



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΜΕΡΙΜΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ – ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η
ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΎΦΕΣΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

του

ΘΕΟΦΙΛΟΥ ΤΣΙΜΠΡΙΔΗ

Επιβλέπων Καθηγητής
Νικόλαος Κωνσταντόπουλος

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

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2019



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

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>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία 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.).

Θεσσαλονίκη, 15, Απριλίου, 2019

Ο Δηλών: Θεόφιλος Τσιμπρίδης

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	2
1^ο ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	3
Κεφάλαιο 1: Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στη 2 ^η μια εκπαίδευση.....	3
Αιτίες της οικονομικής κρίσης σύμφωνα με διάφορους οικονομολόγους.....	3
Περιπτώσεις της κρίσης που πρέπει να μελετηθούν.....	5
Οικονομική κρίση και εκπαίδευση: μία διεθνής ανασκόπηση.....	7
Οικονομική κρίση και εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	10
Κεφάλαιο 2: Η ποιοτική διάσταση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση την περίοδο της οικονομικής κρίσης.....	13
Γενικά στοιχεία για το συγκεκριμένο ζήτημα.....	13
Ποιες είναι οι αλλαγές στην ζωή των εκπαιδευτικών.....	14
Ποια είναι η επίδραση της οικονομικής κρίσης στα εκπαιδευτικά συστήματα.....	15
Κεφάλαιο 3: Η διάσταση της ανάπτυξης - βελτίωσης των εκπαιδευτικών στην ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων 2 ^{θμιας} εκπαίδευσης την περίοδο της κρίσης....	23
Αλλαγές στο Λύκειο.....	26
Αλλαγές στο γυμνάσιο.....	27
Ο προγραμματισμός της διδαχθείσας ύλης από την αρχή του σχολικού έτους.....	28
2^ο ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ.....	31
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας.....	31
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση του δείγματος.....	35
Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	35
Θέσεις του δείγματος για ζητήματα της σχολικής μονάδας.....	40
Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	49
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	60
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	65
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο.....	73

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η χώρα μας βιώνει τα τελευταία χρόνια μία έντονη οικονομική κρίση η οποία έχει επιφέρει μεγάλες αλλαγές σε πολλούς τομείς της κοινωνίας μας. Οι αλλαγές αυτές δεν αφορούν μόνο την οικονομία. Ένας από τους τομείς αυτούς που επηρεάστηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, είναι και η ελληνική εκπαίδευση η οποία δέχτηκε επιδράσεις σε πολλές πτυχές της όπως η χρηματοδότηση, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι θεσμοί, οι εκπαιδευτικές πρακτικές κα. Με την παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρούμε να διερευνήσουμε την επιρροή που είχε η οικονομική κρίση σε ορισμένους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα: α) την επίδραση της οικονομικής κρίσης στην ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και των πρακτικών βελτίωσης της του και β) την επίδραση της οικονομικής κρίσης στην ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχονται στους μαθητές κυρίως της δευτεροβάθμιας αλλά και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ABSTRACT

Our country has been suffering for the past few years an intensive economic crisis which has brought huge changes to many sectors of our society. These changes don't touch only economical issues. One aspect that has being influenced deeply, as it was expected, is the Greek education which has being affected in many aspect, as the financial policy, the educational programs, the statutes, the educational practices etc. With this research we attempt to investigate an finally find out the influence that has brought the economic crisis to many aspects of the educational process. These aspects are: a) the impact of economic crisis to the quality of the work of the teachers of the Greek educational system as well as their improvement policies. b) the impact of economic crisis to the quality of the educational programs

1^ο ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο 1: Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στη 2^ημια εκπαίδευση

Αιτίες της οικονομικής κρίσης σύμφωνα με διάφορους οικονομολόγους

Μετά τις τραπεζικές και νομισματικές κρίσεις περιφερειακού χαρακτήρα κατά τη δεκαετία του '80, ακολούθησαν παγκοσμίως μεταβατικές περίοδοι ύφεσης αλλά και η κατάρρευση τραπεζών ιδίως μετά το 1990 σε πολλές αναπτυγμένες οικονομίες. Τη δεκαετία του 1990 υπήρξαν αρκετές νομισματικές και τραπεζικές κρίσεις σε ορισμένες ταχέως αναπτυσσόμενες οικονομίες του κόσμου, όπως επίσης και μεγάλες εκρήξεις σε χρηματιστήρια σε ορισμένες ανεπτυγμένες οικονομίες. Γενικά την περίοδο αυτή η παγκόσμια οικονομία βίωσε μια πλήρη χρηματοπιστωτική κρίση.(Akos Bod, 2012)

Από το 2007 έκαναν την εμφάνιση τους αναταραχές στις διεθνείς χρηματοπιστωτικές αγορές, οι οποίες σταδιακά εξελίχθηκαν σε ύφεση. Μία πιο συγχρονισμένη ύφεση από τη Μεγάλη Ύφεση της τετραετίας 1929-1933. Καμία χώρα που εξαρτάται από το εμπόριο δεν θα μπορούσε να παραμείνει ασφαλής από τη γενική κατάσταση της οικονομίας. Ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός ότι δεν υπέφεραν όλοι με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό. Λίγα χρόνια μετά, ορισμένα δεδομένα δείχνουν ότι οι οικονομικές συνέπειες της κρίσης αποδείχθηκαν μάλλον διαφορετικές τόσο στις χώρες, όσο και στις ηπείρους (ΔΝΤ, 2010, BIS 2010, Ευρωπαϊκή Οικονομία, 2009).

Μετά την έκρηξη της αμερικανικής φούσκας "sub-prime" την άνοιξη του 2007, έχουν γραφτεί πολλά για τα αίτια των οικονομικών προβλημάτων που εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στον «πυρήνα του κόσμου», δηλαδή στις αναπτυγμένες οικονομίες της αγοράς. Στην εποχή μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας δεν αποτελεί έκπληξη ότι η οικονομική αναταραχή εξαπλώθηκε σύντομα σε όλο τον πλανήτη. Ακόμα, είναι

σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι ΗΠΑ αλλά και οι ευρωπαϊκές χώρες που έχουν υιοθετήσει το νόμισμα του ευρώ επλήγησαν πρώτα, σε αντίθεση με τις προηγούμενες χρηματοπιστωτικές αναταράξεις που έτειναν πρώτα να εμφανιστούν στις αναδυόμενες, μετασχηματιστικές και αναπτυσσόμενες οικονομίες.

Σε αντίθεση, αυτή τη φορά μεγάλη ανάπτυξη παρουσίασαν οι αναδυόμενες οικονομίες, όπως η Ινδία και η Κίνα, που δεν υπέφεραν τόσο πολύ από τις άμεσες επιπτώσεις της κρίσης που είχε δημιουργηθεί στα χρηματοπιστωτικά κέντρα. Εάν οι βασικές οικονομίες ήταν οι πρώτες που έλαβαν ένα ισχυρό χτύπημα, ήταν επίσης οι πρώτες που ανέκαμψαν από την ύφεση διάρκειας περίπου ενάμιση χρόνου. Σε σύγκριση με τις προηγούμενες κρίσεις, αυτό αποδείχτηκε πολύ διαφορετικό αφού η παρούσα κρίση θεωρήθηκε πιο ήπια όσον αφορά την απώλεια θέσεων εργασίας και τις κοινωνικές εντάσεις σε σχέση με όλες τις προηγούμενες περιπτώσεις κρίσεων. (Akos Bod, 2012)

Στους υπεύθυνους χάραξης της παγκόσμιας οικονομικής πολιτικής αλλά και στους ηγέτες των επιχειρήσεων, πρέπει κανείς να προσθέσει τις κυβερνήσεις, που δημιούργησαν ένα τεράστιο σωρό δημοσίου χρέους κατά τη διάρκεια αυτής της σχετικά σύντομης περιόδου. Προφανώς αυτό ήταν το τίμημα άσκησης οικονομικών πολιτικών που προέρχονταν από διάφορες παλιές πολιτικές πρακτικές. Η ιστορία δείχνει ότι παρά το γεγονός ότι η πρόσφατη κρίση μπορεί να ήταν σχεδόν εξίσου βαθιά όσον αφορά τη συρρίκνωση της βιομηχανικής παραγωγής, όπως η κρίση στην δεκαετία του 1930, αυτή τη φορά η κατανάλωση στις ανεπτυγμένες οικονομίες σημείωσε σχετικά ελαφρά μείωση, ενώ τα ποσοστά της ανεργίας παρέμειναν σε μέτριο σχετικά επίπεδο (Bordo & Landon-Lane, 2010).

Ταυτόχρονα, στις αναδυόμενες οικονομίες της Ευρώπης (ΗΕΕ) η ύφεση αποδείχθηκε ιδιαίτερα δυσχερής. Αυτό εκδηλώνεται με το γεγονός ότι το 2008, ξένοι επενδυτές έχασαν ξαφνικά την πίστη τους στις αγορές αυτές τις οποίες κάποτε θεωρούσαν ως ένα ασφαλές καταφύγιο με υψηλότερες από το κανονικό αποδόσεις του στόχου τον οποίο είχαν θέσει. Όταν οι κάτοχοι κεφαλαίων και οι επενδυτές απέτυχαν να δώσουν λύσεις βρισκόμενοι σε πανικό, τα εθνικά νομίσματα όπως αυτά εκφράζονται στις χρηματιστηριακές αγορές έπεσαν, το εξωτερικό εμπόριο

συρρικνώθηκε και μαζί τους και το ΑΕΠ της κάθε χώρας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα και το βιοτικό επίπεδο του κάθε λαού να μειωθεί σε σημαντικό βαθμό (Bod, 2009).

Περιπτώσεις της κρίσης που πρέπει να μελετηθούν

Οι χρηματοπιστωτικές κρίσεις και οι οικονομικές αδυναμίες μέχρι πρόσφατα συνδέονταν κυρίως με τις αναπτυσσόμενες χώρες ή αναδυόμενες αγορές. Πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα εξωτερικά χρέη στην πρόσφατη κρίση υπήρξαν πολύ πιο συγκεντρωμένα στις αναδυόμενες αγορές από ότι στις προηγούμενες τραπεζικές κρίσεις. Αυτό είναι ένα συμπέρασμα που απορρέει από την ιστορική έρευνα, που αποκαλύπτει ότι οι κρατικές αδυναμίες εξυπηρέτησης του εξωτερικού χρέους ήταν αρκετά πιο συχνές για τις χώρες που βρίσκονταν σε μια αναδυόμενη κατάσταση της αγοράς τους κατά την περίοδο άνοδου τους από μια προηγμένη οικονομική θέση (Reinhardt and Rogoff, 2009α).

Με αυτή την πρόσφατη κρίση οι οικονομίες έχουν υποστεί συγκλονιστική πτώση της παραγωγής ή έχουν πληγεί από πολλές οικονομικές συγκυρίες. Το ευρωπαϊκό κεφάλαιο της ιστορίας των χρηματοπιστωτικών αναταραχών άνοιξε με την Ισλανδία, ένα μάλλον πλούσιο νησί, και με την Ουγγαρία, κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) από τον Μάιο του 2004. Η τραπεζική και χρηματοπιστωτική κρίση της Ισλανδίας θα μπορούσε να θεωρηθεί ατύχημα ή θλιβερή συνέπεια των υπερβολικών δανείων των τραπεζιτών και των συγκλονιστικών πολιτικών λαθών (Gylfason et al., 2010).

Οι παραπάνω συγγραφείς καθιστούν σαφές ότι οι μικρές χώρες που βρίσκονται σε κρίση, δεν μπορούν να εξαιρεθούν εξ ολοκλήρου από την ευθύνη: δεν προέρχονταν όλες οι διαταραχές από το εξωτερικό. Και οι εγχώριοι θεσμοί και πολιτικές έχουν το δικό τους μερίδιο ευθύνης και ρόλο στη διαχείριση της κρίσης μετά τις πρώτες δυσμενείς συνθήκες. Ορισμένες από τις ακραίες περιπτώσεις χωρών, όπως η Ιρλανδία και η Ισλανδία, είχαν κατά κύριο λόγο εθνικές κρίσεις που ανατράπηκαν από τις παγκόσμιες εξελίξεις. Οι χώρες αυτές εφάρμοζαν εδώ και χρόνια, χαλαρές επεκτατικές πολιτικές και έκαναν πολύ λίγα πράγματα για να εξασφαλίσουν επαρκή ρύθμιση και εποπτεία στα χρηματοπιστωτικά τους συστήματα.

Κοιτώντας πίσω, είναι σαφές (και σύμφωνα με πολλούς παρατηρητές, όχι μόνο εκ των υστέρων) ότι οι χώρες αυτές επέτρεψαν την επέκταση της πιστωτικής πολιτικής στην ακίνητη περιουσία, η οποία έμοιαζε με φούσκα που δεν μπορούσε να οικοδομηθεί με βιώσιμο τρόπο (Gylfason, 2010).

Σε σύγκριση με την ιστορία της Ισλανδίας, η υπόθεση της Ουγγαρίας φαίνεται πιο αινιγματική και προκαλεί το ενδιαφέρον σε ολόκληρο το πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομικής τάξης. Εδώ η οικονομία δεν είχε δοκιμασθεί πριν από τα παγκόσμια οικονομικά γεγονότα και δεν υπήρχε καμία φούσκα που να επηρεάζει τα ακίνητα.

Η ουγγρική οικονομία συνδέεται στενά με άλλες οικονομίες, τόσο παλαιών όσο και νέων κρατών-μελών της ΕΕ, και ως μέλος, η χώρα είναι συμβαλλόμενο μέρος στη χάραξη μιας σειράς πολιτικών από τα όργανα της ΕΕ με στόχο τον συντονισμό, τον έλεγχο και την εναρμόνιση των εθνικών οικονομικών πολιτικών. Είναι αλήθεια βέβαια το γεγονός ότι, η οικονομική πολιτική ήταν ελαττωματική εδώ και χρόνια πριν η κρίση να πλήξει την Ευρώπη. Βέβαια αυτή η εξήγηση δε δικαιολογεί πλήρως τη διαδικασία που οδήγησε σε αυτή τη θλιβερή έκβαση. Προκαλεί επίσης πολλά ερωτήματα πώς είναι δυνατόν μία χώρα ενταγμένη στην ΕΕ καθώς και η ίδια η ΕΕ να μην έχει αναπτύξει τους κατάλληλους μηχανισμούς ώστε να αποτρέψει σε κάποιο βαθμό τις κερδοσκοπικές επιθέσεις κατά του εγχώριου νομίσματος; (Csaba, 2009)

Τώρα, στην χώρα μας τα προβλήματα που υπήρχαν και συνεχίζουν να υπάρχουν, καθιστούν προφανές ότι το Σύμφωνο Σταθερότητας και Ανάπτυξης, το οποίο απορρέει με τα κριτήρια του Μάαστριχτ για την ένταξη στην ευρωζώνη δεν λειτουργεί αρκετά αποτελεσματικά ώστε να αποφεύγονται σοβαρές αποτυχίες εσωτερικής πολιτικής εντός της ΕΕ. Στην περίπτωση της Ουγγαρίας, αλλά και της Ελλάδας, η κυβέρνηση με την υπέρβαση του προϋπολογισμού μεταξύ του 2002 και του 2006, την επιδείνωση της πιστοληπτικής ικανότητας των κρατικών ομολόγων, την έλλειψη μεταρρυθμίσεων εδώ και πολλά χρόνια, συνηγόρησαν στη μείωση της ικανότητας της χώρας να αντέξει σε εξωτερικούς κραδασμούς. Έτσι η χώρα μας επηρεάστηκε έντονα από τη διαταραχή των διασυνοριακών χρηματοοικονομικών ροών, την αυξημένη μεταβλητότητα των συναλλαγματικών ισοτιμιών, αλλά και την συρρίκνωση των ξένων αγορών.(Tricket, 2010).

Οικονομική κρίση και εκπαίδευση: μία διεθνής ανασκόπηση

Πριν αναφερθούμε στην κρίση που αντιμετωπίζει η χώρα μας αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρούμε σκόπιμο να κάνουμε μία αναφορά στο διεθνές περιβάλλον, ώστε να γίνουν κατανοητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο διάφορες έννοιες που είναι συναφείς με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Καταρχήν με τον όρο εκπαίδευση, νοούνται οι στοχευμένες διαδικασίες, που απώτερο σκοπό έχουν να επηρεάσουν τον άνθρωπο τόσο στον τρόπο που σκέφτεται αλλά και στην προσωπικότητά του και στον χαρακτήρα του. (Κυπριανός, 2016). Ο Durkheim συμπληρώνει τα παραπάνω λέγοντας ότι με τον όρο εκπαίδευση ορίζονται οι δράσεις που κατευθύνονται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα ώριμες και κατατοπισμένες για την κοινωνική ζωή. (Durkheim, 1977) Στην Ελλάδα ο όρος εκπαίδευση κατοχυρώνεται από το ελληνικό σύνταγμα, το οποίο την ορίζει ως το δημόσιο αγαθό όπου η πολιτεία έχει εξ ολοκλήρου την ευθύνη για την σωστή λειτουργία της η Πολιτεία.

Η συγκεκριμένη πρόβλεψη αναγνωρίζει το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην αναπαραγωγή της γνώσης, στην κοινωνική καταξίωση, στη διαμόρφωση της πολιτικής συνείδησης των πολιτών αλλά και στη δημιουργία ηγετών και ανθρώπων που είναι σε θέση να εμπνεύσουν σε ένα κράτος. (Piaget, 1936)

Σε συνέχεια της παραπάνω θεωρίας, ο Dewey αναφέρει ότι η εκπαίδευση μπορεί να λάβει τρεις διαφορετικές μορφές: τυπική, άτυπη και μη τυπική. Ως μη τυπική θεωρείται η εκπαίδευση που είναι διά βίου και περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα, κ.ά. Ως άτυπη θεωρείται η εκπαίδευση που πραγματοποιείται σε καθημερινές συναναστροφές ενός ανθρώπου όπως στην δουλειά του, στην γειτονιά του, στο σπίτι, στις κοινωνικές εκδηλώσεις του κ.ά. Τέλος ως τυπική είναι η εκπαίδευση που προσφέρεται από θεσμοθετημένους φορείς όπως, η Πολιτεία αλλά και από ιδιωτικούς όπως είναι λόγου χάρη τα ιδιωτικά σχολεία, όλοι όμως οι παραπάνω φορείς είτε πρόκειται για δημόσιους, είτε για ιδιωτικούς, συγκεντρώνουν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Λειτουργούν υπό την εποπτεία μία αρχής είτε πρόκειται για το κράτος, είτε για φορέα που τον ελέγχει το κράτος
- Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να συνθέτουν ένα συγκεκριμένο οικοδόμημα που αποτελείται από τρεις βαθμίδες: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τέλος τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το κράτος ορίζει ποιες βαθμίδες θεωρούνται υποχρεωτικές, αλλά και πως μπορούν οι μαθητές να προχωρήσουν από την μία βαθμίδα στην άλλη. Επίσης ορίζει και σε κάθε βαθμίδα ποιες είναι οι υποχρεώσεις αλλά και τα δικαιώματα των αντίστοιχων φορέων
- Οι σπουδές και οι επιδόσεις στα συγκεκριμένα ιδρύματα πιστοποιούνται από αντίστοιχους φορείς που οι πιστοποιήσεις αυτές έχουν θέση τυπικού προσόντος για την άσκηση του επαγγέλματος ή για την διεκδίκηση μίας θέσης εργασίας είτε πρόκειται για το δημόσιο ή για τον ιδιωτικό φορέα.

Η εκπαίδευση είναι μείζον ζήτημα σε πολλούς διεθνείς και εγχώριους φορείς. Ήδη από το 2012 ο ΟΗΕ, την θεωρούσε ανθρώπινο δικαίωμα για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους, αφού πίστευε ότι χωρίς την εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να ασκηθούν τα υπόλοιπα ανθρώπινα δικαιώματα. Η σημασία της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη σε όλες τις χώρες, αφού είναι το πιο σημαντικό εργαλείο προκειμένου να αντιμετωπιστούν αρκετά κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα.

Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από την παγκόσμια οργάνωση UNESCO που θεωρεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό ζήτημα για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, αφού μέσω της εκπαίδευσης αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και είναι εφικτός ένας αειφόρος κόσμος στον οποίο η γνώση αξιολογείται ως πολύτιμο αγαθό. Η εκπαίδευση προσφέρει σε κάθε άτομο την δυνατότητα ξεχωριστά να αναπτύξει τις ικανότητές του, τα ταλέντα του αλλά και όλες τις αξίες που θα του επιτρέψουν να ζήσει μία καλύτερη ζωή. Για αυτό και η UNESCO σε σχέση με την εκπαίδευση προωθεί τα θεμελιώδη δικαιώματα μέσω του προγράμματος : Εκπαίδευση για όλους το οποίο εναρμονίζεται με την παγκόσμια διακήρυξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων.¹

¹ http://www.unesco-hellas.gr/gr/2_3_1_1.htm

Σε μία παλαιότερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1998 γύρω στα 115 εκατομμύρια παιδιά σε παγκόσμιο επίπεδο, δεν παρακολούθησαν τα σχολικά τους μαθήματα. Το συμπέρασμα αυτό, αναφέρθηκε στο παγκόσμιο φόρουμ που έγινε στο Ντακάρ το 2000 και γύρω στις 165 κυβερνήσεις δήλωσαν ότι θα δεσμευτούν, ώστε να επιτύχουν την εκπαίδευση για όλους εντοπίζοντας πέντε βασικά θέματα προς επίλυση:

- Υποχρεωτική και ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά που πάνε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Ισότητα στα προγράμματα που περιλαμβάνουν την δια βίου μάθηση
- Περιορισμός του αναλφαβητισμού των ενήλικων και κυρίως των γυναικών, δίνοντας την δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στην βασική εκπαίδευση
- Προσπάθεια εξάλειψης των ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων δίνοντας την δυνατότητα στα κορίτσια όλου του κόσμου να έχουν πολύπλευρη εκπαίδευση, όπως τα αγόρια που είναι συνομήλικα τους
- Βελτίωση όλων των θεμάτων που έχουν να κάνουν με την ποιοτική εκπαίδευση και ιδιαίτερα όλων εκείνων των καταστάσεων που άγονται του αναλφαβητισμού και της αριθμητικής. Στοιχεία απαραίτητα για την ποιότητα της ζωής όλων των ανθρώπων (UNESCO, World Education Forum, Dakar, 2000)

Τέλος στο συγκεκριμένο φόρουμ ορίστηκε από τους υπεύθυνους η UNESCO ως κύριος συντονιστής των συγκεκριμένων δράσεων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που είχαν τεθεί. Με τα πέρασμα του χρόνου οι συγκεκριμένες δράσεις ατόνησαν αρκετά, κάτι που ενισχύθηκε και από την παγκόσμια οικονομική κρίση που όχι μόνο δεν έγιναν τα βήματα που έπρεπε να γίνουν αλλά δημιουργήθηκαν και επιπλέον προβλήματα με βάση τις έρευνες της UNESCO ως εξής:

- Αυξήθηκε το ποσοστό θνησιμότητας για τα παιδιά ηλικίας κάτω των πέντε ετών
- Αυξήθηκε το ποσοστό των παιδιών που εργάζονται σε επικίνδυνες εργασίες οι οποίες βλάπτουν τη σωματική τους ακεραιότητα
- Μειώθηκε δραματικά το ποσοστό των παιδιών που πηγαίνουν στο σχολείο ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

- Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι το ότι υπήρξε μείωση των δημοσίων πόρων από το κράτος που θα μπορούσαν να διοχετευτούν στην εκπαίδευση
- Παρατηρήθηκε μία σημαντική μείωση της ενισχυτικής διδασκαλίας
- Τέλος το πιο σημαντικό είναι ότι υπήρξε κλείσιμο πολλών σχολείων ανά τον κόσμο: συγκεκριμένα το 2012 περίπου 58 εκατομμύρια παιδιά σε όλον τον κόσμο δεν κατάφεραν να πάνε καθόλου σχολείο²

Οικονομική κρίση και εκπαίδευση στην Ελλάδα

Παρά το γεγονός ότι θα αναλυθεί διεξοδικά το θέμα στα επόμενα κεφάλαια, στο σημείο αυτό παραθέτουμε κάποια εισαγωγικά στοιχεία προκειμένου να λάβουμε κάποιες γενικές πληροφορίες για την οικονομική κρίση και το πώς αυτή επηρέασε την εκπαίδευση. Οι επιπτώσεις της πρόσφατης κρίσης στην χώρα μας και συγκεκριμένα στην τυπική εκπαίδευση και δει στη δευτεροβάθμια, αποτέλεσε ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο που σχετίζεται με τις συνέπειες της κρίσης στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της. Στην αποτύπωση των οικονομικών μεγεθών που αφορούν την παιδεία από την μία πλευρά, αλλά και τις διάφορες αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο από την άλλη, υπήρχε μία ποικιλομορφία στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφόρων σχολικών παραγόντων. (Ε.Κ.Κ.Ε., 2013)

Σε μία παρόμοια έρευνα που έκανε το Ε.Κ.Κ.Ε. την ίδια χρονιά (2013) έδειξε ότι όσο δυσκολεύει η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τόσο περισσότερο μειώνονται οι επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο. Μάλιστα στην χώρα μας σε έρευνα που έγινε το 2012 σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαμε τα εξής αποτελέσματα. Ένα στα πέντε παιδιά που ανήκαν σε οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες είχαν μέτρια ως κακή απόδοση ενώ αντίθετα στις οικογένειες με οικονομική ευρωστία το ποσοστό αυτό μειώθηκε στο ένα στα δώδεκα παιδιά.

Επιπλέον να σημειωθεί ότι στις οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες, τα παιδιά που είναι μέσα σε αυτές δεν κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα, ούτε φροντιστήρια,

² <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228184E.pdf>

σε ποσοστό που φτάνει περίπου το 40%, ενώ στις οικογένειες με μέτρια οικονομική κατάσταση το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει τα 25%.

Η Eurostat δημοσιεύει έρευνα που λέει ότι και πριν την κρίση, οι ενδείξεις των δημοσίων οικονομικών μεγεθών περί της εκπαίδευσης, παρουσίαζαν προβλήματα όσο αφορά τις συγκρίσεις που γινόντουσαν με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως παράδειγμα το 2008 και την δημόσια δαπάνη για την εκπαίδευση που ενώ στην Ελλάδα αποτελούσε το 3,8% του ΑΕΠ, ο αντίστοιχος μέσος όρος της ευρωζώνης ήταν 4,9% για την ίδια χρονιά.(Eurostat, 2008)

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα ήταν εκείνη που δημοσιεύτηκε το 2014 στην οποία καταγράφονται αναπαραστάσεις παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι περιγράφεται ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα προβλήματα και γενικά όλες τις καταστάσεις γύρω τους. Πέρα από τις υλικές αδυναμίες που παρουσίασαν οι οικογένειές τους, η έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέρον για τα εξής στοιχεία: το 86% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι υπάρχει έξαρση της βίας στο σχολικό περιβάλλον στα χρόνια της οικονομικής κρίσης, ενώ το 45% των ερωτηθέντων κάνει σαφές ότι εξαιτίας της κρίσης δεν υπάρχει αντίστοιχο ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα και το 40% δηλώνει ότι δεν ενδιαφέρεται για τις κοινωνικές συναναστροφές.

Σημαντικό συμπέρασμα θεωρείται ότι, το 20% των παιδιών που ρωτήθηκαν, δηλώνει ότι θα σπουδάσει με βάση το ενδεχόμενο της επαγγελματικής αποκατάστασης και όχι με βάση το τι θέλουν να κάνουν επαγγελματικά. Επίσης ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 35% αναφέρει ότι στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, η συνολική συμπεριφορά των γονιών τους έχει μεταβληθεί με ποικίλους τρόπους, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό γύρω στο 60%, δηλώνει ότι θέλει να εκφράσει με έμπρακτο τρόπο της οργή του για την δεδομένη κατάσταση που αυτό και η οικογένεια του περνάει. Ελπιδοφόρο κρίνεται το θέμα ότι το 80% των παιδιών θέλει να αγωνιστεί για ένα καλύτερο αύριο είτε από την πλευρά της σχολικής δραστηριότητας, είτε από την επαγγελματική αποκατάσταση σε λίγα χρόνια.

Ο Αναστασάτος που υπήρξε ο υπεύθυνος της έρευνας δηλώνει ότι υπάρχει μεγάλη κατάθλιψη, άγχος, ανασφάλεια και πολλά παιδιά αγωνιούν για το μέλλον τους, το οποίο είναι απροσδιόριστο. (Αναστασάτος, 2014)

Κλείνοντας θα αναφερθούμε και σε μία έρευνα που έγινε υπό την αιγίδα του συνηγόρου του παιδιού σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου και λυκείου και διαπιστώθηκε ότι το 70% των μαθητών βιώνουν ήδη τις αρνητικές συνέπειες της κρίσης, ενώ το 57% του ίδιου δείγματος αναφέρει ότι το σχολείο δεν του προσφέρει την αναγκαία υποστήριξη ώστε να αντιμετωπιστούν καλύτερα οι συνέπειες τη κρίσης. Τέλος το 75% θεωρεί ότι το σχολείο πρέπει και οφείλει να αποκτήσει κοινωνικό χαρακτήρα παρά του ότι ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 80% αναφέρει ότι εξαιτίας της κρίσης υπήρξαν αρκετά σοβαρές συνέπειες στο σχολείο του.

Κεφάλαιο 2: Η ποιοτική διάσταση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση την περίοδο της οικονομικής κρίσης

Γενικά στοιχεία για το συγκεκριμένο ζήτημα

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από πολλούς ένα από τα πιο απαιτητικά επαγγέλματα αφού συνδέεται άμεσα όχι μόνο με την μάθηση των εκπαιδευόμενων αλλά και την διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων των ανθρώπων. Ήδη από το 1989 ο Nias αλλά και ο Hargreaves το 2004 αναφέρουν ότι το έργο των διδασκόντων παρουσιάζει ιδιαιτερότητες σε σχέση με τα άλλα επαγγέλματα. Η ζωή του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια εργασίας στην υπηρεσία, δεν θεωρείται ότι είναι σταθερή. Αυτό είναι αποτέλεσμα του ότι κάθε χρονιά οι εκπαιδευτικοί μετατίθενται σε διαφορετικό σχολείο, συν το γεγονός ότι κάθε έτος υπάρχει αλλαγή συναδέλφων. Οι εκάστοτε επαγγελματικές σχέσεις ολοκληρώνονται με το τέλος της σχολικής χρονιάς, οπότε υπάρχει εύλογα και τερματισμός της σχέσης με την συγκεκριμένη ομάδα συναδέλφων και μαθητών.

Το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές αλλαγές που προέρχονται κυρίως από την ηγεσία, κάνει τους μελετητές να συμπεράνουν ότι δημιουργούνται καινούργια δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Flores, 2013 και Domingo, 2006). Να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι οι αλλαγές που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνουν τις περισσότερες χώρες του κόσμου, άσχετα αν είναι αναπτυγμένες ή θεωρούνται αναπτυσσόμενες (Eurydice, 2013 και World Bank 2005)

Ο Eurydice το 2004 αναφέρει ότι οι αλλαγές αυτές δεν έχουν πάντα θετική απήχηση προς τους εκπαιδευτικούς. Επικεντρώνεται στο γεγονός ότι οι παραπάνω αλλαγές επηρεάζουν περισσότερο αρνητικά τη ζωή των εκπαιδευτικών, παρά θετικά. Το υποστηρίζει αναφέροντας ότι, δημιουργείται ολική αναθεώρηση της ζωής τους, αφού μεταβάλλονται οι συνθήκες εργασίας τους, επηρεάζοντας και την ποιότητα των υπηρεσιών τους. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ο κλάδος της εκπαίδευσης που δείχνει να επηρεάζεται περισσότερο και από την θεσμική διαδικασία αλλά και από τα αναλυτικά προγράμματα που την αποτελούν. (Eurydice, 2004)

Η παραπάνω διαπίστωση φαίνεται ότι έχει επηρεάσει και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που βιώνουν τον επηρεασμό των εξωτερικών παρεμβάσεων στην επαγγελματική τους ζωή και υπάρχει αρκετός αριθμός εκπαιδευτικών που έχει επηρεαστεί από αυτό (Νίκα, 2014 και Flores, 2013)

Ποιες είναι οι αλλαγές στην ζωή των εκπαιδευτικών

Οι αλλαγές που συντελούνται στη ζωή των εκπαιδευτικών, οριοθετούνται τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Με το δεδομένο ότι η σύγχρονη εποχή θέτει τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα μπροστά σε νέες απαιτήσεις και προσδοκίες, οι διάφορες μεταβολές που συντελούνται, όπως λόγω χάρη οι σημαντικές εκπαιδευτικές καινοτομίες, επηρεάζουν το κλίμα που υπάρχει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ταυτόχρονα όμως δημιουργούνται ευκαιρίες αλλαγής οι οποίες οφείλουν να έχουν ως στόχο την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων των μαθητών όλων των τάξεων. (Van Veen et al, 2009)

Παράλληλα με τα παραπάνω η UNESCO το 2010 τονίζει σε έκθεση της τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές δημιουργούν τις προϋποθέσεις εκείνες που τους βοηθούν, για την άνοδο της κοινωνικής και οικονομικής τους ευημερίας. Επιπλέον όλες οι παραπάνω διαδικασίες για να στεφθούν με επιτυχία, χρειάζεται να αναμορφωθούν, ώστε να προσαρμοστούν στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο . (Φωτοπούλου, 2010).

Οι διάφορες αλλαγές που ακολουθούνται είναι κυρίως αλλαγές του ανταγωνισμού. Ο κεντρικός στόχος είναι η αύξηση των διατιθέμενων πόρων που προορίζονται για την εκπαίδευση και που επικεντρώνονται στην διοίκηση των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων δεν έχουν να κάνουν μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά περιλαμβάνουν και τις σχέσεις του σχολείου με τους κηδεμόνες των μαθητών (Ζμας, 2007 ; Meghir et al, το 2010).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αύξηση των πόρων που σχετίζονται με την δική τους ευθύνη, είναι μία διαδικασία εντελώς διαφορετική από τις υπηρεσίες που καλούνται να προσφέρουν στο σχολείο. Κυρίως τονίζουν ότι οι παραπάνω αλλαγές που πρέπει να εφαρμόσουν στην στάση τους και την συμπεριφορά τους, είναι αλλαγές που δεν συνάδουν με τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους (Φωτοπούλου, 2008)

Ο Hardgeaves το 2004 αναφέρει ότι οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις αποτυγχάνουν τις περισσότερες φορές επειδή οι άνθρωποι που βιώνουν τις εν λόγω αλλαγές συχνά δείχνουν ενόχληση και αποστροφή. Άλλωτε είναι τελείως διαφορετικό το πλάνο από τα αρχικά τους σχέδια αλλά και τις προσδοκίες τους.

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές θεωρούνται λανθασμένες για το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι εργάζονται σε έναν κλάδο στον οποίο αρκετές φορές πρέπει να επιβιώσουν. Επίσης αισθάνονται ότι εργάζονται σε έναν τομέα που δεν τους βοηθά, για να πετύχουν κάποια σημαντική επαγγελματική επιτυχία (Φωτοπούλου, 2008) Αυτός είναι ο λόγος που εξηγεί την πολυπλοκότητα των αλλαγών και την αποστροφή των εκπαιδευτικών να παίξουν ρόλους που δεν έχουν αντιμετωπίσει μέχρι τώρα ή ακόμα δεν έχουν διδαχθεί. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται δε, μέσα από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης και των συνεπειών της (Φαδάκη, 2014)

Στην χώρα μας καθώς και σε όλες τις χώρες που κόσμου που αντιμετωπίζουν την οικονομική κρίση, υπάρχει έντονο πρόβλημα στο να πραγματοποιηθούν αλλαγές, καθώς θεωρείται ότι τις περισσότερες φορές γίνονται με βιαστικό και λανθασμένο τρόπο. Για αυτό και οι εκπαιδευτικοί που επικρίνουν ή αποδέχονται τις αλλαγές η απόφαση τους αυτή μπορεί να εξαρτηθεί από το νόημα που δίνουν όχι μόνο για τους ίδιους προσωπικά αλλά και για τον ιδιαίτερο επαγγελματικό τους στίβο. (Hopkins, 2001)

Ποια είναι η επίδραση της οικονομικής κρίσης στα εκπαιδευτικά συστήματα

Είναι γεγονός ότι η κρίση που η κοινωνία έχει βιώσει, θεωρείται ότι είναι μία από τις πιο σημαντικές κρίσεις στην διάρκεια της ιστορίας της ανθρωπότητας. Παρά το γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια εφαρμογής στο να υιοθετηθούν καινούργια εκπαιδευτικά συστήματα που θα διακατέχονται από τις ίδιες αρχές και κανόνες με αυτά που ίσχυαν μέχρι πρότινος, εντούτοις στα πλαίσια της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθείται σε παγκόσμιο επίπεδο ο πληθυσμός είναι περισσότερο μορφωμένος, παραγωγικός και έχει αποκτήσει καινούργιες δεξιότητες και την ανάλογη τεχνογνωσία που απαιτείται στην συγκεκριμένη στιγμή.

Η παραπάνω θέση ενισχύεται και από παρόμοια έρευνα που έκανε ο ΟΟΣΑ και που περιγράφει όλες τις οικονομικές επιπτώσεις που έχει αντιμετωπίσει η Ελλάδα καθώς και συναφείς χώρες από την κρίση. Για αυτό και στην συγκεκριμένη μελέτη γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων χωρών, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι η ποιότητα μπορεί να βελτιωθεί μόνο αν αυξηθούν οι δαπάνες για την εκπαίδευση. Υπογραμμίζεται πάντως ότι, ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας, μπορεί να δώσουν κίνητρα σε καθηγητές να αναλάβουν εργασιακές θέσεις που απαιτούνται ιδιαίτερα προσόντα και έχουν υψηλές απαιτήσεις.(OECD, 2014)

Να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι η προσπάθεια που κάνουν τα κράτη για να αυξήσουν τις επιδόσεις τους, εφαρμόζοντας διάφορα προγράμματα, έχουν σαν κύριο σκοπό την μείωση της ανεργίας. Οι προσπάθειες αυτές οδηγούν σε σημαντικές επεμβάσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας είναι το εξής. Η οικονομική κρίση έχει εμφανής συνέπειες σε όλους τους μαθητές και στις οικογένειες τους, καθώς και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Παρατηρείται δε το φαινόμενο ότι καθώς υπάρχει πίεση για περισσότερες αποδόσεις και μεγαλύτερη αποδοτικότητα, όλο και περισσότεροι φορείς εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που δεν ίσχυε πριν μερικά χρόνια. (Νίκα, 2014)

Σε κάποιες χώρες που βρίσκονται κοντά στα ελληνικά δεδομένα, όπως η Πορτογαλία, πραγματοποιήθηκε αντίστοιχη έρευνα και αναφέρει ότι εκεί τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι καινούργιοι συνάδελφοι που εισάγονται στον επαγγελματικό στίβο, αισθάνονται έντονα συναισθήματα ανασφάλειας που συνδέονται με ενδεχόμενη αποτυχία. Αποτέλεσμα του παραπάνω είναι να οδηγούνται λαθεμένα σε αισθήματα φόβου, που συνδέεται με την πιθανή

απόλυσης από την εργασία τους. Αυτή η εμπειρία ενισχύεται από τις περικοπές μισθών και την υψηλή φορολογία που παρουσιάζεται στην χώρα (Flores, 2013).

Ανάλογη εικόνα υπάρχει και στην Ρουμανία όπου παρατηρείται το εξής φαινόμενο: οι επιπλέον ώρες που δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και η αντίστοιχη επιμόρφωση-σεμινάρια που οφείλει το κράτος να κάνει, έχουν περιοριστεί κατά πολύ. Αποτέλεσμα των παραπάνω πολιτικών είναι η μείωση των κινήτρων για εργασία αλλά και η κακή ποιότητα της εκπαίδευσης. (Tomuletiu et al, 2011)

Συναφείς με τις παραπάνω μελέτες των χωρών που αναφέρθηκαν, είναι και αυτή που διενεργήθηκε στην Σκωτία το 2014. Βάση της μελέτης των Hulme & Menter το 2014 αναφέρεται ότι οι θέσεις της εργασίας που αφορούν την πρόσληψη των εκπαιδευτικών ολοένα και περιορίζονται στο δημόσιο τομέα. Εδώ υπάρχει το εξής ζήτημα: από την μία πλευρά οι νέοι εκπαιδευτικοί, που θέλουν να εργαστούν, έχουν ολοένα και αυξημένα προσόντα καθώς επίσης και δεύτερους τίτλους σπουδών, ενώ από την άλλη γίνεται πιο δύσκολη η αναζήτηση εργασίας στον τομέα τους. Αυτός είναι και ο λόγος που το ζήτημα της ποιότητας των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη χώρα παραμένει υπό συζήτηση (Hulme & Menter, 2014)

Κλείνοντας, αναφέρεται μία έρευνα που διεξήχθη στην χώρα μας και αφορά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών από τους εκπαιδευτές. Η έρευνα έγινε το 2015 από τους Κοντογεωργίου & Κολοκοτρώνη και με ημιδομημένες συνεντεύξεις προσπάθησαν να εντοπίσουν το κατά πόσο υπάρχει ποιότητα της εκπαίδευσης στην χώρα μας, δεδομένης της οικονομικής κρίσης που διανύουμε. (Κοντογεωργίου & Κολοκοτρώνη, 2015)

Τα αποτελέσματα είναι χαρακτηριστικά της κατάστασης που βιώνουν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η έρευνα αναφέρει ότι δύο είναι οι σημαντικοί παράγοντες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και που έχουν να κάνουν άμεσα με το έργο τους. Ο ένας είναι η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της και ο άλλος παράγοντας αναφέρεται στις θεσμικές αλλαγές που επιβάλλει το κράτος. Οι αλλαγές αυτές δεν έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους και από ότι λένε οι μελετητές είναι μάλλον ανεξάρτητες. Αυτή τη διαπίστωση την έχουν κάνει, υποστηρίζοντας ότι οι αλλαγές που σχετίζονται με το θεσμικό πλαίσιο, είναι

αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης που έχει επιβληθεί με τον τρόπο της και στον τομέα των εκπαιδευτικών.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει με τις δεδομένες συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, ώστε να πετύχουν κάποια από τα παρακάτω. Από την μία πλευρά να προσαρμοστούν στις καινούργιες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί ώστε να τις καταλάβουν και να προσπαθήσουν να τις εφαρμόσουν. Επιπλέον μετά την εφαρμογή στην πράξη των καινούργιων αλλαγών που έχουν προκύψει, χρειάζεται χρόνος, ώστε να υπάρχουν προτάσεις για βελτίωση. Είναι γνωστό σε όλους ότι, αν δεν εφαρμοστεί ένα καινούργιο μέτρο στην πράξη, δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντλήσει θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία που θα του χρησιμεύσουν ως πρότυπο για τη αποδοχή ή όχι των αλλαγών. (Sauders, 2013)

Πολλοί ερευνητές (Fullan, 2001' Sauders, 2013) αναφέρουν ότι για να υπάρχει καλύτερη αφομοίωση των ιδιαίτερων αλλαγών που γίνονται στην εκπαίδευση, χρειάζεται ένα διάστημα περίπου 5-10χρόνια. Το διάστημα αυτό έχει κριθεί ότι είναι απαραίτητο, προκειμένου να υπάρχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στην Ελλάδα το διάστημα αυτό έχει συρρικνωθεί σε 3-4 χρόνια και αυτή η συρρίκνωση έχει δυσμενή αποτελέσματα στην ζωή του σχολείου γενικότερα, η οποία εκδηλώνεται με πολλούς και ποικίλους τρόπους.

Αποτέλεσμα της παραπάνω συρρίκνωσης είναι το γεγονός ότι υπάρχει μείωση της ποιότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών. Η μείωση στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έγινε η έρευνα των Κοντογεωργίου & Κολοκοτρώνη, το 2015 έχει δείξει στοιχεία που έχουν επηρεάσει άμεσα τον μικρόκοσμο των σχολείων. Και ο λόγος όπως πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, έχει να κάνει με το ότι, οι αλλαγές αυτές ήταν πρόχειρες και εκτελέστηκαν με βιαστικό τρόπο, χωρίς να ληφθούν υπόψη αρκετά θέματα τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των μαθητών.

Συγκεκριμένα έχουν τονίσει τα εξής θέματα:

- Υπάρχει έντονη ψυχολογική πίεση προς την πλευρά των διδασκόντων. Η πίεση αυτή που δέχονται οι εκπαιδευτικοί, έχει αντίκτυπο και στην δουλειά τους και κυρίως εκδηλώνεται μέσα στην σχολική τάξη. Αφού εκδηλώνεται στην σχολική τάξη έχει αντίκτυπο και στους μαθητές, γιατί ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος θεωρείται σημαντικός για την ανάπτυξη των μαθητικών επιδόσεων, αλλά και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτών στο διδακτικό τους έργο. Ο Fraser το 1998 ορίζει ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ένα μείγμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτών αλλά και των εκπαιδευόμενων, εκφρασμένο με τις κοινές τους αντιλήψεις. (Fraser, 1998).

Αλλά και ο Πασιαρδής το 2001 υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα είναι ένα σύνολο από αλληλεπιδράσεις, που επηρεάζουν τις στάσεις αλλά και το έργο των δασκάλων, την αυτοεκτίμησή τους και την μάθηση γενικότερα. Επιπρόσθετα και οι Wubbels & Levy το 1993, τονίζουν ότι οι λειτουργικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους τους, είναι ένα σημαντικό πεδίο για μια ολοκληρωμένη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος. Οι μελετητές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολικό κλίμα καθώς υπάρχουν πολυπληθείς έρευνες που ασχολούνται με αυτό.

Για αυτό τονίζεται ιδιαίτερα στο σημείο αυτό ότι, αν υπάρχει ψυχολογική πίεση προς τους εκπαιδευτικούς, δεδομένων των τωρινών συνθηκών που εκφράζεται και στο σχολικό περιβάλλον, τότε αναπόφευκτα θα μεταφέρεται και στους μαθητές με αποτέλεσμα να μειώνεται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Το παραπάνω θεωρείται ότι είναι ένα λογικό συμπέρασμα να το σκεφτεί κανείς, δεδομένου του γεγονότος ότι, ο μαθητής μέσα στο σχολείο του, έρχεται σε άμεση σχέση με τους δασκάλους του και τους συμμαθητές του. Μέσω της αλληλεξάρτησης αυτής, οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν μόνο την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, αλλά επιθυμούν και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σε οποιοσδήποτε συνθήκες ο μαθητής μπορεί να αντιμετωπίσει.

Για αυτό και η παραπάνω μάθηση εκφράζεται ως εξής: η ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, οδηγεί στην ανάπτυξη των

προσωπικών κινήτρων τους. Από την άλλη είναι ηθική υποχρέωση του σχολικού περιβάλλοντος να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών, αυξάνοντας την συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες. Όλα αυτά οδηγούν, στην αποτελεσματική ανάπτυξη τους στα πλαίσια του κοινωνικού ενδιαφέροντος. (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006)

Ως συμπέρασμα από τα παραπάνω, αν υπάρχει ψυχολογική πίεση προς τους εκπαιδευτικούς τίποτα δεν θα γίνει με τον σωστό τρόπο. Ακόμα και αν γίνουν ορισμένα πράγματα, τότε δεν θα είναι ολοκληρωμένα, με αποτέλεσμα να προσφέρεται στους μαθητές μία εκπαιδευτική υπηρεσία κατώτερη των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και των στόχων που θέτει το ίδιο το σχολείο.

- Με την υπάρχουσα οικονομική κρίση υπάρχει επίδραση στην προσωπική ζωή των διδασκόντων, αλλά και του ανάλογου προγραμματισμού που έχουν κάνει για το μέλλον.

Αυτό είναι ένα επιπλέον συμπέρασμα που βγήκε από την έρευνα των Κοντογεωργίου & Κολοκοτρώνη το 2015. Υπήρχαν πολλές αναφορές ότι με την μείωση των μισθών, οι διδάσκοντες αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα οικονομικού προγραμματισμού, με αποτέλεσμα αρκετές οικογενειακές τους υποχρεώσεις να μένουν πίσω. Αυτό βέβαια μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι σε περιπτώσεις που υπήρχαν μεταθέσεις από την μια άκρη της πόλης στην άλλη να μην μπορούσαν να πραγματοποιηθούν, εξαιτίας εξόδων μετακίνησης. Έτσι με τον τρόπο αυτό αρκετές θέσεις έμεναν κενές που με δυσκολία μπορούσαν να αντικατασταθούν

- Τέλος αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι σε πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών τα κίνητρα για εργασία μειώνονταν. Σε σχέση με τα μειωμένα κίνητρα που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός, αυτό τον επηρεάζει και στην ποιότητα της δουλειάς του. Είναι γνωστό σε όλους οι κατηγορίες των αναγκών κατά Maslow. Οι ανάγκες των ανθρώπων χωρίζονται σε πέντε μεγάλες κατηγορίες κατά τον Maslow. Ο Maslow (1970) τις διακρίνει στις πέντε γενικές κατηγορίες, τονίζοντας ότι είναι δομημένες με μία ιεραρχική σειρά. Ξεκινώντας την ανάλυση πρέπει να τονιστεί ότι, η συγκεκριμένη ιεραρχία έχει δοθεί με αυτόν τον τρόπο, γιατί το άτομο καλύπτει τις ανάγκες του με συγκεκριμένη σειρά. Με αυτό το δεδομένο, οι κατηγορίες των

αναγκών λειτουργούν σαν κίνητρο, μόνο όταν δεν καλύπτεται η προηγούμενη κατηγορία σύμφωνα με την ιεραρχία.

Στην πρώτη κατηγορία είναι οι φυσιολογικές ανάγκες, που συνδέονται με τις βιολογικές, όπως η ένδυση, υπόδηση και διατροφή. Η επόμενη κατηγορία περιλαμβάνει τις ανάγκες για ασφάλεια, δηλαδή την προστασία από κινδύνους και επιθέσεις, την αποφυγή από τις αρρώστιες και από διάφορα φυσικά φαινόμενα, καθώς και την εξασφάλιση της μόνιμης κατοικίας.

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις κοινωνικές ανάγκες όπως η ανάγκη για οικογένεια, φιλία, κοινωνικές συναναστροφές και την γενική αποδοχή από το κοινωνικό σύνολο. Η επόμενη κατηγορία περιλαμβάνει τις ανάγκες που έχουν να κάνουν με την (αυτό)εκτίμηση, δηλαδή καλύπτουν ανάγκες του ανθρώπου να αισθάνεται σημαντικός και να υπάρχει η εκτίμηση της προσπάθειας και της αναγνώρισης της προσωπικότητάς του, από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας που ζει και αναπτύσσεται. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τις ανάγκες που έχουν να κάνουν με την αυτοπραγμάτωση, δηλαδή την κάλυψη των αναγκών του ανθρώπου που αναφέρονται στην ανάγκη ενεργοποίησης των δυνατοτήτων του και στην αξιοποίηση της δυναμικότητας του ώστε να καλυφτούν οι φιλοδοξίες του.

Παρατηρούμε ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών δεν καλύπτονται οι ανάγκες για (αυτό) εκτίμηση δηλαδή η μείωση των κινήτρων φέρνει αναγκαστικά και μείωση της προσπάθειάς τους μέσα στην τάξη. Αποτέλεσμα είναι να γίνεται η εργασία τους βαρετή και χωρίς προσπάθεια για καλύτερευση. Σαν προέκταση των παραπάνω, δεν εργάζονται με τον ίδιο ζήλο, αφού έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους και δεν αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητες που ο καθένας διαθέτει. Άρα υπάρχει μείωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους

- Από την άλλη πλευρά οι εν λόγω τροποποιήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και που με νόμους έχουν θεσμοθετηθεί τα τελευταία χρόνια, είναι αρκετές και καινούργιες. Υπάρχει μία μεγάλη κατηγορία αλλαγών που περιλαμβάνει τις συνθήκες εργασίας των καθηγητών και άλλη μία που περιλαμβάνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα για τις αλλαγές στις συνθήκες εργασίας, δημιουργείται ένα καινούργιο μέτρο που έχει να κάνει με την αξιολόγηση του έργου τους, αλλά και τη σωστή διαχείριση του προσωπικού με βάση τις οργανικές θέσεις που υπάρχουν. Η

εκπαιδευτική διαδικασία από την άλλη πλευρά περιλαμβάνει αλλαγές που υπάρχουν στα σχολεία, τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο. Παρά το γεγονός ότι θα εξεταστούν διεξοδικά παρακάτω, αναφερόμαστε στο ότι οι αλλαγές αυτές έχουν επίδραση του έργου των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Κλείνοντας να τονιστεί ότι, η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών της εκπαίδευσης έχει επηρεαστεί κατά πολύ, τα χρόνια της οικονομικής κρίσης για όλους τους παραπάνω λόγους που αναφέρθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με πολλές και ποικίλλες τροποποιήσεις που επηρεάζουν και τους δύο, με διαφορετικό τρόπο τον καθένα. Υπήρχαν κάποιες σταθερές γραμμές που είχαν υιοθετηθεί για χρόνια από τους εκπαιδευτικούς και κατά την γνώμη μας, αποτελούσαν πανάκεια. Οι πολιτικές αυτές σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα κατέρρευσαν και την θέση τους πήραν άλλες τελείως διαφορετικές.

Για να χαρακτηριστούν σωστές ή λαθεμένες οι συγκεκριμένες πολιτικές, πρέπει να εφαρμοστούν και να μελετηθούν διεξοδικά μέσα σε κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα. Χρειάζεται συστηματική δουλειά, επιμέλεια, σωστή και ολοκληρωμένη καθοδήγηση. Μόνο έτσι θα υπάρχουν αποδείξεις για την μία ή την άλλη πολιτική, ώστε στο τέλος οι υπεύθυνοι να είναι σε θέση αφενός να έχουν ολοκληρωμένη εικόνα για συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές και αφετέρου να μπορούν να τις εφαρμόζουν με τον δέοντα τρόπο.

Κεφάλαιο 3: Η διάσταση της ανάπτυξης - βελτίωσης των εκπαιδευτικών στην ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων 2θμιας εκπαίδευσης την περίοδο της κρίσης

Μετά την ανάλυση του παραπάνω κεφαλαίου, το επόμενο βήμα είναι να αναλυθούν οι συνθήκες που οδηγούν σε βελτιώσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία της εν λόγω εκπαίδευσης. Για να γίνει αυτό χρειάζεται να μελετηθούν τα μέτρα που έχουν ληφθεί και κατά πόσο τα συγκεκριμένα μέτρα μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα των σχολείων της δευτεροβάθμιας στην περίοδο της οικονομικής κρίσης που μελετάμε.

Μέτρα που ενισχύουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών των σχολείων συνοψίζονται ως εξής:

- Χρειάζεται να υπάρχει αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων

Το συγκεκριμένο μέτρο υπάγεται στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και στην χώρα μας εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2013-2014. Το αρνητικό στοιχείο είναι ότι εφαρμόστηκε μόνο για 2 σχολικές περιόδους. Παρά το γεγονός ότι είχε διαβαθμίσεις στην αξιολόγηση, δηλαδή πρώτα κρίθηκε υποχρεωτικό να υπάρχει αξιολόγηση των διευθυντών των γυμνασίων και λυκείων και το επόμενο στάδιο ήταν να συνεχιστεί με την αξιολόγηση του έργου των καθηγητών, εντούτοις η εν λόγω αξιολόγηση δεν συνεχίστηκε όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί.

Το εν λόγω μέτρο αντιμετωπίστηκε με δυσπιστία από τους εμπλεκόμενους φορείς. Αυτός ήταν και ο σημαντικότερος λόγος που συντέλεσε στο να μην ολοκληρωθεί η τρέχουσα αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ενώ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν υλοποιήθηκε όπως αναμενόταν ότι θα γίνει (Κοντογεωργίου & Κολοκοτρώνη, 2015)

Οι διδάσκοντες του δείγματος που πήραν μέρος στην εν λόγω έρευνα, αναφέρουν ότι παρά το γεγονός ότι βελτιώθηκε η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων σε αρκετούς τομείς και προέκυψαν και λύσεις για προβλήματα που τους ταλαιπωρούσαν

για αρκετούς μήνες, εντούτοις παρατηρήθηκε ότι σημειώθηκε επιπλέον φόρτος εργασίας και θεωρήθηκε χρονοβόρα διαδικασία

Το γεγονός ότι η εν λόγω αξιολόγηση θεωρήθηκε ένα έλλειπες μέτρο χωρίς να πείθει ως προς την αντικειμενικότητα της, είναι ένα σημείο που πρέπει να τονιστεί, αφού χρίζει ιδιαίτερης προσοχής. Οι διδάσκοντες συμφώνησαν ότι η αξιολόγηση του έργου τους είναι πολύ σημαντική και οφείλει να υπάρχει, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές τους. Αυτό θεωρητικά είναι ένα θετικό στοιχείο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη.

Το άλλο στοιχείο είναι ότι υπάρχει μία έκδηλη ανησυχία για την σαφήνεια των κανόνων που τους εξηγήθηκαν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα εκτελούνταν οι συγκεκριμένοι κανόνες. Η ανησυχία αυτή εκδηλώθηκε με το γεγονός ότι δεν θα ήταν αντικειμενική η αξιολόγηση, αλλά θα περιείχε και λάθος στοιχεία που θα ήταν δυσμενή για τους καθηγητές. Εύλογο συμπέρασμα θεωρήθηκε το γεγονός ότι δεν περίμεναν καμία επιβράβευση από το σχολείο που υπηρετούσαν. Παρά το ότι χρειάζονταν μια επιβράβευση του κόπου τους ιδιαίτερα μέσα στην οικονομική κρίση, αρκετοί ήταν εκείνοι που παραδέχτηκαν ότι εκφράστηκε μία πικρία στην μη αναγνώριση του κόπου τους.

Τέλος στο σημείο αυτό να τονιστεί το ζήτημα πως φάνηκε η συγκεκριμένη αξιολόγηση να κεντρίζει το ενδιαφέρον των καθηγητών εκείνων που έχουν στόχους υψηλούς, όπως το να ανέβουν στην επαγγελματική ιεραρχία, παρά να ενδιαφέρει τους καθηγητές εκείνους που απλά θέλουν να κάνουν την δουλειά τους με σωστό και επαγγελματικό τρόπο.

➤ Διαχείριση του προσωπικού

Πολλοί μελετητές μεταξύ των οποίων και η Φαδάκη το 2014 αλλά και ο Menter το 2014, αναφέρουν ότι για την διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, υπάρχουν πολλές μελέτες που περιλαμβάνουν θεσμικές αλλαγές σε χώρες με οικονομική ύφεση σαν την Ελλάδα. Κύριο πρόβλημα για την συγκεκριμένη αλλαγή κρίθηκε το γεγονός ότι παρουσιάστηκε πρόβλημα με τις υπεράριθμες ώρες που χρειάζονταν να

εκτελέσουν παραπάνω οι καθηγητές, αλλά κυρίως με το πρόβλημα των μετακινήσεων των καθηγητών από το ένα σχολείο στο άλλο.

Η μετακίνηση του εκπαιδευτικού από την μία σχολική μονάδα στην επόμενη είναι απόρροια του φαινομένου της αλλαγής του νόμου που αφορά τις αναθέσεις μαθημάτων. Δηλαδή ο καθηγητής οφείλει να συμπληρώσει πρώτα τα μαθήματα που είναι ακριβώς οικεία με το πτυχίο του και μετά να καλύψει τις ίδιες ανάγκες σε σχολεία που παρουσιάζουν έλλειψη στο εν λόγω μάθημα.

Ζητούσαμε λόγω χάρη από έναν φυσικό να καλύψει τα μαθήματα φυσικής σε σχολεία της περιφέρειας, χωρίς να υπολογίσουμε ότι μπορεί να μείνει στο ίδιο σχολείο και να καλύψει παρόμοια μαθήματα με την φυσική, όπως λόγω χάρη την γεωγραφία. Αυτές οι μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο δημιούργησαν αρκετά προβλήματα στους εκπαιδευτικούς και σε αρκετές περιπτώσεις προβλήματα με την ηγεσία του σχολείου. Επιπλέον δημιουργήθηκε πρόβλημα και με τους συναδέλφους που αρνούσαν τις μετακινήσεις και την αποδοχή των εν λόγω αλλαγών.

Ένα μέτρο που βοηθά στην βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι η διαθεσιμότητα των διδασκόντων. Οι διαθεσιμότητες αναφέρονται κυρίως σε συγκεκριμένες υπηρεσίες που περιλαμβάνουν συγκεκριμένες ειδικότητες.

Όλα τα παραπάνω είναι μέτρα που έχουν δημιουργηθεί και εφαρμοστεί προκειμένου να υπάρχει ένα μέτρο υπολογισμού της ανάπτυξης για βελτίωση των εκπαιδευτικών στην ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων 2θμιας εκπαίδευσης την περίοδο της κρίσης. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι, οι λόγοι που δεν βοηθούν στην βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, έχουν να κάνουν με την αβεβαιότητα για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς και με την πεποίθηση ότι οι προσδοκίες που υπήρχαν για αλλαγή της κατάστασης ολοένα και εξανεμίζονται, αφού χειροτερεύουν οι συνθήκες εργασίας τους όσο περνά ο καιρός.

Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγήθηκαν οι Κοντογεωργίου & Κολοκοτρώνη το 2015, που τόνισαν ότι η αύξηση του ωραρίου διδασκαλίας αναφέρεται αρκετές φορές ως τροχοπέδη προκειμένου να μελετηθεί η ποιοτική ανάπτυξη των παρεχόμενων υπηρεσιών. Είναι γεγονός ότι από το 2013 υπήρχε μία αύξηση του ωραρίου των καθηγητών κατά δύο ώρες επιπλέον την εβδομάδα.

Θεωρήθηκε ένα μέτρο που δεν βοήθησε την βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, αφού υπήρχαν διαμαρτυρίες που τόνιζαν ότι οι επιπλέον δύο ώρες αύξησαν το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών από την μία πλευρά, αλλά και από την άλλη πλευρά, αύξησε την εργασία που κάνουν στο σπίτι με την λογική ότι χρειάζονται επιπλέον προετοιμασία ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στην αύξηση αυτή.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι για να υπάρχει βελτίωση στις παρεχόμενες υπηρεσίες των εκπαιδευτικών χρειάζονται να οριοθετηθούν αρκετά μέτρα που θα τους βοηθήσουν ώστε να παράγουν ένα εκπαιδευτικό έργο ικανό και αντάξιο των σπουδών και των εμπειριών που ο κάθε συνάδελφος διαθέτει.

➤ Εκπαιδευτική διαδικασία

Αλλαγές στο Λύκειο

Για το λύκειο πρέπει να τονιστούν τα εξής: λέγοντας Νέο Λύκειο αναφερόμαστε στην θεσμοθέτηση αρκετών μεταρρυθμίσεων για το λύκειο. Οι Vahasantanen & Anneli το 2011 αναφέρουν ότι οι αλλαγές αυτές ποικίλλουν στην αντίληψη του κάθε εκπαιδευτικού. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός επιπρόσθετα με το παραπάνω ότι, υπάρχει μία πολυπλοκότητα στην αντίληψη του πλαισίου που χρειάζεται να υπάρχει, αλλά των αλλαγών που φέρει. (Vahasantanen & Anneli, 2011). Για να γίνουν αντιληπτές οι παραπάνω αλλαγές και κυρίως να γίνουν αποδεκτές, εξετάζεται το κατά πόσο έχουν εφαρμοστεί μέσα στην πράξη (Maskit, 2011)

Συνεχίζοντας, θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν επιφυλακτικοί και σε αρκετές περιπτώσεις παρουσίασαν αρνητικότητα. Ενδεχομένως να χρειαζόταν ο προϊστάμενος τους να δώσει περισσότερες πληροφορίες και επιπλέον ενημέρωση. Στην παραπάνω κατάσταση κύριο λόγο έπαιξε το γεγονός ότι, η διαδικασία που έγιναν οι συγκεκριμένες αλλαγές δεν ήταν οικεία με την αντίληψη που έχουν οι καθηγητές για το σχολείο, με αποτέλεσμα να εκδηλώνεται η συγκεκριμένη δυσπιστία.

Όσο αφορά την διαδικασία εισαγωγής των εργασιών που έχουν να κάνουν με την έρευνα, πολλοί υποστήριξαν ότι είναι θετικό στοιχείο. Όμως η χρονική περίοδο που είχε διεξαχθεί η έρευνα δεν βοηθά στο να αποτυπωθούν σωστά συμπεράσματα . Πιστεύεται δε, ότι η όλη διαδικασία που αναφέρθηκε παραπάνω αντιπαρατίθεται με την έννοια του «Νέου Λυκείου», αλλά και με τις εντάσεις που επέβαλε σε όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους προκειμένου να ισχύσει η εφαρμογή του

Υπάρχει και η τράπεζα θεμάτων από την οποία αντλούνται θέματα για τους μαθητές. Το συγκεκριμένο βοήθημα προστέθηκε στο ήδη υπάρχον σύστημα εισαγωγής των μαθητών του λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι καθηγητές αναφέρουν ότι άρχισε να εφαρμόζεται ξαφνικά, παρά το ότι διακρίνεται η σπουδαιότητά του. Συναφής με την παραπάνω διαπίστωση είναι το γεγονός ότι τα μαθήματα διδάσκονταν μέσα σε αρκετή πίεση του να ολοκληρωθεί μία συγκεκριμένη ύλη, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αφομοίωση της συγκεκριμένης γνώσης. Ίσως κάτω από άλλες συνθήκες αξιολόγησης η προσφορά της συγκεκριμένης υπηρεσίας να γίνει με καλύτερο και ορθότερο τρόπο.

Αλλαγές στο γυμνάσιο

Πέρα από το λύκειο και τις αλλαγές που αναφερθήκανε παραπάνω και το γυμνάσιο παρουσίασε παρόμοιες τροποποιήσεις. Συγκεκριμένα, αναφέρονται η εισαγωγή συγκεκριμένων δράσεων που διδάσκονται από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων αλλά και η εισαγωγή του μαθήματος της φυσικής στην Α γυμνασίου, καθώς επίσης και η μείωση των ωρών της γυμναστικής σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου.

Γενικά πάντως από τα συμπεράσματα της έρευνας έχουμε να πούμε ότι, οι αλλαγές στο μάθημα της φυσικής και στο μάθημα της γυμναστικής δεν επηρέασαν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί πέρα των φυσικών και των καθηγητών φυσικής αγωγής δεν ασχολήθηκαν στο ελάχιστο με το συγκεκριμένο θέμα.

Ο προγραμματισμός της διδαχθείσας ύλης από την αρχή του σχολικού έτους.

Παρά το γεγονός ότι είναι μία αλλαγή που αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, ελάχιστοι αναφέρονται σε αυτήν την υποχρέωση θεωρώντας την μάλιστα και σημαντική να γίνεται από την αρχή του σχολικού έτους. Γενικά η εν λόγω αλλαγή πιστεύεται ότι λειτούργησε θετικά για το σύνολο του εκπαιδευτικού τους έργου, αφού υπήρχε προγραμματισμός και μεθοδολογία στα μαθήματα αλλά και χρόνος, ώστε να καλυφθούν τα κενά, που ενδεχομένως παρατηρήθηκαν από τον διδάσκοντα την προηγούμενη χρονιά.

Ολοκληρώνοντας να αναφέρουμε ότι οι αλλαγές που έγιναν σκοπό είχαν, να αναπτύξουν και να βελτιώσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Οι Cross & Hong το 2009 αναφέρουν ότι οι αλλαγές που γίνονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορούν να προχωρήσουν με επιτυχία αν οι εμπνευστές τους ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα και οργανώνουν το έργο τους με σωστό και ολοκληρωμένο τρόπο χωρίς κενά και παραλείψεις.

Να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι στην χώρα μας οι αλλαγές στο θεσμικό τοπίο δημιουργούσαν ολοένα και αυξανόμενα προβλήματα παρά το γεγονός ότι βρισκόταν σε περίοδο οικονομικής κρίσης με όλες τις αρνητικές συνέπειες που αυτή έφερε, όπως τονίστηκε και παραπάνω. Θεωρείται σημαντικό το ότι οι καθηγητές όφειλαν να υιοθετήσουν τις αλλαγές που δημιουργήθηκαν στο εργασιακό τους περιβάλλον, αρκετές φορές δεν στάθηκαν ικανοί, λόγω πολλών συνθηκών να τις πραγματοποιήσουν.

Η μελέτη που πραγματοποίησαν οι Κοντογεωργίου και Κολοκοτρώνη το 2015, έδωσε στον αναγνώστη το συμπέρασμα ότι αφενός τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν δεν μπορούσαν να γενικευτούν και αφετέρου ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές δημιουργήθηκαν σε μία ιδιαίτερη συγκυρία για την χώρα μας, εντούτοις αντιμετωπίστηκαν με άρνηση από τους διδάσκοντες. Θα περίμενε κανείς βέβαια να γίνει το αντίθετο, δηλαδή να αντιμετωπιστούν έστω με κάποιο θετικό τρόπο σκέψης, κάτι το οποίο δεν επιτεύχθηκε.

Για την εξήγηση του παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι εμπειρίες, τα βιώματα, οι σπουδές και οι πεποιθήσεις των καθηγητών συνδυάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφωθεί μία συγκεκριμένη στάση απέναντι στις

κείμενες αλλαγές. Ιδιαίτερα δε, αν οι κείμενες αλλαγές δεν εξηγούνται με τον δέοντα τρόπο από τους υπεύθυνους, δεν μπορεί να εξασφαλιστεί η υποστήριξή τους από τους διδάσκοντες (Flores, 2013; Sauders, 2013).

Ο Hardgraves το 2004 τόνισε την άποψη ότι οι οποιεσδήποτε αλλαγές και αν πρέπει να εφαρμοστούν, μπορούν να γίνουν, αν υπάρχουν ορισμένοι άνθρωποι που είναι γνώστες μίας συγκεκριμένης κατάστασης και την παρουσιάζουν με απλό και βατό τρόπο ώστε να γίνει αντιληπτή από όλους. Στην προκειμένη περίπτωση κάτι τέτοιο φάνηκε ότι δεν πραγματοποιήθηκε. Για αυτό όπως δείχνουν τα στοιχεία, ορισμένες φορές παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να βοηθήσουν για την υλοποίηση των αλλαγών, δεν το έκαναν επηρεασμένοι από την ελλιπή πληροφόρηση που είχαν.

Καλό είναι στο σημείο αυτό να πούμε ότι, κατά την γνώμη μας, υπάρχουν ορισμένες εκπαιδευτικές μέθοδοι, που αν εφαρμοστούν με πιλοτικό σχεδιασμό, θα δώσουν θετικά αποτελέσματα. Αυτό βέβαια για να γίνει χρειάζονται ορισμένες προϋποθέσεις που αν εκτελεστούν, θα φέρουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Ξεκινώντας τον πιλοτικό σχεδιασμό, πρέπει να δημιουργηθεί ένα κλίμα ανάμεσα στους υπεύθυνους και στους καθηγητές, που να εμπνέει εμπιστοσύνη και να έχει ένα φιλικό κλίμα συνεργασίας. Επιπλέον, χρειάζεται και οι ίδιοι οι καθηγητές να μπορέσουν να εμπιστευτούν τους αρμόδιους φορείς και να προσπαθήσουν να αντλήσουν εποικοδομητικά στοιχεία από την συνεργασία τους.

Κυρίως δε, χρειάζεται να υπάρχουν κοινοί στόχοι και συγκεκριμένοι σκοποί. Η αλλαγή στον τρόπο που εργάζονταν μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η ανατροφοδότηση του ρόλου τους, θεωρούμε ότι θα φέρει θετικά αποτελέσματα. Χρειάζεται εκπαίδευση και συνεχή πληροφόρηση για τις καινούργιες εξελίξεις. Οι αλλαγές ποτέ δεν είναι ευχάριστες και τις περισσότερες φορές φέρουν ψυχική κούραση (Abrahamson, 2004). Αλλά αν υπάρχει η αναμενόμενη υποστήριξη και η ενημέρωση να γίνεται με βάση την ουσιαστική επιμόρφωση των διδασκόντων, τότε μπορούν να διαμορφώσουν την συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία με μεθόδους σύγχρονες και επίκαιρες.

Οι καθηγητές πρέπει να αισθάνονται έμπρακτα ότι η πολιτεία τους υποστηρίζει σε κάθε τους βήμα, αλλά και από μόνοι τους να τολμήσουν να προσχωρήσουν ένα βήμα μπροστά που θα τους οδηγήσει στη επιτυχία.

2^ο ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας

Από το σύνολο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που μόλις παρουσιάστηκε γίνεται αντιληπτό ότι το αντικείμενο της έρευνας μας προσδιορίζεται στον τρόπο που η σχολική μονάδα, μέσω της διεύθυνσης της, στα πλαίσια της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης προσπαθεί να εφαρμόσει συστήματα ποιότητας αναφορικά με την ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως τις σχολικές δραστηριότητες. Η διάσταση αυτή της «προσπάθειας» ή μη της ανάδειξης ποιοτικών διαδικασιών διαμορφώνει το κύριο ερώτημα της έρευνας:

την περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές δραστηριότητες με αρχές που διέπονται από την προσκόλληση της ανάδειξης της ποιότητας ή αντίθετα δεν ασχολούνται με την ποιοτική διάσταση;

Το παραπάνω βασικό ερώτημα της έρευνας μας καθοδηγεί να εξειδικεύσουμε την έρευνα μας σε τρεις βασικές διαστάσεις της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας: α) την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, β) την προώθηση των ομαδικών διαδικασιών και τέλος γ) το πλαίσιο στήριξης – ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα μας οι τρεις αυτές διαστάσεις θα λάβουν τη θέση των εξαρτημένων μεταβλητών και θα διερευνηθεί αν οι σχολικές μονάδες φροντίζουν με γνώμονα την ποιότητα να διαχειριστούν τα παραπάνω ζητήματα. Ταυτόχρονα η έρευνα μας θα στηριχθεί σε δύο ανεξάρτητες μεταβλητές και θα προσπαθήσει να διερευνήσει εάν αυτές επηρεάζουν τον τρόπο διάρθρωσης – διαμόρφωσης των παραπάνω εξαρτημένων μεταβλητών. Οι δύο αυτές ανεξάρτητες μεταβλητές είναι: το επίπεδο απόδοσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας, και το επίπεδο των ικανοτήτων στο οργανωσιακό, διοικητικό και ρυθμιστικό πλαίσιο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Με γνώμονα τις παραπάνω τοποθετήσεις διαμορφώνονται οι παρακάτω τρεις υποθέσεις εργασίας.

Πρώτη υπόθεση εργασίας: η ποιοτική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών καθορίζεται από το επίπεδο του διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και τις οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του.

Δεύτερη υπόθεση εργασίας: το επίπεδο απόδοσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και οι οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του επηρεάζουν την ποιοτική διάσταση της ενίσχυσης της ομαδικότητας των εκπαιδευτικών στα σχολεία.

Τρίτη υπόθεση εργασίας: το επίπεδο απόδοσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας και οι οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του, επιδρούν στο τρόπο στήριξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες.

Οι παραπάνω υποθέσεις εργασίας προϋποθέτουν τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων. Εξυπακούεται ότι θα επιλέγει η ποσοτική μέθοδος, μιας και η επαλήθευση ή μη των υποθέσεων εργασίας γίνεται μέσω αυτής της μεθόδου. Στις ποσοτικές έρευνες το ερωτηματολόγιο αποτελεί μία από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους συλλογής πρωτογενών στοιχείων. Τα ερωτηματολόγια έχουν το πλεονέκτημα ότι επιτρέπουν τη συστηματική συλλογή αρκετά μεγάλης ποσότητας πληροφοριών ποικίλης μορφής από τους ερωτώμενους. Σύμφωνα με το Καραγεώργο (2002) το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα καθώς επιτρέπει τη συλλογή πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες ομάδες και μας δίνει τη δυνατότητα για άμεση κωδικοποίηση των στοιχείων της έρευνας και τη στατιστική ανάλυση τους (Σαραφίδου, 2011). Μάλιστα το δείγμα ερωτώμενων είναι πολύ μεγαλύτερο και ευρύτερο από αυτό που μπορεί να μας επιτρέψει οποιαδήποτε άλλη τεχνική (Jankowicz, 2005).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής πρωτογενών δεδομένων για πολλούς λόγους. Ο βασικός λόγος ήταν ότι μας ενδιέφερε η καταγραφή των θέσεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το θέμα που ερευνούμε, δηλαδή την συμβολή ή μη της ποιοτικής διάστασης της ανάπτυξης – βελτίωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των δυσμενών επιπτώσεων που έχει η οικονομική κρίση στην εκπαίδευση, όπως παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η όσο το δυνατό πιο άμεση ανταπόκριση στην έρευνα (λόγω του σύντομου χρόνου που διαθέταμε για την πραγματοποίησή της) επιλέχθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων να γίνει με την φυσική παρουσία του ερευνητή σε ομάδες των δύο ή τριών ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις που καλούνταν να απαντήσουν τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κλειστού τύπου, ίδιες για όλους και βρίσκονταν σε προκαθορισμένη σειρά. Με τη φυσική παρουσία του ερευνητή μπορούσαν πολύ εύκολα να δοθούν οι απαραίτητες επεξηγήσεις και να λυθούν τυχόν απορίες. Επίσης η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά ομοιογενείς ομάδες (πχ καθηγητές τεχνικής – γενικής εκπαίδευσης) εξασφάλιζε μια διαδικασία λιγότερο χρονοβόρα αλλά και την ανωνυμία των απαντήσεων και την ειλικρινή απάντηση του από όλους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κατηγορίες ερωτήσεων. Η πρώτη περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις. Η δεύτερη κατηγορία επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και το διευθυντή. Σε αυτές τις ερωτήσεις περιέχονται και οι δύο ανεξάρτητες μεταβλητές μας. Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Τα τρία σύνολα εξαρτημένων μεταβλητών αποτελούνται από επτά ερωτήσεις – μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα: «Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών» αποτελείται από δύο ερωτήσεις – μεταβλητές (ερώτηση 1 και ερώτηση 2)

- | |
|--|
| 1. Η σχολική μονάδα είναι ανοικτή στις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και επιδιώκει και εστιάζει την προσοχή της στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ώστε να αναβαθμίζεται η απόδοση και αποτελεσματικότητά τους |
| 2. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να αυτοελέγχεται με συνέπεια, χωρίς να χρειάζεται τον έλεγχο της διοίκησης |

Το 2^ο πλαίσιο εξαρτημένης μεταβλητής δηλ. «η προώθηση των ομαδικών διαδικασιών», αποτελείται από δύο ερωτήσεις - μεταβλητές (ερώτηση 4 και ερώτηση 7)

- | |
|---|
| 4. Η σχολική μονάδα δίνει μεγάλη προσοχή στην διαρκή και εστιασμένη βελτίωση των δεξιοτήτων / ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω της συνεχούς ομαδικής επιμόρφωσης / εκπαίδευσης |
| 7. Η σχολική μονάδα προβάλλει και επικροτεί την ομαδική δουλειά μεταξύ των εκπαιδευτικών |

Η 3^η εξαρτημένη μεταβλητή «πλαίσιο στήριξης – ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» αποτελείται από 3 ερωτήσεις – μεταβλητές ερώτηση 3, ερώτηση 5 και ερώτηση 6)

3. Το σύνολο της σχολικής μονάδας είναι υπέρ της διαρκούς επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών
5. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, όταν επιβάλλονται οργανωτικές και λειτουργικές αλλαγές (από το υπουργείο), υποστηρίζει, με κάθε δυνατό μέσο, τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση και υιοθέτηση των νέων δράσεων – καταστάσεων
6. Ο τρόπος που είναι οργανωμένη και λειτουργεί η σχολική μονάδα ευνοεί την ένταξη και δέσμευση των εκπαιδευτικών ώστε να έχουν την ικανοποίηση από την καθημερινή αποτελεσματική εργασία τους

Η παρουσίαση των ερωτημάτων – μεταβλητών στο μέρος των δημογραφικών διαστάσεων άλλα και της «αξιολόγησης» του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας θα παρουσιαστούν ενδελεχώς στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο: Παρουσίαση του δείγματος.

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση του δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικές μονάδες, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Νομό Λάρισας. Ακολουθεί η παρουσίαση ενός συνόλου στοιχείων που προσδιορίζουν τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου δείγματος. Η παρουσίαση αυτή ακολουθεί δύο διαδρομές: η πρώτη παρουσιάζει τα κύρια δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και η δεύτερη εκθέτει τις βασικές καθημερινές διαστάσεις σε ζητήματα και δράσεις της σχολικής μονάδας που εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και η διοίκηση.

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Στο δείγμα συμμετείχαν 172 εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως φαίνεται και στον επόμενο πίνακα.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δημοτικό Σχολείο	28	16,3	16,3	16,3
Γυμνάσιο	28	16,3	16,3	32,6
Λύκειο	116	67,4	67,4	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Από αυτούς οι 28, δηλαδή το 16,3% του δείγματος, είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 28, το 16,3 του δείγματος, εργάζονται στο Γυμνάσιο, ενώ μεγάλη πλειοψηφία, 116 άτομα, άρα το 67,4%, εργάζονται στο λύκειο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διευθυντής	5	2,9	2,9	2,9
Υπό-διευθυντής	3	1,7	1,7	4,7
Εκπαιδευτικός	164	95,3	95,3	100,0

Total	172	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Από το σύνολο των 172 συμμετεχόντων στην έρευνα, οι 5, δηλαδή το 2,9% του δείγματος, είναι διευθυντές και οι 3, δηλαδή το 1,7% του δείγματος, είναι υποδιευθυντές. Η συντριπτική πλειοψηφία, το 95,3% του δείγματος, δηλαδή 164 άτομα, είναι εκπαιδευτικοί.

Πόσα έτη ενεργής εργασίας έχετε συμπληρώσει

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5,00	3	1,7	1,7	1,7
6,00	3	1,7	1,7	3,5
7,00	1	,6	,6	4,1
8,00	3	1,7	1,7	5,8
9,00	1	,6	,6	6,4
10,00	3	1,7	1,7	8,1
11,00	2	1,2	1,2	9,3
12,00	8	4,7	4,7	14,0
13,00	7	4,1	4,1	18,0
14,00	7	4,1	4,1	22,1
15,00	13	7,6	7,6	29,7
16,00	7	4,1	4,1	33,7
17,00	11	6,4	6,4	40,1
Valid 18,00	18	10,5	10,5	50,6
19,00	6	3,5	3,5	54,1
20,00	26	15,1	15,1	69,2
21,00	7	4,1	4,1	73,3
22,00	10	5,8	5,8	79,1
23,00	1	,6	,6	79,7
24,00	6	3,5	3,5	83,1
25,00	10	5,8	5,8	89,0
26,00	1	,6	,6	89,5
27,00	3	1,7	1,7	91,3
28,00	4	2,3	2,3	93,6
29,00	2	1,2	1,2	94,8
30,00	7	4,1	4,1	98,8
31,00	1	,6	,6	99,4

32,00	1	,6	,6	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Από αυτούς τα 14 άτομα, δηλαδή το 8,1% του δείγματος, έχουν εργαστεί συνολικά έως και 10 έτη. Τα 105 άτομα, ήτοι το 61% του δείγματος, έχουν συνολικά από 11 έως 20 έτη εργασίας και τα 51 άτομα, ήτοι το 29,6% που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν εργαστεί συνολικά από 21 έως 30 έτη. Τέλος, υπάρχουν και 2 άτομα, δηλαδή το 1,3% του δείγματος, που έχουν εργαστεί πάνω από 30 έτη. Συμπεραίνεται ότι η μεγάλη μάζα του δείγματος βρίσκεται γύρω από τα 15 έτη συνολικής εργασίας.

Πόσα έτη εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	5	2,9	2,9	2,9
2,00	7	4,1	4,1	7,0
3,00	12	7,0	7,0	14,0
4,00	2	1,2	1,2	15,1
5,00	11	6,4	6,4	21,5
6,00	11	6,4	6,4	27,9
7,00	11	6,4	6,4	34,3
8,00	6	3,5	3,5	37,8
9,00	6	3,5	3,5	41,3
10,00	36	20,9	20,9	62,2
Valid 11,00	8	4,7	4,7	66,9
12,00	8	4,7	4,7	71,5
13,00	10	5,8	5,8	77,3
14,00	7	4,1	4,1	81,4
15,00	14	8,1	8,1	89,5
16,00	5	2,9	2,9	92,4
17,00	8	4,7	4,7	97,1
18,00	1	,6	,6	97,7
20,00	4	2,3	2,3	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Από αυτούς οι 107 συμμετέχοντες, δηλαδή το 62,2% είναι άτομα που εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα έως 10 χρόνια, ενώ τα 65 άτομα του δείγματος, δηλαδή το 37,8%, εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα από 11 έως και 20 συναπτά έτη. Πρόκειται για ένα δείγμα που γνωρίζει καλά τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου του, αφού μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 15% του δείγματος είναι άτομα που εργάζονται λιγότερο από 5 έτη στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα, που θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι δεν έχουν πλήρως «εγκλιματιστεί» στη μονάδα τους.

Ποιο είναι το φύλο σας και η οικογενειακή σας κατάσταση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ανδρας Ανύπαντρος	10	5,8	5,8	5,8
Ανδρας Πανδρεμένος χωρίς Παιδί, -α	2	1,2	1,2	7,0
Ανδρας Παντρεμένος με παιδί, -α	72	41,9	41,9	48,8
Γυναίκα Ανύπαντρη	7	4,1	4,1	52,9
Γυναίκα Παντρεμένη χωρίς παιδί, -α	1	,6	,6	53,5
Γυναίκα Παντρεμένη με παιδί, -α	80	46,5	46,5	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα 84 άτομα, δηλαδή το 48,8%, είναι άνδρες εκπαιδευτικοί ενώ τα 88 άτομα, δηλαδή το 51,2%, είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ο παραπάνω πίνακας δείχνει και τη διάσταση του γάμου και της ύπαρξης παιδιών.

Ποια είναι η ηλικία σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
32,00	3	1,7	1,7	1,7
34,00	3	1,7	1,7	3,5
35,00	3	1,7	1,7	5,2
36,00	1	,6	,6	5,8
37,00	3	1,7	1,7	7,6
38,00	5	2,9	2,9	10,5
39,00	1	,6	,6	11,0
40,00	10	5,8	5,8	16,9

41,00	2	1,2	1,2	18,0
42,00	9	5,2	5,2	23,3
43,00	12	7,0	7,0	30,2
44,00	18	10,5	10,5	40,7
45,00	20	11,6	11,6	52,3
46,00	8	4,7	4,7	57,0
47,00	10	5,8	5,8	62,8
48,00	11	6,4	6,4	69,2
49,00	5	2,9	2,9	72,1
50,00	19	11,0	11,0	83,1
51,00	4	2,3	2,3	85,5
52,00	6	3,5	3,5	89,0
53,00	6	3,5	3,5	92,4
54,00	3	1,7	1,7	94,2
55,00	4	2,3	2,3	96,5
56,00	3	1,7	1,7	98,3
57,00	2	1,2	1,2	99,4
59,00	1	,6	,6	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Αναφορικά με την ηλικία του δείγματος διαμορφώνεται μια ιδιομορφία: ο μικρός αριθμός πολύ νέων εκπαιδευτικών αφού μόνο 9 άτομα, δηλαδή το 5,2% των συμμετεχόντων στην έρευνα, είναι έως 35 ετών. Άρα το δείγμα διαμορφώνεται από άτομα που έχουν μπει στη διαδικασία της πιο αποδοτικής ηλικίας που είναι από 36 έως και 50 ετών, αφού σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται το 77,9% του δείγματος, ήτοι 134 άτομα. Τέλος, 29 συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλαδή το 16,9% βρίσκονται στις ηλικίες μεταξύ 51 και 59 ετών.

Βαθμίδα εκπαίδευσης που έχετε τελειώσει

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ανώτατη	117	68,0	68,0	68,0
Valid Μεταπτυχιακό	55	32,0	32,0	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Τέλος, στο πλαίσιο των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, το 68%, δηλαδή 117 από τα 172 άτομα του δείγματος, δεν έχουν στο επίπεδο των σπουδών τους παρά το πτυχίο που τους δίνει τη δυνατότητα της συγκεκριμένης εργασίας. Ένα ποσοστό της τάξης του 32% των συμμετεχόντων, ήτοι 55 από τα 172 άτομα, έχουν ολοκληρώσει έναν τουλάχιστο κύκλο σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Θέσεις του δείγματος για ζητήματα της σχολικής μονάδας

Θα παρουσιαστούν, αμέσως πιο κάτω, θέσεις και απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με ουσιώδη ζητήματα, λειτουργίας, δράσεων, απόδοσης και ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων. Ο λόγος της παρουσίασης αυτής είναι ότι οι μεταβλητές αυτές παίρνουν στην στατιστική ανάλυση που θα παρουσιαστεί στο επόμενο κεφάλαιο τη θέση των ανεξάρτητων μεταβλητών, και είναι ορθό να παρουσιαστούν, περιγραφικά, στο σημείο αυτό, ώστε να δοθεί μια σαφής και οριοθετημένη εικόνα των «τάσεων» του δείγματος στις μεταβλητές αυτές.

1. Οι συνέπειες της κρίσης στη σχολική μονάδα

Ποιες είναι οι συνέπειες της κρίσης για τη σχολική μονάδα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Είναι πολύ επιζήμιες για τη σχολική μονάδα	89	51,7	51,7	51,7
Είναι λίγο επιζήμιες για τη σχολική μονάδα	66	38,4	38,4	90,1
Δεν είναι ούτε επιζήμιες ούτε επωφελείς για τη σχολική μονάδα	17	9,9	9,9	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Μια ουσιαστική μεταβλητή στη συγκεκριμένη έρευνα είναι αυτή που εξετάζει τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης για τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Ο παραπάνω πίνακας δείχνει τις τοποθετήσεις του δείγματος αναφορικά με την μεταβλητή αυτή. Αντιλαμβάνεται κάποιος ότι το 51,7%

του δείγματος, δηλαδή 88 άτομα, είναι πεπεισμένο για τις πολύ αρνητικές συνέπειες της οικονομικής ύφεσης στη σχολική μονάδα που εργάζεται. Το 38,4% του δείγματος, ήτοι 66 συμμετέχοντες, πιστεύει ότι οι συνέπειες ήταν λίγο επιζήμιες για τη σχολική μονάδα, ενώ, μόνο ένα 9,9%, δηλαδή μόνο 17 στα 172 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν αντιλαμβάνεται την κρίση ως επιζήμιο γεγονός στη σχολική μονάδα που εργάζεται.

2. Η σχολική μονάδα ως πλαίσιο εφαρμογής των γνώσεων των εκπαιδευτικών

Μια εξίσου σημαντική μεταβλητή που θα χρησιμοποιηθεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή στην έρευνα που ακολουθεί η παρουσίασή της στο επόμενο κεφάλαιο, είναι το αν η σχολική μονάδα παρέχει στους εκπαιδευτικούς του δείγματος τις κατάλληλες συνθήκες για εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί.

Παρέχονται στους εκπαιδευτικούς οι κατάλληλες συνθήκες για εφαρμογή γνώσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι, παρέχονται όλες οι συνθήκες	24	14,0	14,0	14,0
Όχι, δεν παρέχονται οι συνθήκες	35	20,3	20,3	34,3
Valid Εξαρτάται, άλλοτε παρέχονται και άλλοτε όχι	113	65,7	65,7	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι μόνο το 14% των συμμετεχόντων στην έρευνα, δηλαδή 24 άτομα, πιστοποιεί τη διαρκή εμφάνιση συνθηκών που παρέχουν τη δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεων των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Για 35 άτομα του δείγματος, δηλαδή για το 20,3%, οι συνθήκες αυτές δεν παρέχονται, ενώ για το 65,7%, δηλαδή 113 άτομα, οι συνθήκες αυτές άλλοτε παρέχονται και άλλοτε όχι, δεν υπάρχουν πατά μόνο ευκαιριακές καταστάσεις που επιτρέπουν την εφαρμογή των γνώσεων των εκπαιδευτικών.

3. Συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Στους συμμετέχοντες στην έρευνα δόθηκε η δυνατότητα αξιολόγησης της συνολικής απόδοσης του διευθυντή της μονάδας που υπηρετούν

Πως κρίνετε τη συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζεστε

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μέτρια	62	36,0	36,0	36,0
Κανονική	80	46,5	46,5	82,6
Πολύ μεγάλη	30	17,4	17,4	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Από την ερώτηση αυτή μόνο 30 από τους 172 συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλαδή 17,4%, απήντησαν ότι οι διευθυντές τους αξιολογούνται να εμφανίζουν πολύ μεγάλη απόδοση, συνολικά. Οι 62 συμμετέχοντες, το 36%, δήλωσε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζονται δείχνει μια μέτρια συνολική απόδοση. Το 46,5%, δηλαδή οι 80 από τους 172, των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε ότι ο διευθυντής του εκδηλώνει μια κανονική συνολική εικόνα απόδοσης.

4. Οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες του διευθυντή της σχολική μονάδας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να τοποθετηθούν αναφορικά με τις ικανότητες των διευθυντών τους στην οργάνωση – διοίκηση αλλά και τη ρυθμιστική πρακτική των σχολικών μονάδων

Αποψη για τις Οργανωτικές-Διοικητικές-Ρυθμιστικές Ικανότητες του Διευθυντή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Με ανύπαρκτες ή χαμηλές ικανότητες	13	7,6	7,6	7,6
Με μέτριες ικανότητες	101	58,7	58,7	66,3
Με πολύ μεγάλες ικανότητες	58	33,7	33,7	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Από τον πίνακα φαίνεται ότι το 33,7% του δείγματος, δέχεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεται έχει μεγάλες ικανότητες. Το 7,6% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζεται έχει πολύ χαμηλές ικανότητες στην οργάνωση, τη διοίκηση και τη ρύθμιση των ζητημάτων που απασχολούν τη μονάδα που διευθύνει. Τέλος, το 58,7% του δείγματος, πιστεύει ότι ο διευθυντής του σχολείου του διαθέτει μέτριες ικανότητες στην οργάνωση, διοίκηση, ρύθμιση των ζητημάτων της μονάδας του.

5. Προσφορά καινοτόμων δράσεων από τη σχολική μονάδα

Ζητήθηκε, επίσης, να πιστοποιηθεί το επίπεδο της προσφοράς καινοτόμων δράσεων για τους μαθητές της, από τη σχολική μονάδα.

Το σχολείο σχεδιάζει και υλοποιεί καινοτόμες δράσεις για τους μαθητές του

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι, με συστηματικότητα	43	25,0	25,0	25,0
Όχι, δεν κάνει τέτοιες δράσεις	24	14,0	14,0	39,0
Valid Πολύ λίγες φορές κάνει τέτοιου είδους δράσεις	105	61,0	61,0	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Το 61% του δείγματος απάντησε ότι η σχολική μονάδα που υπηρετεί ασχολείται με καινοτόμες δράσεις για τους μαθητές της μόνο περιστασιακά και λίγες φορές. Το 25% του δείγματος, δηλαδή οι 43 από τους 172 συμμετέχοντες στην έρευνα, δήλωσαν ότι η σχολική μονάδα που υπηρετούν κάνει συστηματικά τέτοιου είδους καινοτομίες για τους μαθητές της. Τέλος, το 14% δήλωσε ότι η μονάδα τους δεν ασχολείται με καινοτόμες δράσεις για τους μαθητές της.

6. Οι διαδικασίες και το αποτέλεσμα στις σχολικές μονάδες

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να τοποθετηθούν αναφορικά με τη σχέση διαδικασιών και αποτελεσμάτων στις σχολικές τους μονάδες

Εστίαση στις διαδικασίες ώστε να παραμελείται το αποτέλεσμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι, στραμμένη στις διαδικασίες	35	20,3	20,3	20,3
Ναι, είναι στραμμένη στις διαδικασίες και στο αποτέλεσμα	90	52,3	52,3	72,7
Όχι, οι διαδικασίες είναι το μέσον για το αποτέλεσμα	47	27,3	27,3	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Ο παραπάνω πίνακας φανερώνει, ότι το 52,3% του δείγματος, δηλαδή οι 90 από τους 172 συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλώνουν ότι η σχολική τους μονάδα φροντίζει και για τις διαδικασίες αλλά και για το αποτέλεσμα. Το 20,3% δηλώνει ότι η σχολική τους μονάδα είναι αποκλειστικά στραμμένη στις διαδικασίες χωρίς να ενδιαφέρεται συστηματικά για τα αποτελέσματα και το 27,3% απαντά ότι οι διαδικασίες είναι μόνο το μέσον για να φτάσει η σχολική μονάδα στο αποτέλεσμα.

7. Η σχολική μονάδα ως «ευχάριστο» μέρος να εργάζεται κάποιος

Η έρευνα συμπεριέλαβε μια κλασική ερώτηση αναφορικά με την ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού από τους οργανισμούς που απασχολείται.

Η σχολική μονάδα που εργάζεστε είναι ένα καλό μέρος να εργάζεστε

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι, είναι καλό μέρος να εργάζομαι	57	33,1	33,1	33,1
Όχι, δεν είναι καλό μέρος να εργάζομαι	16	9,3	9,3	42,4
Εξαρτάται, άλλες φορές είναι καλό άλλες όχι	99	57,6	57,6	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Το 33,1% του δείγματος δήλωσε ότι είναι ένα καλό μέρος για να εργάζεται η σχολική μονάδα του, ενώ το 9,3% δήλωσε ότι δεν είναι καλό μέρος να εργάζεται. Η πλειοψηφία του δείγματος, το 57,6%, δήλωσε ότι το αν είναι καλό μέρος να εργάζεται η σχολική του μονάδα είναι περιστασιακή υπόθεση, δηλαδή πότε είναι και πότε δεν είναι. Εξυπακούεται ότι η πλειοψηφία δήλωσε ότι δεν υπάρχουν «σταθερές» διαστάσεις στο σχολείο του που να εξασφαλίζουν σταθερότητα και καλές συνθήκες εργασίας.

8. Το κανονιστικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας

Η επόμενη ερώτηση συμπληρώνει την προηγούμενη αφού ερευνά αν το κανονιστικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας διαμορφώνει συνθήκες που να βοηθούν στο να νιώθουν άνετα οι εργαζόμενοι σε αυτό.

Νιώθετε άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας που εργάζεστε

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι, νιώθω άνετα	79	45,9	45,9	45,9
Όχι, δεν νιώθω άνετα	13	7,6	7,6	53,5
Valid Εξαρτάται, άλλες φορές νιώθω άνετα και άλλες όχι	80	46,5	46,5	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Οι απαντήσεις ακολουθούν περίπου το πλαίσιο απαντήσεων της προηγούμενης ερώτησης, αφού το 46,6% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι το κανονιστικό πλαίσιο τους επιτρέπει άλλες φορές να νιώθουν καλά και άλλες να μην νιώθουν καλά. Φαίνεται μια αύξηση του ποσοστού, 45,9% που δηλώνει, σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση, ότι νιώθει άνετα με το κανονιστικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ενώ στα ίδια σχεδόν επίπεδα βρίσκεται το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα που δηλώνει ότι δεν αισθάνεται άνετα με το κανονιστικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

9. Η χρήση των δυνατοτήτων της από τη σχολική μονάδα

Η επόμενη ερώτηση αφορά το αν η σχολική μονάδα κάνει ή όχι καλή χρήση των δυνατοτήτων της.

Η σχολική μονάδα κάνει τη καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων σας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	1	,6	,6	,6
Ναι, κάνει τη καλύτερη χρήση	29	16,9	16,9	17,4
Όχι, δεν κάνει τη καλύτερη χρήση	36	20,9	20,9	38,4
Valid				
Εξαρτάται, άλλες φορές κάνει καλή χρήση και άλλες όχι	106	61,6	61,6	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Το 20,9% του δείγματος πιστεύει ότι η σχολική μονάδα που εργάζεται δεν κάνει καλή χρήση των δυνατοτήτων της, δεν μεγιστοποιεί, με άλλα λόγια τις ικανότητες – δεξιότητες που υπάρχουν στα πλαίσια της μονάδας. Μόνο το 16,9% του δείγματος πιστεύει ότι γίνεται σωστή και αποδοτική χρήση των δυνατοτήτων του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας. Ενώ το 61,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα πιστεύει στο «συμπωματικό» της χρήσης των ικανοτήτων, διάσταση που εκδηλώνεται σε πολλές περιπτώσεις – ερωτήσεις μέχρι τώρα.

10. Αναγνώριση των επιδόσεων των εργαζομένων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ρωτήθηκαν αν η σχολική τους μονάδα αναγνωρίζει την επίδοσή τους, όταν αυτή είναι «καλή».

Όταν έχετε καλές επιδόσεις αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι, αναγνωρίζονται	46	26,7	26,7	26,7
Όχι, δεν αναγνωρίζονται	21	12,2	12,2	39,0
Valid				
Εξαρτάται, άλλες φορές αναγνωρίζονται και άλλες όχι	105	61,0	61,0	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Εξακολουθεί, και σε αυτή την ερώτηση να εμφανίζεται με μεγάλο σκορ η απάντηση της «σύμπτωσης», δηλαδή άλλες φορές αναγνωρίζεται και άλλες όχι, αφού το 61% δηλώνει ότι η αναγνώριση της «καλής» επίδοσης δεν είναι μία σταθερά στη μονάδα τους αλλά άλλοτε αναγνωρίζεται και άλλοτε δεν αναγνωρίζεται το 12,2 δηλώνει ότι δεν αναγνωρίζεται και το 26,7% ότι αναγνωρίζεται.

11. Αλληλοεπικάλυψη των ατομικών και των οργανωσιακών στόχων

Η τελευταία ερώτηση που θα παρουσιαστεί εδώ αφορά το αν οι ατομικοί στόχοι, των εργαζόμενων στη μονάδα εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Οι προσωπικοί σας στόχοι εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους του σχολείου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Ναι, οι στόχοι μου ευθυγραμμίζονται με τους στόχους του σχολείου	28	16,3	16,3	16,3
Όχι, δεν έχουμε τους ίδιους στόχους	37	21,5	21,5	37,8
Εξαρτάται, άλλες φορές ευθυγραμμίζονται και άλλες όχι	107	62,2	62,2	100,0
Total	172	100,0	100,0	

Το 16,3% δηλώνει ότι υπάρχει ευθυγράμμιση στόχων ατομικών και οργανωσιακών, ενώ το 21,5% των συμμετεχόντων στην έρευνα, δηλώνει ότι δεν υπάρχει ευθυγράμμιση ατομικών και οργανωσιακών στόχων. Τέλος, η απάντηση που εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις, δηλαδή η «περιπτώσιακή» διάσταση, είναι η πλειοψηφία και σε αυτή την περίπτωση την ερώτηση αφού το 62,2% δηλώνει ότι άλλες φορές συμπίπτουν και άλλες όχι οι ατομικοί στόχοι, δηλαδή οι στόχοι του ανθρώπινου δυναμικού με αυτούς της σχολικής μονάδας.

Από το σύνολο των απαντήσεων σε αυτό το δεύτερο μέρος απαντήσεων που παρουσιάζεται εδώ καταδεικνύεται, ένα θεσμικό σχολικό πλαίσιο που δεν λειτουργεί με συστηματικότητα και ακολουθώντας ένα οριοθετημένο κανονιστικό πλαίσιο αλλά πρόκειται για ένα σχολικό πλαίσιο που λειτουργεί «κατά περίπτωση και όχι και πολύ οριοθετημένα! Αυτή είναι μια σημαντική διαπίστωση για την πορεία της έρευνάς μας.

Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Για να διαπιστωθεί η ορθότητα ή μη των υποθέσεων που έχουν διαμορφωθεί και παρουσιαστεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της έρευνας θα υποβάλουμε τα δεδομένα μας στον έλεγχο συγκεκριμένων στατιστικών αναλύσεων. Όπως καταδείχθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας το κάθε ένα πλαίσιο εξαρτημένης μεταβλητής περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο επιμέρους μεταβλητές. Τα δύο πρώτα πλαίσια εξαρτημένων μεταβλητών, αυτό της «ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών» και αυτό της «προώθησης του ομαδικού έργου» περιλαμβάνουν δύο μεταβλητές το κάθε ένα, ενώ το τρίτο πλαίσιο, αυτό της «στήριξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» περιλαμβάνει τρεις επιμέρους μεταβλητές. Ταυτόχρονα επειδή οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι δύο επιθυμούμε να ελέγξουμε όχι μόνο την άμεση επίδραση της κάθε μιας από τις ανεξάρτητες μεταβλητές στις εξαρτημένες άλλα θέλουμε να ελέγξουμε ακόμα εάν οι συσχετίσεις των **ανεξάρτητων μεταβλητών** επηρεάζουν τις επτά **εξαρτημένες μεταβλητές**. Για να επιτύχουμε το πολλαπλό αυτό έργο θα κάνουμε χρήση της πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί την διερεύνηση της «αλήθειας» ή μη της κάθε υπόθεσης εργασίας.

Για την επαλήθευση ή μη της 1^{ης} υπόθεση εργασίας «η ποιοτική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών καθορίζεται από το επίπεδο του διευθυντή της σχολικής μονάδας άλλα και τις οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του» ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία διερεύνησης μέσω της πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA).

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Συνολική απόδοση του διευθυντή	1,00	Μέτρια	62
	2,00	Κανονική	80
	3,00	Πολύ μεγάλη	30
Οργανωτικές-Διοικητικές-Ρυθμιστικές Ικανότητες Διευθυντή	1,00	Με ανύπαρκτες ή χαμηλές ικανότητες	13
	2,00	Με μέτριες ικανότητες	101
	3,00	Με πολύ μεγάλες ικανότητες	58

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε τον αριθμό του δείγματος σε κάθε ένα πεδίο της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής.

Multivariate Tests ^a						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,938	1243,764 ^b	2,000	165,000	,000
	Wilks' Lambda	,062	1243,764 ^b	2,000	165,000	,000
	Hotelling's Trace	15,076	1243,764 ^b	2,000	165,000	,000
	Roy's Largest Root	15,076	1243,764 ^b	2,000	165,000	,000
Apodosi_Diefthinti	Pillai's Trace	,027	1,138	4,000	332,000	,338
	Wilks' Lambda	,973	1,136 ^b	4,000	330,000	,339
	Hotelling's Trace	,028	1,134	4,000	328,000	,340
	Roy's Largest Root	,025	2,056 ^c	2,000	166,000	,131
Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	Pillai's Trace	,088	3,823	4,000	332,000	,005
	Wilks' Lambda	,912	3,883 ^b	4,000	330,000	,004
	Hotelling's Trace	,096	3,942	4,000	328,000	,004
	Roy's Largest Root	,094	7,814 ^c	2,000	166,000	,001
Apodosi_Diefthinti *	Pillai's Trace	,015	1,290 ^b	2,000	165,000	,278
Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	Wilks' Lambda	,985	1,290 ^b	2,000	165,000	,278
	Hotelling's Trace	,016	1,290 ^b	2,000	165,000	,278
	Roy's Largest Root	,016	1,290 ^b	2,000	165,000	,278

a. Design: Intercept + Apodosi_Diefthinti + Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites + Apodosi_Diefthinti *

Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι για τον παράγοντα "απόδοση διευθυντή":

$$f(4,328) = 328,00, p > 0.05 \text{ (} \rightarrow \text{ μη στατιστικά σημαντικό).}$$

Για το παράγοντα "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας":

$$f(4,328) = 328,00, p < 0.005 \text{ (} \rightarrow \text{ στατιστικά σημαντικό)}$$

Για την αλληλεπίδραση των παραγόντων "απόδοση διευθυντή" και "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας":

$$f(2,165) = 165.00, p > 0.05 \text{ (} \rightarrow \text{ μη στατιστικά σημαντικό).}$$

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή, "απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας" δεν επηρεάζει το εξηρημένο πλαίσιο μεταβλητής (ανάπτυξη - βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών). Αντίθετα η ανεξάρτητη μεταβλητή "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή" επηρεάζει το συγκεκριμένο εξαρτημένο πλαίσιο της μεταβλητής «ανάπτυξη – βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών». Τέλος η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών δεν επηρεάζει τη συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	21.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	8273,885 ^a	5	1654,777	8,305	,000
	21.2. Ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών	22228,307 ^b	5	4445,661	16,781	,000
Intercept	21.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	374368,330	1	374368,330	1878,815	,000
	21.2. Ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών	376692,218	1	376692,218	1421,864	,000
Apodosi_Diefthinti	21.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	140,529	2	70,264	,353	,703
	21.2. Ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών	1083,607	2	541,804	2,045	,133
Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	21.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	2021,015	2	1010,507	5,071	,007
	21.2. Ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών	2857,307	2	1428,654	5,393	,005
Apodosi_Diefthinti * Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	21.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	280,591	1	280,591	1,408	,237
	21.2. Ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών	531,383	1	531,383	2,006	,159

Error	21.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	33076,784	166	199,258		
	21.2. Ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών	43978,129	166	264,928		
Total	21.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	654207,000	172			
	21.2. Ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών	682889,000	172			
Corrected Total	21.1. Ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	41350,669	171			
	21.2. Ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών	66206,436	171			

a. R Squared = ,200 (Adjusted R Squared = ,176)

b. R Squared = ,336 (Adjusted R Squared = ,316)

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η "απόδοση του διευθυντή" δεν επηρεάζει ούτε την "ανάπτυξη - βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών" ούτε την "ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών". Αντίθετα οι "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή" επιδρούν σημαντικά και στην "ανάπτυξη - βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών" αφού [$f(2.166) = 5.071, p < 0.01$], αλλά και "στην ανάπτυξη αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών" αφού [$f(2.166) = 5.393, p < 0.01$]. Τέλος διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών δεν επηρεάζει καμία από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές.

Για την επαλήθευση ή μη της 2^{ης} υπόθεση εργασίας «το επίπεδο απόδοσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας άλλα και οι οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του επηρεάζουν την ποιοτική διάσταση της ενίσχυσης της ομαδικότητας των εκπαιδευτικών στα σχολεία» ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία διερεύνησης μέσω της πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA).

Between-Subjects Factors			
		Value Label	N
Συνολική απόδοση του διευθυντή	1,00	Μέτρια	62
	2,00	Κανονική	80
	3,00	Πολύ μεγάλη	30

Οργανωτικές-Διοικητικές-Ρυθμιστικές Ικανότητες Διευθυντή	1,00	Με ανύπαρκτες ή χαμηλές ικανότητες	13
	2,00	Με μέτριες ικανότητες	101
	3,00	Με πολύ μεγάλες ικανότητες	58

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε τον αριθμό του δείγματος σε κάθε ένα πεδίο της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής.

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,922	973,157 ^b	2,000	165,000	,000
	Wilks' Lambda	,078	973,157 ^b	2,000	165,000	,000
	Hotelling's Trace	11,796	973,157 ^b	2,000	165,000	,000
	Roy's Largest Root	11,796	973,157 ^b	2,000	165,000	,000
Apodosi_Diefthinti	Pillai's Trace	,039	1,649	4,000	332,000	,162
	Wilks' Lambda	,961	1,639 ^b	4,000	330,000	,164
	Hotelling's Trace	,040	1,629	4,000	328,000	,167
	Roy's Largest Root	,020	1,694 ^c	2,000	166,000	,187
Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	Pillai's Trace	,158	7,118	4,000	332,000	,000
	Wilks' Lambda	,848	7,099 ^b	4,000	330,000	,000
	Hotelling's Trace	,173	7,079	4,000	328,000	,000
	Roy's Largest Root	,111	9,221 ^c	2,000	166,000	,000
Apodosi_Diefthinti * Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	Pillai's Trace	,074	6,565 ^b	2,000	165,000	,002
	Wilks' Lambda	,926	6,565 ^b	2,000	165,000	,002
	Hotelling's Trace	,080	6,565 ^b	2,000	165,000	,002
	Roy's Largest Root	,080	6,565 ^b	2,000	165,000	,002

a. Design: Intercept + Apodosi_Diefthinti + Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites + Apodosi_Diefthinti *
Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι για τον παράγοντα "απόδοση διευθυντή":

$$f(4,328) = 328,00, p > 0.05 (\rightarrow \text{μη στατιστικά σημαντικό}).$$

Για το παράγοντα "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας":

$$f(4,328) = 328,00, p < 0.001 \text{ (} \rightarrow \text{ στατιστικά σημαντικό)}$$

Για την αλληλεπίδραση των παραγόντων "απόδοση διευθυντή" και "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας":

$$f(2,165) = 165.00, p < 0.005 \text{ (} \rightarrow \text{ στατιστικά σημαντικό)}$$

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή, "απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας" δεν επηρεάζει το εξηρημένο πλαίσιο μεταβλητής (ενίσχυσης της ομαδικότητας των εκπαιδευτικών στα σχολεία). Αντίθετα η ανεξάρτητη μεταβλητή "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή" επηρεάζει το συγκεκριμένο εξαρτημένο πλαίσιο της μεταβλητής «ενίσχυσης της ομαδικότητας των εκπαιδευτικών στα σχολεία». Τέλος και η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών επηρεάζει τη συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	21.4. Συνεχής ομαδικής επιμόρφωσης	17666,565 ^a	5	3533,313	13,761	,000
	21.7. Προβολή ομαδικής εργασίας	16846,112 ^b	5	3369,222	11,517	,000
Intercept	21.4. Συνεχής ομαδικής επιμόρφωσης	398672,881	1	398672,881	1552,685	,000
	21.7. Προβολή ομαδικής εργασίας	472917,769	1	472917,769	1616,602	,000
Apodosi_Diefthinti	21.4. Συνεχής ομαδικής επιμόρφωσης	869,815	2	434,908	1,694	,187
	21.7. Προβολή ομαδικής εργασίας	954,386	2	477,193	1,631	,199
Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	21.4. Συνεχής ομαδικής επιμόρφωσης	4713,613	2	2356,807	9,179	,000
	21.7. Προβολή ομαδικής εργασίας	4152,611	2	2076,306	7,098	,001
Apodosi_Diefthinti * Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	21.4. Συνεχής ομαδικής επιμόρφωσης	3209,105	1	3209,105	12,498	,001
	21.7. Προβολή ομαδικής εργασίας	681,121	1	681,121	2,328	,129
Error	21.4. Συνεχής ομαδικής επιμόρφωσης	42622,755	166	256,764		
	21.7. Προβολή ομαδικής εργασίας	48561,330	166	292,538		
Total	21.4. Συνεχής ομαδικής επιμόρφωσης	677451,000	172			

	21.7. Προβολή ομαδικής εργασίας	864548,000	172			
Corrected Total	21.4. Συνεχής ομαδικής επιμόρφωσης	60289,320	171			
	21.7. Προβολή ομαδικής εργασίας	65407,442	171			

a. R Squared = ,293 (Adjusted R Squared = ,272)

b. R Squared = ,258 (Adjusted R Squared = ,235)

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η "απόδοση του διευθυντή" δεν επηρεάζει ούτε την "Συνεχή ομαδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών" ούτε την "Προβολή της ομαδικής εργασίας τους". Αντίθετα οι "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή" επιδρούν σημαντικά και στη "Συνεχή ομαδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών" αφού [$f(2.166) = 9.179, p < 0.001$], αλλά και στην "Προβολή της ομαδικής εργασίας τους" αφού [$f(2.166) = 7.098, p < 0.005$]. Τέλος διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών επηρεάζει μόνο τη μία από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές και συγκεκριμένα τη "Συνεχή ομαδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών".

Για την επαλήθευση ή μη της 3^{ης} υπόθεση εργασίας «το επίπεδο απόδοσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας και οι οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του, επιδρούν στο τρόπο στήριξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες» ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία διερεύνησης μέσω της πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA).

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Συνολική απόδοση του διευθυντή	1,00	Μέτρια	62
	2,00	Κανονική	80
	3,00	Πολύ μεγάλη	30
Οργανωτικές-Διοικητικές-Ρυθμιστικές Ικανότητες Διευθυντή	1,00	Με ανύπαρκτες ή χαμηλές ικανότητες	13
	2,00	Με μέτριες ικανότητες	101
	3,00	Με πολύ μεγάλες ικανότητες	58

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε τον αριθμό του δείγματος σε κάθε ένα πεδίο της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής.

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,951	1068,372 ^b	3,000	164,000	,000
	Wilks' Lambda	,049	1068,372 ^b	3,000	164,000	,000
	Hotelling's Trace	19,543	1068,372 ^b	3,000	164,000	,000
	Roy's Largest Root	19,543	1068,372 ^b	3,000	164,000	,000
Apodosi_Diefthinti	Pillai's Trace	,051	1,447	6,000	330,000	,196
	Wilks' Lambda	,949	1,449 ^b	6,000	328,000	,195
	Hotelling's Trace	,053	1,450	6,000	326,000	,195
	Roy's Largest Root	,047	2,576 ^c	3,000	165,000	,056
Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	Pillai's Trace	,213	6,572	6,000	330,000	,000
	Wilks' Lambda	,795	6,628 ^b	6,000	328,000	,000
	Hotelling's Trace	,246	6,683	6,000	326,000	,000
	Roy's Largest Root	,186	10,214 ^c	3,000	165,000	,000
Apodosi_Diefthinti * Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	Pillai's Trace	,044	2,520 ^b	3,000	164,000	,060
	Wilks' Lambda	,956	2,520 ^b	3,000	164,000	,060
	Hotelling's Trace	,046	2,520 ^b	3,000	164,000	,060
	Roy's Largest Root	,046	2,520 ^b	3,000	164,000	,060

a. Design: Intercept + Apodosi_Diefthinti + Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites + Apodosi_Diefthinti * Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι για τον παράγοντα "απόδοση διευθυντή":

$$f(6,328) = 328,00, p > 0.05 \text{ (} \rightarrow \text{ μη στατιστικά σημαντικό).}$$

Για το παράγοντα "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας":

$$f(6,328) = 328,00, p < 0.001 \text{ (} \rightarrow \text{ στατιστικά σημαντικό)}$$

Για την αλληλεπίδραση των παραγόντων "απόδοση διευθυντή" και "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας":

$f(3,164) = 164.00$, $p > 0.05$ (\rightarrow μη στατιστικά σημαντικό).

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή, "απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας" δεν επηρεάζει το εξαρτημένο πλαίσιο μεταβλητής (στήριξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες). Αντίθετα η ανεξάρτητη μεταβλητή "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή" επηρεάζει το συγκριμένο εξαρτημένο πλαίσιο της μεταβλητής «στήριξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες». Τέλος η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών δεν επηρεάζει τη συγκεκριμένη εξαρτημένη μεταβλητή.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	21.3. Διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	7022,041 ^a	5	1404,408	5,909	,000
	21.5. Υποστήριξη εκπαιδευτικών στις αλλαγές	20100,559 ^b	5	4020,112	18,699	,000
	21.6. Ικανοποίηση αποτελεσματικής εργασίας	14449,001 ^c	5	2889,800	11,978	,000
Intercept	21.3. Διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	459373,573	1	459373,573	1932,754	,000
	21.5. Υποστήριξη εκπαιδευτικών στις αλλαγές	482627,718	1	482627,718	2244,864	,000
	21.6. Ικανοποίηση αποτελεσματικής εργασίας	409625,790	1	409625,790	1697,918	,000
Aporosi_Diefthinti	21.3. Διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1405,156	2	702,578	2,956	,055
	21.5. Υποστήριξη εκπαιδευτικών στις αλλαγές	6,261	2	3,131	,015	,986
	21.6. Ικανοποίηση αποτελεσματικής εργασίας	1146,765	2	573,383	2,377	,096
Organotikes_Dioikitikes_Ikanotites	21.3. Διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	5196,907	2	2598,453	10,933	,000
	21.5. Υποστήριξη εκπαιδευτικών στις αλλαγές	3652,468	2	1826,234	8,494	,000

	21.6. Ικανοποίηση αποτελεσματικής εργασίας	5492,164	2	2746,082	11,383	,000
Apodosi_Diefthinti *	21.3. Διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	696,927	1	696,927	2,932	,089
Organotikes_Dioikitikes_ Ikanotites	21.5. Υποστήριξη εκπαιδευτικών στις αλλαγές	139,739	1	139,739	,650	,421
	21.6. Ικανοποίηση αποτελεσματικής εργασίας	1802,820	1	1802,820	7,473	,007
Error	21.3. Διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	39454,587	166	237,678		
	21.5. Υποστήριξη εκπαιδευτικών στις αλλαγές	35688,668	166	214,992		
	21.6. Ικανοποίηση αποτελεσματικής εργασίας	40047,790	166	241,252		
Total	21.3. Διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	829072,000	172			
	21.5. Υποστήριξη εκπαιδευτικών στις αλλαγές	845009,000	172			
	21.6. Ικανοποίηση αποτελεσματικής εργασίας	705782,000	172			
Corrected Total	21.3. Διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	46476,628	171			
	21.5. Υποστήριξη εκπαιδευτικών στις αλλαγές	55789,227	171			
	21.6. Ικανοποίηση αποτελεσματικής εργασίας	54496,791	171			

a. R Squared = ,151 (Adjusted R Squared = ,126)

b. R Squared = ,360 (Adjusted R Squared = ,341)

c. R Squared = ,265 (Adjusted R Squared = ,243)

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η "απόδοση του διευθυντή" δεν επηρεάζει ούτε την "Διαρκή επιμόρφωση εκπαιδευτικών" ούτε την "Υποστήριξη τους στις αλλαγές", αλλά ούτε και "την ικανοποίηση από την καθημερινή αποτελεσματική εργασία τους". Αντίθετα οι "οργανωτικές - διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή" επιδρούν σημαντικά και στους τρεις παραπάνω παράγοντες. Συγκεκριμένα: στη "Διαρκή επιμόρφωση εκπαιδευτικών" αφού [$f(2.166) = 10.933$, $p < 0.001$], στην "Υποστήριξη τους στις αλλαγές" αφού [$f(2.166) = 8,494$, $p < 0.001$] αλλά και την "ικανοποίηση από την καθημερινή αποτελεσματική εργασία τους" αφού

[$f(2.166) = 11,383, p < 0.001$]. Τέλος διαπιστώνεται ότι η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών επηρεάζει μόνο τη μία από τις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές και συγκεκριμένα την "ικανοποίηση από την καθημερινή αποτελεσματική εργασία των εκπαιδευτικών".

Αν θέλαμε να συνοψίσουμε τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας θα λέγαμε ότι οι υποθέσεις μας αποδεικνύονται μόνο ως προς το ένα σκέλος. Συγκεκριμένα το επίπεδο «της απόδοσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας» δεν επηρεάζει καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές "ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών", "προώθηση των ομαδικών διαδικασιών" και "το πλαίσιο στήριξης – ικανοποίησης των εκπαιδευτικών". Αντίθετα «το επίπεδο των ικανοτήτων στο οργανωσιακό, διοικητικό και ρυθμιστικό πλαίσιο του διευθυντή της σχολικής μονάδας» επηρεάζει και τις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές που αναφέραμε παραπάνω.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι αλήθεια ότι ένα σχολείο σύγχρονο για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα οφείλει να είναι ευέλικτο και να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να υιοθετεί τις καινοτομίες και να είναι εξωστρεφές. Όλο και περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν ότι ο διευθυντής με τη στάση και τις ικανότητες του κυρίως στον οργανωτικό και διοικητικό τομέα συμβάλει καθοριστικά στην επίτευξη των παραπάνω στόχων.

Δυστυχώς όμως στις μέρες μας, στα σχολεία στην Ελλάδα, ελάχιστοι είναι οι Διευθυντές οι οποίοι καταφέρνουν να υλοποιήσουν τους ποιοτικούς στόχους που έχουν τεθεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Σύμφωνα με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κουτούζης, 2008) αυτό συμβαίνει διότι οι διευθυντές αναλώνονται στη διεκπεραίωση θεμάτων που έχουν να κάνουν την καθημερινότητα του σχολείου. Αυτό όμως τους αφήνει ελάχιστο χρόνο να ασχοληθούν με την ποιότητα και τους υψηλούς στόχους του εκπαιδευτικού τους έργου. Στην παραπάνω έρευνα οι διευθυντές αναφέρουν ως κυριότερα προβλήματα που τους στερούν πολύτιμο χρόνο από την άσκηση των καθηκόντων τους με όρους ποιότητας, το μέλημά τους για την κάλυψη των κενών θέσεων και των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών τόσο κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς αλλά όσο και κατά τη διάρκειά της. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης που παρατηρείται σε πολλά σχολεία την περίοδο της οικονομικής κρίσης είναι ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα αφού καθιστά πολύ χρονοβόρες τις ενέργειες στο σχολείο υποχρεώνοντας το διευθυντή να ασχοληθεί με ήσσονος σημασίας ζητήματα εις βάρος άλλων πολύ πιο σημαντικών όπως η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών του σχολείου προς τους μαθητές μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, η ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο (μαθητών και των εκπαιδευτικών τους) με διάφορους τρόπους, ένας από τους οποίους θα μπορούσε να είναι η προώθηση των ομαδικών διαδικασιών.

Επίσης οι διευθυντές, σύμφωνα με άλλη έρευνα των Κουλουμπαρίτη και Χριστοδούλου (2007), αναλώνουν πάρα πολύ από το χρόνο τους στη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας εγγράφων ή στην επίλυση προβλημάτων της σχολικής καθημερινότητας λειτουργικής φύσεως όπως επιδιορθώσεις βλαβών του κτιρίου και

ελλείψεις σε αναλώσιμα. Καθημερινά όλα αυτά τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και η διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας αφαιρούν πολύτιμο χρόνο από τον διευθυντή που θα μπορούσε να αφιερωθεί σε πιο ουσιώδη και σημαντικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Ένας διευθυντής που θα έφερνε εις πέρας το έργο του, βρίσκοντας λύση στα παραπάνω προβλήματα, κρινόμενος με όρους που έχουν να κάνουν με τα στενά πλαίσια του management και της διοίκησης οργανισμών, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας διευθυντής με πολύ υψηλό επίπεδο απόδοσης. Το σχολείο όμως είναι ένας πολύ σύνθετος οργανισμός με πολλές ιδιαιτερότητες. Μία από αυτές είναι η φύση της σχέσης του διευθυντή με τους καθηγητές της σχολικής μονάδας η οποία απέχει πολύ από τη σχέση διευθυντή – υπαλλήλου μιας επιχείρησης. Οι καθηγητές είναι δημόσιοι υπάλληλοι με υψηλά προσόντα και πανεπιστημιακή μόρφωση. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι στα σχολεία επικρατεί η αντίληψη ότι ο διευθυντής είναι πρώτος μεταξύ ίσων. Για το λόγο αυτό και πολλούς άλλους που ξεφεύγουν από τα όρια της συγκεκριμένης εργασίας, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν μπορούν να διοικηθούν με αυταρχικό τρόπο παρά μόνο με δημοκρατικές διαδικασίες και πρακτικές. Ο ρόλος του διευθυντή για τα θέματα που πραγματεύεται η εργασία μας είναι πολύ σημαντικός. Αυτό άλλωστε καταδεικνύεται με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο και από τα ευρήματα της έρευνας μας.

Ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει αυτά τα προσόντα και να ακολουθεί αυτές τις πρακτικές που είναι απαραίτητες ώστε να ξεπεράσει την αντίληψη του διευθυντή – διαχειριστή. Με βάση αυτό το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης ένας τέτοιος διευθυντής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «αποδοτικός διευθυντής». Αντίθετα θα πρέπει να αποτελεί την ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου, ο οποίος με τις οργανωτικές και διοικητικές ικανότητες του συμβάλει στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην ικανοποίηση των αναγκών του. Επίσης ο διευθυντής με τις πρωτοβουλίες που παίρνει οφείλει να προωθεί την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων και την ανάπτυξη ενός ομαδικού πνεύματος με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου,

Εάν γίνει αποδεκτό ότι το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να εισαγάγει στη λειτουργία του την έννοια της απόδοσης, τότε οδηγούμαστε στην αποδοχή της εφαρμογής των σύγχρονων τεχνικών διοίκησης του προσωπικού. Αντίληψη που δεν

είναι πλήρως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας καταδεικνύουν ότι ο "αποδοτικός διευθυντής" δεν επηρεάζει καθόλου την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Επίσης δεν προωθεί τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος και δεν βελτιώνει τις ομαδικές διαδικασίες στο σχολείο ούτε συμβάλει στο πλαίσιο της στήριξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό αν αναλογιστούμε ποιος θεωρείται αποδοτικός διευθυντής με τη γραφειοκρατική αντίληψη του όρου. Το επίπεδο απόδοσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας θεωρείται υψηλό όταν ο τελευταίος οργανώσει τους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, που εμπλέκονται στη σχολική καθημερινότητα με τέτοιο τρόπο ώστε να πετύχει το μέγιστο αποτέλεσμα με το μικρότερο δυνατό κόστος. Ακόμα και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού γίνεται περισσότερο με γνώμονα το οικονομικό όφελος και λιγότερο την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων ή την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης "αποδοτικός διευθυντής" θεωρείται αυτός ο οποίος έχει μια καλή επικοινωνία με τους προϊσταμένους του και κάνει σωστή διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας.

Αντίθετα η έρευνα μας έδειξε ότι το επίπεδο των ικανοτήτων στο οργανωσιακό, διοικητικό και ρυθμιστικό πλαίσιο του διευθυντή της σχολικής μονάδας συμβάλει καθοριστικά τόσο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όσο και στην προώθηση των ομαδικών διαδικασιών στο σχολείο. Είναι εξίσου αποτελεσματικός όμως και στο πλαίσιο της στήριξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα ένας διευθυντής με αυτά τα οργανωτικά - διοικητικά και ρυθμιστικά χαρακτηριστικά είναι σε θέση να αναπτύξει στους υφισταμένους του μια επαγγελματική κουλτούρα η οποία συνεχώς βελτιώνεται και αναπτύσσεται μέσα από μια σειρά ενεργειών όπως η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης ή η συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα, διαγωνισμούς κ.α. Επίσης οι διευθυντές που είναι εστιασμένοι στα οργανωτικά και διοικητικά τους καθήκοντα, κατανοούν καλύτερα το ρόλο τους στο σχολείο ο οποίος είναι να ενθαρρύνουν, να καλλιεργούν και να υποστηρίζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, όπως η ενθάρρυνση και διευκόλυνση συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια. Εξίσου πολύ σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μπορεί να είναι τα αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Τέλος ένας διευθυντής θα

μπορούσε να βοηθήσει τους υφισταμένους του να αναπτυχθούν επαγγελματικά προτρέποντας τους να εισαγάγουν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία μία μορφή «άτυπης» εσωτερικής αυτοαξιολόγησης. Αυτή μπορεί να υλοποιηθεί μοιράζοντας ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του ανώνυμα ερωτηματολόγια μέσω των οποίων θα μπορέσει να κατανοήσει τα δυνατά και κυρίως τα αδύνατα του σημεία στη διδασκαλία του μαθήματος ούτως ώστε να προσπαθήσει να τα βελτιώσει στη συνέχεια.

Ένα επίσης σημαντικό εύρημα της έρευνας μας ήταν ότι ο διευθυντής με ανεπτυγμένες τις οργανωσιακές - διοικητικές αλλά και τις ρυθμιστικές του ικανότητες συμβάλει στην προώθηση των ομαδικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα. Όντως ένας ηγέτης με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι σε θέση να δημιουργήσει μια κουλτούρα συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος μέσα σε ένα σχολείο. Πρώτος από όλους αυτός πρέπει να διακρίνεται για την ικανότητα του να συνεργάζεται αρμονικά με τους υφιστάμενους του. Δουλεύοντας συνεργατικά με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, οργανώνοντας μικρές και ευέλικτες ομάδες εργασίας για τον προσδιορισμό των στόχων, αποτελεί πρότυπο συνεργασίας. Ταυτόχρονα όμως ενδυναμώνει και ενθαρρύνει το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό προτρέποντας τους να αναλάβουν ενεργό ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αναφορικά με το σχολείο. Μία τέτοια στάση από μέρους του θα βοηθούσε όχι μόνο στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά θα τους έδινε επίσης το αίσθημα της κυριότητας για το τι συμβαίνει στο σχολείο. Τέλος η δημιουργία ενός θετικού κλίματος θα βοηθούσε στη βελτίωση των σχέσεων όλων των ατόμων που δρουν μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό. Έτσι μέσα στη σχολική μονάδα δημιουργούνται ευκαιρίες για συνεργασία και στήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Εύρημα της έρευνας μας ήταν ότι ο διευθυντής με ανεπτυγμένες τις οργανωσιακές - διοικητικές και κυρίως τις ρυθμιστικές του ικανότητες συμβάλει αποφασιστικά στο πλαίσιο της στήριξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος είναι πολύ σημαντικός καθώς είναι αυτός ο οποίος με τη στάση του φροντίζει ώστε να προάγονται οι καλές ανθρώπινες σχέσεις, όπως επίσης η επικοινωνία και η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτών του σχολείου.

Ο διευθυντής όταν διαθέτει οργανωτικές και κυρίως ρυθμιστικές ικανότητες. με την ηγετική του φυσιογνωμία, είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να επιλύει τα προβλήματα πριν ακόμα αυτά εκδηλωθούν. Εντοπίζει άμεσα τις εστίες και τις πηγές αυτές που προκαλούν συγκρούσεις και προβαίνει στη διαχείριση τους με τέτοιο τρόπο ο οποίος έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση της ισορροπία στο σχολικό περιβάλλον. Είναι γνώστης της ατομικής ψυχολογίας άλλα και την ψυχολογίας των ομάδων και αυτό του επιτρέπει να προλαμβάνει και να αντιμετωπίζει δυσάρεστες καταστάσεις. Επιπλέον, με τη συμπεριφορά και τη στάση του δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για όλα τα μέλη της ομάδας του. Είναι πάντα δίπλα στους εκπαιδευτικούς, τους υποστηρίζει, τους βοηθά και τους ενθαρρύνει σε κάθε τους βήμα, είναι κοντά τους και είναι σε θέση να γνωρίζει τους προβληματισμούς τους και να συμβάλλει στην επίλυσή τους. Τέλος δημιουργεί ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον ώστε όλα μέλη της σχολικής κοινότητας να συνάπτουν ειλικρινείς και ηθικές σχέσεις μεταξύ τους οι οποίες χαρακτηρίζονται από αξιοπρέπεια και ευαισθησία. Με τις ενέργειες και τις δράσεις του προάγει σε πρώτη προτεραιότητα την ανάπτυξη πνεύματος ειλικρινούς συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας του. Αυτή η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από συναδελφικότητα, αλληλοσεβασμό και αλληλοϋποστήριξη, καθώς και από αίσθηση συλλογικής ευθύνης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Κλείνοντας θα λέγαμε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι εξαιρετικά σημαντικός και πολύπλοκος. Διευθυντές με ανεπτυγμένες οργανωτικές – διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες προσεγγίζουν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διευθυντής - ηγέτης και αποτελεί ίσως την αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του ελληνικού σχολείου του 21ου αιώνα. Αντίθετα ο διευθυντής που εστιάζει την προσοχή του μόνο στην απόδοση, τείνει να μεταμορφωθεί σε ένα διευθυντή - γραφειοκράτη προσκολλημένο σε αρτηριοσκληρωτικές γραφειοκρατικές αντιλήψεις ο οποίος φοβάται την αλλαγή και την καινοτομία.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Έχοντας κατά νου τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παραθέσαμε παραπάνω αλλά και τα συμπεράσματα της έρευνας μας διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής ασκεί τα καθήκοντα του αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες διαμόρφωσης του εργασιακού κλίματος και ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι διαπιστώσεις οφείλουν να προβληματίσουν όλους τους υπεύθυνους, από την πολιτεία μέχρι τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα τα μέτρα τα οποία θα λάβει το κράτος θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία ενός νέου νομοθετικού πλαισίου το οποίο θα αναβαθμίζει το θεσμό του διευθυντή σχολείου. Αυτό θα μπορούσε να υλοποιηθεί με τη θέσπιση και οργάνωση ολοκληρωμένων προγραμμάτων κατάρτισης των διευθυντών. Τα προγράμματα αυτά θα μπορούσαν να είναι είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, ετήσιων σεμιναρίων οργανωμένων από την πολιτεία, είτε από κάποια Σχολή Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που θα επιθυμούσαν να γίνουν διευθυντές σχολείων θα όφειλαν να παρακολουθήσουν τα προγράμματα αυτά τα οποία θα τους παρείχαν την απαραίτητη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση όχι μόνο βασικών διοικητικών γνώσεων διοίκησης σχολείων αλλά και πιο ειδικές όπως η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η ικανότητα διευθέτησης συγκρούσεων, η δημιουργία συμμετοχικής και συνεργατικής κουλτούρας, η παρώθηση των εκπαιδευτικών κ.α.

Η πολιτεία οφείλει να θεσπίσει επίσης αυστηρά και σαφή κριτήρια, στηριζόμενη στις αρχές της σύγχρονης διοίκησης, ούτως ώστε να εξασφαλίζεται μία αξιοκρατική και αμερόληπτη επιλογή των διευθυντικών στελεχών. Οι διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες θα γίνεται η εκλογή των διευθυντών στα σχολεία μας θα πρέπει να επιτρέπουν την τοποθέτηση στις θέσεις αυτές των πιο άξιων και ικανών ατόμων να φέρουν εις πέρας αυτό το πολύ σημαντικό έργο που τους έχει αναθέσει η πολιτεία.

Βήματα προς την ίδια κατεύθυνση, την κάλυψη δηλαδή των θέσεων αυτών από τους πιο ικανούς, θα μπορούσε να είναι η θέσπιση κινήτρων τόσο υλικών όσο και

ηθικών, ώστε διευθυντές των σχολικών μονάδων να γίνονται κάθε φορά, οι πιο ικανοί από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς.

Ο ρόλος του διευθυντή στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως προείπαμε είναι πολύ σημαντικός. Ο διευθυντής οφείλει να καλλιεργήσει μία κουλτούρα ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών η οποία θα προέρχεται από τη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για όσα επιμορφωτικά προγράμματα γνωρίζει ότι θα υλοποιηθούν στο μέλλον και να τους προτρέπει να τα παρακολουθήσουν ώστε να αναπτύξουν ακόμα περισσότερο τόσο τις παιδαγωγικές όσο και τις επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες τους. Να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερο επίπεδο (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) και να τους διευκολύνει παρέχοντας τους άδειες, όταν μπορούν να δοθούν χωρίς να παρακωλύεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου, ή τροποποιώντας το ωρολόγιο πρόγραμμα και τις αναθέσεις μαθημάτων. Προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να παίξει αποφασιστικό ρόλο η ενδοσχολική επιμόρφωση την οποία ο διευθυντής οφείλει να στηρίζει με κάθε τρόπο.

Η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και της συνεργατικής κουλτούρας είναι ένας ακόμα τομέας που η συμβολή του διευθυντή μπορεί να είναι αποφασιστική. Από την αρχή ακόμα της σχολικής χρονιάς θα πρέπει να συγκαλείται ο σύλλογος διδασκόντων και να τίθενται κοινοί στόχοι. Επίσης ο σύλλογος οφείλει να συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα για την από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η βελτίωση του αισθήματος συλλογικότητας μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από καινοτόμα προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας κ.α) ή project τα οποία ο διευθυντής θα προτρέψει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν σε ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων όπου αυτό επιτρέπεται. Ακόμα θα πρέπει να οργανώνονται με πρωτοβουλία του διευθυντή όσο το δυνατόν περισσότερες κοινές συναντήσεις όλων των ειδικοτήτων που εμπλέκονται σε μια τάξη προκειμένου να γίνει κοινός σχεδιασμός δράσεων. Τέλος το ομαδικό πνεύμα μπορεί να ενισχυθεί μέσω των ευκαιριών για συνάντηση των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου και βελτίωση των φιλικών σχέσεων και του συναδελφικού κλίματος.

Το πλαίσιο της στήριξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και δημιουργίας μιας θετικής ατμόσφαιρας στο χώρο εργασίας είναι ένα ακόμα πεδίο στο οποίο ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά. Θα πρέπει να έχει πάντα ανοιχτούς διαύλους αμφίδρομης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η αμφίδρομη επικοινωνία θα πρέπει να υλοποιείται όχι μόνο κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του διδακτικού και εξωδιδακτικού του έργου, αλλά θα πρέπει να αφορά και το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων. Επίσης ο διευθυντής θα πρέπει να περιβάλλει τους υφισταμένους του με εμπιστοσύνη και να τους το δείχνει έμπρακτα προτρέποντας τους για ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τις διαδικασίες του συλλόγου διδασκόντων. Και ο ίδιος όμως με τη στάση του θα πρέπει να καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο του με το να είναι αντικειμενικός αλλά και δίκαιος προς όλους χωρίς να επηρεάζεται από τυχών συμπάθειες, το φύλο ή την ηλικία των εκπαιδευτικών. Τέλος θα πρέπει να αναγνωρίζει το έργο των υφισταμένων του και να τους επαινεί με κάθε ευκαιρία δημόσια για αυτό, ταυτόχρονα όμως όταν χρειάζεται να προβεί σε συστάσεις, να είναι διακριτικός και να μην προχωρά σε προσωπικές παρατηρήσεις δημόσια μπροστά στους υπόλοιπους συναδέλφους του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 1^{ου} ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Ξενόγλωσση

Bordo, Michael D. and Landon-Lane, John S., The Global Financial Crisis of 2007-08: Is it Unprecedented? (December 2010). NBER Working Paper No. w16589. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1723017>

Carmen M. Reinhart & Kenneth S. Rogoff (2009) This Time Is Different Eight Centuries of Financial Folly

Akerlof, George A, and Paul M Romer (1993), “[Looting: The Economic Underworld of Bankruptcy for Profit](#)“, *Brookings Papers on Economic Activity* 2:1-73.

Aliber, Robert Z, and Gylfi Zoega (eds.) (forthcoming), *Preludes to the Icelandic Financial Crisis*, Palgrave, London.

Black, William K (2005), *The Best Way to Rob a Bank Is to Own One: How Corporate Executives and Politicians Looted the S&L Industry*, University of Texas Press, Austin, Texas.

Gylfason, Thorvaldur, Bengt Holmström, Sixten Korkman, Hans Tson Söderström, and Vesa Vihriälä (2010), *Nordics in Global Crisis*, The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA), Helsinki, Finland.

Jankowicz, A.D. (2005) *Business Research Projects*, London: Thompson Learning.

Special Investigation Commission (SIC) (2010), “[Report of the Special Investigation Commission \(SIC\)](#)”, report delivered to Althingi, the Icelandic Parliament, on 12 April.

Ελληνόγλωσση

Συνήγορος του Πολίτη (2016) Ετήσια έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη: «Η πολυετής οικονομική κρίση είναι πλέον κοινωνική/ανθρωπιστική και δοκιμάζει τα όρια των πολιτών και της Πολιτείας». Διαθέσιμο στο:

<https://www.synigoros.gr/resources/20170307> . [25 Μαρτίου 2017].

Συνήγορος του Παιδιού (2012) Οι συνέπειες της κρίσης στη ζωή των μαθητών: έρευνα των εφήβων συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού. Διαθέσιμο στο:

<http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/nea/oi-synepeies-tis-krisis-sti-zoi-ton-mathiton-ereynaton-efibon-symboylon-toy-synigoroy-toy-paidiuy> . [25 Μαρτίου 2017].

Τσάφος, Β. (2016) Critical Pedagogy and Action Research: Exploring emancipatory perspectives in the postmodern educational context. Action Researcher in Education. 9, 99-108. Διαθέσιμο στο:

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol7/i7p5.pdf. [25 Μαρτίου 2017]

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Ελληνόγλωσση

Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταίχμιο: Αθήνα

Νίκα, Π. (2014). Παγκόσμια κρίση και εκπαίδευση. Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και στο έργο των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σαραφίδου, Γ. (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων.

Εκδόσεις Gutenberg

Φαδάκη, Μ. (2014). Παγκόσμια κρίση και εκπαίδευση: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στο έργο των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Φωτοπούλου, Β. (2008). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού: Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. ΜΠΣ στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φωτοπούλου, Β. (2013). Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών

Ξενόγλωσση

Eurydice (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe. 3. ISBN 2-87116-344-8

Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe. 3. ISBN 2-87116-373-1

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 27(2), 135-148.

Flores, M. A. (2013). Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal?, in Cheryl J. Craig, Paulien C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)* Emerald Group Publishing Limited, pp.405 - 425

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.

Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of educational change*, 7(3), 113-122.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309.

Hulme, M., & Menter, I. (2014). New professionalism in austere times: the employment experiences of early career teachers in Scotland. *Teachers and Teaching*, 1-16

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. Routledge, London
OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Tomuletiu, E.-A., Pop, A., David, D., Solovastru, A., & Buicu, G. (2011). The impact of the world financial crisis on romanian educational system case study on teachers' professional motivation. Paper presented at the *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15 1497-1501. Retrieved from www.scopus.com

UNESCO (2014). *The central role of education in the millennium development goals*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190587E.pdf>

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Ξενόγλωσση

Abrahamson, E. (2004). Using creative recombination to manage change. *Employment Relations Today*. 30: 33–41. doi: 10.1002/ert.10106.

Karakhanyan, S., van Veen, K., & Bergen, T. (2011). Educational policy diffusion and transfer: The case of Armenia. *Higher Education Policy*, 24(1), 53-83

Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851-860.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ - ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Κουλουμπαρίτση, Α. (χ.χ.). Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Ανάκτηση [5-4-2019] από <http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax-prot-deft-ekp/roiot-ekp-erevn/s-71-88-pdf>

Κουτούζης, Μ. (Επ.) (2008). Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Χριστοδούλου, Α. (2007). Η διοίκηση της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη ρόλου. Ανάκτηση [5-4-2019] από <http://invenio.lib.auth.gr/record/78788>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε εξώφυλλο με πληροφορίες σχετικά με τον τίτλο του εκπαιδευτικού ιδρύματος, του τμήματος και του μεταπτυχιακού προγράμματος. Επίσης αναγραφόταν το θέμα της έρευνας και τα στοιχεία του ερευνητή.

Στο τέλος του εξώφυλλου υπήρχε ένα εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα το οποίο παρείχε επιπλέον πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθύνεται. Συγκεκριμένα στη αρχή του ενημερωτικού σημειώματος δίνονται τα στοιχεία του ερευνητή και εξηγείται στους συμμετέχοντες ότι το ερωτηματολόγιο δίνεται στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας με θέμα «Η μέριμνα ανάπτυξης – βελτίωσης των εκπαιδευτικών και η ποιότητα των σχολικών δραστηριοτήτων την περίοδο της οικονομικής ύφεσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στη συνέχεια αναφέρεται ποιο είναι το θέμα και ποιος ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας χωρίς όμως να δοθούν πληροφορίες ή λεπτομέρειες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αμεροληψία των απαντήσεων. Επίσης ενημερώθηκαν ότι οι πληροφορίες που θα αντλούσαμε από τις απαντήσεις τους θα χρησιμοποιούνταν αυστηρά για ερευνητικούς σκοπούς και ότι θα διατηρούνταν η ανωνυμία τους. Στο τέλος του εισαγωγικού σημειώματος εκφράστηκαν οι ευχαριστίες μας για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιελάμβανε 9 ερωτήσεις (κλειστού τύπου οι περισσότερες). Οι ερωτήσεις ήταν δημογραφικού ενδιαφέροντος και αφορούσαν ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτούμενων εκπαιδευτικών (ηλικία, φύλο, εκπαιδευτική εμπειρία κ.α) καθώς και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (άνωτατη, μεταπτυχιακό, διδακτορικό).

Στη δεύτερη ενότητα οι ερωτήσεις διερευνούν τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό εκπλήρωσης και ικανοποίησης των προσδοκιών τους αναφορικά με θέματα που άπτονται της καθημερινής τους δραστηριότητας στο σχολείο. Τα θέματα αυτά έχουν να κάνουν με το διευθυντή του σχολείου, τις σχολικές δραστηριότητες, τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών κ.α.

Στις επόμενες ενότητες, με τις ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της

εργασίας. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση με μία βαθμολογική κλίμακα η επιλογή της οποίας κυμαινόταν από το 1 έως το 100.

Οι βαθμοί σήμαιναν: από το 1 έως και το 9 = καθόλου (1 = απόλυτα καθόλου), από το 10 έως και το 19 = πάρα πολύ λίγο, από το 20 έως και το 29 = πολύ λίγο, από το 30 έως και το 39 = λίγο, από το 40 έως και το 49 = μέση κατάσταση με τάση προς το λίγο, από το 50 έως και το 59 = μέση κατάσταση με τάση προς το πολύ, από το 60 έως και το 69 = πολύ, από το 70 έως και το 79 = αρκετά πολύ, από το 80 έως και το 89 = σημαντικά πολύ, από το 90 έως και το 100 = πάρα πολύ (100 = απόλυτα πολύ).

Με τις ερωτήσεις της τρίτης ενότητας επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι εργασιακές διαστάσεις αναφορικά με την ποιοτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα την περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης.

Παρακάτω παραθέτουμε το ερωτηματολόγιο:

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

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

1. Σε ποια, από τις παρακάτω μορφές, ανήκει η σχολική μονάδα που εργάζεστε;

<input type="checkbox"/> Παιδικός Σταθμός / Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο
<input type="checkbox"/> Δημοτικό Σχολείο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
	<input type="checkbox"/> ΕΠΑΛ
2. Σε ποιο νομό βρίσκεται η σχολική μονάδα που εργάζεστε;
.....
3. Πόσους συνολικά εκπαιδευτικούς απασχολεί η σχολική μονάδα
:.....
4. Ποια θέση κατέχετε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

<input type="checkbox"/> Διευθυντής	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός
<input type="checkbox"/> Υπό-Διευθυντής	
5. Πόσα χρόνια ενεργής (πραγματικής) εργασίας έχετε συμπληρώσει;.....
6. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;
7. 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 παιδιά (πόσα).....	<input type="checkbox"/> Γυναίκα ανύπαντρη με παιδιά (πόσα).....
<input type="checkbox"/> Άνδρας παντρεμένος χωρίς παιδιά, -ά	<input type="checkbox"/> Γυναίκα παντρεμένη, χωρίς παιδιά, -ά

- Άνδρας παντρεμένος με παιδί (πόσα)..... Γυναίκα παντρεμένη, με παιδί (πόσα).....

8. Ποια είναι η ηλικία σας;.....

9. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;

- Ανώτατη Σχολή, Τ.Ε.Ι., Πανεπιστήμιο Μεταπτυχιακές σπουδές
 Διδακτορικές σπουδές

ΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

(Παρακαλείστε να δώσετε τις απαντήσεις που πραγματικά σας αντιπροσωπεύουν σε κάθε επιμέρους ερώτηση)

10. Ποιες είναι οι συνέπειες της κρίσης για τη σχολική μονάδα που εργάζεστε; (Δώστε μόνο μία απάντηση)

- Είναι πολύ επιζήμιες για τη σχολική μονάδα Είναι επωφελείς για τη σχολική μονάδα
 Είναι λίγο επιζήμιες για τη σχολική μονάδα Είναι πάρα πολύ επωφελείς για τη σχολική μονάδα
 Δεν είναι ούτε επιζήμιες ούτε επωφελείς για τη σχολική μονάδα

11. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες, στο μέτρο του δυνατού, συνθήκες για να εφαρμόσουν, στη τάξη, τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα; (Μόνο μία απάντηση):

- Ναι, παρέχει όλες τις κατάλληλες συνθήκες Εξαρτάται, άλλες φορές τις παρέχει και άλλες δεν τις παρέχει
 Όχι, δεν παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες

12. Αντικειμενικά, πως κρίνετε τη συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζεστε; (Μόνο μία απάντηση):

- Μέτρια Πολύ μεγάλη
 Κανονική

13. Ποια είναι η άποψή σας για τις οργανωτικές – διοικητικές - ρυθμιστικές ικανότητες της διοίκησης (διευθυντή) της σχολικής μονάδας που εργάζεστε; (Δώστε μόνο μία απάντηση)

- Με ανύπαρκτες ή χαμηλές ικανότητες Με πολύ μεγάλες ικανότητες
 Με μέτριες ικανότητες

14. Το σχολείο που εργάζεστε σχεδιάζει και υλοποιεί συστηματικά καινοτόμες δράσεις για τους μαθητές του; (Δώστε μόνο μία απάντηση)

- Ναι, με συστηματικότητα Πολύ λίγες φορές κάνει αναλαμβάνει τέτοιου είδους δράσεις
 Όχι, δεν κάνει τέτοιες δράσεις

15. Η σχολική μονάδα, που εργάζεστε, είναι εστιασμένη στις διαδικασίες ώστε μερικές φορές να παραμελείται το αποτέλεσμα; (Δώστε μόνο μία απάντηση)

- Ναι, είναι στραμμένη πολύ στις διαδικασίες και παραμελεί το αποτέλεσμα Όχι, οι διαδικασίες δεν είναι παρά το μέσο για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα, για το οποίο ενδιαφέρεται αποκλειστικά η σχολική μονάδα
 Ναι, είναι στραμμένη στις διαδικασίες αλλά και στο αποτέλεσμα

16. Στη σχολική μονάδα που εργάζεστε είναι ένα «καλό» μέρος να εργάζεστε; (Δώστε μόνο μία απάντηση)
- Ναι, είναι ένα καλό μέρος να εργάζομαι Εξαρτάται, άλλες φορές είναι «καλό»
 Όχι, δεν είναι ένα καλό μέρος να εργάζομαι μέρος να εργάζομαι και άλλες φορές δεν είναι
17. Νιώθετε άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας που εργάζεστε; (Δώστε μόνο μία απάντηση)
- Ναι, νιώθω άνετα Εξαρτάται, άλλες φορές νιώθω άνετα
 Όχι, δεν νιώθω άνετα και άλλες δεν νιώθω άνετα
18. Η σχολική μονάδα που εργάζεστε κάνει τη καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων / δεξιοτήτων σας; (Δώστε μόνο μία απάντηση)
- Ναι, κάνει τη καλύτερη δυνατή χρήση Εξαρτάται, άλλες φορές κάνει καλή
 Όχι, δεν κάνει χρήση των ικανοτήτων / χρήση και άλλες δεν κάνει χρήση
δεξιοτήτων μου των ικανοτήτων / δεξιοτήτων
19. Όταν έχετε καλές επιδόσεις, αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα (είτε με ηθικό είτε με υλικό τρόπο); (Δώστε μόνο μία απάντηση)
- Ναι, όταν έχω καλές επιδόσεις Εξαρτάται, άλλες φορές αναγνωρίζονται
 αναγνωρίζονται από τη σχολική και άλλες φορές δεν
μονάδα αναγνωρίζονται από τη σχολική
 Όχι, δεν αναγνωρίζονται οι καλές μου μονάδα
20. Οι επαγγελματικοί σας στόχοι εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας που εργάζεστε; (Δώστε μόνο μία απάντηση)
- Ναι, οι επαγγελματικοί μου στόχοι Εξαρτάται, άλλες φορές
 ευθυγραμμίζονται με τους ευθυγραμμίζονται και άλλες δεν
στόχους της σχολικής μονάδας ευθυγραμμίζονται οι
 Όχι, δεν έχουμε τους ίδιους στόχους επαγγελματικοί στόχοι μου με
εγώ και η σχολική μου μονάδα τους στόχους της σχολικής
 μονάδας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΡΟΣΟΧΗ: Στα παρακάτω σύνολα ερωτήσεων σας ζητείται να απαντήσετε τι ακριβώς συμβαίνει, αναφορικά με κάθε ερώτηση, 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 πιο κάτω. Παρακαλείσθε να ορίσετε με ακρίβεια τις αντίστοιχες διαδικασίες και τις συμπεριφορές που εκδηλώνει, στα πλαίσια της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης, η σχολική μονάδα που εργάζεστε.

21. Πως διαμορφώνονται οι παρακάτω εργασιακές διαστάσεις αναφορικά με την ποιοτική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών) στη σχολική μονάδα που εργάζεστε τη συγκεκριμένη περίοδο που είναι περίοδο παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης;

ΠΡΟΣΟΧΗ: Πρέπει να σημειώσετε τι ακριβώς συμβαίνει στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που εργάζεστε σε κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις.

Η βαθμολογία στο Ερωτηματολόγιο για όλες τις ομάδες ερωτήσεων από εδώ και πέρα (από την 32 έως και την 36 ερώτηση) είναι η εξής: Πρέπει να σημειώσετε τον βαθμό που σας αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση.

Η βαθμολογική σας επιλογή κυμαίνεται από το 1 έως το 100, χρησιμοποιώντας τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει κατά περίπτωση.

Οι βαθμοί σημαίνουν: από το **1** έως και το **9** = καθόλου (1 = απόλυτα καθόλου), από το **10** έως και το **19** = πάρα πολύ λίγο, από το **20** έως και το **29** = πολύ λίγο, από το **30** έως και το **39** = λίγο, από το **40** έως και το **49** = μέση κατάσταση με τάση προς το λίγο, από το **50** έως και το **59** = μέση κατάσταση με τάση προς το πολύ, από το **60** έως και το **69** = πολύ, από το **70** έως και το **79** = αρκετά πολύ, από το **80** έως και το **89** = σημαντικά πολύ, από το **90** έως και το **100** = πάρα πολύ (100 = απόλυτα πολύ)

Σημειώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την πραγματικότητά σας σε κάθε επιμέρους περίπτωση, στη δεξιά στήλη.

Εργασιακές Διαστάσεις Αναφορικά με την Ποιοτική Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού (Εκπαιδευτικών) στη Σχολική Μονάδα που Εργάζεστε την Περίοδο της Παρατεταμένης Οικονομικής Ύφεσης	Τοποθέτηση / Βαθμολόγηση (Από 1-100)
1. Η σχολική μονάδα είναι ανοικτή στις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και επιδιώκει και εστιάζει την προσοχή της στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ώστε να αναβαθμίζεται η απόδοση και αποτελεσματικότητά τους	
2. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να αυτοελέγχεται με συνέπεια, χωρίς να χρειάζεται τον έλεγχο της διοίκησης	
3. Το σύνολο της σχολικής μονάδας είναι υπέρ της διαρκούς επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών	
4. Η σχολική μονάδα δίνει μεγάλη προσοχή στην διαρκή και	

εστιασμένη βελτίωση των δεξιοτήτων / ικανοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω της συνεχούς ομαδικής επιμόρφωσης / εκπαίδευσης	
5. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, όταν επιβάλλονται οργανωτικές και λειτουργικές αλλαγές (από το υπουργείο), υποστηρίζει, με κάθε δυνατό μέσο, τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση και υιοθέτηση των νέων δράσεων – καταστάσεων	
6. Ο τρόπος που είναι οργανωμένη και λειτουργεί η σχολική μονάδα ευνοεί την ένταξη και δέσμευση των εκπαιδευτικών ώστε να έχουν την ικανοποίηση από την καθημερινή αποτελεσματική εργασία τους	
7. Η σχολική μονάδα προβάλλει και επικροτεί την ομαδική δουλειά μεταξύ των εκπαιδευτικών	