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με καθήκοντα διοικητικά, εξωδιδασκτικά ή ρουτίνας. Η περιοριστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από μία «νομικίστικη» διάθεση και σε ένα κώδικα δεοντολογίας και πειθαρχίας στους κανονισμούς-νόμους (Πασιαρδής, 2004).

Ο Goleman,(2000), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε διεθνώς σε 3871 διευθυντικά στελέχη διέκρινε, έξι διαφορετικούς τύπους ηγεσίας που είναι συνδεδεμένοι με την συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, οι τύποι αυτοί είναι οι εξής :

α) Οι ηγέτες με **καταπιεστικό** στυλ διακρίνονται γενικότερα από έλλειψη ενσυναίσθησης, στηριζόμενοι στη δύναμη που προσφέρει η θέση τους απαιτώντας άμεση υπακοή, ενώ η αποτελεσματικότητά τους διαφαίνεται σε περιόδους κρίσης ή όταν υπάρχουν προβληματικοί εργαζόμενοι. Η γενικότερη επίδραση του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας στο οργανωσιακό κλίμα είναι αρνητική.

β)Με τον τύπο του **οραματιστή ηγέτη**, τα άτομα κινητοποιούνται προς ένα κοινό όραμα. Γνώρισμα τους είναι οι ικανότητες της συναισθηματικής

νοημοσύνης, όπως της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης και της δύναμης για αλλαγή. Η επιρροή του στο σχολικό-εργασιακό κλίμα είναι θετική.

γ) Το **στυλ του ανθρωπιστή ηγέτη**, λειτουργεί ευνοϊκά στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, έχοντας ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ενσυναίσθηση, η σύναψη υγιών δεσμών και η καλλιέργεια της ανοικτής επικοινωνίας. Η αποτελεσματικότητα εμφανίζεται σε περιόδους κρίσης για την εμπύχωση των ατόμων και όταν υπάρχει ανάγκη για ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας.

δ) Το **δημοκρατικό στυλ** ηγέτη, διακρίνεται από τις ικανότητες του ηγέτη στη συνεργασία και στην επικοινωνία με τους άλλους. Η αποτελεσματικότητα του δημοκρατικού ηγέτη συνίσταται, όταν είναι απαραίτητη η κοινή συναίνεση, ζητώντας τη γνώμη της πλειοψηφίας των εργαζομένων. Το εργασιακό κλίμα επηρεάζεται θετικά από το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας.

ε) Το **καθοδηγητικό στυλ** λειτουργεί έχοντας υψηλά κριτήρια απόδοσης και διακρίνεται από την ύπαρξη των ικανοτήτων, της ευσυνειδησίας, της πρωτοβουλίας και των κινήτρων της επιτυχίας. Ενδείκνυται, όταν παρουσιάζεται η ανάγκη μια ικανή ομάδα να εργαστεί αποτελεσματικά. Παρόλα αυτά επικρατεί ατμόσφαιρα ασφυξίας και καταπίεσης της δημιουργικότητας στα μέλη της ομάδας.

στ) Με το **συμβουλευτικό στυλ**, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των εργαζομένων και διακρίνονται οι ικανότητες της αυτεπίγνωσης, της ενσυναίσθησης. Η αποτελεσματικότητα του είναι εμφανής στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και στην προτροπή για βελτίωση και εξέλιξη του.

Η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη, κρίνεται από την ευελιξία που εκδηλώνει ως προς τις εναλλαγές των ηγετικών στυλ, ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν κάθε φορά. Κατά τον Goleman, (2000) το καλύτερο εργασιακό κλίμα, με τις βέλτιστες επιδόσεις επιτυγχάνεται, όταν ο ηγέτης έχει την δυνατότητα να εναλλάσσει τέσσερα από τα έξι στυλ και κυρίως τα στυλ: του οραματιστή, το ανθρωπιστικό, το δημοκρατικό και το συμβουλευτικό.

Συμπερασματικά το είδος του ηγετικού στυλ το οποίο υιοθετεί κάθε φορά, ο ηγέτης ενός σχολικού οργανισμού εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα, οι συνθήκες, τα μέλη της ομάδας και το συγκείμενο, στο οποίο εργάζονται ο ίδιος και η ομάδα του. Επίσης γίνεται κατανοητό ότι η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα και η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να είναι μερικές από τις βασικές ικανότητες που πρέπει να έχει ένας επιτυχημένος ηγέτης.

2.3. Ο νέος ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων .

Ο Collins, (2003) αναφέρει ότι υπάρχουν πολλοί «ρόλοι» που οι διευθυντές-ντρίες παίζουν ως ηγέτες των σχολικών μονάδων. Μερικοί από τους ρόλους θα αναφερθούν παρακάτω .

2.3.1 Ο διευθυντής ως φορέας επικοινωνίας.

Ο διευθυντής – προϊσταμένη επικοινωνεί και αλληλεπιδρά παράλληλα με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου,(Σ.Ε.Ε.) προϊσταμένους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλους φορείς. Πολλές φορές μπορεί να γίνει ακροατής παραπόνων από τις διάφορες πλευρές και άλλοτε να μεταφέρει θέματα που απασχολούν κάποια από τα προαναφερόμενα μέρη. Η ύπαρξη επαρκών δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι σημαντική καθώς, ο διευθυντής αλληλεπιδρά διαρκώς, με διαφορετικά άτομα στο σχολικό περιβάλλον. Ο διευθυντής είναι απαραίτητο να είναι ενήμερος και να παρακολουθεί , τα συναισθήματα και τις επικοινωνίες των εμπλεκόμενων μερών(Mostert, 1998). Όταν προκύψει κάποια σύγκρουση, ο διευθυντής- προϊστάμενη πρέπει να χρησιμοποιεί στο βέλτιστο βαθμό τις ικανότητες επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων.

2.3.2. Ο διευθυντής ως διαπραγματευτής

Οι διευθυντές πρέπει να γίνουν διαπραγματευτές και να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στην επίλυση των συγκρούσεων τους. Η διαπραγμάτευση μπορεί να οριστεί ως «ο κύριος τρόπος με τον οποίο επανακαθορίζονται οι παλιές σχέσεις και δημιουργούνται νέες σχέσεις» (Lombard, 1991). Η διαπραγμάτευση είναι μια διαδικασία η οποία καθοδηγεί τα εμπλεκόμενα μέρη στην ανακάλυψη μιας αμοιβαία ικανοποιητικής συμφωνίας.

2.3.3. Ο διευθυντής ως ηγέτης

Σύμφωνα με την Uline et al (2003), οι διευκολυντικοί ηγέτες δημιουργούν και διαχειρίζονται εντάσεις για να διατηρήσουν τον πολιτισμό της μάθησης και της διδασκαλίας. Η διευκόλυνση, ως τρόπος ηγεσίας, προάγει τη κουλτούρα και αποτελεί θετική λύση για να διατηρεί το κάθε σχολείο ευέλικτο (Uline et al, 2003). Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι δυνατή μόνο όταν διεξάγονται από ικανούς και έμπειρους ηγέτες.

2.3.4. Ο διευθυντής ως φορέας φροντίδας

Οι διευθυντές πρέπει να νοιάζονται για τα ατομικά προβλήματα των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και άλλων ατόμων στα σχολεία. Ένας διευθυντής ή μια προϊσταμένη που νοιάζεται είναι αυτοί που ακούνε και υποστηρίζουν τους άλλους στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και συναισθηματικών αμφιταλαντεύσεων τους (Uline et al, 2003). Οι αυθεντικοί και υπεύθυνοι ηγέτες πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι συγκρούσεις δεν είναι ούτε κακές ούτε καλές.

2.3.5. Ο διευθυντής ως φορέας επίλυσης συγκρούσεων

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να είναι ικανός να χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους για να εκφράζει τις αποφάσεις του. Η πρόληψη και η εξάλειψη των συγκρούσεων φαίνεται να είναι ο ιδανικός στόχος. Κάθε διευθυντής ή προϊσταμένη, πρέπει να κατανοήσει ότι η σύγκρουση μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα για την σχολική μονάδα, εάν αντιμετωπιστεί ανάλογα. Οι συγκρούσεις που αντιμετωπίζονται με τρόπο συνεργασίας και διαχείρισης προβλημάτων είναι πιθανότερο να έχουν θετικά αποτελέσματα επειδή εφευρίσκουν λύσεις και βοηθούν τα άτομα να αναπτυχθούν και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση τους (Dipaola & Hoy, 2001).

2.3.6. Ο διευθυντής ως φορέας ενθάρρυνσης

Ο εκάστοτε διευθυντής πρέπει να διαδραματίζει ρόλο ενθάρρυνσης ή διευκόλυνσης, και να ενθαρρύνει τα αντιμαχόμενα μέρη να επιδιώξουν την εύρεση κατάλληλης λύσης στις δυσκολίες ή διαφωνίες τους. Οι διευθυντές – προϊσταμένες πρέπει να ενθαρρύνουν την ισορροπία μεταξύ των γνωστικών και συναισθηματικών πτυχών των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ακόμα πρέπει να καταβάλουν προσπάθεια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ώστε να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις συγκρούσεις προς όφελος των ατόμων και της σχολικής μονάδας.

2.3.7. Ο διευθυντής ως υπεύθυνος συνεργασίας στη λήψη αποφάσεων

Η ικανότητα συνεργασίας του διευθυντή –ντριας με άλλους είναι σημαντική στην ανάπτυξη μιας δημιουργικής ομάδας και στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων της ομάδας (π.χ. συλλόγου διδασκόντων). Οι Diraola & Hoy, (2001) τονίζουν ότι ο ρόλος αυτός σχετίζεται στενά με την εμπιστοσύνη και την ικανότητα επικοινωνίας του ηγέτη – διευθυντή, με την ομάδα των εκπαιδευτικών και με άλλους (φορείς, μαθητές, γονείς, κ.λ.π) .

2.3.8. Ο διευθυντής ως διαμεσολαβητής

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πολύ συχνά καλούνται να μεσολαβήσουν σε θέματα που απασχολούν δύο εμπλεκόμενα μέρη είτε αυτά είναι μαθητές, είτε μαθητή και εκπαιδευτικό, είτε γονέα και εκπαιδευτικό, είτε εκπαιδευτικούς μεταξύ τους. Για το ρόλο του διαμεσολαβητή θα αναφερθούμε παρακάτω διεξοδικά. Οι Lipsky, Seeber & Fincher, (2002) υποστηρίζουν ότι «ο ηγέτης- διευθυντής χρησιμοποιεί την εξουσία του, για να καλέσει τους εκπαιδευτικούς ή άλλα άτομα, που αντιδρούν, συγκρούονται ή διαφωνούν, να διερευνήσουν αμοιβαία αποδεκτές λύσεις κατά τη διαδικασία διαμεσολάβησης.

2. 4. Η ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ

2.4.1. Γυναικεία Ηγεσία

Μελέτες (Collard, 2001) ανέδειξαν ότι η γυναικεία ηγεσία εμφανίζει ένα μεικτό ηγετικό στυλ το οποίο εμπεριέχει ανδρικά και γυναικεία πρότυπα συμπεριφορών, προφανώς λόγω των απαιτήσεων της εργασίας ως ηγέτη.

Επίσης γυναίκες διευθύντριες, εμφάνισαν διαφορετικούς τρόπους ηγεσίας, σε διαφορετικές καταστάσεις ή πλαίσια εργασίας και όχι ένα σταθερό ηγετικό προφίλ (Thompson, 2000).

Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο άσκησης εξουσίας των γυναικών ηγετών. Μερικοί από αυτούς είναι τα προσωπικά της χαρακτηριστικά, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, η ταυτότητα του φύλου, η φυλετική και εθνική καταγωγή, ο πολιτισμός, η κοινωνική τάξη, το θρήσκευμα, (Mertz & McNeely's, 1998), η αντίληψη του ρόλου τους, τα κίνητρα τους, αλλά και άλλοι παράγοντες όπως η υποστήριξη από το σύζυγο, η αντίληψη του τι αναμένουν οι προϊστάμενοι από αυτές και η ερμηνεία των απαιτήσεων του σχολείου μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο (συγκείμενο) (Smulyan, 2000). Έτσι η ηλικία δημιούργησε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μελέτη του Coleman,(2000), επί συνόλου 670 γυναικών διευθυντριών, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και την Ουαλία. Οι διευθύντριες 50 ετών και άνω, παραδέχθηκαν ότι χρησιμοποίησαν αυταρχικό στυλ ηγεσίας, σε διπλάσιο ποσοστό (20%) σε σχέση με τις νεότερες σε ηλικία.

2.4.2. Η προϊσταμένη στο νηπιαγωγείο

Η σχολική ηγεσία είναι μια ιδιόμορφη μορφή επιρροής γιατί συνδυάζει την διοίκηση με την ηγεσία (Αργυροπούλου, 2018).

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο/η διευθυντής-ντρια είναι οι κυρίως υπεύθυνοι για την εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας στο σχολείο και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ν. 1566/1985, άρθρ. 11, περίπτ. Δ και Στ).

Καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, ως ηγέτης - πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών στα μέλη της σχολικής της μονάδας.

Η προϊσταμένη ενός νηπιαγωγείου στη χώρα μας έχει πολλαπλούς, παράλληλους, απαιτητικούς και συχνά αντιφατικούς ρόλους ως ηγέτης της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τις αρμοδιότητες της, αναλαμβάνει και εκτελεί πολλές διοικητικές εργασίες και λιγότερες ηγετικές ενέργειες. Αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους. Κυρίως οφείλεται στο υπάρχον κανονιστικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής ελληνικής πραγματικότητας.

Οι διοικητικοί ρόλοι είναι σαφέστεροι και υπαγορεύονται από τα κανονιστικά κείμενα και από συγκεκριμένες οδηγίες από τις Δ/νσεις Εκπ/σης καθώς και από το Υπουργείο Παιδείας .

Παρόλο που στο νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται εκτενής αναφορά των διοικητικών καθηκόντων του διευθυντή, στην προσχολική εκπαίδευση δεν περιγράφονται ξεχωριστά οι αρμοδιότητες των προϊσταμένων νηπιαγωγείου, των οποίων, ο ρόλος τους είναι διττός (Θεοχαρίδη, 2012). Δηλαδή τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες της προϊσταμένης νηπιαγωγείου δεν διαχωρίζονται από αυτά των διευθυντών των δημοτικών σχολείων παρόλο που οι δεύτεροι έχουν ως κύριο μέλημα τους τη διοίκηση του σχολείου, ενώ οι προϊσταμένες στα νηπιαγωγεία εκτελούν κανονικά το εκπαιδευτικό τους έργο, αναλαμβάνοντας ένα τμήμα νηπιαγωγείου με είκοσι έως είκοσι πέντε νήπια και έχοντας διδακτικό ωράριο είκοσι πέντε ωρών την εβδομάδα. Εξάιρεση αποτελούν οι προϊσταμένες των πολυθεσιών νηπιαγωγείων, τα οποία είναι ελάχιστα, οι οποίες έχουν μειωμένο ωράριο,(24-20 ωρών) ανάλογα με τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Έτσι οι διευθυντές σχολείων και οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων στην Ελλάδα, με βάση το υπάρχον κανονιστικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έχουν πολλές διοικητικές αρμοδιότητες. Παράλληλα ο ρόλος της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου παρουσιάζει τις εξής ιδιαιτερότητες :

α)Παρεμβαίνει σε μικρό έως ελάχιστο βαθμό στη διαμόρφωση της πολιτικής του σχολείου.

β) Δεν αναθέτει απευθείας η ίδια ρόλους και αρμοδιότητες, αλλά εισηγείται – αυτό το κάνει ο σύλλογος διδασκόντων.

γ) Δεν ελέγχει την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού άμεσα αλλά έμμεσα, μέσα από τον έλεγχο της τήρησης του ωραρίου από τον διδάσκοντα και την συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, για την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και την πρόοδο των μαθητών.

δ) Δίνει βαρύτητα στο διοικητικό έργο , την επίτευξη των βασικών στόχων και στις διαδικασίες διεκπεραίωσης με αποτέλεσμα την έλλειψη ποιοτικού χρόνου για ασχολία με την ηγετική, κατευθυντήρια, εμπνευστική,

πλευρά του ρόλου του διευθυντή, λόγω υπερβολικού φόρτου του γραφειοκρατικού έργου.

ε)Πολλές φορές η προϊσταμένη ως 'ηγέτης' συναντά εμπόδια από τις στάσεις- νοοτροπίες, διενέξεις των μελών του συλλόγου διδασκόντων, από το διαμορφωμένο συγκείμενο, με αποτέλεσμα να παρακωλύεται η αποστολή της και η αποτελεσματικότητα της.

Επίσης παράμετροι του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού συγκείμενου επηρεάζουν την κουλτούρα και το γενικότερο κλίμα του εκάστοτε σχολείου (παράδειγμα : η αλλαγή των μελών του συλλόγου διδασκόντων κάθε σχολικό έτος, λόγω της έλλειψης μόνιμου προσωπικού και την πρόσληψη αναπληρωτών στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων των μαθητών κ.ά.).

Δυσκολίες υπάρχουν ακόμα από την διάθεση ή μη, συνεργασίας των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου, τη διάθεση για ανταγωνισμό ή την διάθεση για άμιλλα και από την γενικότερη κουλτούρα του ηγέτη- προϊσταμένης, των «υποστηρικτών» της και του συγκείμενου του συγκεκριμένου σχολείου, του περιβάλλοντος της κοινότητας της κάθε σχολικής μονάδας, αλλά και από την γενικότερη κουλτούρα της κάθε χώρας και την ιδιοσυγκρασία και «ιδιοπροσωπία» του κάθε λαού (τη διάθεση για ανταγωνισμό ή τη διάθεση για συνεργασία και για υγιή άμιλλα κ.ο.κ), (Αργυροπούλου, 2018).

Επιπρόσθετα για το ζήτημα επιλογής προϊσταμένων νηπιαγωγείων, ενώ είναι ξεκάθαρο ότι απαιτείται μια αντικειμενική και αξιοκρατική διαδικασία αξιολόγησης βασισμένη σε κριτήρια και σε προσόντα αντίστοιχα με τη σπουδαιότητα της θέσης, (Πασιαρδής, 2001· Αθανασούλα-Ρέππα, 2001), παρόλα αυτά για την τοποθέτηση τους, «μετρούνται» κυρίως τα χρόνια προϋπηρεσίας, χωρίς να γίνονται αξιολογικές κρίσεις, όπως συμβαίνει στους διευθυντές σχολείων.

Βέβαια υπάρχει η δυνατότητα επιτυχημένης ηγεσίας από τους Έλληνες διευθυντές/ριες, υπό την προϋπόθεση να υπάρχει η ωριμότητα της κουλτούρας «του ηγέτη και των υποστηρικτών του» (της προϊσταμένης – διευθύντριας και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας).

Επίσης η ηγεσία σχετίζεται με την προσωπικότητα του κάθε ατόμου – διευθυντή-ντριας, την καλλιέργεια, τις αρχές και την ηθική του-της . Επηρεάζεται όμως και από τον βαθμό αποδοχής του ηγέτη –διευθυντή από τους σημαντικούς άλλους (εκπαιδευτικούς, γονείς), αλλά και από την ύπαρξη ή μη σεβασμού των μελών μεταξύ τους αλλά και προς τον διευθυντή-προϊσταμένη.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ηγεσία όταν είναι ευρέως κατανοημένη, βελτιώνει την διδασκαλία μέσω της επίδρασης στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, αλλά και σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης, 2012).

Η έρευνα για την ηγεσία στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι περιορισμένη (Ebbeck & Waniganayake, 2003). Η διεθνή βιβλιογραφία όμως έχει δείξει ότι το στυλ ηγεσίας που προτιμούν οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων είναι συνεργατικό (Henderson-Kelly & Pamphilon, 2000), καθώς βασίζεται στην σχέση με τους άλλους, την ενδυνάμωση, τη συνεργασία, την κατανόηση των άλλων .

Ελάχιστη έρευνα έχει διεξαχθεί, μέχρι πρόσφατα, σχετικά με το συνεργατικό στυλ ηγεσίας που εμφανίζουν οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων (Henderson-Kelly & Pamphilon, 2000). Αυτός ο τύπος ηγεσίας, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, σχετίζεται με το φύλο των ηγετών, ή /και με τα χαρακτηριστικά της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου παρέχεται εκπαίδευση σε μικρά παιδιά και η ηγεσία ασκείται σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που είναι γυναίκες.

Η ηγεσία και η αναζήτηση των στοιχείων της αποτελεσματικής άσκησης της, απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, ωστόσο, δεν έχει γίνει συστηματική μελέτη για τις αντιλήψεις των προϊσταμένων, για τη σημαντικότητα της συμβολής των μοντέλων/μορφών ηγεσίας, στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση.

Υπάρχει ανάγκη για μια σε βάθος κατανόηση αναφορικά με το πως οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων προσχολικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και ασκούν την ηγεσία τους.

Επίσης σημαντική είναι η ανάγκη επιμόρφωσης για την θέση του/της διευθυντή/ντριας – προϊσταμένης πριν την ανάληψη της θέσης αυτής στα ελληνικά σχολεία καθώς και η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην δυναμική των ομάδων, στη λήψη αποφάσεων, στην διαχείριση κρίσεων και στην ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Το έργο της ηγεσίας των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων είναι σημαντικό και πολύπλευρο ζήτημα, καθώς είναι επιφορτισμένες με πολλαπλές ευθύνες έχοντας ως στόχο, την υλοποίηση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων δράσεων και έργων, τη λήψη αποφάσεων, την παροχή κινήτρων, την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ του προσωπικού (Χατζηπαναγιώτου, 2008), την συνεχή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και την οικοδόμηση σχέσεων με την τοπική κοινωνία (Hayden, 1996).

2. 5. Ο Σύλλογος Διδασκόντων

Ο σύλλογος διδασκόντων είναι το συλλογικό όργανο που συναποφασίζει και ορίζει τους στόχους και τις αρμοδιότητες που τίθενται, σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου και τις αντίστοιχες εγκυκλίους εφαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, φροντίζει την πρόοδο, υγεία και προστασία των μαθητών/-τριών εφαρμόζοντας κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους.

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων (Σ.Δ.) αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για την οποία είναι υπεύθυνος. Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Πρόεδρος του συλλόγου των διδασκόντων είναι ο διευθυντής του σχολείου ή ο νόμιμος αναπληρωτής του. Ειδικότερα ο σύλλογος των διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά ή έκτακτα ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του και η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στις συνεδριάσεις του είναι υποχρεωτική. Απουσία μέλους από τις συνεδριάσεις πρέπει να είναι απόλυτα δικαιολογημένη.

Τα θέματα της ημερήσιας διάταξης και το χρόνο πραγματοποίησης της συνεδρίασης, ορίζει ο διευθυντής του σχολείου ή εκείνα τα μέλη του συλλόγου που ζήτησαν τη σύγκληση του οργάνου σε έκτακτη συνεδρίαση.

Εισηγήση επί των θεμάτων κάνει ο διευθυντής ή άλλος εκπαιδευτικός ο οποίος ορίζεται από το διευθυντή.

Ο /η διευθυντής-ντρια σε συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.

Ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει, ύστερα από εισήγηση του διευθυντή του σχολείου, την ανάθεση στο διδακτικό προσωπικό της διδασκαλίας των μαθημάτων στις τάξεις και τα τμήματα. Οργανώνει τον καταμερισμό των εργασιών στα μέλη του, ύστερα από εισήγηση του διευθυντή, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο σύλλογος των διδασκόντων βρίσκεται σε νόμιμη απαρτία και οι αποφάσεις του είναι έγκυρες, όταν τα παρόντα μέλη είναι περισσότερα από τα απόντα. Οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων πραγματοποιούνται εντός εργασιακού και εκτός διδακτικού ωραρίου.

Οι αποφάσεις του συλλόγου λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία των παρόντων και σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η άποψη με την οποία τάσσεται ο πρόεδρος. Όταν οι προτάσεις είναι περισσότερες και καμιά δε συγκεντρώνει την απόλυτη πλειοψηφία, η ψηφοφορία επαναλαμβάνεται ανάμεσα στις δυο επικρατέστερες. Το μέλος που απέχει από την ψηφοφορία ή δίνει λευκή ψήφο θεωρείται απών. Η ψηφοφορία είναι φανερή. Μυστική ψηφοφορία διεξάγεται όταν προβλέπεται από σχετική διάταξη ή αποφασίζει ο σύλλογος κατά πλειοψηφία.

Οι αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων λαμβάνονται πάντοτε μέσα στα όρια της αρμοδιότητάς του, είναι δεσμευτικές για όλους, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και υλοποιούνται με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου. Καταχωρούνται στο βιβλίο πράξεων του συλλόγου και υπογράφονται υποχρεωτικά από τον πρόεδρο, το γραμματέα και τα παρόντα μέλη. Στην ίδια πράξη καταχωρούνται και οι απόψεις της μειοψηφίας, αν ζητηθεί.

Ζητήματα τα οποία ρυθμίζονται από την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία δεν είναι επιτρεπτό να γίνονται θέματα συνεδρίασης του

συλλόγου των διδασκόντων και ούτε να λαμβάνονται αποφάσεις αντίθετες με τις ρυθμίσεις αυτές. Τα πρακτικά τηρεί ο γραμματέας του σχολείου ή εκπαιδευτικός που ορίζεται από το σύλλογο των διδασκόντων.

2.6. Ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου

2.6.1. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου (Σ.Ε.Ε.)

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 4299/2018) καθορίστηκαν εκ νέου οι αρμοδιότητες και το έργο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.

Έργο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Κ.Ε.Σ.) είναι η προαγωγή των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και η διευκόλυνση της εφαρμογής της, μέσω της επιστημονικής και παιδαγωγικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων, των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.). Παράλληλα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με ευθύνη του Οργανωτικού Συντονιστή οργανώνουν το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές απαιτήσεις και διδακτικές ανάγκες, ενισχύοντας τις δυνατότητές τους για επαγγελματική ανάπτυξη.

Έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους. Υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, μεριμνούν για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων επιμορφωτικών αναγκών τους και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις σε ζητήματα που ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν.

Επισκέπτονται, τις σχολικές μονάδες, συνεργάζονται με τους διευθυντές και τους συλλόγους διδασκόντων και τους παρέχουν την επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξή τους. Δύνανται να παρίστανται, είτε μετά από πρόσκληση των σχολικών μονάδων είτε με δική τους πρωτοβουλία, σε συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων της περιοχής αρμοδιότητάς τους, προκειμένου να τους παράσχουν την επιστημονική, εκπαιδευτική και συμβουλευτική υποστήριξή τους για ποικίλα θέματα, όπως π.χ. η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, η διαχείριση κρίσεων, και η αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού. Ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς ως προς την

ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και συνεργασιών, για τη βελτιστοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών.

Οργανώνουν ενημερωτικές επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς ίδιων ειδικοτήτων για θέματα που αφορούν την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, τις καλές παιδαγωγικές πρακτικές, τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για θέματα παιδαγωγικού, διδακτικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος και εστιάζουν στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν στην καθημερινή εκπαιδευτική λειτουργία και πρακτική. Δίνουν έμφαση στην υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών .

Οργανώνουν με ευθύνη τους και συμμετέχουν σε κοινές συσκέψεις με τους διευθυντές εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για την εξέταση γενικότερων εκπαιδευτικών/παιδαγωγικών θεμάτων, την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τη διαχείριση κρίσεων και την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων. Όταν εντοπίζουν σοβαρά προβλήματα λειτουργίας στις σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητάς τους, παιδαγωγικού ή επιστημονικού χαρακτήρα, ενημερώνουν, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και εισηγούνται τρόπους αντιμετώπισης.

Από τα παραπάνω αποσπάσματα του ΦΕΚ αντιλαμβανόμαστε, ότι σε σχέση με παλαιότερα ο ρόλος των Σ.Ε.Ε. έχει αλλάξει αφού οι Συντονιστές δεν αναλαμβάνουν, σύμφωνα με τα παραπάνω, την παιδαγωγική, επιστημονική, ή υπηρεσιακή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως συνέβαινε προηγουμένα με τους Σχολικούς Συμβούλους και παλαιότερα με τους Επιθεωρητές. Ο ρόλος τους είναι καθαρά συντονιστικός, ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός, διαμεσολαβητικός και κυρίως επιμορφωτικός προς το σύνολο των εκπαιδευτικών της αρμοδιότητάς τους.

Την σχολική χρονιά 2020-21 θα εφαρμοστεί για πρώτη φορά εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Αριθμ.6603/ΓΔ4, Αριθμ.φυλ.140, που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης στις 20-1-21. Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα πραγματοποιηθεί από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης μέσω της Έκθεσης Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π.. (ΦΕΚ 4299/2018)

2.7. Ο ρόλος των Διευθυντών Εκπαίδευσης

2.7.1. Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης

Οι διευθυντές εκπαίδευσης ασκούν διοίκηση, εποπτεύουν, καθοδηγούν και συντονίζουν το έργο των γραφείων και τμημάτων Εκπαίδευσης, των σχολικών μονάδων, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της περιφέρειας τους. Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, των Διευθυντών των Σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων της περιφέρειας ευθύνης τους. Δύνανται να ασκήσουν πειθαρχική δικαιοδοσία και να διατάξουν πειθαρχική διαδικασία επί όλων των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Παρέχουν οδηγίες στους διευθυντές των σχολικών μονάδων σχετικά με τη διοίκηση και λειτουργία των σχολείων. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν ενδεχόμενα κρίσιμα προβλήματα, επιλύουν διαφορές, συμβάλλουν στη σύνθεση ιδεών και απόψεων και αίρουν αμφιβολίες και αμφισβητήσεις.

Μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία. Εισηγούνται αρμοδίως την ίδρυση, την προαγωγή, τη συγχώνευση, τη μεταφορά, τη μετονομασία, τη μετατροπή, την κατάργηση ή τον υποβιβασμό των σχολικών μονάδων καθώς και την προσθήκη νέων τομέων και ειδικοτήτων στα Τ.Ε.Ε.

Ενημερώνουν τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης για όσα σοβαρά προβλήματα διαταράσσουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και εισηγούνται τα αναγκαία μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Συμμετέχουν στα υπηρεσιακά συμβούλια, όπως η κείμενη νομοθεσία προβλέπει. Έχουν την ευθύνη της εκτέλεσης των πειθαρχικών αποφάσεων των οικείων Υπηρεσιακών Συμβουλίων, εκτός από εκείνες που επιβάλλουν την πειθαρχική ποινή της οριστικής παύσης.

Μπορούν να αποσπούν εκπαιδευτικούς σε άλλη σχολική μονάδα για χρονικό διάστημα δύο μηνών, για να καλύπτουν επείγουσες εκπαιδευτικές ανάγκες, και εισηγούνται στο οικείο Υπηρεσιακό Συμβούλιο την παράταση των αποσπάσεων αυτών μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους. Μπορούν να αποσπούν εκπαιδευτικούς σε άλλη σχολική μονάδα της ίδιας Διεύθυνσης για χρονικό διάστημα έως και τρεις (3) μήνες, όταν διενεργείται εναντίον τους ένορκη διοικητική εξέταση για πειθαρχικό παράπτωμα, σύμφωνα με τις προβλέψεις του κώδικα δημοσίων υπαλλήλων.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι οι διευθυντές εκπαίδευσης έχουν τη δικαιοδοσία να ασκήσουν πειθαρχικές διαδικασίες σε εκπαιδευτικούς που δεν εκτελούν επιμελώς τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα. Επιπλέον μπορεί να αναλάβουν οι ίδιοι καθήκοντα διαμεσολαβητή σε περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας, οι οποίες γνωστοποιούνται στα γραφεία της Διεύθυνσης.(ΦΕΚ 1340/2002)

2.8. Ο ρόλος της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

2.8.1. Ορισμοί

Το ζήτημα της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου απασχολεί τα τελευταία χρόνια όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και εκείνους που με τις αποφάσεις τους ορίζουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό γίνεσθαι.

Ο Ματσαγγούρας (2000:304-305) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος».

Σύμφωνα με τους Janssens & Van Amelsvoort (2008:2), ως αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται : *«η διαδικασία συστηματικής και στοχευμένης αποτίμησης του σχολικού έργου με την οποία επιδιώκεται να διαπιστωθεί κατά πόσον η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στα αναμενόμενα από την πολιτεία επίπεδα, στις νομικές και επαγγελματικές απαιτήσεις και στις ανάγκες των μαθητών και των γονιών τους».*

Σε σχέση με την αξιολόγηση σχολικής μονάδας, διαμορφώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο τρεις κατευθύνσεις: α) η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου γίνεται ανεξάρτητα από την εξωτερική, β) η εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται στα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης και το αντίστροφο, γ) η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται κατόπιν συνεργασίας της ομάδας εσωτερικής αξιολόγησης με την ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης. (Χατζόπουλος, 2000, όπως αναφέρεται στο Μπαγάκης, 2001:263).

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται μια τάση προς την κατεύθυνση αποκέντρωσης και παροχής μεγαλύτερης αυτονομίας σε επίπεδο σχολείου που συνδυάζεται με μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Καταγράφεται μια μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση των ατόμων,(εκπαιδευτικών- στελεχών)στην αξιολόγηση συστημάτων (σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων).

2.8.2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Σύμφωνα με τον Ζιαγάκη (1994:123) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στην αξιολόγηση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης. Στοχεύει στην επισήμανση θετικών και αρνητικών στοιχείων και στην καταγραφή πορισμάτων και προτάσεων για τη βελτίωση τους. Σκοπός της είναι να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να το καταστήσει περισσότερο ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και στην ενίσχυση των διαδικασιών που βοηθούν στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τον όρο «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» συναντάμε στην Υ.Α. Γ1-30972/2013 στην οποία αναφέρεται το εξής: *«Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία ... Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης».*

2.8.3. Αυτό αξιολόγηση – Εσωτερική αξιολόγηση

Η **Αυτοαξιολόγηση** είναι μια μορφή εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου που έχει στόχο να καταστήσει τη σχολική μονάδα ευνοϊκό πλαίσιο για ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση και για τη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Προϋπόθεση για την εκπλήρωση των παραπάνω σκοπών και στόχων είναι η ανάπτυξη μιας κουλτούρας εσωτερικής αξιολόγησης σε κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και συμμετοχής των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Macbeath(2001), ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από σχολικές μονάδες ικανές να αξιοποιήσουν εργαλεία αυτοβελτίωσης και αυτοαξιολόγησης. Αντίθετα, τα μη υγιή εκπαιδευτικά συστήματα περιορίζονται στην εξωτερική αξιολόγηση.

Η **εσωτερική αξιολόγηση** ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναλαμβάνεται από τους εσωτερικούς μετόχους του σχολείου, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, κλπ..

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και στο πνεύμα εμπιστοσύνης που υπάρχει μεταξύ τους. Κοινός στόχος είναι η συνεχής βελτίωση του σχολείου αλλά και η βελτίωση των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών του καθενός (Κορδιστός, 2018).

Η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στο σχολείο στοχεύει στα παρακάτω : στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στον εντοπισμό αδυναμιών, στη δημιουργία προϋποθέσεων για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων, στη διαμόρφωση συνθηκών για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, στην κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακόμα στοχεύει στην εμπέδωση συνεργατικών συμπεριφορών, στην ανάδειξη θετικών εκπαιδευτικών δράσεων, στη διάχυση καλών πρακτικών, στην υπόδειξη πεδίων για αυτομόρφωση και επιμόρφωση, στην καλλιέργεια της συλλογικής ευθύνης και της αυτοδέσμευσης, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς.

Ακόμα στοχεύει την υποστήριξη της αναβάθμισης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί τη συλλογή και την ανάλυση σημαντικών δεδομένων, τεκμηρίων και στοιχείων.

Οι πηγές στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι το αρχειακό υλικό του σχολείου (απουσιολόγια, πρακτικά συλλόγου διδασκόντων, στατιστικά στοιχεία, αξιολόγηση μαθητών κ.λπ.) ή μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές). Επίσης άλλες ενδεικτικές πηγές αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσουν μερικά από τα παρακάτω : α) Συνέντευξη, β) Ερωτηματολόγιο, γ) Επισκόπηση, δ) Παρατήρηση ε) Ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων, στ) Προσωπικά ημερολόγια, ζ) Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση δράσεων, εκδηλώσεων, καινοτόμων πρωτοβουλιών κ.α. (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 37-39 · Σολομών, 1999: 155-157).

2.8.4.Εξωτερική Αξιολόγηση Σχολικών μονάδων

Η εξωτερική αξιολόγηση έχει ως στόχους την τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του κάθε σχολείου, την συνολική εκτίμηση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του, και τις υποβολή ανατροφοδοτικών προτάσεων και επισημάνσεων για την υποστήριξη και την βελτίωση των προγραμμάτων, δράσεων, καθώς και του προγραμματισμού και του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Σχετικά με την ορθή διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης βασική προϋπόθεση αποτελεί η αξιοκρατική επιλογή των φορέων αξιολόγησης, από τους οποίους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, η αποδοχή των αξιολογικών διαδικασιών και πορισμάτων, από τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των αξιολογητών, πριν την έναρξη της αξιολόγησης, αναφορικά με τους στόχους, τις τεχνικές, τις μεθόδους, τις πηγές, τα κριτήρια και τα μέσα διατύπωσης του πορίσματος της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2000: 83).

Το Υπουργείο Παιδείας αποτελεί στη χώρα μας τον κύριο φορέα ανάθεσης και εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, κατά καιρούς έχει αξιοποιήσει ως φορείς εκτέλεσης το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, τους διευθυντές σχολείων και τους Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Έχει επισημανθεί ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι σημαντικότερη της εξωτερικής αξιολόγησης. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η πρώτη πρέπει να προηγηθεί και να στηριχθεί συστηματικά και πολύτροπα. Καθώς οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης επιτελούν διαφορετικό ρόλο, μπορούν να συνδυαστούν, αφού προηγουμένα έχει διαμορφωθεί κουλτούρα αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες.

Ο MacBeath,(1999) υποστηρίζει ότι ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης. Υποστηρίζει ωστόσο ότι οι ρόλοι της κάθε μορφής αξιολόγησης πρέπει να κατανοηθούν πλήρως. Ο συνδυασμός αυτοαξιολόγησης του σχολείου και εξωτερικής αξιολόγησης φαίνεται ότι έχει καλύτερα αποτελέσματα στη βελτίωση του σχολείου, αρκεί βέβαια αυτή η εξωτερική αξιολόγηση να μην έχει τιμωρητικό, αλλά αναπτυξιακό χαρακτήρα.

2.8.5.Πρόσφατες προσπάθειες αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες στην Ελλάδα

Προσπάθεια εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στην Ελλάδα έγινε στα πλαίσια του Νόμου 2986/2002, σύμφωνα με τον οποίο αξιολογούνταν τόσο η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός όσο και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης ιεραρχικά, η οποία επέφερε πολλές αντιδράσεις και κινητοποιήσεις στον εκπαιδευτικό χώρο.

Το 2010 με τον Νόμο 3848/2010 δόθηκε έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και στη γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, παρουσιάζονταν οι πέντε βασικοί τομείς στους οποίους θα αξιολογούνταν οι σχολικές μονάδες: μέσα-πόροι, διοίκηση σχολείου, κλίμα- σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τους Μαρκόπουλο και Λουριδά (2010:34), η φιλοσοφία του νόμου 3848/2010 και της εγκυκλίου 37100/Γ1 για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων κινούνταν προς τη σωστή κατεύθυνση, τονίζοντας τον συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση η αυτοαξιολόγηση θα υλοποιούνταν από ομάδες εργασίας αποτελούμενες από μέλη του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής κρίθηκαν ικανοποιητικά με τα προβλήματα να επικεντρώνονται στη δυσπιστία των εκπαιδευτικών, την ελλιπή ενημέρωση και τη σχετική γραφειοκρατία του εγχειρήματος.

Η έλλειψη εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στην Πολιτεία, την εποχή εκείνη, ήταν μερικώς δικαιολογημένη. Η απουσία εξωτερικών κριτών στην διαδικασία της αξιολόγησης, συσχετιζόταν με τις αρνητικές απόψεις της πλειοψηφίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι τους, ως κατάλοιπο του παλαιού θεσμού των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης. (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010:35).

Με την Υ.Α. 30972/Γ-1/5-03-2013, ΦΕΚ Β/614/15-03-2013 γενικεύτηκε η εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Τη σχολική χρονιά 2013- 2014 εφαρμόστηκε στα σχολεία της χώρας η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας . Από τότε δεν έχει εφαρμοστεί ξανά στην πράξη οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων μέχρι και το 2020.

Την σχολική χρονιά 2020-21 θα εφαρμοστεί για πρώτη φορά εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Αριθμ.6603/ΓΔ4, Αριθμ.φυλ.140,

που δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης στις 20-1-21. Η εσωτερική αξιολόγηση θα υλοποιηθεί από τον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας και η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης μέσω της Έκθεσης Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π..

Για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης θα ήταν εποικοδομητικό να δοθούν κίνητρα σε φορείς, όπως τα πανεπιστήμια για να συμμετέχουν σε δράσεις επιμόρφωσης και υποστήριξης, των φορέων αξιολόγησης, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην ευρύτερη περιοχή της αρμοδιότητας τους. Επίσης πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας έτσι ώστε τα πορίσματα της αξιολόγησης να είναι εφικτό να εφαρμοστούν και να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και τη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τέλος οι προσπάθειες για εσωτερική αξιολόγηση ή αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (εξωτερική) δεν πρέπει να συνδέονται με τιμωρητικές πρακτικές όπως η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών ή η κατάργηση σχολικών μονάδων, αλλά με πρακτικές βελτίωσης της μαθησιακής λειτουργίας, του εκπαιδευτικού έργου, την ανάδειξη καλών πρακτικών και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Μέθοδος-μέσα συλλογής δεδομένων

Για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη μέθοδος η ποιοτική έρευνα. Η υλοποίηση της έγινε με τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ποιοτική έρευνα κρίνεται κατάλληλη όταν επιχειρείται η μελέτη ενός ζητήματος που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ενώ παράλληλα παρέχει μια πιο ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας (Freebody,2003). Η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας εκδηλώνει το ενδιαφέρον της για την οπτική των ερωτώμενων υποκειμένων της συνέντευξης.. Με τη χρήση της συνέντευξης ευνοείται η καταγραφή ,ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων των συμμετεχόντων αλλά και των υποκειμενικών νοημάτων.

Η μέθοδος αυτή κρίνεται κατάλληλη για τη διερεύνηση των απόψεων των ατόμων που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, καθώς η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν έχει συμβάλει επαρκώς και πλήρως στην επίλυση των ανωτέρω προβληματισμών του θέματος .

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Πρόκειται για εκείνο το μέσο συλλογής δεδομένων που επιτρέπει την πρόσβαση στις επιμέρους διαστάσεις /πτυχές ενός θέματος αλλά και στις στάσεις, αξίες, γνώσεις ,ιδέες των ατόμων για το υπό μελέτη θέμα (Tuckman,1972).

Ο δομημένος σχεδιασμός και παράλληλα η ευελιξία που παρέχει η συνέντευξη, επιτρέπει στους ερευνητές τη συλλογή δεδομένων ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε κάποια θέματα και εμπλουτισμού των δεδομένων σύμφωνα με τις νέες διαστάσεις που πιθανόν μπορεί να προκύψουν κατά την διεξαγωγή της έρευνας (Willig, 2001).

Η χρήση της συνέντευξης ενδείκνυται ιδιαίτερα όταν το ζητούμενο, είναι η διερεύνηση προσωπικών βιωμάτων, στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών σε σχέση με κοινωνικές διαδικασίες (Kvale,1996). Ακόμα η συνέντευξη μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο συγκέντρωσης πληροφοριών, υπερβαίνοντας ορισμένα εμπόδια, που εντοπίζονται στη χρήση

ερωτηματολογίων, όπως η απροθυμία ορισμένων υποκειμένων 'να γράψουν τις απαντήσεις τους'. (Cohen et al., 2007: 352).

Η συλλογή των δεδομένων σταματά, όταν οι νέες συνεντεύξεις δεν προσφέρουν νέα στοιχεία στην έρευνα, δηλαδή όταν επέρχεται θεωρητικός κορεσμός (Smith, 2015: 79).

3.2. Συμμετέχουσες της έρευνας

Συμμετέχουσες της έρευνας αποτελούν νηπιαγωγοί και προϊσταμένες νηπιαγωγοί, που δουλεύουν ή έχουν δουλέψει σε δεκατέσσερα διαφορετικά δημόσια αστικά ή ημιαστικά νηπιαγωγεία του Ηρακλείου Κρήτης. Ο αριθμός των 14 συμμετεχουσών είναι αρκετά ικανοποιητικός για τα δεδομένα της κοινωνικής ποιοτικής έρευνας.

Στην κοινωνική ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που να ορίζουν τον αριθμό των συμμετεχόντων και αυτό συνήθως καθορίζεται από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας και των ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2008:65). Σύμφωνα με Marshall,(1996) το μέγεθος του δείγματος που χρειάζεται να συμμετάσχει σε μια ποιοτική έρευνα δεν είναι εφικτό να προκαθοριστεί, αρκεί να ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό επίπεδο στην επίλυση των ερευνητικών προβληματισμών (όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 85). Άλλωστε, η συγκέντρωση υλικού που τελικά δεν είναι εφικτό να επεξεργαστεί, δεν έχει κανένα απολύτως νόημα (σύμφωνα με Kvale, 1996, όπως αναφέρεται στον Robson, 2010: 344).

Η επιλογή των συμμετεχουσών νηπιαγωγών της παρούσας έρευνας χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη και βολική. Σύμφωνα με τον Patton, (1990) στην ποιοτική έρευνα η επιλογή των συμμετεχόντων δεν είναι ακούσια, αντίθετα επιδιώκεται ο καθορισμός ατόμων προκειμένου να προσληφθεί εις βάθος το προς μελέτη ζήτημα (όπως αναφέρεται στον Creswell, 2016: 206). Για αυτό επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια να συμμετάσχουν νηπιαγωγοί από διαφορετικά σχολεία που έχουν εμπειρία αρκετών χρονών, σε διαφορετικά σχολεία, ενώ κάποιες βρίσκονται σε θέση ευθύνης(προϊσταμένες) και κάποιες όχι .

Στην έρευνα μας οι συμμετέχουσες είναι όλες εκπρόσωποι του γυναικείου φύλλου, λόγω του ότι οι άνδρες εκπρόσωποι στο επάγγελμα του νηπιαγωγού αποτελούν μειοψηφία και ιδιαίτερα στο δήμο Ηρακλείου και στις αστικές περιοχές του, είναι ανύπαρκτοι. Οι δέκα τρεις νηπιαγωγοί είναι μόνιμες και μία μόνο είναι αναπληρώτρια. Οι δέκα είναι παντρεμένες με παιδιά, δύο διαζευγμένες με παιδιά, μια είναι παντρεμένη χωρίς παιδιά και μία ανύπαντρη. Άρα η πλειοψηφία είναι «έγγαμες με παιδιά».

3.2.1. Το προφίλ των συμμετεχουσών νηπιαγωγών

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Α/Α	ΦΥΛΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΟΙΚΟΓ/ΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΣΥΝΟΛ. ΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΑΡΙΘ. ΝΗΠ/ΓΕΙΩΝ 10 ΕΤΗ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Σ1	ΓΥΝΑΙΚΑ	34-39	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε. ΜΕΤΑΠ/ΚΟ Ε.ΑΓ.	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	ΌΧΙ	10 ΕΤΗ	10	ΕΝΤΟΣ ΠΟΛΗΣ
Σ2	ΓΥΝΑΙΚΑ	40-49	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε.	ΜΟΝΙΜΗ	ΦΕΤΟΣ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ	27 ΕΤΗ	4	ΕΝΤΟΣ ΠΟΛΗΣ
Σ3	ΓΥΝΑΙΚΑ	34-39	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε. ΜΕΤΑΠ/ΚΟ	ΜΟΝΙΜΗ	ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ 9 ΧΡΟΝΙΑ	11 ΕΤΗ	1	
Σ4	ΓΥΝΑΙΚΑ	40-49	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε.	ΜΟΝΙΜΗ	ΌΧΙ	19 ΕΤΗ	6	ΑΠΟΣΠΑΣΗ
Σ5	ΓΥΝΑΙΚΑ	34-39	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε.	ΜΟΝΙΜΗ	ΌΧΙ	13 ΕΤΗ	4	ΜΕΤΑΘΕΣΗ
Σ6	ΓΥΝΑΙΚΑ	40-49	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε.	ΜΟΝΙΜΗ	ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ 7 ΧΡΟΝΙΑ	14 ΕΤΗ	5	
Σ7	ΓΥΝΑΙΚΑ	40-49	ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε.	ΜΟΝΙΜΗ	ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ	20 ΕΤΗ	8	
Σ8	ΓΥΝΑΙΚΑ	40-49	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε.	ΜΟΝΙΜΗ	ΌΧΙ	18 ΕΤΗ	3	
Σ9	ΓΥΝΑΙΚΑ	40-49	ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε.	ΜΟΝΙΜΗ	ΦΕΤΟΣ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ	21 ΕΤΗ	2	ΜΕΤΑΘΕΣΗ
Σ10	ΓΥΝΑΙΚΑ	40-49	ΕΓΓΑΜΗ	ΠΑΙΔ/ΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	ΜΟΝΙΜΗ	ΌΧΙ	18 ΕΤΗ	3	
Σ11	ΓΥΝΑΙΚΑ	34-39	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε. ,2ο πτυχίο	ΜΟΝΙΜΗ	ΌΧΙ	10 ΕΤΗ	3	ΑΔΕΙΑ ΑΝΕΥ ΑΠΟΔΟΧΩΝ
Σ12	ΓΥΝΑΙΚΑ	40-49	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	Π.Τ.Π.Ε. ΜΕΤΑΠ/ΚΟ Ε.ΑΓ.	ΜΟΝΙΜΗ	ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ	10 ΕΤΗ	3	
Σ13	ΓΥΝΑΙΚΑ	34-39	ΑΝΥΠΑΝΤΡΗ	Π.Τ.Π.Ε. ΜΕΤΑΠ/ΚΟ & ΔΙΑΚ/ΚΟ	ΜΟΝΙΜΗ	ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ	9 ΕΤΗ	2	1 ΕΚΤΟΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
Σ14	ΓΥΝΑΙΚΑ	50++	ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙ	ΠΑΙΔ/ΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	ΜΟΝΙΜΗ	ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ *	27 ΕΤΗ	3	*ΣΕ ΜΟΝΟΘΕΣΙΟ

3.2.2. ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ

1. ΠΙΝΑΚΑΣ ΦΥΛΛΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΦΥΛΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠ/ΓΩΝ
ΓΥΝΑΙΚΑ	14
ΑΝΔΡΑΣ	0
ΣΥΝΟΛΟ	14

Όλες οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας είναι γυναίκες όπως και η πλειοψηφία των νηπιαγωγών.

2. ΠΙΝΑΚΑΣ ΗΛΙΚΙΑΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩ

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ
34-39	5
40-49	8
50-59	1
ΣΥΝΟΛΟ	14

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί ήταν ηλικίας μεταξύ 40 -49 ετών (8) αρκετές ήταν από 34 έως 39 (5) και μόνο μία ήταν άνω των 50 ετών.

3. ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΟΙΚΟΓ/ΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ
ΕΓΓΑΜΗ	1
ΕΓΓΑΜΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	10
ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	2
ΑΝΥΠΑΝΤΡΗ	1
ΣΥΝΟΛΟ	14

Η μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών ήταν παντρεμένες με παιδιά (10), δύο ήταν διαζευγμένες, 1 ήταν παντρεμένη χωρίς παιδιά και μόνο μία ήταν ανύπαντρη.

4. ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΣΠΟΥΔΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠ/ΓΩΝ
Π.Τ.Π.Ε.	7
ΣΧΟΛΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	2
Π.Τ.Π.Ε.& ΜΕΤΑΠ/ΚΟ	3
Π.Τ. Π.Ε.&Β' ΠΤΥΧΙΟ	1
Π.Τ.Π.Ε.& ΔΙΔΑΚ/ΚΟ	1
ΣΥΝΟΛΟ	14

Από τις 14 νηπιαγωγούς μόνο 2 είχαν τελειώσει Σχολή Νηπιαγωγών 2ετους φοίτησης. Οι υπόλοιπες είχαν τελειώσει Πανεπιστημιακό τμήμα 4ετους φοίτησης, 3 από αυτές είχαν κάνει μεταπτυχιακό, 1 είχε Β' πτυχίο και 1 είχε κάνει Διδακτορικό(5 στις 14).

Άρα το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχουσών νηπιαγωγών είναι αρκετά υψηλό και αρκετά αντιπροσωπευτικό της υπάρχουσας κατάστασης στην Ελλάδα αφού όλο και συχνότερα συνεχίζουν τις σπουδές τους μετά το τέλος του Α' πτυχίου τους.

5. ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠ/ΓΩΝ
ΜΟΝΙΜΗ	13
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	1
ΣΥΝΟΛΟ	14

Η συντριπτική πλειοψηφία ήταν νηπιαγωγοί μόνιμα διορισμένες. Αυτό έγινε διότι η ερευνήτρια ήθελε να εστιάσει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μόνιμες νηπιαγωγοί στα σχολεία τους .

6.ΠΙΝΑΚΑΣ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ

ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ
ΠΟΤΕ	6
ΦΕΤΟΣ ΜΟΝΟ	2
ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ	6
ΣΥΝΟΛΟ	14

Οι έξι νηπιαγωγοί δεν είχαν θέση ευθύνης ποτέ, έξι είναι προϊσταμένες αρκετά χρόνια και δύο νηπιαγωγοί έγιναν προϊσταμένες για πρώτη χρονιά τη σχολική χρονιά που έγιναν οι συνεντεύξεις (2019-20).

7 . ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ

9-11 ΧΡΟΝΙΑ	5
12-18 ΧΡΟΝΙΑ	4
19- 25 ΧΡΟΝΙΑ	3
26-27 ΧΡΟΝΙΑ	2
ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠ/ΓΩΝ	14
ΜΕΣΟΣ ΟΡΩΝ ΕΤΩΝ	16,2 ΕΤΗ
ΛΙΓΟΤΕΡΑ ΧΡΟΝΙΑ	9 ΕΤΗ
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΧΡΟΝΙΑ	27 ΕΤΗ

Ο μέσος όρος ετών υπηρεσίας των νηπιαγωγών είναι 16 ,2 έτη, με τις 9 από αυτές να έχουν από 9 έως 18 χρόνια υπηρεσίας και 5 να έχουν από 19 έως 27 χρόνια εργασίας.

Αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί έχουν επαρκή πείρα και μπορούν να έχουν εμπειριστατωμένη άποψη για τα θέματα που ερευνήσαμε.

8. ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΕΡΓΑΣΤΕΙ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ 10 ΕΤΗ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
1-2 ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	3
3-4 ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	7
5-6 ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	2
7-10 ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	2
ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠ/ΓΩΝ	14

Οι μισές νηπιαγωγοί έχουν εργαστεί σε **3-4** νηπιαγωγεία τα τελευταία δέκα χρόνια, δυο έχουν εργαστεί σε 5-6 νηπιαγωγεία και άλλες δυο σε 7-10 νηπιαγωγεία τα τελευταία 10 χρόνια. Μόνο 3 έχουν δουλέψει σε 1-2 σχολεία. Άρα οι νηπιαγωγοί έχουν γνωρίσει διαφορετικές εργασιακές συνθήκες και μπορούν να καταθέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από διαφορετικά σχολεία.

3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα, ο τρόπος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτός της ημιδομημένης συνέντευξης. Βασικό πλεονέκτημα αυτού του τύπου συνέντευξης είναι το ότι διευκολύνει την οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων (Cohen et al., 2007: 353).

Βασική προϋπόθεση για την κατασκευή των συνεντεύξεων που έλαβαν χώρα ήταν η μορφοποίησή τους σύμφωνα με κάποιες ενδεικτικές κατηγορίες που ορίστηκαν, οι οποίες αντλήθηκαν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και οριοθέτησαν το πλαίσιο των ερευνητικών στόχων και ερωτημάτων.

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης διαμορφώθηκαν σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και επιχειρήθηκε να είναι κατανοητές, ακριβείς, χωρίς να εκβιάζουν συγκεκριμένες απαντήσεις από τις συμμετέχουσες. Η σειρά των ερωτήσεων διαρθρώθηκε κατά τέτοιο τρόπο ώστε ακολουθήθηκε μια διαδικασία εναλλαγής γενικών -θεωρητικών βασισμένων σε απόψεις ερωτήσεων και ερωτήσεων πιο ειδικών, προσωπικών και απαιτητικών, όπου ζητούνταν η κατάθεση προσωπικών εμπειριών των συμμετεχόντων νηπιαγωγών. Λάβαμε ακόμα υπόψη ότι 'οι ευκολότερες και λιγότερο απειλητικές - μη αμφιλεγόμενες ερωτήσεις, τίθενται νωρίτερα στη συνέντευξη, ώστε να επιτρέπουν στα υποκείμενα να αισθανθούν άνετα' (Cohen et al., 2007: 363).

Οι ερωτήσεις ήταν στην πλειοψηφία τους ανοικτού τύπου, ώστε να διευκολύνουν τις νηπιαγωγούς να εκφραστούν ελεύθερα, να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς περιορισμούς και χρονικά όρια στις απαντήσεις. Επιπρόσθετα, στον οδηγό συνέντευξης συμπεριλήφθηκε ένα τμήμα ερωτήσεων για τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων (βλ. Παραρτήματα).

Αν και, όπως επισημαίνει ο Bryman,(2008: 438), ερωτήσεις που δεν περιλαμβάνονται στον οδηγό μπορούν να τεθούν, καθώς ο ερευνητής επιλέγει πράγματα που τέθηκαν από τα υποκείμενα, η δυνατότητα αυτή αξιοποιήθηκε ελάχιστα (μια-δύο φορές) περισσότερο για διευκρινιστικούς λόγους και λόγους επεξήγησης της ερώτησης.

3. 4. Διεξαγωγή της έρευνας

Πριν την έναρξη διεξαγωγής της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή των ερωτήσεων της συνέντευξης σε 2 συναδέλφους του νηπιαγωγείου της ερευνήτριας. Μετά τα σχόλια των συναδέλφων και τις

προσωπικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας σε σχέση με την κατανόηση των ερωτήσεων έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές και διορθώσεις .

Στην παρούσα έρευνα ,προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου και να οργανωθεί καλύτερα η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικούς άξονες ,ως εξής: Αρχικά, ζητούνται δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στους συμμετέχοντες (φύλο, ηλικία , ειδικότητα, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας) και πληροφορίες σχετικά με το προφίλ των συμμετεχουσών που θα επέτρεπαν τη δημιουργία ενός οικείου κλίματος αλλά και θα μπορούσαν να συσχετιστούν ερμηνευτικά με τα ερωτήματα ,τις απαντήσεις και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2020 ,διήρκησαν από είκοσι έως τριάντα πέντε λεπτά και διεξήχθησαν δια ζώσης ή τηλεφωνικά. Χώρος διενέργειας των συνεντεύξεων δια ζώσης ήταν το εργασιακό περιβάλλον των υποκειμένων, δηλαδή το εκάστοτε γραφείο της προϊστάμενης. Οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις (λόγω αναστολής λειτουργίας των σχολείων) διεξήχθησαν κατόπιν συνεννόησης με τις νηπιαγωγούς σε χρόνο που τους διευκόλυνε, με χρέωση της ερευνήτριας.

Κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, οι παρεμβάσεις της ερευνήτριας περιορίστηκαν στο ελάχιστο, ακόμα και σε περιπτώσεις κάποιας εκτροπής των ερωτώμενων από το αυστηρό θεματικό πλαίσιο, αν και, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο ερευνητής θα μπορούσε 'ευγενικά να επαναφέρει σ' αυτό' (Cohen et al., 2007: 361).

Έπειτα από την συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων έγινε ψηφιακή καταγραφή (ηχογράφηση) των απαντήσεών τους. Η καταγραφή των συνεντεύξεων με ψηφιακό μέσο ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας ,καθώς αποφεύγονται λάθη, παρερμηνείες ή παραλείψεις οι οποίες τυχόν εμφανίζονται σε γραπτές σημειώσεις (Gray, 2004). Μετά το τέλος όλων των συνεντεύξεων και την ψηφιακή καταγραφή τους ακολούθησε η μεταγραφή των δεδομένων σε ηλεκτρονική γραπτή μορφή και η συστηματική ανάγνωσή τους.

3.5. ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ

ΑΞΟΝΑΣ 1 :

Προφίλ των νηπιαγωγών, ή δυναμική των μικρών ομάδων και η συνεργασία μεταξύ τους .

Ερευνητικά ερωτήματα Άξονα 1

1.Η δυναμική των μικρών ομάδων διευκολύνει ή δυσχεραίνει την συνεργασία μεταξύ συνάδελφων νηπιαγωγών στα ολιγοθέσια νηπιαγωγεία (ύπαρξη ομαδικού πνεύματος – συνεργατικότητα) (ερωτήσεις 1,2,3).

2.Πόσο συχνό φαινόμενο είναι οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα; (ερωτ. 3,4).

ΑΞΟΝΑΣ 2 :

Αιτίες, συνέπειες και τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών –και προϊσταμένης.:

Ερευνητικά ερωτήματα Άξονα 2 :

1.Ποιες είναι οι πιθανές **αιτίες των δυσκολιών** και συγκρούσεων μεταξύ συνάδελφων νηπιαγωγών στα ολιγοθέσια νηπιαγωγεία σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών ; (ερωτ. 5^α, 5β)

2.Τι συνέπειες έχουν οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες και σε ποιους τομείς (ατομικούς, στην τάξη με νήπια, στην συναισθηματική κατάσταση και ψυχική υγεία των νηπιαγωγών) (ερωτ, 6^α, 6β).

3.Ποιοι είναι οι συνηθέστεροι τρόποι διαχείρισης και αντιμετώπισης των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων σε ολιγοθέσια σχολεία σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών; (ερωτ. 7^α, 4β. 10, 11, 12) Η αλλαγή ή απομάκρυνση από την σχολική μονάδα ή η άδεια άνευ αποδοχών αποτελούν συνήθεις τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων;

ΑΞΟΝΑΣ 3 :

Ο ρόλος της προϊσταμένης, του συλλόγου διδασκόντων, το προσωπικό μερίδιο ευθύνης.

Ερευνητικά ερωτήματα Άξονα 3 :

1. Ποιος είναι ο ρόλος της προϊσταμένης από τις εμπειρίες των νηπιαγωγών και πως θα έπρεπε να είναι ο ιδανικός ρόλος της προϊστάμενης στα νηπιαγωγεία; (ερωτ. 7β ,8^α, 8β , 9, 13^α , 13β , 4^Α, ερ.5).

2. Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου των διδασκόντων ; Μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα και στις συγκρούσεις; Κάτω από ποιες προϋποθέσεις; (16^α και 16β)

3. Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν μερίδιο ευθύνης δικό τους στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο παρελθόν; (ερωτ. 15).

ΑΞΟΝΑΣ 4 :

Η διαμεσολάβηση, οι διαμεσολαβητές. Ο ρόλος των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. Η αξιολόγηση και οι προτάσεις των νηπιαγωγών.

Ερευνητικά ερωτήματα Άξονα 4:

1. Κατά πόσο η μεσολάβηση τρίτων ,ανώτερων, προϊσταμένων, συντονιστών, βοηθά στην εξομάλυνση και αντιμετώπιση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα.

2. Ποιος ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;(10, 14, 17, 18)

3. Ποιες είναι οι προτάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και οι προτάσεις για την βελτίωση των υπάρχοντων δυσκολιών; (ερωτ. 15, 16β, 18β, 19).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για μια εύχρηστη μέθοδο η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τους νέους ερευνητές, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες χρήσιμες για τη διεξαγωγή εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Επιπλέον ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «ευελιξία», καθώς δεν προϋποθέτει τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες επιστημολογικές /οντολογικές θέσεις, σε αντίθεση με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (Braun & Clarke, 2006).

Ο τρόπος διεξαγωγής της ανάλυσης που προτείνεται από τους Braun & Clarke, (2006) και ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία χαρακτηρίζεται από τα εξής βήματα.

Αρχικά η ερευνήτρια προέβη στην εξοικείωση με τα δεδομένα και στην προσεκτική, επαναλαμβανόμενη ανάγνωση αυτών. Έπειτα, μέσα από τη διαδικασία της κωδικοποίησης, ορίστηκαν σε κάθε σειρά του γραπτού κειμένου κωδικοί που προσδιορίζουν εννοιολογικά τα δεδομένα. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην κωδικοποίηση εκείνων των μοτίβων νοήματος που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, μέσα από την συνεχή επεξεργασία των δεδομένων και την αντιπαραβολή/σύγκριση των κωδικών έγινε αναζήτηση των θεμάτων/υποθεμάτων. Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών και έχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους κωδικούς (Langdridge, 2004), καθώς μπορούν να αποτελέσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Δεν υπάρχει ένας ενδεδειγμένος τρόπος κωδικοποίησης των όσων δεδομένων συγκεντρώθηκαν. Ωστόσο, μέσα από την προσεκτική μελέτη του υλικού, ξεχωρίστηκαν θεματικές ενότητες και παράχθηκαν κωδικοί από όλο το υπάρχον υλικό των διενεργούμενων συνεντεύξεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 132-133). Η κατά γραμμή επεξεργασία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από τις συνεντεύξεις, απομακρύνει την πιθανότητα να εμπεριέχονται σε αυτήν οποιαδήποτε προσωπικά συναισθηματικά ή πνευματικά στοιχεία που ίσως παρεμποδίζουν την ορθή ανάλυσή τους.

Η ερμηνεία του ερευνητικού υλικού έγινε με βάση συγκεκριμένες θέσεις και επιστημολογικές παραδοχές, το θεωρητικό υπόβαθρο της ερευνήτριας, τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό. Τέλος, ακολούθησε η επανεξέταση των τελικών θεμάτων, ο ορισμός τους και η ονομασία τους.

4.2.Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Κάθε έρευνα οφείλει να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένα κριτήρια αξιοπιστίας όπως είναι για παράδειγμα η αφοσίωση στην πραγματικότητα και στην αναπαράστασή της, στο περιεχόμενο και την ιδιαιτερότητα της κατάστασης, την αυθεντικότητα, την ειλικρίνεια αλλά και την λεπτομέρεια (Cohen et al., 2008:204).

Όσον αφορά την εγκυρότητα αυτή μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από το πλήθος των δεδομένων που συλλέγονται, την πυκνή περιγραφή των ευρημάτων της έρευνας, την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων αλλά και την ανιδιοτέλεια του εκάστοτε ερευνητή (Denzin,1994a).

4.3. Ζητήματα δεοντολογίας

Σχετικά με τη δεοντολογία της έρευνας, λήφθηκε υπόψη η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και ο σεβασμός του δικαιώματος της ανωνυμίας των συμμετεχουσών με χρήση συμβόλων (Σ1,Σ2, κ.ο.κ.),ώστε να μην προσδιορίζονται στοιχεία της ταυτότητάς τους, αλλά και των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα υπήρξε ελεύθερη και εθελοντική. Προηγήθηκε ενημέρωση των υποψηφίων νηπιαγωγών προφορικά πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων, σχετικά με το λόγο διεξαγωγής της έρευνας και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν, χωρίς ωστόσο να υπεισέλθει (η ερευνήτρια) σε λεπτομέρειες οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις απαντήσεις τους.

Επιπλέον, επισημάνθηκε σε όλες τις συμμετέχουσες πως η έρευνα δεν αποσκοπεί στον έλεγχο των γνώσεών τους αλλά στην απόσπαση πληροφοριών που απορρέουν από τις εμπειρίες, αντιλήψεις και οπτικές τους σχετικά με το θέμα της έρευνας μας. Αποσαφηνίστηκε ότι η έρευνα στοχεύει να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά τόσο για την ερευνήτρια όσο και για τις ερωτώμενες. Ακόμη, οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν πως μπορούν ανά πάσα στιγμή να διακόψουν τη ροή της συνέντευξης αλλά

και να ζητήσουν διευκρινίσεις ή αναδιατύπωση των ερωτήσεων που ενδεχομένως δεν έγιναν κατανοητές.

4.4. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

4.4.1. Εισαγωγή

Στόχος της έρευνας μας είναι να πάρουμε απαντήσεις στα σημαντικά ερωτήματά της, σχετικά με τις συνηθέστερες αιτίες, συνέπειες, στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων αλλά και τι ρόλο παίζουν σε αυτές οι εκπαιδευτικοί, οι προϊσταμένες, ο σύλλογος διδασκόντων, οι «ανώτεροι», (Διευθυντές Πρωτοβάθμιας, Σ.Ε.Ε., δομές κ.λ.π..

Στην ενότητα αυτή της εργασίας μας θα αναλύσουμε με πολλούς τρόπους τα αποτελέσματα από τις ερωτήσεις που κάναμε στις συνεντεύξεις με τις δεκατέσσερις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς. Αρχικά θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα ανά ερώτηση, καταγράφοντας αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των ερωτώμενων, από κάθε ενότητα και υποενότητα και την ανταπόκριση τους αριθμητικά ή/και επί τοις % σε κάθε ερώτηση και υποερώτηση ενώ στη συνέχεια τα αποτελέσματα εμφανίζονται με τον αντίστοιχο πίνακα. Σε επόμενο κεφάλαιο (Κεφ. 5) θα αναλύσουμε τους άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα ,ενώ στη συνέχεια θα ακολουθήσει η συζήτηση των αποτελεσμάτων και ευρημάτων της έρευνας και θα βγουν τα τελικά συμπεράσματα κάνοντας σύγκριση από άλλες έρευνες και τη βιβλιογραφία.

4.4.2.ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Έχοντας παρουσιάσει το προφίλ των συμμετεχουσών νηπιαγωγών διεξοδικά και αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, ξεκινάμε αμέσως με την ανάλυση των απαντήσεων στις συνεντεύξεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών.

ΕΡΩΤΗΣΗ 1.Πως είναι η συνεργασία σας με τις συναδέλφους-προσωπικό του σχολείου φέτος;

Στην πρώτη ερώτηση, μας ενδιαφέρει να πάρουμε πληροφορίες σχετικά με την παρούσα κατάσταση στα σχολεία που εργάζονται οι νηπιαγωγοί αυτή τη σχολική χρονιά σε σχέση με το εργασιακό – συναδελφικό κλίμα .

Από τις απαντήσεις τους το 1/3 περίπου των νηπιαγωγών απάντησε άριστη-πολύ καλή συνεργασία, (5), (Σ8: Είναι πολύ καλή , υπάρχει συνεννόηση, δεν έχουμε έρθει ποτέ σε σύγκρουση. Πολύ καλή, υπάρχει συνεργασία), τρεις (3) απάντησαν αρκετά καλές σχέσεις, (Σ12: Είχαμε καλή επικοινωνία και συνεργασία με την πλειοψηφία των συναδέλφων εκπαιδευτικών, υπήρχε βέβαια και μια δυσκολία συνεργασίας με μια συνάδελφο), ενώ 5 ανέφεραν δυσκολίες και εντάσεις με συναδέλφους –κακές σχέσεις (1/3 περίπου) :(Σ4: Με τις μισές συναδέλφους καλές και με τις άλλες μέτριες έως κακές σχέσεις, Σ3: Εγώ επιδιώκω να έχουμε την καλύτερη συνεργασία.... Παρόλα αυτά υπάρχουν δυσκολίες στη συνεργασία με κάποιες συναδέλφους, κατά καιρούς, υπάρχουν κάποια ζητήματα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 : ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΦΕΤΟΣ

ΑΡΙΣΤΗ –ΑΨΟΓΗ	5 +1 με την πλειοψηφία των συν/λφων
ΚΑΛΗ –ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΗ	3
ΥΠΗΡΞΑΝ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ –ΕΝΤΑΣΕΙΣ	4
ΚΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΚΑΠΟΙΕΣ ΣΥΝ/ΛΦΟΥΣ	1
ΣΥΝΟΛΟ	14

Ερώτηση 2Α.Πως είναι η συνεργασία σας με την προϊσταμένη του σχολείου;

Σε αυτή την ερώτηση θέλαμε να πάρουμε πληροφορίες για το πώς είναι η συνεργασία των νηπιαγωγών με την προϊσταμένη του σχολείου. Στις προϊσταμένες δεν έγινε η ερώτηση .

Οι έξι (6) νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι έχουν καλή συνεργασία(Σ8: Είναι πολύ καλή , υπάρχει συνεννόηση, δεν έχουμε έρθει ποτέ σε σύγκρουση Πολύ καλή, υπάρχει συνεργασία), μία αναφέρει ότι έχει μέτρια συνεργασία(Σ14: Μέτρια η συνεργασία, όχι πολύ καλή... στο προηγούμενο σχολείο. Τώρα είμαι μόνη μου) και δύο(2) ότι έχουν κακή

σχέση, (Σ4: Μέτρια έως κακή. Υπάρχουν συγκρούσεις ,ναι γιατί δεν τηρεί τους νόμους και προσπαθεί να επηρεάσει τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων προς δικό της όφελος).

2. ΠΙΝΑΚΑΣ :ΠΩΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΑΡΙΣΤΕΣ/ ΚΑΛΕΣ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΕΣ	ΚΑΛΕΣ	ΜΕΤΡΙΕΣ	ΚΑΚΕΣ	ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ
5		1	1	2	5

ΕΡΩΤΗΣΗ 2B. Πιστεύετε ότι η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών στην ίδια σχολική μονάδα είναι σημαντική για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου ;

Στην ερώτηση αυτή θέλουμε να μάθουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το πόσο σημαντική θεωρείται η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων για την αποδοτική λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Οι δεκατρείς ερωτώμενες (13) από τις 14 συμφωνούν ότι η συνεργασία είναι πολύ σημαντική ή σημαντική για την καλή λειτουργία του νηπιαγωγείου:(Σ2:Αν δεν υπάρχει καλή συνεργασία δεν μπορούν να συνυπάρξουν, (οι νηπιαγωγοί), ούτε να λειτουργήσει σωστά το νηπιαγωγείο. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη , αλληλοσυνεννόηση ...και αλληλοβοήθεια, Σ10: Ασφαλώς και η καλή συνεργασία σε μια σχολική μονάδα ,είναι πολύ σημαντική και βοηθάει αποτελεσματικά και στην καλή ψυχολογία των εκπαιδευτικών και στο έργο τους, Σ13: Εννοείται δεν γίνεται χωρίς συνεργασία και για τη σχολική επιτυχία των παιδιών, και για την δική μας, των εκπαιδευτικών, την ψυχική υγεία επίσης) και μόνο **μία** θεωρεί τη συνεργασία των νηπιαγωγών μέτρια σημαντική (Σ3: Είναι ένα σημαντικό κομμάτι αλλά όχι το σημαντικότερο, δηλαδή ο καθένας άμα κάνει σωστά την δουλειά του, είναι το επόμενο βήμα ότι συνεργάζεται και σωστά. Η συνεργασία είναι σημαντικό αλλά όχι το ύψιστο).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2B : ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΕΙΝΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΑΠΟΛΥΤΑ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ
3	5	5	1	0

ΕΡΩΤΗΣΗ3 .Έχετε δυσκολίες συνεργασίας με τις συναδέλφους ή την προϊστάμενη στο σχολείο που εργάζεστε φέτος;

Στην ερώτηση αυτή ζητάμε να μας πουν την προσωπική τους εμπειρία σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν στο σχολείο που εργάζονται φέτος, δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους ή προϊσταμένη. Περνάμε από το θεωρητικό στο εμπειρικό κομμάτι και στην οικεία τους πραγματικότητα.

Τα δύο τρίτα των ερωτώμενων απάντησαν ότι δεν έχουν δυσκολίες συνεργασίας φέτος στο σχολείο(Σ7: *Φέτος όχι. Έχει τύχει. Ναι . Παλαιότερα , με την προϊσταμένη. Σ9: Όχι, μπορεί να έχω διαφωνίες αλλά δεν θεωρώ ότι είναι δυσκολίες.*),τέσσερις νηπιαγωγοί (4) απάντησαν καταφατικά, ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Σ3:*Ναι. Έχω κάποια παράπονα όσο αφορά τις άδειες και την χρήση τους, συγκεκριμένα ,οπότε έχω κάποια θέματα.... για την ώρα μπορούμε να τα κοντρολάρουμε ...*), ενώ μια νηπιαγωγός, τη χρονιά αυτή δούλευε μόνη (μονοθέσιο).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 : ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΦΕΤΟΣ

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΝΑΙ	ΟΧΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΜΟΝΗ	ΣΥΝΟΛΟ
4	9	1	14

ΕΡΩΤΗΣΗ 4.α. Είχατε δυσκολίες συνεργασίας με τις συναδέλφους ή την προϊστάμενη στο προηγούμενο σχολείο στο παρελθόν;

Στην ερώτηση αυτή ζητάμε να μας πουν την προσωπική τους εμπειρία σχετικά με το αν αντιμετώπιζαν δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους ή προϊσταμένη σε σχολείο που εργάζονταν **παλαιότερα** .

Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις μας εξέπληξαν , αφού οι έντεκα (11) νηπιαγωγοί από τις 14 δήλωσαν ότι είχαν αντιμετωπίσει δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους (Σ2: *Ναι μας έχει υπάρξει χρονιά που ...*

που είχαμε δυσκολίες ...με μια νηπιαγωγό που έφευγε μόλις τελείωνε ,μόλις έφευγε το τελευταίο παιδί εξαφανιζότανε..... και σου βάζε και φωνές, Σ11: Είχα δυσκολίες ναι ..) και μάλιστα οι εννέα (9) από αυτές δήλωσαν ότι είχαν δυσκολίες συνεργασίας με την προϊσταμένη- (Σ8: Είχα σε προηγούμενο σχολείο που ήμουν, με την προϊσταμένη και αυτός ήταν ο ένας και μοναδικός λόγος που αποχώρησα από το σχολείο αυτό,Σ14: Στο προηγούμενο σχολείο: Μέσα στα πλαίσια της εργασίας είχαμε κάποιες δυσκολίες καμιά διάθεση για να συνεργαστούμεπιο πολύ με την προϊσταμένη....).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4^α : ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΜΕ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ
11	2	9
	1 ΟΧΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ	

ΕΡΩΤΗΣΗ 4B: Κατά πόσο η αλλαγή σχολείου οφείλεται στις δυσκολίες συνεργασίας που υπήρχαν στο προηγούμενο σχολείο;

Στην ερώτηση αυτή ερευνάμε κατά πόσο η αλλαγή σχολείου είχε σχέση με τις δυσκολίες που συνάντησαν στο προηγούμενο σχολείο και αν ήταν ο λόγος που έφυγαν από αυτό.

Συνολικά θετικά απάντησαν οι δέκα (10) από τις 14 νηπιαγωγούς . Οι εννέα (9) πήραν απόσπαση ή μετάθεση,(Σ4:Ναι. Κατεξοχήν σε αυτές τις δυσκολίες συνεργασίας με την προϊσταμένη στο προηγούμενο σχολείο, οφείλεται η απόσπαση που πήρα, Σ14: Ναι βέβαια αυτές οι δυσκολίες ήταν ο λόγος, γιατί ήταν το νηπιαγωγείο κοντά στο σπίτι μου και δεν ήθελα να φύγω από εκεί... καμιά διάθεση για να συνεργαστούμεπιο πολύ με την προϊσταμένη), μία νηπιαγωγός πήρε άδεια άνευ αποδοχών, (Σ11: Πήρα δυο χρόνια άδεια άνευ αποδοχών από το σχολείο..... Υπήρχε τότε ένταση στο σχολείοναι) και άλλες τέσσερις (4) δήλωσαν ότι γνωρίζουν άλλες συναδέλφους που έφυγαν για αυτό το λόγο από το προηγούμενο νηπιαγωγείο (Σ2: Όχι εγώ. Ήταν μια χρονιά η συνάδελφος είχε έρθει με απόσπαση, κάθε χρόνο πάει σε άλλο σχολείο , δεν μπορεί να τα βρει πουθενά με κανέναν).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Β : ΑΛΛΑΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΛΟΓΩ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ-ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

ΑΛΛΑΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	9
ΑΔΕΙΑ 1-2 ΕΤΗ	1
ΟΧΙ ΟΙ ΙΔΙΕΣ (ναι για άλλες συν/φους)	4
ΣΥΝΟΛΟ	14/14

ΕΡΩΤΗΣΗ 5. Που πιστεύετε κατά τη γνώμη σας ότι οφείλονται οι δυσκολίες συνεργασίας – συγκρούσεις που υπήρξαν; (αιτίες)

Σε αυτή την ερώτηση αναζητούμε να μάθουμε τις πιθανές αιτίες που δημιουργούν τις δυσκολίες συνεργασίας και τις συγκρούσεις στο χώρο του νηπιαγωγείου. Υπήρξαν πολλές διαφορετικές απαντήσεις από τις νηπιαγωγούς τις οποίες χωρίσαμε σε ενότητες και υποενότητες. Μια από τις βασικότερες αιτίες δυσκολιών είναι το αυταρχικό στυλ διοίκησης της προϊσταμένης, τα προβλήματα στην οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου και οι ατομικές διαφορές σε απόψεις, ιδέες και ανάγκες. Συγκεκριμένα :

Θεματική ενότητα 1: Αιτία 1: Στυλ διοίκησης της προϊσταμένης – κατάχρηση εξουσίας.

Ως πολύ σημαντική αιτία των συγκρούσεων στο χώρο του νηπιαγωγείου η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αναφέρει το στυλ διοίκησης της προϊσταμένης, δίνοντας έμφαση αρκετές φορές, στη κατάχρηση εξουσίας από την πλευρά της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου. Συνολικά επεσήμαναν ως αιτία των συγκρούσεων το στυλ διοίκησης της προϊσταμένης οι εννέα (9) στις 14 ερωτώμενες νηπιαγωγούς, σχεδόν τα 2/3 ,παρ' όλο που πέντε (5) από αυτές ήταν προϊσταμένες πολλά χρόνια .

Υποενότητα :1^α. Αιτία 1^α. : Αυταρχικό στυλ διοίκησης προϊσταμένης.(Συνολικά απάντησαν οι οκτώ (8) από τις 14 νηπιαγωγοί :*(Σ7: Θέμα αυταρχισμού της προϊσταμένης προς την υφιστάμενη νηπιαγωγό. ,Σ8: Αυτό που εξοργίζει τις περισσότερες είναι η κατάχρηση εξουσίας της προϊσταμένης, η συμπεριφορά της προϊσταμένης , ο τρόπος που ζητά και προσπαθεί να επιβάλλει κατι ή όταν λέει «εσύ θα κάνεις το μάθημα σου και εγώ θα αποφασίζω για όλα τα άλλα, δεν σε αφήνει να κάνεις τίποτα, σαν να σε υποτιμά, ορίζει ώρα για Σ.Δ. χωρίς να σε*

ρωτήσει, μετρά τις φωτοτυπίες που βγάζεις. Σ13: Κάποιες προϊστάμενες ταυτίζονται με την θέση τους, πιστεύουν πολύ στο «μεγαλείο της θέσης» τους που μερικές φορές γίνονται τύραννοι στις άλλες νηπιαγωγούς. Αποκτούν μια παραπάνω εξουσία που δεν θα έπρεπε... δημιουργεί εντάσεις αυτό ...Αν δεν έχουν κάνει κατι άλλο αξιόλογο στη ζωή τους ίσως αυτό το θεωρούν αυτοσκοπό αυτοορίζονται : εγώ διατάζω).

Υποενότητα :1^β.Αιτία 1β.: Αδιάφορο ή **παραχωρητικό** στυλ διοίκησης προϊσταμένης. Συνολικά απάντησε μία (1) από τις 14 ερωτώμενες ότι βασική αιτία των συγκρούσεων ήταν το αδιάφορο μη παρεμβατικό στυλ της προϊσταμένης. (Σ4: Δεν επιλύει η προϊσταμένη θέματα – προβλήματα με τις συνάδελφους, που οφείλει να παρέμβει και δεν παρεμβαίνει).

Θεματική ενότητα 2- Αιτία 2^η :Προβλήματα στην οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Συνολικά επτά (7) στις 14 νηπιαγωγούς επεσήμαναν ως αιτίες συγκρούσεων τα προβλήματα στην οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα ως αιτία α ,το ωράριο , τις βάρδιες κ.α. και β τις ασάφειες του νομικού πλαισίου.

Υποενότητα 2^α : Λειτουργία , ωράριο, βάρδιες, γιορτές. Συνολικά 6 από τις 14 ερωτώμενες.(π.χ. Σ3: Οργανωτικά θέματατο ωράριο, οι βάρδιες (ποια θα έρθει ποια θα φύγει. Σ14: θέματα για τις ώρες προσέλευσης, αποχώρησης, στο διοικητικό κομμάτι, με την προϊσταμένη, σε σχέση με τις γιορτές (σχολικές) , αν θα κάνουμε ή αν δεν θα κάνουμε.)

Υποενότητα 2^β: Ασάφειες του νομικού πλαισίου λειτουργίας του Νηπ/γείου. Μία από τις 14 νηπιαγωγούς ανέφερε ως αιτία συγκρούσεων τις ασάφειες του νομικού πλαισίου λειτουργίας του Νηπιαγωγείου.(Σ9: ..παίζει ρόλο το νομικό πλαίσιο ...δεν ξεκαθαρίζει ποιος είναι ο ρόλος του καθενός και κυρίως ο ρόλος της προϊσταμένηςείναι ασαφές το πλαίσιο το νομικό και υπάρχουν πολλά κενά....)

Θεματική ενότητα 3- Αιτία 3^η :Ατομικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών.

Συνολικά επτά (7) στις 14 νηπιαγωγούς, (οι μισές), επεσήμαναν ως αιτίες συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών – προϊσταμένης τις ατομικές διαφορές μεταξύ τους και συγκεκριμένα :

Α)Υποενότητα 3α.- Αιτία 3^α: Διαφορετικές προσωπικότητες ,βιώματα, εμπειρίες και απόψεις νηπιαγωγών. Συνολικά 6 από τις 14 ερωτώμενες θεωρούν ως βασική αιτία των συγκρούσεων τις διαφορετικές απόψεις, εμπειρίες και βιώματα των νηπιαγωγών της κάθε σχολικής μονάδας.(Σ2: *εξαρτάται νομίζω και από τον χαρακτήρα... και ο χαρακτήρας των υπολοίπων παίζει ρόλο , δεν είναι μόνο η προϊσταμένη νομίζω, γιατί αν κάποιος είναι οξύθυμος ...είναι πιο δύσκολο να το χειριστείς, Σ5:Διαφορετικές προσωπικότητες, διαφορετικά βιώματα κάθε άνθρωπος έχει ζήσει διαφορετικά, Σ10: Η έλλειψη σεβασμού στα απόψεις του άλλου, οι διαφορετικές αντιλήψεις, ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, οι διαφορετικές παιδαγωγικές αρχές).*

Β)Υποενότητα 3β. –Αιτία 3β: Συγκρουόμενες ανάγκες και συμφέροντα εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα μια νηπιαγωγός ανέφερε ως πιθανή αιτία των συγκρούσεων τις διαφορετικές συγκρουόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών.(Σ9: *... ο καθένας κινείται κατά το δοκούν, άρα το δοκούν του καθενός είναι λογικό να μη συμβαδίζει με του συνεργάτη νηπιαγωγού...).*

Θεματική ενότητα 4- Αιτία 4^η: Θέματα αντιμετώπισης προγράμματος, παιδιών, γονέων, τρόπου διδασκαλίας. Βασική αιτία των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων θεωρούνται σχεδόν από τις μισές ερωτώμενες τα ζητήματα του προγράμματος, (Σ3: *..ποια θα κάνει πιο πολλά, ποια θα κάνει πιο λίγα :δράσεις, δραστηριότητες), του τρόπου και περιεχομένου διδασκαλίας, (Σ8: είναι δύσκολο να συνεννοηθούν οι 2 νηπιαγωγοί ,του τμήματος, στο τι πρόγραμμα θα κάνουν, άλλο κάνει η μία το πρωί και άλλο η άλλη το μεσημέρι.)* θέματα με γονείς και με τα νήπια κ.α. Συνολικά 6 από τις 14 ερωτώμενες ανέφεραν τα παραπάνω ως αίτια των συγκρούσεων τους.

Θεματική Ενότητα 5 -Αιτία 5η :Ανταγωνισμός –αντιπαλότητα μεταξύ νηπιαγωγών. Πάνω από το 1/3 των ερωτώμενων απάντησαν ως σημαντική αιτία των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία το ανταγωνιστικό κλίμα και την αντιπαλότητα μεταξύ τους .

Συνολικά πέντε (5) νηπιαγωγοί από τις 14, επεσήμαναν τον ανταγωνισμό ως κύριο αίτιο των συγκρούσεων.(Σ9: *Υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα σε προϊσταμένες και υφισταμένες και όλο αυτό το ενισχύει το ανύπαρκτο νομικό πλαίσιο»και οι υφισταμένες φέρονται επίσης κομπλεξικάδηλ. πολλές φορές απορρίπτουν ιδέες της*

προϊσταμένης που είναι ορθέςαπό αντίδρασηυπάρχει κόμπλεξ κατωτερότητας. Σ13: Η ρίζα του κακού είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ μας, η μια ανταγωνίζεται την άλλη, ποια θα φανεί περισσότερο, ποια είναι ανώτερη, ποια θα κάνει πιο πολλά ,είμαστε πολύ ανταγωνιστικές ...πόσα φύλλα εργασίας έκανε η άλλη ...λες και παίζουμε σε κούρσαποια θα βγει η καλύτερη).

Θεματική ενότητα 6 -Αιτία 6^η : Έλλειψη επικοινωνίας – διάθεσης συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών.

Για την έλλειψη διάθεσης για συνεργασία ,για αλληλοβοήθεια ,για σεβασμό στις ιδέες και απόψεις των άλλων συναδέλφων μίλησαν συνολικά πέντε (5) συμμετέχουσες στην έρευνα μας, θεωρώντας ότι είναι μια βασική αιτία των υπαρχόντων συγκρούσεων και δυσκολιών συνεργασίας στο νηπιαγωγείο.(Σ10: *Η έλλειψη σεβασμού στις απόψεις του αλλού, η έλλειψη καλής πρόθεσης. Σ8:..όταν η προϊσταμένη σου αφαιρεί κάθε δυνατότητα να νιώσεις ως μέλος του σχολείου, προσπαθεί να σε βγάλει από όλα).*

Θεματική ενότητα 7-Αιτία 7^η : Επιπλέον φόρτος εργασίας - εξωδιδασκτικές εργασίες-άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων.

Οι υπευθυνότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού, εκτός των βασικών καθηκόντων με τα νήπια, οι υποχρεώσεις για εργασία εκτός διδακτικού ωραρίου και εντός εργασιακού ωραρίου (π.χ. για συνεδρίαση συλλόγου διδασκόντων, συναντήσεις με γονείς, εθελοντικές δράσεις,) φαίνεται ότι αποτελούν συχνά θέματα τριβής και συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, στα νηπιαγωγεία σύμφωνα με τα λεγόμενα τεσσάρων νηπιαγωγών (4/14), π.χ. ποιος θα αναλάβει και πότε θα κάνει εξωδιδασκτική εργασία εκτός διδακτικού ωραρίου, (Σ12: *Συχνά οι νηπιαγωγοί δεν θέλουν να κάνουν κάποια εξωδιδασκτική εργασία ή να κάνουν Σ.Δ. εκτός ή εντός εργασιακού ωραρίου), η ανάθεση διοικητικών – εξωδιδασκτικών εργασιών από την προϊσταμένη, (Σ2:Οι υπευθυνότητες, ότι αρνούνται κάποιες εξωδιδασκτικές υπευθυνότητες που τους αναθέτει η προϊσταμένη, δεν δέχονται να τις κάνουν).*

Θεματική ενότητα 8-Αιτία 8^η: Ελλείψεις (Σύνολο 3 στις 14)**Υποενότητα 8^α. Έλλειψη εμπειρίας στην αντιμετώπιση δυσκολιών**

Η έλλειψη γνώσεων ή εμπειρίας στην αντιμετώπιση δυσκολιών, λόγω απειρίας, θεωρείται μια πιθανή αιτία για προστριβές με τις συναδέλφους από μία νηπιαγωγό,(Σ6: «η έλλειψη εμπειρίας των νηπιαγωγών).

Υποενότητα 8β. Έλλειψη σε υλικοτεχνικές υποδομές, περιορισμένοι οικονομικοί πόροι.(1/14)

Οι ελλείψεις ή η κατάχρηση σε εποπτικά υλικά, σε τεχνολογικό εξοπλισμό και η κακή ή ανεξέλεγκτη χρήση τους, μπορεί να οδηγήσει σε διενέξεις μεταξύ εκπαιδευτικών σύμφωνα με μια νηπιαγωγό της έρευνας μας. (Σ13:Προσπαθούσα να διαφυλάξω «το κάστρο», να διαφυλάξω το υλικό του σχολείου.... Ήταν αναπληρώτρια, μια χρονιά. Είχε χαλάσει ένα εκτυπωτή, ένα Η/Υ, χαλούσε πράγματα αξίας, και μετά έλεγε δεν πειράζει... ξόδευε αλόγιστα, χαρτί , μελάνι για δικούς της προσωπικούς σκοπούς , όχι για τα παιδιά).

Υποενότητα 8γ. Έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικών.(1/14)

Μια νηπιαγωγός ανέφερε ότι η έλλειψη αξιολόγησης ενισχύει την ελευθερία των εκπαιδευτικών να πράττουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους ενισχύοντας έτσι τις συγκρούσεις μεταξύ τους, (Σ9: «..δεν υπάρχει σχάρα αξιολόγησης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών γι αυτό ακριβώς ο καθένας κινείται κατά το δοκούν).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 : ΑΙΤΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ-ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΑΙΤΙΕΣ	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό αναφορών %	Ποσοστό Νηπ/γων
1.Στυλ Διοίκησης προϊστάμενης :	9	19,57%	64,2%
1 ^α .Αυταρχικό διοίκησης προϊσταμένης κατάχρηση εξουσίας	8		
1β.Αδιάφορο παραχωρητικό στυλ	1		

2.Προβλήματα στην οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου: 2 ^α .Λειτουργία ωράριο. 2β.Ασάφειες νομικού πλαισίου λειτουργίας Ν/γείου.	7 6 1	15%	50%
3.Ατομικές Διαφορές: 3α.Διαφορετικές προσωπικότητες βιώματα, εμπειρίες και απόψεις νηπιαγωγών-ατομικές διαφορές 3β.Συγκρουόμενες ανάγκες και συμφέροντα εκπαιδευτικών.	7 6 1	15,22%	50%
4.Θέματα αντιμετώπισης προγράμματος, παιδιών, γονέων, τρόπου διδ/λίας	6	13,05%	42,8%
5.Ανταγωνισμός μεταξύ νηπιαγωγών.	5	10,86%	35,7%
6,Έλλειψη διάθεσης συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών. Δυσκολία εύρεσης χρόνου για να γίνει Σ.Δ..	5	10,86%	35,7%
7.Επιπλέον φόρτος εξωδιδασκτικές εργασίες.	4	8,70%	28,6%
8.Ελλείψεις: 8.α.Έλλειψη εμπειρίας επίλυσης δυσκολιών 8β. Κτιριακές υποδομές περιορισμένοι πόροι 8γ.Έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικών	3 1 1 1	6,52%	21,4%
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	46	100%	

ΕΡΩΤΗΣΗ 6.:Πόσο επηρέασαν οι δυσκολίες και οι συγκρούσεις την εργασία σας (ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ)

Από την ερώτηση αυτή αναζητάμε απαντήσεις για τις πιθανές συνέπειες που έχουν οι δυσκολίες συνεργασίας στην εργασία των νηπιαγωγών και ιδιαίτερα σε ποιους τομείς επηρεάζονται . Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι υπάρχουν συνέπειες σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα , όπως :

- 1.Σε ατομικό επίπεδο, στην ψυχολογία ,στη συναισθηματική κατάσταση της νηπιαγωγού.
- 2 .Στη συνεργασία με τις συναδέλφους στο σχολείο.
- 3.Στην τάξη με τα νήπια, στην εργασία της νηπιαγωγού στην τάξη.
- 4.Επηρεάζεται η προσωπική και οικογενειακή ζωή και γαλήνη της νηπιαγωγού. Μεταφέρονται οι συγκρούσεις εκτός σχολείου.
5. Επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία του νηπιαγωγείου, γίνονται αντιληπτές από τους γονείς.
6. Θετικές συνέπειες για τη λειτουργία του σχολείου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6 :ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ	ΝΑΙ ΠΟΛΥ	ΠΡΟΣΠΑΘΩ (να μη με επηρεάζουν, με επηρεάζουν λίγο)	ΟΧΙ	ΥΠΟΧΩΡΗΣΗ
1.Σε ατομικό επίπεδο, στην ψυχολογία ,στη συναισθηματική κατάσταση της Νηπιαγωγού.	10	ΛΙΓΟ 2	1	1
2.Στη συνεργασία με τις συναδέλφους στο σχολείο.	9	ΠΡΟΣΠΑΘΩ 3		0
3 .Στην τάξη με τα νήπια, στην εργασία της νηπιαγωγού στην τάξη.	8	ΠΡΟΣΠΑΘΩ 2	2	0

4.Μεταφέρονται οι συγκρούσεις εκτός, επηρεάζεται η προσωπική και οικογενειακή ζωή και γαλήνη της νηπιαγωγού.	ΝΑΙ 7	0	ΟΧΙ 1	0
5. Επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία του νηπιαγωγείου, γίνονται αντιληπτές από τους γονείς.	4	ΛΙΓΟ 1	2	1
6. Θετικές συνέπειες για τη λειτουργία του σχολείου	1	ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΛΥΤΕΡΟ 1		
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΝΑΙ 39	ΠΡΟΣΠΑΘΩ/ΛΙΓΟ 9	ΟΧΙ 6	2

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ :

Θεματική ενότητα 1. Συνέπειες σε ατομικό επίπεδο, στην ψυχολογία ,στη συναισθηματική κατάσταση των νηπιαγωγών. (Συνολικά δήλωσαν δέκα (10) νηπιαγωγοί από τις 14).

Οι δυσκολίες συνεργασίας και οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών φάνηκε ότι επηρεάζουν σημαντικά τις νηπιαγωγούς : σε ατομικό επίπεδο,(Σ13: ... ένιωθα πολύ μονή μου ,....επίσης η κόντρα με διέλυε και σε προσωπικό επίπεδο.... Κυρίως σε ατομικό επίπεδο ...έσκαγα πολύ. Με είχε επηρεάσει πολύ σε προσωπικό επίπεδο), στην ψυχολογία, (Σ9:Είχαν αποτέλεσμα και σε προσωπικό επίπεδο γιατί μου δημιουργούσαν προβλήματα στη διάθεση μου, άρα μου δημιουργούσαν σε επίπεδο ψυχολογικό θέματα, δυσφορούσα δηλ... ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε ήρεμη κατάσταση ψυχολογικά, ώστε να είναι σε θέση να διδάξει), στη συναισθηματική κατάσταση τους: (Σ8: Επηρεάζε πάρα πολύ έμενα γιατί πολλές φορές απέφευγα να συναντηθώ με το άτομο αυτό (προϊσταμένη) που με έφθειρε πάρα πολύ και με επηρέασε πολύ επίσης και η στάση των γονιών, όπου ήμουν τελικά ένα γραφείο

παραπόνων για αυτούς. Όλο αυτό το χρόνο που θα μπορούσα να ήμουν παραγωγική, τον έχανα, ...με αυτήν την συναισθηματική φόρτιση την τεραστία που είχα.)

Θεματική ενότητα 2. Συνέπειες στη συνεργασία με τις συναδέλφους στο σχολείο.(Σύνολο 9).

Συνολικά εννέα νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου επηρεάζει αρνητικά και τη συνεργασία και τις σχέσεις τους με τις άλλες συναδέλφους – εκπαιδευτικούς του σχολείου.(Σ8: Δεν υπήρχαν σχέσεις με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου , επομένως δεν υπήρχε κοινός στόχος ,δεν υπήρχαν κοινά θέματα, δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των τμημάτων, ήταν σαν να ήμουν μόνη μου σε ένα σχολείο και έκανα το μάθημα μου όπως θεωρούσα εγώ..., Σ6: Κλειστές πόρτες, όχι ανταλλαγή πληροφοριών και πλουραλισμός στις απόψεις, ανασφάλεια, έλλειψη ανταλλαγής εμπειριών των νηπιαγωγών μεταξύ τους, Σ12: Μέτα από μια σύγκρουση με συνάδελφο ... μπορεί να υπάρχει ένταση και με τα παιδιά ή τις άλλες συναδέλφους).

Θεματική ενότητα 3 .Συνέπειες στην τάξη με τα νήπια, στην εργασία της νηπιαγωγού στην τάξη. (Σύνολο 8)

Οι συγκρούσεις με συναδέλφους ή την προϊσταμένη στο σχολείο, επηρεάζει τις νηπιαγωγούς στην εργασία τους, (Σ7: ...δυσκόλεψε την εργασία μου... Όταν υπάρχουν δυσκολίες ή συγκρούσεις ,υπάρχουν δυσκολίες να διαχειριστείς την κατάσταση δεν υπάρχει μετά η διάθεση να δουλέψει κάποια όπως θα ήθελε ,όπως μπορούσε και όπως θα ήξερε. Επηρεάζει σαφέστατα και την δουλειά με τα νήπια ,και με τους γονείς φυσικά), στην απόδοσή τους (Σ8:.. Την απόδοση ως νηπιαγωγό θεωρώ ότι την επηρέασε.. Πολλοί συνάδελφοι επηρεάζονται πάρα πολύ και στη δουλειά τους, στο έργο τους δεν έχουν όρεξη να δουλέψουν, είχε πολύ μεγάλο ψυχικό κόστος αυτό) και στην επαφή τους με τα νήπια, (Σ13: Δεχόμενοι πολύ συχνά επιθέσεις από τη συνάδελφο και μάλιστα μπροστά στα παιδιά, το οποίο είναι πολύ απαξιωτικό, να σου μιλά κάποιος έτσι ... Μια φορά ένα παιδί της είπε «σταμάτα να φωνάζεις στη δασκάλα μας και πήγαινε στη τάξη σου»), σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οκτώ (8) συνολικά από τις δεκατέσσερις (14) συνεντευξιαζόμενες.

Θεματική ενότητα 4. Συνέπειες: Επηρεάζεται η προσωπική και οικογενειακή ζωή και γαλήνη της νηπιαγωγού. Μεταφέρονται οι συγκρούσεις εκτός σχολείου (σύνολο 7/14).

Οι μισές νηπιαγωγοί (οι επτά από τις δεκατέσσερις) δήλωσαν ξεκάθαρα ότι οι υπάρχουσες συγκρούσεις επηρέαζαν και την

οικογενειακή τους ζωή (Σ6: *Αν είσαι εκνευρισμένος 5 -6ωρες στο σχολείο, μετά πηγαίνοντας στο σπίτι θα το μεταφέρεις και στον σύζυγο και στα παιδιά. Είμαστε και άνθρωποι*) και τις μετέφεραν στα μέλη της οικογένειάς τους. Συγκεκριμένα : (Σ8: *Είχε συνέπειες και στην οικογένεια μου, τότε είχα ένα παιδί μόνο, αλλά τα μετέφερα συνεχώς στον σύζυγο μου ... αυτός δηλ. με συμβούλεψε να αλλάξω σχολείο να φύγω από εκεί και πολύ καλά έκανε...*, Σ14: *μερικές φορές υπήρχε και η μεταφορά -του θέματος που πρόεκυψε, στο σπίτι, το συζητούσαμε και στο σπίτι, φέρναμε τα προβλήματα και στο σπίτι*).

Θεματική ενότητα 5. Συνέπειες στη λειτουργία του νηπιαγωγείου : Οι συγκρούσεις και οι συνεχείς διενέξεις επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία του νηπιαγωγείου, γίνονται αντιληπτές από τους γονείς. (Σύνολο 4 νηπιαγωγοί στις 14).

Οι συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κάποιες φορές δυσκολεύουν τη λειτουργία του σχολείου και επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, (Σ11: *Μια εκπαιδευτικός είχε κόντρα με την προϊσταμένη και αυτό επηρέασε γενικότερα.. το κλίμα το σχολικό. Ξέρω ότι κάποιες φορές υπήρχαν λογομαχίες και μπροστά στα παιδιά και στους γονείς τους. Είχαν φτάσει στα όρια,*) και γίνονται δυστυχώς γνωστές ακόμα και στους γονείς των νηπίων, (Σ12: *Επίσης κάποιες φορές το καταλαβαίνουν και οι γονείς ή μπορεί και τα νήπια να μεταφέρουν κάτι στους γονείς και αυτό δεν είναι σωστό να γίνεται,)* και το οποίο δυσχεραίνει το έργο όλων, (Σ6: *Περνούν το πρόβλημα που είναι μέσα στην τάξη, ή με την συνάδελφο ...έξω στους γονείς. Δεν κρατάνε την επαγγελματική ταυτότητα και σειρά*).

Θεματική ενότητα 6. Θετικές συνέπειες για τη λειτουργία του σχολείου. (Σύνολο 1 νηπιαγωγός).

Παρ όλο που στην βιβλιογραφία αναφέρονται συχνά οι θετικές συνέπειες που μπορεί να έχουν οι συγκρούσεις σε ένα εκπαιδευτικό φορέα , οι συμμετέχουσες στην έρευνα μας είχαν διαφορετική άποψη. Από τις 14 νηπιαγωγούς, μόνο μία δήλωσε ότι από τις δυσκολίες και τις συγκρούσεις που έζησε στον εργασιακό χώρο υπήρχαν θετικές συνέπειες .Συγκεκριμένα : Σ5: *Μόνο γνώσεις μου έφεραν, τίποτα άλλο , γνώσεις και εμπειρίες μόνο γνώσεις και εμπειρίες*.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7Α: Συνηθέστερες πρακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων από νηπιαγωγούς – προϊσταμένες.

Με την ερώτηση αυτή αναζητάμε να πάρουμε απαντήσεις για τις πιο συνηθέστερες στη πράξη και στην καθημερινότητα τους πρακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών και των συγκρούσεων με τις συναδέλφους ή προϊσταμένες. Οι πιο συνηθισμένες πρακτικές είναι, δυστυχώς, η απομάκρυνση από το σχολείο την επόμενη σχολική χρονιά και η ενημέρωση Συντονίστριας ή Προϊσταμένου Διεύθυνσης. Ενώ συχνά εμφανίζεται αδιέξοδο και αποφυγή επίλυσης των προβλημάτων. Συγκεκριμένη χωρίσαμε τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στις παρακάτω οκτώ θεματικές ενότητες πρακτικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων :

Θεματική ενότητα 1: Εθελοντική αποχώρηση - απομάκρυνση από συγκεκριμένο σχολείο. Συνολικά απάντησαν καταφατικά δέκα (10) από τις 14 ερωτώμενες και κατατάσσεται ως πρώτος και **κυρίαρχος** τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων, μακροπρόθεσμα.

Ζήτησαν και πήραν **απόσπαση ή μετάθεση** την επόμενη χρονιά εννέα (9) ερωτώμενες σε προηγούμενα σχολεία (Σ14: *Αποφάσισα να φύγω από αυτό το σχολείο ...Βρήκα ένα σχολείο μονοθέσιο... έφυγα με απόσπαση και μετά με μετάθεση. Σ10: Πράγματι μετά το πέρας εκείνης της χρονιάς, με τις δυσκολίες συνεργασίας με προϊσταμένη, άλλαξα σχολείο*), ή παίρνουν **μακροχρόνια άδεια άνευ αποδοχών**,(1) :(Σ11: *πήρα άδεια άνευ αποδοχών και έλειψα από το νηπιαγωγείο ..δυο σχολικές χρονιές*), ή ζητάνε **βελτίωση θέσης**, (Σ7: *Έτυχε μια συνάδελφος να ζητήσει βελτίωση θέσης και να φύγει από το σχολείο, δεν μπορούσε ψυχολογικά. Μέτα από δυσκολίες και συγκρούσεις που είχε ... και πήγε σε άλλο σχολείο στη μέση της χρονιάς*). Και οι υπόλοιπες τέσσερις νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι **γνωρίζουν συναδέλφους** που έφυγαν από προηγούμενα σχολεία, λόγω δυσκολιών συνεργασίας και συγκρούσεων (Σ12: *Ξέρω 3 συναδέλφους από το ίδιο σχολείο και άλλες 3 από άλλα σχολεία που ζήτησαν απόσπαση ή άδεια και έφυγαν από το νηπιαγωγείο λόγω δυσκολιών που είχαν με τις προϊσταμένες, λόγω της αυταρχικότητας και των συγκρούσεων που δημιουργούσαν. Σ6: Και δεν μιλάνε μεταξύ τους και κλείνουν τις πόρτες ή αλλάζουν σχολείο. Συνήθως άμα δεν περνάς καλά, εκεί καταλήγεις, θέλεις να φύγεις από το (συγκεκριμένο) σχολείο. Παίρνουν μεταθέσεις, κάνουν αποσπάσεις*).

Θεματική ενότητα 2. Ενημέρωση Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου(Σ.Ε.Ε.) ή Προϊσταμένου Διεύθυνσης.(Θετικές οι 8 από τις 14 ερωτώμενες).

Στην ενότητα αυτή οι γνώμες δίστανται .Συνολικά θετικές στην ενημέρωση Συντονιστριών ή /και Διευθυντών-Προϊσταμένων Διεύθυνσης ήταν οκτώ (8) από τις 14 νηπιαγωγούς, (Σ12: *η προϊσταμένη μπορεί να αναφέρει τα προβλήματα που υπάρχουν στη σχολική σύμβουλο και να κάνει παράπονα,*), ενώ αρνητικές στην ενημέρωση των ανωτέρων ήταν οι τρεις (3) στις 14 νηπιαγωγούς, (Σ13: *.... Αν πάω σε προϊστάμενο δεν νομίζω να ακουστώ, Σ9: Και επίσης στο άλλο που καταλήγουν, είναι να γίνονται σε εισαγωγικά καταγγελίες στην διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας, στα γραφεία της, τα οποία κάθε άλλο παρά μπορούν να λύσουν το πρόβλημα. Απλώς τα «εν οίκω» γίνονται «εν δήμω». Αυτό είναι πρακτική και των νηπιαγωγών και των προϊσταμένων, «ένθεν και ένθεν»).*

Θεματική ενότητα 3. Αδιέξοδο-Μη επίλυση θεμάτων (Συνολικά 7 στις 14).

Οι μισές ερωτώμενες δήλωσαν ότι προσπαθούν να λύσουν τις διαφωνίες τους κάνοντας διάλογο αλλά συνήθως δεν επιλύονται τα θέματα και καταλήγουν σε αδιέξοδο, (Σ4:*Προσπαθούμε να κάνουμε διάλογο αλλά καταλήγει σε αδιέξοδο. Γιατί δεν λαμβάνονται ουσιαστικά μέτρα δηλαδή πλέον δεν αρκεί ο διάλογος....*) ενώ άλλες φορές δεν γίνεται καν προσπάθεια συμβιβασμού ή συζήτησης, (Σ7: *Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν έγινε προσπάθεια συζήτησης ή διαμεσολάβησης. Ήταν ανένδοτη- η προϊσταμένη- οπότε δεν ... (δεν έγινε κάποια προσπάθεια)).*

Θεματική ενότητα 4. Α. Η προϊσταμένη επιβάλλει την άποψή της. (Συνολικά 7 στις 14) .

Οι μισές ερωτώμενες νηπιαγωγοί ανέφεραν ως ένα συνήθη τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων την προσπάθεια της προϊσταμένης να επιβάλλει την άποψη της, ασκώντας πίεση (Σ9:*Πιστεύω επίσης ότι ασκούν (οι προϊστάμενες) και μεγάλη πίεση στις υφισταμένες, εκφοβίζουν δηλ.. Πολλές προϊσταμένες εκφοβίζουν τις υφισταμένες)* ή η προϊσταμένη να μεροληπτεί στις αποφάσεις, (Σ4:*Έχει μια άδικη μεταχείριση , μεροληπτεί υπέρ κάποιων, οι υπόλοιπες έχουν μια άλλη αντιμετώπιση. Υπάρχει άνιση μεταχείριση όσο αφορά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με την προϊσταμένη*) ή να δημιουργεί κλίκα, (Σ12: *Ή προσπαθούν..(οι προϊσταμένες) να δημιουργήσουν κάποιο συνασπισμό κάποια κλίκα με κάποια συνάδελφο και να την πάρουν με το μέρος τους, να προσπαθήσουν να έχουν πλειοψηφία στο σύλλογο διδασκόντων και να αποφασίζει τελικά η προϊσταμένη. Υπάρχει η περίπτωση η προϊσταμένη να δημιουργεί το πρόβλημα και τη σύγκρουση.)*

4B. Δημοκρατική στάση της προϊσταμένης (Συνολικά 2 στις 14).

Μόνο δύο νηπιαγωγοί αναφέρουν, ως συνηθισμένη πρακτική αντιμετώπισης, την προσπάθεια της προϊσταμένης να λειτουργεί δημοκρατικά και αξιοκρατικά στη διαχείριση των συγκρούσεων, παρόλο που από τις 14 νηπιαγωγούς συνεντευξιαζόμενες οι πέντε (5) είναι προϊσταμένες για αρκετά χρόνια (Σ:2 *Οι προϊστάμενες : έδειχναν τους νόμους, (γέλιο), συζητούσαν, προσπαθούσαν να ηρεμήσουν την κατάσταση... προσπαθούσε να κρατήσει τους τόνους. Σ5: Με προϊσταμένη, με όλη την ομάδα, πάντα συζήτηση..με όλη την ομάδα, με τον σύλλογο, είτε αυτοί είναι δυο είτε είναι πέντε είτε όσοι είναι).*

Θεματική ενότητα 5: Διάλογος- συζήτηση για επίλυση των προβλημάτων (Συνολικά ναι : 6 , προσπάθεια 5 στις 14).

Από τις δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγούς έξι ανέφεραν ότι κάνουν συζήτηση και διάλογο για την επίλυση των δυσκολιών, (Σ5: *Πρέπει να γίνεται συζήτηση πάντα , ανοικτή συζήτηση μεταξύ των άμεσα ενδιαφερόμενων ή βασικά καλύτερα παρουσία όλης της ομάδας (συναδέλφων), να βρεθούμε όλες μαζί , να το συζητήσουμε όλες μαζί. Όχι πρώτα τα δυο άτομα που έχουν πρόβλημα μεταξύ τους. Προτιμότερο είναι : Όλοι μαζί αμέσως είναι προτιμότερο, Σ10: Διάλογος μεταξύ τους, Σεβασμός, Αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, Αποδοχή της ελευθερίας του άλλου), ενώ πέντε δήλωσαν ότι κάνουν προσπάθεια για διάλογο αλλά **δεν έχει** πάντα αποτέλεσμα : (Σ13: *Προσπαθούμε να συζητήσουμε , όταν υπάρχουν διαφωνίες με τη συνάδελφο, όχι μπροστά στα παιδιά εννοείται, μόνες μας. Αυτό προϋποθέτει να θέλουν και οι δυο πλευρές να τα βρουν γιατί αν ο άλλος δεν έχει διάθεση να συνεργαστεί , τότε σου κλείνει και την πόρτα στα μούτρα..και τέλειωσε.)**

Θεματική ενότητα 6. Αποφυγή Συζήτησης – επίλυσης θεμάτων (Συνολικά 5 στις 14).

Την αποφυγή συζήτησης ή επίλυσης των προβλημάτων και δυσκολιών αναφέρουν ως συνήθη τρόπο αντιμετώπισης περίπου το 1/3 των ερωτώμενων, δηλ. οι πέντε (5) από τις 14 νηπιαγωγούς. (Σ8: *Όμως είναι και πάρα πολλές περιπτώσεις, όπου δεν γίνεται διάλογος, που αποφεύγεται ο διάλογος, που δεν κάνουμε τα παράπονα μας, και εκεί πέρα υπάρχει το απόλυτο χάος. Αποφυγή συζήτησης για το συγκεκριμένο θέμα που μας πραγματικά στεναχωρεί, Σ13: Αν ο άλλος δεν έχει διάθεση να συνεργαστεί, τότε σου κλείνει και την πόρτα στα μούτρα και τέλειωσε*).

Θεματική ενότητα 7.: Συμβιβασμός –Μέση λύση – υποχώρηση μίας πλευράς. (Συνολικά 2 στις 14).

Παρόλο που στη βιβλιογραφία η προσπάθεια συμβιβασμού και εύρεσης μιας μέσης λύσης είναι μια από τις συνηθέστερες πρακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων, στην έρευνα μας μόνο δύο από τις δεκατέσσερις νηπιαγωγούς την ανέφεραν ως κοινή τακτική (Σ2:να υπάρχει μια συνεννόηση να βρίσκεται η χρυσή τομή, ούτε πάλι να υποχωρούνε όλοι, πάντα οι ίδιοι.Σ3: να βρεθεί η καλύτερη λύση , μια μέση λύση.)

Θεματική ενότητα 8. Συνέλευση Σ.Δ. (Συνολικά 2 στις 14).

Την συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων ως πρακτική αντιμετώπισης των διαφωνιών, συγκρούσεων και θεμάτων που δημιουργούνται αναφέρουν στις συνεντεύξεις μόνο δύο από τις 14 νηπιαγωγούς, αν και θα περιμέναμε να είναι περισσότερες οι αναφορές αυτές, ως τακτική διαχείρισης των συγκρούσεων και διαφωνιών, (Σ11:Πάντα κάνουμε σύλλογο όταν υπάρχει κάποιο θέμα και παίρνονται αποφάσεις συλλογικά, Σ14: Κάνουμε Σ. Δ.. Στον σύλλογο που κάναμε , συζητούσαμε όλα τα θέματα που προέκυπταν, στο νηπιαγωγείο.)

ΠΙΝΑΚΑΣ 7^Α : ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΑΠΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ ΚΑΙ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΕΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ
1.ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ ΑΠΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟΣΠΑΣΗ, ΜΕΤΑΘΕΣΗ	10			
2.ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑΣ-ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥ ΔΙΕ/ΝΣΗΣ	8	3		
3.ΑΔΙΕΞΟΔΟ ΜΗ ΕΠΙΛΥΣΗ ΘΕΜΑΤΩΝ	7			
4. Η ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ ΕΠΙΒΑΛΕΙ ΑΠΟΨΗ ΤΗΣ. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ	7 2			
5.ΔΙΑΛΟΓΟΣ –ΣΥΖΗΤΗΣΗ	6	1	5	1
6.ΑΠΟΦΥΓΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ – ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΘΕΜΑΤΩΝ	5			

7.ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ ΥΠΟΧΩΡΗΣΗ	2			
8.ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ Σ.Δ..	2			
ΣΥΝΟΛΟ	47	4	5	1

ΕΡΩΤΗΣΗ 7B: Θεωρείτε ότι ο ρόλος της προϊσταμένης είναι σημαντικός στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου και στην διαχείριση των συγκρούσεων ; (Ναι : Σύνολο 13/14).

Με την υποερώτηση αυτή θέλουμε να μάθουμε πόσο σημαντικός θεωρείται από τις νηπιαγωγούς , ο ρόλος της προϊστάμενης – ηγέτη της ομάδας για τη διαμόρφωση του κλίματος και για την διαχείριση των δυσκολιών και των συγκρούσεων στα νηπιαγωγεία.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε θετικά (Σ2: *Βεβαία ! Ο ρόλος της πυροσβεστικός ! Είναι πολύ καθοριστικός , και να τηρείται και το πρόγραμμα και οι κανόνες και η λειτουργία η σωστή του σχολείου, Σ6: Ναι πολύ, παρά πολύ, είναι παρά πολύ σημαντικός , είναι η κεφαλή. Η προϊσταμένη πρέπει να είναι η ήρεμη δύναμη , να δημιουργεί ασφάλεια*), ενώ το 1/3 (5) ανέφερε ότι σημαντικός είναι και ο ρόλος των υπόλοιπων εκπαιδευτικών (π.χ. Σ3: *Ως ένα σημείο ναι, αλλά και η προϊσταμένη δεν μπορεί να κάνει παρά πολλά πράγματα όταν υπάρχουν κάποιοι που δεν αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Δηλ. μπορεί να πει μια κουβέντα, να γίνει πρότυπο αλλά από την άλλη, όταν κάποιες συμπεριφορές είναι παγιωμένες, θεωρεί κάθε μια ότι είναι δικό της το σχολείο και μπορεί να κάνει ότι θέλει... Τότε δεν νομίζω ότι μπορεί να κάνει κατι η προϊσταμένη. Σ9: Φυσικά. Παίζει σημαντικό ρόλο η συμπεριφορά κάθε εμπλεκόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία.), ενώ μια νηπιαγωγός ανέφερε τη σημασία της μικρής σχ. μονάδας στο ρόλο που μπορεί να παίξει η προϊσταμένη: (Σ13: *Όταν είναι μια μονάδα με πολλούς εκπαιδευτικούς, 4-6 άτομα, εκεί θα παίξει καθοριστικό ρόλο , αν «φαγώνονται» μεταξύ τους, θα μπορέσει να τους βάλει σε μια γραμμή, να δώσει κατευθύνσεις. Τώρα όταν είναι μικρή μονάδα και η μια είναι προϊσταμένη και η άλλη εκπαιδευτικός τώρα εκεί ...δεν υπάρχει, δεν μπορεί να παίξει ρόλο).**

ΠΙΝΑΚΑΣ 7B: ΠΟΣΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗΣ

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΝΑΙ	ΟΧΙ ΚΑΘΟΛΟΥ	ΟΧΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΣΕ ΜΙΚΡΗ ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ 2 ΑΤΟΜΩΝ	ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΚΟΣ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ
13	0	1	6	5

8Α. Θεωρείτε ότι ο ρόλος του διευθυντή -προϊσταμένης πρέπει να είναι εξισορροπητικός/ διαμεσολαβητικός ;

Με την ερώτηση αυτή θέλουμε να δούμε πόσο σημαντικό είναι για τις νηπιαγωγούς η προϊσταμένη να έχει ρόλο διαμεσολαβητή . Σε αυτή την ερώτηση υπήρχε μεγάλη συμφωνία στις απαντήσεις και η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε καταφατικά .

Συγκεκριμένα οι δεκατρείς(13) από τις 14 νηπιαγωγούς συμφωνούν ότι η προϊσταμένη πρέπει να κρατά τις ισορροπίες και να έχει διαμεσολαβητικό ρόλο. Μερικές από τις απαντήσεις τους :(*Σ8: Διπλωματικός, διαμεσολαβητικός, να κατευνάζει τα πνεύματα , να τα μειώνει και όχι να τα φουντώνει, θεωρώ ότι είναι ο πιο δύσκολος ρόλο,,Σ1:Ακριβώς και τα δυο. Και να είναι φυσικά και δίκαιη, π.χ., αν εγώ παραβώ ένα πολύ σημαντικό κανόνα να έχω την απαίτηση να με καλύψει .Δεν το συζητώ*). Ενώ μια νηπιαγωγός τόνισε τον εξισορροπητικό ρόλο όλων των εκπαιδευτικών :(*Σ5: Όπως όλων των εκπαιδευτικών, όχι μόνο της προϊσταμένης. Παράδειγμα αν κάποια έχει πρόβλημα μαζί μου μην πας να το πεις στην προϊσταμένη, να βρεθούμε όλες μαζί, να το συζητήσουμε όλες μαζί*).

ΠΙΝΑΚΑΣ 8^Α: ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΙΣΤΙΚΟΣ–ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗΣ

ΝΑΙ	ΝΑΙ ΟΠΩΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	ΟΧΙ	ΣΥΝΟΛΟ
13	1	0	14

8β . Πως πρέπει να είναι ο ρόλος της προϊσταμένης ;

Κάνοντας αυτή την ανοικτή ερώτηση θέλουμε να αφήσουμε τις νηπιαγωγούς να εκφραστούν ελεύθερα και να μας περιγράψουν πως θεωρούν ότι πρέπει να είναι ο ρόλος της προϊσταμένης στο νηπιαγωγείο.

Τις απαντήσεις τους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν, τις χωρίσαμε σε 4 ενότητες και κάθε ενότητα σε υποενότητες, οι οποίες φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 8B.

Οι 4 ενότητες είναι :

Α) ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ –ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΤΗΤΑ προϊσταμένης, με δεκατρείς (13) αναφορές από τις νηπιαγωγούς :Π.χ. (Σ9: Πρέπει να είναι γνώστης της νομοθεσίας, να διεκπεραιώνει σωστά κάθε έγγραφο, και κυρίως να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά. Πρέπει να έχει πολλά ταλέντα στο επίπεδο των δημοσίων σχέσεων.. Σ4:Όπου χρειάζεται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να απευθύνεται στις αντίστοιχες αρχές (προϊστάμενο, σύμβουλο, κ.λ.π) και ότι αφορά περιφέρεια , δήμο. Κάποιες φορές επιβάλλεται και να μην γίνεται αρεστή, Σ12:να έχει πολύ καλή γνώση του νομοθετικού πλαισίου και της λειτουργίας του νηπιαγωγείου, να ξέρει να ενημερώνει τις νηπιαγωγούς για τα δικαιώματά τους και για τις υποχρεώσεις τους).

β) ΗΓΕΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ προϊσταμένης, με δεκατρείς (13) αναφορές από τις 14 Νηπιαγωγούς. (Σ4: Θα πρέπει να έχει μια ηγετική φυσιογνωμία , να είναι δημοκρατική, να σέβεται τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων ,να βρίσκει λύσεις μαζί, φυσικά σε συνεργασία με τον Σ. Δ. σε όλα τα προβλήματα που αφορούν το σχολείο. Πρέπει να έχει λόγο σε όλα , Σ12:να έχει ηγετικές ικανότητες , να μπορεί να δίνει όραμα και στόχους στο προσωπικό που να θέλουν όλοι να τους καταφέρουν και να προσπαθεί να επιλύει τυχόν διαφωνίες).

γ) ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ –ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ προϊσταμένης, με όλες τις εκπαιδευτικούς συναδέλφους, με είκοσι τρεις (23) αναφορές από τις ερωτώμενες .(Σ4: φυσικά να είναι υποστηρικτική προς τις συναδέλφους , Σ9:Να έχει το ρόλο της διαμεσολάβησης .Το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό σχολείο προς την κοινωνία. Σ14:Αφού ξεπεραστεί η κρίση, να υπάρχει διάλογος για να μπορέσουν να επιλύσουν το πρόβλημα. Να γίνει διάλογος με βάση τον σεβασμό προς τον συνάδελφο, όταν θα σέβεται τον συνάδελφο, σέβεται και τον εαυτό της . Σ12: να είναι δίκαιη) .

Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι ο ρόλος του διαμεσολαβητή θεωρείται πολύ σημαντικός και αναφέρεται πολύ συχνά από τις συμμετέχουσες στην έρευνα με είκοσι τρεις (23) δηλώσεις – αναφορές καταλαμβάνοντας την κυρίαρχη (1^η) θέση.

δ) ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ της προϊσταμένης, με δέκα (10) αναφορές από τις 14 συνεντευξιαζόμενες :(Σ12: Θα πρέπει να είναι δημοκρατική, να μην είναι αυταρχική. Σ14: Να έχει αρκετή αυτοσυγκράτηση. Να έχει πάντα θετική στάση, να χαμογέλα, να είναι πάντα αισιόδοξη και να μη μεταφέρει τα προβλήματα του σπιτιού της στο σχολείο – στην τάξη.)

ΠΙΝΑΚΑΣ 8 Β : ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗΣ

Α.ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ – ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΤΗΤ Α:		Β. ΗΓΕΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ		Γ.ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ – ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ		Δ.ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
ΝΑ ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	3	ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	3	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	7	ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ	4
ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΣΤΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ:	1	ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	2	ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΙΣΤΙΚ Ο ΡΟΛΟ-ΜΗΤΡΙΚΟ ΡΟΛΟ	6	ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΟΤΗΤΑ -ΕΧΕΜΥΘΕΙΑ	2
ΝΑ ΕΧΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ	1	ΝΑ ΠΑΙΡΝΕΙ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ	2	ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣ Η ΝΑ ΚΑΝΕΙ	4	ΑΥΤΟΣΥΓΚΡΑΤΗΣ Η-ΨΥΧΡΑΙΜΙΑ	1
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	2	ΝΑ ΠΑΙΡΝΕΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙ ΕΣ	1	ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	3	ΝΑ ΕΜΠΝΕΕΙ ΟΡΑΜΑ-ΣΤΟΧΟΥΣ	1
ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΥΕΛΙΚΤΟ ΩΡΑΡΙΟ	1	ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΜΕΝΤΟΡΑΣ	1	ΝΑ ΣΕΒΕΤΑΙ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΣΥΛΛΟΓΟΥ	2	ΘΕΤΙΚΑ ΣΤΑΣΗ - ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ	1
ΦΡΟΝΤΙΖΕΙ ΓΙΑ ΣΩΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	2	ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΣ ΚΡΙΚΟΣ/ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΗΓΕΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ	2	ΝΑ ΕΝΘΑΡΥΝΕΙ - ΚΑΘΟΔΗΓΕΙ	1	ΟΧΙ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΤΗΤΑ	1
ΓΝΩΣΗ	2	ΑΝΟΙΚΤΗ	1				

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ		ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ				
ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	1	ΝΑ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΣΕ ΑΝΩΤΕΡΟΥΣ	1			
ΣΥΝΟΛΟ	1 3		1 3		2 3	1 0

ΕΡΩΤΗΣΗ 9. Στην περίπτωση σας τι ρόλο έπαιξε στις δυσκολίες – συγκρούσεις που αντιμετωπίσατε η προϊσταμένη ;

Με την ερώτηση αυτή θέλουμε να μάθουμε τι συμβαίνει στην πραγματικότητα στα νηπιαγωγεία που έχουν εργαστεί οι νηπιαγωγοί και κατά πόσο βοήθησε η προϊσταμένη στην διαχείριση των δυσκολιών που είχαν.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν μέσα από την εμπειρία τους, πάνω από τις **μισές (8)** νηπιαγωγούς αναφέρουν ότι η προϊσταμένη είχε **αυταρχικό, ή συγκρουσιακό ρόλο.**(Σ8: Όχι δεν είχε εξισορροπητικό ρόλο. Είχε μια πάρα πολύ ηγετική στάση, νομίζω καμιά συνάδελφος δεν είχε καλή σχέση μαζί της, ήταν πολύ αυταρχική, απόλυτη, παντελή έλλειψη επικοινωνίας με το προσωπικό και με τους γονείς, Σ9: Έπαιξε καθοριστικό ρόλο. Προσπάθησε να διαμεσολαθήσει εις βάρος μου. Λειτουργήσε μόνο προς όφελος της ίδιας για ίδιον όφελος. Σ10: Η συνεργασία ήταν δύσκολη, εκπαιδευτικός και προϊσταμένη ήταν το ίδιο πρόσωπο), ενώ **μόνο τέσσερις (4)** νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι η προϊσταμένη είχε υποστηρικτικό ρόλο,(Σ2: Προσπαθούσε πάντα να είναι σωστός διαμεσολαβητής ...απλά και ο χαρακτήρας των υπολοίπων παίζει ρόλο , δεν είναι μόνο η προϊσταμένη νομίζω). Τέλος δύο (2) ερωτώμενες αναφέρουν ότι είχε **διεκπεραιωτικό** ρόλο ή αποφυγής επίλυσης των συγκρούσεων, (Σ4: Δυστυχώς κανένα αποφασιστικό ρόλο ήταν μόνο ο ρόλος της γενικός , διεκπεραιωτικός και τίποτα άλλο. Απέφευγε να λαμβάνει πλέον μέρος στις συγκρούσεις και δεν προσπαθούσε να σταθεί στο ύψος του ρόλου της. Δηλ. έλεγε «βγάλτε τα πέρα μόνες σας». Σ6: Ήταν υποχωρητική και δεν ήθελε να ταράξει το κλίμα, δεν ήθελε να επιβάλει, ενώ, επί της ουσίας, η προϊσταμένη είναι όργανο του κράτους που πρέπει να εφαρμόζει εγκυκλίους).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΤΙ ΡΟΛΟ ΕΠΑΙΞΕ Η ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ ΣΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΑΣ

ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΟΣ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΣ	ΕΞΙΣΣΟΡΟΠΙΣΤΙΚΟΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΠΥΡΟΣΒΕΣΤΗ	ΔΙΕΚΠΕΡΑΙΩΤΙΚΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
		ΑΠΟΦΥΓΗ ΕΠΙΛΥΣΗΣ	
8	4	2	14

ΕΡΩΤΗΣΗ 10: Τι προσπάθειες – βήματα κάνατε για να διαχειριστείτε τις δυσκολίες-συγκρούσεις με συναδέλφους-προϊσταμένη;

Με την ερώτηση αυτή θέλουμε να ανιχνεύσουμε από τις ερωτώμενες, τους τρόπους, τις στρατηγικές και τις συνηθέστερες πρακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών στον εργασιακό τους χώρο.

Επτά διαφορετικοί τρόποι /πρακτικές (ενότητες) καταγράφηκαν ,από τις όποιες η πιο δημοφιλής είναι η προσπάθεια **για διάλογο και επικοινωνία, με 11** αναφορές (Σ1: Προσπαθούσα να υποχωρώ, και διάλογος , μέσα από την συζήτηση είναι καλύτερα και ο άλλος να καταλάβει γιατί αντιδρώ ή γιατί δεν συμφωνώ ή γιατί το προτείνω αυτό, Σ5:Ανοικτή συζήτηση... Υπήρχε πάντα μια ομαδική συζήτηση αλλά σε όλα τα σχολεία που έχω δουλέψει , υπάρχει πάντα μια κοινή γραμμή. Αλλά όταν δεν υπάρχει ομοφωνία διαμορφώνεται πάλι από τον καθένα, πάλι θέμα προσωπικότητας και βιωμάτων είναι....) .

Όταν ο διάλογος δεν είχε αποτελέσματα τότε η αμέσως επόμενη (2^η) συνήθης πρακτική είναι η **αποχώρηση** από το σχολείο από το οποίο είχαν τις συγκρούσεις – δυσκολίες ,το επόμενο διάστημα ή σχολικό έτος (Σ8:δεν άλλαζε ποτέ τίποτα ...για αυτό και έφυγα από το σχολείο αυτό, με απόσπαση και μετά με μετάθεση, Σ10: Πέρασε η χρονιά με δυσκολία μεν ,με σεβασμό δε και αξιοπρέπεια. Μετά το πέρας εκείνης της χρονιάς **άλλαξα** σχολείο. Σ14: Αυτές οι δυσκολίες ήταν ο λόγος να αλλάξω σχολείο , γιατί ήταν το νηπιαγωγείο κοντά στο σπίτι μου και δεν ήθελα να φύγω από εκεί, αλλά δεν υπήρχε καμιά διάθεση).

Άλλες πρακτικές που αναφέρθηκαν ήταν η άκαρπη προσπάθεια συνεργασίας με τις συναδέλφους και την προϊσταμένη,(Σ4 : το συζητάμε , το ξανασυζητάμε . Με την συνάδελφο μου, στο απογευματινό δεν υπάρχει διάυλος επικοινωνίας κανένας και μάλιστα και η προϊσταμένη δεν μπορεί να συνεννοηθεί μαζί της, οπότε έχει παραιτηθεί

από αυτό,) και η **ενημέρωση των ανωτέρων** (Σ8: Πάρα πολύ συζήτηση, δυστυχώς κατέληξαν άκαρπες. Μετά εγώ ζήτησα την βοήθεια του προϊσταμένου διεύθυνσης, επομένως υπήρχε συμβουλευτική συζήτηση προς την προϊσταμένη μου, από τον διευθυντή, για να την συμβουλέψει).

Επίσης αναφέρθηκαν και άλλοι τρόποι χειρισμού των δυσκολιών όπως : Σ10: Α) Χρησιμοποίησα το θεατρικό παιχνίδι μέσα στην τάξη για να μπορέσω να βοηθήσω και τα παιδιά κ εμένα .Β) Σ10:Σεβάστηκα τις απόψεις της συναδέρφου –προϊσταμένης αλλά μέσα στην τάξη ,λειτούργησα όπως πίστευα ότι είναι καλό για τα παιδιά. Εφάρμοσα τις δικές μου παιδαγωγικές αρχές. Γ)Σ14:Προσπαθούσα να είμαι σωστή στο πρόγραμμα μου, να τηρώ το ωράριο μου, και να μιλώ με σεβασμό προς τις συναδέλφους, να μη τις κριτικάρω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10 : ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ –ΒΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩ ΝΙΑ ΣΕΒΑΣΜΟΣ	ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΑΠΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟΜΑΚΡΥ ΝΣΗ ΑΛΛΑΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΣΥΜΒΙΒΑΣ ΜΟΣ ΕΥΡΕΣΗ ΑΠΟΔΕΚΤΗΣ ΛΥΣΗΣ	ΣΕΜΙΝΑΡΙ Α ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΝΗΜΕΡΩ ΣΗ ΣΥΛΛΟΓΟ Υ ΕΚΠ/ΚΩΝ	ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΠΟ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕ ΝΟ ΔΙΕΥ/ΝΣΗΣ	ΚΑΘΕ ΕΝΑΣ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜ ΜΑ ΤΟΥ ΕΝΤΟΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΣΥΝΕΠΕΙΑ	ΟΧΙ ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙ ΑΣ ΉΠΡΟΙΣΤΑΜΕ ΝΗ ΕΝΑΝΤΙΟΝ
1	7	2	2	2	2	3

ΕΡΩΤΗΣΗ 11: Τι σας βοήθησε περισσότερο στη διαχείριση των δυσκολιών και τι λιγότερο .

Με την ερώτηση αυτή αναζητούμε από πού κατάφεραν να πάρουν βοήθεια για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους.

Βοήθεια δήλωσαν ότι πήραν πιο πολύ **από τον εαυτό τους**, συνολικά 10 : (Σ7: Η στάση μου βοήθησε, η συνάδελφος είχε τρομοκρατηθεί, Σ5: Συζήτηση και γνώση, να ξέρω για πιο θέμα/πράγμα μιλάω), από την συνεργασία ή την **υποστήριξη από άλλα πρόσωπα** (σύνολο 6) – οικογένεια , (Σ14: Η πίστη ότι έκανα πολύ σωστά τη δουλειά μου, και η οικογένεια μου με στήριζε .), από τους **συναδέλφους** (5 νηπιαγωγοί) π.χ. (Σ4: Η υποστήριξη κάποιων συναδέλφων στο ίδιο το

σχολείο, και η υποστήριξη του Συλλόγου Εκπαιδευτικών στον οποίο είμαι μέλος. Η στάση των γονέων με διευκόλυνε ,με εμπύχωσε μάλλον πιο πολύ) και ελάχιστα (2 νηπιαγωγοί) από τους **ανωτέρους** π.χ.:(Σ8: Η συνεργασία με τον Προϊστάμενο της Πρωτοβάθμιας βοήθησε πάρα πολύ, γιατί είχαμε όλες προβλήματα με την προϊσταμένη, Σ14: Στη Σχολική Σύμβουλο όταν συζητήσαμε ανάφερα τα προβλήματα μου).

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΤΙ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ

ΒΟΗΘΗΣΕ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
1. ΟΙ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ 5	ΣΥΝΟΛΟ 2		
A. Να μιλήσω με τις συναδέλφους του ίδιου σχολείου. Η παλιά προϊστάμενη λειτούργησε ως πρότυπο Συζήτηση με εκπαιδευτικούς, από άλλα νηπιαγωγεία,	3 1 1			
B. Ο σύλλογος εκπαιδευτικών Η υποστήριξη του Συλλόγου Εκπαιδευτικών		2		
1.Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ 10	2		
A. Η στάση μου βοήθησε, η εμπειρία βοηθά. να είναι κανείς υπομονετικός	4			
B. Να ξεκινήσω μεταπτυχιακό σεμινάριο στο θεατρικό παιχνίδι.	3			

Γ. Η προσπάθεια μου να βελτιωθώ και να διαβάσω .Να δω τα πράγματα από απόσταση.		1		
Δ.Η πίστη ότι έκανα σωστά τη δουλειά μου	1			
Ε.Να αποχωρήσω από το σχολείο αυτό	1			
ΣΤ.Ενημέρωση σε θέματα με την διοίκηση της εκπαίδευσης Συζήτηση-γνώση για το θέμα.	1	1		
3 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΑΛΛΑ ΠΡΟΣΩΠΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΟΛΥ 6	ΣΥΝΟΛΟ ΑΡΚΕΤΑ 2		
Α.Διάθεση για συνεργασία. Τις δυσκολίες τις λύσαμε.	1	1		
Β. Παίζει ρόλο ο χαρακτήρας των συναδέλφων.		1		
Γ.Η στάση των γονέων με εμπύχωσε	1			
Δ. Επαφή με άτομα που γνώριζαν το νομικό πλαίσιο .	2			
Ε.Η οικογένεια μου με στήριζε	2			
4.ΟΙ ΑΝΩΤΕΡΟΙ :	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ

A. Η συνεργασία με τον Προϊ/νο της Πρ/θμιας .	1		2	1
B. Με Σχολική Σύμβουλο .		1		

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 11. : ΤΙ ΒΟΗΘΗΣΕ

ΤΙ ΒΟΗΘΗΣΕ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ	10	2		
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑ	6	2		
ΟΙ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	5	2		
ΟΙ ΑΝΩΤΕΡΟΙ	1	1	2	1

Ερώτηση 12: Η απόσπαση ή η μετάθεση ή αλλαγή σχολείου ,σας βοήθησε να βρείτε καλύτερες συνθήκες συνεργασίας – εργασίας ;

Σε αυτή την ερώτηση θέλουμε να πάρουμε πληροφορίες σχετικά με το κατά πόσο έφερε αποτέλεσμα η αλλαγή του εργασιακού πλαισίου ή η απομάκρυνση από το συγκεκριμένο σχολείο για κάποιο διάστημα .

Βοήθησε στην αρχή (Σ4: Όχι τις αναμενόμενες τελικά . Βοήθησε στην πρώιμη αρχή), ή αρκετά ή πολύ σε εννέα (9) από τις 14 περιπτώσεις, (Σ6: Με βοήθησε .Ναι ναι. Γενικά όλα τα χρόνια μετά που δούλεψα στην οργανική μου και σε ένα σχολείο για πολύ καιρό, κάθε χρόνο βελτιωνόμουν, Σ8: Πολύ , πάρα πολύ ,ειδικά όταν έχεις ζήσει τέτοιες καταστάσεις ,και πέσεις σε ένα τελείως διαφορετικό κλίμα, μετά νομίζεις ότι βρίσκεσαι στον παράδεισο... Σ9: Ναι , βεβαίως , με βοήθησε να αλλάξω σελίδα), ενώ τρεις ερωτώμενες δήλωσαν ότι τους δυσκόλεψε η αλλαγή σχολείου, (Σ1: Οι αλλαγές κάθε χρόνο(Ως ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ) με δυσκολεύουν έμμεσα ως άνθρωπο, το να ξέρω ότι

θα πάω σε άλλο σχολείο , σε άλλες συνθήκες Σ2: Ήταν πιο δύσκολη η αλλαγή λόγω κτιριακών προβλημάτων) , και 1 νηπιαγωγός ότι δεν άλλαξε κάτι : (Σ3: Δεν είχα δουλέψει πολύ πριν, το ίδιο θα έλεγα , δεν άλλαξε κάτι.)

ΠΙΝΑΚΑΣ 12 : Η ΑΛΛΑΓΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Ή Η ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ ΒΟΗΘΗΣΕ;

ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ:	ΠΟΛΥ	ΝΑΙ ΑΡΚΕΤΑ	ΔΕΝ ΑΛΛΑΞΕ ΚΑΤΙ	ΩΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΛΥΣΗ	ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΕ
ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΤΥΧΕΙ /ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ				1	2
ΒΟΗΘΗΣΕ ΣΤΗ ΑΡΧΗ/1 ΦΟΡΑ		2			
ΔΕΝ ΒΟΗΘΗΣΕ					1
ΒΟΗΘΗΣΕ ΠΟΛΥ	5	1			
ΑΛΛΟΙ ΛΟΓΟΙ			1		
ΥΠΟ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ		1			

ΠΙΝΑΚΑΣ 12B ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ :

ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΑΛΛΑΞΕ /ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ	ΑΛΛΟΙ ΛΟΓΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ
9	3	1	1	14

ΕΡΩΤΗΣΗ 13. α) Τι δεξιότητες – προσόντα πρέπει να έχει κατά τη γνώμη σας η προϊσταμένη για να μπορεί να διαχειρίζεται και να επιλύει τις δυσκολίες που προκύπτουν ;

Με την ερώτηση αυτή θέλουμε να διερευνήσουμε ποια προσόντα και ικανότητες θεωρούν οι νηπιαγωγοί, απαραίτητο να έχει η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου για να διαχειρίζεται τις δυσκολίες και τις συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων.

Από τις απαντήσεις πρόεκυψαν **πέντε κατηγορίες** (ενότητες) χαρακτηριστικών: Τα ηγετικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα διοικητικά προσόντα –χαρακτηριστικά, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και η διάθεση για συνεργασία , αλληλεγγύη (συνεργατικότητα). Κάθε κατηγορία χωρίστηκε σε υποενότητες (Πίνακας 13).

Α)Η διάθεση για συνεργασία και η στάση αλληλεγγύης προς τους συναδέλφους είναι από τα χαρακτηριστικά που τόνισαν όλες οι ερωτώμενες με 43 σχόλια, και βρίσκονται στην πρώτη θέση ως πολύ βασικά χαρακτηριστικά (Σ11: *Να έχει εμπειρία , να κάνει διάλογο, να έχει διαλλακτικότητα να είναι διαμεσολαβητική, δίκαιη. Σ9 : να λειτουργεί ομαδικά, ομαδοσυνεργατικά. Να έχει ενσυναίσθηση . Σ3: να είναι καλός ακροατής. Σ2:να είναι καλός διαμεσολαβητής, γενικά να λειτουργεί και ως Πυροσβέστης και με τους γονείς αλλά και με τις συναδέλφους*).

Β)Τα ηγετικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης έρχονται δεύτερα με 36 σχόλια (Σ3: *να μπορεί να διαχειρίζεται τους ανθρώπους και συμπεριφορές . Πρέπει να έχει ψυχολογικές γνώσεις για το πώς θα χειριστεί τις συναδέλφους. Σ11: Δημοκρατική, να συμπεριφερθεί σαν ηγέτης*).

Γ) Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της προϊσταμένης θεωρούνται πολύ σημαντικά με είκοσιένα (21)σχόλια από τις νηπιαγωγούς (3^η θέση)(Σ9:*Θα πρέπει να είναι άνθρωπος που θα έχει αναπτύξει την προσωπικότητα του πολύπλευρα.Σ2: Αρκετά υπομονετική ,δημιουργική*).

Δ)Τα διοικητικά προσόντα της προϊσταμένης έρχονται στην τέταρτη θέση με δεκαέξι (16) αναφορές-σχόλια όπως :(Σ2: *Να είναι γνώστης του διοικητικού έργου, Σ3: Να έχει γνώσεις μάνατζμεντ, Σ9: Πρέπει να έχει γνώσεις του νομικού πλαισίου όσο και του πλαισίου λειτουργίας της εκπαίδευσης. Να ενημερώνεται συνεχώς, Σ8:κάλο προγραμματισμό, οργανωτικότητα*).

Ε) Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης έρχονται πέμπτα με οκτώ (8) σχόλια (Σ11: να έχει καλή διάθεση, καλή ψυχολογία. Σ3: Να είναι και ήρεμη, Σ8: Να έχει ηρεμία, ευγένεια).

ΠΙΝΑΚΑΣ 13 : ΠΡΟΣΟΝΤΑ –ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΓΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΗΓΕΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΗΡΙΣΤΙΚΑ		ΔΙΑΘΕΣΗ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ		ΧΑΡΑΚΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ		ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΗΡΙΣΤΙΚΑ		ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ	
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ	6	ΚΑΛΟΣ ΑΚΡΟΑΤΗΣ	7	ΥΠΟΜΟΝΕΤΙΚΗ -ΗΡΕΜΗ	4	ΚΑΛΗ ΔΙΑΘΕΣΗ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΣ	3	ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ	3
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ-ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	6	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ ΠΡΟΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	6	ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΑ	4	ΠΡΟΣΩΠΟ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ-ΕΜΠΝΕΙΣΕΒΑΣΜΟ	2	ΓΝΩΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ & ΝΟΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	5
ΝΑ ΔΙΝΕΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ	3	ΚΑΛΟΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗΣ	5	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ	3	ΟΧΙ ΦΟΒΙΚΗ-ΑΣΦΑΛΗΣ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ	2	ΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ-	4
ΓΝΩΣΕΙΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ	3	ΔΙΚΑΙΗ ΑΜΕΡΟΛΗΠΤΗ	7	ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ - ΕΥΓΕΝΕΙΑ	3	ΕΞΩΣΤΡΕΦΗΣ	1	ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ2	2
ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	3	ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΔΙΑΛΟΓΟ	5	ΔΙΑΚΡΙΤΙΚΗ/ΟΧΙ ΚΟΥΤΣΟΜΠΟΛΑ	3			ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΜΟΡΦΩΣΗ	1
ΕΥΕΛΙΞΙΑ – ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΑ-ΣΕΒΑΣΜΟΣ	6	ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	7	ΠΡΟΣΙΤΗ ΦΕΡΕΓΓΥΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ	3			ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	1
ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ	2	ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΟΜΑΔΙΚΑ ΟΧΙ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟ	6	ΠΟΛΥΠΛΕΥΡΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ	1				

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟ Ν ΓΙΑ ΚΟΙΝΟ ΚΑΛΟ - ΟΡΑΜΑ	2							
ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	1							
ΣΥΝΟΛΟ	36		4 3		2 1		8	1 6

ΕΡΩΤΗΣΗ 13B : Χρειάζονται οι προϊσταμένες επιμόρφωση και σε ποιους τομείς ;

Σε αυτή την ερώτηση θέλουμε να μάθουμε κατά πόσο θεωρείται σημαντική η επιμόρφωση για τις προϊσταμένες και σε ποιους τομείς κρίνουν οι νηπιαγωγοί ότι χρειάζονται οι προϊσταμένες άμεσα, επιπλέον επιμόρφωση .

Και **οι 14 νηπιαγωγοί** σε αυτή την ερώτηση ήρθαν σε πλήρη συμφωνία αφού απάντησαν **όλες** θετικά στην ερώτηση ενώ οι περισσότερες (10/1) συμφωνούν ότι οι προϊσταμένες χρειάζονται επιμόρφωση στα διοικητικά καθήκοντα και στη διαχείριση συγκρούσεων και 6 ερωτώμενες (σχεδόν οι μισές) στις νέες τεχνολογίες Τ.Π.Ε. κ.α., ενώ 4 νηπιαγωγοί τόνισαν την ανάγκη για επιμόρφωση όλων των νηπιαγωγών ανεξαρτήτως αν κατέχουν θέση ευθύνης.

Μερικές από τις απαντήσεις τους : Σ1: Χρειάζεται η επιμόρφωση, επειδή αυξάνονται και οι απαιτήσεις είναι απαραίτητη η επιμόρφωση, αλλάζουν πολλά κάθε χρόνο. Είναι αναγκαίο και όχι μόνο για τις προϊσταμένες αλλά **για όλους** . Σ2: Ναι και για τα διοικητικά, γιατί κάθε χρόνο καινούρια άτομα αναλαμβάνουν (στη Διεύθυνση) που δεν έχουν γνώση της νομοθεσίας,... και μια ψυχολογική υποστήριξη. Σε θέματα διαχείριση δυσκολιών με γονείς. Σ6: Βέβαια χρειαζόμαστε(οι προϊσταμένες)επιμόρφωση, ειδικά στο διοικητικό κομμάτι, λίγο περισσότερο. Στη χρήση των τεχνολογιών, στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, σε θέματα ενδυνάμωσης, ψυχικής ανθεκτικότητας. Σ13: Επιμόρφωση **βιωματική**, με θεωρητικό υπόβαθρο. Καλό θα ήταν το γκρουπ του κάθε νηπιαγωγείου, όλες μαζί ,να αφιερώσουν χρόνο για το δέσιμο τους, για τη καλή τους συνεργασία, να συμμετάσχουν σε ένα βιωματικό σεμινάριο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13Β : ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ;

ΝΑΙ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ	ΟΧΙ ΔΕΝ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
14	0	14

ΠΙΝΑΚΑΣ 13 Γ : ΤΟΜΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΩΝ (ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ)

ΤΟΜΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	10/14
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ	10/14
ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ – Η/Υ	6
ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΟΜΑΔΑΣ	5
ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ- ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ-ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΑΝΘ/ΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	5
ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ-ΜΑΝΑΤΖΜΕΝΤ	4
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ	4
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ (ΝΗΠΙΩΝ)	3
ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	2
ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ	2
ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΜΙΚΡΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	1
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ	1
ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	1

ΕΡΩΤΗΣΗ 14: . Τι προτείνετε ότι πρέπει να γίνεται σε περίπτωση δυσκολιών συνεργασίας με συναδέλφους ή και με προϊσταμένη/διευθυντή ;

Στην ερώτηση αυτή διερευνούμε τι προτάσεις κάνουν ως στρατηγικές αντιμετώπισης οι νηπιαγωγοί σε περιπτώσεις συγκρούσεων με συναδέλφους ή την προϊσταμένη.

Οι προτάσεις που έκαναν χωρίζονται σε κατηγορίες - είδη στρατηγικών αντιμετώπισης (Πίνακας 14) .

Ο **διάλογος και η ομαδική συζήτηση** έρχονται 1^ο στις δηλώσεις τους από την μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων(10/14νηπιαγωγοί δηλ. το 71,5 %), όπως: (Σ3: Βήματα : Της ηρεμίας. Να μπορούμε να ακούμε ο ένας τον άλλο και ότι δεν λύνεται θα πρέπει να βρεθεί μια χρυσή τομή, μέσω της συνεργασίας. Σ8: Με το διάλογο. Κάποιοι συμβιβασμοί κάποιες φορές , όταν γίνεται. Να σεβόμαστε και τους άλλους συναδέλφους).

Δεύτερη πρόταση από **τις μισές** περίπου (6 + 1 /14) είναι η **πραγματοποίηση συλλόγου διδασκόντων** και η ψηφοφορία, (Σ4: Να συγκαλείται ο Σ.Δ. , να καταγράφονται τα προβλήματα, και στο πρακτικό και στο ημερολόγιο σχολικής ζωής,) ενώ συχνά προτείνεται η **συζήτηση με τη Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου**, στην αρχή από 3 νηπιαγωγούς, (Σ4:Θα ήταν σωστότερο πρώτα συζήτηση με την σχολική σύμβουλο), ή στο τέλος ,ως τελική λύση από πέντε (5) νηπιαγωγούς(Σ6: *αν έχουν εξαντληθεί όλες οι προσπάθειες , από όλες τις πλευρές, και από το σύλλογο ακόμα, μόνο τότε θα πρέπει να συγκληθεί, να ζητηθεί βοήθεια από άλλη δομή*).

Η **παραπομπή σε Προϊστάμενο Διεύθυνσης** προτείνεται να γίνεται στο τέλος από πέντε (5) νηπιαγωγούς, αν δεν έχουν βρεθεί λύσεις στις δυσκολίες.(Σ4:.....μετά εάν δεν βρεθεί λύση στον Προϊστάμενο Διεύθυνσης).

Δύο ερωτώμενες θεωρούν ως **τελευταία λύση την αποχώρηση** από το συγκεκριμένο σχολείο (Σ4: *Όταν έχεις δοκιμάσει όλους τους τρόπους και δεν βλέπεις φως από πουθενά, νομίζω πρέπει να φεύγεις, Σ6: όταν έχεις κάνει τα πάντα , έχεις πάει και στις δομές.... Μετά αλλάζεις εργασιακό χώρο. Τέλος. Γιατί πρέπει να διαφυλάξεις την δική σου ψυχική ηρεμία*).

Επίσης μια νηπιαγωγός προτείνει ως στρατηγική **την αποφυγή**:(Σ3: *Αν δεν μπορεί να λυθεί, καλύτερα ο καθένας να κάνει την δουλειά του, όσο καλύτερα μπορεί και να μην ασχολούνται*).

Τέλος μια ερωτώμενη αναφέρει ως λύση την **υποστήριξη από ψυχολόγο** :(Σ9: *Να υπάρχει στην Πρωτοβάθμια, ένας άνθρωπος που θα λειτουργούσε ψυχοθεραπευτικά σε αυτά τα προβλήματα. Ένας ψυχολόγος να βοηθούσε να επιλύσουν τα προβλήματα οι νηπιαγωγοίμ γιατί θα τους βοηθούσε στην αυτογνωσία*).

ΠΙΝΑΚΑΣ 14 : ΤΙ ΠΡΟΤΕΙΝΕΤΕ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΑ - ΠΑΝΤΑ	ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ
1.ΔΙΑΛΟΓΟΣ & ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	10	
2.ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΑ - ΨΗΦΟΦΟΡΙΑ	6	ΣΤΟΝ Σ.Δ. 1
3.ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΙ- ΧΡΥΣΗ ΤΟΜΗ	3	1
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ	3	5
5.ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΟΙΝΑΣΗΜΕΙΑ ΕΚΤΟΣΣΧΟΛΕΙΟΥ/ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	1 1	1
6. ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ ΣΕ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟ/ΑΝΩΤΕΡΟΥΣ		5
7.ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΑΠΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		2
8.ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΨΥΧΟΛΟΓΟ	1	
ΑΛΛΟ: Ο ΚΑΘΕΝΑΣ ΚΑΝΕΙ ΤΗΝ ΔΟΥΛΕΙΑ ΤΟΥ (ΑΠΟΦΥΓΗ)		1

ΕΡΩΤΗΣΗ 15. Τι θα αλλάζατε στον δικό σας τρόπο χειρισμού των δυσκολιών – συγκρούσεων (π.χ. διαφορετική αντιμετώπιση ως προς τι / ποιον);

(ΜΕΡΙΔΙΟ ΕΥΘΥΝΗΣ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ)

Με την ερώτηση αυτή θέλουμε οι νηπιαγωγοί να κάνουν την αυτοκριτική τους και να μας εκφράσουν αν θα άλλαζαν οι ίδιες τρόπο αντιμετώπισης απέναντι στο χειρισμό των δυσκολιών και των συγκρούσεων του παρελθόντος .

Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι εννέα (9) θα άλλαζαν τρόπο διαχείρισης στις δυσκολίες – συγκρούσεις που αντιμετώπισαν στο παρελθόν (Σ6: *Ναι. Ότι λειτουργώ καμιά φορά εν θερμώ . (γέλιο) Είμαι αυθόρμητη, ήμουν πιο πολύ, παίρνω πολλά πράγματα πάνω μου, είμαι συγκεντρωτική, αλλά αυτό το κομμάτι το δουλεύω, σηκώνω τις ευθύνες. Σ8: Θα έφευγα νωρίτερα από το σχολείο αυτό... πραγματικά.... Πρέπει να αποχωρείς νωρίς, όταν υπάρχουν τέτοιες συγκρούσεις. Σ12: Όταν ήμουν υφισταμένη ήμουν αρκετά υποχωρητική και καθόλου διεκδικητική και αυτό ήταν λάθος μου γιατί ανέχτηκα πράγματα που δεν έπρεπε να ανεχτώ....).*

Οι υπόλοιπες πέντε (5) νηπιαγωγοί απάντησαν αρνητικά ότι δεν θα άλλαζαν τον τρόπο διαχείρισης δυσκολιών τους. Από αυτές οι 4 είναι προϊσταμένες:(Σ3: *Όχι , δεν θα άλλαζα για την ώρα κατι, γιατί βλέπω ότι λειτουργει και από την στιγμή που δεν επηρεάζομαι και λειτουργει το σύστημα που εφαρμόζω, όχι (προϊσταμένη). Σ14: Δεν θα άλλαζα τίποτα. προσπαθώ πάντα να αποφεύγω τις συγκρούσεις, προσπαθώ με το διάλογο, τώρα με τα χρόνια, όσο μεγαλώνεις υπάρχει αυτοσυγκράτηση (προϊσταμένη).*

ΠΙΝΑΚΑΣ: ΜΕΡΙΔΙΟ ΕΥΘΥΝΗΣ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΘΑ ΑΛΛΑΖΑ	ΙΣΩΣ ΛΙΓΟ	ΟΧΙ ΤΙΠΟΤΑ	ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ ΝΑΙ ΘΑ ΑΛΛΑΖΑ	ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗ ΟΧΙ
8	1	5	2	4

ΕΡΩΤΗΣΗ 16^A. Πιστεύετε ότι ο σύλλογος διδασκόντων και ο τρόπος που λειτουργεί βοηθά στην εξομάλυνση – αντιμετώπιση των συγκρούσεων ;

Σε αυτή την ερώτηση αναζητάμε απαντήσεις σχετικά με τον ρόλο που παίζει ο σύλλογος διδασκόντων στην διαχείριση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία.

Οι νηπιαγωγοί διχάζονται στις απαντήσεις τους, αφού οι μισές σχεδόν θεωρούν ότι βοηθά γενικά ή κάποιες φορές (έξι, 6): (Σ11: *Αν έχεις μια προϊσταμένη που συζητάει και θα ακούσει την γνώμη σου και θα την λάβει υπόψη της, ναι πιστεύω ότι βοηθά ο τρόπος που λειτουργεί...*), τέσσερις νηπιαγωγοί (4) αναφέρουν ότι εξαρτάται ή με προϋποθέσεις, (Σ2: *Αν οι άνθρωποι είναι καλοπροαίρετοι και συνεργάσιμοι, αν όχι, υπάρχουν δυσκολίεςΑπό αυτό εξαρτάται νομίζω και από τον χαρακτήρα. Σ3: ανάλογα, κάποιες φορές βοηθά κάποιες δεν βοηθά. Η προϊστάμενη σε αυτή τη φάση δεν μπορεί να επιβάλλει τίποτα, η γνώμη του συλλόγου είναι αυτή που υπερτερεί*), ενώ δύο (2) ερωτώμενες, λένε ότι δεν βοηθά (Σ4: *Όχι, γιατί πολλές φορές μέσα στον Σ.Δ. υπάρχουν άτομα που «Χαϊδεύουν τα αυτιά» της προϊσταμένης, ή υπάρχει άτομο που δημιουργεί προβλήματα, ας πούμε ότιτην εκφοβίζει (την προϊσταμένη), δημιουργεί ένταση. Έτσι όλες οι αποφάσεις πάνε στον θρόντο. Σ9: Όχι γιατί δυστυχώς, έχουν μάθει να λειτουργούν προς όφελος της ατομικότητας τους, μπορούν να κάνουν ιδιαίτερες κλίκες, συμφωνίες και πλειοψηφίες περίεργες, ώστε ακόμα και όταν ψηφίζουν μέσα στο σύλλογο, δεν σημαίνει ότι θα ψηφιστεί το σωστότερο) και άλλες δύο νηπιαγωγοί θεωρούν, ότι ο σύλλογος βοηθά σπάνια (Σ8: *Δεν είμαι σίγουρη ... Σ3: κάποιες φορές βοηθά κάποιες δεν βοηθά*).*

ΠΙΝΑΚΑΣ 16^A : ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

ΒΟΗΘΑ ΓΕΝΙΚΑ	ΒΟΗΘΑ ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ/ΜΕ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	ΣΠΑΝΙΑ ΒΟΗΘΑ /ΟΧΙ ΣΙΓΟΥΡΗ	ΟΧΙ ΒΟΗΘΑ	ΔΕΝ
5	1	4	2		2

ΕΡΩΤΗΣΗ 16Β. ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ ΣΤΟΝ ΣΥΛΛΟΓΟ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Β) Υπάρχει κάτι που νομίζετε ότι πρέπει να αλλάξει π.χ. ώρες που γίνεται ;

Με την υποερώτηση αυτή θέλουμε να μάθουμε τι νομίζουν οι νηπιαγωγοί ότι πρέπει να αλλάξει ώστε να λειτουργεί σωστότερα και αποτελεσματικότερα ο Σύλλογος Διδασκόντων .

Από τις απαντήσεις που λάβαμε φάνηκε ότι συχνά υπάρχουν διαφωνίες και δυσκολία εύρεσης κοινής ώρας για τη συνεδρίαση του συλλόγου. Με αποτέλεσμα δέκα (10) νηπιαγωγοί να αναφέρουν ότι πρέπει να βρεθεί **κατάλληλος χρόνος** ή να ρυθμιστεί νομοθετικά ο χρόνος πραγματοποίησης των Σ. Δ. στα ολόημερα νηπιαγωγεία (Σ12: *Θα έπρεπε να είναι πιο σαφές το πλαίσιο λειτουργιάς του Σ.Δ. Να υπάρχουν συγκεκριμένες μέρες και ώρες και χρόνος που να δίνεται για να γίνει ο σύλλογος, να γίνει μια διευκρινιστική ρύθμιση για το ποιες ώρες θα μπορεί να γίνεται ο σύλλογος. Σ5: Ο χρόνος, να υπάρξει χρόνος για να γίνεται. Κάποιοι λένε δεν μπορούν αν δεν είναι στο εργασιακό ωράριο ,κάποιοι δεν μπορώ την ώρα που δουλεύω. Ουσιαστικά δεν προβλέπεται χρόνος για να γίνει (ο Σ.Δ.). Το δημιουργεί το νομοθετικό πλαίσιο, δεν έχουν ορίσει κάποια ώρα. Σε κάποια σχολεία γινόταν εκτός εργασιακού ωραρίου, σε άλλα σχολεία φροντίζαμε στις σχολικές εορτές).*

Την αναγκαιότητα να υπάρχει **θέληση για συνεργασία** μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου δηλώνουν άλλες τέσσερις (4) ερωτώμενες, (Σ13: *Αμα υπάρχει διάθεση συνεργασίας βρίσκεις χρόνο..Κάποιες φορές δεν ενδιαφέρει κάποια συνάδελφο να συνεργαστεί, δεν της καίγεται καρφάκι. Αν η άλλη δεν έχει διάθεση θα σου πει δεν μπορώ).*

Ακόμα τρεις από τις 14 νηπιαγωγούς, αναφέρουν ότι θα έπρεπε να γίνονται **τακτικές/συχνές συνεδριάσεις του Σ.Δ.** (Σ6: *περισσότερες τακτικές συνεδριάσεις θα πρέπει να γίνονται).*

Επίσης την ανάγκη να υπάρχει **οργάνωση, προετοιμασία, ενημέρωση** για τα θέματα από πριν, αναφέρουν τρεις νηπιαγωγοί, (Σ6: *να είναι πολύ καλά προετοιμασμένη η προϊσταμένη, να έχει ενημερωθεί ο Σύλλογος από πριν για την θεματολογία, να έχουν όλοι ετοιμάσει τις απόψεις τους, ώστε να γίνονται οι συνεδριάσεις του συλλόγου, το διάστημα μετά το σχόλασμα μέχρι τις 2μ.μ εντός εργασιακού ωραρίου, Σ12:Επίσης να υπάρχει ενημέρωση από πριν για τα*

θέματα που θα συζητηθούν, να δίνεται χρόνος για να μιλήσουν όλοι, να έχουν κάνει γραπτές τις απόψεις τους).

ΠΙΝΑΚΑΣ 16 Β : ΤΙ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Ο χρόνος –ώρες που γίνεται δυσκολεύει.Δυσκολίες εύρεσης χρόνου.	7
Νομοθετική ρύθμιση ωρών Σ.Δ. νομοθετικό κενό	3
Να υπάρχει καλήθέληση συνεργασίας διάθεση με προϊστάμενη, για Σ.Δ.	4
Τακτικές συχνές συνεδριάσεις Σ.Δ.	3
Οργάνωση, προετοιμασία ενημέρωση για θέματα από πριν	3
Αμερόληπτες αποφάσεις για το κοινό καλό.	1
Βαρύνοντα ρόλο η προϊσταμένη στη ψηφοφορία.	1

ΥΠΟΕΡΩΤΗΣΗ :ΠΟΤΕ ΓΙΝΕΤΑΙ Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ- ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΥΡΕΣΗΣ ΧΡΟΝΟΥ

Με την ευκαιρία της παραπάνω ερώτησης πήραμε πληροφορίες και για τις ώρες που γίνονται οι Σ.Δ. στα νηπιαγωγεία. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε μια μεγάλη ποικιλία διαφορετικών ωρών που γίνονται οι Σ.Δ.(εντός διδακτικού ωραρίου και εκτός εργασιακού ωραρίου).

Οι μισές νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι ο Σ.Δ. γίνεται κανονικά όπως θα πρέπει **εντός εργασιακού ωραρίου**. (Σ7: *Ωρα : Τον σύλλογο θα τον κάνουμε εντός του εργασιακού μας ωραρίου*).

Τέσσερις νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι ο σύλλογος γίνεται **εντός διδακτικού ωραρίου** με τα παιδιά παρόντα. (Σ11: *Οι ώρες που γίνονται .Δεν γίνονται μέσα στα πλαίσια ...μερικές φορές γίνονται στο πόδι ή με τα παιδιά μέσα στο σχολείο ή στο διάλειμμα, αλλά είναι αγχωτικό*).

Έξι ερωτώμενες (6) αναφέρουν ότι κάνουν σύλλογο κάποιες φορές **εκτός εργασιακού ωραρίου** (απογεύματα ή εκτός σχολείου (Σ7: *όταν θα έχει σχολάσει το κλασικό τμήμα, οπότε η μια αποδεσμεύεται πλήρως οπότε θα απασχολήσουμε τα παιδιά με κάτι, οπότε προσπαθούμε να το ρυθμίσουμε έτσι άλλες φορές θα πάμε σε μια καφετέρια για να περάσουμε χαλαρά... να πέσουν ιδέες , οπότε θα κάνουμε το τερπνόν μετά του ωφελίμου,*) και 3 από αυτές ότι έχουν ένα **μεικτό σύστημα** με όλα τα παραπάνω. Τέλος μια νηπιαγωγός δήλωσε ότι παλαιότερα δεν έκαναν καθόλου Σ.Δ., (Σ5 : *Αλλού δεν κάναμε καθόλου Σ.Δ. γιατί δεν το ξέραμε*).

Επίσης οι μισές ερωτώμενες δηλώνουν ότι υπάρχουν **διαφωνίες** μεταξύ των συναδέλφων στην εύρεση χρόνου για να γίνει ο Σ.Δ.(Σ11: *Δυσκολία να βρεθεί κοινή ώρα να το κάνουμε. Πάντα γρήγορη διαδικασία ...*) και τρεις αναφέρουν ότι υπάρχει **νομοθετικό κενό** (Σ5: *Ουσιαστικά δεν προβλέπεται χρόνος για να γίνει (ο Σ.Δ.) Το δημιουργεί το νομοθετικό πλαίσιο, δεν έχουν ορίσει κάποια ώρα... Σε κάποια σχολεία γινόταν εκτός εργασιακού ωραρίου*).

ΠΙΝΑΚΑΣ 16 Γ. ΠΟΤΕ ΓΙΝΕΤΑΙ Ο Σ.Δ.

ΠΟΤΕ ΓΙΝΕΤΑΙ Ο Σ.Δ.	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΝΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ (ημιαργίες, 13-14)	7
ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΕΥΡΕΣΗΣ ΩΡΑΣ	7
ΕΝΤΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ(διαλειμματα...)	4
ΕΚΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ –ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΑ/ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	6

ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΜΕΙΚΤΟ	3
ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΚΕΝΟ	3
ΚΑΘΟΛΟΥ (ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΑΝ)	1

ΕΡΩΤΗΣΗ 17: Πιστεύετε τι η παραπομπή σε ενδιάμεσες δομές (ΠΕΚΕΣ , ΚΕΣΣΥ) για καθοδήγηση, συμβουλευτική , εμπύχωση κ.λ.π. των εμπλεκόμενων μελών που έχουν τις δυσκολίες – συγκρούσεις θα βοηθούσε στην εξομάλυνση των δυσκολιών αυτών;

Μέσω αυτής της ερώτησης διερευνάμε κατά πόσο οι νηπιαγωγοί έχουν εμπιστοσύνη στις ανώτερες υπάρχουσες δομές και στους εκπροσώπους τους για τη διαμεσολάβηση τους σε θέματα συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο.

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία στην παραπάνω ερώτηση και μάλιστα είναι ένα θέμα που έχει τις πιο αντικρουόμενες απαντήσεις αφού:

α) Τέσσερις (4) νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι **η τελευταία λύση**, (Σ3: *Ε, ναι, όταν φτάνουμε στα άκρα, ναι χρειάζεται, για συμβουλευτική ή νουθεσία ή οτιδήποτε, όταν δεν μπορεί να λυθεί μέσα στο νηπιαγωγείο και δεν υπάρχει αλλαγή της συμπεριφοράς, της προβληματικής, πρέπει να απευθύνεσαι*).

β) Τέσσερις (4) ερωτώμενες αναφέρουν, **ότι γενικά βοηθά**, (Σ1: *Εννοείται, οπωσδήποτε. Οι γνώσεις μας είναι έως ένα επίπεδο , κάλο είναι να ζητήσουμε την γνώμη τους και νομίζω ότι βοηθάνε αρκετά)* ενώ μια από αυτές δήλωσε ότι την έχει βοηθήσει προσωπικά (Σ8: *Έμενα προσωπικά πάντως με είχε βοηθήσει. Είναι βοηθητικός ο ρόλος τους .Από την εμπειρία μου που έχω και από άλλες συναδέλφους συνήθως βοηθά. Κατευνάζουν τα πνεύματα*).

γ) Τέσσερις (4) νηπιαγωγοί απαντούν ότι **εξαρτάται** από την προσωπικότητα και τη διάθεση του προϊσταμένου-συντονίστριας. (Σ13: *Ναι, εξαρτάται ποιος θα το αναλάμβανε, γιατί κάποιες φορές έχουμε συντονίστρια που να την ενδιαφέρει και εκείνη και κάποιες φορές έχουμε συντονίστρια που και αυτή δεν έχει χρόνο, και διάθεση. Στο δημόσιο ξέρεις πως είναι. Σ8: Εξαρτάται και από το ταλέντο που έχει και ο προϊστάμενος*).

δ) Τρεις (3) ερωτώμενες δήλωσαν ότι **δεν βοηθά** η διαμεσολάβηση των ανωτέρων (Σ6: *Μπορεί να τιςδιογκώσει... καμιά φορά. Σ9: Όχι δεν*

πιστεύω ότι είναι αποτελεσματικοί. Όχι, γιατί δεν υπάρχει η νομική δομή ώστε ο Προϊστάμενος, η Σύμβουλος να μη λειτουργήσει σύμφωνα με τις προσωπικές του/της πεποιθήσεις).

ΠΙΝΑΚΑΣ 17 : Η ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ ΣΕ ΑΝΩΤΕΡΟΥΣ ΒΟΗΘΑ ΣΤΗΝ ΕΞΟΜΑΛΥΝΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΓΕΝΙΚΑ ΒΟΗΘΑ	ΟΤΑΝ ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΛΛΗ ΛΥΣΗ	ΜΕ ΕΧΕΙ ΒΟΗΘΗΣΕΙ προσωπικά	ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ/ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΠΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΤΑΛΕΝΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ/ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΥ	ΟΧΙ ΔΕΝ ΒΟΗΘΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ	ΔΕΝ ΒΟΗΘΗΣΕ ΠΗΡΕ ΜΕΡΟΣ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗΣ
4	4	1	4	2	1

ΕΡΩΤΗΣΗ 18 Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τρίτους (ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ΣΕ.Ε., προϊστάμενο Δ/νσης) θα βοηθούσε στην δικαιότερη και σωστότερη διαχείριση των προβλημάτων και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα ;

Ένα θέμα που απασχολεί κατά καιρούς τους εκπαιδευτικούς είναι η πιθανή αξιολόγηση τους. Για αυτά το λόγο κρίναμε ότι θα μας ενδιέφερε να μάθουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το κατά πόσο πιστεύουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε στη διαχείριση των δυσκολιών και των συγκρούσεων στα σχολεία .

Οι δέκα (10) από τις 14 νηπιαγωγούς (71,4%) απάντησαν **καταφατικά** στην ερώτηση και από αυτές οι επτά (7) δηλώσαν ότι θα βοηθούσε αν η αξιολόγηση είναι αντικειμενική και αμερόληπτη(Σ2: *Νομίζω ότι θα βοηθούσε, αρκεί να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση και να έχει τα ίδια κριτήρια για όλους και τα ίδια σταθμά. Να είναι από ένα φορέα. Σ14:Αναλόγως ποιο είναι το θέμα, αν είναι να γίνει αξιοκρατικά σίγουρα βοηθά, αν είναι αξιοκρατική*), μία ερωτώμενη απάντησε καταφατικά αν η αξιολόγηση γίνεται από την Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου και μία νηπιαγωγός δήλωσε ακριβώς το αντίθετο (να μην γίνεται η αξιολόγηση από την Σ.Ε.Ε.) : (Σ4: *Ναι (στην αξιολόγηση) και ίσως από άτομα που δεν έχουν καμία προσωπική επαφή*

με τις νηπιαγωγούς, γιατί και η Σύμβουλος ίσως μεροληπτεί κατά διαστήματα).

Δυο (2) απάντησαν **αρνητικά** (Σ11: Νομίζω πως όχι. Πιστεύω ότι θα δημιουργούσε περισσότερη ένταση και ανταγωνισμό) και δύο (2) δήλωσαν ότι **εξαρτάται** (Σ10: Ίσως ναι, ίσως όχι, εξαρτάται από την περίπτωση).

ΠΙΝΑΚΑΣ 18 Η ΒΟΗΘΑ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ;

ΒΟΗΘΑ Η ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΑΜΕΡΟΛΗΠΤΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΒΟΗΘΑ ΝΑΙ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ	ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΛΛΟΤΕ ΝΑΙ ΑΛΛΟΤΕ ΟΧΙ	ΔΕΝ ΒΟΗΘΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ
7	2	1	2	2	14

ΤΕΛΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 18 : ΒΟΗΘΑ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

ΒΟΗΘΑ ΝΑΙ	ΔΕΝ ΒΟΗΘΑ	ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
10	2	2	14

ΕΡΩΤΗΣΗ 19: . Τι θα μπορούσε να γίνει για να βελτιωθεί η κατάσταση στον τομέα αυτό των συγκρούσεων τι άλλο θα μπορούσε να γίνει;

Η τελευταία μας ερώτηση είχε ως σκοπό να εκφράσουν οι νηπιαγωγοί ελεύθερα τις απόψεις και τις προτάσεις τους σχετικά με το τι μπορεί και πρέπει να γίνει για την βελτίωση του σχολικού κλίματος και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση και διαχείριση των συγκρούσεων στα ολιγοθέσια σχολεία.

Οι προτάσεις τους χωρίζονται κατά σειρά προτεραιότητας σε **6 έξι είδη προτάσεων (ενότητες) :**

α. Επιμόρφωση. β. Διοικητικές προτάσεις που αφορούν νομοθετικές ρυθμίσεις από το Υπουργείο Παιδείας. γ. Συμβουλευτική – ψυχολογική υποστήριξη από ειδικούς. Δ. Ομαδικότητα & συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. στ. Αυτοβελτίωση νηπιαγωγών .

Μερικές από τις απαντήσεις τους κατά σειρά των περισσότερων προτάσεων που έγιναν από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς:

α. **Επιμόρφωση:** Συνολικά **19 αναφορές- προτάσεις**, έγιναν για την ανάγκη επιμόρφωσης από τις νηπιαγωγούς προς τις προϊσταμένες αλλά και προς όλες τις νηπιαγωγούς γενικότερα, καταλαμβάνοντας την **πρώτη θέση** ως καθολική πρόταση από όλες τις ερωτώμενες νηπιαγωγούς. Όπως:(Σ5:Εκπαίδευση επιμόρφωση. Υποχρεωτική επιμόρφωση για όλους τους εκπαιδευτικούς. Σ9 :Να δέχονται επιμορφώσεις οι οποίες να έχουν αποτέλεσμα βελτίωσης. Σ13: Συνδυασμός, να γίνονται βιωματικά σεμινάρια, συμβουλευτική από την συντονίστρια, να συμμετέχουμε σε επιμορφώσεις πιο βιωματικές, επιμορφώσεις εθελοντικές, προαιρετικές.)

β. **Διοικητικές προτάσεις**, που αφορούν νομοθετικές ρυθμίσεις από το Υπουργείο Παιδείας. Συνολικά έγιναν **10 αναφορές** –προτάσεις από τις ερωτώμενες ,όπως:(Σ3: Θα βοηθούσε η αύξηση του μισθού 100%, τα λιγότερα παιδιά μέσα στην τάξη, που σημαίνει λιγότερα προβλήματα και λιγότερη έννοια. Σ9: Πρέπει άτομα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης να κάνουν μια σοβαρή μελέτη των προβλημάτων που επικρατούν στην παιδεία και να αλλάξει το νομικό πλαίσιο που ορίζει την παιδεία. Σ12: Πιο σαφές νομοθετικό πλαίσιο, πιο ευέλικτο. Στις σχολές νηπιαγωγών να γίνονται μαθήματα που να έχουν σχέση με ψυχολογία, μαθήματα επίλυσης συγκρούσεων, δυναμικής ομάδας).

γ. **Συμβουλευτική – ψυχολογική υποστήριξη** από ειδικούς. Συνολικά έγιναν **9 προτάσεις** από τις νηπιαγωγούς, οι οποίες κρίνουν ως αναγκαίο μέτρο την συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών(γονέων και μαθητών) από δομές και ειδικούς όπως φαίνεται παρακάτω: (Σ5:Υποστήριξη από δομές, διαχείριση συγκρούσεων από ειδικούς. Σ5: Φορέας που να κάνει μόνιμη συμβουλευτική σε κάθε σχολείο θα ήταν το ιδανικό. Σ12:Να υπάρχει μια ομάδα ψυχολόγων ή συμβούλων που να πηγαίνει σε σχολεία όμορα και να γίνονται εκπαιδευτικές συναντήσεις με τις εκπαιδευτικούς, να γίνεται ομαδική συζήτηση, ενθάρρυνση, εμπύχωση).

Δ. **Ομαδικότητα & συνεργασία** των εκπαιδευτικών. Συνολικά 8 προτάσεις ταιριάζουν σε αυτή την ενότητα: (Σ11: Να ακολουθούν όλες

οι εκπαιδευτικοί, αυτά που έχουν αποφασιστεί από την αρχή, να τηρούνται όλα όσα έχει αποφασίσει ο σύλλογος, ο εκπαιδευτικός, να θέλει να συνεργαστεί, να θέλει να κάνει διάλογο, να έχει ομαδικότητα, να μη βλέπει τα πράγματα μονόπλευρα. Σαφή όρια, σαφή αρμοδιότητες και προγραμματισμό από την αρχή. Σ6: Να μάθουμε να λέμε ένα καλό λόγο. Προσωπική αυτοβελτίωση και ενσυναίσθηση, ψυχική ανθεκτικότητα και συνεργασία. Λιγότερο ανταγωνιστικό κλίμα).

Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, με 6 προτάσεις – σχόλια :(Σ9 :Και σε σχέση με την αξιολόγηση να υπάρχει το πλαίσιο το οποίο θα σε βελτιώσει ως εκπαιδευτικό. Σ4: Πρέπει να ελέγχεται ο ρόλος τους και κατά πόσο είναι συναδελφικός, δημοκρατικός, αμερόληπτος, να ελέγχονται και αυτές(προϊστάμενες) ώστε να έχουν όλες(οι νηπιαγωγοί) ίση μεταχείριση στο σχολείο).

στ. Η προσπάθεια για αυτοβελτίωση των νηπιαγωγών προτείνεται συνολικά από 3 ερωτώμενες . (Σ6: Η θέληση θα βοηθούσε. Η θέληση για βελτίωση, για αυτοβελτίωση. Σ11: Πρέπει να έχεις δουλέψει πολύ με τον εαυτό σου, να προσαρμόζεσαι, να μην επηρεάζεσαι, να μπορείς να λες την γνώμη σου).

ΠΙΝΑΚΑΣ 19 : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ
A. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ	3	
	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΟΜΑΔΑΣ ΜΑΝΑΤΖΕΜΕΝΤ Κ.Λ.Π	7	
	ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	1	
	ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΝΕΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	4	
	ΜΕΝΤΟΡΑΣ -ΜΕΝΤΟΡΙΝΓΚ	1	
	ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΧΩΡΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	1	
	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ Σ.Ε.Ε.	2	
ΣΥΝΟΛΟ			19

Β.ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ (ρυθμίσεις Υπουργείου Παιδείας)	ΜΟΝΙΜΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΟΧΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΘΕ ΧΡΟΝΟ	2	
	ΛΙΓΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝΤΑΞΗ	1	
	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΟΧΙ ΣΕ ΤΑΞΗ	2	
	ΑΥΞΗΣΗ ΜΙΣΘΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	1	
	ΣΑΦΗΣ ΑΛΛΑΓΗ ΝΟΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ	2	
	ΟΧΙ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΓΟΝΕΩΝ	1	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΑ ΠΑΝ/ ΜΙΑ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ, ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΟΜΑΔΩΝ ,ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	1	
ΣΥΝΟΛΟ		10	10
Γ.ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΔΟΜΕΣ	2	
	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟΥΣ	2	
	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΑΠΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ	2	
	ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	3	
ΣΥΝΟΛΟ		9	9
Δ. ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ –ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	3	
	ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΟΥΛΕΙΑ	1	
	ΟΧΙ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟ	1	
	ΤΗΡΗΣΗ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΩΡΑΡΙΩΝ	3	
ΣΥΝΟΛΟ		8	8
Ε. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΓΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	3	

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΩΝ	1	
	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΕΚΠ/ΤΙΚΩΝ	2	
ΣΥΝΟΛΟ		6	6
ΣΤ.ΑΥΤΟΒΕΛΤΙΩΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΑΥΤΟΒΕΛΤΙΩΣΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΜΕ ΕΑΥΤΟ ΜΑΣ- ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	3	
ΣΥΝΟΛΟ		3	3
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	-		55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΞΟΝΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

5.1.1. ΑΞΟΝΑΣ 1 :

Προφίλ των νηπιαγωγών, η δυναμική των μικρών ομάδων και η συνεργασία – συγκρούσεις μεταξύ τους.

Ερευνητικά ερωτήματα Άξονα 1

1. Ποιο είναι το «προφίλ» των συμμετεχουσών νηπιαγωγών.
2. Η δυναμική των μικρών ομάδων διευκολύνει ή δυσχεραίνει την συνεργασία μεταξύ συνάδελφων νηπιαγωγών στα oligοθέσια νηπιαγωγεία (ύπαρξη ομαδικού πνεύματος - συνεργατικότητα) (ερωτήσεις 1,2,3).
3. Πόσο συχνό φαινόμενο είναι οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα; (ερωτ. 3,4).

1ο^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 1. Προφίλ των νηπιαγωγών

Προφίλ συμμετεχουσών νηπιαγωγών στην έρευνα μας.

Όλες οι νηπιαγωγοί της έρευνας μας είναι γυναίκες, οι περισσότερες μεταξύ 40 -49 ετών (οκτώ, 8) πέντε ήταν από 34 έως 39 ετών και μόνο μία ήταν άνω των 50 ετών. Η μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών ήταν παντρεμένες με παιδιά (οι 10), δύο ήταν διαζευγμένες με παιδιά, μία ήταν παντρεμένη χωρίς παιδιά και μία ήταν ανύπαντρη. Από τις 14 νηπιαγωγούς, μόνο 2 είχαν τελειώσει Σχολή Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης. Οι υπόλοιπες είχαν τελειώσει Πανεπιστημιακό τμήμα τετραετούς φοίτησης (οι 12). Τρεις από αυτές είχαν κάνει μεταπτυχιακό, μία ερωτώμενη είχε δεύτερο πτυχίο και μία είχε κάνει Διδακτορικό. Άρα το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχουσών νηπιαγωγών είναι αρκετά υψηλό και αρκετά αντιπροσωπευτικό της υπάρχουσας κατάστασης στην Ελλάδα αφού όλο και συχνότερα συνεχίζουν τις σπουδές τους μετά την απόκτηση του Α' πτυχίου τους.

Οι έξι νηπιαγωγοί δεν είχαν θέση ευθύνης ποτέ, έξι είναι προϊσταμένες αρκετά χρόνια και δύο νηπιαγωγοί έγιναν προϊσταμένες για πρώτη χρονιά τη σχολική χρονιά που έγιναν οι συνεντεύξεις (2019-20) ήταν δηλαδή προϊσταμένες για λιγότερο από πέντε μήνες.

Ο μέσος όρος ετών υπηρεσίας των νηπιαγωγών είναι 16,2 έτη, με τις εννέα (9) από αυτές να έχουν από 9 έως 18 χρόνια υπηρεσίας και πέντε(5) να έχουν από 19 έως 27 χρόνια εργασίας. Αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί έχουν επαρκή πείρα και μπορούν να έχουν εμπειριστατωμένη άποψη για τα θέματα που ερευνήσαμε.

Οι μισές (7) νηπιαγωγοί έχουν εργαστεί σε 3-4 νηπιαγωγεία τα τελευταία δέκα χρόνια, δυο έχουν εργαστεί σε 5-6 νηπιαγωγεία και άλλες δυο σε 7- 10 νηπιαγωγεία, τα τελευταία 10 χρόνια. Μόνο 3 έχουν δουλέψει σε 1-2 σχολεία. Άρα οι νηπιαγωγοί έχουν γνωρίσει διαφορετικές εργασιακές συνθήκες και μπορούν να καταθέσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από διαφορετικές σχολικές μονάδες. Οι περισσότερες δούλευαν σε νηπιαγωγεία του Δήμου Ηρακλείου και των γύρω περιοχών του(αστικές περιοχές).

2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 1. : Η δυναμική των μικρών ομάδων διευκολύνει ή δυσχεραίνει την συνεργασία μεταξύ συνάδελφων νηπιαγωγών στα ολιγοθέσια νηπιαγωγεία (ύπαρξη ομαδικού πνεύματος – συνεργατικότητα) (ερωτήσεις 1,2).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων νηπιαγωγών(οι 13 από τις 14) συμφωνούν ότι η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών στην ίδια σχολική μονάδα είναι σημαντική (πολύ σημαντική ή και καθοριστική) για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου. (ερ.2β) Μόνο μια νηπιαγωγός δηλώνει ότι είναι μέτρια σημαντική. Το παραπάνω δείχνει πόσο σημαντική είναι η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και πόσο σημαντική είναι η δυναμική των μικρών ομάδων (συναδέλφων ενός νηπιαγωγείου)στη διευκόλυνση ή μη της εργασίας τους στο νηπιαγωγείο. Ενώ λοιπόν σχεδόν όλες τονίζουν την σημαντικότητα της συνεργασίας στην εύρυθμη λειτουργία του νηπιαγωγείου σε επόμενη ερώτηση δηλώνουν ότι στην συνεργασία με τις συναδέλφους-προσωπικό του σχολείου φέτος υπήρξαν δυσκολίες –διαφωνίες στο 1/3 των ερωτώμενων (οι πέντε (5) στις 14).

Στην ερώτηση σχετικά με το πώς είναι η συνεργασία σας με την προϊσταμένη του σχολείου (ερ.2α) απάντησαν οι εννέα (9) νηπιαγωγοί, (οι άλλες ήταν προϊστάμενες και δεν τους έγινε η ερώτηση). Οι πέντε (5) νηπιαγωγοί απάντησαν πολύ καλή, οι δύο (2) δήλωσαν ότι είχαν κακή σχέση, μία(1) νηπιαγωγός απάντησε καλή και μία ερωτώμενη δήλωσε ότι έχει μέτρια συνεργασία με την προϊσταμένη. Τα δυο τρίτα δήλωσαν

ότι διατηρούν καλές σχέσεις με την προϊσταμένη και το 1/3 μέτριες ή κακές. Τα παραπάνω ισχύουν για το σχολείο που βρίσκονται την χρονιά που έγινε η συνέντευξη (σχ έτος 2019-20).

Παρ όλα αυτά φαίνεται να υπάρχει κάποια διαφορά μεταξύ της θεωρητικής ερώτησης (2β) και του τι ίσχυε στην πραγματικότητα, κατι το οποίο φαίνεται καθαρότερα από τις επόμενες απαντήσεις των νηπιαγωγών.

Ο ρόλος της δυναμικής των μικρών ομάδων φαίνεται να είναι σημαντικός στην διαχείριση των δυσκολιών-συγκρούσεων. Κάποιες φορές μπορεί να διευκολύνει και άλλοτε να δυσχεραίνει την εύρυθμη λειτουργία, το σχολικό, κλίμα και τη συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων.

3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 1.: Πόσο συχνό φαινόμενο είναι οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα; (ερωτ. 3,4).

Στην ερώτηση 3. «Έχετε δυσκολίες συνεργασίας με τις συναδέλφους ή την προϊστάμενη στο σχολείο που εργάζεστε φέτος;» οι τέσσερις (4) νηπιαγωγοί απάντησαν ότι έχουν δυσκολίες συνεργασίας, οι εννέα (9) απάντησαν αρνητικά, ενώ 1 δούλευε φέτος (2019-20) μόνη της (σε μονοθέσιο). Άρα υπάρχει καλό σχολικό κλίμα και συνεργασία στα 2/3 των περιπτώσεων στο τωρινό σχολείο των νηπιαγωγών που ρωτήθηκαν.

Η **ανατροπή** έρχεται στις απαντήσεις τους στην επόμενη ερώτηση: ΕΡΩΤΗΣΗ 4.α. «Είχατε δυσκολίες συνεργασίας με τις συναδέλφους ή την προϊστάμενη στο προηγούμενο σχολείο στο παρελθόν;»

Στην ερώτηση αυτή, έντεκα (11) από τις δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγούς (78,5%) απάντησαν καταφατικά, ότι έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στο προηγούμενο σχολείο, οι δύο(2) απάντησαν αρνητικά και 1 νηπιαγωγός: «όχι ιδιαίτερες». Από αυτές τις έντεκα (11) οι εννέα ερωτώμενες, (64,3%) δήλωσαν ότι είχαν δυσκολίες συνεργασίας και συγκρούσεις με την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου. Αυτό το εύρημα και η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης του δίνει τα πρώτα στοιχεία, για το ηγετικό στυλ των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων.

Ένα απροσδόκητο για κάποιους αποτέλεσμα έρχεται από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση 4β : Κατά πόσο η αλλαγή σχολείου οφείλεται στις δυσκολίες συνεργασίας που υπήρχαν στο προηγούμενο σχολείο;

Από τις δεκατέσσερις (14) οι δέκα (10) ερωτώμενες (71%) δηλώνουν ότι επέλεξαν να αποχωρήσουν από το προηγούμενο σχολείο λόγω των δυσκολιών και των εντάσεων. Οι εννέα ερωτώμενες (9) έφυγαν με απόσπαση ή μετάθεση και μια νηπιαγωγός με άδεια άνευ αποδοχών, ενώ άλλες δυο συμμετέχουσες δήλωσαν ότι γνωρίζουν συναδέλφους τους, που άλλαξαν σχολείο λόγω του συγκρουσιακού κλίματος που υπήρχε σε αυτό. (Συνολικά 12 στις 14).

Όλα τα παραπάνω μας κάνουν να συμπεραίνουμε ότι οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες συνεργασίας στα νηπιαγωγεία όχι μόνο είναι συχνό φαινόμενο αλλά και ότι οι προσπάθειες που γίνονται από τις εκπαιδευτικούς δεν τελεσφορούν με αποτέλεσμα την ολική ρήξη και την αποχώρηση κάποιων νηπιαγωγών από τις μονάδες αυτές, με στόχο να βρουν καλύτερο σχολικό κλίμα, χωρίς συγκρούσεις την επόμενη σχολική χρονιά.

Επίσης γίνεται εύκολα ορατό και κατανοητό ότι η αλλαγή ή η αποχώρηση από την σχολική μονάδα ή η άδεια άνευ αποδοχών αποτελούν συνήθεις τρόπους αντιμετώπισης (ή αποφυγής) των συγκρούσεων από τις εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

5.1.2. ΑΞΟΝΑΣ 2 :

Αιτίες, συνέπειες και τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών –και προϊσταμένης.

Ερευνητικά ερωτήματα Άξονα 2 :

1. Ποιες είναι οι πιθανές αιτίες των δυσκολιών και συγκρούσεων μεταξύ *συνάδελφων νηπιαγωγών στα ολιγοθέσια νηπιαγωγεία σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών ;* (ερωτ. 5^α, 5β)

2. Τι συνέπειες έχουν οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες και σε ποιους τομείς (ατομικούς, στην τάξη με νήπια, στην συναισθηματική κατάσταση και ψυχική υγεία των νηπιαγωγών. (ερωτ, 6^α, 6β)

3. Ποιοι είναι οι συνηθέστεροι τρόποι διαχείρισης και αντιμετώπισης των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων σε ολιγοθέσια σχολεία σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων Νηπιαγωγών; (ερωτ. 7^α, 4β. 10, 11, 12). Η αλλαγή ή απομάκρυνση από την σχολική μονάδα ή η άδεια άνευ αποδοχών αποτελούν συνήθεις τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων;

1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 2 . Ποιες είναι οι πιθανές αιτίες των δυσκολιών και συγκρούσεων μεταξύ συνάδελφων νηπιαγωγών στα ολιγοθέσια νηπιαγωγεία σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών ; (ερωτ. 5^α, 5β)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, στις συνεντεύξεις, νηπιαγωγών, οι κυριότερες, κατά τη γνώμη τους, αιτίες των συγκρούσεων και των δυσκολιών συνεργασίας είναι οι παρακάτω κατά σειρά προτεραιότητας- σημαντικότητας:

1. Το αυταρχικό στυλ διοίκησης- ηγεσίας της προϊσταμένης, η κατάχρηση εξουσίας, σύμφωνα με τις οκτώ (8) από τις 14 νηπιαγωγούς και το αδιάφορο- παραχωρητικό στυλ της προϊσταμένης σύμφωνα με μία νηπιαγωγό.

2. Προβλήματα στην οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου, (ωράριο, βάρδιες)- Ασάφειες του νομικού πλαισίου λειτουργίας του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με όσα περιέγραψαν οχτώ (8) νηπιαγωγοί.

3. Διαφορετικές προσωπικότητες, βιώματα, εμπειρίες και απόψεις νηπιαγωγών- ατομικές διαφορές- συγκρουόμενες ανάγκες και συμφέροντα εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των οκτώ (8) νηπιαγωγών.

4. Έλλειψη επικοινωνίας – διάθεσης συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών. . Δυσκολία εύρεσης χρόνου για επικοινωνία για να γίνει σύλλογος διδασκόντων, σύμφωνα με τις απαντήσεις έξι (6) από τις δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγούς.

5. Θέματα αντιμετώπισης προγράμματος, παιδιών, γονέων, τρόπου διδασκαλίας, σύμφωνα με όσα ανέφεραν έξι (6) νηπιαγωγοί.

6. Ο επιπλέον φόρτος εργασίας οι εξωδιδασκτικές εργασίες, και η άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων είναι άλλη μια αιτία συγκρούσεων, σύμφωνα με όσα ανέφεραν στις συνεντεύξεις, τέσσερις (4) από τις 14 νηπιαγωγούς.

7. Ανταγωνισμός –αντιπαλότητα μεταξύ νηπιαγωγών σύμφωνα με τις απαντήσεις τεσσάρων (4) νηπιαγωγών. Αν συνυπολογίσουμε και την έλλειψη διάθεσης για συνεργασία και επικοινωνία, τότε μεγαλώνει ο αριθμός των νηπιαγωγών που θεώρει τον ανταγωνισμό και την έλλειψη διάθεσης για συνεργασία ως μια από τις κύριες αιτίες των συγκρούσεων στα νηπιαγωγεία (6 και 4 = 10 αναφορές νηπιαγωγών συνολικά.)

8. Έλλειψη εμπειρίας στην αντιμετώπιση δυσκολιών σύμφωνα με μία νηπιαγωγό και ελλείψεις στις κτιριακές υποδομές ,περιορισμένοι

οικονομικοί πόροι σύμφωνα με μία νηπιαγωγό. Έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικών σύμφωνα με μία ερωτώμενη.

Άρα κατανοούμε, από τα παραπάνω ευρήματα , ότι στα νηπιαγωγεία παρ'ότι οι προϊστάμενες είναι όλες γυναίκες, το στυλ ηγεσίας είναι αρκετά παρεμβατικό και αυταρχικό με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνά δυσκολίες και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το ηγετικό στυλ των προϊσταμένων νηπιαγωγείων δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στα πιο μοντέρνα και δημοκρατικά στυλ ηγεσίας, όπως της μετασχηματιστικής ή διανεμημένης ηγεσίας τα οποία συναντούνται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία.

Επίσης σημαντικό ρόλο στις δυσκολίες των νηπιαγωγών αποτελούν οι ασάφειες του νομικού πλαισίου λειτουργίας των νηπιαγωγείων και η συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων με ιδιαίτερες προσωπικότητες και διαφορετικά προβλήματα που δημιουργούνται από διαφωνίες στα ωράρια στις βάρδιες αλλά και στην έλλειψη διάθεσης και χρόνου για να γίνει ο Σ.Δ..

Ακόμα έξι (6) νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι μια συχνή αιτία δυσκολιών και συγκρούσεων είναι τα θέματα του προγράμματος και της αντιμετώπισης των παιδιών και των γονέων τους, ενώ τέσσερις (4) νηπιαγωγοί αντίστοιχα εξέφρασαν την άποψη ότι εντάσεις δημιουργούνται από την έλλειψη διάθεσης για επιπλέον φόρτο εργασίας (εξωδιδασκτικές-διοικητικές εργασίες) και από το ανταγωνιστικό κλίμα που υπάρχει ανάμεσα στις νηπιαγωγούς και την προϊσταμένη .

2.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 2. Τι συνέπειες έχουν οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες και σε ποιους τομείς (ατομικούς, στην τάξη με νήπια, στην συναισθηματική κατάσταση και ψυχική υγεία των νηπιαγωγών.(ερωτ, 6^α, 6^β) .

1. Σε προσωπικό επίπεδο, στην ψυχολογία ,στη συναισθηματική κατάσταση της νηπιαγωγού δήλωσαν με πολύ γλαφυρό τρόπο ότι επηρεάζονται δέκα (10) από τις 14 νηπιαγωγούς (71.4%), (π.χ. «μου δημιουργούσαν προβλήματα στη διάθεση μου», «επίσης η κόντρα με διέλυε και σε προσωπικό επίπεδο.... Κυρίως σε ατομικό επίπεδο ...έσκαγα πολύ.») ενώ δύο (2) ερωτώμενες δήλωσαν ότι προσπαθούν να μην επηρεάζονται ή υποχώρησαν και μία (1) νηπιαγωγός εκφράστηκε αρνητικά- ότι δεν επηρεάζεται (προϊσταμένη).

2.Στη συνεργασία τους με τις συναδέλφους λόγω των συγκρούσεων, στο σχολείο επηρεάζονται εννέα (9) από τις 14 νηπιαγωγούς ενώ άλλες

δυο δηλώνουν ότι προσπαθούν να μην επηρεάζονται στη συνεργασία με τις συναδέλφους (αλλά προφανώς δεν το καταφέρνουν πάντα). Οι δυσκολίες αυτές δημιουργούν ψυχρότητα και έχουν ως αποτέλεσμα ... *«Κλειστές πόρτες, όχι ανταλλαγή πληροφοριών και ανασφάλεια, έλλειψη ανταλλαγής εμπειριών»*, ενώ δημιουργείται η αίσθηση της μοναξιάς *«μου έλλειπε η επικοινωνία , η ανταλλαγή ιδεών ,η συνεργασία»*, η έλλειψη επικοινωνίας με τις συναδέλφους... *«δεν υπήρχαν σχέσεις με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου»* δυσφορία για το εργασιακό περιβάλλον (*«δυσφορούσα για το περιβάλλον που επικρατούσε»*) και γενικότερα κακή διάθεση *«..κακή διάθεση όσο αφορά την συναναστροφή με τις υπόλοιπες συναδέλφους»* ενώ σε κάποιο νηπιαγωγείο η συγκρουσιακή κατάσταση μεταξύ εκπαιδευτικών, έφτασε στα άκρα αφού *:«η προϊσταμένη δεν κράτησε τα προσχήματα, ήταν πολύ επιθετική σε σημείο να μου πει σήκω και φύγε, γιατί αλλιώς...»*. Το παραπάνω παράδειγμα δείχνει ότι υπάρχει τάση για θεσμικό εκφοβισμό (mobbing).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και τις σχέσεις με τις συναδέλφους και άλλοτε δημιουργούν ψυχρότητα και απομόνωση με αυτές, ενώ άλλοτε φτάνουν στην δυσφορία και την ολική ρήξη.

3. Συνέπειες υπάρχουν στην τάξη με τα νήπια και στην εργασία της νηπιαγωγού δήλωσαν ότι οι οκτώ (8) από τις 14 νηπιαγωγούς, τονίζοντας ότι επηρέασαν οι συγκρούσεις την απόδοσή τους στην εργασία τους. Επιπρόσθετα κάποιες νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι υπήρξαν συγκρούσεις και εντάσεις και μπροστά στα νήπια την ώρα του διδακτικού τους έργου (π,χ, *«Υπήρχε δυσκολία και στη τάξη με τα νήπια, γιατί ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε ήρεμη κατάσταση ψυχολογικά ώστε να είναι σε θέση να διδάξει »*, ενώ, *«μετά δεν ήμουν σε θέση να κάνω μάθημα, είχα συγχυστεί, ήθελα χρόνο να ηρεμήσω , να ξαναβρω τον εαυτό μου και μετά να κάνω μάθημα»*).

Άρα το άσχημο συναδελφικό κλίμα, οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες συνεργασίας, επηρέαζαν όχι μόνο τις ίδιες και την ψυχολογία τους , αλλά και την απόδοσή τους στο διδακτικό τους έργο και γινόταν αντιληπτό και στα παιδιά της τάξης, το οποίο είναι αντιπαιδαγωγικό και αντιδεοντολογικό.

4.Συνέπειες από τις συγκρούσεις υπάρχουν στην προσωπική και οικογενειακή ζωή των νηπιαγωγών αφού οι συγκρούσεις μεταφέρονται εκτός σχολείου, επηρεάζοντας την οικογενειακή ζωή και γαλήνη της

νηπιαγωγού σύμφωνα με τις θετικές απαντήσεις των επτά (7) νηπιαγωγών (από τις 14, δηλ. οι μισές).

Οι δυσκολίες συνεργασίας και οι συγκρούσεις στο σχολείο μεταφέρονται και στην προσωπική και οικογενειακή ζωή των νηπιαγωγών με αποτέλεσμα να επηρεάζεται όλη η οικογένεια και το πρόβλημα που υπάρχει στο σχολείο να μεταφέρεται και στο σπίτι, (π.χ. *Είχε συνέπειες και στην οικογένεια μου, τότε είχα ένα παιδί μόνο, αλλά τα μετέφερα συνεχώς στον σύζυγο μου ... αυτός δηλ. με συμβούλεψε να αλλάξω σχολείο να φύγω από εκεί και πολύ καλά έκανε». «Το μετέφερα σπίτι. Με απασχολούσε το κλίμα στο σχολείο. Με κατέβαλε όλο αυτό».*

Οι δυσκολίες στις εργασιακές σχέσεις συνεχίζουν να απασχολούν την νηπιαγωγό και μετά το πέρας της εργασίας της και έχει την ανάγκη να το μοιραστεί με οικεία της πρόσωπα, φιλικά ή της οικογένειας: *«Γύριζα σπίτι σκασμένη, έπαιρνα τηλέφωνο την παλιά μου συνάδελφο γιατί ήθελα κάπου να τα πω. Με είχε επηρεάσει πολύ».*

Τα παραπάνω φανερώνουν ότι δεν είναι σπάνιο φαινόμενο οι δυσκολίες στη δουλειά να επηρεάζουν και την υπόλοιπη ζωή των νηπιαγωγών και να τους δημιουργεί επιπλέον «βάρος»: *«μερικές φορές υπήρχε και η μεταφορά (του θέματος που πρόεκυψε) στο σπίτι. Το συζητούσαμε και στο σπίτι, φέρναμε τα προβλήματα και στο σπίτι».*

5. Οι συγκρούσεις επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία του νηπιαγωγείου, γίνονται αντιληπτές από τους γονείς ή τους ανωτέρους. Απαντούν θετικά τέσσερις (4) νηπιαγωγοί (28,5%). Όλα τα παραπάνω δυσχεραίνουν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Μια (1) ερωτώμενη-προϊσταμένη δηλώνει ότι προσπαθεί να μην επηρεάζεται η λειτουργία του σχολείου και μία (1) νηπιαγωγός, αναφέρει ότι κάνει συνεχώς υποχωρήσεις για να μην υπάρχουν επιπτώσεις στη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Συγκεκριμένα αναφέρθηκε : *«Μια εκπαιδευτικός είχε κόντρα με την προϊσταμένη και αυτό επηρέασε γενικότερα το κλίμα το σχολικό. Ξέρω ότι κάποιες φορές υπήρχαν λογομαχίες και μπροστά στα παιδιά και στους γονείς τους.Είχαν φτάσει στα όρια. Ενημερώθηκε και ο προϊστάμενος πρωτοβάθμιας».* Επίσης οι συγκρούσεις και το άσχημο εργασιακό κλίμα μεταφέρονται στις οικογένειες των νηπίων: *«κάποιες φορές το καταλαβαίνουν και οι γονείς ή μπορεί και τα νήπια να μεταφέρουν κατι στους γονείς και αυτό δεν είναι σωστό να γίνεται»,* ενώ άλλες φορές οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί αφήνουν υπόνοιες ή ενημερώνουν τους γονείς για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τη συνάδελφο, π.χ. *«..... παίρνουν το πρόβλημα που είναι μέσα στην τάξη, (ή με την*

συνάδελφο), έξω στους γονείς. Δεν κρατάνε την επαγγελματική τους ταυτότητα και σειρά».

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν δυσχέρειες στην ορθή λειτουργία του σχολείου και αμαυρώνουν την εικόνα και την ταυτότητα του εκάστοτε νηπιαγωγείου.

6.Θετικές συνέπειες για την ορθή λειτουργία του σχολείου

Παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία συχνά αναφέρονται οι θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο, από τις συνεντεύξεις μας μόνο μια νηπιαγωγός, από τις 14 , αναφέρθηκε στις θετικές επιπτώσεις που έχουν μακροπρόθεσμα οι δυσκολίες συνεργασίας στον εργασιακό της χώρο: *«Μόνο γνώσεις μου έφεραν , τίποτα άλλο, γνώσεις και εμπειρίες μόνο γνώσεις και εμπειρίες».* Επίσης μια προϊσταμένη ανέφερε ότι κάνει ότι καλύτερο μπορεί για την επίλυση των συγκρούσεων. *«Προσπαθώ όλα να τα λύνουμε όσο καλύτερα μπορώ(ως προϊσταμένη). Όταν κάνεις σωστά την δουλειά σου νομίζω ότι δεν μπορεί κανείς να σε κατηγορήσει για κάτι. Αυτή είναι η αρχή μου»,* ενώ μια άλλη ανέφερε ότι *« προέχει η σωστή λειτουργία του σχολείου και οι διαπροσωπικές σχέσεις αν γίνεται να λύνονται εκτός σχολείου».*

Εν κατακλείδι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αντιμετωπίζει αρκετές επιπτώσεις από τις δυσκολίες συνεργασίας τόσο σε προσωπικό επίπεδο , στην ψυχολογία τους, και με τις συναδέλφους, όσο και στο εκπαιδευτικό τους έργο στην τάξη με τα παιδιά, ενώ συχνά επηρεάζεται και η προσωπική τους ζωή αφού τα θέματα μεταφέρονται στο σπίτι και στην οικογένεια. Κάποιες φορές επηρεάζεται η λειτουργία του σχολείου, με τις συγκρούσεις να γίνονται αντιληπτές στα νήπια, στους γονείς τους, καθώς και σε άλλους φορείς.

3ο.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 2 : Ποιοι είναι οι συνηθέστεροι τρόποι διαχείρισης και αντιμετώπισης των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων σε ολιγοθέσια σχολεία σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών; Η αλλαγή ή αποχώρηση από την σχολική μονάδα ή η άδεια άνευ αποδοχών αποτελούν συνηθείς τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων; (ερωτ. 7^α, 4β. 10, 11, 12)

Τόσο από τις απαντήσεις στην ερώτηση 4β (: *«Κατά πόσο η αλλαγή σχολείου οφείλεται στις δυσκολίες συνεργασίας που υπήρχαν στο προηγούμενο σχολείο»*) όσο και από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, στην ερώτηση 7α : *«Ποιες είναι οι συνηθέστερες πρακτικές*

αντιμετώπισης των συγκρούσεων», από νηπιαγωγούς και προϊστάμενες», βγαίνουν τα εξής συμπεράσματα :

A) Η αποχώρηση και η αλλαγή σχολείου από τις νηπιαγωγούς οφείλεται κυρίως στις δυσκολίες συνεργασίας που υπήρχαν στο συγκεκριμένο σχολείο όπως δήλωσαν δώδεκα (12) από τις 14 νηπιαγωγούς (85,7%) . Από αυτές οι δέκα (10) ανέφεραν την προσωπική τους εμπειρία ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις οι συγκρούσεις οφείλονται στις δυσκολίες συνεργασίας, στο σχολείο με την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με την προσωπική εμπειρία των εννέα (9) από τις 14 ερωτώμενες (ερ. 4^α).

B) Η αποχώρηση και η αλλαγή σχολείου αποτελεί την 1^η πιο συνηθισμένη οριστική «λύση» στις δυσκολίες συνεργασίας και στις συγκρούσεις στα νηπιαγωγεία, αστικών περιοχών του Ηρακλείου Κρήτης, μέσω της απόσπασης, μετάθεσης, βελτίωσης θέσης, άδειας άνευ αποδοχών, σύμφωνα με δέκα (10) από τις 14 νηπιαγωγούς (71,5%).

Η δεύτερη πιο συνηθισμένη πρακτική αντιμετώπισης των δυσκολιών είναι η ενημέρωση των Συντονιστριών (Σ.Ε.Ε.) ή / και του Προϊστάμενου Διευθ/σης, κυρίως από τις προϊσταμένες. Οκτώ (8) νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι ενημερώνονται οι «ανώτεροι» και μία ερωτώμενη δηλώνει ότι «θα έπρεπε να πάνε στον Προϊστάμενο». Έπονται ως τρίτη (3^η) συνηθέστερη πρακτική διαχείρισης των συγκρούσεων η μη επίλυση προβλημάτων- ύπαρξη αδιέξοδου (7/14) και η προσπάθεια της προϊσταμένης να επιβάλει την άποψη της ζητώντας βοήθεια από τους ανωτέρους, -Συντονίστρια ή Προϊστάμενο Διεύθυνσης-, (7/14) : εφτά (7) ερωτώμενες αναφέρουν τις παραπάνω πρακτικές σε κάθε μια περίπτωση .

Ο διάλογος, η συζήτηση και η προσπάθεια διαχείρισης των δυσκολιών μέσα στο σχολείο αναφέρουν, ότι γίνεται συνήθως, οι έξι (6) από τις 14 ερωτώμενες, ενώ ότι γίνεται προσπάθεια διαλόγου, η οποία δεν έχει πάντα αποτέλεσμα, αναφέρεται από πέντε (5) ερωτώμενες(πάνω από το 1/3) . Μία (1) νηπιαγωγός δήλωσε ότι δεν γίνεται διάλογος και άλλη μια ερωτώμενη ανέφερε, ότι γίνεται σπάνια .

Η αποφυγή συζήτησης και επίλυσης των συγκρούσεων είναι αρκετά συχνό φαινόμενο όπως δηλώνουν πέντε 5 από τις 14 νηπιαγωγούς- πάνω από το 1/3του συνόλου των ερωτώμενων.

Η προσπάθεια συμβιβασμού εύρεσης μέσης λύσης ή η υποχώρηση της μιας πλευράς αναφέρεται ως πρακτική αντιμετώπισης των συγκρούσεων από 2 από τις 14 νηπιαγωγούς, όπως και η συνεδρίαση

του συλλόγου διδασκόντων αναφέρεται επίσης ως προτεινόμενη πρακτική από δύο μόνο (2) ερωτώμενες.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι παρόλο που γίνονται προσπάθειες διαλόγου και επίλυσης των δυσκολιών από τις προϊσταμένες ή τις νηπιαγωγούς, τις περισσότερες φορές οι προσπάθειες αυτές καταλήγουν σε αδιέξοδο. Συχνά η προϊστάμενη τείνει να επιβάλει τις απόψεις της, ενημερώνοντας τους ανωτέρους της ή ζητώντας διαμεσολάβηση, όμως σπάνια βρίσκεται μία μέση λύση ή επιτυγχάνεται συμβιβασμός. Έτσι οι περισσότερες νηπιαγωγοί καταλήγουν να επιλέγουν, ως τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών τους, την αποχώρηση από το συγκεκριμένο σχολείο, με διάφορους τρόπους (απόσπαση, μετάθεση, αδεία άνευ αποδοχών, βελτίωση θέσης κ.λ.π.).

Επίσης στην ερωτηση10: «τι προσπάθειες – βήματα έγιναν για την διαχείριση των δυσκολιών με συνάδελφους-προϊσταμένη», η πλειοψηφία των νηπιαγωγών, έντεκα (11), στις 14, **το 78,5 %** δήλωσε ότι προσπαθούσαν να κάνουν διάλογο, να ακούν και να σέβονται την άποψη των συναδέλφων. Όταν οι προσπάθειες απέβησαν άκαρπες, οι επτά (7) από τις νηπιαγωγούς (50%) δήλωσαν ότι αποφάσισαν να αλλάξουν σχολείο (την επομένη χρονιά) αφού δεν μπόρεσαν να λύσουν τις δυσκολίες που υπήρχαν.

Άλλες τρεις νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι δεν υπήρχε διάυλος επικοινωνίας με την προϊσταμένη, ενώ δυο ανέφεραν ότι η κάθε συνάδελφος προσπαθούσε να κάνει το πρόγραμμα της, εντός του πλαισίου με συνέπεια, τηρώντας τις δικές της αρχές, (χωρίς να υπάρχει συνεννόηση με τη συνάδελφο) και δυο ότι προσπάθησαν να κάνουν υποχώρηση – συμβιβασμό και να βρουν μια κοινά αποδεκτή λύση.

Ως επιπλέον προσπάθειες ανέφεραν την βοήθεια από τον Προϊστάμενο Διευθ/νσης, (2 νηπιαγωγοί), τη βοήθεια που πήραν από τη συμμετοχή σε σεμινάρια, θεατρικό παιχνίδι, συναδέλφους και τη συζήτηση με μέλη Συλλόγου Εκπαιδευτικών (2 ερωτώμενες).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε, για άλλη μια φορά ,πως οι περισσότερες νηπιαγωγοί αρχικά προσπαθούν να κάνουν διάλογο και να ακούσουν και τις άλλες συναδέλφους αλλά τις περισσότερες φορές ή δεν υπάρχει διάυλος επικοινωνίας ή αποφεύγουν το πρόβλημα τηρώντας η κάθε μια το πρόγραμμα της ή σε αρκετές περιπτώσεις αποφασίζουν να αλλάξουν σχολείο αφού έχουν εξαντλήσει κάθε προσπάθεια , ατομική ή συναδελφική , ακόμα και την βοήθεια από τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης και σπάνια προσπαθούν να βρουν μια κοινά αποδεκτή λύση.

Στην ερώτηση 11: «*Τι σας βοήθησε περισσότερο στη διαχείριση των δυσκολιών και τι λιγότερο*» οι ερωτώμενες αναφέρουν ότι τους βοήθησε: α) **ο εαυτός τους** και οι ατομικές τους προσπάθειες τους για αυτοβελτίωση (οι έντεκα (11) από τις 14): «*Έδειξα κατανόηση. Η προσπάθεια μου να βελτιωθώ και να διαβάσω περισσότερο. Να δω τα πράγματα πιο ξεκάθαρα από απόσταση... Η πίστη ότι έκανα πολύ σωστά τη δουλειά μου. Να ξεκινήσω ένα μεταπτυχιακό .Να ξεκινήσω σεμινάριο στο θεατρικό παιχνίδι κ.ά.*», β) **η επικοινωνία με συναδέλφους** δήλωσαν οι μισές (7) π.χ. με συναδέλφους του ίδιου σχολείου. Η υποστήριξη τους *.Η παλιά νηπιαγωγός προϊστάμενη λειτούργησε ως πρότυπο. Η υποστήριξη του Συλλόγου Εκπαιδευτικών. Συζήτηση με άλλους εκπαιδευτικούς κ.ά.* γ) η συνεργασία με άλλα πρόσωπα ανέφεραν, οι οκτώ (8) ερωτώμενες, όπως: η συνεργασία με τον Προϊστάμενο-Συντονίστρια (3), η επαφή με άτομα που γνώριζαν το νομικό πλαίσιο του νηπιαγωγείο- συνδικαλιστές (2), η στήριξη από την οικογένεια τους (2) και η στάση των γονέων των νηπίων (1). Επίσης βοηθά : δ) η ενημέρωση σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης,(2) ενώ ρόλο παίζει τόσο : ε) η διάθεση για συνεργασία (2 ερωτώμενες) ή μη, όσο και ο χαρακτήρας των συναδέλφων (1 νηπιαγωγός). Τέλος μία νηπιαγωγός ανέφερε ως κάτι που την βοήθησε πολύ, την αποχώρηση της από το σχολείο (απόσπαση και μετά μετάθεση) .

Στην ερώτηση 12: «*Η απόσπαση ή η μετάθεση ή αλλαγή σχολείου ,σας βοήθησε να βρείτε καλύτερες συνθήκες συνεργασίας – εργασίας*», οι εννέα (9) από τις 14 νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι τους βοήθησε πάρα πολύ, πολύ ή αρκετά, ενώ μια δήλωσε ότι βοήθησε στην αρχή και άλλη μια ότι βοήθησε την μία φορά.

Φαίνεται λοιπόν ότι όταν υπάρχουν δυσκολίες συνεργασίας και επικοινωνίας με συναδέλφους αλλά κυρίως με την προϊσταμένη, η τελευταία στρατηγική αντιμετώπισης των συγκρούσεων, (αφού έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες επίλυσης και διαχείρισης των δυσκολιών), είναι η αποχώρηση από το δυσλειτουργικό κλίμα και σχήμα. Ας μας επιτραπεί να το ονομάσουμε « η μέθοδος του Γόρδιου Δεσμού»: ότι δεν επιλύεται, λύεται (η εργασιακή σχέση).

Από όλα τα παραπάνω βγαίνει το συμπέρασμα ότι αφού γίνουν επανειλημμένως προσπάθειες διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω διαλόγου, επικοινωνία με συναδέλφους, ενημέρωση ανωτέρων-προϊσταμένων, κ.λ.π., αν δεν βρεθεί μια κοινά αποδέκτη λύση , τότε είναι συνήθης τακτική και πρακτική αντιμετώπισης των συγκρούσεων η αποχώρηση από το συγκεκριμένο σχολείο, άμεσα (βελτίωση θέσης) ή

την επόμενη, συνήθως χρονιά, με διαφόρους τρόπους (απόσπαση, μετάθεση, άδεια άνευ αποδοχών, κ.λ.π.). Και όπως ανέφερε μια νηπιαγωγός συνήθως: «φεύγουν αυτοί που δεν αντέχουν. Οι «καλοί».

5.1.3. ΑΞΟΝΑΣ 3 :

Ο ρόλος της προϊσταμένης, του Συλλόγου διδασκόντων, το προσωπικό μερίδιο ευθύνης των ερωτώμενων νηπιαγωγών .

Ερευνητικά ερωτήματα Άξονα 3 :

1. Ποιος είναι ο **ρόλος της προϊσταμένης** από τις εμπειρίες των νηπιαγωγών και πως θα έπρεπε να είναι ο **ιδανικός ρόλος** της προϊσταμένης στα νηπιαγωγεία; (ερωτ. 7β , 8^α, 8β , 9, 13^α , 13β , 4^Α, ερ.5).

2. Ποιος είναι ο **ρόλος του συλλόγου των διδασκόντων** ; Μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα και στις συγκρούσεις; Κάτω από ποιες προϋποθέσεις; (16α και 16β)

3. Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν **μερίδιο ευθύνης δικό τους** στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο παρελθόν; (ερωτ. 15).

1^ο.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 3 : Ποιος είναι ο ρόλος της προϊσταμένης από τις εμπειρίες των νηπιαγωγών και πως θα έπρεπε να είναι ο ιδανικός ρόλος της προϊσταμένης στα νηπιαγωγεία; (ερωτ. 7β , 8^α, 8β , 9, 13^α , 13β , 4^Α, ερ.5,16α).

Στην έρευνα μας και στις συνεντεύξεις που πήραμε δόθηκε έμφαση στο ρόλο της προϊσταμένης στα νηπιαγωγεία τόσο σε γενικό , θεωρητικό και σε «ιδανικό» επίπεδο (πως πρέπει να είναι η «ιδανική» προϊσταμένη και τα χαρακτηριστικά της) όσο και σε πραγματικό, βιωματικό, ρεαλιστικό, επίπεδο βάση των προσωπικών εμπειριών των ερωτώμενων νηπιαγωγών αλλά και από προσωπικές εμπειρίες συναδέλφων τους.

Σε αυτό το σημείο θα γίνει σύγκριση μεταξύ του πως πρέπει να είναι ο ρόλος της προϊσταμένης –σύμφωνα με τις προσδοκίες των νηπιαγωγών και την θεωρητική τους γνώση- και του πως είναι στην πραγματικότητα οι προϊσταμένες σύμφωνα με τις εμπειρίες των δεκαεσσάρων (14) ερωτώμενων νηπιαγωγών, (από τις οποίες έξι (6) είναι προϊσταμένες αρκετά χρόνια και 2 μόνο το τελευταίο διδακτικό έτος-μερικούς μήνες).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών (στην ερ. 7β), σχετικά με το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της προϊσταμένης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στη διαχείριση των συγκρούσεων **ΟΛΕΣ**, -και

οι 14 νηπιαγωγοί-, απάντησαν καταφατικά, ότι είναι σημαντικός . Από αυτές οι έξι (6) ερωτώμενες είπαν ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος της προϊσταμένης , πέντε(5) ανέφεραν ότι είναι εξίσου σημαντικός ο ρόλος και ο χαρακτήρας – προσωπικότητα και των άλλων εκπαιδευτικών, ενώ μια νηπιαγωγός ανέφερε ότι δεν είναι τόσο σημαντικός ο ρόλος της προϊσταμένης, στις περιπτώσεις που είναι μόνο δύο (2)νηπιαγωγοί σε μονοθεσία σχολεία.

Στην θεωρητική ερώτηση αν πιστεύουν ότι ο ρόλος της προϊσταμένης πρέπει να είναι εξισορροπητικός- διαμεσολαβητικός και οι δεκατέσσερις νηπιαγωγοί απάντησαν καταφατικά , αιτιολογώντας το, ενώ μία από αυτές ανέφερε ότι ο ρόλος της προϊσταμένης, πρέπει να είναι, όπως και των υπόλοιπων συναδέλφων του νηπιαγωγείου.

Στην ερώτηση μας 8β. πως πρέπει να είναι (ιδανικά) ο ρόλος της προϊσταμένης και τι χαρακτηριστικά να έχει ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά, όλες ανέφεραν πολλά χαρακτηριστικά που τονίζουν τον ρόλο της προϊσταμένης ως συνεργατικής, εξισοροπιστικής, διαμεσολαβητικής, δημοκρατικής με ικανότητες επικοινωνίας και υποστήριξης,(μετασχηματιστικό μοντέλο)ενώ αναφέρθηκαν ως σημαντικές οι ηγετικές ικανότητες και οι διοικητικές δεξιότητες των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων.

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί επιθυμούν η προϊσταμένη να είναι γνώστης του νομικού πλαισίου και όλων των διοικητικών καθηκόντων ,(ασχέτως αν έχει επιμορφωθεί για αυτά), να έχει ηγετικές ικανότητες να είναι ταυτόχρονα δημοκρατική, να καθοδηγεί, να συνεργάζεται ,να υποστηρίζει και να βοηθά τις συναδέλφους.

Η αλήθεια είναι ότι οι απαιτήσεις, οι προσδοκίες και οι απόψεις των νηπιαγωγών είναι μεγάλες(great expection) και βλέπουν την προϊσταμένη ως άτομο με πολλά ταλέντα, ιδιότητες και χαρακτηριστικά τα οποία, κάποια από αυτά είναι αντικρουόμενα.

Στην ερώτηση 13^α (δεξιότητες- προσόντα προϊσταμένης για να διαχειρίζεται δυσκολίες) και οι δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγοί έδωσαν με αμεσότητα και γλαφυρότητα τα παρακάτω χαρακτηριστικά στην «ιδανική» προϊσταμένη:

Οι περισσότερες ερωτώμενες, έδωσαν έμφαση σε δεξιότητες που έχουν σχέση με τη διάθεση για συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεγγύη προς τους συναδέλφους (43 σχόλια), σε δεξιότητες που αφορούν ηγετικά χαρακτηριστικά (32 σχόλια), στη συνέχεια σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της προϊσταμένης (21 σχόλια), σε ικανότητες διοικητικών προσόντων (16 σχόλια) και τέλος σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά (8 σχόλια).

Οι νηπιαγωγοί εστίασαν στα παρακάτω χαρακτηριστικά – δεξιότητες, τα οποία πρέπει να διαθέτει η προϊσταμένη: Να είναι καλή ακροάτρια (7 σχόλια), να έχει ενσυναίσθηση (7 αναφορές), να είναι δίκαιη και αμερόληπτη (7σχολια). Ακόμα η προϊσταμένη σύμφωνα με την άποψη των ερωτώμενων πρέπει να είναι δημοκρατική, να δείχνει κατανόηση και αλληλεγγύη προς συναδέλφους, να έχει ευελιξία – διπλωματικότητα και να μπορεί να διαχειρίζεται και να επιλύει συγκρούσεις, καθώς και να λειτουργεί ομαδικά και όχι ανταγωνιστικά (όλα τα παραπάνω αναφέρθηκαν με έξι (6) σχόλια νηπιαγωγών το καθένα).

Πέντε φορές αναφέρθηκαν τα παρακάτω από τις νηπιαγωγούς : η προϊσταμένη πρέπει να είναι καλός διαμεσολαβητής, να κάνει διάλογο, και να έχει γνώση του διοικητικού έργου και του νομικού πλαισίου.

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω ότι για την συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων νηπιαγωγών, ο ρόλος της προϊσταμένης είναι πολύ σημαντικός και πρέπει να είναι εξισοροποιητικός-διαμεσολαβητικός, σύμφωνα με το σύνολο των ερωτώμενων. Ιδανικά η προϊσταμένη πρέπει να είναι συνεργατική, με ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη προς τις συναδέλφους, να είναι δημοκρατική, δίκαιη και αμερόληπτη.

Στην ερ. 13β οι 14 νηπιαγωγοί συμφωνούν ΟΛΕΣ ότι οι προϊσταμένες χρειάζονται επιμόρφωση, ενώ τέσσερις (4) από αυτές τονίζουν ότι όλοι οι νηπιαγωγοί χρειάζονται επιμόρφωση. Επισημαίνεται δηλαδή η έλλειψη περαιτέρω γνώσεων και προσόντων της πλειοψηφίας των προϊσταμένων και η ανάγκη για ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση τους .

Στους τομείς που χρειάζονται επιμόρφωση πρώτα έρχονται η επιμόρφωση στη διαχείριση συγκρούσεων και στα διοικητικά καθήκοντα των προϊσταμένων (αναφέρθηκε από δέκα (10) από τις 14 νηπιαγωγούς), ενώ έπονται η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, (6 νηπιαγωγοί) στην δυναμική ομάδας και στις διαπροσωπικές σχέσεις,(5 ερωτώμενες), στην ηγεσία - στο μάνατζμεντ (4 ερωτώμενες) κ.ά..

Άρα ο τομέας της διαχείρισης των συγκρούσεων, των διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας, δυναμικής ομάδων, διαχείρισης δυσκολιών, στην ηγεσία – μάνατζμεντ είναι ο τομέας που έχουν περισσότερο ανάγκη να επιμορφωθούν οι προϊσταμένες για να ανταπεξέλθουν στον δύσκολο και απαιτητικό ρόλο τους, σύμφωνα με τις είκοσι οκτώ (28) προτάσεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών .

Τι συμβαίνει όμως στην πράξη σύμφωνα με τις έως τώρα εμπειρίες των ερωτώμενων νηπιαγωγών;

Σχετικά με την πραγματική εικόνα και μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των δεκατεσσάρων (14) νηπιαγωγών παρουσιάζονται τα εξής στοιχεία που καταδεικνύουν την διαφορά μεταξύ *ιδεατού και πραγματικού ρολού* της προϊσταμένης στα νηπιαγωγεία (διθέσια-τριθέσια σε αστικές περιοχές):

Στην ερώτηση 4α : αν είχαν δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους ή προϊσταμένη σε προηγούμενο σχολείο απάντησαν καταφατικά οι έντεκα (11) από τις δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγούς (78,6%) . Από αυτές οι εννέα (9) από τις 14 επισήμαναν ότι είχαν δυσκολίες – συγκρούσεις συγκεκριμένα με την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου.

Επιπρόσθετα δύο από τις 14 νηπιαγωγούς ήταν από την αρχή που διορίστηκαν, προϊσταμένες στο σχολείο που ανέλαβαν υπηρεσία και δεν είχαν εμπειρία από άλλες προϊσταμένες σε άλλα σχολεία.

Επίσης στην ερώτηση 4β, *‘αν η αλλαγή σχολείου οφείλεται στις δυσκολίες που είχαν»*, ξανά οι **εννέα** (9) νηπιαγωγοί απάντησαν καταφατικά. Επιπλέον οι ερωτώμενες αναφέρουν, σχετικά με τις αιτίες των δυσκολιών και συγκρούσεων, ως μια από τις κυριότερες αιτίες, το ηγετικό *στυλ* της προϊσταμένης (9), κυρίως το αυταρχικό- παρεμβατικό : ότι ήθελε να επιβάλλει τις απόψεις της και έκανε κατάχρηση εξουσίας από την πλευρά της, ενώ μια νηπιαγωγός ανέφερε ότι η προϊσταμένη μπορεί να εκφοβίζει τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς (mobbing).

Ακόμα στην ερώτηση ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες πρακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών από νηπιαγωγούς και προϊσταμένες οι μισές νηπιαγωγοί (7) απάντησαν ότι η προϊσταμένη προσπαθεί να επιβάλλει την άποψη της, ενώ 10 νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι η αλλαγή σχολείου και η απομάκρυνση από το συγκεκριμένο σχολείο είναι μια συνηθισμένη λύση σύμφωνα με προσωπική εμπειρία ή από εμπειρίες άλλων συναδέλφων.

Ενώ στην ερώτηση 9, σχετικά με το τι ρόλο έπαιξε στη περίπτωση τους η προϊσταμένη στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, από τις 14 νηπιαγωγούς, οι οκτώ (8) απάντησαν ότι είχαν δυσκολίες με τις προϊσταμένες, ότι έπαιξαν αρνητικό ρόλο, δημιουργούσαν οι ίδιες συγκρούσεις και αρνητικό κλίμα, **(57,2%)**, ενώ δύο (2) ερωτώμενες ανέφεραν ότι ο ρόλος της προϊσταμένης ήταν είτε διεκπεραιωτικός – υποχωρητικός είτε της αποφυγής επίλυσης των προβλημάτων. Μόνο τέσσερις (4) από αυτές ανέφεραν ότι η προϊσταμένη έπαιξε εξισορροπητικό ρόλο - υποστηρικτικό ή του «πυροσβέστη» (28,5%).

Επίσης οι επτά (7) νηπιαγωγοί, όπως δήλωσαν, μετά από τις προσπάθειες που έκαναν για επίλυση των δυσκολιών, κατέληξαν στη

λύση της οριστικής αποχώρησης από το συγκεκριμένο σχολείο (μέσω απόσπασης /μετάθεσης κ.λ.π.).

Από όλα τα παραπάνω κατανοούμε ότι στην πραγματικότητα , μέσα από τις εμπειρίες των νηπιαγωγών διαφαίνονται να συμβαίνουν συχνά εντάσεις και συγκρούσεις νηπιαγωγών με τις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων. Τις περισσότερες φορές υπάρχει αυταρχικότητα στο ηγετικό στυλ της προϊσταμένης, ενώ σπάνια ο ρόλος της είναι υποχωρητικός ή αποφυγής επίλυσης δυσκολιών. Σε αρκετές περιπτώσεις (στις μισές ερωτώμενες μας) το στυλ διοίκησης και ηγεσίας της προϊσταμένης είναι και ο λόγος αποχώρησης των νηπιαγωγών από το σχολείο αυτό.

2^ο. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 3 : Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου των διδασκόντων ; Μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα και στις συγκρούσεις; Κάτω από ποιες προϋποθέσεις; (16^α και 16β)

Από τις 14 νηπιαγωγούς (6 από αυτές είναι προϊσταμένες πολλά χρόνια) οι πέντε (5) μόνο δήλωσαν ότι οι συνεδριάσεις του Σ.Δ. βοηθούν στις δυσκολίες που δημιουργούνται, πέντε (5) δήλωσαν ότι πρέπει να υπάρχουν προϋποθέσεις και ότι εξαρτάται από κάποιους παράγοντες και τέσσερις (4) ερωτώμενες απάντησαν αρνητικά , ότι δεν βοηθά ή ότι δεν είναι σίγουρο, αν βοηθά ο Σ.Δ., στην επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων.

Από τα όσα είπαν οι νηπιαγωγοί διαφαίνονται ότι οι παράγοντες που δυσκολεύουν τη σωστή λειτουργία του συλλόγου είναι κυρίως οι παρακάτω :

1.ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΠΟ ΣΤΥΛ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΑΤΟΜΩΝ Σ.Δ.. Α)Αν η ομάδα των συναδέλφων είναι καλοπροαίρετοι, συνεργάσιμοι. Εξαρτάται και από τον χαρακτήρα των συνάδελφων (οξύθυμοι, δυναμικοί ,κ.λ.π.)

Β)Εξαρτάται από το αν τα άτομα είναι άμεσα εμπλεκόμενα με το θέμα ή με την απόφαση ή όχι. Μπορεί κάποιιοι μη εμπλεκόμενοι να μη δίνουν τη βαρύνουσα σημασία που θα έπρεπε. Γ) Παίζει ρόλο και η προϊσταμένη ως «Αρχή», τι στάση κρατά απέναντι στο σύλλογο.

2.ΥΠΕΡΤΕΡΕΙ Η ΓΝΩΜΗ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ Σ.Δ.. Σύμφωνα με την άποψη μιας προϊσταμένης οι προϊσταμένες δεν έχουν σημαίνοντα ρόλο στη διαδικασία του Σ.Δ. «σε αυτή τη φάση η προϊσταμένη δεν μπορεί να επιβάλλει τίποτα. Η γνώμη του συλλόγου είναι αυτή που «υπερτερεί» και όχι της προϊσταμένης (Αργυροπούλου,2018).

3.ΔΕΝ ΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ. Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν, από την εμπειρία τους, ότι το να γίνει Σ.Δ. δεν σημαίνει ότι οι αποφάσεις που παίρνονται είναι πάντα οι σωστές και οι ενδεδειγμένες. Κάποιες φορές μπορεί την ψηφοφορία να την επηρεάσει η προϊσταμένη, άλλοτε μπορεί η απόφαση να βγει υπέρ αυτής της νηπιαγωγού που «δημιουργεί» το πρόβλημα, που είναι η πιο διεκδικητική, ενώ άλλες φορές δεν μπορεί να παρθεί μια κοινά αποδεκτή απόφαση και η συνεδρίαση καταλήγει σε αδιέξοδο.

4.ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΛΙΚΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΥΛΛΟΓΟ. Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι κάποιες φορές δημιουργούνται κλίκες, γίνονται συμφωνίες και βγαίνουν «περίεργες» πλειοψηφίες, είτε «η προϊσταμένη προσπαθεί εκ των προτέρων να δημιουργήσει κλίκα ή συνασπισμό», είτε «χαϊδεύουν τα αυτιά» της προϊσταμένης», είτε τα μέλη του Συλλόγου βρίσκονται «.. απέναντι από την προϊσταμένη, ή πίσω από την προϊσταμένη ή και μπροστά της».

5. ΑΤΟΜΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΕΙ ΕΝΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ. Κάποιες φορές αναφέρεται ότι μπορεί ένα μέλος του συλλόγου να δημιουργεί εντάσεις, να αρνείται να εκτελέσει κάποιες εργασίες και έτσι «αν οι άνθρωποι είναι καλοπροαίρετοι και συνεργάσιμοι, καλώς, αν όχι, υπάρχουν δυσκολίες». Ενώ συχνά «βγαίνει η απόφαση υπέρ αυτής που δημιουργεί το πρόβλημα». Έτσι συμβαίνει κάποιιοι να υποχωρούν με αποτέλεσμα τελικά αυτό που θα αποφασιστεί από το Σ.Δ. να μην είναι το καλύτερο δυνατό. «Δεν σημαίνει ότι θα ψηφιστεί το σωστότερο».

6. Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΕΙ ΕΝΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΔΙΕΞΟΔΟ

Πολλές φορές ο Σ.Δ. δεν θεωρείται η πιο κατάλληλη μέθοδος για επίλυση των συγκρούσεων. «Δεν είμαι σίγουρη αν βοηθά ο Σύλλογος... Γίνεται πιο μεγάλο το θέμα εκεί στο Σ.Δ....». Δημιουργούνται εντάσεις και δεν μπορεί να βρεθεί λύση ή δημιουργείται αδιέξοδο. Καλύτερη λύση θεωρείται η επικοινωνία και ο διάλογος με τα εμπλεκόμενα μέρη. «Να λύνεται ανάμεσα σε αυτά τα δυο άτομα πρώτα, αν δεν καλυτερεύουν τα πράγματα, τότε πρέπει να το πούμε και στο σύλλογο διδασκόντων».

7.ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΚΑΙ ΥΠΑΡΞΗ ΔΙΑΦΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΕΣΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗΣ ΩΡΑΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΚΟΝΤΩΝ

Στα νηπιαγωγεία λόγω της ρύθμισης που αναφέρει ότι ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να γίνεται «εκτός διδακτικού ωραρίου και εντός εργασιακού ωραρίου» προκαλούνται συχνά προβλήματα, διαφωνίες, ρήξεις και αδιέξοδα στην προσπάθεια να βρεθεί μια ώρα που να είναι

κοινά αποδεκτή από όλους, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που υπάρχει –ουν ολοήμερα τμήματα. Αν δεν υπάρχει καλή διάθεση, τότε κάποιιο θεωρούν «παράνομη» την συμμετοχή της νηπιαγωγού του ολοήμερου τμήματος, στη συνεδρίαση (αν γίνεται 13- 14μ.μ.) ενώ άλλοι νηπιαγωγοί δεν δέχονται να κάνουν σύλλογο σε απογευματινή ώρα γιατί είναι εκτός εργασιακού ωραρίου.

Άλλα νηπιαγωγεία είναι πιο ευέλικτα και χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους και ώρες για να κάνουν Σ.Δ.

Από τις δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγούς οι μισές (7) ανέφεραν την ύπαρξη διαφωνιών και τη δυσκολία εύρεσης ώρας αποδέκτης από όλες τις συναδέλφους και τρεις (3) δήλωσαν ότι υπάρχει νομοθετικό κενό και δεν υπάρχει κατάλληλος χρόνος για να γίνει ο Σ.Δ. . Το 50 % των ερωτώμενων, (7) ανέφεραν ότι κάνουν τον Σ.Δ. εντός εργασιακού ωραρίου(13-14μ.μ.),όπως ορίζει το Π.Δ., έξι (6)ερωτώμενες ανέφεραν ότι κάνουν Σ.Δ. **εκτός** εργασιακού ωραρίου, απογεύματα (είτε στο σχολείο, είτε εκτός), τέσσερις (4) νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι γίνεται **εντός** διδακτικού ωραρίου, στα διαλείμματα ή στον διάδρομο με τα παιδιά παρόντα και τρεις (3) ανέφεραν όλα τα παραπάνω, ακολουθώντας ένα μεικτό σύστημα έχοντας καλό κλίμα στο σχολείο. Μια νηπιαγωγός δήλωσε ότι παλαιότερα δεν έκαναν καθόλου σύλλογο διδασκόντων, γιατί δεν το γνώριζαν, ότι έπρεπε να κάνουν.

Το ότι δεν είναι ξεκάθαρο νομοθετικά τι ώρα μπορεί να γίνεται ο Σ.Δ. δημιουργεί επιπλέον δυσκολίες, αντιρρήσεις, διαφωνίες και ρήξεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα δεν υπάρχει μια τεκμηριωμένη και οριστική πρόταση ούτε από τους «ανωτέρους» (Προϊστάμενους – Συντονίστρια). Μια νηπιαγωγός αναφέρει «Όταν είχαμε ρωτήσει μια Σχ. Σύμβουλο είχε αποφανθεί, κατι απαξιωτικό για τον ρόλο μας, (των νηπιαγωγών): να φωνάξουμε γονείς να φυλάνε τα παιδιά για να κάνουμε σύλλογο». Με αποτέλεσμα ... «Ουσιαστικά δεν προβλέπεται χρόνος για να γίνει (ο Σ.Δ.), στα ολοήμερα νηπιαγωγεία. Το κενό το δημιουργεί το νομοθετικό πλαίσιο, δεν έχουν ορίσει κάποια ώρα», τουλάχιστον για τα ολοήμερα νηπιαγωγεία.

Στην ερώτηση 16β « τι πρέπει να αλλάξει στο Σ.Δ.», για να είναι πιο λειτουργικός, οι ερωτώμενες έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

α) Ο χρόνος –ώρες που γίνεται ο Σ.Δ.: Δυσκολίες εύρεσης χρόνου(δήλωσαν 7 νηπιαγωγοί). Να υπάρξει νομοθετική ρύθμιση ωρών Σ.Δ. γιατί υπάρχει νομοθετικό κενό, δήλωσαν τρεις (3) ερωτώμενες. Συνολικά δέκα (10) στις 14 νηπιαγωγούς ανέφεραν το θέμα της εύρεσης

κατάλληλης ώρας για τις συνεδριάσεις του Σ.Δ., ως κάτι που πρέπει να διευθετηθεί.

Β) Να υπάρχει καλή θέληση, διάθεση συνεργασίας με συναδέλφους και προϊστάμενη, για Σ.Δ..(4 νηπιαγωγοί).

Γ) Καλή οργάνωση, προετοιμασία, ενημέρωση των θεμάτων συζήτησης, από πριν καθώς και της μέρας και ώρας που θα γίνει ο Σ.Δ. ανέφεραν τρεις (3) νηπιαγωγοί.

Δ) Τρεις νηπιαγωγοί πρότειναν συχνές τακτικές συνεδριάσεις του Σ.Δ.. Οι τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου να γίνονται συχνά (κάθε 15 μέρες ή μια φορά τον μήνα), για να συζητούνται θέματα που αφορούν τα παιδιά, τους γονείς, το πρόγραμμα κ.λ.π. .

Ε) Μια νηπιαγωγός- προϊσταμένη θεωρεί ότι πρέπει να έχει «Βαρύνοντα ρόλο η προϊσταμένη στη ψηφοφορία», ενώ μια άλλη ερωτώμενη θεωρεί ότι αυτό που πρέπει να αλλάξει είναι να παίρνονται «αμερόληπτες αποφάσεις για το κοινό καλό».

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι υπάρχουν δυσκολίες στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και πρέπει να υπάρξουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις για να μπορεί ο Σ.Δ. να επιλύει τα θέματα που προκύπτουν τόσο στη σχολική μονάδα όσο και θέματα διαχείρισης δυσκολιών και αντιμετώπισης συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων.

Πρέπει να υπάρξει νομοθετική ρύθμιση – διευθέτηση σχετικά με το χρόνο που πρέπει να γίνεται ο Σ.Δ. για να είναι σύννομος. Επίσης πρέπει να υπάρχει σωστή οργάνωση και προετοιμασία του Σ.Δ., ενημέρωση για τα θέματα συζήτησης και για το χρόνο που θα γίνεται. Βασικό είναι οι αποφάσεις να παίρνονται δίκαια και αμερόληπτα με στόχο το καλό του σχολείου και των νηπίων να είναι αμερόληπτες και να ισχύει η απόφαση της πλειοψηφίας.

3^ο.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 3 : Οι ερωτώμενες νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν μερίδιο ευθύνης δικό τους, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο παρελθόν; (ερωτ. 15).

Από τις δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγούς οι οκτώ (8) δηλώνουν ότι θα άλλαζαν ή θέλουν να αλλάξουν κάτι, στον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών, μία (1) ερωτώμενη ότι θα άλλαζε «κάτι λίγο» και οι υπόλοιπες πέντε (5) συμμετέχουσες ανέφεραν ότι δεν θα άλλαζαν τίποτα. Από αυτές τις πέντε οι τέσσερις (4) είναι προϊσταμένες.

Συγκεκριμένα οι εννέα ερωτώμενες θα άλλαζαν στη συμπεριφορά και στο χαρακτήρα τους τα παρακάτω (αποσπάσματα από τα λόγια τους):

1.α) «Να ήμουν νομίζω περισσότερο δυναμική και λιγότερο συγκαταβατική, πιο πιεστική. Β) Πρέπει να έχω αποφασιστικότητα. Γ) Είναι αδυναμία της προσωπικότητας μου. Την υποχωρητικότητα μου πρέπει να δουλέψω λίγο. δ) Ήμουν αρκετά υποχωρητική και καθόλου διεκδικητική και αυτό ήταν λάθος μου γιατί ανέχτηκα πράγματα που δεν έπρεπε να ανεχτώ. ε) Θα έφευγα νωρίτερα από το σχολείο».

2. α)Είμαι αυθόρμητη. Β) Να μην βιάζομαι να απαντήσω , να πάρω τον χρόνο μου. γ) Να σκέπτομαι πρώτα αυτά που έχουν πει οι άλλοι και μετά να αντιδρώ, να μην είμαι τόσο παρορμητική. δ) Να προσπαθώ να μπω στη θέση τους. (προϊσταμένη) ε) Είμαι συγκεντρωτική, αλλά αυτό το κομμάτι το δουλεύω, ...να μιλάω πιο πολύ, να βγάζω από μέσα μου αυτό που με έχει πειράξει , να το μοιράζομαι και να το επιλύω άμεσα. (προϊσταμένη) στ) : Δεν θα ζούσα με αυταπάτες ...Πρέπει να ενηλικιωθώ».

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί πολύ συχνά αναλαμβάνουν το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί, συγκεκριμένα οι εννέα (9) από τις 14, ενώ άλλες πέντε (5) δείχνουν να είναι ικανοποιημένες από τον τρόπο που χειρίζονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο νηπιαγωγείο. Από αυτές τις πέντε (5), οι τέσσερις ερωτώμενες (4)είναι προϊσταμένες.

Από την άλλη, αυτό που θέλουν οι περισσότερες να αλλάξουν στον τρόπο συμπεριφοράς τους είναι να είναι πιο διεκδικητικές και όχι, τόσο υποχωρητικές, (μάάλιστα μια δηλώνει ότι έπρεπε να είχε φύγει νωρίτερα από το συγκεκριμένο σχολείο), ενώ οι προϊσταμένες θέλουν να μην αντιδρούν παρορμητικά, να είναι πιο διαλλακτικές και να έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση.

Από τα παραπάνω φαίνεται η τάση οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν θέση ευθύνης να θέλουν να γίνουν πιο διεκδικητικές προς τις προϊσταμένες και τις συναδέλφους και οι προϊσταμένες, είτε να είναι ικανοποιημένες με το στυλ ηγεσίας που έχουν, είτε θέλουν να γίνουν πιο δημοκρατικές, πιο διαλλακτικές, με ενσυναίσθηση και άρα να μην είναι τόσο παρεμβατικές, άλλα περισσότερο συνεργατικές (μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας).

5.1.4. ΑΞΟΝΑΣ 4 :

Η διαμεσολάβηση, οι διαμεσολαβητές.: Ο ρόλος των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. Η αξιολόγηση και οι προτάσεις των νηπιαγωγών.

Ερευνητικά ερωτήματα Άξονα 4:

1. Κατά πόσο η μεσολάβηση τρίτων ,ανώτερων, προϊσταμένων, Συντονιστών βοηθά στην εξομάλυνση και αντιμετώπιση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα. (ερ. 10, 14, 17).

2. Ποιος ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;(ερ.18)

3. Ποιες είναι οι προτάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και οι προτάσεις για την βελτίωση των υπαρχόντων δυσκολιών; (ερωτ. 15, 16β, 18β 19).

1ο. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 4 : Κατά πόσο η μεσολάβηση τρίτων ,ανώτερων, προϊσταμένων, συντονιστών, βοηθά στην εξομάλυνση και αντιμετώπιση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα;(ερ. 10,11, 14, 17)

Αρχικά στην ερώτηση σχετικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων, τέσσερις (4) νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι ενημερώνουν τη συντονίστρια, ενώ μια νηπιαγωγός δήλωσε ότι συχνά οι νηπιαγωγοί μιλάνε στη συντονίστρια και δεν πάνε να μιλήσουν πρώτα στην προϊσταμένη.

Σε σχέση με τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης δίστανται οι απόψεις: τρεις (3) ερωτώμενες αναφέρουν ότι δεν έχουν πάει σε προϊστάμενο . Μια από αυτές –προϊσταμένη, ανέφερε ότι δεν νομίζει να ακουστεί αν πάει να μιλήσει σε Προϊστάμενο Δ/σης, ενώ μια άλλη νηπιαγωγός αναφέρει ότι θα έπρεπε να έχουν πάει στον Προϊστάμενο Δ/σης, αλλά δεν θέλει η προϊσταμένη. Ακόμα τέσσερις συμμετέχουσες αναφέρουν ότι έχουν πάει στη Διευθ/ση Πρωτοβάθμιας και έχουν μιλήσει στον προϊστάμενο, είτε ζητώντας βοήθεια από αυτόν, είτε μετά από «καταγγελία» από τις προϊσταμένες.

Στην ερώτηση πως πρέπει να είναι ο ρόλος της προϊσταμένης μια νηπιαγωγός- προϊσταμένη ανέφερε ότι η προϊσταμένη πρέπει να ενημερώνει τους ανωτέρους, όταν κρίνεται απαραίτητο.

Στην ερώτηση 10 για το τι προσπάθειες –βήματα έγιναν για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες, δύο (2) μόνο νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι ζήτησαν την βοήθεια του Προϊσταμένου Διεύθυνσης, (οι οποίες δεν ήταν προϊσταμένες), ενώ επτά (7), - οι μισές- , ερωτώμενες ανέφεραν ότι έφυγαν από το συγκεκριμένο σχολείο την επόμενη χρονιά .

Στην ερώτηση 11 : τι βοήθησε περισσότερο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους οι περισσότερες δήλωσαν ότι τους βοήθησε ο εαυτός τους, η οικογένεια ή οι συνάδελφοι. Μια νηπιαγωγός ανέφερε ότι η συνεργασία με τον προϊστάμενο Διεύθυνσης την βοήθησε πολύ , μια άλλη ανέφερε ότι ενημέρωσε τους αρμόδιους –προϊστάμενους για τα θέματα που πρόέκυψαν, και μια ανέφερε ότι μίλησε με την Σ. Ε.Ε. για τα προβλήματα που υπήρχαν, (συνολικά τρεις). Επίσης μια νηπιαγωγός ανέφερε ότι δεν έχει πάει ποτέ σε προϊστάμενο και μακάρι να μη χρειαστεί. Από κάποιες νηπιαγωγούς, το να «*πάνε στον Προϊστάμενο Δ/σης*» θεωρείται μομφή, απειλή ή τιμωρία .

Στην ερώτηση 17: «*Πιστεύετε ότι η παραπομπή σε ενδιάμεσες δομές (ΠΕΚΕΣ , ΚΕΣΣΥ) για καθοδήγηση , συμβουλευτική , εμπύχωση κ.λ.π. των εμπλεκόμενων μελών που έχουν τις δυσκολίες – συγκρούσεις θα βοηθούσε στην εξομάλυνση των δυσκολιών αυτών*» , πάλι οι απόψεις των νηπιαγωγών είναι μοιρασμένες και δίστανται.

Τέσσερις νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι γενικά βοηθά η παρέμβαση των ανώτερων δομών, (Διευθ/νσης, ΠΕΚΕΣ), άλλες τέσσερις (4) είπαν ότι εξαρτάται από την προσωπικότητα και το ταλέντο επικοινωνίας του Προϊσταμένου ή της Σ.Ε.Ε., ακόμα τέσσερις (4) δήλωσαν ότι ,όταν δεν επιλύονται τα προβλήματα εσωτερικά, τότε θα πάνε στους ανωτέρους για να επιλυθούν τα θέματα, ενώ δύο (2) ερωτώμενες ανέφεραν ότι δεν βοηθούν αποτελεσματικά οι παρεμβάσεις από «ανωτέρους». Συγκεκριμένα μία νηπιαγωγός ανέφερε ότι όταν ήταν υφιστάμενη, η προϊσταμένη κάλεσε την Σύμβουλο και αυτή πήρε το μέρος της προϊσταμένης (παρόλο που δεν είχε δίκιο η προϊσταμένη).Τέλος μια νηπιαγωγός από τις παραπάνω , ανέφερε ότι την βοήθησε προσωπικά η συνεργασία με τον προϊστάμενο Δ/νσης.

Περίπου το ένα τρίτο (1/3) από τις ερωτώμενες προτιμούν η προσέγγιση προς τους προϊστάμενους να είναι η τελευταία λύση, όταν έχουν εξαντληθεί όλες οι προσπάθειες επίλυσης των προβλημάτων. Άλλες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι εξαρτάται από τις ικανότητες επικοινωνίας των Προϊσταμένων για το αν είναι αποτελεσματικοί ή όχι. Ενώ κάποιες ερωτώμενες θεωρούν τη παρέμβαση τους ως μέσο πίεσης, απειλής ή καταγγελίας από τις προϊσταμένες προς τις

συναδέλφους νηπιαγωγούς, την προσφυγή στον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή την Σ.Ε.Ε.. Υπάρχουν όμως και κάποιες νηπιαγωγοί που έχουν βοηθηθεί, έχοντας ενημερώσει τους ανώτερους για θέματα που τους απασχολούσαν. Τέλος δυο νηπιαγωγοί ζήτησαν στις προτάσεις που έκαναν να είναι συμβουλευτικός ο ρόλος των Σ.Ε.Ε.

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι σχετικά με την παρέμβαση τρίτων, ανώτερων δομών, Συμβούλων κ.λ.π., οι απόψεις των νηπιαγωγών δίστανται. Κάποιες ερωτώμενες θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις και η διαμεσολάβηση τρίτων (Διευθ/ντων, Σ.Ε.Ε. κ.λ.π.) μπορεί να έχουν αμφίσημη κατάληξη.

2ο. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 4 : Ποιος ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των συγκρούσεων ;(ερ.18)

Στην ερώτηση 18 : «Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τρίτους (ΠΕΚΕΣ, ΣΕ.Ε., προϊστάμενο Δ/νσης) θα βοηθούσε στην δικαιότερη και σωστότερη διαχείριση των προβλημάτων και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα», οι απαντήσεις είναι σε μεγάλο βαθμό καταφατικές :

Οι μισές νηπιαγωγοί(7) ανέφεραν ότι **η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει** και στον τομέα των δυσκολιών συνεργασίας, αν γίνεται αμερόληπτα αντικειμενικά και αξιοκρατικά αξιολογώντας έργα, και προσπάθειες των νηπιαγωγών, μια (1) ερωτώμενη αναφέρει ότι καλό είναι να γίνεται από την Συντονίστρια Ε.Ε., και άλλες δυο νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι γενικά βοηθά η αξιολόγηση. Συνολικά δέκα (**71,4%**) από τις 14 νηπιαγωγούς ανέφεραν ότι βοηθά . Τέλος δύο ερωτώμενες απάντησαν ότι εξαρτάται, (άλλοτε ναι και άλλοτε όχι) και δυο (2) ανέφεραν ότι δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση βοηθά στην επίλυση των συγκρούσεων.

3°.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΑΞΟΝΑ 4 : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Οι νηπιαγωγοί που πήραν μέρος στην έρευνα μας έκαναν πολλές, αρκετά επίκαιρες και στοχευμένες προτάσεις . Οι περισσότερες προτάσεις (19) αφορούσαν τον τομέα της επιμόρφωσης και την ανάγκη να γίνει επιμόρφωση σε θέματα μάνατζμεντ, δυναμικής ομάδων, διαχείρισης συγκρούσεων, βιωματικά σεμινάρια, όχι μόνο για τις προϊσταμένες, αλλά για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Είναι άλλωστε αποδεδειγμένο ότι οι ικανότητες των διευθυντών-ριων παρουσιάζουν βελτίωση ως προς την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, κατόπιν συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ανάπτυξης δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, δυναμικής ομάδων κ.ά. (George, 2000).

Δεύτερη πολύ σημαντική πρόταση είναι η ανάγκη συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από ειδικούς και η εισαγωγή ψυχολόγων στα σχολεία αλλά και σε άλλες δομές, όπως ανέφεραν εννέα νηπιαγωγοί.

Επίσης σημαντικές είναι και οι διοικητικές προτάσεις (σύμφωνα με εννέα (9) ερωτώμενες που αφορούν ρυθμίσεις από το Υπουργείο Παιδείας με απώτερο στόχο την βελτίωση των εργασιακών συνθηκών των νηπιαγωγών (μόνιμο προσωπικό, λιγότερα παιδιά στην τάξη, αύξηση μισθού), αλλά και η ύπαρξη πιο ξεκάθαρων και σαφών διατάξεων σχετικά με το νομικό πλαίσιο λειτουργίας του νηπιαγωγείου και του ρόλου του Σ.Δ..

Προταθήκαν από οκτώ ερωτώμενες της έρευνας μας η ανάγκη συνεργατικότητας, ομαδικής δουλειάς, τήρησης κανόνων, αρμοδιοτήτων και ωραρίων αλλά και η ύπαρξη λιγότερου ανταγωνισμού, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την ύπαρξη βοηθητικού και υποστηρικτικού κλίματος στα σχολεία. Η ύπαρξη αντικειμενικής και αξιολογικής αξιολόγησης είναι αίτημα και ανάγκη για μερικές συναδέλφους (περίπου τις μισές) με έμφαση στην ψυχολογική εκτίμηση των νηπιαγωγών (έξι αναφορές – προτάσεις).

Η προσπάθεια αυτοβελτίωσης, «δουλειάς» με τον εαυτό μας αλλά και η αναγκαιότητα απόκτησης ενσυναίσθησης, είναι μερικές πιο προσωπικές και ενδοσκοπικές προτάσεις (3 προτάσεις). Τέλος μια νηπιαγωγός πρότεινε την εισαγωγή ειδικών μαθημάτων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης όπως μαθήματα επίλυσης συγκρούσεων, δυναμικής ομάδας, Διαχείρισης συγκρούσεων ομαδοσυνεργατικής εργασίας κ.λ.π..(Κεφ. 4. Πίνακας 19 : 119-120).

5.2. Σύγκριση ευρημάτων με άλλες έρευνες

5.2.1. Άξονας 1

Ερευνητικό ερώτημα 1. Χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών νηπιαγωγών της έρευνας μας

Όλες οι νηπιαγωγοί της έρευνας μας είναι γυναίκες, οι περισσότερες μεταξύ 40 -49 ετών (οκτώ, 8) πέντε ήταν από 34 έως 39 ετών και μόνο μία ήταν άνω των 50 ετών. Η μεγάλη πλειοψηφία των νηπιαγωγών ήταν παντρεμένες με παιδιά (οι 10), δύο ήταν διαζευγμένες, μία ήταν παντρεμένη χωρίς παιδιά και μία ήταν ανύπαντρη. Από τις δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγούς μόνο δύο (2) είχαν τελειώσει Σχολή Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης. Οι υπόλοιπες,(οι 12), είχαν τελειώσει πανεπιστημιακό τμήμα τετραετούς φοίτησης. Τρεις από αυτές είχαν κάνει μεταπτυχιακό, μία ερωτώμενη είχε δεύτερο πτυχίο και μία είχε κάνει Διδακτορικό. Οι έξι νηπιαγωγοί δεν είχαν θέση ευθύνης ποτέ, έξι είναι προϊσταμένες αρκετά χρόνια και δύο νηπιαγωγοί έγιναν προϊσταμένες για πρώτη χρονιά τη σχολική χρονιά που έγιναν οι συνεντεύξεις, (2019-20) δηλαδή για λιγότερο από πέντε μήνες. Ο μέσος όρος ετών υπηρεσίας των νηπιαγωγών είναι **16,2** έτη , με τις εννέα (9) από αυτές να έχουν από 9 έως 18 χρόνια υπηρεσίας και πέντε (5) να έχουν από 19 έως 27 χρόνια εργασίας. Οι μισές νηπιαγωγοί έχουν εργαστεί σε **3-4** νηπιαγωγεία τα τελευταία δέκα χρόνια, δυο έχουν εργαστεί σε 5-6 νηπιαγωγεία και άλλες δυο σε 7- 10 νηπιαγωγεία, τα τελευταία 10 χρόνια. Μόνο τρεις (3) έχουν δουλέψει σε 1-2 σχολεία τα τελευταία δέκα χρόνια. Οι περισσότερες δούλευαν σε νηπιαγωγεία του Δήμου Ηρακλείου και των γύρω περιοχών του (αστικές περιοχές).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι ερωτώμενες έχουν επαρκή εμπειρία, έχουν δουλέψει σε διαφορετικά νηπιαγωγεία και η μεγάλη πλειοψηφία έχει δουλέψει πολλά χρόνια, έχοντας γνωρίσει ποικίλα εργασιακά πλαίσια. Επίσης αρκετές (το 1/3 περίπου) έχουν κάνει επιπλέον σπουδές.

Ερευνητικό ερώτημα 2.

Η δυναμική των μικρών ομάδων διευκολύνει ή δυσχεραίνει την συνεργασία μεταξύ συνάδελφων νηπιαγωγών στα ολιγοθέσια νηπιαγωγεία (ύπαρξη ομαδικού πνεύματος –συνεργατικότητα) (ερωτήσεις 1,2,3).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων νηπιαγωγών (οι 13 από τις 14) συμφωνούν ότι η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών στην ίδια σχολική μονάδα είναι σημαντική (πολύ σημαντική ή και καθοριστική) για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του εκάστοτε

νηπιαγωγείου. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την σημαντικότητα της συνεργατικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων και τον ρόλο που παίζει η δυναμική των μικρών ομάδων (συναδέλφων ενός νηπιαγωγείου), στη διευκόλυνση ή επιβάρυνση της εργασίας τους στο νηπιαγωγείο, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία.

Ερευνητικό ερώτημα 3. Πόσο συχνό φαινόμενο είναι οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα; (ερωτ. 3, 4).

Οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες συνεργασίας στα νηπιαγωγεία, όχι μόνο είναι συχνό φαινόμενο σε αυτά, αλλά έχει ως αποτέλεσμα την ολική ρήξη και την αποχώρηση κάποιων νηπιαγωγών από τις μονάδες αυτές, με στόχο να βρουν καλύτερο σχολικό κλίμα χωρίς συγκρούσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Saiti, (2015) σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις εμφανίζονται συχνά στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Στην έρευνα του Φιλίππου, (2016), τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι υπαρκτές με μεγάλη συχνότητα.

Επίσης γίνεται εύκολα ορατό και κατανοητό ότι η αλλαγή ή απομάκρυνση από την σχολική μονάδα ή η άδεια άνευ αποδοχών αποτελούν συνήθεις τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων από τις εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

5.2.2. Άξονας 2

Ερευνητικό ερώτημα 1. Ποιες είναι οι πιθανές αιτίες των δυσκολιών και συγκρούσεων μεταξύ συνάδελφων νηπιαγωγών στα ολιγοθέσια νηπιαγωγεία σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών ; (ερωτ. 5^α, 5^β)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών, στις συνεντεύξεις οι κυριότερες κατά τη γνώμη τους αιτίες των συγκρούσεων και των δυσκολιών συνεργασίας είναι τα παρακάτω κατά σειρά προτεραιότητας:

Αιτίες :

Α) Το παρεμβατικό- αυταρχικό στυλ διοίκησης της προϊσταμένης – κατάχρηση εξουσίας, **(64,2%)**. Τα ευρήματα μας συμφωνούν με άλλες έρευνες όπως τις παρακάτω :

Στην έρευνά τους οι Πατσάλης & Παπουτσάκη (2014), με θέμα τη διερεύνηση των απόψεων για τις συγκρούσεις, των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Α' και Δ' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, ως βασική αιτία συγκρούσεων αναφέρουν τον τρόπο διοίκησης από τη πλευρά του διευθυντή. Αρκετές φορές, όταν ο διευθυντής είναι απόμακρος και ιδιαίτερα αυταρχικός. Με αποτέλεσμα τα χαρακτηριστικά αυτά προκαλούν έντονες συγκρούσεις με το υπόλοιπο προσωπικό (Αβραμίδης, 2016).

Επίσης έχει διαπιστωθεί σε έρευνα των Αλεξανδρόπουλος & Μπουρή, (2019), ότι ο σημαντικότερος παράγοντας συγκρούσεων σε νηπιαγωγεία είναι η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της προϊσταμένης τους. Στην έρευνα του Λεπίδα, (2012), το κυριότερο εύρημα ήταν ότι ο τρόπος ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζει τις συγκρούσεις και ότι η περιοριστική και η κατευθυντική ηγεσία, συνδέεται με τη στάση αποφυγής των συγκρούσεων.

Σε άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ως κυριότερες αιτίες που παρεμποδίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών με την προϊσταμένη θεωρούνται το κακό σχολικό κλίμα και το αυταρχικό στυλ διοίκησης (Κούλα, 2011 · Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012:193· Αλεξανδρόπουλος & Μπουρή 2019). Έχει ακόμα αναφερθεί πως το μεγαλύτερο πρόβλημα που οδηγεί στις συγκρούσεις, είναι η έλλειψη επικοινωνίας και ο ανταγωνισμός μεταξύ νηπιαγωγών και προϊσταμένης. Επιπλέον, ο ανταγωνισμός είναι δυνατόν να έχει ιδιαίτερη επίδραση στις σχέσεις τους(Γιώγου, 2018).

Πρόσφατη έρευνα της Μαχιά, (2018), αναφέρει ότι η χρήση εξουσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών δημιουργεί οξύνσεις και αύξηση των συγκρούσεων μεταξύ τους, ενώ αντίθετα ή καλή επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων μπορεί να ελαχιστοποιήσει την εμφάνιση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Στην έρευνα της Αγγελουσοπούλου, (2019), το 12,5%, αναφέρει ως αιτία τις οργανωτικές αδυναμίες ενώ το 10,2% τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή. Από αυτά τα δύο αντιλαμβανόμαστε ότι και στην έρευνα αυτή το ¼ περίπου (23%) θεωρεί υπεύθυνο τον ηγέτη για τη σύγκρουση εντός της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα η διοικητική διαχείριση που

χαρακτηρίζεται από έλλειψη κατάρτισης, από τον διευθυντή /προϊσταμένη καθώς και οι διάφορες ενδοσχολικές ή εξωδιδακτικές δραστηριότητες και οι προσπάθειες ελέγχου αποτελούν αιτίες σύγκρουσης σύμφωνα με τον Dogan, (2016).

Β)Τα προβλήματα στην οργάνωση και λειτουργία του Νηπιαγωγείου(ωράριο, βάρδιες),οι ασάφειες του νομικού πλαισίου λειτουργίας του Νηπ/γείου και η έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν ως αιτίες συγκρούσεων από οκτώ (8) νηπιαγωγούς.

Με άλλα λόγια τα ευρήματα μας συμφωνούν με την βιβλιογραφία σχετικά με σύνθετα ζητήματα όπως της πολυπλοκότητας και της ασάφειας (Wall & Callister, 1995 · Αθανασούλα - Ρέππα, 2008 :324), που δεν ξεκαθαρίζονται νομοθετικά π.χ. ο τρόπος της κατανομή των τάξεων-τμημάτων στην έναρξη του διδακτικού έτους, ο χρόνος συνεδρίασης των συλλόγων διδασκόντων στα ολιγοθέσια σχολεία κ.ά. (Σαϊτίης, 2002-β: 225).

Στην έρευνα του Αβραμίδη (2016), για τη διερεύνηση του συγκρουσιακού φαινομένου μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων των δημοτικών σχολείων με δείγμα 108 Διευθυντικά στελέχη και 280 εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι οι συγκρούσεις οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, όπως η κατανομή των τάξεων, η συμπλήρωση του ωρολογίου προγράμματος και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και σε προσωπικά αίτια συγκρούσεων από τα οποία αναφέρθηκαν, ως συχνότερα, το διαφορετικό σύστημα αξιών και η κακή επικοινωνία.

Η ύπαρξη οργανωτικών αδυναμιών ως βασικοί αιτία συγκρούσεων συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Saiti (2015) αλλά και των Iordanides et al., (2014), σύμφωνα με τις οποίες οι συγκρούσεις οφείλονται κυρίως σε διαπροσωπικούς και οργανωτικούς λόγους ή σχετίζονται με ζητήματα που αφορούν την οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων, περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Επιπρόσθετα, ο έντονα συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με την πληθώρα νόμων, εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων δημιουργεί αναστάτωση και ανασφάλεια στην εκπαιδευτική κοινότητα και αποτελεί συχνά αιτία συγκρούσεων (Μπάκας, 2009 : 47-55 · Everard & Morris, 1999).

Έχει επισημανθεί βιβλιογραφικά ότι σημαντική αιτία συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η αλληλεξάρτηση της εργασίας του ενός εκπαιδευτικού από τον άλλον, (π.χ. ολόημερο τμήμα), οι σχέσεις εξουσίας/ αρχής, -όταν ο έλεγχος της εργασίας, από την διευθύντρια προκαλεί αντιδράσεις-. Επίσης αιτία των συγκρούσεων φαίνεται να αποτελούν οι διαφορετικοί εργασιακοί ρόλοι του εκπαιδευτικού προσωπικού και οι προσδοκίες που αναμένονται από αυτούς (Abiodun, 2014).

Στην έρευνα του Φιλίππου, (2016), θεωρούν ως πιο σημαντικές αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών τη διαφορετική αντίληψη για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό και τη διαχείριση ποικίλων θεμάτων, την έλλειψη κοινού οράματος για τους στόχους του σχολείου, την κακή επικοινωνία/παρανόηση πληροφοριών μεταξύ των μελών καθώς και τις αδυναμίες στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Γ).Διαφορετικές προσωπικότητες, εμπειρίες και απόψεις νηπιαγωγών, ατομικές διαφορές, συγκρουόμενες ανάγκες και διαφορετικά βιώματα, αναφέρθηκαν ως αιτίες συγκρούσεων από το **57,1 %** των ερωτώμενων νηπιαγωγών.

Σύμφωνα και με την βιβλιογραφία οι ατομικές διαφορές , όπως οι πολιτικές απόψεις, η διαφορετική αντίληψη του εκπαιδευτικού συστήματος, η προσωπικότητα και το φύλο μπορούν να συντελέσουν στην πρόκληση των συγκρούσεων (Dogan, 2016) όπως και τα χαρακτηριστικά του ατόμου που αναφέρονται στην προσωπικότητα του και στην επιθυμία του ανθρώπου για αυτονομία (Wall & Callister, 1995).

Στην έρευνα των Μπαλιούση & Μπαλιούσης (2014) ως κυριότεροι λόγοι των ενδοσχολικών συγκρούσεων είναι οι διαφορές προσωπικότητας, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι διαφορετικές αξίες. Ακόμα έχει αποδειχτεί ότι σε μεγάλους συλλόγους διδασκόντων εμφανίζονται συγκρούσεις συχνότερα, γιατί αναγκάζονται να συνυπάρξουν άτομα που λειτουργούν με βάση την προσωπική τους οπτική σε σχέση με διάφορα θέματα (Αγγελουσοπούλου, 2019 · Αθανασούλα-Ρέππα, 2012 · Ιορδανίδης, 2014:39-40 · Rahim, 2002· Rogers,1999:92 · Αλεξανδρόπουλος & Μπουρή, 2019).

Οι διαφορές στις αντιλήψεις, στο όραμα και τους στόχους θεωρούνται από τις πιο σημαντικές αιτίες, όπως και η έλλειψη σεβασμού προς τους συναδέλφους και στο έργο που προσφέρουν, είτε ως νηπιαγωγοί, είτε ως προϊστάμενες (Γιώγου, 2018). Στην έρευνα της

Αγγελουσοπούλου,(2019) ως αιτίες των συγκρούσεων, σε μικρότερο βαθμό, αναφέρονται οι συγκρούσεις που έχουν ως αίτιο τις ατομικές διαφορές, τους συγκρουόμενους στόχους και τους περιορισμένους πόρους.

Δ).Έλλειψη επικοινωνίας – διάθεσης συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών. Δυσκολία εύρεσης χρόνου για να γίνει σύλλογος διδασκόντων (**43%**). Έχει συχνά αναφερθεί βιβλιογραφικά και αποδειχθεί ερευνητικά ότι φαινόμενα συγκρούσεων συναντώνται σε αρκετές περιπτώσεις στο σύλλογο διδασκόντων. Η έλλειψη διάθεσης συνεργασίας, η αδιαλλαξία, η έλλειψη ομαδικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργούν πολλές φορές ανασταλτικά στην επιτυχή επίλυση των συγκρούσεων (Μπαλιούση & Μπαλιούσης, 2014). Το παραπάνω εύρημα τονίζεται στην έρευνα του Balay, (2016) όπου η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και εμπιστοσύνης αποτελεί την κύρια αιτία σύγκρουσης.

Στην έρευνα του Φιλίππου, (2016), σημαντικές αιτίες συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών θεωρούνται η διαφορετική αντίληψη για τη διαχείριση ποικίλων εκπαιδευτικών θεμάτων, η έλλειψη κοινού οράματος για την πορεία της σχολικής μονάδας και η έλλειψη ποιοτικής επικοινωνίας.

Στην έρευνα της Αγγελουσοπούλου,(2019) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω ερωτηματολογίου, σχετικά με τα αίτια των συγκρούσεων το μεγαλύτερο ποσοστό στις απαντήσεις τους συγκεντρώνει η “ κακή επικοινωνία” με 30,7%, ενώ δεύτερη έρχεται η απάντηση “ διαφορές σε αντιλήψεις και αξίες” με 23,9%.

Στην έρευνα των Χαχλάκη & Αποστολόπουλου, (2012) σε δείγμα 60 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μερικές από τις βασικότερες αιτίες των συγκρούσεων είναι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι διαφωνίες όσον αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων που προκύπτουν .

Ε). Θέματα αντιμετώπισης προγράμματος, παιδιών, γονέων, τρόπου διδασκαλίας σύμφωνα με το **43%**των ερωτώμενων . Σύμφωνα με τον Dogan ο τρόπος που πραγματώνονται τα διάφορα καθημερινά θέματα του σχολείου, όπως η ώρα προσέλευσης στην τάξη, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι διαφορές στη διδασκαλία και η σχολική πειθαρχία αποτελούν αιτίες από τις οποίες πηγάζουν οι συγκρούσεις (Dogan, 2016).

ΣΤ). Ο επιπλέον φόρτος εργασίας, τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα, η άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων, οι οργανωτικές αδυναμίες και η ελλιπής οργανωσιακή υποστήριξη αποτελούν αιτίες συγκρούσεων σύμφωνα με το 28,5% των ερωτώμενων. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Σαΐτης, Δάρρα & Ψαρρή ,(1996).

Ζ). Επίσης ο ανταγωνισμός και η αντιπαλότητα μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελεί αιτία συγκρούσεων σύμφωνα με το 28,5% των ερωτώμενων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τον Abiodun, (2014), όπου αναφέρει ότι οι σχέσεις εξουσίας, ο έλεγχος της εργασίας των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές-ντριες, οι διαφορετικοί εργασιακοί ρόλοι (διδακτικοί, εξωδιδασκτικοί) και οι προσδοκίες που δημιουργούνται από αυτούς, προκαλούν συχνά συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες. Επίσης το εύρημα μας αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας της Γιώγου, (2018) σε 150 Νηπιαγωγούς στην Αττική όπου αναφέρονται : ανταγωνισμός σε σχέση με το επίπεδο σπουδών, τις φιλοδοξίες, τα ζητήματα του παρελθόντος και την κακή επικοινωνία .

Ερευνητικό ερώτημα 2. Τι συνέπειες έχουν οι συγκρούσεις και οι δυσκολίες και σε ποιους τομείς (ατομικούς, στην τάξη με νήπια, στην συναισθηματική κατάσταση και ψυχική υγεία των νηπιαγωγών.(ερωτ, 6^α, 6β) .

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών αντιμετωπίζει αρκετές επιπτώσεις από τις δυσκολίες συνεργασίας τόσο σε προσωπικό επίπεδο και στην ψυχολογία τους, όσο και στην τάξη με τα παιδιά αλλά και με τις συναδέλφους, ενώ συχνά επηρεάζεται και η προσωπική ζωή αφού τα θέματα μεταφέρονται και στο σπίτι .

Στην έρευνα του Αβραμίδη, (2016) η σημαντικότερη αρνητική επίπτωση από τις συγκρούσεις στο σύλλογο διδασκόντων, για τα διευθυντικά στελέχη είναι η διαταραχή του σχολικού κλίματος, ενώ για τους εκπαιδευτικούς οι κακή επικοινωνία, η έλλειψη συνεργασίας και η διατάραξη των σχέσεων μεταξύ τους .

Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι μια κρίση τους οδηγεί σε άσχημη ψυχολογία, π.χ. με συναισθήματα θυμού και θλίψης, σε δυσμενή κοινωνική κατάσταση, π.χ. βία και φανατισμό, σε οργανωτικά ζητήματα, προκαλεί μια ελλιπή συνεργασία με τους/τις συναδέλφους, ή μείωση των κινήτρων για εργασία (Göksoy & Argon, 2016).

Η σύγκρουση που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η εχθρότητα και η δυσπιστία, ονομάζεται συναισθηματική σύγκρουση,

στρέφεται ενάντια σε άτομα και όχι στις ιδέες τους. Το αποτέλεσμα είναι να αποκόπτονται πιθανά μονοπάτια επικοινωνίας και να μη συνδέονται ενεργά τα άτομα της ομάδας (Παρασκευόπουλος, 2008 :104-105).

Οι συγκρούσεις φαίνεται να επιδρούν αρνητικά στη προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην έρευνα των Μπαλιούση & Μπαλιούσης, (2014).

Στην ποιοτική έρευνα της Κυριακούδη, (2019), σχετικά με τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη διαχείριση των συγκρούσεων, μια προϊσταμένη νηπιαγωγείου, κατά την διάρκεια της συνέντευξης είπε πως πολλές φορές η ψυχολογική επιβάρυνση από το άσχημο επικοινωνιακό κλίμα που υπάρχει στη σχολική μονάδα μεταφέρεται και στο χώρο του σπιτιού και της οικογένειας της.

Στην έρευνα της Γιώγου, (2018), οι σημαντικότερες συνέπειες των συγκρούσεων μεταξύ νηπιαγωγών και προϊσταμένων είναι η πτώση του ηθικού των νηπιαγωγών, το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται και η αύξηση του εργασιακού άγχους τους, ενώ αναφέρθηκαν και η εμφάνιση ψυχοσωματικών επιπτώσεων στις νηπιαγωγούς. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες όπως : Σαίτης, Δάρρα & Ψαρρή, (1996) · Παππός, (2010) · Σαίτη, Ιορδανίδη & Μπάκα, (2012) · Μπαλιούση & Μπαλιούσης, (2014) · Αβραμίδης, (2016).

Επίσης η έρευνα των Robbins & Judge, (2012) καταγράφει μια σειρά αρνητικών επιπτώσεων στα σχολεία όπως: καχυποψία, μείωση του ηθικού των ομάδων, στρέβλωση της επικοινωνίας, έλλειψη συνεργασίας και δημιουργία σκόπιμων αντιδράσεων κ.ά..

Σε άλλη έρευνα έχει βρεθεί ότι οι κακές συναδελφικές σχέσεις και οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές συνέπειες τόσο στη στάση και συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού, προς τους μαθητές-τριες όσο και στο γενικότερο εκπαιδευτικό του έργο στο σχολείο (Αναγνωστοπούλου, 2004: 55-56). Επηρεάζεται αρνητικά τόσο η ποιότητα εργασίας που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και η αποτελεσματικότητα και η γενική απόδοση της σχολικής μονάδας (Σαίτης, 2008:161).

Κάποιες φορές στην έρευνα μας φάνηκε ότι επηρεάζεται και η λειτουργία του σχολείου με τις συγκρούσεις να γίνονται αντιληπτές τόσο στα παιδιά – νήπια , όσο και στους γονείς τους.

Στην έρευνα του Φιλίππου, (2016) το 90% των εκπαιδευτικών και διευθυντών σημειώνουν ως σημαντικές συνέπειες των συγκρούσεων, τη

διατάραξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, την αύξηση του εργασιακού τους άγχους, ενώ φάνηκε να επηρεάζουν αρνητικά το ηθικό τους και να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη, αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στην έρευνα των Αλεξανδρόπουλου & Μπουρή, (2019) σε νηπιαγωγούς αστικών περιοχών υπήρξε σχεδόν καθολική συμφωνία ότι οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών και προϊσταμένης, επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Και στην έρευνα του Νικολάου, (2019) καταδεικνύεται ότι οι συνέπειες των συγκρούσεων επηρεάζουν αρνητικά, το έργο της ηγεσίας (διευθυντή-ντριας) και της λειτουργίας του σχολείου, σε πολύ υψηλό βαθμό (77, 55%).

Οι συνέπειες στα σχολεία από μια σύγκρουση που ανακύπτει από τη συνεργασία είναι αρνητικές, καθώς δεν έχουν οι διαχειριστές της σύγκρουσης τις απαραίτητες δεξιότητες με τις οποίες είναι ικανοί να συντονίζουν τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες (σύμφωνα με Tjosvold, 1997, όπως αναφέρεται στους Uline, & συν., 2003).

Στην έρευνα της Γιώγου, (2018) φάνηκε ότι συχνά διαμορφώνεται μία πολύ αρνητική εικόνα για το σχολείο, γεγονός που δεν είναι επιθυμητό και ευχάριστο από καμία πλευρά, ούτε και από τους γονείς οι οποίοι δυσανασχετούν, παρατηρώντας το αρνητικό κλίμα. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και στην έρευνά του ο Σταμάτης, (2012).

Οι συγκρούσεις, αν εξεταστούν κατά την παραδοσιακή προσέγγιση, έχουν μόνο αρνητικές επιπτώσεις, οπότε λαμβάνονται μέτρα αποφυγής και περιορισμού τους, ενώ, αν εξεταστούν κατά τη σύγχρονη προσέγγιση, εμπεριέχονται και θετικά στοιχεία (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008) και έτσι επιβεβαιώνονται ευρήματα της έρευνας αυτής και γίνονται περισσότερο κατανοητά («Προσφέρουν γνώσεις και εμπειρίες»).

Ερευνητικό ερώτημα 3. Ποιοι είναι οι συνηθέστεροι τρόποι διαχείρισης και αντιμετώπισης των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων σε ολιγοθέσια σχολεία σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών; Η αλλαγή σχολείου ή η αποχώρηση αποτελούν τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων(ερωτ. 7^α, 4β. 10, 11, 12).

Από τα ευρήματα της έρευνας μας συμπεραίνουμε ότι παρόλο που γίνονται πάντα αρχικά προσπάθειες διαλόγου και επίλυσης των δυσκολιών, τις περισσότερες φορές αφού προσπαθούν να κάνουν διάλογο για να βρεθούν λύσεις στη συνέχεια μετά από ενημέρωση ή

και διαμεσολάβηση των ανωτέρων, συνήθως καταλήγουν σε αδιέξοδο. Το στυλ ηγεσίας της προϊστάμενης και οι προσπάθειες να επιβληθεί στις συναδέλφους έχει ως αποτέλεσμα σπάνια να γίνεται συμβιβασμός ή να βρίσκεται μία μέση λύση. Τελικά αρκετές νηπιαγωγοί (50%) βρίσκουν ως οριστική λύση και τρόπο διαχείρισης των δυσκολιών τους την αποχώρηση από το συγκεκριμένο σχολείο με διάφορους τρόπους (απόσπαση, μετάθεση, αδεία άνευ αποδοχών, βελτίωση θέσης κ.λ.π).

Στις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων κυριάρχησαν σε προγενέστερες έρευνες (με τη σειρά που αναφέρονται) ο συμβιβασμός, η συνεργασία και η παραχώρηση (Balay, 2007 · Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2014: 106 · Μπατσούλα, 2015). Στην ποσοτική έρευνα του Φιλίππου,(2016), οι τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων του νομού Θεσσαλονίκης, είναι η συνεργασία, ο συμβιβασμός και η εξομάλυνση.

Ενώ υπάρχουν και οι περιπτώσεις ερευνών όπου τονίζεται η προσπάθεια τυπικής επίλυσης της σύγκρουσης ή την αποφυγή της από την προϊστάμενη του νηπιαγωγείου. Στην έρευνα των Αλεξανδρόπουλου & Μπουρή, (2019) οι ερωτώμενοι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων συνδέεται στενά με την διευθύντρια- προϊσταμένη. Επίσης ο τρόπος ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζει τις συγκρούσεις. Ειδικότερα, το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας φαίνεται ότι ευνοεί τον κατευνασμό και την επίλυση των συγκρούσεων, ενώ η περιοριστική και η κατευθυντική ηγεσία, συνδέεται με τη στάση αποφυγής. Ακόμα, η συνεργατικότητα τονίστηκε ως το κυριότερο συστατικό για την επίλυση των συγκρούσεων(Λεπίδας ,2012).

Η επιτυχία ή μη της διαχείρισης της ενδοσχολικής σύγκρουσης εξαρτάται από το είδος της, την ωριμότητα των εκπαιδευτικών και τις ικανότητες του ηγέτη του σχολείου. Για το λόγο αυτό, πρέπει να έχει γνώσεις και ικανότητες διοικητικές, ψυχολογικές και κυρίως να ξέρει να αποτιμά τις συνέπειες ώστε να επιλέξει σε κάθε ιδιαίτερη περίπτωση την κατάλληλη στρατηγική αντιμετώπισης(Σαΐτη, 2014, 2007).

Από την άλλη η Αθανασούλα –Ρέππα, (2012): 186 ,τονίζει ότι η κακή διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων *«μπορεί να γίνει πηγή εχθρότητας μεταξύ των συμβαλλομένων μερών κι αυτό μπορεί να οδηγήσει στο μίσος, στην τιμωρία και στον ανταγωνισμό»*.

Στη έρευνα του Νικολάου, (2019), διαφαίνεται ότι οι τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων είναι κατά σειρά : η «καλή οργανωτική λειτουργία» της σχολικής μονάδας (**85,41%**) και η «διαπραγμάτευση»

(81,3%) ενώ ακολουθούν η «αποφυγή», ο «συμβιβασμός» και η «αντιπαράθεση».

Τέλος ο Κοσμόπουλος, (1999 :55, στο Παπαστεφάνου, 2015: 53), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του, υποστηρίζει ότι στην διαχείριση των συγκρούσεων σχεδόν οι μισοί διευθυντές επιδιώκουν το συμβιβασμό, το 25% τον ανταγωνισμό, το 17% τη συνεργασία, το 11,6% την αποφυγή και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό την προσαρμογή.

Από τα ευρήματα της έρευνας μας βγαίνει το συμπέρασμα ότι η αλλαγή ή αποχώρηση από την σχολική μονάδα ή η άδεια άνευ αποδοχών αποτελούν συνήθεις τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και δυσκολιών στο συγκεκριμένο σχολείο από τις νηπιαγωγούς. Δεν έχει βρεθεί αντίστοιχο εύρημα σε άλλες ελληνικές εκπαιδευτικές έρευνες, από την διερεύνηση που κάναμε. Αυτό το εύρημα πρέπει να τύχει περαιτέρω διερεύνησης σε μελλοντικές ελληνικές εκπαιδευτικές έρευνες ευρέος φάσματος (ποσοτικές).

Στα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου δεν υπάρχει ως σχέση εργασίας η μονιμότητα των εκπαιδευτικών, έχει βρεθεί από έρευνες να υπάρχει σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο της πρόωρης αποχώρησης από τα σχολεία και η αλλαγή εργασιακού πλαισίου.

Στην Αμερική πολλά σχολεία αντικαθιστούν πάνω από το 50 % του εκπαιδευτικού τους προσωπικού κάθε τρία χρόνια, ενώ περίπου 100 σχολεία διαθέτουν υψηλά ποσοστά αποχώρησης εκπαιδευτικών από αυτά, «χάνοντας» ή αλλάζοντας πάνω από το ένα τέταρτο (25%) ή και παραπάνω του εκπαιδευτικού προσωπικού τους, κάθε χρόνο. Από την άλλη, έχει βρεθεί ότι τα σχολεία τα οποία έχουν τους ίδιους εκπαιδευτικούς σε υψηλά ποσοστά είναι εκείνα στα οποία υπάρχει μια στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή-ντρια. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παραμένουν σε σχολεία όπου αντιμετωπίζουν τους συναδέλφους ως συνεργάτες τους στην προσπάθεια της βελτίωσης του σχολείου στο σύνολο του (Allensworth, et al., 2009).

Στην έρευνα των Goddard & Goddard ,(2006), σε 112 Αυστραλούς δασκάλους, το 21% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι σκέφτονται σοβαρά να αποχωρήσουν από την τρέχουσα θέση εργασίας τους στο συγκεκριμένο σχολείο (movers). Από αυτούς πάνω από τους μισούς (54%) ανέφεραν ότι επιθυμούν να βρουν μια άλλη εργασία εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου(a non-teaching alternative) και να αποχωρήσουν από την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί (leavers). Επιπλέον έχοντας εξασκήσει την εργασία του εκπαιδευτικού μόνο δύο χρόνια το 12% των

ερωτώμενων απάντησαν ότι έχουν πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Παράλληλα το 1/5 των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι έχουν μετανιώσει σε μεγάλο βαθμό που σπούδασαν παιδαγωγικά στο Πανεπιστήμιο και που έγιναν δάσκαλοι (Goddard & Goddard, 2006).

Στην ξένη βιβλιογραφία υπάρχουν πληθώρα ερευνών που αναδεικνύουν το παραπάνω φαινόμενο της πρόωρης αποχώρησης (Achinstein, 2006 · Day et al., 2006 · Rots et al., 2007), ενώ αναγνωρίζεται ότι πολλοί έμπειροι εκπαιδευτικοί αποχωρούν από την διδασκαλία πολύ πριν από τη συνταξιοδότηση (Ingersoll & Strong, 2011).

Ένας από τους βασικούς λόγους που ένας εκπαιδευτικός θα εγκαταλείψει την εργασία του, σύμφωνα με την ξένη βιβλιογραφία, είναι το «Burnout». Το Burnout (Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης,) -χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει το αίσθημα της δυσαρέσκειας, για τις ευθύνες του εκπαιδευτικού έργου - αναφέρεται ως ένας από τους πιο συνηθισμένους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα (Brown & Roloff, 2011).

5.2.3. Άξονας 3

Ερευνητικό ερώτημα 1. Ποιος είναι ο ρόλος της προϊσταμένης από τις εμπειρίες των νηπιαγωγών και πως θα έπρεπε να είναι ο ιδανικός ρόλος της προϊστάμενης στα νηπιαγωγεία; (ερωτ. 7β ,8^α, 8β , 9, 13^α , 13β , 4^Α, ερ.5).

Από τις απαντήσεις που πήραμε από τις συμμετέχουσες στην έρευνα μας, κατανοούμε ότι στην πραγματικότητα, μέσα από τις εμπειρίες των νηπιαγωγών διαφαίνονται να συμβαίνουν συχνά εντάσεις και συγκρούσεις με τις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων, να υπάρχει αυταρχικότητα στο ηγετικό στυλ της προϊσταμένης και αρκετές φορές αυτός είναι ο λόγος αποχώρησης των νηπιαγωγών από το σχολείο αυτό.

Σύμφωνα και με την βιβλιογραφία, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή αρκετές φορές, προκαλεί έντονες συγκρούσεις με το υπόλοιπο προσωπικό, όταν ο διευθυντής είναι απόμακρος και ιδιαίτερα αυταρχικός, (Αβραμίδης, 2016).

Στην έρευνά τους οι Σαϊτής, Δάρρα & Ψαρρή, (1996), με δείγμα 1420 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρουν ως βασικότερες αιτίες συγκρούσεων: την ελλιπή οργανωτική υποστήριξη και την αντισυναδελφική συμπεριφορά τόσο από πλευράς των διευθυντών όσο

και των υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων. Επίσης στην έρευνα των Σαϊτή, Ιορδανίδη & Μπάκα, (2012), με δείγμα 1400 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επισημαίνεται η αδυναμία ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και η έλλειψη καλής επικοινωνίας μεταξύ τους .

Στα αποτελέσματα της έρευνας της Γιώγου (2018) είναι εμφανές ότι προϊστάμενες και νηπιαγωγοί πρέπει να παίρνουν εξίσου πρωτοβουλίες για την επίλυση της σύγκρουσης, ενώ στην έρευνα των Μπαλιούση & Μπαλιούσης,(2014) πρέπει ο/η προϊστάμενος-η να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια αντιμετώπισης των συγκρούσεων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Στην έρευνα της Αγγελουσοπούλου, (2019) σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αρχικά, απάντησε πως οι διευθυντές λαμβάνουν θέση προκειμένου να διευθετήσουν τη σύγκρουση, ενώ μερικές φορές αποφεύγουν να επέμβουν και να αναλύσουν τη φύση και τα αίτια της σύγκρουσης προς εξεύρεση ικανοποιητικής λύσης. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ηγετικών στελεχών δεν προβαίνει στη σύσταση ομάδων οι οποίες θα αναλάβουν τη διαχείριση των συγκρούσεων, αν και αυτό, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό.

Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων του Αξαοπουλου,(2018) σχετικά με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά και τον ρόλο του/της διευθυντή-ντριας αναφέρθηκαν στοιχεία, όπως ο χαρακτήρας του/της, η ακεραιότητα, οι αρχές και η ειλικρίνεια του/της, η δικαιοσύνη, η διαμεσολάβησή του/της και η δράση πυρόσβεσής του/της, τα οποία αναφέρθηκαν και στις συνεντεύξεις μας από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς. Στην ίδια έρευνα, επισημάνθηκε στον ρόλο της προϊσταμένης ο παιδαγωγικός της ρόλος , η επικοινωνία, η διαιτησία, η διοίκηση και η υπευθυνότητα, η εμπιστευτικότητα, η δημοκρατικότητα, η αντικειμενικότητα και η διάθεση να εξισορροπεί τις αντίρροπες δυνάμεις του σχολείου, χαρακτηριστικά που τόνισαν και οι συμμετέχουσες, στις συνεντεύξεις της έρευνάς μας.

Τα ευρήματα της έρευνας μας, συμφωνούν με τις απόψεις της Αθανασούλα- Ρέππα ,(2008), κατά την οποία ο/η αποτελεσματικός/η διευθυντής-προϊσταμένη διαθέτει την ικανότητα να συνδυάζει εποικοδομητικά τόσο τις γνωστικές, ηγετικές όσο και τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.Το στυλ ηγεσίας και διοίκησης του ηγέτη σε μια σχολική μονάδα είναι απόλυτα σημαντική, για την αποφυγή

συγκρούσεων και είναι απαραίτητη η δημοκρατική και συνεργατική δράση της ηγεσίας, για την πρόληψη και την εξάλειψή των συγκρούσεων. Τέλος, οι επικοινωνιακές δεξιότητες όλων των εμπλεκόμενων μελών είναι αυτές που μπορούν να επιλύσουν τις διαφορές ή τις συγκρούσεις που μπορεί να υπάρχουν (Κυριακούδη, 2019).

Στην πρόσφατη έρευνα της Αργυροπούλου, (2018: 92) αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή/τριας του σχολείου σε θέματα που σχετίζονται έμμεσα με τις συγκρούσεις, όπως την δεινότητα του /της διευθυντή-ντριας στο «να επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα, να εστιάζει την προσοχή σε λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards, να μην είναι απών/ουσα όταν τον/την έχουν ανάγκη, να αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων ή συγκρούσεων κ.ά.».

Ερευνητικό ερώτημα 2 .Ποιος είναι ο ρόλος του συλλόγου των διδασκόντων ; Μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα και στις συγκρούσεις; Κάτω από ποιες προϋποθέσεις; (16α και 16β)

Από τα ευρήματα της έρευνας μας διαφαίνεται ότι υπάρχουν δυσκολίες στη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων και πρέπει να υπάρξουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις για να μπορεί ο Σ.Δ. να επιλύει τα θέματα που προκύπτουν τόσο στη σχολική μονάδα όσο και σε θέματα διαχείρισης δυσκολιών και αντιμετώπισης συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων.

Η αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων είναι συχνό φαινόμενο στους συλλόγους διδασκόντων όπως καταγράφεται και στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, σε κάποιο σύλλογο διδασκόντων μπορεί να δημιουργηθούν άτυπες ομάδες, (κλίκες) οι οποίες να βασίζονται σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως διαπροσωπικές σχέσεις(π.χ. φίλες, κουμπάρες κ.α.) οι οποίες να διαμορφώνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με τις ανάγκες ή τα συμφέροντά τους.

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τα ευρήματα τους συμφωνούν με την ύπαρξη και τη δημιουργία άτυπων ομάδων (κλίκες) γεγονός αναμφισβήτητο μέσα στον σχολικό οργανισμό (Μπουραντάς, 2018 · Koontz & Ο' Donnel, 1983) και την συνεχή προσπάθεια του διευθυντή/τριας να χειριστεί ή να ελέγξει τις άτυπες αυτές ομάδες.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχουσών στην έρευνα μας πρέπει να υπάρχει σωστή οργάνωση και προετοιμασία του Σ.Δ.,

ενημέρωση για τα θέματα συζήτησης και για το χρόνο που θα γίνει. Βασικό είναι οι αποφάσεις να παίρνονται δίκαια και αντικειμενικά με στόχο το καλό του σχολείου και των νηπίων, να είναι αμερόληπτες και να τηρείται η απόφαση της πλειοψηφίας.

Για να ληφθούν τα προβλήματα αυτά πρέπει να υπάρξει νομοθετική ρύθμιση – διευθέτηση σχετικά με το χρόνο που πρέπει να γίνεται ο Σ.Δ. για να είναι σύννομος και να μπορεί να παίρνει μέρος σε αυτόν, το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι να απουσιάζει η νηπιαγωγός του ολοήμερου τμήματος-ων(αν ο Σ.Δ. γίνεται 13-14 μ.μ. η νηπιαγωγός του ολοήμερου είναι στην τάξη με τα παιδιά).

Η επίλυση, όμως, μιας σύγκρουσης εκτιμάται πως θα επέλθει όχι μόνο από την ικανότητα του/της διευθυντή/-ντριας, αλλά και από την ωριμότητα των υπολοίπων εκπαιδευτικών που αποτελούν μέρος του σχολικής μονάδας και του συλλόγου διδασκόντων (Σαϊτής, 2002-β ·233) κάτι που τονίστηκε και στην δική μας έρευνα.

Στην έρευνα του Καλαβρού, (2007), η οποία μελετούσε τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι η ομαλή συνεργασία, η επίλυση ζητημάτων με δημοκρατικό τρόπο, η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και η ειλικρινής ανταλλαγή απόψεων αποτελούν τα απαραίτητα συστατικά για την ομαλή λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Παράλληλα, χωρίς αυτά δυσχεραίνεται η εύρυθμη λειτουργία του Σ.Δ.

Ερευνητικό ερώτημα 3. «Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν μερίδιο ευθύνης δικό τους στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο παρελθόν».

Στην έρευνα μας υπάρχει η τάση οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν θέση ευθύνης να θέλουν να γίνουν πιο διεκδικητικές προς τις προϊσταμένες και τις συναδέλφους και οι προϊσταμένες, είτε να είναι ικανοποιημένες με το στυλ ηγεσίας που έχουν ,είτε να θέλουν να γίνουν πιο δημοκρατικές πιο διαλλακτικές, με ενσυναίσθηση και άρα να μην είναι τόσο παρεμβατικές άλλα περισσότερο συνεργατικές (μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας). Δεν έχουμε βρει ανάλογες έρευνες που να απαντούν στο ερώτημα αυτό και θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες το μερίδιο ευθύνης όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην πρόληψη, στην 'δημιουργία', στην διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων.

5.2.4. Άξονας 4

Ερευνητικό ερώτημα 1. Κατά πόσο η μεσολάβηση τρίτων ,ανώτερων, προϊσταμένων, Συντονιστών, βοηθά στην εξομάλυνση και αντιμετώπιση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα.

Από τα ευρήματα της έρευνας μας σε αυτό το ερώτημα οι απόψεις των ερωτώμενων φαίνεται να δίστανται. Το 1/3 των νηπιαγωγών προτιμούν η προσέγγιση προς τους Προϊστάμενους και η μεσολάβηση τους να αποτελεί την τελευταία λύση, όταν έχουν εξαντληθεί όλες οι προσπάθειες επίλυσης των δυσκολιών και συγκρούσεων. Μερικές νηπιαγωγοί θεωρούν ότι εξαρτάται από τις ικανότητες επικοινωνίας των Διευθυντών Εκπ/σης, για το κατά πόσο μπορεί να είναι αποτελεσματικοί ενώ, κάποιες ερωτώμενες θεωρούν, την παρέμβαση των ανωτέρων, ως μέσο πίεσης, απειλής ή «καταγγελίας» από τις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων.

Στη βιβλιογραφία έχει εκτεταμένα αναφερθεί η τεχνική της μεσολάβησης, όπου ένα άλλο πρόσωπο, ουδέτερο ως προς την σύγκρουση, ζητά από τις δύο πλευρές να συζητήσουν και να αντιμετωπίσουν τη σύγκρουση (Ζμάς, 2012). Το τρίτο αυτό πρόσωπο (συνήθως κάποιος «ανώτερος»), πρέπει να έχει κύρος και πειθώ, ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες ή οι συγκρούσεις με επιτυχία (Κουτούζης, 2015). Σύμφωνα με τον Σαΐτη,(2014), η τεχνική της διαμεσολάβησης βοηθά συχνά στην επιτυχή επίλυση της σύγκρουσης μέσα από τη λογική διαχείριση των προβλημάτων και σε μεγάλο ποσοστό, η έκβασή της, εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα και τις δεξιότητες επιρροής και επικοινωνίας του διαμεσολαβητή-τριας, το οποίο συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας μας.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Δημητρίου, (1991), για την επιτυχία της μεθόδου της διαμεσολάβησης, είναι αναγκαίο ο διαμεσολαβητής να ακολουθήσει συγκεκριμένη αμερόληπτη και εξισορροπητική διαδικασία: Αναφορά από κάθε μέρος (χωρίς διακοπή από το άλλο) των θεμάτων που δημιουργούν την ένταση - σύγκρουση. Προσεκτική ακρόαση από όλα τα μέλη των απόψεων του κάθε ατόμου σε σχέση με το θέμα της διαφωνίας- σύγκρουσης. Επανάληψη των απόψεων του κάθε εκπαιδευτικού από τον διαμεσολαβητή-τρια. Πρόταση προς τα δύο μέρη να υποδείξουν τρόπους για την επιτυχή διαχείριση του θέματος. Αν δεν υπάρξει άμεση συμφωνία μεταξύ των δύο πλευρών, τότε ο διαμεσολαβητής, καθορίζει νέα συνάντηση για την επανεξέταση του θέματος.

Ερευνητικό ερώτημα 2. Ποιος ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία των νηπιαγωγών απάντησε καταφατικά (το 71,4%) ότι βοηθά η αξιολόγηση. Επιπλέον δυο ερωτώμενες δήλωσαν ότι δεν βοηθά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την εξομάλυνση των συγκρούσεων και δύο νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι εξαρτάται ,υπό προϋποθέσεις.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τον MacBeath, (1999), που υποστηρίζει ότι ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης. Η αξιοκρατική επιλογή των φορέων αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη όπως και η επιμόρφωση των αξιολογητών, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών και με τον Κωνσταντίνου,(2000).

Ερευνητικό ερώτημα 3. Ποιες είναι οι προτάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και οι προτάσεις για την βελτίωση των υπάρχοντων δυσκολιών.

Οι περισσότερες προτάσεις (19) από τις δεκατέσσερις νηπιαγωγούς αφορούσαν τον τομέα της επιμόρφωσης και την ανάγκη να γίνει **επιμόρφωση** σε θέματα δυναμικής ομάδων, διαχείρισης συγκρούσεων, μάνατζμεντ, βιωματικά σεμινάρια όχι μόνο για τις προϊσταμένες αλλά για όλους τους εκπαιδευτικούς. Δεύτερη πολύ σημαντική πρόταση είναι η ανάγκη συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών από ειδικούς και η εισαγωγή ψυχολόγων στα σχολεία αλλά και σε άλλες δομές.(**64,2%**). Παρόμοιες προτάσεις έχουν γίνει και σε άλλες έρευνες (Γιώγου, 2018 · Κουτούζη , 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

6.1. Συμπεράσματα

Γενικότερα από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών νηπιαγωγών στις συνεντεύξεις της έρευνας μας διαφαίνεται ότι:

α) Η πλειοψηφία των ερωτώμενων νηπιαγωγών έχει αρκετά διαφορετικές εμπειρίες, από τις οποίες διαφαίνονται σημαντικές δυσκολίες συνεργασίας με συναδέλφους στα διάφορα σχολεία που έχουν δουλέψει, κυρίως τα προηγούμενα δέκα χρόνια. Ο ρόλος της προϊσταμένης είναι πολύ σημαντικός και δυστυχώς σε πολλές περιπτώσεις δεν καλύπτει τις αυξημένες προσδοκίες των νηπιαγωγών. Πάρα το ότι όλες αναφέρουν ότι θέλουν η προϊσταμένη να είναι δημοκρατική και συνεργατική με τις συναδέλφους, στην πραγματικότητα παρουσιάζεται ως ανταγωνιστική, παρεμβατική, με διάθεση να επιβάλλεται, έχοντας αυταρχικό στυλ ηγεσίας και διοίκησης.

Β) Οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί, δικαιολογημένα, στην αρχή της κάθε συνέντευξης, ήταν κάπως σφιγμένες και κουμπωμένες, μη γνωρίζοντας ακριβώς το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Όμως στη συνέχεια ένιωσαν άνετα με την συνάδελφο ερευνήτρια, που τους έπαιρνε συνέντευξη και μίλησαν ανοικτά και αναλυτικά παραθέτοντας παραδείγματα και εμπειρίες από την επαγγελματική τους ζωή, μη διστάζοντας να αναφέρουν πραγματικές δυσκολίες συνεργασίας, που συνάντησαν με συναδέλφους αλλά κυρίως με τις προϊσταμένες, σε σχολεία που έχουν δουλέψει. Επίσης, συχνά εξέφρασαν συναισθήματα, μίλησαν χωρίς υπεκφυγές, με ειλικρίνεια και εξομολογητική διάθεση, για θέματα που τις αφορούσαν και τις έχουν απασχολήσει κατά την διάρκεια της εργασιακής τους εμπειρίας.

Γ) Οι αιτίες των δυσκολιών και των συγκρούσεων είναι πολλές (οι δυσκολίες συνεργασίας με την προϊσταμένη, το αυταρχικό στυλ ηγεσίας, τα προβλήματα στην οργάνωση του προγράμματος, στα ωράρια και στα εξωδιδασκτικά και μη καθήκοντα των συναδέλφων, ο ανταγωνισμός και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ τους), όπως αναφέρουν διεξοδικά οι συμμετέχουσες.

Δ) Από την άλλη, οι συνέπειες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ψυχολογία των νηπιαγωγών, τη σχέση με τις συναδέλφους, ενώ το κακό κλίμα μεταφέρεται μέσα στην τάξη, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο το έργο τους, όσο και τα νήπια και τους γονείς τους, καθώς και την προσωπική και οικογενειακή ζωή των νηπιαγωγών. Επίσης οι συνεχείς

δυσκολίες και συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο, επηρεάζουν κάποιες φορές και την συνολική ή μερική εύρυθμη λειτουργία του νηπιαγωγείου και φτάνουν μέχρι τους γονείς των νηπίων και έως τους ανωτέρους των νηπιαγωγών, στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας.

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας μας είναι ότι η αλλαγή ή η αποχώρηση από την σχολική μονάδα, αποτελούν συνήθεις τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και δυσκολιών από τις νηπιαγωγούς.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει σε ευρεία κλίμακα παγκοσμίως, τα υψηλά ποσοστά στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποχωρούν ή μετακινούνται σε άλλα σχολεία, στα πρώτα τρία χρόνια της εργασίας τους, σε ποσοστό 24 έως 30%, (Committee for the Review of Teaching and Teacher Education, 2003· Gold, 1996· Gold, Roth, Wright & Michael, 1991· Macdonald, 1999· Ramsey, 2000) ενώ το ποσοστό «αγγίζει» το 50% μετά από 5 χρόνια εκπαιδευτικής εργασίας σε κάποιες συγκεκριμένες ειδικότητες (Smith & Ingersoll, 2004).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι γνωστό ότι έχει σημαντική αρνητική επιρροή στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα των οργανισμών (Maslach & Leiter 1997, 1999) και στην πρόθεση αποχώρησης ή και στην πραγματική αποχώρηση από την εργασία, του προσωπικού που έχει εξουθενωθεί επαγγελματικά (Drake & Yadama 1996· Geurts, Schaufeli & De Jonge, 1998· Weisberg & Sagie, 1999). Οι επαναλαμβανόμενες σε συχνότητα, διάρκεια και ένταση συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο, αποτελούν ένα από τα βασικά αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ε) Οι περισσότερες νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ένα προσωπικό μερίδιο ευθύνης, που έχει σχέση με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους, σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στα σχολεία τους, στο παρελθόν. Παρόλα αυτά το μερίδιο ευθύνης, φαίνεται να το αναγνωρίζουν λιγότερο οι προϊσταμένες.

Στ) Οι πρακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών και συγκρούσεων από τις ερωτώμενες νηπιαγωγούς, ενώ αρχικά ήταν ο διάλογος, η συζήτηση και η προσπάθεια εύρεσης λύσεων, στη συνέχεια συχνά κατέληγαν σε αδιέξοδο ή σε αποφυγή συζήτησης των προβλημάτων, με αποτέλεσμα άλλοτε να ζητείται βοήθεια από τους ανωτέρους, (Σ.Ε.Ε. ή Προϊστάμενο Δ/σης) και άλλοτε να καταφεύγουν, ως τελική λύση, στην αποχώρηση από το συγκεκριμένο σχολείο (μέσω απόσπασης, μετάθεσης, άδειας, βελτίωσης θέσης κ.λ.π.), το επόμενο διάστημα ή την επόμενη σχολική χρονιά.

Ε) Ο σύλλογος διδασκόντων δεν παίζει πάντα τον ρόλο που του αρμόζει-αξίζει και υπάρχουν διάφορες δυσκολίες στην πραγματοποίησή του και στη σωστή λειτουργία του. Ο ρόλος των Προϊσταμένων Εκπαίδευσης και των Συντονιστριών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.), διχάζει τις Νηπιαγωγούς και άλλοτε φαίνεται να βοηθά στην εξισορρόπηση και στη διαχείριση των συγκρούσεων και άλλοτε λειτουργεί ως απειλή και καταγγελία.

ΣΤ Η επιμόρφωση κρίνεται αναγκαία για τις προϊστάμενες από το σύνολο των ερωτώμενων νηπιαγωγών. Η ανάγκη για επιμόρφωση στην επίλυση συγκρούσεων και στις δεξιότητες διοίκησης-μάνατζμεντ καθώς και στη δυναμική των ομάδων, κρίνονται απαραίτητες για την πλειοψηφία των ερωτώμενων. Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει και στις δυσκολίες συνεργασίας- συγκρούσεις σύμφωνα με το ½ των ερωτώμενων νηπιαγωγών, με την προϋπόθεση να είναι αξιοκρατική και αμερόληπτη.

Ζ) Οι προτάσεις των νηπιαγωγών δείχνουν την καθολική ανάγκη για επιμόρφωση όλων των νηπιαγωγών και όχι μόνο των προϊσταμένων, την ανάγκη για ομαδικότητα, συνεργατικότητα και μείωση του ανταγωνιστικού κλίματος, την αναγκαιότητα ύπαρξης συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης των νηπιαγωγών και την διάθεση τους για συνεχή ανάπτυξη & αυτοβελτίωση.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά στις αδυναμίες και στους περιορισμούς της έρευνας είναι απαραίτητο να επισημανθούν οι δυσκολίες στη συγκέντρωση δεδομένων από εκπροσώπους του ανδρικού πληθυσμού, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο νηπιαγωγείο είναι κατά κανόνα γυναικεία επιλογή. Επίσης, το σύνολο του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα υπηρετούσε σε σχολεία αστικής και ημιαστικής περιοχής, περιορίζοντας έτσι το γεωγραφικό εύρος της έρευνας σε αυτές τις περιοχές.

Το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από δέκα τέσσερις περιπτώσεις εκπαιδευτικών, δεκατεσσάρων (14) διαφορετικών σχολείων αστικών ή ημιαστικών περιοχών του Δήμου Ηρακλείου επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων- συμπερασμάτων μόνο στις περιοχές αυτές,-αστικές- ημιαστικές- σε **ολιγοθέσια** Νηπιαγωγεία (μονοθέσια έως τριθέσια). Επίσης αφορά κυρίως εκπαιδευτικούς που είναι μόνιμες (οι 13 από τις 14 ερωτώμενες ήταν μόνιμες).

Ωστόσο, οι προαναφερθείσες αδυναμίες της έρευνας αυτής μπορούν να αξιοποιηθούν ως βάση για ορθότερη μελλοντική έρευνα.

6.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σχετικά με τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για αντίστοιχη έρευνα μεγαλύτερης εμβέλειας, στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε νηπιαγωγεία όσο και στα δημοτικά σχολεία, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσια, λύκεια).

Ακόμα, θα μπορούσε μια μελλοντική έρευνα να επικεντρωθεί είτε μόνο σε νηπιαγωγούς είτε αντίστοιχα μόνο σε προϊστάμενες/νους για περισσότερη «ομοιομορφία» και εξειδίκευση στα αποτελέσματα, είτε ως ποιοτική είτε ως ποσοτική έρευνα, μεγαλύτερης εμβέλειας.

Τέλος, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η έρευνα να τροποποιηθεί ως προς το είδος της (π.χ. ποσοτική), ως προς τον τύπο του σχολείου (π.χ. ιδιωτικό), ως προς την ηλικία-προϋπηρεσία του δείγματος (π.χ. νεοδιορισμένοι ή αναπληρωτές) ή την ιεραρχία (π.χ. ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης) ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στα αποτελέσματα.

6. 4. Παιδαγωγικές προτάσεις

Η έρευνα των Alan, Muller et al.,(2014) υποστηρίζει ότι σε περιόδους κρίσεων των σχολικών μονάδων, επιβάλλεται η ανάπτυξη της συλλογικής συνείδησης και της ενσυναίσθησης, οι οποίες ενισχύουν τη συλλογική λήψη αποφάσεων, συντελούν στη δημιουργία ομαδικών δεσμεύσεων και στηρίζουν τις ηγετικές αποφάσεις προς μια κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Θεριανού, (2004) το συνεργατικό προφίλ των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας, έχουν θετική επίδραση στην κουλτούρα του σχολείου, η οποία συμβάλλει στην αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων.

Η πρόληψη των συγκρούσεων είναι το ζητούμενο και ο ρόλος του διευθυντή αλλά και των μελών του συλλόγου διδασκόντων είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική και ισορροπημένη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής/τρια- ηγέτης/ίδα πρέπει να δρα προκαταβολικά, προληπτικά και συμβουλευτικά και να

διαθέτει αυθεντικότητα, σεβασμό προς τους συναδέλφους, ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και υψηλά επίπεδα επικοινωνιακών ικανοτήτων.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε τις δικές μας προτάσεις οι οποίες πιστεύουμε ότι θα βοηθήσουν στην βελτίωση των εργασιακών και συναδελφικών σχέσεων στα σχολεία αλλά και στην πρόληψη, διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων στα ολιγοθέσια σχολεία και στα νηπιαγωγεία. Έχοντας ως στόχο την ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και τη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας προτείνουμε τα παρακάτω

- Επιμόρφωση όλων των νηπιαγωγών και των προϊσταμένων στην δυναμική ομάδων, διαχείριση συγκρούσεων, ανάπτυξη στρατηγικών και τεχνικών για επίλυση κρίσεων και συγκρούσεων, ανάπτυξη τεχνικών ψυχικής ανθεκτικότητας κ.ά. . Η πρόταση μας συνάδει με προτάσεις που αναφέρονται στην έρευνα του Κουτούζη ,(2015).

Είναι σημαντικό να υπάρξει ουσιαστική μέριμνα για την συμμετοχή των διευθυντών σε επιμορφωτικά προγράμματα καλλιέργειας και ανάπτυξης ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης και εν συνεχεία, λειτουργώντας οι ίδιοι ως παράδειγμα να προωθήσουν τη συνεχή βελτίωση των υφισταμένων τους παρακινώντας τους να συμμετάσχουν σε αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα(Κυριακούδη, 2019).

Στην έρευνα των White & Larrin ,(2005), τονίζεται ως σημαντική, στη διαχείριση των συγκρούσεων, η διαρκής επιμόρφωση όλων. Η εσωτερική επιμόρφωση μέσα στη σχολική μονάδα προωθεί και ενεργοποιεί διαδικασίες όπως η ανάληψη δράσεων και η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης και ουσιαστικής αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων, με την εκμάθηση χρήσιμων τεχνικών οι οποίες αμβλύνουν τις συγκρούσεις.

- Ίδρυση φορέα συμβουλευτικής και υποστήριξης εκπαιδευτικών όπου μπορούν να απευθύνονται οι ίδιοι, όποτε το έχουν ανάγκη.

- Πραγματοποίηση σεμιναρίων Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής για την προσέγγιση προβληματικών καταστάσεων από διαφορετικές οπτικές και διαφορετικές προσεγγίσεις, τόσο για όλους τους εκπαιδευτικούς όσο και για τις προϊσταμένες -διευθύντριες.

- Υποχρεωτική ή προαιρετική παρακολούθηση βιωματικών σεμιναρίων αυτοβελτίωσης, ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, αποδοχής της διαφορετικότητας και συμμετοχή σε προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης και σεβασμού των άλλων. Έχει

αποδειχτεί ότι οι ικανότητες των διευθυντών παρουσιάζουν βελτίωση ως προς την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, μετά από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (George, 2000).

- Ύπαρξη Σχολικού Ψυχολόγου και Κοινωνικού Λειτουργού, σε κάθε σχολική μονάδα, σε πολυθεσία και ολιγοθέσια νηπιαγωγεία. Αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, εργασιακού άγχους, και δυσλειτουργικών συγκρούσεων μέσα στη σχολική μονάδα. Προσπάθεια διαχείρισης των συγκρούσεων και εκτόνωση των υπαρχόντων κρίσεων της σχολικής μονάδας. Οι προτάσεις της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται και από τις προτάσεις που αναφέρονται στην έρευνα της Μαυράντζα, (2011).

- Αξιοκρατική αξιολόγηση εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης.

Προτείνεται τα κριτήρια αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης να εστιάζονται και στις επικοινωνιακές τεχνικές και δεξιότητες καθώς το mobbing (θεσμική κακομεταχείριση) στις μέρες μας, έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις με καταστροφικές συνέπειες για την ψυχική υγεία των ατόμων που το βιώνουν.

- Οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων να επιλέγονται με αξιοκρατικά κριτήρια με βάση τα εκπαιδευτικά και επιστημονικά προσόντα τους, την εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία τους, τα επιπλέον μεταπτυχιακά προγράμματα και σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει επαρκώς. Έχει επισημανθεί ότι οι διευθυντές/-τριες-προϊσταμένες που έχουν κατάρτιση σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης συγκρούσεων, μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα σε αναπτυσσόμενες διαμάχες (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016· Αθανασούλα-Ρέππα, και συν., 2013). Επίσης αν υπάρχει επιστημονική κατάρτιση, τότε γίνονται περισσότερο ικανοί/-ές στη διοίκησή της σχολικής μονάδας (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

- Πριν την τοποθέτηση τους σε νηπιαγωγείο, ως προϊσταμένες, να παρακολουθούν επιμορφωτικό πρόγραμμα μεσαίας διάρκειας (60 -80 ωρών) για απόκτηση διοικητικών, επικοινωνιακών, συμβουλευτικών και άλλων δεξιοτήτων (Τ.Π.Ε.), π.χ. την περίοδο του καλοκαιριού, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους. Ας μη ξεχνάμε ότι ο/η διευθυντής/-τρια οφείλει να κατανοεί τον τρόπο που συνειδητοποιεί ο/η συνεργάτης/-τιδα υφιστάμενός/νή του/της τον κόσμο, ώστε να μπορέσουν να «μιλήσουν την ίδια γλώσσα» (Βαϊκούση, και συν.,2008). Αυτή η προσαρμοστικότητα είναι απαραίτητη κοινωνική επικοινωνιακή

δεξιότητα που συνδέεται με την αλληλεπίδραση ή το ικανοποιητικό επίπεδο της επικοινωνίας (Duran, 1992).

- Σύσταση ομάδων διαχείρισης των συγκρούσεων σε κάθε σχολείο ή σε κάθε 2-3 ολιγοθέσια όμορα σχολεία. Στις ομάδες να παίρνουν μέρος εκπρόσωποι εκπαιδευτικών από κάθε σχολείο, με γνώσεις στη Σχολική Ψυχολογία ή στη δυναμική ομάδων, καθώς και Ψυχολόγοι και Κοινωνικοί Λειτουργοί.

- Νομοθετικές ρυθμίσεις : καθορισμός ωρών πραγματοποίησης συλλόγου διδασκόντων, καθορισμός των εξωδιδασκτικών εργασιών σε τακτική βάση και καθολική εφαρμογή εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών

- Υποχρεωτική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, όλων των ειδικοτήτων, με στόχο την αρμονικότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και την εξάλειψη του ανταγωνιστικού και του αρνητικού κλίματος.

- Αμερόληπτη, αξιοκρατική, με βάση αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, με στόχο την αύξηση των κινήτρων για καλύτερη απόδοση και την επιμόρφωση τους στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Να συμπεριληφθούν οι συναδελφικές σχέσεις και οι συγκρούσεις στα θέματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως ανατροφοδοτική διαδικασία. Σημαντικό ρόλο μπορούν να έχουν σε αυτό οι συντονιστές-στριες εκπαιδευτικού έργου (Σ.Ε.Ε.)

- Αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου της προϊσταμένης νηπιαγωγείου, της ηγετικής της ιδιότητας και των αρμοδιοτήτων-καθηκόντων από την πολιτεία και την νομοθεσία. Η διαπίστωση από συνεντευξιαζόμενη προϊσταμένη περί περιορισμένων δικαιωμάτων και δικαιοδοσιών στις διευθύντριες-προϊσταμένες στα ελληνικά νηπιαγωγεία βρίσκεται σύμφωνη με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011 · Αργυροπούλου, 2015).

- Προπτυχιακές σπουδές τετραετούς φοίτησης και μεταπτυχιακά προγράμματα (ενός έως δύο ετών) για εκπαιδευτικούς, στην Διοίκηση και Ηγεσία στην Εκπαίδευση, στη Σχολική και Εκπαιδευτική Ψυχολογία, στην Αξιολόγηση Σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.

- Να γίνει σύσταση και λειτουργία ενός επιστημονικού εργαστηρίου διερεύνησης- μελέτης, το οποίο θα συνίσταται από ειδικό επιστημονικό προσωπικό και το οποίο θα έχει ως έργο την καταγραφή και ανάδειξη των αιτιών, των προβλημάτων, των επιπτώσεων, και των εποικοδομητικών τρόπων διαχείρισης , πρόληψης και επίλυσης των συγκρούσεων στους εργασιακούς χώρους.

- Συχνότερες τακτικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σε μέρες και ώρες που θα καθορίζονται από την αρχή του έτους και θα γίνονται εντός εργασιακού ωραρίου της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. Όσοι εκπαιδευτικοί κωλύονται να είναι παρούσες, θα πρέπει να ενημερώνονται νωρίτερα, (δύο μέρες πριν), για τα θέματα της ημερήσιας διάταξης της συνεδρίασης του Σ.Δ. και να καταθέτουν γραπτά τις απόψεις τους, πριν την έναρξη του Σ.Δ.. Αν τίθεται θέμα ψηφοφορίας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η θέση του εκπαιδευτικού του ολοήμερου τμήματος, η οποία θα δίνεται γραπτά πριν την έναρξη του συλλόγου και θα προσμετρείται μαζί με τις υπόλοιπους ψήφους.
- Στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων να συζητιούνται θέματα προγραμματισμού σχολικών δραστηριοτήτων, θέματα που αφορούν τους μαθητές και τους γονείς τους και θέματα αποτίμησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου σε τακτική βάση.
- Τα εξωδιδασκικά καθήκοντα να καθορίζονται ,μαζί με άλλα βασικά θέματα λειτουργίας του νηπιαγωγείου, στην αρχή της κάθε σχολικής χρονιάς και να γίνεται ίση και δίκαιη κατανομή, σε όλα τα μέλη του προσωπικού.
- Να μην αλλάζει κάθε χρόνο το προσωπικό στα σχολεία. Να υπάρχει δίχρονη τουλάχιστον εργασία στο ίδιο σχολείο, των αναπληρωτών, εκτός έκτακτων περιπτώσεων.
- Να πραγματοποιούνται, σε τακτά χρονικά διαστήματα, βιωματικά σεμινάρια ψυχικής ανθεκτικότητας και πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης- burnout προς όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Να δημιουργηθεί φορέας πρόληψης και αντιμετώπισης περιπτώσεων θεσμικής κακομεταχείρισης (mobbing).

6.5. Επίλογος

Η ανακάλυψη των αιτιών και των συνεπειών που έχουν οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες καθώς και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης τους, θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του πολύ συχνού αυτού φαινομένου και θα δώσει κίνητρα για την καλύτερη διαχείριση του, από όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, προϊσταμένες, Διευθύνσεις, Υπουργείο, ΠΕΚΕΣ, δομές, φορείς κ.λ.π.).

Το άσχημο σχολικό – συναδελφικό κλίμα, που υπάρχει σε αρκετές περιπτώσεις, πρέπει να αλλάξει, και να ληφθούν μέτρα για την καλύτερη εργασιακή, συναισθηματική και ψυχολογική ενδυνάμωση των νηπιαγωγών. Το εκπαιδευτικό έργο και το έργο της

διαπαιδαγώγησης των παιδικών ψυχών από τις νηπιαγωγούς, είναι τεράστιας σημασίας και πρέπει να μπορεί να επιτυγχάνεται, κάτω από τις καλύτερες δυνατόν συνθήκες, για όλους τους εμπλεκόμενους(μαθητές , εκπαιδευτικούς, γονείς.)

Έχει αναδειχτεί βιβλιογραφικά και ερευνητικά ο, αποφασιστικής σημασίας, ρόλος του διευθυντή-ντριας του σχολείου ο οποίος πρέπει να έχει ηγετικές, συμβουλευτικές, διοικητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και να λειτουργεί διαμεσολαβητικά και με ενσυναίσθηση.

Τέλος κρίνεται απόλυτα αναγκαίο όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων να επιμορφώνεται, από επίσημους φορείς, κατά τακτά χρονικά διαστήματα, βιωματικά, διαδραστικά και ουσιαστικά σε θέματα δυναμικής των ομάδων, ψυχικής ανθεκτικότητας και διαχείρισης συγκρούσεων, ώστε να μπορεί, το εκπαιδευτικό προσωπικό να λειτουργεί ικανοποιητικά, με στόχο την συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα προάγουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και θα προωθήσουν την αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωση Βιβλιογραφία

- Abiodun, A. R. (2014). Organizational Conflicts: Causes, Effects and Remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 118.
- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and teaching*, 12 (2), 123-138.
- Alan, R. Muller., Michael, D., Pfarrer & Laura M., Little., (2014). A theory of collective empathy in corporate philanthropy decisions. *Academy of Management Review*, vol. 39, (1), 1–21, διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2012.0031>.
- Allensworth , E., Ponisciak , S., Mazzeo, C.(2009). *The Schools Teachers Leave Teacher Mobility in Chicago Public Schools*, Consortium on Chicago school Research at the University of Chicago urban Education, Chicago.
- Augier, M.,& March, J. G. (2001). Conflict of interest in theories of organization: herbert a. simon and oliver E. Williamson. *J. Manage. Govern.* 5, 223–230.
- Balay, R. (2007). Predicting conflict management based on Organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review* 8(2), 321-336.
- Balay R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases* 3(1) 5-27.
- Balgopal, P.R . & Vassil, T.V .(1983). *Groups in social work: An ecological perspective* MacMillan Publishing Company.
- Barash, D.P. & Webel, C.P. (2002). *Peace and conflict studies*. Thousand Oaks, London: SAGE Publications.
- Barmao, C.(2012). Causes and Effects of Conflict on Teacher Morale in Public Primary Schools in Eldoret Municipality, Kenya, *Journal of Education and Human Development* 1(1), December 2012 22-29.
- Barney, J. B., & Griffin, R. W. (1992). *The management of organizations: Strategy, structure, behavior*. Houghton Mifflin College Div.
- Bass, B. (1998). *Transformational Leadership: industry, military and educational impact*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associate.

- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. and Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*, National College for School Leadership, Open Research Online, OUP.
- Bentley, M. (1996). Conflict Resolution in Schools: An Explosion of Ideas. *Pastoral Care in Education*, 14,(2) 3-6.
- Bercovitch, J. (1983). Conflict and conflict management in organizations: A framework for analysis. *Hong Kong Journal of Public Administration*, 5(2), 104-123.
- Bevoise De, W. (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader, *Educational Leadership*, 41 (5), 14-20.
- Blake, R. & Mouton, J. S., (1970). The Fifth Achievement, *The Journal of Applied Behaviour Science*, 6,(4), 413-426.
- Blake, R. & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Bodine, R.J. & Crawford, D.K. (1999). *Developing emotional intelligence: A guide to behavior management and conflict resolution in schools*. North Mattis Avenue: Research Press.
- Bradley J. F., & Monda-Amaya L. E. (2005). Conflict resolution: preparing preservice special educators to work in collaborative settings. *Teacher Edu. Spec. Edu.* 28, 171– 184.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3 , (2), 77-111.
- Brown, L. A., & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Chew, J. (1999). Developing human capital: training and mentoring for principals. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(1), 41-52.
- Callanan A.G. & Perri F.D. (2006). Teaching conflict management using a scenario based Approach. *Journal of Education for Business*, 81 (3), 131-139.
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harr & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage. Απόδοση στα Ελληνικά: Ελευθερία Τσέλιου. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2017 από

ιστοσελίδα: <https://ioannaprangiou1.files.wordpress.com/2013/11/grounded-theorycharmaz>.

- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed.) (pp. 222-248). London: Sage.
- Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Good Year Books
- Cohen L.& Manion L.(1992).*Research Methods in Education*. Routledge, New York.
- Collard, J. L.(2001).Leadership and gender: an Australian perspective. *Educational Management and Administration*, 29(3), 343-355.
- Coleman, M. (2000). The female secondary head teachers in England and Wales: leadership and management styles. *Educational Research*, 42(1), 13-27.
- Coleman, P. T., & Deutsch, M. (2000). *Some guidelines for developing a creative approach to conflict*. *The handbook of conflict resolution*, 355-365.
- Collins, L. (2003). Building caring communities through conflict resolutions: The new challenge for principals. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 69(2) 17-19.
- Committee for the Review of Teaching and Teacher Education (2003). *Australia's teachers: Australia's future*, Commonwealth of Australia, Canberra.
- Copland, M. and Knapp, M. (2006). *Connecting Leadership with Learning: a framework for reflection, planning and action*, e-book, ASCD .
- Daniel, D. (2001). *Conflict resolution. Mediation tools for Everyday Work life*. New York: McGraw-Hill.
- Day, and Antonakis, J.(2012)(Eds).*The Nature of Leadership*, 2nd edition, SAGE.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 12 (2), 169–192.
- De Dreu, C. K. W., Van Dierendonck, D., & Dijkstra, M. T. (2004b). Looking back, looking ahead: Conflict at work and individual health and well-being. *International Journal of Conflict Management*, 15, 1–18.
- 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.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). *The Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deutch, M., (1973). *The Resolution of Conflict*. Yale University Press, New York, Rautledge: London.
- Deutsch, M. (1977). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (2003). Cooperation and conflict: A personal perspective on the history of the social psychological study of conflict resolution. *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*, 9-43.
- Deutsch, M. (2005). Cooperation and conflict. In West, M.A., Tjosvold, D. & Smith, K.G. 2005. *The essentials of teamwork: International perspectives*. Maryland: Wiley.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and Competition. In: Deutsch, M. & Coleman, P. T. & Marcus, E. C. (Eds.), *The Handbook of conflict Resolution: Theory and practice*. 23- 42, San Francisco: Jossey- Bass.
- Di Paola, M. F. & Hoy, W. K.(2001). Formalization, Conflict and Change: constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management* 15(5), 238-244.
- Dogan, S. (2016). Conflicts management model in school: a mixed design study. *Journal of education and learning*, 5(2), 200-219.
- D' Oosterlinck, F., & Broekaert, E. (2003). Integrating School-Based and Therapeutic Conflict Management Models at Schools. *Journal of school health*, 73(6), 222-225.
- Drake, B. & G. N. Yadama (1996). A structural equation model of burnout and job exit among child protective service workers, *Social Work Research*, 20, 179-187.
- Dreeben, R. (1970). *The nature of teaching: Schools and the work of teachers*. Scott Foresman.
- Duran, R. L. (1992). Communicative adaptability: A review of conceptualization and measurement. *Communication Quarterly*, 40(3), 253-268.
- Ebbeck, M. A., & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Sydney, NSW: MacLennan and Petty Pty.

- Freebody, Peter (2004). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage .
- Fullan, M., Miles, M. B. & Taylor, B. (1980). Organization development in schools: the state of the art. *Review of Educational Research*, 50, 121-184.
- Gardiner, M., & Tiggemann, M. (1999). Gender differences in leadership style, job stress and mental health in male-and female-dominated industries. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(3), 301-315.
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence, *Human Relations*, 53 (8), 1027-1055.
- Geurts, S., W. Schaufeli & J. De Jonge (1998). Burnout and intention to leave among mental health-care professionals: A social psychological approach, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 341-362.
- Goddard, R. & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with Serious Intentions to Leave, *The Australian Educational Researcher*, 33, 61–75.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197-205.
- Gold, Y. (1996) .Beginning teacher support, attrition, mentoring and induction, in J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton, eds., *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-559), Macmillan, New York.
- Gold, Y., R. A. Roth, C. R. Wright & W. B. Michael (1991). The relationship of scores on the Educators Survey, a modified version of the Maslach Burnout Inventory, to three teaching-related variables for a sample of 132 beginning teachers, *Educational and Psychological Measurement*, 51, 429-438.
- Hakvoort, I. (2010). The conflict pyramid: A holistic approach to structuring conflict resolution in schools. *Journal of Peace Education*, 7(2), 157-169.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P. (2012). *Leadership for 21st Century Schools, From Instructional Leadership to Leadership for Learning*, Lecture at the Ministry of Education, Rome Italy (October, 4, 2012) .

- Hallinger, P. (2011). Leadership for Learning: lessons form 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142.
- Hallinger P. and Heck, R. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38 (6), 654 – 678.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. Sage.
- Hanson, E. M. (1996). *Educational Administration and organizational Behavior*. Allyn and Bacon, Toronto.
- Harris, A.(2014) Distributed Leadership, διαθέσιμο στο <https://www.teachermagazine.com.au/articles/distributed-leadership>
- Harris, A. and Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School*, OUP, UK
- Hayden, J. (1996). *Management of early childhood services: An Australian Perspective*. Sydney: Social Science Press.
- Henderson-Kelly, L., & Pamphilon, B. (2000). Women's models of leadership in the child care sector. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(1), 8-12.
- Henkin, A.B., Cistone, P. J.,Dee, J. R., (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 142-158.
- Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill.
- Janssens, F. & Van Amelsvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 2- 15.
- Jaramillo, F., Mulki, J., & Boles, J. (2011). Workplace stressors, job attitude, and job behaviors: Is interpersonal conflict the missing link ? *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 31(3), 339-356.
- Jubran, A. M. (2017). Organizational Conflict among Teachers and the Principal's Strategies of Dealing with It from the Teachers' Perspective in Schools of Jordan. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 54-71.

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research, 81(2)*, 201-233.
- Iordanides, G., Bakas, T., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014). "Primary Teachers' and Principals' Attitudes towards Conflict Phenomenon in Schools in Greece". *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, 2(2)*, 37-58.
- Kramer, R.M. & Messick, D.M. (1995). *Negotiation as a social process*. Thousand Oaks: SAGE Publications, International Educational and Professional Publisher.
- Langdrige , D. (2004). *Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology*. Pearson . Prentice Hall.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly, 30 (4)*, 498-518.
- Leithwood, K. and Duke, D. (1998). *Defining Effective Leadership For Connecticut 's Schools*. Hartford: Connecticut Department of Education.
- Lipsky, D.B., Seeber, R.L. & Fincher, R.D.(2003). *Emerging systems for managing workplace conflict: Lessons from American corporations for managers and dispute resolution professionals*. London: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Lombard, A. (1991). *Community work and community development: Perspectives on social development. Pretoria: HAUM- Tertiary*. 65.
- Longaretti, L., & Wilson, J. (2006). The impact of perceptions on conflict management. *Educational Research Quarterly, 29 (4)*, 3.
- Lunenburg, F. (2011). Decision making in Organizations. *International Journal of Management, Business and Administration, 15 (1)*, 1-9.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature, *Teaching and Teacher Education, 15*, 835-848.
- March, J. G., Simon ,H. A. (2003). *Organizations*. 2nd edition. Cambridge, Massachussets: Blackwell Publishers.
- Maslach, C. & M. P. Leiter (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Maslach, C. & M. P. Leiter (1999). Burnout and engagement in the workplace, *Advances in Motivation and Achievement, 11*, 275-302.

- Masters, M. F., & Albright, R. R. (2002). *The complete guide to conflict resolution in the workplace*. Amacom Books.
- McGrane, F., Wilson, J., Cammock, T. (2005). Leading employees in one- to one dispute resolution. *Leadership and Organization Development Journal*, 26, (4) , 263-279.
- Mertz, N. T. & McNeely, S. R. (1998). Women on the job: A study of female high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 196-222.
- Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press.
- Msila, V. (2012). Conflict and school leadership. *Journal of communication*, 3 (1), 25-34.
- Okotoni, O., & Okotoni, A. (2003). Conflict management in secondary schools in Osun State, Nigeria. *Nordic Journal of African Studies*, 12(1), 23-38.
- Qaryouti, M. (2009). *Organizational behavior: The research of individual and collective human behavior in work organizations*. Jordan: Dar Wael for publication and distribution..
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3rd Ed.). 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.
- Ramsey, G. (2000). *Quality matters. Revitalizing teaching: Critical times, critical choices*, New South Wales Department of Education and Training, Sydney.
- Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2012). *Organizational behavior*. 13rd edition. Pearson Education, Inc.
- Robbins, S., & Judge, T. A. (2011). *Organizational Behavior*. Global ed. Person Education Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Robbins S.P. & Judge T.A. (2012). *Organizational Behavior*, 13ed Edition, Pearson Education, Inc.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543–556.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.

- Sergiovanni, T. J., (1989). *Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count*, (Ed.) Moore, J. H., Allyn and Bacon, Longwood Division.
- Smith, J. A. (2015). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Third Edition. Sage.
- Smith, T. M. & R. M. Ingersoll (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, v 41, 681-714.
- Smulyan, L. (2000). *Balancing acts: Women principals at work*. NewYork: State University of New York Press.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30, (3), : 23 – 28.
- Thomas K. W. (1990). Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette, L. M. Hough (Eds.), *The handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, 2nd ed., pp. 651-717). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13(3), 265-274.
- Thompson, M. D. (2000). Gender, leadership orientation, and effectiveness: Testing the theoretical models of Bolman & Deal and Quinn. *Sex Roles*, 42, (11/12), 969-992.
- 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., & Tjosvold, M. M. (1995). *Psychology for leaders: using motivation, conflict, and power to manage more effectively* (Vol. 23). University of Texas Press.
- Timmins, F. (2011). Managers' duty to maintain good workplace communications skills. *Nursing Management*, 18(3), 30-34. 102.
- Uline, C.L., Tschannen-Moran, M. & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record*. 105 (5), 782-816.

- Üstüner, M., & Kis, A. (2014). The Relationship between Communication Competence and Organizational Conflict: A Study on Heads of Educational Supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 23-44.
- Uzun,T., & Ayik, A. (2017). Relationship between Communication Competence and Conflict Management. Styles of School Principals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 167.
- Wall, J. A., & Callister, R.R. (1995). Conflict and its management. *Journal of management*, 21 (3), : 515-558.
- Weisberg, J. & A. Sagie (1999). Teachers' physical, mental and emotional burnout: Impact on intention to quit, *The Journal of Psychology*, vol. 133, pp. 333-339.
- West-Burnham, J. (1997) .Leadership for learning: reengineering 'mind sets'. *School Leadership and Management*, 17,(2): 231-43.
- White C. & Lappin (2005). Training Teachers to Succeed in a *Multicultural Classroom*, . 70 (8) ,23-26 Apr 2005, από <https://eric.ed.gov/?id=EJ741309>
- Whitfield, J. (1994). *Conflicts in construction: Avoiding, managing, resolving*. New York: MacMillan.
- Woody, D. (2001). A comprehensive school-based conflict-resolution model. *Children & Schools, Oxford*, 23, (2) , 115-126.
- Ziaka, V. (2014). The Role of School Manager toward an Effective Function. *Journal of sports and recreation management*, 11(1), 41-54.

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Θ.(2016).*Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και Μεσσηνίας*. Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Αγγελουσοπούλου Σ. (2019). *Διαχείριση συγκρούσεων εντός των σχολικών μονάδων και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επίλυσή τους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιου Αιγαίου.
- 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 Ελλην.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Π. (Επιμ.), *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*, 183-200 . Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανδρεάδου, Δ.,& Αργυρίου, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/ντρια. τ. 1-2, 125- 140.
- Αλεξανδρόπουλος, Γ. & Μπουρή, Ε.(2019). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο και ο ρόλος της προϊσταμένης στην αποτελεσματική διαχείρισή τους, *PEDAGOGY theory & praxis*, 12,:73-91.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη – θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15431#page/1/mode/2up>
- Αντωνάκης, Ι. (2012). *Οργανωσιακές Συγκρούσεις*. Ηράκλειο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Αξαόπουλος, Ι.(2018). *Ο διευθυντής ως ρυθμιστής των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Αργυροπούλου, Ε.(2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον : Η Λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Δίσιγμα, Θεσσαλονίκη.
- Αργυροπούλου, Ε. (2017). (επιμ.) *R. Starrat : Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Δίσιγμα, Θεσσαλονίκη .
- Αργυροπούλου, Ε.(2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αργυροπούλου, Ελένη.(2018). *Η διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα Διερεύνηση αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γ' Αθήνας*, Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). *Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης*. Πρακτικά του 10ου Συνεδρίου παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Λευκωσία, 413-427. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g2.pdf Ανακτημένο στις 15-3-2019.
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α., Ναυρίδης, Κ., & Τσιμπουκλή, Ά. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*. τ. Δ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλείου, Α. Α. (2013). *Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων στο χώρο εργασίας*. Εγχειρίδιο εκπαιδευομένων. Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας. Αθήνα. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2017, από ιστοσελίδα: <https://docs.google.com/file/d/0B2Je7vihYCA1bGxTaTFiS2IxREE/edit?pli=1>
- Γιώγου, Σ.(2018).*Συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γεροχρήστου, Χ.(2014). *Η ποιότητα της ηγεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Τα Πρακτικά του Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός". Αθήνα, Ελλάδα, 3-4 Μαΐου.
- Δημητρίου, Κ. (1991). *Μέθοδοι και Τεχνικές Υποκίνησης Εργαζομένων στην πράξη*. Αθήνα: Γαλαίος.
- Ευθυμίου, Η. (2017- β). *Research methods in Education. Coding and analyzing Qualitative Data (II)* . Αδημοσίευτες σημειώσεις. Διάλεξη 11: 02/06/2017. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ζαβλανός, Μ. (2002).*Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα : Εκδόσεις Σταμούλη.

- Ζιαγάκης, Π. (1994). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, *Λόγος και Πράξη*, τχ. 53, 122- 127.
- Ζμάς, Α. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Δίοικηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοχαρίδη, Α. (2012). Ο διοικητικός ρόλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείου: τα κενά στη νομοθεσία και στις επιμορφωτικές δράσεις. *Εκπαιδευτικά Νέα*, 101-102, 6168.
- Θεριανός, Κ., (2004). *Αναζητώντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης*, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καλαβρός, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά*. Αθήνα: Ε.Α.Π.
- Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ο. (2008). *Εργασιακές Σχέσεις - Σύγκρουση. Βιομηχανική Ψυχολογία*. Διδακτικές σημειώσεις (σ. 59-60). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 5/11/2019 από: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1092/4/1092_02_oaed_eno_tita04b_v01.pdf.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία – Επιλογή Αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2016). *Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και*

πρακτική. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 8, 2018, από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/243/208>.

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη (επιμ.) *Σύγχρονα προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο*, 211-226. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κουτούζης, Μ. (2015). *Διοίκηση- Ηγεσία στο Ελληνικό σχολείο*. Ανακτήθηκε 16 Μαΐου, 2018, από: http://www.dipe-envrou.mysch.gr/media/documents/counselors/22016-02_koutsouzh.pdf.
- Κρητικάκου Π.(2020). *Το Οργανωσιακό Κλίμα και η Ένταξη των Νέων Εκπαιδευτικών στο Σχολείο*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Οικονομικά της Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Κυριακούδη, Μ. (2019). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση των συγκρούσεων. Μια μελέτη περίπτωσης στην περιφερειακή ενότητα Αιτωλοακαρνανίας*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική, και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων*, 13, 75-87.
- Λαζαρίδου, Ι. (2015). *Ο ρόλος της γυναικείας ηγεσίας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση: Διερεύνηση των αντιλήψεων των προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

- Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). *Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*. Επιστημονικό Βήμα. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25%E2%80%99042.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυράντζα, Ε. (2011). *Διαχείριση Συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μαχιά, Α.,(2018). *Λόγοι και Τρόποι Αντιμετώπισης Συγκρουσιακών Καταστάσεων με Επίκεντρο το Μαθητή σε Δημοτικά Σχολεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πελοποννήσου*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μερκούρη, Ε.(2015). *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου: το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3.
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2016). *Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας*. Ανακτήθηκε 16 Μαΐου, 2019, από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8848/9070.pdf>
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Μπαγάκης, Γ. (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη* (3), 47-55.

- Μπαλιούση, Π. & Μπαλιούσης, Ε. (2014). *Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*, 360, Βιβλίο Περιλήψεων 9ο Πανελλήνιο συνέδριο "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα". Φλώρινα: 28-30 Νοεμβρίου.
- Μπατσούλα, Ο. (2015). *Ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγείου στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ – Οργανωτική Θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ., (2018). *Επιτυχημένος ηγέτης και Μάνατζερ, πρακτικές, μέθοδοι, εργαλεία για εξαιρετικά αποτελέσματα μέσω ομάδας*, εκδόσεις Ψυχογιός, Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας, Ιωάννινα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 16, 129-174.
- Νικολάου Χ.(2019). *Ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία Α/θμιας Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών*, Αθήνα.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργάκης, Π., & Σισμανίδου, Ε. (2016). *Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων*. "Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ" Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου.

- Παπακωνσταντίνου Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάς, Α. (2006). *Σχολική Παιδαγωγική. Θεωρία και πράξη με έμφαση την παιδαγωγική και την ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. τ. πρώτος. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Παππάς, Σ. (2010). *Η ανάπτυξη του συλλόγου διδασκόντων*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαστεφάνου, Π.,(2015).*Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και η επίδρασή του στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η περίπτωση της Κύπρου*, Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2016). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Εκδόσεις Τυποθητώ-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π.(2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2014). *Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης των σχολικών μονάδων*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ). Θεσσαλονίκη: 27-29 Μαρτίου 2014.
- Πιντέλογλου Ν. (2000). *Εισαγωγή στις Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Έλλην
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. Θεσσαλονίκη : ΑΠΘ.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο* . Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2002-α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002-β). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2007α). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-137.
- Σαΐτη, Α., Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012). *Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου τους*. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 2-4 Νοεμβρίου.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση* 44, 32-50.
- Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην Εκπαιδευτική και Διοικητική Διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51: 199-217.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Φασούλης, Κ. (2006). *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*.

Διατίθεται στο διαδίκτυο:
http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf

- Φιλίππου, Δ. (2016). *Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση τους: Διερεύνηση συγκρούσεων κατά τη μυστική ψηφοφορία των Συλλόγων Διδασκόντων για την ανάδειξη Διευθυντών σχολικών μονάδων*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού στο: Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, (213-230)*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Χατζόπουλος, Θ. (2000). *Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Θεωρία και πράξη*, στο Μπαγάκης, Γ. επιμ. (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χαχλάκης, Ι. & Αποστολοπούλου, Ε. (2012). *Οργανωσιακές συγκρούσεις*. Πτυχιακή εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Χιώτης, Σ. (2019). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών ως μοχλός διαχείρισης συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων που δημιουργούνται από την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στο σχολικό περιβάλλον*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- 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.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. 2η ελληνική έκδοση. (επιστ. επιμ.) Τσορμπατζούδης, Χ., (μτφρ.) Κουβαράκου, Ν. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Creswell, J.W. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίων.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Κουβαράκου, Ν.). Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Dreikurs, R. (1980). *Η Ψυχολογία στην τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέρδος.

- Everard, K.B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Greenberg. J. & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2014). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. (μτφ. Χ. Ξενάκη, Μ. Κουμπάρη). Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Koontz & O'Donnell (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση, Μία συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*, τόμος Α', (μτφρ. Βαρδάκος Χ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο* (επιμ. – μτφ. Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Δεύτερη έκδοση. (επιστ. επιμ.) Μιχαλοπούλου, Κ., (μτφρ.) Νταλάκου, Β., & Βασιλικού, Κ. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Παπαδοπούλου, Μ., & Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νομοθεσία

- Εγκύκλιος Γ1/37100/ 31-03-2010: «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας».
- Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012: 108 «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων».
- Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες»
- Νόμος 2986/2002: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017, άρθρ. 1), «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ Ε.Κ.».

→ Νόμος 3848/2010: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Προεδρικό διάταγμα 2018 : <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/proedriko-diatagma-18-2018-fek-31a-23-2-2018.html>

Προεδρικό διάταγμα 2018 : ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ : Άρθρο 15

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».

→ Υπουργική Απόφαση Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012: «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία».

→ Υπουργική Απόφαση 15/03/2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».

Υπουργική Απόφαση με αριθμ. Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-5-2017 (Β'1890). «Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων, επιλογής και τοποθέτησης διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων».

Υπουργική απόφαση Αριθμ.6603/ΓΔ4, Αριθμ.φυλ.140, : Εφημερίδα της Κυβέρνησης :20-1-21. Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Υ.Α. Γ1-30972/2013 . ΦΕΚ. Τευχ.Β', Αριθ.616/15-3-13, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης

ΦΕΚ άρθρο 245 του Νόμου 4512/2018 εξωδιδασκτικά καθήκοντα εκπαιδευτικών.

ΦΕΚ,4299/2018 , Τευχ.Β', Αρ.Φ.4299/27-9-18: Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου

ΦΕΚ 1340/2002 - Καθήκοντα και αρμοδιότητες διευθυντών εκπαίδευσης προϊσταμένων γραφείων εκπαίδευσης ,προϊσταμένων τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1.ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

**2.ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΗΣ
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

1. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Αριθμός Συνέντευξης : Όνομα :

Δημογραφικά Στοιχεία

Επάγγελμα. : Νηπιαγωγός.

Φύλλο : Γυναίκα Άνδρας

Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμη Άγαμη Διαζευγμένη. Με παιδιά

Ηλικία : 25-33 34- 39 40-49. 50-60

Μόρφωση :

ΑΕΙ.

ΔΙΧΡΟΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ.

ΜΟΝΙΜΗ. ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ

ΣΕ πόσα σχολεία έχετε δουλέψει τα τελευταία 10 χρόνια;

ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εκπαιδευτικός: μόνιμος οργανική θέση στο σχολείο

Εκπαιδευτικός: μόνιμος με απόσπαση στο συγκεκριμένο σχολείο

Εκπαιδευτικός : Αναπληρώτρια

Προϊσταμένη/Διευθύντρια μόνιμη ή Αναπληρώτρια

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Πως είναι η συνεργασία σας με τις συναδέλφους-προσωπικό του σχολείου ;

2. Πως είναι η συνεργασία σας με την προϊσταμένη του σχολείου;

2β. Πιστεύετε ότι η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών στην ίδια σχολική μονάδα είναι σημαντική για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου ;

3. Έχετε δυσκολίες συνεργασίας με τις συναδέλφους ή την προϊστάμενη στο σχολείο που εργάζεστε φέτος;

4α. Είχατε δυσκολίες συνεργασίας με τις συναδέλφους ή την προϊστάμενη στο προηγούμενο σχολείο στο παρελθόν;

4β. Αν ναι, κατά πόσο η αλλαγή σχολείου οφείλεται στις δυσκολίες συνεργασίας που υπήρχαν στο προηγούμενο σχολείο;

5. Κατά την γνώμη σας ποιες θεωρείτε τις πιο συχνές αιτίες συγκρούσεων μεταξύ νηπιαγωγών και μεταξύ νηπιαγωγών και προϊσταμένης στο νηπιαγωγείο ;

6α. Πόσο επηρέασαν οι δυσκολίες συνεργασίας και οι συγκρούσεις την εργασία σας; (ατομικά, στην τάξη, με συναδέλφους, γονείς, νήπια, προσωπική ζωή).

6β. Τι συνέπειες είχαν για εσάς οι συγκρούσεις – δυσκολίες συνεργασίας και σε ποιους τομείς; (ως άτομο, ως επαγγελματία)

7^α. Ποιες είναι οι συνηθέστερες , κατά τη γνώμη σας πρακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων ; α) από τις εκπαιδευτικούς – νηπιαγωγούς και β) από τις προϊσταμένες;

7β. Θεωρείτε ότι ο ρόλος της προϊσταμένης είναι σημαντικός στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου και στην διαχείριση των συγκρούσεων ;

8α. Θεωρείτε ότι ο ρόλος του διευθυντή – προϊσταμένης πρέπει να είναι εξισορροπητικός/ διαμεσολαβητικός ;

- 8β. Πως πρέπει να είναι ο ρόλος της προϊσταμένης ;
9. Στην περίπτωση σας τι ρόλο έπαιξε στις δυσκολίες – συγκρούσεις που αντιμετωπίσατε η προϊσταμένη ;
10. Τι προσπάθειες – βήματα κάνατε για να διαχειριστείτε τις δυσκολίες – συγκρούσεις με συναδέλφους – προϊσταμένη;
11. Τι σας βοήθησε περισσότερο στη διαχείριση των δυσκολιών και τι λιγότερο :
12. Η απόσπαση ή η μετάθεση ή αλλαγή σχολείου ,σας βοήθησε να βρείτε καλύτερες συνθήκες συνεργασίας – εργασίας ;
- 13^α. Τι δεξιότητες – προσόντα πρέπει να έχει κατά τη γνώμη σας ο Διευθυντής – η προϊσταμένη για να μπορεί να διαχειρίζεται και να επιλύει τις δυσκολίες που προκύπτουν ;
- 13β. Χρειάζονται επιμόρφωση και σε ποιους τομείς ; Αναφέρετε ...
14. Τι προτείνετε ότι πρέπει να γίνεται σε περίπτωση δυσκολιών συνεργασίας με συναδέλφους ή και με προϊσταμένη / διευθυντή ; Αναφέρετε
15. Τι θα αλλάζατε στον δικό σας τρόπο χειρισμού των δυσκολιών – συγκρούσεων (π.χ. διαφορετική αντιμετώπιση ως προς τι / ποιον);
- 16α. Πιστεύετε ότι ο σύλλογος διδασκόντων και ο τρόπος που λειτουργεί βοηθά στην εξομάλυνση – αντιμετώπιση των συγκρούσεων ;
- 16β. Υπάρχει κάτι που νομίζετε ότι πρέπει να αλλάξει ; (π.χ. ώρες που γίνεται) ;
17. Πιστεύετε τι η παραπομπή σε ενδιάμεσες δομές (ΠΕΚΕΣ , ΚΕΣΣΥ) για καθοδήγηση , συμβουλευτική , εμπύχωση κ.λ.π. των εμπλεκόμενων μελών που έχουν τις δυσκολίες – συγκρούσεις θα βοηθούσε στην εξομάλυνση των δυσκολιών αυτών;
18. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τρίτους (ΠΕΚΕΣ, ΣΕ.Ε., προϊστάμενο Δ/νσης) θα βοηθούσε στην δικαιότερη και σωστότερη διαχείριση των προβλημάτων και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα ;
19. Τι θα μπορούσε να γίνει για να βελτιωθεί η κατάσταση στον τομέα αυτό των συγκρούσεων;

2.ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: Α.Α : 8^Η

ΟΝΟΜΑ : Σ 8

ΠΡΟΦΙΛ:

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ , ΓΥΝΑΙΚΑ, ΗΛΙΚΙΑ : 40-49 ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ,

Π.Τ.Π.Ε. ΡΕΘΥΜΝΟ (4ΕΤΗ ΦΟΙΤΗΣΗ) ΟΧΙ άλλες ΣΠΟΥΔΕΣ .

Από 2002-05 σε ιδιωτική εκπ/ση μετά 2005 -2020 σε δημόσια σχολεία.

Μόνιμη από το 2005 με οργανική θέση στο σχολείο , όχι προϊσταμένη .

Σχολεία τα τελευταία 10χρονια : 3 σχολεία .

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1.Πως είναι η συνεργασία σας με τις συναδέλφους-προσωπικό του σχολείου ; Υπάρχουν διαφωνίες, δυσκολίες συνεργασίας ; Ανάλυσε...

Πάρα πολύ καλές .Δεν έχουμε εντάσεις. Και είμαστε και δυο σχολεία μαζί , που αυτό σημαίνει ένα μεγάλο αριθμό προσωπικού Παρ όλα αυτά είμαστε πολύ καλά.

2α. Πως είναι η συνεργασία σας με την προϊσταμένη_του σχολείου, που είστε τώρα, ; Υπάρχουν διαφωνίες, δυσκολίες συνεργασίας ;

Είναι πολύ καλή , υπάρχει συνεννόηση, δεν έχουμε έρθει ποτέ σε σύγκρουση Πολύ καλή , υπάρχει συνεργασία . Έχουμε χωρίσει και έργο που αναλάμβανε ι η κάθε μια ,αλλά ακόμα και αν δεν το είχαμε κάνει αυτό ..πάντα προσπαθεί ότι αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να γίνει μια να κάνει ότι μπορεί , λέμε αν θες κάνε αυτό εσύ να κάνω εγώ το άλλο..και έτσι δεν υπάρχουν

εκκρεμότητες, υπάρχει συνεννόηση και αλληλοβοήθεια με τις συναδέλφους και πολύ καλή συνεργασία στο σχολείο.

2β. Πιστεύετε ότι η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών στην ίδια σχολική μονάδα είναι σημαντική για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία της μονάδας αυτής (του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου);

Βέβαια είναι, απαραίτητη, λειτουργεί ευεργετικά στα παιδιά, γιατί όταν είναι καλό - όμορφο το κλίμα ο κάθε εργαζόμενος έχει περισσότερη όρεξη να κάνει το μάθημα του, και κάνει και περισσότερα πράγματα γιατί οπωσδήποτε όταν την διδασκαλία την ετοιμάζει ένα άτομο είναι διαφορετική και όταν την ετοιμάζουν δυο διαφορετικά ,μπορείς να κάνεις περισσότερες δραστηριότητες, ειδικά στο ολοήμερο , όταν υπάρχει συνέχεια από το πρωινό τμήμα στο ολοήμερο γίνεται μια ολοκληρωμένη διδασκαλία .Έχουμε και τμήμα ένταξης και βοηθητικό και ειδικό προσωπικό και τα αποτελέσματα είναι καταπληκτικά δουλεύουν όλοι μαζί σαν μια γροθιά , σαν ένα πρόσωπο και εντάσσονται τα παιδιά καλύτερα στο σύνολο του σχολείου , δεν υπάρχουν διακρίσεις .

3. Έχετε δυσκολίες συνεργασίας με τις συναδέλφους ή την προϊστάμενη στο σχολείο που εργάζεστε φέτος ;

Όχι, δεν έχουμε κανένα πρόβλημα . Δεν παρουσιάζεται σαν προϊστάμενη , δεν το νιώθουμε αυτό σαν να μην έχουμε .Δεν υπάρχει κάποιος να μας ορίζει τι πρέπει να κάνουμε ή ορίζει αρμοδιότητες είναι περισσότερε μια ομάδα ανθρώπων.

4^α.Είχατε δυσκολίες συνεργασίας με τις συναδέλφους ή την προϊστάμενη στο προηγούμενο σχολείο ή σε προηγούμενα σχολεία ; Αναφέρετε τι δυσκολίες :

Είχα σε προηγούμενο σχολείο που ήμουν, με την προϊσταμένη και αυτός ήταν ο ένας και μοναδικός λόγος που αποχώρησα από το σχολείο αυτό.

4β.Αν ναι, κατά πόσο η αλλαγή σχολείου οφείλεται στις δυσκολίες συνεργασίας που υπήρχαν στο προηγούμενο σχολείο;

Οφειλόταν αποκλειστικά και μόνο σε αυτό , γιατί ήταν ένα σχολείο που είχε καταπληκτικό υλικό παιδιών , καταπληκτικούς γονείς , όμως δεν μπορούσα, ...λειτουργούσα μέσα στην τάξη, γιατί είχα την ιδιότητα να το βγάζω λίγο αυτό όταν αντίκριζα τα παιδιά , είναι και η δουλειά μας τέτοια που μας κάνει να ξεχνιόμαστε, αλλά συνειδητοποίησα ότι με επηρέαζε όταν γυρνούσα σπίτι και μέχρι που επέστρεφα στην δουλειά σκαφτόμουν μόνο αυτό το θέμα κατάλαβα ,ότι με επηρέαζε πάρα πολύ ψυχολογικά αυτή η κακή διαθέσει και επηρέαζε και την οικογένεια μου. Και ήταν αυτός ο μοναδικός λόγος που αναγκάστηκα να φύγω από αυτό το σχολείο.

5. Κατά την άποψή σας ποιες θεωρείτε τις πιο συχνές αιτίες συγκρούσεων μεταξύ: **Α) νηπιαγωγών** : Συνήθως σε νηπιαγωγούς είναι πολύ δύσκολο όταν υπάρχει ολοήμερο τμήμα είναι δύσκολο να συνεννοηθούν οι 2 νηπιαγωγοί, στο τι πρόγραμμα θα κάνουν, κάποιες φορές άλλο πρόγραμμα κάνει η μια το πρωί και άλλο θέμα η άλλη το μεσημέρι ή υπάρχει το παράπονο ότι το μεσημέρι γίνεται παιδοφύλαξη και όχι πρόγραμμα Έμενα ευτυχώς δεν μου έχει τύχει αυτό, αλλά το έχω ακούσει να γίνεται. **β) νηπιαγωγών- προϊσταμένης, στο νηπιαγωγείο** : Αυτό που εξοργίζει τους περισσότερους είναι η κατάχρηση εξουσίας. Όταν αυτό γίνεται με τρόπο που κάποιος σε υποχρεώνει το και το θέτει ως δεδομένο το ζητά με άσχημο τρόπο, αυτό ενοχλεί τον εργαζόμενο π.χ. στιδήποτε ο προϊστάμενος το ζητεί με το ύφος ότι «επειδή εγώ είμαι προϊστάμενος είσαι υποχρεωμένη να το κάνεις», άρα η συμπεριφορά του προϊσταμένου το προς θα ζητήσει το καθετί προς τους άλλους ο τρόπος που το ζητά και προσπαθεί να το επιβάλει αυτό δημιουργεί μια αντίδραση τρόπος που ο προϊστάμενος μιλεί αν το απαιτεί ή αν είναι μια έκκληση βοήθειας , έχει μεγάλη διαφορά. Επίσης Πάρα πολύ άσχημο είναι και όταν ο προϊστάμενος προσπαθεί να σε βγάλει απ όλα, να μη σου αναθέσει τίποτα και σου λέει «εσύ θα κάνεις μόνο το μάθημα σου .και εγώ θα αποφασίζω για όλα τα άλλα ,σε αυτό το σχολείο εσύ δεν έχεις καμιά αρμοδιότητα», και δεν σε αφήνει να κάνεις στιδήποτε. Σαν να σε υποτιμά όπως για παράδειγμα η προηγούμενη μου προϊσταμένη όριζε μέχρι ότι το γραφείο ήταν δικό της και δεν μας άφηνε να μπούμε μέσα σε αυτό ...Εκεί πια σου αφαιρεί κάθε δυνατότητα να νιώσεις ως μέλος του σχολείου. Ή όταν ως προϊσταμένη , ορίζεις ραντεβού για σύλλογο, απογεύματα, χωρίς να ρωτήσεις τον συνάδελφο αν μπορεί να έρθει, όταν αλλάζεις κλειδαριά στο σχολείο ώστε ο συνάδελφος να μη μπορεί να μπει μέσα , όταν του ορίζεις πως θα κάνει το μάθημα του , μετρώντας τις φωτοτυπίες που βγάζεις για να μη γίνεται κατάχρηση, όλα αυτά σε επηρεάζουν πάρα πολύ στο πως θα κάνεις το μάθημα σου....

6.α. Πόσο επηρέασαν οι δυσκολίες συνεργασίας και οι συγκρούσεις την εργασία σας;

Την απόδοση ως νηπιαγωγό θεωρώ ότι την επηρέασε όχι κατά την διάρκεια του μαθήματος, αλλά δεν υπήρχαν σχέσεις με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου , επομένως δεν υπήρχε κοινός στόχος ,δεν υπήρχαν κοινά θέματα δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ των τμημάτων, ήταν σαν να ήμουν μόνη μου σε ένα σχολείο και έκανα το μάθημα μου όπως θεωρούσα εγώ ότι ήταν σωστό. Επηρέαζε πάρα πολύ έμενα γιατί πολλές φορές απέφευγα να συναντηθώ με το άτομο αυτό(προϊσταμένη) που με έφθειρε πάρα πολύ και με επηρέασε πολύ επίσης και η στάση των γονιών, όπου ήμουν τελικά ένα γραφείο παραπόνων για αυτούς .

6β) Τι συνέπειες είχαν για εσάς οι συγκρούσεις – δυσκολίες συνεργασίας και σε ποιους τομείς;(ως άτομο, ως επαγγελματία)

Είχα συνέπειες και στην οικογένεια μου, τότε είχα ένα παιδί μόνο, αλλά τα μετέφερα συνεχώς στον σύζυγο μου . Και αυτός κάποια στιγμή μου είπε ότι έπρεπε να συνειδητοποιήσω ότι αφού με απασχολεί αυτό το πράγμα διαρκώς έπρεπε να το βγάλω από πάνω μου, αυτός δηλ. με συμβούλεψε να αλλάξω σχολείο να φύγω από εκεί και πολύ καλά έκανε , και όλο αυτό το χρόνο που θα μπορούσα να ήμουν παραγωγική ,τον έχανα , ...με αυτήν την συναισθηματική φόρτιση την τεραστία που είχα από τη σχέση αυτή και τις δυσκολίες με αυτό το άτομο.

7α. Ποιες είναι οι συνηθέστερες, κατά την γνώμη σας, πρακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων:

α) από τις εκπαιδευτικούς – νηπιαγωγούς : Όλες οι συγκρούσεις επιλύονται μόνο με τον διάλογο. Όταν υπάρχει διάλογος υπάρχει μια δυνατότητα μια σύγκρουση να επιλυθεί. Όμως είναι και πάρα πολλές περιπτώσεις που γνωρίζουμε, που δεν γίνεται διάλογος, που αποφεύγεται ο διάλογος ,που δεν κάνουμε τα παράπονα μας, τα συζητάμε με μια άλλη συνάδελφο που νιώθουμε ότι μας καταλαβαίνει και εκεί πέρα υπάρχει το απόλυτο χάος. Αποφυγή συζήτησης για το συγκεκριμένο θέμα που μας πραγματικά στεναχωρεί και μας απασχολεί είτε επειδή κάποια άτομα παρουσιάζουν μια δειλία και δεν μπορούν να εκφράσουν το παράπονο τους είτε επειδή το έχουν εκφράσει πάρα πολλές φορές και βλέπουν ότι ο άλλος δεν καταλαβαίνει ...β) από τις Προϊσταμένες : Νομίζω όλοι ξεκινάμε από το διάλογο , όταν όμως ο διάλογος γίνεται μονόλογος τότε κάποιες φορές υπάρχει πάντα ως απειλή από την προϊσταμένη « θα μιλήσω με τον προϊστάμενο (διεύθυνσης)».

7β. Θεωρείτε ότι ο ρόλος της προϊσταμένης είναι σημαντικός στη διαμόρφωση του κλίματος του σχολείου και στην διαχείριση των συγκρούσεων ; Μ ε ποιους τρόπους ; αναλύστε:

Απόλυτα σημαντικός. Νομίζω ότι είναι και ο πιο σπουδαίος ρόλος . Μια μονάδα λειτουργεί σωστά μόνο όταν ο προϊστάμενος χειρίζεται σωστά όλες τις καταστάσεις , με διακριτικότητα με λεπτότητα , με ευγένεια.

8.Α Θεωρείτε ότι ο ρόλος της προϊσταμένης πρέπει να είναι εξισορροπητικός/ διαμεσολαβητικός ; (και γιατί) Αναφέρετε.

Διπλωματικός , διαμεσολαβητικός ,να κατευνάζει τα πνεύματα , να τα μειώνει και όχι να τα φουντώνει , θεωρώ ότι είναι ο πιο δύσκολος ρόλος. Όταν γίνεται σωστά υπάρχει και μεγάλη επιτυχία στη μονάδα αυτή.

8B. Πως πρέπει να είναι ο ρόλος της προϊσταμένης για να λειτουργεί ικανοποιητικά και χωρίς προβλήματα το νηπιαγωγείο ; Αναφέρετε αναλυτικά

Καταρχάς να έχει πάρα πολύ καλή σχέση με όλο το προσωπικό , και προσωπική σχέση, να νιώθει η κάθε νηπιαγωγός του σχολείου ότι έχει να κάνει με ένα πολύ οικείο πρόσωπο αντιμετωπίζει και να αφουγκράζεται τα προβλήματα της τάξης , παίρνοντας πάντα τη θέση και υποστηρίζοντας πάντα τη νηπιαγωγό αν υπάρχει θέμα σύγκρουσης με τους γονείς, πρέπει πάντα η προϊσταμένη να βρει ένα τρόπο που να μην απορρίψει το γονέα αλλά και να μη κατηγορήσει και τη συνάδελφο, είναι βασικό για την προϊσταμένη αυτό. Το άλλο είναι η οργανωτικότητα, πως ημπορεί να αναλαμβάνει τις ευθύνες τις δουλειάς της και να τα φέρνει σε πέρας, και να μην υπάρχει ανοργανωσιά γιατί και αυτό δημιουργεί ένταση στο σχολείου είναι δίκαιη να νιώθει η νηπιαγωγός όταν έχει πρόβλημα με μια συνάδελφο να της το πει και να έχει την εχεμύθεια ότι το θέμα θα συζητηθεί, χωρίς να προσβληθεί το άτομο. Μπορεί η προϊσταμένη με μια γενική συμβουλή προς όλους ,να λύνει το θέμα πρόβλημα , με μια γενική συμβουλή, αυτό το κάνουμε πολλές φορές ,να παρέμβουμε λεπτό τρόπο, χωρίς να νιώσει η κοπέλα ότι της κάνουν παρατήρηση, σε ένα σύλλογο, ή στο διάλλειμα να δίνεται μια γενική συμβουλή και να δίνεται κάποια οδηγία για το πώς λειτουργούμε στο σχολείο

9.Στην περίπτωση σας τι ρόλο έπαιξε στις δυσκολίες – συγκρούσεις που αντιμετωπίσατε η προϊσταμένη; (Βοήθησε ή όχι ;)

Όχι δεν είχε εξισορροπητικό ρόλο . Είχε μια πάρα πολύ ηγετική στάση, νομίζω καμιά συνάδελφος δεν είχε καλή σχέση μαζί της ,ήταν πολύ αυταρχική, απόλυτη, παντελή έλλειψη επικοινωνίας με το προσωπικό και με τους γονείς.

10. Τι προσπάθειες – βήματα κάνατε για να διαχειριστείτε τις δυσκολίες – συγκρούσεις με συναδέλφους – προϊσταμένη; Αναφέρετε :

A) Πάρα πολύ συζήτηση, πάρα πολύ, δυστυχώς κατέληξαν άκαρπες, B) Μετά εγώ ζήτησα την βοήθεια του προϊσταμένου διεύθυνσης, επομένως υπήρχε συμβουλευτική συζήτηση προς την προϊσταμένη μου από τον διευθυντή, για να την συμβουλέψει κάποια πράγματα , όταν συνέβαινε αυτό κάπως κατεύναζαν τα πνεύματα, όχι ότι είχαμε επικοινωνία απλά δεν υπήρχαν καυγάδες, και μετά δεν άλλαζε ποτέ τίποτα ...για αυτό και Γ) έφυγα από το σχολείο αυτό (με απόσπαση και μετά με μετάθεση.)

11. Τι σας βοήθησε περισσότερο και τι λιγότερο (ιεραρχήστε) .(Πήρατε βοήθεια από κάποιον /ους...;)

Η συνεργασία με τον Προϊστάμενο της Πρωτοβάθμιας βοήθησε πάρα πολύ, πάρα πολύ και η συνεργασία με τις συναδέλφους μου ΒΟΗΘΗΣΕ ΠΑΡΑ

ΠΟΛΥ γιατί είχαμε όλες προβλήματα με την προϊσταμένη, μεταξύ μας δεν είχαμε προβλήματα , όχι. Απλώς ήταν βάσανο ακόμα και το διάλλειμα γιατί στο διάλλειμα συζητούσαμε για τα πράγματα που είχαν συμβεί με την προϊσταμένη ,μας είχε επηρεάσει και τη σχέση μας γιατί λέγαμε διαρκώς για τα προβλήματα που είχαμε με την προϊσταμένη μας,.... υπήρχαν μόνο προβλήματα .

12. Η απόσπαση ή η μετάθεση ή η αλλαγή νηπιαγωγείου (αν ζητήσατε) ,σας βοήθησε να βρείτε καλύτερες συνθήκες συνεργασίας – εργασίας στο νέο σχολείο ;

Πολύ , πάρα πολύ ,ειδικά όταν έχεις ζήσει τέτοιες καταστάσεις ,και πέσεις σε ένα τελείως διαφορετικό κλίμα, μετά νομίζεις ότι βρίσκεσαι στον παράδεισο. Πάρα πολύ με βοήθησε το κλίμα , ήταν σαν να μπήκα σε ένα χώρο που είχα φίλες κολλητές και τις ήξερα χρόνια ήταν ένα εντελώς διαφορετικό κλίμα . Πέρασε πολύ καιρός για να καταλάβω ποια ήταν η προϊσταμένη μας, έβλεπα συνέχεια πρόσωπα να κάνουν όλα δουλειές και δεν με είχε απασχολήσει , ήταν και δυο σχολεία συστεγαζόμενα και έπρεπε να φτιάξω την τάξη για τη νέα χρονιά και δεν με είχε απασχολήσει.

13.α. Τι δεξιότητες – προσόντα- χαρακτηριστικά (προσωπικότητας) πρέπει να έχει κατά τη γνώμη σας η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου για να μπορεί να διαχειρίζεται και να επιλύει τις δυσκολίες που προκύπτουν ; Αναφέρετε..

Να έχει ηρεμία , ευγένεια , να υπάρχει δικαιοσύνη, να έχει ενσυναίσθηση, διακριτικότητα , ειλικρίνεια ,κάλο προγραμματισμό, οργανωτικότητα, εξωστρέφεια, ταλέντο να επιτρέπει στους γονείς του σχολείου να μπαίνουν τόσο όσο πρέπει, να βάζει τις κόκκινες γραμμές από την αρχή , τι είναι αυτό που ενοχλεί την μονάδα και την αποσυντονίζει και που όλοι πρέπει να το σεβαστούμε για να λειτουργούμε σωστά, να βάζει όρια ,να τηρούνται οι βασικές αρχές του προγράμματος , ωράρια, ώρες αποχώρησης, προσέλευσης να μην παρεκκλίνει ανάλογα με την περίπτωση, να μην κάνει χάρες, να είναι ελαστική, να είναι έτοιμη κάποια στιγμή να κάνει το απογευματινό ωράριο και όχι το πρωινό συνέχεια, να περάσει από όλα τα ωράρια και από όλες τις υποχρεώσεις , να κάνει το απογευματινό ωράριο, να κάνει όλες τις υποχρεώσεις του σχολείου είτε αυτά είναι ο ύπνος , τα στρωσίματα, το φαγητό, να είναι ένα ισότιμο μέλος του σχολείου.

β) Χρειάζονται οι προϊσταμένες επιμόρφωση και σε ποιους τομείς ; Χρειάζονται περισσότερο με την συμπεριφορά και πως θα μπορέσουν να κάνουν το έργο τους χωρίς να δημιουργούν εντάσεις. Διαχείριση δυναμικής ομάδας, ναι , επίλυση συγκρούσεων, πώς πρέπει να είναι η συμπεριφορά του προϊσταμένου ώστε να είναι αποδεκτός από την ομάδα και δίνοντας

αρμοδιότητες , ευθύνες , χωρίς να το επιβάλει σαν να το ζητά ο ίδιος ο εργαζόμενος, Να ασκείς εξουσία μέσα στην ομάδα. Σε Θέματα συμπεριφοράς ...θα έπρεπε να είναι η επιμόρφωση.

Δυσκολία στο ωράριο , δεν υπάρχει απαλλαγή, στην προϊσταμένη , έχει πολλές υποχρεώσεις και κάνει κανονικά μάθημα σε τάξη. Και αυτό δημιουργεί ένταση καμιά φορά.

14. Τι προτείνετε ότι πρέπει να γίνεται σε περίπτωση δυσκολιών συνεργασίας με συναδέλφους ή με προϊσταμένη; (Τρόποι επίλυσης δυσκολιών)

Με το διάλογο,, Κάποιοι συμβιβασμοί κάποιες φορές , όταν γίνεται, να σεβόμαστε και τους άλλους συναδέλφους...

15.Τι θα αλλάζατε στον δικό σας τρόπο χειρισμού των δυσκολιών – συγκρούσεων (π.χ. διαφορετική αντιμετώπιση ως προς τι / ποιον);

Θα έφευγα νωρίτερα από το σχολείο αυτό... πραγματικά.... Πρέπει να αποχωρείς νωρίς ,όταν υπάρχουν τέτοιες συγκρούσεις, όταν έχεις δοκιμάσει όλους τους τρόπους και δεν βλέπεις φως από πουθενά, νομίζω πρέπει να φεύγεις γιατί ΑΥΤΟ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΣΟΥ, τη συμπεριφορά σου ,και τα αλλά άτομα της μονάδας,. Πολλοί συνάδελφοι επηρεάζονται πάρα πολύ και στη δουλειά τους, στο έργο τους δεν έχουν όρεξη να δουλέψουν, εγώ το κατάφερα και δεν το είχα αυτό, αλλά είχε πολύ μεγάλο ψυχικό κόστος αυτό.

16α. Πιστεύετε ότι ο σύλλογος διδασκόντων και ο τρόπος που λειτουργεί στα νηπιαγωγεία βοηθά στην εξομάλυνση – αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων ; Αναλύστε :

Δεν είμαι σίγουρη ...Δηλ. αν έχουμε πρόβλημα με μια συγκεκριμένη συνάδελφο και το πάμε στο σύλλογο διδασκόντων είναι λίγο σαν να μην το έχουμε προσπαθήσει να το λύσουμε μόνες μας και τότε γίνεται πιο μεγάλο το θέμα εκεί. Θα έλεγα ότι δεν είναι απαραίτητο πάντα να φτάνουμε στο σύλλογο διδασκόντων. Όταν υπάρχει ένταση ανάμεσα σε δυο άτομα είναι καλό να λύνεται ανάμεσα σε αυτά τα δυο άτομα πρώτα, να συζητιέται με αυτά τα δυο άτομα , ώστε να μην φορτώνονται με αυτή την ένταση τα υπόλοιπα άτομα του σχολείου. Αν δούμε τώρα ότι δεν καλυτερεύουν τα πράγματα τότε κάποιες φορές πρέπει να το πούμε και στο σύλλογο διδασκόντων.

16β. Υπάρχει κάτι που νομίζετε ότι πρέπει να αλλάξει ; (π.χ. ώρες που γίνεται)

Συνήθως ο Σύλλογος γίνεται μέχρι τις 2μ.μ. Αν ξέρει κάποιος 4-5 μέρες πριν ότι θα γίνει σύλλογος, μπορεί να προγραμματίζει να γίνεται ακόμα και απόγευμα. Να μη ζητά ο προϊστάμενος την επόμενη μέρα σύλλογο γιατί αυτό δημιουργεί ένταση. Εμείς είμαστε ένα ιδιόρρυθμο σχολείο ...πολλές φορές τις κάνουμε πιο νωρίς, ερχόμαστε πιο νωρίς, π. χ οι απογευματινές έρχονται πιο νωρίς, συνήθως κατά τη διάρκεια του διαλλείματος, πολύ φιλικό κλίμα αναφέρουμε, συζητάμε τα θέματα, άλλες φορές πάλι τον κάνουμε απόγευμα, πίνοντας καφεδάκι. Βεβαία άμα έχεις συγκρούσεις δεν θα πας για καφέ εκτός σχολείου ...Στο γραφείο θα κλείσεις τις πόρτες.Αλλιώς στο διάλειμμα ή αν είναι κατι απλό ...δίνουμε δραστηριότητα στα παιδιά και μετά στο διάδρομο βγαίνουμε όλοι για λίγο λέμε :υπάρχει αυτό και αυτό, συμφωνούμε και τελειώνει γρήγορα. Εμάς οι περισσότεροι σύλλογοι μας είναι ενημερωτικοί. Δεν υπάρχουν εντάσεις.

17. Πιστεύετε τι η παραπομπή σε ενδιάμεσες δομές (ΠΕΚΕΣ , ΚΕΣΣΥ , Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας κ. αλ.) για καθοδήγηση , συμβουλευτική , εμπύχωση κ.λ.π. των εμπλεκόμενων μελών (συναδέλφων) που έχουν τις δυσκολίες – συγκρούσεις θα βοηθούσε στην εξομάλυνση των δυσκολιών αυτών; Αναλύστε :

Εξαρτάται και από το ταλέντο που έχει και ο Προϊστάμενος. Έμενα προσωπικά πάντως με είχε βοηθήσει. Είναι βοηθητικός ο ρόλος τους Από την εμπειρία μου που έχω και από άλλες συναδέλφους συνήθως βοηθά. Κατευνάζουν τα πνεύματα, έχουν το ταλέντο. Είναι βοηθητικό φτάνει να μην είναι το πρώτο σου βήμα αυτό ...

18. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τρίτους (ΠΕΚΕΣ, ΣΕ.Ε., (Σχολικοί Σύμβουλοι), προϊστάμενο Δ/νσης) θα βοηθούσε στην δικαιότερη και σωστότερη διαχείριση των προβλημάτων και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα ; Αναλύστε :

Πολλές φορές μια αξιολόγηση μας ταρακουνά και μας ελέγχει την συμπεριφορά μας περισσότερο . Θα μπορούσε να βοηθά. Πρέπει να γίνεται με σωστό τρόπο . Και η προϊσταμένη θα πρέπει να φέρεται σωστά πηγαία και όχι από φόβο αξιολόγησης..

19. Τι προτείνετε να γίνει στο μέλλον για την ορθή αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων – δυσκολιών – συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες; (Από πολιτεία , υπουργείο, Διεύθυνση, σχολεία , συμβούλους , κ.λπ)

Α) Όταν σε ένα σύλλογο υπάρχουν ξεκάθαρες υποχρεώσεις από την αρχή, όταν κάθε μέλος της ομάδας ξέρει ποιες δουλειές θα φέρει εις πέρας ,

όταν υπάρχει συνεννόηση για τα ωράρια από πριν , όλα αυτά βοηθάνε . Κανόνες που ισχύουν για όλους , σαν ένα συμβόλαιο που θα τηρείται από όλους, να το σέβονται όλο αυτό μας προφυλάσσει από τις εντάσεις. Επίσης η διάθεση για επικοινωνία , πολύ βασικό.

Β)Να υπήρχε κάποιος εξωτερικός σύμβουλος... συνήθως εμείς απευθυνόμαστε στον προϊστάμενο Πρωτοβάθμιας. Θα βοηθούσε αν υπήρχε δυνατότητα εξωτερικού συνεργάτη.

Γ)Να υπήρχε ένας ψυχολόγος σε κάθε σχολείο όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, γιατί όλοι χρειάζονται στήριξη και χρειάζεται μια ψυχολογική υποστήριξη με όλα όσα συμβαίνουν στις τάξεις κ.λ.π..

Ερευνήτρια :Ευχαριστούμε πολύ για την συνεργασία και για τον χρόνο σας.

- Και εγώ σας ευχαριστώ.