

2021

þÿ ” 1 μ Á μ Í ½ · ã · ä é ½ ± à ì è μ é ½ ä é ½

þÿ μ 0 à ± 1 ´ μ å ä 1 0 î ½ 3 1 ± ä · ½ μ à 1 0 á

þÿ ã å ½ μ á 3 ± ä 1 0 ® 0 ç å » ä ç í á ± 0 ± 1 á

þÿ ´ 1 ± ç μ - á 1 ã · â ä é ½ ã å 3 0 á ç í ã μ é 1

þÿ å 1 ç , μ ä ç í ½ ã ä ±

þÿ ç » 1 3 ç , - ã 1 ± - à ç » å , - ã 1 ± ´ · ¼ ç ä 1 0

þÿ α ã 1 à ¬ , £ à å á 1 ´ ç í » ±

þÿ ” 1 ´ ± 0 ä ç á 1 0 ì ã ä · ~ μ ç » ç 3 - ± , £ ç ç » ® š ç 1 ½ é ½ 1 0 î ½ · à 1 ã ä · ¼ î ½ , α μ ç ½ î ½ 0 ± 1 ´ ½
þÿ £ à ç å ´ ½ , ± ½ μ à 1 ã ä ® ¼ 1 ç · μ ¬ à ç » 1 å ¬ æ ç å



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ,
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΡΑΤΟΥΣΑ
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΤΥΛ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ
ΣΤΑ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ-ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΣΕ ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΨΗ
ΜΕ ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΤΣΙΠΑ

2021



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ,
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΡΑΤΟΥΣΑ
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΤΥΛ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΠΟΥ ΥΙΟΘΕΤΟΥΝ
ΣΤΑ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ-ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις
σε Συνεπίβλεψη με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**

ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΤΣΙΠΑ

2021



ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Όνοματεπώνυμο Υποψήφιας Διδάκτορα: Σπυριδούλα Τσιπά

Τίτλος Διατριβής : Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα και το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν στα ολιγοθέσια-πολυθέσια δημοτικά σχολεία

«Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος διπλώματος στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου σε συνεπίβλεψη με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και εγκρίθηκε στις 21 Δεκεμβρίου 2021 από τα Μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής».

Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: _____

Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα
Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής
Συμπεριφοράς
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Τμήμα Οικονομικών και Διοίκησης

Επιβλέπουσα: _____

Δέσποινα Καρακατσάνη
Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής
Πολιτικής

Μέλος Επιτροπής: _____

Χρήστος Γούλας
Λέκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικών
Προγραμμάτων - Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Τμήμα Οικονομικών και Διοίκησης

Μέλος Επιτροπής: _____

Σοφία Αναστασιάδου
Καθηγήτρια Στατιστικής και Μεθοδολογίας Έρευνας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Στατιστικής και
Ασφαλιστικής Επιστήμης

Μέλος Επιτροπής: _____

Αγγελική Λαζαρίδου
Αν. Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Διοίκησης στην
Εκπαίδευση
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου σε συνεπίβλεψη με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων και/ή άλλων δηλώσεων.

Σπυριδούλα Τσιπά

.....

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνάει σε ποιο βαθμό οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αξίες και τις νόρμες συμπεριφοράς που καθορίζουν τη συνεργατική κουλτούρα διαφοροποιούνται στη σχολική πράξη καθώς επίσης και τις στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν για την αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων σε μια εποχή νομοθετικών εκπαιδευτικών αλλαγών στο δημόσιο ολοήμερο δημοτικό σχολείο το εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου διέπεται από γραφειοκρατική αντίληψη και συγκεντρωτισμό.

Βασικός σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή σχολική πρακτική ενεργούν και διαμορφώνουν τη σχολική συνεργατική κουλτούρα ή διαχειρίζονται μια κρίση, για το αν συγκλίνουν ή αποκλίνουν με τις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, ώστε αν απαιτηθεί επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους, ανατροφοδοτικά να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους στην αποτελεσματικότητα των σχολείων ευθύνης τους.

Πεδίο εφαρμογής της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών σε επιλεγμένα με τυχαίο τρόπο ολοήμερα δημοτικά σχολεία της επικράτειας. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο School Culture Survey - Teacher Form (S.C.S.-T.F.) το οποίο αξιολογεί και καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις έξι διαστάσεις (συνεργατική ηγεσία, συνεργασία δασκάλων, επαγγελματική ανάπτυξη, ενότητα στόχου, συλλογική υποστήριξη και εκπαιδευτική σύμπραξη) που διαμορφώνουν το μοντέλο της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας και το ερωτηματολόγιο Conflict Management Strategies Scale's (C.M.S.S's.) το οποίο αναγνωρίζει και αξιολογεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τρία επικρατέστερα στυλ στρατηγικών (συμβιβασμός, αποφυγή και επιβολή) που αυτοί υιοθετούν στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Ακολουθώντας, τη ενδεδειγμένη μεθοδολογία της περιγραφικής, συγκριτικής και συσχετικής στατιστικής ανάλυσης, τα (N=782) ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων/υποθέσεων που τέθηκαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την υιοθέτηση σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό αρκετών μορφών συνεργατικής συμπεριφοράς. Η συγκριτική ανάλυση για την συνάφεια συνεργατικής κουλτούρας στα ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία, απέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μόνον για τους παράγοντες συνεργατική ηγεσία και συλλογική υποστήριξη. Η ανάλυση ελέγχου Anova σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς των αντιλήψεων μεταξύ διευθυντών/τριών, υποδιευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών για όλες σχεδόν τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας. Επιπλέον, η μεταβλητή χωροταξία του σχολείου αποκάλυψε

στατιστικά σημαντική διαφορά για τις διαστάσεις συνεργατική ηγεσία, συνεργασία δασκάλων και συναδελφική υποστήριξη, ενώ η επιμόρφωση δεν επηρέασε τη διαμόρφωση των στάσεων των ερωτηθέντων για τη συνεργατική κουλτούρα.

Από τη διερεύνηση της διαχείρισης των συγκρούσεων διαπιστώνεται, ότι ακολουθείται η ίδια τάση επιλογής στα ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία με κυρίαρχη τεχνική το συμβιβασμό, σε μικρότερο βαθμό την αποφυγή και τελευταία την επιβολή, ενώ μόνον για το στυλ της αποφυγής διαφοροποιούνται στατιστικά οι αντιλήψεις στους δύο τύπους σχολείων. Η συγκριτική ανάλυση σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα, ανέδειξε διαφορά στη σειρά επιλογής του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων για τους υποδιευθυντές/τριες, έναντι των διευθυντών/τριών-εκπαιδευτικών. Η γεωγραφική χωροταξία του σχολείου δεν επηρεάζει τη γενική τάση επιλογής, ενώ οι στατιστικά παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις αφορούν τους υπηρετούντες στις ημιαστικές έναντι εκείνων στις αστικές για το συμβιβασμό, στις ημιαστικές έναντι εκείνων στις αγροτικές για την αποφυγή και στις ημιαστικές έναντι εκείνων στις αστικές-αγροτικές περιοχές για την επιβολή. Επίσης, η επιμόρφωση δεν λειτούργησε θετικότερα στη διαμόρφωση των στάσεων τους για τις στρατηγικές αποφυγή και επιβολή, όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η συσχετική ανάλυση αποκάλυψε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης της στρατηγικής του συμβιβασμού με όλες τις διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας, την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης της αποφυγής με ορισμένες διαστάσεις και την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης της επιβολής με τις περισσότερες διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας. Από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης προέκυψε ότι η τεχνική της αποφυγής και της επιβολής έχει την καλύτερη ερμηνευτική ικανότητα ως προς την πρόβλεψη των μεταβλητών της συνεργατικής κουλτούρας.

Βεβαίως, τα ευρήματα δεν υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας γνήσιας συνεργατικής κουλτούρας ωστόσο, θέτουν τα θεμέλια για την ανάπτυξη πιο ουσιαστικών συνεργασιών που θα διαμορφώνουν ένα πλαίσιο λειτουργίας που θα στηρίζεται στις αρχές της συλλογικότητας και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της, θα προωθεί το όραμα της σχολικής μονάδας, θα ενισχύει τον επαγγελματισμό των ατόμων και θα στοχεύει στην εκπαιδευτική σύμπραξη όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα η ανάδειξη και η καλλιέργεια του μοντέλου της συνεργατικής/κατανεμημένης ηγεσίας ενισχύει την άποψη που τελευταία κυριαρχεί για μια στροφή προς τη σύγχρονη θεωρία των υβριδικών μορφών ηγεσίας (ολοκληρωμένη ηγεσία) που στοχεύει στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Βεβαίως, ενθαρρυντικό είναι η υιοθέτηση των διαχειριστικών και επικοδομητικών (συμβιβασμός), έναντι των μετριοπαθών (αποφυγή) και δυναμικών (επιβολή) πρακτικών,

εξίσου όμως σημαντικό είναι η διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων να εξετάζει κάθε περίπτωση στο υφιστάμενο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και την επικρατούσα σχολική κουλτούρα.

Λέξεις κλειδιά: Ολιγοθέσιο-πολυθέσιο δημοτικό σχολείο, σχολική συνεργατική κουλτούρα, στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων, ερωτηματολόγια S.C.S.-T.F., C.M.S.S's.

Abstract.

This paper investigates to what extent teachers' views on the values and norms of behaviour that define the collaborative culture are differentiated in school practice as well as the strategies teachers choose to deal with intra-school conflicts at a time of legislative educational changes in the public all-day primary school whose educational system is governed by bureaucratic perception and centralization.

The main purpose of the study is to highlight the ways in which teachers in everyday school practice act and shape school collaborative culture or manage a conflict, whether they converge or diverge with theoretical and research approaches, so that if a redefinition of their role is required, feedback to focus their interest on the effectiveness of their schools of responsibility. The scope of the survey was the total number of teachers in randomly selected all-day primary schools in the country. The research tools used were the School Culture Survey - Teacher Form (S.C.S.-T.F.) questionnaire which evaluates and records the teachers' views on the six dimensions (collaborative leadership, teachers collaboration, professional development, unity of purpose, collegial support and learning partnership) that shape the model of school collaborative culture and the Conflict Management Strategies Scale's (C.M. S.s.) questionnaire which identifies and assesses the teachers' views on the three most prevalent styles of strategies (compromising, avoiding and competing) that they adopt in the management of intra-school conflicts. Following the appropriate methodology of descriptive, comparative and correlation analysis, the (N = 782) questionnaires were used to draw conclusions based on the research questions/hypotheses put forward.

The results of the survey demonstrated the adoption to a relatively satisfactory extent of several forms of collaborative behaviour. The comparative statistical analysis of the relevance of collaborative culture in small and multipurpose schools has demonstrated the existence of a statistically significant difference only for collaborative leadership and collegial support factors. The Anova analysis in relation to the position in the school unit revealed the existence of a statistically significant difference in perceptions between headmasters, sub-headmasters and teachers on almost all dimensions of collaborative culture. In addition, the variable geographical location of the school unit revealed a statistically significant difference in the dimensions of collaborative leadership, teachers collaboration and collegial support, while training did not affect the respondents' attitudes towards collaborative culture.

The investigation of conflict management shows that the same trend of choice is followed in both in small and multipurpose schools, with a dominant technique of compromising, to a lesser extent avoiding and lastly competing, while only the avoiding style differs statistically in the

two types of schools. The comparative analysis with regard to school unit position revealed a difference in the order of choice of conflict management style for sub-headmasters versus headmasters-teachers. The geographical location of the school unit does not affect the general trend of selection, while the statistically observed variations concern semi-urban employees compared to those in urban for compromising, semi-urban versus those in rural rural areas to avoiding and semi-urban compared to those in urban-rural areas for competing. Also, training did not have a more positive effect on the formation of their attitudes towards avoiding and competing strategies, where statistically significant differences were observed. The correlation analysis revealed the existence of a positive correlation of the strategy of compromising with all dimensions of collaborative culture, the existence of a negative correlation of avoiding with some dimensions and the existence of a negative correlation of competing with most dimensions of collaborative culture. The multiple regression analysis revealed that the avoiding and competing technique has the best explanatory power in predicting the variables of collaborative culture.

Of course, the findings do not support the existence of a genuine collaborative culture, however, they lay the foundations for the development of more meaningful partnerships that will form a framework for the operation based on the principles of collectivity and utilization of the potential of all its members, promoting the vision of the school unit, enhancing the professionalism of individuals and aiming at the educational partnership of all actors of the school community. At the same time, the emergence and cultivation of the collaborative/ distributed leadership model reinforces the recently dominant view of a shift towards the modern theory of hybrid forms of leadership (integrated leadership) aimed at school effectiveness.

Of course, it is encouraging to adopt managerial and constructive (compromising), versus moderate (avoiding) and dynamic (competing) practices, but it is equally important that the management of intar-school conflicts considers each case in the existing socio-cultural context and the prevailing school culture

Key-words: Small-multipurpose primary school, collaborative school culture, conflict management strategies, questionnaire S.C.S.-T.F., C.M.S.S's.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής αισθάνομαι την ανάγκη και την υποχρέωση να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη και να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν ουσιαστικά στον άρτιο σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και στην επιτυχή έκβαση της συγγραφής της, αναγνωρίζοντας τη συλλογική προσπάθεια όλων σε μια διαδρομή η οποία δεν ήταν μοναχική.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τα μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής για το Πρόγραμμα Εκπόνησης Διδακτορικής Διατριβής με Συνεπιβλεψη κ. Βλάμο Σπυριδωνα Καθηγητή Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου και κ. Σκλιά Παντελή Καθηγητή Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, οι οποίοι αξιολογώντας θετικά το προσχέδιο της ερευνητικής πρότασης, μου έδωσαν την ευκαιρία και έδειξαν την εμπιστοσύνη τους στο πρόσωπο μου και τις δυνατότητες μου να φέρω σε πέρας αυτό το επιστημονικό έργο.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να εκφράσω ολόψυχα τις ευχαριστίες μου στην Πρώτη Συνεπιβλέπουσα της τετραμελούς Συμβουλευτικής επιτροπής κ. Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία Καθηγήτρια του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου για την πολύτιμη καθοδήγηση της (θεωρητική και ερευνητική), τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε στην εποπτεία της για την συνεχή κατεύθυνση των βημάτων μου, θέτοντας με τον τρόπο αυτό τα θεμέλια μιας ουσιαστικής συνεργασίας και σχέσης. Θα ήταν παράλειψη μου να μην αναφερθώ στο πλούσιο και διεθνώς αναγνωρισμένο επιστημονικό της έργο και τις εργασίες της, από τις ελάχιστες στην ελληνική βιβλιογραφία που αποτέλεσαν ουσιαστικό οδηγό για την ολοκλήρωση της διατριβής.

Ευχαριστώ θερμά τη Δεύτερη Συνεπιβλέπουσα της Συμβουλευτικής επιτροπής Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Καρακατσάνη Δέσποινα για την γόνιμη συνεργασία και την αμέριστη συμπαράσταση που επέδειξε για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης επιστημονικής μελέτης.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω το μέλος της Συμβουλευτικής επιτροπής κ. Μασούρα Ανδρέα Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Οικονομικών και Διοίκησης του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου για την πολύτιμη συμπαράστασή του και τη διάθεση του να βοηθήσει και να στηρίξει με κάθε τρόπο το δύσκολο εγχείρημα που ανέλαβα.

Να ευχαριστήσω τέλος το μέλος της τετραμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Λαζαρίδου Αγγελική Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις πολύτιμες συμβουλές και τις υποδείξεις της, την ενθάρρυνση που μου παρείχε καθώς και για τη γενικότερη εποπτεία και συμβολή της στην επιτυχή ολοκλήρωση της διατριβής.

Πέραν αυτών, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον στατιστικό επιστήμονα Δρ. Παπαπέτρου Σάββα για τη συνεχή βοήθεια που μου πρόσφερε σε ό,τι αφορά τη στατιστική ανάλυση, την ερμηνεία και την ορθή παράθεση των δεδομένων της έρευνας, την κ. Αναστασιάδου Σοφία Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και τον κ. Κονταξή Κωνσταντίνο Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για τα σχόλια και τις εποικοδομητικές εξειδικευμένες παρεμβάσεις τους στη παρούσα μελέτη. Επίσης, να ευχαριστήσω τους ανώνυμους και επώνυμους εκπαιδευτικούς/διευθυντικά στελέχη των δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα και συνέβαλλαν ουσιαστικά στην υλοποίηση της επιστημονικής μελέτης.

Τέλος, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου και τα οικεία μου πρόσωπα για την αμέριστη ηθική συμπαράσταση και αγάπη που μου προσέφεραν. Ιδιαίτερα, τον πατέρα μου Γεώργιο, Δρ. Βιολογίας και στελέχους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας για την ενθάρρυνση, την συμβολή και την ανιδιοτελή του υποστήριξη καθόλη την διάρκεια της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής.

Σπυριδούλα Τσιπά

Σεπτέμβριος 2021

Αφιέρωση

Στους Γονείς μου Γεώργιο και Βασιλική

“Ο ηγέτης δεν αναμένει τι μπορεί να κάνει η χώρα του για εκείνον, αλλά τι μπορεί εκείνος να κάνει για τη χώρα του”

Bernard Morris Bass (1925 - 2007)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	IV
ABSTRACT	VII
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	IX
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	XVII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	XXIII
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1 Οριοθέτηση του εκπονήματος.....	1
1.2 Προσέγγιση του προβλήματος.....	4
1.3 Η συμβολή της έρευνας στη διοικητική εκπαιδευτική επιστήμη.....	6
1.4 Πρωτοτυπία μελέτης.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	9
2.1 Ολιγοθέσια και Πολυθέσια δημοτικά σχολεία.....	9
2.1.1 Θεωρητική προσέγγιση των ολιγοθέσιων-πολυθέσιων σχολείων.....	9
2.1.2 Έννοια, οργάνωση και εξέλιξη των ολιγοθέσιων-πολυθέσιων σχολείων.....	11
2.1.3 Βασικά χαρακτηριστικά των ολιγοθέσιων-πολυθέσιων σχολείων.....	14
2.1.4 Ιδιαιτερότητες των ολιγοθέσιων έναντι των πολυθέσιων σχολείων.....	16
2.1.5 Πλεονεκτήματα των ολιγοθέσιων έναντι των πολυθέσιων σχολείων.....	18
2.1.6 Μειονεκτήματα των ολιγοθέσιων έναντι των πολυθέσιων σχολείων.....	20
2.1.7 Εκπαιδευτικοί και σύγχρονες εκπαιδευτικές στρατηγικές.....	21
2.1.8 Ερευνητική προσέγγιση των ολιγοθέσιων σχολείων στη Παγκόσμια κοινότητα.....	24
2.2 Κουλτούρα - Σχολική κουλτούρα.....	28
2.2.1 Ορισμός και έννοια της κουλτούρας.....	28
2.2.2 Βασικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας.....	30
2.2.3 Δημιουργία και επίπεδα κουλτούρας.....	32
2.2.4 Τύποι κουλτούρας.....	34
2.2.5 Σημασία και αλλαγή κουλτούρας.....	35

2.2.6	Σχέση κουλτούρας και ηγετικής συμπεριφοράς.....	37
2.2.7	Σχολική κουλτούρα.....	41
2.2.8	Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας.....	42
2.2.9	Τυπολογία σχολικής κουλτούρας.....	43
2.2.10	Σχολική κουλτούρα και αποτελεσματικότητα.....	44
2.2.11	Μοντέλο σχολικής συνεργατικής κουλτούρας.....	46
2.2.12	Εκτίμηση και όργανα μέτρησης της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας....	48
2.3	Διαχείριση συγκρούσεων.....	49
2.3.1	Η έννοια των συγκρούσεων.....	50
2.3.2	Χαρακτηριστικά και τύποι συγκρούσεων.....	52
2.3.3	Συνέπειες λειτουργικών και δυσλειτουργικών συγκρούσεων.....	54
2.3.4	Πηγές συγκρούσεων.....	56
2.3.5	Διαδικασία και πρόληψη συγκρούσεων.....	59
2.3.6	Μορφές και αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων.....	61
2.3.7	Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στο φαινόμενο των συγκρούσεων.....	64
2.3.8	Συνεργατική κουλτούρα και ενδοσχολικές συγκρούσεις.....	66
2.3.9	Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων.....	68
2.3.10	Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων βάσει αποτελεσμάτων.....	72
2.3.11	Εκτίμηση και εργαλεία μέτρησης της διαχείρισης συγκρούσεων.....	74
2.4	Προηγούμενες έρευνες στο διεθνή και ελλαδικό χώρο.....	74
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	81
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	81
3.1	Σκοπός της έρευνας.....	81
3.2	Ερευνητικές ερωτήσεις - Ερευνητικά υποθέσεις.....	82
3.3	Επιλογή της κατάλληλης μεθόδου συλλογής στοιχείων.....	84
3.4	Δειγματοληψία.....	85
3.4.1	Μέθοδος δειγματοληψίας.....	85
3.4.2	Μέγεθος του δείγματος.....	85

3.4.3 Κριτήρια και διαδικασία επιλογής του δείγματος.....	86
3.5 Αναζήτηση των κατάλληλων ερωτηματολογίων της έρευνας.....	88
3.5.1 Επιλογή των ερωτηματολογίων της έρευνας.....	88
3.5.2 Βαθμονόμηση ερωτηματολογίου της συνεργατικής κουλτούρας S.C.S.-T.F..	89
3.5.3 Περιγραφή του ερωτηματολογίου της συνεργατικής κουλτούρας S.C.S.-T.F.	90
3.5.4 Βαθμονόμηση ερωτηματολογίου της διαχείρισης συγκρούσεων C.M.S.S's..	92
3.5.5 Περιγραφή του ερωτηματολογίου της διαχείρισης συγκρούσεων C.M.S.S's.	93
3.6 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων.....	93
3.7 Πιλοτική φάση έρευνας.....	95
3.7.1 Διαδικασία ελέγχου-επανελέγχου του ερωτηματολογίου S.C.S.-T.F.....	95
3.7.2 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων πιλοτικής έρευνας.....	96
3.8 Προστασία συμμετεχόντων στην έρευνα - Συλλογή δεδομένων.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	101
4.1 Αξιοπιστία ερωτηματολογίων κύριας έρευνας.....	101
4.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....	102
4.2.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων.....	102
4.2.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα.....	112
4.2.3 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων για το δικό τους στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.....	122
4.3 Συγκριτική στατιστική ανάλυση.....	128
4.3.1 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου S.C.S.-T.F. και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ1.....	128
4.3.2 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου C.M.S.S's και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ2.....	132
4.3.3 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου S.C.S.-T.F. και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ3.....	135
4.3.4 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου C.M.S.S's και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ4.....	140
4.3.5 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου S.C.S.-T.F και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ5.....	143
4.3.6 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου C.M.S.S's και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ6.....	148

4.3.7 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου S.C.S.-T.F. και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ7.....	151
4.3.8 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου C.M.S.S's και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ8.....	155
4.3.9 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου S.C.S.-T.F και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ9.....	158
4.3.10 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου C.M.S.S's και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ10.....	163
4.4 Συσχετική ανάλυση μεταβλητών.....	165
4.4.1 Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής συσχέτισης.....	166
4.4.2 Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης.....	170
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	180
5.1 Συζήτηση σχετικά με την περιγραφική ανάλυση.....	180
5.1.1 Συζήτηση σχετικά με το δημογραφικό προφίλ.....	180
5.1.2 Συζήτηση σχετικά με την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα στο ολόημερο δημοτικό σχολείο.....	182
5.1.3 Συζήτηση σχετικά με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο ολόημερο δημοτικό σχολείο.....	185
5.2 Συζήτηση σχετικά με την συγκριτική ανάλυση.....	187
5.2.1 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ1.....	187
5.2.2 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ2.....	188
5.2.3 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ3.....	189
5.2.4 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ4.....	190
5.2.5 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ5.....	192
5.2.6 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ6.....	193
5.2.7 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ7.....	194
5.2.8 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ8.....	194
5.2.9 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ9.....	195
5.2.10 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ10.....	196
5.3 Συζήτηση σχετικά με την συσχετική ανάλυση.....	197
5.3.1 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ11.....	197
5.3.2 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ12.....	199

5.4 Γενικά συμπεράσματα.....	200
5.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	202
5.6 Προτάσεις - Πεδία περαιτέρω έρευνας.....	203
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	206
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	206
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	224
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	237
Παράρτημα Α΄. Άδειες διεξαγωγής έρευνας.....	237
Άδεια έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας από το Ι.Ε.Π - Υ.Π.Ε.Θ.....	237
Ενημερωτική επιστολή προς Διευθυντές σχολείων σχετικά με την διενέργεια έρευνας στο σχολείο τους.....	239
Άδεια χρήσης ερωτηματολογίου συνεργατικής κουλτούρας.....	240
Άδεια χρήσης ερωτηματολογίου διαχείρισης συγκρούσεων.....	244
Παράρτημα Β΄. Ερωτηματολόγια έρευνας.....	246
Παράρτημα Γ΄. Συμπληρωματικοί πίνακες ανάλυσης αποτελεσμάτων.....	253

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Οργανικότητα δημοτικών σχολείων.....	12
Πίνακας 2. Αριθμός δημοτικών σχολείων και δασκάλων τα σχολικά έτη 1974-2018...	13
Πίνακας 3. Τελικό δείγμα επιλογής ερωτηματολογίων ανά διοικητική περιφέρεια.....	87
Πίνακας 4. Βαθμονόμηση του ερωτηματολογίου “S.C.S.-T.F.”.....	89
Πίνακας 5. Βαθμονόμηση του ερωτηματολογίου “C.M.S.S’s”.....	92
Πίνακας 6. Συντελεστής συσχέτισης του Spearman και σημαντικότητα ελέγχου.....	96
Πίνακας 7. Ανάλυση αξιοπιστίας του ελέγχου - επανελέγχου (test - retest).....	98
Πίνακας 8. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach’s alpha ερωτηματολογίου “S.C.S.-T.F.”....	101
Πίνακας 9. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach’s alpha ερωτηματολογίου “C.M.S.S’s”....	102
Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το φύλο.....	103
Πίνακας 11. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία.....	103
Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	103
Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα.....	104
Πίνακας 14. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα ΠΕ.....	104
Πίνακας 15. Κατανομή διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των ερωτηθέντων...	105
Πίνακας 16. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας.....	106
Πίνακας 17. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το τύπο δημοτικού σχολείου.....	107
Πίνακας 18. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο πριν το σχολικό έτος (2018-2019).....	107
Πίνακας 19. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη κατοχή άλλου τίτλου σπουδών.....	108
Πίνακας 20. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη γνώση ξένης γλώσσας	108
Πίνακας 21. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς την πιστοποίηση ΤΠΕ....	108
Πίνακας 22. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το αν παρακολούθησαν τα τελευταία (5) έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία.....	109

Πίνακας 23. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το αν παρακολούθησαν τα τελευταία (5) έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων.....	109
Πίνακας 24. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη γεωγραφική χωροταξία του σχολείου.....	110
Πίνακας 25. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το μαθητικό δυναμικό.....	110
Πίνακας 26. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού του σχολείου.....	111
Πίνακας 27. Κατανομή συχνοτήτων απόψεων εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων.....	111
Πίνακας 28. Κατανομή συχνοτήτων απόψεων εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό ικανοποίησης από τη συνεργασία στο εκπαιδευτικό τους έργο με τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης.....	112
Πίνακας 29. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την συνεργατική ηγεσία.....	114
Πίνακας 30. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την συνεργατική ηγεσία.....	114
Πίνακας 31. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την συνεργασία δασκάλων.....	115
Πίνακας 32. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την συνεργασία δασκάλων.....	116
Πίνακας 33. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την επαγγελματική ανάπτυξη.....	117
Πίνακας 34. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη.....	117
Πίνακας 35. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την ενότητα στόχου.....	118
Πίνακας 36. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την ενότητα στόχου.....	119
Πίνακας 37. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την συλλογική υποστήριξη.....	120
Πίνακας 38. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την συλλογική υποστήριξη.....	120
Πίνακας 39. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την εκπαιδευτική σύμπραξη.....	121
Πίνακας 40. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική σύμπραξη.....	122
Πίνακας 41. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για το στυλ στρατηγικής συμβιβασμός.....	123
Πίνακας 42. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την στρατηγική του συμβιβασμού.....	124
Πίνακας 43. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για το στυλ στρατηγικής αποφυγή.....	125
Πίνακας 44. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την στρατηγική της αποφυγής.....	126

Πίνακας 45. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για το στυλ στρατηγικής επιβολή.....	127
Πίνακας 46. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την στρατηγική της επιβολής.....	127
Πίνακας 47. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργατικής ηγεσίας σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	128
Πίνακας 48. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργασίας δασκάλων σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	129
Πίνακας 49. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	129
Πίνακας 50. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της ενότητας στόχου σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	130
Πίνακας 51. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συλλογικής υποστήριξης σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	130
Πίνακας 52. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της εκπαιδευτικής σύμπραξης σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	131
Πίνακας 53. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών της συνεργατικής κουλτούρας σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	132
Πίνακας 54. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής συμβιβασμός σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	133
Πίνακας 55. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής αποφυγή σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	133
Πίνακας 56. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής επιβολή σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	134
Πίνακας 57. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σχετικά με τον "τύπο σχολείου".....	134
Πίνακας 58. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργατικής ηγεσίας σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	135
Πίνακας 59. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργασίας δασκάλων σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	136
Πίνακας 60. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	136
Πίνακας 61. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της ενότητας στόχου σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	137
Πίνακας 62. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συλλογικής υποστήριξης σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	137
Πίνακας 63. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της εκπαιδευτικής σύμπραξης σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	138
Πίνακας 64. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών της συνεργατικής κουλτούρας σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	138
Πίνακας 65. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής συμβιβασμός σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	140

Πίνακας 66. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής αποφυγή σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	141
Πίνακας 67. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής επιβολή σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	141
Πίνακας 68. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα".....	142
Πίνακας 69. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργατικής ηγεσίας σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	143
Πίνακας 70. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργασίας δασκάλων σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	144
Πίνακας 71. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	144
Πίνακας 72. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της ενότητας στόχου σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	145
Πίνακας 73. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συλλογικής υποστήριξης σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	145
Πίνακας 74. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της εκπαιδευτικής σύμπραξης σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	146
Πίνακας 75. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών της συνεργατικής κουλτούρας σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	146
Πίνακας 76. Συνδυαστικές συχνότητες του στυλ συμβιβασμός σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	148
Πίνακας 77. Συνδυαστικές συχνότητες του στυλ αποφυγή σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	149
Πίνακας 78. Συνδυαστικές συχνότητες του στυλ επιβολή σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	149
Πίνακας 79. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σχετικά με τη "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".....	150
Πίνακας 80. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργατικής ηγεσίας σχετικά με την "επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία".....	151
Πίνακας 81. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργασίας δασκάλων σχετικά με την "επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία".....	152
Πίνακας 82. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με την "επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία".....	152
Πίνακας 83. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της ενότητας στόχου σχετικά με την "επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία".....	153
Πίνακας 84. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συλλογικής υποστήριξης σχετικά με την "επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία".....	153
Πίνακας 85. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της εκπαιδευτικής σύμπραξης σχετικά με την "επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία".....	154
Πίνακας 86. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την "επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία".....	155

Πίνακας 87. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής συμβιβασμός σχετικά με την “επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”	156
Πίνακας 88. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής αποφυγή σχετικά με την “επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”	156
Πίνακας 89. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής επιβολή σχετικά με την “επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”	157
Πίνακας 90. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σχετικά με την “επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση-ηγεσία” ..	158
Πίνακας 91. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργατικής ηγεσίας σχετικά με την “επιμόρφωση στην στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	159
Πίνακας 92. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συνεργασίας δασκάλων σχετικά με την “επιμόρφωση στην στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	159
Πίνακας 93. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με την “επιμόρφωση στην στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	160
Πίνακας 94. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της ενότητας στόχου σχετικά με την “επιμόρφωση στην στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	160
Πίνακας 95. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της συλλογικής υποστήριξης σχετικά με την “επιμόρφωση στην στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	161
Πίνακας 96. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα της εκπαιδευτικής σύμπραξης σχετικά με την “επιμόρφωση στην στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	161
Πίνακας 97. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών για την συνεργατική κουλτούρα σε σχέση με την “επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	162
Πίνακας 98. Συνδυαστικές συχνότητες και αποτελέσματα ανεξαρτησίας του στυλ συμβιβασμός σχετικά με την “επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	163
Πίνακας 99. Συνδυαστικές συχνότητες και αποτελέσματα ανεξαρτησίας του στυλ αποφυγή σχετικά με την “επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	164
Πίνακας 100. Συνδυαστικές συχνότητες και αποτελέσματα ανεξαρτησίας του στυλ επιβολή σχετικά με την “επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	164
Πίνακας 101. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με την “επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”	165
Πίνακας 102. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα συνεργατικής ηγεσίας και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.....	166
Πίνακας 103. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα συνεργασίας δασκάλων και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.....	167
Πίνακας 104. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.....	167
Πίνακας 105. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα ενότητας στόχου και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.....	168
Πίνακας 106. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα συλλογικής υποστήριξης και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.....	169

Πίνακας 107. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα εκπαιδευτικής σύμπραξης και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων.....	169
Πίνακας 108. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής συνεργατική ηγεσία.....	170
Πίνακας 109. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής συνεργασία δασκάλων.....	172
Πίνακας 110. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής επαγγελματική ανάπτυξη.....	174
Πίνακας 111. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής ενότητα στόχου.....	175
Πίνακας 112. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής συλλογική υποστήριξη.....	177
Πίνακας 113. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής εκπαιδευτική σύμπραξη.....	178

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ Γ΄

Πίνακας 1. Επιλογή δείγματος δημοτικών σχολείων ανά Περιφέρεια και Νομό.....	253
Πίνακας 2. Χωροταξική επιλογή δημοτικών σχολείων ανά Περιφέρεια και Νομό.....	255
Πίνακας 3. Τεστ κανονικότητας δημογραφικών μεταβλητών και δεδομένων ερωτηματολογίων δείγματος.....	257
Πίνακας 4. Συμπληρωματικά περιγραφικά στοιχεία συνεργατικής κουλτούρας.....	259
Πίνακας 5. Συμπληρωματικά περιγραφικά στοιχεία του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων.....	264
Πίνακας 6. Στατιστικοί δείκτες όλων των παραγόντων/διαστάσεων σε σχέση με το τύπο του ολοήμερου δημοτικού σχολείου.....	268
Πίνακας 7. Στατιστικοί δείκτες όλων των παραγόντων/διαστάσεων σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου.....	270
Πίνακας 8. Ανάλυση “Post hoc” των παραγόντων συνεργατικής κουλτούρας και των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα.....	272
Πίνακας 9. Στατιστικοί δείκτες όλων των παραγόντων / διαστάσεων σε σχέση με τη γεωγραφική χωροταξία του ολοήμερου δημοτικού σχολείου.....	274
Πίνακας 10. Ανάλυση “Post hoc” των παραγόντων συνεργατικής κουλτούρας και των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τη χωροταξία του σχολείου.....	276
Πίνακας 11. Στατιστικοί δείκτες συνεργατικής κουλτούρας και του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία... ..	278
Πίνακας 12. Στατιστικοί δείκτες συνεργατικής κουλτούρας και του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την επιμόρφωση στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων..	280

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Τα επίπεδα της κουλτούρας.....	33
Διάγραμμα 2. Στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων κατά Thomas (1976).....	70
Διάγραμμα 3. Σχετική συχνότητα κατανομής αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συνεργατική ηγεσία.....	113
Διάγραμμα 4. Σχετική συχνότητα κατανομής αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συνεργασία δασκάλων.....	115
Διάγραμμα 5. Σχετική συχνότητα κατανομής αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη.....	116
Διάγραμμα 6. Σχετική συχνότητα κατανομής αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ενότητα στόχου.....	118
Διάγραμμα 7. Σχετική συχνότητα κατανομής αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συλλογική υποστήριξη.....	119
Διάγραμμα 8. Σχετική συχνότητα κατανομής αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική σύμπραξη.....	121
Διάγραμμα 9. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) απόψεων - προτιμήσεων των ερωτηθέντων για την στρατηγική συμβιβασμός.....	123
Διάγραμμα 10. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) απόψεων - προτιμήσεων των ερωτηθέντων για την στρατηγική αποφυγή.....	125
Διάγραμμα 11. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) απόψεων - προτιμήσεων των ερωτηθέντων για την στρατηγική επιβολή.....	126

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά γίνεται μια συνοπτική αναγνώριση του επιστημονικού πεδίου που θα αποτελέσει τη βάση της μελέτης και στη συνέχεια παρουσιάζεται η προσέγγιση του προβλήματος της μελέτης μας, η συμβολή της παρούσας έρευνας στην πρόοδο της διοικητικής εκπαιδευτικής επιστήμης και η πρωτοτυπία της μελέτης.

1.1 Οριοθέτηση του εκπονήματος

Υπάρχουν ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τα θετικά και τα αρνητικά των ολιγοθέσιων (Small rural) σε σχέση με τα πολυθέσια (One-age classroom or Multipurpose or Urban) δημοτικά σχολεία. Η συζήτηση για τους δύο τύπους δημοτικών σχολείων εστιάζεται στο κατά πόσον τα ολιγοθέσια υστερούν ή υπερτερούν έναντι των πολυθέσιων σχολείων με απόψεις και επιχειρήματα τα οποία δίστανται, ανάλογα κάθε φορά με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Bell & Singsworth, 1987). Επιχειρήματα, όπως ο περιορισμός στην εφαρμογή του προγράμματος μαθημάτων και δραστηριοτήτων και το υψηλό κόστος λειτουργίας επικρίνουν την αποτελεσματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων (Meigham, 1991). Αντίθετα, ο ευεργετικός ρόλος της προσωπικής ατμόσφαιρας και η συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικές ηλικίες μπορεί να δημιουργήσουν πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης που δεν υπάρχουν στα πολυθέσια σχολεία. Επιπλέον, όπως έδειξαν προηγούμενες έρευνες, οι σιωπηρές εργασίες των μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία ενισχύουν την αυτενέργεια και γεννούν ενδιαφέροντα για παραπέρα μάθηση γιατί τα παιδιά παρακολουθούν τα μαθήματα των άλλων τάξεων και έχουν έτσι ανάλογες γνωστικές περιέργειες, υποστηρίζουν, ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικά (Miller, 1990. Meigham, 1991. Μπρούζος, 2002. Φύκαρης, 2002. Πισιόλη, 2011. Οικονομόπουλος, 2013). Επίσης, η εκπαιδευτική έρευνα διαπίστωσε, ότι η ατμόσφαιρα του ολιγοθέσιου προσφέρει θετικότερο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε όλους τους τύπους σχολείων η μαθητική επίδοση επηρεάζεται από άλλους παράγοντες, όπως το επάγγελμα των γονέων, το επίπεδο εκπαίδευσής τους, η οικογενειακή κατάσταση, κ.α. (Παπασταμάτης, 1998. Galton et al., 1998. Μπρούζος, 1999. Φύκαρης, 2002. Constadinidi, 2005. Pincas, 2007). Γενική διαπίστωση είναι ότι τα ολιγοθέσια είναι εφάμιλλα των πολυθέσιων σχολείων στη παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης όταν χρησιμοποιούν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και διαμορφώσουν κατάλληλη οργανωτική δομή και κουλτούρα (Galton et al., 1998. Φύκαρης, 2002. Μάτος & Πούλιος, 2003. Γούπος & Μπέτσελος, 2009. Giannakos & Vlamos, 2012).

Σ' ό,τι αφορά τους δασκάλους ή/και διευθυντές στα ολιγοθέσια σχολεία, αυτοί έχουν να επιτελέσουν πολυδιάστατο έργο, πολυπλοκότερο από το αντίστοιχο των συναδέλφων τους στα πολυθέσια και γι' αυτό απαιτούνται ειδικά προσόντα και δεξιότητες, όπως η υπομονή, η προσαρμοστικότητα, πολύ καλή οργάνωση, ενθουσιασμό, καλές διοικητικές ικανότητες και μια ποικιλία των τρόπων προσέγγισης των προβλημάτων, για να μπορέσουν να είναι αποτελεσματικοί (Galton et al., 1998. McBer, 2000). Οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία είναι πολύ νέοι χωρίς εμπειρία, ενώ αφήνονται μόνοι χωρίς τα απαραίτητα μέσα και υποστήριξη, γεγονός που μπορεί να έχει σοβαρότατες αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία τους και στην αποδοτικότητα του διδακτικού τους έργου. Επιπλέον πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ανησυχίες ως προς τον επαγγελματισμό τους λόγω εισαγωγής καινοτομιών-μεταρρυθμίσεων, ασαφείς στόχους, έλλειψη προσωπικού χρόνου, άρα έχουν ανάγκη κατανόησης, τακτικής ανατροφοδότησης και κατάλληλων κινήτρων-ανταμοιβών (Macaulay & Cook, 1994. Pincas, 2005. Thephavongsa, 2018).

Η οργανωσιακή κουλτούρα συνίσταται σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων αξιών, κανόνων και παροχών που καλούνται να μοιραστούν οι εργαζόμενοι στη περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολικό οργανισμό που μπορούν να αξιοποιηθούν στην επίλυση οργανωτικών λειτουργικών προβλημάτων και τη βελτίωση της παραγωγικότητας του οργανισμού. Η οργανωσιακή κουλτούρα κινητοποιεί τις δυνάμεις και την ενέργεια μιας ομάδας ανθρώπων με κοινό σκοπό στην υλοποίηση στρατηγικών και πολιτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητά του οργανισμού (Schein, 1985). Προηγούμενες μελέτες συσχετίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα με διάφορες συνιστώσες του οργανισμού, όπως την ηγεσία, τις εργασιακές σχέσεις, την επαγγελματική ανάπτυξη, την ικανοποίηση των εργαζομένων και την παραγωγικότητά του οργανισμού (Dufour et al., 2006. Briton 2007. Arokiasamy, 2017).

Μεγάλη λοιπόν η πρόκληση για έναν σχολικό ηγέτη να καταφέρει να δημιουργήσει μια σταθερή οργανωσιακή σχολική κουλτούρα, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή της, δεδομένου ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις τους προσδιορίζουν τη συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ παράλληλα είναι καθοριστικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, την εφαρμογή της κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης και τελικά τη σχολική βελτίωση (Θεριανός, 2006. Alger, 2008. Πασιαρδή, 2008). Ωστόσο, η κουλτούρα των εκπαιδευτικών είναι αυτή που τυγχάνει ουσιαστικότερης μελέτης, καθώς θεωρείται καθοριστικής σημασίας στα πλαίσια της διαχείρισης της σχολικής τάξης (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2006. Bland, 2012. Narayan, 2016), ενώ ο ρόλος της στη σχολική βελτίωση διέρχεται μέσα από το

μετασχηματισμό της από κουλτούρα του ατομικισμού προς τη κουλτούρα της πλήρους συνεργασίας (συνεργατική), όπως αναγνωρίζεται από τον Hargreaves (1995) και αναφέρεται από τους Θεριανός (2006) και Πομάκη (2007). Ακολουθώντας το μοντέλο της συνεργατικής κουλτούρας, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τον διάλογο, συναποφασίζουν για θέματα που αφορούν το σχολείο και αντιμετωπίζουν θετικά τις σχολικές διενέξεις και τις συγκρούσεις, καθιστούν τη συνεργατική κουλτούρα την ιδανικότερη μορφή κουλτούρας για ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο (Martinez, 2004. Fullan, 2006. Σοφός, 2009. Waidron & Mcleskey, 2010. Msila, 2012. Teaslet, 2016).

Οι διενέξεις και οι αντιπαραθέσεις δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν και από τις σχολικές μονάδες που συναντώνται και αλληλοεπιδρούν άτομα διαφορετικών πολιτισμικών-κοινωνικών στρωμάτων, φύλου, ηλικίας με διαφορετικούς στόχους και ενδιαφέροντα (Φασουλής, 2006), επηρεάζοντας παράλληλα την οργανωσιακή σχολική κουλτούρα (Γκόλια κ.α., 2013). Τα συγκρουσιακά φαινόμενα είναι επακόλουθα της ανθρώπινης επαφής, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης (Whitfield, 1994) και η αντιμετώπισή τους μπορεί να έχει θετική ή αρνητική έκβαση.

Ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων έχει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί διότι οι αποφάσεις τους στο πλαίσιο της υφιστάμενης οργανωσιακής κουλτούρας έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα και στη μάθηση (Πασιαρδή, 2001. Ζαβλανός, 2003. Καψάλης, 2005. Σαΐτη & Σαΐτης, 2011, 2012α). Διαπιστώνεται επίσης, ότι οι σχέσεις συνεργασίας ή ανταγωνιστικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών αντανακλούν τη κουλτούρα του σχολείου και ιδιαίτερα τη κουλτούρα των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να επηρεάσει την έκβαση των ενδοσχολικών διενέξεων και συγκρούσεων. Μάλιστα, η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει σαν ρυθμιστικός παράγοντας στις οργανωσιακές συγκρούσεις (Chuang et al., 2004), ενώ η σχολική συνεργατική κουλτούρα συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών ανατροφοδότησης και στην εξάλειψη των αντιθέσεων (Πασιαρδή, 2001).

Με τον όρο στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων εννοούμε τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες όταν έρχονται σε διένεξη, εξαιτίας διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων για ένα θέμα (Thomas, 1978). Μέχρι σήμερα έχουν προταθεί διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα που αναλύουν το τρόπο προσέγγισης των συγκρούσεων.

Πρώτη η Follet το 1924, όπως αναφέρεται (Daves & Holland, 1989) διέκρινε τρεις βασικούς τρόπους διαχείρισης μιας σύγκρουσης, την κυριαρχία, το συμβιβασμό και τη συνεργασία. Οι Blake & Mouton (1964) στηριζόμενοι σε δύο διαστάσεις, το ενδιαφέρον για παραγωγή και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους διαμόρφωσαν τελικά το συγκρουσιακό πλέγμα (Conflict grid) διακρίνοντας πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων : την κυριαρχία, την εξομάλυνση,

την αποφυγή, το συμβιβασμό και την επίλυση του προβλήματος (Blake & Mouton, 1970). Ως καταλληλότερο στυλ διαχείρισης συγκρουσιακής συμπεριφοράς θεωρείται εκείνο που συνδυάζει και μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα των δύο διαστάσεων, ενώ ιδανικό ηγετικό πρόσωπο σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό είναι εκείνο που επιτυγχάνει τα καλύτερα αποτελέσματα για τους υφιστάμενους και την παραγωγικότητα (Montana & Charnov, 2006). Μετέπειτα, ο Thomas (1976) παρουσίασε ένα διδιάστατο παρόμοιο πλέγμα βασιζόμενο στη συνεργασία και στη θετικότητα ή επιβολή, ο συνδυασμός των οποίων καταλήγει στους πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: συνεργασία, προσαρμογή, ανταγωνισμός, αποφυγή και συμβιβασμός. Στη συνέχεια ο Rahim (1983a) προτείνει ένα μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων στηριζόμενο στις διαστάσεις ατομικό ενδιαφέρον και ενδιαφέρον για τους άλλους, ο συνδυασμός των οποίων καταλήγει σε πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: ενσωμάτωση, υποχρεωτική υπακοή, κυριαρχία, αποφυγή και συμβιβασμός (Rahim & Magner, 1995). Τελευταία, οι Chen & Tjosvold, (2002) εστιάζουν σε τρεις επικρατέστερες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων οι οποίες είναι: ο συμβιβασμός, η αποφυγή και η επιβολή. Γενική διαπίστωση είναι ότι η ανάλυση της οργάνωσης και διοίκησης εστιάζει στο στόχο της συνεχούς ποιοτικής και αποτελεσματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών οργανισμών, ενώ παραγνωρίζεται συχνά η συμβολή σε αυτό το στόχο των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων εντός της εκπαιδευτικής μονάδας μια ισχυρή παράμετρος για την μελέτη της οργανωσιακής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.2 Προσέγγιση του προβλήματος

Σε μια εποχή με αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές και επιστημονικές μεταβολές η σχολική μονάδα, ως μια τυπική οργάνωση με μια συγκεκριμένη αποστολή, καλείται να παρέχει το πολύτιμο αγαθό της μόρφωσης και να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων. Μάλιστα, όταν η χώρα μας τη τελευταία 10ετία (2009-2019) μαστίζεται από οικονομική-κοινωνική κρίση η οποία σε πολλές περιπτώσεις φέρνει τους πολίτες της σε αδιέξοδο και αυτή η δυσμενής κατάσταση και το αρνητικό κλίμα ήταν αδύνατο να μην επηρεάσουν και το εκπαιδευτικό μας σύστημα το οποίο αντιμετωπίζει τα δικά του οργανωσιακά και λειτουργικά προβλήματα. Μπορεί λοιπόν να αντιστραφεί αυτή η εικόνα και να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχουν τη δυνατότητα τα στελέχη της εκπαίδευσης ή οι κατέχοντες θέση ευθύνης ή οι εκπαιδευτικοί να βρουν λύση στη βελτίωση και στην αναβάθμιση της δημόσιας παιδείας προς όφελος τελικά του κοινωνικού συνόλου. Το λειτούργημα που ασκεί ένας εκπαιδευτικός είναι δύσκολο, αφού έχει να επιτελέσει ένα

αρκετά πολύπλοκο και απαιτητικό έργο, ενώ καθημερινά, έρχεται αντιμέτωπος με πληθώρα ερωτημάτων, προβλημάτων και διλημάτων, τα οποία καλείται να ξεπεράσει, ώστε να επιτύχει τους παιδαγωγικούς του στόχους. Στη προσπάθειά του αυτή, όμως, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί και δεν πρέπει βρίσκεται και να «παλεύει» μόνος, αλλά χρειάζεται τη στήριξη όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας και αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μέσω της συνεργατικής κουλτούρας. Η σχολική συνεργατική κουλτούρα αποτελεί κύρια φιλοσοφία των εκπαιδευτικών οι οποίοι μέσω αυτής, στοχάζονται και αλλάζουν την πρακτική τους, ψάχνοντας συνεχώς πιο αποτελεσματικούς τρόπους σχολικής βελτίωσης. Παράλληλα, λειτουργεί ως αθόρυβο πρότυπο και για τους μαθητές, οι οποίοι αρχίζουν υποσυνείδητα να αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεργασία και μαθαίνουν να λειτουργούν ανάλογα μέσα σε συνεργατικές κοινότητες που στοχεύουν σε ένα καλύτερο συλλογικό αποτέλεσμα.

Επιπλέον, το σχολείο ως μια μικροκοινότητα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος επηρεάζεται από τις αλλαγές που συμβαίνουν, καθώς βρίσκεται σε διαδικασία διαρκούς αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Για να αντιμετωπίζει τις αλλαγές πρέπει να διαθέτει διαδικασίες ενεργοποίησης των μελών της σχολικής κοινότητας, επιδεικνύοντας ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Επίσης, η προωθούμενη σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων οδηγεί στην ανάπτυξη μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας πέραν του ατομικισμού και του κατακερματισμού που θα έχει ως αρχές τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων και τη προσπάθεια για προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού.

Στο σημείο αυτό κάνοντας μια παρένθεση θα προβάλλουμε ένα προβληματισμό που απασχολεί το καθένα μας και ιδιαίτερα τα μέλη των σχολικών μονάδων τα οποία συνήθως αναρωτούνται: Τι είναι αυτό που από την πρώτη στιγμή που θα βρεθείς σε ένα σχολείο σε κάνει να αισθάνεσαι ότι σε αυτό κυριαρχεί μια θετική ή αρνητική ατμόσφαιρα και το κάνει να είναι διαφορετικό από το γειτονικό ή από ένα άλλο σε μια διαφορετική περιοχή; Η ατμόσφαιρα που εκπαίμπει ένα σχολείο σχετίζεται με την κουλτούρα του.

Επομένως, κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιηθεί από άλλα σχολεία, να προγραμματίσει και να υλοποιήσει δράσεις που μπορούν να συμβάλουν στη επιτυχημένη ανταπόκριση και λειτουργία του μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων, το οποίο καθορίζει η συνεργατική κουλτούρα. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να διαμορφωθεί σε αυτό μια κουλτούρα που θα προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, καθώς και φορέων της τοπικής κοινωνίας που θα οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη

των εκπαιδευτικών και στη σχολική βελτίωση.

Σε ποιο λοιπόν βαθμό διαμορφώνεται η επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα των ηγετικών προσώπων ή των εκπαιδευτικών που μπορεί να επηρεάζει τη σχολική βελτίωση προς όφελος της σχολικής κοινότητας. Οι αντιλήψεις του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων συγκλίνουν ή αποκλίνουν σύμφωνα με τις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στον πολυδιάστατο ρόλο τους στη διαμόρφωση μιας υγιούς συνεργατικής κουλτούρας.

Επιπλέον, η ιεραρχική δομή, η γραφειοκρατία και οι συνεχείς νομοθετικές εκπαιδευτικές αλλαγές του εκπαιδευτικού μας συστήματος επηρεάζουν το πλαίσιο άσκησης της διοικητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που κατέχουν θέση ευθύνης ή μη. Αυτές οι αλλαγές και μεταβολές επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την διαμόρφωση μιας συνεργατικής συμπεριφοράς και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται στη καθημερινή σχολική πρακτική και εμπειρία ανάλογα με τον τύπο της σχολικής μονάδας.

Εστιάζοντας, ιδιαίτερα στις συγκρούσεις που είναι ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο είναι γνωστόν, ότι αποτελούν μια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο επηρεάζοντας την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν, ότι σε οργανισμούς αν δεν υπάρχουν τέτοια φαινόμενα, υπάρχει μια στασιμότητα του οργανισμού, χωρίς βέβαια να αγνοείται το γεγονός, ότι οι διενέξεις αν δεν είναι εντός ορίων, καθίστανται ανεξέλεγκτες με αρνητικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη του οργανισμού. Σημαντικό κομμάτι στη βιβλιογραφία αποτέλεσε η ορθολογιστική διαχείριση των συγκρουσιακών φαινομένων που αποτελεί το κλειδί για το ισοζύγιο των θετικών-αρνητικών επιπτώσεων τους για τη σχολική μονάδα και έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους κατέχοντες διοικητικές θέσεις και για τους εκπαιδευτικούς, πως αξιοποιούν τα μοντέλα διαχείρισης των διενέξεων που έχει αναπτύξει η διοικητική επιστήμη. Ποια λοιπόν στρατηγική υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, όταν βιώνουν μια διένεξη στο δημοτικό σχολείο που υπηρετούν. Μήπως απαιτείται επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους στον τρόπο που ενεργούν και διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα ή την ηγετική τους συμπεριφορά ή διαχειρίζονται μια ενδοσχολική διένεξη.

Αυτά και πολλά άλλα ερωτήματα η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει αλλοτριωμένη από κάθε είδους κομματισμού και πολιτικής, αφού προηγουμένως αποσαφηνίσουμε τις έννοιες, τα μοντέλα και τις στρατηγικές που η διοικητική επιστήμη αναγνωρίζει στα πλαίσια μιας προσπάθειας βελτίωσης της παροχής του μορφωτικού αγαθού.

1.3 Η συμβολή της έρευνας στη διοικητική εκπαιδευτική επιστήμη

Το ενδιαφέρον στην οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση, έχει σχέση με την απαίτηση των κοινωνιών για νέα γνώση, που να μετασχηματίζεται εύκολα σε προϊόν ή υπηρεσία (μορφωτικό αγαθό) και τελικά προσδιορίζει

την αποτελεσματικότητα του σκοπού ύπαρξης κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Παράλληλα, με το ενδιαφέρον για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, η κουλτούρα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς μεταξύ των μελών των οργανισμών. Έτσι, γίνεται αντιληπτό, ότι η επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα συνιστά την ατμόσφαιρα του σχολικού κλίματος επηρεάζοντας καθοριστικά την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, την επαγγελματική ανάπτυξη-εξέλιξη των δασκάλων, σχετίζεται με την διαμόρφωση των ηγετικών τους χαρακτηριστικών, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και τελικά στη σχολική βελτίωση.

Η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας, έγκειται στο ότι τα πορίσματα της θα αποβούν χρήσιμα για όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής επιστημονικής κοινότητας και θα αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής διότι θα αναδειχθούν οι αντιλήψεις και τα πιστεύω των δασκάλων στα πλαίσια της οργανωσιακής-συνεργατικής τους κουλτούρας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας της σχολικής μονάδας, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση των μαθησιακών, αξιακών, ηθικών και δημοκρατικών στόχων της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία και ιδιαίτερα στα ολιγοθέσια είναι πολλαπλών καθηκόντων γι' αυτό απαιτούνται να διαθέτουν ειδικά προσόντα και δεξιότητες, όπως προσαρμοστικότητα, πολύ καλή οργάνωση, καλές διοικητικές ικανότητες και μια ποικιλία των τρόπων προσέγγισης των προβλημάτων και διαταραχών, διότι οι αποφάσεις τους στο πλαίσιο της υφιστάμενης οργανωσιακής κουλτούρας, έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σχολικό περιβάλλον και την παραγωγικότητα. Επίσης, θα αναδειχθούν τυχόν αδυναμίες στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου στους δύο τύπους δημοτικών σχολείων στα πλαίσια της υφιστάμενης συνεργατικής κουλτούρας των δασκάλων σχετικά με την διαμόρφωση των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που υιοθετούν στη διαχείριση των συγκρούσεων. Με στόχο την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνεργασία με τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα αξιοποιώντας τα ευρήματα της έρευνας, ίσως χρειαστεί να προσαρμόσουν και να μετατοπίσουν τη γενική και ενιαία επιστημονική κατάρτιση σε πιο διαφοροποιημένη βάση, ώστε να αντιμετωπίζονται με τον ενδεδειγμένο κατά περίπτωση τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα η εισαγωγή τακτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης σημερινών και μελλοντικών στελεχών της εκπαίδευσης που σχετίζονται με το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο θα πρέπει να εμπλουτισθούν με ζωτικής σημασίας θέματα, όπως η καλύτερη άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης, η βελτίωση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων που να βασίζονται σε ρεαλιστικές καταστάσεις.

1.4 Πρωτοτυπία μελέτης

Η έρευνα αυτή χρησιμοποιεί για πρώτη φορά στην Ελλάδα, μετά από μετάφραση, στάθμιση αξιοπιστίας και προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα, το ερευνητικό εργαλείο της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας των διδασκόντων "School Culture Survey - Teacher Form" (S.C.S.-T.F.) το οποίο αναπτύχθηκε στο University of Missouri από τους Αμερικανούς Steve Gruenert and Jerry Valentine το 1998. Επίσης, σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία δεν έχει διερευνηθεί και αναγνωρισθεί η συγκεκριμένη μορφή σχολικής συνεργατικής κουλτούρας στους δύο τύπους δημοτικών σχολείων που είναι καθοριστικής σημασίας για την έκβαση της ηγετικής συμπεριφοράς των ατόμων και της διαχείρισης των ενδοσχολικών διενέξεων. Η διεξαγωγή της έρευνας αφορά πανελλαδικό δείγμα και αναμένεται με εξαιρετικό ενδιαφέρον η συγκριτική μελέτη που θα μας οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα, δεδομένου της εισαγωγής πολλών αλλαγών-μεταρρυθμίσεων τελευταία στα σχολεία, σε συνδυασμό με τη οικονομική κρίση που βιώνει η ελληνική κοινωνία. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα, φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό στη βιβλιογραφία και να συμβάλει σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο προσθέτοντας ένα λιθαράκι στη πρόοδο της εκπαιδευτικής διοικητικής επιστήμης και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προς όφελος της σχολικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 2 : Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο με τη προσέγγιση της σχετικής βιβλιογραφίας, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας και περιλαμβάνει τρία υποκεφάλαια που παρουσιάζονται διεξοδικά επιστημονικές θεωρήσεις για τα ολιγοθέσια και πολυθέσια ολόημερα δημοτικά σχολεία, την οργανωσιακή-συνεργατική κουλτούρα και τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με ιδιαίτερη έμφαση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

2.1 Ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία

2.1.1 Θεωρητική προσέγγιση των ολιγοθέσιων - πολυθέσιων σχολείων

Η εκπαίδευση και η κατάρκτηση του μορφωτικού αγαθού αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα για κάθε άνθρωπο παγκοσμίως, σε μία ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία. Υποχρέωση και ευθύνη της πολιτείας είναι να εξασφαλίζει την ελεύθερη πρόσβαση των μελών της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και την ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας. Κύριοι φορείς της πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι τα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Η εκπαιδευτική έρευνα έδειξε ότι διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την επιτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής από περιοχή σε περιοχή. Εστιάζοντας ιδιαίτερα σε μη αστικές περιοχές, όπως αγροτικές, ορεινές, νησιωτικές και παραμεθόριες που αφορούν κυρίως τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων, οι παράγοντες αυτοί κατηγοριοποιούνται σε μακρο- και μικρο-επίπεδο. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει το πολιτικό-οικονομικό περιβάλλον, τούς φορείς της διοικητικής εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη περιλαμβάνει τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τα κίνητρα όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και την τοπική κουλτούρα της κάθε περιοχής (Μπρούζος, 2002).

Το δημοτικό σχολείο λειτουργεί σε ένα σύνθετο περιβάλλον με πολλαπλά εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά υπερβαίνοντας τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας οργάνωσης διότι αποσκοπεί στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας. Αποστολή του είναι να παρέχει γνώσεις, δεξιότητες, εξειδίκευση και γενική παιδεία, ενώ ως φορέας κοινωνικοποίησης αποτελεί ένα θεσμό που υπηρετεί κοινωνικούς και ατομικούς στόχους, διαμορφώνοντας αντιλήψεις και αξίες (Παπανασούμ, 1995). Κρίσιμος λοιπόν παράμετρος της αποστολής του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα του ολιγοθέσιου είναι η αποτελεσματικότητα, μία σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. Προηγούμενες έρευνες στηριζόμενες στην διερεύνηση των παραμέτρων α. προσωπικότητα εκπαιδευτικού, β. διδακτικές δραστηριότητες, γ. διαπροσωπική σχέση και πλαίσιο επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή, δ. υλικοτεχνική υποδομή και ε. σχολικό κοινωνικο-ψυχολογικό

περιβάλλον (Rogers, 1993) κατέληξαν στη διαμόρφωση των σημαντικότερων οργανωτικών παραγόντων που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό οι οποίοι είναι :

- Ο τρόπος διοίκησης του σχολείου και το επίπεδο αυτονομίας που δίνεται στο διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό.
- Το επίπεδο ελέγχου της διδασκαλίας από το διευθυντή του σχολείου ή τους προϊσταμένους και τους σχολικούς συμβούλους.
- Η σταθερότητα των σχέσεων και της συνοχής των εκπαιδευτικών.
- Η σαφήνεια των διδακτικών στόχων.
- Η συσχέτιση των διδακτικών στόχων που θέτει ο κάθε εκπαιδευτικός και των διδακτικών στόχων του προγράμματος διδασκαλίας του σχολείου.
- Η συνεργασία και η ενημέρωση των γονέων.
- Η ενθάρρυνση των μαθητών για αναγνώριση και αποδοχή κοινών αξιών.
- Η σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου.
- Υποστήριξη του σχολείου από την τοπική κοινότητα και προώθηση της συνεργασίας αυτής από το ίδιο το σχολείο.

Αντικείμενο περαιτέρω έρευνας αποτέλεσε ο βαθμός αποτελεσματικότητας που επιτυγχάνουν οι δύο τύποι δημοτικών σχολείων με την συζήτηση να εστιάζεται στο κατά πόσον τα ολιγοθέσια υστερούν ή υπερτερούν έναντι των πολυθέσιων σχολείων με απόψεις και επιχειρήματα τα οποία δίστανται (Bell & Singsworth, 1987). Επιχειρήματα, όπως ο περιορισμός στην εφαρμογή του προγράμματος μαθημάτων και δραστηριοτήτων και το υψηλό κόστος λειτουργίας επικρίνουν την αποτελεσματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων (Meigham, 1991). Αντίθετα, ο ευεργετικός ρόλος της προσωπικής ατμόσφαιρας, η συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικές ηλικίες μπορεί να δημιουργήσει πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης που δεν υπάρχουν στα πολυθέσια σχολεία. Επίσης, όπως έδειξαν προηγούμενες έρευνες, οι σιωπηρές εργασίες των μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία ενισχύουν την αυτενέργεια, εμπεδώνουν νέες γνώσεις και γεννούν ενδιαφέροντα για παραπέρα μάθηση, γιατί τα παιδιά καθώς βρίσκονται στην αυτή αίθουσα, ακούν τα μαθήματα των άλλων τάξεων και έχουν έτσι ανάλογες γνωστικές περιέργειες, υποστηρίζουν, ότι οι τύποι των ολιγοθέσιων σχολείων μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικοί και αποδοτικοί (Miller, 1990. Meigham, 1991. Μπρούζος, 2002. Φύκαρης, 2002. Πιστιόλη, 2011. Οικονομόπουλος, 2013).

Σ' ότι αφορά τους διευθυντές ή/και δασκάλους στα ολιγοθέσια σχολεία, αυτοί έχουν να επιτελέσουν πολυδιάστατο διδακτικό, παιδαγωγικό και διοικητικό έργο πολυπλοκότερο από το αντίστοιχο των συναδέλφων τους στα πολυθέσια σχολεία. Για να διδάξουν σε τάξεις απαιτούνται ειδικά προσόντα και πολύ περισσότερες ώρες προετοιμασίας, ιδιαίτερο χειρισμό

και δεξιότητες, όπως η προσαρμοστικότητα, η υπομονή, ενθουσιασμό, καλές διοικητικές ικανότητες και μια ποικιλία των τρόπων προσέγγισης των προβλημάτων, για να μπορέσουν να είναι αποτελεσματικοί στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (Galton et al., 1998. McBer, 2000. Thephavongsa, 2018).

2.1.2 Έννοια, οργάνωση και εξέλιξη ολιγοθέσιων - πολυθέσιων σχολείων

Η βιβλιογραφική αναζήτηση οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι δεν έχουμε ένα σαφή ορισμό ιδιαίτερα για τον τύπο του ολιγοθέσιου σχολείου, διότι η ταυτότητα του προσδιορίζεται και εξαρτάται κάθε φορά από ένα φάσμα ποικίλων παραμέτρων, όπως πολιτικοί, νομοθετικοί, κοινωνικο-οικονομικοί, εκπαιδευτικοί και δημογραφικοί που προωθούνται, σύμφωνα με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας (Philips, 1997). Ωστόσο άλλοι ερευνητές θέτουν ως κριτήρια κατηγοριοποίησης τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών και τον τρόπο λειτουργίας τους, όπως αριθμός τάξεων, συνεκπαίδευση, αρμοδιότητες διευθυντή, κλπ. Έτσι, τα σχολεία εκείνα που συνδυάζουν τους μαθητές των διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικών τάξεων σε ένα μόνο τμήμα απαντώνται στην ξένη βιβλιογραφία με διάφορους ορισμούς, όπως “μικρά σχολεία” (small schools) (Rogers, 1993. Carter, 2003), ή “πολυδύναμα” ή “ολιγοθέσια σχολεία” (multigrade schools) (Thomas & Shaw, 1992. Barajas et al., 2002. Duarte, 2006. Pincas, 2007). Σε αντίθεση με την έννοια του ολιγοθέσιου σχολείου, ως πολυθέσιο χαρακτηρίζεται εκείνο στο οποίο κάθε τάξη έχει και το δικό της δάσκαλο. Να τονισθεί, ότι δεν υπάρχει ένας απόλυτα καθορισμένος αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών/τριών, ο οποίος να αποτελεί το κριτήριο ή τη βάση ορισμού ενός σχολείου ως “ολιγοθέσιου”. Ακολουθώντας την ελληνική βιβλιογραφία, ως “Ολιγοθέσια σχολεία” είναι κατά κανόνα εκείνα τα σχολεία στα οποία ο αριθμός των δασκάλων είναι μικρότερος του αριθμού των έξι τάξεων (Φωτεινόπουλος, 1964), ενώ ο Μπρούζος (2002) προσθέτει, ότι ολιγοθέσια είναι εκείνα τα σχολεία στα οποία δύο ή περισσότερες τάξεις συνδιδάσκονται από τον ίδιο/α δάσκαλο/α. Επίσης, ένας ορισμός που υιοθετήθηκε από τον Φύκαρη (2002) ορίζεται ως “Ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο” εκείνο, στο οποίο υπηρετούν από ένας έως τρεις εκπαιδευτικοί με διδακτικά καθήκοντα πλήρους απασχόλησης, οι οποίοι διδάσκουν μαθήματα τουλάχιστον δύο διαφορετικών τάξεων και υπάρχει συνύπαρξη και συνδιδασκαλία δύο τουλάχιστον διαφορετικών ηλικιακών βαθμίδων, μέσα στην ίδια σχολική αίθουσα.

Η οργάνωση και η λειτουργία των δημοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση από το 1974 μέχρι σήμερα, διέπεται από δύο βασικούς νόμους τον υπ’ αριθμόν (ν. 309/1976) που ίσχυε μέχρι το 1985 και ο υπ’ αριθμόν (ν. 1566/1985), ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα με αρκετές τροποποιήσεις. Ο νόμος (309/1976) καθορίζει

Πίνακας 1. Οργανικότητα δημοτικών σχολείων

Μαθητές/τριες	Δάσκαλοι	Οργανικότητα
10 έως 15	1	Μονοθέσιο (1/Θ)
16 έως 30	2	Διθέσιο (2/Θ)
31 έως 45	3	Τριθέσιο (3/Θ)
46 έως 100	4	Τετραθέσιο (4/Θ)
101 έως 125	5	Πενταθέσιο (5/Θ)
126 έως 150	6	Εξαθέσιο (6/Θ)
151 έως 175	7	Επταθέσιο (7/Θ)
176 έως 200	8	Οκταθέσιο (8/Θ)
201 έως 225	9	Εννιαθέσιο (9/Θ)
226 έως 250	10	Δεκαθέσιο (10/Θ)
251 έως 275	11	Ενδεκαθέσιο (11/Θ)
276 έως 300	12	Δωδεκαθέσιο (12/Θ)

την οργανικότητα των ολιγοθέσιων -πολυθέσιων σχολείων, ενώ γίνεται αναφορά στην ίδρυση μονοθέσιων σχολείων για εθνικούς και γεωγραφικούς λόγους ακόμα και όταν ο αριθμός των μαθητών υπερβαίνει τους επτά και υπολείπεται των δεκαπέντε. Ο νόμος 1566/1985, καθορίζει την οργανικότητα των ολιγοθέσιων-πολυθέσιων σχολείων, ενώ γίνεται αναφορά στην ίδρυση μονοθέσιων σχολείων αν ειδικές τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν ανεξαρτήτως του αριθμού των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν. Παράλληλα, στον νόμο αναφέρεται η διαδικασία συγχώνευσης των ολιγοθέσιων σχολείων και η διαδικασία μεταφοράς ή/και να διαμονής και σίτισης των μαθητών με έξοδα της πολιτείας στην έδρα του πλησιέστερου πολυθέσιου σχολείου, ανοίγοντας έτσι το δρόμο της κατάργησης των ολιγοθέσιων σχολείων. Τέλος, από το σχολικό έτος 2006-2007 με την υπ' αριθμόν Φ.3/897/97652/Γ1 (ΦΕΚ 1507/13-10-2006) Κ.Υ.Α. των Υπουργών Οικονομίας και Παιδείας η οποία έχει ισχύ μέχρι σήμερα καθορίζεται η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων (πίνακας 1). Ως αναφορά τη δυναμική των δύο τύπων δημόσιων δημοτικών σχολείων μετά την μεταπολίτευση, το σχολικό έτος 1974-1975 στην Ελλάδα λειτουργούν 2312 (25,8%) πολυθέσια και 6654 (74,2%) ολιγοθέσια σχολεία. Έκτοτε παρατηρείται σταδιακή μείωση του αριθμού των ολιγοθέσιων και αύξηση των πολυθέσιων λόγω της αστυφιλίας και μετανάστευσης του πληθυσμού προς τα αστικά και βιομηχανικά κέντρα.

Πίνακας 2. Αριθμός δημοτικών σχολείων και δασκάλων τα σχολικά έτη 1974-2018
(Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή - statistics.gr/portal/ESYE)

Σχολικό έτος	Ολιγοθέσια σχολεία (1-5/Θ)	Πολυθέσια σχολεία (6-12/Θ)	Δάσκαλοι Ολιγοθέσιων	Δάσκαλοι Πολυθέσιων
1974-1975	6654	2312	10956	16588
1979-1980	6267	2687	10597	23590
1984-1985	5659	2858	9440	26269
1989-1990	4860	3210	7994	30878
1994-1995	3498	3229	7103	37821
1999-2000	2852	3515	5340	41170
2004-2005	2291	3312	4139	41609
2009-2010	1868	3207	3232	43922
2014-2015	Σύνολο 4398		Σύνολο 62446	
2017-2018	834	3490	Σύνολο 65427	

αποτέλεσμα το σχολικό έτος 2017-2018 ο αριθμός των ολιγοθέσιων να περιορίζεται σε 834 (19,3%) και των πολυθέσιων να έχει αυξηθεί στα 3490 (80,7%) σχολεία.

Ανάλογη πορεία ακολούθησε και ο αριθμός των δασκάλων για να φθάσουμε από το σχολικό έτος 1974-1975 από αριθμό δασκάλων 10956 (39,8%) και 16588 (60,2%) στα ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία, αντίστοιχα, στο σχολικό έτος 2017-2018 με συνολικό αριθμό δασκάλων περίπου 65427 σε ολιγοθέσια-πολυθέσια σχολεία (πίνακας 2).

Άλλοι νόμοι που καθορίζουν το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των δημοτικών σχολείων είναι ο νόμος 2525/1997, όπου καθιερώνεται το ολοήμερο σχολείο ανεξαρτήτως τύπου και για πρώτη φορά γίνεται εισαγωγή στο απογευματινό πρόγραμμα η διδασκαλία μαθημάτων ειδικότητας, όπως Αγγλικά, Γαλλικά Γερμανικά, φυσική αγωγή, πληροφορική και καλλιτεχνικά. Από το σχολικό έτος 2011-2012 η εφαρμογή του ολοήμερου προγράμματος περιορίζεται σε εξαθέσια σχολεία και πάνω αποκλείοντας τα ολιγοθέσια, τα τετραθέσια και τα πενταθέσια σχολεία, και να φοιτούν σε αυτά τουλάχιστον εξήντα μαθητές με την υπ' αρ. Φ.12/520/61575/Γ1 (Φ.Ε.Κ. 1327/τ. Β'16-6-2011) απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Κατά συνέπεια δεδομένου, ότι το τριθέσιο έχει έως σαράντα πέντε μαθητές δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως ολοήμερα τα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια. Έτσι από το σχολικό έτος 2017-2018 έγινε επέκταση του ολοήμερου προγράμματος διδασκαλίας εκτός των 3490 πολυθέσιων δημοτικών σχολείων της χώρας και στα 834 ολιγοθέσια, με την υπ' αρ. Φ.7/ΦΜ/143016/Δ1/31-8-2017 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας.

2.1.3 Βασικά χαρακτηριστικά των ολιγοθέσιων - πολυθέσιων σχολείων

Τα ολιγοθέσια σχολεία ως επί το πλείστον βρίσκονται σε απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα περιοχές όπως νησιά, ορεινές και αγροτικές περιοχές. Ωστόσο, οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων, οδήγησαν τους κατοίκους στη αναζήτηση νέων ευκαιριών στα αστικά κέντρα με αποτέλεσμα να μειωθεί σημαντικά ο πληθυσμός στα χωριά και να αλλάξει ο τρόπος λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων (Παππάς, 2007). Το 2005 από τα περίπου 2300 ολιγοθέσια λειτουργούσαν με λιγότερο από 5 δασκάλους ανά σχολείο, ενώ πάνω από 1300 σχολεία λειτουργούσαν με λιγότερο από 20 μαθητές ανά σχολείο (Constandinidi, 2005). Παρά το γεγονός, ότι το ποσοστό των ολιγοθέσιων σχολείων είναι υψηλότερο σε συνάρτηση με το σύνολο των δημοτικών σχολείων της χώρας μας, ωστόσο μικραίνει ο αριθμός των μαθητών ανά σχολική μονάδα. Αυτό αντικατοπτρίζει την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, που στοχεύει αφενός στην εκπαίδευση των μαθητών και αφετέρου στην άρση του φαινομένου της ερήμωσης και της εγκατάλειψης αυτών των περιοχών. Το σύνολο των βιοποριστικών, κοινωνικών και πολιτιστικών αλληλεξαρτήσεων μιας περιοχής αποτελεί παράγοντα (Μπενέκος, 1989) της ζωής και των δραστηριοτήτων των κατοίκων της, προσφέροντας στους πολίτες της δύο ξεχωριστές λειτουργίες τη κοινωνική και τη συμβολική, αντίστοιχα. Η κοινωνική επιτυγχάνεται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των μελών της κοινότητας. Η συμβολική εστιάζεται στο ότι το σχολείο περισσότερο από οποιαδήποτε άλλο ίδρυμα της κοινότητας, διαμορφώνει ένα αίσθημα ταύτισης με την κοινότητα και αποτελεί στοιχείο ενδυνάμωσης του 'αίσθήματος της κοινότητας' (Bell & Sigsworth, 1987). Ως απόρροια των παραπάνω, το ολιγοθέσιο σχολείο οφείλει να προσαρμόζεται και να λειτουργεί ανάλογα με τις επικρατούσες ανάγκες και εξελίξεις της κοινωνίας. Έτσι το ολιγοθέσιο σχολείο λειτουργώντας ως ένα κλειστό μορφωτικό σύνολο, οργανώνεται σε τρία επίπεδα: στο ατομικό (εξατομικευμένη διδασκαλία), στο διασχολικό (εργασία τάξης, διαταξικές ομάδες) και στο κοινοτικό (εναρμόνιση με το άμεσο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) (Μπενέκος, 1989). Τα βασικά χαρακτηριστικά των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων συνοψίζονται στα εξής:

- Κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει ταυτόχρονα σε δύο ή περισσότερες τάξεις.
- Η διδασκαλία για τα δευτερεύοντα μαθήματα, όπως θρησκευτικά, γεωγραφία, πολιτική-αισθητική αγωγή, ιστορία δεν γίνονται σε πλήρεις διδακτικές ώρες αλλά σε ημίωρα.
- Υπάρχει συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών ηλικιών.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα των ολιγοθέσιων-πολυθέσιων σχολείων είναι κοινό με βασική βασική στρατηγική διδασκαλίας είναι οι σιωπηρές εργασίες.
- Η αναλογία μαθητών/τριών και δασκάλου/ας τείνει να είναι μικρότερη απ' ό τι η

αντίστοιχη αναλογία σε πολυθεσία σχολεία (Παπασταμάτης, 1998), η διδασκαλία είναι περισσότερο εξατομικευμένη και οι σχέσεις παιδιών - δασκάλων αμεσότερες.

- Στα ολιγοθέσια σχολεία, η διδασκαλία γίνεται από νέους δασκάλους με μικρή διδακτική εμπειρία, ενώ σε κάποια ολιγοθέσια το διδακτικό έργο συνδυάζεται με το διοικητικό.
- Το γεγονός ότι τα ολιγοθέσια σχολεία βρίσκονται σε αποκρουσμένες περιοχές, δηλώνει ότι βιώνουν έντονα την κοινωνική και γεωγραφική απομόνωση.
- Η υλικοτεχνική υποδομή και οι κτηριακές εγκαταστάσεις είναι ανεπαρκείς (Μπρούζος, 1999. Φύκαρης, 2002. Constadinidi, 2005).

Σημαντικός, είναι ο ρόλος του διευθυντή, ενός ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου, καθώς είναι πολυδιάστατος, με δεδομένο ότι τις περισσότερες φορές είναι ο κύριος ή ο μόνος υπεύθυνος της διεύθυνσης αλλά και ολόκληρης της λειτουργίας του σχολείου. Συνεπώς, οι ευθύνες αυτές στα περισσότερα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία συναθροίζονται, καθώς οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τη διοίκηση, ενώ εμπλέκονται ενεργά στο σχεδιασμό και στην οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών (Newton & Wright, 1987). Σημαντική παράμετρος στη διαφοροποίηση της λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών είναι η ομαδοποίηση των παιδιών διαφορετικής ηλικίας, εξαιτίας των υφιστάμενων συνθηκών λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων και βιβλιογραφικά διαπιστώνεται, ότι εμπεριέχει θετικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Μπρούζος, 2002. Φύκαρης, 2002).

Συνεπώς, με τα ανωτέρω συνδυάζεται το γεγονός ότι στα ολιγοθέσια σε κάθε στιγμή ένα μέρος μόνο των μαθητών/τριών που βρίσκονται στην τάξη, μετέχουν στη διδασκαλία που πραγματοποιεί εκείνη την ώρα ο/η δάσκαλος/α ενώ, οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες απασχολούνται σιωπηρά με εργασίες. Πρόκειται για τις λεγόμενες "σιωπηρές εργασίες των ολιγοθέσιων" (Φωτεινόπουλος, 1964). Η διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας αποτελεί διαδικασία σιωπηρής εργασίας. Ταυτόχρονα, με τις σιωπηρές εργασίες επιδιώκεται η αναπλήρωση του διδακτικού χρόνου, κατά τον οποίο ο/η δάσκαλος/α δεν ασχολείται με τους/τις μαθητές/τριες. Για το λόγο αυτό, απαιτείται μεθοδευμένη οργάνωση, τόσο από άποψη διδακτικού περιεχομένου όσο και των μέσων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ολιγοθέσιων σχολείων αποτελεί ο έντονος ρυθμός εργασίας, εξαιτίας του περιορισμένου διδακτικού χρόνου, ενώ ορισμένα στερούνται υπηρεσίες εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ως αποτέλεσμα, να αναλαμβάνουν και την ευθύνη της διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων (πλην της ξένης γλώσσας) οι υπηρετούντες στο σχολείο δάσκαλοι. Η λειτουργία του συνόλου των ολιγοθέσιων (834) από το 2017 ως ολόήμερα, έδωσε τη λύση και ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών τις

περισσότερες φορές, δημιουργεί ευέλικτες καταστάσεις συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων, που συχνά δίνουν λύσεις στα προβλήματα. Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ενός ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στο διδακτικό του έργο, αλλά αποτελεί και το συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και κοινότητας.

2.1.4 Ιδιαιτερότητες των ολιγοθέσιων έναντι των πολυθέσιων σχολείων

Αν και υποχρέωση της πολιτείας είναι να παρέχει και να διαμορφώνει το ευνοϊκότερο πλαίσιο για την παροχή εκπαίδευσης υψηλών προδιαγραφών, εντούτοις δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τις δυσκολίες και λειτουργικά προβλήματα που συνεπάγεται η μείωση της οργανικότητας ενός σχολείου. Το θέμα των ολιγοθέσεων σχολείων απασχολεί για πολλές δεκαετίες τη διεθνή και ελληνική πραγματικότητα, ενώ ως εκπαιδευτικό πρόβλημα στην Ελλάδα θα συνεχίζει να προβληματίζει γιατί είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη δημογραφική υποβάθμιση και ερήμωση της υπαίθρου (Δαρβούδης, 1994). Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία τα τελευταία χρόνια είναι ένα αμφιταλαντευόμενο ζήτημα στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών. Και το βασικό ερώτημα σχετίζεται με την αποτελεσματικότητά τους. Ανάμεσα στους υποστηρικτές και τους επικριτές, των ολιγοθέσιων σχολείων υπάρχουν ρήσεις και αντιρρήσεις, ενώ τα θετικά ή αρνητικά των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων με βάση τη βιβλιογραφία, αφορούν τρεις διαφορετικούς παράγοντες που αφορούν:

- Εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά προβλήματα.
- Λειτουργικά-οικονομικά προβλήματα.
- Κοινωνικά προβλήματα.

Συνοπτικά οι δυσκολίες που οφείλονται στους ανωτέρω παράγοντες είναι:

Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά προβλήματα

Στα ολιγοθέσια σχολεία οι μαθητές έχουν τα ίδια διδακτικά βιβλία, ακολουθούν την ίδια διδακτέα ύλη και εφαρμόζουν το ίδιο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα με τα πολυθέσια σχολεία. Ωστόσο ο δάσκαλος επειδή διδάσκει σε πολλές τάξεις στο ολιγοθέσιο σχολείο, έχει στη διάθεσή του λιγότερο χρόνο συγκριτικά με εκείνον που διδάσκει στο πολυθέσιο σχολείο. Επομένως υπάρχει θέμα πίεσης διδακτικού χρόνου με αποτέλεσμα να υστερεί η προσφερόμενη μεθοδική διδασκαλία, να μειώνεται η εφαρμογή των υπολοίπων δραστηριοτήτων της διδασκαλίας και να επιταχύνεται ο ρυθμός της διδασκαλίας. Επίσης, η έλλειψη πολλών μαθητών σε μία τάξη στερεί από τον δάσκαλο τη δυνατότητα να υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα που καλλιεργούν και προάγουν τη συνεργασία, την άμιλλα και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών (Powley, 1998). Ως αντίδοτο αυτής της αδυναμίας, η εισαγωγή των σιωπηρών εργασιών στα ολιγοθέσια σχολεία εξισορροπεί την συμπλήρωση

των κενών και την κατανόηση της διδακτέας ύλης.

Μια αδυναμία του ολιγοθέσιου σχολείου είναι η απουσία συνήθως δασκάλων ειδικότητας σε κάποια ολιγοθέσια, ενώ σημαντική δυσκολία αποτελεί ο τρόπος εργασίας του δασκάλου, που καλείται κάθε φορά να προσαρμοσθεί στο λεκτικό επίπεδο της τάξης, στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το νοητικό επίπεδο των παιδιών, όταν αναγκάζεται να διδάξει σε περισσότερες από μία τάξεις και να ακολουθεί τη μετάπτωση από την μια τάξη σε άλλη.

Λειτουργικά και οικονομικά προβλήματα

Οι ελλείψεις στην κτιριακή υποδομή, τον υλικό-τεχνικό εξοπλισμό και τον εποπτικό εξοπλισμό αποτελούν έναν από τους σημαντικότερα προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί, ότι τα κτίρια των ολιγοθέσιων σχολείων στην πλειονότητά τους χαρακτηρίζονται από παλαιότητα, έλλειψη αισθητικής και γενικά παρουσιάζουν εικόνα εγκατάλειψης που επιδρά αρνητικά στο διδακτικό και μαθητικό δυναμικό. Υπάρχουν όμως και εξαιρέσεις όπου σχολικά κτίρια που είναι κληροδοτήματα ή κατασκευάσθηκαν από δωρεές προσφέρουν ευχάριστο κλίμα και μαθησιακό περιβάλλον. Πολλές φορές σημαντικό και καθοριστικό ρόλο παίζουν οι οικονομικές συνθήκες που βιώνει ο δάσκαλος, διότι όντας μακριά από τον τόπο της κύριας κατοικίας του, ξοδεύει περισσότερα χρήματα για τις ανάγκες της κατοικίας του ή για να καλύπτει τα έξοδα μετακίνησής του. Συνεπώς, οι μαθητές των μικρών και δυσπρόσιτων σχολείων είναι αναγκασμένοι να αλλάζουν δάσκαλο όχι μόνο κάθε σχολικό έτος, αλλά και μέσα στην ίδια σχολική χρονιά με αυτονόητες συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κοινωνικά προβλήματα

Σημαντικό πρόβλημα του μικρού σχολείου είναι η γεωγραφική απομόνωσή του και αφορά το σύνολο της σχολικής κοινότητας, δασκάλους, μαθητές και γονείς. Ιδιαίτερα η κοινωνική και επαγγελματική απομόνωση των δασκάλων σε ένα απομακρυσμένο ολιγοθέσιο σχολείο δεν τους επιτρέπει να συνεργασθούν με συναδέλφους άλλων σχολικών μονάδων προς όφελος των μαθητών τους, να συμμετέχουν σε σεμινάρια και άλλες επιμορφωτικές συναντήσεις. Η κοινωνική και επαγγελματική απομόνωση των δασκάλων αποτελεί την κύρια αιτία αλλαγής σχολικής μονάδας για αυτούς (Παπασταμάτης, 1998).

Αντίθετα, η πολιτισμική διαδρομή και η τοπική κουλτούρα θεωρεί τη παρουσία του μικρού σχολείου σημαντικό παράγοντα διατήρησης της παράδοσης και κοινωνικής ανάπτυξης και της τοπικής κοινωνίας. Σε αυτή τη κατάσταση ο "απομονωμένος" δάσκαλος (Πυργιωτάκης, 1992) που κατοικεί στην έδρα του ολιγοθέσιου σχολείου, συνήθως σε κάποιο χωριό, είναι αναγκασμένος να προσαρμοστεί στα τοπικά ήθη και έθιμα που πολλές φορές μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με αυτά που μέχρι τότε πίστευε ή είχε συνηθίσει. Η αδυναμία κάποιων

δασκάλων να προσαρμοστούν στο τοπικό περιβάλλον είναι η αιτία της αποκοπής τους από την τοπική κοινωνία περνάει συνήθως και μέσα στη σχολική τάξη καθιστώντας την όλη διαδικασία αδύναμη και τελικά ανούσια. Τέλος, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός, ότι όπου ο δάσκαλος προσαρμόζεται και εντάσσεται ως πλήρες μέλος στη μικρή τοπική κοινωνία, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά δυναμική ουσία και οδηγείται στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Πυργιωτάκης, 1992. Collins, 1999).

2.1.5 Πλεονεκτήματα των ολιγοθέσιων έναντι των πολυθέσιων σχολείων

Η προσπάθεια εύρεσης και ανάλυσης των πλεονεκτημάτων-μειονεκτημάτων που διατυπώνονται, όσον αφορά τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία βασίζεται σε δύο κύριες εκτιμήσεις. Η πρώτη αφορά τη γενικότερη άποψη, ότι τα πολυθέσια σχολεία, με οργανική σύνθεση τουλάχιστον έξι εκπαιδευτικών κρίνεται ότι παρέχουν ποιοτικά ανώτερη εκπαίδευση επειδή έχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται επαρκώς και με σχετική χρονική άνεση, στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Bray, 1994. Παπασταμάτης, 1998). Η δεύτερη σχετίζεται με τη διατύπωση ότι οι γενικότερες εκπαιδευτικές επιδράσεις, που συνεπάγεται η οργανικότητα των σχολείων, είναι περισσότερο σύνθετες απ' ότι γίνονται αντιληπτές στην πρώτη προσέγγιση. Εξαιτίας αυτού, επιχειρείται μια εκτενέστερη διερεύνηση των δυο παραμέτρων, που αναφέρονται ως οι πλέον σημαντικές για την υποστήριξη ή την εναντίωση ως προς τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, το αναλυτικό πρόγραμμα και η συνδιδασκαλία.

Αναλυτικά προγράμματα

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος γιατί είναι σχεδιασμένα να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις των πολυθέσιων (Πυργιωτάκης, 1992). Από την άλλη πλευρά με τις σιωπηρές εργασίες των μαθητών, τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν περιθώρια για ουσιαστική αυτενέργεια και διεγείρουν το ενδιαφέρον για παραπέρα μάθηση, γιατί τα παιδιά καθώς βρίσκονται στην αυτή αίθουσα, ακούν τα μαθήματα των άλλων τάξεων και έχουν έτσι ανάλογες γνωστικές περιέργειες.

Συνδιδασκαλία

Η δεύτερη εξίσου βασική παράμετρος, είναι το ζήτημα της συνδιδασκαλίας και της συνύπαρξης των μαθητών/τριων διαφορετικών ηλικιών στην ίδια σχολική αίθουσα. Αν και έχουν διατυπωθεί επικρίσεις γι' αυτή την παράμετρο, εντούτοις θα πρέπει να αναφέρουμε το γεγονός ότι η συνδιδασκαλία μαθητών/τριών διαφορετικής ηλικίας, αποτελεί για πολλούς μελετητές σημαντικό πλεονέκτημα, καθώς εμπεριέχει παραμέτρους που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού αλλά και της απόκτησης σημαντικών γνώσεων, οι

οποίες αποκτώνται μέσω της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα τα βασικά πλεονεκτήματα της διδασκαλίας σε πολυηλικιακές ομάδες είναι:

- Πρώθηση διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών.
- οι μεγαλύτεροι/ες μαθητές/τριες αποτελούν πρότυπα γλωσσικής ανάπτυξης στο γραπτό και προφορικό λόγο για τους/τις μικρότερους/ες.
- Οι πολυηλικιακές ομάδες προσφέρουν δυνατότητες αλλαγής ρόλων και θέσεων. Έτσι, οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/τριες παρέχοντας βοήθεια στους/στις μικρότερους/ες αναβαθμίζουν τη θέση τους στην τάξη (Μπρούζος, 2000).
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι τάξεις με σύνθεση ηλικιών ωθούν τον εκπαιδευτικό να εγκαταλείψει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, να γίνει πιο ευέλικτος και να προσαρμόσει τους στόχους διδασκαλίας και το τρόπο παρουσίασης των περιεχομένων μάθησης στις ανάγκες και τις προϋποθέσεις όλων των μαθητών (Μπρούζος, 2000).
- Επιπλέον, με τη συμφοίτηση μαθητών διάφορων ηλικιών στην ίδια αίθουσα, με τις ομάδες δραστηριοτήτων ευέλικτης ζώνης, που συγκροτούνται από μαθητές όλων των τάξεων και με τις ευκαιρίες κοινών παιχνιδιών και εορτών, τα σχολεία αυτά έχουν άριστες ικανότητες να καλλιεργήσουν κοινωνικές αρετές στους μαθητές των (σεβασμός, αγάπη και την διατήρηση στο σχολείο της αυθόρμητης παιδικής συντροφιάς στο χωριό ή στην κοινότητα).

Οι υποστηρικτές των ολιγοθέσιων σχολείων διατείνονται ότι ειδικά στις αραιοκατοικημένες περιοχές τα μικρά δημοτικά σχολεία μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση της εκπαιδευτική πρόσβασης αλλά και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Psacharopoulos et al., 1993). Επιπλέον, οι υποστηρικτές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, χαρακτηρίζουν τα σχολεία “ως φάρους των περιοχών όπου εδρεύουν” συνδέοντάς τα με την κοινωνία της υπαίθρου και τα χωριά, τονίζοντας το γεγονός ότι έχουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να προσφέρουν ικανοποιητική εκπαίδευση (ΠΟΕ-ΔΟΕ, 1997). Επίσης, με την παραμονή του ίδιου δασκάλου πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο και με την παρακολούθηση από τα παιδιά μαθημάτων, για πολλά επίσης χρόνια από τον ίδιο δάσκαλο, τα ολιγοθέσια σχολεία έχουν την ευχέρεια να ασκήσουν βαθιά επίδραση στην ψυχοσύνθεση και την προσωπικότητα των μαθητών. Συνοψίζοντας τα κύρια πλεονεκτήματα των ολιγοθέσιων σχολείων είναι:

- Οι μαθητές/τριες των ολιγοθέσιων σχολείων έχουν θετικότερη στάση για το σχολείο.
- Δυνατότητα καλλιέργεια αυτενέργειας, δεξιοτήτων αυτομάθησης ανάληψης πρωτοβουλιών από τους/τις μαθητές/τριες και εξατομικευμένης διδασκαλίας.
- Υπάρχει σημαντική υποστήριξη από τους γονείς και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών/τριων είναι καλύτερες.
- Γρήγορη και αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των παιδιών ως αποτέλεσμα του

συνεργατικού πνεύματος και της συμμετοχικότητας κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας.

- Δημιουργία ισχυρών δεσμών του σχολείου με την τοπική κοινωνία και διοίκηση.
- Την ομαλή ένταξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

2.1.6 Μειονεκτήματα των ολιγοθέσιων έναντι των πολυθέσιων σχολείων

Οι επικριτές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων υποστηρίζουν, ότι τα σχολεία αυτά δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος σε σύγκριση με τα πολυθέσια, για τους παρακάτω βασικούς λόγους:

- Στην πλειονότητα, τα αναλυτικά προγράμματα, είναι σχεδιασμένα να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις και ανάγκες των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων να υποχρεώνονται να προσαρμοστούν στα δεδομένα του πολυθέσιου σχολείου (Πυργιωτάκης, 1992).
- Ο μικρός αριθμός των μαθητών/τριών.
- Η ύπαρξη ελάχιστου διδακτικού χρόνου και η συνδιδασκαλία των μαθημάτων σε κύκλους, που διαταράσσουν ανά διετία τη χρονική αλληλουχία των μαθημάτων.

Ως αναφορά το θέμα της συνδιδασκαλίας και της συνύπαρξης των μαθητών/τριων διαφορετικών ηλικιών στην ίδια σχολική αίθουσα, οι επικριτές αυτής της παραμέτρου υποστηρίζουν ότι, δεν βοηθά στη μετάδοση γνώσεων, μειώνει το ανταγωνισμό, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται ο αριθμός των διδασκόμενων, με συνέπεια να δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, ο Lodish (1993) αναφέρει τέσσερα βασικά μειονεκτήματα των τάξεων με μαθητικό δυναμικό διαφορετικών ηλικιών:

- οι τάξεις με μαθητές/τριες διαφορετικών ηλικιών είναι λιγότερο δομημένες από τις τάξεις με μαθητικό δυναμικό ίδιας ηλικίας.
- οι τάξεις με σύνθεση ηλικιών τείνουν να εξισώσουν παιδιά διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων.
- το μικρότερο ηλικιακά παιδί σε μια πολυηλικιακή τάξη αντιμετωπίζει περισσότερα προβλήματα προσαρμογής από ότι σε μια μονοηλικιακή τάξη.
- κάθε φορά που τα παιδιά ξεκινούν να διδάσκονται σε μια πολυηλικιακή τάξη στο κατώτερο εκ των δύο επιπέδων, πρέπει να παραμένουν στην ίδια ομάδα και για δεύτερο χρόνο.

Επίσης οι επικριτές των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων υποστηρίζουν, ότι τα σχολεία αυτά είναι σχολεία "ανάγκης" που λειτούργησαν κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και πλέον δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στις κοινωνικοπολιτικές απαιτήσεις και διατυπώνουν την άποψη ότι παρέχουν χαμηλότερου επιπέδου γνώση. Κατά της άποψη τους, οι κυβερνήσεις θα πρέπει να πιέσουν τις τοπικές εκπαιδευτικές διοικήσεις να σταματήσουν την προώθηση της πολιτικής των ολιγοθέσιων σχολείων στις αγροτικές περιοχές με απώτερο

σκοπό την κατάργηση τους (Bell, 1988). Στο πλαίσιο λοιπόν της οργάνωσης και του τρόπου λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων που επικεντρώνεται στο μαθητή, τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία, αναπτύσσονται τα εξής βασικά μειονεκτήματα:

- Περιορισμοί στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες εκτός του προγράμματος είναι περιορισμένες καθώς υπάρχει έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου.
- Μείωση κινήτρων και ανταγωνισμού, λόγω έλλειψης ικανού αριθμού συνομηλίκων.
- Λόγω της ανακατανομής των τάξεων διαφορετικών ηλικιών μειώνονται οι ευκαιρίες για δραστηριοποίηση όλης της τάξης ως ενιαίου συνόλου.
- Οι ρυθμοί εργασίας είναι έντονοι, διότι οι δάσκαλοι έχουν ένα πολυδιάστατο έργο, ως αποτέλεσμα να παρατηρείται κοπιώδης εργασία και επαγγελματική απομόνωση καθώς υπάρχει μόνιμη έλλειψη χρόνου για τον δάσκαλο.
- Δυσκολεύει η εξεύρεση εκπαιδευτικών για να εργαστούν σε ολιγοθέσια σχολεία εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν προτιμούν να μετακινούνται συχνά (transit).
- Παρατηρούνται προβλήματα έλλειψης άμιλλας στην σχολική κοινότητα.
- Η απουσία αντισταθμιστικών θεσμών, όπως τα τμήματα ένταξης και προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας.
- Αδυναμία της εισαγωγής καινοτομιών και νέων τεχνολογιών εκπαίδευσης.

2.1.7 Εκπαιδευτικοί και σύγχρονες εκπαιδευτικές στρατηγικές

Ένας από τους βασικότερους ρόλους στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία είναι αυτός του δάσκαλου. Είναι περισσότερο περίπλοκος και απαιτητικός σε σχέση με το ρόλο του δασκάλου στο συμβατικό πολυθέσιο σχολείο. Δεδομένου του ότι, οι απαιτήσεις των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων είναι περισσότερες καθώς τα μαθήματα γίνονται σε συνδιδασκαλία, οι δάσκαλοι πρέπει να είναι πλήρως εκπαιδευμένοι και να διατηρούν θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία στο ιδιαίτερο αυτό περιβάλλον. Ωστόσο, αρκετοί δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων δεν είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι με θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες για την οργάνωση και αξιοποίηση των διδακτικών και μαθησιακών πόρων στο περιβάλλον αυτό. Η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί την τάξη του ολιγοθέσιου σχολείου ως υποδιαίστερη των πολυθεσιών σχολείων, τα οποία επανδρώνονται από κατάλληλα εκπαιδευμένους δασκάλους (Miller, 1991). Επιπλέον, σε ορισμένα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία αγροτικών και νησιωτικών περιοχών, τα οποία υστερούν ως προς την υποστήριξη από το κράτος, αναγκάζονται να υπηρετούν συνήθως νέοι δάσκαλοι χωρίς ιδιαίτερη εμπειρία με αποτέλεσμα το έργο τους να δυσκολεύει περισσότερο. Αυτό το γεγονός έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στη ψυχολογία των δασκάλων τόσο στη στάση τους απέναντι στο ολιγοθέσιο σχολείο όσο και στην αποδοτικότητα του διδακτικού τους έργου .

Η Katz (1992) αναφέρει, ότι τα τμήματα των Πανεπιστημίων που είναι επιφορτισμένα με την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών τους προετοιμάζουν με κέντρο αναφοράς τα πολυθέσια σχολεία, ενώ οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων χρειάζονται:

- Περισσότερη προετοιμασία.
- Περισσότερη εκπαίδευση.
- Περισσότερους πόρους.
- Περισσότερη υποστήριξη και κατανόηση.

Ο Gaustad (1992) δέχεται ότι η διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία έχει μεγαλύτερες απαιτήσεις τόσο στο χρόνο των εκπαιδευτικών και όσο και στις οργανωτικές δεξιότητες. Έρευνα στις Κάτω Χώρες (Veenman & Raemaekers, 1995) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία και την πρακτική των ολιγοθέσιων σχολείων έχει σαν αποτέλεσμα την καλύτερη διδασκαλία, της βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, την καλύτερη χρήση των υλικών και του χώρου, το πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των διαταραχών και η βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών ιδιαίτερα το χρόνο τους στην εργασία. Επομένως, απαιτούνται ειδικά προσόντα και δεξιότητες από τους δασκάλους των ολιγοθέσιων σχολείων όπως η υπομονή, η προσαρμοστικότητα, η πολύ καλή οργάνωση και μια ποικιλία των τρόπων προσέγγισης και επίλυσης των προβλημάτων, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στα ολιγοθέσια (Galton et al., 1998. McBer, 2000). Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς στα ολιγοθέσια σχολεία έχουν βρεθεί ότι:

- Γνωρίζουν το επίπεδο των παιδιών, εφόσον διδάσκουν σε όλες τις ηλικίες.
- Κατέχουν διδακτική εμπειρία από όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.
- Οργανώνουν και διαχειρίζονται την τάξη τους με λεπτομερή σχεδιασμό, καθώς επίσης διαθέτουν υψηλά επίπεδα αντοχής.
- Είναι ρεαλιστές σχετικά με το τι μπορεί να επιτευχθεί.
- Είναι εκπαιδευτικοί πολλαπλών καθηκόντων.
- Επικεντρώνονται στην ουσία του αναλυτικού προγράμματος και δεν το εξαντλούν.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, δηλώνουν τις ανησυχίες τους ως προς τον επαγγελματισμό τους, τους ασαφείς στόχους, τις δυσκολίες στην αξιολόγηση και την έλλειψη χρόνου. Αυτές οι ανησυχίες, μπορούν να αντιμετωπιστούν με την αποτελεσματική στήριξη της μακροπρόθεσμης διαχείρισης για τους εκπαιδευτικούς, τον καθορισμό και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων κάθε φορά. Μάλιστα, οι διευθυντές των ολιγοθέσιων πρέπει να έχουν μια κατανόηση του τι παρακινεί το προσωπικό τους, να εξασφαλίζουν τακτική ανατροφοδότηση και να αποφασίζουν τις κατάλληλες αμοιβές και κίνητρα (Macaulay & Cook, 1994. Pincas, 2005).

Σήμερα, ζούμε την αλματώδη ανάπτυξη και εξέλιξη της επιστήμης και των νέων

τεχνολογιών γι' αυτό οφείλουμε ακολουθώντας μακροχρόνιες στρατηγικές να αναπτύσσουμε και να παρέχουμε τα κατάλληλα μέσα, εργαλεία και μεθόδους για την ανάπτυξη της γνώσης, στα άτομα που εμπλέκονται σε κάθε εκπαιδευτική ή σχολική κοινότητα. Η εκπαίδευση από απόσταση είναι μία διαδικασία μάθησης κατά την οποία ο μαθητής και ο εκπαιδευόμενος χωρίζονται χωρικά ή και χρονικά, ενώ οι τεχνολογικές εξελίξεις επιτρέπουν πλέον σε οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση να παρέχουν εξειδικευμένες σειρές μαθημάτων σε μαθητές που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές, με δυνατότητα αυξημένης αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτή (Γούπος & Μπέτσελος, 2009). Αν και η εκπαίδευση από απόσταση είναι κυρίως συνδεδεμένη με το πεδίο της "Εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων" (Κόκκος κ.α., 1998) ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη διαδραστικών προγραμμάτων και μέσων διδασκαλίας και μάθησης κατάλληλα για μαθητές μικρότερης ηλικίας θα αποτελούσε μια ικανοποιητική εκπαιδευτική προσέγγιση ιδιαίτερα για τα ολιγοθέσια σχολεία. Η δημιουργία "εικονικών τάξεων" έχει όλα τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά που αφορούν στην "παραδοσιακή" εκτός από τη φυσική επαφή των ατόμων. Οι μαθητές μιας εικονικής τάξης μοιράζονται τις σκέψεις, τις ερωτήσεις, τις απορίες και τις αντιδράσεις τους με τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές από άλλα σχολεία, χρησιμοποιώντας ένα δίκτυο υπολογιστών, εμπλουτισμένο με το κατάλληλα σχεδιασμένο λογισμικό. Μια "online τάξη" μπορεί να ενσωματώνει κείμενα συζητήσεων συγχρονικής επικοινωνίας, γραφικά, αρχεία βίντεο και ήχου που μπορούν να μεταφερθούν μέσω του διαδικτύου και οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις εκπαιδευτικές πηγές οποτεδήποτε και από όπουδήποτε (Μάτος & Πούλιος, 2003). Η εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία νέων τεχνολογικών περιβαλλόντων μάθησης και γνωστικών εργαλείων, όπου οι διδάσκοντες αναλαμβάνουν περισσότερο το ρόλο του διαμεσολαβητή και του οργανωτή των μαθησιακών καταστάσεων και δεν αποτελούν την μοναδική πηγή της γνώσης καθώς επίσης και μέσω υποστήριξης της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως:

- Οργανωτικά εργαλεία για την ανάλυση των ιδεών, (π.χ. εννοιολογικοί χάρτες) πολλαπλών αναπαραστάσεων, οπτικοποίησης φαινομένων, γραφήματα κάθε είδους, επίδειξη πειραμάτων, κλπ.
- Σύγχρονη ή ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ μαθητών (τηλεδιάσκεψη με ευρυζωνική σύνδεση), στην από κοινού εργασία και στη συνεργασία διαμέσου της κατάλληλης κεντρικής πλατφόρμας μάθησης (Petrou & Dimitracopoulou, 2003).
- Η χρήση της ενισχυμένης διδασκαλίας πολλών σταδίων (Educational Webcast) με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων (Giannakos & Vlamos, 2012).
- Η αμφίδρομη διδασκαλία, όπου μέλη της μαθησιακής κοινότητας γίνονται άλλοτε μαθητές

και άλλοτε διδάσκοντες ανάλογα με τις επιμέρους γνώσεις και τις ικανότητές τους, μπορεί να εφαρμοσθεί (Petrou & Dimitracopoulou, 2003).

Να τονισθεί, ότι για την τη βελτίωση της λειτουργίας και ενίσχυσης ιδιαίτερα των ολιγοθέσιων σχολείων, έχουν ξεκινήσει και βρίσκονται σε εξέλιξη Πανευρωπαϊκά προγράμματα μελέτης. Το πρόγραμμα MU.S.E. (Multigrade School Education) (σχολική ολιγόθεση εκπαίδευση) που αντιπροσωπεύει μια ενσωματωμένη συνεργατική προσπάθεια να υποστηριχθούν οι δάσκαλοι στα ολιγοθέσια σχολεία σε ευρωπαϊκές χώρες, όπως Φινλανδία, Ελλάδα και Ισπανία (Little & Pridmore, 2004). Το πρόγραμμα NEMED (Network of Multigrade Education) που πρόκειται για ένα διεθνές δίκτυο, το οποίο φέρνει σε επαφή εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς και ερευνητές από 10 ευρωπαϊκές χώρες που έχουν κοινό ενδιαφέρον για την έρευνα, την ανάπτυξη και την υποστήριξη της εκπαίδευσης σε ολιγοθέσια σχολεία. Το πρόγραμμα "Rural wings" αποσκοπεί, με την αξιοποίηση των δορυφορικών τηλεπικοινωνιών και των ευρυζωνικών συνδέσεων στο διαδίκτυο, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα ΔΙΑΣ (Δορυφορικός Ιστός Απομακρυσμένων Σχολείων) που λειτουργεί στην Ελλάδα στο να παρέχει υποστήριξη και επαγγελματική κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών της ελληνικής επικράτειας αξιοποιώντας πλήρως τις δυνατότητες που προσφέρουν όλες οι ευρυζωνικές και δορυφορικές τεχνολογίες. Αν και οι δράσεις αυτές αξιολογούνται ως θετικές δεν προχώρησαν πέρα από την πιλοτική εφαρμογή τους (Σωτηρίου κα., 2006).

Το ελληνικό ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο, λοιπόν, δείχνει ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και σε καμία περίπτωση δεν υπολείπεται του πολυθέσιου. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά η κατάλληλη βασική εκπαίδευση των δασκάλων για διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία. Επιπλέον, απαιτείται η αλλαγή αντίληψης που προωθεί ως μόνη και ενδεδειγμένη λύση τη κατάργηση των σχολείων αυτών, προς χάριν μιας πολυθέσιας δημοτικής εκπαίδευσης για την ανωτερότητα ή την αποτελεσματικότητα της οποίας δύσκολα κανείς μπορεί να αποφανθεί.

2.1.8 Ερευνητική προσέγγιση των ολιγοθέσιων σχολείων στην Παγκόσμια κοινότητα και στην Ελλάδα

Σε παγκόσμιο επίπεδο μέχρι τη προηγούμενη δεκαετία περίπου 30% των αιθουσών διδασκαλίας αφορούσε αυτό τον τύπο σχολείου (Brunswic & Valerien, 2004). Τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούσαν το κυρίαρχο πρότυπο της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Βόρεια Αμερική μέχρι την εμφάνιση της βιομηχανικής επανάστασης και της αυξανόμενης αστυφιλίας μεγάλου μέρους του πληθυσμού. Τα σχολεία στη Μεγάλη Βρετανία χρησιμοποίησαν παραδοσιακά ένα σύστημα αλληλοδιδασκαλίας που οι μεγαλύτεροι μαθητές βοηθούσαν στη διδασκαλία των

μικρότερων μαθητών και με την οργάνωση τμημάτων ανάλογα με την ηλικία (Miller, 1989). Το ολιγοθέσιο σχολείο, εντούτοις είναι ακόμα σημαντικό ως εκπαιδευτική πολιτική σε πολλές προαστιακές και αγροτικές περιοχές της Βόρειας Αμερικής και της Ευρώπης. Αν και η φιλοσοφία λειτουργίας τους είναι κοινή υπάρχουν πολλές επιμέρους αλλά καθοριστικές διαφορές μεταξύ των χωρών.

Στην Ιταλία λειτουργούν ολιγοθέσια σχολεία εξαιτίας συγκεκριμένων κοινωνικών ή γεωγραφικών συνθηκών που επικρατούν, όπως για παιδιά με ειδικές ανάγκες και παιδιατρικών τμημάτων νοσοκομείων, για ανήλικα παιδιά σωφρονιστικών ιδρυμάτων, για παιδιά μεταναστών και σε συνοριακές περιοχές όπου διαβιούν άτομα γλωσσικών μειονοτήτων (Bernardini, 2006).

Στη Γαλλία υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία τα οποία υποστηρίζουν την εκπαίδευση κυρίως στις αγροτικές περιοχές. Το 2000 το 34% όλων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν συνδυαζόμενες πέντε τάξεις εκ των οποίων 4,5% ήταν μονοθέσια. Όπου είναι δυνατό τα σχολεία συγχωνεύονται για να δημιουργηθούν πολυθέσια, ενώ για όσα σχολεία συνεχίζουν να λειτουργούν ως ολιγοθέσια προωθείται η μεταξύ τους συνεργασία με κοινά προγράμματα (Little, 2007).

Στην Ισπανία οι μαθητές των αγροτικών και απομακρυσμένων περιοχών έχουν δύο επιλογές. Η πρώτη επιλογή αφορά την καθημερινή μετακίνηση των μαθητών στο κοντινότερο πολυθέσιο σχολείο και αν κρίνεται αναγκαίο η εβδομαδιαία διαμονή τους σε οικοτροφεία με έξοδα που καλύπτουν οι κοινότητες. Η δεύτερη επιλογή, προβλέπει την οργάνωση των ολιγοθέσιων σχολείων σε ομάδες με τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών. Για όλη την ομάδα αυτών των σχολείων υπάρχει ενιαία διοίκηση, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε ένα ενιαίο σύλλογο διδασκόντων (Eurydice-Spain, 2009/10).

Στη Πορτογαλία ελάχιστες αναφορές υπάρχουν σε επίσημες εκδόσεις για τα ολιγοθέσια σχολεία. Στην πραγματικότητα όμως υπάρχουν τέτοιου τύπου σχολεία κυρίως στις αγροτικές και απομονωμένες περιοχές (Duarte, 2006).

Στη Κύπρο υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία (μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια) ως σχολεία ανάγκης. Πολιτική είναι η συγχώνευση σχολείων κοντινών περιοχών και όπου αυτό δεν είναι δυνατό υποστηρίζονται τα ολιγοθέσια με την πρόσληψη προσωπικού μερικής απασχόλησης. Το σχολικό έτος 2004-2005 το 17,4% των δημοτικών σχολείων της Κύπρου ήταν ολιγοθέσια στα οποία φοιτούσε το 3,1% του συνόλου των μαθητών (Pasiardis, 2005).

Στην Αυστρία εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις, υπεύθυνες για τη θέση των δημοσίων σχολείων είναι οι τοπικοί δήμοι και κοινότητες, οι δημοτικές οργανώσεις και οι επαρχίες. Στην Αυστρία για να λειτουργήσει ένα σχολείο πρέπει να έχει τουλάχιστον 10 μαθητές και να μπορεί

να αυτοσυντηρηθεί (Cooper, 2007).

Στη Φινλανδία περίπου το 30% των σχολείων είναι ολιγοθέσια και διδάσκει το 19% των νέων Φινλανδών εκπαιδευτικών. Σε πολλά χωριά το ολιγοθέσιο είναι ταυτόχρονα και το πολιτιστικό κέντρο του οικισμού. Όμως, λόγω της υπογεννητικότητας η πορεία τους είναι φθίνουσα και ένας μεγάλος αριθμός σχολείων δεν έχει λειτουργεί (Little & Pridmore, 2004).

Στη Πολωνία το 41,8% του συνολικού αριθμού των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φοιτά σε σχολεία αγροτικών περιοχών. Για μεγαλύτερες των τεσσάρων χιλιομέτρων η κοινότητα είναι υποχρεωμένη να καλύπτει το κόστος μετακίνησης των μαθητών στο πλησιέστερο σχολείο (Eurydice-Πολωνία, 2009/10).

Στη Τουρκία στις απομονωμένες γεωγραφικές περιοχές λειτουργούν ολιγοθέσια. Επίσης λειτουργεί ο θεσμός του κινητού σχολείου που στελεχώνεται από μεταφερόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επισκέπτονται τα απομακρυσμένα χωριά για να διδάξουν τους λίγους μαθητές (Eurydice-Turkey, 2009/10).

Στις Η.Π.Α. η εκπαιδευτική πολιτική για τα μικρά σχολεία εκπορεύεται από κάθε πολιτεία ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής. Γενικά όμως, ισχύει ότι και στην Ευρώπη. Τα ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζονται, συνήθως ως σχολεία ανάγκης και ο αριθμός τους συνεχώς βαίνει μειούμενος (Muse et al., 1987).

Στην Αυστραλία λειτουργούν πολλά μικρά ολιγοθέσια σχολεία που βρίσκονται συνήθως, στις μικρές και απομονωμένες κοινότητες (Marland, 1994). Το 1988 το 40% των σχολείων που βρίσκονταν στη Βόρεια Αυστραλία είχαν συνδιδασκόμενες τάξεις (Little, 2007).

Αντίθετα, τα ολιγοθέσια σχολεία κυριαρχούν και μάλιστα ο αριθμός τους τείνει να αυξηθεί σε πολλές περιοχές της Ασίας, της Αφρικής και της Λατινικής Αμερικής καθώς συνεχίζονται οι προσπάθειες από τους διεθνείς οργανισμούς για την παροχή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά στην Ινδία το 61% των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ολιγοθέσια με έναν ή δύο δασκάλους (Little, 2007).

Συνοπτικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε, ότι οι πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την περίοδο 1935-1975 τόσο στη Δυτική Ευρώπη όσο και στις ΗΠΑ κατέληξαν στην πλειοψηφία τους στο συμπέρασμα, ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων είχαν χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με την επίδοση μαθητών των πολυθέσιων σχολείων. Οι εκτιμήσεις αυτές οδήγησαν στην κατάργηση πολλών ολιγοθέσιων σχολείων εκείνη την περίοδο, ωστόσο, αυτές επιστημονικά κρίθηκαν ανεπαρκείς γιατί δεν είχαν λάβει υπόψη τους το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο των σχολείων και δεν ήταν συστηματικές. Οι νεότερες έρευνες, κυρίως μετά το 1980 που οργανώθηκαν στα πλαίσια των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών του περιβάλλοντος του ολιγοθέσιου σχολείου και διενεργήθηκαν με επιστημονικότητα,

συστηματικότητα και μεθοδολογική εγκυρότητα, απέδειξαν την ύπαρξη μιας διαφορετικής εικόνας των ολιγοθέσιων, διαπιστώνοντας, ότι η ατμόσφαιρα του ολιγοθέσιου προσφέρει θετικότερο-μαθησιακό περιβάλλον τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και ότι η οργανικότητα του σχολείου δεν επηρεάζεται αρνητικά η επίδοση των μαθητών (Παπασταμάτης, 1998). Προηγούμενες μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση ενώ στα μαθηματικά η συνδιδασκαλία που εφαρμόζεται σε αυτά τα σχολεία επηρεάζει θετικά τους μέτριους και τους καλούς μαθητές και αρνητικά τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (Rule, 1983). Μάλιστα η χαμηλή επίδοση αποδίδεται στις ακατάλληλες διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, αλλά και στο ακατάλληλο πλαίσιο που οργανώνεται και λειτουργεί η τάξη αυτών των σχολείων (Galton et al., 1998). Έρευνες για τις επιπτώσεις της φοίτησης σε διαφορετικού τύπου σχολεία κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι μαθητές των μικρών σχολείων σχημάτιζαν ομάδες που απαρτιζόνταν από άτομα διαφορετικού φύλου και ηλικίας σε μεγαλύτερο βαθμό και βίωναν μια πιο θετική προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά από ότι στα πολυθέσια σχολεία (Bell & Sigsworth, 1987). Την επίδοση των μαθητών στους δύο τύπους σχολείων επηρεάζουν παράγοντες, όπως η ηλικία των μαθητών, η αναλογία αγοριών-κοριτσιών σε μια τάξη και οι ικανότητες των μαθητών και όχι το μέγεθος της τάξης και η συνδιδασκαλία που διακρίνουν το ολιγοθέσιο σχολείο (Galton & Patrick, 1990).

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών από το 1938 έως 1986 σχετικά με την επίδοση και τις στάσεις των μαθητών διαπιστώθηκε, ότι η φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά ούτε την επίδοση ούτε τις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές των μαθητών (Miller, 1990). Σε συγκριτική μελέτη των ολιγοθέσιων σχολείων έδειξε, ότι η ποιοτικά υποστηριζόμενη μεθοδολογία της διδασκαλίας σε συνδιδασκόμενα τμήματα είχε σαν αποτέλεσμα ίδιες επιδόσεις από τους μαθητές στη Σλοβενία, Σκωτία και Φινλανδία ή ακόμα και υψηλότερες στη Νορβηγία και στην Αυστρία συγκριτικά με τους μαθητές πολυθέσιων σχολείων (Nolimal, 1998). Επίσης, έρευνα στη Φινλανδία ανέδειξε πλήθος πλεονεκτημάτων για την εκπαίδευση στα ολιγοθέσια σχολεία, όπως η ευελιξία της διδασκαλίας, η ευκολία υλοποίησης καινοτομιών, η σπανιότητα των πειθαρχικών παραπτώματων και οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας (Pietarinen, 1998), ενώ η Mc Anoy (1998) κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε πολυθέσια σχολεία, είναι εφάμιλλη έναντι των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων. Τέλος, καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα, καλύτερες συμπεριφορές των μαθητών και μικρότερη μαθητική διαρροή στα ολιγοθέσια σχολεία αποκάλυψε σχετική έρευνα (Jones, 1999). Αντίστοιχες έρευνες στην Ελλάδα και την Κύπρο, διαπίστωσαν ότι δεν προκύπτει

διαφορά στις επιδόσεις και τις μαθησιακές εμπειρίες στους μαθητές ολιγοθέσιων-πολυθέσιων σχολείων (Φιλίππου, 1993. Παπασταμάτης, 1998. Kapsalis, 2000. Φύκαρης, 2002). Νεότερες έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων-πολυθέσιων σχολείων δεν διαφοροποιούνται στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Πιστιόλη, 2011), ενώ η οργανικότητα του δημοτικού σχολείου, δεν επηρεάζει ούτε την επίδοσή τους στο γυμνάσιο ούτε συνδέεται με την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Οικονομόπουλος, 2013). Εύλογα λοιπόν τίθεται το ερώτημα: Τα ολιγοθέσια σχολεία υστερούν σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία. Τα ολιγοθέσια σχολεία δεν είναι κατώτερα των πολυθέσιων, ούτε στις επιδόσεις των μαθητών τους, ούτε στην αλληλεπίδραση μαθητών με τους συμμαθητές τους και το δάσκαλο, ούτε στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους. Το ολιγοθέσιο σχολείο μπορεί να είναι εφάμιλλο του πολυθέσιου και να είναι αποτελεσματικό αν χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους και διαμορφώσει κατάλληλη οργανωτική δομή, όπως αποδεικνύουν πρόσφατες έρευνες και υποστηρίζουν ειδικοί επιστήμονες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα.

2.2 Κουλτούρα - Σχολική κουλτούρα

2.2.1 Ορισμός και έννοια της κουλτούρας

Η λέξη κουλτούρα έχει τις ρίζες της στην λατινική λέξη "cultura" που σημαίνει καλλιέργεια και προέρχεται από το ρήμα "culture" που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την διαδικασία ανάπτυξης-καλλιέργειας φυτών και ζώων. Πρώτος ο φιλόσοφος Κικέρων τον 1^ο αιώνα π.Χ. χρησιμοποίησε την έννοια μεταφορικά, ως καλλιέργεια της ψυχής. Κατά την Αναγέννηση οι Ουμανιστές, λόγω μετεξέλιξης της λέξης, χρησιμοποιούν τον όρο για την καλλιέργεια του ανθρώπινου πνεύματος. Αργότερα, την εποχή της νεωτερικότητας (18^ο αιώνας) διαφωτιστές, φιλόσοφοι και παιδαγωγοί συνδέουν την κουλτούρα με την τέχνη, την παιδεία και την παράδοση και τη διαφοροποιούν από την σύνθετη έννοια του πολιτισμού, της τεχνολογικής ανάπτυξης, της επιστημονικής και κοινωνικής προόδου. Έκτοτε και μέχρι σήμερα, στην καθημερινή της χρήση, η έννοια και η σημασία της κουλτούρας είναι περισσότερο συνυφασμένη ως τρόπος ζωής και δηλώνει την πνευματική καλλιέργεια, παρά την στοίχιση στην τεχνολογική-υλική πρόοδο που ταυτίζεται με αρνητικές της συνέπειες στη φύση και στον άνθρωπο (Braudel, 2002). Ο όρος με την ευρύτερη έννοια του χρησιμοποιείται άλλοτε για να δηλώσει την μάθηση και την συμμετοχή (Jaques, 1952) και άλλοτε να τονίσει τα ιδανικά και τις πεποιθήσεις που είναι ριζωμένες (Harrison, 1972). Γενικά, όλοι οι ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η κουλτούρα λειτουργεί συνδετικά για τη κοινωνική συνοχή του συνόλου.

Ο όρος οργανωσιακή κουλτούρα είναι σχετικά νέος, πηγάζει από τις ΗΠΑ τις δεκαετίες του 70 και του 80 και έρχεται να αντικαταστήσει τις προϋπάρχουσες έννοιες, "κοινωνικοί

κανόνες-ρόλοι”, “οργανωτικό κλίμα”. “αξίες μιας οργάνωσης” (Κάντας, 1995). Η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι συνδεδεμένη με τις κουλτούρες των ανθρώπων του περιβάλλοντος του, κατά συνέπεια μία από τις πιο σημαντικές πηγές επίδρασης στην κουλτούρα είναι οι ίδιοι οι εργαζόμενοι του οργανισμού. Σε μια παγκοσμιοποιημένη αγορά οι οργανισμοί οφείλουν να εστιάσουν την προσοχή τους όχι μόνο στα οικονομικά κριτήρια για το μοντέλο διοίκησης αλλά και στη συμπεριφορική διάσταση μια των οποίων είναι η οργανωσιακή κουλτούρα. Είναι μια πολυσύνθετη και διαφοροποιούμενη έννοια διότι μπορεί να αφορά την κουλτούρα των συνόλων, όπως των ομάδων, των λαών, των φυλών αλλά και την κουλτούρα ενός μεμονωμένου υποκειμένου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ως πολύπλοκη έννοια είναι δύσκολο να ορισθεί, ενώ μερικοί αντιπροσωπευτικοί ορισμοί είναι:

Κουλτούρα είναι οι κανόνες που αναπτύσσονται σε μια ομάδα (Homans, 1950).

Κουλτούρα (οργανωσιακή) είναι η αίσθηση ή το κλίμα που μεταφέρεται σε μια οργάνωση από τη φυσική διάταξη και τον τρόπο που τα μέλη της αλληλοενεργούν με πελάτες ή εξωτερικούς συνεργάτες (Tagiuri & Litwin, 1968). Κουλτούρα (οργανωσιακή) είναι ένα σύστημα από σημασίες που έχει γίνει δημόσια και συλλογικά αποδεκτές από μια δεδομένη ομάδα σε ένα δεδομένο χρόνο αποτελούμενο από νοήματα, έννοιες, κατηγορίες φόρμες και εικόνες ερμηνεύει τη συνολική κατάσταση στα μέλη της ομάδας (Pettigrew, 1979). Οι κυρίαρχες αξίες τις οποίες ενστερνίζονται τα μέλη ενός οργανισμού (Deal & Kennedy, 1982). Οργανωσιακή Κουλτούρα είναι η φιλοσοφία που καθοδηγεί μια οργάνωση προς την πολιτική της απέναντι στους εργαζομένους ή τους πελάτες της (Ouchi, 1981). Οργανωσιακή κουλτούρα είναι ένα σύστημα σημασιών που συνοδεύουν τις μυριάδες των συμπεριφορών και πράξεων οι οποίες χαρακτηρίζονται σαν ένα συγκεκριμένο τρόπος ζωής (Gregory, 1983). Οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να ορισθεί ως οι κοινές φιλοσοφίες, ιδεολογίες, αξίες, προσδοκίες, στάσεις και πρότυπα (norms, κανόνες), οι οποίες συνδέουν μεταξύ τους τα μέλη μιας κοινότητας και είναι το μέσο για τους ανθρώπους (Kilmann, 1984). Ένας πλήρης ορισμός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι δεν φωτίζει τη κουλτούρα μονόπλευρα είναι αυτός του Schein. Οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να οριστεί ως ένα πλέγμα βασικών παραδοχών που εφευρέθηκαν, ανακαλύφθηκαν ή αναπτύχθηκαν από μια συγκεκριμένη ομάδα, καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίσει τα ιδιαίτερα προβλήματα της όσον αφορά την εξωτερική της προσαρμογή και την εσωτερική της ολοκλήρωση. και οι όποιες (παραδοχές) έχουν λειτουργήσει αρκετά καλά ώστε να θεωρούνται έγκυρες και κατά συνέπεια πρέπει να διδαχθούν στα νέα μέλη της ως ο σωστός τρόπος σκέψης και συναισθηματικής αντιμετώπισης προβλημάτων (Schein, 1990). Ο Schein αναφέρει ότι Κουλτούρα είναι οι “κανόνες του παιχνιδιού σε μια οργάνωση, τα νήματα που πρέπει ένας

νεοφερμένους να μάθει να ελέγχει αν επιθυμεί να επιβιώσει'' και υποστηρίζει, ότι η κουλτούρα είναι ένα αποτέλεσμα μάθησης μέσα από την ομαδική εμπειρία. Περιέχει δηλαδή πέρα από το ''είναι'' και το ''γίνεσθαι''. Ένας οργανισμός είναι ή έχει μια κουλτούρα, ενώ παράλληλα δημιουργεί μια κουλτούρα (Berger & Luckmann, 1967).

Σύμφωνα με ένα άλλο ορισμό ταυτίζεται με τις νόρμες συμπεριφοράς και τις κοινές αξίες μιας ομάδας ανθρώπων (Kotter, 1996). Ουσιαστικά λοιπόν, η κουλτούρα αναφέρεται στα άτομα, στο πλαίσιο του οργανισμού που χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και η συμπεριφορά εκδηλώνονται μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών της ζωής του οργανισμού (Day, 2003). Θεωρώντας τις σχολικές μονάδες ως οργανισμούς, η οργανωσιακή κουλτούρα ή σχολική κουλτούρα εστιάζει στις αξίες και τα πιστεύω των μελών, τα οποία πολλές φορές δεν είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά, ενώ αρκετοί μελετητές συνδέουν την κουλτούρα με το σεβασμό στην ιεραρχία και στις δομές του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2004). Άρα η κουλτούρα θεωρείται ως χαρακτηριστικό ενός οργανισμού, που έχει σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των μελών του (Van Houtte, 2004). Σύμφωνα με τον Mintzberg (1989), ''κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειες του και το διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς''. Ο Ouchi (1981) αναφέρει ότι η κουλτούρα είναι τα σύμβολα, οι τελετουργίες και οι μύθοι που μεταφέρουν τις αξίες και αντιλήψεις του οργανισμού στους εργαζομένους. Οι Hoy & Miskel (2008) θεωρούν, ότι η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατούν τα μέλη του οργανισμού μαζί και του δίνουν μια ξεχωριστή ταυτότητα. Η διαφοροποίηση των ορισμών, οφείλεται στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την κουλτούρα ενός οργανισμού και τα οποία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών φαινομένων.

Όπως προαναφέρθηκε στη βιβλιογραφία παρουσιάζεται μια σύγχυση σχετικά με τις έννοιες της κουλτούρας και του κλίματος σε ένα οργανισμό. Σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2006) το κλίμα αποτελεί μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών και ορίζεται από τις κοινές αντιλήψεις των μελών του οργανισμού, ενώ η ιστορία του πηγάζει από την επιστήμη της κοινωνικής και βιομηχανικής ψυχολογίας. Οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το χαρακτήρα του οργανισμού, με τον Van Houtte (2004) να θεωρεί το κλίμα μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας εύκολα μετρήσιμο σε σχέση με την κουλτούρα.

2.2.2 Βασικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας

Η έννοια της κουλτούρας ιστορικά εμφανίζεται αρχικά στις έρευνες της επιστήμης των ανθρώπινων σχέσεων στην οργάνωση και λειτουργία των οργανισμών, όπου υποστηρίζεται, ότι η αποδοτικότητα διαφοροποιείται ανάλογα με το εργασιακό κλίμα που επικρατεί στις οργανώσεις. Ταυτόχρονα προβάλλεται η συναισθηματική διάσταση και οι σχέσεις που

δημιουργούνται μεταξύ των εργαζομένων. Σε μια παγκοσμιοποιημένη αγορά οι επιχειρήσεις οφείλουν να εστιάσουν την προσοχή τους όχι μόνο στα οικονομικά κριτήρια για το μοντέλο διοίκησης αλλά και στην συμπεριφορική διάσταση. Μια από τις διαστάσεις της συμπεριφοράς που αποτελεί μια από τις βασικές παραμέτρους για την λειτουργία της οργάνωσης είναι η οργανωσιακή κουλτούρα. Πολυσύνθετη και διαφοροποιούμενη έννοια διότι μπορεί να αφορά την κουλτούρα των συνόλων (ομάδων, λαών, φυλών), αλλά και την κουλτούρα ενός μεμονωμένου υποκειμένου. Ένας άλλος διαχωρισμός αφορά την κουλτούρα ως στοιχείο ενσωμάτωσης, το οποίο υπάρχει σε κάθε κοινωνικό σύστημα και την κουλτούρα ως ένα ξεχωριστό σύστημα ιδεών. Έτσι, οι διάφορες σχολές σκέψης πρόβαλλαν διαχρονικά τρεις θεωρητικές τάσεις οι οποίες εκλαμβάνουν την οργανωσιακή κουλτούρα ως παράγοντα α. ενσωμάτωσης, β. διαφοροποίησης, γ. κατακερματισμού.

Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι η προσωπικότητα της οργάνωσης. Η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι συνδεδεμένη με τις κουλτούρες των ανθρώπων του περιβάλλοντος του, κατά συνέπεια μια από τις πιο σημαντικές πηγές επίδρασης στην κουλτούρα είναι οι ίδιοι οι εργαζόμενοι του οργανισμού. Η κουλτούρα αποτελεί, ίσως την πιο δύσκολη ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό, έννοια της οργάνωσης. Αλλάζει με τον καιρό καθώς αλλάζουν οι άνθρωποι είναι επίκτητη και προέρχεται από το κοινωνικό περιβάλλον του ανθρώπου και όχι από τη γονιδιακή του καταβολή. Έτσι, η κουλτούρα διακρίνεται από την ανθρώπινη φύση η οποία είναι το κοινό χαρακτηριστικό των ανθρώπων και την προσωπικότητα του ατόμου που είναι μοναδικό χαρακτηριστικό του κάθε ατόμου.

Προηγούμενες μελέτες αναφέρουν, ότι η κουλτούρα δεσμεύει τη φαντασία και την ενέργεια των ανθρώπων και διαμορφώνεται με βάση την αποστολή και τις απαιτήσεις γύρω από την έννοια επιτυχία, υψηλή ποιότητα, αποδοτικότητα, αξιοπιστία, καινοτομία και σκληρή δουλειά (Kilmann, 1984). Άλλη έρευνα αναφέρει, ότι τρία είναι τα ρεύματα - θεωρίες που συμβάλουν στον σχηματισμό της, όπως η ψυχοδυναμική θεωρία της ομάδας, η θεωρία της ηγετικής συμπεριφοράς και η θεωρία μάθησης (Schein, 1985). Σύμφωνα με τον Robbins (1993) τα δέκα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας είναι:

- Ταυτότητα του μέλους, πόσο ταυτίζονται οι εργαζόμενοι με την οργάνωση και όχι με τον τομέα απασχόλησής τους.
- Η έμφαση στην ομάδα, ο βαθμός που οι εργαζόμενοι οργανώνονται γύρω από ομάδες.
- Εστίαση στους ανθρώπους, σε τι βαθμό λαμβάνουν υπόψη την επίδραση του αποτελέσματος τα μέλη στη λήψη αποφάσεων.
- Η ολοκλήρωση των μονάδων, ο βαθμός στον οποίον τα τμήματα της οργάνωσης λειτουργούν με έναν τρόπο αλληλεξάρτησης.

- Ο έλεγχος, πόσο οι κανονισμοί χρησιμεύουν στον έλεγχο της συμπεριφοράς.
- Ο βαθμός στον οποίο οι υπάλληλοι ενθαρρύνονται να είναι καινοτόμοι.
- Τα κριτήρια των αμοιβών, ο βαθμός στον οποίο το σύστημα αμοιβών και προαγωγών γίνεται σύμφωνα με την απόδοση και όχι με την αρχαιότητα.
- Η ανοχή στη διαφωνία, ο βαθμός στον οποίον οι εμπλεκόμενοι μπορούν να αντιμετωπίζουν ανοιχτά την κριτική και τη διαφωνία.
- Ο προσανατολισμός στα μέσα-στόχους, ο βαθμός στον οποίον η διοίκηση εστιάζεται σε αποτελέσματα παρά σε διαδικασίες.
- Εστίαση στο ανοιχτό σύστημα, πόσο καλά ανταποκρίνεται ο οργανισμός στις μεταβολές του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Μία άλλη άποψη αναφέρει, ότι η οργανωσιακή κουλτούρα ενός οργανισμού διαμορφώνεται με την πάροδο του χρόνου και εξαρτάται από ένα πολύπλοκο σύστημα παραγόντων που είναι η ιστορία, η κύρια δραστηριότητα του οργανισμού, οι στόχοι, το μέγεθος, η διοίκηση, το προσωπικό και το περιβάλλον του (Mullins, 2000).

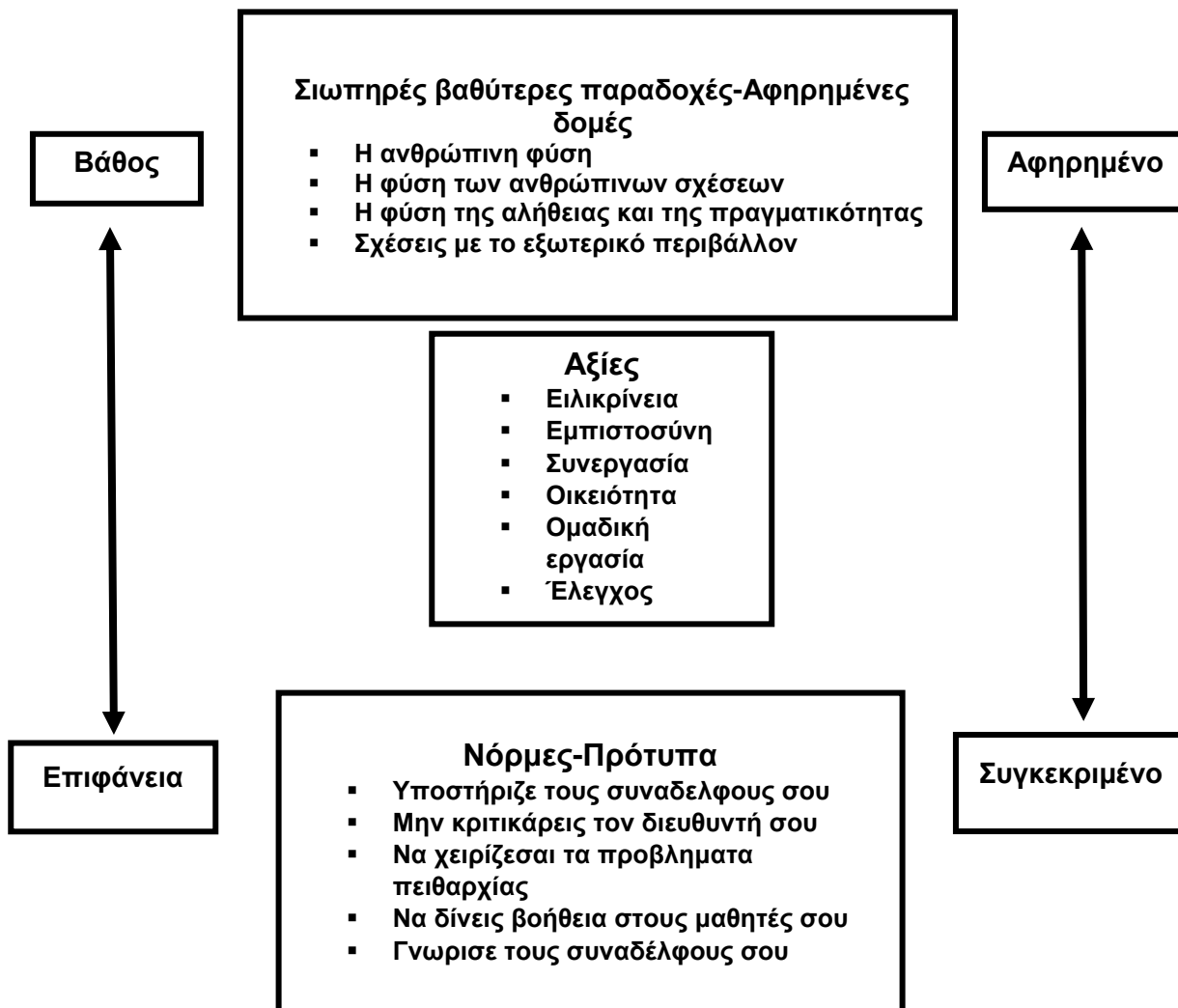
2.2.3 Δημιουργία και επίπεδα κουλτούρας

Η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να δημιουργηθεί από άτομο ή ομάδα ατόμων στη βάση του οργανισμού ή στα ανώτερα στάδια της διοίκησης. Οργανισμοί με ισχυρή κουλτούρα συχνά συνδέονται με τον/τους αρχικούς ιδρυτές οι οποίοι ενσωματώνουν τις ιδέες και τις φιλοδοξίες στο όραμα και τη στρατηγική του οργανισμού. Σύμφωνα με τον J. Kotter υπάρχει ένας κοινός τρόπος δημιουργίας της οργανωσιακής κουλτούρας, όπως αναφέρεται (Πασιαρδής, 2004) και εκδηλώνεται (διάγραμμα 1) σε τρία επίπεδα:

Παρατηρήσιμα επιφαινόμενα (artifacts)

Αποτελεί το πρώτο επίπεδο και αφορά όλα τα άμεσα και ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού, όπως την αρχιτεκτονική-διευθέτηση του χώρου, τον εξοπλισμό, τον τρόπο ενδυμασίας, τα γραπτά αρχεία, (όπως αναφέρεται Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007) αλλά και τις νόρμες συμπεριφοράς (norms), όπως τον τρόπο επικοινωνίας, τους κανόνες και τη φιλοσοφία που βοηθούν τα άτομα σε έναν οργανισμό να αντιληφθούν τις διάφορες πλευρές της ζωής και της λειτουργίας του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Η διάσταση των οπτικών μέσων ονομάζεται και εξωτερική διάσταση της κουλτούρας, η οποία δημιουργεί μια υλική και αισθητική ταυτότητα του χώρου (Ρεσ, 2007), αποτελούν τις άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες του οργανισμού. Ελλείψεις των οπτικών ή υλικών μέσων, λειτουργούν αποτρεπτικά για κάθε δραστηριοποίηση γεγονός που χαρακτηρίζει την επιφανειακή διάσταση της κουλτούρας που αφορά τα οπτικά αντικείμενα. Από την άλλη

Διάγραμμα 1. Τα επίπεδα της κουλτούρας (Πηγή: Πασιαρδής, 2004)



τα πρότυπα μπορεί να είναι η υποστήριξη προς τους συναδέλφους ή προς τον διευθυντή, η αποφυγή κριτικής, η γνωριμία με νέους συναδέλφους, η βοήθεια προς τους μαθητές κ.ά.

Αξίες (values)

Στο δεύτερο επίπεδο τοποθετείται ένα σύστημα κοινών αξιών που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι επιδιώξεις του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Schein οι αξίες που είναι οι στρατηγικές, οι στόχοι και οι φιλοσοφίες αποτελούν τις επιθυμίες των συμπεριφορών που παρουσιάζουν τα μέλη του οργανισμού στο πιο επιφανειακό πρώτο επίπεδο. Βάσει των υπάρχουσών κοινών αξιών, όπως συνεργασία, εμπιστοσύνη, ομαδική εργασία, ειλικρίνεια, κλπ, προτείνονται λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζονται από τα ηγετικά στελέχη και αντανακλούν τις δικές τους αξίες. Στην περίπτωση που η προτεινόμενη λύση γίνει

αποδεχτή, η αξία πάνω στην οποία στηρίχθηκε μετατρέπεται αρχικά σε πεποίθηση και στο τέλος σε γενική παραδοχή, μετασχηματίζοντας έτσι τις αξίες σε νόρμες συμπεριφοράς.

Βασικές υποκειμενικές παραδοχές (basic underlying assumptions)

Στο βαθύτερο και πιο αφηρημένο τρίτο επίπεδο βρίσκονται οι μη συνειδητές, αφηρημένες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, σκέψεις και αισθήματα των μελών του οργανισμού, που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον. Όταν η λύση γίνεται επανειλημμένα αποδεχτή τότε αυτό ήταν κάποτε μια υπόθεση και στηριζόταν μόνο σε κάποια διαίσθηση ή κάποια αξία, βαθμιαία αρχίζει να θεωρείται πραγματικότητα. Έτσι, αν μια βασική παραδοχή γίνει απόλυτα αποδεχτή από μια ομάδα, τότε τα μέλη της ομάδας θεωρούν αδιανόητη οποιαδήποτε άλλη μορφή συμπεριφοράς (Schein, 1990). Σε αυτό το επίπεδο βρίσκεται η ουσία της κουλτούρας και καθότι η εσωτερική διάσταση της που αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά και το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον εαυτό της και διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί (Αθανασούλα-Ρέππα, όπως αναφέρεται στον Ρες, 2007).

2.2.4 Τύποι κουλτούρας

Αναλύοντας τους τύπους της οργανωσιακής κουλτούρας διακρίνουμε τέσσερες βασικές κατηγορίες (Handy & Aitken, 1986) με τους οργανισμούς να ακολουθούν και να συνδυάζουν περισσότερους από ένα τύπο, οι οποίοι είναι:

Η κουλτούρα εξουσίας

Στην κουλτούρα εξουσίας ο ισχυρός ιδρυτής-αρχηγός αποτελεί το βασικό της συστατικό, διότι ο οργανισμός συνιστά προσωπικό τους δημιουργήμα. Χαρακτηριστικό τους είναι η ισχυρή προσωπικότητα και η μεγάλη τους δύναμη λόγου συγκεντρωτικής εξουσίας εστιάζεται στο ότι μπορούν να ανταποκριθούν άμεσα σε ευκαιρίες ή κρίσεις. Πρωταρχική αξία αυτού του τύπου κουλτούρας είναι η απόλυτη υπακοή-υποταγή και συναντάται στις μεγάλες επιχειρηματικές αυτοκρατορίες.

Η κουλτούρα του ρόλου

Αφορά τους γραφειοκρατικούς οργανισμούς, όπου τα μέλη έχουν ένα συγκεκριμένο ρόλο-αποστολή ιεραρχικά οργανωμένο που διέπεται από κανόνες, διαδικασίες και κανονισμούς. Ιδιαιτερότητα αυτού του τύπου κουλτούρας αποτελεί η σημασία στην σταθερότητα και στον ορθολογισμό.

Η κουλτούρα του καθήκοντος

Διαφοροποιείται από τον προηγούμενο τύπο διότι το μέλος αξιολογεί και διεκπεραιώνει την αποστολή του με οποιοδήποτε πρόσφορο τρόπο, αξιοποιώντας την έμπνευση, την

εφευρετικότητα και τον αυτοσχεδιασμό του. Εδώ πρωταρχική αξία είναι η άμεση επίλυση του προβλήματος και συνήθως περιλαμβάνει άτομα τα οποία συνεργάζονται στο πλαίσιο ιεραρχικών ομάδων. Συνήθως, αυτή τη συναντάμε σε επαγγελματικές ομάδες, σε γραφεία εμπειρογνομόνων καθώς και σε ομάδες υπεύθυνες για την εκτέλεση αυτοτελών έργων, όπως η οργάνωση των Ολυμπιακών αγώνων ή οι στρατιωτικές επεμβάσεις.

Η κουλτούρα του ατόμου

Σε αυτό τον τύπο κουλτούρας ξεχωρίζει το άτομο, η εξέλιξή του και η ευημερία του. Οι κουλτούρες αυτού του είδους συνήθως είναι ασταθείς με αποτέλεσμα είτε να καταρρέουν λόγω έλλειψης δομής, είτε να μετασχηματίζονται σε έναν από τους παραπάνω τύπους. Η κουλτούρα αυτή υπερισχύει στη νοοτροπία των οργανώσεων που αναπτύσσουν πραγματική φροντίδα για τους πελάτες και παρέχουν ένα δυνατό δίκτυο στήριξης για τα μέλη τους. Οι οργανώσεις διαθέτουν ένα μίγμα από κουλτούρες, ωστόσο η κεντρική κουλτούρα εξαρτάται από πολλούς και διάφορους παράγοντες όπως το μέγεθος, η ιστορία, τις υπηρεσίες και τα αγαθά που παρέχουν.

2.2.5 Σημασία και αλλαγή της κουλτούρας

Η κουλτούρα αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα συστατικά ενός οργανισμού, διότι κινητοποιεί τις δράσεις, τις δυνάμεις και τη διάθεση άλλων ανθρώπων εξασφαλίζοντας αφοσίωση σε ένα κοινό σκοπό και στην υλοποίηση στρατηγικών και πολιτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητά της. Η σημασία της κουλτούρας για ένα οργανισμό φαίνεται μέσα από τις λειτουργίες της κουλτούρας και συνοψίζεται στα ακόλουθα:

- Διαφοροποιεί τον ένα οργανισμό από τον άλλο.
- Δίνει μια αίσθηση ταυτότητας στο προσωπικό.
- Βοηθάει στη δημιουργία δέσμευσης των μελών σε κάτι μεγαλύτερο της ομάδας.
- Ενδυναμώνει τη σταθερότητα του οργανισμού ως σύστημα.
- Δημιουργεί συνοχή στον οργανισμό.
- Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές των μελών του οργανισμού.

Οι παραπάνω λειτουργίες της κουλτούρας δημιουργούν έναν οργανισμό ο οποίος είναι δυνατός και δημιουργεί συνθήκες εφορίας για τα μέλη, περιορίζοντας τις περιπτώσεις φυγής τους. Η ενδυνάμωση ή η αποδυνάμωση της κουλτούρας ενός οργανισμού εξαρτάται κυρίως από το κοινωνικό περιβάλλον του οργανισμού, την εσωτερική δομή του, αλλά και οι ενέργειες του ηγέτη διευθυντή να ισχυροποιεί κάποιες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Όταν τα μέλη αποδέχονται αυτό τον πυρήνα αξιών και όσο μεγαλύτερη είναι η αφοσίωσή τους, τόσο πιο

ισχυρή θεωρείται η κουλτούρα (Κυθραιώτης, 2006). Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η κουλτούρα σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, με τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται, αλλά και με την επικοινωνία μεταξύ ομάδων του οργανισμού. Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τις λειτουργίες της κουλτούρας είναι η σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της κουλτούρας και των ατόμων που εργάζονται ή φοιτούν στον οργανισμό. Επιπλέον η κουλτούρα ενισχύει και προσανατολίζει το στρατηγικό σχεδιασμό και τις δράσεις του οργανισμού στην επίτευξη του επιχειρησιακού πλάνου και οράματος. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι οικογενειακές επιχειρήσεις ορισμένου μεγέθους έχουν καλύτερη απόδοση έναντι άλλων ίδιου μεγέθους. Αυτό έγκειται στο γεγονός ότι η οικογένεια αποτελεί φορέα κοινών προτύπων και αξιών, κάτι που δίνει συνοχή στα μέλη του που εμπνέονται από το ίδιο σύστημα αξιών (Kidwell & Fish, 2007).

Η κουλτούρα σε ένα οργανισμό, ο οποίος θεωρείται ένα ανοικτό σύστημα το οποίο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, δεν μπορεί να θεωρείται μία και αναλλοίωτη. Δέχεται αλλαγές και μεταβάλλεται συνεχώς, ανάλογα με τους στόχους που θέτει ο οργανισμός. Αλλαγή είναι η μετάβαση από ένα δεδομένο σύνολο συνθηκών σε ένα διαφορετικό η πιο απλά η μετάβαση από μια κατάσταση πραγμάτων σε μια άλλη. Πρόκειται για μια διαδικασία προσαρμογής και επανατοποθέτησης του ατόμου ή των οργανωμένων ομάδων σε ένα καινούργιο περιβάλλον η οποία πρακτικά δεν είναι εύκολη και όποια προσπάθεια αλλαγής αν δεν πραγματοποιηθεί με αργούς ρυθμούς μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα στο εκπαιδευτικό οργανισμό (Bush & Middlewood, 2005). Συνήθως οι αλλαγές πραγματοποιούνται με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας επηρεάζοντας τόσο τις δομές, όσο και τις νόρμες συμπεριφοράς που επικρατούν στον οργανισμό (Sergionanni & Starratt, 2002) και η όποια αλλαγή μπορεί να γίνει όταν υπάρχουν οι παρακάτω συνθήκες:

- Μία σημαντική κρίση, μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση την υπάρχουσα κουλτούρα.
- Μια νέα και μικρή οργάνωση, μπορεί να προστατεύει λιγότερο την κουλτούρα της.
- Μια μη ευρέως αποδεκτή κουλτούρα και μια μη ευρέως αποδοχή των αξιών από τα μέλη του, τόσο ευκολότερα αλλάζει τη κουλτούρα μέσα στον οργανισμό.

Χρόνο και ίσως χρόνια μπορεί να απαιτήσει η αλλαγή κουλτούρας και είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει έντονη αντίδραση. Οι περισσότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για να πραγματοποιηθούν επιτυχημένες αλλαγές βασίζονται κατά κύριο λόγο σε μια μακράς σειράς παραγόντων. Οποιαδήποτε τάση για αλλαγή μπορεί να ανασταλεί λόγω προϋπαρχουσών κουλτούρων, γραφειοκρατίας, χαμηλό επίπεδο εμπιστοσύνης, έλλειψη ομαδικής εργασίας και γενικά φόβο για το καινούριο. Προκειμένου να είναι αποτελεσματική οποιαδήποτε μέθοδος που αποσκοπεί στην αλλαγή στρατηγικών, πρέπει να εξαλείψει τα παραπάνω εμπόδια

με τον καλύτερο τρόπο (Kotter, 1996).

Ένας οργανισμός διέρχεται διάφορα εξελικτικά στάδια από τη στιγμή της δημιουργίας του και σε κάθε στάδιο η κουλτούρα επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες και υπάρχουν διαφορετικοί μηχανισμοί που μπορούν να ενεργοποιηθούν για την αλλαγή της. Σε ένα σχολείο η αλλαγή εξαρτάται τόσο από την αλλαγή της κουλτούρας όσο και από την αλλαγή της δομής του σχολείου. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται από έρευνες, όπου στη προσπάθεια βελτίωσης φαίνεται ότι η αλλαγή, η κουλτούρα και η αναδόμηση συνδέονται άμεσα. Έτσι, η οποιαδήποτε αλλαγή θα γίνεται πιο εύκολα, θα είναι μόνιμη, όταν αυτή πραγματοποιείται σε επίπεδο δομικών αλλαγών και αλλαγών στις νόρμες συμπεριφοράς (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Η διαδικασία αλλαγής της κουλτούρας στο σχολείο διέρχεται από πέντε στάδια. Αρχικά προσδιορίζεται ποια είναι η προτεραιότητα της σχολικής μονάδας και έπειτα ορίζεται η στρατηγική που επιλέγεται. Ακολουθεί η περίοδος αποσταθεροποίησης, ενώ κατά το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει την τροποποίηση των εσωτερικών συνθηκών του σχολείου, προκειμένου να μειωθεί η αποσταθεροποίηση. Το τελευταίο στάδιο είναι η αλλαγή στη κουλτούρα (Κυθραιώτης κ.α., 2010). Να σημειωθεί, ότι δεν υπάρχει μία κουλτούρα "πρότυπο" που να μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε οργανισμό και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ότι για να είναι λειτουργική και αποτελεσματική μία κουλτούρα, θα πρέπει να συμβαδίζει με το γενικότερο πλαίσιο και τη στρατηγική του οργανισμού. Μόνον σε αυτή την περίπτωση η κουλτούρα θα μπορέσει να δράσει αποτελεσματικά και να αποδώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Kotter & Heskett, 1992). Ο J. Kotter (1996) στο βιβλίο του "Καθοδηγώντας τις αλλαγές" (Leading change), παρουσιάζει οκτώ διακριτά βήματα, τα οποία οδηγούν σε μια επιτυχημένη οργανωσιακή κουλτούρα που είναι:

- Η ενδυνάμωση του αισθήματος του επείγοντος με εστίαση στην αποδοτικότητα και εξέλιξη του κλάδου.
- Η δημιουργία ηγετικού συνασπισμού.
- Η ανάπτυξη του οράματος και της στρατηγικής.
- Να δοθεί αυτονομία στους εργαζόμενους, ώστε να ανταποκρίνονται άμεσα στις αλλαγές.
- Να δοθούν ανταμοιβές στους εργαζόμενους και να προωθείται η διαδικασία των αλλαγών.
- Να επαναξιολογούνται συνεχώς οι παλαιότερες πρακτικές.

2.2.6 Σχέση κουλτούρας και ηγετικής συμπεριφοράς

Η ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα της λειτουργίας ενός οργανισμού. Η ηγετική συμπεριφορά μπορεί να διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα και πολλές φορές επηρεάζεται και καθορίζεται τόσο από την εθνική κουλτούρα, όσο και από την εσωτερική κουλτούρα των εργαζομένων στον οργανισμό. Σύμφωνα με έρευνα σχετικά με την αποκωδικοποίηση της

οργανωσιακής κουλτούρας που διενήργησε για περισσότερα από 25 έτη σε 53 χώρες ο G. Hofstede (1984) υποστήριξε, ότι η κουλτούρα δεν αποτελεί περιουσία των ατόμων αλλά των ομάδων, ανέδειξε τη σημασία που έχουν οι αξίες της κουλτούρας στη στάση και την συμπεριφορά του ηγέτη και κατέδειξε ότι η εθνική κουλτούρα υπερέχει ως προσδιοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς των ατόμων έναντι άλλων παραμέτρων, όπως είναι η θέση που κατέχει κάποιος. Διαπίστωσε πως υπάρχουν κοινά προβλήματα αλλά με διαφορετικές λύσεις από χώρα σε χώρα, όπως:

- Η κοινωνική ανισότητα που συμπεριλαμβάνει τη σχέση με την εξουσία.
- Η σχέση μεταξύ ατόμου και ομάδας.
- Η αντίληψη περί θηλυκότητας και ανδρισμού και οι κοινωνικές συνέπειες του να είναι κάποιος άνδρας ή γυναίκα.
- Οι τρόποι αντιμετώπισης της αβεβαιότητας συσχετιζόμενοι με τον έλεγχο της επιθετικότητας και της έκφρασης των συναισθημάτων.

Αυτές τις τέσσερες βασικές περιοχές προβλημάτων τις παρουσιάζει ως διαστάσεις της κουλτούρας που αργότερα εμπλουτίζεται από μια πέμπτη διάσταση που σχετίζονται με την ηγεσία οι οποίες σύμφωνα με τον Hofstede (1984) είναι οι ακόλουθες:

- **Η απόσταση εξουσίας**

που αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα λιγότερο ισχυρά μέλη της ομάδας αποδέχονται και αναμένουν ότι η εξουσία κατανέμεται άνισα.

- **Ο ατομικισμός εναντίον συλλογικότητας**

που περιγράφει τον βαθμό στον οποίον μια κουλτούρα βασίζεται και υποτάσσεται στο άτομο ή την ομάδα.

- **Η θηλυκότητα εναντίον ανδρισμού**

που αφορά την κατανομή των έμφυλων ρόλων με βάση μία στερεότυπη συμπεριφορά. Σε κουλτούρες ανδρισμού υπάρχει πίστη στην φιλοδοξία και το κατόρθωμα με συμπεριφορές σχετικές με αυτήν του άνδρα με διακριτές προσδοκίες ανάμεσα σε ανδρικούς-γυναικίους ρόλους. Τα άτομα επιδιώκουν υψηλές υλικές απολαβές και η ανέλιξη των γυναικών στην ιεραρχία είναι περιορισμένη. Η ανισότητα θεωρείται ευεργεσία και οι ρόλοι είναι ξεκάθαροι και διαφοροποιημένοι με τους άνδρες δογματικούς και τις γυναίκες περιποιητικές.

- **Η αποφυγή αβεβαιότητας**

που αναφέρεται στον βαθμό στον οποίον η κουλτούρα αισθάνεται απειλούμενη από αμφιλεγόμενες αβέβαιες καταστάσεις και προσπαθεί ν' απαλλαγεί από αυτές εγκαθιστώντας περισσότερη δομή. Αυτές οι κουλτούρες προτιμούν ν' αποφεύγουν την αβεβαιότητα, επιθυμούν τη συναίνεση και υπάρχει προτίμηση στους τυπικούς κανόνες.

- **Ο μακροπρόθεσμος προσανατολισμός**

ορίζεται ο βαθμός στον οποίο μια ομάδα προσανατολίζει τις δράσεις της σε μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και όχι σε βραχυπρόθεσμους στόχους και άμεση ικανοποίηση.

Ο Hofstede προσπαθεί να συνδέσει τις διαστάσεις της εθνικής κουλτούρας με αυτές της οργανωσιακής κουλτούρας αν και θεωρεί την εθνική κουλτούρα ως μια έννοια αρκετά πιο βαθιά και ευρεία. Η έρευνα του έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές στο πώς γίνονται αντιληπτοί οι ηγέτες σε διαφορετικές χώρες και επεσήμανε τη σημασία της διερεύνησης του βαθμού στον οποίο οι αξίες και τα μηνύματα των ηγετών διαχέονται και γίνονται καθημερινές πρακτικές των μελών. Οι διαστάσεις που χρησιμοποιεί μπορεί να μην ξεκαθαρίζουν μια κατάσταση, ωστόσο υποστηρίχθηκε, ότι το στυλ ηγεσίας πρέπει να ταιριάζει στην κατάσταση, προκειμένου να δημιουργήσει την αποτελεσματική ηγεσία (Hofstede, 1997).

Μετάπειτα έρευνες ανέδειξαν σημαντικές διαφορές στην ηγετική συμπεριφορά με βάση ορισμένες διαστάσεις της κουλτούρας, όπως η απόσταση της εξουσίας, ο ατομικισμός και η αποφυγή αβεβαιότητας (Gerstner & Day, 1994). Η περιορισμένη ατομιστική συμπεριφορά ενισχύει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, καθώς η πλειονότητα των εργαζόμενων σε αυτές τις οργανωτικές κουλτούρες επιδεικνύει μεγάλο σεβασμό και υπακοή προς τους ηγέτες (Jung et al., 1995), ενώ η απόσταση εξουσίας μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλη συγκέντρωση λήψης αποφάσεων σε ένα πρόσωπο, ενισχύοντας το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (Tayeb, 1996).

Η αξιολόγηση της οργανωσιακής κουλτούρας που καταγράφει την απόκλιση μεταξύ της υφιστάμενης και της επιθυμητής κουλτούρας μέσα από το ερωτηματολόγιο που ανέπτυξαν οι Cameron & Quinn (2006) και βασίζεται στο "πλαίσιο των ανταγωνιστικών αξιών" προτείνει τέσσερες τύπους κουλτούρας και συνίσταται στον συνδυασμό δύο διαστάσεων που διαφοροποιούν τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού:

- Η διάσταση "ευελιξία - έλεγχος".

Στον προσανατολισμό της ευελιξίας υπάρχουν άτυπες σχέσεις, ομαδική δέσμευση των μελών, ελευθερία πρωτοβουλιών, προσαρμοστικότητα. Όταν το κριτήριο είναι ο έλεγχος οι οργανισμοί χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, εφαρμογή κανόνων και διαδικασιών, μέτρηση αποτελεσμάτων και μηχανισμών ελέγχου.

- Η διάσταση "εσωτερικός - εξωτερικός" προσανατολισμός.

Τα κριτήρια αποτελεσματικότητας διαφοροποιούνται σε αυτά που δίνουν έμφαση στην εσωστρέφεια, ενότητα, συνδεδεμένα άμεσα με τις δομές, το κλίμα και το ανθρώπινο δυναμικό και σε αυτά που δίνουν έμφαση στην εξωστρέφεια, διαφοροποίηση και ανταγωνιστικότητα και συνδέονται με στοιχεία αγοράς και καινοτομίας.

Μέσα από τον συνδυασμό αυτών των δύο διαστάσεων δημιουργούνται οι τέσσερες τύποι

διαφορετικής οργανωσιακής κουλτούρας κατά τους Cameron & Quinn (2006) με διαφορετικούς προσανατολισμούς, παραδοχές, πρακτικές και αξίες και προκύπτουν αντίστοιχοι ρόλοι της ηγεσίας που είναι:

- Οργανισμοί που χαρακτηρίζονται από “Ιεραρχικής” τύπου κουλτούρας και προσανατολισμένο στη σταθερότητα, το στυλ ηγεσίας επικεντρώνονται στην τήρηση των τυπικών κανόνων, τον αυστηρό έλεγχο, την αξιοπιστία και την επισημότητα. Εστιάζει στις εσωτερικές διαδικασίες και αποτελεί χαρακτηριστικό τύπο κουλτούρας σε στους δημόσιους οργανισμούς. Οι ηγέτες τέτοιων οργανισμών ενδιαφέρονται για την οργάνωση και τον συντονισμό και αντλούν τη δύναμή τους από τη θέση που κατέχουν.
- Οργανισμοί με τύπο κουλτούρας της “Αγοράς” και με προσανατολισμό στο έργο το στυλ ηγεσίας εστιάζει στο εξωτερικό περιβάλλον και στην διαφοροποίηση. Οι σχέσεις μεταξύ των μελών περιορίζονται στην επίτευξη των στόχων, ενώ ορίζονται στη βάση της αμοιβαιότητας και ανταποδοτικότητας. Αποτελεί κυρίαρχο τύπο κουλτούρας στα ιδιωτικά σχολεία, διακρίνεται για το ανταγωνιστικό της πνεύμα και την παρακίνηση των άλλων. Η ηγεσία εδώ είναι σκληρή και απαιτητική.
- Σε περιβάλλοντα με τύπο κουλτούρα της “Παρέας” και προσανατολισμό στο άτομο το στυλ ηγεσίας ευνοεί την ενεργό συμμετοχή, την ομαδική εργασία την αυτοδέσμευση, εστιάζοντας στο εσωτερικό του οργανισμού. Οι ηγέτες τέτοιων οργανισμών αποτελούν πρότυπα για τους εργαζόμενους, είναι μέντορες, διευκολυντές, προάγουν τη συνοχή, την άτυπη επικοινωνία, τους άτυπους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων και δίνουν προτεραιότητα στην επίλυση των συγκρούσεων και στον περιορισμό της αντίστασης στην αλλαγή. Η ηγεσία στηρίζεται στα άτομα και είναι φιλική.
- Σε οργανισμούς όπου υιοθετείται ο “Προσαρμοστικός” τύπος κουλτούρας σε συνδυασμό με ένα προσαρμοστικό στυλ ηγεσίας ενισχύεται η πρωτοβουλία, η ευελιξία, η δημιουργικότητα και ο δυναμισμός. Αποτελεί τύπο κουλτούρας σύγχρονων οργανισμών που δραστηριοποιούνται εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία και το διαδίκτυο ενώ ευνοεί και την έρευνα για την ανάπτυξη καινοτόμων προϊόντων. Οι άνθρωποι που ηγούνται είναι εξωστρεφείς και λειτουργούν ως οραματιστές προσανατολισμένοι στην καινοτομία και το μέλλον.

Στην πραγματικότητα κάθε οργανισμός έχει ένα μείγμα στοιχείων από όλους τους τύπους τα οποία μεταξύ τους μπορεί να είναι συμπληρωματικά ή αντιφατικά. Μπορεί να είναι προσανατολισμένοι στην επίτευξη αποτελεσμάτων και παράλληλα να προωθείται ένα μοντέλο συμμετοχικής ηγεσίας με εξουσίες να διαχέονται σε όλα τα επίπεδα ιεραρχίας. Στην διαμόρφωση των βασικών αξιών και αρχών στο σχολείο που θα καθορίσουν και την

επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα έχουν ο διευθυντής, οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Ένας επιτυχημένος διευθυντής ηγέτης-ηγέτης πρέπει να αναγνωρίζει ποιες αρχές και αξίες της οργανωσιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση είναι εποικοδομητικές έχουν θετική επίδραση στην εκπαιδευτική κοινότητα και να ενεργεί για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές και όχι για το προσωπικό του ενδιαφέρον (Stolp, 1994).

Τελευταία πολλές μελέτες και έρευνες στις θεωρίες της ηγεσίας εστιάζουν στη αλληλεπίδραση της οργανωσιακής-σχολικής κουλτούρας και της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Sahin, 2004). Η προσωπικότητα, οι δεξιότητες και ικανότητες ενός δυνητικού ηγέτη έχουν σημαντικό θετικό αντίκτυπο για την προετοιμασία του ως μελλοντικό ηγέτη (Anastasiadou, 2014) ενώ επιδρούν θετικά στην κοινωνικότητα και την αλληλεγγύη που συνιστούν παράγοντες της οργανωσιακής κουλτούρας (Niemann & Kotze, 2006). Η ηγεσία που αναφέρεται στους υποδιευθυντές έχει την ικανότητα να δημιουργεί μια συμβολική σχέση διαμέσου της σχολικής κουλτούρας διότι τους διακατέχουν βασικά χαρακτηριστικά, όπως το καλά αναπτυγμένο όραμα και ο αλληλοσεβασμός απέναντι στους δασκάλους και στους μαθητές (Leithwood & Jantzi, 1990), ενώ τα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά των ηγετών επηρέασαν καθοριστικά την σχολική οργανωσιακή τους κουλτούρα (Leithwood & Jantzi, 2000. Antonakis et al., 2003. Sahin, 2004. Nguni et al., 2006 Mees, 2008. Ngang, 2011).

2.2.7 Σχολική κουλτούρα

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης για τη μελέτη και τον προσδιορισμό της κουλτούρας των σχολικών οργανισμών. Ενώ αρχικά η μελέτη της κουλτούρας απασχόλησε τις οικονομικές επιχειρήσεις, στην πορεία η έννοια της κουλτούρας θεωρήθηκε ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ως οργανισμών, οι οποίοι καταστρώνουν στρατηγικές αποτελεσματικότητας βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες. Για να περιγράψουμε την οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαίδευση θα υιοθετήσουμε τον ορισμό του Schein που υποστηρίζει, ότι αυτή συνίσταται από βασικές παραδοχές, όπως ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων, αξίες και πιστεύω τα οποία γίνονται αποδεκτά και μεταδίδονται στα καινούρια μέλη του οργανισμού, αποτελούν την ιδεολογία του που τον ξεχωρίζουν ή τον διαφοροποιούν από άλλους οργανισμούς (Πασιαρδής, 2004. Πασιαρδή, 2008). Άλλη μελέτη καθορίζει την κουλτούρα ως την ταυτότητα του σχολικού οργανισμού, αυξάνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στη δημιουργία τρόπων συμπεριφοράς και τέλος αυξάνει τη σταθερότητα στο σύστημα του σχολείου (Κυθραιώτης κ.α., 2010). Γίνεται λοιπόν εύκολα κατανοητό αφενός ότι η σχολική κουλτούρα δεν είναι στατική αλλά δυναμική λόγω της φύσης της και αφετέρου επί της ουσίας αντανάκλα τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα πιστεύω

των απόμων που εργάζονται στο σχολείο και το κρατούν ενωμένο, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Πασιαρδή, 2008). Από το τέλος της δεκαετίας του 1980 που η εκπαιδευτική έρευνα ξεκίνησε να ασχολείται με τη σχολική κουλτούρα ή εταιρική κουλτούρα όπως διαφορετικά αυτή αναφέρεται, υιοθετεί τα ίδια βασικά στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας (Chatman & Jehn, 1994. Hoy & Miskel, 2008) τα οποία είναι:

- **Καινοτομία:** ο βαθμός στον οποίο οι υπάλληλοι είναι δημιουργικοί και διακινδυνεύουν για τις επιλογές τους.
- **Σταθερότητα:** ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες ενισχύουν ένα σταθερό καθεστώς στον οργανισμό, παρά προκαλούν ανατρεπτικές αλλαγές.
- **Προσοχή στις λεπτομέρειες:** ο βαθμός στον οποίο υπάρχει ενδιαφέρον για την ακρίβεια και την λεπτομέρεια.
- **Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα:** ο βαθμός στον οποίο η διοίκηση ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων.
- **Προσανατολισμός στο ανθρώπινο δυναμικό:** ο βαθμός στον οποίο οι διοικητικές αποφάσεις λαμβάνουν υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα.
- **Προσανατολισμός στην ομάδα:** ο βαθμός συνεργασίας και ομαδικότητας των μελών.
- **Μαχητικότητα:** ο βαθμός που τα μέλη του οργανισμού συναγωνίζονται και δημιουργούν.

Τα παραπάνω στοιχεία μέσα από τις αναλύσεις των οργανισμών, οι οποίοι ήταν Προσανατολισμένοι στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων με τη μέγιστη απόδοση, πρωτοεισηγήθηκαν από τον Pettigrew το (1979). Επίσης τα επίπεδα της σχολικής κουλτούρας ακολουθούν τα τρία οριζόμενα επίπεδα από τον (Shein, 1999. Πασιαρδή, 2008) δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο τρίτο επίπεδο των συλλογικών παραδοχών, όπως η ανθρώπινη φύση, οι ανθρώπινες σχέσεις και το περιβάλλον. Στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας οι παραδοχές αυτές, οι οποίες μπορεί να είναι η καλλιέργεια της ενθάρρυνσης, της ομαδικής εργασίας, της εμπιστοσύνης, του επαγγελματικού, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν ώστε να ενθαρρυνθεί η καλλιέργεια αξιών όπως είναι η αποφυγή των συγκρούσεων και ο σεβασμός απέναντι στην ηγεσία. Μια άλλη άποψη (Κυθραιώτης κ.α., 2010) διακρίνει τρία επίπεδα της σχολικής κουλτούρας που είναι τα εξής:

- Οι άγραφοι και οι ανεπίσημοι κανόνες.
- Οι αξίες και οι πεποιθήσεις.
- Οι αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι αλήθεια.

2.2.8 Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας

Η κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας συμβάλλει στη βελτίωση του πνεύματος συνεργασίας, συναδελφικότητας, στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο

τους, στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, καθώς και στην αλλαγή-βελτίωση της σχολικής μονάδας (Χριστοφίδου, 2011). Κύριος παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση της κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ στην επιτυχή του διαχείριση καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εξωτερική (κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή) και η εσωτερική (σχολική ηγεσία και δημιουργία των ανθρωπίνων σχέσεων) διάσταση της σχολικής κουλτούρας (Ρες, 2007).

Η ηγεσία είναι μια πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη έννοια, αφού ασκείται από άτομα που κατέχουν διάφορες θέσεις σε διάφορα επίπεδα όπως ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2006). Πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας έχει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, ο οποίος εντάσσει στους κόλπους του σχολείου τη φιλοσοφία, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω της σχολικής κοινότητας, με απώτερο στόχο την ενεργοποίηση της κοινωνίας, εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και της τοπικής κοινότητας, δίνει ταυτότητα στο σχολείο, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα και υψηλές προσδοκίες προς όφελος των μαθητών (Κονταξή, 2008). Επίσης ο διευθυντής είναι εκείνος που κατανοεί την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα, προωθώντας ταυτόχρονα και τις απαραίτητες αλλαγές βάσει των αναγκών της τοπικής κοινωνίας, έχει ατομικές αξίες και πεποιθήσεις ίδιες με εκείνες του σχολικού οργανισμού, επικοινωνεί με τα υπόλοιπα μέλη, αποτελεί πρότυπο για την προαγωγή της κουλτούρας μέσα από την διαμόρφωση τρόπων συμπεριφοράς, καθώς και του πνεύματος ομαδικότητας, συνεργασίας, εμπιστοσύνης, κοινών στόχων και αξιών (Πασιαρδή, 2008. Κυθραιώτης κ.α., 2010). Τέλος, σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας διότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις τους προσδιορίζουν την συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ παράλληλα είναι καθοριστικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, την εφαρμογή της κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης και τελικά στη σχολική βελτίωση (Θεριανός, 2006). Γίνεται αντιληπτό, ότι η σχολική κουλτούρα έχει διαφοροποιητικό ρόλο διότι αποτελεί κάτι το διακριτικό και διαμορφώνεται είτε από στρατηγικό σχεδιασμό είτε από την διαχρονική πορεία και την λειτουργία του σχολείου.

2.2.9 Τυπολογία σχολικής κουλτούρας

Έχουν αναπτυχθεί διάφορες τυπολογίες για τη σχολική κουλτούρα. Στη βάση της οργανωσιακής κουλτούρας, η σχολική κουλτούρα διακρίνεται στην κουλτούρα της κεντρικής εξουσίας (club culture), την κουλτούρα των ρόλων (role culture) και την κουλτούρα του καθήκοντος/της αποστολής (task culture). Στη βάση της αλλαγής και πολύ περισσότερο της βελτίωσης της σχολικής μονάδας και συνεπώς της αποτελεσματικότητάς της, η σχολική

κουλτούρα τις διακρίνει σε εξελισσόμενες (moving) και 'μη εξελισσόμενες (stuck), ενώ σύμφωνα με ένα άλλο μοντέλο οι σχολικές μονάδες βάσει της σχολικής κουλτούρας διακρίνονται στις εξελισσόμενες (moving), του σχολείου που πορεύεται (cruising), του σχολείου που αγωνίζεται να επιβιώσει (struggling) και του βυθιζόμενου σχολείου (sinking) (Κιούση & Κοντάκος, 2006). Το μοντέλο των ανταγωνιστικών αξιών προτείνει τέσσερες τύπους κουλτούρας σχολικών οργανισμών, όπου ο καθένας έχει τους δικούς του δείκτες (Cameron & Quinn, 2006) και είναι:

Η ιεραρχική κουλτούρα (Hierarchical culture)

Δίνει έμφαση στη σταθερότητα, στον έλεγχο, στην προβλεψιμότητα και την επισημότητα. Στόχος του οργανισμού είναι να λειτουργήσει στο πλαίσιο της παραδοσιακής γραφειοκρατίας, όπου ο έλεγχος ασκείται εσωτερικά και το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

Η κουλτούρα της αγοράς (Market culture)

Καθορίζεται από τη σταθερότητα, τη διαφοροποίηση, τον έλεγχο και την προσπάθεια για προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος, ώστε ο οργανισμός να επιβιώνει στον ανταγωνισμό. Η κουλτούρα της αγοράς συναντάται συνήθως στα ιδιωτικά σχολεία.

Η κουλτούρα της παρέας (Clan culture)

Έχει ως βασικές αξίες τη συνεργασία, τη συμμετοχικότητα, τη συνοχή και την αφοσίωση. Σκοπός του οργανισμού είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συνήθως η κουλτούρα της παρέας συναντάται σε σχολικούς οργανισμούς υπαίθρου.

Η προσαρμοστική κουλτούρα ή κουλτούρα των συνθηκών (Adhocracy culture)

Επιδιώκει τη διάκριση, τη δημιουργικότητα, το ρίσκο. Χαρακτηριστικό του οργανισμού είναι η ανάληψη καινοτομιών και η ανάπτυξη νέων υπηρεσιών.

2.2.10 Σχολική κουλτούρα και αποτελεσματικότητα

Σε όλους τους τύπους της κουλτούρας, στόχος είναι η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα. Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό και ανοικτό σύστημα, όπου το ανθρώπινο δυναμικό βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους, όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον και λόγω της πολυπλοκότητας της λειτουργίας της, είναι δύσκολο να ορισθεί η σχολική αποτελεσματικότητα. Ανάλογα με τα κριτήρια ικανοποίησης των στόχων η σχολική αποτελεσματικότητα είναι πολιτικό ζήτημα (Θεριανός, 2006) και διαφοροποιείται αν το κριτήριο είναι η τροφοδότηση της οικονομίας με κατάλληλο εργατικό δυναμικό ή η επίδοση των μαθητών σε τεστ αξιολόγησης. Διάφορες διαστάσεις, όπως οι επιδόσεις των μαθητών,

οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η οργάνωση του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή των γονέων, κλπ., έχουν διερευνηθεί για την εκτίμηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Καθοριστικός παράγοντας στην διαμόρφωση της σχολικής αποτελεσματικότητας, είναι ο διευθυντής του σχολείου, ως πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών. Αυτό μπορεί να το πετύχει, όταν δίνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να μάθουν από τις εμπειρίες τους, προάγει την επιμόρφωση τους, ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση μέσα από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών και όταν δίνει κουράγιο στους εκπαιδευτικούς σε περιόδους κρίσεων. Η άσκηση ηγετικού ρόλου από τον διευθυντή αποτελεί ένα από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου (Kurland et al., 2010). Παράλληλα ο διευθυντής χρησιμοποιεί σύμβολα και τελετουργίες που εκφράζουν τις αξίες της κουλτούρας και καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και την, όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Η σχολική όμως παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα είναι συνάρτηση όχι μόνο της διαδικασίας της μάθησης αλλά και του τρόπου της διδασκαλία (εισαγωγή καινοτομιών), της αξιολόγησής της και των στόχων που έχει θέσει ένας σχολικός οργανισμός και έχουν σχέση με τις ικανότητες των μαθητών, την υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή κ.α., σύμφωνα με το μοντέλο της συλλογικής αποτελεσματικότητας (Hoy & Miskel, 2008).

Σημαντικό ρόλο στην κουλτούρα της σχολικής αποτελεσματικότητας διαδραματίζουν οι αντιλήψεις και τα σχέδια δράσης των δασκάλων, ενώ η αφοσίωσή τους σε κοινές αξίες, νόρμες και πρότυπα συμπεριφοράς σηματοδοτεί την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, υιοθέτηση κοινών στόχων και κοινών ευθυνών, ύπαρξη κοινού οράματος και αποστολής. Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος ενισχύει την κουλτούρα αποτελεσματικότητας, είναι η προώθηση καινοτόμων δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές να δέχονται τις προκλήσεις, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητα των πράξεων τους. Η κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας ενισχύεται και από τη συμμετοχή των γονέων διότι η άριστη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της βοήθειας και υποστήριξης, που παρέχει το σχολείο και οι γονείς στα παιδιά (Μπρίνια, 2012). Η σημαντικότητα λοιπόν της σχολικής κουλτούρας έγκειται στο ότι κάθε σχολικός οργανισμός είναι διαφορετικός και έχει χαρακτηριστικά στοιχεία και ιδιαιτερότητες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητά του (Κιούση & Κοντάκος, 2006). Ωστόσο, η κουλτούρα των

εκπαιδευτικών είναι αυτή που τυγχάνει ουσιαστικότερης μελέτης, ενώ τα είδη κουλτούρας των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζονται από τον Hargreaves (1995) και αναφέρονται (Θεριανός, 2006. Πομάκη, 2007) είναι αυτά που περιγράφονται κατωτέρω:

- **Το μοντέλο του ατομικισμού**

Ο εκπαιδευτικός κινείται αυτόνομα, δεν επικοινωνεί με τους συναδέλφους του, δεν υπάρχει συνεργασία, συνεπώς δεν υπάρχει ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία την εκπαιδευτική διαδικασία και αποφεύγονται οι αντιπαραθέσεις. Αυτή η κουλτούρα της απομόνωσης έχει αρνητικές επιδράσεις για τον χαρακτήρα της διεύθυνσης, την ποιότητα της διδασκαλίας και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και οδηγεί στον συντηρητισμό.

- **Το μοντέλο της τεχνητής συναδελφικότητας.**

Οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται σε συνεργασία που έχει επιβληθεί από τον διευθυντή, χωρίς να προωθείται αποδοτικά και αποτελεσματικά η έννοια της διαχείρισης της τάξης και δεν υπάρχει διάθεση για ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους στο σχολείο για καινοτόμες δράσεις στη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία.

- **Το μοντέλο της απρόσκοπτης συνεργασίας**

Ως κουλτούρα θεωρείται η συνεργασία η οποία παραμένει στο επίπεδο της συζήτησης γύρω από τη διδασκαλία και την ανταλλαγή τεχνικών συμβουλών (Day, 2003).

- **Το μοντέλο του κατακερματισμού ή της Βαλκανοποίησης**

Ως είδος κουλτούρας αφορά δασκάλους οι οποίοι όταν εργάζονται δεν είναι ούτε απομονωμένοι, ούτε σε απομονωμένες ομάδες. Χαρακτηριστικό αυτής της κουλτούρας είναι η έντονη αντιπαλότητα και ο ανταγωνισμός. Συνήθως, αυτές οι ομάδες ανταγωνίζονται για την επιρροή στο σχολείο και η μεταξύ τους συνεργασία πραγματοποιείται μόνο εάν εξυπηρετεί τα συμφέροντα των ομάδων.

- **Το μοντέλο της συνεργατικής κουλτούρας**

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα διαχείρισης της τάξης και διδασκαλίας-μάθησης ξεπερνά την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων σχετικά με αυτά τα δύο ζητήματα και καταλήγει να είναι συλλογικός στοχασμός και αναστοχασμός (Θεριανός, 2006). Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τον διάλογο, συναποφασίζουν για θέματα που αφορούν το σχολείο και αντιμετωπίζουν θετικά τις σχολικές διενέξεις.

2.2.11 Μοντέλο σχολικής συνεργατικής κουλτούρας

Το μοντέλο της συνεργατικής κουλτούρας χαρακτηρίζεται από την συνεργασία μεταξύ

των εκπαιδευτικών, την αλληλοϋποστήριξη, τον αλληλοσεβασμός και την συλλογική προσπάθεια για την επίτευξη και κατάκτηση κοινών στόχων. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι εκείνα που διαμορφώνουν τις συνεργατικές σχέσεις όπως η αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο, ο επαγγελματισμός και η αλληλοεκτίμηση για τους συναδέλφους. Υπάρχουν περιπτώσεις όμως που οι προσπάθειες για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας είναι σε επιφανειακό επίπεδο, περιορίζονται στην ανάπτυξη απλώς μόνον διαπροσωπικών σχέσεων χωρίς να υπάρχει ουσιαστική και γνήσια συνεργασία. (Hargreaves, 2000).

Μια από τις έρευνες που προσπαθεί να αποτυπώσει τις ενέργειες των σχολικών ηγετών, στην προσπάθειά τους για ανάπτυξη και διαμόρφωση σχολικής συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία στο Οντάριο ήταν και των Leithwood & Jantzi (1990) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν επτά στρατηγικές ενίσχυσης της δίνοντας έμφαση στους κοινούς στόχους, στη λήψη αποφάσεων με συλλογικότητα, στην ελάττωση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, στην ατομική τους εξέλιξη, στην αμεσότητα και τη συχνότητα της επικοινωνίας τους, στη κατανομή ευθυνών και εξουσίας και τέλος στην επιβράβευση του έργου διδακτικού προσωπικού και μαθητών.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (Θεριανός, 2006) στο μοντέλο της γνήσιας συνεργασίας, ή αλλιώς συνεργατικής κουλτούρας υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών σε όλα τα ζητήματα από τη διαχείριση της τάξης μέχρι και το διδακτικό έργο. Ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές με τον τρόπο του διαμορφώνει την κουλτούρα της τάξης του και καλείται καθημερινά να προγραμματίσει και να οργανώσει το διδακτικό του έργο και να λάβει αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των όσων συμβαίνουν μέσα στην τάξη και για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός τόσο απαιτητικού ρόλου, πρέπει να πάρει πρωτοβουλίες και αποφάσεις λειτουργώντας έτσι ασυνείδητα ως μικρός ηγέτης.

Η συνεργατική κουλτούρα θεωρείται το κλειδί για την εκπαιδευτική αλλαγή, τη βελτίωση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους ερευνητές η ύπαρξη διαφόρων ομάδων, συνεπάγεται και συνύπαρξη πολλών ειδών κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Μεγάλη η πρόκληση για έναν ηγέτη-διευθυντή είναι να καταφέρει να δημιουργήσει μια σταθερή οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα συνεργασίας, που στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των δασκάλων και συνεχή εξέλιξη και βελτίωση της μάθησης. (Alger, 2008). Επίσης, στις βασικές ομάδες του σχολείου είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές κουλτούρες, όπως η κουλτούρα των εκπαιδευτικών (κουλτούρα εργασίας-διδασκαλίας), η κουλτούρα των μαθητών (κουλτούρα μάθησης) και η κουλτούρα των γονέων, ο βαθμός συνοχής των οποίων όσο μεγαλύτερος είναι αυτός, τόσο

πιο ισχυρή είναι η σχολική κουλτούρα (Θεριανός, 2006). Παράλληλα με τις κουλτούρες των διαφόρων ομάδων, κάθε σχολείο αποτελείται από ένα ξεχωριστό αριθμό τάξεων-τμημάτων μαθητών, που διαμορφώνουν τη δική τους κουλτούρα μάθησης (Γκόλια κ.α., 2013).

Αναγκαία προϋπόθεση για την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας είναι η συνεργατική προσπάθεια όλων (Χατζηπαναγιώτου, 2013) και κατά συνέπεια η εισαγωγή της συνεργατικής κουλτούρας φαίνεται να ενισχύεται έναντι άλλων μορφών κουλτούρας διότι τα μέλη της σχολικής μονάδας παρακινούνται στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Σοφός, 2009). Επιπλέον η συνεργατική κουλτούρα ενδυναμώνει την επαγγελματική εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύονται οι συναδελφικές σχέσεις και αποφεύγονται οι εντάσεις και διενέξεις (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012). Παράλληλα, η συνεργατική κουλτούρα θεωρείται η ιδανικότερη μορφή κουλτούρας για ένα ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο καθότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τον διάλογο και συναποφασίζουν για θέματα που αφορούν το σχολείο (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012). Σε σχολεία που δεν υπάρχει καμιά βοήθεια προς τους μαθητές και οι αξίες και η ελπίδα έχουν σταματήσει να κυριαρχούν στη κουλτούρα τους, χαρακτηρίζονται "τοξικά" (Γκόλια κ.α., 2013). Αντίθετα, υπάρχουν σχολεία όπου διευθυντές και δάσκαλοι δημιουργούν ένα συνεργατικό κλίμα με ιδιαίτερη φροντίδα για τους μαθητές και αποτελούν πρότυπα ανθρώπων που επιθυμούν τη δημιουργία μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας (Peterson & Deal, 1998. Μπρίνια, 2012).

2.2.12 Εκτίμηση και όργανα μέτρησης της οργανωσιακής σχολικής κουλτούρας

Παρόλο που η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας είναι δύσκολο να ορισθεί και να προσδιορισθεί με σαφήνεια αποτελεί μια παρατηρήσιμη και σημαντική πτυχή της λειτουργίας του οργανισμού και συνιστά μια πυξίδα που καθοδηγεί τον οργανισμό. Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η οργανωσιακή κουλτούρα περιλαμβάνει το ανθρώπινο δυναμικό, τις αλληλεπιδράσεις, τις στρατηγικές, τις υπηρεσίες, τις αξίες και γενικά την εσωτερική φιλοσοφία του οργανισμού που αντανακλούν την εικόνα του στο εξωτερικό περιβάλλον και την κοινωνία. Η αξιολόγηση της οργανωσιακής κουλτούρας αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα και το γεγονός ότι οι ερευνητές διαφωνούν ως προς το ποιο εργαλείο είναι καταλληλότερο, τίθεται επίσης και το δίλημμα αν οι ποσοτικές ή ποιοτικές έρευνες είναι πιο αποδοτικές (DuPont, 2009).

Ο Harrison (1975) δημιούργησε ένα ποιοτικό όργανο μέτρησης το ερωτηματολόγιο της οργανωσιακής ιδεολογίας (Harrison's Organizational Ideology Questionnaire) που αξιολογεί την κουλτούρα που έχει αναπτυχθεί από στους εργαζόμενους και βασίστηκε σε τέσσερες δικές του διαστάσεις κουλτούρας. Μια πιο εξελικτική μορφή του ερωτηματολογίου του Harrison (1975) έφερε ο Handy (1993). Αργότερα δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο της

οργανωσιακής κουλτούρας (Organizational Culture Inventory - OCI) που αξιολογεί τις νόρμες και τις προσδοκίες που μοιράζονται οι εργαζόμενοι και οδηγούν σε δώδεκα στυλ σκέψης-συμπεριφοράς (Cooke & Lafferty, 1987).

Οι Hofstede et al., (1990) δημιούργησαν κατόπιν ποιοτικής και ποσοτικής μελέτης ένα όργανο μέτρησης της οργανωσιακής κουλτούρας (Hofstede's Organizational Culture Questionnaire) το οποίο περιλαμβάνει έξι διαστάσεις, οι οποίες περιγράφουν την οργανωσιακή κουλτούρα.

Άλλη ποιοτική και εμπειρική έρευνα των Tucker et al., (1990) οδήγησε στη δημιουργία ενός πολυπαραμετρικού οργάνου μέτρησης της οργανωσιακής κουλτούρας, Survey Organizational Culture (SOC) το οποίο μπορεί να μας δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα.

Ο Walker et al., (1996) παρουσίασαν το ερωτηματολόγιο της εταιρικής κουλτούρας (Corporate Culture Questionnaire) που αξιολογεί τις μεταβλητές απόδοση, ανθρώπινο δυναμικό, λήψη αποφάσεων και διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι Cameron & Quinn (2006) δημιούργησαν ένα από τα πιο δημοφιλή όργανα μέτρησης της επικρατούσας και της επιθυμητής οργανωσιακής κουλτούρας (Organizational Culture Assessment Instrument - OCAI), βασιζόμενοι στους εξής τέσσερες τύπους: Ιεραρχική κουλτούρα, η κουλτούρα της αγοράς, η κουλτούρα της παρέας και η προσαρμοστική κουλτούρα. Περισσότερα όργανα μέτρησης της οργανωσιακής κουλτούρας υπάρχουν συνοπτικά στο Measuring Culture Change (Harris et al., 2006).

Η καταγραφή της σχολικής κουλτούρας δύναται να γίνει με το ερωτηματολόγιο "School Culture Typology" (Deal & Peterson, 1990. Fullan & Hargreaves, 1996), όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταθέσουν την άποψη τους σχετικά με τους παράγοντες που είναι: πρόοδος των μαθητών, κοινές αξίες, λήψη ρίσκων, εμπιστοσύνη, εξωστρέφεια, σχέσεις των γονέων, ηγεσία, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση και ιστορία του σχολείου.

Η μέτρηση επίσης της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας γίνεται πολυπαραμετρικά, με το ίσως πιο δημοφιλές εργαλείο το "School Culture Survey" (S.C.S.) το οποίο αναπτύχθηκε στο "Middle Level Leadership Center" (M.L.L.C.) του University of Missouri. Το ερωτηματολόγιο, ανάλογα με το τι επιδιώκεται διακρίνεται στον τύπο "S.C.S. - Teacher Form" το οποίο καταγράφει τις αντιλήψεις των μελών του διδακτικού δυναμικού και στον τύπο "S.C.S. - Staff Form" το οποίο καταγράφει τις απόψεις των μελών του διοικητικού - βοηθητικού δυναμικού του σχολείου σχετικά με την επικρατούσα σχολική συνεργατική κουλτούρα. Το "S.C.S.-T.F." περιλαμβάνει τριάντα (35) ερωτήσεις που διαμορφώνουν την επικρατούσα σχολική συνεργατική κουλτούρα (Gruenert & Valentine, 1998).

2.3 Διαχείριση συγκρούσεων

2.3.1 Η έννοια των συγκρούσεων

Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η συνακόλουθη διευθέτησή τους αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της οργανωσιακής επιστήμης και ειδικότερα στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Ένα σύνθημα φαινόμενο της καθημερινής μας ζωής είναι οι συγκρουσιακές καταστάσεις διότι όλοι μας εκ φύσεως ερχόμαστε σε αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους μας. Οι συγκρούσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες, τις ιδέες, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τους στόχους των ανθρώπων ή μιας ομάδας ανθρώπων γνωστές και ως κοινωνικές συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες (Oberschall, 1978). Εμφανίζεται μεταξύ φίλων, μελών της οικογένειας, συναδέλφων στην εργασία, υφισταμένων και προϊσταμένων. Σε αντίθεση με τη συνεργασία που θεωρείται μια υγιής κατάσταση σε ένα οργανισμό η σύγκρουση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα σύμπτωμα “κοινωνικής ασθένειας”. Το συγκρουσιακό φαινόμενο αποτελεί στοιχείο μιας οργανωμένης κοινωνίας, αφού είναι επακόλουθο της ανθρώπινης επαφής, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης (Whitfield, 1994). Ανάλογες διαμάχες παρουσιάζονται και σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό, όπου συνυπάρχουν και λειτουργούν ομάδες διδασκόντων, μαθητών και γονέων. Αυτές οι καταστάσεις αφορούν τα μέλη της ίδιας ή διαφορετικής ομάδας στον οργανισμό, ή ακόμη και μεταξύ του οργανισμού και αντίστοιχων οργανισμών. Η διαμάχη αυτή εκδηλώνεται κάποιες φορές σαν διαφωνία, κάποιες σαν προστριβή και κάποιες σαν σύγκρουση. Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσδιορισμών και ορισμών της “σύγκρουσης” τόσο από κοινωνιολογικής, όσο και από ψυχολογικής, ανθρωπολογικής και επικοινωνιακής πλευράς.

Αρχικά η Follett το 1924, όπως αναφέρεται από Balay (2006) υποστήριξε την άποψη, ότι εξαιτίας της συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών ενός οργανισμού συχνά υπάρχουν διαφωνίες που οδηγούν σε συγκρούσεις ως αποτέλεσμα των διαφορετικών τους απόψεων και ενδιαφερόντων. Δεν αντιμετωπίζει το φαινόμενο ως αδυναμία του οργανισμού, αλλά εστιάζει στα αποτελέσματα που μπορεί να έχει θετική ή αρνητική έκβαση.

Ένας ευρύς ορισμός αιτιολογεί τον όρο “σύγκρουση” με βάση τις προϋπάρχουσες καταστάσεις, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και την κατηγοριοποιεί σε υποβόσκουσα, αντιληπτή, αισθητή και ορατή σύγκρουση (Pondy, 1967). Με αυτή τη γενική κατεύθυνση συμφωνεί ο Thomas (1992), προσθέτοντας ότι είναι μια διαδικασία η οποία ξεκινά όταν η μια πλευρά αντιλαμβάνεται ότι ή άλλη πλευρά ανατρέπεται, ή προσπαθεί να ματαιώσει τις επιθυμίες και τα σχέδιά της. Ο όρος σύγκρουση ορίζεται ως μια κατάσταση στην οποία υπάρχουν διαφορετικές ασυμβίβαστες μεταξύ τους απόψεις, που εκδηλώνονται από ανταγωνιστικά αλληλοεπιδρώντα άτομα ή ομάδες και προκαλούν διαμάχες-αντιπαραθέσεις,

επηρεάζοντας το εργασιακό περιβάλλον και τη δομή των σχέσεων των μελών του οργανισμού (Deutsch, 1973. Deutsch & Coleman, 2000). Ο Robbins (1974), ορίζει την σύγκρουση ως μια διαδικασία, όπου το υποκείμενο Α σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίζει ή κατά κάποιο τρόπο να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια του υποκειμένου Β. Στη συνέχεια η Lippitt (1982), χαρακτηρίζει την σύγκρουση ως μια συμπεριφορά από διαφορετικές αντιλήψεις προς τους επιδιωκόμενους στόχους με αποτέλεσμα τη δημιουργία της έντασης. Ο όρος σύγκρουση είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα ή σε δύο ομάδες, όπου η μια ομάδα αντιλαμβάνεται ότι η άλλη ομάδα παρεμποδίζει τις προσπάθειές της για να επιτύχει τους στόχους της (Griffin & Moorhead, 1986). Ένας άλλος ορισμός θεωρεί τη σύγκρουση ως διάδραση αλληλεξαρτώμενων ατόμων που συνειδητοποιούν την αντίθεση των στόχων, σκοπών και αξιών και θεωρούν ότι το αντίπαλο μέρος μπορεί να παρέμβει στην αντιμετώπιση αυτών των στόχων (Putnam & Poole, 1987). Ο Roloff (1987) αναφέρει ότι "οργανωσιακή σύγκρουση εμφανίζεται όταν τα μέλη του οργανισμού εμπλέκονται σε δραστηριότητες ασύμβατες με αυτές των συναδέλφων τους, μελών άλλων ομάδων, ή ατόμων που χρησιμοποιούν τα παράγωγα του οργανισμού". Ανάλογη είναι η ερμηνεία των Chen & Tjosvold (2002), που ορίζουν τη σύγκρουση ως το σύνολο των ασυμβίβαστων δραστηριοτήτων, συμπεριφορών ή ενεργειών οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα σε μέλη ομάδων ή σε ομάδες. Κατά μια άλλη έννοια η σύγκρουση εμφανίζεται όταν τα άτομα ή ομάδες ατόμων σε ένα οργανισμό διαπραγματεύονται πάνω σε ένα ζήτημα το οποίο τους ενδιαφέρει και είναι σημαντικό για αυτούς (Hodgetts, 1993). Ο DuBrin (1994) ταυτίζει τη σύγκρουση με τη διαμάχη και τη φιλονικία που εμφανίζεται όταν δύο ή περισσότερα συμβαλλόμενα μέρη αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις αξίες ή τα γεγονότα. Σύμφωνα με τον Jones (1995) η σύγκρουση αρχίζει όταν μία ομάδα επιδιώκει να επιβάλλει τα συμφέροντά της εις βάρος της άλλης ομάδας ή των άλλων ομάδων. Επιπλέον, η σύγκρουση έχει οριστεί ως το αποτέλεσμα διαφωνίας δύο ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων (Χυτήρης, 1996).

Αρνητικά προσδιορίζει τη σύγκρουση και ο Mullins (2000), αφού θεωρεί ότι είναι η συμπεριφορά που υιοθετεί ένα άτομο βάζοντας εμπόδια στην προσπάθεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του. Αντίθετα, οι Everard & Morris (1999) προσδιορίζουν τη σύγκρουση θετικά, επισημαίνοντας ότι "η απουσία της από ένα οργανισμό μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών ή αδιαφορία ή νωθρότητα".

Κατά άλλους η σύγκρουση εμφανίζεται στις καταστάσεις όπου τα άτομα και οι ομάδες αντιλαμβάνονται τις απόψεις και τις συμπεριφορές των άλλων ως ξένες προς αυτούς ή όταν δύο άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα αλληλοεπιδρούν στον ίδιο εργασιακό χώρο (Uline et al., 2003). Ο Polychroniou (2005) κάνει λόγο για λειτουργική σύγκρουση, τονίζοντας ότι

η διατήρησή της σε μεσαία επίπεδα είναι δυνατό να ενδυναμώσει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων και ομάδων και να αυξήσει την αποδοτικότητα. Τέλος, σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης (2012β) η σύγκρουση είναι ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του.

Ο Rahim (2011) σε μια προσπάθεια σύνοψης των κοινών στοιχείων των ορισμών ορίζει τη σύγκρουση "ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς), η οποία χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα, διαφωνία και παραφωνία". Η διαμάχη μπορεί να εμφανιστεί όταν:

- Το άτομο ή η ομάδα εμπλέκεται σε δραστηριότητες που είναι ασύμβατες με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της.
- Η μια πλευρά αναπτύσσει συμπεριφορές που δεν συνάδουν με εκείνες της άλλης.
- Υπάρχει κοινή πηγή παροχής αναγκών, δυο ή περισσότερων πλευρών, που δεν είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν επαρκώς από αυτή.
- Η μια πλευρά χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές, αξίες, δεξιότητες και στόχους που ενώ πιστεύει ότι είναι μοναδικοί για αυτή δε συμβαίνει το ίδιο για την άλλη πλευρά.
- Οι δύο πλευρές αναπτύσσουν αντίθετες συμπεριφορές για κοινές δραστηριότητες.
- Οι δυο πλευρές είναι αλληλεξαρτώμενες στην εκτέλεση λειτουργιών-δραστηριοτήτων.

2.3.2 Χαρακτηριστικά και τύποι συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά διότι πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που επηρεάζει εύκολα τα εμπλεκόμενα άτομα, προκαλώντας τους άγχος, έντονη ανασφάλεια, εχθρότητα, επιθετικότητα και γενικά συναισθηματικές διαταραχές (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β). Οι συγκρούσεις μπορούν να εκφραστούν είτε μέσω λεκτικής δυσφήμισης (κατηγορία, απειλή) ή μέσω φυσικής βίας σε πρόσωπα ή ακόμη μπορεί να παραμείνουν ανέκφραστες, όπως συμβαίνει με την υποταγή και την άρνηση (Παρασκευόπουλος, 2008). Τα χαρακτηριστικά της σύγκρουσης (Thomas, 1992) είναι τα εξής τρία:

- Η ύπαρξη σύγκρουσης είναι θέμα αντίληψης (μπορεί να υπάρχουν αίτια σύγκρουσης χωρίς αυτή να έχει εκδηλωθεί ποτέ, αλλά και το αντίθετο).
- Υπάρχει αλληλεξάρτηση στα εμπλεκόμενα μέρη.
- Τίθεται θέμα παρεμπόδισης, αντιπαράθεσης ή έλλειψης πόρων.

Έχουν διατυπωθεί τρεις απόψεις (Robbins, 1993) για την θεωρία των συγκρούσεων :

Η παραδοσιακή αντίληψη υποστηρίζει ότι οι συγκρούσεις είναι αρνητικό φαινόμενο, διότι προκαλεί δυσλειτουργίες στον οργανισμό που εμφανίζεται και έχουν τα αίτια τους σε προβλήματα προσωπικότητας, έλλειψη ικανής διοίκησης-ηγεσίας και επιλύονται με

παρέμβαση των ανωτέρων ή με φυσική απομάκρυνση των συγκρουόμενων μερών (Singh, 1995. Μπουραντάς, 2002. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β. Σαΐτης, 2014).

Η σύγχρονη άποψη των ανθρώπινων σχέσεων, υποστηρίζει ότι η παρουσία της σύγκρουσης στις ομάδες και στον οργανισμό είναι φυσική και απαραίτητη για την καλή λειτουργία του οργανισμού (Tjosvold, 1991). Μια ανάλογη άποψη παρουσιάζει τη σύγκρουση ως μέσον εισαγωγής αλλαγών και καινοτομιών, αλλά και σαν μέσον καθιέρωσης νέων δομών και συνθηκών για αυτή την αλλαγή. Οι συγκρούσεις, ανάλογα με τις αιτίες που τις προκαλούν, την ένταση τους και τον τρόπο διαχείρισής τους, μπορεί να έχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες, τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο (Deutsch, 1973. Deutsch & Coleman, 2000). Με βάση τη βιβλιογραφία διακρίνονται σε λειτουργικές ή γνωστικές, οι οποίες είναι εποικοδομητικές με συνήθως θετικές συνέπειες για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και σε μη λειτουργικές ή συναισθηματικές με αρνητικές επιπτώσεις (Di Paola & Hoy, 2001. Rahim, 2011. Robbins & Judge, 2012. Σαΐτης, 2014).

Σε οργανωσιακό επίπεδο από το οποίο προέρχεται η σύγκρουση σύμφωνα με τον Rahim (2001) εμφανίζεται τόσο στο πλαίσιο ενός οργανισμού, όσο και μεταξύ δύο ή περισσότερων οργανισμών και παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με τα αίτια, την έντασή τους, το ρόλο και τον αριθμό των εργαζομένων που εμπλέκονται. Στον χώρο του σχολείου, η σύγκρουση ανάλογα με τα εμπλεκόμενα μέρη και τα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών, λαμβάνει χώρα σε τρεις διαστάσεις:

Διαπροσωπικές συγκρούσεις (Interpersonal conflict)

Πρόκειται για διαφωνίες σε προσωπικό επίπεδο μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα. Οι συγκρούσεις μπορεί να αναπτύσσονται, είτε μεταξύ των διδασκόντων, είτε μεταξύ των διοικητικών στελεχών του σχολείου είτε μεταξύ ενός διοικητικού στελέχους και ενός εκπαιδευτικού (West, 2004. Αθανασούλα-Ρέππα, 2012. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β.). Η διένεξη αρχίζει να δημιουργείται όταν αλληλοεπιδρούμε με άτομα που διαφέρουν ως προς χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Έτσι, οι διαφορετικές αξίες, τα προσωπικά χαρίσματα και οι ικανότητες αποτελούν τις πηγές για τις διαπροσωπικές διενέξεις που μπορούν να εμφανιστούν, όταν τα μέλη της ομάδας αποτυγχάνουν να συνεργαστούν διότι διακατέχονται από το αίσθημα αποξένωσης και μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες στη συνοχή του σχολείου (Σαΐτης, 2014).

Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις (Intraindividual conflict)

Η ενδοπροσωπική διαμάχη αναφέρεται ως εσωτερική σύγκρουση ενός ατόμου στη προσπάθεια που καταβάλει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και να ανταπεξέλθει σε καθήκοντα. Η ενδοπροσωπική σύγκρουση

ταυτίζεται με τη εσωτερική σύγκρουση που καλλιεργείται αποκλειστικά μέσα στο ίδιο το άτομο (Whitfield, 1994) που κατηγορεί τους άλλους για τις δικές του ανεπάρκειες, ώστε να μην αποδεχθεί την ανάγκη για προσαρμογή του εαυτού του σε νέες απαιτήσεις του οργανισμού (Whitfield, 1994).

Διαομαδικές συγκρούσεις (Intergroup conflict)

Εμφανίζεται μεταξύ των ομάδων ή τμημάτων μέσα στον οργανισμό, εξαιτίας των επικροτούμενων στερεοτύπων για την εικόνα των ομάδων αυτών (Di Paola & Hoy, 2001). Οι ομάδες αυτές τείνουν να προδικάζουν τις ενέργειες των άλλων ομάδων και να δημιουργούνται διενέξεις. Για να μειωθούν αυτές οι διενέξεις πρέπει να αφιερώνεται αρκετός χρόνος στη συνεργασία των ομάδων αυτών, ώστε οι ομάδες να μπορούν να ανακαλύπτουν θετικές πλευρές. Συγκρούσεις αυτού του τύπου συμβαίνουν ανάμεσα στις άτυπες ομάδες του σχολείου (κλίκες) και μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Rahim et al., 2000. Μπουραντάς, 2002. Miller, 2006. Σαΐτης, 2014). Τέλος, ο Schermerhorn (2010) διακρίνει τις συγκρούσεις σε ουσιαστικές (όταν αφορούν στόχους, εκτέλεση εργασιών, διανομή πόρων, αναθέσεις εργασιών) και συναισθηματικές (εξαιτίας ανασφάλειας, θυμού ή προβληματικών σχέσεων).

2.3.3 Συνέπειες λειτουργικών και δυσλειτουργικών συγκρούσεων

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν δύο τύποι συγκρούσεων, η λειτουργική σύγκρουση επικεντρώνεται στην εργασία του οργανισμού ή στο σχολικό έργο και πηγάζει από διαφορετικές απόψεις των ατόμων τις οποίες και εκφράζουν σχετικά με την αναγνώριση και λύση σε ένα πρόβλημα, εργασία, εκπαιδευτικό έργο συμπεριλαμβανομένων των διαφορών στις απόψεις, τις ιδέες και τις αξίες. Η λειτουργική σύγκρουση που θεωρείται ότι είναι ευεργετική για τις ομάδες ονομάστηκε «γνωστική σύγκρουση». Αναφέρεται σε πραγματικά ζητήματα που σχετίζονται με τις διαφορές των απόψεων και επιτρέπει στα άτομα να δηλώσουν τις πεπειθήσεις ή να εκφράσουν τις διαφωνίες και τις αντίθετες ιδέες και απόψεις που σχετίζονται με το έργο της ομάδας (Κάντας, 2009). Παράλληλα, βελτιώνει την διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς συνήθως οδηγεί σε πιο καινοτόμες αποφάσεις, μέσα από τη σύνθεση ορισμένων εναλλακτικών λύσεων, τις οποίες προτείνουν τα μέλη της ομάδας και ενισχύει την κατανόηση και τη δέσμευση μεταξύ των μελών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που θα συμβάλλουν στην βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Rahim, 2002. Παρασκευόπουλος, 2008. Κάντας, 2009. Rahim, 2011).

Η δεύτερη κατηγορία είναι η δυσλειτουργική σύγκρουση η οποία ονομάζεται και συναισθηματική σύγκρουση που αναφέρεται σε διαπροσωπικές ασυμβατότητες μεταξύ των

μελών μιας ομάδας, τα συναισθήματα των οποίων εκφράζονται με ένταση, θυμό, έλλειψη εμπιστοσύνης, εχθρότητα, τριβή, δυσαρέσκεια, δυσπιστία και έτσι δημιουργείται ένα αρνητικό περιβάλλον για τον σχολικό οργανισμό (Ιορδανίδης, 2005). Δημιουργεί κλίμα δυσπιστίας, δυσαρέσκειας και εχθρότητας, διασπά τη συνοχή της ομάδας και υπονομεύει την αποτελεσματικότητά της. Επηρεάζει αρνητικά τη λήψη ποιοτικών αποφάσεων, την προθυμία των μελών να συνεργαστούν μαζί στο μέλλον, την αποδοτικότητα της ομάδας και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Αναμενόμενο είναι επομένως να θεωρείται επιζήμια και δυσλειτουργική αφού ανακόπτει την πρόοδο και καθιστά την ομάδα αναποτελεσματική και δυσλειτουργική (Rahim, 2002. Παρασκευόπουλο 2008. Κάντας, 2009. Rahim, 2011).

Να τονισθεί ότι μια σύγκρουση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί εκ των προτερων ως εποικοδομητική ή καταστροφική, καθώς η αξία της σύγκρουσης είναι ουδέτερη και ανάλογα με την προσέγγιση επίλυσής της, θα μπορεί να χαρακτηριστεί ως λειτουργική (γνωστική) ή ως μη λειτουργική (οργανωσιακή) σύγκρουση.

ΟΙ θετικές συνέπειες των συγκρούσεων

- Ανάδειξη των προβλημάτων, όπου έρχονται στην επιφάνεια τα προβλήματα.
- Παραγωγή νέων ιδεών. Οι συγκρούσεις συχνά γίνονται η αιτία να προταθούν νέες ιδέες οι οποίες είναι πολλές φορές καλύτερης ποιότητας.
- οι δυνατότητες εισαγωγής καινοτομίας στον οργανισμό και η βελτίωση σε μεγάλο βαθμό του εργασιακού κλίματος (Ζαβλανός, 2002).
- Πρόκληση ενδιαφέροντος και προώθηση δημιουργικότητας. Όταν απουσιάζουν οι διαφωνίες, αυξάνει η διάθεση για δημιουργικότητα και αλλαγή και οι ομάδες συχνά οδηγούνται σε αποτελεσματικές πρακτικές (Ματσαγγούρας, 1999).
- Αύξηση της συνοχής και της επίδοσης εντός της ομάδας. Κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης μεταξύ ομάδων, τα μέλη της ίδιας ομάδας συνεργάζονται περισσότερο, αφοσιώνονται και αυξάνεται η απόδοσή τους.
- Σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης-συνεργασίας, αν η σύγκρουση εστιάζει στα καθήκοντα και όχι σε πρόσωπα, μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματική μάθηση (De Dreu, 2011).
- Εξασθένιση μιας πιο σοβαρής σύγκρουσης. Η έγκαιρη αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης στο αρχικό της στάδιο μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά.

Οι αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων

- Διαταραχή διαπροσωπικών σχέσεων. Εμφανίζεται καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ των αντικρουόμενων ομάδων/ατόμων με αποτέλεσμα τη μείωση της ποιότητας της επικοινωνίας και τη δυσκολία διαμόρφωσης θετικού κλίματος.

- Ανάπτυξη αντίδρασης. Τα συγκρουόμενα μέρη αντιδρούν σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα εις βάρος της ομαλής λειτουργίας του οργανισμού.
- Μείωση της συνεργασίας και κατ' επέκταση της παραγωγικότητας. Αυτό είναι συνέπεια των δυσλειτουργικών συγκρούσεων που μειώνουν την εργασιακή απόδοση.
- Πτώση του ηθικού λόγω της αίσθησης της ήττας που βιώνουν μερικές ομάδες ή άτομα του οργανισμού, εργασιακό άγχος, υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, μικρότερη εργασιακή ικανοποίηση και χαμηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης.
- Δημιουργία αρνητικού κλίματος, το οποίο επηρεάζει τη συνεργασία των εργαζομένων και την ποιότητα του παραγομένου έργου ή των παραγόμενων υπηρεσιών (Ζαβλανός, 2002. Σαϊτής, 2007. Αθανασούλα - Ρέππα, 2012).

2.3.4 Πηγές συγκρούσεων

Για την κατανόηση των συγκρουσιακών καταστάσεων και την επιτυχή διαχείριση της έκβασής τους από τα διοικητικά στελέχη, απαιτείται η διερεύνηση και η γνώση των αιτιών που τις προκαλούν. Εάν δεν εντοπισθούν επακριβώς οι αιτίες, θα είναι τυχαίο γεγονός η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Μπουραντάς, 2002). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι ερευνητές ταξινομούν τις πηγές της σύγκρουσης σε διάφορες κατηγορίες:

Το πλαίσιο επικοινωνίας

Η έλλειψη επικοινωνίας αποτελεί σοβαρή πηγή έναρξης των διενέξεων και σημαντική πηγή αντιθέσεων, ενώ η αποτελεσματική επικοινωνία αποτελεί το μέσο για την κατάλληλη διαχείριση της σύγκρουσης (Tjosvold, 1997). Η έλλειψη και η ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών, οι προκαταλήψεις, η δυσπιστία απέναντι στην πηγή του μηνύματος και οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών αποτελούν την κυριότερη πηγή παρεξηγήσεων και συγκρούσεων (Μπουραντάς, 2002. Καψάλης, 2005. Montana & Charnov, 2006. Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Σαϊτής, 2014).

Η οργανωτική δομή

Οι οργανωτικές αδυναμίες που συνδέονται άμεσα με την επικοινωνία οδηγούν πολλές φορές σε σημαντικές συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων. Αναλυτικότερα, η μη σαφής κατανόηση της ανάλυσης των συνολικών στόχων του οργανισμού, στους επιμέρους στόχους των τμημάτων της, ο μη σαφής καθορισμός των καθηκόντων και των ρόλων των μελών και η έλλειψη διαδικασιών συντονισμού και πληροφόρησης (Μπουραντάς, 2002).

Στους σχολικούς οργανισμούς η υπάρχουσα σχολική νομοθεσία δεν ρυθμίζει με σαφήνεια βασικά θέματα της σχολικής ζωής (καθορισμός των καθηκόντων και των ρόλων των εκπαιδευτικών, κατανομή τμημάτων, τάξεων, ανάθεση εφημεριών, εξωδιδασκτικού έργου, κ.ά.)

οδηγούν σε συγκρούσεις (Σαΐτης, 2014). Επίσης, η άρνηση των διευθυντών να εκχωρήσουν ή να μεταβιβάσουν στους υφισταμένους τους μέρος των αρμοδιοτήτων τους μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε ανοικτή σύγκρουση (Κυριακόπουλος, 2007. Καραγιάννη, 2011). Έτσι, ο διευθυντής πολλές φορές αναγκάζεται να λαμβάνει αποφάσεις που δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς, προκαλώντας εντάσεις και διαφωνίες (Σαΐτης κ.ά., 1996). Πέντε παράγοντες της οργανωτικής δομής που σχετίζονται με τη δημιουργία διενέξεων στα σχολεία αποκάλυψε η έρευνα (Corwing, 1969) οι οποίοι είναι:

- Ο βαθμός διαφοροποίησης της δομής του σχολείου.
- Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
- Η σαφήνεια στην εφαρμογή των κανονισμών λειτουργίας.
- Η ανομοιομορφία του προσωπικού (ηλικία, εναλλαγή προσωπικού-νέα μέλη) και
- Ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών σε κοινούς στόχους της σχολικής μονάδας και σε κοινωνικές εκδηλώσεις.

Ατομικές διαφορές

Προσωπικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού, όπως διαφορετικές ηλικίες, αντιλήψεις, αξίες, ενδιαφέροντα, ιδιοσυγκρασίες, καθώς επίσης και η τάση ορισμένων ατόμων να εμπλέκονται σε διαμάχες με άλλους αποτελούν σημαντική πηγή συγκρούσεων σε έναν οργανισμό (Μπουραντάς, 2002. Robbins & Judge, 2012). Αρνητικά συναισθήματα, όπως δυσπιστία, θυμός, αίσθημα κατωτερότητας καθώς και τα ψυχολογικά προβλήματα του ατόμου, επηρεάζουν επίσης τη συμπεριφορά του (Barsky, 2002). Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι ατομικές διαφορές ευνοούν τη δημιουργία συγκρούσεων και δυσκολεύουν την αποτελεσματική λύση των προβληματικών καταστάσεων που δημιουργούνται (Μπρούζος, 1999. Παπασταμάτης, 2005. Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Σαΐτης, 2014).

Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες και εκεί εμπλέκονται άτομα με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, διαφορετικές ιδεολογίες με αποτέλεσμα η συνεργασία αυτών των ατόμων πολλές φορές να μην είναι αποτελεσματική (Σαΐτης, 2007). Η σύγκρουση που δημιουργείται εξαιτίας των διαφορετικών αξιών και ιδεολογιών πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα ονομάζεται ιδεολογική Rahim (2001). Ένα άλλο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των ατόμων είναι το επίπεδο ενδο-εξωπροσωπικού ελέγχου. Τα άτομα με υψηλό ενδοπροσωπικό έλεγχο πιστεύουν ότι γενικά η ζωή τους επηρεάζεται αποκλειστικά από τη δική τους συμπεριφορά και πράξεις, παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό εμπλοκής σε διενέξεις, ενώ τα άτομα με υψηλό εξωπροσωπικό έλεγχο αποδίδουν τα γεγονότα που τους συμβαίνουν στις συμπεριφορές των άλλων, παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό εμπλοκής σε διενέξεις (Rahim, 2001).

Περιορισμένοι πόροι

Οι περιορισμένοι πόροι αποτελούν συχνά πηγή συγκρούσεων, καθώς δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των εργαζομένων και αποτελούν τη σημαντικότερη αιτία των διομαδικών συγκρούσεων (Montana & Charnov, 2006). Επίσης, η μη επαρκής χρηματοδότηση για την ικανοποίηση των αναγκών των σχολείων σε κτιριακές υποδομές, μέσα διδασκαλίας και βοηθητικό προσωπικό δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Huffstutter et al., 1997. Mullins, 2000. Σαΐτης, 2014).

Ασυμβατότητα στόχων

Συγκρούσεις σε έναν οργανισμό είναι δυνατό να προκύψουν όταν μεταξύ των μελών υπάρχουν στόχοι που η πραγματοποίησή του ενός αποκλείει την επίτευξη του άλλου. Όταν συμβαίνει αυτό η μια πλευρά αναπτύσσει μια τέτοια συμπεριφορά που στοχεύει να υλοποιήσει το στόχο του εις βάρος του στόχου του αντίπαλου μέρους και έτσι επέρχεται η σύγκρουση. Η συμπεριφορά τους προσδιορίζεται από το αν αντιλαμβάνονται τους στόχους τους σαν αλληλοσυγκρουόμενους. Αν υπάρχει η δυνατότητα να κατανοήσουν ότι οι στόχοι τους ουσιαστικά αποτελούν επιμέρους στόχους των συνολικών στόχων του οργανισμού μπορεί να είναι διαφορετική έκβαση της διένεξης (Μπουραντάς, 2002).

Στους σχολικούς οργανισμούς, οι στόχοι των εκπαιδευτικών δεν είναι συγκρουόμενοι, αλλά αποτελούν επιμέρους στόχους του σχολείου, αφού οι εκπαιδευτικοί ξεχωριστά και ως σύνολο πρέπει να αποβλέπουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β). Όταν όμως δύο εκπαιδευτικοί της ίδιας σχολικής μονάδας επιθυμούν να αποκτήσουν τη θέση του υποδιευθυντή, η πραγματοποίηση της επιθυμίας του ενός αποκλείει την επιθυμία του άλλου, τότε είναι πιθανό να επέλθει σύγκρουση, γιατί και οι δύο θα αναπτύξουν συμπεριφορές, ο ένας σε βάρος του άλλου (Καντάς, 1995. Μπουραντάς, 2002. Σαΐτης, 2014).

Οι επιβαλλόμενες αλλαγές - Καινοτομία

Τα τελευταία χρόνια συχνά δημιουργείται η ανάγκη άμεσης αλλαγής, όπως η εισαγωγή καινοτομιών και η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών και προγραμμάτων στους οργανισμούς, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του παγκόσμιου ανταγωνισμού. Στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά λαμβάνουν μέρος μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές (αλλαγή στη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος) και άλλες που είναι πιο ουσιαστικές και χρονοβόρες (αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία). Αυτές οι αλλαγές είναι δυνατό να οδηγήσουν το σχολείο σε κατάσταση ανισορροπίας διότι οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε πολύπλοκες, εννοιολογικές και μακροχρόνιες αλλαγές (Fullan & Hargreaves, 1996). Άλλοι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά τις αλλαγές σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση, άλλοι με δυσπιστία, ενώ άλλοι περιμένουν να επιβεβαιωθούν τα θετικά αποτελέσματα της αλλαγής για να συμμετέχουν σε

αυτή. Δημιουργείται λοιπόν μια κατάσταση αβεβαιότητας που μπορεί να οδηγήσει σε αντιδράσεις, αντιστάσεις και συγκρούσεις στον οργανισμό (Everald & Morris, 1999. Κωνσταντίνου, 2005). Η ανάγκη για αλλαγή σε ένα σχολείο μπορεί επίσης να αφορά τον τρόπο διεκπεραίωσης των γραφειοκρατικών εργασιών ή στελέχωσης των διοικητικών θέσεων. Η ανάγκη αυτή σε συνδυασμό με την έλλειψη πόρων και την ελλιπή επιμόρφωση μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις (Heaney, 2001).

Το εξωτερικό περιβάλλον

Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός λογικό είναι να επεκτείνει την συνεργασία του με διάφορους άλλους κοινωνικούς φορείς. Στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί και κυρίως ο διευθυντής έρχονται σε επαφή με διάφορους κοινωνικούς φορείς (μέλη τοπικής αυτοδιοίκησης, σύλλογο γονέων και κηδεμόνων) και αναπόφευκτες είναι οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β. Σαΐτης, 2014).

Η αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων

Οι τυπικές ομάδες προκύπτουν από προσδιορισμένες επίσημες προδιαγραφές, σχηματίζονται συνειδητά μετά από προκαθορισμένα σχέδια και τα μέλη τους έχουν συγκεκριμένους ρόλους και καθήκοντα που επιβάλλονται από την οργανωτική δομή και στοχεύουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Οι άτυπες ομάδες προκύπτουν αυθόρμητα ως ανάγκη των μελών τους να διεκπεραιώσουν μια συγκεκριμένη στόχευση (Εμβλωτής, 2003). Ευθύνη της σχολικής διοίκησης είναι να κατανοεί τη δυναμική των άτυπων ομάδων στο σχολείο, διαφορετικά μπορεί να προκαλέσει δυσαρέσκεια και τη δημιουργία κλίματος για την εκδήλωση συγκρούσεων.

2.3.5 Διαδικασία και πρόληψη συγκρούσεων

Το συγκρουσιακό φαινόμενο συνήθως αποτελείται από μια βαθμιαία κορύφωση γεγονότων που μπορεί να οδηγήσουν σε μια κατάσταση αταξίας. Το μοντέλο της οργανωσιακής σύγκρουσης που ανέπτυξε ο Pondy (1967) κυριαρχεί στη βιβλιογραφία, παίρνει διαφορετική μορφή και απαιτεί διαφορετικό τρόπο διαχείρισής της κατά την διάρκεια των τεσσάρων σταδίων ανάπτυξής της (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β) τα οποία είναι:

Η λανθάνουσα σύγκρουση (Latent conflict)

Στο στάδιο αυτό υπάρχει μια υποθάλπτουσα διένεξη που έχει τη μορφή μιας κατάστασης όπου αλλά δεν εκδηλώνεται σύγκρουση. Η σύγκρουση όμως υποβόσκει. Δεν και δεν είναι αισθητή. Η αποτίμηση της πραγματικής κατάστασης σε συνδυασμό με τη γνώση της αναμενόμενης συμπεριφορά των εμπλεκόμενων μελών πιθανώς να προλάβει την εκδήλωσή της και να καθορίσει την έκβαση της διένεξης.

Η αντιληπτή σύγκρουση (Perceived conflict)

Η αντιληπτή σύγκρουση μπορεί να προκληθεί από παρεξήγηση των απόψεων του άλλου ή από ελλιπή γνώση των γεγονότων (Σαΐτης, 2002). Οι συγκρούσεις δεν γίνονται αντιληπτές από όλα τα μέλη ή κάποιες δεν γίνονται αντιληπτές με τον ίδιο τρόπο. Αν τα αντικρουόμενα μέρη προσπαθήσουν να βελτιώσουν την επικοινωνία τους και να αποσαφηνίσουν τις θέσεις τους μπορεί να αποφευχθεί ο μετασχηματισμός της αντιληπτής σύγκρουσης στην επόμενη μορφή της, την φανερή (Σαΐτης, 2002).

Η αισθητική σύγκρουση (Felt conflict)

Στο στάδιο αυτό προστίθεται η κατάκλιση των συναισθημάτων στο πρόβλημα. Οι συμπεριφορές προσανατολίζονται στην προστασία των προσωπικών συμφερόντων και κυριαρχούν η αίσθηση της απειλής, της έντασης, του φόβου, της εχθρότητας, του άγχους και της έλλειψης εμπιστοσύνης. Ο σημαντικότερος παράγοντας για την εξέλιξη της διένεξης σε φανερή σύγκρουση είναι η προσωποποίηση ή μη της κατάστασης.

Η φανερή (πραγματική) σύγκρουση (Manifest conflict)

Στη φάση αυτή, τα εμπλεκόμενα μέλη αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση, τη βιώνουν και προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν (Rahim, 2002). Η σύγκρουση πλέον εκφράζεται εμφανώς στην καθημερινή συμπεριφορά των μερών που εμπλέκονται σε αυτή και έντονες συμπεριφορές κάνουν την εμφάνισή τους. Διατυπώνονται λόγια ή λαμβάνουν χώρα ενέργειες από το ένα μέλος που αποτελούν ερέθισμα αντίδρασης του άλλου μέλους.

Αποτελέσματα της σύγκρουσης (Conflict aftermath)

Το στάδιο αυτό αναφέρεται στα αποτελέσματα της μεθόδου διαχείρισης της διένεξης τα οποία θα προσδιορίζουν και τις μελλοντικές σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών (Milton, 1981). Στο στάδιο αυτό η σύγκρουση μπορεί να έχει δυσλειτουργική έκβαση, να πάρει διαστάσεις ανεξέλεγκτου ανταγωνισμού και σε ορισμένες ακραίες περιπτώσεις να εκδηλωθεί με τη μορφή λεκτικής και φυσικής βίας. Μπορεί όμως να έχει και λειτουργική έκβαση με κάποια λύση που θα προταθεί με αμοιβαίες υποχωρήσεις ή τη παρέμβαση τρίτων. Αν παρ' όλα ταύτα δεν εξαλειφθεί η αιτία της, θα επαναληφθεί αργά ή γρήγορα στο μέλλον.

Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για τη διαδικασία της σύγκρουσης είναι αυτό του Thomas (1976), ο οποίος στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία της λογικής πράξης του Fishbein and Ajzen. Υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά ξεκινάει από τις προθέσεις των εμπλεκόμενων καταδεικνύοντας πέντε παρόμοια στάδια με το προηγούμενο μοντέλο στην ανάπτυξη της σύγκρουσης. Δεδομένου ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη για έναν οργανισμό τα διοικητικά στελέχη θα πρέπει να είναι σε ετοιμότητα και στα πλαίσια της πρόληψης θα πρέπει να

ελέγχουν και να διατηρούν την ένταση της σε λειτουργικά επίπεδα για τον οργανισμό, πριν αυτή μετασχηματισθεί σε δυσλειτουργική (Sethi, 1995). Η πρόληψη των δυσλειτουργικών συγκρούσεων (Davis, 1990. Sethi, 1995. Heaney, 2001) συνίσταται :

- Στην αλλαγή σε προσωπικό επίπεδο.
- Στον έλεγχο των αλλαγών στον εργασιακό χώρο.
- Στην συνεργασία της διοίκησης του οργανισμού με τις άτυπες ομάδες.
- Στην συμμετοχική λήψη των αποφάσεων.
- Στην διάχυση των πληροφοριών και την ανατροφοδότηση.

2.3.6 Μορφές και αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων

Μορφές ενδοσχολικών συγκρούσεων

Η σχολική μονάδα αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων, υποσυστήματα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντή, γονείς, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης κ.ά.) που έχουν διαφορετικούς ρόλους, διαφορετικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα που καλούνται να συνεργαστούν, να συλλειτουργήσουν και να συναποφασίσουν για την επίτευξη των κοινών στόχων (Φασουλής, 2006). Τις περισσότερες φορές οι συγκρούσεις στα σχολεία είναι γνωστικές και σε ελάχιστες περιπτώσεις είναι συναισθηματικές (DiPaola, 1990), ενώ με βάση τα μέρη που εμπλέκονται διακρίνονται (Σαϊτής, 2002) στις εξής κατηγορίες:

- **Διαπροσωπικές** διαφορές μεταξύ ατόμων της ίδιας υποομάδας του σχολείου, εκπαιδευτικός- εκπαιδευτικός, μαθητής-μαθητής, κλπ.
- **Ομαδικές** διαφορές μεταξύ ατόμων διαφορετικών υποομάδων του σχολείου, όπως εκπαιδευτικοί-μαθητές, εκπαιδευτικοί-γονείς, υπο-ομάδες εκπαιδευτικών.
- **Διαφορές ατόμων και ομάδων**, όπως εκπαιδευτικού ή διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων, εκπαιδευτικού και ομάδας μαθητών ή σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.
- **Διαφορές σχολείου και φορέων αυτοδιοίκησης**, όπως σύλλογος διδασκόντων και τοπικής ή περιφερειακής αυτοδιοίκησης.
- **Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις εκπαιδευτικού**. Σε ένα σχολείο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος, διότι εκτός από το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο αναλαμβάνει και άλλα καθήκοντα, όπως υπεύθυνος τμήματος, εργαστηρίων, σχολικών δραστηριοτήτων, εκπρόσωπος της σχολικής αρχής. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός λόγω της εξέλιξης των επιστημονικών γνώσεων, της εισαγωγής καινοτομιών σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλείται να προσαρμοσθεί στα νέα δεδομένα και ταυτόχρονα να βελτιώσει και να αναπτύξει την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Fontana, 1996). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπόκειται σε συγκρούσεις και ανασφάλειες που σχετίζονται με

τους ρόλους που βιώνει ο εκπαιδευτικός του ελληνικού σχολείου στο έργο του (Μουχάγερ, 1985).

- **Ενδοπροσωπικές συγκρούσεις μαθητή.** Οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις των μαθητών είναι κυρίως συναισθηματικής φύσεως και πηγάζουν από διαφοροποιήσεις στο κοινωνικό και αξιακό περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου. Αν το παιδί-μαθητής επιλέξει να υιοθετήσει να φέρεται με άλλα κριτήρια και τρόπους στο σπίτι του και με άλλα στο σχολείο τότε θα δημιουργήσει πρόβλημα ταυτότητας στον εαυτό του. Αν απορρίψει είτε το σπίτι είτε το σχολείο, τότε θα δυσκολέψει την πορεία του σε οποιοδήποτε από τους δύο κοινωνικούς θεσμούς απορρίψει (Fontana, 1996).

Αίτια σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών

Σύμφωνα με την επιστήμη της εξελικτικής ψυχολογίας η εμπλοκή των μαθητών σε συγκρουσιακές καταστάσεις αποτελεί μια διαδικασία και ευκαιρία για ανάπτυξη και μάθηση (Shantz & Harput, 1992). Ιδιαίτερα ανησυχητικό όμως είναι, ότι η σύγκρουση μεταξύ των μαθητών συνήθως είναι βίαιη με τη χρήση λεκτικής και σωματικής βίας με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διεξαγωγή των μαθημάτων και να τίθεται σε κίνδυνο η σωματική ακεραιότητα των μαθητών (Ελευθεριάδης 1998. VADR, 2001. Μαυροσκούφης, 2007). Τα κύρια αίτια των ενδοσχολικών συγκρούσεων (Fontana, 1996. Ελευθεριάδης, 1998. Φασουλής, 2006. Khalsa, 2007) μεταξύ των μαθητών είναι:

- Τα αρνητικά πρότυπα και η έξαρση της παιδικής βίας.
- Το σύμπλεγμα κατωτερότητας, οι διαπολιτισμικές διαφορές.
- Το άγχος που βιώνουν οι μαθητές.
- Η κακή επικοινωνία.
- Ο ανταγωνισμός.

Να σημειωθεί ότι η σύγκρουση μεταξύ των μαθητών διαφέρει από τον σχολικό εκφοβισμό (bullying). Κατά τη σύγκρουση τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ισότιμα, οι διαμάχες και οι διενέξεις είναι τυχαίες με στόχο την "στιγμιαία κυριαρχία". Αντίθετα, στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, ως θύμα επιλέγεται ο αδύναμος-ανίσχυρος και στοχεύει στην επιβεβαίωση της ισχύος του θύτη.

Αίτια σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών

Ο Σύλλογος διδασκόντων αποτελεί μια θεσμοθετημένη οργανωτική δομή της σχολικής κοινότητας και καθορισμένο ρόλο και αποστολή. Ο κυριότερος τύπος σύγκρουσης που παρατηρείται στο σύλλογο διδασκόντων είναι η "σύγκρουση ρόλων" και συμβαίνει όταν ασυμβίβαστες ή ακατάλληλες απαιτήσεις προτείνονται από τους διδάσκοντες (Nir & Eyal, 2003). Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εσωτερικού τύπου συγκρούσεις ανταγωνιζόμενοι

προσωπικούς στόχους και οράματα. Ο εργασιακός χώρος στα σχολεία είναι εξαιρετικά ευάλωτος σε στρεσογόνες καταστάσεις εξαιτίας της φύσης της εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια συχνά δημιουργούνται διενέξεις, η επικοινωνιακή διαχείριση των οποίων είναι μείζονος σημασίας για την επίτευξη παιδαγωγικών, διοικητικών και οργανωσιακών στόχων (Balay, 2006). Αιτίες συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών είναι:

- Τα αντικρουόμενα συμφέροντα και η διαθεσιμότητα πόρων (Σαΐτης, 2002. Nir & Eyal, 2003).
- Η αλληλεξάρτηση (Μλεκάνης, 2005).
- Το εργασιακό καθεστώς (Balay, 2006).
- Το σχολικό κλίμα (Παπαγεωργίου, 2002).
- Η αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων (Davis 1990. Εμβαλωτής, 2003).

Αίτια σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Αναπόφευκτη είναι η σύγκρουση ενός εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά την διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και της διδασκαλίας (Fontana, 1996. Μαυροσκούφης, 2007). Μερικές από τις αιτίες της εκδήλωσης μιας σύγκρουσης είναι :

- Η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.
- Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.
- Η πρακτική των συστηματικών απειλών.

Αίτια σύγκρουσης μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικών

Τα αίτια αυτών συγκρούσεων είναι :

- Η αυταρχικότητα του διευθυντή, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων και η αλληλεξάρτηση (Μλεκάνης, 2005).
- Η ελλιπής επικοινωνία και η έλλειψη ανατροφοδότησης (Huffstutter et al., 1997).
- Οι περιορισμένοι πόροι (Huffstutter et al., 1997).
- Οι επιβαλλόμενες αλλαγές και η καινοτομία (Heaney, 2001).
- Οι συνθήκες εργασίας, η κατανομή και η ανάθεση εργασιών (VADR, 2001).
- Τα προσωπικά χαρακτηριστικά (Huffstutter et al., 1997).

Αίτια σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Πολλές φορές δημιουργούνται προστριβές και διενέξεις μεταξύ του σχολείου και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, ενώ οι κύριες πηγές εκδήλωσης αυτών (VADR, 2001) είναι:

- Η αδιαφορία του εκπαιδευτικού για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες του μαθητή.
- Το προφίλ εκπαιδευτικού και ο τρόπος διαχείρισης και αντιμετώπισης των μαθητών.
- Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και η απόδοση ευθυνών στο οικογενειακό περιβάλλον για

τυχόν απρεπή συμπεριφορά τού μαθητή.

- Η κατανομή της τάξης και οι απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών.

Αίτια σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και τοπικών φορέων

Η συνεργασία του σχολείου με διάφορους κοινωνικούς φορείς προσφέρεται για την εκδήλωση συγκρούσεων (Σαϊτής, 2002). Η κύρια πηγή αντιπαράθεσης εστιάζεται στην κατανομή των ετήσιων επιχορηγήσεων για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών της σχολικής μονάδας. Τα κριτήρια διάθεσης των οικονομικών πόρων που υιοθετούν οι δημοτικοί άρχοντες διαφέρουν από εκείνα που θέτουν οι σχολικές μονάδες με αποτέλεσμα να κυοφορείται μια σύγκρουση μεταξύ των διευθυντών των σχολείων και των οργανισμών τοπικής ή περιφερειακής αυτοδιοίκησης (Καψάλης, 2005).

2.3.7 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στο φαινόμενο των συγκρούσεων

Ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζει έναν επιτυχημένο σχολικό ηγέτη είναι η ικανότητα διευθέτησης των διενέξεων (Everald & Morris, 1999. Hoy & Miskel, 2008). Η αντιμετώπιση των διενέξεων και των συγκρούσεων έχουν θετικό αντίκτυπο για την σχολική κοινότητα διότι αναδεικνύονται τα προβλήματα, βελτιώνονται οι σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών, καλλιεργείται ομαδικό πνεύμα και αυξάνεται η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Rahim, 1986. Πασιαρδή, 2001. Tjosvold et al., 2001). Διενέξεις που δεν επιλύονται με τον κατάλληλο τρόπο οδηγούν σε αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, όπως επίσης και η αναβολή της επίλυσης με την ελπίδα, ότι το γεγονός θα ξεχαστεί. Θεωρείται σημαντική η ικανότητα των ηγετών στο να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που θα επιφέρουν διενέξεις και να αναλάβουν δράση πριν αυτή αρχίσει διότι διαφορετικά δεν θα είναι ικανοί να βοηθήσουν τα μέλη του οργανισμού (Hayes, 2002). Υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους ο σχολικός ηγέτης μπορεί να αναμειχθεί σε μια συγκρουσιακή κατάσταση (Collins, 2003. Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β). Αυτοί είναι:

- **Ως υποκινητής.** Ο διευθυντής πυροδοτεί ο ίδιος τις διαφωνίες ως τρίτο μέρος, με σκοπό την έναρξη μιας διαδικασίας αλλαγής στο σχολείο. Στην περίπτωση που θεωρεί, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, απευθύνεται στις υποστηρικτικές δομές εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει κυρίως στα αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης της εκπαίδευσης.
- **Ως εναγόμενος.** Σε αυτή την περίπτωση εμφανίζεται μια μορφή εξέγερσης ή κριτικής για τις ενέργειες του διευθυντή και την πολιτική που ακολουθεί. Η τακτική που θα ακολουθήσει ο διευθυντής είναι είτε να απευθυνθεί στις προϊστάμενες διοικητικές αρχές για τη λήψη αποφάσεων είτε να εμπλακεί στη σύγκρουση ή να αναζητήσει την υποστήριξη άλλων ατόμων ή ομάδων που σέβεται η ομάδα αντίδρασης.

- **Ως μεσολαβητής.** Στην περίπτωση αυτή ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να μεσολαβεί, όταν ξεσπούν ενδοσχολικές διαμάχες. Ο ρόλος του μπορεί να είναι προληπτικός και πυροσβεστικός. Όσον αφορά την πρόληψη της σύγκρουσης, θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη καλών σχέσεων στο σχολείο, ώστε να ελαττωθεί όσο το δυνατό περισσότερο το ενδεχόμενο εμφάνισης δυσλειτουργικών συγκρούσεων. Αν όμως ο διευθυντής επιλέξει να έχει ρόλο πυροσβεστικό, αυτό σημαίνει ότι αντιμετωπίζονται τα προβλήματα όταν εμφανίζονται στην καθημερινότητα του σχολείου, δεδομένου ότι αυτοί αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να μεσολαβούν σε διαμάχες ή διαφωνίες μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Ωστόσο, για την αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες και ικανότητες, όπως είναι:

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες

Ικανότητα επικοινωνίας σημαίνει αποτελεσματική μετάδοση λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, (αποτελεσματική χρήση της φωνής, της ακοής, του λόγου, του σώματος) και διάθεση για θετική, ανοιχτή, ειλικρινή επαφή με άλλους ανθρώπους (Μπουραντάς, 2005). Ο Fisher et al., (1999) έχουν επισημάνει ουσιαστικά προβλήματα επικοινωνίας κατά τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, όπως απουσία κατανόησης των λεγομένων της άλλης πλευράς, λανθασμένη αντίληψη λόγω μειονεκτικότητας στη μετάδοση ή στη λήψη μηνυμάτων εξαιτίας των διαφορών στην κουλτούρα, στο μορφωτικό επίπεδο κ.ά. Για τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων απαιτείται καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης και οριοθέτηση του ορθού πλαισίου επικοινωνίας (Σαΐτη & Σαΐτης 2012α. Σαΐτης, 2014).

Η συναισθηματική νοημοσύνη

Λέγοντας "συναισθηματική νοημοσύνη" εννοούμε την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (αυτοεπίγνωση), να τα ελέγχει και να τα ρυθμίζει αποτελεσματικά (αυτορρύθμιση), να μπορεί να μπαίνει στη θέση του άλλου ώστε να προσεγγίζει την σκέψη του και να κατανοεί καλύτερα τις ανάγκες του (ενσυναίσθηση), καθώς και να χειρίζεται σωστά τις διαπροσωπικές του σχέσεις (κοινωνικές δεξιότητες), (Goleman, 2000. Μπουραντάς, 2002). Προηγούμενες μελέτες έδειξαν, ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων όταν χρησιμοποιούν στοιχεία συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο δημιουργικοί, διευκολυντικοί και υποστηρικτικοί όταν επικοινωνούν με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και απέναντι στους γονείς των μαθητών (Athanasoula–Reppa et al., 2010. Χριστοφορίδου & Πλατσίδου, 2020). Επίσης, άλλη έρευνα έδειξε ότι το ηγετικό στέλεχος που διαθέτει υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να

διαχειρίζεται συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, αλλά και να προλαμβάνει την εκδήλωση συγκρούσεων (Goleman, 2000).

Οι διοικητικές δεξιότητες.

Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να γνωρίζει τις τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων και να εκτιμά τις συνέπειές τους, ώστε να είναι σε θέση να επιλέξει την πιο κατάλληλη τεχνική ανάλογα με την περίπτωση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β. Saiti, 2014). Ο ίδιος οφείλει να θέτει τα προβλήματα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται κατανοητά από όλους, να είναι δίκαιος και αντικειμενικός, να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τα προβλήματα και τις ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών, να καλλιεργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Συμπερασματικά, η διευθέτηση των συγκρούσεων είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί ευελιξία και προσεκτικό χειρισμό από τους ηγέτες, ώστε να εξασφαλίζεται η συνοχή και η σταθερότητα στη σχολική κοινότητα.

2.3.8 Συνεργατική κουλτούρα και ενδοσχολικές συγκρούσεις

Η αλληλεπίδραση του ανθρώπινου δυναμικού (διοικητικού, διδακτικού και μαθητικού) σε μια σχολική μονάδα καθορίζει καθημερινά και τις αντιδράσεις των μελών του. Σε ορισμένα σχολεία επικρατεί κλίμα ανταγωνισμού, ίσως και αντιπαράθεσης η οποία κυρίως πηγάζει από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ σε άλλα σχολεία επικρατεί πνεύμα φιλικής ομαδικότητας και συνεργασίας. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα : Ανταγωνισμός ή συνεργασία . Για να κατανοήσουμε το περιεχόμενο και την σημασία των δύο εννοιών, αρχικά θα πρέπει να τις ερμηνεύσουμε αυτές υπό το πρίσμα των στρατηγικών των δύο εκπαιδευτικών μοντέλων του Αγγλοσαξονικού και του Φιλανδικού. Το Αγγλοσαξονικό μοντέλο των ανταγωνιστικών συνθηκών που ακολουθεί και το Ελληνικό και Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα (συνθήκη της Pisa) προβάλλει την ανταγωνιστικότητα ως ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα (Ζμας, 2007). Αντίθετα, το Φιλανδικό εκπαιδευτικό μοντέλο προάγει τη συνεργασία και την ισότητα και όχι την αριστεία, κρίνεται πιο αποτελεσματικό σύμφωνα με στοιχεία του ΟΑΣΑ. Η λογική του Αγγλοσαξονικού μοντέλου στηρίζεται στη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας η οποία απαιτεί ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα, ανταγωνιστικά σχολεία, ανταγωνιστικότητα εκπαιδευτικών και ανταγωνιστικό αποτέλεσμα. Μάλιστα ανταγωνιστικός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που προάγει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, προσαρμόζεται στις αλλαγές, πρωτοπορεί και είναι αποτελεσματικός. Να επισημανθεί ωστόσο οι επιπτώσεις της καλλιέργειας των ανταγωνιστικών διαθέσεων που απορρέουν από την υιοθέτηση αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου. Αντίθετα, η λογική του Φιλανδικού μοντέλου στηρίζεται στη συνεργατικότητα των μελών που είναι προαπαιτούμενο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματικότητά..

Γίνεται φανερό, ότι η κύρια διαφορά των δύο όρων είναι η θετική έννοια της συνεργασίας έναντι της αρνητικής έννοιας του ανταγωνισμού. Η συνεργασία στο σχολικό χώρο συμβάλλει στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, να αυξήσουν την ικανοποίηση, να μειώσουν το άγχος και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Πομάκη, 2007). Αντίθετα οι κακές συναδελφικές σχέσεις που είναι απόρροια των ανταγωνιστικών συνθηκών, πλήττουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και ελαχιστοποιούν την μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Σαΐτης, 2008).

Οι όροι ανταγωνισμός-συνεργασία και κουλτούρα δεν μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητες έννοιες αλλά θα πρέπει να αξιολογηθούν υπό το πρίσμα του σχολικού κλίματος και ιδιαίτερα της σχολικής κουλτούρας που επικρατεί σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό. Ως γνωστόν, το σχολικό κλίμα έχει να κάνει με την διαδικασία και το στυλ της ζωής στο σχολείο και όχι με το περιεχόμενο και την ουσία και αποτελεί την προσωπικότητα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001). Σχολική κουλτούρα είναι οι κοινές αξίες, τα πιστεύω και οι δεσμεύσεις των μελών του που εκτείνονται πέραν από την διαπροσωπική ζωή και αντανακλά τι αντιπροσωπεύει το σχολείο, τι πιστεύει για την εκπαίδευση και τι αγωνίζεται να πετύχει (Πομάκη, 2007). Η σχολική κουλτούρα είναι η καρδιά του σχολείου που φαινομενικά είναι δύσκολο να αλλάξει, εντούτοις αυτή αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα ικανότητας του σχολικού οργανισμού για αλλαγή και βελτίωση.

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι των μελών του, γι' αυτό μπορεί να επηρεάσει τις διενέξεις και να λειτουργήσει σαν ρυθμιστικός παράγοντας στις οργανωσιακές συγκρούσεις (Chuang et al., 2004). Πράγματι, όπως προαναφέρθηκε οι διενέξεις δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν και από τις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ενδο-διαπροσωπικές αντιπαραθέσεις (Μπρούζος, 1999. Φασουλής, 2006) που επηρεάζουν την οργανωσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα (Γκόλια κ.α., 2013). Μάλιστα οι συνεργατικοί χαρακτήρες πιθανόν να υποδεικνύουν συνεργατική συμπεριφορά και έτσι να αποφεύγουν ή να εξομαλύνουν τις συγκρούσεις, ενώ οι ανταγωνιστικοί χαρακτήρες ενδέχεται να εμπλέκονται με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση στις συγκρούσεις. Η Msila (2012) σε έρευνα της καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει συσχέτιση στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων με την δημιουργία και την διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής συλλογικής δράσης και κουλτούρας συνεργασίας. Ρόλο στην διευθέτηση των συγκρούσεων έχει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, διότι οι αποφάσεις τους στο πλαίσιο της υφιστάμενης οργανωσιακής κουλτούρας, έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα και στη μάθηση (Πασιαρδή, 2001. Ζαβλάνος, 2003. Καψάλης,

2005. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

Να σημειωθεί ότι η σχολική κουλτούρα μπορεί να μεταβληθεί επηρεαζόμενη από τις αλλαγές και τους στόχους της σχολικής μονάδας που έχουν σαν απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητά της, ενώ προϋπόθεση της ενδυνάμωσής της σχολικής κουλτούρας είναι η συνεργατική προσπάθεια όλων (Χατζηπαναγιώτου, 2013). Έτσι η εισαγωγή της συνεργατικής κουλτούρας που στοχεύει στην αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών συμβάλλει στην επίτευξη των κοινών προσπαθειών μακριά από εντάσεις (Σοφός, 2009. Κούλα, 2011). Επιπλέον η συνεργατική κουλτούρα συμβάλλει στην δημιουργία συνθηκών ανατροφοδότησης, ενδυναμώνονται οι συναδελφικές σχέσεις και αποφεύγονται οι συγκρούσεις (Πασιαρδή, 2001). Ο Martinez (2004) σε μελέτη του υποστηρίζει ότι τα επιτυχημένα σχολεία είναι συνάρτηση τριών βασικών χαρακτηριστικών που μπορούν να αναπαρασταθούν με ένα τρίγωνο στις κορυφές του οποίου συγκαταλέγονται η σχολική συλλογικότητα και συνεργασία, η αρμοδιότητα στη τάξη και η αποτελεσματικότητα και προσθέτει ότι η ανυπαρξία και η απουσία τους οδηγεί σε τεταμένες σχέσεις, συγκρούσεις και αναποτελεσματική λειτουργία.

Τέλος, ο Τοπάλης (2019) συσχετίζοντας το βαθμό ύπαρξης συνεργατικής κουλτούρας και συχνότητα εκδήλωσης ενδοσχολικών συγκρούσεων κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- Όσο αναπτύσσεται κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους, τόσο πιο ικανοποιημένοι αισθάνονται από το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα.
- Όσο μειώνεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το υπάρχον κλίμα σε μια σχολική μονάδα και όσο μειώνεται η κουλτούρα συνεργασίας τους, τόσο αυξάνονται οι τριβές και οι συγκρούσεις μέσα σε αυτή.

2.3.9 Μοντέλα διαχείρισης συγκρούσεων

Η διαχείριση ως έννοια αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών απόλυτα εναρμονισμένων, σχεδιασμένων και εκτελεσμένων ώστε να προάγονται τα επιθυμητά αποτελέσματα για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Τέκος, 2009). Η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων είναι ουσιαστικά μια επικοινωνιακή διαδικασία σε μια προσπάθεια κατανόησης των αιτιών για την θετική έκβασή τους, ώστε να εξασφαλίζεται η αρμονία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές απόψεις και κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές (Uline et al., 2003). Τα ηγετικά στελέχη θα πρέπει να είναι σε θέση να προβλέπουν τις συγκρούσεις, να καθορίσουν το είδος της διένεξης, αν είναι σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, ώστε να διευθετηθεί ή να επιλυθεί κατάλληλα.

Στην διεθνή βιβλιογραφία ακόμη και σήμερα, υπάρχουν δύο όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των διενέξεων που είναι η διαχείριση των συγκρούσεων, (conflict

management) και η επίλυση των συγκρούσεων, (conflict resolution) οι οποίοι πολλές φορές θεωρούνται συνώνυμοι (Robbins, 1978) με αποτέλεσμα να υπάρχει μία σύγχυση σχετικά με την διάκρισή τους (Χατζηδιάκου, 2011). Ο όρος διαχείριση εμπεριέχει τον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών με στόχο τη μείωση των δυσλειτουργιών και την ενίσχυση των θετικών επιδράσεων της σύγκρουσης. Ο όρος επίλυση έχει ως στόχο την ελαχιστοποίηση, την εξουδετέρωση ή τον τερματισμό της σύγκρουσης εντός του υπάρχοντος συστήματος και είναι συνδεδεμένη με τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση ή τη διαιτησία, (Rahim, 2002).

Πολλοί ερευνητές προτιμούν τον όρο “διαχείριση” από τον όρο “επίλυση” των συγκρούσεων. Με τον όρο “στυλ διαχείρισης” των συγκρούσεων δεν εννοούμε απλά την επίλυσή τους, αλλά την ανάπτυξη της οργανωσιακής μάθησης και συμπεριφορών των εμπλεκομένων, εξαιτίας διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων για ένα θέμα (Thomas, 1978. Rahim, 2001. Chen & Tjosvold, 2008. Tjosvold, 2008. Tjosvold et al., 2014).

Διάφορα μοντέλα έχουν αναπτυχθεί και ανάλογα με τις πηγές, το είδος και το επίπεδο της σύγκρουσης επιλέγεται κάθε φορά το καταλληλότερο στυλ διαχείρισής της από τα ηγετικά στελέχη. Όποιο όμως στυλ και αν επιλεγεί, οι στόχοι είναι η μείωση των αρνητικών συνεπειών της σύγκρουσης και η αύξηση των θετικών της συνεπειών.

Πρώτη η Follet το 1924, όπως αναφέρεται (Daves & Holland, 1989) διέκρινε τρεις βασικούς τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές διαχειρίζονται μια σύγκρουση οι οποίοι είναι: Η κυριαρχία, ο συμβιβασμός και η συνεργασία.

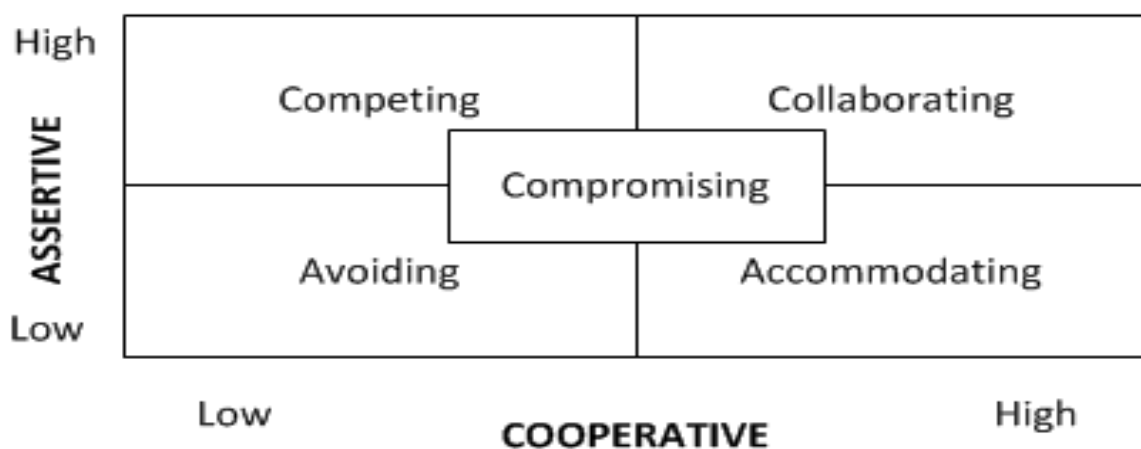
Οι Blake και Mouton το (1964) στηριζόμενοι σε δύο διαστάσεις, το ενδιαφέρον για παραγωγή και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους διαμόρφωσαν τελικά το συγκρουσιακό πλέγμα διακρίνοντας πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ των ατόμων : την κυριαρχία, την εξομάλυνση, την αποφυγή, τον συμβιβασμό και την επίλυση του προβλήματος (Blake & Mouton, 1970). Ως καταλληλότερο στυλ στρατηγικής διαχείρισης των συγκρούσεων θεωρείται εκείνο που μπορεί να συνδυάσει και να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματα των δύο διαστάσεων που αφορούν το εργασιακό πλαίσιο και την παραγωγή (Montana & Charnov, 2006).

Μετάπειτα, ο Thomas (1976) παρουσίασε ένα δισδιάστατο παρόμοιο πλέγμα με εκείνο των Blake και Mouton βασιζόμενο στη συνεργασία (ο βαθμός με τον οποίο τα μέρη έχουν διάθεση να ικανοποιήσουν τις ανάγκες της άλλης πλευράς) και στη θετικότητα ή επιβολή (ο βαθμός κατά τον οποίο ο κάποιος επιθυμεί να ικανοποιήσει τα συμφέροντα και τις ανάγκες του). Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων καταλήγει στους πέντε τρόπους-στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων που είναι: η συνεργασία (collaborating), η προσαρμογή (accommodating), ο συμβιβασμός (compromising), ο ανταγωνισμός (competing) και η

αποφυγή (avoiding) (διάγραμμα 5).

Στη συνέχεια ο Rahim (1983a) ο προτείνει ένα μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων στηριζόμενο επίσης σε δύο βασικές διαστάσεις: Το ατομικό ενδιαφέρον (ο βαθμό με τον οποίο ένα άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τους προσωπικούς του στόχους) και το ενδιαφέρον για τους άλλους (τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει τους στόχους που έχουν θέσει τα άτομα με τα οποία σχετίζεται), ο συνδυασμός των οποίων καταλήγει σε πέντε τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων: ενσωμάτωση (integration), υποχρεωτική υπακοή (obliging), κυριαρχία (dominating), αποφυγή (avoiding) και συμβιβασμός (compromising) (Rahim & Magner, 1995). Η μελέτη των Chen & Tjosvold (2002), εστιάζει σε τρία επικρατέστερα στυλ στρατηγικών για την διαχείριση των συγκρούσεων οι οποίες είναι: ο συμβιβασμός, η επιβολή και η αποφυγή. Νεότερες μελέτες

Διάγραμμα 2. Στυλ στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων κατά Thomas (1976).



για τη διαχείριση των συγκρούσεων στηρίζονται στη διάσταση της προσωπικότητάς του ατόμου που καθορίζουν τη δράση του σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Gupta & Sasidhar, 2010). Αναλύοντας τα διαφορετικά μοντέλα διαχείρισης συγκρουσιακής συμπεριφοράς, οι ερευνητές αναγνωρίζουν και συγκλίνουν σε πέντε τύπους συγκρουσιακής συμπεριφοράς:

Επιβολή - κυριαρχία - ανταγωνισμός

Σε αυτό τον τύπο οι προσωπικές απόψεις και οι ατομικοί στόχοι είναι πιο σημαντικοί από τις σχέσεις με τρίτους. Το άτομο προσπαθεί να επιβάλλει τα συμφέροντά του με κάθε κόστος, αγνοώντας τις ανάγκες του άλλου. Η κυρίαρχη πλευρά χρησιμοποιεί την εξουσία που απορρέει λόγω της θέσης-ιεραρχίας ή εμπειρίας και εξειδίκευσης και ασκεί πίεση για την επίλυση της σύγκρουσης. Σε κάθε περίπτωση η χρήση της εξουσίας κλιμακώνει τις ανταγωνιστικές διαθέσεις των δύο μερών, ενώ είναι αυξημένη η πιθανότητα επανάληψης

της σύγκρουσης με άλλη μορφή (Scholtes et al.,1996. Chen & Tjosvold, 2002) και ενδείκνυται κυρίως για θέματα ελάσσονος σημασίας και για τη λήψη γρήγορων αποφάσεων.

Αποφυγή

Η αποφυγή γενικά απεικονίζει χαμηλό ενδιαφέρον από τα αντικρουόμενα μέρη τόσο για τους προσωπικούς στόχους, όσο και για τους στόχους των άλλων. Εμπεριέχει το στοιχείο της αγνόησης και το άτομο που επιλέγει να χρησιμοποιήσει αυτό το τύπο διευθέτησης της σύγκρουσης αδιαφορεί για τη σύγκρουση, παραμένει ουδέτερο, προσπαθεί να υποβαθμίσει τη διαφορά ή αισθάνεται αδυναμία για την επίλυση της σύγκρουσης (Σαΐτης, 2002. Chen & Tjosvold, 2002. Chan et al., 2006). Η επιλογή αυτού του στυλ διατηρεί τη διάθεση για σύγκρουση σε λανθάνουσα κατάσταση και μπορεί να εμφανιστεί διαφορετικά με μεγαλύτερη ένταση κάποια άλλη στιγμή (Indelicato, 2005). Ενδείκνυται για χαμηλής σημασίας θέματα και όταν το κόστος της αντιμετώπισης είναι μεγαλύτερο από τα οφέλη επίλυσης της σύγκρουσης.

Συμβιβασμός

Ο τύπος αυτός χρησιμοποιείται όταν οι στόχοι των εμπλεκόμενων μερών αποκλείονται αμοιβαία ή όταν οι πρωταγωνιστές είναι εξίσου ισχυροί, οι διαπραγματεύσεις τους έχουν φτάσει σε αδιέξοδο και αναζητείται μια ενδιάμεση στάση όσον αφορά το ενδιαφέρον για προσωπικούς στόχους και για τους στόχους των τρίτων (Chan et al., 2006). Τα αντιμαχόμενα μέρη διατηρούν τις διαφορές τους, κινούνται σε μια μέση οδό προσπαθώντας να μοιράσουν τη διαφορά και κάνουν αμοιβαίες παραχωρήσεις. Η επίλυση είναι επιφανειακή χωρίς να αναζητείται η εύρεση βαθύτερων επιθυμιών και αναγκών των δύο ομάδων, προκειμένου να αποφευχθεί η παρατεταμένη σύγκρουση (Rahim, 2002. Montana & Charnon, 2006). Θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος για την αντιμετώπιση συγκρούσεων στο σχολείο, αρκεί αυτές να μην αφορούν πολύπλοκα προβλήματα.

Συνεργασία - επίλυση προβλημάτων

Στην τεχνική της συνεργασίας αναζητούνται όλες οι πιθανές εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες είναι αποδεκτές από όλα τα αντιτιθέμενα μέλη και ικανοποιεί στον ίδιο βαθμό το προσωπικό ενδιαφέρον και τις ανάγκες και τους στόχους όλων. Ακολουθείται σε περιπτώσεις που η σύγκρουση αφορά πολύπλοκα θέματα, είναι χρονοβόρα και για την επιτυχία της απαιτείται αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση, ωριμότητα και ειλικρίνεια μεταξύ των δύο μερών, όσον αφορά τα κίνητρα και τους στόχους.

Παραχώρηση - εξομάλυνση - προσαρμογή.

Αυτός ο τύπος χαρακτηρίζεται από τις παραχωρήσεις του ενός μέρους στα αιτήματα του άλλου, με στόχο την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του άλλου μέρους. Ενδείκνυται στις

περιπτώσεις που το ένα μέρος είναι πρόθυμο να θυσιάσει κάτι δικό του με την ελπίδα ότι θα κερδίσει κάτι στο μέλλον (Rahim, 1986). Συμβάλει στην σταδιακή εκτόνωση και μείωση της έντασης της σύγκρουσης και εξασφαλίζει ομαλές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Αυτή η προσέγγιση προσομοιάζει με εκείνη της αποφυγής στο ότι το πρόβλημα μπορεί να μετατοπίζεται χρονικά, αλλά διαφέρει στο ότι κατόπιν συνεργασίας η μία πλευρά συμφωνεί στην ικανοποίηση των επιθυμιών της άλλης.

Πέραν των προτεινόμενων τρόπων αντιμετώπισης των συγκρούσεων ο Σαΐτης (2014) διακρίνει και προτείνει δύο επιπλέον τεχνικές:

Τεχνική της μεσολάβησης

Ένα τρίτο άτομο που διαθέτει κύρος και πειθώ διαμεσολαβεί φέρνοντας σε συζήτηση τα δύο συγκρουόμενα μέρη ώστε να επικοινωνήσουν, να λυθούν οι παρεξηγήσεις και να βρουν τρόπους ώστε να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες τους. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τα ηγετικά χαρακτηριστικά του μεσολαβητή και το είδος του προβλήματος.

Τεχνική του οργανώνειν

Στην περίπτωση αυτή η προσπάθεια εστιάζεται στην αντιμετώπιση της σύγκρουσης ``εν τη γενέσει της``, όπου αναλύονται η φύση και τα αίτια που την προκάλεσαν. Στόχος της είναι η επίτευξη συντονισμού μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών, ώστε να διερευνηθούν πιθανές λύσεις που αφορούν δομικές και οργανωτικές δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού οργανισμού. Λογικό είναι λοιπόν να τίθεται το εύλογο ερώτημα ποιος είναι ο αποτελεσματικότερος τύπος διαχείρισης των συγκρούσεων. Κάθε περίπτωση σύγκρουσης είναι διαφορετική και η εκπαιδευτική έρευνα έδειξε, ότι η επιλογή του καταλληλότερου τύπου ποικίλει.

2.3.10 Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων βάσει αποτελεσμάτων

Όταν μία σύγκρουση γίνει φανερή τότε καθίσταται αναγκαίο για τα αντικρουόμενα μέρη να επιλέξουν την στάση και τη μέθοδο διαχείρισης για την αντιμετώπισή της. Οι μέθοδοι-τεχνικές που ακολουθούνται ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τα αποτελέσματα της διαχείρισης της σύγκρουσης (Milton, 1981) οι οποίες είναι:

Τεχνική κερδίζω-χάνεις (win-lose)

Η τεχνική win-lose (κερδίζω-χάνεις) χρησιμοποιείται όταν δεν υπάρχει ισορροπία δύναμης μεταξύ των δύο αντιμαχόμενων μερών, οπότε η κυρίαρχη πλευρά χρησιμοποιεί την εξουσία και επιβάλλεται στην αδύναμη (Σαΐτης, 2002). Κυριαρχεί δηλαδή ο προσανατολισμός ``κερδίζω-χάνεις`` και υπερισχύει η ομάδα για την ικανοποίηση ιδίων συμφερόντων (Σαΐτης & Σαΐτη, 2012β). Η τεχνική win-lose επιβάλλεται σε περιπτώσεις που ο χρόνος λήψης των αποφάσεων είναι περιορισμένος, εντούτοις όμως γενικά πρέπει να αποφεύγεται. Ιδιαίτερα στο

χώρο του σχολείου επειδή διαταράσσεται η συνοχή του συλλόγου διδασκόντων κυρίως λόγω έλλειψης διαλόγου-επικοινωνίας, οπότε υπάρχει πιθανότητα η σύγκρουση να επανέλθει (Σαΐτης, 2007), χωρίς να αποκλείεται και η αμφισβήτηση της ηγεσίας (Καψάλης, 2005).

Τεχνική χάνω-χάνεις (lose-lose)

Ως αποτέλεσμα αντιμετώπισης των συγκρούσεων η τεχνική lose-lose (χάνω - χάνεις) ευνοεί κατά κάποιο τρόπο και τις δύο εμπλεκόμενες ομάδες διότι καμία από τις δύο δεν βλέπει να ικανοποιούνται οι στόχοι τους ή ικανοποιούνται σε μικρό βαθμό (Milton, 1981). Η τεχνική lose-lose εναρμονίζεται και ακολουθεί το στυλ διαχείρισης της αποφυγής της σύγκρουσης που περιλαμβάνει την αγνόηση ή την αναβολή ή την μετάθεση ή την μη επίλυση της σύγκρουσης (Milton, 1981. Huffstutter et al., 1997. Σαΐτης, 2002). Επίσης, η τεχνική lose-lose ακολουθεί το στυλ διαχείρισης του συμβιβασμού, όπου τα δύο αντιμαχόμενα μέρη συγκλίνουν σε μία μέση λύση της σύγκρουσης, επιδιώκοντας να ωφεληθούν τα μέγιστα με την ελαχιστοποίηση των παραχωρήσεων τους στο άλλο μέρος, διατηρώντας παράλληλα τις διαφορές τους (Σαΐτης, 2002). Παρά την εμμονή των δύο μερών στις διαφορές τους, επειδή η συμφωνημένη λύση εμπλέκει ενέργειες του τύπου “δίνω και παίρνω” (Rahim, 2001) καθιστά την τεχνική “χάνω-χάνεις” την καλύτερη επιλογή (Singh, 1995).

Τέλος, η τεχνική lose-lose ακολουθείται στο στυλ διαχείρισης της εξομάλυνσης της διένεξης που εστιάζει στη διάθεση του ενός μέρους να παραχωρήσει κάτι δικό του στα αιτήματα του άλλου, με στόχο την ικανοποίηση των κοινών ενδιαφερόντων (Milton, 1981). Γενικά η τεχνική “χάνω-χάνεις” ενδείκνυται για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, όταν βέβαια δεν θα αποφέρει αρνητικές επιπτώσεις για την αποτελεσματικότητα του (Καψάλης, 2005).

Τεχνική κερδίζω-κερδίζεις (win-win)

Συνιστά τη καλύτερη επιλογή για το αποτέλεσμα της διαχείρισης της σύγκρουσης γιατί τυγχάνει της αποδοχής και ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα όλων των εμπλεκόμενων μερών. Η τεχνική win-win (κερδίζω-κερδίζεις) ακολουθείται στο στυλ διαχείρισης της συνεργασίας/ενσωμάτωσης και απαιτεί και επιδιώκει την ενεργό και ισότιμη συμμετοχή όλων, την συναίνεση, την εμπιστοσύνη, την διάθεση συνεργασίας, την δημιουργία υψηλότερων στόχων, την εξεύρεση πόρων, την μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα, τις αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι ανταγωνισμού. Επιπλέον, αναγκαία είναι και ο επαναπροσδιορισμός ή η τροποποίηση των διαπροσωπικών σχέσεων, και των στάσεων που θα επιτρέπουν την εξεύρεση της ιδανικότερης λύσης που θα ικανοποιεί τις επιθυμίες όλων των πλευρών (Milton, 1981. Singh, 1995). Δεδομένα που ενισχύουν την επιλογή της τεχνικής “κερδίζω-κερδίζεις” αποτελούν η δημιουργία υψηλότερων στόχων που

θα βελτιώσουν την σχολική αποτελεσματικότητα και θα ενδυναμώσουν τη συνοχή των ομάδων προς όφελος της σχολικής κοινότητας (Singh, 1995. Καψάλης, 2005).

2.3.11 Εκτίμηση και εργαλεία μέτρησης της διαχείρισης συγκρούσεων

Η εκτίμηση και ο προσδιορισμός της συγκρουσιακής συμπεριφοράς ενός ατόμου επιτυγχάνεται με την δημιουργία ειδικών τυπολογικών εργαλείων-ερωτηματολογίων. Τα πλέον δημοφιλή εργαλεία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι :

Το ερωτηματολόγιο επίλυσης διαφορών "Conflict Resolution Scale" - CRS. Στηριζόμενοι στο δισδιάστατο μοντέλο των Blake & Mouton (1964), οι Thomas & Kilmann, (1996) δημιούργησαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που περιγράφει το πώς αντιδρούν συνήθως οι άνθρωποι όταν εμπλέκονται σε κάποια σύγκρουση ή όταν διαφωνούν με κάποιον άλλον και μετρά πέντε διαφορετικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων: Ανταγωνισμός (διεκδικητικός - μη συνεργάσιμος), αποφυγή (μη διεκδικητικός - μη συνεργάσιμος), αποδοχή (μη διεκδικητικός - συνεργάσιμος), συνεργασία (διεκδικητικός -συνεργάσιμος) και συμβιβασμός (ενδιάμεσος και όσον αφορά την διεκδίκηση και όσον αφορά την συνεργασία) και αποτελείται από τριάντα (30) ερωτήσεις-στοιχεία.

Το ερωτηματολόγιο "Rahim Organizational Conflict Inventory - II" (RCOI - II) το οποίο αναπτύχθηκε από τον Rahim το 1983 και είναι σχεδιασμένο να αξιολογεί τα πέντε διαφορετικά στυλ διαχείρισης διαπροσωπικής σύγκρουσης που είναι η κυριαρχία, ενσωμάτωση, υποχρεωτική υπακοή/παραχώρηση, αποφυγή, συμβιβασμός, (Rahim, 1983a, 1983b. Rahim & Magner, 1995).

Το ερευνητικό εργαλείο RCOI - II είναι ένα ακριβές και δημοφιλή εργαλείο με 28 στοιχεία που μπορεί να εκτιμήσει το στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης που υιοθετεί ένα άτομο κατά την διένεξη του με τον προϊστάμενο, τους υφιστάμενους και τους συνεργάτες.

Το ερωτηματολόγιο "Conflict Management Strategies Scale's" - CMSS's. το οποίο αναπτύχθηκε από τους Holton & Holton (1992), τροποποιημένο από τον Baley (2006), στηρίζεται στο μοντέλο των Chen & Tjosvold (2002) και αξιολογεί τα τρία στυλ διαχείρισης μιας σύγκρουσης που είναι ο συμβιβασμός, η επιβολή-ανταγωνισμός και η αποφυγή.

2.4 Προηγούμενες έρευνες στο διεθνή και ελλαδικό χώρο

Μέχρι και την περίοδο της δεκαετίας του 1970 κυριαρχούσε η αντίληψη τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα για την κατάργηση ή συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων, όπως αναφέρει ο Μπρούζος (2002) με κύριο επιχείρημα την άμεση σύνδεση της οργανικότητας με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έκτοτε, οι έρευνες που πραγματοποιούνται λαμβάνουν υπόψη τους και άλλες παραμέτρους, όπως τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του

περιβάλλοντος του ολιγοθέσιου σχολείου και (Παπασταμάτης, 1998).

Ο Galton et al., (1998), συμπεραίνουν ότι η χαμηλή επίδοση, που μπορεί να παρατηρείται σε μαθητές του ολιγοθέσιου σχολείου, οφείλεται στις ακατάλληλες διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται και αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί αν αλλάξουν αυτές οι μέθοδοι αλλά το ακατάλληλο πλαίσιο που οργανώνεται και λειτουργεί η τάξη αυτών των σχολείων. Παράλληλα, οι Bell & Sigsworth (1987) σε έρευνά τους και ο Miller (1990) κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, ενώ είχαν πιο θετική προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά από τους μαθητές των πολυθέσιων.

Από αντίστοιχες έρευνες, που έγιναν στην Ελλάδα διαπιστώθηκε, ότι είτε δεν υπάρχει διαφορά στην επίδοση των μαθητών μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων είτε όπου υπάρχει διαφορά αυτή δεν οφείλεται στην οργανικότητα του σχολείου φοίτησης (Παπασταμάτης, 1998. Kapsalis. 2000), αλλά σε άλλους παράγοντες όπως η οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα των γονέων, το επίπεδο εκπαίδευσής τους, (Φύκαρης, 2002. Οικονομόπουλος, 2011). Επίσης, οι μαθητές των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων σχολείων δε διαφοροποιούνται στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμησή τους σε ότι αφορά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, συναισθηματική συμπεριφορά, αθλητικές επιδόσεις, δημοτικότητα, κ.α. όπως έδειξε η έρευνα που πραγματοποίησε η Πιστιόλη (2011).

Σε έρευνά τους οι Ekoποporoulos & Brouzos (2017) καταγράφουν στις αντιλήψεις των δασκάλων για την λειτουργία των ολιγοθέσεων δημοτικών σχολείων.

Αναγκαία προϋπόθεση για την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας είναι η συνεργατική προσπάθεια όλων και κατά συνέπεια η εισαγωγή της συλλογικής κουλτούρας φαίνεται να ενισχύεται έναντι άλλων μορφών κουλτούρας (Θεριανός, 2006. Fullan, 2007. Waldron & Mcleskey, 2010. Γκόλια κ.α., 2013). Η εκπαιδευτική έρευνα έχει αποκαλύψει ότι η συνεργατική κουλτούρα θεωρείται το κλειδί για την εκπαιδευτική αλλαγή, τη βελτίωση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας διότι οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των συναδέλφων, βελτιωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, βελτιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές και σχολική αλλαγή που διατηρείται με την πάροδο του χρόνου (Dufour et al., 2006). Επιπλέον, μέσω της συνεργατικής μάθησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης, τα μέλη των σχολείων έχουν κίνητρα να αναζητήσουν αποτελεσματικότερους τρόπους για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Dufour et al., 2006) .

Σε διεθνές επίπεδο, αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει την συνεργατική κουλτούρα των μελών της σχολικής κοινότητας (Gruenert & Valentine, 1998. Brinton 2007. Teasley, 2017. Veeriah

et al., 2017). Οι ερευνητές Mees (2008), Kythreotis et al., (2010), Bland (2012) και Narayan (2016) σε μελέτη τους ερευνούν τη σχέση μεταξύ οργανωτικής-συνεργατικής κουλτούρας και μάθησης-αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Ο Davis (2003) διαπιστώνει, ότι η συμμετοχική ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα διαμόρφωσης μιας υγιούς συνεργατικής κουλτούρας και θεωρεί την εκπαιδευτική σύμπραξη, ως βασικό μέσο για την επίτευξη της οργανωτικής αλλαγής και της μάθησης.

Ο Reeves (2006) καταλήγει στο ότι για να παρέχουν τα σχολεία ένα αληθινό μαθησιακό περιβάλλον, η συνεργατική πρακτική πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα της προσέγγισής τους.

Ο Pedder et al., (2005) διαπιστώνει, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων για τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, συνιστά βασικό συστατικό διαμόρφωσης της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και στοιχείο των επιτυχημένων σχολείων.

Ο Gabriel (2005) διαπιστώνει, ότι ο προσανατολισμός στην επίτευξη του κοινού στόχου, που δεν είναι άλλος από την εκπαιδευτική αποστολή και το όραμα στο οποίο όλοι επιδιώκουν, συνιστά βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της συνεργατικής κουλτούρας.

Οι Galton et al., (1998) και Gabriel (2005) καταλήγουν στο ότι η διαμόρφωση συλλογικής - συναδελφικής υποστήριξης είναι απολύτως αναγκαία, διότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μόνιμες σχέσεις και εξελίσσονται σε μαθησιακούς εταίρους.

Οι ερευνητές Lucas & Valentine (2002), Dupont (2009), Martin (2009), Ngang (2011), Turan & Bektas (2013) και Arokiasamy (2017) κατέληξαν στο συμπέρασμα της επίδρασης της συνεργατικής κουλτούρας στο στυλ της ηγετικής συμπεριφοράς δασκάλων.

Οι Menon-Eliophotou & Athanasoula-Reppa (2011) διαπιστώνουν ότι η συμμετοχή στη διαχείριση του σχολείου αποτελεί βασικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Κύπρου.

Ο Martinez (2004) σε μελέτη του διαπιστώνει ότι η απουσία κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας, στα σχολεία οδήγησε σε τεταμένες σχέσεις, συγκρούσεις και αναποτελεσματική λειτουργία.

Η Msila (2012) σε έρευνα της καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει συσχέτιση στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων με την δημιουργία και την διαμόρφωση της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας συλλογικής δράσης και συνεργασίας.

Ο Antonakis (2001) καταλήγει στην άποψη ότι κυρίως σε συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά συστήματα παρατηρείται η υιοθέτηση μετασχηματιστικών πρακτικών στην άσκηση ηγεσίας, ενώ αντίθετα η τυπολογία σύμφωνα με τα τυπικά πρότυπα διοίκησης του Bush (2011) κατατάσσει την ελληνική εκπαίδευση στην υιοθέτηση κάποιων πρακτικών

συναλλακτικής ηγεσίας.

Λιγότερες οι αναφορές στην Ελλάδα και Κύπρο και περιορίζονται στον ρόλο της κουλτούρας και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2013) και στην ηγεσία στην εκπαίδευση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Γκόλια κ.α., 2013).

Οι Κυθραιώτης και Πασιαρδής (2006) ερευνούν τη σχέση της οργανωσιακής κουλτούρας- ηγεσίας και μάθησης.

Η Πομάκη (2007) καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι στο ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο ακολουθούνται συναδελφικές πρακτικές που αφορούν το θετικό κλίμα διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ οι συνεργατικές πρακτικές που είναι επικεντρωμένες στο διδακτικό έργο και στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξή τους περιορίζονται σε επίπεδο ειδικοτήτων (κουλτούρα του κατακερματισμού).

Η Κούλα (2011) καταλήγει στο ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των καλών διαπροσωπικών σχέσεων και του συνεργατικού κλίματος για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, στην πράξη δεν επιβεβαιώνονται παρά τυπικές συναδελφικές ή υπηρεσιακές σχέσεις.

Οι Γιακουμή και Θεοφιλίδης (2012) καταλήγουν στο ότι η συνεργατική κουλτούρα ενδυναμώνει την επαγγελματική εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύονται οι συναδελφικές σχέσεις και αποφεύγονται οι διενέξεις.

Η Μπούτσκου (2012) σε έρευνα της σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μελέτη της σχολικής κουλτούρας κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι αυτή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, δημιουργεί πιο ενεργητικούς και παραγωγικούς εκπαιδευτικούς, προσδίδει στο κάθε σχολείο τη δική του ταυτότητα, προλαμβάνει συγκρούσεις και προσφέρει στην αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους.

Η Μπρίνια (2012) σε μελέτη της καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης δημιουργούνται ιδιαίτερες ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο εκτός του διαχειριστικού και διεκπεραιωτικού του ρόλου, θα πρέπει αναλάβει πρωτοβουλίες που να στηρίζονται στη συνεργασία, στην επικοινωνία, στην συλλογικότητα και στην αποτελεσματικότητα με τη σύμπραξη όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής κοινότητας και διαδικασίας.

Η Παπαευαγγέλου (2014) σε έρευνά της εντόπησε σε ικανοποιητικό βαθμό την παρουσία στοιχείων κατανεμημένης - συνεργατικής σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Κονταλή, (2018) σε έρευνά της διεπίστωσε την υιοθέτηση σε αρκετά ενθαρρυντικό βαθμό χαρακτηριστικών της κατανεμημένης-συνεργατικής ηγεσίας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρά τον έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού

συστήματος. Η Χρόνη (2015) σε έρευνά της καταγράφει την οργανωσιακή κουλτούρα των διευθυντών δημοτικών σχολείων και τους τρόπους που την διαμορφώνουν.

Η Γιατρά (2019) καταλήγει στο ότι στο σχολικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών επικρατεί σε μέτριο βαθμό η συνεργατική κουλτούρα.

Οι διενέξεις δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν και από τις σχολικές μονάδες (Φασουλή, 2006), ενώ ρόλο στην διαχείριση των συγκρούσεων έχει η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί, διότι οι αποφάσεις τους στο πλαίσιο της επικρατούσας σχολικής κουλτούρας έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα και στη μάθηση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α) και μπορεί να επηρεάσει τις διενέξεις και να λειτουργήσει σαν ρυθμιστικός παράγοντας στις οργανωσιακές συγκρούσεις (Chuang et al., 2004).

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί που αφορούν εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σχετικά με την επιλογή του τρόπου διαχείρισης των διενέξεων (Rahim, 1983b. Balay, 2006. Somech, 2008. Rahim, 2011. Παναγιώτου-Χαριλάου & Τσάκκιρος, 2012. Robbins & Judge, 2011. Vuylsle, 2012). Επίσης, διαφέρει η επιλογή του στυλ διαχείρισης της διένεξης από εκπαιδευτικούς σε διαφορετικού τύπου σχολεία ή σχολεία με διαφορετικές διαφορές (Brewer et al., 2002. Blackburn et al., 2006).

Ο Balay (2006) καταλήγει στο ότι οι διευθυντές ακολουθούν το στυλ του συμβιβασμού σε μια σύγκρουση, ενώ ο τρόπος διαχείρισης της αποφυγής που ακολουθεί τη θεώρηση “αποφασίζω να μην αποφασίσω” συνδέεται με τη γραφειοκρατία του δημόσιου σχολείου.

Οι Montana & Charnon (2006) καταλήγουν στο ότι καταλληλότερο στυλ διαχείρισης συγκρουσιακής συμπεριφοράς θεωρείται εκείνο που επιτυγχάνει τα καλύτερα αποτελέσματα για τους υφιστάμενους και τη παραγωγικότητα.

Οι Chen & Tjosvold (2002) σε έρευνά τους διαπιστώνουν ότι οι επικρατέστερες στρατηγικές για την διαχείριση των συγκρούσεων είναι ο συμβιβασμός, όπου αναζητείται η μέση οδός και πρόχειρες λύσεις του “δούναι και λαβείν”, η αποφυγή όπου παρακάμπτεται η σύγκρουση και η επιβολή όπου κυριαρχεί ο προσανατολισμός “κερδίζω-χάνεις”.

Οι Chen & Tjosvold (2002) επίσης καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η τεχνική της αποφυγής στην διαχείριση των συγκρούσεων δημιουργεί αναποτελεσματικότητα στην ομάδα επειδή δημιουργεί αισθήματα αδικίας. Ο Chan et al., (2006) υποστηρίζει ότι αν οι στόχοι των εμπλεκόμενων μερών αποκλείονται αμοιβαία, αναζητούν μια μέση στάση.

Οι Havenga & Visagie (2006) σε έρευνά τους υποστηρίζουν, ότι τα αντιμαχόμενα μέρη σε μια διένεξη οφείλουν να παραιτούνται από κάτι και να μην εμμένουν στις απόψεις τους, με σκοπό να έρθουν σε αμοιβαία συμφωνία. Οι ερευνητές Balay (2006) και . Havenga & Visagie (2006) καταλήγουν στην άποψη ότι η στρατηγική της αποφυγής συχνά ερμηνεύεται από τους

εμπλεκόμενους ως μια παθητική στάση του τύπου “αποφασίζω να μην αποφασίσω” και συναντάται κυρίως στην δημόσια εκπαίδευση.

Ο Rahim (2001) καταλήγει στο ότι αν και η υιοθέτηση του συμβιβασμού θεωρείται ως καταλληλότερη στρατηγική, όταν υιοθετείται δεν αντιμετωπίζονται οι βαθύτερες αιτίες του προβλήματος, ενώ είναι πιθανή η υιοθέτηση της αποφυγής ως θεμιτό μέσο, όταν η σύγκρουση σχετίζεται με ένα επουσιώδες ζήτημα ή εμφανίζεται σε ακατάλληλη χρονική στιγμή για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Ο Munduate et al., (1997) υποστηρίζουν, ότι αν σε μια ενδεχόμενη διένεξη η άλλη πλευρά αρχίζει να αναπτύσσει ανισόρροπη ισχύ, τότε αρχίζει να μειώνεται το ενδεχόμενο επίλυσης μέσω του συμβιβαστικού τρόπου και εφαρμόζεται ο τρόπος της επιβολής.

Ο Adams (1990) καταλήγει στο ότι σε πολύ λίγες περιπτώσεις οι κατέχοντες διοικητικές θέσεις επιλέγουν το στυλ της επιβολής, κάνουν χρήση της εξουσίας τους για να επιβάλουν την άποψή τους, στρατηγικές οι οποίες σε διαφορετική περίπτωση θα προκαλούσαν αυξημένα επίπεδα έντασης και συγκρούσεων ή και της αποφυγής.

Οι Thomas & Thomas (2008) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το στυλ της επιβολής ακολουθείται από άτομα που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα απόδοσης, καταλαμβάνοντας διευθυντικές θέσεις στα ανώτερα οργανωσιακά επίπεδα.

Οι Uzun & Ayic (2017) σε έρευνά τους σχετικά με το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που ακολουθούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων, διαπιστώνουν ότι αυτοί επιλέγουν τις τεχνικές της ενσωμάτωσης ή αλλιώς συνεργασίας, σε μέτριο βαθμό την τεχνική της αποφυγής και σε ελάχιστο βαθμό την τεχνική της επιβολής.

Στην Ελλάδα η έρευνα εστιάζεται κυρίως στα αίτια και την ένταση των συγκρούσεων (Κούλα, 2011. Χατζηδιάκου, 2011. Saiti, 2015. Αβραμίδης, 2016). Η Σαϊτή (2015) σε έρευνά της σε δημοτικά σχολεία σχετικά με τους κύριους παράγοντες που προκαλούν συχνές συγκρούσεις στα σχολεία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι κύριοι λόγοι συγκρούσεων είναι οι διαπροσωπικοί και οργανωτικοί παράγοντες, η αναποτελεσματική ηγεσία και ότι η συνοχή του προσωπικού διασφαλίζει καλύτερες διαύλους επικοινωνίας και συνεργατική κουλτούρα. Επίσης, το στυλ διαχείρισης σχετίζεται με την ικανότητα του ηγέτη στο να διαγιγνώσκει τις συνέπειες της σύγκρουσης, ούτως ώστε να εφαρμόζει το σωστό στυλ διαχείρισης της.

Περιορισμένες και οι μελέτες για τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, άλλοι ακολουθούν το στυλ του συμβιβασμού (Παρασκευόπουλος, 2008. Τέκος, & Ιορδανίδης, 2011. Αντωνίου, 2018. Μαλιάρα, 2018) και άλλοι εποικοδομητικές τεχνικές της συνεργασίας και του συμβιβασμού (Παναγιώτου-Χαριλάου & Τσάκκίρος, 2011. Λεπίδας, 2012. Αργυρίου κ.α.,

2013. Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015, Τσιαπλής, 2015. Βασιλοπανάγου, 2016. Σούγια, 2018. Ευγενικός, 2019. Χασιώτη, 2019. Chandolia & Anastasiou, 2020).

Ο Αγγελόπουλος (2017) σε έρευνά του σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις επιπτώσεις που έχει η σύγκρουση για τα μέλη του σχολικού οργανισμού, και το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που εφαρμόζεται, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτοί υιοθετούν πρωτίστως τη στρατηγική της εξομάλυνσης και δεύτερη αυτή της συνεργασίας και αποφεύγουν την στρατηγική επιβολή εξουσίας. .

Η Στιβακτάκη (2017) μελετώντας τις πηγές σύγκρουσης σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις τεχνικές που ακολουθούνται από τους σχολικούς ηγέτες για την διαχείριση των συγκρούσεων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική τεχνική είναι η επικρατέστερη, και ακολουθεί αυτή του συμβιβασμού.

Τέλος, ο Παρασκευόπουλος (2008) καταλήγει στο ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νέοι, που γενικά είναι πιο ανταγωνιστικοί και μαχητικοί υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το στυλ της επιβολής, ενώ η Αθανασούλα-Ρέππα (2012) διαπιστώνει, ότι η επιλογή του στυλ της αποφυγής διατηρεί τη διάθεση για σύγκρουση σε λανθάνουσα κατάσταση που μπορεί να εμφανιστεί με μεγαλύτερη ένταση στο μέλλον.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 3 : Ερευνητική μεθοδολογία

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική αναφορά στην ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και περιλαμβάνει οκτώ ενότητες.

3.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την εκτίμηση της επικρατούσας σχολικής συνεργατικής κουλτούρας που υιοθετούν οι δάσκαλοι ως ηγέτες ή/και εν δυνάμει ηγέτες και τη στρατηγική που επιλέγουν για την αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων, ώστε ν' αποκαλυφθούν συγκλίσεις ή αποκλίσεις από την στρατηγική, τη δομή, τη φιλοσοφία και τα συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στα ολόημερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Προσπαθεί να αναδείξει τη σημασία της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε σχέση με την ταυτότητά του και την προς τα έξω εικόνα του πως επηρεάζει την ικανότητά των διδασκόντων να διοικούν και να επηρεάσουν την ομάδα τους και ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά τους τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στον τρόπο επιλογής διαχείρισης των συγκρούσεων.

Παράλληλα διερευνήθηκαν οι παράγοντες-διαστάσεις της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας (συνεργατική ηγεσία, συνεργασία δασκάλων, επαγγελματική ανάπτυξη, ύπαρξη κοινού σκοπού, συναδελφική υποστήριξη και εκπαιδευτική-μαθησιακή σύμπραξη) και οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων (συμβιβασμός, αποφυγή και επιβολή) που επιλέγονται στους δύο τύπους δημοτικών σχολείων. Η συγκριτική προσέγγιση και στους δύο τύπους σχολείων θα αναδείξει η δυναμική των οργανωσιακών αντιλήψεων των ερωτηθέντων για τις μορφές και πρακτικές της συνεργατικής κουλτούρας και του στυλ αντιμετώπισης των διενέξεων.

Η σχέση της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας και του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων με ορισμένα από τα προσωπικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά (ιεραρχικό επίπεδο στη σχολική μονάδα, γεωγραφική χωροταξία σχολικής μονάδας, επιμόρφωση σε θέματα ηγετικής συμπεριφοράς και επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων), αποτελεί ένα άλλο πεδίο της έρευνας. Η συσχετική ανάλυση της ανεξάρτητης μεταβλητής σχολική συνεργατική κουλτούρα με τις εξαρτημένες μεταβλητές των στρατηγικών συμβιβασμός, αποφυγή και επιβολή του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων θα αναδείξει πως οι έξι παράγοντες της συνεργατικής κουλτούρας συσχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Η συλλογή αυτών των πληροφοριών θα μας επιτρέψει να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα

σχετικά με τον προσανατολισμό του σημερινού δημοτικού σχολείου και να σχηματίσουμε άποψη για το κατά πόσο η υφιστάμενη συνεργατική κουλτούρα είναι ευθυγραμμισμένη με τη στρατηγική της και για το κατά πόσο υπάρχουν οι διοικητικές, οι ηγετικές ικανότητες και η απαιτούμενη αφοσίωση, προκειμένου το δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο να είναι αποτελεσματικό σε ένα ρευστό περιβάλλον νομοθετικών και μεταρρυθμιστικών αλλαγών, χαμηλού βαθμού αυτονομίας και σε μια περίοδο ύφεσης που βιώνει η χώρα.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα - Ερευνητικές υποθέσεις

Για να διερευνηθούν οι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν κατά την προσέγγιση του εκπονήματος, στηριζόμενοι στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία σχεδιάσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις:

A. Ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ1: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ των επιμέρους παραγόντων της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών και του τύπου σχολικής μονάδας (ολιγοθέσια-πολυθέσια) στην οποία υπηρετούν. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική-οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους έξι παράγοντες της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ2: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ των επιμέρους παραγόντων του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και του τύπου σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική συμπεριφορά τους σε σχέση με τις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ3: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ των επιμέρους παραγόντων της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών και της θέσης τους στη σχολική μονάδα. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική-οργανωσιακή συμπεριφορά τους σε σχέση με τους έξι παράγοντες της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ4: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και της θέσης τους στη σχολική μονάδα. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική τους συμπεριφορά σε σχέση με τις στρατηγικές του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ5: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών και της γεωγραφικής χωροταξίας του σχολείου. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική-οργανωσιακή τους συμπεριφορά σε σχέση με τους έξι παράγοντες της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ6: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και τη γεωγραφική χωροταξία του σχολείου. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική τους συμπεριφορά σε σχέση με τις στρατηγικές του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ7: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ της συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών και το εάν παρακολούθησαν τα τελευταία πέντε έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο σχετικά με εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική τους συμπεριφορά σε σχέση με τους έξι παράγοντες της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας..

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ8: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και το εάν παρακολούθησαν τα τελευταία πέντε έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο σχετικά με εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική τους συμπεριφορά σε σχέση με τις τεχνικές του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ9: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ της συνεργατικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών και το εάν παρακολούθησαν τα τελευταία πέντε έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική τους συμπεριφορά σε σχέση με τους έξι παράγοντες της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ10: Υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και το εάν παρακολούθησαν τα τελευταία πέντε (5) έτη κάποια συνέδριο/σεμινάριο σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων. Πως διαμορφώνεται η ανάλογη ηγετική τους συμπεριφορά σε σχέση με τις στρατηγικές του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ11: Υπάρχει θετική σχέση συνάφειας μεταξύ της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας και του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωση μιας ανάλογης ηγετικής συμπεριφοράς επηρεάζεται από όλους τους επιμέρους παράγοντες στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ12: Ποιες από τις στρατηγικές της διαχείρισης συγκρούσεων έχει την καλύτερη ερμηνευτική ικανότητα ως προς την πρόβλεψη των έξι μεταβλητών-διαστάσεων του μοντέλου της συνεργατικής κουλτούρας.

B. Ερευνητικές μηδενικές υποθέσεις

Υπόθεση (Ho1): Υποθέτουμε ότι η επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, ισχύει στα ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία και επηρεάζει τη διαμόρφωση ανάλογης ηγετικής τους συμπεριφοράς.

Υπόθεση (Ho2): Υποθέτουμε ότι το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών, ισχύει στα ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία και επηρεάζει την διαμόρφωση ανάλογης συμπεριφοράς.

Υπόθεση (Ho3): Υποθέτουμε ότι υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ των επιμέρους παραγόντων της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας και της “ιεραρχικής θέσης στη σχολική μονάδα”, της “χωροταξίας του σχολείου”, της “επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση” και της “επιμόρφωσης στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων” στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

Υπόθεση (Ho4): Υποθέτουμε ότι υπάρχει σχέση συνάφειας μεταξύ του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και της “ιεραρχικής θέσης στη σχολική μονάδα”, της χωροταξίας του σχολείου”, της “επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση” και της “επιμόρφωσης στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων” στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Υπόθεση (Ho5): Υποθέτουμε ότι υπάρχει θετική σχέση συνάφειας μεταξύ της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας και του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωση μιας ανάλογης ηγετικής συμπεριφοράς επηρεάζεται από όλους τους επιμέρους παράγοντες στα ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

3.3 Επιλογή της κατάλληλης μεθόδου συλλογής στοιχείων

Για την διερεύνηση και την προσέγγιση της ερευνητικής πρότασης ο όλος σχεδιασμός και η μεθοδολογία στηρίζεται στην εμπειρική έρευνα. Ακολουθώντας την ελληνική και παγκόσμια βιβλιογραφία διαπιστώνουμε, ότι η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση συγκεκριμένων γεγονότων, καταστάσεων και κοινωνικών φαινομένων, μέσα από ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου, προσωπικές συνεντεύξεις και απευθείας παρατήρηση και δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης των μεταβλητών που μπορούν να μελετηθούν. Η ποιοτική έρευνα συμβάλλει στη κατανόηση σε βάθος του εξεταζόμενου θέματος αφού δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους-χρήστες να εκφραστούν με άνεση χρόνου σε καίρια ερωτήματα που σχετίζονται με το “πώς” και το “γιατί” συμβαίνει ένα φαινόμενο.

Αντιθέτως, η ποσοτική ανάλυση αποσκοπεί στην εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων

παραγόντων και εστιάζει στην απομόνωση μιας ή περισσότερων συγκεκριμένων μεταβλητών που σχετίζονται με ένα φαινόμενο. Επιπλέον, περιγράφει συμπεριφορές, κίνητρα και στάσεις με ένα δομημένο τρόπο, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και υποκλίμακες και απαιτεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αντιπροσωπευτικό δείγμα συμμετεχόντων με στόχο να εξαγάγει συμπεράσματα γενικεύσιμα σε ένα ευρύτερο πληθυσμό (Cohen et al., 2007). Βασική όμως αρχή της ποσοτικής μεθόδου είναι να αναζητά τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών ή να εξετάζει την ορθότητα των ερευνητικών υποθέσεων-ερωτημάτων με βάση τα αντιληπτά μοντέλα και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Η άποψη αυτή υιοθετήθηκε από τον ερευνητή για την επιλογή της ποσοτικής μεθόδου ως καταλληλότερη για την διερεύνηση των σκοπών της παρούσας μελέτης. Επιπλέον, η δυνατότητα πρόσβασης σε ένα αρκετά μεγάλο μεγέθους δείγματος δεδομένων χωρίς την φυσική παρουσία του ερευνητή γεγονός που εξασφαλίζει την ανωνυμία και άρα μεγαλύτερη αξιοπιστία, αποτέλεσε ένα άλλο κριτήριο επιλογής της ποσοτικής μεθόδου (Βάμβουκας, 2007. Cohen et al., 2007).

Γενικά, η ποσοτική έρευνα η οποία σε αντίθεση με την ποιοτική που χαρακτηρίζεται ως ευέλικτη και υποκειμενική επειδή στηρίζεται σε περιγραφές και παράγει υποθέσεις, είναι περισσότερο αυστηρή κατά την διαδικασία της και το ότι στηρίζεται σε αριθμούς την καθιστά περισσότερο πρακτική και αντικειμενική, διότι η αποκωδικοποίησή των δεδομένων κατά την επεξεργασία δεν παρουσιάζει ασάφειες (Bush, 2002. Καραλής, 2005).

Η μελέτη μας ακολουθεί μεθοδολογικά τις αρχές της εφαρμοσμένης ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες βασισμένη στο πρότυπο των θετικών επιστημών που στηρίζεται στη δημιουργία θεωρητικών πλαισίων, τα οποία στη συνέχεια ελέγχονται με πειραματικό σχεδιασμό και περιλαμβάνει περιγραφική, συγκριτική και συσχετική ανάλυση (Cohen et al., 2007). Η περιγραφική ανάλυση καταγράφει τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις μεταβλητές της έρευνας, η συγκριτική τη σύγκριση, ενώ η συσχετική διερευνά τον βαθμό συσχέτισης των μεταβλητών (Cresswell, 2011).

3.4 Δειγματοληψία

3.4.1 Μέθοδος δειγματοληψίας

Η μέθοδος συλλογής στοιχείων που επιλέχθηκε είναι η δομημένη-άμεση μέθοδος των απαιτούμενων στοιχείων διότι αυτή πλεονεκτεί στο γεγονός ότι οι ερωτώμενοι μπορούν εύκολα να απαντήσουν στις ερωτήσεις, όπως επίσης και το γεγονός ότι η επεξεργασία των στοιχείων είναι εύκολη, παρέχοντας τη δυνατότητα σύγκρισης, κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

3.4.2 Μέγεθος του δείγματος

Πληθυσμός της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία για να έχουμε εικόνα των πληροφοριακών στοιχείων και από τους δύο τύπους σχολείων και δυνατότητα συγκριτικής μελέτης. Να τονισθεί, ότι από το σχολικό έτος 2017-2018 με την υπ' αρ. πρωτ. Φ.7/ΦΜ/143016/Δ1/31-8-2017 απόφαση το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ολοκλήρωσε την επέκταση του ολοήμερου προγράμματος διδασκαλίας εκτός των περίπου 3.600 πολυθέσιων σχολείων της χώρας και στα 834 ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. Έτσι, ένας μεγάλος αριθμός ολιγοθέσιων σχολείων ακόμη και με οργανικότητα 1, 2 και 3 θέσεων λειτουργούν με ειδικότητες και ολοήμερο πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο είναι εμπλουτισμένο με νέα αντικείμενα, όπως Πληροφορική, Αγγλικά, Φυσική Αγωγή, Καλλιτεχνικά κ.α. Η απόφαση αυτή λήφθηκε προκειμένου να υπάρξουν απαντήσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν άμεση εμπειρία από τον τρόπο λειτουργίας ιδιαίτερα των ολιγοθέσιων σχολείων και φυσικά των αναγκών αυτού του σχολικού τύπου στα πλαίσια της αναβάθμισής του, συγκριτικά με τον τύπο του ολοήμερου πολυθέσιου σχολείου τη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Σκέψη μας και στόχος μας είναι το δείγμα να είναι Πανελλαδικό, να αφορά όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα-περιφέρειες και να είναι, όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο και πληροφοριακό για τις δημογραφικές μεταβλητές.

3.4.3 Κριτήρια και διαδικασία επιλογής του δείγματος

Τα κυριότερα κριτήρια για την επιλογή του Πανελλαδικού δείγματος ήταν η επίτευξη του μέγιστου βαθμού αντιπροσωπευτικότητας και η διασφάλιση της γεωγραφικής κατανομής-διαστρωμάτωσης του δείγματος. Ένα δείγμα από μια μόνον γεωγραφική περιφέρεια που θα έχει βασικά χαρακτηριστικά αντιπροσωπευτικότητας, επιστημονικά θα είναι στατιστικά ομογενοποιημένο διότι θα εμπεριέχει στοιχεία με πανομοιότυπα κοινωνικό-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, σε αντίθεση με την επιλογή ενός δείγματος σε εθνικό επίπεδο. Για να διασφαλισθεί η μεγαλύτερη διασπορά του δείγματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην γεωγραφική του διαστρωμάτωση σε επίπεδο Περιφέρειας - Περιφερειακής ενότητας (Νομού). Για την επιλογή του Πανελλαδικού διαστρωματωμένου τυχαίου δείγματος, ακολουθήθηκε συνοπτικά η εξής διαδικασία. Αρχικά, εκτιμήθηκε η αριθμητική κατανομή και λειτουργία των δημοτικών ολοήμερων ολιγοθέσιων σχολείων (Ο.Ο.Σ.) - ολοήμερων πολυθέσιων σχολείων (Ο.Π.Σ.) για το σχολικό έτος 2017-2018 από τις 13 Περιφερειακές Διοικήσεις σε Εθνικό επίπεδο από στοιχεία της Διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ. που προηγουμένως είχαν επικαιροποιηθεί μετά τη προαγωγή, υποβάθμιση, συγχώνευση και κατάργηση σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2018-2019 (ΦΕΚ1774 τ.Β' /18-5-2018).

Πίνακας 3. Τελικό δείγμα επιλογής ερωτηματολογίων ανά διοικητική περιφέρεια

Διοικητική Περιφέρεια	Ολιγοθέσια σχολεία			Πολυθέσια σχολεία		
	Αγροτική περιοχή	Ημιαστική περιοχή	Αστική περιοχή	Αγροτική περιοχή	Ημιαστική περιοχή	Αστική περιοχή
Ανατολική Μακεδονία - Θράκη	6	12	5	7	11	11
Αττική	4	7	6	7	6	9
Βόρειο Αιγαίο	8	7	9	9	9	7
Δυτική Ελλάδα	15	8	10	15	12	12
Δυτική Μακεδονία	11	8	4	10	12	15
Ήπειρος	20	12	5	11	13	17
Θεσσαλία	11	9	7	7	6	10
Ιόνια Νησιά	6	21	5	6	12	13
Κεντρική Μακεδονία	13	21	10	14	14	18
Κρήτη	7	12	6	6	7	10
Πελοπόννησος	11	13	6	12	12	11
Νότιο Αιγαίο	11	10	4	9	9	9
Στερεά Ελλάδα	17	9	5	9	12	12
Σύνολο	140	149	82	122	135	154
Σύνολο (%)	371 (47,4%)			411 (52,6%)		
Σύνολο (%)	782 (100%)					

Έτσι, ο αριθμός των ολοήμερων ολιγοθέσιων σχολείων ανά Περιφέρεια και ανά Νομό, μετά την επικαιροποίηση είναι περίπου 580 σε σύνολο 656 ολοήμερων ολιγοθέσιων σχολείων, ενώ ο αριθμός των ολοήμερων πολυθέσιων διαμορφώνεται σε 3.509. Η επικαιροποιημένη λίστα των σχολείων θα αποτελέσει τη βάση δεδομένων για την επιλογή του δείγματος με

στατιστικά τυχαίο τρόπο και σε αναλογία περίπου ολιγοθέσια προς πολυθέσια 2:1, δεδομένου του μεγαλύτερου αριθμού μαθητών άρα και εκπαιδευτικού προσωπικού στα ολοήμερα πολυθέσια σχολεία, ακολουθώντας τη παρακάτω διαδικασία. Από κάθε Νομό θα περιληφθούν σχολεία αναλογικά και από τις τρεις γεωγραφικές περιοχές (αγροτική, ημιαστική, αστική). Επίσης, επειδή ο αριθμός των ολιγοθέσιων διαφοροποιείται ανά Περιφέρεια/Νομό για να επιτευχθεί περίπου ίδιος αριθμός ολιγοθέσιων σχολείων στο δείγμα, κυρίως σε επίπεδο Περιφέρειας χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο επιλογής το εξής:

Στις Περιφέρειες με αριθμό (Ο.Ο.Σ.) μεγαλύτερο των 60 θα επιλεγεί το 25% αυτών, αν ο αριθμός των (Ο.Ο.Σ.) κυμαίνεται από 30-60 θα επιλεγεί το 50% αυτών και αν ο αριθμός των (Ο.Ο.Σ.) είναι μικρότερος των 30 θα επιλεγεί το 100% αυτών. Η επιλογή αυτών των αναλογιών-ποσοστών εξασφαλίζει, όπως διαπιστώθηκε περίπου τον ίδιο αριθμό ολοήμερων ολιγοθέσιων σχολείων ανά Περιφέρεια, περιορίζοντας τις αποκλίσεις στο ελάχιστο (Παράρτημα Γ, πίνακας 1). Με βάση τα ανωτέρω κριτήρια ο αριθμός του δείγματος σε (Ο.Ο.Σ.) θα είναι 240 σε σύνολο 580 (41,4%) και 120 (Ο.Π.Σ.) σε σύνολο 3.509 (3,4%). Τα 120 (Ο.Π.Σ.) θα επιλεγούν αναλογικά, από όμορες περιοχές με τα ολιγοθέσια, ώστε να εξασφαλίζεται κοινή βάση στη κοινωνικο-χωροταξική προέλευση τους (Παράρτημα Γ, πίνακας 2). Έτσι, το τελικό προς διερεύνηση δείγμα κατά τη διάρκεια της έρευνας θα είναι 240 (66,7%) ολιγοθέσια και 120 (33,3%) ολοήμερα πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

Η συλλογή των δεδομένων μετά την προώθηση των ερωτηματολογίων στα 360 δημοτικά σχολεία με τους περίπου 4.000 εκπαιδευτικούς είχε σαν αποτέλεσμα τη συλλογή 808 (20%) απαντημένων ερωτηματολογίων, εκ των οποίων τα 26 με ελλιπή ή λανθασμένα στοιχεία. Έτσι, το τελικό δείγμα περιλαμβάνει (N=782) ορθώς απαντημένα ερωτηματολόγια (πίνακας 3) που αντιστοιχούν σε (86) ερωτήσεις. Η αναλογία των συμμετεχόντων με τις ερωτήσεις είναι 9:1 η οποία υπερβαίνει το προτεινόμενο ελάχιστο που προτείνουν οι Hair et al., (2009).

3.5 Αναζήτηση κατάλληλων ερωτηματολογίων της έρευνας

3.5.1 Επιλογή των ερωτηματολογίων της έρευνας

Η αναζήτηση και η επιλογή των καταλληλότερων ερωτηματολογίων για την διεξαγωγή της έρευνας αποτελεί πρώτη προτεραιότητα για τον ερευνητή ώστε η καταγραφή των δεδομένων να γίνει με τον πλέον αξιόπιστο και επιστημονικά αποδεκτό τρόπο και γι' αυτό το λόγο πρέπει να πληρούν στις παρακάτω θεμελιώδεις αρχές:

- Παγκοσμίως αναγνωρίσιμα, επιστημονικά έγκυρα, επαρκή και αποδεκτά.
- Να καλύπτουν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία που να αντιπροσωπεύουν-απεικονίζουν τις μεταβλητές των κλιμάκων της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας.

- Τα πρότυπα (στυλ) των ηγετικών χαρακτηριστικών και της διαχείρισης των συγκρούσεων που καλούνται να μετρήσουν τα ερωτηματολόγια να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένα.

Έτσι, η οριστικοποίηση του ενιαίου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς (Παράρτημα Β) το οποίο περιλαμβάνει εκτός των (19) δημογραφικών ερωτήσεων (Παράρτημα Β, Πρώτο μέρος) έγινε μετά από ενδελεχή αναζήτηση από την ελληνική και παγκόσμια βιβλιογραφία για την επιλογή των εξής δύο επιμέρους ερωτηματολογίων για την εκτίμηση:

- i. της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας των διδασκόντων το ερευνητικό ερωτηματολόγιο "School Culture Survey - Teacher Form (S.C.S.-T.F.)" των Gruenert & Valentine, (1998) που είναι ίσως το πιο δημοφιλές το οποίο αναπτύχθηκε από το University of Missouri.
- ii. του στυλ των στρατηγικών της διαχείρισης των συγκρούσεων το ερευνητικό εργαλείο "Conflict Management Strategies Scale's" (C.M.S.S's) που στηρίζεται στο μοντέλο των Chen & Tjosvold (2002).

3.5.2 Βαθμονόμηση ερωτηματολογίου συνεργατικής κουλτούρας "S.C.S.-T.F."

Οι έξι (6) διαστάσεις του ερωτηματολογίου "S.C.S.-T.F." της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, αξιολογούνται - μετρούνται με τη βοήθεια των (35) αντίστοιχων ερωτήσεων που απεικονίζονται στο (Παράρτημα Β, Δεύτερο μέρος). Η αξιολόγηση της συνεργατικής κουλτούρας γίνεται με μια 5-βάθμια κλίμακα Likert: 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ αρκετά, 5= συμφωνώ απόλυτα. Στον παρακάτω πίνακα (4) παρουσιάζονται οι αριθμοί των ερωτήσεων-στοιχείων του ερωτηματολογίου που συνθέτουν τους έξι (6) παράγοντες-διαστάσεις που διαμορφώνουν το μοντέλο της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας.

Πίνακας 4. Βαθμονόμηση του ερωτηματολογίου "S.C.S.-T.F."

Κλίμακα / Scale	Ερωτήσεις / Στοιχεία
Συνεργατική ηγεσία (Collaborative leadership)	2, 7, 11, 14, 18, 20, 22, 26, 28, 32, 34
Συνεργασία δασκάλων (Teacher collaboration)	3, 8, 15, 23, 29, 33
Επαγγελματική ανάπτυξη (Professional development)	1, 9, 16, 24, 30
Ενότητα στόχου (Unity of purpose)	5, 12, 19, 27, 31
Συλλογική υποστήριξη (Collegial support)	4, 10, 17, 25
Εκπαιδευτική σύμπραξη (Learning partnership)	6, 13, 21, 35

3.5.3 Περιγραφή του ερωτηματολογίου συνεργατικής κουλτούρας “S.C.S.-T.F.”

Η περιγραφή των έξι (6) διαστάσεων του ερωτηματολογίου “S.C.S.-T.F.” που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις του διδακτικού προσωπικού του σχολείου για την συνεργατική σχολική κουλτούρα είναι:

Η συνεργατική ηγεσία

Για να διατηρηθεί μια υγιής και αποτελεσματική οργανωσιακή κουλτούρα, είναι σημαντική η συμμετοχική ηγεσία που μοιράζεται την εξουσία με τους συνεργάτες (Leithwood et al., 2000. Yukl, 2002. Davis, 2003). Μια συμμετοχική διαδικασία δημιουργεί εμπιστοσύνη, νομιμότητα και ιδιοκτησία που με τη σειρά τους αποφέρουν ικανοποίηση από τους συμμετέχοντες που θεωρούν ότι αντιμετωπίζονται με σεβασμό όταν τους επιτρέπεται να εκφράζουν απόψεις και να χρησιμοποιούν ειδικές δεξιότητες. Τα δυνητικά οφέλη από τη χρήση της συμμετοχικής ηγεσίας περιλαμβάνουν καλύτερη λήψη αποφάσεων, ικανοποίηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Yukl, 2002). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό διότι σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και υποστήριξης, όλα τα μέλη του προσωπικού είναι πιο πιθανό να βελτιώσουν την πρακτική τους, η οποία με τη σειρά τους εξασφαλίζει μια βελτιωμένη μαθησιακή εμπειρία (Kouzes & Posner, 2002). Η ηγεσία ενός σχολείου δεν ασκείται αποκλειστικά εντός του ηγέτη (ων), διότι υπάρχουν διαφορετικά μέλη που μπορούν να διαδραματίσουν διαφορετικούς επίσημους ρόλους (Rafoth & Foriska, 2006).

Η συνεργασία δασκάλων

Η σημασία της συνεργασίας στην αλλαγή της πρακτικής των εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει στην ευρεία αποδοχή της ως βασική συνιστώσα κάθε προσπάθειας για βελτιωμένη διδασκαλία (Brownwel et al., 2006). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σταματήσουν να εργάζονται μεμονωμένα και να αποθηκεύουν τις ιδέες και τις στρατηγικές τους και να αρχίζουν να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες και σε μεγαλύτερες σχολικές ομάδες για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών (Dufour, 2004). Ο χρόνος για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητος για την αποτελεσματική εκπαίδευση, ενώ αυτή μπορεί να βελτιωθεί μέσω ενεργών δικτύων ατόμων που συνεργάζονται σε ένα διασυνδεδεμένο περιβάλλον. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην υιοθετούν με ευκολία την ιδέα των πρακτικών συνεργασίας η οποία δεν μπορεί να επιβληθεί σε ένα σχολείο, αλλά πρέπει να είναι μια συμφωνημένη αρχή, μία φαινομενικά εγγενής αρχή (Reeves, 2006).

Η επαγγελματική ανάπτυξη

Η ολόπλευρη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που λαμβάνει χώρα ως συνέχεια της φυσικής ανάπτυξης που προηγείται και

αποβλέπει στην ενίσχυση της καλής σχέσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση και τη σύνδεση του παιδαγωγικού έργου με τις εξελίξεις της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει. Αναγκαία καθίσταται η τυπική επαγγελματική ανάπτυξη εκσυγχρονισμού των γνώσεων και δεξιοτήτων (Fullan & Hargreaves, 1993), ώστε να αναπτύξουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές που θα ενσωματώσουν στην διδακτική τους (Guskey, 2000).

Η συνεχής κατάρτιση του προσωπικού αποτελεί βασικό στοιχείο των επιτυχημένων σχολείων (Pedder et al., 2005. Brownwell et al., 2006. Μαυρογιώργος, 2008). Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου θα μπορούν να παρεμβαίνουν μετασχηματιστικά και τα προγράμματα επιμόρφωσης θα καθιστούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μια αναγκαία και διαρκή δραστηριότητα, διερευνητική και συνεργατική, δεδομένου ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται οργανικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond & McLaughlin, 1999). Ωστόσο, η στροφή προς τα συνεργατικά περιβάλλοντα άλλαξε την έννοια του εκπαιδευομένου εργατικού δυναμικού στο σχολείο. Η επαγγελματική εξέλιξη δεν περιλαμβάνει απλώς τους παραδοσιακούς τρόπους και μεθόδους παρακολούθησης σεμιναρίων, αλλά στρατηγικές από τα παραδοσιακά εργαστήρια έως τις πιο συνεργατικές και ομαδικές πρωτοβουλίες, ενώ η φύση της συνεργασίας και του συλλογικού λόγου προσφέρονται για τη μάθηση, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Danielson, 2006).

Η ενότητα (ύπαρξη κοινού) στόχου

Προκειμένου μια ομάδα ανθρώπων να συνεργαστεί με τρόπους με τους οποίους είναι πιο αποτελεσματικοί, πρέπει να υπάρχει ένας κοινός στόχος στον οποίο όλοι επιδιώκουν. Στην εκπαίδευση αυτοί οι στόχοι χαρακτηρίζονται από διάφορους όρους, όπως η αποστολή, το όραμα ή ο σκοπός. Οι ενοποιητικές πτυχές ενός τέτοιου κοινού στόχου υποστηρίζονται από διάφορους ερευνητές (Gabriel, 2005). Η διαδικασία διαμόρφωσης κοινών σκοπών θα ωθήσει τα μέλη προς μια πιο συνεκτική εργασιακή σχέση. Ο κύριος υπόχρεος θα πρέπει να ηγηθεί αυτής της προσπάθειας και να εξασφαλίσει, ότι όλα τα μέλη συμμετέχουν στη δημιουργία αυτού του κοινού σκοπού (Fullan, 2005. Marzano et al., 2005. Danielson, 2006). Ο Gabriel (2005) αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι "μία δήλωση αποστολής πρέπει να επικεντρώνεται σε στόχους σε ότι σκοπεύετε να πετύχετε, παρά σε θεωρίες".

Η συλλογική (συναδελφική) υποστήριξη

Η φύση της συλλογικότητας μεταξύ του προσωπικού ενός σχολείου είναι μια σχετική, αλλά ξεχωριστή, έννοια της συνεργασίας και αφορά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και τις σχέσεις που διαμορφώνουν. Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν μαζί σε ένα συνεργατικό περιβάλλον έχουν την μοναδική ευκαιρία να δημιουργήσουν μόνιμες

σχέσεις, να εξελίσσονται σε μαθησιακούς εταίρους επενδύοντας ο ένας στον άλλο και να βελτιώνουν τα επιτεύγματά τους (Gabriel, 2005). Ο διάλογος, η ποιότητα του λόγου και του προβληματισμού μεταξύ του διδακτικού προσωπικού είναι βασικά συστατικά της συλλογικής υποστήριξης και σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση (Strahan, 2003. Pedder et al, 2005).

Η εκπαιδευτική σύμπραξη

Η έννοια της εταιρικής σχέσης μάθησης αφορά τη συμμετοχή όλων των πτυχών της σχολικής κοινότητας στη μαθησιακή διαδικασία και περιλαμβάνει το προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα γενικότερα. Τα σχολεία πρέπει να ανταποκρίνονται όλο και περισσότερο στις ανάγκες των πολιτών, διότι η οργανωτική αλλαγή και η μάθηση επιτυγχάνονται καλύτερα με τη συνεργασία όλων (Davis, 2003).

3.5.4 Βαθμονόμηση ερωτηματολογίου διαχείρισης συγκρούσεων “C.M.S.S’s”

Το ερωτηματολόγιο C.M.S.S’s των Holton & Holton (1992), τροποποιημένο από τον Baley (2006), που βασίστηκε στη νεότερη μελέτη των Chen & Tjosvold (2002), περιλαμβάνει τριάντα δύο (32) ερωτήσεις-στοιχεία (Παράρτημα Β, Τρίτο μέρος) που αναγνωρίζουν και αξιολογούν τις τρεις (3) επικρατέστερες στρατηγικές / κλίμακες του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που είναι ο συμβιβασμός (compromising), η αποφυγή (avoiding) και η επιβολή-ανταγωνισμός (competing) απεικονίζονται στον (πίνακα 5).

Η αξιολόγηση του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων γίνεται με μια 5βάθμια κλίμακα και υπολογίζει τα στοιχεία-ερωτήσεις κάθε κλίμακας με : 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ αρκετά, 3 = ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ αρκετά, 5 = συμφωνώ απόλυτα. Στον παρακάτω πίνακα (5) παρουσιάζονται οι αριθμοί των ερωτήσεων-στοιχείων που συνθέτουν τις τρεις (3) στρατηγικές (συμβιβασμός, αποφυγή και επιβολή) που διαμορφώνουν το στυλ της διαχείρισης των συγκρούσεων και καλούνται να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 5. Βαθμονόμηση του ερωτηματολογίου “C.M.S.S’s”

Κλίμακα / Scale	Ερωτήσεις / Στοιχεία
Συμβιβασμός (Compromising)	3, 4, 10, 13, 16, 20, 21, 25, 26, 29, 30, 31, 32
Αποφυγή (Avoiding)	2, 6, 7, 9, 12, 15, 19, 24, 28
Επιβολή-Ανταγωνισμός (Competing)	1, 5, 8, 11, 14, 17, 18, 22, 23, 27

3.5.5 Περιγραφή ερωτηματολογίου της διαχείρισης συγκρούσεων “C.M.S.S’s”

Η πρώτη κλίμακα του στυλ στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων (συμβιβασμός) σχετίζεται με τη τεχνική “χάνω-χάνεις” (lose-lose) όπου τα δύο αντιμαχόμενα μέρη συγκλίνουν σε μία μέση λύση της σύγκρουσης, επιδιώκοντας να ωφεληθούν τα μέγιστα με την ελαχιστοποίηση των παραχωρήσεών τους στο άλλο μέρος και δομείται από δέκα τρία (13) στοιχεία που προσπαθούν να ανιχνεύσουν το βαθμό διάθεσης του ατόμου για αποδεκτές και για τις δύο πλευρές λύσεις (Rahim, 2001. Σαΐτης, 2002). Η δεύτερη κλίμακα (αποφυγή) εναρμονίζεται με την τεχνική “χάνω-χάνεις” (lose-lose), σχετίζεται με ενέργειες του τύπου “δίνω και παίρνω” και δομείται από εννέα (9) ερωτήσεις, που προσπαθούν να ανιχνεύσουν το βαθμό που το άτομο προσπαθεί να εξομαλύνει ή να αγνοήσει ή να αναβάλλει ή να μεταθέσει την επίλυση των διαφορών μιας σύγκρουσης (Rahim, 2001. Σαΐτης, 2002). Η τρίτη κλίμακα (επιβολή) δομείται από δέκα (10) ερωτήσεις, όπου κυριαρχεί ο προσανατολισμός “κερδίζω - χάνεις” (win-lose) και ανιχνεύει το βαθμό που το άτομο προσπαθεί να επιλύσει τις διενέξεις σε βάρος των άλλων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

3.6 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων είναι μια διαδικασία μετατροπής των αρχικών δεδομένων, ανεξάρτητα από την κλίμακα μέτρησής τους, σε μορφή τέτοια που ο ερευνητής να μπορεί να πάρει κάποιες πληροφορίες ομαδοποιημένες οι οποίες θα τον βοηθήσουν να κάνει τον σωστό έλεγχο των υποθέσεων της μελέτης του. Η εφαρμοσμένη στατιστική επιστήμη παρέχει διαδικασίες για περιγραφή και παρουσίαση κάποιων δεδομένων (Περιγραφική στατιστική) και για συνθετότερους ελέγχους που οδηγούν σε εξαγωγή συμπερασμάτων για ολόκληρο τον πληθυσμό από την μελέτη δειγμάτων (Επαγωγική στατιστική). Ακολουθεί η παρουσίαση των πληροφοριών που γίνεται με πίνακες ή διαγράμματα, ώστε αυτές να είναι πολύ πιο συνοπτικές και περιεκτικές από ότι αν χρησιμοποιούσαμε γραπτό λόγο.

Αρχικά, στη φάση της πιλοτικής έρευνας, διενεργήθηκε ο έλεγχος-επανελέγχος (test-retest) για να διαπιστωθεί η αξιοπιστία μόνον του πρώτου εργαλείου “S.C.S.-T.F.” ως προς: α. τη σταθερότητα των απαντήσεων των ατόμων και β. την εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου. Ακολούθως, στη κυρίως έρευνα και ανάλογα με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων αφού προηγήθηκαν έλεγχοι κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες περιγραφικές και επαγωγικές μέθοδοι ανάλυσης. Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων επεξεργάστηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. V.24.0, ενώ τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η μεθοδολογία ανάλυσης (Μακράκης, 2005. Κατσιλλης, 2006. Αναστασιάδου, 2013) είναι:

- Ο Δείκτης Cronbach's Alpha για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας και των δύο ερωτηματολογίων (Cronbach, 1951).
- Μέθοδοι περιγραφικής ανάλυσης και ανάλυσης συχνοτήτων, μέσω τιμών (M.T) και των τυπικών αποκλίσεων (T.A) των μεταβλητών.
- Το T - τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples T-test) για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των (M.T) κατηγορικής και ποσοτικής μεταβλητής, αφού προηγηθεί ο έλεγχος κανονικότητας για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτό το παραμετρικό τεστ.
- Η ανάλυση διακύμανσης (One-way Anova) για τον έλεγχο στατιστικά ή μη σημαντικής διαφοράς των M.T της ποσοτικής μεταβλητής στις διάφορες κατηγορίες της κατηγορικής μελέτης, αφού προηγηθεί ο έλεγχος κανονικότητας για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτό το παραμετρικό τεστ. Η Anova αναλύει:
 - α. τη μεταβλητότητα μεταξύ των δειγμάτων και
 - β. τη μεταβλητότητα μέσα στα δείγματα. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις μέσες τιμές, ακολουθεί η "post hoc" ανάλυση (εκ των υστέρων ανάλυση ή και "a posteriori ανάλυση") για να εντοπίσουμε τα επίπεδα μεταξύ των οποίων υπάρχουν διαφορές με την επιλογή του καταλληλότερου post hoc κριτηρίου που προτείνεται από τη βιβλιογραφία (Holm, 1979. Simes, 1986), όπως το κριτήριο Bonferroni, ένα "αυστηρό" κριτήριο όσον αφορά το επίπεδο σημαντικότητας που αντιμετωπίζει ικανοποιητικά το πρόβλημα της πιθανότητας εξαγωγής λάθους συμπεράσματος.
- Ο Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's (r) και η σημαντικότητά του για να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε δύο ποσοτικές μεταβλητές. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's (r) ανήκει στην κατηγορία των σταθμισμένων δεικτών, αξιολογηθεί την ύπαρξη συνάφειας δύο μεταβλητών, ενώ έχουν προταθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις που αναφέρονται στην αξιολόγηση του μεγέθους του δείκτη, όπως:

Αν $|r| \leq 0,1$ δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση. Σχεδόν μηδενική συσχέτιση

$|r| \leq 0,4$ υπάρχει ασθενής θετική ή αρνητική γραμμική συσχέτιση.

$|r| \leq 0,7$ υπάρχει μέτρια θετική ή αρνητική γραμμική συσχέτιση.

$|r| \leq 1,0$ υπάρχει ισχυρή θετική ή αρνητική γραμμική συσχέτιση
- Ο Συντελεστής προσδιορισμού R^2 (coefficient of determination), ένα μέτρο της ερμηνευτικής ικανότητας της πολλαπλής παλινδρόμησης (Multiple regression analysis), για να βρεθεί το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας των εξαρτημένων μεταβλητών που επηρεάζονται από τις ερμηνευτικές-ανεξάρτητες μεταβλητές.

- Η χρήση μη παραμετρικών tests σε περίπτωση μη κανονικότητας των μεταβλητών. Ως επίπεδο σημαντικότητας των στατιστικών ελέγχων ορίζεται το $p=0,05$. Διενεργώντας κάποια από τις προαναφερόμενες δοκιμασίες γίνεται δεκτή ή απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) και γίνεται δεκτή η εναλλακτική (H_1) όταν η τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας είναι μεγαλύτερη ή μικρότερη, αντίστοιχα, από κάποια προκαθορισμένη (Houser, 2009).

3.7 Πιλοτική φάση έρευνας

Είναι απαραίτητο πριν την κύρια έρευνα να δοκιμάζεται η λειτουργικότητα η σταθερότητα και η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου σε μία μικρής κλίμακας έρευνα, η οποία αποκαλείται "Πιλοτική έρευνα" (Στάμελος & Δακοπούλου, 2007).

3.7.1 Διαδικασία ελέγχου-επανελέγχου του ερωτηματολογίου "S.C.S.-T.F."

Στη συγκεκριμένη έρευνα, επειδή η χρήση του ερωτηματολογίου "S.C.S.-T.F." δεν αναφέρεται στην ελληνική βιβλιογραφία σε αντίστοιχες έρευνες στη Ελλάδα, ακολουθήθηκε η διαδικασία ελέγχου-επανελέγχου (test-retest), αφού προηγουμένως από 24 Ιουλίου 2018 είχε εξασφαλισθεί η άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Α) από τον Καθηγητή Jerry Valentine του University of Missouri. Το ερωτηματολόγιο C.M.S.S's έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα και σταθμίστηκε στα ελληνικά δεδομένα από προηγούμενη έρευνα (Τέκος, 2009), οπότε δεν διενεργήθηκε περαιτέρω διαδικασία ελέγχου αξιοπιστίας και εγκυρότητας του κατά τη πιλοτική φάση της έρευνας.

Ακολουθώντας την ενδεδειγμένη διαδικασία έγινε η μετάφραση του πρωτότυπου ερωτηματολογίου από την Αγγλική στην Ελληνική (forward translation) και ξανά στην Αγγλική γλώσσα (backward translation) από δίγλωσσα άτομα το οποία είχαν σαν μητρική γλώσσα την Αγγλική και δεν γνώριζαν την αυθεντική εκδοχή του ερωτηματολογίου σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες-παιδαγωγούς (experts). Σε αυτή τη προσπάθεια συνέβαλλε η Καθηγήτρια Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα (Πρώτη Συνεπιβλέπουσα της Τετραμελούς Συμβουλευτικής Επιστημονικής Επιτροπής). Πολύτιμη ήταν επίσης η βοήθεια και η εμπειρία της κ. Σταμάτη Ανθούλα καθηγήτρια 2^{ου} ΓΕΛ Αγρινίου Πτυχιούχος Αγγλικής Φιλολογίας με ειδίκευση (M.Sc in Translation studies of Manchester University) και μεταφράστρια στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και της κ. Βαϊνά Ειρήνη Πτυχιούχο Αγγλικής Φιλολογίας Α.Π.Θ., σε συνεργασία με τους Αγγλόφωνους εκπαιδευτικούς-συνεργάτες της στον ομώνυμο "Εκπαιδευτικό Οργανισμό Ξένων Γλωσσών". Τελικά, αφού έγιναν όλες εκείνες οι απαραίτητες διορθώσεις με βάση τις παρατηρήσεις που επισημάνθηκαν από τους ειδικούς για τυχόν γλωσσικά προβλήματα, σαφήνεια ερωτήσεων και την εκτίμηση του

επίπεδου κατανόησης του περιεχομένου του, η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου διανεμήθηκε σε ένα μικρό αριθμό χρηστών-εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων. Η διανομή, η συμπλήρωση και η συλλογή του πρώτου και δεύτερου ερωτηματολογίου από το ίδιο πρόσωπο έγινε με τη μεσολάβηση περίπου τεσσάρων εβδομάδων η οποία διήρκησε από 15 Σεπτεμβρίου έως 15 Οκτωβρίου 2018, ώστε να είναι αποδεκτή η εξασφάλιση της σταθερότητας (Litwin, 1995) και της επαναληψιμότητας (test-retest reliability) του εργαλείου μέτρησης, καθώς και των απαντήσεων (Deyo et al., 1991).

3.7.2 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων πιλοτικής έρευνας

Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας περιλάμβανε ογδόντα (80) εκπαιδευτικούς από τη διοικητική περιφέρεια της Δυτικής Ελλάδας που είχαν συμπληρώσει πλήρως το ερωτηματολόγιο κατά την πρώτη και τη δεύτερη δοκιμασία και ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, με σκοπό την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ως προς:

α. τη σταθερότητα των απαντήσεων, όπου υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (r_s) μεταξύ των αντίστοιχων ερωτήσεων κάθε μίας δοκιμασίας και

β. την εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου η οποία περιλάμβανε τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's alpha και την εξέταση για κάθε μία ερώτηση της επίδρασης που θα είχε στην τιμή Cronbach's alpha η ενδεχόμενη διαγραφή της (Cronbach, 1951. Cortina, 1993). Ως επίπεδο σημαντικότητας ελέγχου ορίστηκε το $p=0,05$. Διαπιστώνουμε (πίνακας 6), ότι το σύνολο των ερωτήσεων (35) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ($p<0,05$) μεταξύ των δύο δοκιμασιών, με τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman να παίρνει τιμές που κυμαίνονται από $r=0,493$ έως $r=0,914$, αποτέλεσμα που φανερώνει, ότι γενικά, υπάρχει σταθερότητα στις απαντήσεις που παρέχουν τα άτομα μέσα στο χρόνο. Σχετικά με την εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου κατά την 1^η δοκιμασία και κατά τη 2^η δοκιμασία ο συντελεστής Cronbach's alpha έλαβε την τιμή 0,839 και 0,810, αντίστοιχα. Μάλιστα, κατά την 1^η δοκιμασία για καμία ερώτηση δεν αυξάνεται η τιμή του συντελεστή

Πίνακας 6. Συντελεστής συσχέτισης του Spearman και σημαντικότητα ελέγχου

Ερώτηση	Συντελεστής συσχέτισης Spearman(r_s)	Σημαντικότητα ελέγχου
1	0,493	0,000
2	0,813	0,000
3	0,819	0,000

4	0,855	0,000
5	0,770	0,000
6	0,851	0,000
7	0,850	0,000
8	0,832	0,000
9	0,807	0,000
10	0,861	0,000
11	0,882	0,000
12	0,846	0,000
13	0,812	0,000
14	0,852	0,000
15	0,895	0,000
16	0,914	0,000
17	0,865	0,000
18	0,831	0,000
19	0,792	0,000
20	0,814	0,000
21	0,812	0,000
22	0,865	0,000
23	0,827	0,000
24	0,848	0,000
25	0,829	0,000
26	0,846	0,000
27	0,801	0,000
28	0,899	0,000
29	0,834	0,000
30	0,800	0,000
31	0,843	0,000
32	0,837	0,000
33	0,897	0,000
34	0,815	0,000
35	0,817	0,000

Cronbach's alpha περισσότερο από 0,013 μονάδες, ενώ κατά την 2^η δοκιμή περισσότερο από 0,005 μονάδες (πίνακας 7). Επιπλέον, κατά την 1^η δοκιμασία οι (20) από τις (35) ερωτήσεις φαίνεται να συσχετίζονται με το συνολικό δείκτη του ερωτηματολογίου

Πίνακας 7. Ανάλυση αξιοπιστίας του ελέγχου-επανελέγχου (test-retest)

Ερώτηση	1 ^η Δοκιμασία		2 ^η Δοκιμασία	
	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's alpha if Item Deleted
1	0,159	0,822	0,337	0,836
2	0,458	0,808	0,403	0,834
3	0,373	0,811	0,419	0,834
4	0,312	0,813	0,396	0,834
5	0,118	0,818	0,202	0,839
6	0,150	0,818	0,327	0,836
7	0,462	0,808	0,326	0,836
8	0,250	0,815	0,255	0,838
9	-0,023	0,822	0,151	0,840
10	0,262	0,815	0,375	0,835
11	0,401	0,809	0,444	0,832
12	0,625	0,803	0,599	0,828
13	0,307	0,813	0,301	0,837
14	0,327	0,812	0,350	0,835
15	0,217	0,817	0,231	0,840
16	0,438	0,808	0,334	0,837
17	0,251	0,815	0,284	0,837
18	0,208	0,817	0,347	0,836
19	0,224	0,815	0,257	0,838
20	0,280	0,814	0,435	0,833
21	-0,038	0,823	-0,031	0,844
22	0,317	0,813	0,456	0,832
23	0,432	0,809	0,300	0,837
24	0,217	0,816	0,363	0,835

25	0,247	0,815	0,432	0,833
26	0,529	0,806	0,364	0,835
27	0,311	0,813	0,233	0,838
28	0,373	0,811	0,292	0,837
29	0,326	0,812	0,336	0,836
30	0,404	0,810	0,414	0,834
31	0,400	0,810	0,443	0,833
32	0,346	0,812	0,230	0,839
33	0,526	0,804	0,448	0,832
34	0,324	0,813	0,351	0,835
35	0,259	0,815	0,135	0,841
	Cronbach's alpha	Cronbach's alpha Based on Standardized Items	Cronbach's alpha	Cronbach's alpha Based on Standardized Items
	0,839	0,840	0,810	0,817

N =80

(Corrected Item-Total Correlation > 0,3), ενώ οι υπόλοιπες (15) ερωτήσεις παρουσιάζουν περισσότερο ασθενή συσχέτιση με το συνολικό δείκτη του ερωτηματολογίου. Κατά την 2^η δοκιμασία οι (24) ερωτήσεις συσχετίζονται με το συνολικό δείκτη του ερωτηματολογίου (Corrected Item-Total Correlation >0,3), ενώ οι υπόλοιπες (11) παρουσιάζουν περισσότερο ασθενή συσχέτιση με το συνολικό δείκτη του ερωτηματολογίου (Verheul et al, 2008. Field, 2009. Anastasiadou, 2011. Anastasiadou & Anastasiadis, 2011) (πίνακας 7). Δεδομένου, ότι οι ερωτήσεις αυτές είναι σημαντικές στη διαμόρφωση των έξι παραγόντων αφού έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες εκτός Ελλάδας και ως εκ τούτου, δεν προτείνεται η διαγραφή τους. Με βάση τα παραπάνω προκύπτει, ότι το εργαλείο "S.C.S.-T.F." μας παρέχει μία έγκυρη και αξιόπιστη επιλογή για μελλοντικές έρευνες ή συγκριτικές μελέτες.

3.8 Προστασία συμμετεχόντων στην έρευνα - Συλλογή δεδομένων

Η κύρια έρευνα διεξάχθηκε από Νοέμβριο 2018 έως Φεβρουάριο 2019 μετά την έγκριση άδειας διεξαγωγής της από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (Παράρτημα Α). Το ερωτηματολόγιο θα συνοδεύεται από μια σύντομη ενημερωτική επιστολή (Παράρτημα Α), όπου θα αναφέρεται η ταυτότητα του ερευνητή και το πεδίο διεξαγωγής της έρευνας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανωνυμία, την εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων, τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και την δυνατότητά τους να έχουν πρόσβαση στα τελικά αποτελέσματα της

έρευνας. Τονίζεται επίσης, ότι η συμμετοχή των ερωτηθέντων θα συμβάλει εποικοδομητικά στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα, ενώ στην εισαγωγή του ενιαίου ερωτηματολογίου γίνεται αναφορά στους χρήστες που απευθύνεται η παρούσα έρευνα και η παρακίνησή τους να απαντήσουν προσεκτικά και όλες τις ερωτήσεις για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τέλος περιέχονται οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και κατά την αποστολή του επισυνάπτεται και η άδεια διεξαγωγής της έρευνας, ώστε να διασφαλιστεί η επιστημότητα της, καθώς και η αποβολή του άγχους που πιθανώς να ένιωθαν οι ερωτηθέντες.

Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε μέσω των Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ψηφιακή μορφή μέσω της εφαρμογής Google Drive. Σύμφωνα με τον αρχικό μας σχεδιασμό, η σκέψη μας ήταν ένα ικανοποιητικό ποσοστό συλλογής απαντημένων ερωτηματολογίων που θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για το δείγμα της έρευνας, ώστε να επιτευχθεί ο απαραίτητος αριθμός των μέγιστων δυνατών συσχετίσεων. Προς αυτή την κατεύθυνση στην πρώτη επαφή μετά την ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων που είχαμε κυρίως με τους διευθυντές ορισμένων σχολείων που είχαν επιλεγεί για την συμμετοχή τους στην έρευνα διαπιστώσαμε ένα προβληματισμό και σκεπτικισμό που μπορεί να αποδοθεί σε προσωπικούς λόγους, αδιαφορία, φόρτο εργασίας ή ακόμη και απροθυμία συνεργασίας. Βέβαια η μεγαλύτερη μερίδα διευθυντών/τριών, υποδιευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών αντιμετώπισαν την έρευνά μας θετικά. Τα δεδομένα της έρευνας μεταφέρθηκαν σε ένα φύλο Excel από τον ίδιο τον ερευνητή και ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων με τη συνδρομή ειδικού στατιστικού επιστήμονα για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 4 : Ανάλυση αποτελεσμάτων

Προκειμένου να καταστεί πλήρως κατανοητή και σαφής η παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, αρχικά ελέγχθηκε η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων της έρευνας για να ακολουθήσει η περιγραφική στατιστική ανάλυση, η οποία έχει ως στόχο τη γενικότερη περιγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων για το ερευνητικό πρόβλημα-φαινόμενο. Στην συνέχεια στα πλαίσια της συγκριτικής ανάλυσης παρατίθενται τα αποτελέσματα όλων των απαραίτητων ελέγχων, μέσα από τους οποίους διερευνώνται οι ερευνητικές υποθέσεις-ερωτήματα. Ακολουθεί η συσχετική ανάλυση με την παρουσίαση των ευρημάτων των ελέγχων συσχέτισης επίδρασης των παραγόντων της συνεργατικής κουλτούρας στο στυλ διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

4.1 Αξιοπιστία ερωτηματολογίων κύριας έρευνας

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των τριών ερωτηματολογίων της έρευνας εφαρμόστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha που αναφέρεται στο βαθμό συνέπειας του συνόλου των ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου σε αυτό που σκοπεύει να μετρήσει (Hair et al., 2009). Τα αποτελέσματα έδωσαν για το ερωτηματολόγιο "S.C.S.-T.F." Cronbach $\alpha=0,815$ και για το ερωτηματολόγιο "C.M.S.S's" Cronbach $\alpha=0,753$ (πίνακας 8, 9, αντίστοιχα). Οι τιμές αυτές επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων, διότι τιμές δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικές (Spector, 1992. Field, 2009. Anastasiadou, 2011. Anastasiadou & Anastasiadis, 2011).

Πίνακας 8. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ερωτηματολογίου "S.C.S.-T.F."

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	782	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	782	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's alpha	Cronbach's alpha Based on Standardized Items	N of Items
,815	,825	35

Πίνακας 9. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ερωτηματολογίου "C.M.S.S's"

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	782	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	782	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's alpha	Cronbach's alpha Based on Standardized Items	N of Items
,753	,735	32

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παραμετρικά τεστ για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε το test κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov. Διαπιστώνουμε από τον έλεγχο κανονικότητας, ότι το δείγμα μας προέρχεται από κανονικά καταμεμημένο πληθυσμό και άρα μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα παραμετρικά τεστ για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά-στοιχεία του δείγματος και για τις κλίμακες των δύο ερωτηματολογίων της έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων (Παράρτημα Γ, πίνακας 3).

4.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

4.2.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας (Παράρτημα Β) περιλαμβάνει δέκα εννέα (19) προσωπικές και δημογραφικές ερωτήσεις-στοιχεία που μας παρέχει πληροφορίες σχετικά με:

4.2.1.1 Φύλο

Σύμφωνα με το (πίνακα 10) διαπιστώνεται, ότι οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 59,8% (468 εκπαιδευτικοί) του δείγματος, ενώ οι άνδρες το 40,2% (314 εκπαιδευτικοί), αποτέλεσμα που φανερώνει τη μεγαλύτερη προθυμία του γυναικείου φύλου να απαντήσει στο ερωτηματολόγιο, το ποσοστό του οποίου υπερισχύει ως διδακτικό δυναμικό στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Φύλο	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρας	314	40,2	40,2	40,2
Γυναίκα	468	59,8	59,8	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.2 Ηλικία

Σύμφωνα με το (πίνακα 11) η ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών αποτελεί τα ο 29,5% (231 εκπαιδευτικοί), η ηλικιακή ομάδα 36-45 το 30,8% (241 εκπαιδευτικοί), η ηλικιακή ομάδα 46-55 το 28,4% (222 εκπαιδευτικοί), ενώ η ηλικιακή ομάδα 56 ετών και άνω το 11,3% (88 εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 11. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
έως 35 ετών	231	29,5	29,5	29,5
36 – 45	241	30,8	30,8	60,4
46 – 55	222	28,4	28,4	88,7
56 και άνω	88	11,3	11,3	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.3 Οικογενειακή κατάσταση

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (πίνακας 12) είναι έγγαμοι 62,8 % (491 εκπαιδευτικοί), ενώ έχουμε και ένα μεγάλο ποσοστό άγαμων που αποτελεί το 33,5% (262 εκπαιδευτικοί). Οι διαζευγμένοι και οι χήροι αποτελούν τα μικρότερα ποσοστά του δείγματος μόνο το 3,3 % (26 εκπαιδευτικοί) και 0,4% (3 εκπαιδευτικοί), αντίστοιχα.

Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άγαμος/η	262	33,5	33,5	33,5
Έγγαμος/η	491	62,8	62,8	96,3
Διαζευγμένος/η	26	3,3	3,3	99,6
Χήρος/α	3	0,4	0,4	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.4 Θέση στη σχολική μονάδα

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί 68,8% (538 δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων), ενώ το ποσοστό των διευθυντικών στελεχών είναι μικρότερο και αποτελεί το 18,3% (143 διευθυντές/τριες) και 12,9% (101 υποδιευθυντές/τριες) σύμφωνα με το (πίνακα 13).

Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη θέση στη σχολική μονάδα

Θέση στη σχολική μονάδα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διευθυντής/τρια	143	18,3	18,3	18,3
Υποδιευθυντής/τρια	101	12,9	12,9	31,2
Εκπαιδευτικός	538	68,8	68,8	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.5 Ειδικότητα (ΠΕ)

Σύμφωνα με το (πίνακα 14) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων της έρευνας, όπως ήταν αναμενόμενο ήταν δάσκαλοι 62,8% (491 ΠΕ70), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικότητας είναι μικρότερο (πίνακας 16). Πιο συγκεκριμένα ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών (Αγγλικών, Γαλλικών και Γερμανικών) σε ποσοστό 10,2% (ΠΕ05-07), οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής των τμημάτων ένταξης ή και παράλληλης στήριξης σε ποσοστό 9,5% (74 ΠΕ70.50/71), οι εκπαιδευτικοί των καλλιτεχνικών σε ποσοστό 6,4% (50 ΠΕ08), οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής σε ποσοστό 5,6% (ΠΕ11) και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων, όπως πληροφορικής, μουσικής, αισθητικής αγωγής, θεατρικής παιδείας, σε ποσοστό 5,5% (43 μέλη-εκπαιδευτικοί).

Πίνακας 14. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα ΠΕ

Ειδικότητα (ΠΕ)	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
ΠΕ70	491	62,8	62,8	62,8
ΠΕ70.50/71	74	9,5	9,5	72,3
ΠΕ05-07	80	10,2	10,2	82,5
ΠΕ08	50	6,4	6,4	88,9
ΠΕ11	44	5,6	5,6	94,5
Άλλο	43	5,5	5,5	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.6 Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο σας

Αναλυτικά, η κατανομή συχνοτήτων των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο των ερωτηθέντων παρουσιάζεται στον (πίνακα 15).

Πίνακας 15. Κατανομή διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των ερωτηθέντων

Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αιτωλοακαρνανίας	31	4,0	4,0	4,0
Αργολίδας	16	2,0	2,0	6,0
Αρκαδίας	10	1,3	1,3	7,3
Αττικής	43	5,5	5,5	12,8
Αχαΐας	16	2,0	2,0	14,8
Βοιωτίας	16	2,0	2,0	16,9
Γρεβενών	19	2,4	2,4	19,3
Δράμας	7	0,9	0,9	20,2
Δωδεκανήσου	38	4,9	4,9	25,1
Έβρου	13	1,7	1,7	26,7
Ευβοίας	20	2,6	2,6	29,3
Ευρυτανίας	9	1,2	1,2	30,5
Ζακύνθου	8	1,0	1,0	31,5
Ηλείας	17	2,2	2,2	33,7
Ημαθίας	11	1,4	1,4	35,1
Ηρακλείου	17	2,2	2,2	37,3
Θεσπρωτίας	14	1,8	1,8	39,1
Θεσσαλονίκης	18	2,3	2,3	41,4
Ιωαννίνων	32	4,1	4,1	45,5
Καβάλας	13	1,7	1,7	47,2
Καρδίτσας	10	1,3	1,3	48,6
Καστοριάς	12	1,5	1,5	50,1
Κερκύρας	14	1,8	1,8	51,8
Κεφαλληνίας	19	2,4	2,4	54,2
Κιλκίς	14	1,8	1,8	56,0
Κοζάνης	15	1,9	1,9	57,9
Κορινθίας	8	1,0	1,0	58,9
Κυκλάδων	22	2,8	2,8	61,7
Λακωνίας	12	1,5	1,5	63,2

Λάρισας	15	1,9	1,9	65,1
Λασιθίου	7	0,9	9,9	66,0
Λέσβου	18	2,3	2,3	68,3
Λευκάδας	13	1,7	1,7	70,0
Μαγνησίας	24	3,1	3,1	73,1
Μεσσηνίας	10	1,3	1,3	74,4
Ξάνθης	8	1,0	1,0	75,4
Πειραιώς	21	2,7	2,7	78,1
Πέλλας	15	1,9	1,9	80,0
Πιερίας	15	1,9	1,9	81,9
Πρέβεζας	11	1,4	1,4	83,3
Ρεθύμνου	8	1,0	1,0	84,3
Ροδόπης	11	1,4	1,4	85,7
Σάμου	16	2,1	2,1	87,8
Σερρών	11	1,4	1,4	89,2
Τρικάλων	12	1,5	1,5	90,7
Φθιώτιδας	12	1,5	1,5	92,2
Φλώρινας	14	1,8	1,8	94,0
Φωκίδας	8	1,0	1,0	95,0
Χαλκιδικής	12	1,5	1,5	96,5
Χανίων	12	1,5	1,5	98,1
Χίου	15	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.7 Έτη υπηρεσίας σε δημοτικό σχολείο

Σύμφωνα με το (πίνακα 16) η πλειοψηφία 33,4% (261 εκπαιδευτικοί) έχει από 6-10

Πίνακας 16. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας σε δημοτικό σχολείο	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
0 έως 5	128	16,4	16,4	16,4
6 έως 10	261	33,4	33,4	49,7
11 έως 20	192	24,6	24,6	74,3
21 έως 30	78	10,0	10,0	84,3
30 και άνω	123	15,7	15,7	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

έτη υπηρεσίας. Αντίθετα, το 24,6% (192 εκπαιδευτικοί) έχει 11-20 έτη υπηρεσίας, το 16,4% (128 εκπαιδευτικοί) έχει 0-5 έτη υπηρεσίας, το 15,7% (123 εκπαιδευτικοί) έχει 30 και άνω έτη υπηρεσίας και το 10,0% (78 εκπαιδευτικοί) έχει 21-30 έτη υπηρεσίας.

4.2.1.8 Τύπος δημοτικού σχολείου στο οποίο υπηρετείτε

Σύμφωνα με το (πίνακα 17) ποσοστό 47,4% (371 εκπαιδευτικοί) υπηρετεί σε ολιγοθέσιο και το υπόλοιπο 52,6% (411 εκπαιδευτικοί) σε πολυθέσιο σχολείο. Η κατανομή των εκπαιδευτικών ανά τύπο σχολείου και περιφέρεια παρουσιάζονται στο (πίνακα 3).

Πίνακας 17. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το τύπο δημοτικού σχολείου

Τύπος δημοτικού σχολείου	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ολιγοθέσιο	371	47,4	47,4	47,4
Πολυθέσιο	411	52,6	52,6	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.9 Έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο πριν το σχολικό έτος (2018-2019)

Σύμφωνα με το (πίνακα 18) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων της έρευνας σε ποσοστό 53,1% (415 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν για 2 ή περισσότερα έτη πριν στην ίδια σχολική μονάδα, ενώ οι υπόλοιποι σε ποσοστό 26,5% (207 εκπαιδευτικοί) και 20,5% (160 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν για κανένα ή ένα έτος πριν στην ίδια σχολική μονάδα, αντίστοιχα.

Πίνακας 18. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο πριν το σχολικό έτος (2018-2019)

Έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο πριν το σχολικό έτος (2018-2019)	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Κανένα σχολικό έτος	207	26,5	26,5	26,5
Ένα σχολικό έτος	160	20,5	20,5	46,9
Δύο ή περισσότερα έτη	415	53,1	53,1	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.10 Κατοχή άλλου τίτλου σπουδών

Σύμφωνα με τον (πίνακα 19) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέχει αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα. Αναλυτικά, σε ποσοστό 41,8% (327 εκπαιδευτικοί) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, σε ποσοστό 16,8% (131 εκπαιδευτικοί) είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, σε ποσοστό 10,1% (79 εκπαιδευτικοί) έχουν μετεκπαιδευτεί σε διδασκαλείο και

Πίνακας 19. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη κατοχή άλλου τίτλου σπουδών

Κατοχή άλλου τίτλου σπουδών	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Δεύτερο πτυχίο	131	16,8	16,8	16,8
Διδασκαλείο	79	10,1	10,1	26,9
Μεταπτυχιακό	327	41,8	41,8	68,7
Διδακτορικό	15	1,9	1,9	70,6
Πτυχίο	230	29,4	29,4	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

σε ένα μικρό ποσοστό 1,9% (15 εκπαιδευτικοί) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, ενώ ένα ποσοστό 29,4% (230 εκπαιδευτικοί) είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου.

4.2.1.11 Πιστοποιημένη κατάρτιση ξένης γλώσσας

Αναφορικά με τη γνώση ξένων γλωσσών (πίνακας 20) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 75,3% (589 εκπαιδευτικοί) έχουν πιστοποιημένη κατάρτιση, ενώ σε ποσοστό 24,7% (193 εκπαιδευτικοί) δεν διαθέτουν πιστοποιημένη κατάρτιση.

Πίνακας 20. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη γνώση ξένης γλώσσας

Πιστοποιημένη κατάρτιση σε ξένη γλώσσα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	589	75,3	75,3	75,3
Όχι	193	24,7	24,7	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.2 Πιστοποιημένη κατάρτιση σε ΤΠΕ

Σύμφωνα με το (πίνακα 21) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε πολύ μεγάλο ποσοστό 89,1% (697 εκπαιδευτικοί) διαθέτει πιστοποιημένη κατάρτιση σε γνώση η/υ και ΤΠΕ, ενώ σε ποσοστό 10,9% (85 εκπαιδευτικοί) δεν έχει πιστοποιημένη κατάρτιση.

Πίνακας 21. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη γνώση-κατάρτιση ΤΠΕ

Πιστοποιημένη κατάρτιση σε ΤΠΕ	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	697	89,1	89,1	89,1
Όχι	85	10,9	10,9	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.13 Παρακολουθήσατε τα τελευταία πέντε (5) έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/ σεμινάριο σχετικά με εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία

Σύμφωνα με τον (πίνακα 22) η μειοψηφία των ερωτηθέντων της έρευνας σε ποσοστό 33,8% (264 εκπαιδευτικοί) παρακολούθησε κατά τα τελευταία (5) έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, ενώ η πλειοψηφία δήλωσε σε ποσοστό 66,2% (518 εκπαιδευτικοί) όχι.

Πίνακας 22. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το αν παρακολούθησαν τα τελευταία πέντε έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο για την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία

Επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	264	33,8	33,8	33,8
Όχι	518	66,2	66,2	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.14 Παρακολουθήσατε τα τελευταία πέντε (5) έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/ σεμινάριο σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων

Η μειοψηφία των ερωτηθέντων της έρευνας (πίνακας 23) σε ποσοστό 22,8% (178 εκπαιδευτικοί) παρακολούθησε τα τελευταία πέντε έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων, ενώ η πλειοψηφία δήλωσε σε ποσοστό 77,2% (604 εκπαιδευτικοί) όχι.

Πίνακας 23. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το αν παρακολούθησαν τα τελευταία πέντε έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων

Επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	178	22,8	22,8	22,8
Όχι	604	77,2	77,2	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.15 Γεωγραφική χωροταξία σχολείου

Σύμφωνα με το (πίνακα 24) και ακολουθώντας τον αρχικό σχεδιασμό επιλογής του δείγματος η κατανομή των ερωτηθέντων είναι σχεδόν ισομερώς κατανεμημένη. Ένα ποσοστό 33,5% (262 εκπαιδευτικοί) προέρχεται από δημοτικά σχολεία αγροτικής περιοχής, ένα ποσοστό 36,3% (284 εκπαιδευτικοί) προέρχεται από δημοτικά ημιαστικής περιοχής και το

υπόλοιπο 30,2% (236εκπαιδευτικοί) από δημοτικά σχολεία αστικής περιοχής. Αναλυτική παρουσίαση στοιχείων της γεωγραφικής κατανομής των δημοτικών σχολείων αναφέρονται στον (πίνακα 3).

Πίνακας 24. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη γεωγραφική χωροταξία του σχολείου

Γεωγραφική χωροταξία σχολείου	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Αγροτική	262	33,5	33,5	33,5
Ημιαστική	284	36,3	36,3	69,8
Αστική	236	30,2	30,2	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.16 Μαθητικό δυναμικό σχολείου

Σύμφωνα με το (πίνακα 25), οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 0,6% (5 εκπαιδευτικοί) υπηρετεί σε μονοθέσιο δημοτικό σχολείο, σε ποσοστό 7,2% (56 εκπαιδευτικοί) σε διθέσιο, σε ποσοστό 23,9% (187 εκπαιδευτικοί) σε τριθέσιο, σε ποσοστό 15,1% (118 εκπαιδευτικοί) σε τετραθέσιο, σε ποσοστό 2,6% (20 εκπαιδευτικοί) σε πενταθέσιο και το υπόλοιπο ποσοστό 50,6% (396 εκπαιδευτικοί) σε εξαθέσιο και άνω δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 25. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς το μαθητικό δυναμικό

Μαθητικό δυναμικό σχολείου	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1 έως 15	5	0,6	0,6	0,6
16 έως 30	56	7,2	7,2	7,8
31 έως 45	187	23,9	23,9	31,7
46 έως 100	118	15,1	15,1	46,8
101 έως 125	20	2,6	2,6	49,4
126 +	396	50,6	50,6	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.1.17 Σύνθεση μαθητικού δυναμικού του σχολείου

Παρατηρώντας το (πίνακα 26) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υπηρετεί σε σχολεία όπου φοιτούν ημεδαποί μαθητές/τριες σε αυξημένο ποσοστό που κυμαίνεται από 80% έως 100%. Έτσι, σε ποσοστό 15,2% (119 εκπαιδευτικοί), σε ποσοστό 31,1% (243 εκπαιδευτικοί) και σε ποσοστό 46,0% (368 εκπαιδευτικοί) υπηρετεί σε σχολεία όπου το ποσοστό των

Πίνακας 26. Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ως προς τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού του σχολείου

Σύνθεση μαθητικού δυναμικού	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ημεδαποί 10% - Αλλοδαποί 90%	3	0,4	0,4	0,4
Ημεδαποί 20% - Αλλοδαποί 80%	1	0,1	0,1	0,5
Ημεδαποί 30% - Αλλοδαποί 70%	1	0,1	0,1	0,6
Ημεδαποί 40% - Αλλοδαποί 60%	1	0,1	0,1	0,8
Ημεδαποί 50% - Αλλοδαποί 50%	8	1,0	1,0	1,8
Ημεδαποί 60% - Αλλοδαποί 40%	5	0,6	0,6	2,4
Ημεδαποί 70% - Αλλοδαποί 30%	33	4,2	4,2	6,6
Ημεδαποί 80% - Αλλοδαποί 20%	119	15,2	15,2	21,8
Ημεδαποί 90% - Αλλοδαποί 10%	243	31,1	31,1	53,1
Ημεδαποί 95-100%- Αλλοδαποί 5-0%	368	46,9	46,9	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

ημεδαπών μαθητών/τριών είναι 80%, 90% και από 95-100%, αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι που αντιπροσωπεύουν σε συνολικό ποσοστό 6,7% (52 εκπαιδευτικοί) υπηρετεί σε σχολεία, όπου το ποσοστό των ημεδαπών μαθητών/τριών κυμαίνεται από 10-70%.

4.2.1.18 Η υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι επαρκούν για την κάλυψη των διαχειριστικών λειτουργικών αναγκών του σχολείου σας

Σύμφωνα με το (πίνακα 27), οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαφοροποιούνται ως προς αυτή τη μεταβλητή σχεδόν ισομερώς. Πιο αναλυτικά οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 2,2% (17 εκπαιδευτικοί) και σε ποσοστό 45,5% (356 εκπαιδευτικοί) θεωρεί την υλικοτεχνική υποδομή και τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους των σχολείων τους ανεπαρκείς και ελλιπείς αντίστοιχα. Αντίθετα, οι ερωτηθέντες σε ποσοστό

Πίνακας 27. Κατανομή συχνοτήτων απόψεων εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων

Επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής - οικονομικών πόρων	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ανύπαρκτοι	17	2,2	2,2	2,2
Ελλιπείς	356	45,5	45,5	47,7
Ικανοποιητικοί	56	7,2	7,2	54,9
Επαρκείς	353	45,1	45,1	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

7,2% (56 εκπαιδευτικοί) και σε ποσοστό 45,1% (253 εκπαιδευτικοί) κρίνει την υλικοτεχνική υποδομή και τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους των σχολείων τους ως ικανοποιητικούς και επαρκείς, αντίστοιχα.

4.2.1.19 Είστε ικανοποιημένος από την συνεργασία σας στο εκπαιδευτικό σας έργο με τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης (υποστηρικτικές δομές, τοπική αυτοδιοίκηση, σχολική επιτροπή, γονείς και μαθητές)

Σύμφωνα με το (πίνακα 28), οι συμμετέχοντες της έρευνας σε ποσοστό 1,0% (8 εκπαιδευτικοί) και σε ποσοστό 5,5% (43 εκπαιδευτικοί) θεωρεί τη συνεργασία του με τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης καθόλου και λίγο ικανοποιητική, αντίστοιχα, ενώ σε μεγάλο ποσοστό 42,8% (335 εκπαιδευτικοί) μέτρια. Αντίθετα, οι ερωτηθέντες σε επίσης μεγάλο ποσοστό 43,6% (341 εκπαιδευτικοί) και σε ποσοστό 7,0% (55 εκπαιδευτικοί) κρίνει την συνεργασία του με τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης πολύ και πάρα πολύ ικανοποιητική, αντίστοιχα.

Πίνακας 28. Κατανομή συχνοτήτων απόψεων εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό ικανοποίησης από τη συνεργασία στο εκπαιδευτικό τους έργο με τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης

Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους συντελεστές της εκπαίδευσης	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	8	1,0	1,0	1,0
Λίγο	43	5,5	5,5	6,5
Μέτρια	335	42,8	42,8	49,4
Πολύ	341	43,6	43,6	93,0
Πάρα πολύ	55	7,0	7,0	100,0
Σύνολο	782	100,0	100,0	

4.2.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση αντιλήψεων ερωτηθέντων για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας συμπεραίνουμε ότι η συνολική μέση τιμή της συνεργατικής κουλτούρας είναι σχετικά ικανοποιητική (M.T=3,55) και τυπική απόκλιση (T.A=0,55) που υποδηλώνει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υιοθετούν σε κάποιον βαθμό το συγκεκριμένο μοντέλο οργανωσιακής συμπεριφοράς. Όπως αναλύεται παρακάτω και οι έξι (6) παράγοντες της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας εμφανίζουν μέση τιμή που κυμαίνεται από μέτρια (M.T=3,35) για την συνεργασία δασκάλων έως σχετικά υψηλή (M.T=3,71) για την ενότητα στόχου.

Για την ευκολότερη εξαγωγή συμπερασμάτων οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εξετάζονται ανά παράγοντα που ενδεχομένως επικρατούν και διαμορφώνουν τη συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο που υπηρετούν. Οι συχνότητες κατανομών, οι μέσες τιμές για καθεμία από τις (35) μεταβλητές του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Β) καθώς επίσης οι μέσες τιμές, τα στατιστικά μέτρα θέσης και ο έλεγχος των μεταβλητών για τις έξι (6) διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας για την ασυμμετρία και κύρτωση παρουσιάζονται αναλυτικά στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 4).

Συνεργατική ηγεσία

Στο (διάγραμμα 3) παρουσιάζεται το σχετικό ποσοστό (%) των απαντήσεων των ερωτηθέντων που περιγράφει τις αντιλήψεις τους σχετικά με την συνεργατική ηγεσία παράγοντα διαμόρφωσης της συνεργατικής κουλτούρας. Το 0,7% (5 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν, το 41,0% (321 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, ενώ η πλειοψηφία 58,3% (456 εκπαιδευτικοί) έχουν θετική άποψη για τη συνεργατική ηγεσία.

Όπως παρουσιάζεται στο (πίνακα 29), η (Μ.Τ) διαμόρφωσης της συνεργατικής ηγεσίας στα σχολεία που μελετήθηκαν ήταν 3,58 βαθμοί με Τ.Α=0,40 που υποδηλώνει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκφράζει θετική στάση για τη συνεργατική ηγεσία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται την μορφή της συνεργατικής ηγεσίας σε βαθμό 3,50, ενώ οι μισοί την ασκούσαν το πολύ μέχρι 3,55 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το ¼ των εκπαιδευτικών που ασκεί λιγότερο αυτού του είδους την ηγεσία φτάνει μέχρι το 3,30, ενώ το ¼ την ασκούν τουλάχιστον σε βαθμό 3,80. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη 1,90 και την μέγιστη 5,00 οι ερωτηθέντες διακρίνονται από τη μέτρια έως υψηλή σχετικά αντίληψή τους για την συμμετοχική ηγεσία.

Διάγραμμα 3. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συνεργατική ηγεσία



Πίνακας 29. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την συνεργατική ηγεσία

Συνεργατική ηγεσία	
Μέση τιμή	3,58
Τυπική απόκλιση	0,40
Διάμεσος	3,55
Επικρατούσα τιμή	3,50
Ελάχιστη - Μέγιστη τιμή	1,90 - 5,00
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	0,50
Ποσοστιαία σημεία θέσης 25% - 75%	3,30 - 3,80

Στον (πίνακα 30) αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που διαμορφώνουν την συνεργατική ηγεσία οι οποίες παρουσιάζουν μια διακύμανση με κατώτερο όριο (M.T=2,96 και T.A=0,98) για την ερώτηση 28, γεγονός που υποδειλώνει ότι δεν είναι πλήρως έτοιμοι να αποδεχθούν και να ρισκάρουν στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και ιδεών και με ανώτατο όριο (M.T=3,94 και T.A=0,83) για την ερώτηση 18.

Πίνακας 30. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την συνεργατική ηγεσία

Ερ.	Μεταβλητή	M.T	T.A	Min	Max
2.	Οι ηγέτες εκτιμούν τις ιδέες των εκπαιδευτικών	3,34	0,80	1	5
7.	Οι ηγέτες αυτού του σχολείου εμπιστεύονται τις επαγγελματικές κρίσεις των εκπαιδευτικών	3,55	0,77	1	5
11.	Οι ηγέτες επενδύουν χρόνο στο να επαινέσουν τους δασκάλους που αποδίδουν καλά	3,44	0,80	1	5
14.	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	3,74	0,71	1	5
18.	Οι ηγέτες στο σχολείο μας διευκολύνουν τη συνεργασία των δασκάλων	3,94	0,83	1	5
20.	Οι δάσκαλοι ενημερώνονται για τα τρέχοντα θέματα του σχολείου	3,91	0,77	1	5
22.	Η συμμετοχή μου στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ή στη λήψη αποφάσεων λαμβάνεται σοβαρά υπόψη	3,50	0,75	1	5
26.	Οι δάσκαλοι επιβραβεύονται για τον πειραματισμό με νέες ιδέες και τεχνικές	3,40	0,83	1	5
28.	Οι σχολικοί ηγέτες υποστηρίζουν την καινοτομία και δράσεις που εμπεριέχουν κίνδυνο	2,96	0,98	1	5
32.	Οι δάσκαλοι τηρούν τον χρόνο διδασκαλίας και προγραμματισμού	3,84	0,84	1	5
34.	Οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται να μοιράζονται ιδέες	3,68	0,71	1	5

Συνεργασία δασκάλων

Στο (διάγραμμα 4) παρουσιάζεται το σχετικό ποσοστό (%) των απαντήσεων των ερωτηθέντων που περιγράφει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συνεργασία των δασκάλων παράγοντα διαμόρφωσης της συνεργατικής κουλτούρας. Το 1,9% των ερωτηθέντων (15 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων 55,4% (333 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ το 42,7% (334 εκπαιδευτικοί) έχουν θετική άποψη για την συνεργασία δασκάλων.

Διάγραμμα 4. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συνεργασία δασκάλων



Πίνακας 31. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την συνεργασία δασκάλων

Συνεργασία δασκάλων	
Μέση τιμή	3,35
Τυπική απόκλιση	0,42
Διάμεσος	3,33
Επικρατούσα τιμή	3,50
Ελάχιστη - Μέγιστη τιμή	2,00 - 4,70
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	0,50
Ποσοστιαία σημεία θέσης 25% - 75%	2,90 - 3,40

Όπως παρουσιάζεται στο (πίνακα 31) η μέση τιμή για την συνεργασία δασκάλων στα σχολεία που μελετήθηκαν ήταν 3,35 βαθμοί με $T.A=0,42$. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν τη συνεργασία δασκάλων σε βαθμό 3,50, ενώ οι μισοί την υποστηρίζουν το πολύ μέχρι 3,33 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το $\frac{1}{4}$ των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει τη συνεργασία δασκάλων φτάνει μέχρι το 2,90, ενώ το $\frac{1}{4}$ εκείνων που έχουν ενσωματώσει αυτή περισσότερο από όλους τους άλλους, την

υποστηρίζουν τουλάχιστον σε βαθμό 3,40. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη τιμή να είναι 2,00 ενώ τη μέγιστη να είναι 4,70, οι ερωτηθέντες διακρίνονται από τη μέτρια έως υψηλή αντίληψή τους για την συνεργασία δασκάλων.

Στον (πίνακα 32) αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που διαμορφώνουν την συνεργασία δασκάλων οι οποίες παρουσιάζουν μια διακύμανση με κατώτερο όριο (Μ.Τ=2,84 και Τ.Α=0,95) για την ερώτηση 15 γεγονός που φανερώνει την απουσία πιο πρακτικών μορφών συνεργασίας, όπως οι παρακολουθήσεις διδασκαλίας η συν-διδασκαλία και ανώτατο όριο την (Μ.Τ=3,70 και Τ.Α=0,73) για την ερώτηση 18.

Πίνακας 32. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την συνεργασία δασκάλων

Ερ.	Μεταβλητή	Μ.Τ	Τ.Α	Min	Max
3.	Ο δάσκαλος έχει ευκαιρίες για διάλογο και σχεδιασμό στα πλαίσια των διαφορετικών τάξεων και αντικειμένων	3,67	0,71	1	5
8.	Οι δάσκαλοι συνεργάζονται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών θεμάτων	3,70	0,73	1	5
15.	Οι δάσκαλοι βρίσκουν χρόνο για να παρακολουθήσουν ο ένας τον άλλον στη διδασκαλία	2,84	0,95	1	5
29.	Οι δάσκαλοι συνεργάζονται για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση προγραμμάτων και ερευνητικών εργασιών	3,31	0,77	1	5
33.	Οι διαφωνίες στη πρακτική της διδασκαλίας εκφράζονται ανοιχτά και συζητούνται	3,22	0,84	1	5

Επαγγελματική ανάπτυξη

Στο (διάγραμμα 5), παρουσιάζεται το σχετικό ποσοστό (%) των απαντήσεων των ερωτηθέντων που περιγράφει τις αντιλήψεις τους σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη.

Διάγραμμα 5. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη



Πίνακας 33. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την επαγγελματική ανάπτυξη

Επαγγελματική ανάπτυξη	
Μέση τιμή	3,50
Τυπική απόκλιση	0,42
Διάμεσος	3,60
Επικρατούσα τιμή	3,60
Ελάχιστη - Μέγιστη τιμή	1,60 - 4,80
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	0,60
Ποσοστιαία σημεία θέσης 25% - 75%	3,10 - 3,70

Όπως παρουσιάζεται στον (πίνακα 33) η μέση τιμή για την επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη στα δημοτικά σχολεία που μελετήθηκαν ήταν 3,50 βαθμοί με $T.A=0,42$. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη σε βαθμό 3,60, ενώ οι μισοί το πολύ μέχρι 3,60 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το $\frac{1}{4}$ των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη φτάνει μέχρι το 3,10, ενώ το $\frac{1}{4}$ εκείνων που την έχουν ενσωματώσει περισσότερο από όλους τους άλλους, την υποστηρίζουν τουλάχιστον σε βαθμό 3,70. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη τιμή να είναι 1,60 ενώ τη μέγιστη να είναι 4,80, οι ερωτηθέντες διακρίνονται από σχετικά υψηλή αντίληψη για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Στον (πίνακα 34) αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη που παρουσιάζουν μια διακύμανση με κατώτερο όριο ($M.T=2,24$ και $T.A=1,07$) για την ερώτηση 16 γεγονός που φανερώνει την αδυναμία του σχολείου να κρίνει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και ανώτατο όριο ($M.T=3,92$ και $T.A=0,76$) και ($M.T=3,92$ και $T.A=0,82$) για τις ερωτήσεις 9 και 30, αντίστοιχα.

Πίνακας 34. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη

Ερ.	Μεταβλητή	M.T	T.A	Min	Max
1.	Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν επαγγελματικά δίκτυα για να αποκτήσουν πληροφορίες και ιδέες για τη διδασκαλία στη τάξη	3,76	0,72	1	5
9.	Οι δάσκαλοι αναζητούν τακτικά ιδέες από συναδέλφους, σεμινάρια και συνέδρια	3,92	0,76	1	5
16.	Η επαγγελματική εξέλιξη κρίνεται από το σχολείο	2,24	1,07	1	5
24.	Οι δάσκαλοι ενημερώνονται συνεχώς για τις νέες διαδικασίες μάθησης	3,45	0,77	1	5
30.	Το σχολείο εκτιμά τη σχολική βελτίωση	3,92	0,82	1	5

Ενότητα στόχου

Σύμφωνα με το (διάγραμμα 6) το 0,8% (6 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν, το 29,2% (228 εκπαιδευτικοί), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ η πλειοψηφία 70,1% (548 εκπαιδευτικοί) θεωρεί αρκετά έως απολύτως αναγκαίο να υπάρχει ένας κοινός στόχος που δεν άλλος από την εκπαιδευτική αποστολή και το όραμα στον οποίο όλοι επιδιώκουν, προκειμένου μια ομάδα ανθρώπων να συνεργαστεί με πιο αποτελεσματικούς τρόπους.

Όπως παρουσιάζεται στον (πίνακα 35) η μέση τιμή για την ενότητα στόχου στα σχολεία που μελετήθηκαν ήταν 3,71 βαθμοί με $T.A=0,47$. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την διαμόρφωση ύπαρξης ενός κοινού στόχου σε βαθμό 3,80, ενώ οι μισοί την υποστηρίζουν το πολύ μέχρι 3,80 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το ¼ των εκπαιδευτικών που επιδιώκει την ενότητα στόχου φτάνει μέχρι το 3,30, ενώ το ¼ εκείνων που την έχουν ενσωματώσει περισσότερο τους άλλους, την υποστηρίζουν τουλάχιστον σε βαθμό 3,90.

Διάγραμμα 6. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ενότητα στόχου



Πίνακας 35. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την ενότητα στόχου

Ενότητα στόχου	
Μέση τιμή	3,71
Τυπική απόκλιση	0,47
Διάμεσος	3,80
Επικρατούσα τιμή	3,80
Ελάχιστη - Μέγιστη τιμή	1,80 - 5,00
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	0,60
Ποσοστιαία σημεία θέσης 25% - 75%	3,30 - 3,90

Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με ελάχιστη (1,80) και μέγιστη (5,00), οι ερωτηθέντες διακρίνονται από αρκετά υψηλή αντίληψη για τη διαμόρφωση κοινών σκοπών που θα τους ωθήσει σε μια πιο συνεκτική εργασιακή σχέση.

Στον (πίνακα 36) αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που διαμορφώνουν την ενότητα στόχου οι οποίες παρουσιάζουν μια διακύμανση με κατώτερο όριο (Μ.Τ=3,39 και Τ.Α=0,78) για την ερώτηση 12 γεγονός που υποδηλώνει την σχετικά μειωμένη ικανοποίησή τους για την κατεύθυνση που τους προσφέρει η αποστολή του σχολείου και ανώτατο όριο την (Μ.Τ=3,98 και Τ.Α=0,80) για την ερώτηση 5.

Πίνακας 36. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την ενότητα στόχου

Ερ.	Μεταβλητή	Μ.Τ	Τ.Α	Min	Max
5.	Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν την αποστολή του σχολείου	3,98	0,80	1	5
12.	Η αποστολή του σχολείου παρέχει μια ξεκάθαρη κατεύθυνση για τους δασκάλους	3,39	0,78	1	5
19.	Οι δάσκαλοι κατανοούν την αποστολή του σχολείου	3,89	0,78	1	5
27.	Η σχολική αποστολή αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινότητας	3,70	0,80	1	5
31.	Η διδακτική απόδοση αντανακλά την αποστολή του σχολείου	3,58	0,74	1	5

Συλλογική υποστήριξη

Παρατηρώντας το (διάγραμμα 7) το 1,8% των ερωτηθέντων (14 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν, το 28,4% (222 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, ενώ η πλειοψηφία 69,8% (546 εκπαιδευτικοί) θεωρεί αρκετά έως απολύτως αναγκαία την

Διάγραμμα 7. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την συλλογική υποστήριξη



Πίνακας 37. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την συλλογική υποστήριξη

Συλλογική υποστήριξη	
Μέση τιμή	3,59
Τυπική απόκλιση	0,49
Διάμεσος	3,50
Επικρατούσα τιμή	3,50
Ελάχιστη - Μέγιστη τιμή	1,50 - 5,00
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	0,80
Ποσοστιαία σημεία θέσης 25% - 75%	3,15 - 3,95

συλλογικότητα μεταξύ του προσωπικού ενός σχολείου, διότι οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν μαζί σε ένα συνεργατικό περιβάλλον έχουν την μοναδική ευκαιρία να δημιουργήσουν μόνιμες σχέσεις, να εξελίσσονται σε μαθησιακούς εταίρους επενδύοντας ο ένας στον άλλο βελτιώνοντας τα επιτεύγματά τους. Όπως παρουσιάζεται στον (πίνακα 37) η μέση τιμή για τη συλλογική υποστήριξη ήταν 3,59 βαθμοί με T.A=0,49. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την συναδελφική συλλογικότητα σε βαθμό 3,50, ενώ οι μισοί το πολύ μέχρι 3,50 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το ¼ των εκπαιδευτικών που επιδιώκει τη συλλογική υποστήριξη φτάνει μέχρι το 3,15, ενώ το ¼ εκείνων που την έχουν ενσωματώσει περισσότερο από όλους τους άλλους, την υποστηρίζουν τουλάχιστον σε βαθμό 3,95. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη τιμή να είναι 1,50 ενώ τη μέγιστη να είναι 5,00, οι ερωτηθέντες διακρίνονται από σχετικά υψηλή αντίληψη για τη διαδικασία διαμόρφωσης συλλογικής και συναδελφικής υποστήριξης.

Στον (πίνακα 38) αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που διαμορφώνουν την συλλογική υποστήριξη οι οποίες παρουσιάζουν μια διακύμανση με κατώτερο όριο (M.T=3,34 και T.A=0,77) για την ερώτηση 17 γεγονός που υποδηλώνει την μέτρια διάθεση των ερωτηθέντων να κρίνουν τις ιδέες των άλλων και ανώτατο όριο την

Πίνακας 38. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την συλλογική υποστήριξη

Ερ.	Μεταβλητή	M.T	T.A	Min	Max
4.	Οι δάσκαλοι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον	3,54	0,83	1	5
10.	Οι δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν όποτε υπάρχει κάποιο πρόβλημα	3,98	0,92	1	5
17.	Οι ιδέες των δασκάλων κρίνονται από άλλους δασκάλους	3,34	0,77	1	5
25.	Οι δάσκαλοι εργάζονται σε ομάδες	3,49	0,80	1	5

(Μ.Τ=3,98 και Τ.Α=0,92) για την ερώτηση 10.

Εκπαιδευτική σύμπραξη

Σύμφωνα με το (διάγραμμα 8) το 1,7% (13 εκπαιδευτικοί) διαφωνούν, το 28,4% (222 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, ενώ η πλειοψηφία 70,0% (547 εκπαιδευτικοί) θεωρεί αρκετά έως απολύτως αναγκαία την διαμόρφωση μιας υγιούς εκπαιδευτικής σύμπραξης που θα κατευθύνει την εταιρική σχέση μάθησης με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Διάγραμμα 8. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική σύμπραξη



Όπως παρουσιάζεται στον (πίνακα 39) η μέση τιμή για την εκπαιδευτική σύμπραξη ήταν 3,58 βαθμοί με Τ.Α=0,47. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη σύμπραξη μάθησης σε βαθμό 3,50, ενώ οι μισοί την υποστηρίζουν το πολύ μέχρι 3,50 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το ¼ των εκπαιδευτικών που επιδιώκει την εκπαιδευτική σύμπραξη φτάνει μέχρι το 3,10, ενώ το ¼ εκείνων που την έχουν ενσωματώσει περισσότερο από όλους τους άλλους, την υποστηρίζουν τουλάχιστον σε βαθμό 3,90.

Πίνακας 39. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για την εκπαιδευτική σύμπραξη

Εκπαιδευτική σύμπραξη	
Μέση τιμή	3,58
Τυπική απόκλιση	0,47
Διάμεσος	3,50
Επικρατούσα τιμή	3,50
Ελάχιστη - Μέγιστη τιμή	1,50 - 5,00
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	0,80
Ποσοστιαία σημεία θέσης 25% - 75%	3,10 - 3,90

Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών με την ελάχιστη 3,10 και μέγιστη 3,90, οι ερωτηθέντες διακρίνονται από σχετικά ικανοποιητική αντίληψη για την υιοθέτηση της εκπαιδευτικής σύμπραξης ως βασικό μέσον για την επίτευξη της οργανωτικής αλλαγής.

Στον (πίνακα 40) αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική σύμπραξη οι οποίες παρουσιάζουν μια μικρή διακύμανση με κατώτερο όριο (M.T=3,50 και T.A=0,88) για την ερώτηση 6 και ανώτατο όριο την (M.T=3,68 και T.A=0,71) για την ερώτηση 35.

Πίνακας 40. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική σύμπραξη

Ερ.	Μεταβλητή	M.T	T.A	Min	Max
6.	Οι δάσκαλοι και οι γονείς έχουν κοινές προσδοκίες για την απόδοση των μαθητών	3,50	0,88	1	5
13.	Οι γονείς εμπιστεύονται τις επαγγελματικές κρίσεις των δασκάλων	3,54	0,77	1	5
21.	Οι δάσκαλοι και οι γονείς επικοινωνούν συχνά σχετικά με την απόδοση των μαθητών	3,60	0,80	1	5
35.	Οι μαθητές γενικά αποδέχονται την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους, συμμετέχοντας στη τάξη και ολοκληρώνοντας τις εργασίες στο σπίτι	3,68	0,71	1	5

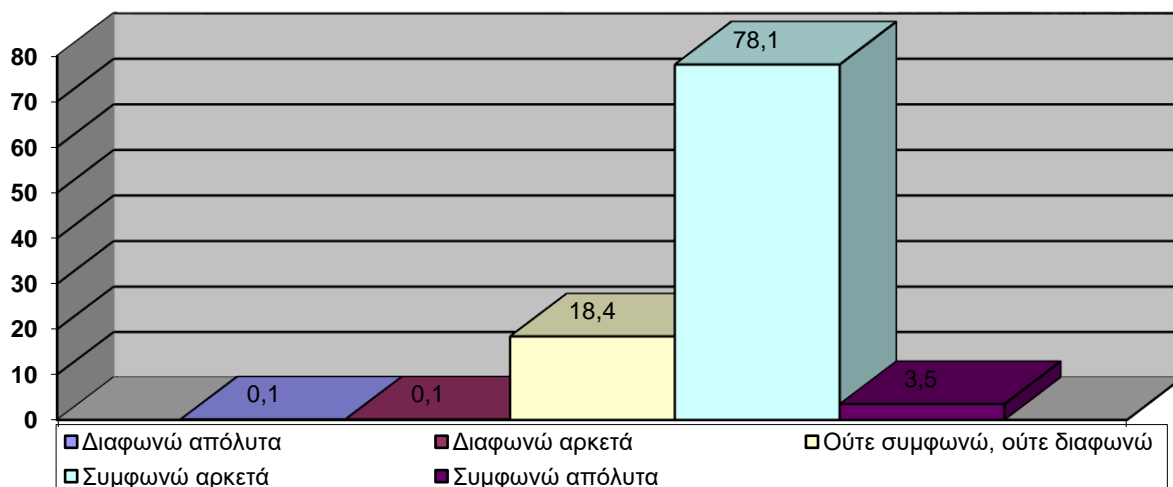
4.2.3 Περιγραφική στατιστική ανάλυση αντιλήψεων ερωτηθέντων για το δικό τους στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Για την ευκολότερη εξαγωγή συμπερασμάτων οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εξετάζονται και παρουσιάζονται ανά διάσταση/παράγοντα που ενδεχομένως επικρατούν όταν βιώνουν μια διένεξη στο σχολείο και διαμορφώνουν τα τρία (3) στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο. Οι συχνότητες κατανομών, οι μέσες τιμές για καθεμία από τις (32) μεταβλητές του τρίτου ερωτηματολογίου "C.M.S.'s" (Παράρτημα Β) καθώς επίσης οι μέσες τιμές, τα στατιστικά μέτρα θέσης και ο έλεγχος των μεταβλητών για την ασυμμετρία και κύρτωση παρουσιάζονται αναλυτικά στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 5).

Συμβιβασμός

Στο (διάγραμμα 9) παρουσιάζεται το σχετικό ποσοστό (%) των απόψεων-προτιμήσεων των ερωτηθέντων όταν βιώνουν μια διένεξη στο σχολείο και το πως αξιολογούν την τεχνική συμβιβασμός. Το 18,4% (144 εκπαιδευτικοί) εκφράζει μια ουδέτερη στάση καθότι ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία σε ποσοστό 78,1%

Διάγραμμα 9. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) απόψεων-προτιμήσεων των ερωτηθέντων για την στρατηγική συμβιβασμός



Πίνακας 41. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για το στυλ στρατηγικής συμβιβασμός

Συμβιβασμός	
Μέση τιμή	3,83
Τυπική απόκλιση	0,35
Διάμεσος	3,85
Επικρατούσα τιμή	3,90
Ελάχιστη - Μέγιστη τιμή	2,70 - 4,90
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	0,50
Ποσοστιαία σημεία θέσης 25% - 75%	2,55 - 4,05

(611 εκπαιδευτικοί) και ποσοστό 3,5% (27 εκπαιδευτικοί) δηλώνουν την προτίμησή τους σε αυτό στυλ διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων διότι συμφωνούν από αρκετά έως απόλυτα, αντίστοιχα.

Όπως παρουσιάζεται στον (πίνακα 41) εξετάζοντας τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία που μελετήθηκαν η μέση τιμή για τη τεχνική του συμβιβασμού ήταν 3,83 βαθμοί με $T.A = 0,35$. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν αυτό το στυλ σε βαθμό 3,90, ενώ οι μισοί το πολύ μέχρι 3,85 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το $\frac{1}{4}$ των εκπαιδευτικών το προτιμούν μέχρι το 3,55, ενώ το $\frac{1}{4}$ εκείνων που την έχουν ενσωματώσει περισσότερο από όλους τους άλλους, την αποτυπώνουν τουλάχιστον σε βαθμό 4,05. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη 2,70 και μέγιστη 4,90, η

σχετικά υψηλή μέση τιμή 3,83, υποδηλώνει την επιλογή του στυλ συμβιβασμός, ως πρώτη προτίμηση για τους ερωτηθέντες.

Στον (πίνακα 42) αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που διαμορφώνουν την στρατηγική του συμβιβασμού, όταν βιώνουν μια ενδοσχολική σύγκρουση οι οποίες παρουσιάζουν μια μικρή διακύμανση με κατώτερο όριο (M.T=3,36 και T.A=0,95) για την ερώτηση 32 και ανώτατο όριο την (M.T=4,20 και T.A=0,85) για την ερώτηση 26.

Πίνακας 42. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την στρατηγική του συμβιβασμού

Ερ.	Μεταβλητή	M.T	T.A	Min	Max
3.	Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση ανάμεσα στη δική μου θέση και στη θέση των άλλων	3,66	0,73	1	5
4.	Στην προσέγγιση διαπραγματεύσεων, προσπαθώ να λαμβάνω υπόψη μου τις επιθυμίες άλλου προσώπου	3,99	0,79	1	5
10.	Προσπαθώ να συνδυάσω τα οφέλη και τις ζημιές και των δυο μας	3,58	0,74	1	5
13.	Προσπαθώ να λύνω τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία	4,16	0,78	1	5
16.	Προσπαθώ να δώσω μια κοινή λύση σε μια διένεξη	4,16	0,78	1	5
20.	Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση, θα προτιμούσα να λάβω υπόψη τις ιδέες των άλλων	4,07	0,84	2	5
21.	Προτιμώ να συμφωνώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να τους ευχαριστήσω	2,98	0,99	1	5
25.	Συνήθως λαμβάνω υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων	4,08	0,80	1	5
26.	Προσπαθώ πολύ, όποτε είναι δυνατόν για έναν αρκετά δίκαιο συμβιβασμό	4,20	0,85	1	5
29.	Προσπαθώ για κοινές και αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα	4,13	0,82	2	5
30.	Σε μια διένεξη και οι δύο πρέπει να υποχωρούμε από τους ισχυρισμούς μας	3,88	0,79	1	5
31.	Ισχυρίζομαι ότι πάντα πρέπει να καταλήγουμε σε συμβιβασμό	3,48	0,83	1	5
32.	Νομίζω ότι δεν αξίζει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές	3,36	0,95	1	5

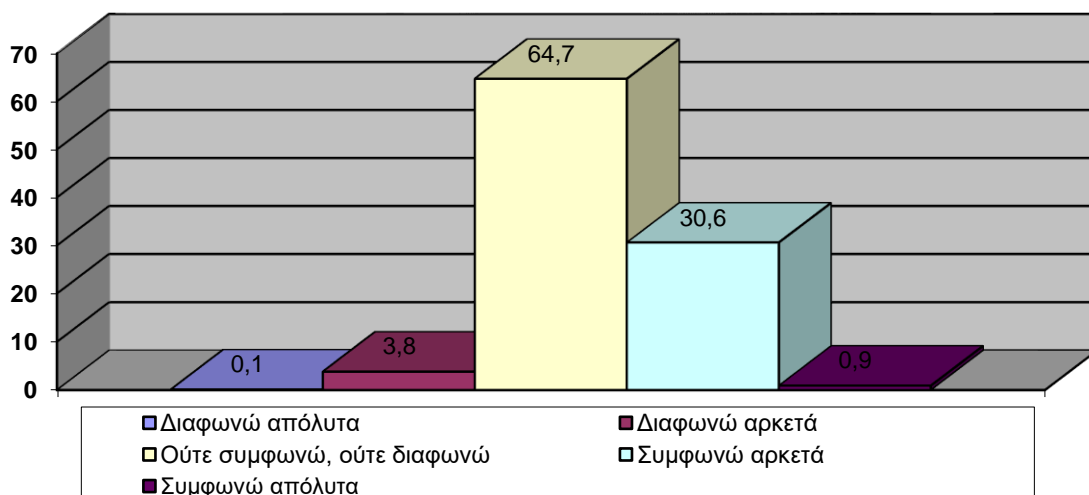
Αποφυγή

Σύμφωνα με το (διάγραμμα 10) το 3,8% (30 εκπαιδευτικοί) δεν επιλέγουν αυτό το στυλ διότι διαφωνούν αρκετά, η πλειοψηφία 64,7% (506 εκπαιδευτικοί) εκφράζει μια ουδέτερη στάση καθότι ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν, ενώ οι υπόλοιποι σε ποσοστό 31,5% (246 εκπαιδευτικοί) δηλώνουν την προτίμησή τους σε αυτό στυλ διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων διότι συμφωνούν αρκετά έως απόλυτα.

Όπως παρουσιάζεται στο (πίνακα 43) εξετάζοντας τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στα

σχολεία που μελετήθηκαν η μέση τιμή για τη τεχνική της αποφυγής ήταν 3,29 βαθμοί με (T.A=0,46). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν αυτό το συλ σε βαθμό 3,15, ενώ οι μισοί το πολύ μέχρι 3,33 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το ¼ των εκπαιδευτικών την αξιολογούν μέχρι το 2,95, ενώ το ¼ εκείνων που την έχουν ενσωματώσει ως πρώτη προτίμηση διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων εκ μέρους των ερωτηθέντων περισσότερο από όλους τους άλλους, την αποτυπώνουν τουλάχιστον σε βαθμό 3,55. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη τιμή να είναι 1,70, ενώ τη μέγιστη να είναι 4,90, η μέτρια μέση τιμή 3,29 υποδηλώνει τη διάθεση προτίμησης αυτού του συλ εκ μέρους των ερωτηθέντων, χωρίς να αποτελεί και πάλι την πρώτη τους επιλογή.

Διάγραμμα 10. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) απόψεων-προτιμήσεων των ερωτηθέντων για την στρατηγική αποφυγή



Πίνακας 43. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για το συλ στρατηγικής αποφυγή

Αποφυγή	
Μέση τιμή	3,29
Τυπική απόκλιση	0,46
Διάμεσος	3,33
Επικρατούσα τιμή	3,15
Ελάχιστη - Μέγιστη τιμή	1,70 - 4,90
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	0,60
Ποσοστιαία σημεία θέσης 25% - 75%	2,95 - 3,55

Στον (πίνακα 44) αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που διαμορφώνουν την στρατηγική της αποφυγής, όταν βιώνουν μια ενδοσχολική σύγκρουση οι οποίες παρουσιάζουν μια μικρή διακύμανση με κατώτερο όριο (Μ.Τ=2,50 και Τ.Α=1,07) για την ερώτηση 6 και ανώτατο όριο την (Μ.Τ=3,84 και Τ.Α=0,88) για την ερώτηση 24.

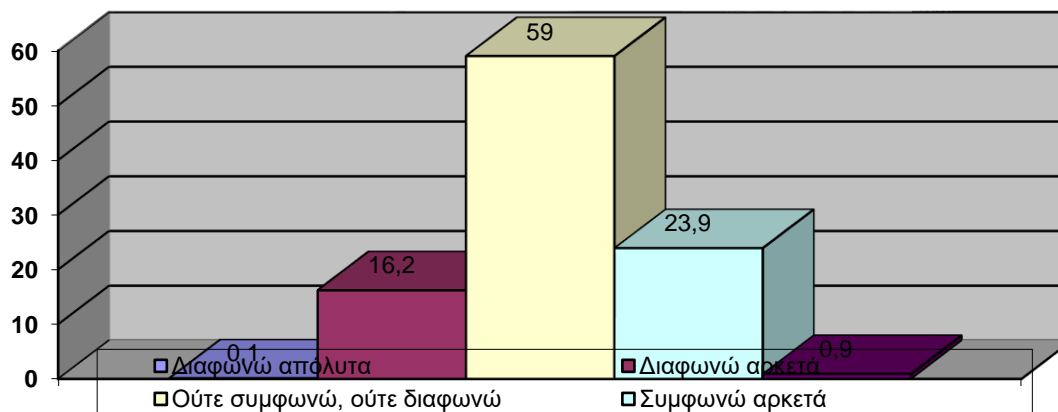
Πίνακας 44. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την στρατηγική της αποφυγής

Ερ.	Μεταβλητή	Μ.Τ	Τ.Α	Min	Max
2.	Προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους	3,14	0,90	1	5
6.	Αποφεύγω να συζητώ ζητήματα για τα οποία υπάρχουν διαφωνίες	2,50	1,08	1	5
7.	Συνήθως αναβάλλω ζητήματα που επιφέρουν διενέξεις μέχρι να το εξετάσω καλά	3,32	0,95	1	5
9.	Μερικές φορές αποφεύγω να συζητώ αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) ζητήματα	2,85	1,07	1	5
12.	Συνήθως αποφεύγω να επιβάλλω τη δική μου άποψη	3,79	1,03	1	5
15.	Προσπαθώ να μη στενοχωρώ τους συναδέλφους	3,38	0,85	1	5
19.	Προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα κάποιου/ας για να διατηρώ τη σχέση μας	3,33	0,84	1	5
24.	Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος	3,84	0,88	1	5
28.	Κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας	3,49	0,83	1	5

Επιβολή

Σύμφωνα με το (διάγραμμα 11) το 16,2% (127 εκπαιδευτικοί) δεν επιλέγουν αυτό το στυλ διότι διαφωνούν αρκετά, η πλειοψηφία 59,0% (461 εκπαιδευτικοί) εκφράζει μια ουδέτερη στάση, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 24,8% (294) συμφωνούν αρκετά έως απόλυτα. Όπως παρουσιάζεται στο (πίνακα 45) εξετάζοντας τις προτιμήσεις

Διάγραμμα 11. Σχετική συχνότητα κατανομής (%) απόψεων-προτιμήσεων των ερωτηθέντων για την στρατηγική επιβολή



Πίνακας 45. Αριθμητικά περιγραφικά μέτρα για το στυλ στρατηγικής επιβολή

Επιβολή	
Μέση τιμή	3,00
Τυπική απόκλιση	0,57
Διάμεσος	3,00
Επικρατούσα τιμή	2,50
Ελάχιστη - Μέγιστη τιμή	1,60 - 4,60
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος	0,90
Ποσοστιαία σημεία θέσης 25% - 75%	2,50 - 3,40

των εκπαιδευτικών στα σχολεία που μελετήθηκαν η μέση τιμή για το στυλ της επιβολής ήταν 3,00 βαθμοί με T.A=0,57. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν αυτό το στυλ σε βαθμό 2,50, ενώ οι μισοί το πολύ μέχρι 3,00 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το ¼ των εκπαιδευτικών την αξιολογούν μέχρι το 2,50, ενώ το ¼ εκείνων που την έχουν ενσωματώσει περισσότερο από όλους τους άλλους, την αποτυπώνουν τουλάχιστον σε βαθμό 3,40. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη 1,60 και τη μέγιστη 4,60, η μέτρια μέση τιμή 3,00 υποδηλώνει την διάθεση προτίμησης του στυλ της επιβολής εκ μέρους των ερωτηθέντων χωρίς βέβαια να αποτελεί ούτε την πρώτη, ούτε την δεύτερη επιλογή τους.

Στον (πίνακα 46) αποτυπώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που

Πίνακας 46. Περιγραφική ανάλυση μεταβλητών-στοιχείων που μετρούν και διαμορφώνουν την στρατηγική της επιβολής

Ερ.	Μεταβλητή	M.T	T.A	Min	Max
1.	Συνήθως είμαι σταθερός στην επίτευξη των στόχων μου	3,99	0,73	1	5
5.	Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου	2,48	1,11	1	5
8.	Συνήθως επιμένω στις απόψεις μου	3,30	0,88	1	5
11.	Προσπαθώ να προωθώ τις απόψεις μου	3,50	0,88	1	5
14.	Προσεγγίζω πάντα τα προβλήματα άμεσα, χωρίς υπονοούμενα	3,78	0,76	1	5
17.	Συζητώ ανοικτά όλες τις εκδοχές των προβλημάτων	3,98	0,76	2	5
18.	Προσπαθώ για έκβαση καλών αποτελεσμάτων για τον εαυτό μου	2,81	1,28	1	5
22.	Προωθώ και συζητώ προβλήματα για το δικό μου όφελος	2,20	1,21	1	5
23.	Κάνω τα πάντα για να κερδίσω	2,10	1,29	1	5
27.	Επιχειρώ να καταπιέζω αυτούς που με αντιπαλεύουν (έχουν αντίθετη γνώμη με εμένα)	2,19	1,30	1	5

διαμορφώνουν την στρατηγική της επιβολής, όταν βιώνουν μια ενδοσχολική σύγκρουση οι οποίες παρουσιάζουν μια μικρή διακύμανση με κατώτερο όριο (Μ.Τ=2,10 και Τ.Α=1,29) για την ερώτηση 23 και ανώτατο όριο την (Μ.Τ=3,98 και Τ.Α=0,76) για την ερώτηση 24.

4.3 Συγκριτική στατιστική ανάλυση

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται ο έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων που αποβλέπει στην απόρριψη ή όχι μιας υπόθεσης (της μηδενικής) και ερμηνεύονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του Τ-τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent samples T-test) και της ανάλυσης διακύμανσης (One-way Anova) και ανιχνεύτηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων των δύο ερωτηματολογίων της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα ΔΕ1 έως ΔΕ10.

4.3.1 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου "S.C.S.-T.F." και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ1

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ1 αρχικά παρατίθενται οι συνδυαστικές συχνότητες των παραγόντων της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με τον "τύπο σχολείου" και ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής εξάρτησης με το κριτήριο T-test.

4.3.1.1 Κατανομή και ανάλυση συχνοτήτων

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύτηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν τους παράγοντες της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με τον τύπο δημοτικού σχολείου.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του (πίνακα 47) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί στα πολυθέσια κρίνουν θετικότερα το παράγοντα και έχουν

Πίνακας 47. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργατικής ηγεσίας σε σχέση με τον "τύπο σχολείου"

Συνεργατική ηγεσία	Ολιγοθέσιο			Πολυθέσιο			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	1	20	0,3	4	80	1	5	100	0,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	171	53,3	46,1	150	46,7	36,5	321	100	41
Συμφωνώ αρκετά	194	43,7	52,3	250	56,3	60,8	444	100	56,8
Συμφωνώ απόλυτα	5	41,7	1,3	7	58,3	1,7	12	100	1,5
Σύνολο	371	47,4	100	411	52,6	100	782		100

μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 60,8%) και (συμφωνώ απόλυτα 1,7%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στα ολιγοθέσια (συμφωνώ αρκετά 52,3%) και (συμφωνώ απόλυτα 1,3%). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) που είναι 46,1% για τα ολιγοθέσια και 36,5% για τα πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του (πίνακα 48) γίνεται φανερό, ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων γι' αυτόν το παράγοντα σχεδόν ταυτίζονται στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 40,4%) και (συμφωνώ απόλυτα 2,4%) για τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια (συμφωνώ αρκετά 41,6%) και (απόλυτα 1,0%). Παρόμοια σχεδόν τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους που διαμορφώνονται σε 56,1% για τα ολιγοθέσια και 54,7% για τα πολυθέσια σχολεία.

Πίνακας 48. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργασίας δασκάλων σε σχέση με τον "τύπο σχολείου"

Συνεργασία δασκάλων	Ολιγοθέσιο			Πολυθέσιο			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	4	26,7	1,1	11	73,3	2,7	15	100	1,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	208	48	56,1	225	52	54,7	433	100	55,4
Συμφωνώ αρκετά	150	46,7	40,4	171	53,3	41,6	321	100	41
Συμφωνώ απόλυτα	9	69,2	2,4	4	30,8	1	13	100	1,7
Σύνολο	371	47,4	100	411	52,6	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του (πίνακα 49) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί στα πολυθέσια κρίνουν ελαφρώς θετικότερα τον παράγοντα

Πίνακας 49. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τον "τύπο σχολείου"

Επαγγελματική ανάπτυξη	Ολιγοθέσιο			Πολυθέσιο			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	5	29,4	1,3	12	70,6	2,9	17	100	2,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	166	49,8	44,7	167	50,2	40,6	333	100	42,6
Συμφωνώ αρκετά	198	46,4	53,4	229	53,6	55,7	427	100	54,6
Συμφωνώ απόλυτα	2	40	0,5	3	60	0,7	5	100	0,6
Σύνολο	371	47,4	100	411	52,6	100	782		100

και απόλυτα 0,7%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στα ολιγοθέσια (συμφωνώ αρκετά 53,4%) και (συμφωνώ απόλυτα 0,5%). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους τα οποία διαμορφώνονται σε 44,7% για τα ολιγοθέσια και 40,6% για τα πολυθέσια ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του (πίνακα 50) γίνεται φανερό, ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων για αυτόν τον παράγοντα σχεδόν ταυτίζονται στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 63,6%) και (συμφωνώ απόλυτα 5,4%) για τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια (συμφωνώ αρκετά 67,9%) και (συμφωνώ απόλυτα 3,2%). Παρόμοια σχεδόν τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους η οποία διαμορφώνονται ελαφρώς υψηλότερα σε .30,5% για τα ολιγοθέσια και 28,0% για τα πολυθέσια ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Πίνακας 50. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα ενότητας στόχου σε σχέση με τον "τύπο σχολείου"

Ενότητα στόχου	Ολιγοθέσιο			Πολυθέσιο			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	2	33,3	0,5	4	66,7	1	6	100	0,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	113	49,6	30,5	115	50,4	28	228	100	29,2
Συμφωνώ αρκετά	236	45,8	63,6	279	54,2	67,9	515	100	65,9
Συμφωνώ απόλυτα	20	60,6	5,4	13	39,4	3,2	33	100	4,2
Σύνολο	371	47,4	100	411	52,6	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 51) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί στα πολυθέσια κρίνουν ελαφρώς θετικότερα τον παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 65,7% και

Πίνακας 51. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συλλογικής υποστήριξης σε σχέση με τον "τύπο σχολείου"

Συλλογική υποστήριξη	Ολιγοθέσιο			Πολυθέσιο			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	6	42,9	1,6	8	57,1	1,9	14	100	1,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	115	51,8	31	107	48,2	26	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	241	47,2	65	270	52,8	65,7	511	100	65,3
Συμφωνώ απόλυτα	9	25,7	2,4	26	74,3	6,3	35	100	4,5
Σύνολο	371	47,4	100	411	52,6	100	782		100

απόλυτα 6,3%) έναντι εκείνων στα ολιγοθέσια σχολεία (συμφωνώ αρκετά 65,0% και απόλυτα 2,4%). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά που αφορά την ουδέτερη στάση τους η οποία διαμορφώνονται ελαφρώς υψηλότερα σε .31,0% για τα ολιγοθέσια και 26,0% για τα πολυθέσια ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 52) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί στα ολιγοθέσια κρίνουν ελαφρώς θετικότερα τον παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 68,2% και απόλυτα 3,0%) έναντι εκείνων στα πολυθέσια σχολεία (συμφωνώ αρκετά 64,7% και απόλυτα 4,1%). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά που αφορά την ουδέτερη στάση τους η οποία διαμορφώνονται ελαφρώς χαμηλότερα σε .27,5% για τα ολιγοθέσια και 29,2% για τα πολυθέσια ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Πίνακας 52. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα εκπαιδευτικής σύμπραξης σε σχέση με τον "τύπο σχολείου"

Εκπαιδευτική σύμπραξη	Ολιγοθέσιο			Πολυθέσιο			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	5	38,5	1,3	8	61,5	1,9	13	100	1,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	102	45,9	27,5	120	54,1	29,2	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	253	48,7	68,2	266	51,3	64,7	519	100	66,4
Συμφωνώ απόλυτα	11	39,3	3	17	60,7	4,1	28	100	3,6
Σύνολο	371	47,4	100	411	52,6	100	782		100

4.3.1.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο T-test

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου με το κριτήριο T-test, όπως παρουσιάζονται στον (πίνακα 53) προκύπτει για την συνεργατική ηγεσία τιμή ($p\text{-value}=0,025$), δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια ($M.T=3,55$) και στα πολυθέσια ($M.T=3,63$). Επίσης, για τη συλλογική υποστήριξη ($p\text{-value}=0,044$) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια στα ολιγοθέσια ($M.T=3,68$) και στα πολυθέσια σχολεία ($M.T=3,76$). Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους δύο τύπους σχολείων, για τη συνεργασία δασκάλων ($p\text{-value}=0,409$), την επαγγελματική ανάπτυξη ($p\text{-value}=0,770$), την ενότητα στόχου ($p\text{-value}=0,874$) και την εκπαιδευτική σύμπραξη ($p\text{-value}=0,663$). Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με το "τύπο σχολείου" παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 6).

Πίνακας 53. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με τον “τύπο σχολείου”

Συνεργατική κουλτούρα	Τύπος σχολείου	Μέση τιμή	Levene's-T		t	df	p
			F	Sig.			
Συνεργατική ηγεσία	Ολιγοθέσιο	3,55	2,357	0,125	-2,239	780	0,025
	Πολυθέσιο	3,63					
Συνεργασία δασκάλων	Ολιγοθέσιο	3,44	0,070	0,791	0,826	780	0,409
	Πολυθέσιο	3,41					
Επαγγελματική ανάπτυξη	Ολιγοθέσιο	3,53	1,369	0,242	-0,293	780	0,770
	Πολυθέσιο	3,54					
Ενότητα στόχου	Ολιγοθέσιο	3,74	1,410	0,235	0,159	780	0,874
	Πολυθέσιο	3,73					
Συλλογική υποστήριξη	Ολιγοθέσιο	3,68	0,221	0,638	-2,013	780	0,044
	Πολυθέσιο	3,76					
Εκπαιδευτική σύμπραξη	Ολιγοθέσιο	3,73	2,591	0,108	0,435	780	0,663
	Πολυθέσιο	3,71					

4.3.2 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου “C.M.S.S.” και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ2

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ3 αρχικά παρατίθενται οι σχετικές συχνότητες του συλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με τον “τύπο δημοτικού σχολείου και στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης με την εφαρμογή του κριτηρίου T-test.

4.3.2.1 Κατανομή και ανάλυση συχνοτήτων

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύτηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν τις στρατηγικές της διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με τον τύπο δημοτικού σχολείου.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 54) γίνεται φανερό, ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων στους δύο τύπους σχολείων σχεδόν ταυτίζονται και πιο συγκεκριμένα τα ποσοστά για την κλίμακα ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) είναι 19,% για τα ολιγοθέσια και 17,5% για τα πολυθέσια, ενώ για τις κλίμακες (συμφωνώ αρκετά και απόλυτα) είναι 80,6% για τα ολιγοθέσια και 82,5% για τα πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

Πίνακας 54. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής συμβιβασμός σε σχέση με τον “τύπο σχολείου”

Συμβιβασμός	Ολιγοθέσιο			Πολυθέσιο			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	72	50	19,4	72	50	17,5	144	100	18,4
Συμφωνώ αρκετά	286	46,8	77,1	325	53,2	79,1	611	100	78,1
Συμφωνώ απόλυτα	13	48,1	3,5	14	51,9	3,4	27	100	3,5
Σύνολο	371	47,4	100	411	52,6	100	782		100

.Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 55) γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί στα πολυθέσια σχολεία υιοθετούν πιο θετικά αυτή τη τεχνική και πιο συγκεκριμένα έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 32,6%) και (συμφωνώ απόλυτα 1,7%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στα ολιγοθέσια σχολεία (συμφωνώ αρκετά 28,3%) και (συμφωνώ απόλυτα 0,0%). Αντίστροφη τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορούν την αντίληψή τους για τις κλίμακες (διαφωνώ αρκετά) και (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ).

Πίνακας 55. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής αποφυγή σε σχέση με τον “τύπο σχολείου”

Αποφυγή	Ολιγοθέσιο			Πολυθέσιο			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	18	60	4,9	12	40	2,9	30	100	3,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	248	49	66,8	258	51	62,8	506	100	64,7
Συμφωνώ αρκετά	105	43,9	28,3	134	56,1	32,6	239	100	30,6
Συμφωνώ απόλυτα	-	-	-	7	100	1,7	7	100	0,9
Σύνολο	371	47,4	100	411	52,6	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 56) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί στα πολυθέσια σχολεία υιοθετούν πιο θετικά αυτή τη τεχνική και πιο συγκεκριμένα έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 69,3%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στα ολιγοθέσια σχολεία (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 47,4%). Αντίστροφη τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την άποψή τους (διαφωνώ αρκετά) και (συμφωνώ αρκετά).

Πίνακας 56. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής επιβολή σε σχέση με τον “τύπο σχολείου”

Επιβολή	Ολιγοθέσιο			Πολυθέσιο			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	87	68,5	23,5	40	31,5	9,7	127	100	16,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	176	38,2	47,4	285	61,8	69,3	461	100	59
Συμφωνώ αρκετά	108	57,8	29,1	79	42,2	19,2	187	100	23,9
Συμφωνώ απόλυτα	-	-	-	7	100	1,7	7	100	0,9
Σύνολο	371	47,4	100	411	52,6	100	782		100

4.3.3.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο T-test

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου των μέσων τιμών, όπως παρουσιάζονται στον (πίνακα 57) προκύπτει για τη στρατηγική της αποφυγής ($p\text{-value}=0,013$) φανερώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Αντίθετα, για τις στρατηγικές συμβιβασμός και επιβολή προέκυψαν τιμές ($p\text{-value}>0,05$) που υποδηλώνει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους δύο τύπους σχολείων (ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά).

Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες των απόψεων των ερωτηθέντων για το στυλ των στρατηγικών που επιλέγουν για την διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων σε σχέση με το “τύπο σχολείου” αναφέρονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 6).

Πίνακας 57. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τον “τύπο σχολείου”

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Τύπος σχολείου	Μέση τιμή	Levene's-T		t	df	P
			F	Sig.			
Συμβιβασμός	Ολιγοθέσιο	3,84	1,289	0,257	-0,564	780	0,573
	Πολυθέσιο	3,86					
Αποφυγή	Ολιγοθέσιο	3,23	8,790	0,003	-2,478	778,8	0,013
	Πολυθέσιο	3,33					
Επιβολή	Ολιγοθέσιο	3,06	22,025	0,000	-1,527	711,5	0,127
	Πολυθέσιο	3,13					

4.3.3 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου "S.C.S.-T.F." και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ3

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ3 αρχικά παρατίθενται οι συνδυαστικές συχνότητες των παραγόντων της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα" και στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης με την εφαρμογή του κριτηρίου One-way Anova.

4.3.3.1 Κατανομή και ανάλυση συχνοτήτων

Στην υποενοότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύθηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν τους παράγοντες της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα".

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 58) διαπιστώνεται, ότι οι διευθυντές/τριες κρίνουν πιο θετικά αυτόν τον παράγοντα και παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 68,5%) και (συμφωνώ απόλυτα 4,2%) έναντι των εκπαιδευτικών (συμφωνώ αρκετά 56,1%) και (συμφωνώ απόλυτα 1,1%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι των υποδιευθυντών/τριών (συμφωνώ αρκετά 43,6%) και (συμφωνώ απόλυτα 0,0%). Αντίστροφη φορά έχουμε στα ποσοστά των ερωτηθέντων που αφορά την άποψή τους (διαφωνώ αρκετά) και (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ).

Πίνακας 58. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργατικής ηγεσίας σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα"

Συνεργατική ηγεσία	Διευθυντής/α			Υποδιευθυντής/α			Εκπαιδευτικός			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	-	-	-	1	20	1	4	80	0,7	5	100	0,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	39	12,1	27,3	56	17,4	55,4	226	70,4	42	321	100	41
Συμφωνώ αρκετά	98	22,1	68,5	44	9,9	43,6	302	68	56,1	444	100	56,8
Συμφωνώ απόλυτα	6	50	4,2	-	-	-	6	50	1,1	12	100	1,5
Σύνολο	143	18,3	100	101	12,9	100	538	68,8	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 59) διαπιστώνεται, ότι οι υποδιευθυντές/τριες κρίνουν πιο θετικά αυτόν τον παράγοντα και παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά και απόλυτα 49,5%) έναντι των διευθυντών/τριών (συμφωνώ αρκετά και απόλυτα 44,8%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι των

εκπαιδευτικών (συμφωνώ αρκετά και απόλυτα 40,8%). Αντίστροφη φορά έχουμε στα ποσοστά των ερωτηθέντων που αφορά την ουδέτερη στάση τους.

Πίνακας 59. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργασίας δασκάλων σε σχέση με την “θέση στη σχολική μονάδα”

Συνεργασία δασκάλων	Διευθυντής/α			Υποδιευθυντής/α			Εκπαιδευτικός			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	3	20	2,1	1	6,7	1	11	73,3	2	15	100	1,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	76	17,6	53,1	50	11,5	49,5	307	70,9	57,1	433	100	55,4
Συμφωνώ αρκετά	59	18,4	41,3	46	14,3	45,5	216	67,3	40,1	321	100	41
Συμφωνώ απόλυτα	5	38,5	3,5	4	30,8	4	4	30,8	0,7	13	100	1,7
Σύνολο	143	18,3	100	101	12,9	100	538	68,8	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 60) αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πιο θετικά αυτόν τον παράγοντα από τους διευ-υποδιευθυντές/τριες και πιο συγκεκριμένα έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 57,6%) έναντι των διευθυντών/τριών (συμφωνώ αρκετά 49,0%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι των υποδιευθυντών/τριών (συμφωνώ αρκετά 46,5%). Αντίστροφη ακριβώς τάση και φορά παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την άποψή τους (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ).

Πίνακας 60. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με την “θέση στη σχολική μονάδα”

Επαγγελματική ανάπτυξη	Διευθυντής/α			Υποδιευθυντής/α			Εκπαιδευτικός			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	8	47,1	5,6	2	11,8	2	7	41,2	1,3	17	100	2,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	64	19,2	44,8	52	15,6	51,5	217	65,2	40,3	333	100	42,6
Συμφωνώ αρκετά	70	16,4	49	47	11	46,5	310	72,6	57,6	427	100	54,6
Συμφωνώ απόλυτα	1	20	0,7	-	-	-	4	80	0,7	5	100	0,6
Σύνολο	143	18,3	100	101	12,9	100	538	68,8	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακα 61) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πιο θετικά αυτόν τον παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 70,3%) έναντι των υποδιευθυντών/τριών

(συμφωνώ αρκετά 59,4%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι των διευθυντών/τριών (συμφωνώ αρκετά 53,8%). Αντίστροφη ακριβώς τάση παρατηρείται για τα ποσοστά που αφορά την άποψή τους (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ).

Πίνακας 61. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα ενότητας στόχου σε σχέση με την ``θέση στη σχολική μονάδα``

Ενότητα στόχου	Διευθυντής/α			Υποδιευθυντής/α			Εκπαιδευτικός			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	2	33,3	1,4	2	33,3	2	2	33,3	0,4	6	100	0,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	57	25	39,9	36	15,8	35,6	135	59,2	25,1	228	100	29,2
Συμφωνώ αρκετά	77	15	53,8	60	11,7	59,4	378	73,4	70,3	515	100	65,9
Συμφωνώ απόλυτα	7	21,2	4,9	3	9,1	3	23	69,7	4,3	33	100	4,2
Σύνολο	143	18,3	100	101	12,9	100	538	68,8	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 62) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πιο θετικά αυτόν τον παράγοντα από τους διευ-υποδιευθυντές/τριες και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 67,3%) έναντι των διευθυντών/τριών (συμφωνώ αρκετά 65,0%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι των υποδιευθυντών/τριών (συμφωνώ αρκετά 55,4%). Αντίστροφη ακριβώς τάση και φορά παρατηρείται για τα ποσοστά που αφορά την άποψή τους (διαφωνώ αρκετά) και (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ).

Πίνακας 62. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συλλογικής υποστήριξης σε σχέση με την ``θέση στη σχολική μονάδα``

Συλλογική υποστήριξη	Διευθυντής/α			Υποδιευθυντής/α			Εκπαιδευτικός			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	3	21,4	2,1	5	35,7	5	6	42,9	1,1	14	100	1,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	45	20,3	31,5	37	16,7	36,6	140	63,1	26	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	93	18,2	65	56	11	55,4	362	70,8	67,3	511	100	65,3
Συμφωνώ απόλυτα	2	5,7	1,4	3	8,6	3	30	85,7	5,6	35	100	4,5
Σύνολο	143	18,3	100	101	12,9	100	538	68,8	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 63) φανερώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πιο θετικά αυτόν το παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα

ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 69,3%) έναντι των διευθυντών/τριών (συμφωνώ αρκετά 62,2%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι των υποδιευθυντών/τριών (συμφωνώ αρκετά 56,4%). Αντίστροφη ακριβώς τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά για την ουδέτερη στάση τους.

Πίνακας 63. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα εκπαιδευτικής σύμπραξης σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα"

Έκπαιδευτική σύμπραξη	Διευθυντής/α			Υποδιευθυντής/α			Εκπαιδευτικός			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	6	46,2	4,2	3	23,1	3	4	30,8	0,7	13	100	1,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	43	19,4	30,1	37	16,7	36,6	142	64	26,4	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	89	17,1	62,2	57	11	56,4	373	71,9	69,3	519	100	66,4
Συμφωνώ απόλυτα	5	17,9	3,5	4	14,3	4	19	67,9	3,5	28	100	3,6
Σύνολο	143	18,3	100	101	12,9	100	538	68,8	100	782		100

4.3.3.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο One-way Anova

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει, ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα" για τους παράγοντες συνεργατική ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, ενότητα στόχου, συλλογική υποστήριξη και εκπαιδευτική σύμπραξη που είναι στατιστικά σημαντική ($p\text{-value}<0,05$). Αντίθετα, για την συνεργασία δασκάλων, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων τους σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα" ($p\text{-value}=0,073$) (πίνακας 64).

Πίνακας 64. Ανάλυση διακύμανσης (Anova) των παραγόντων συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα"

Συνεργατική κουλτούρα	Θέση στη σχολική μονάδα	M.T	Sum of Squares	df	Mean square	F	P
Συνεργατική ηγεσία	Διευθυντής/α	3,77					
	Υποδιευθυντής/α	3,43					
	Εκπαιδευτικός	3,58					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			7,418	2	3,709	13,410	0,000
Διακύμανση εντός ομάδων			215,453	779	0,277		
Σύνολο			228,871	781			
Συνεργασία δασκάλων	Διευθυντής/α	3,46					
	Υποδιευθυντής/α	3,52					

	Εκπαιδευτικός	3,40					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			1,651	2	0,826	2,621	0,073
Διακύμανση εντός ομάδων			245,398	779	0,315		
Σύνολο			247,049	781			
Επαγγελματική ανάπτυξη	Διευθυντής/α	3,45					
	Υποδιευθυντής/α	3,45					
	Εκπαιδευτικός	3,58					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			2,896	2	1,448	4,790	0,009
Διακύμανση εντός ομάδων			235,528	779	0,302		
Σύνολο			238,425	781			
Ενότητα στόχου	Διευθυντής/α	3,62					
	Υποδιευθυντής/α	3,63					
	Εκπαιδευτικός	3,78					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			4,163	2	2,082	7,174	0,001
Διακύμανση εντός ομάδων			226,043	779	0,290		
Σύνολο			230,206	781			
Συλλογική υποστήριξη	Διευθυντής/α	3,66					
	Υποδιευθυντής/α	3,56					
	Εκπαιδευτικός	3,77					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			4,513	2	2,256	7,048	0,001
Διακύμανση εντός ομάδων			249,376	779	0,520		
Σύνολο			253,889	781			
Εκπαιδευτική σύμπραξη	Διευθυντής/α	3,65					
	Υποδιευθυντής/α	3,61					
	Εκπαιδευτικός	3,76					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			2,547	2	1,274	4,176	0,016
Διακύμανση εντός ομάδων			237,560	779	0,305		
Σύνολο			240,107	781			

Πραγματοποιώντας πολλαπλές συγκρίσεις κάνοντας χρήση του κριτηρίου Bonferroni διαπιστώθηκε, ότι για τη στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα συνεργατική ηγεσία ευθύνεται η διαφορά μεταξύ διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών και η διαφορά μεταξύ διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών. Για την επαγγελματική ανάπτυξη η διαφορά μεταξύ των διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών και για τους παράγοντες ενότητα στόχου και συλλογική υποστήριξη η διαφορά μεταξύ διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών και μεταξύ υποδιευθυντών-τριών και εκπαιδευτικών. Τέλος για τον παράγοντα εκπαιδευτική σύμπραξη η

διαφορά μεταξύ των υποδιευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών. Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες των παραγόντων της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με τη "θέση στη σχολική μονάδα" παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 7) και οι αναλυτικές τιμές της ανάλυσης Bonferroni παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 8).

4.3.4 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου "C.M.S.S's." και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ4

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ4 αρχικά παρατίθενται οι συνδυαστικές συχνότητες του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα" και στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης με την εφαρμογή του κριτηρίου One-way Anova.

4.3.4.1 Κατανομή και ανάλυση συχνοτήτων

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύτηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που επιλέγουν όταν βιώνουν μία διένεξη σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα".

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 65) αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί (οι μη κατέχοντες θέση ευθύνης) υιοθετούν τη στρατηγική του συμβιβασμού όταν βιώνουν μια ενδοσχολική σύγκρουση και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 82,0%) έναντι των υποδιευθυντών/τριών (73,3%) και ακόμη μεγαλύτερη διαφορά έναντι των διευθυντών/τριών (67,1%).

Αντίθετα, παρατηρείται μεγαλύτερη διαφορά και σχεδόν ίση για τα ποσοστά των διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών που αφορά την άποψή τους για την ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) έναντι των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 65. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής συμβιβασμός σε σχέση με τη "θέση στη σχολική μονάδα"

Συμβιβασμός	Διευθυντής/α			Υποδιευθυντής/α			Εκπαιδευτικός			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	34	23,6	23,8	25	17,4	24,8	85	59	15,8	144	100	18,4
Συμφωνώ αρκετά	96	15,7	67,1	74	12,1	73,3	441	72,2	82	611	100	78,1
Συμφωνώ απόλυτα	13	48,1	9,1	2	7,4	2	12	44,4	2,2	27	100	3,5
Σύνολο	143	18,3	100	101	12,9	100	538	68,8	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακα 66) διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές/τριες που υιοθετούν αυτό το στυλ και παρουσιάζουν ελαφρώς μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 37,8% και απόλυτα 0,7%) έναντι των υποδιευθυντών/τριών (36,6% και 1,0%, αντίστοιχα) και ακόμη μεγαλύτερη διαφορά έναντι των εκπαιδευτικών (27,5% και 0,9%, αντίστοιχα). Αντίστροφη ακριβώς τάση και φορά παρατηρήθηκε για την ουδέτερη στάση των ερωτηθέντων.

Πίνακας 66. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής αποφυγή σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα"

Αποφυγή	Διευθυντής/α			Υποδιευθυντής/α			Εκπαιδευτικός			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	6	20	4,2	-	-	-	24	80	4,5	30	100	3,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	82	16,2	57,3	63	12,5	62,4	361	71,3	67,1	506	100	64,7
Συμφωνώ αρκετά	54	22,6	37,8	37	15,5	36,6	148	61,9	27,5	239	100	30,6
Συμφωνώ απόλυτα	1	14,3	0,7	1	14,3	1	5	71,4	0,9	7	100	0,9
Σύνολο	143	18,3	100	101	12,9	100	538	68,8	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακα 67) διαπιστώνεται, ότι οι υποδιευθυντές/τριες που υιοθετούν αυτό το στυλ παρουσιάζουν διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 44,6% και απόλυτα 2,0%) έναντι των διευθυντών/τριών (21,0% και 1,4%, αντίστοιχα) και ελαφρώς μεγαλύτερη έναντι των εκπαιδευτικών (20,8% και 0,6%, αντίστοιχα). Αντίθετα, παρατηρείται μεγαλύτερη διαφορά και σχεδόν ίση στα ποσοστά της άποψης των διευθυντών/τριών-εκπαιδευτικών για τη κλίμακα (διαφωνώ αρκετά και ουδέτερη στάση) έναντι των υποδιευθυντών/τριών.

Πίνακας 67. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής επιβολή σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα"

Επιβολή	Διευθυντής/α			Υποδιευθυντής/α			Εκπαιδευτικός			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	22	17,3	15,4	7	5,5	6,9	98	77,2	18,2	127	100	16,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	89	19,3	62,2	47	10,2	46,5	325	70,5	60,4	461	100	59
Συμφωνώ αρκετά	30	16	21	45	24,1	44,6	112	59,9	20,8	187	100	23,9
Συμφωνώ απόλυτα	2	28,6	1,4	2	28,6	2	3	42,9	0,6	7	100	0,9
Σύνολο	143	18,3	100	101	12,9	100	538	68,8	100	782		100

4.3.4.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο One-way Anova

Από τα αποτελέσματα ελέγχου (πίνακας 68) προκύπτει ότι υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη "θέση στη σχολική μονάδα" για τη στρατηγική αποφυγή και επιβολή η οποία είναι στατιστικά σημαντική όπως έδειξαν οι τιμές ($p\text{-value}<0,05$), ενώ για τη στρατηγική συμβιβασμός ο έλεγχος δεν είναι στατιστικά σημαντικός ($p\text{-value}>0,05$).

Πραγματοποιώντας πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni διαπιστώθηκε, ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά για την τεχνική αποφυγή είναι μεταξύ των υποδιευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών, για τη τεχνική επιβολή ευθύνεται η διαφορά μεταξύ των υποδιευθυντών/ριών και διευθυντών/τριών και μεταξύ των υποδιευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών. Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες των στρατηγικών του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με τη "θέση στη σχολείο" παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 7) και οι τιμές της ανάλυσης Bonferroni στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 8).

Πίνακας 68. Ανάλυση διακύμανσης (Anova) του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την "θέση στη σχολική μονάδα"

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Θέση στη σχολική μονάδα	M.T	Sum of Squares	df	Mean square	F	P
Συμβιβασμός	Διευθυντής/α	3,85					
	Υποδιευθυντής/α	3,77					
	Εκπαιδευτικός	3,86					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			0,722	2	0,361	1,840	0,160
Διακύμανση εντός ομάδων			152,773	779	0,196		
Σύνολο			153,495	781			
Αποφυγή	Διευθυντής/α	3,35					
	Υποδιευθυντής/α	3,39					
	Εκπαιδευτικός	3,25					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			2,325	2	1,163	3,919	0,020
Διακύμανση εντός ομάδων			231,083	779	0,297		
Σύνολο			233,408	781			
Επιβολή	Διευθυντής/α	3,08					
	Υποδιευθυντής/α	3,42					
	Εκπαιδευτικός	3,04					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			12,213	2	6,107	14,738	0,000
Διακύμανση εντός ομάδων			322,784	779	0,414		
Σύνολο			334,997	781			

4.3.5 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου "S.C.S.-T.F." και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ5

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ5 αρχικά παρατίθενται οι συνδυαστικές συχνότητες των παραγόντων της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την "γεωγραφική χωροταξία σχολείου" και στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης με την εφαρμογή του κριτηρίου One-way Anova.

4.3.5.1 Κατανομή και ανάλυση συχνοτήτων

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύθηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν τους έξι (6) παράγοντες της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την μεταβλητή "γεωγραφική χωροταξία σχολείου".

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 69) αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών κρίνουν θετικότερα τον παράγοντα έναντι εκείνων άλλων περιοχών και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 63,6%) έναντι εκείνων στις αγροτικές περιοχές (56,9%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι εκείνων στις ημιαστικές περιοχές (51,1%). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά για τη κλίμακα (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ).

Πίνακας 69. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργατικής ηγεσίας σε σχέση με την "γεωγραφική χωροταξία σχολείου"

Συνεργατική ηγεσία	Αγροτική			Ημιαστική			Αστική			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	2	40	0,8	1	20	0,4	2	40	0,8	5	100	0,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	104	32,4	39,7	135	42,1	47,5	82	25,5	34,7	321	100	41
Συμφωνώ αρκετά	149	33,6	56,9	145	32,7	51,1	150	33,8	63,6	444	100	56,8
Συμφωνώ απόλυτα	7	58,3	2,7	3	25	1,1	2	16,7	0,8	12	100	1,5
Σύνολο	262	33,5	100	284	36,3	100	236	30,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 70) αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών κρίνουν θετικότερα αυτόν τον παράγοντα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων περιοχών και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 47,9%) έναντι εκείνων στις αγροτικές (38,2%) και ακόμη μεγαλύτερη

έναντι εκείνων στις αστικές περιοχές (36,0%). Αντίστροφη ακριβώς φορά παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την άποψή τους (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ).

Πίνακας 70. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργασίας δασκάλων σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου”

Συνεργασία δασκάλων	Αγροτική			Ημιαστική			Αστική			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	8	53,3	3,1	1	6,7	0,4	6	40	2,5	15	100	1,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	148	34,2	56,5	141	32,6	49,6	144	33,3	61	433	100	55,4
Συμφωνώ αρκετά	100	31,2	38,2	136	42,4	47,9	85	26,5	36	321	100	41
Συμφωνώ απόλυτα	6	46,2	2,3	6	46,2	2,1	1	7,7	0,4	13	100	1,7
Σύνολο	262	33,5	100	284	36,3	100	236	30,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 71) αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών κρίνουν θετικότερα αυτόν τον παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά και απόλυτα 61,5%) έναντι εκείνων στις αστικές περιοχές (54,2%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι εκείνων στις ημιαστικές περιοχές (50,4%). Αντίστροφη ακριβώς τάση και φορά παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους.

Πίνακας 71. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου”

Επαγγελματική ανάπτυξη	Αγροτική			Ημιαστική			Αστική			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	5	29,4	1,9	5	29,4	1,8	7	41,2	3	17	100	2,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	96	28,8	36,6	136	40,8	47,9	101	30,3	42,8	333	100	42,6
Συμφωνώ αρκετά	159	37,2	60,7	140	32,8	49,3	128	30	54,2	427	100	54,6
Συμφωνώ απόλυτα	2	40	0,8	3	60	1,1	-	-	-	5	100	0,6
Σύνολο	262	33,5	100	284	36,3	100	236	30,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 72) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών κρίνουν πιο θετικά αυτόν τον παράγοντα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων περιοχών και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά

συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 69,5%) έναντι εκείνων στις ημιαστικές περιοχές (64,4%) και ακόμη ελαφρώς μεγαλύτερη έναντι εκείνων στις αγροτικές περιοχές (64,1%). Αντίθετα, μεγαλύτερη τάση παρατηρείται στα ποσοστά των απόψεων των εκπαιδευτικών των ημιαστικών περιοχών έναντι των άλλων περιοχών που αφορά την κλίμακα (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ).

Πίνακας 72. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα ενότητας στόχου σε σχέση με την "γεωγραφική χωροταξία σχολείου"

Ενότητα στόχου	Αγροτική			Ημιαστική			Αστική			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	5	83,3	1,9	-	-	-	1	16,7	0,4	6	100	0,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	72	31,6	27,5	91	39,9	32	65	28,5	27,5	228	100	29,2
Συμφωνώ αρκετά	168	32,6	64,1	183	35,5	64,4	164	31,8	69,5	515	100	65,9
Συμφωνώ απόλυτα	17	51,5	6,5	10	30,3	3,5	6	18,2	2,5	33	100	4,2
Σύνολο	262	33,5	100	284	36,3	100	236	30,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 73) αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών κρίνουν θετικότερα αυτόν τον παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 75,0%) έναντι εκείνων στις αγροτικές (66,4%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι εκείνων στις ημιαστικές περιοχές (56,3%). Αντίθετα, μεγαλύτερη τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών των ημιαστικών περιοχών έναντι εκείνων των αγροτικών περιοχών και ακόμη μεγαλύτερη έναντι εκείνων των αστικών περιοχών για τη κλίμακα (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ).

Πίνακας 73. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συλλογικής υποστήριξης σε σχέση με την "γεωγραφική χωροταξία σχολείου"

Συλλογική υποστήριξη	Αγροτική			Ημιαστική			Αστική			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	5	35,7	1,9	5	35,7	1,8	4	28,6	1,7	14	100	1,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	62	27,9	23,7	112	50,5	39,4	48	21,6	20,3	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	174	34,1	66,4	160	31,3	56,3	177	34,6	75	511	100	65,3
Συμφωνώ απόλυτα	21	60	8	7	20	2,5	7	20	3	35	100	4,5
Σύνολο	262	33,5	100	284	36,3	100	236	30,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 74) αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών κρίνουν θετικότερα αυτόν τον παράγοντα και έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά και απόλυτα 72,0%) έναντι εκείνων στις ημιαστικές περιοχές (συμφωνώ αρκετά και απόλυτα 70,8%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι εκείνων στις αγροτικές περιοχές (συμφωνώ αρκετά και απόλυτα 67,2%). Αντίστροφη, ακριβώς τάση παρατηρείται στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορούν την ουδέτερη στάση τους.

Πίνακας 74. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα εκπαιδευτικής σύμπραξης σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου” -

Εκπαιδευτική σύμπραξη	Αγροτική			Ημιαστική			Αστική			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	4	30,8	1,5	3	23,1	1,1	6	46,2	2,5	13	100	1,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	82	36,9	31,3	80	36	28,2	60	27	25,4	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	164	31,6	62,6	191	36,8	67,3	164	31,6	69,5	519	100	66,4
Συμφωνώ απόλυτα	12	42,9	4,6	10	35,7	3,5	6	21,4	2,5	28	100	3,6
Σύνολο	262	33,5	100	284	36,3	100	236	30,2	100	782		100

4.3.5.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο One-way Anova

Από τα αποτελέσματα ελέγχου (πίνακας 75) προκύπτει, ότι υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη “γεωγραφική χωροταξία σχολείου” για τους παράγοντες συνεργατική ηγεσία, συνεργασία δασκάλων και συλλογική υποστήριξη η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p\text{-value}<0,05$). Αντίθετα, για την επαγγελματική ανάπτυξη, ενότητα στόχου και εκπαιδευτική σύμπραξη δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ($p\text{-value}>0,05$).

Πίνακας 75. Ανάλυση διακύμανσης (Anova) παραγόντων της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου”

Συνεργατική κουλτούρα	Γεωγραφική Χωροταξία σχολείου	M.T	Sum of Squares	df	Mean square	F	P
Συνεργατική ηγεσία	Αγροτική	3,61					
	Ημιαστική	3,53					
	Αστική	3,64					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			1,930	2	0,965	3,402	0,034

Διακύμανση εντός ομάδων			230,941	779	0,284		
Σύνολο			222,871	781			
Συνεργασία δασκάλων	Αγροτική	3,40					
	Ημιαστική	3,52					
	Αστική	3,34					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			4,220	2	2,110	6,769	0,001
Διακύμανση εντός ομάδων			242,829	779	0,312		
Σύνολο			247,049	781			
Επαγγελματική ανάπτυξη	Αγροτική	3,60					
	Ημιαστική	3,50					
	Αστική	3,51					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			1,749	2	0,874	2,878	0,057
Διακύμανση εντός ομάδων			236,676	779	0,304		
Σύνολο			238,425	781			
Ενότητα στόχου	Αγροτική	3,75					
	Ημιαστική	3,71					
	Αστική	3,74					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			0,201	2	0,100	0,340	0,712
Διακύμανση εντός ομάδων			230,005	779	0,295		
Σύνολο			230,206	781			
Συλλογική υποστήριξη	Αγροτική	3,81					
	Ημιαστική	3,60					
	Αστική	3,79					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			7,557	2	3,778	11,949	0,000
Διακύμανση εντός ομάδων			246,332	779	0,316		
Σύνολο			253,889	781			
Εκπαιδευτική σύμπραξη	Αγροτική	3,70					
	Ημιαστική	3,73					
	Αστική	3,72					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			0,124	2	0,062	0,202	0,817
Διακύμανση εντός ομάδων			239,983	779	0,308		
Σύνολο			240,107	781			

Πραγματοποιώντας πολλαπλές συγκρίσεις κάνοντας χρήση του κριτηρίου Bonferroni διαπιστώθηκε ότι τελικά δεν υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα

συνεργατική ηγεσία, ενώ για τη στατιστικά σημαντική διαφορά για τους παράγοντες συνεργασία δασκάλων και συλλογική υποστήριξη ευθύνεται η διαφορά στις αντιλήψεις των ερωτηθέντων μεταξύ των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και μεταξύ των ημιαστικών και αστικών περιοχών των σχολείων. Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες των παραγόντων της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με τη “γεωγραφική χωροταξία σχολείου” παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 9) και οι αναλυτικές τιμές της ανάλυσης Bonferroni στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 10).

4.3.6 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου “C.M.M.S’s.” και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ6

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ6 αρχικά παρατίθενται οι σχετικές συχνότητες του στυλ της διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου” και στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης με την εφαρμογή του κριτηρίου One-way Anova.

4.3.6.1 Κατανομή και ανάλυση συχνοτήτων

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύτηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν το στυλ της διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου”

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 76) για την αποδοχή του στυλ συμβιβασμός αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 82,4%) έναντι εκείνων των ημιαστικών περιοχών (συμφωνώ αρκετά 77,5%) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι εκείνων των αστικών περιοχών (συμφωνώ αρκετά 74,2%).

Πίνακας 76. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής συμβιβασμός σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου”

Συμβιβασμός	Αγροτική			Ημιαστική			Αστική			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	35	24,3	13,4	57	39,6	20,1	52	36,1	22	144	100	18,4
Συμφωνώ αρκετά	216	35,4	82,4	220	36	77,5	175	28,6	74,2	611	100	78,1
Συμφωνώ απόλυτα	11	40,7	4,2	7	25,9	2,5	9	33,3	3,8	27	100	3,5
Σύνολο	262	33,5	100	284	36,3	100	236	30,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 77) αναδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 38,0% και απόλυτα 1,1%) έναντι εκείνων των αγροτικών (30,9% και 0,8%, αντίστοιχα) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι εκείνων των αστικών περιοχών (21,2% και 0,8%, αντίστοιχα). Αντίθετα, δεν διαπιστώνεται αποδοχή αυτού του συλ και πιο αναλυτικά, παρατηρείται μεγαλύτερη διαφορά των εκπαιδευτικών των αστικών περιοχών στα ποσοστά που αφορά την άποψή τους για τη κλίμακα (διαφωνώ αρκετά 72,5% και ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 5,5%) έναντι εκείνων των αγροτικών και ακόμη μεγαλύτερη έναντι των ημιαστικών περιοχών.

Πίνακας 77. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής αποφυγή σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου”

Αποφυγή	Αγροτική			Ημιαστική			Αστική			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	9	30	3,4	8	26,7	2,8	13	43,3	5,5	30	100	3,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	170	33,6	64,9	165	32,6	58,1	171	33,8	72,5	506	100	64,7
Συμφωνώ αρκετά	81	33,9	30,9	108	45,2	38	50	20,9	21,2	239	100	30,6
Συμφωνώ απόλυτα	2	28,6	0,8	3	42,9	1,1	2	28,6	0,8	7	100	0,9
Σύνολο	262	33,5	100	284	36,3	100	236	30,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 78) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 33,8% και απόλυτα 1,8%) έναντι εκείνων των αγροτικών (19,8% και 0,4%, αντίστοιχα) και ακόμη μεγαλύτερη έναντι εκείνων των

Πίνακας 78. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής επιβολή σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου”

Επιβολή	Αγροτική			Ημιαστική			Αστική			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	46	36,2	17,6	32	25,2	11,3	49	38,6	20,8	127	100	16,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	163	35,4	62,2	151	32,8	53,2	147	31,9	62,3	461	100	59
Συμφωνώ αρκετά	52	27,8	19,8	96	51,3	33,8	39	20,9	16,5	187	100	23,9
Συμφωνώ απόλυτα	1	14,3	0,4	5	71,4	1,8	1	14,3	0,4	7	100	0,9
Σύνολο	262	33,5	100	284	36,3	100	236	30,2	100	782		100

αστικών (14,3% και 0,4%, αντίστοιχα). Αντίθετα, δεν διαπιστώνεται αποδοχή αυτού του στυλ και πιο αναλυτικά, παρατηρείται μεγαλύτερη διαφορά των εκπαιδευτικών των αστικών στα ποσοστά που αφορά τη κλίμακα (διαφωνώ αρκετά 20,8% και ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 62,3%) έναντι εκείνων των αγροτικών περιοχών και ακόμη μεγαλύτερη έναντι εκείνων των ημιαστικών περιοχών.

4.3.6.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο One-way Anova

Από τα αποτελέσματα ελέγχου (πίνακας 79) προκύπτει, ότι υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη “γεωγραφική χωροταξία σχολείου” και για τα τρία στυλ διαχείρισης συγκρούσεων η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p\text{-value}<0,05$).

Πραγματοποιώντας πολλαπλές συγκρίσεις κάνοντας χρήση του κριτηρίου Bonferroni διαπιστώθηκε, ότι για το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων η στατιστικά σημαντική διαφορά για το στυλ συμβιβασμός ευθύνεται η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, για τη στρατηγική αποφυγή ευθύνεται η διαφορά μεταξύ

Πίνακας 79. Ανάλυση διακύμανσης (Anova) του ‘στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την “γεωγραφική χωροταξία σχολείου”

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Γεωγραφική Χωροταξία σχολείου	M.T	Sum of Squares	df	Mean square	F	P
Συμβιβασμός	Αγροτική	3,91					
	Ημιαστική	3,82					
	Αστική	3,82					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			1,331	2	0,665	3,407	0,034
Διακύμανση εντός ομάδων			152,164	779	0,195		
Σύνολο			153,495	781			
Αποφυγή	Αγροτική	3,29					
	Ημιαστική	3,37					
	Αστική	3,17					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			5,140	2	2,570	8,771	0,000
Διακύμανση εντός ομάδων			228,268	779	0,293		
Σύνολο			233,408	781			
Επιβολή	Αγροτική	3,03					
	Ημιαστική	3,26					
	Αστική	2,97					
Διακύμανση μεταξύ ομάδων			12,795	2	6,397	15,467	0,000
Διακύμανση εντός ομάδων			232,203	779	0,414		
Σύνολο			234,997	781			

εκπαιδευτικών ημιαστικών και αστικών περιοχών, ενώ για το στυλ επιβολή ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και μεταξύ των εκπαιδευτικών ημιαστικών και αστικών περιοχών. Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες των στρατηγικών του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τη “γεωγραφική χωροταξία σχολείου” παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 9) και οι αναλυτικές τιμές της ανάλυσης Bonferroni στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 10).

4.3.7 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου “S.C.S.-T.F.” και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ7

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ7 αρχικά παρατίθενται οι συνδυαστικές συχνότητες των παραγόντων της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία” και στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης με την εφαρμογή του κριτηρίου T-test.

4.3.7.1 Κατανομή και ανάλυση συχνοτήτων

Στην υποενοότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύτηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν τους παράγοντες της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 80) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια ή σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία κρίνουν πιο θετικά αυτό τον παράγοντα και έχουν

Πίνακας 80. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργατικής ηγεσίας σχετικά με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”

Συνεργατική ηγεσία	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	-	-	-	5	100	1	5	100	0,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	119	37,1	45,1	202	62,9	39	321	100	41
Συμφωνώ αρκετά	142	32	53,8	302	68	58,3	444	100	56,8
Συμφωνώ απόλυτα	3	25	1,1	9	75	1,7	12	100	1,5
Σύνολο	264	33,8	100	518	66,2	100	782		100

διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 58,3% και απόλυτα 1,7%) έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (53,8% και 1,1%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 81) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια ή σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία κρίνουν πιο θετικά αυτό τον παράγοντα και έχουν διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 43,6% και απόλυτα 1,9%) έναντι εκείνων που δεν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (39,8% και 1,5%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση παρατηρείται για τα ποσοστά που αφορά την ουδέτερη στάση.

Πίνακας 81. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργασίας δασκάλων σχετικά με την παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία

Συνεργασία δασκάλων	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	5	33,3	1,9	10	66,7	1,9	15	100	1,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	139	32,1	52,7	294	67,9	56,8	433	100	55,4
Συμφωνώ αρκετά	115	35,8	43,6	206	64,2	39,8	321	100	41
Συμφωνώ απόλυτα	5	38,5	1,9	8	61,5	1,5	13	100	1,7
Σύνολο	264	33,8	100	518	66,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 82) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και την ηγεσία κρίνουν πιο θετικά αυτό τον παράγοντα και έχουν

Πίνακας 82. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με την παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία

Επαγγελματική ανάπτυξη	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	9	52,9	3,4	8	47,1	1,5	17	100	2,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	133	39,9	50,4	200	60,1	38,6	333	100	42,6
Συμφωνώ αρκετά	121	28,3	45,8	306	71,7	59,1	427	100	54,6
Συμφωνώ απόλυτα	1	20	0,4	4	80	0,8	5	100	0,6
Σύνολο	264	33,8	100	518	66,2	100	782		100

διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 59,1% και απόλυτα 0,8%) έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (45,8% και 0,4%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακα 83) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία κρίνουν πιο θετικά αυτό τον παράγοντα και πιο έχουν διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 71,8% και απόλυτα 4,8%) έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (54,2% και 3,0%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους.

Πίνακας 83. Συνδυαστικές συχνότητες παράγοντα ενότητας στόχου σχετικά με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία"

Ενότητα στόχου	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	4	66,7	1,5	2	33,3	0,4	6	100	0,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	109	47,8	41,3	119	52,2	23	228	100	29,2
Συμφωνώ αρκετά	143	27,8	54,2	372	72,2	71,8	515	100	65,9
Συμφωνώ απόλυτα	8	24,2	3	25	75,8	4,8	33	100	4,2
Σύνολο	264	33,8	100	518	66,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 84) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια ή σεμινάρια σχετικά

Πίνακας 84. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συλλογικής υποστήριξης σχετικά με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία"

Συλλογική υποστήριξη	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	5	35,7	1,9	9	64,3	1,7	14	100	1,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	95	42,8	36	127	57,2	24,5	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	161	31,5	61	350	68,5	67,6	511	100	65,3
Συμφωνώ απόλυτα	3	8,6	1,1	32	91,4	6,2	35	100	4,5
Σύνολο	264	33,8	100	518	66,2	100	782		100

με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία κρίνουν πιο θετικά αυτό τον παράγοντα και έχουν διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 67,6% και απόλυτα 6,2%) έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (61,0% και 1,1%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακα 85) αποκαλύπτεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια ή σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία κρίνουν θετικότερο αυτό το παράγοντα και έχουν διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 69,1% και απόλυτα 4,2%) έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (συμφωνώ αρκετά 61,0% και απόλυτα 2,3%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους.

Πίνακας 85. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα εκπαιδευτικής σύμπραξης σχετικά με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”

Εκπαιδευτική σύμπραξη	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	7	53,8	2,7	6	46,2	1,2	13	100	1,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	90	40,5	34,1	132	59,5	25,5	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	161	31	61	358	69	69,1	519	100	66,4
Συμφωνώ απόλυτα	6	21,4	2,3	22	78,6	4,2	28	100	3,6
Σύνολο	264	33,8	100	518	66,2	100	782		100

4.3.7.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο T-test

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου των μέσων τιμών, όπως παρουσιάζονται στον (πίνακας 86) προκύπτει για την επαγγελματική ανάπτυξη, ενότητα στόχου, συλλογική υποστήριξη και εκπαιδευτική σύμπραξη τιμές ($p\text{-value} < 0,05$) που φανερώνει, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μεταβλητή “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων για την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Αντίθετα, για τους παράγοντες συνεργατική ηγεσία και συνεργασία δασκάλων δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτή τη μεταβλητή. Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες των παραγόντων της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με τη “επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία” παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 11).

Πίνακας 86. Σύγκριση Μ.Τ των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεργατική κουλτούρα σχετικά με την “επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”

Συνεργατική κουλτούρα	Επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση/ηγεσία	Μέση τιμή	Levene's-T		t	df	p
			F	Sig.			
Συνεργατική ηγεσία	Ναι	3,56	0,000	0,995	-1,176	780	0,240
	Όχι	3,61					
Συνεργασία δασκάλων	Ναι	3,45	0,930	0,335	1,065	780	0,287
	Όχι	3,41					
Επαγγελματική ανάπτυξη	Ναι	3,43	3,821	0,051	-3,837	780	0,000
	Όχι	3,59					
Ενότητα στόχου	Ναι	3,59	42,311	0,000	-5,323	473,3	0,000
	Όχι	3,81					
Συλλογική υποστήριξη	Ναι	3,61	5,665	0,018	-4,001	552,8	0,000
	Όχι	3,78					
Εκπαιδευτική σύμπραξη	Ναι	3,63	13,780	0,000	-3,181	497,3	0,002
	Όχι	3,76					

4.3.8 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου “C.M.S.S’s.” και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ8

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ8 αρχικά παρατίθενται οι συνδυαστικές συχνότητες του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν οι ερωτηθέντες σε σχέση με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία” και στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης με την εφαρμογή του κριτηρίου T-test.

4.3.8.1 Κατανομή και ανάλυση συχνοτήτων

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύτηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν το στυλ της διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 87) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία υιοθετούν αυτό το στυλ ελαφρώς περισσότερο και

Πίνακας 87. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής συμβιβασμός σχετικά με την παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία

Συμβιβασμός	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	61	42,4	23,1	83	57,6	16	144	100	18,4
Συμφωνώ αρκετά	193	31,6	73,1	418	68,4	80,7	611	100	78,1
Συμφωνώ απόλυτα	10	37	3,8	17	63	3,3	27	100	3,5
Σύνολο	264	33,8	100	518	66,2	100	782		100

έχουν διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 80,7% και απόλυτα 3,3%) έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (73,1% και 3,8%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά για την ουδέτερη στάση στις απόψεις των ερωτηθέντων τα οποία διαμορφώνονται σε (16,0% και 23,1%, αντίστοιχα).

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 88) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία υιοθετούν αυτό το στυλ στρατηγικής και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 40,5% και συμφωνώ απόλυτα 1,1%) έναντι εκείνων που δεν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία (25,5% και 0,8%). Εξετάζοντας τα ποσοστά των αντιλήψεων των ερωτηθέντων για την ουδέτερη στάση τους (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) παρατηρήθηκε αντίστροφη τάση και φορά και αυτά διαμορφώνονται σε (54,9% και 69,7%), αντίστοιχα.

Πίνακας 88. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής αποφυγή σχετικά με την παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία

Αποφυγή	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	9	30	3,4	21	70	4,1	30	100	3,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	145	28,7	54,9	361	71,3	69,7	506	100	64,7
Συμφωνώ αρκετά	107	44,8	40,5	132	55,2	25,5	239	100	30,6
Συμφωνώ απόλυτα	3	42,9	1,1	4	57,1	0,8	7	100	0,9
Σύνολο	264	33,8	100	518	66,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 89) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία υιοθετούν αυτό το στυλ και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 37,9% και απόλυτα 1,9%) έναντι εκείνων που δεν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (16,8% και 0,4%, αντίστοιχα). Αντίθετα, διαπιστώνεται μη αποδοχή αυτού του στυλ και πιο αναλυτικά, παρατηρείται μεγαλύτερη διαφορά των εκπαιδευτικών που δεν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης στα ποσοστά που αφορά την άποψή τους για την κλίμακα (διαφωνώ αρκετά 19,3% και ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 63,5%) έναντι των εκπαιδευτικών που έτυχαν επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία (10,2% και 50,0%, αντίστοιχα).

Πίνακας 89. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής επιβολή σχετικά με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”

Επιβολή	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	27	21,3	10,2	100	78,7	19,3	127	100	16,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	132	28,6	50	329	71,4	63,5	461	100	59
Συμφωνώ αρκετά	100	53,5	37,9	87	46,5	16,8	187	100	23,9
Συμφωνώ απόλυτα	5	71,4	1,9	2	28,6	0,4	7	100	0,9
Σύνολο	264	33,8	100	518	66,2	100	782		100

4.3.8.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο T-test

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου των μέσων τιμών όπως παρουσιάζονται στον (πίνακας 90) προκύπτει, ότι για τις τεχνικές αποφυγή και επιβολή υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μεταβλητή “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων σχετικά εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία ($p\text{-value}<0,05$). Αντίθετα, για τη στρατηγική συμβιβασμός δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή σχετικά με την επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία ($p\text{-value}=0,061$).

Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες των στρατηγικών του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την “επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία υπό την μορφή παρακολούθησης συνεδρίων-σεμιναρίων” παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 11).

Πίνακας 90. Σύγκριση Μ.Τ απόψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σχετικά με την “επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία”

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση/ηγεσία	Μέση τιμή	Levene's-T		t	df	p
			F	Sig.			
Συμβιβασμός	Ναι	3,81	15,691	0,000	-1,881	470,8	0,061
	Όχι	3,87					
Αποφυγή	Ναι	3,39	24,869	0,000	3,889	487,6	0,000
	Όχι	3,23					
Επιβολή	Ναι	3,31	37,445	0,000	6,667	486,5	0,000
	Όχι	2,98					

4.3.9 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου “S.C.S.-T.F.” και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ9

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ9 αρχικά παρατίθενται οι συνδυαστικές συχνότητες των παραγόντων της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων” και στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης με την εφαρμογή του κριτηρίου T-test.

4.3.9.1 Κατανομή και ανάλυση συχνοτήτων

Στην υποενοότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνοτήτων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύθηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν τους παράγοντες της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”.

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη του (πίνακα 91) γίνεται φανερό, ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων για αυτόν τον παράγοντα σχεδόν ταυτίζονται στα ποσοστά συμφωνίας (συμφωνώ αρκετά 55,6%) και (συμφωνώ απόλυτα 3,4%) για εκείνους που παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων σε σχέση με για εκείνους που δεν παρακολούθησαν (συμφωνώ αρκετά 57,1% και απόλυτα 1,0%). Παρόμοια σχεδόν τάση παρατηρείται για τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αφορά την ουδέτερη στάση τους που διαμορφώνονται σε (39,3% και 41,6%), αντίστοιχα.

Πίνακας 91. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργατικής ηγεσίας σε σχέση με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”

Συνεργατική ηγεσία	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	3	60	1,7	2	40	0,3	5	100	0,6
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	70	21,8	39,3	251	78,2	41,6	321	100	41
Συμφωνώ αρκετά	99	22,3	55,6	345	77,7	57,1	444	100	56,8
Συμφωνώ απόλυτα	6	50	3,4	6	50	1	12	100	1,5
Σύνολο	178	22,8	100	604	77,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 92) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων υιοθετούν αυτό το παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 47,2% και απόλυτα 1,7%) έναντι εκείνων που δεν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (39,2% και 1,7%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά για την ουδέτερη στάση στις απόψεις των ερωτηθέντων τα οποία διαμορφώνονται σε (48,9% και 57,3%, αντίστοιχα) που έτυχαν επιμόρφωσης στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων.

Πίνακας 92. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συνεργασίας δασκάλων σε σχέση με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”

Συνεργασία δασκάλων	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	4	26,7	2,2	11	73,3	1,8	15	100	1,9
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	87	20,1	48,9	346	79,9	57,3	433	100	55,4
Συμφωνώ αρκετά	84	26,2	47,2	237	73,8	39,2	321	100	41
Συμφωνώ απόλυτα	3	23,1	1,7	10	76,9	1,7	13	100	1,7
Σύνολο	178	22,8	100	604	77,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 93) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με τη τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων υιοθετούν αυτό το παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη

διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 57,1% και απόλυτα 0,7%) έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (46,1% και 0,6%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά για την ουδέτερη στάση στις απόψεις των ερωτηθέντων τα οποία διαμορφώνονται σε (40,9% και 48,3%, αντίστοιχα).

Πίνακας 93. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων"

Επαγγελματική ανάπτυξη	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	9	52,9	5,1	8	47,1	1,3	17	100	2,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	86	25,8	48,3	247	74,2	40,9	333	100	42,6
Συμφωνώ αρκετά	82	19,2	46,1	345	80,8	57,1	427	100	54,6
Συμφωνώ απόλυτα	1	20	0,6	4	80	0,7	5	100	0,6
Σύνολο	178	22,8	100	604	77,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 94) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων υιοθετούν αυτό το παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 67,2% και απόλυτα 4,3%) έναντι εκείνων που έτυχαν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης τη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων (61,2% και 3,9%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά για την ουδέτερη στάση στις απόψεις των ερωτηθέντων τα οποία διαμορφώνονται σε (28,1% και 32,6%, αντίστοιχα).

Πίνακας 94. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα ενότητας στόχου σε σχέση με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων"

Ενότητα Στόχου	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	4	66,7	2,2	2	33,3	0,3	6	100	0,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	58	25,4	32,6	170	74,6	28,1	228	100	29,2
Συμφωνώ αρκετά	109	21,2	61,2	406	78,8	67,2	515	100	65,9
Συμφωνώ απόλυτα	7	21,2	3,9	26	78,8	4,3	33	100	4,2
Σύνολο	178	22,8	100	604	77,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 95) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων υιοθετούν αυτό το παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 66,1% και απόλυτα 5,0%) έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (62,9% και 2,8%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά για την ουδέτερη στάση στις απόψεις των ερωτηθέντων τα οποία διαμορφώνονται σε (27,5% και 31,5%, αντίστοιχα).

Πίνακας 95. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα συλλογικής υποστήριξης σε σχέση με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων"

Συλλογική υποστήριξη	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	5	35,7	2,8	9	64,3	1,5	14	100	1,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	56	25,2	31,5	166	74,8	27,5	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	112	21,9	62,9	399	78,1	66,1	511	100	65,3
Συμφωνώ απόλυτα	5	14,3	2,8	30	85,7	5	35	100	4,5
Σύνολο	178	22,8	100	604	77,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 96) διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων υιοθετούν αυτό το παράγοντα και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 68,9% και απόλυτα 3,3%) έναντι εκείνων που

Πίνακας 96. Συνδυαστικές συχνότητες του παράγοντα εκπαιδευτικής σύμπραξης σε σχέση με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων"

Εκπαιδευτική σύμπραξη	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	9	69,2	5,1	4	30,8	0,7	13	100	1,7
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	58	26,1	32,6	164	73,9	27,2	222	100	28,4
Συμφωνώ αρκετά	103	19,8	57,9	416	80,2	68,9	519	100	66,4
Συμφωνώ απόλυτα	8	28,6	4,5	20	71,4	3,3	28	100	3,6
Σύνολο	178	22,8	100	604	77,2	100	782		100

έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (57,9% και 4,5%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά για την ουδέτερη στάση στις απόψεις των ερωτηθέντων τα οποία διαμορφώνονται σε (27,2% και 32,6%, αντίστοιχα).

4.3.9.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο T-test

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου των μέσων τιμών, όπως παρουσιάζονται στον (πίνακας 97) προκύπτουν για την επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτική σύμπραξη τιμές ($p\text{-value}<0,05$) που φανερώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μεταβλητή "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων για την διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων". Αντίθετα, για τους παράγοντες συνεργατική ηγεσία, συνεργασία δασκάλων, ενότητα στόχου και συλλογική υποστήριξη δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ($p\text{-value}>0,05$) σε σχέση με τη μεταβλητή παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων για την διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων.

Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες των παραγόντων της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας σε σχέση με την "επιμόρφωση στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων" παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 12).

Πίνακας 97. Σύγκριση Μ.Τ απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεργατική κουλτούρα σχετικά με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων για τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων"

Συνεργατική κουλτούρα	Επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων	Μέση τιμή	Levene's-T		t	df	p
			F	Sig.			
Συνεργατική ηγεσία	Ναι	3,61	5,069	0,025	0,391	264,6	0,696
	Όχι	3,59					
Συνεργασία δασκάλων	Ναι	3,48	1,461	0,227	1,583	780	0,114
	Όχι	3,41					
Επαγγελματική ανάπτυξη	Ναι	3,42	7,609	0,006	-3,007	265,5	0,003
	Όχι	3,57					
Ενότητα στόχου	Ναι	3,67	8,699	0,003	-1,760	266,1	0,080
	Όχι	3,75					
Συλλογική υποστήριξη	Ναι	3,66	2,788	0,095	-1,807	780	0,071
	Όχι	3,75					
Εκπαιδευτική σύμπραξη	Ναι	3,62	28,986	0,000	-2,439	245,7	0,015
	Όχι	3,75					

4.3.10 Έλεγχος υποθέσεων - Σχέση ερωτηματολογίου "C.M.S.S's." και ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ10

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ10 αρχικά παρατίθενται οι συνδυαστικές συχνότητες του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων" και στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη πιθανής σημαντικής εξάρτησης με την εφαρμογή του κριτηρίου T-test.

4.3.10.1 Κατανομή και ανάλυση συχνότητων

Στην υποενοότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση συχνότητων των πινάκων και αναφέρονται στις απόψεις των ερωτηθέντων που ανιχνεύτηκαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που διαμορφώνουν το στυλ της διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων".

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 98) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων υιοθετούν τη στρατηγική του συμβιβασμού και έχουν διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 80,0% και απόλυτα 2,8%) έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (71,9% και 5,6%, αντίστοιχα). Αντίστροφη τάση και φορά παρατηρείται στα ποσοστά για την ουδέτερη στάση στις απόψεις των ερωτηθέντων τα οποία διαμορφώνονται σε (17,2% και 22,5%, αντίστοιχα).

Πίνακας 98. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής συμβιβασμός σε σχέση με την "παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων"

Συμβιβασμός	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	40	27,8	22,5	104	72,2	17,2	144	100	18,4
Συμφωνώ αρκετά	128	20,9	71,9	483	79,1	80	611	100	78,1
Συμφωνώ απόλυτα	10	37	5,6	17	63	2,8	27	100	3,5
Σύνολο	178	22,8	100	604	77,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 99) γίνεται φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων υιοθετούν το στυλ της αποφυγής και έχουν μεγαλύτερη

διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 39,3% και συμφωνώ απόλυτα 1,1%) έναντι εκείνων που δεν έτυχαν επιμόρφωσης (28,0% και 0,8%). Αντίστροφη τάση παρατηρείται στα ποσοστά για την ουδέτερη στάση των ερωτηθέντων τα οποία φιαμορφώνονται σε 55,1% και 67,5%, αντίστοιχα.

Πίνακας 99. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής αποφυγή σχετικά με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”

Αποφυγή	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	8	26,7	4,5	22	73,3	3,6	30	100	3,8
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	98	19,4	55,1	408	80,6	67,5	506	100	64,7
Συμφωνώ αρκετά	70	29,3	39,3	169	70,7	28	239	100	30,6
Συμφωνώ απόλυτα	2	28,6	1,1	5	71,4	0,8	7	100	0,9
Σύνολο	178	22,8	100	604	77,2	100	782		100

Από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 100) διαπιστώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν επιστημονικά συνέδρια/σεμινάρια σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων υιοθετούν τη τεχνική της επιβολής και έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά (συμφωνώ αρκετά 30,3% και απόλυτα 1,1%) έναντι εκείνων που δεν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης (22,0% και 0,8%, αντίστοιχα). Αντίθετα, διαπιστώνεται μη αποδοχή αυτού του στυλ και πιο αναλυτικά, παρατηρείται μεγαλύτερη διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που δεν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης στα ποσοστά που αφορά την άποψή τους για την κλίμακα (διαφωνώ αρκετά 59,1% και ούτε

Πίνακας 100. Συνδυαστικές συχνότητες της στρατηγικής επιβολή σχετικά με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”

Επιβολή	Ναι			Όχι			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ αρκετά	18	14,2	10,1	109	85,8	18	127	100	16,2
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	104	22,6	58,4	357	77,4	59,1	461	100	59
Συμφωνώ αρκετά	54	28,9	30,3	133	71,1	22	187	100	23,9
Συμφωνώ απόλυτα	2	28,6	1,1	5	71,4	0,8	7	100	0,9
Σύνολο	178	22,8	100	604	77,2	100	782		100

συμφωνώ, ούτε διαφωνώ 18,0%) έναντι των εκπαιδευτικών που έτυχαν επιμόρφωσης (58,8% και 10,1%, αντίστοιχα).

4.3.10.2 Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο T-test

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου των μέσων τιμών, όπως παρουσιάζονται στον (πίνακα 101) προκύπτει, ότι για τις τεχνικές αποφυγή και επιβολή υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μεταβλητή “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων (p-value<0,05). Αντίθετα, για τη τεχνική συμβιβασμός δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή επιμόρφωση στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων (p-value=0,556).

Πίνακας 101. Σύγκριση Μ.Τ απόψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σχετικά με την “παρακολούθηση επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων για τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων”

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Επιμόρφωση στη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων	Μέση τιμή	Levene's-T		t	df	p
			F	Sig.			
Συμβιβασμός	Ναι	3,83	8,780	0,003	-0,590	255,3	0,556
	Όχι	3,86					
Αποφυγή	Ναι	3,37	13,361	0,00	2,253	267,3	0,025
	Όχι	3,26					
Επιβολή	Ναι	3,22	2,560	0,110	3,031	780	0,003
	Όχι	3,06					

Αναλυτικά, οι στατιστικοί δείκτες των στρατηγικών του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την “επιμόρφωση στην διαχείριση κρίσεων - συγκρούσεων” παρουσιάζονται στο (Παράρτημα Γ, πίνακας 12).

4.4 Συσχετική ανάλυση μεταβλητών

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα από την εφαρμογή των ελέγχων υποθέσεων με την ανάλυση της γραμμικής και πολλαπλής παλινδρόμησης που ανιχνεύτηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων των δύο ερωτηματολογίων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα ΔΕ11 και ΔΕ12.

4.4.1 Αποτελέσματα ανάλυσης γραμμικής συσχέτισης

Για την διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ11 γίνεται έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων για την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης συνεργατικής κουλτούρας και στυλ στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων με τη μέθοδο της γραμμικής ανάλυσης.

4.4.1.1 Στατιστική σχέση παραγόντων συνεργατικής κουλτούρας και στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

Σύμφωνα με το (πίνακα 102) οι συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στη συνεργατική ηγεσία και στα τρία στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι ($r=0,293$, $r=0,016$ και $r=-0,159$), αντίστοιχα και για το στυλ συμβιβασμός και επιβολή είναι στατιστικά σημαντικοί ($p<0,01$), ενώ για το στυλ αποφυγή δεν είναι στατιστικά σημαντικός ($p>0,05$). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν την ύπαρξη στατιστικά ασθενής θετικής για το στυλ συμβιβασμός και ασθενής αρνητικής συσχέτισης για το στυλ επιβολή σε σχέση με την συνεργατική ηγεσία. Γίνεται λοιπόν κατανοητό, ότι όταν καταγράφεται αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την συνεργατική ηγεσία αυξάνεται στον αντίστοιχο βαθμό που δηλώνει ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) για την υιοθέτηση συμβιβαστικής συμπεριφοράς στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Αντίθετα, όταν καταγράφεται αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την συνεργατική ηγεσία, παρατηρείται μείωση στο μέτρο που δηλώνει ο αντίστοιχος συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) στην υιοθέτηση δυναμικών και επιλυτικών μεθόδων της επιβολής στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Πίνακας 102. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα της συνεργατικής ηγεσίας και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

Συνεργατική κουλτούρα	Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Συντελεστής Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
Συνεργατική ηγεσία	Συμβιβασμός	0,293*	0,000
	Αποφυγή	0,016	0,659
	Επιβολή	-0,159*	0,000

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

Σύμφωνα με το (πίνακα 103) οι συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) μεταξύ συνεργασίας δασκάλων και των τριών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι ($r=0,244$, $r=0,067$ και $r=0,029$), αντίστοιχα και για το στυλ συμβιβασμός είναι στατιστικά σημαντικός ($p<0,01$), ενώ για το στυλ αποφυγή και επιβολή δεν είναι στατιστικά σημαντικοί ($p>0,05$). Τα

αποτελέσματα υποδηλώνουν την ύπαρξη στατιστικά ασθενής θετικής συσχέτισης για το στυλ συμβιβασμός σε σχέση με την συνεργασία δασκάλων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι όταν καταγράφεται αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την συνεργασία δασκάλων, αυξάνεται στον αντίστοιχο βαθμό που δηλώνει ο συντελεστής συσχέτισης για την υιοθέτηση συμβιβαστικής συμπεριφοράς στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Πίνακας 103. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα της συνεργασίας δασκάλων και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

Συνεργατική κουλτούρα	Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Συντελεστής Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
Συνεργασία δασκάλων	Συμβιβασμός	0,244*	0,000
	Αποφυγή	0,067	0,063
	Επιβολή	0,029	0,413

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

Σύμφωνα με το (πίνακα 104) οι συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και των τριών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι ($r=0,109$, $r=0,038$ και $r=-0,052$), αντίστοιχα και για το στυλ συμβιβασμός είναι στατιστικά σημαντικός ($p<0,01$), ενώ για το στυλ αποφυγή και επιβολή δεν είναι στατιστικά σημαντικοί. ($p>0,05$). Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν την ύπαρξη στατιστικά ασθενής θετικής συσχέτισης για το στυλ συμβιβασμός σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη, αυξάνει στον αντίστοιχο βαθμό που δηλώνει ο συντελεστής (r) και η υιοθέτηση της συμβιβαστικής στρατηγικής συμπεριφοράς.

Πίνακας 104. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

Συνεργατική κουλτούρα	Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Συντελεστής Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
Επαγγελματική ανάπτυξη	Συμβιβασμός	0,109*	0,002
	Αποφυγή	0,038	0,284
	Επιβολή	-0,052	0,144

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

Σύμφωνα με το (πίνακα 105) οι συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ ενότητας στόχου και των τριών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι ($r=0,272$, $r=-0,156$ και $r=-0,257$, $p<0,01$). αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν την ύπαρξη στατιστικά ασθενής θετικής συσχέτισης για το στυλ συμβιβασμός, ασθενής αρνητικής συσχέτισης για το στυλ αποφυγή και ασθενής αρνητικής συσχέτισης μεγαλύτερης έντασης για το στυλ επιβολή σε σχέση με την ενότητα στόχου. Γίνεται λοιπόν κατανοητό, ότι όταν καταγράφεται αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την ενότητα, αυξάνεται στον αντίστοιχο, έστω και χαμηλό βαθμό που δηλώνει ο συντελεστής συσχέτισης Pearson για την υιοθέτηση συμβιβαστικής συμπεριφοράς στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Αντίθετα, όταν καταγράφεται αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την ενότητα στόχου, παρατηρείται μείωση στο μέτρο που δηλώνουν οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης Pearson στην υιοθέτηση των αδιάφορων και δυναμικών μεθόδων στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων, που είναι η αποφυγή και η επιβολή, αντίστοιχα.

Πίνακας 105. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα της ενότητας στόχου και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

Συνεργατική κουλτούρα	Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Συντελεστής Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
Ενότητα στόχου	Συμβιβασμός	0,272*	0,000
	Αποφυγή	-0,156*	0,000
	Επιβολή	-0,257*	0,000

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

Σύμφωνα με το (πίνακα 106) οι συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ συλλογικής υποστήριξης και του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι ($r=0,256$, $r=-0,149$ και $r=-0,319$, $p<0,01$), αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν την ύπαρξη στατιστικά ασθενής θετικής συσχέτισης για το στυλ συμβιβασμός, ασθενής αρνητικής συσχέτισης για το στυλ αποφυγή και ασθενής αρνητικής μεγαλύτερης έντασης για το στυλ επιβολή, σε σχέση με τον παράγοντα συλλογική υποστήριξη. Είναι λοιπόν αντιληπτό, ότι όταν καταγράφεται αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την συλλογική υποστήριξη, αυξάνεται στον αντίστοιχο βαθμό που δηλώνει ο συντελεστής συσχέτισης Pearson για την υιοθέτηση συμβιβαστικής συμπεριφοράς στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Αντίθετα, όταν καταγράφεται αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την συλλογική υποστήριξη, παρατηρείται μείωση στο μέτρο που δηλώνουν οι αντίστοιχοι

συντελεστές συσχέτισης Pearson στην υιοθέτηση αδιάφορων - παθητικών (αποφυγή) και δυναμικών (επιβολή) στρατηγικών στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Πίνακας 106. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα της συλλογικής υποστήριξης και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

Συνεργατική κουλτούρα	Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Συντελεστής Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
Συλλογική υποστήριξη	Συμβιβασμός	0,256*	0,000
	Αποφυγή	-0,149*	0,000
	Επιβολή	-0,319*	0,000

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

Σύμφωνα με το (πίνακα 107) οι συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ εκπαιδευτικής σύμπραξης και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων είναι ($r=0,185$, $r=0,003$ και $r=-0,108$), αντίστοιχα και για το στυλ συμβιβασμός και επιβολή είναι στατιστικά σημαντικός ($p<0,01$), που υποδηλώνει την ύπαρξη στατιστικά ασθενούς θετικής και ασθενούς αρνητικής συσχέτισης για το στυλ συμβιβασμός και επιβολή, αντίστοιχα σε σχέση με τον παράγοντα εκπαιδευτική σύμπραξη, ενώ για το στυλ αποφυγή δεν είναι στατιστικά σημαντικός ($p>0,05$). Είναι λοιπόν αντιληπτό, ότι όταν καταγράφεται αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική σύμπραξη, αυξάνεται στον αντίστοιχο βαθμό που δηλώνει ο συντελεστής συσχέτισης Pearson για την υιοθέτηση συμβιβαστικής συμπεριφοράς στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Αντίθετα, όταν καταγράφεται αύξηση στην άσκηση των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική σύμπραξη, παρατηρείται μείωση στο μέτρο που δηλώνει ο αντίστοιχος συντελεστής συσχέτισης Pearson στην υιοθέτηση του στυλ της στρατηγικής της επιβολής στην διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Πίνακας 107. Συντελεστής συσχέτισης και σημαντικότητα της εκπαιδευτικής σύμπραξης και του στυλ στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων

Συνεργατική κουλτούρα	Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Συντελεστής Pearson (r)	Sig. (2-tailed)
Εκπαιδευτική σύμπραξη	Συμβιβασμός	0,185*	0,003
	Αποφυγή	0,003	0,922
	Επιβολή	-0,108*	0,000

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

4.4.2 Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης

Για την διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος ΔΕ12 πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (multiple regressions analysis) με τη χρήση της τεχνικής enter για να διαπιστωθεί ποιες από τις στρατηγικές της διαχείρισης συγκρούσεων έχει την καλύτερη ερμηνευτική ικανότητα ως προς την πρόβλεψη του μοντέλου της συνεργατικής κουλτούρας. Ελέγχθηκε ποια/ποιες από τις τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές-στρατηγικές (συμβιβασμός, αποφυγή και επιβολή) του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων επηρεάζουν και σε ποιο βαθμό κάθε μια από τις ανεξάρτητες μεταβλητές-παράγοντες (συνεργατική ηγεσία, συνεργασία δασκάλων, επαγγελματική ανάπτυξη, ενότητα στόχου, συλλογική υποστήριξη και εκπαιδευτική σύμπραξη) του μοντέλου της συνεργατικής κουλτούρας, με την επιλογή του συντελεστή προσδιορισμού R^2 .

4.4.2.1 Πολλαπλή παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της μεταβλητής συνεργατική ηγεσία

Σύμφωνα με το (πίνακα 108) φαίνεται, ότι το 35,8% (Προσαρμοσμένο R^2) της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής συνεργατική ηγεσία ερμηνεύεται από τη διακύμανση του μοντέλου, το οποίο παρουσιάζει καλή προσαρμογή με την κλίση της γραμμής παλινδρόμησης να είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός με $[(F_{15, 766})=30,007, p<0,05]$, ενώ ο έλεγχος του δείκτη Durbin-Watson=1,942 που κυμαίνεται εντός των κρίσιμων ορίων (1,7-2,2), αποκλείει την υπερεκτίμηση του συντελεστή προσαρμογής R^2 . Τα αποτελέσματα έδειξαν τη στατιστικά σημαντική θετική επίδραση του στυλ της αποφυγής (Sig.<0,05, Beta=0,100), ενώ απορρίπτει ως μη στατιστικά σημαντική τη θετική επίδραση της στρατηγικής του συμβιβασμού (Sig.>0,05, Beta=0,060) και την αρνητική επίδραση της στρατηγικής της επιβολής (Sig.>0,05, Beta=-0,010).

Πίνακας 108. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής συνεργατική ηγεσία

Model 1	Πολλαπλή παλινδρόμηση (Model Summary)					
	R	R Square	Adjusted R square	Std. Error	N	Durbin-Watson
	0,608	0,370	0,358	0,3202	782	1,942
Ανάλυση διακύμανσης (Anova)						
		df	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
	Regression	3	46,146	3,076	30,007	0,000

Model 1	Residual	778	78,533	0,103		
	Total	781	124,678			
Συντελεστές (Coefficients)						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model 1		B	Std. Error	Beta		
	Σταθερά (Constant)	1,556	0,166		9,382	0,000
	Συμβιβασμός	0,067	0,039	0,060	1,742	0,082
	Αποφυγή	0,088	0,034	0,100	2,571	0,010
	Επιβολή	-0,007	0,032	-0,010	-0,214	0,831
<p>Εξαρτημένη μεταβλητή (Dependent variable): Συνεργατική ηγεσία Ερμηνευτικές μεταβλητές (Predictors): Σταθερά (Constant), συμβιβασμός, αποφυγή, επιβολή.</p>						

Residuals Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Predicted Value	2,804	4,309	3,583	0,2431
Residual	-1,692	1,197	0,000	0,3171
Std. Predicted Value	-3,206	2,985	0,000	1,0000
Std. Residual	-5,284	3,739	0,000	0,9900

Αποκωδικοποιώντας τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι κάθε φορά που η τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής του στυλ της αποφυγής αυξάνεται κατά μια μονάδα της τυπικής απόκλισης, η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής του παράγοντα της συνεργατικής ηγεσίας θα μειώνεται κατά 0,100 μονάδες της τυπικής της απόκλισης. Συγκεντρωτικά, η ταξινόμηση των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς την σπουδαιότητα τους στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής της συνεργατικής ηγεσίας ακολουθεί την σειρά: 1) αποφυγή (Beta=0,100), 2) συμβιβασμός (Beta=0,060) και 3) επιβολή (Beta=-0,010), με την δεύτερη και τρίτη μεταβλητή να είναι μη στατιστικά σημαντικές.

4.4.2.2 Πολλαπλή παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της μεταβλητής συνεργασία δασκάλων

Ως προς τη συνεργασία δασκάλων (πίνακας 109) το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύει το μοντέλο είναι (Προσαρμοσμένο $R^2=18,8\%$) και προσαρμογή [(F15, 766)=13,073, $p<0,05$], ενώ ο έλεγχος του δείκτη Durbin-Watson= 1,720, αποκλείει την

υπερεκτίμηση του συντελεστή προσαρμογής R^2 . Τα αποτελέσματα έδειξαν τη στατιστικά σημαντική θετική επίδραση των στρατηγικών του συμβιβασμού (Sig.<0,05, Beta=0,077) και της επιβολή (Sig.<0,05, Beta= 0,142) και την αρνητική της αποφυγής (Sig.<0,05, Beta=-0,193).

Πίνακας 109. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής συνεργασία δασκάλων

Πολλαπλή παλινδρόμηση (Model Summary)							
Model 1	R	R Square	Adjusted R square	Std. Error	N	Durbin-Watson	
	0,451	0,204	0,188	0,3760	782	1,720	
Ανάλυση διακύμανσης (Anova)							
Model 1		df	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.	
	Regression	3	27,717	1,848	13,073	0,000	
	Residual	778	108,266	0,141			
	Total	781	135,984				
Συντελεστές (Coefficients)							
			Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model 1			B	Std. Error	Beta		
Σταθερά (Constant)			2,018	0,195		10,359	0,000
Συμβιβασμός			0,091	0,045	0,077	1,992	0,047
Αποφυγή			-0,177	0,040	-0,193	-4,396	0,000
Επιβολή			0,103	0,038	0,142	2,711	0,007
Εξαρτημένη μεταβλητή (Dependent variable): Συνεργασία δασκάλων Ερμηνευτικές μεταβλητές (Predictors): Σταθερά (Constant), συμβιβασμός, αποφυγή, επιβολή							

Residuals Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Predicted Value	2,717	4,038	3,345	0,1884
Residual	-1,422	1,267	0,000	0,3723
Std. Predicted Value	-3,330	3,681	0,000	1,0000
Std. Residual	-3,783	3,369	0,000	0,9900

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι κάθε φορά που η τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής του στυλ της αποφυγής αυξάνεται κατά μια μονάδα της τυπικής απόκλισης, η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής του παράγοντα της συνεργασίας δασκάλων θα αυξάνεται κατά 0,142 της τυπικής της απόκλισης. Ομοίως, κάθε φορά που η τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής του στυλ του συμβιβασμού αυξάνεται κατά μια μονάδα της τυπικής απόκλισης, η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής του παράγοντα της συνεργασίας δασκάλων θα αυξάνεται κατά 0,077 μονάδες της τυπικής της απόκλισης. Αντίθετα, κάθε φορά που η τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής του στυλ της επιβολής αυξάνεται κατά μια μονάδα της τυπικής απόκλισης, η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής του παράγοντα της συνεργατικής ηγεσίας θα μειώνεται κατά 0,193 μονάδες της τυπικής της απόκλισης.

Συγκεντρωτικά, η ταξινόμηση των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς την σπουδαιότητα τους στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής της συνεργασίας δασκάλων ακολουθεί την σειρά: 1) αποφυγή (Beta=-0,193), 2) επιβολή (Beta=0,142) και 3) συμβιβασμός (Beta=0,077), με τις τρεις μεταβλητές να είναι στατιστικά σημαντικές.

Προσεγγίζοντας λοιπόν την πραγματικότητα απλά με λιγότερους μαθηματικούς όρους αντιλαμβανόμαστε ότι όσο μεγαλύτερες είναι οι τιμές της επιβολής και του συμβιβασμού και όσο μικρότερη η τιμή της αποφυγής, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η τιμή της μεταβλητής συνεργασία δασκάλων.

4.4.2.3 Πολλαπλή παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της μεταβλητής επαγγελματική ανάπτυξη

Ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη (πίνακας 110) το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται από τη διακύμανση του μοντέλου είναι (Προσαρμοσμένο $R^2=12,4\%$). Επίσης, η ανάλυση έδειξε ότι και η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός [(F15, 766)=8,342, $p<0,05$] και ο έλεγχος του δείκτη Durbin-Watson=1,765 αποκλείει την υπερεκτίμηση του συντελεστή R^2 το μοντέλο παρουσιάζει πολύ χαμηλή προσαρμογή.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν την στατιστικά μη σημαντική αρνητική επίδραση της στρατηγικής του συμβιβασμού (Sig.>0,05, Beta=-0,016), την στατιστικά μη σημαντική θετική επίδραση της στρατηγικής της αποφυγής (Sig.>0,05, Beta=0,066) και την στατιστικά μη σημαντική αρνητική επίδραση της στρατηγικής της επιβολής (Sig.>0,05, Beta=-0,037).

Ερμηνεύοντας την ταξινόμηση των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς την σπουδαιότητα τους στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής της επαγγελματικής ανάπτυξης με την παρατηρούμενη ακολουθία να είναι: 1) αποφυγή (Beta=0,066), 2) επιβολή (Beta=-0,037) και 3) συμβιβασμός (Beta=-0,066) και με τις τρεις μεταβλητές να είναι μη στατιστικά

Πίνακας 110. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής επαγγελματική ανάπτυξη

Model 1	Πολλαπλή παλινδρόμηση (Model Summary)						
	R	R Square	Adjusted R square	Std. Error	N	Durbin-Watson	
	0,375	0,140	0,124	0,3954	782	1,765	
Ανάλυση διακύμανσης (Anova)							
Model 1		df	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.	
	Regression	3	19,563	1,304	8,342	0,000	
	Residual	778	119,764	0,156			
	Total	781	139,327				
Συντελεστές (Coefficients)							
			Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model 1			B	Std. Error	Beta		
Σταθερά (Constant)			2,177	0,205		10,627	0,000
Συμβιβασμός			-0,019	0,048	-0,016	-0,390	0,697
Αποφυγή			0,061	0,042	0,066	1,445	0,149
Επιβολή			-0,028	0,040	-0,037	-0,689	0,491
Εξαρτημένη μεταβλητή (Dependent variable): Επαγγελματική ανάπτυξη Ερμηνευτικές μεταβλητές (Predictors): Σταθερά (Constant), συμβιβασμός, αποφυγή, επιβολή.							

Residuals Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Predicted Value	2,933	3,945	3,496	0,1583
Residual	-1,848	1,074	,0000	0,3916
Std. Predicted Value	-3,557	2,835	0,000	1,0000
Std. Residual	-4,673	2,716	0,000	0,9900

σημαντικές, εύλογα διαπιστώνουμε την αδυναμία ερμηνείας της συνολικής μεταβλητότητας του μοντέλου μας με βάση τις συγκεκριμένες ανεξάρτητες μεταβλητές.

4.4.2.4 Πολλαπλή παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της μεταβλητής ενότητα στόχου

Ός προς την ενότητα στόχου (πίνακας 111) το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας

Πίνακας 111. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής ενότητα στόχου

Model 1	Πολλαπλή παλινδρόμηση (Model Summary)						
	R	R Square	Adjusted R square	Std. Error	N	Durbin-Watson	
	0,521	0,271	0,257	0,4081	782	1,761	
Ανάλυση διακύμανσης (Anova)							
Model 1		df	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.	
	Regression	3	47,527	3,168	19,024	0,000	
	Residual	778	127,579	0,167			
	Total	781	175,106				
Συντελεστές (Coefficients)							
			Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model 1			B	Std. Error	Beta		
Σταθερά (Constant)			2,112	0,211		9,988	0,000
Συμβιβασμός			0,180	0,049	0,135	3,658	0,000
Αποφυγή			-0,081	0,044	-0,078	-1,854	0,064
Επιβολή			-0,043	0,041	-0,052	-1,040	0,299
Εξαρτημένη μεταβλητή (Dependent variable): Ενότητα στόχου Ερμηνευτικές μεταβλητές (Predictors): Σταθερά (Constant), συμβιβασμός, αποφυγή, επιβολή.							

Residuals Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Predicted Value	3,001	4,273	3,710	0,2467
Residual	-2,038	1,319	0,000	0,4042
Std. Predicted Value	-2,872	2,283	0,000	1,0000
Std. Residual	-4,994	3,232	0,000	0,9900

που ερμηνεύει το μοντέλο είναι (Προσαρμοσμένο $R^2=25,7\%$) και προσαρμογή [(F15, 766)=19,024, $p<0,05$], ενώ ο έλεγχος του δείκτη Durbin-Watson=1,761 αποκλείει την υπερεκτίμηση του συντελεστή R^2 . Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν τη στατιστικά σημαντική θετική επίδραση του συλ του συμβιβασμού (Sig.<0,05, Beta=0,135) και την μη στατιστικά

σημαντική αρνητική επίδραση του στυλ της αποφυγής (Sig.>0,05, Beta=-0,078) και του στυλ της επιβολής (Sig.>0,05, Beta=-0,052).

Αποκωδικοποιώντας τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι κάθε φορά που η τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής του στυλ του συμβιβασμού αυξάνεται κατά μια μονάδα της τυπικής απόκλισης, η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής του παράγοντα της ενότητας στόχου θα μειώνεται κατά 0,135 μονάδες της τυπικής της απόκλισης. Συγκεντρωτικά, η ταξινόμηση των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς την σπουδαιότητα τους στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής της ενότητας στόχου ακολουθεί την σειρά: 1) συμβιβασμός (Beta=0,135), 2) αποφυγή (Beta=-0,078) και 3) επιβολή (Beta=-0,052), με την δεύτερη και τρίτη μεταβλητή να είναι μη στατιστικά σημαντικές.

4.4.2.5 Πολλαπλή παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της μεταβλητής συλλογική υποστήριξη

Ως προς την συλλογική υποστήριξη (πίνακας 112) το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύει το μοντέλο είναι (Προσαρμοσμένο $R^2 = 28,6\%$) και προσαρμογή [(F15, 766)=21,821, $p < 0,05$], ενώ ο έλεγχος του δείκτη Durbin-Watson=1,846, αποκλείει την υπερεκτίμηση του συντελεστή R^2 . Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν τη στατιστικά σημαντική θετική επίδραση του στυλ του συμβιβασμού (Sig.<0,05, Beta=0,143), την αρνητική της επιβολής (Sig.<0,05, Beta=-0,193) και την μη στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση της αποφυγής (Sig.>0,05, Beta=-0,032).

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι κάθε φορά που η τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής του στυλ του συμβιβασμού αυξάνεται κατά μια μονάδα της τυπικής απόκλισης, η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής του παράγοντα της συλλογικής υποστήριξης θα αυξάνεται κατά 0,143 της τυπικής της απόκλισης. Αντίθετα, κάθε φορά που η τιμή της ανεξάρτητης μεταβλητής του στυλ της επιβολής αυξάνεται κατά μια μονάδα της τυπικής απόκλισης, η τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής του παράγοντα της συλλογικής υποστήριξης θα μειώνεται κατά 0,193 μονάδες της τυπικής της απόκλισης.

Συγκεντρωτικά, η ταξινόμηση των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς την σπουδαιότητα τους στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής της συλλογικής υποστήριξης ακολουθεί την σειρά: 1) επιβολή (Beta=-0,193), 2) συμβιβασμός (Beta=0,143) και 3) αποφυγή (Beta=-0,032), με την τρίτη μεταβλητή να μην είναι στατιστικά σημαντική.

Προσεγγίζοντας λοιπόν την πραγματικότητα απλά με απλά μαθηματικά αντιλαμβανόμαστε ότι, όσο μικρότερη είναι η τιμή της επιβολής και όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του συμβιβασμού, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η τιμή της μεταβλητής συλλογική υποστήριξη.

Πίνακας 112. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής συλλογική υποστήριξη

Πολλαπλή παλινδρόμηση (Model Summary)							
Model 1	R	R Square	Adjusted R square	Std. Error	N	Durbin-Watson	
	0,547	0,299	0,286	0,4158	782	1,846	
Ανάλυση διακύμανσης (Anova)							
Model 1		df	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.	
	Regression	3	56,593	3,773	21,821	0,000	
	Residual	778	132,443	0,173			
	Total	781	189,037				
Συντελεστές (Coefficients)							
			Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.	
Model 1			B	Std. Error	Beta		
Σταθερά (Constant)			2,195	0,215		10,190	0,000
Συμβιβασμός			0,199	0,050	0,143	3,958	0,000
Αποφυγή			-0,035	0,044	-0,032	-0,786	0,432
Επιβολή			-0,165	0,042	-0,193	-3,931	0,000
Εξαρτημένη μεταβλητή (Dependent variable): Συλλογική υποστήριξη Ερμηνευτικές μεταβλητές (Predictors): Σταθερά (Constant), συμβιβασμός, αποφυγή, επιβολή.							

Residuals Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Predicted Value	2,749	4,269	3,590	0,2692
Residual	-1,309	1,155	,0000	0,4118
Std. Predicted Value	-3,125	2,522	0,000	1,0000
Std. Residual	-3,149	2,778	0,000	0,9900

4.4.2.6 Πολλαπλή παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της μεταβλητής εκπαιδευτική σύμπραξη

Ως προς την εκπαιδευτική σύμπραξη (πίνακας 113) το ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας που ερμηνεύεται από τη διακύμανση του μοντέλου είναι (Προσαρμοσμένο $R^2=14,7\%$). Επίσης, η ανάλυση έδειξε ότι αν και η κλίση της γραμμής παλινδρόμησης είναι σημαντικά διαφορετική του μηδενός [(F15, 766)=9,938, $p<0,05$] και ο έλεγχος του δείκτη

Durbin-Watson=1,722 αποκλείει την υπερεκτίμηση του συντελεστή R^2 το μοντέλο παρουσιάζει χαμηλή προσαρμογή. Επιπλέον, τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν τη μη στατιστικά σημαντική θετική επίδραση του στυλ του συμβιβασμού (Sig.>0,05, Beta=0,035), τη μη στατιστικά σημαντική θετική επίδραση του στυλ της αποφυγής (Sig.>0,05, Beta=0,046) και τη μη στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση του στυλ της

Πίνακας 113. Αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της μεταβλητής εκπαιδευτική σύμπραξη

Model 1	Πολλαπλή παλινδρόμηση (Model Summary)						
	R	R Square	Adjusted R square	Std. Error	N	Durbin-Watson	
	0,404	0,163	0,147	0,4353	782	1,722	
Ανάλυση διακύμανσης (Anova)							
Model 1		df	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.	
	Regression	3	28,250	1,883	9,938	0,000	
	Residual	778	145,159	0,190			
	Total	781	173,409				
Συντελεστές (Coefficients)							
			Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model 1			B	Std. Error	Beta		
Σταθερά (Constant)			2,205	0,226		9,777	0,000
Συμβιβασμός			0,047	0,053	0,035	0,888	0,375
Αποφυγή			0,047	0,047	0,046	1,021	0,308
Επιβολή			-0,016	0,044	-0,019	-0,357	0,722
Εξαρτημένη μεταβλητή (Dependent variable): Εκπαιδευτική σύμπραξη Ερμηνευτικές μεταβλητές (Predictors): Σταθερά (Constant), συμβιβασμός, αποφυγή, επιβολή.							

Residuals Statistics

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Predicted Value	2,944	4,119	3,582	0,1902
Residual	-2,363	1,161	0,000	0,4311
Std. Predicted Value	-3,357	2,821	0,000	1,0000
Std. Residual	-5,428	2,668	0,000	0,9900

της στρατηγικής επιβολή (Sig.>0,05, Beta=-0,019).

Ερμηνεύοντας την ταξινόμηση των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς την σπουδαιότητα τους στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής της εκπαιδευτικής σύμπραξης με την παρατηρούμενη ακολουθία να είναι: 1) αποφυγή (Beta=0,046), 2) συμβιβασμός (Beta=-0,035) και 3) επιβολή (Beta=-0,019) και με τις τρεις μεταβλητές να είναι μη στατιστικά σημαντικές, εύλογα διαπιστώνουμε την αδυναμία ερμηνείας της συνολικής μεταβλητότητας του μοντέλου μας με βάση τις συγκεκριμένες ανεξάρτητες μεταβλητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται αρχικά στις γενικές διαπιστώσεις που αφορούν τα βασικότερα σημεία της έρευνας και ανακεφαλαιώνει τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, ολοκληρώνεται με αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και με τις προτεινόμενες κατευθύνσεις για πιθανές ερευνητικές δραστηριότητες στο μέλλον. Ερμηνεύοντας την αξία των ευρημάτων της παρούσας μελέτης δεν επιθυμούμε να επιβάλουμε την απόλυτη ισχύ της, αλλά να αναδείξουμε την τάση που αφορά την προσέγγιση του φαινομένου στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, με την εξαγωγή κάποιων ερευνητικά χρήσιμων συμπερασμάτων μέσα από τη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της περιγραφικής, συγκριτικής και συσχετικής στατιστικής ανάλυσης.

5.1 Συζήτηση σχετικά με την περιγραφική ανάλυση

5.1.1 Συζήτηση σχετικά με το δημογραφικό προφίλ

Από την ανάλυση των δημογραφικών μεταβλητών και εστιάζοντας σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά διαπιστώνουμε μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών. Το αυξημένο ποσοστό του γυναικείου φύλου που συμμετέχει στην έρευνα αποδεικνύει την “γυναικοποίηση” του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, φαινόμενο που υφίσταται διεθνώς, καθότι τόσο στην ελληνική, όσο και στην Ευρωπαϊκή εκπαίδευση υπηρετούν περισσότερες γυναίκες στη πρωτοβάθμια βαθμίδα (Eurydice, 2013). Αυτό δεν είναι τυχαίο διότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί στόχοι εστιάζουν στην ολιστική ανάπτυξη του μαθητή σε αντίθεση με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση που απαιτεί αυστηρότερους μαθησιακούς στόχους, επικεντρωμένους σε μετρήσιμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και θεωρείται ένας χώρος κυρίως “ανδρικής κυριαρχίας” (Ξωχέλλης, 1984. Coleman, 2007).

Σχετικά με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας το προφίλ των εκπαιδευτικών δείχνει, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών βρίσκεται στις πιο παραγωγικές ηλικίες. Αυτό αποδεικνύει, ότι η συσσωρευμένη εκπαιδευτική εμπειρία δεν λειτούργησε ανασταλτικά για τη συμμετοχή τους στην έρευνα παρά το ότι έχουν αρκετά βιώματα για τα “κακώς κείμενα” στον εκπαιδευτικό χώρο. Αντίθετα, φαίνεται να έχουν κάποια αυξημένα ενδιαφέροντα για θέματα οργάνωσης-διαχείρισης των σχολικών μονάδων, ενώ ενδιαφέρον θα έχουν οι απόψεις τους για την προσέγγιση του φαινομένου, όπως αυτοί το αντιλαμβάνονται και όχι αυτό που πράγματι είναι.

Όσον αφορά τους πρόσθετους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών τα στοιχεία δείχνουν το υψηλό επίπεδο μόρφωσης και εξειδίκευσής τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων, της σύγχρονης διδακτικής και

οργανωτικής δομής των σχολείων. Το φαινόμενο που επιβεβαιώνεται από πρόσφατες έρευνες (Ευγενικός 2019. Καλλιοντζή & Ιορδανίδης 2019), συνδέεται με τη μοριοδότηση και επαγγελματική προαγωγή των εκπαιδευτικών, ενώ παρατηρείται και σε Ευρωπαϊκές χώρες (Eurydice, 2013). Σχετικά με τη γνώση ξένων γλωσσών τα στοιχεία αυτά αποτελούν ένα αισιόδοξο μήνυμα για το εκπαιδευτικό-διδασκτικό δυναμικό διότι δίνει τη δυνατότητα εύκολης πρόσβασης στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία και αποτελεί κίνητρο-πλεονέκτημα για την οργάνωση και συμμετοχή σε καινοτόμα εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σε σχέση με τη γνώση των ΤΠΕ τα στοιχεία αποδεικνύουν τη δυνατότητα αξιοποίησης ενός εκπαιδευτικού εργαλείου για την αποτελεσματική μάθηση, λόγω της μεγάλης προστιθέμενης αξίας του. Η διαμόρφωση της κατάλληλης οργανωτικής δομής, ιδιαίτερα στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία για την παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους απαιτούν τη γνώση ΤΠΕ (Petrou & Dimitracopoulou, 2003. Γούπος & Μπέτζελος, 2009. Giannakos & Vlamos, 2012).

Αναφορικά, με την επιμόρφωση των ερωτηθέντων στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία τα στοιχεία αποδεικνύουν, ότι μόνον το 1/3 των εκπαιδευτικών είναι επιστημονικά ενήμερο για θέματα και τις νέες τάσεις που άπτονται της εκπαιδευτικής διοίκησης-οργάνωσης, καθώς και των σύγχρονων μοντέλων της σχολικής ηγεσίας που διαμορφώνουν την ηγετική συμπεριφορά. Σε ακόμη μικρότερο μέγεθος διαμορφώνεται το ποσοστό των ερωτηθέντων (περίπου 1/5) που διαθέτει επιστημονική επιμόρφωση μέσα από την παρακολούθηση συνεδρίων/σεμιναρίων για τη διαχείριση των κρίσεων και των συγκρούσεων.

Σχετικά με την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής και των οικονομικών πόρων για την κάλυψη των διαχειριστικών και λειτουργικών αναγκών του σχολείου το 50% την κρίνουν ως ανεπαρκή και ελλιπή, γεγονός που επιδρά αρνητικά στο διδασκτικό και μαθητικό δυναμικό και λειτουργεί ενδεχομένως αποτρεπτικά για κάθε δραστηριοποίηση που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική αποτελεσματικότητα (Rogers, 1993), ενώ η υλική και αισθητική ταυτότητα του σχολικού χώρου, των βοηθητικών εγκαταστάσεων (εξωτερική διάσταση της σχολικής κουλτούρας) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία και διαμόρφωση μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας (Πασιαρδής, 2004. Ρεξ, 2007).

Τέλος, ο βαθμός ικανοποίησης τους από την συνεργασία τους με τους άλλους συντελεστές της σχολικής εκπαίδευσης, όπως οι υποστηρικτικές δομές, η τοπική αυτοδιοίκηση, η σχολική επιτροπή, ο σύλλογος γονέων και οι μαθητές, διαπιστώνεται σε μεγάλο ποσοστό (93.5%) η μέτρια έως και πάρα πολύ ικανοποιητική τους συνεργασία, αντιλήψεις που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό (Rogers, 1993) και χαρακτηρίζουν την συνεργατική κουλτούρα (Chatman & Jehn, 1994).

5.1.2 Συζήτηση σχετικά με την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα στο ολόημερο δημοτικό σχολείο

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από σχετικά ικανοποιητική μέση τιμή (M.T=3,55) συνεργατικής κουλτούρας, γεγονός που φανερώνει, ότι ανάγουν και προκρίνουν την συνεργασία ως κύρια φιλοσοφία τους, μέσω της οποίας σε ένα σχολείο συνεργατικής κουλτούρας αναστοχάζονται και αλλάζουν τις προτεραιότητες και την πρακτική τους, αναζητώντας συνεχώς αποτελεσματικότερους τρόπους για τη σχολική βελτίωση και παραγωγικότητα σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Gruenert & Valentine, 1998. Lucas & Valentine, 2002. Ngang, 2011. Menon- Eliophotou & Athanasaoula-Reppa, 2011. Kapachtsi & Kakana, 2014. Γιουμούκη, 2017. Πατσατζάκη 2017). Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με τη θεωρητική και εμπειρική ανάλυση πολλών μελετητών (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2006. Waldron & Mcleskey, 2010. Κούλα, 2011. Μπούτσκου, 2012. Teasley, 2017. Γιατρά 2019), που κατέδειξαν τη συνεργατική κουλτούρα ως το ενδεδειγμένο μοντέλο κουλτούρας για την ανάπτυξη μιας παραγωγικής σχολικής μονάδας που της προσδίδει μια ξεχωριστή ταυτότητα και αντικρούουν τα πορίσματα αρκετών ερευνών (Μπινιάρη, 2012. Αντωνίου, 2015. Τεντζεράκης, 2018) που ανέδειξαν φαινόμενα απομόνωσης και υποβάθμισης της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον.

Οι ερωτηθέντες διακρίνονται από την σχετικά θετική αντίληψή τους για την συνεργατική ηγεσία (M.T=3,58), αποτελέσματα που συμφωνούν με πρόσφατες έρευνες, όπου η διάσταση της συμμετοχικής-κατανεμημένης ηγεσίας επιλέγεται στον ίδιο ακριβώς βαθμό (Χρονοπούλου, 2012. Παπαευαγγέλου 2014. Κονταλή, 2018) και οριακά ως δεύτερη προτίμηση των εκπαιδευτικών πρωτο/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά (Ντόμπρου, 2017. Γκανιάτσος, 2019), σε αντίθεση με άλλη έρευνα, όπου διαφαίνεται το χαμηλό επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην κατανεμημένη ηγεσία συγκριτικά με άλλες χώρες (Αλτιντζής, 2014). Επιπλέον, συγκλίνουν με την άποψη πολλών ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η παραδοσιακή - συγκεντρωτική μορφή ηγεσίας είναι πλέον ξεπερασμένη και εισηγούνται ως λύση την συμμετοχική - συνεργατική ηγεσία, όπου ο επίσημος ηγέτης δεν τίθεται στο περιθώριο ή πλεονάζει, αλλά παραμένει δυναμικός, αξιολογεί καταστάσεις, λαμβάνει αποφάσεις και διευκολύνει τη σκοπιμότητα και καταλληλότητα της κατακόρυφης και οριζόντιας επικοινωνίας (Gronn, 2000. Spillane et al., 2004. Spillane, 2006. Harris et al., 2007. Harris, 2008. Mayrowetz, 2008).

Διαφαίνεται έστω και μια μικρή απόκλιση από την υιοθέτηση συναλλακτικών πρακτικών που αποδίδονται στο έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό πρότυπο που εφαρμόζεται στην

ελληνική εκπαίδευση που κατατάσσεται στα τυπικά πρότυπα διοίκησης, σύμφωνα με την τυπολογία του Bush (2011) και παρά τις εξαγγελίες περί μεγαλύτερης αυτονομίας (Κατσαρός, 2008) και αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α). Αποδεικνύεται, ότι οι εκπαιδευτικοί - κατέχοντες θέσεις ευθύνης ή μη - δημιουργούν, διατηρούν και υποστηρίζουν συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους, εκτιμούν τις ιδέες των εκπαιδευτικών και εμπιστεύονται την επαγγελματική τους κρίση. Επίσης, υποστηρίζουν και επιβραβεύουν τις ιδέες και τεχνικές που αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών, όχι όμως και δράσεις που εμπεριέχουν ρίσκο. Να τονισθεί, ότι σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και υποστήριξης, η ηγεσία ενός σχολείου δεν ασκείται αποκλειστικά εντός του ηγέτη(ων), διότι υπάρχουν διαφορετικά μέλη που μπορούν να διαδραματίσουν πολύ διαφορετικούς επίσημους ρόλους (Reeves, 2006). Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας, ως αποτέλεσμα των θετικών αντιλήψεων τους για την συμμετοχική ηγεσία που συνιστά σημαντικό παράγοντα για την επίτευξή της, όπως υποστηρίζουν άλλες έρευνες (Davis, 2003. Brinton, 2007. Veeriah et al., 2017).

Να σημειωθεί ότι εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη στη διαμόρφωση ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας που αυξάνει την απόδοση των μελών της σχολικής κοινότητας (Lucas & Valentine, 2002. Mees, 2008. Kythreotis et al., 2010. Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012. Ντίλιου & Κουτούζης, 2012. Διάδου, 2014. Αντωνίου, 2015. Αντωνίου κα., 2018). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η Arokiasamy (2017) αναδεικνύοντας την υψηλή συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το θετικό σχολικό κλίμα (κυρίως όμως των διαστάσεων: όραμα, πνευματική διέγερση και υψηλές προσδοκίες απόδοσης), καθώς και η Γιατρά (2018) που πρόβαλλε τη σημαντική επίδραση της εξιδανικευμένης υποστήριξης στη συμμετοχική σχολική κουλτούρα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Μλεκάνης (2005), Nguni (2006), Κούλα (2011), Antonakis & House (2014), Gkolia & Belias (2014), Παρασχάκης (2014), οι οποίοι υποστήριξαν, ότι το μετασχηματιστικό συλ ηγεσίας σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση των εργαζόμενων, τη διαμόρφωση συναδελφικών σχέσεων και έμφασης για μάθηση και πρόοδο, ενώ αξιόλογο και ενδιαφέρον είναι επίσης, το εύρημα των υψηλών συντελεστών θετικής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ διανεμημένης ή κατανεμημένης ηγεσίας και έκβασης ηγεσίας (Χρονοπούλου, 2012).

Αναλύοντας περαιτέρω και συνθέτοντας τα προαναφερόμενα συμπεράσματα φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη για τις σύγχρονες τάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας που προτείνει τη διαμόρφωση υβριδικών ηγετικών μοντέλων που ενσωματώνουν πρακτικές από περισσότερες από μία ηγετικές προσεγγίσεις να εφαρμόζονται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε

συγκειμένου, ώστε να είναι σε θέση ηγέτες και εκπαιδευτικοί να ηγηθούν από κοινού και να εστιάσουν συλλογικά στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Mulford & Silins, 2011) διότι καμία ηγεσία δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλα τα σχολεία και όλες τις συνθήκες (Bush & Glover, 2003. Σαΐτη, 2005. Bush, 2011). Πράγματι, σε ένα περιβάλλον συνεργατικής κουλτούρας, όπου η μορφή της συνεργατικής-καταναμημένης ηγεσίας οικοδομείται με βάση τις δημοκρατικές αρχές και το ότι η δύναμη και επιρροή που προέρχεται από την εξουσία είναι διαθέσιμη σε διοικητικό επίπεδο σε οποιοδήποτε εμπλεκόμενο το επιθυμεί καθιστά τους εκπαιδευτικούς "ισότιμους ηγέτες", συνυπεύθυνους, ικανούς να συνεργάζονται, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να συνταυτίζουν τους εαυτούς τους με την αποστολή του σχολείου έχει συνδεθεί με την σχολική βελτίωση (Leithwood et al., 1999. Bush & Glover, 2003. Harris et al., 2007. Menon-Eliophotou & Athanasoula-Reppa, 2011). Οι παρατηρούμενες λοιπόν θετικές πρακτικές, ενισχυόμενες από μια σειρά συμπεριφορών που σχεδιάζονται για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και μάθηση (Leithwood et al., 1999. Bush, 2007. Kythreotis et al., 2010) πιθανότατα μπορούν να δικαιολογήσουν τη στροφή προς το μοντέλο της ολοκληρωμένης ηγεσίας που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο συνδυασμό της μετασχηματιστικής, της συνεργατικής/καταναμημένης και της παιδαγωγικής ηγεσίας (Krüger & Sheerens, 2012).

Οι ερωτηθέντες διακρίνονται από τη μέτρια άποψή τους για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (M.T=3,35) που υποδηλώνει, ότι έχουν ευκαιρίες για διάλογο και σχεδιασμό στα πλαίσια των διαφορετικών τάξεων και αντικειμένων και συνεργάζονται για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών θεμάτων και την ανάπτυξη προγραμμάτων και ερευνητικών εργασιών. Ωστόσο, αποκαλύφθηκε η απουσία πιο πρακτικών μορφών συνεργασίας, όπως οι παρακολουθήσεις διδασκαλίας, η συν-διδασκαλία και η αδυναμία οι διαφωνίες στη διδακτική πρακτική να εκφράζονται ανοιχτά και συζητούνται. Παρ' όλα αυτά, επιδεικνύουν την επιθυμία να συμμετάσχουν σε εποικοδομητικό διάλογο συγκλίνοντας σε κάποιο βαθμό με την άποψη, ότι για να μπορούν τα σχολεία να παρέχουν πραγματικά ένα μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές τους, η συνεργατική πρακτική πρέπει να αποτελεί το πυρήνα της προσέγγισής τους (Reeves, 2006).

Οι ερωτηθέντες διακρίνονται από σχετικά θετική αντίληψη για την επαγγελματική ανάπτυξη με (M.T=3,50), ενώ το 55,2% τη θεωρεί αρκετά έως απολύτως αναγκαία ως μια σειρά από δραστηριότητες εκσυγχρονισμού των γνώσεων-δεξιοτήτων που προέρχονται από τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε πιστοποιημένες δραστηριότητες, αποτελεί συνέχεια της φυσικής ανάπτυξης που προηγείται και αποβλέπει στην ενίσχυση της καλής σχέσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση και τη σύνδεση του παιδαγωγικού έργου με τις εξελίξεις της

ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με την ιδέα της συνεχούς κατάρτισης τους, δεδομένου ότι αποτελεί βασικό στοιχείο των επιτυχημένων σχολείων (Pedder et al., 2005. Veeriah et al., 2017) και ιδιαίτερα των ολιγοθέσιων (Thepavongsa, 2018).

Οι ερωτηθέντες διακρίνονται από σχετικά υψηλή αντίληψη για τη διαμόρφωση κοινού στόχου με (M.T=3,71) που δεν άλλος από την εκπαιδευτική αποστολή και το όραμα στο οποίο όλοι επιδιώκουν, προκειμένου μια ομάδα ανθρώπων να συνεργαστεί με τρόπους με τους οποίους είναι πιο αποτελεσματικοί. Φαίνεται, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών να εναρμονίζονται με εκείνες του Gabriel (2005) που αναφέρει, ότι "μία δήλωση αποστολής πρέπει να επικεντρώνεται σε στόχους σε ό,τι σκοπεύετε να πετύχετε, παρά σε θεωρίες".

Οι ερωτηθέντες διακρίνονται από σχετική θετική αντίληψη για την διαμόρφωση συλλογικής υποστήριξης με (M.T=3,59), ενώ η πλειοψηφία (69,8%) τη θεωρεί αρκετά έως απολύτως αναγκαία, διότι οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν μαζί σε ένα συνεργατικό περιβάλλον έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν μόνιμες σχέσεις, να εξελίσσονται σε μαθησιακούς εταίρους επενδύοντας ο ένας στον άλλο και να βελτιώνουν τα επιτεύγματά τους (Gabriel, 2005). Διαπιστώνεται, ότι οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της συλλογικότητας, συνιστούν πυξίδα προσανατολισμού για την σχολική βελτίωση, όπως αναφέρουν προηγούμενες έρευνες (Strahan, 2003. Pedder et al., 2005).

Οι ερωτηθέντες διακρίνονται από σχετικά θετική αντίληψη για την υιοθέτηση της εκπαιδευτικής σύμπραξης με (M.T=3,58), ως βασικό μέσον για την επίτευξη της οργανωτικής αλλαγής και της μάθησης, ενώ η πλειοψηφία (70,0%) την θεωρεί αρκετά έως απολύτως αναγκαία που θα κατευθύνει την εταιρική σχέση μάθησης με την συμμετοχή όλων των πτυχών της σχολικής κοινότητας στη μαθησιακή διαδικασία. Συμπεραίνουμε, ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εναρμονίζεται με τις απόψεις αρκετών συγγραφέων που υποστηρίζουν ότι η οργανωτική αλλαγή και μάθηση επιτυγχάνονται καλύτερα με τη συνεργασία όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας (Kythreotis et al., 2010. Bland, 2012. Καρρά κ.α., 2015. Narayan, 2016).

5.1.3 Συζήτηση σχετικά με το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο

Σκιαγραφώντας τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων διαπιστώθηκε, ότι η επιλογή του συμβιβασμού ως πρώτη προτίμηση (M.T=3,83) υποδηλώνει, ότι υιοθετούν την άποψη, ότι οι στόχοι των εμπλεκόμενων μερών αποκλείονται αμοιβαία, οι διαπραγματεύσεις τους έχουν φτάσει σε αδιέξοδο και αναζητούν μια ενδιάμεση στάση όσον αφορά το ενδιαφέρον για προσωπικούς στόχους και για τους στόχους των τρίτων (Chan et al., 2006). Αν και

θεωρείται απλή και αποτελεσματική μέθοδος για την αντιμετώπιση συγκρούσεων, η επίλυση είναι επιφανειακή διότι παρακάμπτεται η αναζήτηση των βαθύτερων επιθυμιών και αναγκών των δύο ομάδων, προκειμένου να αποφευχθεί η παρατεταμένη σύγκρουση, όπως αναφέρουν προηγούμενες έρευνες (Rahim, 2001. Montana & Charnov, 2006). Η επιλογή της αποφυγής σε χαμηλότερο βαθμό (M.T=3,29) απεικονίζει το χαμηλό ενδιαφέρον από τα αντικρουόμενα μέρη τόσο για τους προσωπικούς στόχους, όσο και για τους στόχους των άλλων, ενώ εμπεριέχει το στοιχείο της αγνόησης και το άτομο που την επιλέγει αδιαφορεί για τη σύγκρουση, παραμένει ουδέτερο, προσπαθεί να υποβαθμίσει τη διαφορά ή αισθάνεται αδυναμία για την επίλυση της σύγκρουσης (Chen & Tjosvold, 2002. Chan et al., 2006). Επιπλέον η στρατηγική της αποφυγής συχνά ερμηνεύεται από τους εμπλεκόμενους ως μια παθητική στάση του τύπου "αποφασίζω να μην αποφασίσω" (Balay 2006. Havenga & Visagie, 2006), συνδέεται με την γραφειοκρατία και είναι αισθητή στη δημόσια εκπαίδευση. Ωστόσο, η επιλογή αυτού του στυλ συμπεριφοράς διατηρεί τη διάθεση για σύγκρουση σε λανθάνουσα κατάσταση και μπορεί να εμφανιστεί διαφορετικά με μεγαλύτερη ένταση και δυσμενέστερη έκβαση κάποια άλλη στιγμή, σύμφωνα με άλλες έρευνες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Η υιοθέτηση του στυλ της επιβολής ως τρίτη προτίμηση (M.T=3,00) φανερώνει, ότι οι ερωτηθέντες δεν προτάσσουν τις προσωπικές απόψεις και τους ατομικούς στόχους, προσπαθώντας να επιβάλλουν τα συμφέροντά τους με κάθε κόστος, αγνοώντας τις προσδοκίες και τις ανάγκες των άλλων. Επιπλέον, δεν χρησιμοποιούν την εξουσία που απορρέει λόγω της θέσης-ιεραρχίας ή εμπειρίας και εξειδίκευσης και δεν ασκούν πίεση για τη διευθέτηση της σύγκρουσης διότι σε διαφορετική περίπτωση είναι αυξημένη η πιθανότητα επανάληψης της στο μέλλον με άλλη μορφή, όπως έδειξαν προηγούμενες έρευνες (Chen & Tjosvold, 2002).

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, όπου οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν ως πρώτη τους επιλογή συμβιβαστικούς τρόπους επίλυσης (Balay, 2006, Τέκος & Ιορδανίδης, 2011, Αντωνίου, 2018, Μαλιάρα, 2018, Chandolia & Anastasiou, 2020) και τρόπους συνεργασίας και συμβιβασμού (Αργυρίου κ.α., 2011. Λεπίδας, 2012. Μπατσούλα, 2015. Βασιλοπανάγου, 2016. Στιβακτάκη, 2017. Σούγια, 2018. Ευγενικός, 2019. Χασιώτη, 2019), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις διαφοροποιούνται ως προς την δεύτερη επιλογή (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015. Αντωνίου, 2018. Μαλιάρα, 2018. Chandolia & Anastasiou, 2020). Ταύτηση αποτελεσμάτων με προηγούμενες μελέτες αποτελεί και η προτίμηση της δυναμικής στρατηγικής της επιβολής ως τρίτη επιλογή από τους ερωτηθέντες (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011. Βασιλοπανάγου, 2016. Αγγελόπουλος, 2017. Uzun & Ayic, 2017. Ευγενικός, 2019. Χασιώτη, 2019).

5.2 Συζήτηση σχετικά με την συγκριτική ανάλυση

5.2.1 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ1

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ1 η παρατηρούμενη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με την εφαρμογή του κριτηρίου ελέγχου T-test και μάλιστα η θετικότερη αντίληψη των εκπαιδευτικών μόνον για τους παράγοντες της συνεργατικής ηγεσίας (M.T=3,63) και της συλλογικής υποστήριξης (M.T=3,76) που υπηρετούν στα πολυθέσια σχολεία έναντι εκείνων στα ολιγοθέσια (M.T=3,55 και M.T=3,68, αντίστοιχα) μπορεί να αποδοθεί πιθανώς σε διάφορους παράγοντες, όπως: Σε ένα πολυθέσιο σχολείο λόγω των περισσότερων μελών του ο ηγέτης της συνεργατικής κουλτούρας, μπορεί να αυτοπεριορίζει την εξουσία του διότι αντιλαμβάνεται, ότι όλα τα μέλη του προσωπικού θεωρούνται ικανά να ηγηθούν, αλλά και απαραίτητα σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής μονάδας όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές (Rafoth & Foriska, 2006. Reeves, 2006). Πράγματι, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ηγετική ομάδα του σχολείου, στις ακαδημαϊκές ομάδες μελέτης και έχουν ουσιαστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων είναι σε θέση να επηρεάσουν την κατεύθυνση του σχολείου τους και να εφαρμόζουν τις αλλαγές με μεγαλύτερη αφοσίωση (Waldron & Mcleskey 2010. Narayan, 2016). Επίσης, σε ένα πολυθέσιο σχολείο ο προσανατολισμός στον διάλογο, την ποιότητα του λόγου και τον προβληματισμό μεταξύ του διδακτικού προσωπικού είναι πιο στενός, διότι μοιράζονται την ίδια τάξη και λογικό είναι να έχουν αναπτύξει μια κουλτούρα συναδελφικής υποστήριξης μέσω της οποίας θα μπορέσουν, ενώνοντας όλοι μαζί τις δυνάμεις τους, ώστε να συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής τους μονάδας (Strahan, 2003. Pedder et al., 2005). Αντίθετα, οι διδάσκοντες στα ολιγοθέσια σχολεία έχουν να επιτελέσουν ένα πολυδιάστατο και δύσκολο έργο συνήθως χωρίς σημαντική εμπειρία, επαγγελματισμό, δυσκολίες προσαρμοστικότητας και ιδιαίτερα η έλλειψη χρόνου, υπολείπονται ελαφρώς στην καλλιέργεια συμπεριφορών συμμετοχής ηγεσίας και συλλογικότητας, διότι απαιτείται ο καθαρισμός πιο σαφών στόχων για ένα αποτελεσματικό σχολείο (Galton et al., 1998. McBer, 2000). Ωστόσο, προηγούμενες έρευνες αναφέρουν, ότι σε ένα μικρότερο σχολείο είναι ευκολότερη η άμεση και συχνή επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και ένα τέτοιο περιβάλλον θα επιτρέψει τη συλλογική εργασία για την ανάπτυξη κοινού οράματος, αξιών και τον αναστοχαστικό διάλογο σχετικά με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, καθιστώντας το σχολείο μία ενιαία κοινότητα μάθησης (Stoll et al., 2006). Αντίθετα, η Hord (2004) υποστηρίζει πως υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ακόμη και εκπαιδευτικό προσωπικό 30-40 ατόμων μπορεί να εργαστεί σε μια ενιαία ομάδα.

5.2.2 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ2

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ2 τα αποτελέσματα για τα πολυθέσια σχολεία επιβεβαιώνουν εν μέρει προηγούμενες έρευνες, όπου οι διδάσκοντες ανεξαρτήτως ιεραρχικής βαθμίδας χρησιμοποιούν πρωτίστως συμβιβαστικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων (Balay, 2006. Τέκος & Ιορδανίδης, 2011. Αντωνίου, 2018. Μαλιάρα, 2018) και τρόπους συνεργασίας και συμβιβασμού (Αργυρίου κ.α., 2011. Λεπίδας, 2012. Βασιλοπανάγου, 2016. Σούγια, 2018. Ευγενικός, 2019). Ακολουθεί στις προτιμήσεις η τεχνική της αποφυγής με μικρή διαφορά από την επιβολή, εύρημα που συμφωνεί με άλλες μελέτες (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011. Λεπίδας, 2012. Βασιλοπανάγου 2016. Σούγια, 2018. Ευγενικός, 2019), σε αντίθεση με άλλη μελέτη όπου επιλέγεται ως τελευταία προτίμηση η τεχνική της αποφυγής (Μαλιάρα, 2018). Αν και η υιοθέτηση της τεχνικής του συμβιβασμού θεωρείται ως καταλληλότερη για την αντιμετώπιση στρατηγικών θεμάτων, σε αντίθεση με τα άλλες τεχνικές που ενδείκνυνται για στη διεύθυνση καθημερινών και τακτικών προβλημάτων (Rahim, 2001), όταν χρησιμοποιείται δεν αντιμετωπίζονται οι βαθύτερες αιτίες του προβλήματος, με κίνδυνο να προκαλέσουν μελλοντική σύγκρουση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α). Επιπλέον, όταν υιοθετείται συχνά, μπορεί να ερμηνευτεί ως αδυναμία δέσμευσης και να ανάληψης πρωτοβουλιών (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Αντίθετα, η αποφυγή και η επιβολή γενικά θεωρούνται αναποτελεσματικές τεχνικές, καθώς επιφέρουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης και οδηγούν σε συναισθηματική φόρτιση και αύξηση του επιπέδου άγχους για τους εμπλεκόμενους. Βέβαια, οι ερωτηθέντες δεν απορρίπτουν εντελώς την τεχνική της αποφυγής, καθώς η μετάθεση για το μέλλον της αντιμετώπισης της σύγκρουσης βοηθά στην εκτόνωση της κατάστασης, ενώ σε πολύ λίγες περιπτώσεις κάνουν χρήση της εξουσίας τους για να επιβάλουν την άποψή τους, στρατηγικές οι οποίες σε διαφορετική περίπτωση θα προκαλούσαν αυξημένα επίπεδα έντασης και συγκρούσεων (Adams, 1990).

Τα αποτελέσματα για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία συμφωνούν εν μέρει με προηγούμενες έρευνες, όπου οι εποικοδομητικές πρακτικές του συμβιβασμού που προϋποθέτουν την διάθεση για συνεργασία επικρατούν των αποφασιστικών πρακτικών της επιβολής, όταν οι δύο πλευρές εμμένουν στις αρχικές τους θέσεις και αρνούνται να συμβιβαστούν, ενώ η αναβολή της σύγκρουσης δια της αποφυγής δεν τυγχάνει της αποδοχής των ερωτηθέντων, όπως επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην Κύπρο (Τσιαπλής, 2015) και σε ολόημερα ολιγοθέσια και πολυθέσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα (Μπατσούλα, 2015).

Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε αυτά τα ευρήματα θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι σε μικρούς συλλόγους διδασκόντων η σχέση των συναδέλφων μεταξύ τους είναι διαφορετικές

από ότι σε μεγάλους συλλόγους με αποτέλεσμα η αντιμετώπιση προβλημάτων να είναι διαφορετική. Προηγούμενες έρευνες αναφέρουν ότι δεν υπάρχουν διαφορές (Henkin et al., 2000), σε αντίθεση με άλλες που υποστηρίζουν την ύπαρξη διαφορών στη διαχείριση του στυλ διενέξεων από διευθυντές/τριες διαφορετικών επιπέδων σχολείων (Τέκος & Ιορδανίδης 2011. Βασιλοπανάγου, 2016). Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε ότι οι υπηρετούντες στα ολιγοθέσια σχολεία δεν είναι τόσο απόλυτοι για τις συμπεριφορές που πρέπει να αναπτυχθούν στην προσπάθεια επίλυσης των διενέξεων και δεν πρέπει να αγνοούμε, ότι οι επιλογές των ερωτηθέντων μπορεί να επηρεάζονται από την επικρατούσα σχολική κουλτούρα και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον. Πράγματι, οι διδάσκοντες στα ολιγοθέσια σχολεία έχουν να επιτελέσουν ένα πολυδιάστατο έργο συνήθως χωρίς σημαντική εμπειρία, απαραίτητα μέσα, υλικοτεχνική υποδομή και ενίοτε απόμακρα από τις διοικητικές και υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης, υπολείπονται ελαφρώς στη καλλιέργεια συμπεριφορών οργανωσιακής κουλτούρας (Galton et al., 1998). Ωστόσο, η πλειονότητα των ολιγοθέσιων σχολείων στην πραγματικότητα αποτελούν μικρές εκπαιδευτικές ομάδες και συνυπάρχουν πιο εύκολα η εγγύτητα και η εμπιστοσύνη, στοιχεία που συμβάλλουν θετικά στην οργάνωση παιδαγωγικών και οργανωτικών διαδικασιών (Jorge, 2001).

Αντίθετα, σε μία μεγάλη σε μαθητικό δυναμικό σχολική μονάδα δημιουργούνται περισσότερες διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων και των διευθυντών/τριών (Saiti, 2014). Επομένως, ο προγραμματισμός καθίσταται δύσκολος, οι εμπλεκόμενοι έχουν να λάβουν υπόψη τους πιο πολλούς παραμέτρους στην επίλυση των προβλημάτων και επιπλέον αν και έχουν ως προτεραιότητά τους την συμβιβαστική πρακτική, πιθανότατα να καταφεύγουν στην όχι και τόσο αποδεκτή παθητική λύση της αποφυγής, μετατοπίζοντας τη σύγκρουση στο μέλλον.

5.2.3 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ3

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ3 ο έλεγχος με το κριτήριο ελέγχου One-way Anova αποκάλυψε υψηλότερη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των διευθυντών/τριών (M.T=3,77) και μεγαλύτερη σύγκλιση τους προς την διάσταση της συνεργατικής ηγεσίας (συνολική M.T=3,59), έναντι των απόψεων κυρίως των υποδιευθυντών/τριών (M.T=3,43) και εκπαιδευτικών (M.T=3,58). Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να αποδοθεί στο ότι ο διευθυντής/τρια-ηγέτης της συνεργατικής κουλτούρας μπορεί να αυτοπεριορίζει την εξουσία του διότι αντιλαμβάνεται, ότι όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού θεωρούνται ικανά να ηγηθούν, να διαδραματίσουν διαφορετικούς επίσημους ρόλους αλλά και απαραίτητα σε κάθε προσπάθεια αλλαγής της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Reeves, 2006).

Αντίθετα, παρατηρήθηκε υψηλότερη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και μεγαλύτερη σύγκλιση τους προς τις διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης (M.T=3,58), της ενότητας στόχου (M.T=3,78), της συλλογικής υποστήριξης (M.T=3,77) και της εκπαιδευτικής σύμπραξης (M.T=3,76), έναντι των απόψεων των διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών για τις αντίστοιχες διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας. Η ερμηνεία αυτών των ευρημάτων μπορεί να αποδοθεί στις αυξημένη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της επαγγελματικής τους επάρκειας και στην αναζήτηση τρόπων της επαγγελματικής τους εξέλιξης και αναβάθμισης αξιοποιώντας κυρίως με δική τους πρωτοβουλία τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Ρες, 2007. Δάρρα & Σαϊής, 2010). Επίσης, οι διδάσκοντες στα σχολεία έχουν να επιτελέσουν ένα πολυδιάστατο έργο συνήθως χωρίς σημαντική εμπειρία και δυσκολίες προσαρμοστικότητας, γι' αυτό απαιτείται η στόχο-προσήλωση τους στο καθαρισμό πιο σαφών στόχων για ένα αποτελεσματικό σχολείο, σύμφωνα με άλλες έρευνες (McBer, 2000. Galton et al., 1998). Επιπλέον, σε ένα σχολείο ο προσανατολισμός στον διάλογο και τον προβληματισμό μεταξύ των διδασκόντων είναι πιο στενός, διότι μοιράζονται την ίδια τάξη και λογικό είναι να έχουν αναπτύξει μια κουλτούρα συναδελφικής υποστήριξης, ενώνοντας όλοι μαζί τις δυνάμεις τους, ώστε να συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της σχολικής τους μονάδας (Strahan, 2003. Pedder et al., 2005). Ο αυξημένος βαθμός συλλογικότητας που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί πολλαπλασιάζει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Waite (2010) τις ενέργειες τους και επιτρέπει την πληρέστερη επίτευξη των στόχων του σχολείου, διότι εξαλείφονται επαναλήψεις καθώς οι δραστηριότητες γίνονται συνεργατικά, οι ευθύνες κατανέμονται με συμπληρωματικό τρόπο (Hargreaves, 1995) και επιτυγχάνεται καλύτερη αξιοποίηση των μέσων που διατίθενται (Πασιαρδή, 2001).

Τέλος η αυξημένη τιμή της παρατηρούμενης εκπαιδευτικής σύμπραξης των εκπαιδευτικών, συνδέεται με την "κουλτούρα της διδασκαλίας" που αυτοί αντιπροσωπεύουν, ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και ταυτίζεται με τις απόψεις άλλων ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η οργανωτική αλλαγή και μάθηση επιτυγχάνονται καλύτερα με τη συνοχή όλων των κουλτούρων της σχολικής κοινότητας (Davis, 2003).

5.2.4 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ4

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ4 διαπιστώθηκε, ότι οι διευθυντές/τριες και οι εκπαιδευτικοί προτιμούν και υιοθετούν για την διαχείριση των διενέξεων το στυλ του συμβιβασμού, ακολούθως το στυλ της αποφυγής και σε ακόμη χαμηλότερο βαθμό το στυλ της επιβολής, ενώ οι παρατηρούμενες μέσες τιμές των απόψεων τους γι' αυτές τις επιλογές

διαφοροποιούνται ελαφρώς, χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες που καταγράφουν, την ίδια σειρά επιλογής του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων από τους ερωτηθέντες στην πρωτοβάθμια (νηπιαγωγεία, δημοτικά) και δευτεροβάθμια (Γυμνάσια, λύκεια) εκπαίδευση (Παρασκευόπουλος, 2008. Τέκος & Ιορδανίδης, 2011. Μπατσούλα, 2015. Βασιλοπανάγου, 2016. Ευγενικός, 2019. Χασιώτη, 2019), διαφοροποιούνται ως προς την δεύτερη και τρίτη επιλογή σε σχέση με άλλους ερευνητές (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015. Αντωνίου, 2018. Μαλιάρα, 2018), ενώ έρχονται σε αντίθεση ως προς την πρώτη και δεύτερη επιλογή σε πρόσφατη έρευνα στα δημοτικά σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν στρατηγικές διαχείρισης συνυφασμένες με χαρακτηριστικά του στυλ αποφυγής, ενώ κάποιες φορές και συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης (Κοχλιαρίδου, 2019).

Σκιαγραφώντας τα αποτελέσματα μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι και οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν διευθυντικές θέσεις είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμβιβασθούν και να καταλήξουν σε μία αμοιβαία λύση που να ικανοποιεί και τα δύο μέρη, αν και αυτή η αντίληψη έρχεται σε αντίθεση με την άποψη, ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νέοι, γενικά είναι πιο ανταγωνιστικοί και μαχητικοί, υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το στυλ της επιβολής (Παρασκευόπουλος, 2008) και με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν, ότι οι διευθυντές/τριες δημοτικών σχολείων είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν διαχειριστικές-συμβιβαστικές στρατηγικές από ότι οι εκπαιδευτικοί (Balay, 2006. Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Αντίθετα, οι υποδιευθυντές/τριες επιλέγουν και υιοθετούν μετά το στυλ του συμβιβασμού, την επιβολή και σε οριακά χαμηλότερο βαθμό την αποφυγή, αποτελέσματα που συμφωνούν με πρόσφατες έρευνες και αφορούν τους κατέχοντες διευθυντικές θέσεις (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015. Αντωνίου, 2018. Μαλιάρα, 2018).

Συγκρίνοντας τη μέση τιμή των αντιλήψεων των υποδιευθυντών/τριών με εκείνες των διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών για το στυλ της επιβολής διαπιστώθηκε, ότι είναι στατιστικά σημαντικές. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί γι' αυτό το εύρημα είναι ότι στην περίπτωση της υποδιεύθυνσης τα αποτελέσματα επηρεάζονται από το ιεραρχικό επίπεδο τους αλλά και την επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα η οποία καταφεύγει στην επιλογή του ονομαζόμενου "στυλ εφεδρείας" (Rahim, 2001), μια επιστημονική θεώρηση που συμφωνεί και με άλλες μελέτες, αφού ο τρόπος της επιβολής έχει να κάνει με την ανάδειξη της ισχύος που στην περίπτωση των υποδιευθυντών, προέρχεται από τη θέση που κατέχουν και ασκείται σε ομότιμους, υφιστάμενους ή ακόμη και σε προϊστάμενους (Havenga & Visagie, 2006). Η υποδιεύθυνση είναι "συμπιεσμένη" ανάμεσα σε δύο ιεραρχικά επίπεδα, έχοντας σύνθετα και συχνά αντικρουόμενα καθήκοντα, αλλά και περιορισμένες ελευθερίες,

εξαιτίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α). Σε μια ενδεχόμενη διένεξη υποστηρίζεται, ότι αν η άλλη πλευρά αρχίζει να αναπτύσσει ανισόρροπη ισχύ, τότε αρχίζει να μειώνεται το ενδεχόμενο επίλυσης μέσω του συμβιβαστικού τρόπου και εφαρμόζεται ο τρόπος της επιβολής (Munduate et al., 1997). Να τονισθεί επίσης, ότι για άμεσες λύσεις στην αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης, η επιβολή θεωρείται κατάλληλη (Rahim, 2001) και ακολουθείται από άτομα που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα απόδοσης, καταλαμβάνοντας διευθυντικές θέσεις στα ανώτερα οργανωσιακά επίπεδα (Thomas & Thomas, 2008), απόψεις που μπορεί να ερμηνεύσουν τη διάθεση και τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών/τριών.

Επιπλέον, συγκρίνοντας τη μέση τιμή των αντιλήψεων των υποδιευθυντών/ριών με εκείνες των διευθυντών/ριών και εκπαιδευτικών για το στυλ της αποφυγής διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνον για τις μέσες τιμές των αντιλήψεων μεταξύ υποδιευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι ο τρόπος διαχείρισης της αποφυγής από τους υποδιευθυντές/τριες που ακολουθούν αυτή τη θεώρηση, ότι "αποφασίζω να μην αποφασίσω" συνδέεται με τη γραφειοκρατία του δημόσιου σχολείου (Balay, 2006. Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α) και δημιουργεί αναποτελεσματικότητα στο σχολείο και στην ομάδα επειδή αναπτύσσει αισθήματα αδικίας (Chen & Tjosvold, 2002). Αυτό πιθανό να τους οδηγεί στην υιοθέτηση αυτής της παθητικής στάσης, ενώ μερικές φορές είναι θεμιτή ως μέσο, όταν η σύγκρουση σχετίζεται με ένα επουσιώδες ζήτημα ή εμφανίζεται σε ακατάλληλη χρονική συγκυρία για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Rahim, 2001).

5.2.5 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ5

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ5 ο έλεγχος με το κριτήριο ελέγχου One-way Anova έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά για τη διάσταση συνεργατική ηγεσία σε σχέση με τη χωροταξία του σχολείου, τελικά όμως η "post hoc" ανάλυση αποκάλυψε μη στατιστικά σημαντική διαφορά και σύγκλιση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα με (M.T=3,65, M.T=3,60 και M.T=3,62) για τις αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές, αντίστοιχα. Αν και . ίδια τάση παρατηρήθηκε και για τη διάσταση συνεργατική ηγεσία από τη σύγκριση των ποσοστών ανά γραμμή και στήλη (πίνακας 69) όπου οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών κρίνουν θετικότερα τον παράγοντα έναντι εκείνων στις αγροτικές περιοχές και ακόμη πιο θετικότερα έναντι εκείνων στις ημιαστικές περιοχές, τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες όπου τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της κατανεμημένης/συνεργατικής ηγεσίας υιοθετούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους σχολικούς ηγέτες αγροτικών και ημιαστικών περιοχών (Νταφούλη, 2009. Κονταλή, 2018).

Η παρατηρούμενη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση για τις διαστάσεις συνεργασία δασκάλων και συναδελφική υποστήριξη περιορίζεται μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις ημιαστικές περιοχές έναντι εκείνων που υπηρετούν στις αγροτικές ή αστικές περιοχές. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι η καλύτερη οργανωτική δομή, η υλικό-τεχνική υποδομή, η ορθολογικότερη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, η αποτελεσματικότερη συνεργασία με τις υποστηρικτικές δομές εκπαίδευσης και όλους τους συντελεστές της σχολικής κοινότητας στα σχολεία αστικών και αγροτικών κέντρων (Galton et al., 1998. Pincas, 2007. Fykaris, 2012), παράγοντες που ενισχύουν τη σχολική κουλτούρα που στοχεύει στη σχολική βελτίωση (Hoy & Miskel, 2008. Kythreotis et al., 2010. Narayan, 2016).

Πράγματι, η περιοχή στην οποία εδράζεται ένα σχολείο είναι σημαντική υπό την έννοια, ότι επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο το προσωπικό του μπορεί να έχει πρόσβαση σε εξωτερικούς συνεργάτες και σε ανθρώπους-κλειδιά που μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξή του. Επίσης, αν η ευρύτερη κοινωνία στην οποία εντάσσεται το σχολείο έχει θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση τότε οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κίνητρα για διαρκή εξέλιξη και μάθηση και αισθάνονται πως οι προσπάθειες που καταβάλλουν αναγνωρίζονται και αξίζουν τον κόπο (Stoll et al., 2006). Επιπλέον, κάποια περιβάλλοντα είναι πιο υποστηρικτικά και η διαμόρφωση και διατήρηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης για κάθε σχολείο επηρεάζεται από τη στήριξη του εξωτερικού του περιβάλλοντος. Αντίθετα, ακόμη και αν ένα σχολείο καταφέρει να αναπτυχθεί στο εσωτερικό του δεν θα μπορεί να διατηρήσει τις βελτιωτικές αλλαγές που έχει κάνει χωρίς τη συμβολή και στήριξη του εξωτερικού περιβάλλοντος (Fullan, 2000).

5.2.6 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ6

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ6, η γεωγραφική χωροταξία του σχολείου δεν επηρεάζει τη γενική τάση επιλογής του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων των ερωτηθέντων, αλλά επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό τον βαθμό άσκησης των στρατηγικών της διαχείρισης. Οι στατιστικά παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές των ερωτηθέντων αφορούν τους υπηρετούντες στις ημιαστικές έναντι εκείνων στις αγροτικές για το στυλ του συμβιβασμού, στις ημιαστικές έναντι εκείνων στις αστικές για το στυλ της αποφυγής και στις ημιαστικές έναντι εκείνων στις αστικές-αγροτικές περιοχές για το στυλ της επιβολής. Επιβεβαιώνεται, ότι ο βαθμός αστικοποίησης της περιοχής του σχολείου δεν είναι καθοριστικός παράγοντας της επιλογής της τεχνικής διαχείρισης της σύγκρουσης από τους διαχειριστές, σύμφωνα με προηγούμενη έρευνα (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015).

Η διαφοροποίηση στο βαθμό επιλογής του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων των ερωτηθέντων μπορεί να αποδοθεί στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της περιοχής στην οποία εδράζεται το σχολείο διότι μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις τους (Stoll et al., 2006) καθώς

και στη συχνότητα και τη πηγή των συγκρούσεων που σχετίζονται με παραμέτρους όπως έδειξε η καταγραφή τους από την έρευνα που είναι τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο (πίνακας 18), το μέγεθος του σχολείου (πίνακας 25), η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού (πίνακας 26), οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι (27), οι υποστηρικτικές δομές και βαθμός συνοχής με τους τοπικούς κοινωνικούς και επαγγελματικούς φορείς (πίνακας 28), σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011. Μησαρά & Ιορδανίδης, 2015. Βασιλοπανάγου, 2016. Χασιώτη, 2019).

5.2.7 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ7

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ7 ο έλεγχος με το κριτήριο ελέγχου T-test αποκάλυψε σύγκλιση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα με (M.T=3,55) και (M.T=3,66) για όσους έτυχαν επιμόρφωσης έναντι εκείνων που δεν επιμορφώθηκαν στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, αντίστοιχα. Αξιοσημείωτο είναι, ότι οι στατιστικά παρατηρούμενες σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές για τις διαστάσεις επαγγελματική ανάπτυξη, ενότητα στόχου συναδελφική υποστήριξη και εκπαιδευτική σύμπραξη υπερισχύουν για εκείνους που δεν έτυχαν επιμόρφωσης, έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης. Διαπιστώνεται, ότι η επιμόρφωση που έτυχε περίπου το 1/3 των ερωτηθέντων δεν επηρέασε προς το θετικότερο τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για αυτές τις διαστάσεις και στην υιοθέτηση σε μεγαλύτερο βαθμό αυτών των μορφών συνεργατικής κουλτούρας.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι δεν υφίσταται ένα ορθό πλαίσιο επιμόρφωσης με τη μορφή της οργανωμένης κρατικής παρέμβασης, όπως ακριβώς έδειξε και σχετική μελέτη για τις ανάγκες της επιμόρφωσης όπου όλοι σχεδόν οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως είναι απαραίτητη η εξειδικευμένη επιμόρφωση σε ενότητες σχετικά με την "εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών", την "σχολική ηγεσία", την "εκπαιδευτική νομοθεσία" και τη "διαχείριση των συγκρούσεων" (Παπαθωμάς, 2006). Επιπλέον, η επιμόρφωση του τύπου παρακολούθησης συνεδρίων και άτυπων σεμιναρίων για την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία πολλές φορές μπορεί να μην είναι συμβατή με την αναμενόμενη επιστημονική επιμόρφωση, ώστε η εκπαιδευτική πραγματικότητα να αντιμετωπίζεται με τον ενδεδειγμένο τρόπο και όχι γενικά, αόριστα και αδιαφοροποίητα (Πυργωτάκης, 1992) ή τα προγράμματα επιμόρφωσης να μην ακολουθούν συγκεκριμένο πλαίσιο ποιότητας και πιστοποίησης (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005. Χατζηδιάκου, 2011).

5.2.8 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ8

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ8 ο έλεγχος με το κριτήριο ελέγχου T-test έδειξε διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των ερωτηθέντων και πιο συγκεκριμένα οι μέσες τιμές

για τις τεχνικές της αποφυγής και της επιβολής που έτυχαν επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία ήταν στατιστικά σημαντικές (M.T=3,39 και M.T=3,31, αντίστοιχα) έναντι εκείνων που δεν έτυχαν επιμόρφωσης (M.T=3,23 και M.T=2,98, αντίστοιχα). Για την τεχνική του συμβιβασμού δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των ερωτηθέντων σε σχέση με την παρακολούθηση ή μη επιστημονικών συνεδρίων/σεμιναρίων για εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία.

Διαπιστώνεται, ότι η παρακολούθηση συνεδρίων και σεμιναρίων λειτούργησε θετικότερα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων για το στυλ της αποφυγής και της επιβολής, όπου η στατιστικά σημαντική διαφορά υποδηλώνει τη διάθεση τους να ασκούν σε ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό αυτές τις τεχνικές όταν τις υιοθετούν ως δεύτερη και τρίτη, αντίστοιχα επιλογή για την διαχείριση των συγκρούσεων. Μάλιστα αυτά τα ευρήματα συγκλίνουν και με τη σύγκριση των ποσοστών (πίνακας 81), όπου οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν “Ναι” υιοθετούν πιο θετικά το στυλ της αποφυγής και της επιβολής γιατί έχουν μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά της κλίμακας (συμφωνώ αρκετά 40,5% και απόλυτα 1,1%) για το στυλ της αποφυγής και (συμφωνώ αρκετά 37,9% και απόλυτα 1,9%) έναντι εκείνων που απάντησαν “Όχι” και δεν έτυχαν της επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, όπου άτομα με παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση προτιμούν ως τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων την αποφυγή ή/και την επιβολή (Rahim, 2001. Schaudhut, 2007) και έρχονται σε αντίθεση με άλλες μελέτες, όπου η παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση δεν επιδρά στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και οι μέσες τιμές των ατόμων με αυξημένη παιδαγωγική κατάρτιση ασκούν σε χαμηλότερο βαθμό τους τρόπους διαχείρισης μέσω της αποφυγής ή της επιβολής (Παρασκευόπουλος, 2008. Vokie & Sontor, 2010). Οι διαφοροποιήσεις όλων αυτών των ερευνών μπορεί να αποδοθεί σε μη κοινό αλλά διαφορετικό ερευνητικό πλαίσιο που προσδιορίζει τα συγκεκριμένα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης.

5.2.9 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ9

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ9 ο έλεγχος με το κριτήριο ελέγχου T-test αποκάλυψε σύγκλιση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα με (M.T=3,58) και (M.T=3,63) για όσους έτυχαν επιμόρφωσης έναντι εκείνων που δεν επιμορφώθηκαν στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων, αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ελέγχου αποκάλυψαν ότι οι στατιστικά παρατηρούμενες σημαντικές διαφορές περιορίζονταν μόνον στις μέσες τιμές για τις διαστάσεις επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτική σύμπραξη της συνεργατικής κουλτούρας και υπερίσχυν για εκείνους που δεν έτυχαν επιμόρφωσης, έναντι εκείνων που έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης. Διαπιστώνεται, ότι

η επιμόρφωση που έτυχε περίπου το 1/3 των ερωτηθέντων δεν επηρέασε προς το θετικότερο τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους στην υιοθέτηση σε μεγαλύτερο βαθμό μορφών συνεργασίας, συνοχής και κατάλληλης συμπεριφοράς-κουλτούρας που μπορούν να προλαμβάνουν συγκρούσεις και να προσφέρουν στην αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους (Μπουτσου, 2017). Επίσης, αποτυπώνεται ότι τα προγράμματα παρακολούθησης συνεδρίων/σεμιναρίων σχετικά με την διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων πιθανότατα δεν κατάφεραν να επηρεάσουν τη διάθεση των ερωτηθέντων που διακατέχονται από μία τάση συντήρησης και αντίστασης στο καινούργιο και λιγότερο από μια διάθεση ανατροπής ή διότι πρέπει να είναι περισσότερο ρεαλιστικά και ενημερωμένα σχετικά με τους ρόλους και τις ευθύνες που έχουν οι ηγέτες ή/και εν δυνάμει ηγέτες και να έχουν ενσωματώσει στο εκπαιδευτικό τους υλικό τις θεωρητικές παραδοχές από τα σύγχρονα μοντέλα διαχείρισης των κρίσεων-συγκρούσεων και την έκβασή τους, όπως η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπου τα τελευταία χρόνια πλήττονται από την οικονομική κρίση. Δεδομένου επίσης, ότι ο απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι η συμπλήρωση του γνωστικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και εμπειριών, αυτή δεν μπορεί να είναι στατική, δεδομένων των συνεχόμενων μεταβολών στο "εκπαιδευτικό γίγνεσται" η αναγκαιότητα της δια βίου επιμόρφωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001β. Lazaridou et al., 2011) γίνεται πιο επιτακτική και η ποιότητα της επιμόρφωσης πιο ουσιαστική (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005. Χατζηδιάκου, 2011).

5.2.10 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ10

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ10 ο έλεγχος υποθέσεων με το κριτήριο T-test για την τεχνική του συμβιβασμού αποκάλυψε μη στατιστικά σημαντική διαφορά και σύγκλιση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων με (M.T=3,83) για εκείνους που έτυχαν επιμόρφωσης στη διαχείριση κρίσεων/συγκρούσεων έναντι εκείνων που δεν έτυχαν (M.T=3,86). Αντίθετα, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των ερωτηθέντων και πιο συγκεκριμένα οι μέσες τιμές για τις τεχνικές της αποφυγής και της επιβολής που έτυχαν επιμόρφωσης στην διαχείριση κρίσεων/ συγκρούσεων ήταν στατιστικά σημαντικές (M.T=3,37 και M.T=3,22, αντίστοιχα) έναντι εκείνων που δεν έτυχαν επιμόρφωσης (M.T=3,26 και M.T=3,06, αντίστοιχα). Διαπιστώνεται, ότι η παρακολούθηση συνεδρίων και σεμιναρίων δεν λειτούργησε θετικότερα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων για τις τεχνικές της αποφυγής και της επιβολής, όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το ακολουθούμενο πλαίσιο επιμόρφωσης φαίνεται, ότι δεν κατάφερε να συμβάλλει στην ενσωμάτωση των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική κουλτούρα μέσω της θεσμοθέτησής τους στις καθημερινές πρακτικές του σχολείου και να αναδείξει την αρνητική πτυχή της τεχνικής της

αποφυγής, η οποία δεν εμπεριέχει καθόλου τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σύγκρουσης. Η αδυναμία της επιμόρφωσης φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από σχετική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (2010-2013) όπου, αναδείχτηκε η έλλειψη ικανοποίησης από τα υλοποιημένα προγράμματα επιμορφωτικού τύπου, σχετικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη μεθοδολογία τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Ωστόσο, ως καλύτερη ενημέρωση-επιμόρφωση προτείνεται η οργάνωση σεμιναρίων και προγραμμάτων στα σχολεία, έτσι ώστε οι κατέχοντες ηγετικές θέσεις και οι εκπαιδευτικοί ή/και εν δυνάμει ηγέτες να έχουν τα απαραίτητα εφόδια για την αντιμετώπιση των ενδοσχολικών συγκρούσεων (Kalagbor, 2015).

5.3 Συζήτηση σχετικά με την συσχετική ανάλυση

5.3.1 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ11

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ11, οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης για τη στρατηγική συμβιβασμός είναι στατιστικά σημαντικοί και υποδηλώνουν την ύπαρξη ασθενής θετικής συσχέτισης ποικίλης έντασης με τους παράγοντες συνεργατική ηγεσία ($r=0,293$), τη συνεργασία δασκάλων ($r=0,244$), επαγγελματική ανάπτυξη ($r=0,109$), ενότητα στόχου ($r=0,272$), συλλογική υποστήριξη ($r=0,256$) και εκπαιδευτική σύμπραξη ($r=0,185$). Αυτό σημαίνει, ότι η αύξηση των συνεργατικών χαρακτηριστικών, των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την ενότητα στόχου, την επαγγελματική ανάπτυξη και την συλλογική υποστήριξη του ηγετών ή των εν δυνάμει ηγετών της σχολικής μονάδας, αυξάνεται στον αντίστοιχο βαθμό που δηλώνουν οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης Pearson (r) η υιοθέτηση και η άσκηση συμβαβιαστικών συμπεριφορών στην διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης για τη στρατηγική αποφυγή είναι στατιστικά σημαντικοί που υποδηλώνουν την ύπαρξη ασθενής αρνητικής συσχέτισης με τους παράγοντες ενότητα στόχου ($r=-0,156$), συλλογική υποστήριξη ($r=-0,149$) και μη σημαντικοί με τους παράγοντες συνεργατική ηγεσία, συνεργασία δασκάλων, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική σύμπραξη. Διαφορετική τάση ανέδειξε η συσχετική ανάλυση για τις διαστάσεις ενότητα στόχου και συλλογική υποστήριξη με αποτέλεσμα η άσκηση σε μεγαλύτερο βαθμό των χαρακτηριστικών που τις διαμορφώνουν θα έχει ως αποτέλεσμα την μείωση στον αντίστοιχο βαθμό που δηλώνουν οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης Pearson (r) η υιοθέτηση και η άσκηση των παθητικών και αδιάφορων συμπεριφορών που αντιπροσωπεύει η στρατηγική της αποφυγής στην διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης για τη στρατηγική επιβολή είναι στατιστικά σημαντικοί

και υποδηλώνουν την ύπαρξη ασθενούς αρνητικής συσχέτισης με τους παράγοντες συνεργατική ηγεσία ($r=-0,159$), ενότητα στόχου ($r=-0,257$), συλλογική υποστήριξη ($r=-0,319$) εκπαιδευτική σύμπραξη ($r=-0,108$) και στατιστικά μη σημαντικός με τη συνεργασία δασκάλων και την επαγγελματική ανάπτυξη. Η παρατηρούμενη αρνητική συσχέτιση για τη στρατηγική της επιβολής με τις τέσσερες διαστάσεις της συνεργατικής κουλτούρας είναι της ίδιας φοράς και ελαφρώς μεγαλύτερης έντασης εκείνης για τη στρατηγική της αποφυγής.

Συγκεντρωτικά και γενικά, τα ευρήματα της έρευνας συνιστούν ισχυρή απόδειξη θετικής συσχέτισης συνεργατικής κουλτούρας και συμβαβιαστικών στρατηγικών, ενώ παράλληλα φανερώνουν την αντίληψη των ερωτηθέντων για την αρνητική επίδραση των παθητικών (αποφυγή) και δυναμικών (επιβολή) στρατηγικών στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Τα συμπεράσματα συσχέτισης του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και συνεργατικής-καταμεμημένης συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με προηγούμενες έρευνες και επιβεβαιώνουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης με τη διαχειριστική στρατηγική του συμβιβασμού (Λεπίδας, 2012. Μπατσούλα, 2015). Πράγματι, οι άτυποι ηγέτες χωρίς επίσημη ηγετική θέση κυρίως εκπαιδευτικοί τάξης που ασκούν καθήκοντα ηγεσίας υποστηρίζοντας τους άλλους και διαδίδοντας ιδέες, διευκολύνουν την επικοινωνία, ενθαρρύνουν την ενεργότερη ανταπόκριση στους στόχους του σχολικού οργανισμού, όπως και τη μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, συμβάλουν στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία και τη διοίκηση (Gronn, 2000. Spillane, 2006), ενώ το κλειδί για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι το πλαίσιο συνεργασίας, καλλιέργειας αμοιβαίου σεβασμού και σχολικής οργανωσιακής κουλτούρας (Henkin et al., 2000. Γιαννίκας, 2014). Η καλλιέργεια λοιπόν πρακτικών συνεργατικής κουλτούρας που είναι προσανατολισμένη στους ανθρώπους σε ένα σχολικό οργανισμό που συγκροτείται από μέλη με διαφορετικές αξίες, αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης των στόχων, τα μέσα και τις τεχνικές συσχετίζεται θετικά με τη στρατηγική του συμβιβασμού, επιβεβαιώνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αποφύγουν ατομικιστικές συμπεριφορές και έντονες συγκρουσιακές καταστάσεις, χωρίς όμως να αποφεύγουν να αναδείξουν τα τυχόν προβλήματα και να τα διαπραγματευτούν. Επιπρόσθετα, οι παρατηρούμενες πρακτικές της συνεργατικής κουλτούρας όπως η ενότητα στόχου και η συλλογική υποστήριξη που αποβλέπουν στην κοινή αποστολή και όραμα, στο διάλογο, στο προβληματισμό και στην αμοιβαία αλληλουποστήριξη που διευκολύνουν τη συλλογικότητα και τη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, συσχετίζεται αρνητικά με τη διαχειριστική στρατηγική της αποφυγής, μια προσέγγιση που αποτελεί ένδειξη του χαμηλού ενδιαφέροντος για τα επιχειρήματα του άλλου και της πρόθεσης ότι τα προβλήματα δεν θα

πρέπει να συζητούνται ανοικτά (Chen & Tjosvold, 2002) και μια συμπεριφορά που εκφράζει απάθεια, αδιαφορία, με αποτέλεσμα η λανθάνουσα σύγκρουση να παραμένει και μπορεί να εμφανιστεί κάποια άλλη στιγμή στο μέλλον (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Τέλος, οι παρατηρούμενες πρακτικές της συνεργατικής κουλτούρας όπως η ενότητα στόχου, η συλλογική υποστήριξη και η εκπαιδευτική σύμπραξη διευκολύνουν τη συλλογικότητα και τη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν πιο συνεκτική εργασιακή σχέση, να εξελίσσονται σε ισότιμους εταίρους και να καλλιεργούν την εταιρική σχέση μάθησης σε συνεργασία με τους γονείς (Ματσαγγούρας 2003. Gabriel 2005. Kythreotis et al., 2010. Narayan, 2016) συσχετίζονται αρνητικά με τη στρατηγική της επιβολής, επιβεβαιώνοντας την αρχή ότι η ανάπτυξη ισόρροπης ισχύος στα αντιμαχόμενα μέρη, μειώνει το ενδιαφέρον διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω της επιλυτικής στρατηγικής της επιβολής, μία ανταγωνιστική συμπεριφορά του τύπου “κερδίζω-χάνεις” (Munduate et al., 1997).

5.3.2 Ερευνητικό ερώτημα ΔΕ12

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα ΔΕ12, διαπιστώνεται ότι το προσαρμοσμένο ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας $R^2=35,8\%$ της διακύμανσης της εξαρτημένης συνεργατικής ηγεσίας ερμηνεύεται στατιστικά σημαντικά από τη διακύμανση της μεταβλητής αποφυγή ($Beta=0,100$) η οποία παρουσιάζει και την μεγαλύτερη συσχέτιση ως προς την σπουδαιότητα της στη πρόβλεψη δεδομένης της απουσίας των δύο άλλων μεταβλητών ως μη στατιστικά σημαντικές.

Το προσαρμοσμένο ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας $R^2=18,8\%$ της διακύμανσης της συνεργασίας δασκάλων ερμηνεύεται στατιστικά σημαντικά από τη διακύμανση και των τριών ανεξάρτητων μεταβλητών συμβιβασμός ($Beta=0,077$), αποφυγή ($Beta=-0,193$) και επιβολή ($Beta=0,142$), ενώ την ισχυρότερη συσχέτιση ως προς την σπουδαιότητα της στην πρόβλεψη παρουσιάζει η στρατηγική αποφυγή.

Το παρατηρούμενο χαμηλό ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας $R^2=12,4\%$ της διακύμανσης της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν ερμηνεύεται στατιστικά σημαντικά από τη διακύμανση των τριών μεταβλητών γεγονός που φανερώνει άλλες μεταβλητές και όχι οι μελετούμενες επηρεάζουν την μεταβλητότητα του μοντέλου.

Το προσαρμοσμένο ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας $R^2=25,7\%$ της διακύμανσης της ενότητας στόχου ερμηνεύεται στατιστικά σημαντικά από τη διακύμανση της μεταβλητής συμβιβασμός ($Beta=0,135$) η οποία παρουσιάζει και την μεγαλύτερη συσχέτιση ως προς την σπουδαιότητα της στη πρόβλεψη δεδομένης της απουσίας των δύο άλλων μεταβλητών ως μη στατιστικά σημαντικές.

Το προσαρμοσμένο ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας $R^2=28,6\%$ της διακύμανσης της συλλογικής υποστήριξης ερμηνεύεται στατιστικά σημαντικά από τη διακύμανση των μεταβλητών συμβιβασμός ($Beta=0,143$) και επιβολή ($Beta=-0,193$), ενώ την ισχυρότερη συσχέτιση ως προς τη σπουδαιότητά της στην πρόβλεψή της παρουσιάζει η στρατηγική της επιβολής.

Το παρατηρούμενο χαμηλό ποσοστό της συνολικής μεταβλητότητας $R^2=14,7\%$ της διακύμανσης της εκπαιδευτικής σύμπραξης δεν ερμηνεύεται στατιστικά σημαντικά από τη διακύμανση των τριών μεταβλητών γεγονός που φανερώνει ότι άλλες μεταβλητές και όχι οι μελετούμενες επηρεάζουν την μεταβλητότητα του μοντέλου.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα των μοντέλων πολλαπλής παλινδρόμησης διαπιστώνουμε την ανάδειξη θετικής σχέσης της στρατηγικής του συμβιβασμού και θετικής ή αρνητικής των στρατηγικών της αποφυγής και της επιβολής με μέρος των εξαρτημένων μεταβλητών της συνεργατικής κουλτούρας. Η θετική σχέση του στυλ του συμβιβασμού ήταν αναμενόμενη και η ποικιλία ως προς το πρόσημο των στυλ της αποφυγής και επιβολής για την ερμηνεία των μεταβλητών της συνεργατικής κουλτούρας είναι αποτέλεσμα των πρακτικών που αυτή υιοθετεί (Chen & Tjosvold, 2002. Kythreotis et al., 2010. Λεπίδας, 2012. Narayan, 2016). Πράγματι αν και η υιοθέτηση στρατηγικών που είναι συνυφασμένες με εποικοδομητικές-συμβιβαστικές πρακτικές συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση δεν θα πρέπει να παραβλέπονται οι πρακτικές αποφυγής οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις αναγνωρίζουν, ότι η προσωρινή αποφυγή αντιμετώπισης της σύγκρουσης βοηθά στην εκτόνωση της κατάστασης (Rahim, 2001. Chen & Tjosvold, 2002. Balay, 2006). Επιπρόσθετα, η υιοθέτηση πιο αποφασιστικών και δυναμικών στρατηγικών που είναι συνυφασμένες με την αυτοπεποίθηση (επιβολή) η οποία αν και αναποτελεσματική διότι χρησιμοποιεί την εξουσία για να επιβάλει την άποψή της, αποτελεί στρατηγική η οποία σε διαφορετική περίπτωση θα προκαλούσε αυξημένα επίπεδα έντασης (Rahim, 2001. Havenga & Visagie, 2006. Thomas & Thomas, 2008).

Αναμφισβήτητα, δεν υπάρχουν συνταγές για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο, ενώ σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η επικρατούσα σχολική κουλτούρα και οι νόρμες συμπεριφοράς και συνεργασίας των μελών του που λειτουργούν σαν ρυθμιστικός παράγοντας στις οργανωσιακές συγκρούσεις (Τοπάλης, 2019) και επηρεάζουν την διαχείρισή τους (Chuang et al., 2004. Σαΐτη και Σαΐτης, 2012α).

5.4 Γενικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνας καταλήγουμε στα παρακάτω γενικά συμπεράσματα με βάση τα (12) ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν:

Από τη διερεύνηση της επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας στα ολοήμερα δημοτικά

σχολεία διαπιστώνεται, ότι αν και οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό αρκετές μορφές αυτού του μοντέλου, εμφανής όμως παραμένει η αποστασιοποίησή τους από πιο σαφείς συνεργατικές πρακτικές, όπως οι παρακολουθήσεις διδασκαλίας, η συν-διδασκαλία και η αδυναμία, οι διαφωνίες στη διδακτική πρακτική να εκφράζονται και να συζητούνται ανοικτά. Η συγκριτική μελέτη ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μόνον για τις διαστάσεις συνεργατική ηγεσία και συλλογική υποστήριξη στους δύο τύπους σχολείων. Επίσης, σχετικά με τη μεταβλητή "θέση στη σχολική μονάδα" παρατηρήθηκε μεγαλύτερη σύγκλιση των απόψεων των διευθυντών/τριών προς την διάσταση της συνεργατικής ηγεσίας, έναντι των απόψεων των υποδιευθυντών/τριών και των εκπαιδευτικών και μεγαλύτερη σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών προς τις διαστάσεις επαγγελματική ανάπτυξη, ενότητα στόχου, συλλογική υποστήριξη και εκπαιδευτική σύμπραξη, έναντι των απόψεων των διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών. Επιπλέον η ανάλυση ελέγχου σε σχέση με τη μεταβλητή "θέση στη σχολική μονάδα" ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς των αντιλήψεων μεταξύ διευθυντών/τριών, υποδιευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών για τους περισσότερους παράγοντες της συνεργατικής κουλτούρας. Επιπρόσθετα, σχετικά με τη μεταβλητή "χωροταξία της σχολικής μονάδας" παρατηρήθηκε σύγκλιση των απόψεων των ερωτηθέντων για την επικρατούσα συνεργατική κουλτούρα για τις αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές, ενώ η ανάλυση ελέγχου ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση για τις διαστάσεις συνεργατική ηγεσία, συνεργασία δασκάλων και συναδελφική υποστήριξη. Τέλος, διαπιστώνεται, ότι η επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση - ηγεσία και στην διαχείριση κρίσεων - συγκρούσεων που έτυχε περίπου το 1/3 των ερωτηθέντων δεν επηρέασε προς το θετικότερο τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους που διαμορφώνουν τη συνεργατική κουλτούρα.

Από τη διερεύνηση της συμπεριφοράς των ηγετών ή/και εν δυνάμει ηγετών στη διαχείριση των συγκρούσεων στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία διαπιστώνεται, ότι οι ερωτηθέντες ακολουθούν την ίδια ακριβώς τάση επιλογής στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία, με κυρίαρχη τεχνική το συμβιβασμό, σε μικρότερο βαθμό κάποιες πρακτικές της αποφυγής και τελευταία την επιβολή. Επίσης, αποδεικνύεται, ότι μόνον για το στυλ της αποφυγής διαφοροποιούνται στατιστικά οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων στα ολιγοθέσια σχολεία, έναντι εκείνων στα πολυθέσια σχολεία.

Η συγκριτική μελέτη σε σχέση με τη θέση στην σχολική μονάδα, ανέδειξε διαφορά στη σειρά επιλογής του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων για τους υποδιευθυντές/τριες, έναντι των διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι υιοθετούν ως δεύτερη επιλογή την επιβολή. Η γεωγραφική χωροταξία του σχολείου δεν επηρεάζει τη γενική τάση επιλογής

του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, ενώ οι στατιστικά παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις αφορούν τους υπηρετούντες στις ημιαστικές έναντι εκείνων στις αστικές για το στυλ του συμβιβασμού, στις ημιαστικές έναντι εκείνων στις αγροτικές για το στυλ της αποφυγής και στις ημιαστικές έναντι εκείνων στις αστικές-αγροτικές περιοχές για το στυλ της επιβολής. Επίσης, η σχετική επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση-ηγεσία και στην διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων δεν λειτούργησε θετικότερα στη διαμόρφωση των απόψεων των ερωτηθέντων για τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Αυτή η ανεπάρκεια προφανώς δεν θα πρέπει να συνδέεται με την ολιγωρία των εκπαιδευτικών, αλλά μάλλον θα πρέπει να αναζητηθεί στις ελλείψεις των δράσεων επιμόρφωσης - μάλλον αυτομόρφωσης - (παρακολούθηση συνεδρίων, διαλέξεων, σεμιναρίων, ζητητήσεων), αλλά και στην μη ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας, δηλαδή κοινών αξιών και νορμών συμπεριφοράς τις οποίες διαμορφώνει ή μετασχηματίζει η ηγεσία και οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος, από τη συσχετική ανάλυση διαπιστώνεται γενικά επίδραση της συνεργατικής κουλτούρας στο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων αποκάλυψε την ύπαρξη θετικής συσχέτισης της στρατηγικής συμβιβασμός με όλους τους παράγοντες της συνεργατικής κουλτούρας, την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης της στρατηγικής επιβολή με τους περισσότερους παράγοντες της συνεργατικής κουλτούρας και την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης της στρατηγικής αποφυγή με τους λιγότερους παράγοντες της συνεργατικής κουλτούρας.

Γενικά, οι συσχετισμοί μεταξύ των ερμηνευτικών μεταβλητών και της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας των μοντέλων πολλαπλής παλινδρόμησης ήταν πιο αδύναμοι σε ένταση και παρουσία από ότι αναμενόταν.

5.5 Περιορισμοί της έρευνας

Οι δυσκολίες σχετίζονται με το αν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων αντιμετωπίσουν με σκεπτικισμό την χρησιμότητα της έρευνας ή και αν ακόμη εκδηλώσουν θετικό ενδιαφέρον, κατά πόσον θα ανταποκριθούν με προθυμία στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Πολλές φορές η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν ακολουθεί τη συλλογιστική σκέψη των χρηστών και η πίεση του χρόνου μπορεί να τους οδηγήσει σε τυχαίες ή λανθασμένες απαντήσεις. Επίσης, όταν η έρευνα γίνεται με βάση αυτοαναφορές αρκετά προβλήματα ενέχει το γεγονός, ότι οι απαντήσεις μπορεί να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα ή οι ερωτηθέντες μπορεί να υπερβάλλουν, όταν οι απόψεις και οι αντιλήψεις αφορούν τις ικανότητές τους και τότε απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή. Περιορισμό επίσης μπορεί να αποτελέσει σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας η υιοθέτηση της κλίμακας Likert στα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης που δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αποφύγουν να αποτυπώσουν τις πραγματικές στάσεις και απόψεις της συμπεριφοράς

τους. Τέλος ένας πιθανός ίσως προβληματισμός-περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός, ότι τα πρότυπα ερωτηματολόγια έχουν σχεδιασθεί σε χώρες με αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και διαφορετική εθνική κουλτούρα, αν και έχουν μεταφρασθεί σε πολλές γλώσσες και έχουν εφαρμοσθεί και σε χώρες με ποικίλο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ έχει ελεγχθεί η αξιοπιστία τους ως προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πλην αυτού της σχολικής συνεργατικής κουλτούρας.

Μια άλλη δυσκολία που συνάντησα ήταν το γεγονός ότι έγινε αναδιάρθρωση 2 μελών στη σύνθεση της Τετραμελούς μου επιτροπής και μάλιστα και της Πρώτης Συνεπιβλέπουσας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, τη στιγμή που είχα προχωρήσει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τη διατριβή μου. Η νέα επιτροπή έκρινε αναγκαίες ορισμένες στοχευμένες διορθώσεις που έπρεπε να γίνουν με βάση τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας, ώστε να βελτιωθεί το περιεχόμενο και η δομή του συγγράμματος της διδακτορικής διατριβής. Αυτή η εξέλιξη - ενδεδειγμένος έλεγχος και αλλαγές - αν και χρονικά διαφοροποίησε το χρονοδιάγραμμα πορείας και έκβασης της διδακτορικής μου διατριβής, ταλαιπωρώντας με επί πλέον, εν τούτοις μου άνοιξε ευρύτερους ορίζοντες.

Τέλος, παρότι η έρευνα στηρίχθηκε σε τυχαίο Πανελλαδικό αντιπροσωπευτικό δείγμα και τα αποτελέσματα συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό ή αποκλίνουν με προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τις θεωρητικές και πρακτικές επιστημονικές προσεγγίσεις, καταγράφει τις τάσεις που διαμορφώνονται τη δεδομένη χρονική στιγμή. Επιπλέον, για την γενίκευση των συμπερασμάτων πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα όχι τόσο στην κατηγοριοποίηση των μοντέλων οργανωσιακής κουλτούρας, αλλά στην αναζήτηση εκείνων που προωθούν τη θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση, διότι οι αλληλοεπικαλύψεις και τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους δυσχεραίνουν τη σημαντικότητά τους, ενώ εξίσου σημαντικό είναι η διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων να εξετάζει κάθε περίπτωση στο υφιστάμενο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο.

5.6 Προτάσεις - Πεδία περαιτέρω έρευνας

Γενική, λοιπόν διαπίστωση είναι, ότι η διαμόρφωση μιας υγιούς σχολικής συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό είναι μια εφικτή και όχι ακατόρθωτη υπόθεση. Επειδή, αυτή ορίζεται από τις αξίες και νόρμες των μελών της σχολικής μονάδας που διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μελών του σχολείου, κρίνεται αποτελεσματική στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και την επίτευξη των στόχων. Πρόταση μας είναι να την εντάξουμε και να την εξελίξουμε ως υποστηρικτικό εργαλείο στην εκπαιδευτική μας προσπάθεια αφού οι σχεδιάζοντες την εκπαιδευτική πολιτική μας συνδράμουν με την διάθεση περισσότερου χώρο-χρόνου και ευκαιριών διότι αυτή συνιστά την

ατμόσφαιρα του σχολικού κλίματος, επηρεάζοντας καθοριστικά την ενεργή συμμετοχή, τη συνεργασία, τη συναδελφικότητα, την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, σχετίζεται με την διαμόρφωση των ηγετικών τους χαρακτηριστικών και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική βελτίωση. Οι σχολικοί ηγέτες ή/και εν δυνάμει ηγέτες πρέπει να ενσωματώσουν κοινό χρόνο προγραμματισμού στα χρονοδιαγράμματα των σχολικών τους μονάδων, ώστε να δοθεί χρόνος στους εκπαιδευτικούς μέσα στην σχολική ημέρα να ανταλλάσσουν ιδέες και να συμμετέχουν σε εποικοδομητικό διάλογο. Αναγκαία, επίσης η συνεργατική κουλτούρα ως υποκουλτούρα εργασίας-διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών της κοινωνίας και ιδιαίτερα στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, όπου είναι πολλαπλών καθηκόντων, διότι ενισχύει τους μαθητές στο φωτεινό πεδίο της μάθησης και της αγωγής.

Η ικανότητα χειρισμού συγκρούσεων αποτελεί μια αναγκαία δεξιότητα που θα πρέπει να αναπτύξουν οι ηγέτες ή/και εν δυνάμει ηγέτες, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις καθημερινές προκλήσεις κατά την εκτέλεση του διοικητικού τους ρόλου. Πρόταση μας είναι ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα πιο ευέλικτο και αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα ενισχύει το διάλογο και την αποδοτική αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων-συγκρούσεων. Ειδικά οι σχολικοί ηγέτες ή/και εν δυνάμει ηγέτες να πεισθούν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα επαγγελματισμού στα σχολεία τους, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί εποικοδομητικές πρακτικές και να αποφεύγει τις δυναμικές-επιλυτικές για την διεύθυνση των εντάσεων-συγκρούσεων. Αναμφίβολα, η εφαρμογή των πλέον ενδεδειγμένων τεχνικών κατά περίπτωση από μέρους όλων, αμβλύνουν τα περιθώρια εξέλιξης των συγκρούσεων, ελαχιστοποιούν τυχόν δυσλειτουργίες στο σχολείο, συντελώντας παράλληλα στην αποκόμιση της μέγιστης δυνατής ωφέλειας για την σχολική κοινότητα.

Επιπρόσθετα, πρότασή μας είναι η δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη και η συνεχής κατάρτιση-επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, ώστε να έχουν μια πιο δυναμική εμπλοκή στον προσανατολισμό του σχολείου και να συνδιαμορφώσουν τις πιο σημαντικές αρχές και αξίες για το σχολείο και μια κουλτούρα συλλογικότητας και συνεργασίας που συμβάλλει στην ορθολογική αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών του σχολείου και ενισχύει τη "κουλτούρα μάθησης" που οδηγεί στη σχολική βελτίωση. Είναι αναγκαίο επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες προσεγγίσεις στα θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, να αναπτυχθούν πανεπιστημιακά προγράμματα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στην οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Επίσης, επιβάλλεται ο σχεδιασμός προγραμμάτων επιμόρφωσης αποκλειστικά για τα άτομα

που κατέχουν θέσεις ευθύνης ή για όσους μελλοντικά πρόκειται να διεκδικήσουν, προκειμένου να γίνουν κοινωνοί των θετικών και αρνητικών πτυχών των ορθολογιστικών στρατηγικών διαχείρισης των διενέξεων.

Η έρευνα μπορεί να επεκταθεί και να συμπεριλάβει εκπαιδευτικούς και από άλλους τύπους δημόσιων δημοτικών και ιδιωτικών εκπαιδευτικών, ώστε να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις τους. Ένα στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να διερευνηθεί είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που τελευταία έχουν ενταχθεί στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που τα τελευταία έτη ο αριθμός τους έχει αυξηθεί στη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων. Επιπλέον, ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με βάση την οργανικότητα των δημοτικών σχολείων. Η διερεύνηση επίσης των αντιλήψεων του διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού για την επικρατούσα σχολική συνεργατική κουλτούρα θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον. Παράλληλα στην έρευνα μπορούν να συμπεριληφθούν και τα σύγχρονα μοντέλα υβριδικών μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως της ολοκληρωμένης ηγεσίας που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο συνδυασμό άσκησης και εφαρμογής συνεργατικών, μετασχηματιστικών παιδαγωγικών πρακτικών ηγεσίας. Ωστόσο, η υιοθέτηση μιας μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης σε μελλοντικές έρευνες, θα φωτίσει σε μεγαλύτερο βαθμό την ερμηνεία του πολυδιάστατου χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Τέλος, η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών μεταξύ σχολείων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θα έδινε τη δυνατότητα εξαγωγής χρήσιμων συμπερασμάτων για τον επανασχεδιασμό της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρας μας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adams, D.C. (1990). Perceptions of conflict, conflict management styles and commitment in middle level schools. *Dissertation Abstracts International*, 50(7), 1854.
- Alger, G. (2008). Transformational leadership practices of teacher leaders. *The Online Journal Academic Leadership*, 6 (2), 19. Retrieved from:
<https://scholars.fhsu.edu/alj/vol6/iss2/19>
- Anastasiadou, S. (2011). Reliability and validity testing of a new scale for measuring attitudes toward learning statistics with technology. *Acta Didactica Napocensia* 4 (1), 1-10.
- Anastasiadou, S. (2014). Students' attitudes toward effective leadership in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 941-946.
- Anastasiadou, S. & Anastasiadis, L. (2011). Reliability and validity testing of a new scale for monitoring attitudes toward electronics and electrical constructions subject. *International Journal of Applied Science and Technology* 1 (1), 1-10.
- Anastasiadou, S. & Taraza, E. (2019). Pre-service teachers' perceptions toward leadership regarding the MBVQA Model. *11th annual International Conference on Education and New Learning Technologies, EDULEARN 19*, (pp. 533-543). Palma de Mallorca, Spain.
- Antonakis, J. (2001). The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X). Walden University Scholar Works. Dissertation thesis. Retrieved from:
<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=dilley>
- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the ninefactor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, (3), 261-295.
- Antonakis, J., & House, J.R. (2014). Instrumental leadership: Measurement and extension of transformational-transactional leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 746-771.
- Arokiasamy, R.A.A. (2017). The influence of transformational leadership and school culture on organizational health of secondary school teachers in Malaysia: An empirical study. *Saudi Journal of Business and Management Studies*, 2, 600-613.
- Athanasoula-Reppa, A., Makri-Botsari, E., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia-Social and Behavioral, Sciences* 2, 2207-2211.

- Balay R., (2006). Conflict management strategies of administrations and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3, 5-24.
- Barajas, M., Boi, R., & Silvestre, S. (2002). *Report on Spanish multigrade education*. Retrieved from:
www.ea.gr/202527676997280report_on_Spanish_multigrade_education.
- Barsky, A. (2002). Structural sources of conflict in a University context. *Conflict Resolution Quarterly*, 20 (2), 161-176.
- Bell, A., & Singworth, A. (1987). *The small rural primary school*, (pp. 297). Sussex: The Falmer Press.
- Bell, A. (1988). The federation: A support system for rural primary schools. Cambridge. *Journal of Educaiton*, 18(2), 179-189.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bernardini, Oz., Is. (2006). *The legal framework of the education system in Italy*.
- Blackburn, C.H., Martin, B.N., & Hutchinson, S. (2006). The role of gender and how it relates to conflict management style and school culture. *Journal of Women in Educational Leadership*, 4(4), 243-252.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1964). *The management Grid*, Gulf, Houston T.X.
- Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioural Science*, 6, 413-416.
- Bland, K.D. (2012). *Relationship of collaborative school culture and school achievement*. *Electronic Theses and Dissertations*. Retrieved from:
<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/785>.
- Bray, M. (1994). School size and small schools. *The international encyclopedia of education*, 9, 5291-5294.
- Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 73 (1), 78-94.
- Brinton M.C. (2007). *Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non-certified staff members through the adaptation of the school culture survey teacher form A*. Dissertation for the Degree Doctor of University of Missouri-Columbia. Retrieved from: <https://doi.org/10.32469/10355/4843>
- Brownwell, M.T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Council for Exceptional Children*, 72(2), 169-185.

- Brunswic, E., & Valérien, J. (2004). *Multigrade schools: improving access in rural Africa?* Paris: Unesco. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136280e.pdf>
- Bush, T. (2002). Authenticity-reliability, validity and triangulation. In M. Coleman, & A.R.J., Briggs (Eds). *Research methods in educational leadership and management*, (pp. 93-107). London: Sage Publications.
- Bush, T.E., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). Organisational culture. In T. Bush & D. Middlewood (Eds). *Leading and managing people in education*, (pp. 47-58). Warwick UK: SAGE.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th Ed.). London: Sage Publications.
- Cameron, K.S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carter, M. (2003). *What do we know about small schools?*, National college for school leadership. Retrieved from: <http://www.ncsl.org.uk>
- Chan, C.A., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R. (2006). Conflict management styles of male and female Junior accountants. *International Journal of Management*, 23(2), 289-295.
- Chandolia, E., & Anastasiou, S. (2020). Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the region of Epirus, NW Greece. *European Journal Investigation Health Psychology Education*, 10, 455-468.
- Chatman, J., & Jehn, K.A. (1994). Assessing the relationship between industry characteristics and organizational culture: How different can you be?, *Academy of Management Journal*, 37, 522-553.
- Chen, G., & Tjosvold, D. (2002). Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557-572
- Chen, G., & Tjosvold, D. (2008). Organizational values and procedures as antecedents for goal interdependence and collaborative effectiveness. *Asia Pacific Journal Management*, 25, 93-112.
- Chuang, Y., Church, R., & Zick, J. (2004). Organizational culture, group diversity and intra-group conflict. *Team Performance Management*, 10(1/2), 26-34.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London & New York: Routledge

- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: a comparison of Secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27 (4), 383-399.
- Collins, T. (1999). *Attracting and retaining teachers in rural areas*. ERIC Clearinghouse on rural education and small schools. Charleston WV. ERIC Document Reproduction Service No. EDO-RC-99-7.
- Collins, L. (2003). Building caring communities through conflict resolutions: The new challenge for principals. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 69(2), 17-19.
- Constadinidi, A. (2005). Greek report on multigrade teaching. Retrived from: www.ea.gr/ep/nemed/index
- Cooke, R., & Lafferty, R. (1987). *Organizational culture Inventory (OCI)*. Plymouth, MI: Human Synergistics.
- Cooper, M. (2007). *Small schools In Europe. Individual report. Arion visit 16.10 S Austria*. Available at: www.thegrid.org.uk/goodpractice/international/arion/documents/0607.
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Corwing, R. (1969). Patterns of Organizational Conflict. *Administrative Science Quarterly* 14, 507-520.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- .Darling-Hammond, L. & Mc Laughlin, M.W. (1999). Investing in teaching as a learning profession : policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds) *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 376-406). San Francisco: Jossey-Bass.
- Daves, W.F., & Holland, C.L. (1989). The structure of conflict behavior of managers assessed with self- and subordinate ratings. *Human Relations*, 42, 741-756.
- Davis, K. (1990). *Human relations at work*. New York: Mc Graw-Hill.
- Davis, J.R. (2003). Change: Moving forward gracefully. In J.R. Davis (Ed.). *Learning to lead: A handbook for postsecondary administrators* (pp. 152-174). Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.
- Day, D.V., & Antonakis, J. (2011). *The nature of leadership*. Thousand Oaks, California:

- Sage Publications, Inc.
- Day, C., Harris, A., Hatfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. London: Cassell.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures*. London: Penguin Books.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, D.C: Office of Educational Research and Improvement.
- De Dreu, C. K. W. (2011). Conflict at work: Basic principles and applied issues. In S. Zedeck (Ed.), *APA hand book of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, pp. 461-493). Washington, DC: American Psychological Association.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- Deutsch, M., & Coleman, P. T. (2000). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deyo, R.A., Diehr, P., & Patrick, D.L. (1991). Reproducibility and responsiveness of health status measures: statistics and strategies for evaluation. *Controlled Clinical Trials*, 12, 142S-158S.
- Di Paola, M.F. (1990). *Bureaucratic and professional orientation of teachers: militancy and conflict in public schools*. Doctoral dissertation, Dissertation Abstracts International, No. AAG9124964, Rutgers, The State University of New Jersey.
- Di Paola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238-244.
- Duarte, M.A. (2006). *A short report on Multigrade Teaching and ICT in Portuguese Education 71*. Retrieved from: <http://www.ea.gr/ep/nemed/index.asp?>
- DuBrin, A.J. (1994). *Human relations: A job oriented approach*. Reston, Virginia: Reston Publishing Company Inc., A Prentice Hall Company.
- Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: The handbook of professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dupont, J.P. (2009). *Teacher perceptions of the influence of the principal instructional leadership on schoole culture: a case study of the American embassy school in New Delhi*. Doctoral dissertation, India: University of Minnesota Rertieved from:

https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/50822/DuPont_umn_0130E_10285.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ekonomopoulos, D., & Brouzos, A. (2017). An investigation of teacher' perceptions of Multi-grade school functioning. *Education Sciences*, 2, 64-83.
- Eurydice, Poland (2009/10). *Organisation of the education system in Poland*. Available at: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase/PL.pdf>
- Eurydice, Spain (2009/10). *Organisation of the education system in Spain*. Available at: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybasefull/ES.pdf>
- Eurydice, Turkey (2009/10). *Organisation of the education system in Turkey*. Available at: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase/TR.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (1999). *Getting to yes: Negotiation an agreement without giving in*. London: Random House.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 581.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Ed.). New York: Teachers College Press
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Fykaris, I. (2012). Academic performance at the first grade of Secondary Schools (Gymnasium) of students who attended small rural Primary School. *British Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 2(2), 85-102.
- Gabriel, J.G. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Galton, M., & Patrick, H. (1990). *Curriculum provision in the small primary school*. London: Routledge
- Galton, M., Hargreaves, L., & Comber, C. 1998). Classroom practice and the national curriculum in small rural primary schools. *British Educational Research Journal*, 24(1), 43-61.
- Gaustad, J. (1992). *Non-graded primary education*. Eric Digest, Number 74, ID ED347637 Available: www.ericfacility.net/ericdigests
- Gerstner, G., & Day, D. (1994). Cross cultural comparison of leadership prototypes. *Leadership Quarterly*, 5, 121-34.

- Giannakos, M., & Vlamos, P. (2012). Using educational webcasts in small multigrade schools of isolated islands *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(2), 131-141.
- Gkolia, A., & Belias, D. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: Evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gregory, K.L. (1983). Native view paradigms: Multiple cultures and culture conflicts in organization. *Administrative Science Quarterly*, 28, 359-376.
- Griffin, R.W., & Moorhead, G. (1986). *Organization behavior*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 317- 338.
- Gruenert, S.W. (1998). *Development of a school culture survey*. Unpublished digital dissertation. Columbia: University of Missouri-Columbia.
- Gruenert, S.W., & Valentine, W.J. (1998). *The school culture survey*. Columbia M.O. Columbia: University of Missouri.
- Gupta, J.M., & Sadidhar, B. (2010). Managing conflicts in organizations. A communicative approach. *AIMS International Journal of Management*, 4(3), 177-190.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Hair J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis. A global perspective* (7th Ed.). USA: Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Handy, C. (1993). *Understanding organizations*. Penguin: Harmondsworth.
- Handy, C., & Aitken, R. (1986). *Understanding school as organizations*. London: Penguin.
- Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: Critical teacher development in the postmodern age. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp. 149-179). London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, Y., Poulsen R., & Vlangas, G. (2006). *Measuring culture change*. Colorado: Colorado Foundation for Medical Care.

- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organisational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 4, 119-28.
- Harrison, R. (1975). Diagnosing organization ideology. In J. Jones, J. Pfeiffer (Eds) *Annual handbook for group facilitators*. (pp. 101-107). La Jolla, CA: University Associates.
- Hay, I. (2007). Leadership of stability and leadership of volatility: Transactional and transformational leaderships compared. *Academic Leadership*, 4(4), 41-52.
- Hayes, J. (2002). *Interpersonal skills at work*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Havenga, W., & Visagie, J. (2006). Interpersonal conflict – handling styles used in public and Private sector organizations: a comparative study. *SA Journal of industrial psychology*, 32 (1), 60-65.
- Heaney, L. (2001). A question of management: conflict, pressure and time. *The International Journal of Educational Management*, 15, 197-203.
- Hellriegel, D., & Slocum, J.W. (1992). *Management*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- 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.
- Hodgetts, R.M. (1993). *Modern human relations at work*. Fort Worth Philadelphia: The Dryden Press series in management.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences. International differences in work-related values* (abridged Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Hofstede, G. (1997). *Culture and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6, 65-70.
- Holton, B., & Holton, C. (1992). *The manager's short course: A complete course in leadership skills for the first-time manager*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Homans, G.C. (1950). *The human group*. New York: Harcourt, Brace.
- Hord, S.M. (2004). Professional Learning Communities: An Overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning*

- communities* (pp. 5-14). New York, United States of America: Teachers College Press.
- Houser, R. (2009). *Counselling and educational research: Evaluation and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2008). *Educational administration. Theory, research, and practice*. New York: McCraw-Hill.
- Huffstutter, S., Lindelow, J., Scott, S., Smith, S., & Watters, J. (1997). Managing time, stress and conflict. In S. Smith & P. Piele (Eds). *School leadership handbook for excellence, 3rd edition* (pp.374-400). USA: University of Oregon.
- Indelicato, G. (2005). Essential people skills for project managers. *Project Management Journal*, 36 (1), 81.
- Jaques, E. (1952). *The changing culture as a factory*. New York: Dryden press.
- Jones, D.R. (1995). *Organizational theory*. New York: Addison and Wesley.
- Jones, W.C. (1999). *Administrators', teachers' and students' perceptions about experiences within a small school population*. Doctoral Dissertation. Tuscaloosa, University of Alabama <https://www.lib.ua.edu/>
- Jorge, A. (2001). Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of educational change*, 2, 97-122.
- Jung, D.I., Bass, B.M., & Sosik, J.J. (1995). Bridging leadership and culture: a theoretical consideration of transformational leadership and collectivistic cultures. *The journal of leadership studies*, 2(4), 3-18.
- Khalsa, S. (2007). *Teaching discipline and self-respect. Effective strategies, anecdotes and lessons for successful classroom management*. USA.: Corwin Press.
- Kalagbor, L.D. (2015). Principals' and Teachers' use of conflict management strategies on secondary students' conflict resolution in Rivers State- Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6 (13), 148-153.
- Kapachtsi, V., & Kanaka, D-M. (2014). Traditional classrooms transformed into modern school environments through collaborative action research. *International Journal of Elementary Education*, 3(3), 58-64.
- Kapsalis, G. (2000). *Students' learning experiences in multigrade and single grade Greek primary schools*. Doctoral Dissertation. University of Bristol. Retrieved from: <https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/34492481/322655.pdf>
- Katz, L.G. (1992). Nongraded and mixed-age grouping in early childhood Programs, Eric Digest, ID ED351148. Available at: www.ericfacility.net/ericdigests .
- Kidwell, R.E., & Fish, A.J. (2007). High-performance human resource practices Australian

- family business: Preliminary evidence from the wine industry. *International Entrepreneurial Management Journal*, 3, 1-4.
- Kilmann, R. (1984). *Beyond the quick fix*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kotter, J.P., & Heskett, J.L. (1992). Corporate culture and performance. New York: Free Press.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading change*, (pp. 1-148). Harvard Business School Press. .
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2002). *Five practices of leadership*. In *The leadership challenge*, (pp. 2-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. In J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: review and meta-analysis of empirical studies* (pp. 1-30). (Springer briefs in education).
- Kurland, H., Peretz H., & Hertz-Lazarowitz R., (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Kythreotis, A., Pashardis P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lazaridou, A., Iordanides, G. & Babaliki, M. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness. *International Studies in Educational Administration*, 39(3), 3-17.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies* (pp.1-49).. Victoria: ERIC.
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy & K.S. Louis, (Eds), *Handbook of research on educational administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Association*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2000). *Changing leadership: A menu of possibilities*. In *changing Leadership for changing times*, (pp. 3-20). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGrawHill.

- Likert, R. (1967). *The human organization*. New York: McGrawHill.
- Lippit, L.G. (1982). Managing conflict in today's organizations. *Training and development Journal*, 36(7), 67-74.
- Little, A.W. (2007). *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities*. Dordrecht: Springer.
- Little, A., & Pridmore, P. (2004). The MUSE training programme: a final evaluation. Institute of education University of London. Retrieved from: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext.pdf>
- Litwin, M.S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage Publications.
- Lodish, R. (1993). The pros and cons of mixed-age grouping. *Principal*, 71(5), 20-22.
- Lucas, S.E., & Valentine, W.J. (2002). *Transformational leadership: principals, leadership teams and school culture*. Annual meeting of the American educational research association, New Orleans, LA, 1-5.
- Macaulay, S., & Cook, S. (1994). *How to improve your customer service*. London: Kogan Page.
- Marland, P. (1994). Preparing teachers for multi-grade classrooms: some questions and answers. University of S. Queensland.
Available: www.aare.edu.au/93pap/marlp93148.txt
- Martin, S.T. (2009). *Relationship between the leadership styles of principals and school culture*. Electronic Theses and Dissertations. 269. Georgia Southern University. Retrieved from: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/269>
- Martinez, M.C. (2004). *Teachers Working Together for School Success*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 4, 424-435.
- Mc Avoy, D. (1998). *Heterogeneous grouping of students and its effects on learning*. Retrieved from: <http://ruby.fgcu.edu/courses/80337/McAvoy/HETERO~1.html>
- McBer, Hay. (2000). *A model of teacher effectiveness, report to the department for education and employment*. London: DfEE
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw Hill.
- Mees, G. W. (2008). *The relationship among principal leadership, school culture, and student*

- achievement in Missouri middle schools*. Doctoral dissertation. University of Missouri. Retrieved from: ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3371083).*
- Meigham, R. (1991). *Small school Jottings*. In D. Toogood (Ed.), *Small school*. Derby: Educational special report.
- Menon-Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus. Retrieved from: <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf>
- Menon-Eliophotou, M., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership and Management, 31(5)*, 435-450.
- Miller, B. (1989). *The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Miller, B. (1990). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Journal of Research in Rural Education, 7(1)*, 1-8.
- Miller, B. (1991). *Teaching and learning in the multigrade classroom. Student performance and instructional routines*. ERIC Disert, No ED 335178. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335178.pdf>
- Milton, C. (1981). *Human behavior in organization. Three levels of behavior*, (pp. 476-490). Englewood Cliffs NJ: Practice Hall Inc.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management*. New York: Free Press.
- Msila, V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Jornal Communication, 3(1)*, 25-34.
- Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualization of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management, 25(1)*, 61-82.
- Mullins, J.L. (2000). *Management and organisational behaviour*. London: Pearson
- Munduate, L., Luque, P., & Barón, M. (1997). Styles of handling interpersonal conflict: an observational study. *Psicothema, 9(1)*, 145-153.
- Muse, I., Smith, R., & Barker, B. (1987). *The One-teacher school in the 1980s. Las Cruces, NM: ERIC Clearinghouse on rural education and small schools*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 287 646.
- Narayan, A.N. (2016). Culture of school improvement: Exploring its existence and effectiveness. *Saudi Journal Humanities and Social Sciences, 1(2)*, 36-42.

- Newton, E., & Wright, R. (1987). Forces affecting change in small schools. *School Organization* 7(3), 357-366.
- Ngnag, T.K. (2011). The effect of transformational leadership on school culture in male' primary schools Maldives. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 30, 2575-2580.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Niemann, R., & Kotze, T. (2006) The relationship between leadership practices and organizational culture: an education management perspective. *South African Journal of Education*, 26(4), 609-624.
- Nir, A.E. & Eyal, O. (2003). School based management and the role conflict of school superintendent. *Journal of Education Administration* 41(5), 547-564.
- Nolimal, F. (1998). *Comparative analysis of small rural and remote primary schools with composite classes in Slovenia and in some European countries*. European Conference for Educational Research. Slovenia: University of Ljubljana.
- Oberschall, A. (1978). Theories of social conflict. *Annual Review of Sociology*, 4, 291-315.
- Ouchi, W.G. (1981). *Theory Z: how American business can meet the Japanese challenge*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub.
- Pasiardis, P. (2005). *Cyprus national report on multigrade schools*. Retrieved from: <http://www.ea.gr/ep/nemed/index.asp?>
- Pedder, D., James, M., & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practice professional learning. *Research Papers in Education*, 29(3), 209-243.
- Peterson, K.D., & Deal, T.E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Petrou, A., & Dimitracopoulou, A. (2003). Is synchronous computer mediated collaborative problem solving 'justified' only when by distance? Teachers' point of views and interventions with co-located groups during every day class activities. In U. Hoppe, (Ed.). *CSCCL congress:in Computer Support for Collaborative Learning:Designing for Change in Networked Learning Environments, 14-18, June 2003*. Bergen, Norway.
- Pettigrew, M.A. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 570-581.
- Phillips, E. (1997). A critique of the existing research into small Primary school. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 235-247.

- Pietarinen, J. (1998). *Rural school students' experiences on the transition from primary school to secondary school*. Symposium on children's experiences-crossing boundaries Network: Communities and their schools, Session 7.03, ECER.
- Pincas, A. (2005). *How do multigrade teachers manage monograde resources? (a UK study)*. Adapted and partially re-written with permission from Jude Stringer, Nottingham Trent University, School of Education, UK. (Master's degree dissertation, 2005) by Senior Lecturer, Lifelong Education and International Development [LEID]. University of London Retrieved from:
<http://www.ioe.ac.uk/english/Apincas.htm>
- Pincas, A. (2007). Overview of reported methods of teaching Multi-grade classes in the developing world. Available at:
[www.ea.gr/95589507826368International Teaching methods summary](http://www.ea.gr/95589507826368International%20Teaching%20methods%20summary)
- Polychroniou, P. (2005). Styles of handling Interdepartmental conflict and effectiveness. Current topics in management. *Transaction Publishers, 10*, 263-273.
- Pondy, L.R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly, 12*(2), 296-320.
- Powley, E.L. (1998). *One-teacher primary schools in England, Scotland and Wales: A secondary analysis*. Doctoral Dissertation. Department of educational Leadership and foundations Brigham Young University. Retrieved from:
https://scholarsarchive.byu.edu/edlf_etd/
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Velez, E. (1993). Achievement evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is multigrade the answer? *Comparative Education Review, 37* (3), 263-276.
- Putnam, L.L., & Poole, M.S. (1987). Conflict and negotiation. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (Eds) *Handbook of organizational communicational communication: An interdisciplinary perspective*. Newbury Park. CA: Sage.
- Quinn, R.E. (1988). *Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco CA: Jossey - Bass.
- Quinn, R.E., & Cameron, K. (1988). *Paradox and transformation*. MA: Ballinger, Cambridge.
- Rafoth, M.A., & Foriska, T. (2006). Administrator participation in promoting effective problem-solving teams. *Remedial and Special Education, 27*(3), 130-135.
- Rahim, M. A. (1983a). *Rahim organization conflict inventories: Professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rahim, M.A. (1983b). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of*

- Management Journal*, 26, 368-376.
- Rahim, M.A. (1986). Referent role and styles of handling interpersonal conflict. *Journal of Social Psychology*, 126 (1), 79-86.
- Rahim, M.A., & Magner, N.R. (1995). Convergent and discriminant validity of the Rahim Organizational Conflict Inventory II. *Psychologists reports*, 74, 35-38.
- Rahim, A., Magner, R., & Shapiro, L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions precisely? *International Journal of Conflict Management*, 11, 9-31.
- 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.
- Rahim, M.A., Psenicka, C. Polychroniou, P., & Zhao, J.H. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *International Journal of Organizational Analysis*, 10, 402-427.
- Rahim, M.A. (2011). *Managing conflict in organization*, (4th Ed.). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Reeves, D.B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robbins, S.P. (1974). *Managing organizational conflict: A Non traditional approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P. (1978). Conflict management and Conflict resolution are not synonymous terms. *California Management Review*, 21(2), 67-75.
- Robbins, S.P. (1993). *Organizational behavior International*, (pp. 602). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2012). *Essentials of organizational behavior*, (12th Ed). London: Pearson Education, Inc.
- Rogers, R., (1993). The small school. *ACE Bulletin*, pp.11-13.
- Roloff, M.E. (1987). Communication and conflict. In C. Berger & S.H. Chafee (Eds.). *Handbook of communication science*, (pp. 484-534). Beverly Hills, CA:Sage.
- Rule, G. (1983). *Effects of multiage grouping on elementary student achievement in reading and mathematics*. Northern Arizona University, Dissertation Information Service No 8315672.
- Sahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership style of school principals and school culture. *Educational Science: Theory and Practice*, 4,

387-396.

- 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 and Leadership*, 43(4), 582-609..
- Schaubhut, N. A.(2007). *Technical Brief for the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Description of the Updated Normative Sample and Implications for Use*. Mountain View, CA: CPP, Inc
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.
- Schein, E. (1999). *The corporate culture. Survival guide*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schermerhorn, J. (2010). *Introduction to management*. NJ: J.Wiley & Sons.
- Scholtes, P., Joiner, B., & Streibel, B. (1996). *The team handbook*, (2nd Ed.). Madison, WI: Oriel Incorporated.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition*, (7th Ed.). New York: McCraw-Hill.
- Sethi, A. (1995). Control and management of conflict. In H. Singh (Ed.), *Fundamentals of educational management*. Uttar Pradesh: ViKas PublisHing PVD, LTD
- Shantz, C U., & Hartup, W.W. (1992). *Conflicts in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Simes, R.J. (1986). An improved Bonferroni procedure for Multiple tests of Significance. *Biometrika*, 73, 751-754.
- Singh, H.M. (1995). *Fundamentals of educational management*. Uttar Pradesh: Vikas Publishing House Pvt Ltd.
- Smith, P., & Peterson, M. (1988). *Leadership, organizations and culture: an event management model*. London: Sage Publications.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 359-390.
- Spector, P.E. (1992). *Sage university papers series: Quantitative applications in the social sciences, No.82. Summated rating scale construction: Anintroduction*. Thousand Oaks, CA, US:Sage Publications. Available at:
<https://dx.doi.org/10.4135/9781412986038>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stolp, S. (1994). Leadership for school culture. *ERIC-Digest*, 91, 1-7.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146.
- Tagiuri, R., & Litwin, G.L.(1968). *Organisational climate: Explorations of a concept*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tayeb, M.H. (1996). *The management of multicultural workforce*. New York: John Wiley & Sons
- Teasley L.M. (2017). Organizational culture and schools: A call for Leadership and collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3-6.
- Thephavongsa, S. (2018). Enhancing the teaching skills of the multi-grade teachers through lesson study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 71-87.
- Thomas, K.W. (1976). Conflict and conflict management. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and organizational psychology*, (pp. 889-935). Chicago: Rand McNally.
- Thomas, K.W. (1978). Introduction. *California Management Review*, 21(2), 56-58.
- Thomas K.W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274.
- Thomas, C., & Shaw, C. (1992). *Issues in the development of multigrade schools*. Washington, DC: World Bank.
- Thomas, K.W., & Kilmann, R.R. (1996). *Thomas-Kilmann conflict MODE instrument reference guide*. Xicom incorporated, Tuxedo, New York orldebank Technical Paper Number 172, Washington, D.C.
- Thomas, K.W., & Thomas, G.F. (2008). Conflict styles of men and women at six organization levels. *International journal of conflict management*, 14(2), 1-38.
- Tjosvold, D. (1991). *The conflict positive organization: Stimulate diversity and create unity reading*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Tjosvold, D. (1997). Conflict within interdependence: Its value for productivity and individuality. In C. De Dreu, & E. Van De Vliert *Using conflict in organizations* (pp.23-38). London: Sage publications
- Tjosvold, D., Hui, C., & Law, K.S. (2001). Constructive conflict in China: Cooperative conflict as bridge between east and west. *Journal of World Business*, 36(2), 166-183.

- Tjosvold, D. (2008). Constructive Controversy for Management Education: Developing committed, open-minded researchers. *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 73–85.
- Tjosvold, D., Wong, A.S.H & Chen, N.Y.F. (2014). Constructively Managing Conflicts in Organizations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, pp.545- 568.
- Tucker, R.W., McCoy, J.W., & Evans, C.L. (1990). Can questionnaires objectively assess organizational culture? *Journal of Managerial Psychology*, 5(4), 4-11.
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- 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.
- Uzun, T. & Ayic, A. (2017) Relationship between communication competence and conflict management styles of school principals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 167-186. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148906.pdf>
- VADR, Inc. (2001). *Conflict resolution in schools*. In *victorian association for dispute for resolution, Inc*. Retrieved from: www.Vadr.ans.au
- Van Houtte, M. (2004). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.
- Veenman, S., & Raemaekers, J. (1995). Long term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multi-grade classes. *Educational Studies*, 21(2), 167-185.
- Veeriah J., Piaw C.Y., & Li Y.S. (2017). The impact of school culture on teachers' organizational commitment in primary cluster schools in Selangor. *Educational Leader (Pemipmin Pendidikan)*, 5, 1-18.
- Verheul, R., Andrea, H., Berghout, C. C., Dolan, C., Busschbach, J. J., van der Kroft, P. J., & Fonagy, P. (2008). Severity Indices of Personality Problems (SIPP-118): *Development, factor structure, reliability, and validity*. *Psychological Assessment*, 20(1), 23-34
- Vokic, P. N., & Sontor, S. (2010). The relationship between individual characteristics and conflict handling styles- the case of Croatia. *Problems and Perspectives in Management*, 8(3), 56- 67.
- Vuyisile, M., (2012). Conflict management and school leadership. *Journal Communication*, 3(1), 25-34.
- Waite, D. (2010). On the shortcomings of our organizational forms: with implications for

- educational change and school improvement. *School Leadership and Management*, 30(3), 225-248.
- Waldron, L.N., & Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2, 58-74.
- Walker, H., Symon, G., & Davies, B. (1996). Assessing organizational culture: a comparison of methods. *International Journal of Selection and Assessment*, 4(7), 96-105.
- West, A. (2004). *Effective teamwork: practical lessons from organizational research*, (2nd Ed.). London: BPS Blackwell
- Whitfield, J. (1994). *Conflict in construction: Avoiding, managing, resolving*. New York: MacMillan.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*, (5th Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- 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*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://estia.hua.gr/search.html>
- Αγγελόπουλος Γ. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στους χώρους του σχολείου*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). *Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμέλεια). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Αλτιντζής, Π. (2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>

- Αναστασιάδου, Σ. (2013). *Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.
- Αντωνίου, Δ. (2015). *Διερεύνηση της συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr>
- Αντωνίου, Φ. (2018). *Διαχείριση συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/1>
- Αντωνίου, Α., Γιουμούκη, Μ., & Μπάμπαλης, Θ. (2018). Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα : Συγκριτική μελέτη μεταξύ γενικών και ειδικών δημοτικών σχολείων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 117-139.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διεύθυνση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/τρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 125-135.
- Βάμβουκας, Γ. (2007). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Βασιλοπανάγου, Α. (2016). *Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://estia.hua.gr/search.html>
- Braudel, F. (2002). *Η Γραμματική των πολιτισμών*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η Συνεργατική Κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. 12^ο Συνέδριο Κύπρου 8-9 Ιουνίου 2012 (σσ. 475-483). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 136-147.
- Γιατρά, Α. (2019). *Διερεύνηση της επιρροής των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συνεργασία της σχολικής μονάδας: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42682>
- Γιουμούκη, Μ. (2017). *Ηγεσία και σχολική κουλτούρα γενικών και ειδικών σχολικών μονάδων*

- πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. . (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.lib.uoa.gr/syloges/psifiakes-syloges/>
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόλια, Α., Μπελιάς, Δ., Τσιώλη, Σ., & Κουστέλιος, Α. (2013). Οργανωσιακή κουλτούρα και ηγεσία. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2, 15-31.
- Γούπος, Θ. & Μπέτζελος, Ν. (2009). Νέες μορφές Εκπαιδευτικής και Παιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. για την αντιμετώπιση προβλημάτων στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. *1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο για την ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Βόλος.
- Γκανάτσος, Χ. (2019). *Μορφές και διαστάσεις της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και συσχετίσεις με το στυλ σχολικής ηγεσίας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://library.uowm.gr/>
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μετάφραση Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Δάρρα, Μ, & Σαΐτης, Χ. (2010). Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ερευνητικές διαπιστώσεις. *Διοικητική Ενημέρωση*, 52, 83-111.
- Δαρβούδης, Θ. (1994). *Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Day, S. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (μετάφραση Α. Βακάκη). Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Β΄ διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε: <https://apothesis.eap.gr>
- Ελευθεριάδης, Α. (1998). *Ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Πέννα. Ελληνική Στατιστική Αρχή. Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/el/homeportal/ESYE>
- Εμβαλωτής, Ε. (2003). *Πλαίσιο Ερευνητικής μεθοδολογίας και πιλοτική εφαρμογή ανάλυσης κοινωνικών δικτύων: Συμβολή στις τεχνικές απεικόνισης κοινωνικών δικτύων*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.
- Ευγενικός, Ν.Ι. (2019). *Διαχείριση συγκρούσεων και τεχνικές αντιμετώπισής τους από τους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.lib.uoa.gr/syloges/psifiakes-syloges/>

- Eurydice, (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Γραφείο δημοσιεύσεων ευρωπαϊκής ένωσης*. Λουξεμβούργο. Ανακτήθηκε από: www.eurydice.org.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση. (Μετάφραση Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ζαβλάνος, Μ., (2003). *Η ολική ποιότητα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζμάς, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-56.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2004). *Τρεις ομιλίες. Μια πτυχή του παιδαγωγικού μου πιστεύω*. Λευκωσία.
- Θεριανός, Κ. (2006). Κουλτούρα του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ενός πρακτικού και υπαρκτού προβληματισμού. *Περίληψεις εισηγήσεων στο σεμινάριο βελτίωση της μάθησης στο σχολείο: Διεύθυνση, συνεργασία, μεθόδευση, 19-20 Μαΐου, 2006*. Αθήνα.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*, (σσ. 234-236). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). «Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση». Στο: Α. Καψάλης (Επιμέλεια.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 90-97). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο..
- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτερο/θμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.
- Κάντας, Α. (1995). *Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2008). Χαρισματική, διαπραγματευτική και μετασχηματιστική ηγεσία. Στο Α. Κάντας *Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία*, (σσ. 175-179). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική - βιομηχανική ψυχολογία. - Διεργασίες ομάδας - Σύγκρουση - Ανάπτυξη και αλλαγή - Κουλτούρα - Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Π. (2011). *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://estia.hua.gr/search.html>.
- Καραλής, Θ. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων - σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Καρρά, Ε., Ρέππα, Γ., Βασιλάκης, Ν., & Αθανασούλα, Α. (2015). Λόγοι συμμετοχής γονέων στα διοικητικά συμβούλια και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμέλεια). *20^ο Διεθνές Συνέδριο για τη Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή. 6-8 Νοεμβρίου 2015* (σσ. 221-234). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΛ.Π.ΠΟ.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Κατσίλλης, Μ.Ι. (2006). *Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο *οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. (Επιμέλεια Α. Καψάλης). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κιούση, Σ. & Κοντάκος, Α. (2006). Σχολική κουλτούρα και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *5ο Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη.
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: *Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, τόμος Γ'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κονταλή, Ι. (2018). *Η συμβολή του στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει και η σχέση του με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Τρικάλων*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>
- Κονταξή, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, 22, σελ. 7-8.
- Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μετάφραση Α. Σοκοδήμος, επιμέλεια Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr>
- Κοχλιαρίδου, Μ. (2019). *Ο διευθυντής ως διαχειριστής συγκρούσεων. Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/>

- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. (Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία). Ανακτήθηκε από: <http://ucy.ac.cy/el/to-panepistimio/plirofories-gia/kentro-pliroforisis-vivliothiki-stelios-ioannou>
- Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., & Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*. Ανακτήθηκε από: www.moec.gov.cy/dde/anaptychi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/anaprt.
- Κυθραιώτης, Α., & Πασιαρδής Π. (2006). Η επίδραση του ηγετικού στυλ και της κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. *9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (σσ. 413-422). Λευκωσία.
- Κυριακόπουλος, Δ. (2007) *Ο θεσμός του υποδιευθυντή του δημοτικού σχολείου ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/>
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντηλάρης.
- Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>
- Μακράκης, Β. (2005). *Χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλιάρα, Δ. (2018). *Στυλ ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Βόλου*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>
- Μάτος, Α., & Πούλιος, Κ. (2003). Μάθηση εξ αποστάσεως - μια διδακτική πρόταση με χρήση εικονικής τάξης. *2^ο Συνέδριο για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Σύρος.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Στρατηγικές για την διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στην σχολική τάξη. *Επιμορφωτικό σεμινάριο, 29 Ιανουαρίου, 5 και 12 Φεβρουαρίου, 2007*, Κιλκίς.
- Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 3, 57-96.

- Miller, K. (2006). *Οργάνωση και επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Montana, J.P., & Charnov, H.B. (2006). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Μουχάγερ, Χ. (1985). *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, για τον Έλληνα εκπαιδευτικό μέσης εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Μπατσούλα, Ο. (2015). *Ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγείου στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>
- Μπενέκος, Α. (1989). *Αγροτικό σχολείο - αγροτικό περιβάλλον και αγωγή. Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, τόμος 1*, Αθήνα.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. (Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr>
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο*. Αθήνα: Σύγχρονες πρακτικές Αθήνα: Εκδόσεις Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπούτσκου Λ. (2012). *Παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας ενός σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας και Αττικής*. European University Cyprus. Ανακτήθηκε: <https://www.lemonia-boutskou.gr/data/pdf>
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2012). *Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Στο Δ. Καρακατσάνη και Δ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμέλεια). *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο (91-112)*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία. Μύθοι και πραγματικότητα*. Στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός, (Επιμέλεια). *Κοινωνικός αποκλεισμός και σχολική αποτυχία. Η Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ. 263-279) Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2000). *Στάσεις και αντιλήψεις δασκάλων για τα μονοθέσια και τα ολιγοθέσια Σχολεία*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σσ. 824-831). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική*

Λειτουργία των ολιγοθέσεων σχολείων. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

- Νταφούλη, Σ. (2009). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στυλ χιούμορ και το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας: η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέση και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών.* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Ντίλιου, Ε., & Κουτούζης, Μ. (2012). Ο συνεργατικός και μετασχηματιστικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής ηγεσίας στα ολιγοθέσια σχολεία. *Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή στη ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές. 11-13 Μαΐου, 2012* (σσ. 345-357). Αθήνα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθήνας.
- Ντόμπρου, Π. (2017). *Ηγεσία και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας : Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/>
- Ξωχέλλης, Δ. Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Οικονομόπουλος, Ι. Δ. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων (1976-σήμερα). Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου.* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών.* Ανακτήθηκε από: <http://www.epimorfosi.edu.gr>
- Παναγιώτου-Χαριλάου, Α., & Τσιάκκρος, Α. (2012). Η διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: ποιο στυλ υιοθετούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 134-153.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). *Ο Διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Παπαευαγγέλου, Σ. (2014). *Κατανομημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπαθωμάς, Ι. (2006). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης.*

- (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/>
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη.
- Παππάς, Ν. (2007). Ολιγοθέσια σχολεία και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα", 4-6 Μαΐου 2007. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). *Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων στην οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παρασχάκης, Μ. (2014). *Χαρακτηριστικά του χαρισματικού εκπαιδευτικού στελέχους: απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πασιαρδή, Γ. (2008). *Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή*. Ανακτήθηκε από: www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/g_pasiardi
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία-Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω..
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιων.
- Πατσατζάκη, Ε. (2017). *Το δημοτικό σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και η άσκηση ηγεσίας στο πλαίσιο αυτό*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://library.uowm.gr/>
- Πιστιόλη, Ε. (2011). *Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν στα μονοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr>
- ΠΟΕ-ΔΟΕ, (1997). *Περιφερειακά σχολεία-σχολικά κέντρα. 11^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δασκάλων/Νηπιαγωγών*. Λάρνακα.

- Πομάκη, Π. (2007). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://www.lib.auth.gr/el>
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Ρες, Γ. (2007). *Σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικός οργανισμός*. Ανακτήθηκε από: http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2.pdf
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές και σύγχρονες προσεγγίσεις*, (Α. Πλατάκη μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ., & Ψάρρη, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σχετικά με τις συγκρούσεις *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο Νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής*, 20(4), 44-56.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης Χ., (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σούγια, Λ. (2018). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον: ο ρόλος του διευθυντή*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π, Πάτρα, Ελλάδα). Διαθέσιμο: <https://apothesis.eap.gr/>
- Σοφός, Μ. (2009). Επιχειρώντας αλλαγές, ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμέλεια). *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, (σσ.

- 251-264). Αθήνα. Εκδόσεις Ατραπός.
- Στάμελος, Γ., & Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Στιβακτάκη, Μ. (2017). *Διερευνώντας το ρόλο της Διεύθυνσης στη διαχείριση συγκρούσεων σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π, Πάτρα, Ελλάδα). Διαθέσιμο: <https://apothesis.eap.gr/>
- Σωτηρίου, Σ., Κουλούρης, Π., Τουλουμάκου, Α., Τσολακίδης, Κ., & Σωτηρίου, Μ. (2006). (Επιμέλεια) *Έκθεση αξιολόγησης του έργου*. Copyright: Σύμπραξη ΔΙΑΣ, Επίνοια α.ε
- Τέκος, Γ. (2009). *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/14306>
- Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217.
- Τεντζεράκης, Σ. (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/>
- Τοπάλης, Ν. (2019). *Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση συγκρούσεων και τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ε.Α.Π., Πάτρα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/>
- Τσιαπλής, Ν. (2015). Οι συγκρούσεις και η συμβολή τους στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο. *ΚΟΕΔ*, 30, 7-9.
- Φασουλής, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσον αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*.
- Φιλίππου, Γ. (1993). Οι μαθηματικές γνώσεις των τελειόφοιτων του δημοτικού σχολείου (Μια συγκριτική αξιολόγηση). Στο Σ. Χιωτάκης (επιμέλεια). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, (σσ. 73-79). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς* (μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Σαβάλλα.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Π. Χατζηπαντελή μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και ελληνική εκπαίδευση, θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη.
- Φωτεινόπουλος, Φ. (1964). *Ολιγοθέσια σχολεία. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος*

4. Αθήνα.

- Χασιώτη, Τ. (2019). *Ο ρόλος των διευθυντών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://www.lib.uom.gr/index.php/el/collections/itemlist/category/125-etheses-edissertations>
- Χατζηδιάκου, Δ. (2011). *Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και Καναδά*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. (Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://www.didaktorika.gr>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001β). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών. Πράξη "Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης" 14-17 Απριλίου 2008, (σσ. 99-102). Θεσσαλονίκη: ΚΕΡΥΣΔΕ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2013). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού*. Οδηγός επιμόρφωσης ΥΠ.Ε.Π.Θ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη.
- Χριστοφίδου, Ε. (2011). *Κουλτούρα και κλίμα*. Ανακτήθηκε από: www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi/veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/.pdf
- Χριστοφορίδου, Ε & Πλατσίδου Μ. (2020). Συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνιακή ικανότητα: Μια εμπειρική διερεύνηση σε διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής* 2, 41-61.
- Χρόνη, Σ. (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των σχολείων του Νομού Κορινθίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17453>
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- Εμπειρική μελέτη*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: <http://estia.hua.gr/search.html>
- Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2013). *Μάνατζμεντ, αρχές διοίκησης επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Φαίδιμος.

Ψαρρού, Μ.Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α. Άδειες διεξαγωγής έρευνας

Άδεια έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας από το Ι.Ε.Π - Υ.Π.Ε.Θ.

ΝΑ ΑΠΟΣΤΟΛΕΙ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ
ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ
Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ,
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ & ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Μανέντη Γ.
Τηλέφωνο : 210 344 3372

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας: **ΕΞ.ΕΠΕΙΓΟΝ**

Μαρούσι, 03-10-2018
Αρ. Πρωτοκ.: **Φ15/113575/164785/Δ1**

ΠΡΟΣ: κα ΤΣΙΠΑ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ
e-mail: iristsipa66@gmail.com

ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.
2. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ Δ/ΝΣΕΙΣ Π.Ε. & Δ.Ε.
ΧΩΡΑΣ
-ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ Π.Ε. (μέσω Περ.Δ/νσεων
Π.Ε.&Δ.Ε.)
- ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΧΩΡΑΣ
επισυν.πίνακας (μέσω Δ/νσεων Π.Ε.)

ΘΕΜΑ : ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΑΙΤΗΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σχ.: Το υπ' 113575/Δ1/05-07-2018 εισερχόμενο έγγραφο

Σε απάντηση του ανωτέρω εγγράφου και σύμφωνα με την εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) πράξη 42/13-09-2018, σας ενημερώνουμε ότι, το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με θέμα: «*Ολιγοθέσια-πολυθέσια δημοτικά σχολεία: Μελέτη επίδρασης επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας δασκάλων στην ηγετική τους συμπεριφορά και στο στυλ που υιοθετούν στη διαχείριση συγκρούσεων*», σε εκπαιδευτικούς και στις σχολικές μονάδες που αναγράφονται στον επισυναπτόμενο πίνακα κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019, εγκρίνεται. Η έρευνα θα υλοποιηθεί υπό τις παρακάτω προϋποθέσεις:

1. Πριν από τις επισκέψεις στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η

ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

2. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.

3. Να κατατεθεί ηλεκτρονικό αντίτυπο της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς επίσης και η ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι, γνώμη της ερευνήτριας για το αν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας. Το αντίτυπο, αφού κατατεθεί στο πρωτόκολλο, θα διαβιβασθεί αρμοδίως στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.

4. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική και θα γίνεται εκτός διδακτικού ωραρίου.

5. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των εκπαιδευτικών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα και να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Ι.Ε.Π.

6. Και τέλος θα πρέπει να έχει εξασφαλιστεί πριν τη διεξαγωγή της έρευνας η άδεια για την χρήση του ερωτηματολογίου σχετικά με την οργανωσιακή-συνεργατική κουλτούρα η οποία εκκρεμεί.

Επισημαίνεται ότι το συνημμένο υλικό της έρευνας θα φυλάσσεται στο αρχείο του Ι.Ε.Π. για δύο χρόνια από την ημερομηνία συζήτησής της στο Διοικητικό Συμβούλιο και μετά θα καταστρέφεται με ευθύνη του Τμήματος Γραμματειακής Υποστήριξης.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΚΩΝ/ΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ

Εξ.Διανομή: Δ/ση Σπουδών Προγραμμάτων & Οργάνωσης ΤΜ.Α΄

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αξιότιμε κ. Διευθυντή / Αξιότιμη κα. Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου,
Ονομάζομαι Τσιπά Σπυριδούλα Δασκάλα ειδικότητας ΠΕ70-50 και στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής διεξάγω Πανελλαδική έρευνα με τίτλο :''Ολιγοθέσια - πολυθέσια δημοτικά σχολεία: Μελέτη επίδρασης επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας δασκάλων στην ηγετική τους συμπεριφορά για στο συλ που υιοθετούν στη διαχείριση των συγκρούσεων'' στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις της Πάφου (Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης) με Συνεπίβλεψη το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Πεδίο εφαρμογής της έρευνας αποτελούν τα ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία και το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Η άδεια έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων έχει Αρ. Πρωτ. Φ15/113575/164785/Δ1/03-10-2018.

Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στο σύνδεσμο:docs.google.com/forms.

Θα ήθελα να σας παρακαλέσω να προωθήσετε το ερωτηματολόγιο στα e-mail όλων των μελών της σχολικής μονάδας (Διευθυντής/τρια, Υποδιευθυντές/τριες και εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων) για τη συμπλήρωσή του. Η συμμετοχή σας θα συμβάλει εποικοδομητικά στην έρευνα διότι οι απαντήσεις σας πάνω στο θέμα αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικές. Εάν επιθυμείτε να σας κοινοποιηθούν τα τελικά αποτελέσματα, μπορείτε να στείλετε σχετικό e-mail στη ηλεκτρονική μου διεύθυνση :

iristsipa66@gmail.com ή στη διεύθυνση του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου :lib@nup.ac.cy
ή στη διεύθυνση του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου : lib.pedis@uop.gr

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η διάρκεια συμπλήρωσή του εκτιμάται στα 12-15 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο, τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας και παραμένω στη διάθεσή σας,για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση.

Με εκτίμηση

Σπυριδούλα Τσιπά

Δασκάλα M.Ed

e-mail : iristsipa66@gmail.com

Τηλ. 26410-33369 / 6955309881

Άδεια χρήσης ερωτηματολογίου συνεργατικής κουλτούρας

From: Irida Tsipa [mailto:iristsipa66@gmail.com]

Sent: Thursday, July 19, 2018 10:41 AM

To: Valentine, Jerry W. (Emeritus)

Subject: Permission to Use SCS-TF for Dissertation ``

Dear Dr. Jerry Valentine, Professor and Director Middle Level Leadership Center

Greetings for the day!

My name is Spyridoula Tsipa and I am a doctorate student. I would like to inform you that I have been enrolled in the Neapolis University of Cyprus in co-operation with the Peloponnese University of Greece for a doctoral dissertation entitled : ``Small/Multigrade and Multi classes primary schools: A comparative study of the impact of an Organizational Teacher Culture in their Leadership behavior and style they adopt in Conflict resolution``.

My advisors, are Dr. Diotima Papadi (diotima.papadi@nup.ac.cy), Dr. Andreas Massouras (a.massouras@nup.ac.cy), Dr. Athanasoula Reppa (reppa@ouc.ac.cy) and Dr. Despoina Karakatsani (dkarakat@uop.gr).

Looking for the related literature, I found that the questionnaire ``School Culture Survey - Teacher Form (S.C.S. -T.F.)`` developed by the MLLC, is a very interesting research tool.

I have spoken with one of my advisors, Dr. Athanasoula Reppa and we want to secure permission from you to use it in my doctoral research. I will be very grateful to you, of course, if I have your approval and your permission.

Please let me know if you have any questions.

I am looking forward to hearing from you soon.

Yours sincerely,

Spyridoula Tsipa, B.Sc, M.Ed.
Agrinio, Greece

From: Valentine, Jerry W. (Emeritus) <ValentineJ@missouri.edu>

Date: Πέμ, 19 Ιουλ 2018, 18:50

Subject: RE: Permission to Use SCS-TF for Dissertation ``

To: Irida Tsipa <iristsipa66@gmail.com>

Cc: Steve.Gruenert@indstate.edu <Steve.Gruenert@indstate.edu>

Irida Tsipa:

Thank you for your interest in the School Culture Survey. I am attaching information that should be of value. Note that the first attachment explains the process for securing permission. That process is simple but must be followed. Once I receive your formal request as explained in that attachment, I will send you our decision on permission. Good luck with your doctoral study. If you use the SCS, Dr. Gruenert and I look forward to reading your results.

Sincerely,

Jerry Valentine

Jerry W. Valentine, Ph.D.
Professor Emeritus
University of Missouri
1266 Sunset Drive
Columbia, MO 65203
(573) 356-8948
ValentineJ@missouri.edu
www.ipistudentengagement.com
www.education.missouri.edu/orgs/mlc

Περιοχήσυνημμένων

Inquiries Permission to use the School Culture Survey

Jerry Valentine, Professor Emeritus, University of Missouri
Steven Gruenert, Associate Professor, Indiana State University

We receive numerous requests each week for permission to use the School Culture Survey. The instrument has been translated into many languages and used in hundreds of research studies and school improvement efforts since its development. The SCS was developed by Gruenert and Valentine at the Middle Level Leadership Center, University of Missouri-Columbia. Before we can provide permission, we must receive in writing (via email) a formal request by the student, professor, or the school leader providing the information listed below.

Please note that attached to this email reply will be several files that may be of value as you consider use of the SCS. Receipt of these files does not constitute permission to use the SCS, but merely provides you with the opportunity to be sure the SCS will fit your needs for research or school improvement. You do not have permission to use the SCS until we have received and reviewed the information described below, at which time we will make a determination about permission and reply accordingly. Our response time for permission is usually within three or four calendar days. All information should be provided via email or email with attachments.

Required information if request is for research by a graduate student:

1. Full name of graduate advisor.
2. Advisor should be listed in the cc portion of the email.
3. Name of University and department of student's program of study.
4. A one-page explanation of the study design, including the population, sample, and variables to be studied and statistical treatments if the study is quantitative or mixed methods.
5. Statement of affirmation that all responses garnered via the SCS will be anonymous or at least confidential.

6. Statement of affirmation that all respondents' privacy rights will be protected and that no data will be used in any manner for the purposes of personnel evaluation, supervision or employment review.

7. Statement of affirmation that the findings of the study will be shared, either via a copy of the full study or a summary of the findings and conclusions of the study, with Professors Valentine and Gruenert upon completion of the research.

Required information if the request for use of the SCS is for research by a professor:

A. Items 4 and 5 and 6 and 7 above.

Required information if the request for the use of the SCS is for school improvement by an educator (principal, teacher, etc.) within a specific school or schools:

A. A one-page explanation of how the SCS data will be collected and how the data will be used to support school improvement.

B. Items 5 and 6 and 7 above.

C. Names of school or schools that are requesting the use of the survey and the name of the district or agency that oversees the school or schools.

The above information should be emailed to Professor Emeritus Jerry Valentine at ValentineJ@missouri.edu. and to Professor Steve Gruenert at Steve.Gruenert@indstate.edu. A reply from either Professor Valentine or Professor Gruenert will arrive via email as soon as possible following receipt of the above required information and affirmations.

Από: Irida Tsipa <iristsipa66@gmail.com>Date: Τρί, 24 Ιουλ 2018, 12:21

Subject: "Formal request – Secure permission SCS-TF"

To: <Steve.Gruenert@indstate.edu>, Anastasia Reppa <areppa54@gmail.com>, Papadi Diotima <diotima.papadi@nup.ac.cy>, Despina Karakatsani <dkarakat@uop.gr>, <a.masouras@nup.ac.cy>

Dear Professor, Steve Gruenert

My name is Spiridoula Tsipa, and I am a doctorate student at the University Neapolis Pafos of Cyprus in co-operation with the Peloponnese University of Greece.

I contacted you via e-mail a few days before asking permission to use the School Culture Survey -T.F., developed by the MLLC, in my dissertation.

I would like to thank you for your mail on 19th July and the useful information you have provided. I have addressed all points raised from the attaching draft for securing permission. A point to point response / information and statements of affirmation to be included in the formal request /declaration form is attached in this email.

I want to sincerely thank you, in advance, for your speedy reply to this request.

Thanks,

Spiridoula Tsipa

Spiridoula Tsipa B.Sc, M.Ed
12 Promitheos StreetAgrinio, 30133 Greece
+30 6955309881
iristsipa66@gmail.com

Περιοχή συνημμένων

Formal request / Declaration form

Required information for research by a graduate student

Signature Spiridoula Tsipa

Date 19 July 2018

Από: **Valentine, Jerry W. (Emeritus)** <ValentineJ@missouri.edu> Date: Τρί, 24 Ιουλ 2018, 14:57
Subject: RE: "Formal request – Secure permission SCS-TF"
To: Irida Tsipa <iristsipa66@gmail.com>, Anastasia Reppa <areppa54@gmail.com>, a.masouras@nup.ac.cy<a.masouras@nup.ac.cy>, Papadi Diotima <diotima.papadi@nup.ac.cy>, Despina Karakatsani <dkarakat@uop.gr>
Cc: Steve.Gruenert@indstate.edu <Steve.Gruenert@indstate.edu>

Spiridoula Tsipa:

This email provides you with permission to use the School Culture Survey as one of the instruments in your study as described in your formal request of July 24, 2018. Your study sounds very interesting. Dr. Gruenert and I look forward to reading your findings.

Good luck with your research and career.

Jerry Valentine

Jerry W. Valentine, Ph.D.
Professor Emeritus
University of Missouri
1266 Sunset Drive
Columbia, MO 65203
(573) 356-8948
ValentineJ@missouri.edu
www.ipistudentengagement.com
www.education.missouri.edu/orgs/mllc

Άδεια χρήσης ερωτηματολογίου διαχείρισης συγκρούσεων

Γιώργος Γιώργος <socketl@yahoo.gr> 18 Οκτ 2017, 11:13 μ.μ

Σπυριδούλα, ελπίζω να βοήθησα.....καλή συνέχεια.

Περιοχή συνημμένων

Απάντηση Προώθηση

QUESTIONNAIRE FOR CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES

Ερωτηματολόγιων Holton and Holton (1992) 'Conflict Management Strategies Scale' μεαλλαγές από τον Balley, (2006). Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. Asian Journal of Management Cases 3, 5-24

Όταν βιώνω μια διένεξη στο σχολείο που εργάζομαι, χρησιμοποιώ τις ακόλουθες στρατηγικές: Οι ερωτήσεις θα απαντηθούν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=δε συμφωνώ 5=πάντα συμφωνώ)

1. Συνήθως είμαι σταθερός στην επίτευξη των στόχων μου
2. Προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους
3. Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση ανάμεσα στη δική μου θέση και στη θέση των άλλων
4. Στην προσέγγιση διαπραγματεύσεων, προσπαθώ να λαμβάνω υπόψη μου τις επιθυμίες άλλου προσώπου
5. Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου
6. Αποφεύγω να συζητώ ζητήματα για τα οποία υπάρχουν διαφωνίες
7. Συνήθως αναβάλλω ζητήματα που επιφέρουν διενέξεις μέχρι να το εξετάσω καλά
8. Συνήθως επιμένω στις απόψεις μου
9. Μερικές φορές αποφεύγω να συζητώ αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) ζητήματα
10. Προσπαθώ να συνδυάσω τα οφέλη και τις ζημιές και των δυο μας
11. Προσπαθώ να προωθώ τις απόψεις μου
12. Συνήθως αποφεύγω να επιβάλλω τη δική μου άποψη
13. Προσπαθώ να λύνω τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία
14. Προσεγγίζω πάντα τα προβλήματα άμεσα, χωρίς υπονοούμενα
15. Προσπαθώ να μη στενοχωρώ τους συναδέλφους
16. Προσπαθώ να δώσω μια κοινή λύση σε μια διένεξη
17. Συζητώ ανοικτά όλες τις εκδοχές των προβλημάτων
18. Προσπαθώ για έκβαση καλών αποτελεσμάτων για τον εαυτό μου

19. Προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα κάποιου/ας για να διατηρώ τη σχέση μας
 20. Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση, θα προτιμούσα να λάβω υπόψη τις ιδέες των άλλων
 21. Προτιμώ να συμφωνώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να τους ευχαριστήσω
 22. Προωθώ και συζητώ προβλήματα για το δικό μου όφελος
 23. Κάνω τα πάντα για να κερδίσω
 24. Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος
 25. Συνήθως λαμβάνω υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων.
 26. Προσπαθώ πολύ, όποτε είναι δυνατόν για έναν αρκετά δίκαιο συμβιβασμό
 27. Επιχειρώ να καταπιέζω αυτούς που με αντιπαλεύουν (έχουν αντίθετη γνώμη με εμένα)
 28. Κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας
 29. Προσπαθώ για κοινές και αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα
 30. Σε μια διένεξη και οι δύο πρέπει να υποχωρούμε από τους ισχυρισμούς μας.
 31. Ισχυρίζομαι ότι πάντα πρέπει να καταλήγουμε σε συμβιβασμό
 32. Νομίζω ότι δεν αξίζει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές
- Επιβολή 1, 5, 8, 11, 14, 17, 18, 22, 23, 27
- Αποφυγή 2, 6, 7, 9, 12, 15, 19, 24, 28
- Συμβιβασμός 3, 4, 10, 13, 16, 20, 21, 25, 26, 29, 30, 31, 32

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών 'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης'
ΤΕΚΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Παράρτημα Β. Ερωτηματολόγια έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή / έ Εκπαιδευτικέ Δημοτικού Σχολείου,

Ονομάζομαι Τσιπά Σπυριδούλα και είμαι διδακτορική φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου με Συνεπίβλεψη το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Στην προσπάθειά μου ολοκλήρωσης της ερευνητικής μου εργασίας με θέμα: "Όλιγοθέσια - πολυθέσια δημοτικά Σχολεία: Μελέτη επίδρασης επικρατούσας συνεργατικής κουλτούρας δασκάλων στην ηγετική τους συμπεριφορά για στο συλ που υιοθετούν στη διαχείριση των συγκρούσεων" είναι απαραίτητο να επεξεργαστώ πληροφορίες από το παρόν ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο). Αυτό δεν θα μπορούσε να γίνει χωρίς τη δική σας βοήθεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, απόλυτα εμπιστευτικό και η συμπλήρωσή του από εσάς δεν περιέχει καμία πληροφορία ταυτοποίησή σας. Κανείς από το σχολείο ή τη διεύθυνση εκπαίδευσης όπου ανήκετε δεν θα έχει πρόσβαση σε αυτό. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από 12-15 λεπτά και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς λόγους. Σας παρακαλούμε να διαβάσετε προσεκτικά και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Τσιπά Σπυριδούλα

Δασκάλα Μ.Εδ

Τηλ.: 6955309881 Email : iristsipa66@gmail.com

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ : ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ - ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο

Άντρας: Γυναίκα:

2. Ηλικία

25 - 35 ετών: 36 - 45 ετών: 46 - 55 ετών: 56 - 65 ετών:

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η: Έγγαμος/η: Διαζευγμένος/η: Χήρος/α:

4. Θέση στην σχολική μονάδα

Διευθυντής/τρια: Υποδιευθυντής/τρια: Εκπαιδευτικός:

5. Ειδικότητα ΠΕ

ΠΕ70: ΠΕ70.50/71: ΠΕ05-07: ΠΕ08: ΠΕ11: Άλλο:

6. Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο σας
 Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
7. Έτη υπηρεσίας σε Δημοτικό σχολείο
 0 - 5 : 6 - 10 : 11 - 20 : 21 - 30 : 30+ :
8. Τύπος Δημοτικού σχολείου στο οποίο υπηρετείτε
 Ολιγοθέσιο: Πολυθέσιο:
9. Υπηρέτησα σε αυτό το σχολείο πριν το σχολικό έτος (2018-2019)
 Κανένα σχολικό έτος Ένα σχολικό έτος Δύο ή περισσότερα έτη
10. Κάτοχος άλλου τίτλου σπουδών
 Πτυχίο: Δεύτερο πτυχίο: Διδασκαλείο: Μεταπτυχιακό: Διδακτορικό:
11. Πιστοποιημένη κατάρτιση σε Ξένη Γλώσσα:
 ΝΑΙ ΟΧΙ
12. Πιστοποιημένη κατάρτιση σε Γνώσεις Η/Υ :
 ΝΑΙ ΟΧΙ
13. Παρακολουθήσατε τα τελευταία πέντε έτη κάποιο επιστημονικό συνέδριο/σεμινάριο σχετικά με εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία.
 ΝΑΙ ΟΧΙ
14. Παρακολουθήσατε τα τελευταία πέντε έτη κάποια επιμόρφωση/σεμινάριο σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων-συγκρούσεων.
 ΝΑΙ ΟΧΙ
15. Γεωγραφική χωροταξία του σχολείου
 Αγροτική : Ημιαστική : Αστική :
16. Μαθητές που φοιτούν στο σχολείο σας
 1-15: 16-30 : 31-45 : 46-100 : 101-125 : 126+ :
17. Σύθεση μαθητικού δυναμικού %
 Ημεδαποί % : . Αλλοδαποί % :
18. Υλικο-τεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι επαρκούν για την κάλυψη των διαχειριστικών λειτουργικών αναγκών του σχολείου.
 Ανύπαρκτοι: Ελλιπείς: Ικανοποιητικοί: Επαρκείς:
19. Είστε ικανοποιημένος από τη συνεργασία σας στο εκπαιδευτικό σας έργο από τους άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης (υποστηρικτικές δομές, τοπική αυτοδιοίκηση, σχολική επιτροπή, γονείς και μαθητές).
 Καθόλου: Λίγο: Μέτρια: Πολύ: Πάρα πολύ:

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ : ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Σε ποιο βαθμό περιγράφουν αυτές οι προτάσεις τις συνθήκες στο σχολείο σας. Παρακαλώ αξιολογήστε και εκτιμήστε κατά πόσο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό. 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ αρκετά, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ αρκετά, 5=συμφωνώ απόλυτα

1.	Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν επαγγελματικά δίκτυα για να αποκτήσουν πληροφορίες και ιδέες για τη διδασκαλία στη τάξη	1	2	3	4	5
2.	Οι ηγέτες εκτιμούν τις ιδέες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
3.	Ο δάσκαλος έχει ευκαιρίες για διάλογο και σχεδιασμό στα πλαίσια των διαφορετικών τάξεων και αντικειμένων	1	2	3	4	5
4.	Οι δάσκαλοι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον	1	2	3	4	5
5.	Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν την αποστολή του σχολείου	1	2	3	4	5
6.	Οι δάσκαλοι και οι γονείς έχουν κοινές προσδοκίες για την απόδοση των μαθητών	1	2	3	4	5
7.	Οι ηγέτες αυτού του σχολείου εμπιστεύονται τις επαγγελματικές κρίσεις των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
8.	Οι δάσκαλοι συνεργάζονται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών θεμάτων	1	2	3	4	5
9.	Οι δάσκαλοι αναζητούν τακτικά ιδέες από συναδέλφους, σεμινάρια και συνέδρια	1	2	3	4	5
10.	Οι δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν όποτε υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
11.	Οι ηγέτες επενδύουν χρόνο στο να επαινέσουν τους δασκάλους που αποδίδουν καλά	1	2	3	4	5
12.	Η αποστολή του σχολείου παρέχει μια ξεκάθαρη κατεύθυνση για τους δασκάλους	1	2	3	4	5
13.	Οι γονείς εμπιστεύονται τις επαγγελματικές κρίσεις των δασκάλων	1	2	3	4	5
14.	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	1	2	3	4	5

15.	Οι δάσκαλοι βρίσκουν χρόνο για να παρακολουθήσουν ο ένας τον άλλον στη διδασκαλία	1	2	3	4	5
16.	Η επαγγελματική εξέλιξη κρίνεται από το σχολείο	1	2	3	4	5
17.	Οι ιδέες των δασκάλων κρίνονται από άλλους δασκάλους	1	2	3	4	5
18.	Οι ηγέτες στο σχολείο μας διευκολύνουν τη συνεργασία των δασκάλων	1	2	3	4	5
19.	Οι δάσκαλοι κατανοούν την αποστολή του σχολείου	1	2	3	4	5
20.	Οι δάσκαλοι ενημερώνονται για τα τρέχοντα θέματα του σχολείου	1	2	3	4	5
21.	Οι δάσκαλοι και οι γονείς επικοινωνούν συχνά σχετικά με την απόδοση των μαθητών	1	2	3	4	5
22.	Η συμμετοχή μου στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ή στη λήψη αποφάσεων λαμβάνεται σοβαρά υπόψη	1	2	3	4	5
23.	Οι δάσκαλοι γνωρίζουν σε γενικές γραμμές τι διδάσκουν οι άλλοι δάσκαλοι	1	2	3	4	5
24.	Οι δάσκαλοι ενημερώνονται συνεχώς για τις νέες διαδικασίες μάθησης	1	2	3	4	5
25.	Οι δάσκαλοι εργάζονται σε ομάδες	1	2	3	4	5
26.	Οι δάσκαλοι επιβραβεύονται για τον πειραματισμό με νέες ιδέες και τεχνικές	1	2	3	4	5
27.	Η σχολική αποστολή αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινότητας	1	2	3	4	5
28.	Οι σχολικοί ηγέτες υποστηρίζουν την καινοτομία και δράσεις που εμπεριέχουν κίνδυνο	1	2	3	4	5
29.	Οι δάσκαλοι συνεργάζονται για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση προγραμμάτων και ερευνητικών εργασιών	1	2	3	4	5
30.	Το σχολείο εκτιμά τη σχολική βελτίωση	1	2	3	4	5
31.	Η διδακτική απόδοση αντανακλά την αποστολή του σχολείου	1	2	3	4	5
32.	Οι δάσκαλοι τηρούν τον χρόνο διδασκαλίας και προγραμματισμού	1	2	3	4	5
33.		1	2	3	4	5

	Οι διαφωνίες στη πρακτική της διδασκαλίας εκφράζονται ανοιχτά και συζητούνται					
34.	Οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται να μοιράζονται ιδέες	1	2	3	4	5
35.	Οι μαθητές γενικά αποδέχονται την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους, συμμετέχοντας στη τάξη και ολοκληρώνοντας τις εργασίες στο σπίτι	1	2	3	4	5

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ : ΣΤΥΛ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τις στρατηγικές που ακολουθώ όταν βιώνω μια διένεξη στο σχολείο όπου εργάζομαι. Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι για σας, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης από 1-5 με: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ αρκετά, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ αρκετά, 5=συμφωνώ απόλυτα

1.	Συνήθως εμμένω στην επίτευξη των στόχων μου	1	2	3	4	5
2.	Προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους	1	2	3	4	5
3.	Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση ανάμεσα στη δική μου θέση και στη θέση των άλλων	1	2	3	4	5
4.	Κατά την διαπραγμάτευση, προσπαθώ να λαμβάνω υπόψη μου τις επιθυμίες και του άλλου προσώπου	1	2	3	4	5
5.	Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου	1	2	3	4	5
6.	Αποφεύγω να συζητώ ζητήματα για τα οποία θα υπάρχουν διαφωνίες	1	2	3	4	5
7.	Συνήθως αναβάλλω τα ζητήματα που επιφέρουν διενέξεις μέχρι να τα εξετάσω από όλες τις πλευρές	1	2	3	4	5
8.	Συνήθως εμμένω στις απόψεις μου	1	2	3	4	5
9.	Μερικές φορές αποφεύγω να συζητώ αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) ζητήματα	1	2	3	4	5

10.	Προσπαθώ να βρω έναν δίκαιο συνδυασμό των κερδών και των ζημιών και για τους δυο μας	1	2	3	4	5
11.	Προσπαθώ να προωθώ τις απόψεις μου	1	2	3	4	5
12.	Συνήθως αποφεύγω να επιβάλλω τη δική μου άποψη	1	2	3	4	5
13.	Προσπαθώ να λύνω τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία	1	2	3	4	5
14.	Προσεγγίζω πάντα τα προβλήματα άμεσα, χωρίς υπεκφυγές	1	2	3	4	5
15.	Προσπαθώ να μη στενοχωρώ τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
16.	Προσπαθώ να δώσω μια κοινά αποδεκτή λύση σε μια διένεξη	1	2	3	4	5
17.	Συζητώ ανοικτά όλες τις εκδοχές των προβλημάτων	1	2	3	4	5
18.	Αγωνίζομαι για ένα καλό αποτέλεσμα για τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
19.	Προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα κάποιου/ας για να διατηρώ τη σχέση μας	1	2	3	4	5
20.	Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση, προτιμώ να λάβω υπόψη όλες τις ιδέες των άλλων	1	2	3	4	5
21.	Προτιμώ να συμφωνώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να τους ευχαριστήσω	1	2	3	4	5
22.	Προωθώ και συζητώ προβλήματα για το δικό μου όφελος	1	2	3	4	5
23.	Κάνω τα πάντα για να κερδίσω	1	2	3	4	5
24.	Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος	1	2	3	4	5
25.	Συνήθως λαμβάνω υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων	1	2	3	4	5
26.	Προσπαθώ πολύ, όποτε είναι δυνατό, για έναν αρκετά δίκαιο συμβιβασμό	1	2	3	4	5
27.	Καταπιέζω αυτούς που με αντιπαλεύουν (έχουν αντίθετη γνώμη με εμένα)	1	2	3	4	5

28.	Κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας	1	2	3	4	5
29.	Προσπαθώ να επιτύχω κοινά αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα	1	2	3	4	5
30.	Σε μια διένεξη και οι δύο πρέπει να υποχωρούμε	1	2	3	4	5
31.	Θεωρώ ότι πάντα πρέπει να καταλήγουμε σε συμβιβασμό	1	2	3	4	5
32.	Νομίζω ότι δεν αξίζει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται	1	2	3	4	5

Παράρτημα Γ. Συμπληρωματικοί πίνακες ανάλυσης αποτελεσμάτων

Πίνακας 1. Επιλογή δείγματος δημοτικών σχολείων ανά Περιφέρεια και Νομό

Διοικητική Περιφέρεια	Π. Ενότητα (Νομός)	Αριθμός Ο.Ο.Σ.	Ποσοστό επιλογής	Επιλεγμένα Ο.Ο.Σ.	Επιλεγμένα Ο.Π.Σ.
Ανατολική Μακεδονία - Θράκη	Δράμας	2	100%	2	1
	Έβρου	4		4	2
	Καβάλας	3		3	2
	Ροδόπης	4		4	2
	Ξάνθης	5		5	2
Αττική	Αττικής	3	100%	3	2
	Πειραιώς	9		9	5
Βόρειο Αιγαίο	Λέσβου	14	50%	7	3
	Σάμου	14		7	3
	Χίου	10		5	3
Δυτική Ελλάδα	Αιτωλοακαρνανίας	40	25%	10	5
	Αχαΐας	24		6	3
	Ηλείας	25		6	3
Δυτική Μακεδονία	Γρεβενών	4	100%	4	2
	Καστοριάς	4		4	2
	Κοζάνης	4		4	2
	Φλώρινας	6		6	3
Ήπειρος	Άρτας	16	50%	8	4
	Θεσπρωτίας	3		1	1
	Ιωαννίνων	22		11	5
	Πρέβεζας	4		2	1
Θεσσαλία	Καρδίτσας	15	25%	4	2
	Λάρισας	15		4	2
	Μαγνησίας	18		5	2
	Τρικάλων	21		4	2
Ιόνια Νησιά	Ζακύνθου	2	100%	2	1
	Κέρκυρας	2		2	1
	Κεφαλληνίας	4		4	2
	Λευκάδας	3		3	2
Κεντρική Μακεδονία	Θεσσαλονίκης	8	25%	2	2
	Ημαθίας	8		2	1
	Κιλκίς	10		3	1
	Πέλλας	23		6	3
	Πιερίας	10		2	1
	Σερρών	5		1	1

	Χαλκιδικής	9		2	1
Κρήτη	Ηρακλείου	18	50%	9	4
	Λασιθίου	7		3	1
	Ρεθύμνου	7		3	2
	Χανίων	10		5	2
Νότιο Αιγαίο	Δωδεκανήσων	16	50%	8	4
	Κυκλάδων	28		14	7
Πελοπόννησος	Αργολίδας	11	50%	6	3
	Αρκαδίας	10		5	3
	Κορινθίας	6		3	2
	Λακωνίας	10		5	3
	Μεσσηνίας	6		3	2
Στερεά Ελλάδα	Βοιωτίας	13	25%	3	2
	Εύβοιας	31		8	4
	Ευρυτανίας	13		3	2
	Φθιώτιδας	12		3	2
	Φωκίδας	9		2	1
Σύνολο Ο.Ο.Σ.		580			
Σύνολο Επιλεγμένων Ο.Ο.Σ.				240	
Σύνολο Επιλεγμένων Ο.Π.Σ.					120
Ποσοστό (%) Επιλεγμένων Ο.Ο.Σ / Ο.Π.Σ.				66,7%	33,3%

Πίνακας 2. Χωροταξική επιλογή δημοτικών σχολείων ανά Περιφέρεια και Νομό

Διοικητική Περιφέρεια	Π. Ενότητα (Νομός)	Αγροτική Περιοχή		Ημιαστική Περιοχή		Αστική Περιοχή	
		Ο.Ο.Σ	Ο.Π.Σ	Ο.Ο.Σ	Ο.Π.Σ	Ο.Ο.Σ	Ο.Π.Σ
Ανατολική Μακεδονία - Θράκη	Δράμας	2	1				
	Έβρου	1	1	2	1	1	
	Καβάλας	1	1	1		1	1
	Ροδόπης	1		1	1	2	1
	Ξάνθης	1		2	1	2	1
Αττική	Αττικής			2	1	1	1
	Πειραιώς	3	2	2	1	4	2
Βόρειο Αιγαίο	Λέσβου	2	1	2	1	3	1
	Σάμου	2	1	2	1	3	1
	Χίου	2	1	2	1	1	1
Δυτική Ελλάδα	Αιτωλ/ρνανίας	3	1	3	2	4	2
	Αχαΐας	2	1	2	1	2	1
	Ηλείας	2	1	2	1	2	1
Δυτική Μακεδονία	Γρεβενών	1		2	1	1	1
	Καστοριάς	2	1	1	1	1	
	Κοζάνης	1	1	1		2	1
	Φλώρινας	2	1	2	1	2	1
Ήπειρος	Άρτας	3	2	3	1	2	1
	Θεσπρωτίας					1	1
	Ιωαννίνων	4	2	4	2	3	1
	Πρέβεζας	1		1	1		
Θεσσαλία	Καρδίτσας	1		2	1	1	1
	Λάρισας	2	1	1	1	1	
	Μαγνησίας	2	1	1		2	1
	Τρικάλων	2	1	1		1	1
Ιόνια Νησιά	Ζακύνθου	2	1				
	Κέρκυρας			1	1	1	
	Κεφαλληνίας			3	1	1	1
	Λευκάδας	1	1	1		1	1
	Θεσσαλονίκης			1	1	1	1
	Ημαθίας	1	1	1			
	Κιλκίς	1		1	1	1	
	Πέλλας	2	1	2	1	2	1

Κεντρική Μακεδονία	Πιερίας	1		1	1		
	Σερρών					1	1
	Χαλκιδικής	1	1	1			
Κρήτη	Ηρακλείου	3	2	3	1	3	1
	Λασιθίου	2	1			1	
	Ρεθύμνου			2	1	1	1
	Χανίων	1		2	1	2	1
Πελοπόννησος	Αργολίδας	2	1	2	1	2	1
	Αρκαδίας	2	1	2	1	1	
	Κορινθίας	1		1	1	1	
	Λακωνίας	2	1	1	1	2	1
	Μεσσηνίας	1	1	1		1	1
Νότιο Αιγαίο	Δωδεκανήσων	3	2	3	1	2	1
	Κυκλάδων	5	2	5	3	4	2
Στερεά Ελλάδα	Βοιωτίας	1	1	1		1	
	Ευβοίας	2	1	3	1	3	1
	Ευρυτανίας	1		1	1	1	1
	Φθιώτιδας	1	1	1	1	1	
	Φωκίδας	1				1	1
Σύνολο Ο.Ο.Σ	(240)	80		82		78	
Ποσοστό Ο.Ο.Σ	(66,7%)	22,2%		22,8%		21,7%	
Σύνολο Ο.Π.Σ	(120)		40		41		39
Ποσοστό Ο.Π.Σ	(33,3%)		11,1%		11,4%		10,8%

Πίνακας 3. Τεστ κανονικότητας δημογραφικών μεταβλητών και δεδομένων ερωτηματολογίων δείγματος

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Φύλο	,392	776	,000	,622	776	,000
Ηλικία	,188	776	,000	,863	776	,000
Οικογενειακή	,369	776	,000	,703	776	,000
Θέση	,422	776	,000	,624	776	,000
Ειδικότητα	,368	776	,000	,682	776	,000
Ετη_υπηρεσίας	,219	776	,000	,882	776	,000
Τύπος_σχολείου	,355	776	,000	,636	776	,000
Υπηρετήσα	,337	776	,000	,725	776	,000
τίτλου_σπουδών	,289	776	,000	,819	776	,000
Ξένη_Γλώσσα	,469	776	,000	,536	776	,000
H_Y	,528	776	,000	,358	776	,000
Παρακ_ηγεσία	,425	776	,000	,597	776	,000
Παρακ_διαχείριση	,479	776	,000	,517	776	,000
χωροταξία	,223	776	,000	,799	776	,000
Μαθητές_σχολείο	,326	776	,000	,778	776	,000
Σύνθεση_ημεδαπ	,410	776	,000	,475	776	,000
Σύνθεση_αλλοδαπ	,410	776	,000	,475	776	,000
Υλικοτεχνική	,309	776	,000	,722	776	,000
ικανοποιημένος	,254	776	,000	,843	776	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
1.Συνεργατική κουλτούρα						
1.1.Συνεργατική ηγεσία	,066	782	,000	,987	782	,000
1.Συνεργατική κουλτούρα						
1.2.Συνεργασία δασκάλων	,108	782	,000	,975	782	,000

1.Συνεργατική κουλτούρα	,150	782	,000	,960	782	,000
1.3.Επαγγελματική ανάπτυξη						
1.Συνεργατική κουλτούρα	,120	782	,000	,977	782	,000
1.4.Ενότητα στόχου						
1.Συνεργατική κουλτούρα	,125	782	,000	,967	782	,000
1.5.Συλλογική υποστήριξη						
1.Συνεργατική κουλτούρα	,130	782	,000	,959	782	,000
1.6.Εκπαιδευτική σύμπραξη						
3.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	,077	782	,000	,990	782	,000
3.1.Συμβιβασμός						
3.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	,061	782	,000	,991	782	,000
3.2.Αποφυγή						
3.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	,010	782	,000	,979	782	,000
3.3.Επιβολή						

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 4. Συμπληρωματικά περιγραφικά στοιχεία συνεργατικής κουλτούρας

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ απόλυτα	
1.Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν επαγγελματικά δίκτυα για να αποκτήσουν πληροφορίες και ιδέες για τη διδασκαλία στη τάξη.	10	1,3	32	4,1	143	18,3	512	65,5	85	10,9
2.Οι ηγέτες εκτιμούν τις ιδέες των εκπαιδευτικών	11	1,4	94	12,0	333	42,6	305	39,0	39	5,0
3.Ο δάσκαλος έχει ευκαιρίες για διάλογο και σχεδιασμό στα πλαίσια των διαφορετικών τάξεων και αντικειμένων	5	,6	39	5,0	222	28,4	459	58,7	57	7,3
4.Οι δάσκαλοι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον	7	,9	83	10,6	244	31,2	378	48,3	70	9,0
5.Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν την αποστολή του σχολείου	1	,1	42	5,4	128	16,4	411	52,6	200	25,6
6.Οι δάσκαλοι και οι γονείς έχουν κοινές προσδοκίες για την απόδοση των μαθητών	15	1,9	89	11,4	241	30,8	361	46,2	76	9,7
7.Οι ηγέτες αυτού του σχολείου εμπιστεύονται τις επαγγελματικές κρίσεις των εκπαιδευτικών	5	,6	58	7,4	282	36,1	371	47,4	66	8,4
8.Οι δάσκαλοι συνεργάζονται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών θεμάτων	1	,1	49	6,3	222	28,4	428	54,7	82	10,5
9.Οι δάσκαλοι αναζητούν τακτικά ιδέες από συναδέλφους, σεμινάρια και συνέδρια	3	,4	42	5,4	179	22,9	444	56,8	114	14,6
10.Οι δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν όποτε υπάρχει κάποιο πρόβλημα	4	,5	62	7,9	131	16,8	328	41,9	257	32,9
11.Οι ηγέτες επενδύουν χρόνο στο να επαινέσουν τους δασκάλους που αποδίδουν καλά	7	,9	76	9,7	320	40,9	318	40,7	61	7,8

12.Η αποστολή του σχολείου παρέχει μια ξεκάθαρη κατεύθυνση για τους δασκάλους	4	,5	87	11,1	334	42,7	310	39,6	47	6,0
13.Οι γονείς εμπιστεύονται τις επαγγελματικές κρίσεις των δασκάλων	1	,1	81	10,4	245	31,3	403	51,5	52	6,6
14.Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	5	,6	54	6,9	139	17,8	525	67,1	59	7,5
15.Οι δάσκαλοι βρίσκουν χρόνο για να παρακολουθήσουν ο ένας τον άλλον στη διδασκαλία	49	6,3	242	30,9	313	40,0	141	18,0	37	4,7
16.Η επαγγελματική εξέλιξη κρίνεται από το σχολείο	146	18,7	296	37,9	163	20,8	159	20,3	18	2,3
17.Οι ιδέες των δασκάλων κρίνονται από άλλους δασκάλους	8	1,0	95	12,1	327	41,8	324	41,4	28	3,6
18.Οι ηγέτες στο σχολείο μας διευκολύνουν τη συνεργασία των δασκάλων	2	,3	54	6,9	118	15,1	416	53,2	192	24,6
19.Οι δάσκαλοι κατανοούν την αποστολή του σχολείου	2	,3	43	5,5	148	18,9	433	55,4	156	19,9

20.Οι δάσκαλοι ενημερώνονται για τα τρέχοντα θέματα του σχολείου	3	,4	52	6,6	99	12,7	486	62,1	142	18,2
21.Οι δάσκαλοι και οι γονείς επικοινωνούν συχνά σχετικά με την απόδοση των μαθητών	5	,6	55	7,0	277	35,4	354	45,3	91	11,6
22.Η συμμετοχή μου στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ή στη λήψη αποφάσεων λαμβάνεται σοβαρά υπόψη	2	,3	71	9,1	287	36,7	375	48,0	47	6,0
23.Οι δάσκαλοι γνωρίζουν σε γενικές γραμμές τι διδάσκουν οι άλλοι δάσκαλοι	6	,8	84	10,7	358	45,8	302	38,6	32	4,1
24.Οι δάσκαλοι ενημερώνονται συνεχώς για τις νέες διαδικασίες μάθησης	4	,5	92	11,8	214	27,4	441	56,4	31	4,0
25.Οι δάσκαλοι εργάζονται σε ομάδες	7	,9	82	10,5	266	34,0	373	47,7	54	6,9

26.Οι δάσκαλοι επιβραβεύονται για τον πειραματισμό με νέες ιδέες και τεχνικές	12	1,5	88	11,3	302	38,6	329	42,1	51	6,5
27.Η σχολική αποστολή αντικατοπτρίζει τις αξίες της κοινότητας	6	,8	71	9,1	159	20,3	461	59,0	85	10,9
28.Οι σχολικοί ηγέτες υποστηρίζουν την καινοτομία και δράσεις που εμπεριέχουν κίνδυνο	39	5,0	243	31,1	247	31,6	217	27,7	36	4,6
29.Οι δάσκαλοι συνεργάζονται για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση προγραμμάτων και ερευνητικών εργασιών	7	,9	87	11,1	388	49,6	258	33,0	42	5,4
30.Το σχολείο εκτιμά τη σχολική βελτίωση	10	1,3	55	7,0	103	13,2	478	61,1	136	17,4
31.Η διδακτική απόδοση αντανάκλα την αποστολή του σχολείου	8	1,0	53	6,8	244	31,2	432	55,2	45	5,8
32.Οι δάσκαλοι τηρούν τον χρόνο διδασκαλίας και προγραμματισμού	4	,5	51	6,5	172	22,0	392	50,1	163	20,8
33.Οι διαφωνίες στη πρακτική της διδασκαλίας εκφράζονται ανοιχτά και συζητούνται	7	,9	146	18,7	343	43,9	246	31,5	40	5,1
34.Οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται να μοιράζονται ιδέες	3	,4	60	7,7	149	19,1	480	61,4	90	11,5
35.Οι μαθητές γενικά αποδέχονται την ευθύνη για την εκπαίδευσή τους, συμμετέχοντας στη τάξη και ολοκληρώνοντας τις εργασίες στο σπίτι	2	,3	42	5,4	228	29,2	442	56,5	68	8,7

Descriptives

		Statistic	Std. Error
Κουλτούρα	Mean	3,583	,0143
_Sub_1	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	3,555	
	Upper Bound	3,611	
	5% Trimmed Mean	3,582	
	Median	3,545	
	Variance	,160	
	Std. Deviation	,3995	
	Minimum	1,9	

	Maximum		5,0	
	Range		3,1	
	Interquartile Range		,5	
	Skewness		,053	,087
	Kurtosis		,990	,175
Κουλτούρα α_Sub_2	Mean		3,345	,0149
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,315	
		Upper Bound	3,374	
	5% Trimmed Mean		3,343	
	Median		3,333	
	Variance		,174	
	Std. Deviation		,4173	
	Minimum		2,0	
	Maximum		4,7	
	Range		2,7	
	Interquartile Range		,5	
	Skewness		,101	,087
	Kurtosis		,817	,175
	Κουλτούρα _Sub_3	Mean		3,496
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	3,466	
		Upper Bound	3,526	
5% Trimmed Mean			3,510	
Median			3,600	
Variance			,178	
Std. Deviation			,4224	
Minimum			1,6	
Maximum			4,8	
Range			3,2	
Interquartile Range			,6	
Skewness			-,598	,087
Kurtosis			,984	,175
Κουλτούρα _Sub_4		Mean		3,710
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,676	
		Upper Bound	3,743	
	5% Trimmed Mean		3,715	
	Median		3,800	
	Variance		,224	
	Std. Deviation		,4735	

	Minimum		1,8	
	Maximum		5,0	
	Range		3,2	
	Interquartile Range		,6	
	Skewness		-,260	,087
	Kurtosis		,442	,175
Κουλτούρα	Mean		3,590	,0176
_Sub_5	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,556	
		Upper Bound	3,625	
	5% Trimmed Mean		3,604	
	Median		3,500	
	Variance		,242	
	Std. Deviation		,4920	
	Minimum		1,5	
	Maximum		5,0	
	Range		3,5	
	Interquartile Range		,8	
	Skewness		-,431	,087
	Kurtosis		,536	,175
Κουλτούρα	Mean		3,582	,0169
_Sub_6	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,549	
		Upper Bound	3,615	
	5% Trimmed Mean		3,595	
	Median		3,500	
	Variance		,222	
	Std. Deviation		,4712	
	Minimum		1,5	
	Maximum		5,0	
	Range		3,5	
	Interquartile Range		,8	
	Skewness		-,501	,087
	Kurtosis		1,201	,175

Πίνακας 5. Συμπληρωματικά περιγραφικά στοιχεία του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ αρκετά		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ αρκετά		Συμφωνώ απόλυτα	
1. Συνήθως εμμένω στην επίτευξη των στόχων μου	2	,3	40	5,1	83	10,6	495	63,3	162	20,7
2. Προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους	18	2,3	156	19,9	374	47,8	168	21,5	66	8,4
3. Προσπαθώ να βρω μια μέση λύση ανάμεσα στη δική μου θέση και στη θέση των άλλων	2	,3	36	4,6	264	33,8	398	50,9	82	10,5
4. Κατά την διαπραγμάτευση, προσπαθώ να λαμβάνω υπόψη μου τις επιθυμίες και του άλλου προσώπου	4	,5	31	4,0	132	16,9	417	53,3	198	25,3
5. Προσπαθώ να επιβάλλω τη θέση μου	154	19,7	312	39,9	132	16,9	157	20,1	27	3,5
6. Αποφεύγω να συζητώ ζητήματα για τα οποία θα υπάρχουν διαφωνίες	148	18,9	279	35,7	193	24,7	136	17,4	26	3,3
7. Συνήθως αναβάλλω τα ζητήματα που επιφέρουν διενέξεις μέχρι να τα εξετάσω από όλες τις πλευρές	24	3,1	137	17,5	251	32,1	306	39,1	64	8,2
8. Συνήθως εμμένω στις απόψεις μου	29	3,7	191	24,4	335	42,8	203	26,0	24	3,1
9. Μερικές φορές αποφεύγω να συζητώ αμφισβητούμενα (αντικρουόμενα) ζητήματα	77	9,8	248	31,7	204	26,1	218	27,9	35	4,5
10. Προσπαθώ να βρω έναν δίκαιο συνδυασμό των κερδών και των ζημιών και για τους δυο μας	1	,1	49	6,3	292	37,3	371	47,4	69	8,8
11. Προσπαθώ να προωθώ τις απόψεις μου	22	2,8	78	10,0	247	31,6	373	47,7	62	7,9
12. Συνήθως αποφεύγω να επιβάλλω τη δική μου άποψη	15	1,9	87	11,1	168	21,5	290	37,1	222	28,4
13. Προσπαθώ να λύνω τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία	2	,3	30	3,8	85	10,9	387	49,5	278	35,5
14. Προσεγγίζω πάντα τα προβλήματα άμεσα, χωρίς υπεκφυγές	2	,3	41	5,2	199	25,4	422	54,0	118	15,1
15. Προσπαθώ να μη στενοχωρώ τους συναδέλφους	6	,8	105	13,4	321	41,0	281	35,9	69	8,8

16.Προσπαθώ να δώσω μια κοινά αποδεκτή λύση σε μια διένεξη	2	,3	31	4,0	121	15,5	301	38,5	327	41,8
17.Συζητώ ανοικτά όλες τις εκδοχές των προβλημάτων			26	3,3	162	20,7	396	50,6	198	25,3
18.Αγωνίζομαι για ένα καλό αποτέλεσμα για τον εαυτό μου	182	23,3	123	15,7	196	25,1	219	28,0	62	7,9
19.Προσπαθώ να κατευνάζω τα έντονα συναισθήματα κάποιου/ας για να διατηρώ τη σχέση μας	4	,5	123	15,7	328	41,9	267	34,1	60	7,7
20.Προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση, προτιμώ να λάβω υπόψη όλες τις ιδέες των άλλων			39	5,0	135	17,3	342	43,7	266	34,0
21.Προτιμώ να συμφωνώ με τους συναδέλφους μου προκειμένου να τους ευχαριστήσω	59	7,5	184	23,5	282	36,1	224	28,6	33	4,2
22.Πρωθώ και συζητώ προβλήματα για το δικό μου όφελος	304	38,9	211	27,0	101	12,9	141	18,0	25	3,2
23.Κάνω τα πάντα για να κερδίσω	387	49,5	129	16,5	91	11,6	145	18,5	30	3,8
24.Προσπαθώ να αποφύγω τη δημιουργία δυσάρεστου κλίματος	10	1,3	38	4,9	203	26,0	349	44,6	182	23,3
25.Συνήθως λαμβάνω υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων στην επίλυση προβλημάτων	5	,6	28	3,6	112	14,3	394	50,4	243	31,1
26.Προσπαθώ πολύ, όποτε είναι δυνατό, για έναν αρκετά δίκαιο συμβιβασμό	4	,5	28	3,6	114	14,6	299	38,2	337	43,1
27.Καταπιέζω αυτούς που με αντιπαλεύουν (έχουν αντίθετη γνώμη με εμένα)	337	43,1	186	23,8	75	9,6	144	18,4	40	5,1
28.Κάνω παραχωρήσεις για το καλό της ομάδας	6	,8	73	9,3	320	40,9	298	38,1	85	10,9
29.Προσπαθώ να επιτύχω κοινά αποδεκτές λύσεις στα προβλήματα			38	4,9	96	12,3	340	43,5	308	39,4
30.Σε μια διένεξη και οι δύο πρέπει να υποχωρούμε	10	1,3	28	3,6	156	19,9	440	56,3	148	18,9
31.Θεωρώ ότι πάντα πρέπει να καταλήγουμε σε συμβιβασμό	8	1,0	59	7,5	353	45,1	273	34,9	89	11,4
32.Νομίζω ότι δεν αξίζει πάντα να ανησυχούμε για τις διαφορές που παρουσιάζονται	15	1,9	137	17,5	269	34,4	274	35,0	87	11,1

Descriptives

		Statistic	Std. Error	
Συμβιβασμός_ΔX1	Mean	3,831	,0127	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,806	
		Upper Bound	3,856	
	5% Trimmed Mean	3,832		
	Median	3,846		
	Variance	,125		
	Std. Deviation	,3538		
	Minimum	2,7		
	Maximum	4,9		
	Range	2,2		
	Interquartile Range	,5		
	Skewness	-,108	,087	
	Kurtosis	,362	,175	
Αποφυγή_ΔX2	Mean	3,294	,0163	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,262	
		Upper Bound	3,326	
	5% Trimmed Mean	3,289		
	Median	3,333		
	Variance	,207		
	Std. Deviation	,4550		
	Minimum	1,7		
	Maximum	4,9		
	Range	3,2		
	Interquartile Range	,6		
	Skewness	,164	,087	
	Kurtosis	,438	,175	
Επιβολή_ΔX3	Mean	3,002	,0205	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,962	
		Upper Bound	3,042	
	5% Trimmed Mean	2,988		
	Median	3,000		
	Variance	,329		

Std. Deviation	,5734	
Minimum	1,6	
Maximum	4,6	
Range	3,0	
Interquartile Range	,9	
Skewness	,348	,087
Kurtosis	-,475	,175

Πίνακας 6. Στατιστικοί δείκτες όλων των παραγόντων / διαστάσεων σε σχέση με το τύπο του ολοήμερου δημοτικού σχολείου

T-Test

Group Statistics

	Τύπος_σχολείου	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1. Συνεργατική κουλτούρα	Ολιγοθέσιο	371	3,55	,530	,028
1.1.Συνεργατική ηγεσία	Πολυθέσιο	411	3,63	,535	,026
1. Συνεργατική κουλτούρα	Ολιγοθέσιο	371	3,44	,564	,029
1.2.Συνεργασία δασκάλων	Πολυθέσιο	411	3,41	,562	,028
1.Συνεργατική κουλτούρα	Ολιγοθέσιο	371	3,53	,536	,028
1.3.Επαγγελματική ανάπτυξη	Πολυθέσιο	411	3,54	,567	,028
1.Συνεργατική κουλτούρα	Ολιγοθέσιο	371	3,74	,559	,029
1.4.Ενότητα σ τόχου	Πολυθέσιο	411	3,73	,529	,026
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ολιγοθέσιο	371	3,68	,546	,028
1.5.Συλλογική υποστήριξη	Πολυθέσιο	411	3,76	,589	,029
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ολιγοθέσιο	371	3,73	,534	,028
1.6.Εκπαιδευτική σύμπραξη	Πολυθέσιο	411	3,71	,573	,028
3.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Ολιγοθέσιο	371	3,06	,724	,038
3.1.Επιβολή	Πολυθέσιο	411	3,13	,585	,029
3.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Ολιγοθέσιο	371	3,23	,527	,027
3.2.Αποφυγή	Πολυθέσιο	411	3,33	,561	,028
3.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Ολιγοθέσιο	371	3,84	,452	,023
3.3.Συμβιβασμός	Πολυθέσιο	411	3,86	,436	,021

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
1.Συνεργατική κουλτούρα	Equal assumed	2,357	,125	-2,239	780	,025	-,085	,038	-,160	-,011
1.1.Συνεργατική ηγεσία	Equal not assumed			-2,240	773,394	,025	-,085	,038	-,160	-,011
1.Συνεργατική κουλτούρα	Equal assumed	,070	,791	,826	780	,409	,033	,040	-,046	,112
1.2.Συνεργασία δασκάλων	Equal not assumed			,826	771,342	,409	,033	,040	-,046	,112
1.Συνεργατική κουλτούρα	Equal assumed	1,369	,242	-,293	780	,770	-,012	,040	-,089	,066
1.3.Επαγγελματική ανάπτυξη	Equal not assumed			-,293	778,352	,769	-,012	,039	-,089	,066
1.Συνεργατική κουλτούρα	Equal assumed	1,410	,235	,159	780	,874	,006	,039	-,070	,083
1.4.Ενότητα στόχου	Equal not assumed			,159	760,934	,874	,006	,039	-,070	,083
1.Συνεργατική κουλτούρα	Equal assumed	,221	,638	-2,013	780	,044	-,082	,041	-,162	-,002
1.5.Συλλογική υποστήριξη	Equal not assumed			-2,021	779,392	,044	-,082	,041	-,162	-,002
1.Συνεργατική κουλτούρα	Equal assumed	2,591	,108	,435	780	,663	,017	,040	-,061	,095
1.6.Εκπαιδευτική σύμπραξη	Equal not assumed			,437	779,188	,662	,017	,040	-,060	,095
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Equal assumed	22,025	,000	-1,544	780	,123	-,072	,047	-,164	,020
2.1.Επιβολή	Equal not assumed			-1,527	711,517	,127	-,072	,047	-,165	,021
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Equal assumed	8,790	,003	-2,470	780	,014	-,096	,039	-,173	-,020
2.2.Αποφυγή	Equal not assumed			-2,478	778,793	,013	-,096	,039	-,173	-,020
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Equal assumed	1,289	,257	-,564	780	,573	-,018	,032	-,080	,044
2.3.Συμβιβασμός	Equal not assumed			-,563	765,124	,574	-,018	,032	-,080	,045

Πίνακας 7. Στατιστικοί δείκτες όλων των παραγόντων / διαστάσεων σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου

One-way Anova

Descriptives

		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
						Lower Bound	Upper Bound		
1.Συνεργατική κουλτούρα	Διευθυντής/α	143	3,77	,513	,043	3,68	3,85	3	5
	Υποδιευθυντής/α	101	3,43	,517	,051	3,32	3,53	2	4
	Εκπαιδευτικός	538	3,58	,531	,023	3,53	3,62	2	5
	Σύνολο	782	3,59	,534	,019	3,55	3,63	2	5
1.2.Συνεργασία δασκάλων	Διευθυντής/α	143	3,46	,602	,050	3,36	3,56	2	5
	Υποδιευθυντής/α	101	3,52	,593	,059	3,41	3,64	2	5
	Εκπαιδευτικός	538	3,40	,544	,023	3,35	3,44	2	5
	Σύνολο	782	3,42	,562	,020	3,39	3,46	2	5
1.3.Επαγγελματική ανάπτυξη	Διευθυντής/α	143	3,45	,613	,051	3,35	3,55	2	5
	Υποδιευθυντής/α	101	3,45	,538	,054	3,34	3,55	2	4
	Εκπαιδευτικός	538	3,58	,534	,023	3,53	3,62	2	5
	Σύνολο	782	3,54	,553	,020	3,50	3,58	2	5
1.4.Ενότητα στόχου	Διευθυντής/α	143	3,62	,603	,050	3,52	3,72	2	5
	Υποδιευθυντής/α	101	3,63	,578	,058	3,52	3,75	2	5
	Εκπαιδευτικός	538	3,78	,512	,022	3,74	3,83	2	5
	Σύνολο	782	3,74	,543	,019	3,70	3,77	2	5
1.5.Συλλογική υποστήριξη	Διευθυντής/α	143	3,66	,545	,046	3,57	3,75	2	5
	Υποδιευθυντής/α	101	3,56	,639	,064	3,44	3,69	2	5
	Εκπαιδευτικός	538	3,77	,557	,024	3,73	3,82	2	5
	Σύνολο	782	3,73	,570	,020	3,69	3,77	2	5
1.6.Εκπαιδευτική σύμπραξη	Διευθυντής/α	143	3,65	,620	,052	3,55	3,75	2	5
	Υποδιευθυντής/α	101	3,61	,616	,061	3,49	3,74	2	5
	Εκπαιδευτικός	538	3,76	,520	,022	3,71	3,80	2	5
	Σύνολο	782	3,72	,554	,020	3,68	3,76	2	5
2. Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Διευθυντής/α	143	3,08	,645	,054	2,98	3,19	2	5
	Υποδιευθυντής/α	101	3,42	,652	,065	3,29	3,54	2	5
	Εκπαιδευτικός	538	3,04	,642	,028	2,98	3,09	2	5
	Σύνολο	782	3,09	,655	,023	3,05	3,14	2	5
2.2.Αποφυγή	Διευθυντής/α	143	3,35	,572	,048	3,26	3,44	2	5
	Υποδιευθυντής/α	101	3,39	,509	,051	3,29	3,49	3	5
	Εκπαιδευτικός	538	3,25	,543	,023	3,20	3,30	2	5
	Σύνολο	782	3,29	,547	,020	3,25	3,32	2	5
2.3.Συμβιβασμός	Διευθυντής/α	143	3,85	,556	,047	3,76	3,95	3	5
	Υποδιευθυντής/α	101	3,77	,467	,046	3,68	3,86	3	5
	Εκπαιδευτικός	538	3,86	,403	,017	3,83	3,90	3	5
	Σύνολο	782	3,85	,443	,016	3,82	3,88	3	5

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1. Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Between Groups	7,418	2	3,709	13,410	,000
	Within Groups	215,453	779	,277		
	Total	222,871	781			
1.1.Συνεργατική Ηγεσία	Between Groups	1,651	2	,826	2,621	,073
	Within Groups	245,398	779	,315		
	Total	247,049	781			
1. Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Between Groups	2,896	2	1,448	4,790	,009
	Within Groups	235,528	779	,302		
	Total	238,425	781			
1.3.Επαγγελματική Ανάπτυξη	Between Groups	4,163	2	2,082	7,174	,001
	Within Groups	226,043	779	,290		
	Total	230,206	781			
1. Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Between Groups	4,513	2	2,256	7,048	,001
	Within Groups	249,376	779	,320		
	Total	253,889	781			
1.5.Συλλογική υποστήριξη	Between Groups	2,547	2	1,274	4,176	,016
	Within Groups	237,560	779	,305		
	Total	240,107	781			
1. Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Between Groups	2,547	2	1,274	4,176	,016
	Within Groups	237,560	779	,305		
	Total	240,107	781			
1.6.Εκπαιδευτική Σύμπραξη	Between Groups	12,213	2	6,107	14,738	,000
	Within Groups	322,784	779	,414		
	Total	334,997	781			
2. Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Between Groups	2,325	2	1,163	3,919	,020
	Within Groups	231,083	779	,297		
	Total	233,408	781			
2.2.Αποφυγή	Between Groups	,722	2	,361	1,840	,160
	Within Groups	152,773	779	,196		
	Total	153,495	781			
2. Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Between Groups	,722	2	,361	1,840	,160
	Within Groups	152,773	779	,196		
	Total	153,495	781			
2.3.Συμβιβασμός	Between Groups					
	Within Groups					
	Total					

Πίνακας 8. Ανάλυση “Post hoc” των παραγόντων συνεργατικής κουλτούρας και των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα

Post Hoc Tests / Bonferroni

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I) Θέση	(J) Θέση	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
orK_Sub_1	1	2	,2867*	,0507	,000	,165	,408
		3	,2136*	,0367	,000	,126	,302
	2	1	-,2867*	,0507	,000	-,408	-,165
		3	-,0731	,0423	,252	-,174	,028
	3	1	-,2136*	,0367	,000	-,302	-,126
		2	,0731	,0423	,252	-,028	,174
orK_Sub_2	1	2	-,1025	,0540	,174	-,232	,027
		3	,0265	,0391	1,000	-,067	,120
	2	1	,1025	,0540	,174	-,027	,232
		3	,1290*	,0451	,103	,021	,237
	3	1	-,0265	,0391	1,000	-,120	,067
		2	-,1290*	,0451	,103	-,237	-,021
orK_Sub_3	1	2	-,0393	,0544	1,000	-,170	,091
		3	-,1402*	,0394	,001	-,235	-,046
	2	1	,0393	,0544	1,000	-,091	,170
		3	-,1009	,0454	,080	-,210	,008
	3	1	,1402*	,0394	,001	,046	,235
		2	,1009	,0454	,080	-,008	,210
orK_Sub_4	1	2	,0545	,0609	1,000	-,092	,201
		3	-,1250*	,0441	,014	-,231	-,019
	2	1	-,0545	,0609	1,000	-,201	,092
		3	-,1795*	,0508	,001	-,302	-,058
	3	1	,1250*	,0441	,014	,019	,231
		2	,1795*	,0508	,001	,058	,302

orK_Sub_5	1	2	,0578	,0630	1,000	-,093	,209
		3	-,1627*	,0456	,001	-,272	-,053
	2	1	-,0578	,0630	1,000	-,209	,093
		3	-,2205*	,0526	,000	-,347	-,094
	3	1	,1627*	,0456	,001	,053	,272
		2	,2205*	,0526	,000	,094	,347
orK_Sub_6	1	2	,0843	,0609	,500	-,062	,231
		3	-,0666	,0441	,394	-,172	,039
	2	1	-,0843	,0609	,500	-,231	,062
		3	-,1510*	,0508	,009	-,273	-,029
	3	1	,0666	,0441	,394	-,039	,172
		2	,1510*	,0508	,009	,029	,273
DiAxS_f1	1	2	-,3148*	,0722	,000	-,488	-,141
		3	,1181	,0523	,072	-,007	,244
	2	1	,3148*	,0722	,000	,141	,488
		3	,4329*	,0603	,000	,288	,577
	3	1	-,1181	,0523	,072	-,244	,007
		2	-,4329*	,0603	,000	-,577	-,288
DiAxS_f2	1	2	-,1040	,0585	,228	-,244	,036
		3	,0903	,0424	,100	-,011	,192
	2	1	,1040	,0585	,228	-,036	,244
		3	,1943*	,0488	,000	,077	,311
	3	1	-,0903	,0424	,100	-,192	,011
		2	-,1943*	,0488	,000	-,311	-,077
DiAxS_f3	1	2	,0782	,0459	,266	-,032	,188
		3	-,0052	,0332	1,000	-,085	,075
	2	1	-,0782	,0459	,266	-,188	,032
		3	-,0834	,0383	,089	-,175	,008
	3	1	,0052	,0332	1,000	-,075	,085
		2	,0834	,0383	,089	-,008	,175

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 9. Στατιστικοί δείκτες όλων των παραγόντων / διαστάσεων σε σχέση με τη γεωγραφική χωροταξία του ολοήμερου δημοτικού σχολείου

One-way Anova

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
						Lower Bound	Upper Bound		
1.Συνεργατική κουλτούρα	Αγροτική	262	3,61	,554	,034	3,55	3,68	2	5
	Ημιαστική	284	3,53	,528	,031	3,47	3,59	2	5
	Αστική	236	3,64	,514	,033	3,58	3,71	2	5
	Σύνολο	782	3,59	,534	,019	3,55	3,63	2	5
1.2.Συνεργασία δασκάλων	Αγροτική	262	3,40	,590	,036	3,33	3,47	2	5
	Ημιαστική	284	3,52	,548	,033	3,45	3,58	2	5
	Αστική	236	3,34	,535	,035	3,27	3,41	2	5
	Σύνολο	782	3,42	,562	,020	3,39	3,46	2	5
1.3.Επαγγελματική ανάπτυξη	Αγροτική	262	3,60	,542	,033	3,54	3,67	2	5
	Ημιαστική	284	3,50	,554	,033	3,43	3,56	2	5
	Αστική	236	3,51	,557	,036	3,44	3,58	2	4
	Σύνολο	782	3,54	,553	,020	3,50	3,58	2	5
1.4.Ενότητα στόχου	Αγροτική	262	3,75	,597	,037	3,68	3,82	2	5
	Ημιαστική	284	3,71	,525	,031	3,65	3,78	3	5
	Αστική	236	3,74	,502	,033	3,68	3,81	2	5
	Σύνολο	782	3,74	,543	,019	3,70	3,77	2	5
1.5.Συλλογική υποστήριξη	Αγροτική	262	3,81	,597	,037	3,73	3,88	2	5
	Ημιαστική	284	3,60	,572	,034	3,53	3,66	2	5
	Αστική	236	3,79	,509	,033	3,73	3,86	2	5
	Σύνολο	782	3,73	,570	,020	3,69	3,77	2	5
1.6.Εκπαιδευτική σύμπραξη	Αγροτική	262	3,70	,577	,036	3,63	3,77	2	5
	Ημιαστική	284	3,73	,537	,032	3,67	3,80	2	5
	Αστική	236	3,72	,552	,036	3,65	3,79	2	5
	Σύνολο	782	3,72	,554	,020	3,68	3,76	2	5
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Αγροτική	262	3,03	,624	,039	2,95	3,11	2	5
	Ημιαστική	284	3,26	,674	,040	3,18	3,34	2	5
	Αστική	236	2,97	,625	,041	2,89	3,05	2	5
	Σύνολο	782	3,09	,655	,023	3,05	3,14	2	5
2.1.Επιβολή	Αγροτική	262	3,29	,539	,033	3,22	3,36	2	5
	Ημιαστική	284	3,37	,559	,033	3,31	3,44	2	5
	Αστική	236	3,17	,521	,034	3,11	3,24	2	5
	Σύνολο	782	3,29	,547	,020	3,25	3,32	2	5
2.2.Αποφυγή	Αγροτική	262	3,29	,539	,033	3,22	3,36	2	5
	Ημιαστική	284	3,37	,559	,033	3,31	3,44	2	5
	Αστική	236	3,17	,521	,034	3,11	3,24	2	5
	Σύνολο	782	3,29	,547	,020	3,25	3,32	2	5
2.3.Συμβιβασμός	Αγροτική	262	3,91	,410	,025	3,86	3,96	3	5
	Ημιαστική	284	3,82	,442	,026	3,77	3,88	3	5
	Αστική	236	3,82	,476	,031	3,76	3,88	3	5
	Σύνολο	782	3,85	,443	,016	3,82	3,88	3	5

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1. Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Between Groups	1,930	2	,965	3,402	,034
	Within Groups	220,941	779	,284		
	Total	222,871	781			
1.1.Συνεργατική Ηγεσία	Between Groups	4,220	2	2,110	6,769	,001
	Within Groups	242,829	779	,312		
	Total	247,049	781			
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Between Groups	1,749	2	,874	2,878	,057
	Within Groups	236,676	779	,304		
	Total	238,425	781			
1.3.Επαγγελματική Ανάπτυξη	Between Groups	,201	2	,100	,340	,712
	Within Groups	230,005	779	,295		
	Total	230,206	781			
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Between Groups	7,557	2	3,778	11,949	,000
	Within Groups	246,332	779	,316		
	Total	253,889	781			
1.5.Συλλογική υποστήριξη	Between Groups	,124	2	,062	,202	,817
	Within Groups	239,983	779	,308		
	Total	240,107	781			
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Between Groups	12,795	2	6,397	15,467	,000
	Within Groups	322,203	779	,414		
	Total	334,997	781			
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Between Groups	5,140	2	2,570	8,771	,000
	Within Groups	228,268	779	,293		
	Total	233,408	781			
2.2.Αποφυγή	Between Groups	1,331	2	,665	3,407	,034
	Within Groups	152,164	779	,195		
	Total	153,495	781			
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Between Groups					
	Within Groups					
	Total					
2.3.Συμβιβασμός	Between Groups					
	Within Groups					
	Total					

Πίνακας 10. Ανάλυση “Post hoc” των παραγόντων συνεργατικής κουλτούρας και των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τη “χωροταξία του σχολείου”

Post Hoc Tests / Bonferroni

Multiple Comparisons

Dependent Variable	(I) χωροταξία	(J) χωροταξία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
orK_Sub_1	1	2	,0810	,0341	,054	-,001	,163
		3	,0092	,0357	1,000	-,077	,095
	2	1	-,0810	,0341	,054	-,163	,001
		3	-,0717	,0351	,124	-,156	,012
	3	1	-,0092	,0357	1,000	-,095	,077
		2	,0717	,0351	,124	-,012	,156
orK_Sub_2	1	2	-,1097*	,0354	,006	-,195	-,025
		3	,0208	,0371	1,000	-,068	,110
	2	1	,1097*	,0354	,006	,025	,195
		3	,1305*	,0364	,001	,043	,218
	3	1	-,0208	,0371	1,000	-,110	,068
		2	-,1305*	,0364	,001	-,218	-,043
orK_Sub_3	1	2	,0495	,0362	,513	-,037	,136
		3	,0551	,0379	,439	-,036	,146
	2	1	-,0495	,0362	,513	-,136	,037
		3	,0056	,0372	1,000	-,084	,095
	3	1	-,0551	,0379	,439	-,146	,036
		2	-,0056	,0372	1,000	-,095	,084
orK_Sub_4	1	2	,0547	,0406	,535	-,043	,152
		3	,0411	,0425	1,000	-,061	,143
	2	1	-,0547	,0406	,535	-,152	,043
		3	-,0135	,0417	1,000	-,114	,087
	3	1	-,0411	,0425	1,000	-,143	,061
		2	,0135	,0417	1,000	-,087	,114

orK_Sub_5	1	2	,1477*	,0418	,001	,047	,248
		3	,0031	,0438	1,000	-,102	,108
	2	1	-,1477*	,0418	,001	-,248	-,047
		3	-,1446*	,0429	,002	-,248	-,042
	3	1	-,0031	,0438	1,000	-,108	,102
		2	,1446*	,0429	,002	,042	,248
orK_Sub_6	1	2	-,0251	,0404	1,000	-,122	,072
		3	-,0365	,0423	1,000	-,138	,065
	2	1	,0251	,0404	1,000	-,072	,122
		3	-,0114	,0415	1,000	-,111	,088
	3	1	,0365	,0423	1,000	-,065	,138
		2	,0114	,0415	1,000	-,088	,111
DiAxS_f1	1	2	-,1870*	,0482	,000	-,303	-,071
		3	,0829	,0505	,303	-,038	,204
	2	1	,1870*	,0482	,000	,071	,303
		3	,2699*	,0496	,000	,151	,389
	3	1	-,0829	,0505	,303	-,204	,038
		2	-,2699*	,0496	,000	-,389	-,151
DiAxS_f2	1	2	-,0577	,0388	,412	-,151	,035
		3	,0566	,0407	,494	-,041	,154
	2	1	,0577	,0388	,412	-,035	,151
		3	,1143*	,0399	,013	,019	,210
	3	1	-,0566	,0407	,494	-,154	,041
		2	-,1143*	,0399	,013	-,210	-,019
DiAxS_f3	1	2	,0863*	,0302	,013	,014	,159
		3	,0689	,0316	,088	-,007	,145
	2	1	-,0863*	,0302	,013	-,159	-,014
		3	-,0174	,0310	1,000	-,092	,057
	3	1	-,0689	,0316	,088	-,145	,007
		2	,0174	,0310	1,000	-,057	,092

*, The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 11. Στατιστικοί δείκτες όλων των παραγόντων / διαστάσεων της συνεργατικής κουλτούρας σε σχέση με την επιμόρφωση στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία

T-Test

Group Statistics

	Παρακ_ηγεσία	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	264	3,56	,520	,032
1.1.Συνεργατική Ηγεσία	Όχι	518	3,61	,541	,024
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	264	3,45	,570	,035
1.2.Συνεργασία δασκάλων	Όχι	518	3,41	,558	,025
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	264	3,43	,568	,035
1.3.Επαγγελματική Ανάπτυξη	Όχι	518	3,59	,537	,024
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	264	3,59	,578	,036
1.4.Ενότητα Στόχου	Όχι	518	3,81	,508	,022
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	264	3,61	,547	,034
1.5.Συλλογική υποστήριξη	Όχι	518	3,78	,574	,025
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	264	3,63	,577	,036
1.6.Εκπαιδευτική Σύμπραξη	Όχι	518	3,76	,537	,024
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Ναι	264	3,31	,678	,042
2.1.Επιβολή	Όχι	518	2,98	,614	,027
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Ναι	264	3,39	,575	,035
2.2.Αποφυγή	Όχι	518	3,23	,523	,023
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Ναι	264	3,81	,482	,030
2.3.Συμβιβασμός	Όχι	518	3,87	,421	,018

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	,000	,995	-1,176	780	,240	-,048	,040	-,127	,032
	1.1.Συνεργατική Ηγεσία Equal not assumed			-1,192	548,817					
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	,930	,335	1,065	780	,287	,045	,043	-,038	,129
	1.2.Συνεργασία δασκάλων Equal not assumed			1,058	519,948					
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	3,821	,051	-3,837	780	,000	-,159	,041	-,240	-,078
	1.3.Επαγγελματική Ανάπτυξη Equal not assumed			-3,769	504,406					
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	42,311	,000	-5,552	780	,000	-,224	,040	-,303	-,145
	1.4.Ενότητα Στόχου Equal not assumed			-5,323	473,268					
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	5,665	,018	-3,938	780	,000	-,168	,043	-,252	-,084
	1.5.Συλλογική υποστήριξη Equal not assumed			-4,001	552,836					
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	13,780	,000	-3,256	780	,001	-,136	,042	-,217	-,054
	1.6.Εκπαιδευτική Σύμπραξη Equal not assumed			-3,181	497,273					
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Equal assumed	37,445	,000	6,896	780	,000	,332	,048	,237	,426
	2.1.Επιβολή Equal not assumed			6,677	485,561					
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Equal assumed	24,869	,000	4,010	780	,000	,164	,041	,084	,245
	2.2.Αποφυγή Equal not assumed			3,889	487,637					
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Equal assumed	15,691	,000	-1,965	780	,050	-,066	,033	-,131	,000
	2.3.Συμβιβασμός Equal not assumed			-1,881	470,810					

Πίνακας 12. Στατιστικοί δείκτες στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με την επιμόρφωση στην διαχείριση κρίσεων - συγκρούσεων

T-Test

Group Statistics

	Παρακ_ διαχείριση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	178	3,61	,585	,044
1.1.Συνεργατική Ηγεσία	Όχι	604	3,59	,519	,021
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	178	3,48	,575	,043
1.2.Συνεργασία δασκάλων	Όχι	604	3,41	,558	,023
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	178	3,42	,598	,045
1.3.Επαγγελματική Ανάπτυξη	Όχι	604	3,57	,534	,022
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	178	3,67	,589	,044
1.4.Ενότητα Στόχου	Όχι	604	3,75	,527	,021
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	178	3,66	,583	,044
1.5.Συλλογική υποστήριξη	Όχι	604	3,75	,565	,023
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Ναι	178	3,62	,655	,049
1.6.Εκπαιδευτική Σύμπραξη	Όχι	604	3,75	,518	,021
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Ναι	178	3,22	,633	,047
2.1.Επιβολή	Όχι	604	3,06	,657	,027
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Ναι	178	3,37	,590	,044
2.2.Αποφυγή	Όχι	604	3,26	,531	,022
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Ναι	178	3,83	,504	,038
2.3.Συμβιβασμός	Όχι	604	3,86	,424	,017

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	5,069	,025	,417	780	,677	,019	,046	-,070	,108
1.1.Συνεργατική Ηγεσία	Equal not assumed			,391	264,571	,696	,019	,049	-,077	,115
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	1,461	,227	1,583	780	,114	,076	,048	-,018	,170
1.2.Συνεργασία δασκάλων	Equal not assumed			1,558	282,660	,120	,076	,049	-,020	,172
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	7,609	,006	-3,199	780	,001	-,150	,047	-,242	-,058
1.3.Επαγγελματική Ανάπτυξη	Equal not assumed			-3,006	265,501	,003	-,150	,050	-,248	-,052
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	8,699	,003	-1,870	780	,062	-,086	,046	-,177	,004
1.4.Ενότητα Στόχου	Equal not assumed			-1,760	266,111	,080	-,086	,049	-,183	,010
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	2,788	,095	-1,807	780	,071	-,088	,049	-,183	,008
1.5.Συλλογική υποστήριξη	Equal not assumed			-1,777	282,453	,077	-,088	,049	-,185	,009
1.Συνεργατική κουλτούρα εκπαιδευτικών	Equal assumed	28,986	,000	-2,769	780	,006	-,130	,047	-,223	-,038
1.6.Εκπαιδευτική Σύμπραξη	Equal not assumed			-2,439	245,707	,015	-,130	,053	-,236	-,025
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Equal assumed	2,560	,110	3,031	780	,003	,168	,056	,059	,278
2.1.Επιβολή	Equal not assumed			3,092	298,141	,002	,168	,054	,061	,276
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Equal assumed	13,361	,000	2,385	780	,017	,111	,046	,020	,202
2.2.Αποφυγή	Equal not assumed			2,253	267,345	,025	,111	,049	,014	,208
2.Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Equal assumed	8,780	,003	-,648	780	,517	-,024	,038	-,099	,050
2.3.Συμβιβασμός	Equal not assumed			-,590	255,353	,556	-,024	,042	-,106	,057

