



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΣΧΕΣΕΙΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΩΝ – ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΕΤΑΜΕΝΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΥΦΕΣΗΣ**

της

**ANNAΣ ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ**

Επιβλέπων Καθηγητής  
Νικόλαος Κωνσταντόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2017





## Υπεύθυνη Δήλωση

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ (άρθρο 8 Ν.1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ <sup>(1)</sup> :	Την Γραμματεία του ΠΜΣ στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων						
Ο – Η Όνομα:	Άννα	Επώνυμο:	Γεωργακοπούλου				
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:	Βασίλειος Γεωργακόπουλος						
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	Ηλιοστάλακτη Γεωργακοπούλου						
Ημερομηνία γέννησης <sup>(2)</sup> :	Είκοσιεπτά Νοεμβρίου χίλια εννιακόσια εξήντα πέντε						
Τόπος Γέννησης:	Γερμανία						
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:	ΑΕ237597		Τηλ:	6974937056			
Τόπος Κατοικίας:	Αμαλιάδα	Οδός:	Αγίου Τρύφωνος	Αριθ:	71	TK :	27200
Αρ. Τηλεομοιότυπου (Fax):			Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):	<a href="mailto:anngeorgak@gmail.com">anngeorgak@gmail.com</a>			

- Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις <sup>(3)</sup>, που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι: Η Διπλωματική Εργασία μου με τίτλο «Σχέσεις Υφισταμένων-Προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες στην περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης» την οποία κατέθεσα στο Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).
- Συναινώ να καλύπτεται η παραπάνω Διπλωματική Εργασία στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons «Αναφοράς Δημιουργού - Μη Εμπορικής Χρήσης - Παρόμοιας Διανομής».

Ημερομηνία: 17/12/2017

Η Δηλούσα

Γεωργακοπούλου Άννα

1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.

2) Αναγράφεται ολογράφως.

3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον αυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 τών.

## Περίληψη

Το θέμα της παρούσας εργασίας αποτελούν οι σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες, υπό το πρίσμα της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης.

Σκοπός της εργασίας είναι μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών μελετών και δημοσιεύσεων καθώς και τη στατιστική ανάλυση σχετικού δείγματος να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων σχέσεων και το πώς αυτά έχουν επηρεαστεί από την τρέχουσα οικονομική ύφεση.

Χρησιμοποιήθηκε δείγμα 228 εκπαιδευτικών (106 άνδρες και 122 γυναίκες, με 108 να εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 120 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση), οι οποίοι απάντησαν σε ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων – μεταβλητών, σχετικά με την περιγραφή των σχέσεων υφισταμένων – προϊσταμένων, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους συμμετέχοντες κατά την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια έγινε παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, με μέθοδο εξαγωγής την ανάλυση σε κύριες συνιστώσες και μέθοδο ορθογωνίας περιστροφής. Προέκυψαν τελικά τρεις παράγοντες από το σύνολο των 15 μεταβλητών, οι οποίοι επέδειξαν αυξημένη αξιοπιστία (ο έλεγχος έγινε μέσω του συντελεστή Cronbach  $\alpha$ ).

Τέλος, πραγματοποιήθηκε για τους εξαγόμενους παράγοντες ανάλυση κατά συστάδες, με τα ευρήματα της έρευνας να καταδεικνύουν συμφωνία με το ότι οι εργαζόμενοι καταβάλλουν έντονη προσπάθεια για να επιδείξουν συνέπεια απέναντι στο έργο που τους αναθέτει ο διευθυντής, ότι αποδέχονται και ενεργοποιούνται σε συνεργατικά πλαίσια προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας και ότι η ολοκλήρωση των εργασιών ελέγχεται συστηματικά από την πλευρά της διοίκησης, με το δείγμα να διατηρεί μια ουδέτερη στάση για τις υπόλοιπες μεταβλητές

**Λέξεις – Κλειδιά:** Εκπαιδευτικός, Ηγεσία, Κρίση, Παράγοντες, Συστάδες

## **Abstract**

This study deals with the relationships between teacher and their leadership in a school during the present economic recession. The aim of this study is to locate the special characteristics of this relationship and the economic crisis' affection to them.

The sample of the study included 228 teachers (106 male and 122 female, 108 from secondary and 120 from primary education), who responded to a questionnaire of 15 questions-variables, relatively to the relationships between teacher and their leadership and how these are perceivable during daily work.

Factor analysis of the questionnaire followed. The extraction method was Principal Component Analysis (PCA) with orthogonal rotation Varimax (Varimax Rotation Method). Finally, the initial variables were grouped into three factors with high validity (validity checked with Cronbach  $\alpha$ ).

Finally, cluster analysis was done for the extracted factors from the previous step. According to the findings of the present research there was high percentage of agreement for the facts that staff make hard effort in order to respond in leadership' demands, that there is cooperation under common goals and that whole procedure is systematically controlled. There was a neutral position according to the rest of the variables.

**Keywords:** Teacher, Leadership, Recession, Factors, Cluster

## Περιεχόμενα

Υπεύθυνη Δήλωση .....	2
Περίληψη.....	3
Ευχαριστίες .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
Α΄ ΜΕΡΟΣ .....	10
Κεφάλαιο 1: Οι προκλήσεις του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση .....	10
Κεφάλαιο 2: Σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες .....	23
Κεφάλαιο 3: Σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες στην περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης.....	34
Β΄ ΜΕΡΟΣ .....	39
3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	39
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	40
4.1 Δείγμα της έρευνας .....	40
4.2 Ερευνητικά Εργαλεία .....	41
5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	42
5.1 Ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών .....	42
5.2 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας .....	49
5.2.1 Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου .....	49
5.2.2 Ανάλυση Ερωτηματολογίου κατά συστάδες.....	64
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....	85

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Σύγκριση κατανομής σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	43
Διάγραμμα 2: Ηλικιακή κατανομή του δείγματος .....	44
Διάγραμμα 3: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου του δείγματος .....	45
Διάγραμμα 4: Κατανομή θέσεων εργασίας του δείγματος .....	46
Διάγραμμα 5: Κατανομή προϋπηρεσίας του δείγματος.....	48
Διάγραμμα 6: Επιβεβαίωση εξαγωγής παρόντων μέσω του Scree test .....	53

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Τιμές των σταθμισμένων μέσων των μεταβλητών που καθορίζουν τη συμμετοχή των καθηγητών στη σχολική δραστηριότητα (Park & Lee, 2015) .....	30
Πίνακας 2: Φιλοδοξία των καθηγητών σχετικά με την επαγγελματική τους θέση σε ορίζοντα πενταετίας και δεκαετίας (Reeves & Lowenhaupt, 2016) .....	32
Πίνακας 3: Μεταβολή του μοναδιαίου κόστους (επένδυση ανά μαθητή) ως αναλογία του κατά κεφαλή Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) για το εκπαιδευτικό σύστημα της Λατινικής Αμερικής κατά την περίοδο 1965-1975 (Tilak, 1989).....	36
Πίνακας 4: Κατανομή σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση .....	42
Πίνακας 5: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου του δείγματος.....	44
Πίνακας 6: Κατανομή θέσεων εργασίας του δείγματος.....	45
Πίνακας 7: Κατανομή προϋπηρεσίας του δείγματος .....	47
Πίνακας 8: Ποσοστά διακυμάνσεων που «εξηγούνται» από τους παράγοντες .....	50
Πίνακας 9: Επεξήγηση Συνολικής Διακύμανσης.....	52
Πίνακας 10: Ορθογώνια Περιστροφή Παραγόντων.....	54
Πίνακας 11: Έλεγχος αξιοπιστίας πρώτου παράγοντα .....	58
Πίνακας 12: Έλεγχος αξιοπιστίας πρώτου παράγοντα με χρήση των επιμέρους μεταβλητών	59
Πίνακας 13: Έλεγχος αξιοπιστίας δεύτερου παράγοντα.....	60

Πίνακας 14: Έλεγχος αξιοπιστίας δεύτερου παράγοντα με χρήση των επιμέρους μεταβλητών .....	61
Πίνακας 15: Έλεγχος αξιοπιστίας τρίτου παράγοντα .....	62
Πίνακας 16: Έλεγχος αξιοπιστίας τρίτου παράγοντα με χρήση των επιμέρους μεταβλητών..	63
Πίνακας 17: Αρχικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον πρώτο παράγοντα .....	65
Πίνακας 18: Επαναλήψεις για τον καθορισμό των κέντρων κάθε ομάδας για τον πρώτο παράγοντα .....	66
Πίνακας 19: Οριστικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον πρώτο παράγοντα .....	67
Πίνακας 20: Ομαδοποίηση συμμετεχόντων για τον πρώτο παράγοντα.....	68
Πίνακας 21: Αρχικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον δεύτερο παράγοντα.....	69
Πίνακας 22: Επαναλήψεις για τον καθορισμό των κέντρων κάθε ομάδας για το δεύτερο παράγοντα .....	69
Πίνακας 23: Οριστικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για το δεύτερο παράγοντα ....	70
Πίνακας 24: Ομαδοποίηση συμμετεχόντων για το δεύτερο παράγοντα .....	71
Πίνακας 25: Αρχικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον τρίτο παράγοντα .....	72
Πίνακας 26: Επαναλήψεις για τον καθορισμό των κέντρων κάθε ομάδας για τον τρίτο παράγοντα .....	72
Πίνακας 27: Οριστικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον τρίτο παράγοντα .....	73
Πίνακας 28: Ομαδοποίηση συμμετεχόντων για τον τρίτο παράγοντα.....	74

## Ευχαριστίες

Έχοντας ολοκληρώσει την παρούσα διπλωματική εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της. Τις θερμότερες ευχαριστίες μου οφείλω βεβαίως στον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κ. Νικόλαο Κωνσταντόπουλο, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε με την ανάθεση του συγκεκριμένου θέματος, για τον ελεύθερο του χρόνο που διέθεσε απλόχερα, τις πολύτιμες συμβουλές του, τις εύστοχες παρατηρήσεις του, την προθυμία του να με βοηθήσει σε οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετώπιζα κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας και για το άριστο κλίμα που χαρακτήριζε τη συνεργασία μας.

Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και στην Καθηγήτρια Χατζηγεωργίου Χρυσούλα που δέχτηκε να είναι μέλος της επιτροπής αξιολόγησης.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω επίσης στους γονείς μου, Βασίλειο και Ηλιοστάλακτη, οι οποίοι υπήρξαν πάντα ανεκτίμητο στήριγμα για μένα, σε κάθε στάδιο της ζωής μου, και στους οποίους οφείλω όλη τη διαδρομή των σπουδών μου μέχρι σήμερα. Τέλος ευχαριστώ το σύζυγό μου Δημήτρη και το γιο μου Παναγιώτη, των οποίων η πίστη στις δυνατότητές μου, η στήριξη όλων των επιλογών μου, αλλά και η αμέριστη συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχή διεκπεραίωσή της.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται με ένα ζήτημα ιδιαίτερα κρίσιμο, αυτό των σχέσεων υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες. Η κρισιμότητα του ζητήματος έγκειται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένες σχέσεις επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία και κατ' επέκταση την αποδοτικότητα μιας σχολικής μονάδας, με ότι συνεπάγεται αυτή η αποδοτικότητα για τον ίδιο το θεσμό του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα για το κοινωνικό σύνολο. Η επικαιρότητά του σχετίζεται με το γεγονός ότι οι σχέσεις αυτές θα προσεγγιστούν υπό το πρίσμα της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης η οποία ταλανίζει τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, επηρεάζει κάθε έκφανση της ανθρώπινης δραστηριότητας και δε μπορεί παρά να έχει αφήσει το «αποτύπωμά» της στη σχολική πραγματικότητα και στους φορείς – εργαζομένους της.

Σκοπός της εργασίας είναι μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών μελετών και δημοσιεύσεων καθώς και τη στατιστική ανάλυση σχετικού δείγματος να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων σχέσεων και το πώς αυτά έχουν επηρεαστεί από την τρέχουσα οικονομική ύφεση.

Το αντικείμενο της εργασίας είναι να προσδιορίσει το μηχανισμό της αλληλεπίδρασης μεταξύ υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες επεξηγώντας την έκφρασή του και εντοπίζοντας τυχόν πεδία αδυναμιών και περιθώρια βελτίωσης.

Η δομή της εργασίας συνοψίζεται στις ακόλουθες ενότητες. Στο πρώτο κεφάλαιο καταγράφονται βασικά χαρακτηριστικά του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος στην Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση και εντοπίζονται πεδία που αποτελούν προκλήσεις στην εξέλιξη – βελτίωση του συστήματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται βιβλιογραφική επισκόπηση μελετών που σχετίζονται άμεσα με τις σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες σε ευρύτερο επίπεδο, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο οι σχέσεις αυτές προσεγγίζονται ειδικότερα υπό το πρίσμα της οικονομικής κρίσης που υφίσταται την τρέχουσα περίοδο και εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας, περιγράφονται το δείγμα, τα «εργαλεία» και η διαδικασία της έρευνας και στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων και παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.

Τέλος, εξάγονται συγκεκριμένα συμπεράσματα για το συνολικό ζήτημα, ενώ επιπρόσθετα προσδιορίζονται σημεία που χρήζουν περαιτέρω έρευν

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

### **Κεφάλαιο 1: Οι προκλήσεις του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση**

Στην παρούσα ενότητα καταγράφονται βασικά χαρακτηριστικά του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος στην Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση και εντοπίζονται πεδία που αποτελούν προκλήσεις στην εξέλιξη – βελτίωση του συστήματος.

Ένα βασικό πεδίο – πρόκληση του συστήματος αποτελεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική και πολύπλοκη αφού θα πρέπει να καθοριστεί με σαφήνεια πλήθος σχετικών παραμέτρων (π.χ. από ποιους θα διενεργείται, με ποιο τρόπο, με ποια κριτήρια, πως θα αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της κ.α.).

Στη μελέτη των Stamelos, Vassilopoulos, & Bartzakli (2012) επιχειρείται να κατανοηθούν οι δυσκολίες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Α΄/θμια Εκπαίδευση, διερευνώντας τις αντιδράσεις των εθνικών ιδρυμάτων σε διάφορες εξωτερικές επιδράσεις, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από υπερεθνικές πολιτικές διεθνών οργανισμών. Σημειώνεται πως η προσπάθεια της Ελληνικής Κυβέρνησης να εδραιώσει ένα τέτοιο σύστημα, στα πλαίσια της συμμετοχής της στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει οδηγήσει σε πλήθος διχογνωμιών και διαφωνιών. Φυσικό επακόλουθο αυτών των διαφωνιών ήταν η αύξηση της απόκλισης μεταξύ του τι είναι επιθυμητό (κανονιστικός άξονας), του τι προβλέπεται από τη νομοθεσία (ρυθμιστικός άξονας) και του τι υποδεικνύεται από την καθημερινή πρακτική (γνωστικός άξονας). Αυτή η απόκλιση έχει δημιουργήσει μια ιδιαίτερα επιβαρυντική κατάσταση σε συνδυασμό με την προβληματική λειτουργία του συστήματος σε συνολικό επίπεδο.

Από τους ερευνητές, η σύγχρονη κατάσταση συνδέθηκε με την ιστορική εξέλιξη διαμόρφωσης του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέχρι αυτό να φτάσει στη σύγχρονη μορφή του. Επισημάνθηκε ο βαθύς διχασμός της κοινωνίας και η απολυταρχική επιβολή περιορισμών σε προσωπικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, τουλάχιστον μέχρι το 1974 και το ορόσημο της ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Ένωση το 1981, ως απαρχή της προσπάθειας εξευρωπαϊσμού (Mouzelis & Pagoulatos, 2002; Tsakalotos, 2008).

Όσον αφορά στη μόρφωση των εκπαιδευτικών στην Α΄/θμια Εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο τους τόσο για την κοινωνικοποίηση των νέων γενεών όσο και στην ανάπτυξη της εθνικής τους ταυτότητας, αυτή λάμβανε χώρα υπό την άμεση επίβλεψη της Ελληνικής Κυβέρνησης, με βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης προσέγγισης, το επάγγελμα αυτό να μην θεωρείται συνηθισμένο ή επιστημονικό αλλά να προσεγγίζεται ως μια εθνική αποστολή. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι υπήρξαν μόνο δύο σχετικές νομοθετικές αλλαγές από την ίδρυση (1933) μέχρι την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1989), με τις αλλαγές αυτές μάλιστα να αποσκοπούν στην ενίσχυση του κυβερνητικού ελέγχου.

Σημαντικός ήταν επίσης ο ρόλος του γλωσσικού ζητήματος σε αυτή τη διαδικασία (δημοτική έναντι καθαρεύουσας), με τους υποστηρικτές της πρώτης, προερχόμενους από χαμηλότερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, να θεωρούνται ως κοινωνοί μιας αντικυβερνητικής πολιτικής, με τον έλεγχο – αξιολόγησή τους μάλιστα να εκτείνεται πέρα από την εισαγωγή στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στην επαγγελματική τους καριέρα.

Ο έλεγχος γινόταν μέσω επιθεωρητών οι οποίοι επιδείκνυαν ενδιαφέρον όχι μόνο για το επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών αλλά και για την καθημερινή τους ζωή και τις προσωπικές τους ιδέες. Αντίθετα, οι απόφοιτοι των Πανεπιστημίων απολάμβαναν ένα είδος «ασυλίας», ιδιαίτερα λόγω της υπέρ της καθαρεύουσας στάσης τους στο γλωσσικό ζήτημα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσίαζε μια κεντρικοποιημένη οργάνωση, με κέντρο το αρμόδιο υπουργείο και τους αντίστοιχους φορείς. Ο προαναφερόμενος έλεγχος άρχισε με την πάροδο του χρόνου και με την διαμόρφωση περισσότερο δημοκρατικών πολιτικών να γίνεται λιγότερο αυστηρός. Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/θμιας Εκπαίδευσης είχαν δύο βασικά αιτήματα, την αναβάθμιση του πτυχίου τους σε αντίστοιχο πανεπιστημιακού επιπέδου και την κατάργηση της αξιολόγησης με τη μορφή των επιθεωρήσεων. Η ικανοποίηση αυτών των αιτημάτων έρχεται το 1981, με βασικό όμως πρόβλημα της νέας πραγματικότητας το χάσμα ανάμεσα στη λήψη των αποφάσεων (με ευθύνη του αντίστοιχου Υπουργείου) και στην εφαρμογή τους (με ευθύνη άλλων φορέων).

Τη συγκεκριμένη περίοδο καθιερώνεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ο οποίος διαθέτει εμπειρία εκπαίδευσης και διδασκαλίας και είναι επιφορτισμένος με τη διαδικασία επιθεώρησης με συμβουλευτικό όμως χαρακτήρα και σε συνεργασία με τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) (Ν. 3848/2010).

Η μελέτη των Stamelos, Vassilopoulos, & Bartzakli (2012) μέρος μιας ευρύτερης έρευνας του Higher Education Policy Network που διεξήχθη στη Δυτική Ελλάδα την περίοδο 2008-2009, περιλάμβανε αρχικά την ανάλυση περιεχομένου του σχετικού νομικού πλαισίου για την περίοδο (1993-2008) και των σχετικών ανακοινώσεων της ΔΟΕ. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε δείγμα 28 ημιδομημένων προσωπικών συνεντεύξεων από σχολικούς συμβούλους Α΄θμιας Εκπαίδευσης, Όσον αφορά στο ρυθμιστικό άξονα προέκυψε πως βασική παράμετρος των σχετικών κειμένων ήταν η δημιουργία ενός «δημοκρατικού σχολείου», με την αξιολόγηση να μη συμφωνεί με το συγκεκριμένο χαρακτήρα, αφού σύμφωνα με τη ΔΟΕ συνδέεται με ρήξη των σχέσεων σε μορφωτικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό επίπεδο (Didaskaliki Omospondia Ellados, 1997), περιορισμό της σχολικής αυτονομίας (Didaskaliki Omospondia Ellados, 1998) και επιστροφή σε παλαιότερες απολυταρχικές πρακτικές (Didaskaliki Omospondia Ellados, 2004).

Σχετικά με το κανονιστικό πλαίσιο σύμφωνα με την έρευνα σε μια περίοδο 15 ετών (1993 – 2008) στο ζήτημα αναφέρονται δύο νόμοι (1997, 2002), δύο προεδρικά διατάγματα, μία νομοθετική πράξη (1998) και 13 εγκύκλιοι, με το σύνολό τους να διακρίνεται από δύο βασικά χαρακτηριστικά, τη συμμόρφωση προς τις ευρωπαϊκές οδηγίες από πλευράς ορολογίας και την παρουσία ασυνεχειών στο περιεχόμενό τους. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο δεν αναπτύχθηκε για την ικανοποίηση μιας εσωτερικής ανάγκης ή κοινωνικής απαίτησης αλλά από υποχρέωση στα πλαίσια της ευρωπαϊκής συμμετοχής. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μέχρι τότε η ελληνική κοινωνία δεν ήταν συνηθισμένη στη χρήση δοκιμασιών και δεικτών αξιολόγησης, ενώ στην αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, συνέβαλλε σημαντικά το γεγονός ότι αυτή γινόταν αντιληπτή ως ένα μέσο επιβολής εξωτερικής βούλησης, γεγονός που παρέπεμπε σε παρελθοντικές αντιδημοκρατικές συμπεριφορές. Στα παραπάνω θα πρέπει να συνυπολογιστεί και η απουσία συντονισμού μεταξύ ρυθμιστικού και κανονιστικού πλαισίου, με την απόκλιση να γίνεται ακόμα μεγαλύτερη εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και της έλλειψης πόρων και προσωπικού.

Όσον αφορά στην γνωστική συνιστώσα του ζητήματος, ο σύμβουλος συγκεντρώνει μια σειρά από ρόλους και αρμοδιότητες όπως εκπαιδευτής (οργάνωση σεμιναρίων, ενημέρωση σχετικά με τις πρόσφατες επιστημονικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές εξελίξεις), συντονιστής (συνεργάζεται με ενώσεις γονέων, με κυβερνητικούς και συνδικαλιστικούς φορείς και επιχειρεί να αναπτύξει παραγωγικές σχέσεις μεταξύ της σχολικής και της κοινωνικής ζωής), υπεύθυνος προγραμματισμού (έλεγχος της εφαρμογής

του εκπαιδευτικού προγράμματος και ενημέρωση των επίσημων φορέων με τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις του σχετικά με τα χρησιμοποιούμενα βιβλία, τις μεθόδους διδασκαλίας κ.α.), αξιολογητής (αξιολόγηση πεπραγμένων σε συνεργασία με τους καθηγητές) και συνάδελφος (αφού συνεργάζεται με το προσωπικό για την επίτευξη της βελτίωσης σε εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό επίπεδο).

Από τη μεριά τους, οι σχολικοί σύμβουλοι στη σχετική έρευνα εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους και το υφιστάμενο πλαίσιο το οποίο καθιστά το έργο τους αναποτελεσματικό. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται οι αντιδράσεις μεμονωμένων καθηγητών και της ΔΟΕ, η ανάμιξη των πολιτικών αλλά και η έλλειψη βούλησής τους σχετικά με την εφαρμογή σημαντικών τομών – πολιτικών προκειμένου να μην επωμιστούν το πολιτικό κόστος. Στα συμπεράσματα της μελέτης των Stamelos, Vassilopoulos, & Bartzakli (2012) τονίζεται η σημασία αυτής της απόκλισης μεταξύ της κανονιστικής και της γνωστικής συνιστώσας αλλά και το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων φορέων περισσότερο όσον αφορά για τη διατήρηση των κεκτημένων δικαιωμάτων τους, παρά για τη συμμετοχή στη λήψη των απαραίτητων αποφάσεων και στην εφαρμογή τους. Σημείο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι η πραγματική πρόθεση για την ανάληψη δράσης, τόσο μεμονωμένα όσο και συλλογικά.

Μια άλλη πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η συμμετοχή των γυναικών σε αυτό και το πώς αυτή η συμμετοχή γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σε σχετική μελέτη (Polydorides, 1985), σκοπός ήταν η διερεύνηση της εξέλιξης της συμμετοχής των γυναικών στο εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο 1965-1985, αντιστοιχίζοντας το μοτίβο αυτής της εξέλιξης στις αλλαγές που έλαβαν χώρα στο συγκεκριμένο σύστημα και προσδιορίζοντας παράγοντες που σχετίζονται με την ανέλιξη των γυναικών στη σχετική εκπαιδευτική κλίμακα. Τα δεδομένα της μελέτης προέρχονταν από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία και από ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε τυχαίο δείγμα αποφοίτων Β΄/θμιας εκπαίδευσης προέκυψε πως τα κορίτσια συμμετείχαν ισοδύναμα με τα αγόρια στην Α΄/θμια εκπαίδευση με μεγαλύτερη μάλιστα συγκριτική απόδοση ανά επίπεδο βαθμολογίας και την ερμηνεία αυτής της απόδοσης να σχετίζεται περισσότερο με τη δυνατότητα των κοριτσιών να συμμορφωθούν με συγκεκριμένες νόρμες και απαιτήσεις. Όσον αφορά στη συμμετοχή στη Β΄/θμια εκπαίδευση, αυτή ήταν χαμηλότερη για τις γυναίκες την περίοδο πριν τους μετασχηματισμούς του συστήματος κατά την περίοδο 1976-77, με την ισορροπία να αποκαθίσταται τη

μεταγενέστερη περίοδο και την απόδοση να κυμαίνεται στα ίδια με την Α΄θμια εκπαίδευση επίπεδα. Τα προαναφερόμενα στοιχεία οδήγησαν τη συγγραφέα στο να αναδείξει ως σημείο που χρήζει περαιτέρω έρευνας το αν οι καθηγητές διαφοροποιούν την αξιολόγησή τους ανάλογα με το φύλο, με τελικό κάθε φορά ζητούμενο τη διατήρηση της ισορροπίας και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η σχετική βιβλιογραφία σε διεθνές επίπεδο έχει αναδείξει μια σειρά θεμάτων και προκλήσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν τα ίδια τα σχολεία ως οργανισμοί, οι καθηγητές και οι ίδιοι οι συντονιστές ως προς την προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα. Σε αυτή τη σειρά ανήκουν η εκπαίδευση και τα προσόντα των συντονιστών ειδικών αναγκών, το μοντέλο και η διάρκεια της συνδιδασκαλίας καθηγητών και συντονιστών, τα θέματα εργασίας από πλευράς χρόνου και είδους που θα πρέπει να αναλάβουν οι συγκεκριμένοι συντονιστές καθώς και ο αριθμός των παιδιών που οι ίδιοι οι συντονιστές θα πρέπει να διδάσκουν (Arnaiz & Castejón, 2001; Crowther, Dyson, & Millward, 2001).

Στην προσέγγιση αυτών των προκλήσεων ιδιαίτερη σημασία έχουν οι αντιλήψεις των ίδιων των καθηγητών. Στόχος της μελέτης των Agaliotis & Kalyva, (2011) ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων Ελλήνων καθηγητών Α΄θμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συντονιστών ειδικών αναγκών (special needs coordinators - SENCOs). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των 466 συμμετεχόντων/ουσών (σε τυχαίο δείγμα 50 σχολείων της Βορείου Ελλάδας και με μέθοδο στατιστικής ανάλυσης αυτή των κυρίων συνιστωσών), κάθε σχολείο θα πρέπει να διαθέτει μια τέτοια θέση πλήρους απασχόλησης, η οποία θα στελεχώνεται από καθηγητή με διδακτική εμπειρία τόσο σε γενικά σχολεία όσο και σε σχολεία με μαθητές με ειδικές ανάγκες όλων των τύπων. Στο πεδίο ευθύνης τους εντάσσονται η διδασκαλία, η αξιολόγηση των καθηγητών, η συμβουλευτική των καθηγητών και των γονέων, συνεισφέροντας στην εκπαίδευση του εμπλεκόμενου προσωπικού μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος στο προαναφερόμενο πεδίο, αναγνωρίζεται το κενό που υπάρχει μεταξύ της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και της εφαρμοζόμενης σχολικής πρακτικής (Vlachou, 2010). Παρατηρείται αυξημένη σχετική αυτονομία των καθηγητών στις σχολικές τάξεις, οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά από το αντίστοιχο Υπουργείο, ενώ πολλές νομοθετικές διατάξεις «εξουδετερώνονται» από τη στάση των συνδικαλιστικών οργάνων και των ίδιων των καθηγητών. Για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, η Ελλάδα ακολουθεί

τη μονόδρομη προσέγγιση σχετικά με το δικαίωμα κάθε παιδιού να μορφωθεί υπό κανονικές εκπαιδευτικές συνθήκες (European Agency for the Development in Special Needs Education, 2003) (σχετική νομοθεσία 2817/2000 και 3699/2008).

Οι καθηγητές εκφράζουν τις αμφιβολίες σχετικά με τη δυνατότητα επιτυχούς εφαρμογής ενός τέτοιου συστήματος, με σημαντικούς παράγοντες αυτούς της έλλειψης χρόνου, της έλλειψης εξειδικευμένης γνώσης, των υψηλών απαιτήσεων της διδακτέας ύλης και τα πρακτικά δυναμικά προβλήματα της ακαδημαϊκής διαδικασίας για μαθητές με ειδικές ανάγκες (Agaliotis, 2002). Ως σημείο που χρήζει περαιτέρω έρευνας αναδείχθηκε η διερεύνηση της αντίστοιχης άποψης των μαθητών και των κυβερνητικών φορέων σχετικά με το ρόλο και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συντονιστών ειδικών αναγκών.

Μια άλλη εξ ορισμού πρόκληση του συστήματος αποτελεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, αφού η διαδικασία δε σχετίζεται απλά με την «ικανοποίηση πελατών» αλλά με την επιτυχία μιας κοινωνικής αποστολής. Στη μελέτη των Grammatikopoulos, Gregoriadis, Tsigilis, & Zachoroulou (2014) διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την ποιότητα της εγχώριας εκπαίδευσης στην πρώιμη ηλικία (early childhood education - ECE) (ηλικία έως 5 ετών). Χρησιμοποιήθηκε δείγμα 553 γονέων, 11 κέντρων παιδικής φροντίδας και 20 τάξεων νηπιαγωγείων στην πόλη της Θεσσαλονίκης και το ερωτηματολόγιο Early Childhood Environment Rating Scale Parent Questionnaire (ECERSPQ) με την αντίστοιχη κλίμακα αξιολόγησης (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised - ECERS-R) που συμπληρώθηκε από εκπαιδευμένους παρατηρητές.

Οι δομές του εγχώριου συστήματος εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη ομάδα ηλικιών περιλαμβάνουν τα νηπιαγωγεία (ηλικίες 4-5 ετών) σε πρωινή και ολοήμερη λειτουργία και τα κέντρα φροντίδας (ηλικίες <4 ετών). Οι καθηγητές που στελεχώνουν τις συγκεκριμένες δομές έχουν ανώτατη εκπαίδευση (4ετή φοίτηση σε πανεπιστημιακά ή τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα) ενώ βοηθητικό ρόλο έχουν και καθηγητές με διετή επιπρόσθετη εκπαίδευση.

Πρόέκυψε πως οι γονείς είχαν υπερεκτιμήσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε σχέση με την αντίστοιχη βαθμολόγηση από τους εκπαιδευμένους παρατηρητές, με τους τελευταίους να θεωρούν πως υφίστανται σημαντικά περιθώρια βελτίωσης προκειμένου να επιτευχθεί το απαιτούμενο επίπεδο παρεχόμενων υπηρεσιών.

Αυτή η υπερεκτίμηση αποδίδεται στην ελλιπή πληροφόρηση των γονέων σχετικά με τις λεπτομέρειες των παρεχόμενων υπηρεσιών (Torquati, Raikes, Huddleston-Casas, Bovaird,

& Harris, 2011), η οποία έχει άμεση σχέση με την έλλειψη χρόνου και τη μειωμένη συμμετοχή τους στις σχετικές δραστηριότητες, αλλά και στο ότι εκπαιδευτές και γονείς μπορεί να έχουν διαφορετικές προτεραιότητες. Τα ζητήματα που ενδιαφέρουν περισσότερο τους γονείς είναι αυτής της ασφάλειας ή της διατροφής, παραμερίζοντας άλλους παράγοντες όπως οι εκπαιδευτικές πρακτικές και σχέσεις και στο συγκεκριμένο άξονα εντοπίζεται η επικοινωνία τους με τους καθηγητές (Petrogiannis, 2010).

Ακόμα μια βασική πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ετοιμότητά του απέναντι σε κρίσεις διαφόρων μορφών, πέρα από την οικονομική που αποτελεί το πεδίο ενδιαφέροντος στην παρούσα εργασία. Το ζητούμενο της προετοιμασίας απέναντι στην κρίση έχει ενισχυθεί κατά πολύ τα πρόσφατα χρόνια, εκτείνεται δε σε ένα πλήθος δράσεων όπως τα παιδιά, οι οικογένειες, τα σχολεία και οι κοινότητες, παρουσιάζοντας έτσι αυξημένο ενδιαφέρον από σχολικούς ψυχολόγους, επαγγελματίες ψυχικής υγείας, σχετικούς οργανισμούς και φορείς. Η κρίση μπορεί να αποτελέσει πεδίο ευκαιριών και προκλήσεων σε ένα περιβάλλον με πολιτιστικό πλουραλισμό και δυναμική μεταβολή.

Σε κάθε πολιτισμό – κουλτούρα έχει αναπτυχθεί ένας ολόκληρος μηχανισμός που αφορά την ανταπόκριση σε μια ενδεχόμενη κρίση (πρακτικές, στρατηγικές, παραδόσεις, ερμηνείες φαινομένων και ανταπόκριση με βάση αυτές κ.α. οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται από μια σειρά παραγόντων όπως οι οικογενειακές σχέσεις, η σχολική εκπαίδευση, η κοινωνική οργάνωση, η αντίληψη του χώρου του χρόνου και του ίδιου του ατόμου, η έκφραση των συναισθημάτων, η μη προφορική επικοινωνία, ο ενδογενής μηχανισμός κινητοποίησης σε έκτακτες καταστάσεις κ.α.).

Η ανάγκη δημιουργίας ενός τέτοιου μηχανισμού δε μπορούσε παρά να υφίσταται και μάλιστα σε ενισχυμένο βαθμό για την περίπτωση της εκπαίδευσης. Ενδεικτικές είναι οι προτάσεις στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη δημιουργία ομάδων έκτακτης ανάγκης οι οποίες θα μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική – σχολική διαδικασία σε μια περίοδο κρίσης (Heath, M., Nickerson, A. B., Annandale, N., Kemple, A., & Dean, 2009; Jimerson, Brock, & Pletcher, 2005).

Στη μελέτη των Hatzichristiou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, (2011) προτείνεται ένα πολύ-επίπεδο μοντέλο ώστε να επιτευχθεί η ετοιμότητα απέναντι στην κρίση (γενικής μορφής) και οι σχετικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το μοντέλο περιλαμβάνει διάφορα επιμέρους πεδία όπως η ανάπτυξη ενός συνθετικού θεμελιώδους πλαισίου, μορφωτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα, παρεμβάσεις, δημοσιεύσεις και



συνεργασίες κ.α. Συνολικά από τη συγκεκριμένη μελέτη προέκυψε πως ζητούμενο αποτελεί μια διαλογική προσέγγιση που θα οδηγήσει στην εύρεση κοινού «εδάφους». Στην προαναφερόμενη μελέτη πραγματοποιείται μια συνοπτική προσέγγιση των μοντέλων που αφορούν την ετοιμότητα απέναντι σε σχολικές κρίσεις και τις σχετικές παρεμβάσεις. Αναλυτικότερα καταγράφηκαν τα εξής μοντέλα:

#### *National Organization for Victim Assistance (NOVA) model*

Βασικό αντικείμενο του μοντέλου το οποίο στηρίζεται θεωρητικά στην ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών κατά τον Maslow είναι η πρόληψη της άμεσης έκτακτης συμβουλευτικής παρέμβασης με επιπρόσθετη παρακολούθηση της παρέμβασης για συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Το μοντέλο επικεντρώνεται σε τέσσερις στόχους, την υιοθέτησή του σε εθνικό επίπεδο, την παροχή άμεσων υπηρεσιών στα «θύματα» της κρίσης, την παροχή βοήθειας στους επαγγελματίες συναδέλφους και τη συμμετοχή σε δράσεις, ενώ η εφαρμογή του για τη διαχείριση της κρίσης διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις: τη φυσική φροντίδα και ασφάλεια, τις σχετικές παρεμβάσεις, τη μετα-τραυματική συμβουλευτική και την ανάπτυξη μετά την κρίση (Jimerson et al., 2005).

#### *BASIC Ph Model*

Προέκυψε από μια πολύ-επίπεδη προσέγγιση των Ayalon & Lahad (2000). Σύμφωνα με το μοντέλο, οι άνθρωποι διαθέτουν έξι διαφορετικές αισθήσεις – «κανάλια» έκφρασης τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία προσαρμογής και ανταπόκρισής τους σε νέες καταστάσεις και μπορούν να τους προστατέψουν από τραυματικές εμπειρίες (Berger & Lahad, 2010). Πρόκειται για τις πεποιθήσεις, την καλλιέργεια, τη λειτουργία, τη φαντασία, τη γνώση και τη φυσιολογία. Η πρόταση εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου έγκειται στην κατανόηση των χαρακτηριστικών κάθε ατόμου και την προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες του (Jimerson et al., 2005).

#### *The PREPaRE model*

Αναπτύχθηκε από την Εθνική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων (National Association of School Psychologists - NASP) και σχεδιάστηκε με στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να ανταποκριθούν στις μετά από μια κρίση απαιτήσεις των μαθητών, των οικογενειών τους και του προσωπικού των σχολείων (Brock, Nickerson, Reeves, Savage, & Woitaszewski, 2011). Τα στάδια

εφαρμογής του μοντέλου διακρίνονται στην πρόληψη, στην προετοιμασία, στην ανταπόκριση και στην ανάκαμψη. Στα πλαίσια της αποδοτικής του εφαρμογής εντάσσεται η εξειδικευμένη εκπαίδευση στους επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης καθώς και η διοργάνωση μιας σειράς σχετικών συνεδρίων από τη Διεθνή Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων (International School Psychology Association - ISPA) προκειμένου να ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών και τη γνωστική θεώρηση του ζητήματος.

Αναφορικά με τις προτεινόμενες παρεμβάσεις στο εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με μια ενδεχόμενη κρίση, σημειώνεται πως η παροχή υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης σε σχολικό επίπεδο ειδικότερα όσον αφορά στους δημόσιους φορείς είναι ακόμα περιορισμένη παρά τα βήματα προόδου προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η ανάπτυξη στο συγκεκριμένο τομέα αποτελεί πρόκληση, ειδικότερα στο τμήμα της διαχείρισης κρίσεων για διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν αξιολόγηση, συμβουλευτική, προγράμματα παρέμβασης, εκπαίδευση, επίβλεψη και διαχείριση (Hatzichristiou et al., 2011).

Το προτεινόμενο στην παραπάνω μελέτη μοντέλο αναπτύχθηκε σε διάφορες φάσεις, με τις πρώτες να συνεισφέρουν στην καταγραφή των αναγκών και των συμπεριφορών μαθητών, καθηγητών και των οικογενειών τους (με τις ομάδες του δείγματος να είναι αυτή του μέσου πληθυσμού – Φάση I, της ομάδας υψηλού κινδύνου – Φάση II και τη μεταβολή δεδομένων όπως προέκυψαν από διάφορα προγράμματα παρέμβασης – Φάση III). Με την πάροδο των ετών, τα δεδομένα κάθε φάσης εμπλουτίστηκαν μέσω νέων σχετικών ερευνών και επιμέρους στόχων. Στην τέταρτη φάση και με βάση τα αποτελέσματα - συμπεράσματα των τριών προηγούμενων τέθηκαν τα θεμέλια για την ίδρυση του Κέντρου Έρευνας και Πρακτικής Σχολικής Ψυχολογίας (Center for Research and Practice of School Psychology - CRPSP) στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το συγκεκριμένο Κέντρο συνέβαλλε στην ανάπτυξη ενός πολύ-επίπεδου μοντέλου με τους προαναφερόμενους στόχους και τις εξής φάσεις:

- Ανάπτυξη ενός συνθετικού γνωστικού πλαισίου: Οι σχετικές παρεμβάσεις αφορούν την προώθηση της προσαρμοστικότητας του συστήματος και του σωστού τρόπου ζωής προκειμένου να ενισχυθεί κατάλληλα η προετοιμασία μαθητών και εκπαιδευτών. Βασική παράμετρο αποτελεί η γνώση των αντιδράσεων και των αναγκών των παιδιών τα οποία επηρεάζονται στο σύνολό τους από μια κρίση, με τις ανάγκες αυτές να σχετίζονται με τα ατομικά, τα οικογενειακά και τα πολιτιστικά τους

χαρακτηριστικά. Επίσης οι παρεμβάσεις σε σχολικά περιβάλλοντα θα πρέπει να βασίζονται σε θεωρητικά πλαίσια και σε πρακτικές οδηγίες όπως αυτά προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία και τα σχετικά εμπειρικά ευρήματα (Sumathipala, Siribaddana, & Perera, 2006).

- Διοργάνωση συνεδρίων και εκπαιδευτικών σεμιναρίων για τους καθηγητές και τους υπόλοιπους φορείς της σχολικής κοινότητας συνεισφέροντας στην ευαισθητοποίηση και στην εκπαίδευσή τους. Η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει επίσης να είναι προσαρμοσμένη και στις ομάδες με ειδικές ανάγκες, ενώ η ένταξη πανεπιστημιακών μαθημάτων στη συγκεκριμένη κατεύθυνση μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη.
- Παρέμβαση: Τέτοιου είδους πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί από το Κέντρο Έρευνας και Πρακτικής Σχολικής Ψυχολογίας με θέμα την προώθηση της πνευματικής υγείας και εκπαίδευσης (από την ίδια ομάδα μελέτης) και με την παρουσίαση σχετικής βιβλιογραφίας, πρακτικών οδηγιών και δραστηριοτήτων εντός της σχολικής αίθουσας.

Σε δεύτερο επίπεδο το ζητούμενο είναι η διαχείριση της ετοιμότητας απέναντι σε μια σχολική κρίση μέσω ομάδων και σχεδίων δράσης, προκειμένου να καταστεί κατά δυνατό αμεσότερη η επαναφορά του σχολείου στην ομαλή του λειτουργία. Η παρέμβαση μπορεί να λάβει χώρα σε ατομικό, ομαδικό επίπεδο ή σε ομάδα επιλογής (Brock et al., 2011).

Στην εξέλιξη της κρίσης, το εκάστοτε σχέδιο δράσης αρχικοποιείται (αξιολόγηση άμεσων αναγκών και ταυτοποίηση άμεσων προβλημάτων). Τις πρώτες μέρες μετά την κρίση γίνεται παράλληλη δράση στον διαχειριστικό, ψυχολογικό και εκπαιδευτικό άξονα, με ενέργειες που θα αφορούν την ταυτοποίηση των άμεσων προβλημάτων, την προτεραιότητα των διάφορων θεμάτων, την αναγνώριση των «δυνατών» σημείων του συστήματος (σημείων δηλαδή που δεν επηρεάστηκαν από την κρίση) και τη λήψη των σχετικών αποφάσεων. Κατά τη βαθμιαία ανάκαμψη «επιστρατεύονται» εναλλακτικές λύσεις και ανακτάται η σχολική λειτουργία.

Η αλληλεπίδραση των Διευθύνσεων των Σχολείων με τους αντίστοιχους καθηγητές αποτελεί από μόνη της μια πρόκληση, με βασικό ζητούμενο την άσκηση ηγεσίας – διοίκησης με βέλτιστο δυνατό τρόπο. Στον τρόπο αυτό μπορεί να ενταχθεί ο κατάλληλος κάθε φορά συνδυασμός αυτοαποτελεσματικότητας των καθηγητών και συμμόρφωσης τους προς τις εκάστοτε οδηγίες.

Η ηγεσία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού με τα διάφορα μοντέλα – εκδοχές της να επιδεικνύουν τη χρησιμότητά τους

ανάλογα με τις εκάστοτε επιχειρησιακές συνθήκες (Leithwood, 2001). Το επιθυμητό όσον αφορά στην ηγετική συμπεριφορά στα πλαίσια της εκπαίδευσης γενικότερα και του σχολείου ειδικότερα είναι η δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων λύσεων και η ανταπόκριση στις σύγχρονες προκλήσεις. Σε περισσότερο επικεντρωμένο επίπεδο, ζητούμενο είναι η βελτίωση της ποιότητας των καθηγητών και η αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών. Οι διευθυντές των σχολείων και οι υπόλοιποι φορείς της ηγεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να εμπνέουν όραμα και ελπίδα, με κύριο στόχο την ενίσχυση των κινήτρων και του ηθικού διαφορετικών ομάδων προκειμένου να στηρίξουν ένα κοινό στόχο (Leithwood & Jantzi, 1999).

Στη μελέτη των Gkolia, Koustelios, & Belias (2015) διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των διευθυντών σχολείων στα πλαίσια της θεωρίας μετασχηματισμού ηγεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των καθηγητών στο εγχώριο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στα πλαίσια της μελέτης εφαρμόστηκε το πολυεπίπεδο μοντέλο Structural Equation Modelling (SEM) σε δείγμα 77 σχολείων Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης, με «εργαλεία» τα ερωτηματολόγια Principal Leadership Questionnaire (PLQ) (Jantzi & Leithwood, 1996) και The Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) προσαρμοσμένο στα ελληνικά (Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios, 2007). Προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων και επιπρόσθετα αναδείχθηκε η σημασία της εφαρμογής διάφορων εκδοχών της θεωρίας μετασχηματισμού ηγεσίας για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των καθηγητών.

Έχει επιβεβαιωθεί η σχέση της αίσθησης της «δύναμης» που έχουν οι καθηγητές, των αλλαγών στη συμπεριφορά τους και των αποτελεσμάτων της απόδοσης των μαθητών. Οι αλλαγές στις πρακτικές που υποδεικνύονται κατά την εφαρμογή ενός μοντέλου ηγεσίας έχουν επιδείξει σύμφωνα με σχετικές έρευνες στατιστικά σημαντική σχέση με διάφορους παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα των καθηγητών, η ικανοποίηση από την εργασία τους, η βελτίωση του σχολείου, η ικανότητα και η πρόθεση μάθησης και η απόδοση των μαθητών.

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του εγχώριου συστήματος, η ηγεσία έχει περιορισμένο έλεγχο στο πρόγραμμα μαθημάτων, στις πληρωμές, στον αριθμό και στην επιλογή του προσωπικού.

Προσεγγίζοντας την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των καθηγητών υπό το πρίσμα της κοινωνικής – γνωστικής θεωρίας, αυτή εξαρτάται από συμπεριφορικούς, περιβαλλοντικούς και γνωστικούς παράγοντες και μπορεί να οριστεί ως η προσωπική

αίσθηση ενός ατόμου και η εμπιστοσύνη στις ικανότητές του προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του ή και η προσωπική του κριτική έτσι ώστε να οργανωθεί προς την παρουσίαση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να επισημανθεί πως δεν πρόκειται για την πραγματική εικόνα του ατόμου αλλά για την αίσθηση αυτής της εικόνας. Υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συνεπάγεται πως μια νέα κατάσταση γίνεται αντιληπτή ως πρόκληση, με μια ενδεχόμενη αποτυχία να μη λειτουργεί αποθαρρυντικά. Στον αντίποδα, χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συνεπάγεται πως μια νέα κατάσταση γίνεται αντιληπτή ως απειλή, με μια ενδεχόμενη αποτυχία να λειτουργεί αποθαρρυντικά, οδηγώντας στην εγκατάλειψη της προσπάθειας. Στην περίπτωση των καθηγητών, το ζητούμενο της αυτοαποτελεσματικότητας τους είναι να προσανατολιστεί στην επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό κατά περίπτωση αποτέλεσμα. Υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στην περίπτωση των καθηγητών συμπίπτει σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία με βελτιωμένη απόδοση, τη δημιουργία κινήτρων για τους μαθητές και την επιθυμία τους να παραμένουν στη θέση τους όσο το δυνατό περισσότερο.

Σύμφωνα με το μοντέλο σχολικής ηγεσίας που αναπτύχθηκε από τους Bass & Avolio (1990) αυτό περιλαμβάνει έξι διαφορετικές διαστάσεις: την ταυτοποίηση ενός οράματος, την καλλιέργεια της αποδοχής των στόχων που τίθενται σχετικά με το συγκεκριμένο όραμα, την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, την πνευματική παρακίνηση των συμμετεχόντων, την παροχή του πλαισίου – μοντέλου εφαρμογής και την παρακολούθηση των υψηλών προσδοκιών. Το ερωτηματολόγιο PLQ περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις προκειμένου να διερευνηθούν οι παραπάνω μεταβλητές και έχει χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες μελέτες.

Στη μελέτη των Ross & Gray (2006) διερευνήθηκαν τα ενδιάμεσα αποτελέσματα στην απόδοση των καθηγητών μέσω της σύγκρισης δύο μοντέλων, στο πρώτο από τα οποία υποτέθηκε ότι η θεωρία μετασχηματισμού ηγεσίας συνεισφέρει στην προσήλωση – υποχρέωση των καθηγητών σε οργανωτικές αξίες μέσω συλλογικής επίδρασης ενώ στο δεύτερο η αντίστοιχη υπόθεση αφορούσε εν μέρει την ατομική επίδραση. Το δεύτερο μοντέλο επέδειξε βελτιωμένα αποτελέσματα με άμεσες και έμμεσες επιδράσεις.

Στα συμπεράσματα της μελέτης προέκυψε επίσης ότι οι καθηγητές δε μοιράζονταν ένα κοινό όραμα σε σχέση με τη μελλοντική σχολική λειτουργία, με την ηγεσία των σχολείων να μην τους εμπνέει.

Οι Διευθυντές των σχολείων από την άλλη μοιάζουν να μην υποστηρίζουν αλλαγές και καινοτομίες. Στην κατεύθυνση κάλυψης των προαναφερόμενων αδυναμιών προτείνεται η

παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στις Διευθύνσεις των Σχολείων και η εφαρμογή νέων μοντέλων. Επίσης, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό πως καθηγητές με υψηλό δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας ανταπεξέρχονται καλύτερα σε σχέση με μια ενδεχόμενη κρίση, όπως τα φαινόμενα και τα γεγονότα που συνδέονται με την υφιστάμενη οικονομική κρίση που ταλανίζει τη σύγχρονη οικογένεια.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι επίσης η πρόκληση που αφορά τη βέλτιστη κατανομή κεφαλαίων από τον οικογενειακό προϋπολογισμό στην εκπαίδευση, η οποία επηρεάζει έμμεσα τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, πόσο μάλλον την τρέχουσα περίοδο της οικονομικής κρίσης. Στη μελέτη της Katartzi (2017) διερευνήθηκαν οι οικογενειακές πρακτικές σχετικά με την αξιοποίηση - κίνηση κεφαλαίων και τους ισχύοντες μηχανισμούς υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των νέων ανθρώπων όσον αφορά στο εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η «εργαλειοθήκη» Bourdieusian, με τα συμπεράσματα της μελέτης να συσχετίζουν τη σύνθεση και τον όγκο των κεφαλαίων καθώς και την αναγκαιότητα εφαρμογής του εκάστοτε μηχανισμού με τις διάφορες επενδύσεις στην ακαδημαϊκή αγορά. Επίσης, προέκυψε συσχετισμός των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσανατολισμών με την οικογενειακή κληρονομιά και τις γονικές επιθυμίες, με βασικές παραμέτρους της διαδικασίας τη διάκριση, την κινητικότητα και την αξιοπρέπεια μέσω της εκπαίδευσης. Επισημαίνεται πως η επένδυση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα του οικογενειακού προϋπολογισμού με κύριο στόχο την ενίσχυση του μορφωτικού επιπέδου των παιδιών και τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών για εισαγωγή σε κάποιο Πανεπιστήμιο (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005). Η αντίληψη των νέων σχετικά με την παρέμβαση των γονέων στην εκπαιδευτική τους πορεία γίνεται αντιληπτή ως ένα λογικό «αίτημα» για τη βέλτιστη εκπαιδευτική και κατ' επέκταση εκπαιδευτική κατεύθυνση, με την εκπαίδευση στο εξωτερικό να αποτελεί ακόμα μια εναλλακτική για εκείνες τις οικογένειες που έχουν τη σχετική οικονομική δυνατότητα. Η συγκεκριμένη εναλλακτική ενισχύεται ακόμα περισσότερο εξαιτίας της τρέχουσας οικονομικής ύφεσης και της επακόλουθης στέρησης επαγγελματικών ευκαιριών στην εγχώρια αγορά. Ουσιαστικά, οι νέοι αντανακλούν τα υφιστάμενα κοινωνικά πρότυπα στις εκπαιδευτικές τους επιλογές, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με τα διατιθέμενα από την οικογένεια κεφάλαια για το σκοπό αυτό. Η διαδικασία γίνεται κατά πολύ δυσκολότερη εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και τη μείωση των πόρων της ελληνικής οικογένειας, τον περιορισμό των σχετικών επιλογών, σε συνδυασμό με την αύξηση του ανταγωνισμού.

## Κεφάλαιο 2: Σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες

Βασικό ρόλο στις σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες διαδραματίζει η απόδοση των καθηγητών εντός της σχολικής αίθουσας και η προσαρμογή τους στις απαιτήσεις που αφορούν αφενός τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται και αφετέρου τις γενικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, με τις απαιτήσεις αυτές να «εκφράζονται» μέσα από τις εκάστοτε εντολές των προϊσταμένων τους. Οι παράμετροι αυτές σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση του καθηγητή αλλά και την ανάπτυξή του καθ' όλη τη διάρκεια άσκησης της επαγγελματικής του δραστηριότητας.

Στη σχετική βιβλιογραφία έχει επισημανθεί η έλλειψη συναφών θεωρητικών μοντέλων που περιγράφουν την εκπαίδευση – ανάπτυξη των καθηγητών (Levin, 2003).

Αντικείμενο της διαχρονικής μελέτης των Lee & Schallert (2016) ήταν η παρουσίαση ενός τέτοιου μοντέλου. Βέβαια, η εκμάθηση του αντικειμένου της διδασκαλίας μπορεί να περιλαμβάνει πολλαπλά και πολύπλοκα μοτίβα λαμβάνοντας υπόψη πως διαφορετικά πεδία γνώσης συνδυάζονται ταυτόχρονα. Από τους Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre, & Demers (2008) επισημάνθηκαν στη διαδικασία τέσσερις βασικές παράμετροι, η σκέψη, η γνώση, η αίσθηση και η δράση ως καθηγητής. Η μόρφωση ενός καθηγητή θα πρέπει ασφαλώς να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας, με σημείο όμως που χρήζει περαιτέρω έρευνας να είναι οι πτυχές προσανατολισμού αυτής της ανάπτυξης, οι οποίες μπορεί να αφορούν τον ίδιο του τον εαυτό, το ρόλο του ή τα προσόντα του. Έχει επίσης αναδειχθεί η σημασία των πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και την ταυτότητα του καθηγητή, με τις πεποιθήσεις αυτές να διαμορφώνονται δυναμικά κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης ενός επαγγελματία καθηγητή. Η μελέτη στοχεύει σε αυτά τα στάδια της διαδικασίας εντοπίζοντας σκέψεις, γνώσεις και συναισθήματα κατά την προετοιμασία ενός καθηγητή, με τα ερωτήματα της έρευνας να αφορούν τον τρόπο ανάπτυξης της ταυτότητας ενός καθηγητή και το συσχετισμό με τις αρχές του.

Η αρχικοποίηση της μελέτης συσχετίστηκε με την αρχή της προετοιμασίας των καθηγητών σε σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Professional Development Sequence - PDS), και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω νατουραλιστικών παρατηρήσεων και συνεντεύξεων (27 συνολικά, διάρκειας 30-80 λεπτών η κάθε μία) κατά τη διάρκεια των τριών εξαμήνων του προγράμματος. Το δείγμα περιλάμβανε εννέα συμμετέχουσες ηλικίας 21-23

ετών διαφορετικών εθνικοτήτων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ιδιαίτερα σημαντικές ήταν οι μνήμες των συμμετεχουσών για τους καθηγητές που είχαν κατά τα σχολικά τους χρόνια, η ταυτότητα της κάθε συμμετέχουσας (αναγνωρίστηκαν πέντε μοτίβα ταυτοτήτων ανάλογα με την ιδιότητα του «μαθητή» ή του καθηγητή που υπερίσχυε κάθε φορά), η προοπτική των αντιλήψεων των συμμετεχουσών καθώς και το όραμα σχετικά με το συγκεκριμένο επάγγελμα. Παρατηρήθηκαν επίσης θεωρητικές στιγμιαίες εναλλαγές οι οποίες λάμβαναν χώρα μεταξύ των προοπτικών μαθητών και καθηγητών σχετικά με την αντίληψη τους για τη διδασκαλία και τη διαδικασία του να γίνει κάποιος καθηγητής. Εν κατακλείδι, το προτεινόμενο μοντέλο μάθησης διδασκαλίας βασίζεται στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διδασκαλία.

Το ζητούμενο της βελτίωσης της εκπαίδευσης των καθηγητών διερευνήθηκε και από τους Bastian, Henry, Pan, & Lys (2016). Λήφθηκαν υπόψη βαθμολογίες απόδοσης σε διάφορες δοκιμασίες στα πλαίσια αντίστοιχων προγραμμάτων (teacher preparation programs - TPPs) με πεδία στόχευσης αυτής της εκπαίδευσης την παρουσίαση δεδομένων με παραγωγικό και επικοινωνιακό τρόπο, τη χρήση κοινής «γλώσσας» και προσδοκιών και την παροχή οδηγιών σχετικά με τη βελτίωση των συγκεκριμένων προγραμμάτων.

Για την αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας από τα προγράμματα TPP θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της απόδοσης στις κατά τόπους δοκιμασίες των καθηγητών (εκτός εκείνων που συμπεριλαμβάνονται στις επίσημες αξιολογήσεις τους) και να εκτιμηθεί αν η επίδοση στις συγκεκριμένες δοκιμασίες μπορεί να «προβλέψει» την απόδοση των συμμετεχόντων καθηγητών στη σχολική τους αίθουσα.

Προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των επιδόσεων κατά τις επίσημες δοκιμασίες αξιολόγησης και εκείνων κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων TPP, με τις συσχετισμένες μεταβλητές να αφορούν το σχεδιασμό για την κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας, τις γνώσεις των μαθητών για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, το σχεδιασμό της αξιολόγησης των μαθητών, την ενθάρρυνση για τη συμμετοχή των μαθητών, την εμπάθυνση στο αντικείμενο διδασκαλίας, την ανάδραση της πληροφορίας, την αξιοποίηση αυτής της ανάδρασης και την υποστήριξη σε επίπεδο γλώσσας ή μη κατανόησης από πλευράς των μαθητών.

Η επιμόρφωση των καθηγητών αποτελεί ένα σημαντικό «εργαλείο» για τη βελτίωση της απόδοσης του έργου τους. Σε σχετική μελέτη (Blömeke, Busse, Kaiser, König, & Suhl,



2016) διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στις γνώσεις και τις δεξιότητες των καθηγητών καθώς και το πώς αυτές οι παράμετροι επηρεάζονται από την εκπαίδευση – επιμόρφωσή τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 171 καθηγητές Μαθηματικών στη Β΄θμια Εκπαίδευση σε σχολεία από 16 Ομοσπονδιακές Πολιτείες της Γερμανίας οι οποίοι είχαν λάβει μια αρχική εκπαίδευση διάρκειας 3.5-5 ετών, είχαν κάνει πρακτική εξάσκηση διάρκειας 1.5 ετών και βρισκόνταν στο τρίτο έτος εξάσκησης του επαγγέλματός τους. Μέσω γραπτών δοκιμασιών και video tests εκτιμήθηκαν οι γνώσεις σε επίπεδο περιεχομένου του μαθήματος, παιδαγωγικής επάρκειας, σε γενικό εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και οι δεξιότητες που αφορούσαν την επίλυση προβλημάτων, τη διδασκαλία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Υποτέθηκε ότι η σχέση ανάμεσα στις προαναφερόμενες έξι γνωστικές παραμέτρους προσεγγίζεται βέλτιστα από ένα μοντέλο που περιλαμβάνει διαφορετικά επίπεδα γενικευμένης διδασκαλίας των μαθηματικών (σε διαφορετικές καταστάσεις), το οποίο προέκυψε έπειτα από σχετική ανάλυση παραγόντων.

Η διάκριση που προέκυψε μεταξύ δύο βασικών διαστάσεων (γνώσεις και εκπαίδευση καθηγητή) και η διαφορεική τους σχέση όσον αφορά στην απόδοση του καθηγητή εντός της σχολικής αίθουσας ανέδειξε την ανάγκη ενίσχυσης και των δύο διαστάσεων με προσοχή και με προσαρμογή στα ιδιαίτερα πλεονεκτήματα και αδυναμίες κάθε καθηγητή. Η συγκεκριμένη προσέγγιση θα πρέπει να βρίσκει εφαρμογή όχι μόνο στην αρχική εκπαίδευση των καθηγητών αλλά και στη δια βίου εκπαίδευσή τους με γνώμονα την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων.

Βασική επίσης παράμετρος καθορισμού των σχέσεων υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες αποτελεί το ζήτημα της αξιολόγησης. Η ανάδειξη της χρησιμότητας της παρατήρησης της σχολικής τάξης σε αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης αποτέλεσε το αντικείμενο της μελέτης των Haep, Behnke, & Steins (2016). Σύμφωνα με τη μελέτη, η παρατήρηση της σχολικής τάξης μπορεί να έχει ως σκοπό τη διάγνωση, την αξιολόγηση και τη συμβουλευτική, ενώ αποτελεί ένα παραδοσιακό «εργαλείο» για τις διάφορες διαδικασίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη του σχολείου. Εντούτοις, αυτός ο χαρακτήρας αξιολόγησης της παρατήρησης της σχολικής τάξης μπορεί επίσης να ερμηνευθεί ως μέτρο ελέγχου, με αποτέλεσμα να συνεπάγεται φόβο και άγχος για τους παρατηρούμενους και επακόλουθες αντιδράσεις. Προκειμένου η παρατήρηση να επικεντρωθεί στις βέλτιστες από πλευράς χρησιμότητας και αξιοποίησης παραμέτρους είναι σημαντικό να κατανοηθούν οι σχετικοί παράγοντες που καθορίζουν τις συγκεκριμένες παραμέτρους.

Για τους σκοπούς της μελέτης αναλύθηκαν οι δηλώσεις 50 σχολικών διευθυντών σε σχετικές συνεντεύξεις έπειτα από σχολικές επιθεωρήσεις στην επαρχία North Rhine-Westphalia (NRW) της Γερμανίας. Στις δηλώσεις εκφραζόταν η κατάφαση, η άρνηση ή η ουδέτερη στάση σχετικά με μια σειρά μεταβλητών για τους καθηγητές όπως η κουλτούρα του σχολείου, οι επιδόσεις, η διαχείριση και η ηγεσία, οι στόχοι και οι στρατηγικές, ο επαγγελματισμός, η εκμάθηση και η διδασκαλία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η παρατήρηση της σχολικής τάξης είναι μια ιδιαίτερα κρίσιμη διαδικασία για τους καθηγητές, αρκεί να γίνεται με αξιοπιστία και αυξημένη χρησιμότητα, διαφορετικά μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις.

Τα διάφορα «εργαλεία» αξιολόγησης των καθηγητών υστερούν όσον αφορά στο να ακολουθήσουν την ανάπτυξη των καθηγητών και τη βελτίωσή τους σε γνωστικά πεδία παιδαγωγικού περιεχομένου τα οποία αποσκοπούν στο να προάγουν την επίδοση των μαθητών. Η μελέτη των Marshall, Smart, & Alston (2016) αναλύει την κλίμακα πρόθεσης πρακτικών TIPS (Teacher Intentionality of Practice Scale), ένα παρατηρητικό πρωτόκολλο το οποίο σχεδιάστηκε για να καλύψει το προαναφερόμενο κενό. Οι πρακτικές που περιλαμβάνει αφορούν τη συνάφεια στην εξέλιξη της εκμάθησης, τη χρήση διαφορετικών πηγών ενισχυτικής διδασκαλίας, τη σωστή και επαρκή οργάνωση του περιβάλλοντος μάθησης, τη δημιουργία προκλήσεων και αλληλεπίδρασης, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της επίλυσης προβλημάτων και τέλος τη μέτρηση και την αξιοποίηση της πληροφορίας μέσω ανάδρασής της από τη διαδικασία μάθησης.

Από τα ευρήματα της έρευνας (με τη μεθοδολογία να περιλαμβάνει διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων) προέκυψε πως το συγκεκριμένο «εργαλείο» παρέχει αυξημένη αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Από τον Kleinsasser (2014) πραγματοποιήθηκε μετα-ανάλυση σχετικά με τη μεταβλητή της αποδοτικότητας των καθηγητών. Αναλυτικότερα, συμπεριλήφθηκαν 111 άρθρα δημοσιευμένα στο περιοδικό Teaching and Teacher Education από το 1985, τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε τρία διαφορετικά τμήματα, την παρουσίαση «εργαλείων», ανάλυσης παραγόντων και επίδρασης στην ευρύτερη κουλτούρα της διαδικασίας, την παρουσίαση οδηγιών και περιεχομένου της διαδικασίας και τέλος την παρουσίαση στοιχείων που αφορούσαν την κατάσταση των καθηγητών. Προέκυψε πως οι υφιστάμενες κλίμακες και μεθοδολογίες παρέχουν αυξημένη εγκυρότητα και αξιοπιστία, με αποτέλεσμα να είναι πλέον

δυνατή η προσέγγιση της μεταβλητής της αποδοτικότητας των καθηγητών με αυξημένες δυνατότητες.

Η επίδραση διάφορων μεταβλητών στην αυτοαποδοτικότητα των καθηγητών όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι ομάδες των μαθητών, τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και η δράση – συμπεριφορά των προϊσταμένων τους, αποτέλεσαν αντικείμενο της έρευνας των Fackler & Malmberg (2016), επεκτείνοντας ουσιαστικά την κλασική προσέγγιση προηγούμενων μελετών που χρησιμοποίησαν την κλίμακα Teacher Self-Efficacy (TSE). Ως δείγμα χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από τη βάση δεδομένων TALIS 2007 (Teaching and Learning International Survey), με το τελικό σύνολο να περιλαμβάνει 44,701 καθηγητές σε 2648 σχολεία, 14 χωρών του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).

Προέκυψε διακύμανση σε ποσοστό 88.7% για την αυτοαποδοτικότητα σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των καθηγητών, 2.9% σε σχέση με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και 8.5% σε σχέση με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των χωρών. Προέκυψε επίσης πως η προϋπηρεσία και η σχετική εμπειρία των προϊσταμένων καθώς και το μοντέλο ηγεσίας που επιλέγεται κάθε φορά μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην πρόβλεψη της αυτοαποδοτικότητας, οδηγώντας έτσι στο συμπέρασμα πως η κατάλληλη διαμόρφωσή τους μπορεί να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στη συγκεκριμένη μεταβλητή όσον αφορά στη διδασκαλία και στην εκπαίδευση γενικότερα.

Στη μελέτη των Dilekli & Tezci (2016) περιγράφεται η σχέση ανάμεσα στις πρακτικές των καθηγητών Α΄ θμιας εκπαίδευσης και στην αυτοαποδοτικότητά τους υπό το πρίσμα των απαιτούμενων αλλά και των αξιοποιούμενων ικανοτήτων – δεξιοτήτων και του μοτίβου διδασκαλίας που επιλέγεται κάθε φορά. Το δείγμα περιλάμβανε 1003 καθηγητές (559 άνδρες και 444 γυναίκες) με το 60% του δείγματος να εργάζεται σε αστικά και το υπόλοιπο σε επαρχιακά σχολεία. Από πλευράς προϋπηρεσίας, το 12.9% είχε προϋπηρεσία 1-5 έτη, το 16.7% 6-10 έτη, το 22.8% 11-15 έτη, το 25.3% είχε 16-20 έτη και τέλος το 22.2% είχε πάνω από 21 έτη προϋπηρεσία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές κλίμακες που αφορούσαν το συσχετισμό πρακτικών διδασκαλίας, δεξιοτήτων και αντίστοιχης σκέψης. Από τα διάφορα μοτίβα διδασκαλίας εκείνα με κύρια στοιχεία το συντονισμό και την μεγαλύτερη αυτοδυναμία των μαθητών επέδειξαν μεγαλύτερη επίδραση, ειδικά όταν συνδυάστηκαν με υψηλή αίσθηση αυτοαποδοτικότητας, η οποία αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντική μεταβλητή για τη σκέψη και την εφαρμογή πρακτικών διδασκαλίας

Οι σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες δε μπορούσαν παρά να έχουν άμεση σχέση με το ευρύτερο κλίμα που επικρατεί σε αυτές και επομένως με όλες εκείνες τις παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με τη σειρά τους με τη διαμόρφωση αυτού του κλίματος.

Στη μελέτη των Li, Wang, You, & Gao (2015) διερευνήθηκε η σημασία της συνταύτισης των καθηγητών για την αφοσίωση στην εργασία τους, αναδεικνύοντας τη δυναμική ενδιάμεση επίδραση της αυτόνομης και ελεγχόμενης υποκίνησης σε αυτή τη σχέση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν σχετικές κλίμακες σε 767 (269 άνδρες και 498 γυναίκες) καθηγητές σχολείων της Κίνας. Έπειτα από ανάλυση συσχετισμού των προαναφερόμενων παραμέτρων προέκυψαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ τους. Επιπρόσθετα μέσω ανάλυσης SEM προέκυψε πως ασκεί έμμεση επίδραση στην αφοσίωση των καθηγητών μέσω του μηχανισμού τόσο της αυτόνομης όσο και της ελεγχόμενης υποκίνησης. Αυτά τα ευρήματα συνιστούν μια νέα προοπτική όσον αφορά στη σχέση των προαναφερόμενων μεταβλητών.

Στη μελέτη των Eldor & Shoshani (2016) χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα 226 καθηγητών από 5 διαφορετικά Γυμνάσια του Ισραήλ (γυναικών σε ποσοστό 76.2%, έγγαμοι σε ποσοστό 78.9%), μέσης ηλικίας 44.72 ετών με τυπική απόκλιση τα 10.14 έτη. Η μέση προϋπηρεσία ήταν τα 18.35 έτη (με τυπική απόκλιση τα 11.05 έτη). Οι καθηγητές στα πλαίσια της έρευνας συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη συμπάθεια που εισέπρατταν από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους καθώς και την ικανοποίηση από την εργασία τους. Από την πολυεπίπεδη ανάλυση διάφορων μοντέλων που χρησιμοποιήθηκαν προέκυψε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επίδειξη συμπάθειας από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους και στην αίσθηση των καθηγητών σχετικά με τη ζωτικότητα τους, τη δέσμευσή τους στην αποστολή του σχολείου και την ικανοποίηση από την εργασία τους. Αρνητική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ αυτής της συμπάθειας και της εξουθένωσης από την εργασία (σύνδρομο burnout). Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε ο ρόλος αυτής της συμπάθειας σχετικά με τις αγχωτικές εργασιακές συνθήκες τις οποίες βιώνει ο καθηγητής κατά την εκτέλεση της εργασίας του.

Η καλλιέργεια λοιπόν και η ενίσχυση του συγκεκριμένου συναισθήματος θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη λήψη αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, με ένα μοτίβο στο οποίο θα πρέπει προσαρμοστούν οι Διευθύνσεις των σχολείων.

Η ύπαρξη αυξημένου άγχους και τα συνεπαγόμενα αρνητικά συναισθήματα για τους καθηγητές εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και συνθηκών της εργασίας του έχει επισημανθεί από τη σχετική βιβλιογραφία (Kyriacou, 2001) σε ποσοστό μάλιστα που μπορεί να φτάσει το 1/3 του συνόλου (Geving, 2007). Επομένως προκύπτει ως φυσιολογικό ζητούμενο η ανάπτυξη πρακτικών και μοτίβων από τις Διευθύνσεις των σχολείων που θα οδηγήσει στη μείωση αυτού του άγχους.

Η σημασία των ευρύτερων συνθηκών συμμετοχής στη σχολική δραστηριότητα και στο σχολικό κλίμα γενικότερα αναδείχθηκε επίσης από τους Park & Lee (2015). Συγκεκριμένα, στη μελέτη τους διερευνήθηκε η επίδραση διάφορων μεταβλητών που καθορίζουν αυτή τη συμμετοχή, όπως ο χρόνος και οι οικονομικοί πόροι για την υποστήριξη της διαδικασίας, η συχνότητα της αποτίμησης του επιτελούμενου από τους καθηγητές έργου, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση του σχολείου (School socioeconomic status - SES) καθώς και ο αριθμός των καθηγητών που συμμετέχουν σε μια αλληλεπιδραστική διαδικασία συμμετοχής με τους συναδέλφους τους. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 8869 καθηγητές από 551 σχολεία Β΄Θμιας Εκπαίδευσης της Αγγλίας, της Φινλανδίας, της Νότιας Κορέας και των ΗΠΑ.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ένα συμμετοχικό κλίμα δραστηριότητας συσχετίστηκε θετικά με την αλληλεπίδραση των καθηγητών για την προώθηση του εκπαιδευτικού τους έργου, ενώ ο συσχετισμός της υποστήριξης της διαδικασίας μέσω των προαναφερόμενων μεταβλητών δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην αλληλεπίδραση των καθηγητών για την προώθηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ενδεικτικός είναι ο ακόλουθος πίνακας των σταθμισμένων μέσων των μεταβλητών που συμπεριλήφθησαν στην έρευνα (έχουν επισημανθεί οι παράμετροι του χρόνου και του οικονομικού κόστους).

Πίνακας 1: Τιμές των σταθμισμένων μέσων των μεταβλητών που καθορίζουν τη συμμετοχή των καθηγητών στη σχολική δραστηριότητα (Park & Lee, 2015)

	England	Finland	S. Korea	USA
	WGT Mean	WGT Mean	WGT Mean	WGT Mean
Participative climate	2.70 (0.26)	2.79 (0.25)	2.78 (0.24)	2.68 (0.28)
Time support	0.58 (0.15)	0.38 (0.15)	0.29 (0.15)	0.61 (0.17)
Money support	0.04 (0.06)	0.04 (0.06)	0.22 (0.12)	0.19 (0.17)
Teacher appraisals	16.63 (3.56)	7.74 (2.43)	16.97 (3.76)	12.36 (4.04)
School SES	3.57 (0.89)	3.85 (0.32)	3.50 (0.45)	2.75 (0.92)
Number of teachers	6.69 (2.96)	3.31 (1.43)	3.17 (1.72)	3.82 (2.58)

Εμμένοντας περισσότερο στο τμήμα της έρευνας που αφορά την παράμετρο της οικονομικής κρίσης, λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας για τη συγκεκριμένη παράμετρο, αρχικά, σημειώνεται ότι οι παράμετροι του χρόνου και των οικονομικών πόρων αναγνωρίστηκαν ως σημαντικοί για τον καθορισμό του επιπέδου του σχολείου. Όσον αφορά στο χρόνο, η διάθεση του κατάλληλου χρόνου σε τομείς όπως η έρευνα, η συνεργασία και η καινοτομία μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση του επαγγελματισμού των καθηγητών. Η έλλειψη χρόνου κατά μία κανονική σχολική ημέρα εργασίας αποτελεί σημαντικό εμπόδιο όσον αφορά στην ανάπτυξη διαδικασιών όπως που ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των καθηγητών και την «καλλιέργεια» ενός ευρύτερου θετικού και δημιουργικού σχολικού κλίματος. Όσον αφορά στην παράμετρο της οικονομικής υποστήριξης, αναδείχθηκε η σημασία της για την ενθάρρυνση των καθηγητών για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην παρούσα προσέγγιση, οι δύο αυτές παράμετροι (χρόνος και οικονομικοί πόροι) θεωρούνται αλληλένδετες (για παράδειγμα η έλλειψη πόρων και επομένως προσωπικού ή εξοπλισμού μπορεί να οδηγήσει στην έλλειψη χρόνου).

Οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων έχουν να αντιμετωπίσουν πληθώρα διαφορετικών προκλήσεων καθημερινά, οι οποίες σχετίζονται με γενικά αλλά και ειδικά θέματα. Ένα τέτοιο ειδικό θέμα είναι και η διαχείριση σχολικών μονάδων οι οποίες στις τάξεις τους «φιλοξενούν» μαθητές που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης λόγω προβλημάτων εκμάθησης. Η σχέση αυτής της διαχείρισης με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας των Ngang & Abdullah (2015). Σημειώθηκαν έξι διαστάσεις

της επιθυμητής δράσης των προϊσταμένων των σχολικών μονάδων στην προκειμένη περίπτωση, η δημιουργία «ενέργειας και διάθεσης» στην σχολική αίθουσα, η κτιριακή επάρκεια, το ασφαλές περιβάλλον, η ύπαρξη και η δυναμική επέκταση του οράματος που διέπει τη λειτουργία της μονάδας και την εκπαίδευση γενικότερα, η αντιμετώπιση της κρίσης και η ελαχιστοποίηση των συνεπειών της και η βελτίωση της οργάνωσης της διαδικασίας προς όφελος των εργαζόμενων καθηγητών και κατ'επέκταση των ίδιων των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος της δημοσκοπήσης μέσω ερωτηματολογίου σε δείγμα 179 καθηγητών ειδικής εκπαίδευσης (Α΄θμιας και Β΄θμιας) σε σχολεία της πόλης Penang στη Μαλαισία.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε υψηλή συχνότητα πρακτικής εφαρμογής άσκησης διοίκησης στους καθηγητές (μέση βαθμολογία = 4.22, SD = 0.44) και διαχείρισης των σχολικών μονάδων (μέση βαθμολογία = 4.08, SD = 0.50). Επιπρόσθετα, μέσω ανάλυσης συσχετισμού Pearson προέκυψε στατιστική σημαντική και θετική συσχέτιση των προαναφερόμενων διαστάσεων με την πρακτική διαχείρισης των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Αναλυτικότερα, οι επιμέρους συντελεστές συσχέτισης κατά φθίνουσα σειρά ήταν ( $r = 0.731$ ,  $p < .01$ ) για την αντιμετώπιση της κρίσης και την ελαχιστοποίηση των συνεπειών της, ( $r = 0.726$ ,  $p < .01$ ), για τη βελτίωση της οργάνωσης της διαδικασίας προς όφελος των εργαζόμενων καθηγητών, ( $r = 0.697$ ,  $p < .01$ ) για την ύπαρξη και τη δυναμική επέκταση του οράματος που διέπει τη λειτουργία της μονάδας, ( $0.647$ ,  $p < .01$ ) για το ασφαλές περιβάλλον, ( $r = 0.535$ ,  $p < .01$ ) για την κτιριακή επάρκεια και ( $r = 0.531$ ,  $p < .01$ ) για τη δημιουργία «ενέργειας και διάθεσης» στην σχολική αίθουσα.

Λαμβάνοντας υπόψη το επαναλαμβανόμενο μοτίβο της εργασίας των καθηγητών και την επαγγελματική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ένα σημαντικό ζήτημα αποτελεί η φθορά των καθηγητών, η οποία έχει ως φυσικό επακόλουθο αρνητικές συνέπειες για την αποδοτικότητά τους. Στη μελέτη των (Reeves & Lowenhaupt, 2016) επισημαίνεται το συγκεκριμένο ζήτημα της φθοράς των καθηγητών, ως ένα ευρύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμια κλίμακα.

Ως δείγμα χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο 74 καθηγητών οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών και διδασκαλίας μαθητών. Βασικός σκοπός των προγραμμάτων εκπαίδευσης καθηγητών ήταν η προετοιμασία εκπαιδευτών επαγγελματικού προσανατολισμού, συνδέοντας το συγκεκριμένο αντικείμενο με την αναζήτηση της φιλοδοξίας των καθηγητών ως ερευνητικό ερώτημα. Χαρακτηριστικό ερώτημα στο

χρησιμοποιούμενο ερωτηματολόγιο ήταν το «Τι θέση εργασίας θα επιθυμούσατε να είχατε σε 5 και σε 10 έτη από σήμερα;», με τα αποτελέσματα να καταγράφονται στον ακόλουθο πίνακα. Όπως μπορεί να παρατηρηθεί, ακόμα και αν η επιθυμία για ανάληψη αμιγώς διοικητικών θέσεων δεν είναι έκδηλη (μικρή αύξηση ανάμεσα σε πενταετία και δεκαετία), είναι εμφανής η φιλοδοξία ανάληψης ενός περισσότερο υβριδικού ρόλου και η επέκταση της δράσης «έξω» από τα όρια της σχολικής αίθουσας.

Πίνακας 2: Φιλοδοξία των καθηγητών σχετικά με την επαγγελματική τους θέση σε ορίζοντας πενταετίας και δεκαετίας (Reeves & Lowenhaupt, 2016)

Pattern	5 years (N = 65)		10 years (N = 66)	
	Count	Percent	Count	Percent
Classroom teacher	41	63.1	26	39.4
Teacher specialist/coach	0	.0	1	1.5
Administrator	1	1.5	3	4.5
Multiple roles	21	32.3	34	51.6
None	2	3.1	2	3.0

Σημειώνεται ωστόσο το υψηλό ποσοστό των καταγραφόμενων αλτρούιστικών κινήτρων (ποσοστό 83.3%) σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος του καθηγητή όπως η παροχή βοήθειας στα παιδιά, η έμπνευση και η κινητοποίησή τους προς την ορθή κατεύθυνση, η ενίσχυση της κοινωνικής αμεροληψίας, η κοινωνική συνεισφορά κ.α. Προκύπτει επομένως πως η προσέγγιση των συμμετεχόντων/ουσών δεν γίνεται υπό το πρίσμα μιας καθαρής επαγγελματικής ανέλιξης αλλά διέπεται και από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λειτουργήματος του καθηγητή.

Συσχετίζοντας λοιπόν το ζήτημα με τα γενικευμένα χαρακτηριστικά των καθηγητών προέκυψε πως οι σύγχρονοι καθηγητές «αντιμετωπίζουν» τη διδασκαλία σαν μια βραχυπρόθεσμη προσπάθεια και επιθυμούν την επιρροή τους πέρα από τη σχολική αίθουσα, έχουν δηλαδή ως ζητούμενο να έχουν περισσότερο διοικητικά καθήκοντα, είτε αποκλειστικά, είτε σε ένα υβριδικό ρόλο, διατηρώντας εν μέρει το ρόλο τους ως καθηγητές.

Ενδιαφέρον σημείο σε αυτή την επαγγελματική πορεία των καθηγητών αλλά και για την αντίληψή τους ως προς αυτή την πορεία είναι η θεώρησή τους κατά την αρχή αυτής της σταδιοδρομίας. Στη μελέτη των Cheng & Szeto (2016) διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις νέων καθηγητών (με μικρή προϋπηρεσία) σχετικά με το ρόλο των προϊσταμένων τους, την



πρόθεσή τους να αναλάβουν οι ίδιοι διοικητικά καθήκοντα στο μέλλον και τη διευκόλυνση που τους παρέχουν οι προϊστάμενοί τους στην επαγγελματική τους πορεία. Χρησιμοποιήθηκε δείγμα 20 αρχάριων καθηγητών σε σχολεία του Hong Kong. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε χρόνο δύο ετών. Προέκυψε πως έξι συμμετέχοντες παρουσίασαν δράσεις με ενισχυμένα διοικητικά καθήκοντα, τα οποία είχαν αναληφθεί με τη βοήθεια των προϊσταμένων τους. Από την έρευνα στοιχειοθετήθηκε επίσης η ύπαρξη διεπαφής ανάμεσα στους ρόλους των καθηγητών και των προϊσταμένων τους και η ανάγκη δημιουργικής αλληλεπίδρασής τους προς όφελος και των δύο πλευρών και κατ'επέκταση των μαθητών.

Αναλύοντας περαιτέρω την έννοια της διευκόλυνσης που παρέχουν οι προϊστάμενοι στους καθηγητές όσον αφορά στην επαγγελματική τους πορεία, η συγκεκριμένη διευκόλυνση έγκειται σε πρακτικές που περιγράφονται από δηλώσεις όπως «οι προϊστάμενοί μου δίνουν χώρο για να εφαρμόσω καινοτόμες πρακτικές μου», «οι προϊστάμενοί μου ενσωματώνουν στη διοίκηση που ασκούν τις προσωπικές μου ιδέες και φιλοδοξίες». Αντίθετα, δεν συσχετίστηκαν με την έννοια της συγκεκριμένης διευκόλυνσης πρακτικές που περιγράφονται από δηλώσεις όπως «οι προϊστάμενοί μου δημιουργούν ευκαιρίες μέσα από δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την καθημερινότητα της εργασίας μου»

### **Κεφάλαιο 3: Σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες στην περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης**

Αντικείμενο της μελέτης του Hewton (1986) ήταν η προσέγγιση του τομέα της εκπαίδευσης σε μια χρονική περίοδο οικονομικής κρίσης, ως προς τις επιδράσεις της κρίσης στο σύστημα αλλά και ως προς την αντίδραση του ίδιου του συστήματος. Όσον αφορά στην επίδραση της κρίσης, επισημαίνεται ότι η εφαρμογή των εκάστοτε πολιτικών λαμβάνουν χώρα εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου συνθηκών. Όταν λοιπόν οι συνθήκες αυτές μεταβάλλονται (ως φυσικό επακόλουθο μιας οικονομικής ύφεσης) δε μπορεί παρά οι πολιτικές αυτές να χρήζουν προσαρμογής ή ακόμα και αλλαγής.

Η συγκεκριμένη μελέτη αναφέρεται στην οικονομική κρίση που έπληξε τη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και στη διαχείριση των προβλημάτων που προέκυψαν από τις αρχές. Βασικά στοιχεία αυτής της διαχείρισης αποτέλεσαν μέτρα όπως η αυξημένη φορολογία και οι περικοπές των δαπανών (κατ' αναλογία με τη σύγχρονη κατάσταση), με την αβεβαιότητα των μελλοντικών εξελίξεων να επικρατεί και τους προϋπολογισμούς να έχουν αυστηρό και περιορισμένο εύρος. Το «αποτύπωμα» της κρίσης στη σχολική πραγματικότητα σχετίστηκε με έλλειψη πόρων, χαμηλό ηθικό και εγκατάλειψη του εξοπλισμού. Εντούτοις, η αναλογία καθηγητών – μαθητών παρέμεινε ίδια και κάποιες φορές μάλιστα βελτιώθηκε.

Το δείγμα περιλάμβανε 50 εργαζόμενους σε 16 σχολεία (Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης) και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της προσωπικής συνέντευξης. Από τα περισσότερα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν απώλειες προσωπικού ως προς τον αριθμό και τη διαθεσιμότητα των καθηγητών. Όσον αφορά στη διδακτέα ύλη, αναφέρθηκε πως δεν ήταν δυνατή η αναβάθμισή της, ενώ συχνά δεν ήταν δυνατή η κάλυψή της, με τη συγκεκριμένη άποψη να εκφράζεται τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους προϊσταμένους τους. Σε υψηλή προτεραιότητα τέθηκε η διατήρηση του υλικού – εξοπλισμού ανά μαθητή, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως η κρίση δεν επηρέασε και το συγκεκριμένο τομέα. Σημαντική επίσης ήταν και η επίπτωση στο ηθικό των εργαζομένων, με το 25% του δείγματος να θεωρεί αυτή τη μείωση μεγάλη, με τις απαντήσεις να είναι παραπλήσιες μεταξύ Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης. Καταγράφηκε επίσης και μια αίσθηση παγίδευσης των καθηγητών, υπό την έννοια της «έλλειψης»

δυνατότητας επαγγελματικής τους εξέλιξης, η οποία οδηγούσε στο αίσθημα της απογοήτευσης.

Επίσης, εξαιτίας της κρίσης μειώθηκε η δυνατότητα προσφοράς των γονέων στα σχολεία, αφού επηρεασμένοι από την οικονομική κρίση θα περίμενε κανείς να είναι περισσότερο φειδωλοί ως προς τις προσφορές τους. Εντούτοις, η προσφορά τους ήταν μεγαλύτερη από το αναμενόμενο, επιχειρώντας να αναπληρώσουν κατά το δυνατό τα δημιουργούμενα κενά, με τις καλές σχέσεις των γονέων με τους καθηγητές (parent-teacher associations - PTAs) να αποτελούν την κινητήρια δύναμη της διαδικασίας.

Για τη λήψη αποφάσεων ως προς τη διαχείριση της κρίσης λήφθηκε υπόψη πως υπήρχαν μεγαλύτερα κατά μέσο όρο κόστη, με φανερές όμως ελλείψεις στα σχολεία, γεγονός που με μια πρώτη ματιά φαντάζει παράδοξο. Η εξήγησή του σχετίζεται με το γεγονός ότι η ανά μονάδα κόστος δεν παρουσίασε μεταβολή (σταθερά κόστη κτιριακού εξοπλισμού και προσωπικού) με τα μικρά σχολεία να έχουν έτσι μεγάλη αναλογία κόστους ανά μαθητή.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος οι βασικοί άξονες των ληφθέντων μέτρων αφορούσαν τη μείωση της παροχής μη βασικών υπηρεσιών, τη συγχώνευση χώρων ή υπηρεσιών όπου αυτή ήταν δυνατή, τη μείωση των υποστηρικτικών προς τη διδασκαλία διαδικασιών και εξοπλισμού.

Συνολικά από το συγγραφέα της μελέτης η παραπάνω προσέγγιση και οι συνέπειές της αποδόθηκαν με τον όρο «περικοπή κουλτούρας» ('cuts culture'), με ότι συνεπάγεται κάτι τέτοιο για τη συνολική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε άλλη σχετική μελέτη (Tilak, 1989) αναφέρεται η δεκαετία του 1960 ως μια «χρυσή εποχή» για την εκπαίδευση, με πλήθος σχετικών επενδύσεων και ταχεία επέκταση των εκπαιδευτικών δικτύων. Η μελέτη επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Λατινικής Αμερικής και των χωρών της Καραϊβικής. Η κρίση που εκδηλώθηκε στις συγκεκριμένες χώρες οδήγησε σε ματαίωση όλων των φιλοδοξιών σε επιστημονικό, τεχνολογικό και κοινωνικό επίπεδο μπροστά στο απειλητικό φάσμα μη ικανοποίησης των βασικών αναγκών της καθημερινότητας.

Ως απόρροια της κρίσης παρατηρήθηκε μείωση του ρυθμού ανάπτυξης της στελέχωσης των σχολείων τόσο στην Α΄θμια όσο και στη Β΄θμια εκπαίδευση, με την αναλογία όμως να παραμένει στα ίδια περίπου επίπεδα εξαιτίας ανάλογης μείωσης του ρυθμού ανάπτυξης του πληθυσμού. Αντίστοιχη μεταβολή παρατηρήθηκε και στα δημόσια κονδύλια για την ανάπτυξη (με την αρνητική μεταβολή να φτάνει το 3.2% την περίοδο 1980-

85). Ο συγγραφέας επισημαίνει πως η πραγματική επιρροή της κρίσης στην εκπαίδευση δεν αποτυπώνεται στους αριθμούς όταν αυτοί είναι ανηγμένοι σε πληθυσμιακή βάση, εξαιτίας του αρνητικού ρυθμού ανάπτυξης του πληθυσμού σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης.

Στη συγκεκριμένη μελέτη επίσης τίθεται το ζήτημα έκπτωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό σύστημα σε περιπτώσεις μείωσης του σχετικού προϋπολογισμού. Ενδεικτικά είναι τα μεγέθη που καταγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί και στον οποίο καταγράφεται η μεταβολή του μοναδιαίου κόστους (επένδυση ανά μαθητή) ως αναλογία του κατά κεφαλή Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ). Αυτή η αρνητική μεταβολή μπορεί να μην επηρέασε άμεσα τους μισθούς των καθηγητών και των προϊσταμένων τους, ωστόσο προκάλεσε σαφείς δυσκολίες στο έργο τους, με αποτέλεσμα να λειτουργήσει επιβαρυντικά για την ομαλότητα των σχέσεών τους.

*Πίνακας 3: Μεταβολή του μοναδιαίου κόστους (επένδυση ανά μαθητή) ως αναλογία του κατά κεφαλή Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) για το εκπαιδευτικό σύστημα της Λατινικής Αμερικής κατά την περίοδο 1965-1975 (Tilak, 1989)*

	1965	1970	1975
Primary	0.10	0.10	0.09
Secondary	0.20	0.19	0.16
Higher	1.41	1.00	0.83

Στη μελέτη των Clarke & Killeavy (2012) επισημαίνεται η εκπαίδευση των καθηγητών ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο που πρέπει να έχει θεωρητική (σε επίπεδο σχεδιασμού και πολιτικής) και πρακτική (σε επίπεδο εφαρμογής) διάσταση και να αποτελεί μέρος των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται διαφορετικότητα των σχετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης των καθηγητών ανάλογα με την εκάστοτε προσέγγιση των υπεύθυνων φορέων. Η μελέτη επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιρλανδίας και στα αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης των καθηγητών, όπως αυτά διαμορφώθηκαν με την εκδήλωση της οικονομικής κρίσης που έπληξε τη χώρα από το 2010.

Καταγράφηκαν αργοί ρυθμοί εξέλιξης στο συγκεκριμένο τομέα με την προσέγγιση να είναι μη ορθολογιστική. Επίσης, όσον αφορά στο εγγύς μέλλον, η διαχείριση του ζητήματος

φαντάζει να στηρίζεται στις ανάγκες που επιβάλλει η μείωση των δημοσίων εξόδων στα πλαίσια αντιμετώπισης της οικονομικής κρίσης. Ζητούμενο αποτελεί η «στροφή» αυτής της προσέγγισης και σε ζητήματα όπως η εκπαιδευτική φιλοσοφία, οι βέλτιστοι τρόποι και μέθοδοι εκμάθησης από τους σύγχρονους μαθητές και τρόποι που θα μετατρέψουν τα σχολεία σε μέρη εμπλουτισμού γνώσεων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους τους καθηγητές.

Σκοπός της μελέτης των Menter & Hulme (2012) ήταν να διερευνηθεί το πόσο και το πώς έχει επιδράσει η παγκόσμια οικονομική κρίση στο ζήτημα της εκπαίδευσης των καθηγητών στη Σκωτία, όπως και την παροχή δημοσίων υπηρεσιών σε ευρύτερο επίπεδο. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν τρία διαφορετικά πλαίσια, αυτός της πολιτικής και της οικονομίας, της εκπαίδευσης γενικότερα και της εκπαίδευσης των καθηγητών ειδικότερα, έτσι ώστε να είναι δυνατή η απαρχή της ανάλυσης υπό μια ευρεία κοινωνική προοπτική και η κατάληξή της στο ζήτημα της εκπαίδευσης των καθηγητών. Η μελέτη ήταν βιβλιογραφική, με τα δεδομένα να προέρχονται από σχετικές αναφορές του ΟΟΣΑ, της Βουλής της Σκωτίας και του Συμβουλίου Διδασκαλίας. Μέχρι τη χρονική περίοδο της μελέτης, τα θέματα που αφορούσαν το επάγγελμα του καθηγητή ρυθμιζόνταν με βάση τη συμφωνία του 2001 «A teaching profession for the 21st century», με σκοπό να προσδώσει στο επάγγελμα καινοτόμα χαρακτηριστικά περισσότερο προσαρμοσμένα στη σύγχρονη εποχή. Ειδικότερα όσον αφορά στην εκπαίδευση των καθηγητών, αυτή προκύπτει κάθε φορά ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης της ιστορίας, της κουλτούρας και της πολιτικής του τόπου με σημαντικές τις επιδράσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου αλλά και της Ευρωπαϊκής Ένωσης γενικότερα. Από τη μελέτη αναδεικνύονται οι προκλήσεις που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν στα πλαίσια του συγκεκριμένου τομέα, όπως το να τεθούν οι βάσεις για μια μακροπρόθεσμη προοπτική του επαγγέλματος του καθηγητή, η σταθερή και συνεχής απορρόφηση των νέων καθηγητών, η διακύμανση του συνόλου των μαθητών σε ποσοτικό και ποιοτικό (από πλευράς εκμάθησης) επίπεδο, η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, η στελέχωση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, με τις προκλήσεις αυτές να εντείνονται κατά πολύ στα πλαίσια μιας οικονομικής κρίσης.

Επίσης κατ' αναλογία με τις προαναφερόμενες μελέτες, τα καταγραφόμενα οικονομικά στοιχεία που παρατίθενται στη μελέτη αποδίδουν παραστατικά τη μείωση των μεγεθών που σχετίζονται με τον επενδύσιμο στην εκπαίδευση προϋπολογισμό. Ενδεικτικά

αναφέρεται πως η συνολική μείωση του προϋπολογισμού που αφορούσε την Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση έφτασε τα £233.8 εκ. για την περίοδο 2011/12.

Όπως αναφέρεται από τον Spillane (2012) το ζητούμενο έγκειται στο να προσαρμοστεί η εφαρμοζόμενη από τους καθηγητές πρακτική στη σχολική τάξη με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει το να φτάνει η γνώση γρήγορα και αποδοτικά στους τελικούς της αποδέκτες, τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές παρουσιάζουν αυτοί. Θα πρέπει να αποδοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις επαρχιακές – απομακρυσμένες περιοχές, καθώς και στις περιοχές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα. Στην έννοια αυτής ακριβώς της προσαρμογής έγκειται και η κατάλληλη διαμόρφωση των σχέσεων προϊσταμένων – υφισταμένων στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να ανταποκριθούν στο πεδίο ευθύνης και δυνατοτήτων τους στις προαναφερόμενες προκλήσεις.

Το ρητορικό ερώτημα που τίθεται από το συγκεκριμένο άρθρο για το αν έχουμε φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο αναδεικνύει το δυναμικό χαρακτήρα της διαδικασίας, με αναγκαία τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή στις συνθήκες που υφίστανται κάθε φορά.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

### **3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, υφίσταται πλήθος ερευνών που αφορά τις σχέσεις προϊσταμένων – υφισταμένων στις σχολικές μονάδες. Από τις έρευνες αυτές αναδείχθηκε η πολυπλοκότητα του ζητήματος, όπως ήταν αναμενόμενο μιας και σχετίζεται με μια εργασιακή αλληλεπίδραση, πόσο μάλλον όταν αυτή η αλληλεπίδραση εξελίσσεται σε ένα περιβάλλον αυξημένων απαιτήσεων και ιδιαίτερων αναγκών, οι οποίες προκύπτουν αυταπόδεικτα από την εξ ορισμού αποστολή του σχολείου, τη σημασία του για την κοινωνία και τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος του καθηγητή. Ωστόσο, από τη σχετική επισκόπηση προέκυψε πως υφίσταται κενό όσον αφορά στη διερεύνηση της επίδρασης της τρέχουσας οικονομικής ύφεσης στις συγκεκριμένες σχέσεις, στην κάλυψη του οποίου φιλοδοξεί να συνεισφέρει η παρούσα εργασία. Σκοπός επομένως της παρούσας έρευνας είναι να προσδιορίσει την επίδραση της οικονομικής κρίσης στις σχέσεις προϊσταμένων – υφισταμένων στις σχολικές μονάδες. Στόχοι της έρευνας αποτελούν η κατά το δυνατό αντιπροσωπευτικότερη «αποτύπωση» της λειτουργίας της σύγχρονης σχολικής μονάδας (σε ευρύτερο πλαίσιο) όπως αυτή διαμορφώνεται από τις κατευθυντήριες οδηγίες - εντολές των προϊσταμένων προς τους υφισταμένους τους, η ανίχνευση της ανταπόκρισης των υφισταμένων σε αυτές τις οδηγίες – εντολές και η κατανόηση των σχέσεων προϊσταμένων – υφισταμένων μέσα από τις προαναφερόμενες παραμέτρους, με ζητούμενο την προοπτική βελτίωσής τους, προς όφελος του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ'επέκταση του ίδιου του κοινωνικού συνόλου.

## **4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **4.1 Δείγμα της έρευνας**

Η επιλογή του δείγματος έγινε ώστε να συμμετάσχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί τόσο της Α΄θμιας όσο και της Β΄θμιας εκπαίδευσης, ενώ η έρευνα απευθύνθηκε τόσο σε άνδρες όσο και σε γυναίκες. Επίσης, εκτός από εκπαιδευτικούς, στην έρευνα συμμετείχαν και Διευθυντές - Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, προκειμένου η διερεύνηση της σχέσης προϊσταμένων – υφισταμένων να είναι δυνατή και από τις δύο πλευρές της. Ζητούμενο αποτέλεσε η επιλογή ενός κατά το δυνατό αντιπροσωπευτικότερου δείγματος από πλευράς κατανομής των χαρακτηριστικών - μεταβλητών του (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης και προϋπηρεσία), έτσι ώστε να είναι δυνατή η κατά το δυνατό ασφαλέστερη γενίκευση των εξαγόμενων συμπερασμάτων.

Η σταθερά του δείγματος (το κοινό δηλαδή χαρακτηριστικό του συνόλου του δείγματος) είναι ότι αποτελούν εργαζόμενους/νες στις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα αφενός να γνωρίζουν εκ των έσω τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και αφετέρου να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της προς μελέτη σχέσης.



## 4.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Το «εργαλείο» που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο (παρατίθεται στο Παράρτημα Α). Η επιλογή της μεθόδου βασίστηκε στα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει, όπως η άμεση πρόσβαση στην πληροφορία, η γρήγορη και καλή απόκριση (κατανόηση των ερωτημάτων) και η αυξημένη αξιοπιστία (Akbayrak, 2000).

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει δύο διακριτές ενότητες. Αρχικά, η ενότητα Γενικών Χαρακτηριστικών αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος με 7 συνολικά ερωτήσεις από τις οποίες οι 4 είναι κλειστού τύπου (με προτεινόμενες απαντήσεις στις οποίες συγκεντρώνεται κατά το δυνατό η προς αξιοποίηση πληροφορία και συμπληρωματικά στοιχεία ανοιχτού τύπου) και οι 3 ανοιχτού. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις κλίμακας στις οποίες ο συμμετέχοντας καλείται να διατυπώσει τη συμφωνία – διαφωνία του ως προς μια δήλωση – ερώτηση μέσω μιας κλίμακας βαθμολόγησης όπου το 1 σημαίνει «Απόλυτα καθόλου» και το 100 «Πάρα πολύ», με τις ενδιάμεσες βαθμολογίες (ομαδοποιημένες) να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιπροσωπευτικότερη έκφραση της εκάστοτε άποψης.

Κατά τη δόμηση του ερωτηματολογίου λήφθηκε μέριμνα έτσι ώστε οι διατυπωμένες ερωτήσεις να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες.

## 5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 5.1 Ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών

Το δείγμα περιλαμβάνει 228 εκπαιδευτικούς από τους οποίους, οι 106 είναι άνδρες και οι 122 είναι γυναίκες. Ο επόμενος πίνακας δείχνει ότι 108 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ οι 120 ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

*Πίνακας 4: Κατανομή σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙ	108	47,4	47,4	47,4
	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	120	52,6	52,6	100,0
Total		228	100,0	100,0	

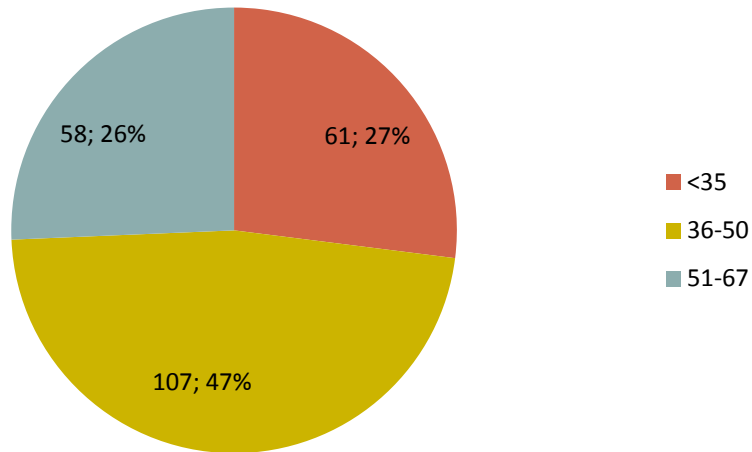
Το επόμενο ραβδόγραμμα δείχνει ότι η διαφορά των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μηδαμινή, άρα το δείγμα μας αποτελείται από σχεδόν ίδιο αριθμό εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων.

*Διάγραμμα 1: Σύγκριση κατανομής σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*



Οι συμμετέχοντες στο δείγμα εμφανίζουν την παρακάτω κατάσταση αναφορικά με την ηλικία τους (όπως απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα). Αναλυτικότερα, οι 61 συμμετέχοντες είναι έως 35 ετών, δηλαδή πρόκειται για το 27% του δείγματος. Οι 107 συμμετέχοντες έχουν ηλικία μεταξύ 36 έως και 50 ετών. Πρόκειται για τη μεγαλύτερη πληθυσμιακή ομάδα του δείγματος αφού καλύπτουν το 47% του δείγματος. Οι 58 συμμετέχοντες έχουν ηλικία από 51 έως και 67 ετών, δηλαδή καλύπτουν το 26% του δείγματος. Ο μεγαλύτερος σε ηλικία συμμετέχων είναι 60 ετών, άρα αυτή η κατηγορία, αν και φτάνει έως το 67<sup>ο</sup> έτος (έτος υποχρεωτικής αποχώρησης από την υπηρεσία, λόγω συνταξιοδότησεως) στο δείγμα μας φτάνει έως το 60<sup>ο</sup> έτος ηλικίας.

Διάγραμμα 2: Ηλικιακή κατανομή του δείγματος



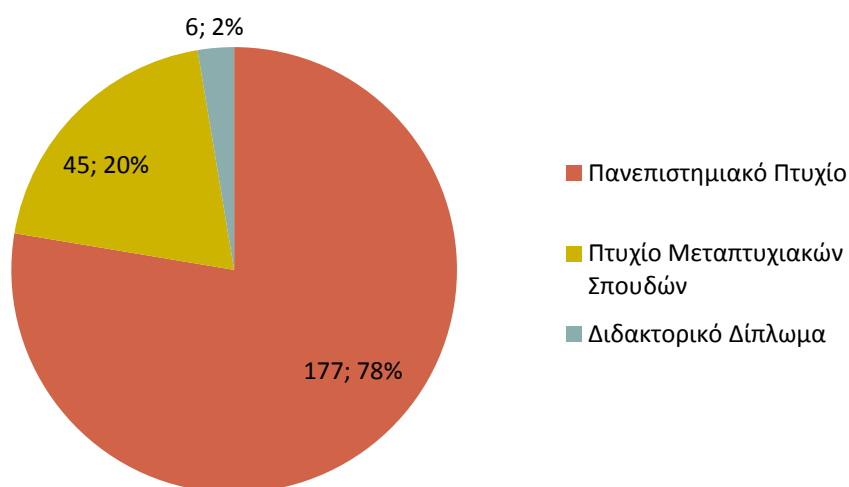
Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας εμφανίζουν την εικόνα που δείχνει ο επόμενος πίνακας αναφορικά με το επίπεδο σπουδών που έχει ο κάθε ένας συμμετέχων.

Πίνακας 5: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου του δείγματος

Ποια Βαθμίδα Εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανώτατη σχολή, ΤΕΙ, Πανεπιστήμιο	177	77,6	77,6	77,6
	Μεταπτυχιακό	45	19,7	19,7	97,4
	Διδακτορικές Σπουδές	6	2,6	2,6	100,0
	Total	228	100,0	100,0	

Από αυτούς οι 177, δηλαδή το 77,6% έχουν πανεπιστημιακό πτυχίο. Οι 45 διαθέτουν πτυχίο μεταπτυχιακών σπουδών, κατηγορία που καλύπτει το 19,9% του δείγματος και τέλος υπάρχουν και 6 συμμετέχοντες που έχουν διδακτορικό δίπλωμα, κατηγορία που καλύπτει το 2,6% του συνολικού πληθυσμού του δείγματος. Παραστατικότερα η συγκεκριμένη κατανομή παρουσιάζεται στο διάγραμμα που ακολουθεί

Διάγραμμα 3: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου του δείγματος



Είναι σημαντικό και πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι σχεδόν το 20% του δείγματος έχει παρακολουθήσει με επιτυχία ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, στοιχείο που δείχνει την επικρατούσα τάση, τα τελευταία χρόνια, στους χώρους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για αναπροσδιορισμό ή και συμπλήρωση των γνώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσω προσωπικών πρωτοβουλιών. Βεβαίως θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι στο δείγμα συμμετέχουν και 6 εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα, στοιχείο που δείχνει ότι μια μικρή μειονότητα εκπαιδευτικών ακολουθεί τις σπουδές της και σε αυξημένων απαιτήσεων ερευνητικό πλαίσιο.

Το δείγμα περιλαμβάνει διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας. Το 75,4% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί, δηλαδή οι 172 στους 228 συμμετέχοντες.

Πίνακας 6: Κατανομή θέσεων εργασίας του δείγματος

**Ποια θέση κατέχετε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	19	8,3	8,4	8,4
	Υποδιευθυντής	36	15,8	15,9	24,2
	Εκπαιδευτικός	172	75,4	75,8	100,0
	Total	227	99,6	100,0	
Missing	System	1	,4		
Total		228	100,0		

Το παρακάτω ραβδόγραμμα δείχνει την υπεροχή των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον αριθμό των διευθυντών (19 άτομα, ήτοι το 8,3%) και υποδιευθυντών (36 συμμετέχοντες, ήτοι το 15,8% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων. Ωστόσο η διαφορά αυτή είναι φυσιολογική λαμβάνοντας υπόψη το οργανόγραμμα λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και την ιεραρχική δομή που διέπει τη σχέση προϊσταμένων – υφισταμένων σε ποσοτικό επίπεδο.

*Διάγραμμα 4: Κατανομή θέσεων εργασίας του δείγματος*



Το δείγμα παρουσιάζει την εικόνα που απεικονίζει ο παρακάτω πίνακας αναφορικά με την ενεργή προϋπηρεσία στον εκπαιδευτικό τομέα των συμμετεχόντων στο δείγμα της έρευνας.

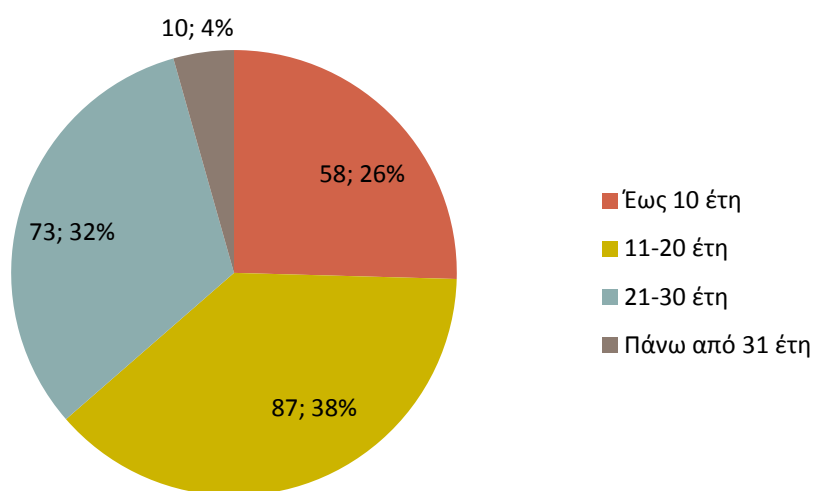
Πίνακας 7: Κατανομή προϋπηρεσίας του δείγματος

**Πόσα χρόνια ενεργής (πραγματικής) εργασίας έχετε συμπληρώσει;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	,4	,4	,4
	3,00	4	1,8	1,8	2,2
	4,00	3	1,3	1,3	3,5
	5,00	7	3,1	3,1	6,6
	6,00	8	3,5	3,5	10,1
	7,00	3	1,3	1,3	11,4
	8,00	8	3,5	3,5	14,9
	8,50	1	,4	,4	15,4
	9,00	6	2,6	2,6	18,0
	10,00	17	7,5	7,5	25,4
	11,00	7	3,1	3,1	28,5
	12,00	5	2,2	2,2	30,7
	13,00	3	1,3	1,3	32,0
	14,00	2	,9	,9	32,9
	15,00	24	10,5	10,5	43,4
	16,00	3	1,3	1,3	44,7
	17,00	7	3,1	3,1	47,8
	18,00	8	3,5	3,5	51,3
	19,00	5	2,2	2,2	53,5
	20,00	23	10,1	10,1	63,6
	21,00	2	,9	,9	64,5
	22,00	7	3,1	3,1	67,5
	23,00	3	1,3	1,3	68,9
	24,00	1	,4	,4	69,3
	25,00	21	9,2	9,2	78,5
	26,00	4	1,8	1,8	80,3
	27,00	8	3,5	3,5	83,8
	28,00	6	2,6	2,6	86,4
	29,00	12	5,3	5,3	91,7
	30,00	9	3,9	3,9	95,6
	31,00	1	,4	,4	96,1
	32,00	5	2,2	2,2	98,2
	34,00	3	1,3	1,3	99,6
	35,00	1	,4	,4	100,0
	Total		228	100,0	100,0

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνεται ότι έως 10 έτη προϋπηρεσία έχουν 58 συμμετέχοντες, δηλαδή το 26% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων. Από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσία έχουν 87 συμμετέχοντες, δηλαδή το 38% των συμμετεχόντων. Από 21 έως 30 έτη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση έχουν 73 συμμετέχοντες, αριθμός που αντιστοιχεί στο 32% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων. Τέλος, πάνω από 31 έτη προϋπηρεσία έχουν 10 συμμετέχοντες, ήτοι το 4% του συνολικού αριθμού του δείγματος. Τα προαναφερόμενα απεικονίζονται παραστατικά στο διάγραμμα που ακολουθεί

*Διάγραμμα 5: Κατανομή προϋπηρεσίας του δείγματος*





## 5.2 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

### 5.2.1 Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου

Με γνώμονα τις ερωτήσεις που έχουν τεθεί στο μεθοδολογικό μέρος της διπλωματικής, οφείλουμε να χρησιμοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση ώστε να εντοπίσουμε, αν πράγματι υπάρχουν, τις λανθάνουσες μεταβλητές (παράγοντες) που διαμορφώνονται από τις απαντήσεις του δείγματός μας. Οι λανθάνουσες αυτές μεταβλητές, αν διαμορφώνονται από τις απαντήσεις του δείγματος, προσδίδουν στην έρευνα ένα νέο ενδιαφέρον αφού εστιάζουν το ενδιαφέρον σε νέα αντίληψη πραγμάτων μέσω τις «ομαδοποίησης» των μεταβλητών που έχουμε επιλέξει για να ερευνήσουμε το συγκεκριμένο θέμα.

Ως μέθοδος εξαγωγής χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Component Analysis - PCA) με μέθοδο περιστροφής την Varimax (Varimax Rotation Method). Η επιλογή της PCA βασίστηκε στο γεγονός ότι ο στόχος είναι να μελετηθεί όλη η υπάρχουσα διακύμανση (κοινή, μοναδική και σφάλμα) ώστε να «εξαχθεί» το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης από τους λιγότερους δυνατούς παράγοντες (είναι επιθυμητή δηλαδή η μείωση του αριθμού των μεταβλητών) (Τσαούσης, 2008).

Πίνακας 8: Ποσοστά διακυμάνσεων που «εξηγούνται» από τους παράγοντες

<b>Communalities</b>		
	Initial	Extraction
Ερώτηση 8.1 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,684
Ερώτηση 8.2 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,506
Ερώτηση 8.3 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,543
Ερώτηση 8.4 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,732
Ερώτηση 8.5 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,764
Ερώτηση 8.6 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,575
Ερώτηση 8.7 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,555
Ερώτηση 8.8 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,814
Ερώτηση 8.9 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,700
Ερώτηση 8.10 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,827
Ερώτηση 8.11 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,774
Ερώτηση 8.12 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,600

Ερώτηση 8.13 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,696
Ερώτηση 8.14 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,650
Ερώτηση 8.15 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	1,000	,722

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι τιμές των μεταβλητών ανήκουν στο εύρος 0-1, με αποτέλεσμα να εξάγεται το συμπέρασμα ότι όλες οι μεταβλητές που υπάρχουν στην έρευνά μας συμβάλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση μιας στενής μεταξύ τους σχέσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι καμία από αυτές δεν βρίσκεται κάτω από το όριο 0.300 (μεταβλητές που βρίσκονται κάτω από το όριο αυτό δεν έχουν κοινά στοιχεία με τις υπόλοιπες μεταβλητές) (Σιώμκος & Βασιλικοπούλου, 2005) συμπεραίνεται πως όλες συνεισφέρουν στην διαμόρφωση των παραγόντων. Στο συγκεκριμένο πίνακα διαμορφώνονται τιμές από 0.506 έως 0.827, τιμές που φανερώνουν διακυμάνσεις «στενά συνδεδεμένες», με αποτέλεσμα όλες οι μεταβλητές που έχουν χρησιμοποιηθεί να μπορούν να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση των παραγόντων.

Για την τελική εξαγωγή των παραγόντων δημιουργείται ο ακόλουθος πίνακας Total Variance Explained. Με βάση τις ιδιοτιμές (eigenvalues) που προκύπτουν γίνεται η επιλογή των παραγόντων (κρατάμε όσους παράγοντες έχουν ιδιοτιμή πάνω από 1 (Guttman – Kaiser)).

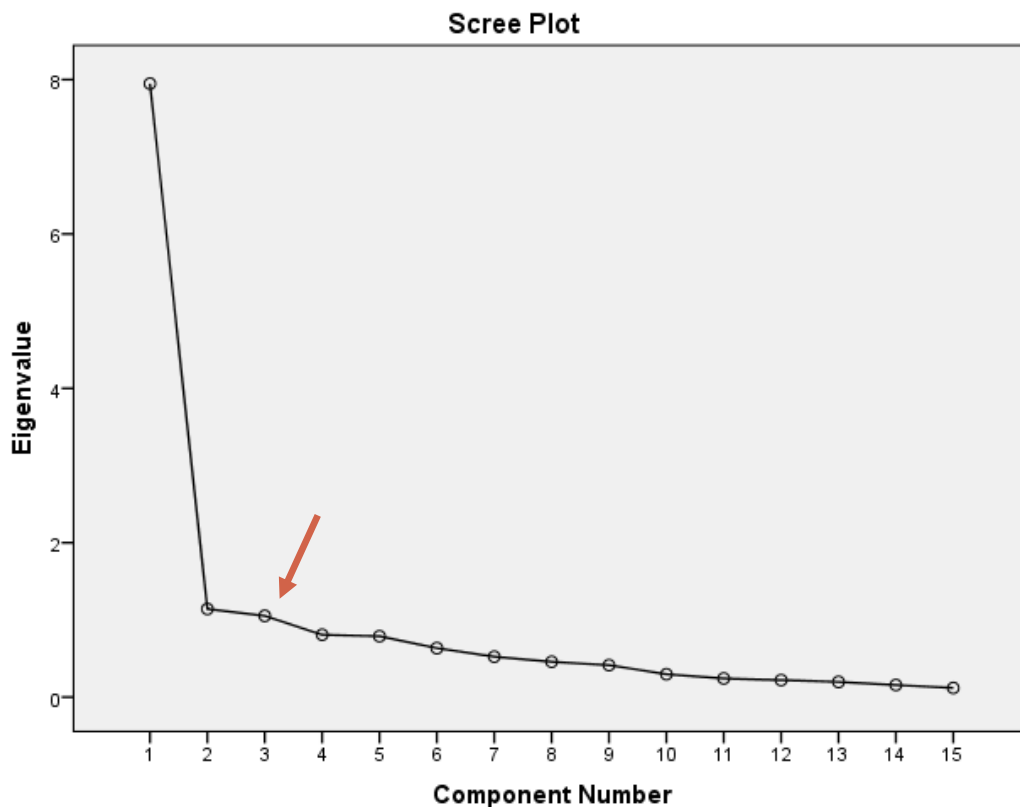
Πίνακας 9: Επεξήγηση Συνολικής Διακύμανσης

Component	Initial Eigenvalues			Total Variance Explained			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,948	52,987	52,987	7,948	52,987	52,987	6,029	40,195	40,195
2	1,142	7,615	60,602	1,142	7,615	60,602	2,213	14,754	54,949
3	1,053	7,020	67,622	1,053	7,020	67,622	1,901	12,674	67,622
4	,807	5,383	73,005						
5	,788	5,256	78,262						
6	,635	4,231	82,493						
7	,524	3,493	85,985						
8	,458	3,051	89,036						
9	,414	2,760	91,796						
10	,297	1,977	93,773						
11	,242	1,611	95,384						
12	,220	1,469	96,853						
13	,197	1,313	98,166						
14	,156	1,043	99,209						
15	,119	,791	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, διαμορφώνονται τρεις παράγοντες από το σύνολο των 15 μεταβλητών που χρησιμοποιούμε στην έρευνά μας (σύμφωνα με τις τιμές των ιδιοτιμών που έχουν επισημανθεί). Διαγραμματικά, η επιβεβαίωση της συγκεκριμένης εξαγωγής παραγόντων γίνεται μέσω του διαγράμματος scree plot, στο οποίο διαπιστώνουμε ότι από την τέταρτη τιμή και μετά διαμορφώνεται μια οριζόντια τάση (σχετική επισημάνση με το βέλος), ένδειξη ότι οι παράγοντες είναι πράγματι τρεις.

Διάγραμμα 6: Επιβεβαίωση εξαγωγής παρόντων μέσω του Scree test



Στη συνέχεια ακολουθεί η περιστροφή των παραγόντων, μια διαδικασία απαραίτητα προκειμένου να γίνει ευκολότερη η ερμηνεία των παραγόντων που έχουν προκύψει από την προηγηθείσα ανάλυση. Επιλέχθηκε η ορθογώνια περιστροφή με βάση την παραδοχή ότι οι παράγοντες που θα προκύψουν θα είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους. Στον πίνακα περιστροφής που ακολουθεί, καταγράφονται οι τιμές των επιμέρους φορτίσεων, οι οποίες αποτελούν το βάρος της κάθε μεταβλητής (στοιχείου) στον κάθε παράγοντα (δείκτη συσχέτισης). Οι φορτίσεις αυτές αποτελούν βασικές πληροφορίες για την ερμηνεία των παραγόντων, με υψηλότερη τιμή της φόρτισης να συνεπάγεται και ευκολότερη ερμηνεία του παράγοντα (με σημαντική τιμή να θεωρείται αυτή που είναι μεγαλύτερη από 0.30).

Πίνακας 10: Ορθογώνια Περιστροφή Παραγόντων

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component		
	1	2	3
Ερώτηση 8.10 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,846	,318	,097
Ερώτηση 8.8 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,821	,349	,131
Ερώτηση 8.15 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,821	,068	,210
Ερώτηση 8.9 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,790	,166	,219
Ερώτηση 8.13 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,785	,168	,227
Ερώτηση 8.14 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,769	,031	,240
Ερώτηση 8.11 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,730	,490	-,006
Ερώτηση 8.6 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,652	,258	,290
Ερώτηση 8.7 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,645	,295	,227
Ερώτηση 8.1 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,278	,772	,102
Ερώτηση 8.12 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,421	,648	,056

Ερώτηση 8.2 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	-,006	,640	,312
Ερώτηση 8.4 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,400	,207	,727
Ερώτηση 8.3 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,090	,096	,725
Ερώτηση 8.5 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	,579	,239	,610

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Στον παραπάνω πίνακα Rotated Component Matrix, εμφανίζονται ταξινομημένες όλες οι μεταβλητές που, μέσα από την περιστροφή τους «εντάχθηκαν» σε ένα μόνο παράγοντα και είναι εύκολη να κατανοηθεί, από εδώ και πέρα, η «σύμπραξη» των μεταβλητών για το σχηματισμό των τριών μεταβλητών. Αντιλαμβανόμαστε ότι ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 9 μεταβλητές που διαμορφώνουν στενή συσχέτιση μεταξύ τους, ενώ ο δεύτερος και ο τρίτος από τρεις μεταβλητές ο καθένας (όπως έχουν επισημανθεί σχετικά)

Από την παραπάνω παραγοντική ανάλυση διαμορφώνονται τελικά τρεις παράγοντες (νέο πλαίσιο αντιμετώπισης-κατανόησης των μεταβλητών) που ένεκα των μεταβλητών που περιλαμβάνει ο κάθε παράγοντας τους, δίνονται οι παρακάτω ονομασίες σε άρρηκτη σχέση με τις αντίστοιχες μεταβλητές που περιλαμβάνει ο κάθε παράγον:

**Παράγοντας 1: «Σχέσεις που στηρίζονται στην ανάπτυξη-βελτίωση και τις διαρκείς αλλαγές με γνώμονα τη συνοχή της σχολικής μονάδας»**

Ο παράγοντας αυτός εμπεριέχει τις εξής 9 μεταβλητές:

- Σχέσεις για την αποδοχή των στόχων από τους εργαζόμενους [8.10]
- Σχέσεις στήριξης των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές αλλαγές [8.8]
- Σχέσεις απομακρυσμένες από την επιβολή των θέσεων της διοίκησης [8.15]
- Σχέσεις στηριγμένες στην καινοτόμα οργάνωση και λειτουργία του σχολείου [8.9]
- Σχέσεις συνεχούς διαχείρισης των αντιθέσεων μεταξύ των εργαζομένων [8.13]
- Σχέσεις συστηματικών διαπραγματεύσεων στη σχολική μονάδα [8.14]
- Σχέσεις στήριξης των εργαζομένων στους στόχους της διοίκησης του σχολείου [8.11]
- Σχέσεις που στηρίζονται στην βελτίωση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών [8.6]
- Σχέσεις στήριξης της ιδιωτικής πρωτοβουλίας για ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών [8.7]

**Παράγοντας 2: «Σχέσεις συστηματικών ιεραρχικών διαρρυθμίσεων»**

Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τις εξής 3 μεταβλητές:

- Σχέσεις που στηρίζονται στην έντονη προσπάθεια για συνέπεια των εργαζομένων απέναντι στο έργο που τους αναθέτει ο διευθυντής [8.1]
- Σχέσεις που στηρίζονται στην αμοιβαία αποδοχή και ενεργοποίηση των στόχων του σχολείου [8.12]
- Σχέσεις που στηρίζονται στο συστηματικό έλεγχο της ολοκλήρωσης των εργασιών των εργαζομένων [8.2]

**Παράγοντας 3: «Επαγγελματικές Συνέργειες αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα»**

Τον παράγοντα αυτόν αποτελούν οι παρακάτω 3 μεταβλητές:

- Σχέσεις που αναπτύσσουν το ομαδικό πνεύμα [8.4]
- Οι σχέσεις με τη διοίκηση επηρεάζουν την απόδοση των εργαζομένων [8.3]
- Ανάπτυξη των επαγγελματικών σχέσεων κατά την επιτέλεση του έργου [8.5]



Στο σημείο αυτό της έρευνάς μας είναι επιβεβλημένος ο έλεγχος αξιοπιστίας των παραγόντων που έχουν δημιουργηθεί από την διαδικασία περιστροφής των μεταβλητών, που είδαμε πιο πάνω. Η διαδικασία αυτή γίνεται ξεχωριστά για κάθε παράγοντα. Η αξιοπιστία μετριέται μέσω του συντελεστή Cronbach  $\alpha$ . Για να υπάρχει αξιοπιστία στον αντίστοιχο παράγοντα θα πρέπει ο συντελεστής Cronbach  $\alpha$ , να πλησιάζει ή να ξεπερνά την τιμή 0.70.

Ταυτόχρονα, για να είναι ολοκληρωμένη η διαδικασία της αξιοπιστίας γίνεται χρήση της διαδικασίας του ελέγχου της κάθε μεταβλητής στη διαμόρφωση του παράγοντα μέσα από τη «μέθοδο» ελέγχου της συμβολής της κάθε μεταβλητής στη διαμόρφωση του παράγοντα. Αυτό γίνεται μέσω της διαδικασίας «if Item Deleted» που ελέγχει ποιες υποθετικές τιμές θα εμφάνιζε ο Cronbach  $\alpha$  αν η αντίστοιχη μεταβλητή δεν συμμετείχε στην διαδικασία διαμόρφωσης του παράγοντα. Για κάθε περίπτωση που η κάθε μεταβλητή στο δείκτη «if Item Deleted» είναι μεγαλύτερη από την καθορισμένη τιμή του Cronbach  $\alpha$  τότε η συγκεκριμένη μεταβλητή δημιουργεί πρόβλημα στην αξιοπιστία του παράγοντα και πρέπει να αποκλείεται από την ανάλυση (Σιώμοκος & Βασιλικοπούλου, 2005).

Στη βάση των παραπάνω στοιχείων ξεκινάμε την ανάλυση αξιοπιστίας για κάθε έναν από τους τρεις παράγοντες που έβγαλε η μέθοδος Rotated Component.

**Reliability Factor 1: Σχέσεις που στηρίζονται στην ανάπτυξη-βελτίωση και τις διαρκείς αλλαγές με γνώμονα τη συνοχή της σχολικής μονάδας**

*Πίνακας 11: Έλεγχος αξιοπιστίας πρώτου παράγοντα*

		N	%
Cases	Valid	227	99,6
	Excluded <sup>a</sup>	1	,4
	Total	228	100,0

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

Cronbach's Alpha	N of Items
,939	9

Διαπιστώνουμε από τον παραπάνω πίνακα ότι ο Cronbach Alpha είναι 0.939, τιμή πάρα πολύ υψηλή, αφού πλησιάζει τη μονάδα, κάτι που διασφαλίζει υψηλή αξιοπιστία στον πρώτο μας παράγοντα. Ταυτόχρονα, από τον επόμενο πίνακα διαπιστώνεται ότι στη τελευταία στήλη, Cronbach's Alpha if Item Deleted, καμία μεταβλητή από αυτές που αποτελούν τον παράγοντα δεν ξεπερνάει την τιμή 0.939 του Cronbach Alpha, κάτι που σημαίνει ότι η κάθε μεταβλητή συμβάλει χωρίς προβλήματα στη διαμόρφωση του πρώτου παράγοντα: «Σχέσεις που στηρίζονται στην ανάπτυξη-βελτίωση και τις διαρκείς αλλαγές με γνώμονα τη συνοχή της σχολικής μονάδας».

Πίνακας 12: Έλεγχος αξιοπιστίας πρώτου παράγοντα με χρήση των επιμέρους μεταβλητών

<b>Item-Total Statistics</b>				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ερώτηση 8.10 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	422,3700	27564,570	,865	,927
Ερώτηση 8.8 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	419,5727	27839,122	,861	,927
Ερώτηση 8.15 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	422,7709	28255,452	,777	,932
Ερώτηση 8.9 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	418,9692	27725,517	,784	,931
Ερώτηση 8.13 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	425,3524	28570,450	,779	,932
Ερώτηση 8.14 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	421,0088	28873,619	,715	,935
Ερώτηση 8.11 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	417,0176	28485,778	,767	,932
Ερώτηση 8.6 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	422,7797	28645,978	,696	,936
Ερώτηση 8.7 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	425,5771	28193,652	,690	,937

## Reliability Factor 2: Σχέσεις συστηματικών ιεραρχικών διαρρυθμίσεων

Πίνακας 13: Έλεγχος αξιοπιστίας δεύτερου παράγοντα

		N	%
Cases	Valid	228	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	228	100,0

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

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,705	3

Διαπιστώνουμε από τον παραπάνω πίνακα ότι ο Cronbach Alpha είναι 0.705, τιμή που ξεπερνά οριακά το όριο αξιοπιστίας, γεγονός που διασφαλίζει αξιοπιστία και στο δεύτερο παράγοντα. Ταυτόχρονα, από τον επόμενο πίνακα διαπιστώνεται ότι στη τελευταία στήλη, Cronbach's Alpha if Item Deleted, καμία μεταβλητή από αυτές που αποτελούν τον παράγοντα δεν ξεπερνάει την τιμή 0.705 του Cronbach Alpha, κάτι που σημαίνει ότι η κάθε μεταβλητή συμβάλει χωρίς προβλήματα στη διαμόρφωση του δεύτερου παράγοντα: «Σχέσεις συστηματικών ιεραρχικών διαρρυθμίσεων».

Πίνακας 14: Έλεγχος αξιοπιστίας δεύτερου παράγοντα με χρήση των επιμέρους μεταβλητών

<b>Item-Total Statistics</b>				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ερώτηση 8.1 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	129,9561	3365,531	,483	,519
Ερώτηση 8.2 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	132,8158	1409,314	,328	,648
Ερώτηση 8.3 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	136,8070	3257,945	,362	,587

### Reliability Factor 3: Επαγγελματικές Συνέργειες αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα

Πίνακας 15: Έλεγχος αξιοπιστίας τρίτου παράγοντα

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	228	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	228	100,0

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

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,748	3

Διαπιστώνουμε από τον παραπάνω πίνακα ότι ο Cronbach Alpha είναι 0.748, τιμή που επίσης ξεπερνά το όριο αξιοπιστίας, γεγονός που διασφαλίζει αξιοπιστία και στον τρίτο παράγοντα. Ταυτόχρονα, από τον επόμενο πίνακα διαπιστώνεται ότι στη τελευταία στήλη, Cronbach's Alpha if Item Deleted, καμία μεταβλητή από αυτές που αποτελούν τον παράγοντα δεν ξεπερνάει την τιμή 0.748 του Cronbach Alpha, κάτι που σημαίνει ότι η κάθε μεταβλητή συμβάλει χωρίς προβλήματα στη διαμόρφωση του τρίτου παράγοντα: «Επαγγελματικές Συνέργειες αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα».

Πίνακας 16: Έλεγχος αξιοπιστίας τρίτου παράγοντα με χρήση των επιμέρους μεταβλητών

<b>Item-Total Statistics</b>				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ερώτηση 8.4 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	120,7061	1474,904	,742	,458
Ερώτηση 8.3 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	117,0088	2158,123	,343	,700
Ερώτηση 8.4 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	125,6360	1462,268	,686	,525

## 5.2.2 Ανάλυση Ερωτηματολογίου κατά συστάδες

Η λογική της ανάλυσης παραγόντων είναι η διαμόρφωση κατηγοριών βάσει των προτιμήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, κατηγορίες που δηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες που εντάσσονται σε κάθε κατηγορία διαμορφώνουν «κοινά στοιχεία αντίληψης» αναφορικά με την εκάστοτε αξιολόγηση που τους ζητείται να κάνουν. Από έρευνες αυτού του τύπου έχει διαπιστωθεί ότι κατά κύριο λόγο διαμορφώνονται δύο κατηγορίες επιλογών. Οι επιλογές που είναι «χαμηλές» (δηλαδή οι συμμετέχοντες που διαφωνούν με τη διάσταση που δηλώνει η κάθε μεταβλητή) και οι επιλογές που είναι «υψηλές» (δηλαδή συγκλίνουν προς τη «θετική» κατεύθυνση που προσδιορίζει η μεταβλητή). Για το λόγο αυτό στη συγκεκριμένη έρευνα, και για τους παράγοντες, θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο K-Means Cluster που χρησιμοποιείται όταν οι ομάδες είναι γνωστές εκ των προτέρων και αυτές είναι δύο.



**Cluster Analysis Factor 1: Σχέσεις που στηρίζονται στην ανάπτυξη-βελτίωση και τις διαρκείς αλλαγές με γνώμονα τη συνοχή της σχολικής μονάδας**

*Πίνακας 17: Αρχικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον πρώτο παράγοντα.*

	Cluster	
	1	2
Ερώτηση 8.10 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	100,00	1,00
Ερώτηση 8.8 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	100,00	1,00
Ερώτηση 8.15 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	95,00	1,00
Ερώτηση 8.9 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	100,00	19,00
Ερώτηση 8.13 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	95,00	1,00
Ερώτηση 8.14 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	95,00	1,00
Ερώτηση 8.11 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	100,00	1,00
Ερώτηση 8.6 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	100,00	1,00
Ερώτηση 8.7 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	100,00	1,00

Στο παραπάνω πίνακα βλέπουμε την αρχική επιλογή για κάθε ομάδα, επιλογές που χρησιμεύουν ως βασικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας. Στη βάση αυτών των προεπιλεγμένων τιμών σχηματίζονται οι δύο ομάδες. Η ομάδα των «χαμηλών» τιμών έχει ως

αρχική τιμή τη μονάδα, εκτός από τη μεταβλητή 8.9 που διαμορφώνει την πρώτη τιμή ένδειξη για να διαμορφωθεί η ομάδα στην τιμή 19. Η ομάδα των υψηλών τιμών» για 6 μεταβλητές επιλέγει την τιμή 100 ενώ για τρεις μεταβλητές επιλέγει την τιμή 95.

Πίνακας 18: Επαναλήψεις για τον καθορισμό των κέντρων κάθε ομάδας για τον πρώτο παράγοντα

<b>Iteration History<sup>a</sup></b>		
Change in Cluster Centers		
Iteration	1	2
1	89,594	96,868
2	1,933	1,854
3	,000	,000

a. Convergence achieved due to no or small change in cluster centers. The maximum absolute coordinate change for any center is ,000. The current iteration is 3. The minimum distance between initial centers is 286,486.

Ο παρακάτω πίνακας δηλώνει την οριστική τιμή στη βάση της οποίας συγκεντρώνονται οι μέσοι των επιλογών του κάθε συμμετέχοντα στα πλαίσια της επιλογής που έχει κάνει στο ερωτηματολόγιο για την κάθε μεταβλητή. Παρατηρούμε ότι οι «υψηλές» τιμές γύρω από τις οποίες διαμορφώνεται η συγκεκριμένη ομάδα κυμαίνονται από το 64.49 για την μεταβλητή 8.13 έως το 75.21 για την μεταβλητή 8.9. Αυτό σημαίνει ότι η τελική τιμή γύρω από την οποία σχηματίζεται η ομάδα των «υψηλών» τιμών είναι κάτω από το μέσο όρο των υψηλών τιμών (που είναι  $(51+100)/2=75.5$ ). Άρα, το δείγμα συγκλίνει προς τις «χαμηλές» επιλογές των υψηλών τιμών, δηλαδή «προτιμά» τις τιμές 50-59 = μέση κατάσταση με τάση προς το πολύ και τις τιμές 60-69 = πολύ, αλλά και τις τιμές 70-79 = αρκετά πολύ, «αποφεύγοντας» τις τιμές 80-89 = σημαντικά πολύ, 90-100 = πάρα πολύ (100 = απόλυτα).

Το ίδιο συμβαίνει και με την ομάδα των «χαμηλών» τιμών που διαμορφώνεται γύρω από το 30.01 της μεταβλητής 8.7 έως το 40.49 της μεταβλητής 8.11. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό για τις μεταβλητές που διαμορφώνουν τον πρώτο παράγοντα ότι και η ομάδα με τις χαμηλές τιμές αλλά και η ομάδα με τις υψηλές τιμές κινούνται με γνώμονα το μέσο όρο (50) που είναι η μέση τιμή των τιμών και η οποία εκφράζει μια μέση κατάσταση.

Πίνακας 19: Οριστικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον πρώτο παράγοντα

	Cluster	
	1	2
Ερώτηση 8.10 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	68,74	34,31
Ερώτηση 8.8 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	71,44	37,21
Ερώτηση 8.15 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	66,37	36,01
Ερώτηση 8.9 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	75,21	34,45
Ερώτηση 8.13 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	64,49	32,68
Ερώτηση 8.14 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	67,84	38,08
Ερώτηση 8.11 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	73,32	40,49
Ερώτηση 8.6 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	68,74	33,46
Ερώτηση 8.7 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	66,56	30,01

Στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα όπως τους κατάταξε η συγκεκριμένη ανάλυση ομαδοποίησης, σε κάθε μία από τις δύο ομάδες. Παρατηρούμε ότι η πρώτη ομάδα, στην οποία συμμετέχουν όσοι επέλεξαν «υψηλά σκορ» (πρόκειται για τα άτομα που συμφωνούν με τη διάσταση της κάθε μεταβλητής που διαμορφώνει τον πρώτο παράγοντα) είναι οριακά περισσότεροι (117 συμμετέχοντες), ενώ στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται οι 110 συμμετέχοντες στην έρευνα από τους 228.

*Πίνακας 20: Ομαδοποίηση συμμετεχόντων για τον πρώτο παράγοντα*

<b>Number of Cases in each Cluster</b>		
	<b>Cluster</b>	
Cluster	1	117,000
	2	110,000
Valid		227,000
Missing		1,000

## Cluster Analysis Factor 2: Σχέσεις συστηματικών ιεραρχικών διαρρυθμίσεων

Πίνακας 21: Αρχικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον δεύτερο παράγοντα

	Cluster	
	1	2
Ερώτηση 8.1 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	5,00	95,00
Ερώτηση 8.2 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	10,00	70,00
Ερώτηση 8.12 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	5,00	70,00

Στον παράγοντα «των σχέσεων συστηματικών ιεραρχικών διαρρυθμίσεων», διαπιστώνουμε ότι οι αρχικές επιλογές των τιμών γύρω από τις οποίες διαμορφώνονται οι δύο ομάδες είναι για την ομάδα των «χαμηλών» επιλογών το 5, για τις μεταβλητές 8.1 και 8.3 ενώ για τη μεταβλητή 8.2 είναι το 10. Για την ομάδα των «υψηλών» επιλογών είναι το 70 για τις μεταβλητές 8.2 και 8.12 και 95 για τη μεταβλητή 8.1

Πίνακας 22: Επαναλήψεις για τον καθορισμό των κέντρων κάθε ομάδας για το δεύτερο παράγοντα

Iteration	Change in Cluster Centers	
	1	2
1	102,388	,000
2	,000	,000

a. Convergence achieved due to no or small change in cluster centers. The maximum absolute coordinate change for any center is ,000. The current iteration is 2. The minimum distance between initial centers is 698,874.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται τα «κέντρα» τελικής διαμόρφωσης των δύο ομάδων και διαπιστώνεται ότι τα κέντρα αυτά και για τις δύο ομάδες είναι πολύ κοντά, πάνω από το μέσο όρο των τιμών (50) που, οι συμμετέχοντες, έχουν στη διάθεσή τους ως τιμές αξιολόγησης. Παρατηρούμε, λοιπόν ότι η ομάδα των «χαμηλών» επιλογών έχει ως κέντρο γύρω από το οποίο διαμορφώνεται η ομάδα τιμές που ξεκινούν από το 62.95 για τη μεταβλητή 8.12 έως τη τιμή 69.72 ενώ ταυτόχρονα η ομάδα των «υψηλών» επιλογών έχει ως τελικά κέντρα διαμόρφωσης της ομάδας τιμές που ξεκινούν από το 70, για τις μεταβλητές 8.2 και 8.12, και φτάνουν έως το 95, για τη μεταβλητή 8.1.

*Πίνακας 23: Οριστικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για το δεύτερο παράγοντα*

	Cluster	
	1	2
Ερώτηση 8.1 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	69,72	95,00
Ερώτηση 8.2 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	64,19	70,00
Ερώτηση 8.12 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	62,95	70,00

Στο επόμενο πίνακα καταγράφονται οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την κατάταξή τους σε ομάδα είτε υψηλής είτε χαμηλής επιλογής. Διαπιστώνεται ότι στην ομάδα της χαμηλής επιλογής, όπου το τελικό κέντρο γύρω από το οποίο διαμορφώνεται η ομάδα είναι πολύ υψηλότερο από το μέσο όρο των τιμών που έχουν στη διάθεσή τους οι συμμετέχοντες, εντάσσεται το σύνολο των συμμετεχόντων, εκτός από ένα άτομα, δηλαδή οι 227 από τους 228 του δείγματός μας. Αυτή η διάσταση εξηγεί, ως ένα βαθμό, και τη μεγάλη τιμή του τελικού κέντρου γύρω από το οποίο διαμορφώθηκε η ομάδα αυτή.

*Πίνακας 24: Ομαδοποίηση συμμετεχόντων για το δεύτερο παράγοντα*

<b>Number of Cases in each Cluster</b>		
<b>Cluster</b>		
	1	227,000
	2	1,000
<b>Valid</b>		228,000
<b>Missing</b>		,000

### Cluster Analysis Factor 3: Επαγγελματικές Συνέργειες αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα

Πίνακας 25: Αρχικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον τρίτο παράγοντα

	Cluster	
	1	2
Ερώτηση 8.3 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	9,00	98,00
Ερώτηση 8.4 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	9,00	90,00
Ερώτηση 8.5 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	9,00	100,00

Στον παράγοντα «Επαγγελματικές Συνέργειες Αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα», διαπιστώνουμε ότι οι αρχικές επιλογές των τιμών γύρω από τις οποίες διαμορφώνονται οι δύο ομάδες είναι για την ομάδα των «χαμηλών» επιλογών είναι το 9, για όλες τις μεταβλητές και για την ομάδα των «υψηλών» επιλογών είναι το 100, για τη μεταβλητή 8.5, το 98 για τη μεταβλητή 8.3 και το 90 για τη μεταβλητή 8.4.

Πίνακας 26: Επαναλήψεις για τον καθορισμό των κέντρων κάθε ομάδας για τον τρίτο παράγοντα

Iteration	Iteration History <sup>a</sup> Change in Cluster Centers	
	1	2
1	49,246	45,363
2	5,164	2,760
3	3,179	2,016
4	1,635	1,136
5	,669	,449
6	,000	,000



a. Convergence achieved due to no or small change in cluster centers. The maximum absolute coordinate change for any center is ,000. The current iteration is 6. The minimum distance between initial centers is 150,874.

Στον πίνακα με τα τελικά κέντρα ομαδοποίησης να είναι για την ομάδα των χαμηλών επιλογών 31.60 για τη μεταβλητή 8.5, το 37.18 για τη μεταβλητή 8.4 και 55.86 για τη μεταβλητή 8.3. Η ομάδα των «υψηλών προτιμήσεων» διαμορφώνεται γύρω από το 70.41, για τη μεταβλητή 8.3, έως το 76.49 για την μεταβλητή 8.4.

*Πίνακας 27: Οριστικά κέντρα διαμόρφωσης της κάθε ομάδας για τον τρίτο παράγοντα*

	Cluster	
	1	2
Ερώτηση 8.3 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	55,86	70,41
Ερώτηση 8.4 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	37,18	76,49
Ερώτηση 8.5 Τοποθέτηση για τη σημερινή κατάσταση	31,60	71,98

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των ατόμων που εντάσσονται σε κάθε μία από της δύο ομάδες. Παρατηρούμε ότι σημαντικός είναι ο αριθμός των ατόμων που με τις επιλογές τους ανήκουν στην ομάδα των «υψηλών» επιλογών. Πράγματι, τα 138 από τα 228 άτομα του δείγματός μας, δηλαδή το 60.53% του δείγματος. Στην ομάδα των «χαμηλών» επιλογών στις μεταβλητές του τρίτου παράγοντα «Επαγγελματικές Συνέργειες Αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα» ανήκουν, μέσω των απαντήσεών τους και της K-Mean Cluster Analysis οι 90 συμμετέχοντες, ήτοι το 39.47% του συνολικού δείγματός μας. Σε αυτό τον παράγοντα έχουμε μια πλειοψηφία στις προτιμήσεις του δείγματος υπέρ των «υψηλών» επιλογών.

Πίνακας 28: Ομαδοποίηση συμμετεχόντων για τον τρίτο παράγοντα

Number of Cases in each Cluster		
Cluster	1	90,000
	2	138,000
Valid		228,000
Missing		,000

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου κατά συστάδες, στην περίπτωση του πρώτου παράγοντα παρατηρείται πως οι καταγραφόμενες απόψεις είναι «μοιρασμένες» ανάμεσα στις ομάδες υψηλών και χαμηλών επιλογών (διαφορά 17 συμμετεχόντων υπέρ της πρώτης). Προκύπτει επομένως πως οι συμμετέχοντες κατά το ήμισυ από ποσοτικής πλευράς συμφωνούν πολύ ή αρκετά πολύ με το ότι οι εργαζόμενοι αποδέχονται τους στόχους που τίθενται από τη διοίκηση, ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών, ότι οι θέσεις της διοίκησης δεν επιβάλλονται, ότι υφίστανται καινοτομίες στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, ότι υφίσταται μια συνεχής δυναμική διαχείριση των αντιθέσεων που προκύπτουν κατά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ότι μέσα στο γενικότερο πλαίσιο καλής συνεργασίας γίνονται συστηματικές διαπραγματεύσεις για να ξεπεραστούν τα όποια προβλήματα, ότι οι εργαζόμενοι στηρίζουν μέσω της εργασίας τους στόχους της διοίκησης του σχολείου, ότι οι σχολικές μονάδες αναγνωρίζουν και ενισχύουν τις διαδικασίες βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στηρίζοντας παράλληλα και την ιδιωτική πρωτοβουλία (των ίδιων των εκπαιδευτικών) στη συγκεκριμένη διαδικασία. Επισημαίνεται ότι οι άλλοι μισοί περίπου συμμετέχοντες, συμφωνούν λίγο με τα προαναφερόμενα ή διατηρούν μια μέση στάση η οποία όμως έχει τάση προς το λίγο.

Όσον αφορά στο δεύτερο παράγοντα καταγράφηκε υψηλό ποσοστό συμφωνίας (πολύ έως σημαντικά πολύ) με τις ομάδες υψηλών και χαμηλών επιλογών να έχουν κοντινά κέντρα, με το σύνολο των συμμετεχόντων να εκφράζει αυτή τη συμφωνία με το ότι οι εργαζόμενοι καταβάλλουν έντονη προσπάθεια για να επιδείξουν συνέπεια απέναντι στο έργο που τους αναθέτει ο διευθυντής, ότι αποδέχονται και ενεργοποιούνται σε συνεργατικά πλαίσια προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας και ότι η ολοκλήρωση των εργασιών ελέγχεται συστηματικά από την πλευρά της διοίκησης.

Τέλος, όσον αφορά στον τρίτο παράγοντα το 39.5% των συμμετεχόντων εξέφρασε τη διαφωνία του (ή διαφορετικά συμφώνησε λίγο) με το ότι καλλιεργείται από τη σχολική μονάδα που εργάζονται το ομαδικό πνεύμα και με το ότι οι επαγγελματικές σχέσεις είναι και θεωρούνται από τη σχολική μονάδα σημαντικές για την εκτέλεση των επιμέρους εργασιών και τη λειτουργία της και διατήρησαν μέση στάση με τάση προς το πολύ ως προς το ότι η απόδοση των εργαζομένων είναι συνάρτηση των σχέσεών τους με τη διοίκηση. Το υπόλοιπο ποσοστό των εργαζομένων συμφώνησε αρκετά πολύ με τις προαναφερόμενες δηλώσεις.

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το θέμα που διερευνάται στην παρούσα εργασία παρουσιάζει αυξημένη πολυπλοκότητα η οποία σχετίζεται με διάφορες συνιστώσες, όπως το είδος και οι ιδιαιτερότητες της εργασίας του εκπαιδευτικού, η σημασία της αποστολής του σχολείου για το κοινωνικό σύνολο αλλά και την επιρροή που ασκεί η παρατεταμένη οικονομική ύφεση στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και στις σχέσεις προϊσταμένων – υφισταμένων.

Άλλωστε, ακόμα και υπό κανονικές συνθήκες (χωρίς την εκδήλωση της οικονομικής ύφεσης) το εκπαιδευτικό σύστημα εξ ορισμού του έχει να αντιμετωπίσει πλήθος προκλήσεων. Η σύγχρονη μορφή του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος προέκυψε ως αποτέλεσμα εγχώριων πολιτικών ζυμώσεων και εξελίξεων σε συνδυασμό με εξωτερικές επιδράσεις στον αντίστοιχο τομέα. Τέτοιου είδους προκλήσεις, όπως αναδείχθηκαν και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε είναι ενδεικτικά η αξιολόγηση των καθηγητών, η συμμετοχή των γυναικών σε αυτό και το πώς αυτή η συμμετοχή γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η εκπαίδευση και τα προσόντα των συντονιστών ειδικών αναγκών, το μοντέλο και η διάρκεια της συνδιδασκαλίας καθηγητών και συντονιστών, τα θέματα εργασίας από πλευράς χρόνου και είδους που θα πρέπει να αναλάβουν οι συγκεκριμένοι συντονιστές, η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, η εκπαίδευση του καθηγητή αλλά και η ανάπτυξή του καθ' όλη τη διάρκεια άσκησης της επαγγελματικής του δραστηριότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη την κατανομή του μορφωτικού επιπέδου του δείγματος, όπως επισημάνθηκε είναι σημαντική η καταγεγραμμένη τάση συνέχισης της εκπαίδευσης των καθηγητών και μετά την απόκτηση του βασικού και αναγκαίου για την εξάσκηση του επαγγέλματός τους τίτλου σπουδών. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη τάση σχετίζεται με την ιδιωτική πρωτοβουλία και όχι με κάποιο οργανωμένο πρόγραμμα που έχει ληφθεί με την απόφαση κάποιου επίσημου φορέα. Επίσης, στα πλαίσια αναγνώρισης αυτής της προσπάθειας από την πλευρά των προϊσταμένων και με γνώμονα τις εποικοδομητικές σχέσεις με τους υφισταμένους τους, είναι επιθυμητή η παροχή διευκολύνσεων σε εκπαιδευτικούς που επιλέγουν τη συγκεκριμένη διαδικασία, εντός βέβαια των ορίων της απρόσκοπτης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Αναδείχθηκε η ανάγκη η πολιτική σχεδιασμού του εκπαιδευτικού συστήματος να βασίζεται στην εναρμόνιση τριών διαφορετικών πυλώνων, του κανονιστικού (τι είναι επιθυμητό), του ρυθμιστικού (τι προβλέπεται από τη νομοθεσία) και του γνωστικού (τι υποδεικνύεται από την καθημερινή πρακτική).

Σχετικά με το συγκεκριμένο σχεδιασμό, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε πως γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν διαφορετικές προτεραιότητες, με ζητούμενο η τελική κάθε φορά μορφή της παρέμβασης να λάβει υπόψη της και τις δύο πλευρές. Σε κάθε περίπτωση το τελικό ζητούμενο αφορά την ετοιμότητα του συστήματος απέναντι σε κρίσεις διαφόρων μορφών, πέρα από την οικονομική που αποτελεί το πεδίο ενδιαφέροντος στην παρούσα εργασία. Η έννοια της κρίσης άλλωστε δεν επικεντρώνεται μόνο στο ζήτημα της οικονομίας αλλά αποτελεί μια διευρυμένη κατάσταση που θίγει την κουλτούρα και τις αξίες της κοινωνίας.

Επισημάνθηκε πως η άσκηση ελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα ιδιαίτερο κρίσιμο θέμα και θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο που να εξασφαλίζει αξιοπιστία και αυξημένη χρησιμότητα, διαφορετικά μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις, συνυπολογίζοντας την ύπαρξη αυξημένου άγχους και τα συνεπαγόμενα αρνητικά συναισθήματα για τους καθηγητές εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και συνθηκών της εργασίας τους.

Οι αλλαγές στις πρακτικές που υποδεικνύονται κατά την εφαρμογή ενός μοντέλου ηγεσίας έχουν επιδείξει σύμφωνα με σχετικές έρευνες στατιστικά σημαντική σχέση με διάφορους παράγοντες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα των καθηγητών, η ικανοποίηση από την εργασία τους, η βελτίωση του σχολείου, η ικανότητα και η πρόθεση μάθησης και η απόδοση των μαθητών. Το γεγονός αυτό αναβαθμίζει το ρόλο της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας όσον αφορά στη σημασία του για την εκτέλεση της εργασίας τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Επιβεβαιώθηκε επίσης το γεγονός πως οι σχέσεις υφισταμένων – προϊσταμένων στις σχολικές μονάδες δε μπορούσαν παρά να έχουν άμεση σχέση με το ευρύτερο κλίμα που επικρατεί σε αυτές και επομένως με όλες εκείνες τις παραμέτρους οι οποίες σχετίζονται με τη σειρά τους με τη διαμόρφωση αυτού του κλίματος. όπως ο χρόνος και οι οικονομικοί πόροι για την υποστήριξη της διαδικασίας. Τονίστηκε επίσης η σημασία της συνταύτισης των καθηγητών για την αφοσίωση στην εργασία τους, αναδεικνύοντας τη δυναμική ενδιάμεση επίδραση της αυτόνομης και ελεγχόμενης υποκίνησης σε αυτή τη σχέση.

Η ιδιαιτερότητα της διαδικασίας συσχετίστηκε με το γεγονός πως η προσέγγιση των ίδιων των εκπαιδευτικών δεν γίνεται υπό το πρίσμα μιας καθαρής επαγγελματικής ανέλιξης αλλά διέπεται και από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού.

Γενικότερα, όσον αφορά στο «αποτύπωμα» της κρίσης στη σχολική πραγματικότητα, αυτό σχετίστηκε με έλλειψη πόρων, χαμηλό ηθικό και εγκατάλειψη του εξοπλισμού, μείωση της παροχής μη βασικών υπηρεσιών, συγχώνευση χώρων ή υπηρεσιών όπου αυτή είναι δυνατή, μείωση των υποστηρικτικών προς τη διδασκαλία διαδικασιών και εξοπλισμού. Οι γονείς αντιλαμβανόμενοι τη σημασία της εκπαίδευσης και το ρόλο του σχολείου επιδεικνύουν θετική διάθεση προς την κατά το δυνατό αναπλήρωση αυτών των κενών.

Σε κάθε περίπτωση, ο περιορισμός ή η απαλοιφή αυτού του «αποτυπώματος» είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία. Η προσέγγιση αυτής της διαδικασίας επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν θα πρέπει να γίνεται με βασικό άξονα ότι η κρίση μπορεί να αποτελέσει πεδίο ευκαιριών και προκλήσεων σε ένα περιβάλλον με πολιτιστικό πλουραλισμό και δυναμική μεταβολή. Οι σχέσεις προϊσταμένων – υφισταμένων έχουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη δυναμική μεταβολή, αφού «εκφράζουν» την εφαρμογή της θεωρητικής πολιτικής στην καθημερινή πρακτική της στη σχολική πραγματικότητα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Σιώμκος, Ι. Γ., & Βασιλικοπούλου, Ι. Α. (2005). *Εφαρμογή Μεθόδων Ανάλυσης την Έρευνα Αγοράς*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Τσαούσης, Γ. (2008). Ανάλυση Παραγόντων. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Agaliotis, I. (2002). Methodological choices for the inclusive education of children with special educational needs. *Educational Review*, (33), 57–71.
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 543–551. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.008>
- Akbayrak, B. (2000). A COMPARISON OF TWO DATA COLLECTING METHODS: INTERVIEWS AND QUESTIONNAIRES. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1–10.
- Arnaiz, P., & Castejón, J.-L. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 99–110. <https://doi.org/10.1080/08856250110040712>
- Ayalon, O., & Lahad, M. (2000). *Living on the border*. Haifa: Nord Publishers.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The Implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231–272.
- Bastian, K. C., Henry, G. T., Pan, Y., & Lys, D. (2016). Teacher candidate performance assessments: Local scoring and implications for teacher preparation program improvement. *Teaching and Teacher Education*, 59, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.008>
- Berger, R., & Lahad, M. (2010). A safe place: Ways in which nature, play and creativity can help children cope with stress and crisis - establishing the kindergarten as a safe haven where children can develop resiliency. *Early Child Development and Care*, 180(7), 889–900. <https://doi.org/10.1080/03004430802525013>
- Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J., & Suhl, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>

- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Savage, T. A., & Woitaszewski, S. A. (2011). Development, Evaluation, and Future Directions of the PREPaRE School Crisis Prevention and Intervention Training Curriculum. *Journal of School Violence, 10*(1), 34–52. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.519268>
- Cheng, A. Y. N., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education, 58*, 140–148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
- Clarke, M., & Killeavy, M. (2012). Charting teacher education policy in the Republic of Ireland with particular reference to the impact of economic recession. *Educational Research, 54*(2), 125–136. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.680038>
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge.
- Crowther, D., Dyson, A., & Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 16*(2), 85–97. <https://doi.org/10.1080/08856250110040695>
- Didaskaliki Omospondia Ellados. (1997). Evaluation of the Educational Task, DOE's Positions. *Didaskaliko Vima, (1089)*, 6–11.
- Didaskaliki Omospondia Ellados. (1998). Evaluation According to the Law 2525/97, The New Stifling Framework of Authoritarianism against Teachers. *Didaskaliko Vima, (1090)*, 16–21.
- Didaskaliki Omospondia Ellados. (2004). Speech from DOE's President Dimitris Bratis. *Didaskaliko Vima, (1128)*, 95–111.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity, 21*, 144–151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001>
- Eldor, L., & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teacher Education, 59*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.001>
- European Agency for the Development in Special Needs Education. (2003). *Special Needs Education in Europe*.



- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviors associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, (23), 624–640.
- Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2015). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 3124(August 2017), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1094143>
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134–148. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.738868>
- Haep, A., Behnke, K., & Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principals' perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.001>
- Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2011). The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system. *School Psychology International*, 32(5), 464–483. <https://doi.org/10.1177/0143034311402918>
- Heath, M., Nickerson, A. B., Annandale, N., Kemple, A., & Dean, B. (2009). Strengthening cultural sensitivity in children's disaster mental health services. *School Psychology International*, (30), 347–373.
- Hewton, E. (1986). Education in a period of economic austerity (II): Impact and national response. *Prospects*, XVI(3).
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an Explanation of Variation in Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512–538. <https://doi.org/10.1177/0013161X9603200404>
- Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation to facilitate international crisis intervention. *School Psychology International*, (26), 275–296.
- Katartzi, E. (2017). International Studies in Sociology of Education Youth, family and education: exploring the Greek case of parentocracy Youth, family and education:

- exploring the Greek case of parentocracy Introduction: families and education. *International Studies in Sociology of Education*, 214(August), 1–16.  
<https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1300067>
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168–179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, (53), 27–35.
- Lee, S. A., & Schallert, D. L. (2016). Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 56, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.004>
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–235.  
<https://doi.org/10.1080/13603120110057082>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(March 2015), 451–479.  
<https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.451.3495>
- Levin, B. (2003). Answering the “So what” question: what do these case studies tell us? Case studies of teacher development: an in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time, 233–299.
- Li, M., Wang, Z., You, X., & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers’ work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 80, 113–118. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.021>
- Marshall, J. C., Smart, J., & Alston, D. M. (2016). Development and validation of Teacher Intentionality of Practice Scale (TIPS): A measure to evaluate and scaffold teacher effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 59, 159–168.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.007>
- Menter, I., & Hulme, M. (2012). Teacher education in Scotland – riding out the recession? *Educational Research*, 54(2). <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.680040>
- Mouzelis, N., & Pagoulatos, G. (2002). Civil Society and Citizenship in Postwar Greece Civil Society and Citizenship in Postwar Greece. *Europe*, (September), 1–17.  
<https://doi.org/10.4324/9780203311462>
- Ngang, T. K., & Abdullah, N. A. C. (2015). Teacher Leadership and Classroom Management Practice on Special Education with Learning Disability. *Procedia - Social and*

- Behavioral Sciences*, 205(May), 2–7. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.003>
- Park, J. H., & Lee, J. Y. (2015). School-level determinants of teacher collegial interaction: Evidence from lower secondary schools in England, Finland, South Korea, and the USA. *Teaching and Teacher Education*, 50, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.002>
- Petrogiannis, K. (2010). Early childhood education and care in Greece: Some facts on research and policy. *International Journal of Early Childhood*, (42), 131–9.
- Polydorides, G. (1985). Women’s Participation in the Greek Educational System. *Comparative Education*, 21(3), 229–240. <https://doi.org/10.1080/0305006850210302>
- Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of Education Review*, 24(1), 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.01.003>
- Reeves, T. D., & Lowenhaupt, R. J. (2016). Teachers as leaders: Pre-service teachers’ aspirations and motivations. *Teaching and Teacher Education*, 57, 176–187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.011>
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Spillane, J. P. (2012). The More Things Change , the More Things Stay the Same? *Education and Urban Society*, 44(2). <https://doi.org/10.1177/0013124511431567>
- Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers’ evaluation system in Greek primary education: From national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545–557. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.545>
- Sumathipala, A., Siribaddana, S., & Perera, C. (2006). Management of dead bodies as a component of psychosocial interventions after the tsunami: A view from Sri Lanka. *International Review of Psychiatry*, 18(3), 249–257. <https://doi.org/10.1080/09540260600656100>
- Tilak, J. B. G. (1989). Economic Slowdown and Education Recession America. *General , Regional and Sectoral Analyses*, 20(1987), 31–40.
- Torquati, J. C., Raikes, H. H., Huddleston-Casas, C. A., Bovaird, J. A., & Harris, B. A. (2011). Family income, parent education, and perceived constraints as predictors of observed program quality and parent rated program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 453–464. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.004>

- Tsakalotos, E. (2008). Modernization and Centre-Left Dilemmas in Greece: the Revenge of the Underdogs. *Hellenic Observatory*. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/GreeSE/GreeSE13.pdf>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634–642.  
<https://doi.org/10.1108/09513540710822229>
- Vlachou, A. (2010). Education and inclusive policy-making : implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3–21.  
<https://doi.org/10.1080/1360311032000139449>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

(Βάλτε X στο τετράγωνο της απάντησης που σας ταιριάζει, ανάλογα με την περίπτωση)

1. Σε ποió επίπεδο εκπαίδευσης ανήκει η σχολική μονάδα που εργάζεστε (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο);  
Προσδιορίστε με σαφήνεια:.....
2. Ποια θέση κατέχετε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;
  - Διευθυντής Σχολείου
  - Υποδιευθυντής Σχολείου
  - Εκπαιδευτικός
3. Πόσα χρόνια ενεργής (πραγματικής) εργασίας έχετε συμπληρώσει;  
.....
4. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα; .....
5. Ποιο είναι το φύλο σας και η οικογενειακή σας κατάσταση;

<input type="checkbox"/> Άνδρας ανύπαντρος	<input type="checkbox"/> Γυναίκα ανύπαντρη
<input type="checkbox"/> Άνδρας ανύπαντρος με παιδί (πόσα).....	<input type="checkbox"/> Γυναίκα ανύπαντρη με παιδί (πόσα).....
<input type="checkbox"/> Άνδρας παντρεμένος χωρίς παιδί, -ά	<input type="checkbox"/> Γυναίκα παντρεμένη, χωρίς παιδί, -ά
<input type="checkbox"/> Άνδρας παντρεμένος με παιδί (πόσα).....	<input type="checkbox"/> Γυναίκα παντρεμένη, με παιδί (πόσα).....
6. Ποια είναι η ηλικία σας; .....
7. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει (Σημειώστε μόνο το ανώτερο επίπεδο σπουδών);

<input type="checkbox"/> Τ.Ε.Ι., Πανεπιστήμιο	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακές σπουδές
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικές σπουδές

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**ΠΡΟΣΟΧΗ:** Στις παρακάτω ερωτήσεις (8.1 έως 8.15), σας ζητείται να απαντήσετε τι ακριβώς συμβαίνει σήμερα στα πλαίσια της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης, στη σχολική μονάδα που εργάζεστε. Η βαθμολογία που καλείστε να δώσετε είναι μεταξύ 1-100 και δίνονται εξηγήσεις αμέσως πιο κάτω. Παρακαλείστε να απαντήσετε με ακρίβεια τι ακριβώς γίνεται σήμερα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

**ΠΡΟΣΟΧΗ:** Πρέπει να σημειώσετε τι ακριβώς συμβαίνει γενικά στο συγκεκριμένο οργανισμό (σχολική μονάδα), δηλαδή στο πλαίσιο της λειτουργίας της και όχι μόνο σε εσάς ή στη δική σας θέση εργασίας.

Η βαθμολογία που πρέπει να σημειώσετε, κάτω από κάθε ερώτηση, κυμαίνεται από το 1 έως το 100 και οι βαθμοί σημαίνουν: **1-9** = καθόλου (1 = απόλυτα καθόλου), **10-19** = πάρα πολύ λίγο, **20-29** = πολύ λίγο, **30-39** = λίγο, **40 -49** = μέση κατάσταση με τάση προς το λίγο, **50-59** = μέση κατάσταση με τάση προς το πολύ, **60-69** = πολύ, **70-79** = αρκετά πολύ, **80-89** = σημαντικά πολύ, **90-100** = πάρα πολύ (100 = απόλυτα)

8.1. Οι εργαζόμενοι στον οργανισμό / επιχείρηση προσπαθούν πολύ ώστε να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους, στα πλαίσια της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100:.....

8.2. Η σχολική μονάδα (μέσω του διευθυντή και υποδιευθυντή) επιβλέπει την συστηματική ολοκλήρωση των εργασιών που αναλαμβάνουν οι εργαζόμενοι;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.3. Η απόδοση των εργαζομένων στη σχολική μονάδα επηρεάζεται από το πλαίσιο των ενδο-επιχειρησιακών σχέσεων;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.4. Ο οργανισμός (σχολική μονάδα) που εργάζεστε δίνει μεγάλη σημασία στην ομαδική εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.5. Ο οργανισμός (σχολική μονάδα) που εργάζεστε δίνει μεγάλη σημασία στις επαγγελματικές σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια της εκτέλεσης των εργασιών μεταξύ των εργαζομένων εκπαιδευτικών στις διάφορες ομάδες έργου;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.6. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε εστιάζει την προσοχή της στην διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων / ικανοτήτων των εκπαιδευτικών της μέσω της συνεχούς ομαδικής επιμόρφωσης / εκπαίδευσης;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.7. Ο οργανισμός (σχολική μονάδα) που εργάζεστε υποστηρίζει (με διάφορα μέσα) την «ατομική ιδιωτική» εκπαίδευση / επιμόρφωση των εργαζομένων;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.8. Ο οργανισμός (σχολική μονάδα) που εργάζεστε, όταν υιοθετούνται οργανωτικές και λειτουργικές αλλαγές, υποστηρίζει, με κάθε δυνατό μέσο, τους εργαζόμενους στην κατανόηση και υιοθέτηση των νέων λειτουργιών;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.9. Ο οργανισμός (σχολική μονάδα) που εργάζεστε, δεν είναι προσκολλημένος σε παραδοσιακές οργανωτικές και λειτουργικές δομές, αλλά αντίθετως, ευνοεί τις καινοτόμες οργανωτικές και λειτουργικές ιδέες;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.10. Ο οργανισμός (σχολική μονάδα) που εργάζεστε, δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα αποδοχής των στόχων / στρατηγικών από τους εργαζόμενους;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.11. Οι στόχοι και οι στρατηγικές που αποφασίζονται και εφαρμόζονται από τη σχολική μονάδα, που εργάζεστε, υποστηρίζονται συστηματικά από τους εργαζόμενους;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.12. Κάθε φορά που οι στόχοι / στρατηγικές εξηγούνται με συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο, από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (διευθυντή, υποδιευθυντή), οι εργαζόμενοι ενεργοποιούνται περισσότερο στην υλοποίησή τους;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.13. Η σχολική μονάδα δημιουργεί κλίμα διαρκούς διαχείρισης των διαφορών / αντιθέσεων μεταξύ των εργαζομένων;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.14. Η σχολική μονάδα διαχειρίζεται τις αντιθέσεις / συγκρούσεις μέσα από συστηματικές διαπραγματεύσεις;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

8.15. Η σχολική μονάδα δεν είναι προσκολλημένη στις παραδοσιακές ιδέες διευθέτησης των συγκρούσεων μέσα από την επιβολή των θέσεων της αλλά, αντίθετα, διαπραγματεύεται συστηματικά με τα εμπλεκόμενα μέρη;

Συμπληρώστε το νούμερο που σας αντιπροσωπεύει από 1 έως 100: .....

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>