

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Προθέσεις των εκπαιδευτικών για εξέλιξή τους στη διοίκηση της
εκπαίδευσης: Η διερεύνηση της σχέσης με τις συμπεριφορικές
πεποιθήσεις**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ: Βασίλειος Γιάντσιος

A.M.: 13002

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Αγγελική Λαζαρίδου

ΒΟΛΟΣ 2015

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Βασίλειος Γιάντσος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Προθέσεις των εκπαιδευτικών για εξέλιξή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Η διερεύνηση της σχέσης με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν στη συγγραφή αυτής της εργασίας. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Αγγελική Λαζαρίδου, Επίκουρο καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου, της οποίας η συμβολή υπήρξε καθοριστική και αποφασιστική τόσο ως προς την αποσαφήνιση του θέματος, όσο και για τις εύστοχες υποδείξεις της, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα.

Ευχαριστώ επίσης, όλους τους καθηγητές και εισηγητές που συμμετείχαν στο Μ.Π.Σ. οι οποίοι συνέβαλαν στη σφαιρική ενημέρωση των φοιτητών και στην προαγωγή του καθενός από εμάς ξεχωριστά.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου, τη Φωτεινή, το Φώτη και την Αθανασία, για τη αρχική παρότρυνση και τη διαρκή ενθάρρυνση για τη συμμετοχή και την ολοκλήρωση των μετεπτυχιακών σπουδών μου.

Βασίλης Γιάντσιος

Βόλος, 2015

Πίνακας Συντομογραφιών

Α.Σ.Ε. = Αντιληπτός Έλεγχος Συμπεριφοράς

Δ.Ο.Ε. = Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος

Δ.Σ.Ε. = Διοικητικά Στελέχη Εκπαίδευσης

Ε.Α.Ε.Π. = Ενιαίο Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Ο.Λ.Μ.Ε. = Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Ο.Ο.Σ.Α. = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Δ. = Προεδρικό Διάταγμα

Σ.Α.Σ. = Στάση Απέναντι στη Συμπεριφορά

Τ.Π.Ε. = Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας

T.P.B. = Theory of Planned Behaviour – Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς

T.R.A. = Theory of Reasoned Action – Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης

Υ.Π. = Υποκειμενικά Πρότυπα

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας :

«Προθέσεις των εκπαιδευτικών για εξέλιξή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Η διερεύνηση της σχέσης με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις»

Μετ/κός φοιτητής: Βασίλειος Γιάντσιος

Διευθυντής Δημ. Σχολείου Αγίου Βασιλείου Λαγκαδά

email: vasgiant@gmail.com

Επιβλέπουσα: Δρ. Λαζαρίδου Αγγελική

Επ. καθηγήτρια, Οργάνωση & Διοίκηση της εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Στις σύγχρονες συνθήκες η εκπαίδευση ως βασικό στοιχείο της κοινωνίας αλληλεπιδρά με τις ραγδαίες εξελίξεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανταποκριθεί στη διαμόρφωση των νέων συνθηκών συμβάλλοντας στους κοινωνικούς στόχους για ατομική και συλλογική ανάπτυξη. Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να επιτελέσουν έργο μεγάλης ευθύνης σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα. Για την επιλογή τους υπάρχουν διάφορα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η κοινωνική επιρροή παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόθεση των εκπαιδευτικών για εξέλιξή τους σε στελέχη. Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας δύο θεωρίες, της δικαιολογημένης δράσης και της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς, κυριαρχούν στην πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Με βάση αυτές τις θεωρίες η παρούσα εργασία διερευνά τις προθέσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να εξελιχθούν σε διοικητικά στελέχη. Διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προθέσεις αυτές και οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών προς αυτήν την κατεύθυνση. Ελέγχθηκε η ισχύς προβλεψιμότητας των δύο θεωριών, η σχέση των παραγόντων των θεωριών με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν σε στελέχη, η ισχύς των συμπεριφορικών πεποιθήσεων, η σημαντικότητα της σχέσης τους με την πρόθεση και διάφορες επιμέρους διαφοροποιήσεις σε υποομάδες των συμμετεχόντων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η προσέγγιση της έρευνας ήταν ποσοτική με χρήση ερωτηματολογίου και 164 συμμετέχοντες. Έγινε το Μάιο-Ιούνιο του 2014. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση όλων των παραγόντων των δύο θεωριών με την πρόθεση, ότι η ισχύς πρόβλεψής τους είναι μεγάλη, ότι το άγχος είναι η κυρίαρχη συμπεριφορική πεποίθηση από όσες περιγράφουν μειονεκτήματα και πως οι περισσότερες συμπεριφορικές πεποιθήσεις σχετίζονται θετικά με την Πρόθεση για εξέλιξη σε στελέχη. Ακόμη φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν κατά πολύ χαμηλότερη πρόθεση από τους άνδρες καθώς και ότι έχουν πολύ ισχυρότερη την πεποίθηση απόκτησης άγχους. Βρέθηκε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές έχουν ισχυρότερη Πρόθεση, στάσεις, κοινωνική πίεση και αντίληψη ελέγχου και ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διαφοροποιούνται από τους δασκάλους σε κάποιες πεποιθήσεις. Συμπερασματικά όσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εξέλιξή τους σε στελέχη εκπαίδευσης έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα, τόσο μεγαλώνει και η πρόθεσή τους να εξελιχθούν σε τέτοια. Ζητούμενο είναι η σταθερότητα του συστήματος επιλογής, η επιβράβευση των επιπλέον σπουδών και της σχετικής επιμόρφωσης και η διαφάνεια στις διαδικασίες.

Λέξεις κλειδιά: Διοικητικά Στελέχη Εκπαίδευσης, Θεωρίες Δικαιολογημένης Δράσης & Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, Συμπεριφορικές Πεποιθήσεις, Πρόθεση.

Abstract

In today's conditions, education, as an integral element of society, interacts with the rapid developments. The educational system is called to respond to the forming of new conditions by contributing to the societal aims of collective and personal growth. Administrative educational managers are called to perform a task of great responsibility and on a plurality of different levels. Thus, many criteria must be met for their selection. These criteria, the educators' beliefs and social influence, play a pivotal role in the educators' intention on their advancement to an administrative educational executive. In the grounds of social psychology, two theories, theory of the reasoned action and theory of the planned behavior are the ones that dominate the field of prediction of human behavior. Based on these theories, the current paper examines the intentions of elementary school educators' to advance to the administrative branch of education. For this study the factors that influence those intentions and the educators' behavioral beliefs on that direction were examined. The prediction strength of both theories was checked, as was the relationship between the factors of the two theories and the intention of the educators to advance to administrative personnel, the strength of their behavioral beliefs, the importance of their relationship to said intention and several individual differentiations of subgroups of the participants with certain special characteristics. The study's approach was quantitative, with the use of a questionnaire and 164 participants. It took place between May-June 2014. The analysis showed that there is a statistically important relation between all the factors of both theories and the intention, that their prediction strength is high, that stress is the dominant behavioral conviction out of those that describe disadvantages and that most behavioral convictions are positively connected to the Intention of advancement to the administrative branch. It was also shown that the intention for advancement is far lower in women educators and that their conviction of acquiring stress is far stronger than that of their male colleagues. It was also found that educators of advanced education have a higher Intention rate, attitude, social pressure and control perception and that the specialized educators tend to differentiate from teachers in certain convictions. In conclusion, as long as educators believe that their advancement to administrative positions yields specific results, their Intention to advance grows proportionately. The sought after result is the stability of the selection system, the rewarding of extra academic qualifications and relevant studies and the transparency of the process.

Key words: Administrative Educational Managers, Theory of Reasoned Action, Theory of Planned Behaviour, Behavioral Beliefs, Intention.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κεφάλαιο 1 – Εισαγωγή.....	1
1.1 Σημαντικότητα έρευνας.....	2
1.2 Σκοπός εργασίας.....	3
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	3
1.4 Δομή εργασίας.....	4
ΜΕΡΟΣ Α	
Κεφάλαιο 2 – Διοίκηση της εκπαίδευσης.....	5
2.1 Έννοια και λειτουργίες της διοίκησης της εκπαίδευσης.....	5
2.2 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	7
2.3 Οργάνωση και διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	7
2.4 Επιλογή στελεχών εκπαίδευση.....	12
ΜΕΡΟΣ Β	
Κεφάλαιο 3 – Θεωρίες στάσεων και συμπεριφοράς.....	15
3.1. Η έννοια της θεωρίας.....	15
3.1.1 Στάσεις και συμπεριφορές στην οργανωσιακή ψυχολογία.....	16
3.1.2 Κίνητρα συμπεριφοράς.....	19
3.2 Οι Θεωρίες της Δικαιολογημένης Δράσης και της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς	21
3.2.1 Η Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης – TRA.....	21
3.2.2 Η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς - TPB.....	24
3.3 Ανασκόπηση ερευνών με εφαρμογή της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς	30

3.3.1 Συμπεράσματα – Σύνοψη βιβλιογραφίας.....	34
ΜΕΡΟΣ Γ	
Κεφάλαιο 4 – Η έρευνα.....	35
4.1 Σκοπός της έρευνας	35
4.2 Περιορισμοί.....	36
4.3 Μεθοδολογία.....	38
4.3.1 Προσέγγιση και τύπος έρευνας	38
4.3.2 Συμμετέχοντες	39
4.3.3 Συλλογή δεδομένων.....	41
4.3.4 Ερωτηματολόγιο	41
4.3.5 Ανάλυση δεδομένων.....	44
Κεφάλαιο 5 – Αποτελέσματα.....	46
5.1 Δημογραφικές συγκρίσεις.....	56
ΜΕΡΟΣ Δ	
Κεφάλαιο 6 – Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	61
6.1 Προτάσεις.....	81
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (Ερωτηματολόγιο).....	94

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες συνθήκες που αναδιαμορφώνονται διαρκώς σε τοπικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλάζουν το σκηνικό της καθημερινής ζωής, υπαγορεύοντας νέα δεδομένα για την προσαρμογή του ατόμου σε αυτές. Η εκπαίδευση, ως βασικό συστατικό στοιχείο της κοινωνίας, επηρεάζεται από τις ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και κυρίως στον τεχνολογικό τομέα. Στο νέο αυτό σκηνικό, το εκπαιδευτικό σύστημα και όσοι το στελεχώνουν σε όλες τις βαθμίδες του, καλούνται να ανταποκριθούν στη διαμόρφωση των νέων συνθηκών ώστε να συμβάλλουν στους στόχους που κάθε κοινωνία θέτει για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν σωστά ατομικούς, ψυχολογικούς, και κοινωνικούς παράγοντες. Ειδικά τα στελέχη της εκπαίδευσης αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας ένα έργο που συνεπάγεται μεγάλη ευθύνη και που αναλύεται σε πολλές διαφορετικές λειτουργίες. Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εφαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών, επιμορφώνουν, αξιολογούν, ενημερώνουν, διοικούν, οργανώνουν, και συντονίζουν. Το έργο τους επιβάλλει να έρχονται σε συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς στις περιφέρειες και στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους και να επιτελούν σύνθετο έργο, όποια και αν είναι η θέση τους (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η άσκηση της διοικητικής λειτουργίας πραγματώνεται σε πολλά και ιεραρχικά δομημένα επίπεδα: εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και σχολικό. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει μια σειρά από διευθυντικά-διοικητικά στελέχη ενταγμένα στη διοικητική ιεραρχία του συστήματος όπως ο Περιφερειακός Διευθυντής, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής της Σχολικής Μονάδος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στα στελέχη αυτά το οργανωτικό-θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αναθέτει μια σειρά από διοικητικά και ελεγκτικά καθήκοντα (Ν. 3848/2010) και τα καθιστά υπεύθυνα για την εργασία άλλων ανθρώπων, οι οποίοι θεωρούνται ως ιεραρχικά υφιστάμενοί τους (Φασούλης, 2000). Τα διοικητικά στελέχη κατά την άσκηση των καθηκόντων τους διαθέτουν μια σειρά από τυπικές, νομικά κατοχυρωμένες, εξουσίες (Σαΐτης, 2007), γεγονός που τους προσδίδει υψηλό βαθμό αποδοχής, δηλαδή νομιμότητα (Stewart, 1996) με στόχο να τους καταστήσει οργανωτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά λειτουργικούς, αποδοτικούς και αποτελεσματικούς.

Η επιλογή των παραπάνω διοικητικών στελεχών, με τετραετή θητεία, βασίζεται μέχρι σήμερα σε διάφορες μετρήσιμες προϋποθέσεις, όπως η προϋπηρεσία (υπηρεσιακή κατάσταση- διδακτική εμπειρία), η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου (που εκτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής) και, τέλος, οι αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου, εάν υπάρχουν (Ν. 3848/2010). Επίσης χρειάζεται πιστοποιητικό διοικητικής (για Περιφερειακούς Διευθυντές, Διευθυντές εκπαίδευσης και Διευθυντές σχολείων) και καθοδηγητικής (για Σχολικούς Συμβούλους) επάρκειας.

Όλα αυτά τα καθήκοντα των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης, ο τρόπος και τα κριτήρια της επιλογής, οδηγούν πολλούς εκπαιδευτικούς να έχουν θετικές ή αρνητικές προθέσεις για ανάδειξη και ένταξή τους στο στελεχιακό δυναμικό του εκπαιδευτικού ελληνικού συστήματος και να εκδηλώνουν την αντίστοιχη συμπεριφορά, να προσπαθούν δηλαδή συνειδητά να αναδειχθούν σε στελέχη εκπαίδευσης. Σημαντικό ρόλο επίσης παίζουν σε σχέση με τις προθέσεις οι διάφορες πεποιθήσεις και στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην προοπτική να αναδειχθούν σε διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Οι προθέσεις αυτές και οι σχέσεις τους με την εκδήλωση της συμπεριφοράς έχουν διερευνηθεί ελάχιστα στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως.

Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας δύο θεωρίες κατέχουν κυρίαρχη θέση στην πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς που επηρεάζεται από τις προθέσεις του ατόμου για την εκδήλωσή της. Η θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action – TRA) των Ajzen & Fishbein (1980) και η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior – TPB) που προτάθηκε από τον Ajzen (1985) ως εξέλιξη της πρώτης. Βασιζόμενοι στις δύο αυτές θεωρίες και στα αποτελέσματα ερευνών που έγιναν με τη χρήση τους θελήσαμε να διερευνήσουμε στην παρούσα μελέτη μας τις προθέσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για ανάδειξή τους σε διοικητικά στελέχη καθώς και τη σχέση τους με κάποιες συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την έμπρακτη εκδήλωση της συμπεριφοράς τους προς την κατεύθυνση της ανάδειξης αυτής.

1.1 Σημαντικότητα έρευνας

Το ζήτημα αυτό έχει διερευνηθεί ελάχιστα στην Ελλάδα σε μια μόνο έρευνα. Οι Αλεξόπουλος – Κουτρομάνος – Φασούλης (2008α, 2008β) βρήκαν θετικές τις προθέσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για ανάδειξή τους σε στελέχη της

εκπαίδευσης. Έδειξαν επίσης ότι οι προθέσεις αυτές σχετίζονταν θετικά με πολλές από τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Έβγαλαν πολλά χρήσιμα συμπεράσματα και έκαναν σημαντικές προτάσεις για ενίσχυση των εκπαιδευτικών στην εκδήλωση της πρόθεσής τους να αναδειχθούν σε Διοικητικά Στελέχη Εκπαίδευσης. Περισσότερα γι' αυτήν την έρευνα θα παρουσιαστούν σε επόμενο κεφάλαιο.

1.2 Σκοπός εργασίας

Οι σκοποί της παρούσας έρευνας είναι

1. Η διερεύνηση των παραγόντων που, σύμφωνα με τις Θεωρίες της Δικαιολογημένης Δράσης και της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, επηρεάζουν τις προθέσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης.
2. Να ερευνηθεί τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προθέσεις τους να αναδειχθούν σε Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας.
3. Η διερεύνηση των προθέσεων και της σχέσης με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις κάποιων υποομάδων των συμμετεχόντων με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά θέλοντας να διευρύνει τη συζήτηση και τον προβληματισμό προς αυτήν την κατεύθυνση.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι η σχέση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου, με την πρόθεση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να εξελιχθούν σε Δ.Σ.Ε. και αν είναι σημαντική στατιστικά.
2. Υπάρχει διαφορά της ισχύος της προβλεψιμότητας της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης με αυτή της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς σχετικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Σ.Δ.Ε. ;
3. Ποιες είναι οι περισσότερο ισχυρές συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας;

4. Υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας;

5. Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών στη πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας και στην ισχύ των συμπεριφορικών τους πεποιθήσεων με βάση κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο, η οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν, η ειδικότητά τους και οι περαιτέρω σπουδές τους;

1.4 Δομή εργασίας

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας αυτής παρουσιάζονται στο πρώτο κεφάλαιο οι σύγχρονες τάσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αναλυτικότερα και σε υποκεφάλαια γίνεται η παρουσίαση της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, της οργάνωσης και της διοίκησής του και ο τρόπος επιλογής των Διοικητικών Στελεχών του. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίστηκε η έρευνά μας. Σε υποκεφάλαια παρουσιάζονται αναλυτικά η Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης και η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που ήταν σχετικές με τη δική μας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερωτήματα και οι περιορισμοί της έρευνάς μας. Στη συνέχεια και στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη διεξαγωγή της έρευνας και σε υποκεφάλαια γίνεται αναφορά στον τύπο της, στους συμμετέχοντες, στη συλλογή των δεδομένων και στην αναλυτική παρουσίαση του ερωτηματολόγιου της έρευνας. Ακολουθεί στο έκτο κεφάλαιο η παρουσίαση των αποτελεσμάτων – ευρημάτων της έρευνας. Στο τελευταίο έβδομο κεφάλαιο τίθενται τα ευρήματα της έρευνας σε συζήτηση, εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα και γίνονται κάποιες προτάσεις που θεωρούμε ότι θα βοηθήσουν στη συζήτηση αλλά και πιθανόν στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την ανάδειξη των στελεχών της εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ Α

Κεφάλαιο 2 – Διοίκηση της Εκπαίδευσης

2.1 Έννοια και λειτουργίες της διοίκησης της εκπαίδευσης

Η διοίκηση είναι ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλοεξαρτόμενων δραστηριοτήτων. Επομένως κάθε προσπάθεια για ανάλυση της διοίκησης σε περιορισμένες, διακριτές, γραμμικά εξελισσόμενες λειτουργίες αποτελεί προσπάθεια για στατική σύλληψη και μελέτη της, κάτι που αναγκαστικά οδηγεί σε απώλεια μεγάλου μέρους της πραγματικής υπόστασης του φαινομένου. Αποτέλεσμα αυτής της πολύπλοκης φύσης της διοίκησης αποτελεί το γεγονός ότι οι αναλυτές εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για τις λειτουργίες της διοίκησης. Παρόλο που οι απόψεις αυτές δε συμπίπτουν σε ό,τι αφορά τη μορφή και το χαρακτηρισμό της διοίκησης, δεν μπορούμε να πούμε ότι συγκρούονται, αφού λίγο-πολύ όλοι βλέπουν τη διοίκηση ως μια συνεργατική προσπάθεια μέσα σε μια οργάνωση, η οποία έχει σχεδιαστεί, για να υπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς (Σαΐτης, 1992).

Στη σχετική βιβλιογραφία (Eyre, 1989· Lucey, 1997· Μπουραντάς, 2002 · Σαΐτης, 2005, Κατσαρός, 2008), παρόλο που οι συγγραφείς της διοικητικής επιστήμης δε συμφωνούν στον αριθμό και στη σειρά κατάταξης των διοικητικών δραστηριοτήτων των ηγετικών στελεχών, αναφέρεται ότι το έργο ενός διοικητικού στελέχους περιλαμβάνει τις εξής βασικές δραστηριότητες ή λειτουργίες :

1. *Τον σχεδιασμό-προγραμματισμό*, που καθορίζει την πολιτική, δηλαδή περιλαμβάνει την επιλογή των αντικειμενικών σκοπών και στόχων κάθε οργανισμού και τον τρόπο επίτευξής τους (Χατζηπαναγιώτου, 2005),
2. *Την οργάνωση*, που προσδιορίζει τα όρια και καθορίζει το πλαίσιο ενεργοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να διεκπεραιώσει το συνολικό έργο του οργανισμού αποδοτικότερα,
3. *Τη διεύθυνση*, που σχετίζεται με τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και συνίσταται κυρίως: *στην εποπτεία* του έργου των εργαζομένων και των συνθηκών εργασίας τους, *στην παρακίνηση*, δηλαδή στην εφαρμογή κινήτρων συμπεριφοράς των υφισταμένων, που έχουν στόχο να βελτιώσουν το βαθμό απόδοσής τους, και *στην επικοινωνία*, δηλαδή στην ικανότητα των στελεχών της διοίκησης να αναπτύξουν αποτελεσματική επικοινωνία με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και κατά συνέπεια να δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα,

το οποίο θα συντελέσει στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου (Σαΐτης, 2002).

4. *Τον έλεγχο*, που περιλαμβάνει τη μέτρηση του πραγματοποιούμενου αποτελέσματος σε σύγκριση με αυτό που είχε προγραμματιστεί.

Μεταφέροντας όλα τα παραπάνω στη σφαίρα της εκπαίδευσης ο Κατσαρός (2008) διατυπώνει τον εξής ορισμό: Εκπαιδευτική διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων –ανθρώπινων και υλικών- μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (σ.16). Εκπαιδευτική διοίκηση δεν είναι τίποτε άλλο παρά ο ορθολογικός συνδυασμός των διαφόρων δραστηριοτήτων που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με τα ειδικά προβλήματα και τις ιδιαίτερες επιδιώξεις τους, γι' αυτό και η οργάνωσή της πρέπει να είναι ανάλογη με τη φύση του εκπαιδευτικού έργου, έτσι ώστε να είναι δυνατή η πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γουρναρόπουλος, 2007).

Μιλώντας για την εκπαίδευση μιλάμε για ένα ευέλικτο, σύγχρονο και αποτελεσματικό σύστημα ικανό να ανταποκριθεί στις αναπτυξιακές ανάγκες μιας χώρας. Λέγοντας εκπαιδευτικό σύστημα εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων (π.χ. δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.), καθένα από τα οποία επιτελεί δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα ανοιχτό σύστημα που επηρεάζει και επηρεάζεται αλληλεπιδρώντας με το εξωτερικό του περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2008). Η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας είναι σε άμεση συνάρτηση με ποικίλους παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους πρωτεύουσα θέση κατέχει το σύστημα διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό σα στόχο έχει αφενός να προσδώσει στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις σχέσεις που καλλιεργεί νομιμότητα, δηλαδή υψηλό βαθμό αποδοχής και αφετέρου να το καταστήσει οργανωτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά λειτουργικό, αποδοτικό και αποτελεσματικό (Μιχόπουλος, 1998). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η αναπτυξιακή πορεία μιας χώρας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος που με τη σειρά του είναι αποτέλεσμα της διοικητικής του λειτουργίας.

Οι παραπάνω στόχοι του διοικητικού συστήματος της σχολικής εκπαίδευσης υλοποιούνται καταρχάς, με τον καθορισμό της διοικητικής ιεραρχίας και εν συνεχεία, με τον επιμερισμό των καθηκόντων της ιεραρχίας αυτής. (Φασούλης, 2000)

2.2 Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην Ελλάδα είναι ένα σύστημα συγκεντρωτικό όπου τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ελάχιστες είναι οι ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης που έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/σχολικό επίπεδο (Ιορδανίδης, 2002, ΟΟΣΑ, 2011). Το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων με τους νόμους, τις διατάξεις, τους κανονισμούς, και τις εγκυκλίους που θεσπίζει, αποφασίζει για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι ενδιάμεσες εξουσιοδοτημένες αρχές απλώς να εκτελούν, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα της ουσιαστικής ανάληψης πρωτοβουλιών, τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις.

Η διοίκηση εκ μέρους των ενδιάμεσων εξουσιών παίρνει έναν απλό χαρακτήρα διαχείρισης και διεκπεραίωσης. Η πραγματικότητα αυτή έρχεται σε αντίθεση με την επιθυμία για αλλαγή του ρόλου και των καθηκόντων των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών, τα οποία έχουν αποκτήσει εξαιρετική σημασία ως αποτέλεσμα των εξελίξεων εντός και εκτός της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Οι αλλαγές αυτές απαιτούν διοικητικά αλλά και υποστηρικτικά στελέχη που να μπορούν να υπερβούν τη γραφειοκρατία και να αντιμετωπίσουν τις ισχυρές «γραφειοκρατικές νοοτροπίες», να αναδιοργανώσουν τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων, να υποστηρίξουν την εισαγωγή καινοτομιών και να ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες, να απεγκλωβίσουν το εκπαιδευτικό δυναμικό από «δημοσιουπάλληλικές νοοτροπίες», να διευκολύνουν την επαγγελματική του εξέλιξη, και να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα κοινωνικές δυναμικές (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

2.3 Οργάνωση και Διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνικής τυπικής εκπαίδευσης έχει ως οργανωτικό πρότυπο το γραφειοκρατικό σύστημα. Με τον όρο γραφειοκρατία εννοούμε τον τύπο της οργάνωσης που έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να επιτελεί ένα διοικητικό έργο μεγάλης κλίμακας συντονίζοντας συστηματικά την εργασία πολλών ατόμων (Blan & Meyer, 1977). Ο

οργανωτικός αυτός τύπος αναπτύσσεται κυρίως σε μεγάλους οργανισμούς, είτε δημόσιους είτε ιδιωτικούς, και στοχεύει στη βελτίωση της διοικητικής απόδοσης. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τυπικής γραφειοκρατικής οργάνωσης είναι η ιεραρχικά δομημένη διάρθρωσή της που έχει τη μορφή πυραμίδας και η οποία εξασφαλίζει την κατανομή της εργασίας οριζόντια και με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε αρμόδιο όργανο αφ' ενός να αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη ιεραρχική βαθμίδα και αφ' ετέρου να ασκεί την αρμοδιότητά του, δηλαδή τη θεσμική του εξουσία, κάτω από τον έλεγχο του ιεραρχικού προϊσταμένου του. Άλλα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης είναι ο συγκεντρωτισμός στη λήψη αποφάσεων, η ιεραρχική δομή της εξουσίας, η τυποποίηση, ο σαφής καταμερισμός της εργασίας και οι τυπικές και απρόσωπες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (Πασιαρδής, 2004).

Βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ο κεντρικός και υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του, καθώς όλες σχεδόν οι αρμοδιότητες (αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές, επιτελικές) ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας (Ιορδανίδης, 2002), σε απόκλιση από τη ρητή συνταγματική διάταξη (άρθρο 101 του Συντάγματος) όπου γενικά το ελληνικό διοικητικό σύστημα οφείλει να είναι αποκεντρωμένο. Υπήρξαν προσπάθειες για περιορισμό του συγκεντρωτισμού και της ιεραρχικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε περιφερειακό επίπεδο (Ν. 2986/2002), ωστόσο μένει να διανυθεί ακόμα μακρύς δρόμος για την πλήρη εναρμόνισή του με την συνταγματική επιταγή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 · Ιορδανίδης, 2002).

Σε κάθε τυπική οργάνωση υπάρχει το στοιχείο της δομής. Δηλαδή ένα σχήμα εσωτερικών σχέσεων έτσι ώστε να γίνεται δυνατή η επίτευξη των στόχων της. Στη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνουμε τα εξής χαρακτηριστικά βάσει των αρχών του management (Daft, 2005): *τον καταμερισμό της εργασίας, το εύρος του ελέγχου, την τμηματοποίηση και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων.*

A. Καταμερισμός της εργασίας

Το συνολικό έργο του Υπουργείου Παιδείας διαιρείται σε επιμέρους συγκεκριμένες εργασίες ή καθήκοντα από όπου προκύπτουν και οι θέσεις εργασίας. Ο καταμερισμός αυτός της εργασίας είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της οργανωμένης ατομικής και συλλογικής δράσης.

Ο καταμερισμός της εργασίας συνδέεται άμεσα με την εξειδίκευση, η οποία παρά τα πλεονεκτήματά της, έχει και αρνητικές συνέπειες, π.χ. οδηγεί γρήγορα σε ανία και

αλλοτριώση (Μπουραντάς, 2002 · Πασιαρδής, 2004). Για το λόγο αυτό απαιτείται η εξειδίκευση να γίνεται σε λογικά όρια, δηλαδή το άτομο να αναλαμβάνει και να εκτελεί περισσότερα του ενός καθήκοντα στη θέση εργασίας του και να είναι υπεύθυνος για περισσότερες ενέργειες.

Η οργάνωση της εργασίας, που θα την ορίσουμε εδώ ως το σύνολο των προπαρασκευαστικών ενεργειών που συνεργούν στο να ελευθερωθεί όλη η αποδοτικότητα στη δημιουργική αυτή προσπάθεια, μπορεί να διαιρεθεί σε τρία στάδια κατά τον Chenalier (1971, όπ. αναφ. στο Μπρίνια, 2009): α) Σε ατομικό επίπεδο, με προσπάθεια ανάλογη του κάθε εργαζόμενου, β) Σε ομαδικό επίπεδο, όπου καθορίζεται το καθεστώς της δραστηριότητας των ανθρώπων που συμμετέχουν σε κοινή προσπάθεια, και γ) Σε κοινωνικό επίπεδο, όπου καθορίζονται οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων ομάδων, που ανταλλάσσουν τις υπηρεσίες και τα προϊόντα της δραστηριότητάς τους.

B. Το εύρος ελέγχου

Οι υπηρεσίες όλων των Υπουργείων και κατ' επέκταση και του Υπουργείου Παιδείας για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να έχουν καλό σύστημα συντονισμού και επίβλεψης των δραστηριοτήτων των εργαζομένων. Ο επιτυχημένος συντονισμός εξαρτάται από τον αριθμό των υφισταμένων που μπορεί και πρέπει να εποπτεύει ένα διοικητικό στέλεχος. Ο Daft (2005) προτείνει ένα μέγιστο αριθμό ατόμων, αλλά αυτό διαφέρει αρκετά από την πράξη.

Γ. Εξειδίκευση - Τμηματοποίηση

Η εξειδίκευση έχει σχέση με τον καταμερισμό της εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφορες δραστηριότητες και οι εργασίες που χρειάζονται για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης πρέπει να διαχωριστούν και να ομαδοποιηθούν κατάλληλα. Ουσιαστικά σε όλες τις οργανώσεις οι απαιτούμενες εργασίες και δραστηριότητες ομαδοποιούνται σε τμήματα, δηλαδή έχουμε το φαινόμενο της τμηματοποίησης. Λέγοντας τμηματοποίηση εννοούμε τη δημιουργία εξειδικευμένων ή ομοειδών δραστηριοτήτων του οργανισμού σε λειτουργικές οργανωτικές μονάδες με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

Η τμηματοποίηση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει γίνει με βάση τις λειτουργίες, τις υπηρεσίες, τα εξυπηρετούμενα άτομα και τη γεωγραφική περιοχή (Μπρίνια, 2009).

Τμηματοποίηση βάσει των λειτουργιών του οργανισμού. Στην προκειμένη περίπτωση του Υπουργείου Παιδείας ομαδοποιούμε τους εργαζόμενους που εκτελούν τα ίδια καθήκοντα ή την ίδια λειτουργία. Ο τρόπος αυτός ομαδοποίησης είναι αποδεκτός και χρησιμοποιείται σήμερα περισσότερο από όλες τις άλλες μεθόδους. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για

παράδειγμα, ο τρόπος αυτός τμηματοποίησης, συναντάται με την έννοια ότι οι όμοιες δραστηριότητες της προσχολικής και σχολικής αγωγής συγκροτούν αυτοτελείς οργανικές μονάδες (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία) και η άσκησή τους διενεργείται από εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό.

Τμηματοποίηση κατά υπηρεσία (ή σκοπό). Άλλος ένας τύπος οργανωτικής εξειδίκευσης είναι αυτός κατά κατηγορία υπηρεσίας. Αυτόν τον συναντάμε συχνά σε μεγάλες οργανώσεις -και σε δημόσιους και σε ιδιωτικούς τομείς- οι οποίοι έχουν ευρεία ποικιλία υπηρεσιών. Το Υπουργείο Παιδείας, για παράδειγμα, περιλαμβάνει μια σειρά από ανομοιογενείς δραστηριότητες όπως είναι οι οικονομικές, διοικητικές, τεχνικές κ.ά. που εντάσσονται σε επιμέρους γενικές διευθύνσεις ή διευθύνσεις κ.λπ. Για το λόγο αυτό το συγκεκριμένο υπουργείο στελεχώνεται με άτομα από διαφορετικούς κλάδους όπως διοικητικούς, τεχνικούς, εκπαιδευτικούς κ.ά.

Τμηματοποίηση με βάση τα εξυπηρετούμενα άτομα. Η τμηματοποίηση αυτή γίνεται για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένης ομάδας ατόμων. Στηρίζεται στη συγκέντρωση όλων ή των περισσότερων δραστηριοτήτων σε μια οργανική μονάδα σύμφωνα με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ηλικία κ.λπ.) των πελατών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για παράδειγμα, η τμηματοποίηση των σχολείων σε τάξεις γίνεται βάσει της ηλικίας, που αποτελεί μια συγκεκριμένη κατηγορία μαθητικού δυναμικού.

Τμηματοποίηση κατά γεωγραφική περιοχή. Οι δραστηριότητες πολλών οργανώσεων μάλλον διασκορπίζονται πάνω στη χώρα παρά συγκεντρώνονται σε ένα μέρος. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν: υπουργεία, τράπεζες, ασφαλιστικές εταιρίες κ.ά. Σε τέτοιες περιπτώσεις η οργάνωση συχνά διαιρείται σε περιφερειακή βάση και δίνεται στην τοπική διοίκηση ευθύνη για τις δραστηριότητες του τμήματος, της περιοχής ή της περιφέρειας. Σε επίπεδο νομού, για παράδειγμα, το Υπουργείο Παιδείας έχει συστήσει Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων της περιοχής τους.

Χαρακτηριστικά στοιχεία της μεθόδου αυτής είναι ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται σε περιφερειακό (νομαρχιακό) επίπεδο με συνέπεια να αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά οι τοπικές ανάγκες, να περιορίζονται οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και το σπουδαιότερο, υπάρχει οικονομία σε χρόνο. Ωστόσο η μέθοδος, χωρίς την ύπαρξη ενός ενιαίου στρατηγικού σχεδίου, μπορεί να έχει υψηλό διοικητικό κόστος, να περιορίσει τον έλεγχο της κεντρικής διοίκησης και σε πολλές περιπτώσεις να οδηγήσει σε συγκρούσεις μεταξύ των σκοπών της περιφέρειας και των σκοπών του κεντρικού Οργανισμού του Υπουργείου Παιδείας.

Οι οργανώσεις χρησιμοποιούν συνήθως δομές οι οποίες θεωρούνται ότι είναι οι πιο κατάλληλες για τις δικές τους συγκεκριμένες περιστάσεις και συνθήκες λειτουργίας. Αυτό σημαίνει ότι συχνά χρησιμοποιούν ένα μείγμα τύπων σε μια προσπάθεια να συνδυάσουν τα καλύτερα χαρακτηριστικά της λειτουργικής, της διάρθρωσης ή της τμηματοποίησης με βάση την υπηρεσία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή.

Δ. Εκχώρηση αρμοδιοτήτων

Όταν ένας δημόσιος οργανισμός, όπως το Υπουργείο Παιδείας, διαθέτει αξιόλογο και με διάφορες ειδικότητες και ικανότητες προσωπικό και η ανώτατη ηγεσία του δεν μπορεί να ασκήσει το σύνολο της εξουσίας ή των αρμοδιοτήτων τότε επιβάλλεται η εκχώρηση αρμοδιοτήτων από την ανώτατη ηγεσία προς τις κατώτερες βαθμίδες της διοικητικής πυραμίδας (αποκέντρωση). Η μεταβίβαση καθηκόντων – εξουσιοδότηση (delegation) είναι η διαδικασία της μεταβίβασης από τον προϊστάμενο ενός μέρους των καθηκόντων του σε υφιστάμενό του με παράλληλη μεταβίβαση της αντίστοιχης εξουσίας και ευθύνης που συνδέεται με αυτά (Μπουραντάς, 2002).

Ο όρος «εξουσιοδότηση» είναι δυνατό να ορισθεί ως εκχώρηση μέρους των αρμοδιοτήτων και της εξουσίας του προϊσταμένου σε υφιστάμενους του για εκτέλεση ορισμένων καθηκόντων. Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι η εκχώρηση της εξουσίας είναι μερική και αυτό γιατί η ολοκληρωτική μεταβίβαση αρμοδιοτήτων σημαίνει πλήρη κατάργηση της θέσης του ηγέτη που μεταβίβασε όλα τα καθήκοντά του. Τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της «εξουσιοδότησης» είναι τα εξής:

- η αρμοδιότητα, δηλαδή το σύνολο των καθηκόντων που παραχωρούνται σε κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια,
- η εξουσία, που ορίζεται ως το νόμιμο δικαίωμα να ασκήσει ένα άτομο την επιρροή του (ή το δικαίωμα να διατάξει κάποιος τους άλλους). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η εξουσία που έχει ένα άτομο οφείλεται στη θέση που κατέχει νόμιμα σε μια οργάνωση.
- η ευθύνη, που ορίζεται ως το σύνολο των υποχρεώσεων που έχει ο υφιστάμενος για την αναγκαία άσκηση της εξουσίας που του ανατέθηκε από τον προϊστάμενό του.

Η εκχώρηση και η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων δεν αποτελεί καινοτομία της εποχής μας. Η ανάγκη καταμερισμού της εργασίας, ο διαχωρισμός της ανθρώπινης δραστηριότητας σε τομείς και η ταξινόμηση των αρμοδιοτήτων υπήρξαν ανέκαθεν ακανθώδες πρόβλημα της διοίκησης.

Πραγματικά όσο ένας οργανισμός επεκτείνει τη δραστηριότητά του, τόσο οι διευθύνοντες τον οργανισμό αντιμετωπίζουν αυξανόμενες δυσχέρειες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Ανακαλύπτουν ότι είναι υποχρεωμένοι να εκχωρούν ένα μέρος του έργου τους σε άμεσα υφισταμένους τους για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο οργανισμός. Η αποτελεσματική εξουσιοδότηση παρέχει τη δυνατότητα στον οργανισμό να επιβιώσει και να αναπτυχθεί. Αυτού του είδους, ωστόσο, η εξουσιοδότηση είναι ενέργεια δύσκολη, πολύπλοκη και απαιτεί κατά την προπαρασκευή της τη μελέτη των εξής στοιχείων: ιεράρχηση αρμοδιοτήτων, οι οποίες μπορούν να μεταβιβασθούν σε κατώτερα κλιμάκια, επιλογή προσώπων, στα οποία θα μεταβιβασθούν οι αρμοδιότητες (αν, δηλαδή, είναι κατάλληλα προετοιμασμένα να δεχθούν εξουσίες και ευθύνες), εξέταση των τρόπων εκχώρησης των αρμοδιοτήτων (π.χ. η εξουσιοδότηση αρμοδιοτήτων και ευθύνης πρέπει να καθορίζεται με σαφήνεια και εγγράφως), εξέταση της σχέσης «εξουσία - ευθύνη», επειδή η τελική ευθύνη βαραίνει το διοικητικό στέλεχος που εκχώρησε τις αρμοδιότητες (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1995 · Μπρίνια, 2008).

2.4 Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα γίνεται κατανοητό ότι η άσκηση της διοικητικής λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πραγματώνεται σε πολλά και ιεραρχικά δομημένα επίπεδα: εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και σχολικό (Ιορδανίδης, 2002). Το γεγονός αυτό προϋποθέτει μια σειρά από στελέχη ενταγμένα στη διοικητική ιεραρχία του συστήματος. Ως στελέχη της Εκπαίδευσης κατά τον Ανδρέου (2001) νοούνται όσοι κατέχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό στη σημερινή πραγματικότητα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία σημαίνει: Περιφερειακός Διευθυντής, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Προϊστάμενος Γραφείου – ως το 2011-, Διευθυντής και Υποδιευθυντής Σχολικής Μονάδος και Σχολικός Σύμβουλος. Σύμφωνα με την προηγούμενη περιγραφή προκύπτει λοιπόν ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να υπαχθούν σε τρεις κατηγορίες:

1. Στελέχη για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. Σχολικοί Σύμβουλοι).
2. Διοικητικά στελέχη (π.χ. Διευθυντές Διευθύνσεων Εκπαίδευσης Νομών).

3. Στελέχη με διοικητικές αρμοδιότητες και εκπαιδευτικό έργο (Διευθυντές και Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων).

Στα στελέχη αυτά το οργανωτικό-θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αναθέτει μια σειρά από διοικητικά και ελεγκτικά καθήκοντα (Ν. 3848/2010) και τα καθιστά υπεύθυνα για την εργασία άλλων ανθρώπων, οι οποίοι θεωρούνται ως ιεραρχικά υφιστάμενοί τους (Φασούλης, 2000). Τα διοικητικά στελέχη κατά την άσκηση των καθηκόντων τους διαθέτουν μια σειρά από τυπικές -νομικά κατοχυρωμένες- εξουσίες (Σαΐτης, 2007), γεγονός που τους προσδίδει υψηλό βαθμό αποδοχής, δηλαδή νομιμότητα (Mintzberg, 1972 · Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1995 · Stewart, 1996) με στόχο να τους καταστήσει οργανωτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά λειτουργικούς, αποδοτικούς και αποτελεσματικούς.

Η επιλογή των παραπάνω διοικητικών στελεχών, με τετραετή θητεία (πλην των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης που επιλέγονται από τον εκάστοτε υπουργό), βασίζεται σε διάφορες μετρήσιμες προϋποθέσεις και κριτήρια (Ντάφου, 2008), όπως

α) Η γνώση του αντικείμενου του προς άσκηση έργου δηλαδή η προϋπηρεσία (υπηρεσιακή κατάσταση-διδασκτική εμπειρία) και η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση,

β) η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου (που εκτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής) και,

γ) η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (Ν. 3848/2010). Στη χώρα μας παρότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους είναι θεσμοθετημένη από τη δεκαετία του '90 με σειρά νομοθετημάτων, δεν υλοποιήθηκε ποτέ κατά το παρελθόν. Πρόσφατα (Ν. 3848/2010 / Π.Δ. 152/2013) γίνεται μια νέα προσπάθεια υλοποίησης η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη αυτήν τη στιγμή και παρ' όλες τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών ενώσεων (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ) προχωρά στην εφαρμογή της το φετινό σχολικό έτος 2014 – 2015.

Οι παραπάνω μοριοδοτούμενες προϋποθέσεις – κριτήρια για την ανάδειξη των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης υπήρχαν σε όλους τους πρότερους νόμους για την επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης (Π.Δ. 398/1995, Π.Δ.25/2002, Ν. 3467/2006) με την ίδια ή κάπως διαφορετική λεκτική περιγραφή. Κατά το παρελθόν δεν διέφυγαν της αμφισβήτησης λόγω των ευμετάβλητων χαρακτηριστικών τους και της παρεχόμενης δυνατότητας να επηρεάζονται από το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, όχι τόσο σε επίπεδο των ίδιων των κριτηρίων αλλά κυρίως σε επίπεδο σύνθεσης των οργάνων επιλογής και των διαδικασιών. Έχουν μάλιστα αποτελέσει σημαντικό αντικείμενο έρευνας, εξετάσεων

και αναλύσεων με κοινωνικές, πολιτικές και διοικητικές παραμέτρους (Ιορδανίδης, 2002 · Κώτσης, 2004 · Μουζάκης 2006)

Σήμερα, με τον Ν. 3848/2010 γίνεται μια σοβαρή προσπάθεια για την άρση αυτών των αμφισβητήσεων με μεγάλη επιτυχία όπως εκτιμάται από την εφαρμογή του κατά τις επιλογές του 2011. Η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, η συζήτηση επί συγκεκριμένων ζητημάτων που υπάρχουν σε τράπεζα θεμάτων εν γνώσει των υποψηφίων, η επιλογή του προς συζήτηση θέματος τυχαία από κλειστούς φακέλους, η πλήρης γραπτή αιτιολόγηση της βαθμολόγησης από κάθε μέλος του συμβουλίου επιλογής και, κυρίως, το γεγονός ότι η δήλωση προτίμησης ακολουθεί τη διαδικασία της συνέντευξης έτσι ώστε κανείς να μην γνωρίζει πιθανούς συνυποψήφιους για κατάληψη της ίδιας θέσης ευθύνης από πριν, είναι μέτρα που εισήγαγε ο 3848/2010, αίροντας πολλές από τις στρεβλώσεις του παρελθόντος (Μαδεμλής, 2014).

Είναι δεδομένο ότι ποτέ στο παρελθόν δύο συνεχόμενες κρίσεις-επιλογές στελεχών δεν έγιναν με το ίδιο νομοθετικό πλαίσιο (για ευνόητους ευνοιοκρατικούς λόγους). Το γεγονός αυτό είχε σημασία κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας αφού, λόγω των διαδικασιών αξιολόγησης που προβλέπονται από την κείμενη σχετική νομοθεσία, είχαν ξεκινήσει οι προβλεπόμενες διαδικασίες των επόμενων επιλογών σύμφωνα με ότι προβλέπει Ν. 3848/2010. Κατά τη διάρκεια όμως της ανάλυσης των αποτελεσμάτων και της συγγραφής του παρόντος κειμένου μεσολάβησαν οι εθνικές εκλογές του Ιανουαρίου του 2015. Η κυβέρνηση που προέκυψε έχει στο πρόγραμμά της σαφώς και ρητά δηλωμένο ότι θα καταργήσει τους νόμους αυτούς (Ν. 3848/2010 και Π.Δ 152/2013) και θα φέρει προς ψήφιση και θέσπιση νέα νομοθεσία για τον τρόπο αξιολόγησης και επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ Β

Κεφάλαιο 3 – Θεωρίες στάσεων και συμπεριφοράς

3.1 Η έννοια της θεωρίας

Η θεωρία έχει οριστεί από τον Kerlinger (1970, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994) ως «ένα σύνολο αλληλοσχετιζόμενων δομημάτων (εννοιών), ορισμών και προτάσεων, που παρουσιάζει μια συστηματική άποψη των φαινομένων, αποσαφηνίζοντας τις σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές, με στόχο να εξηγήσει και να προβλέψει τα φαινόμενα». Σύμφωνα με τον Moully (1978) επιπλέον, η θεωρία είναι η ίδια μια δυναμική πηγή περαιτέρω πληροφοριών και ανακαλύψεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι μια πηγή νέων υποθέσεων και μέχρι τούδε μη διατυπωμένων ερωτημάτων. Εντοπίζει κρίσιμες περιοχές για περαιτέρω διερεύνηση. Φέρνει στο φως κενά που υπάρχουν στη γνώση μας και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να θέσει ως αξίωμα την ύπαρξη άγνωστων φαινομένων.

Μια καλή θεωρία κατά τον Moully (1978) έχει τα εξής χαρακτηριστικά ως κατάλληλα κριτήρια:

1. Ένα θεωρητικό σύστημα πρέπει να επιτρέπει απαγωγικά βήματα που να μπορούν να δοκιμαστούν εμπειρικά. Πρέπει δηλαδή να παρέχει τα μέσα για την επικύρωση ή την απόρριψή του. Η εγκυρότητα μιας θεωρίας μπορεί να δοκιμαστεί μόνο μέσω της εγκυρότητας των προτάσεων (υποθέσεων) που μπορούν να αντληθούν απ' αυτή.
2. Η θεωρία θα πρέπει να είναι συμβατή με την παρατήρηση, αλλά και με θεωρίες που έχουν επικυρωθεί στο παρελθόν. Θα πρέπει να θεμελιώνεται σε εμπειρικά δεδομένα που έχουν επαληθευτεί και θα πρέπει να βασίζεται σε ορθά αξιώματα και υποθέσεις. Όσο καλύτερη είναι μια θεωρία, με τόσο μεγαλύτερη επάρκεια μπορεί να εξηγήσει τα υπό εξέταση φαινόμενα και τόσο πιο πολλά γεγονότα μπορεί να ενσωματώσει σε μια κατανοητή δομή με συνεχώς αυξανόμενη δυνατότητα για γενίκευση.
3. Οι θεωρίες θα πρέπει να διατυπώνονται με απλούς όρους. Η καλύτερη θεωρία είναι εκείνη που εξηγεί τα περισσότερα φαινόμενα με τον απλούστερο τρόπο.

Μια αντι-θετικιστική κοινωνιολογική θεωρία είναι αυτή της συμβολικής αλληλεπίδρασης¹. Ο Woods (1979) έχει καθορίσει τρία βασικά αξιώματα της συμβολικής αλληλεπίδρασης: Πρώτον, τα ανθρώπινα όντα δρουν απέναντι στα πράγματα με βάση τα νοήματα που έχουν

¹ Αντιθετικισμός: επιστημολογική άποψη για τη γνώση την οποία θεωρεί προσωπική, ιδιολογική και μοναδική.

για αυτά. Δεύτερον, η δράση δεν είναι απλώς μια συνισταμένη διάφορων ψυχολογικών ιδιοτήτων όπως των ορμών, των στάσεων ή των προσωπικών χαρακτηριστικών, δεν καθορίζεται απλά από εξωτερικές κοινωνικά δεδομένα, όπως η κοινωνική δομή ή οι ρόλοι, αλλά είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαδικασίας απόδοσης νοήματος, η οποία συνεχώς υπόκειται σε αλλαγή. Το άτομο κατασκευάζει, τροποποιεί, συναρμολογεί, ζυγίζει τα συν και τα πλην και διαπραγματεύεται. Τρίτον, αυτή η πορεία λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Τα άτομα ευθυγραμμίζουν τη δράση τους με τη δράση άλλων ατόμων. Κατασκευάζουν στο μυαλό τους το πώς οι άλλοι επιθυμούν ή θα μπορούσαν να δράσουν τα ίδια.

Εν κατακλείδι τα άτομα αλληλεπιδρούν. Οι κοινωνίες αποτελούνται από αλληλεπιδρώντα άτομα. Οι άνθρωποι συνεχώς υφίστανται αλλαγές μέσα στην αλληλεπίδραση και η κοινωνία αλλάζει μέσω της αλληλεπίδρασης. Η αλληλεπίδραση υποδηλώνει ανθρώπινα όντα που δρουν το ένα σε σχέση με το άλλο, που παίρνουν υπόψη τους το ένα το άλλο, που αισθάνονται, δρουν, αντιλαμβάνονται τα αποτελέσματα της δράσης, τα ερμηνεύουν και δρουν εκ νέου, υιοθετώντας στάσεις και συμπεριφορές, έχοντας συγκεκριμένη γνώση και κίνητρα όχι σταθερά αλλά μεταβλητά σε μια διαρκή δυναμική εξελικτική διαδικασία. Έτσι, προβάλλει ένα πιο δυναμικό και ενεργητικό ανθρώπινο ον, παρά ένα δρων υποκείμενο που απλώς αντιδρά στους άλλους.

3.1.1 Στάσεις και συμπεριφορές στην οργανωσιακή ψυχολογία

Οι στάσεις αποτελούν μια από τις πιο κεντρικές έννοιες της Κοινωνικής και Οργανωσιακής Ψυχολογίας και είναι φυσικό να έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για αυτές. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Με γενικότερους όρους όταν μιλάμε για στάσεις αναφερόμαστε σε «ένα γενικό και διαρκές, θετικό ή αρνητικό, συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή θέμα» (Petty & Cacioppo 1981, Petty & Cacioppo 1986). Σύμφωνα με τον Allport (1935, όπ. αναφ. στο Ιωαννίδου, 2009), οι στάσεις ορίζονται ως «νοητικές και νευρωτικές καταστάσεις ετοιμότητας, οργανωμένες μέσω των εμπειριών, που ασκούν κατευθυντήρια ή δυναμική επίδραση στις αποκρίσεις των ατόμων προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία αυτές σχετίζονται» (σ. 52). Ένας άλλος ορισμός για τις στάσεις θεωρεί ότι είναι προδιαθέσεις για ανταπόκριση σε κάποια είδη ερεθισμάτων με ορισμένα είδη αντιδράσεων (Rosenberg & Hovland, 1960).

Σύμφωνα με την κρίση των Pratkanis και Greenwald (1989), «στάσεις είναι οι αξιολογήσεις που κάνει ένα άτομο για ένα αντικείμενο της σκέψης» (σ. 253). Ο Γεώργας (1990) εκτιμά ότι οι στάσεις αντιπροσωπεύουν την αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του

ανθρώπου και διαμορφώνονται από ποικίλους παράγοντες. Ενδεχομένως να αποτελούν τη σημαντικότερη επίδραση πάνω στη συμπεριφορά που επιδεικνύουν τα άτομα σε σχέση με το περιβάλλον τους (Chan, 1996). Με τη χρήση της έννοιας «στάση» προς κάποιο ζήτημα, εννοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό στοιχείο και τέλος με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς (Γεώργας, 1990). Συνεπώς στις στάσεις εμπεριέχονται γνώσεις και συναισθήματα.

Συμπερασματικά, οι στάσεις διαχωρίζονται σε τρεις βασικές διαστάσεις (Γεώργας 1990, Breckler & Wiggins 1992): στη *συναισθηματική*, τη *γνωστική* και τη *συμπεριφορική*. Η συναισθηματική διάσταση των στάσεων αναφέρεται σε αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας ως προς το αντικείμενο της στάσης, η γνωστική διάσταση αναφέρεται στη γνωστική αναπαράσταση του αντικειμένου της στάσης (γνώσεις, πεποιθήσεις), και τέλος η συμπεριφορική διάσταση αναφέρεται σε συμπεριφορικές τάσεις ή προθέσεις (Stahlberg & Frey, 1988).

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η γνώση του τρόπου που λειτουργούν οι στάσεις και ο διαχωρισμός αυτών των λειτουργιών σε κατηγορίες, κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για όλους εκείνους τους επιστήμονες που έχουν στόχο να διερευνήσουν και να επηρεάσουν τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις προθέσεις των ανθρώπων προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Οι Petty, Priester και Wegener (1994) ισχυρίζονται ότι οι στάσεις είναι προϊόν μάθησης, και η διαμόρφωσή τους αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι οι βασικές αρχές της μαθησιακής διαδικασίας ισχύουν και για τη διαμόρφωση των στάσεων.

Η διαμόρφωση των στάσεων είναι μια εξελικτική διαδικασία. Πολλοί ερευνητές έχουν εστιάσει σε αυτό το ζήτημα και έχουν καταλήξει σε κάποιες θεωρίες, που εξηγούν τη δημιουργία ή την διαφοροποίηση των στάσεων των ατόμων. Ο Zajonc (1968) εκτιμά ότι η απλή επαναλαμβανόμενη έκθεση ενός ατόμου σε ένα ερέθισμα αρκεί για να διαμορφωθεί από το άτομο θετική στάση προς το ερέθισμα αυτό. Είναι το φαινόμενο της απλής έκθεσης. Η βασική αρχή της κλασικής εξαρτημένης μάθησης στηρίζεται στο ότι ένα ουδέτερο ερέθισμα αποκτά την ικανότητα να προκαλεί μια συγκεκριμένη απόκριση μέσω της συστηματικής του σύνδεσης με ένα ανεξάρτητο ερέθισμα, που ήδη είναι ο αιτιώδης παράγοντας για τη συγκεκριμένη απόκριση (Staats & Staats, 1958). Σύμφωνα με τη συντελεστική μάθηση, οι συμπεριφορές που δέχονται θετική ενίσχυση, επαναλαμβάνονται. Πολλές στάσεις διαμορφώνονται ή απορρίπτονται κατά την παιδική ηλικία μέσω της ανταμοιβής ή της τιμωρίας των παιδιών από τους γονείς.

Ο Bandura (1977), ιδρυτής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, υποστήριξε ότι η μάθηση μπορεί να συντελεστεί μέσω της παρατήρησης των θετικών ή αρνητικών συνεπειών που έχουν οι πράξεις ενός προτύπου. Αν και δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ αντιλήψεων και συμπεριφοράς, οι Ajzen και Fishbein (1977), υποστήριξαν ότι οι στάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη σωστή πρόβλεψη της συμπεριφοράς, όταν και οι δύο αυτές μεταβλητές, οι στάσεις και η συμπεριφορά έχουν μετρηθεί στο ίδιο επίπεδο κατανόησης και σαφήνειας. Έχουν δηλαδή πλήρη αντιστοιχία ως προς την πράξη, το χρόνο, το πλαίσιο και το στόχο.

Η μελέτη των ανθρώπινων στάσεων αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους αλλά και ένα από τα πρώτα έργα της Κοινωνικής και Οργανωσιακής Ψυχολογίας. Οι στάσεις θεωρείται ότι αντιπροσωπεύουν τον κεντρικό άξονα της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων του ανθρώπου. Όπως και η προσωπικότητα, κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου στη σχέση του με τον συνάνθρωπό του, με την οικογένειά του, με το χώρο εργασίας, και γενικότερα με όλο το κοινωνικό περιβάλλον. Η διερεύνηση των στάσεων συνίσταται στην ανάλυση της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων του ανθρώπου. Πώς δηλαδή το άτομο βλέπει και αντιμετωπίζει τα διάφορα κοινωνικά στοιχεία στον περίγυρό του. Συνεπώς, η αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων, εξηγεί πώς βλέπει και πώς συμπεριφέρεται το άτομο προς τα διάφορα φαινόμενα του ευρύτερου ψυχολογικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι πιθανές μορφές αυτών των ψυχολογικών φαινομένων μπορεί να είναι άτομα, ομάδες, αφηρημένες έννοιες, καθώς και φυσικά φαινόμενα.

Από μια άλλη οπτική, στάση μπορεί να χαρακτηριστεί το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα ενός ανθρώπου, το οποίο σχετίζεται με την πραγματοποίηση-επιτέλεση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Fishbein και Ajzen (1975), σε γενικές γραμμές, ένα άτομο θα διατηρήσει μία θετική στάση απέναντι σε μία δεδομένη συμπεριφορά, εάν αυτό πιστεύει ότι με την υιοθέτηση της συμπεριφοράς θα οδηγηθεί σε θετικό αποτέλεσμα. Αντίθετα εάν το άτομο πιστεύει ότι το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς θα έχει αρνητική έκβαση, τότε θα υιοθετήσει μία αρνητική στάση απέναντι σε αυτή τη συμπεριφορά (Mykytyn & Harrison, 1993).

Η τρισδιάστατη θεωρία των στάσεων, που βασίζεται στην εργασία των Rosenberg και Hovland (1960), υποστηρίζει ότι τα εξωτερικά ερεθίσματα που προέρχονται από τα άτομα του κοινωνικού περιβάλλοντος του ανθρώπου με τα οποία συναναστρέφεται, τις κοινωνικές συνθήκες και τα κοινωνικά ζητήματα, αποτελούν τη βάση δημιουργίας των στάσεων ενός ατόμου.

Κατά τον Myers (2001) η μελέτη και διερεύνηση των στάσεων ενός ατόμου μπορεί να ορισθεί ως ο συνδυασμός της κατανόησης: 1) των γενικών αρχών, ξεκινώντας από την αλληλεπίδραση του ανθρώπινου οργανισμού και της πληροφορίας που λαμβάνει, και οι οποίες οδηγούν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον εξωτερικό κόσμο. 2) του είδους των ανθρώπων με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή και της φύσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στις οποίες συμμετέχουμε και 3) της ατομικής ιδιοσυγκρασίας.

Το βασικό ερώτημα είναι με ποιον τρόπο διαμορφώνονται οι στάσεις των ανθρώπων. Όπως είδαμε πριν, ορισμένες θεωρίες υποστηρίζουν πως οι στάσεις μαθαίνονται μέσω της κλασικής εξαρτημένης μάθησης, με το συνδυασμό κάποιου επιθυμητού ή ανεπιθύμητου ερεθίσματος με το αντικείμενο της στάσης (Zajonc, 1968). Άλλες πάλι ισχυρίζονται ότι οι στάσεις ενδέχεται να διαμορφωθούν επίσης μέσω της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης, με θετική ή αρνητική ενίσχυση (Staats & Staats, 1958). Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, πολλές από τις στάσεις του ανθρώπου, μαθαίνονται μέσω της παρατήρησης άλλων, ιδιαίτερα των γονέων και των κοινωνικών συναναστροφών, οι οποίες τιμωρούνται ή ενισχύονται θετικά για την έκφραση συγκεκριμένων συμπεριφορών (Kanekar, 1976).

Σε γενικές γραμμές, οι στάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως η συνοπτική έκφραση της εμπειρίας του ατόμου, η οποία βοηθάει τον άνθρωπο στα κοινωνικά γεγονότα που αντιμετωπίζει. Είναι πολύ σημαντικό εδώ να επισημάνουμε ότι παρ' όλες τις μεθόδους που κατά καιρούς έχουν επινοηθεί για τη μελέτη και τη μέτρηση των στάσεων, συχνά δεν είμαστε σε θέση να προβλέψουμε άμεσα την κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου από τη γνώση και μόνο των κοινωνικών του στάσεων. Αυτό οφείλεται, εν μέρει, στις σύνθετες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ μιας βασικής συμπεριφοράς απέναντι σε ένα πρόσωπο ή ένα θέμα, και όλων των ειδών τους περιορισμούς που υπάρχουν σε πολλές κοινωνικές καταστάσεις και οι οποίοι συχνά εμποδίζουν τη στάση, πράγμα που εκφράζεται άμεσα και στη συμπεριφορά. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να διευκρινιστεί πως οι στάσεις δεν προβλέπουν τη συμπεριφορά. Οι στάσεις μπορούν να αποκτήσουν μια προγνωστική αξία της συμπεριφοράς, όταν στάσεις και συμπεριφορά μετρηθούν στα ίδια επίπεδα σαφήνειας, εξασφαλιστεί δηλαδή η πλήρης αντιστοιχία ως προς την πράξη, το στόχο, το χρόνο και το πλαίσιο.

3.1.2 Κίνητρα συμπεριφοράς

Με τον όρο κίνητρα προσδιορίζονται είτε τα αίτια που προκαλούν είτε οι λόγοι που εξηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση. Κίνητρο είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο (Kuhl, 1981). Κίνητρα είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι

διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί.

Τα κίνητρα μπορούν να είναι εγγενή ή επίκτητα, δηλαδή να έχουν κληρονομική βάση, όπως τα ένστικτα, ή να αποκτούνται από διαδικασίες μάθησης ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον. Διακρίνονται επίσης σε φυσιολογικά που εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού, σε βιολογικά, που εξυπηρετούν την επιβίωση, συντήρηση και αναπαραγωγή του ατόμου, και σε ψυχολογικά, που σχετίζονται με το θυμικό, την προσωπικότητα, και τις συναλλαγές του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Evans, 1975).

Τέλος τα κίνητρα μπορεί να είναι συνειδητά ή ασυνειδήτα. Πιο συγκεκριμένα, τα κίνητρα δεν προϋποθέτουν αναγκαστικά εκούσιο και συνειδητό έλεγχο της συμπεριφοράς. Το κίνητρο μπορεί να καθοδηγεί τη συμπεριφορά, χωρίς την ύπαρξη ενσυνείδητου στόχου και πρόθεσης που να οδηγεί σε εξέταση συνθηκών και επιλογές ενεργειών (Kuhl, 1987).

Είναι σημαντικό λοιπόν να σημειωθεί ότι το αντικείμενο της μελέτης των κινήτρων είναι ο εντοπισμός των αιτιών που οδηγούν σε συγκεκριμένη κάθε φορά συμπεριφορά ή δράση. Αυτές οι αιτίες μπορεί να είναι εσωτερικές ή εξωτερικές δυνάμεις, ανάλογα με τον τόπο στον οποίο εντοπίζονται, μπορεί να είναι συναισθήματα, επιθυμίες, στόχοι και επιδιώξεις, ή ερεθισμοί διαφόρων τύπων. Επίσης, συχνά συνυπάρχουν πολλές αιτίες ταυτοχρόνως. Τέλος, οι αιτίες ενδέχεται να μην είναι εύκολο να γίνουν συνειδητές και αντιληπτές από τον άνθρωπο.

Έχει μεγάλη σημασία να υπογραμμισθεί ότι τα κίνητρα δεν επαρκούν από μόνα τους για να ερμηνεύσουν τους μηχανισμούς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση και την εκδήλωση της κάθε συμπεριφοράς. Το γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο είναι ένα ερώτημα που διαφέρει από αυτό που αφορά το πώς οι άνθρωποι διαμορφώνουν και υιοθετούν τις διάφορες συμπεριφορές. Το πώς είναι ένα ερώτημα που αφορά στις γνώσεις του ατόμου, στις ιδέες και στις σκέψεις του, στις ικανότητές του, στις δεξιότητές του, καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Οι κύριοι παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιδράσεις, τη δράση ή τη συμπεριφορά είναι οι γνωστικές λειτουργίες, όπως η αντίληψη, η προσοχή, η μάθηση, η μνήμη και σκέψη (Kuhl, 1987).

Η μάθηση όμως, αφορά μόνο στις επιδράσεις του παρελθόντος στην τρέχουσα αντίδραση. Τα κίνητρα αντιθέτως, αφορούν στις τρέχουσες επιδράσεις στη συμπεριφορά. Είναι δηλαδή, οι παράγοντες εκείνοι που προσφέρουν την ώθηση που είναι απαραίτητη για την κινητοποίηση,

την έναρξη, ή τον τερματισμό μιας συμπεριφοράς. Δεν εξηγούν όμως πώς αποκτήθηκε ή πώς ανακαλείται από τη μνήμη η σχετική συμπεριφορά. Τα κίνητρα συνεπώς μπορεί να είναι παροδικά και ευμετάβλητα, σε αντίθεση με τη μάθηση που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα. Τα κίνητρα αφορούν στους δυναμικούς παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στους παράγοντες που αλληλεπιδρούν με τους γνωστικούς παράγοντες, κατά τη διαμόρφωση και εκδήλωση της δράσης, και γι' αυτό είναι αναγκαία η μελέτη τους και ο ρόλος τους (Evans, 1975).

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που έχουν τα κίνητρα και οι στάσεις στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου, καταλήξαμε στην επιλογή των θεωριών στις οποίες βασίστηκε η έρευνά μας.

3.2 Οι Θεωρίες της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action) και της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour)

Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας κυρίαρχη θέση κατέχουν η Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης (ή Αιτιολογημένης / Έλλογης / Εκλογικευμένης Δράσης, ή Θεωρία της Λογικής Πράξης) (Theory of Reasoned Action - TRA) των Ajzen & Fishbein (1980) και η Θεωρία της Προσχεδιασμένης (ή Σχεδιασμένης) Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour – TPB) του Ajzen (1988, 1991, 2006). Σημειωτέον ότι παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην απόδοση των όρων στην ελληνική σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Θεωρία της Δικαιολογημένης ή Αιτιολογημένης Δράσης, Θεωρία της Λογικής Πράξης, Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς). Για παράδειγμα βλέπε Γεώργας (1990), Κοκκινάκη (2006), Cox & Koutromanos (2004), Lippa (2003). Στη μελέτη μας θα χρησιμοποιήσουμε τους όρους Θεωρία της Δικαιολογημένης Στάσης και Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς.

3.2.1 Η Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action - TRA)

Πρόκειται για μια θεωρία που απολαμβάνει ιδιαίτερης προσοχής και χρησιμοποιείται στη μελέτη των συμπεριφορών υγείας και εκπαίδευσης και διατυπώθηκε από τους Ajzen & Fishbein αρχικά το 1975. Εξηγεί όλες τις συμπεριφορές που υπόκεινται στη βούλησή μας. Με τη θεωρία αυτή δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο μελέτης των στάσεων απέναντι σε μια συμπεριφορά που υπάρχει πιθανότητα να εκδηλωθεί.

Οι Ajzen & Fishbein διακρίνουν τις έννοιες *στάση*, *αντίληψη*, *τάση για μια συμπεριφορά* και *συμπεριφορά* και μελετούν τη σχέση τους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η τάση για την

εκδήλωση μιας συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία που καθορίζεται από την στάση που έχει το άτομο απέναντι σ' αυτήν και από τις αντικειμενικές αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου σε σχέση με το ποια θεωρείται μια επιθυμητή συμπεριφορά. Η τάση για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς καταδεικνύει την πιθανότητα που υπάρχει ώστε να παρουσιαστεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά.

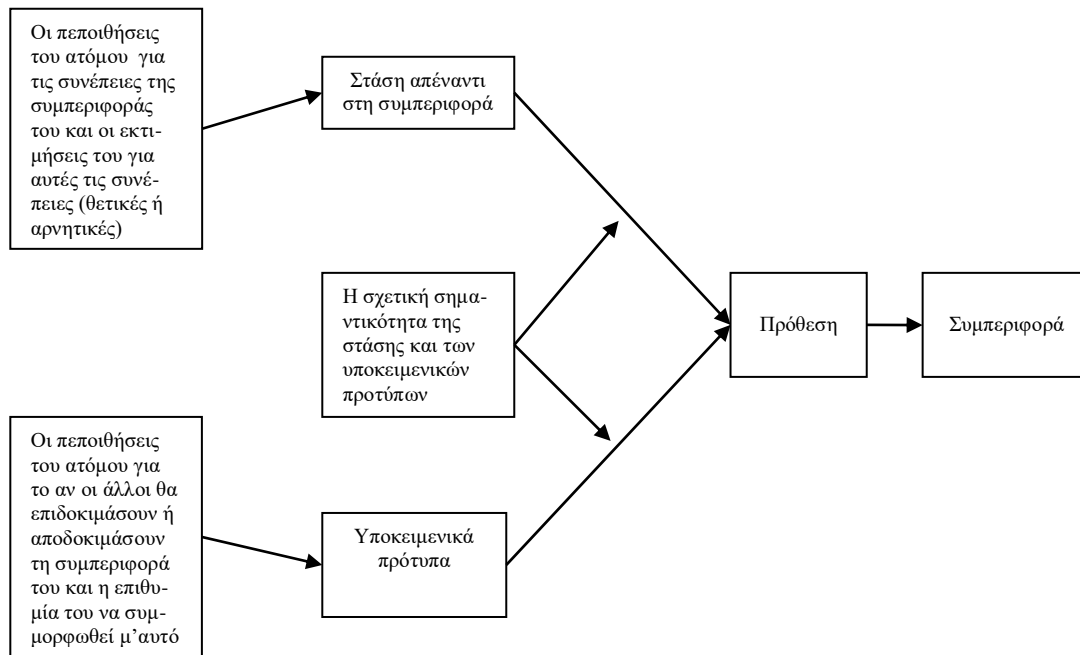
Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης, η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από την πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει μια συμπεριφορά "Α". Η πρόθεση με τη σειρά της επηρεάζεται από τη "στάση του ατόμου απέναντι στη συμπεριφορά" (attitude towards the behaviour) και τα "υποκειμενικά πρότυπα" (subjective norms). Με τον όρο "στάση απέναντι στη συμπεριφορά" νοείται η συνολική θετική ή αρνητική αξιολόγηση του ατόμου για τη συμπεριφορά που πρόκειται να εκδηλώσει (Ajzen & Fishbein, 1980). Με τον όρο "υποκειμενικά πρότυπα" νοείται η συνολική αντίληψη του ατόμου για την κοινωνική πίεση που αντιλαμβάνεται ότι δέχεται ως προς το να εκδηλώσει ή όχι μια συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τους Ajzen & Fishbein (1980) "η στάση απέναντι στη συμπεριφορά" διαμορφώνεται από τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις (behaviour beliefs), οι οποίες έχουν σχέση με τις πιθανές συνέπειες που θα προκύψουν από την εκδήλωση της συμπεριφοράς και την αξιολόγηση (θετική ή αρνητική) αυτών των συνεπειών για το ίδιο το άτομο. Εάν ένα άτομο δηλαδή πιστεύει ότι μια δική του συμπεριφορά "Α" θα έχει συγκεκριμένα θετικά επακόλουθα, τότε γενικότερα θα έχει θετική στάση απέναντι σ' αυτήν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αντιθέτως αν θεωρεί ότι μια δική του συμπεριφορά "Α" θα έχει συγκεκριμένα αρνητικά επακόλουθα, τότε θα έχει αρνητική στάση απέναντι σ' αυτήν τη συμπεριφορά γενικότερα.

Όσον αφορά τα "υποκειμενικά πρότυπα" αυτά διαμορφώνονται από τις "ρυθμιστικές ή κανονιστικές πεποιθήσεις" (normative beliefs), οι οποίες σχετίζονται με τις προσδοκίες των άλλων σχετικά με τη συμπεριφορά που πρόκειται το άτομο να εκδηλώσει και το κίνητρο συμμόρφωσης του ατόμου με αυτές τις προσδοκίες. Το άτομο δηλαδή που θεωρεί ότι συγκεκριμένα πρόσωπα ή φορείς, των οποίων τη γνώμη εκτιμά και το επηρεάζουν, πιστεύουν ότι πρέπει να έχει μια συμπεριφορά "Α", τότε το άτομο αυτό δέχεται μια σχετική κοινωνική πίεση ως προς το να έχει αυτήν τη συμπεριφορά"Α" (Ajzen & Fishbein, 1980).

Η θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης διαθέτει ένα στοιχείο που τη διαφοροποιεί από τις άλλες θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν τη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Είναι το στοιχείο που αναφέρεται στις κοινωνικές αντιλήψεις και στο τι θεωρούν οι άλλοι μια

ενδεδειγμένη συμπεριφορά. Η τάση των ατόμων για εμφάνιση ορισμένης συμπεριφοράς, εξαρτάται εν μέρει από την αντίληψή τους για το πώς επιθυμούν τα άτομα του περιβάλλοντός τους να συμπεριφέρονται και εν μέρει από το γεγονός ότι θέλουν να γνωρίζουν τι σκέφτονται οι άλλοι για τη συμπεριφορά τους. Το στοιχείο αυτό ονομάζεται κοινωνικό πρότυπο. Για τη διαμόρφωση των συμπεριφορών κοινωνικά πρότυπα αποτελούν οι γονείς, οι κοντινοί φίλοι, οι συνάδελφοι κλπ. Στο παρακάτω σχήμα διαγράφεται συνοπτικά η διάρθρωση της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (TRA).



Σχήμα 1: Η Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action – TRA)

(Ajzen & Fishbein, 1980 και Γεώργας, 1990)

Η θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης μολονότι εφαρμόστηκε σε πολλές έρευνες στο χώρο της υγείας (Ajzen, Timko & White, 1982 · McCaul, ο'Neill & Glasgow, 1988 · Toncatto & Binik, 1987 · Budd, North & Spencer, 1984) και της εκπαίδευσης (Fishbein & Stasson, 1990 · Fredricks & Dossett, 1983 · Koballa, 1986 · Crawley, 1990 · koballa, 1988) η ισχύς της προβλεψιμότητάς της βρέθηκε να έχει περιορισμούς. Στη μετα-ανάλυσή της (Sheppard, Hartwick & Warshaw, 1988) διαπιστώθηκε ότι η θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης, για καταστάσεις στις οποίες τα άτομα δεν έχουν τον απόλυτο έλεγχο, δεν επιτρέπει την ακριβή πρόβλεψη της πρόθεσης και επομένως της συμπεριφοράς τους. Με άλλα λόγια η θεωρία έχει μεγαλύτερη επιτυχία όταν εξετάζονται συμπεριφορές οι οποίες βρίσκονται υπό τον απόλυτο έλεγχο των ατόμων (όταν δηλαδή το άτομο έχει αποκλειστικά τη δυνατότητα να αποφασίσει

κατά πόσο θα εκδηλώσει ή όχι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά) (Ajzen, 1988). Με σκοπό να αντιμετωπίσει αυτό το πρόβλημα ο Ajzen ανέπτυξε τη θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour, 1988, 1991, 2006).

3.2.2 Η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour)

Η θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς αποτελεί προέκταση της θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης. Αναπτύχθηκε από τον Ajzen, όπως είδαμε, στην προσπάθειά του να εξηγήσει συμπεριφορές που δεν υπόκεινται απόλυτα στη βούλησή μας, αλλά χαρακτηρίζονται ως παρορμητικές. Η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς αποτελεί σήμερα την πιο ισχυρή και άρτια δομημένη θεωρία της κοινωνικής ψυχολογίας σχετικά με την πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ajzen, 1985). Ο συνδυασμός ισχυρών εμπειρικών δεδομένων, καθώς και η ευρεία εφαρμογή της θεωρίας αυτής έχουν συμβάλει στην εγκαθίδρυση της θεωρίας ως της δημοφιλέστερης σχετικά με την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

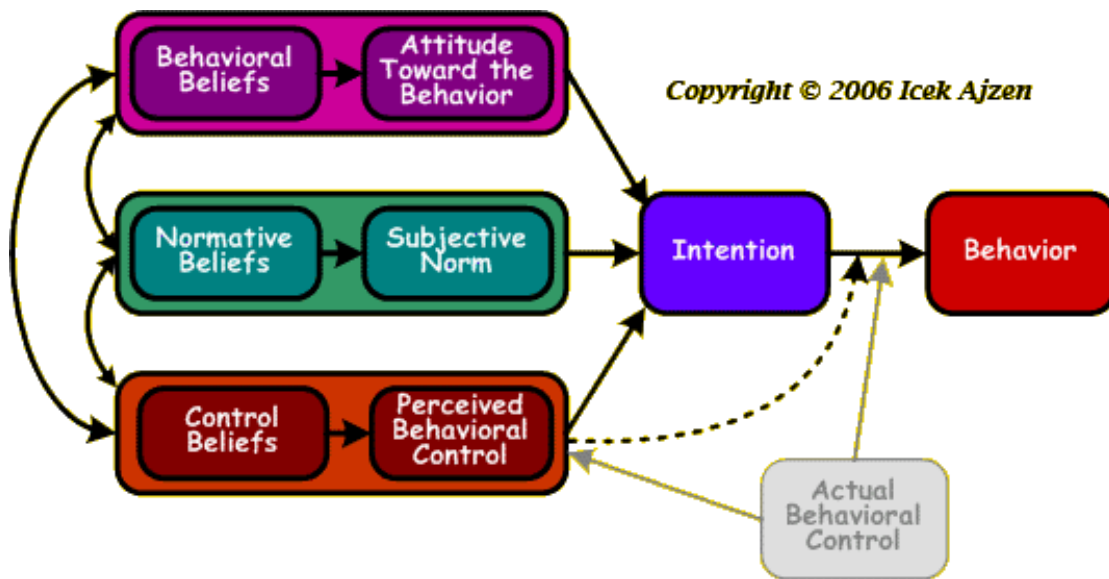
Η κύρια διαφορά ανάμεσα στη θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς και στη θεωρία της δικαιολογημένης δράσης είναι η προσθήκη ενός τρίτου ανεξάρτητου παράγοντα για τον καθορισμό της τάσης. Όπως ακριβώς στην Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης (TRA), η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (TPB) περιλαμβάνει την στάση και τα κοινωνικά πρότυπα, προστίθεται όμως σ' αυτήν και η έννοια του *αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου* (perceived behavioural control) (για την απόδοση στα ελληνικά βλ. Κοκκινάκη, 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς, η τάση για την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς αποτελεί τον καλύτερο προγνωστικό δείκτη εκδήλωσης της ίδιας της συμπεριφοράς. Η τάση, με τη σειρά της, διαμορφώνεται από δύο στοιχεία: την προσωπική στάση του ατόμου (π.χ. αν το άτομο βλέπει τη συμπεριφορά ως καλή, ωφέλιμη ή ευχάριστη) και την κοινωνική πίεση που δέχεται το άτομο, ώστε να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο (κοινωνικά πρότυπα). Σε αυτά προστίθεται η αντίληψη ελέγχου της συμπεριφοράς, που σε συνδυασμό με τα άλλα δύο στοιχεία ασκούν επίδραση στη σχέση τάσης – συμπεριφοράς (Shepherd, 1999).

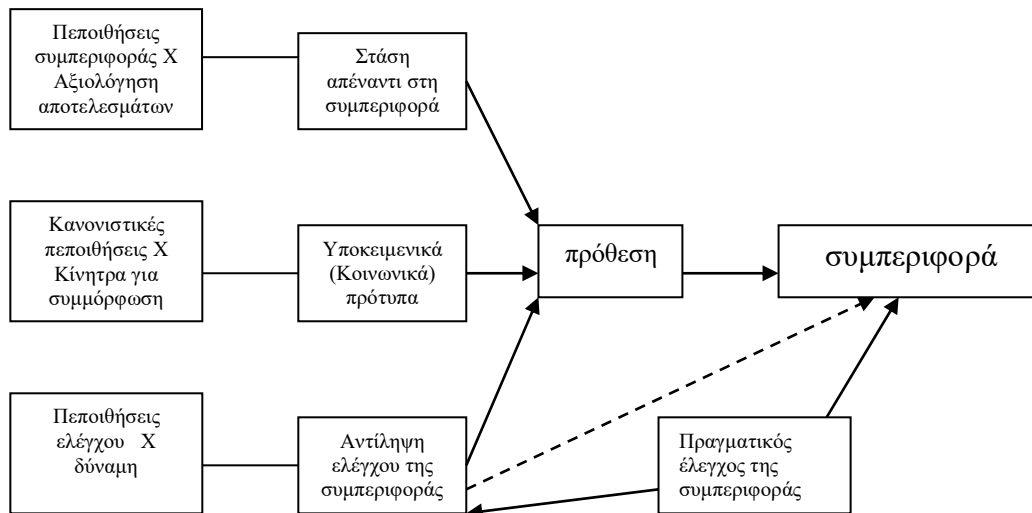
Η αντίληψη ελέγχου της συμπεριφοράς αναφέρεται στην ευκολία ή τη δυσκολία που αντιμετωπίζει κάποιος, για να εκδηλώσει τη συμπεριφορά. Αντανακλά εμπειρίες του παρελθόντος και αναμενόμενες δυσχέρειες και εμπόδια. Κατά κανόνα, όσο πιο ευνοϊκά είναι η στάση και τα κοινωνικά πρότυπα και ισχυρότερη η αντίληψη ελέγχου της συμπεριφοράς, τόσο πιο έντονη θα είναι και η τάση του ατόμου να εκδηλώσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Οι άνθρωποι, επομένως, μπορούν να εκδηλώσουν μια συμπεριφορά, όταν έχουν ισχυρή πρόθεση και θετική στάση απέναντι σε αυτήν τη συμπεριφορά, αντιλαμβάνονται ότι δέχονται επίδραση από το περιβάλλον τους και ότι έχουν όλες τις απαραίτητες συνθήκες που διευκολύνουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς.

Η θεωρία υποστηρίζει ότι η στάση διαμορφώνεται από το σύνολο των πεποιθήσεων σχετικά με τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αυτών από το άτομο ως καλά ή κακά. Τα υποκειμενικά (κοινωνικά) πρότυπα, με τη σειρά τους, διαμορφώνονται από το σύνολο των κανονιστικών πεποιθήσεων. Το σύνολο αυτό αποτελείται από την κοινωνική πίεση συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων (π.χ. οικογένεια, γιατροί, συνάδελφοι) και τη θέληση του ατόμου να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Με παρόμοιο τρόπο η αντίληψη ελέγχου της συμπεριφοράς καθορίζεται από συγκεκριμένες πεποιθήσεις για τον έλεγχό της (Ajzen, 1991). Στα παρακάτω σχήματα διαγράφεται συνοπτικά στο πρώτο (2.1) και αναλυτικότερα στο δεύτερο (2.2) η θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς:



Σχήμα 2.1: Η Θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior - TPB) Icek Ajzen, 2006.



Σχήμα 2.2: Η Θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior - TPB) όπως την περιέγραψαν αναλυτικότερα οι McKenzie and Smeltzer, 2001²

Δύο αξιοσημείωτα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της θεωρίας είναι: Πρώτον, η αντίληψη ελέγχου της συμπεριφοράς εμπλέκεται σημαντικά στην εκδήλωση των τάσεων. Χωρίς αυτήν, οι τάσεις επηρεάζονται ελάχιστα, ακόμη και αν οι στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά και τα κοινωνικά πρότυπα ασκούν ισχυρή επίδραση. Δεύτερον, είναι δυνατόν να υπάρχει απευθείας σύνδεση ανάμεσα στον αντιληπτό έλεγχο της συμπεριφοράς και στη συμπεριφορά παρακάμπτοντας την όποια πρόθεση. Είναι ο αναφερόμενος πραγματικός έλεγχος της συμπεριφοράς (βλ. σχήματα 2.1 & 2.2). Η συμπεριφορά δεν εξαρτάται μόνο από την κινητοποίηση των άλλων, αλλά και από τον έλεγχο του ίδιου του ατόμου.

Στη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (TPB), ο πραγματικός έλεγχος της συμπεριφοράς μετριάζει την επίδραση των προθέσεων στην συμπεριφορά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εκτίμηση του πραγματικού ελέγχου της συμπεριφοράς ενός ατόμου είναι μια καλή κατανόηση των διαφόρων εσωτερικών παραγόντων (δεξιότητες, γνώσεις, σωματική αντοχή, ευφυΐα, κλπ) και εξωτερικών παραγόντων (νομικά εμπόδια, τα χρήματα, τον εξοπλισμό, τη συνεργασία με τους άλλους, κ.λπ.) που απαιτούνται για την εκτέλεση της συμπεριφοράς. Επειδή είναι συνήθως πολύ πιο δύσκολο να μετρηθεί ο πραγματικό έλεγχος της συμπεριφοράς από ότι ο αντιληπτός έλεγχος της συμπεριφοράς, οι περισσότερες μελέτες

² Δεν πρόκειται για παραλλαγή της TPB ούτε για νέα θεωρία. Οι McKenzie and Smeltzer διεύρυναν το σχήμα του Ajzen εισάγοντας την αξιολόγηση του αποτελέσματος (στις πεποιθήσεις), τα κίνητρα συμμόρφωσης (στις κανονιστικές πεποιθήσεις) και την δύναμη (στις πεποιθήσεις ελέγχου) για να φανεί ξεκάθαρα ο ρόλος τους στη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στη συμπεριφορά, στα υποκειμενικά πρότυπα και στον αντιληπτό έλεγχο της συμπεριφοράς, σύμφωνα με τον Ajzen.

βασίζονται σ' αυτόν ως υποκατάστατο του πρώτου. Έτσι στην ερευνητική πράξη η εκτίμηση του αντιληπτού ελέγχου της συμπεριφοράς μπορεί να προβλέψει την επίτευξη στόχων, ανεξάρτητα από την τάση.

Ο αντιληπτός έλεγχος περιλαμβάνει δύο κύριες όψεις:

α) Ο ονομαζόμενος εσωτερικός έλεγχος: ο αντιληπτός έλεγχος της συμπεριφοράς εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως επαρκείς γνώστες, επιδέξιους, πειθαρχημένους κλπ και ότι είναι σε θέση να εκτελέσουν κάποια πράξη (Kraft, Rise, Sutton & Roysamb, 2005), ο οποίος συμπίπτει με την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1994, 1997). Θεωρητικά, κατά τον Ajzen, δεν υπάρχει καμία διαφορά μεταξύ αντιληπτού ελέγχου της συμπεριφοράς και της κατά Bandura αυτό-αποτελεσματικότητας. Και οι δύο αναφέρονται σε πεποιθήσεις των ανθρώπων ότι είναι σε θέση να εκτελέσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Λειτουργικά, ωστόσο, ο αντιληπτός έλεγχος της συμπεριφοράς και η αυτό-αποτελεσματικότητα αξιολογούνται συνήθως με διαφορετικούς τρόπους. Η έρευνα με την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura ορίζει συνήθως μια διαβαθμισμένη σειρά πιθανών εμποδίων για την εκτέλεση της συμπεριφοράς, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να αναφέρουν πόσο πιθανό είναι ότι θα μπορούσαν να ξεπεράσουν κάθε εμπόδιο. Για την εκτίμηση του αντιληπτού ελέγχου της συμπεριφοράς, οι συμμετέχοντες καλούνται συνήθως να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο έχουν τη δυνατότητα ή τις δυνάμεις να εκτελέσουν αυτή τη συμπεριφορά, κατά πόσο η συμπεριφορά είναι υπό τον έλεγχό τους κλπ. (βλ. <http://people.umass.edu/~aizen/faq.html>)

β) Ο ονομαζόμενος εξωτερικός έλεγχος: ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο τα άτομα αισθάνονται ότι άλλοι παράγοντες, όπως είναι η συνεργασία των συναδέλφων, οι πόροι ή οι χρονικοί περιορισμοί, θα μπορούσαν να αναστείλουν ή να διευκολύνουν τη συμπεριφορά (Kraft et al, 2005).

Επιπλέον, οι προθέσεις για να εκτελεστεί κάποια πράξη δεν καταλήγουν πάντα σε αυτήν τη συμπεριφορά. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος σχετίζεται εν μέρει, αλλά όχι απολύτως, με τον πραγματικό έλεγχο της συμπεριφοράς (Armitage & Conner, 2001), ο οποίος με τη σειρά του επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι προθέσεις συνδέονται με τις αντίστοιχες συμπεριφορές. Αντιληπτός και πραγματικός έλεγχος της συμπεριφοράς μπορεί μερικές φορές να αποκλίνουν, όπως όταν τα άτομα αγνοούν παράγοντες που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την προτιθέμενη συμπεριφορά.

Η θεωρία της προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς έχει εφαρμοσθεί με επιτυχία σε μεγάλο αριθμό ερευνών (πάνω από χίλιες σε παγκόσμιο επίπεδο) με σκοπό να προβλέψει και να ερμηνεύσει την πιθανότητα ότι τα άτομα θα συμμετάσχουν σε διάφορες συμπεριφορές. Ενδεικτικά :

- στο χώρο υγείας (Godin & Kok, 1995 · Conner & Flesh, 2001 · Bryan, Fisher & Fisher, 2002 · Murgraff, McDermont & Walsh, 2001 · Bozionelos & Benett, 1999),
- της υγιεινής διατροφής και στην πρόγνωση των διατροφικών συνηθειών (Beale & Manstead, 1991 · Sparks, Hedderlay & Shepherd, 1992 · Sparks & Shepherd, 1992 · Thomson, Haziris & Alekos, 1994 · Prell, Berg & Johnson, 2002, Leganger & Kraft, 2003)
- της οδικής ασφάλειας (π.χ. Quine, L., Rutter, D.R. & Arnold, 1998 · 2001 · 2002 · Koutromanos, Tsolis & Koufou, 2009),
- σε προκοινωνικές συμπεριφορές όπως ο εθελοντισμός (Warburton & Terry, 2000 · Okun & Sloane, 2002 · Bartolini, 2005 · Greenslade & White, 2005 ·), η αμοδοσία (Giles & Cairns, 1995 · Giles, McClenahan, Cairns & Mallet, 2004 · Holdershaw, Gendall & Wright, 2011 · Reid & Wood, 2008), και η δωρεά οργάνων (Kopfman & Smith, 1996 · Baughn, Rodrigue & Cornell, 2006 · Hyde & White, 2007, 2009),
- σε συμπεριφορές εφηβικού διαδικτυακού (cyberbullying) ή φυσικού σχολικού εκφοβισμού (bullying) στο Βέλγιο και στον Καναδά αντίστοιχα (Heirman & Walrave, 2012 · Rosval, 2013) αλλά και χρήσης των Κοινωνικών Μέσων (social media) από φοιτητές της πολιτείας του Texas στις ΗΠΑ (Cameron, Ginsburg, Westhoff & Mendez, 2012),
- σε υιοθέτηση χρήσης των ΤΠΕ και της e-democracy σε 14 χώρες της υποσαχάριας Αφρικής (Nchise, 2012),
- στην έρευνα της εργασιακής ανειλικρίνειας και ανεντιμότητας (Chun & Chun, 2010)
- της εκπαίδευσης γενικότερα (Crawley, 1990 · Greenockle, Lee & Lomax, 1990 · Crawley & Black, 1992 · Rizzo & Vispoel, 1992 · Burak, 1994 · Theodorakis, 1994 · Theodorakis, Bagiatis & Goudas, 1995 · Haney, Czerniak & Lumpe, 1996 · Lin & Wilson, 1998 · Smith & Biddle, 1999 · Astrom & Mwangosi, 2000 · Erten, Bamberg, Graf & Klee, 2000 · Sideridis & Radafinos, 2001 · Davis, Ajzen, Saunders & Williams, 2002 · Conatser, Block & Gansneder, 2002 · Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002 · Cox & Koutromanos, 2004 · Κουτρομάνος & Παπαϊωάννου, 2004α, 2004β · Koutromanos, 2005 · Koutromanos & Kibirige, 2006a, 2006b · Koutromanos, 2006 · Koutromanos & Papaioannou, 2007 · Κουτρομάνος 2008α, 2008β, 2008γ · Koutromanos & Zisimopoulos, 2009 · Koutromanos, 2009 · Cambell, 2010 · Kriek &

Stols, 2010 · Lee, Cerreto & Lee, 2010 · Teo & Lee, 2010 · McFarlan & Marks Woolfson, 2013 · Rosval, 2013 · Veronese & Kensler, 2013 · Zi Yan, 2014)

Τα αποτελέσματα όλων αυτών των ερευνών αλλά και παλιότερες μετα-αναλυτικές έρευνες κατέδειξαν ότι η θεωρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε συμπεριφορές οι οποίες δεν είναι υπό τον απόλυτο έλεγχο της βούλησης του ατόμου (Armitage & Conner, 2001). Έλεγχοι και δοκιμασίες της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς αποκαλύπτουν ότι χαρακτηριστικά ερμηνεύει το 39% με 42% της διακύμανσης όσον αφορά την πρόθεση (intention) και το 27% με 34% της διακύμανσης όσον αφορά τη μέτρηση της συμπεριφοράς (Ajzen 1991, Armitage et al 1999), καθιστώντας την πρόθεση ως τον πιο ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης. Η προβλεψιμότητά της αυτή βρέθηκε να είναι ισχυρότερη σε σύγκριση με άλλες θεωρίες, όπως αυτή της θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (Godin & Kok, 1996 · Armitage & Conner, 2001 · Sheeran, 2002 · Φασούλης, Κουτρομάνος & Αλεξόπουλος, 2008α, 2008β).

3.3 Ανασκόπηση ερευνών με εφαρμογή της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς στην εκπαίδευση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως ήδη αναφέρθηκε, εμφανίζονται πάρα πολλές εκπαιδευτικές έρευνες που βασίζονται στη θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς. Οι διεθνείς αυτές έρευνες με εφαρμογή της TPB πραγματοποιούνται:

- τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τις προθέσεις τους για χρήση των ΤΠΕ στην τάξη σε χώρες όπως η Νότια Αφρική, η Νότια Κορέα, η Αυστραλία και η Μεγάλη Βρετανία (Kriek & Stols, 2010 · Lee et al, 2010 · Teo & Lee, 2010 · Koutromanos & Zisimopoulos, 2009 · Koutromanos, 2009),
- τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης στο Hong Kong (Zi Yan, 2014),
- τη στάση των σχολικών ηγετών στις ΗΠΑ απέναντι στην αειφορία και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Veronese & Kensler, 2013),
- τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για υλοποίηση των τεσσάρων πυλώνων της εκπαιδευτικής πολιτικής της πολιτείας Ohio των ΗΠΑ (Haney et al, 1996),
- τη σύγκριση των καθοριστικών παραγόντων για εφαρμογή διδακτικών μεθόδων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στη Γερμανία και στην Τουρκία (Erten, Bamberg, Graf & Klee, 2000),
- την πρόβλεψη των συμπεριφορικών προθέσεων των εκπαιδευτικών για εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στην πολιτεία του Texas στις ΗΠΑ (Crawley, 1990),
- την εφαρμογή της TPB για ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις στην πολιτεία Florida των ΗΠΑ (Cambell, 2010) αλλά και στη Σκωτία (McFarlan et al, 2013),
- τις προθέσεις των δασκάλων για ένταξη της διατροφικής συμβουλευτικής στη σχολική εκπαίδευση της Τανζανίας (Astrom & Mwangosi, 2000),
- τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να διδάξουν για την πρόληψη του HIV/AIDS στις ΗΠΑ (Burak, 1994) και στην Μποτσουάνα (Marandu et al, 2011),
- τις προθέσεις εκπαιδευτικών να διδάξουν σεξουαλική αγωγή (Lin & Wilson, 1998),
- τις προθέσεις των αфроαμερικανών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στα σχολεία των μεσοδυτικών πολιτειών των ΗΠΑ (Davis et al, 2002),

- τη συμμετοχή μαθητών σε φυσικές δραστηριότητες (Greenockle et al, 1990 · Theodorakis, 1994 · Smith & Biddle, 1999 · Hagger et al, 2002),
- τις προθέσεις εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ατόμων με ειδικές ανάγκες (Rizzo & Vispoel, 1992 · Theodorakis et al, 1995 · Conatser et al, 2002),
- τις συνήθειες πρωτοετών φοιτητών στη μελέτη (Sideridis & Radafinos, 2001),
- την πρόβλεψη της πρόθεσης των φοιτητών να εγγραφούν σε μαθήματα φυσικής (Crawley & Black, 1992) κ.ά.

Έρευνα για τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε στελέχη εκπαίδευσης και η σχέση που αυτές έχουν με τις στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά, τα υποκειμενικά πρότυπα, τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο και τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις τους δεν έχει γίνει σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στην Ελλάδα το θέμα αυτό διερευνήθηκε από τους Φασούλη – Κουτρομάνο – Αλεξόπουλο το 2007 και τα αποτελέσματα ανακοινώθηκαν το 2008. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 83 εκπαιδευτικοί (και συγκεκριμένα μόνο δάσκαλοι ΠΕ70) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχεδόν οι μισοί από ότι στην παρούσα έρευνά μας. Από αυτούς τριάντα (36,1%) ήταν άνδρες και πενήντα τρεις (63,9%) γυναίκες.

Οι συγκεκριμένοι ερευνητές παρουσίασαν τα αποτελέσματα της μελέτης τους το 2008 (Φασούλης κ. συν., 2008α, Αλεξόπουλος κ. συν., 2008β) με δυο διαφορετικές προσεγγίσεις:

- Στην πρώτη (2008α), χρησιμοποιώντας και τις δύο θεωρίες, TRA και TPB,

α) έλεγξαν και συνέκριναν την ισχύ της προβλεψιμότητας των δύο θεωριών (TRA και TPB) σχετικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

β) εξέτασαν την επίδραση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου σ' αυτήν την πρόθεση και

γ) διερεύνησαν τις συμπεριφοριστικές, ρυθμιστικές/κανονιστικές και ελεγχόμενες πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. και εξέτασαν τη σχέση των πεποιθήσεων αυτών με την πρόθεσή τους.

- Στη δεύτερη (2008β), όπου χρησιμοποίησαν μόνο τη TPB,

α) διερεύνησαν τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας και

β) εξέτασαν αν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας.

Στη πρώτη χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου, δηλαδή αυτές τις πρόθεσης, των στάσεων απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων, του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου, των συμπεριφορικών πεποιθήσεων, των ρυθμιστικών/κανονιστικών πεποιθήσεων και των πεποιθήσεων ελέγχου. Στη δεύτερη χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές της πρόθεσης και των συμπεριφορικών πεποιθήσεων μόνο. Έτσι παρόλο που είχαμε το ίδιο εργαλείο και το ίδιο δείγμα συμμετεχόντων, οι ερευνητές χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες των δύο θεωριών και το εύρος μεταβλητών που αυτές δίνουν, έθεσαν διαφορετικούς στόχους σε καθεμιά προσέγγιση. Κάνοντας μια κριτική αποτίμηση μπορούμε να πούμε ότι η πρώτη έρευνα μάς δίνει περισσότερες πληροφορίες και σε μεγαλύτερο ερευνητικό εύρος. Η δεύτερη περιορίζεται σε ένα κομμάτι της πρώτης αφού δίνει βαρύτητα σε συγκεκριμένα και πιο περιορισμένα ευρήματα, χωρίς όμως να ανακαλείται η σοβαρότητά τους αφού απαντάνε στα ερωτήματα που τίθενται.

Ακόμα βρέθηκε ότι και οι δύο θεωρίες εξηγούν σε μεγάλο ποσοστό την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε στελέχη εκπαίδευσης, εμφάνισαν δηλαδή υψηλή ισχύ. Η TRA (στάση απέναντι στη συμπεριφορά και υποκειμενικά πρότυπα) προβλέπει το 62% της διακύμανσης της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε., με τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά να έχει τη μοναδική επίδραση στην πρόθεση. Όταν προστέθηκε ο αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος στο πλαίσιο της TPB το ποσοστό της διακύμανσης αυξήθηκε από το 62% στο 63.7%, που κρίθηκε ως αύξηση μικρή. Σ' αυτό το μοντέλο της ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης η στάση απέναντι στη συμπεριφορά είχε πάλι τη μεγαλύτερη επίδραση στην πρόθεση, ακολουθούμενη από τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο και τα αντικειμενικά πρότυπα. Σχετικά με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις, δηλαδή τις πεποιθήσεις που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ενδεχόμενο να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. οι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν θετικές πεποιθήσεις για την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. και αναγνώριζαν πως με την ανάδειξή τους αυτή θα ωφελούνταν πολλαπλά. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ως θετικές τις συνέπειες από την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. Ένας μεγάλος αριθμός (13 από τις 20) των συμπεριφορικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών είχε θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αντίστοιχη πρόθεση.

Πιο συγκεκριμένα στους δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στην πρόθεση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. :

1) θα βελτιωθεί η παραγωγικότητά τους, 2) θα ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητά τους, 3) θα βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε θέματα διοίκησης, 4) θα κερδίσουν μεγαλύτερη επαγγελματική καταξίωση, 5) η εργασία τους θα γίνει πιο ευχάριστη, 6) θα βοηθηθεί το σχολείο στην εφαρμογή καινοτόμων ιδεών, 7) θα τους δοθεί η ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, 8) θα βελτιωθεί σημαντικά η συνολική εικόνα ποιότητας της εκπαιδευτικής διοίκησης, 9) θα οργανωθούν καλύτερα τα σχολεία τους, 10) θα βελτιωθεί η συνεργασία του προσωπικού των σχολείων τους, 11) θα βελτιωθεί η επικοινωνία του σχολείου τους με άλλα σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού, 12) θα ικανοποιηθούν οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και 13) θα τους δοθεί η δυνατότητα να υποστηρίξουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς στα σχολεία τους.

Όλα αυτά τα ευρήματα οδήγησαν τους ερευνητές στην τελική διαπίστωση ότι όσο αυξάνεται η θετική πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως η ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. θα έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα, τόσο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν περισσότερο ισχυρή πρόθεση για την ανάδειξη αυτή. Εκτιμούν ότι η διαπίστωση αυτή μπορεί να έχει θέση σε μια ενδεχόμενη πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών στο να αναλάβουν διάφορες θέσεις ευθύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Μια τέτοια πολιτική θα μπορούσε να στοχεύει στη θετική ενίσχυση των αντίστοιχων θετικών συμπεριφορικών πεποιθήσεων που βρέθηκαν στην έρευνά τους και συσχετίζονται με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. Θέτουν μάλιστα και στο δημόσιο διάλογο κάποιες προτάσεις, όπως την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και στη χρήση των Τ.Π.Ε. καθώς και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για διάφορα καινοτόμα προγράμματα στο χώρο του σχολείου. Σε μια τέτοια περίπτωση θεωρούν ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών με περισσότερες και πιο ενημερωμένες γνώσεις είναι πολύ πιθανό να θελήσει να τις αξιοποιήσει για την επαγγελματική του ανέλιξη. Αυτό εκτιμούν ότι θα έχει ενδεχομένως και μια επιπλέον συνέπεια: τα βελτιωμένα ποιοτικά τους προσόντα και η έντονη επιθυμία των υποψηφίων Δ.Σ.Ε. να αναλάβουν θέσεις διοικητικής ευθύνης στην εκπαίδευση αναμένεται να βοηθήσουν σε μεταγενέστερο χρονικά στάδιο στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αυτή η υπόθεση μας έδωσε το έναυσμα να θέσουμε έναν ερευνητικό στόχο προς αυτήν την κατεύθυνση στην δική μας έρευνα έτσι ώστε να διευρύνουμε την γνώση μας σ' αυτό το πεδίο.

3.3.1 Συμπεράσματα – Σύνοψη της βιβλιογραφίας

Συμπερασματικά η σύνοψη της βιβλιογραφίας μας δείχνει ότι η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη θεωρία για την πρόβλεψη της υπό εκδήλωση συμπεριφοράς. Έχει πλατιά εφαρμογή σε πολλές εκπαιδευτικές έρυνες και έρευνες στο χώρο της υγείας και της πρόληψης, με την ισχύ της προβλεψιμότητάς της γενικά να μην αμφισβητείται. Στην έρευνα που έγινε με το ίδιο θέμα με την εργασία μας στον ελληνικό χώρο, η θεωρία συνετέλεσε στο να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και να γίνουν προτάσεις για την ενίσχυση της πρόθεσης για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Δ.Σ.Ε.

ΜΕΡΟΣ Γ

Κεφάλαιο 4 – Η Έρευνα

4.1. Σκοπός της έρευνας

Η διαδικασία, οι απόψεις και οι προϋποθέσεις για την ανάδειξη των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και ο ρόλος τους στην Ελλάδα έχουν αποτελέσει σε σημαντικό βαθμό αντικείμενο έρευνας, εξετάσεων και αναλύσεων με κοινωνικές, πολιτικές και διοικητικές παραμέτρους (Φασούλης, 2000, Ιορδανίδης, 2002, Κώτσης, 2004, Μουζάκης, 2006, Σαΐτη et al, 2007, Ντάφου, 2008). Η διερεύνηση όμως της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει όπως είδαμε την ελληνική βιβλιογραφία σε ελάχιστο βαθμό (Αλεξόπουλος–Κουτρομάνος - Φασούλης, 2008α, 2008β).

Οι σκοποί της παρούσας έρευνας είναι

- 1) να διερευνήσει τους παράγοντες που σύμφωνα με τις Θεωρίες της Δικαιολογημένης Δράσης και της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, επηρεάζουν τις προθέσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.
- 2) να ερευνήσει τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προθέσεις τους να αναδειχθούν σε Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης (Δ.Σ.Ε.) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας.
- 3) να διερευνήσει τις προθέσεις και τις σχέσεις με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις κάποιων υποομάδων των συμμετεχόντων με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά θέλοντας να διευρύνει τη συζήτηση και τον προβληματισμό προς αυτήν την κατεύθυνση.

Τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

1. Ποια είναι η σχέση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου, με την πρόθεση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να εξελιχθούν σε Δ.Σ.Ε. και αν είναι σημαντική στατιστικά;
2. Υπάρχει διαφορά της ισχύος της προβλεψιμότητας της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης με αυτή της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς σχετικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Σ.Δ.Ε. ;

3. Ποιες είναι οι περισσότερο ισχυρές συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας;

4. Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας;

5. Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών στη πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας και στην ισχύ των συμπεριφορικών τους πεποιθήσεων με βάση κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο, η οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν, η ειδικότητά τους και οι περαιτέρω σπουδές τους;

4.2. Περιορισμοί

Όπως συμβαίνει σε κάθε έρευνα-μελέτη υφίστανται κάποιοι περιορισμοί. Στην παρούσα έρευνα αυτοί εκτιμούμε ότι είναι:

- Η χρησιμοποίηση ως ερευνητικού εργαλείου του ερωτηματολογίου μόνο. Πιθανόν ο συνδυασμός σε μελλοντικές έρευνες ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων να μας δώσει περισσότερες πληροφορίες για επιμέρους ζητήματα που δεν αιτιολογούνταν στο ερωτηματολόγιο.
- οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο στο συντριπτικό τους ποσοστό υπηρετούν στους νομούς Θεσσαλονίκης (και συγκεκριμένα στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης) και Σερρών (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών).
- η χρονική περίοδος κατά την οποία έγινε η συμπλήρωση και η συλλογή του ερωτηματολογίου (Μάιος-Ιούνιος 2014) ήταν έντονα φορτισμένη από την επιχειρούμενη εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου στα σχολεία αλλά και της μελλοντικής (για το επόμενο σχολικό έτος 2014-2015) αξιολόγησης των στελεχών και των εκπαιδευτικών ως προαπαιτούμενου για την ανάδειξη των νέων στελεχών. Οι αντιδράσεις των ομοσπονδιών ΔΟΕ-ΟΛΜΕ, οι απεργιακές κινητοποιήσεις, οι απολύσεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο προβλεπόμενος από το νόμο νέος ρόλος των στελεχών

εκπαίδευσης ως αξιολογητών των υφισταμένων τους, πιθανόν να επηρέασε τόσο την πρόθεση όσο και τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

- Τα όποια αποτελέσματα της έρευνάς μας αντανακλούν τα δεδομένα της στιγμής που συμπληρώθηκαν και συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια, κι αυτό γιατί μεσολάβησαν οι εθνικές εκλογές του Ιανουαρίου του 2015. Η κυβέρνηση που προέκυψε έχει στο πρόγραμμά της σαφώς και ρητά δηλωμένο ότι θα καταργήσει τους νόμους που ίσχυαν την χρονική στιγμή εκείνη (Ν. 3848/2010 και Π.Δ 152/2013) και θα φέρει προς ψήφιση και θέσπιση νέα νομοθεσία για τον τρόπο αξιολόγησης και επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.

4.3 Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η παρουσίαση των μεθοδολογικών επιλογών για διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας. Οι στόχοι που ετέθησαν για την έρευνα και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι οι παράγοντες που καθόρισαν το δείγμα, τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων και τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας του υλικού.

4.3.1. Προσέγγιση και τύπος έρευνας

Ως μεθοδολογική επιλογή υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Στην ποσοτική έρευνα υπάρχει μια θεωρία που υπαγορεύει τις ερευνητικές υποθέσεις και με βάση αυτή σχεδιάζονται η συλλογή δεδομένων και η στατιστική ανάλυση που θα επιτρέψουν να επιβεβαιωθεί ή να απορριφθεί με μια απαγωγική διαδικασία (deductive).

Οι ποσοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται συχνά ως επιβεβαιωτικές (confirming) μιας θεωρίας (Σαραφίδου, 2011). Η παρούσα έρευνα μπορεί να ενταχθεί σε αυτήν την κατηγορία για δύο λόγους: Αφενός στηρίχθηκε σε μια θεωρία, τη θεωρία της δικαιολογημένης δράσης και στην προέκτασή της όπως νοείται η θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς. Αφετέρου, με τα ευρήματά της συγκρίνει και επιχειρεί να επιβεβαιώσει ή να αμφισβητήσει τα ευρήματα αντίστοιχης έρευνας που έγινε προ οκταετίας με παρόμοια χαρακτηριστικά, δηλαδή τα ερωτήματα, το εργαλείο, ο πληθυσμός στον οποίον αναφέρεται το δείγμα.

Ως είδος επιβεβαιωτικής έρευνας η παρούσα έχει τα χαρακτηριστικά της συσχετιστικής επισκόπησης. Οι επισκοπήσεις (surveys) παράγουν ποσοτικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και για τις συσχετίσεις μεταξύ τους. Πρόκειται για μια ερευνητική στρατηγική που επιτρέπει την απλή και άμεση προσέγγιση της μελέτης αναγκών, στάσεων, αντιλήψεων, κινήτρων, γνώσεων και συμπεριφορών (Σαραφίδου, 2011). Συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen & Manion, 1994). Στις συσχετιστικές (correlational) επισκοπήσεις, όπως η παρούσα, στόχος είναι η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του πληθυσμού. Η μελέτη των σχέσεων με τη σειρά της αποσκοπεί στη μέτρηση του βαθμού αλληλοσυσχέτισης των μεταβλητών και στην ερμηνεία των αλληλοσυσχετίσεων για τον έλεγχο της θεωρίας, οπότε είναι και επιβεβαιωτική όπως προαναφέρθηκε (Σαραφίδου, 2011).

Επιπλέον επεκτείνει τα ερευνητικά ερωτήματα και σε νέα πεδία που πρώτη φορά εξετάζονται, με βάση ιδιαίτερα χαρακτηριστικά υποομάδων του δείγματος, επιχειρώντας να εξάγει συμπεράσματα που τίθενται σε συζήτηση και εν συνεχεία θέτοντας και κάποιες προτάσεις είτε προς περαιτέρω διερεύνηση είτε προς εφαρμογή στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτική από το αρμόδιο υπουργείο της Παιδείας της χώρας μας.

4.3.2 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 164 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τυχαία δειγματοληψία από τα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και Σερρών. Οι 139 (84,8%) ήταν δάσκαλοι και οι 25 (15,2%) εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, τα χρόνια διδασκαλίας και τον τύπο σχολείου που υπηρετούν παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1 (N=164)

Εκπαιδευτικοί	Συχνότητα	Ποσοστό %
A. Φύλο		
Ανδρας	55	33,5
Γυναίκα	109	66,5
B. Ηλικία		
23-30 ετών	11	6,5
31-40 ετών	19	11,5
41-50 ετών	114	69,5
51-60 ετών	20	12
Γ. Σπουδές		
Δάσκαλοι	139	85
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	20	14,5*
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας & Εξομοίωση	55	39,5*
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	64	46*

Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	11	8*
Δεύτερο Πτυχίο	14	10*
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών	6	4,5*
Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	25	15
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών	2	8**
Δ. Έτη Διδακτικής Εμπειρίας		
1-10 έτη	21	13
11-15 έτη	52	31,5
16-20 έτη	42	25,5
21-25 έτη	21	13
26 και πάνω έτη	28	17
Ε. Οργανικότητα Σχολείου		
Έως 5/θέσιο	17	10,5
6/θέσιο – 9/θέσιο	84	51
10/θέσιο και πάνω	63	38,5

* : ποσοστό επί του αριθμού των δασκάλων (139)

** : ποσοστό επί του αριθμού των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (25)

Στην έρευνά μας εντάξαμε στο δείγμα όλους του εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν δικαίωμα να αναδειχθούν σε στελέχη εκπαίδευσης. Τέτοιοι είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία, δηλαδή εκτός των δασκάλων και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι οποίοι μπορούν να εξελιχθούν αν το επιθυμούν σε υποδιευθυντές, διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι της ειδικότητάς τους, ακόμα και διευθυντές εκπαίδευσης ή περιφερειακοί διευθυντές.

Οι διαφοροποιήσεις του δείγματος της έρευνας των Αλεξόπουλου κ. συν. με αυτό της παρούσας εντοπίζονται στις γεωγραφικές περιοχές όπου υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες και κάποιες διαφορές στα χρόνια υπηρεσίας, όσον αφορά τους δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής (ΠΕ70 και ΠΕ71) αλλά και τις ειδικότητες. Αυτό το τελευταίο εξηγείται απόλυτα αφού υπήρξε μια υπηρεσιακή ωρίμανση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης χωρίς να ανανεώνονται οι νεότερες ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών, με δεδομένη την οικονομική

κρίση που πλήττει τη χώρα μας την τελευταία πενταετία καθώς και το πάγωμα των νέων διορισμών που αυτή έφερε.

4.3.3. Συλλογή δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν το Μάιο και τον Ιούνιο του 2014 είτε μέσω των Διευθυντών των σχολείων είτε με προσωπική επίδοσή τους. Στα ολιγοθέσια (3/θ-5/θ) και στα 6/θ έως 9/θ σχολεία οι απαντήσεις προσέγγισαν το απόλυτο. Στα 10/θ και πάνω σχολεία, απαντήθηκε περί το 70% των δοθέντων ερωτηματολογίων.

4.3.4. Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα αυτή σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις οδηγίες των Ajzen & Fishbein (1980) και του Ajzen (2006) και εκτός ελαχίστων διαφοροποιήσεων είναι το ίδιο με αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην μελέτη των Αλεξόπουλου-Κουτρομάνου-Φασούλη (2008α, 2008β), έτσι ώστε να καταστεί εύκολη η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο μελετών. Οι διαφοροποιήσεις ήταν μόνο στα ποιοτικά (δημογραφικά) χαρακτηριστικά του δείγματος. Αυτές συγκεκριμένα ήταν η οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες και η επιπλέον δήλωση της ειδικότητάς τους: δάσκαλοι/ες (ΠΕ70) και άλλες ειδικότητες δηλαδή γυμναστές, εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, μουσικοί, εκπαιδευτικοί πληροφορικής κλπ. Οι λόγοι είχαν να κάνουν με κάποιες επιπλέον παραμέτρους που αποφασίσαμε να διερευνήσουμε και που δεν είχαν μελετηθεί στην έρευνα των Αλεξόπουλου-Κουτρομάνου-Φασούλη και οι οποίοι αναλύονται στη συνέχεια κατά την παρουσίαση του ερωτηματολογίου. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι δεν χρησιμοποιήθηκε το μέρος των ρυθμιστικών/κανονιστικών πεποιθήσεων και των πεποιθήσεων ελέγχου, από το ερωτηματολόγιο των Αλεξόπουλου-Κουτρομάνου-Φασούλη, αφού αυτές ήταν εκτός του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος και των ερωτημάτων της δικής μας μελέτης.

Η διαφωνία ή η συμφωνία των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις που τέθηκαν μετρήθηκε διαμέσου επτάβαθμης κλίμακας Likert (1 έως 7).

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν το Μάιο και Ιούνιο του 2014.

Οι ακόλουθες ενότητες περιγράφουν τη δομή του ερωτηματολογίου.

A' ενότητα: Γενικές πληροφορίες

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία τους, τις σπουδές τους, τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας και την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν. Η επιλογή της καταγραφής της

οργανικότητας των σχολείων είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα ερωτήματα της έρευνας. Κι αυτό γιατί στα ολιγοθέσια σχολεία (2/θέσια έως 5/θέσια) ο Προϊστάμενος ή Διευθυντής ασκεί τα καθήκοντά του έχοντας ταυτόχρονα και την πλήρη ευθύνη μιας τάξης ως δάσκαλος. Στα 6/θέσια έως 9/θέσια ο Διευθυντής ασκεί μόνο τα καθήκοντά του Διευθυντή χωρίς ευθύνη τάξης αλλά με την υποχρέωση 12 διδακτικών ωρών την εβδομάδα. Στα 10/θέσια και πάνω σχολεία ο Διευθυντής δεν έχει επίσης ευθύνη τάξης, υποχρεούται σε 10 ή 8 ώρες διδακτικό ωράριο την εβδομάδα και επιπλέον στο διοικητικό του έργο έχει την βοήθεια Υποδιευθυντή. Ο Υποδιευθυντής ταυτόχρονα με την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του έχει ευθύνη τάξης αλλά απαλλάσσεται από την υπηρεσία στα διαλείμματα.

B' ενότητα: Πρόθεση

Για την εξέταση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος την έρευνα χρησιμοποιούνται τρεις διαφορετικές προτάσεις/δηλώσεις που η αξιολόγησή τους έγινε με επτάβαθμη διπολική κλίμακα Likert. Η πρώτη ζητάει από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν κατά πόσο προτίθενται να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας (εξαιρετικά πιθανό [1] / εξαιρετικά απίθανο [7]). Η δεύτερη ζητάει να δηλώσουν κατά πόσο θα καταβάλουν προσπάθειες να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας (απόλυτα αληθές [1] / απόλυτα αναληθές [7]). Η τρίτη ζητάει να δείξουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας (διαφωνώ εντελώς [1] / συμφωνώ απόλυτα [7]).

Για τις τρεις απαντήσεις κάθε εκπαιδευτικού στις τρεις αντίστοιχες προτάσεις/ δηλώσεις χρησιμοποιείται ο μέσος όρος των απαντήσεων αυτών, προκειμένου να υπολογιστεί μια συνολική τιμή - μεταβλητή για την πρόθεσή του να αναδειχθεί σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας. Η νέα αυτή μεταβλητή είναι η αναφερόμενη στα αποτελέσματα ως *Πρόθεση*.

Γ' ενότητα: Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας αξιολογούνται με την επτάβαθμη διπολική κλίμακα Likert (1 έως 7) σημασιολογικής διαφοροποίησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείξουν τη συμφωνία τους ή τη διαφωνία τους διαμέσου πέντε ζευγών επιθέτων στην πρόταση/δήλωση: “Για μένα το να αναδειχθώ σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας είναι...”. Τα ζεύγη επιθέτων είναι: ([1] επιβλαβές / [7] ευεργετικό), ([7] ευχάριστο / [1] δυσάρεστο), ([7] καλό / [1] κακό), ([1] μάταιο / [7] αξιόλογο), ([7] διασκεδαστικό / [1] βαρετό). Για τις

απαντήσεις κάθε συμμετέχοντος χρησιμοποιείται ο μέσος όρος των απαντήσεων αυτών, προκειμένου να υπολογιστεί μια συνολική τιμή - μεταβλητή για τη στάση του να αναδειχθεί σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας. Η νέα αυτή μεταβλητή είναι η αναφερόμενη στα αποτελέσματα ως *Στάση απέναντι στη συμπεριφορά*.

Δ' ενότητα: Υποκειμενικά πρότυπα

Για τα “υποκειμενικά πρότυπα” χρησιμοποιούνται τέσσερις διαφορετικές προτάσεις/δηλώσεις. Η πρώτη ζητάει από τους εκπαιδευτικούς να δείξουν κατά πόσο η πλειονότητα των ανθρώπων του περιβάλλοντός τους πιστεύουν ότι πρέπει [7] ή ότι δεν πρέπει [1] να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Η δεύτερη πρόταση/δήλωση ζητάει να δηλώσουν κατά πόσο τα πρόσωπα που είναι σημαντικά για αυτούς αναμένουν από τους ίδιους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας (εξαιρετικά πιθανό [7] / εξαιρετικά απίθανο [1]). Η τρίτη πρόταση/δήλωση ζητάει να δηλώσουν κατά πόσο τα άτομα των οποίων εκτιμούν τη γνώμη τους θα τους επιδοκιμάσουν [7] ή θα τους αποδοκιμάσουν [1] σχετικά με το να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Η τέταρτη πρόταση /δήλωση ζητάει από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν, εάν τα πρόσωπα που εκτιμούν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον αναδείχθηκαν [7] ή όχι [1] σε Δ.Σ.Ε.

Για τις τέσσερις απαντήσεις κάθε εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται ο μέσος όρος, προκειμένου να υπολογιστεί μια συνολική τιμή - μεταβλητή για την αντίληψη της επίδρασης των υποκειμενικών προτύπων σχετικά με τη ανάδειξή του σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας. Η νέα αυτή μεταβλητή είναι η αναφερόμενη στα αποτελέσματα ως *Υποκειμενικά Πρότυπα*.

Ε' ενότητα: Αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος

Ο «αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος» (αναφέρεται και ως αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς) μετράται διαμέσου τεσσάρων προτάσεων/ερωτήσεων σε επτάβαθμη κλίμακα (1 έως 7). Αυτές είναι: α) “Το να αναδειχθώ σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας θα είναι για μένα: ([1] απίθανο/πιθανό [7])”, β) “Εάν ήθελα θα μπορούσα εύκολα να αναδειχθώ σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας: ([7] απόλυτα αληθές / απόλυτα αναληθές [1])” γ) “Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε το να αναδειχθείτε σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας καριέρας: ([1] καθόλου / απόλυτα [7])” και δ) “Εξαρτάται κυρίως από μένα, εάν θα αναδειχθώ σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας: ([7] συμφωνώ απόλυτα/διαφωνώ κάθετα [1])”.

Για τις τέσσερις απαντήσεις κάθε εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται ο μέσος όρος, προκειμένου να υπολογιστεί μια συνολική τιμή - μεταβλητή για τον “αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο”, σχετικά με το να αναδειχθεί σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας. Η νέα αυτή μεταβλητή είναι η αναφερόμενη στα αποτελέσματα ως *Αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς*.

ΣΤ' ενότητα: Συμπεριφορικές πεποιθήσεις

Η έκτη ενότητα του ερωτηματολογίου μετράει τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε., καθώς επίσης και τις πεποιθήσεις ελέγχου. Στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται διαμέσου του ερωτηματολογίου ποια πιστεύουν ότι είναι τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της ανάδειξής τους σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις που εκφράζουν τα πλεονεκτήματα της ανάδειξης των εκπαιδευτικών σε Δ.Σ.Ε. είναι δεκαπέντε και αυτές που εκφράζουν μειονεκτήματα είναι πέντε.

Για κάθε μία από τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις, υπάρχουν δύο προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες αξιολογούνται διαμέσου επτάβαθμης κλίμακας (1 έως 7). Στην ενότητα των είκοσι αυτών συμπεριφορικών πεποιθήσεων η μία πρόταση/δήλωση ζητάει από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν κατά πόσο πιστεύουν ότι είναι δυνατόν να υπάρχουν συγκεκριμένα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα σε περίπτωση που αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. (δηλαδή αυτό που στη θεωρία ονομάζεται “ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης”). Η άλλη πρόταση/δήλωση ζητάει από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα των πλεονεκτημάτων ή μειονεκτημάτων (δηλαδή αυτό που στη θεωρία ονομάζεται “αξιολόγηση του αποτελέσματος”).

4.3.5. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο «Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες» (SPSS 21 για Windows). Η πρώτη φάση της ανάλυσης αφορούσε την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, δηλαδή το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση, καθώς και την εξέταση της αξιοπιστίας των ενοτήτων του ερωτηματολογίου με το δείκτη Cronbach alpha (Cronbach alpha reliability). Στη δεύτερη φάση της ανάλυσης έγιναν οι συσχετίσεις Pearson (two-tailed) με σκοπό να εξετασθεί η σχέση της πρόθεσης με τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά, τα υποκειμενικά πρότυπα, τον αντιληπτό έλεγχο της συμπεριφοράς και τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις. Στην τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε η «ιεραρχική

παλινδρομική ανάλυση» (hierarchical regression analysis), με σκοπό να εξετασθεί η επίδραση των μεταβλητών και των δύο θεωριών στη πρόθεση.

Στο πρώτο βήμα αυτής της ανάλυσης υπολογίστηκε η επίδραση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά και των υποκειμενικών προτύπων στην πρόθεση. Αυτό το βήμα στηρίχθηκε στη θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης (TRA). Στο δεύτερο βήμα προστέθηκε ο αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος στο πλαίσιο της θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (TPB). Στην τέταρτη φάση έγιναν οι συσχετίσεις των συμπεριφορικών πεποιθήσεων (ισχύς X αξιολόγηση του αποτελέσματος, βλ. σχήμα 2.2) με την πρόθεση. Τέλος ακολούθησε περαιτέρω διερεύνηση μεταξύ υποομάδων του δείγματος με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, τα επιπλέον προσόντα – σπουδές, η ειδικότητα δηλαδή δάσκαλοι ή ειδικότητες (εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, μουσικοί, εκπαιδευτικοί πληροφορικής κλπ). Σε αυτή τη φάση πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ δύο δειγμάτων (t-tests), και αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA).

Κεφάλαιο 5 - Αποτελέσματα

Όπως ο πίνακας 2 δείχνει, οι τιμές των μέσων όρων των εκπαιδευτικών για τη μεταβλητή της πρόθεσης ήταν κάτω από τη μέση τιμή του 4, ενώ για τις μεταβλητές της Στάσης απέναντι στη Συμπεριφορά, των Υποκειμενικών Προτύπων και του Αντιληπτού Συμπεριφορικού Ελέγχου ήταν κοντά στη μέση τιμή του 4, που σημαίνει ότι ειδικά στην πρόθεση οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν στην πλειονότητά του χαμηλές τιμές, ενώ στις άλλες δήλωσαν τιμές κοντά στη μέση τιμή. Στη μελέτη μας η Πρόθεση είχε cronbach $\alpha = .92$, η Στάση απέναντι στη Συμπεριφορά cronbach $\alpha = .92$, τα Υποκειμενικά Πρότυπα cronbach $\alpha = .75$ ο Αντιληπτός Συμπεριφορικός Έλεγχος cronbach $\alpha = .65$ και οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις είχαν cronbach $\alpha = .80$ (ισχύς) και cronbach $\alpha = .82$ (αξιολόγηση).

Πίνακας 2.

Μεταβλητές	M.O.	T.A.	Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Cronbach alpha
Πρόθεση	2,82	1,96	1	7	0,92
Στάση απέναντι στη συμπεριφορά	3,87	1,54	1	7	0,92
Υποκειμενικά πρότυπα	4,21	1,40	1	7	0,75
Αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος	4,10	1,31	1	7	0,65
Η ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης	4,72	0,75	1	7	0,80
Η αξιολόγηση του αποτελέσματος	4,80	0,72	1	7	0,82

Στον πίνακα 2 φαίνεται καθαρά ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά αρνητική πρόθεση να αναδειχθούν σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας (Μ.Ο. = 2,82). Οι στάσεις τους για το ενδεχόμενο ανάδειξής τους σε ΔΣΕ είναι ουδέτερες σε γενικές γραμμές με ελαφρώς αρνητική αξιολόγηση αυτής της εξέλιξης (Μ.Ο. = 3,87). Τα Υποκειμενικά Πρότυπα που φανερώνουν την πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους για να αναδειχθούν σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας, βρίσκονται κοντά στη μέση τιμή με ελαφρά θετική αξιολόγηση (Μ.Ο. = 4,21) δείχνοντας ότι δέχονται κάποια πίεση από το περιβάλλον τους στην κατεύθυνση ανάδειξής τους σε ΔΣΕ.

Ο αντιληπτός Συμπεριφορικός Έλεγχος (Μ.Ο. = 4,10) φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν ως ένα βαθμό τον έλεγχο εκείνων των συνθηκών και των παραγόντων που επηρεάζουν την απόφασή τους να αναδειχθούν σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Όσον αφορά τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές αναγνωρίζουν περισσότερα πλεονεκτήματα στο ενδεχόμενο ανάδειξής τους σε ΔΣΕ (ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης) και επίσης αξιολογούν θετικά τη σημαντικότητα αυτής της ανάδειξης (αξιολόγηση του αποτελέσματος). Περισσότερα όμως με πλήρη ανάλυση όλων των συμπεριφορικών πεποιθήσεων θα δούμε στη συνέχεια (πίνακας 5).

Το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν: *Ποια είναι η σχέση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου, με την πρόθεση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να εξελιχθούν σε Δ.Σ.Ε. και αν είναι σημαντική στατιστικά;*

Ο πίνακας 3 που ακολουθεί, δείχνει ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των θεωριών είναι στατιστικά σημαντικές και θετικές. Θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της πρόθεσης και των άλλων μεταβλητών με την ακόλουθη σειρά: 1) «Στάση απέναντι στη συμπεριφορά» ($r = +0.776^{**}$), 2) «Υποκειμενικά Πρότυπα» ($r = +0.716^{**}$), 3) «Αντιληπτός Συμπεριφορικός Έλεγχος» ($r = +0.526^{**}$).

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων δείχνουν ότι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρή πρόθεση να αναδειχθούν σε στελέχη εκπαίδευσης, τείνουν επίσης να έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπεριφορά που τους οδηγεί στην ανάδειξη αυτή. Επίσης όσοι έχουν ισχυρή πρόθεση τείνουν να πιστεύουν ότι δέχονται πίεση από περιβάλλον τους για να αναδειχθούν σε στελέχη. Τέλος όσοι έχουν ισχυρή πρόθεση τείνουν να αντιλαμβάνονται ότι έχουν ένα σχετικό έλεγχο για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάδειξή τους σε στελέχη εκπαίδευσης.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις Pearson r για τις μεταβλητές της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης και της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης συμπεριφοράς.

Μεταβλητές	Π	ΣΑΣ	ΥΠ	ΑΣΕ
Πρόθεση (Π)	1,00	0,776**	0,716**	0,526**
Στάση απέναντι στη συμπεριφορά (ΣΑΣ)		1,00	0,741**	0,512**
Υποκειμενικά πρότυπα (ΥΠ)			1,00	0,542**
Αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος (ΑΣΕ)				1,00

***: Η συσχέτιση είναι σημαντική μέχρι το επίπεδο 0,01 (2-tailed).*

Βρέθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές και θετικές οι συσχέτισεις μεταξύ των υπολοίπων μεταβλητών: Η στάση απέναντι στη συμπεριφορά συσχετίζεται θετικά με τα υποκειμενικά πρότυπα ($r = +0.741^{**}$) και με τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο ($r = +0.512^{**}$). Αυτά τα αποτελέσματα φανερώνουν πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπεριφορά έχουν και ισχυρά υποκειμενικά πρότυπα δηλαδή πιστεύουν ότι δέχονται πίεση από περιβάλλον τους για να αναδειχθούν σε στελέχη καθώς και ότι μπορούν να ελέγξουν σχετικά και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε.

Τα υποκειμενικά πρότυπα συσχετίζονται θετικά με τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο ($r = +0,542^{**}$). Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει τέλος ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι δέχονται πίεση από το περιβάλλον τους για να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. τείνουν να θεωρούν ότι μπορούν να ελέγξουν σχετικά και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάδειξή τους αυτή.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν: *Υπάρχει διαφορά της ισχύος της προβλεψιμότητας της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης με αυτή της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς σχετικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Σ.Δ.Ε. ;*

Ο πίνακας 4 δείχνει τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης που έγινε με βάση τις δύο θεωρίες. Καταδεικνύει την εξήγηση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα και με τις δύο.

Φαίνεται ότι και οι δύο θεωρίες εξηγούν σε μεγάλο ποσοστό την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε στελέχη της εκπαίδευσης.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα της ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης για τη Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης (TRA) και τη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (TPB).

	Adjusted R ²	B	Beta	t	P
TRA					
Πρόθεση	0,640				
Στάση απέναντι στη συμπεριφορά		0,698	0,542	7,007	0,000*
Υποκειμενικά πρότυπα		0,455	0,314	4,059	0,000*
TPB					
Πρόθεση	0,651				
Στάση απέναντι στη συμπεριφορά		0,667	0,519	6,708	0,000*
Υποκειμενικά πρότυπα		0,368	0,254	3,086	0,002*
Αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος		0,204	0,135	2,093	0,038*

Το p είναι στατιστικά σημαντικό (p<.05)

Σε ότι αφορά την ισχύ των δύο θεωριών λοιπόν, η Θεωρία της Δικαιολογημένης Δράσης προέβλεψε το 64% της διακύμανσης της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε στελέχη της εκπαίδευσης (στήλη Adjusted R²). Η «στάση απέναντι στη συμπεριφορά» ($beta=.542, p=.000$) φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επίδραση στην πρόθεση. Τα «υποκειμενικά πρότυπα» ($beta=.314, p=.000$) έχουν και αυτά σημαντική επίδραση στην πρόθεση.

Όταν προστίθεται ο «αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος» στο πλαίσιο της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, το ποσοστό της διακύμανσης αυξάνεται μεν από το 64% στο 65,1% αλλά αυτή η αύξηση είναι μικρή. Σ' αυτό το μοντέλο της ιεραρχικής παλινδρομικής ανάλυσης η «στάση απέναντι στη συμπεριφορά» ($beta=.519, p=.000$) έχει πάλι τη

μεγαλύτερη επίδραση στην πρόθεση, ακολουθούμενη από τα «υποκειμενικά πρότυπα» ($\beta = .254, p = .002$) και τον «αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο» ($\beta = .135, p = .038$).

Το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν: *Ποιες είναι οι περισσότερο ισχυρές συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας;*

Η σειρά ισχύος των συμπεριφορικών πεποιθήσεων όπως εμφανίζεται από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνάς μας είναι η εξής:

Πίνακας 5. Ισχύς συμπεριφορικών πεποιθήσεων σε φθίνουσα σειρά

A	B	
<i>Το να αναδειχθώ σε Διοικητικό Στέλεχος Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας...</i>	<i>Η ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης</i>	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
...θα συμβάλλει στο να αποκτήσω άγχος	5,94	1,350
...θα με βοηθήσει να βελτιώσω τις γνώσεις μου σε θέματα διοίκησης	5,62	1,424
...θα έχει αποτέλεσμα να αυξηθεί ο μισθός μου	5,59	1,522
...θα με βοηθήσει να επικοινωνήσω με συναδέλφους και στελέχη διοίκησης άλλων σχολείων και περιοχών	5,42	1,486
...θα μου δώσει τη δυνατότητα να υποστηρίξω την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς στο/α σχολείο/α ευθύνης μου	5,36	1,448
...θα μου δώσει την ευκαιρία να αξιοποιήσω τις γνώσεις που έχω αποκτήσει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης	5,36	1,448
... θα συμβάλλει στη βελτίωση επικοινωνίας του/των σχολείου/ων ευθύνης μου με άλλο/α σχολείο/α της Ελλάδας και του εξωτερικού	4,96	1,515
...θα βοηθήσει το/τα σχολείο/α μου να εφαρμόσουν διάφορες καινοτόμες ιδέες	4,91	1,366
...θα με αποξενώσει από το ρόλο του «μαχόμενου» δασκάλου	4,77	1,953

...θα με εμπλέξει σε διαμάχες με τους συναδέλφους μου	4,76	1,767
...θα μου προσδώσει μεγαλύτερη επαγγελματική καταξίωση	4,67	1,753
...θα βελτιώσει τη συνεργασία του προσωπικού του/των σχολείου/ων ευθύνης μου	4,65	1,385
...θα συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του/των σχολείου/ων ευθύνης μου	4,52	1,467
...θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά μου	4,27	1,754
...θα μου δημιουργήσει προβλήματα στην οικογένειά μου	4,20	1,940
...θα είναι χάσιμο του ελεύθερου χρόνου μου	4,09	2,089
...θα βελτιώσει σημαντικά τη συνολική εικόνα της ποιότητας διοίκησης της εκπαίδευσης	4,03	1,616
...θα με βοηθήσει να ικανοποιήσω τις επαγγελματικές μου φιλοδοξίες	3,91	1,927
...θα βελτιώσει την παραγωγικότητά μου	3,75	1,738
... θα κάνει την εργασία μου πιο ευχάριστη	3,48	1,745

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας ήταν: *Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας;*

Στον πίνακα 5 που ακολουθεί, παρουσιάζονται (στήλη Α) οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας, με τη σειρά που είναι καταγεγραμμένες στο ερωτηματολόγιο. Στη στήλη Β παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της ισχύος αυτών των συμπεριφορικών πεποιθήσεων (μικρότερη τιμή 1 = εντελώς απίθανο & μεγαλύτερη τιμή 7 = πολύ πιθανό). Οι μέσοι όροι βρίσκονται πάνω από τη μέση προτεινόμενη τιμή του 4 στο σύνολο σχεδόν των προτάσεων – δηλώσεων των συμπεριφορικών πεποιθήσεων, είτε έχουν θετική είτε αρνητική χροιά. Εξαίρεση σ' αυτό είναι η πρόταση «το να αναδειχθώ σε Δ.Σ.Ε. θα κάνει την εργασία μου πιο ευχάριστη» (Μ.Ο.= 3,48) και η πρόταση «το να αναδειχθώ σε Δ.Σ.Ε. θα βελτιώσει την παραγωγικότητά μου» (Μ.Ο.= 3,75). Η απόσταση όμως αυτή από τη

μέση τιμή του 4 είναι πάρα πολύ μικρή. Αντιθέτως αρκετές προτάσεις - συμπεριφορικές πεποιθήσεις όπως η απόκτηση άγχους, η βελτίωση των γνώσεων, η αύξηση του μισθού, η επικοινωνία με άλλα Δ.Σ.Ε., η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και η αξιοποίηση των διοικητικών γνώσεων έχουν μέσους όρους αρκετά υψηλούς σε αξιοσημείωτη απόσταση από τη μέση προτεινόμενη τιμή του 4.

Πίνακας 5. Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για τις Συμπεριφορικές Πεποιθήσεις και συσχέτισή τους με την Πρόθεση.

A	B		Γ		Δ
<i>Το να αναδειχθώ σε Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:</i>	<i>Η ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης (b)</i>		<i>Αξιολόγηση του αποτελέσματος (e)</i>		<i>Συσχέτιση με την πρόθεση</i>
	<i>Μ.Ο.</i>	<i>Τ.Α.</i>	<i>Μ.Ο.</i>	<i>Τ.Α.</i>	<i>βίει με την πρόθεση***</i>
1. θα έχει αποτέλεσμα να αυξηθεί ο μισθός μου	5,59	1,522	6,37	0,852	0,071
2. θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά μου	4,27	1,754	6,01	1,186	0,493**
3. θα βελτιώσει σημαντικά τη συνολική εικόνα της ποιότητας διοίκησης της εκπαίδευσης	4,03	1,616	6,04	1,168	0,440**
4. θα είναι χάσιμο του ελεύθερου χρόνου μου	4,09	2,089	2,60	1,387	-0,019
5. θα με βοηθήσει να βελτιώσω τις γνώσεις μου σε θέματα διοίκησης	5,62	1,424	5,52	1,318	0,319**
6. θα κάνει την εργασία μου πιο ευχάριστη	3,48	1,745	5,82	1,343	0,538**

7. θα μου προσδώσει μεγαλύτερη επαγγελματική καταξίωση	4,67	1,753	5,25	1,411	0,350**
8. θα βελτιώσει την παραγωγικότητά μου	3,75	1,738	5,62	1,220	0,487**
9. θα με εμπλέξει σε διαμάχες με τους συναδέλφους μου	4,76	1,767	1,54	1,240	-0,056
10. θα με αποξενώσει από το ρόλο του μαχόμενου δασκάλου	4,77	1,953	1,91	1,285	-0,067
11. θα με βοηθήσει να επικοινωνήσω με συναδέλφους και στελέχη διοίκησης άλλων σχολείων και περιοχών	5,42	1,486	5,60	1,355	0,187*
12. θα συμβάλει στο να αποκτήσω άγχος	5,94	1,350	1,49	1,015	0,146
13. θα συμβάλει στη βελτίωση επικοινωνίας του/των σχολείου/ων ευθύνης μου με άλλο/α σχολείο/α της Ελλάδας και του εξωτερικού	4,96	1,515	5,60	1,382	0,241**
14. θα συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση των σχολείων της περιοχής ευθύνης μου	4,52	1,467	5,99	4,041	0,167*
15. θα βελτιώσει τη συνεργασία του προσωπικού των σχολείων ευθύνης μου	4,65	1,385	6,01	1,160	0,312**
16. θα βοηθήσει το/τα σχολείο/α μου να εφαρμόσουν	4,91	1,366	6,02	1,145	0,367**

διάφορες καινοτόμες ιδέες					
17. θα μου δώσει τη δυνατότητα να υποστηρίξω την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς στο/α σχολείο/α ευθύνης μου	5,36	1,448	6,00	1,140	0,379**
18. θα μου δώσει την ευκαιρία να αξιοποιήσω τις γνώσεις που έχω αποκτήσει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης	5,36	1,448	5,78	1,211	0,392**
19. θα μου δημιουργήσει προβλήματα στην οικογένειά μου	4,20	1,940	1,52	1,053	-0,088
20. θα με βοηθήσει να ικανοποιήσω τις επαγγελματικές μου φιλοδοξίες	3,91	1,927	5,13	1,437	0,454**

*: Η συσχέτιση είναι σημαντική μέχρι το επίπεδο 0,05 (2-tailed).

** : Η συσχέτιση είναι σημαντική μέχρι το επίπεδο 0,01 (2-tailed).

***: Το συνολικό αποτέλεσμα (σکور) των απαντήσεων της κάθε πεποίθησης της Στήλης Β (ισχύς συμπεριφορικής πεποίθησης) πολλαπλασιάστηκε με αυτό της αντίστοιχης πεποίθησης της Στήλης Γ (αξιολόγηση του αποτελέσματος) και το συνολικό αποτέλεσμα (σکور) που προέκυψε συσχετίστηκε με το συνολικό αποτέλεσμα της πρόθεσης (Στήλη Δ).

Η στήλη Δ του πίνακα 5 εμφανίζει την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με τις συσχετίσεις Pearson. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ένας μεγάλος αριθμός των

συμπεριφορικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αντίστοιχη πρόθεση. Συνολικά δεκατέσσερις από τις είκοσι συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συσχετίζονται θετικά με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

Συγκεκριμένα οι δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στην πρόθεση για ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. και τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, με φθίνουσα σειρά από τους υψηλότερους προς τους χαμηλότερους, είναι οι εξής:

Πίνακας 6. Συσχετίσεις συμπεριφορικών πεποιθήσεων με την πρόθεση με φθίνουσα σειρά.

<i>Το να αναδειχθώ σε Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:</i>	<i>Συσχέτιση με την πρόθεση</i>
1. θα κάνει την εργασία μου πιο ευχάριστη	0,538**
2. θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά μου	0,493**
3. θα βελτιώσει την παραγωγικότητά μου	0,487**
4. θα με βοηθήσει να ικανοποιήσω τις επαγγελματικές μου φιλοδοξίες	0,454**
5. θα βελτιώσει σημαντικά τη συνολική εικόνα της ποιότητας διοίκησης της εκπαίδευσης	0,440**
6. θα μου δώσει την ευκαιρία να αξιοποιήσω τις γνώσεις που έχω αποκτήσει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης	0,392**
7. θα μου δώσει τη δυνατότητα να υποστηρίξω την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς στο/α σχολείο/α ευθύνης μου	0,379**
8. θα βοηθήσει το/τα σχολείο/α μου να εφαρμόσουν διάφορες καινοτόμες ιδέες	0,367**
9. θα μου προσδώσει μεγαλύτερη επαγγελματική καταξίωση	0,350**
10. θα με βοηθήσει να βελτιώσω τις γνώσεις μου σε θέματα διοίκησης	0,319**
11. θα βελτιώσει τη συνεργασία του προσωπικού των σχολείων ευθύνης μου	0,312**
12. θα συμβάλει στη βελτίωση επικοινωνίας του/των σχολείου/ων ευθύνης μου με άλλο/α σχολείο/α της Ελλάδας και του εξωτερικού	0,241**
13. θα με βοηθήσει να επικοινωνήσω με συναδέλφους και στελέχη διοίκησης άλλων σχολείων και περιοχών	0,187*

14. θα συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση των σχολείων της περιοχής ευθύνης μου	0,167*
------------------------------------------------------------------------------	--------

*: Η συσχέτιση είναι σημαντική μέχρι το επίπεδο 0,05 (2-tailed).

** : Η συσχέτιση είναι σημαντική μέχρι το επίπεδο 0,01 (2-tailed).

Διαπιστώνεται ότι οι δεκατέσσερις αυτές συμπεριφορικές πεποιθήσεις έχουν όλες θετική χροιά. Εντύπωση προκαλεί, γι' αυτό και θα συζητηθεί, το γεγονός ότι οι δέκατη πέμπτη συμπεριφορική πεποίθηση με θετική χροιά, «...θα έχει αποτέλεσμα να αυξηθεί ο μισθός μου» δεν εμφανίζει κάποια θετική συσχέτιση με την πρόθεση να αναδειχθεί κάποιος εκπαιδευτικός σε Δ.Σ.Ε.

Η δομή και η αρχιτεκτονική του ερωτηματολογίου μα επέτρεψε να διερευνήσουμε και άλλες διαστάσεις των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνάς μας προχωρώντας παραπέρα. Εξετάσαμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ή διαφοροποίηση από τους συνολικούς μέσους όρους με τους μέσους όρους διαφόρων ανεξάρτητων ομάδων εντός του δείγματός μας.

5.1. Δημογραφικές συγκρίσεις

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημά μας ήταν: Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών στη πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας και στην ισχύ των συμπεριφορικών τους πεποιθήσεων με βάση κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο, η οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν, η ειδικότητά τους και οι περαιτέρω σπουδές τους;

Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν τα εξής:

Φύλο

Αρχικά μας ενδιέφερε να διερευνηθεί αν υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων σε όλες τις μεταβλητές που εξετάστηκαν. Σε αυτήν την περίπτωση με χρήση του t-test βρέθηκε σημαντική διαφορά ως προς την πρόθεση για ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. μεταξύ των δύο φύλων ($t=2,667$, $p=0,008$). Όσον αφορά δε τα δύο φύλα βρέθηκε ακόμα μια διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική και ήταν στη συμπεριφορική πεποίθηση της απόκτησης άγχους ($t=3,399$, $p=0,001$) Αναλυτικότερα στον πίνακα 6:

Πίνακας 6. Διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο στην πρόθεση και στην συμπεριφορική πεποίθηση απόκτησης άγχους (t-test)

	Άνδρες		Γυναίκες		t	p sig. (2-tailed)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Πρόθεση για ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε	3,39	2,08	2,54	1,84	2,667	0,008
Ανλαδειξη σε Δ.Σ.Ε. θα συμβάλει στο να αποκτήσω άγχος	5,44	1,55	6,19	1,17	3,399	0,001

Οργανικότητα σχολείου

Η ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης της απόκτησης άγχους ως επακόλουθο της ανάδειξης των εκπαιδευτικών σε Δ.Σ.Ε. βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε 6/θ έως 9/θ σχολεία, και αυτών που υπηρετούν σε 10/θ σχολεία και πάνω (ANOVA, $F=3,316$, $p=0,039$). Αναλυτικότερα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 6/θ έως 9/θ σχολεία θεωρούν ότι η ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας θα συνέβαλλε στην απόκτηση άγχους με $M.O.=6,19$ και $T.A.=1,05$ ενώ οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 10/θ και πάνω σχολείο με $M.O.=5,67$ και $T.A.=1,55$.

Επιπλέον σπουδές

Ως επιπλέον σπουδές όπως φαίνεται και στον πίνακα 1 αναφέρονται το δεύτερο πτυχίο, το δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης (Διδακταλείο) για τους/τις δασκάλους/ες, και το μεταπτυχιακό. Με τη χρήση του t-test βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν μόνο το βασικό πτυχίο και αυτών που είχαν επιπλέον σπουδές όσον αφορά την πιθανή ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. στην πρόθεση ($t=6,133$, $p=0,000$), τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά ($t=3,177$, $p=0,002$), στα υποκειμενικά πρότυπα ($t=5,394$, $p=0,000$) και στον αντιληπτό έλεγχο της συμπεριφοράς ($t=4,308$, $p=0,000$), ενώ δεν βρέθηκε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών των υποομάδων του δείγματος στην ισχύ των συμπεριφορικών πεποιθήσεων. Πιο συγκεκριμένα στον πίνακα 7 που ακολουθεί:

Πίνακας 7. Διαφοροποιήσεις ως προς τις σπουδές

	Πρόθεση		Σ.Α.Σ.*		Υ.Π.*		Α.Σ.Ε.*	
	Μ.Ο.	Τ.Α	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Εκπ/κοί με βασικές σπουδές	2,53	2,00	3,71	1,49	4,02	1,33	3,95	1,29
Εκπ/κοί με επιπλέον σπουδές	5,24	1,74	4,94	1,49	5,76	0,96	5,29	0,85

*Σ.Α.Σ.: Στάση απέναντι στη Συμπεριφορά , Υ.Π.: Υποκειμενικά Πρότυπα

Α.Σ.Ε.: Αντιληπτός συμπεριφορικός Έλεγχος

Ειδικότητες

Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας θελήσαμε να διερευνήσουμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν με βάση την ειδικότητά τους, σε όλες τις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν (πρόθεση, στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά, υποκειμενικά πρότυπα, αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος και ισχύς συμπεριφορικών πεποιθήσεων). Μια υποομάδα του δείγματός μας, που είναι και η μεγαλύτερη όπως και στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι οι δάσκαλοι/ες γενικής και ειδικής αγωγής (ΠΕ70 και ΠΕ71 αντίστοιχα). Η δεύτερη υποομάδα είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τελευταία μάλιστα με διαρκώς αυξανόμενο αριθμό λόγω των αναγκών των σχολείων Ενιαίου Αναλυτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, Ξένων Γλωσσών (Αγγλικών, Γαλλικών και Γερμανικών), Πληροφορικής, Μουσικής, Θεατρικής Αγωγής και Καλλιτεχνικών.

Θεωρήσαμε ότι πιθανόν να βρίσκαμε ενδιαφέροντα ευρήματα αφού οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων πλην των γυμναστών και των δασκάλων Αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι εντάχθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, άρχισαν να εντάσσονται τα τελευταία χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν η πρόθεσή τους, οι στάσεις τους απέναντι στη συμπεριφορά, τα υποκειμενικά τους πρότυπα, ο αντιληπτός συμπεριφορικός τους έλεγχος και η ισχύς των συμπεριφορικών τους πεποιθήσεων, σχετικά με την πιθανή ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. Έχοντας αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά με πιθανή διαφορετική επίδρασή πάνω τους, αποφασίσαμε

κατά το σχεδιασμό της έρευνάς μας ότι θα έπρεπε να αναλύσουμε τα δεδομένα με βάση και αυτόν το διαχωρισμό, αφού εκτός από το γενικό πλαίσιο του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου υπάρχουν σαφείς διαφορές και αλληλεπιδράσεις εντός του και υπήρχε μεγάλη πιθανότητα να βρούμε ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικές με τα ερωτήματά μας. Ως τέτοια χαρακτηριστικά νοούνται οι διαφορές στην διδακτική πράξη και στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα, το δεδομένο ότι αλλάζουν κάθε ώρα και άλλη αίθουσα διδάσκοντας διαρκώς σε διαφορετικές τάξεις και το γεγονός ότι οι περισσότεροι δεν υπηρετούν μόνο σε ένα σχολείο αλλά συμπληρώνουν το διδακτικό τους ωράριο σε πολλά σχολεία, από δύο έως πέντε εβδομαδιαίως, τις περισσότερες φορές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως τύπος σχολείου (κλασικό, ολοήμερο ή ΕΑΕΠ), οργανικότητα, διαφορετικούς διευθυντές και φυσικά είναι μέλη σε περισσότερους του ενός συλλόγους διδασκόντων.

Σε αυτήν λοιπόν την κατεύθυνση έγινε σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ αυτών των ανεξάρτητων υποομάδων του δείγματός μας, δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Η ανάλυση (t-test) δεν έδειξε σημαντικές διαφορές στην πλειοψηφία των Μ.Ο. των μεταβλητών. Στην ισχύ όμως έξι συμπεριφορικών πεποιθήσεων διαφοροποιούνταν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των υποομάδων δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα αυτά τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8. Διαφοροποιήσεις συμπεριφορικών πεποιθήσεων ως προς την ειδικότητα (T-test)

το να αναδειχθώ σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας...	Ειδικότητες		Δάσκαλοι		t	p sig. (2-tailed)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά μου	4,92	1,58	4,15	1,76	2,034	0,044
θα είναι χάσιμo του ελεύθερου χρόνου μου	3,28	1,88	4,23	2,10	2,119	0,036
θα βελτιώσει την παραγωγικότητά μου	4,56	1,64	3,61	1,72	2,568	0,011

θα με εμπλέξει σε διαμάχες με τους συναδέλφους μου	4,04	1,57	4,89	1,77	2,244	0,026
θα με αποξενώσει από το ρόλο του μαχόμενου δασκάλου	3,92	1,79	4,92	1,95	2,353	0,020
θα βοηθήσει το/τα σχολείο/α μου να εφαρμόσουν διάφορες καινοτόμες ιδέες	5,46	0,98	4,81	1,41	2,151	0,033

ΜΕΡΟΣ Δ

Κεφάλαιο 6

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η έρευνά μας χρησιμοποίησε τις θεωρίες της Δικαιολογημένης Δράσης και της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, ώστε

α) να διερευνήσει τους παράγοντες που σύμφωνα με τις Θεωρίες της Δικαιολογημένης Δράσης και της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, επηρεάζουν τις προθέσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.,

β) να ερευνήσει τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προθέσεις τους να αναδειχθούν σε Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης (Δ.Σ.Ε.) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας, και

γ) να διερευνήσει τις προθέσεις και τις σχέσεις με τις συμπεριφορικές πεποιθήσεις κάποιων υποομάδων των συμμετεχόντων με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά θέλοντας να διευρύνει τη συζήτηση και τον προβληματισμό προς αυτήν την κατεύθυνση.

Σχέση της Στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου με την πρόθεση των εκπ/κών να εξελιχθούν σε Δ.Σ.Ε

Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε στο σκοπό της έρευνάς μας ήταν να βρούμε ποια είναι η σχέση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου με την πρόθεση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να εξελιχθούν σε Δ.Σ.Ε. Θέλοντας να υπολογίσουμε το βαθμό και την κατεύθυνση της αλληλεξάρτησης των μεταβλητών αυτών με την πρόθεση ελέγξαμε τις συσχετίσεις Pearson r (Π. Ρούσσοι & Γ. Τσαούσης, 2006). Τα αποτελέσματα της διερεύνησής του, όπως φαίνονται στον πίνακα 3, μας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση όλων των μεταβλητών των δύο θεωριών (TRA & TPB), δηλαδή της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού ελέγχου της συμπεριφοράς, με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρή πρόθεση να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. τείνουν επίσης να έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπεριφορά που τους οδηγεί στην ανάδειξη αυτή ή αντίστοιχα όσοι έχουν αρνητική ασθενή πρόθεση ανάδειξης σε Δ.Σ.Ε. τείνουν να έχουν αρνητική τάση

απέναντι στη συμπεριφορά που τους οδηγεί σ' αυτήν την ανάδειξη. Επίσης όσοι έχουν ισχυρή ή ασθενή πρόθεση να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. τείνουν να πιστεύουν ότι δέχονται ή δε δέχονται αντίστοιχα πίεση από περιβάλλον τους για να αναδειχθούν σε στελέχη. Τέλος όσοι έχουν ισχυρή ή ασθενή πρόθεση να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. τείνουν να αντιλαμβάνονται ότι έχουν ή ότι δεν έχουν αντίστοιχα ένα σχετικό έλεγχο για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάδειξή τους σε στελέχη εκπαίδευσης.

Ακόμα, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν θετική ή αρνητική στάση απέναντι στη συμπεριφορά έχουν και ισχυρά ή αδύναμα αντίστοιχα υποκειμενικά πρότυπα δηλαδή πιστεύουν ότι δέχονται ή όχι πίεση από το περιβάλλον τους για να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. καθώς και ότι μπορούν ή όχι να ελέγξουν σχετικά και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάδειξή τους αυτή. Τέλος όσοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δέχονται πίεση από το περιβάλλον τους για να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. ή όχι, τείνουν να θεωρούν ότι μπορούν ή όχι αντίστοιχα να ελέγξουν και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάδειξή τους αυτή.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν αυτά της αντίστοιχης έρευνα των Αλεξόπουλου – Κουτρομάνου – Φασούλη (2008), αφού και στη δικιά τους μελέτη βρέθηκαν θετικές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, περίπου στα ίδια επίπεδα σημαντικότητας με την έρευνά μας.

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) μια συσχέτιση δεν υπονοεί απαραίτητα μια σχέση αιτίου και αιτιατού ανάμεσα σε δύο παράγοντες. Επομένως δεν πρέπει να ερμηνεύεται με την έννοια ότι ο ένας παράγοντας είναι η αιτία που επηρεάζει τη βαθμολογία του άλλου παράγοντα. Με βάση αυτόν τον περιορισμό και επιθυμώντας να προχωρήσουμε παραπέρα δηλαδή στο να περιγράψουμε τις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σ' αυτές τις μεταβλητές (Π. Ρούσσος & Γ. Τσαούσης, 2006), θέσαμε το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα και προχωρήσαμε σε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (multiple regression analysis).

Σύγκριση της ισχύος της προβλεψιμότητας των δύο θεωριών σχετικά με την πρόθεση των εκπ/κών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν να συγκριθεί η ισχύς της προβλεψιμότητας της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης με αυτή της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς σχετικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Σ.Δ.Ε. Τα ευρήματα της έρευνάς μας δείχνουν αρχικά ότι και οι δύο θεωρίες που επιλέχθηκαν είναι εφαρμόσιμες. Η θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (TPB) μάλιστα, εμφανίζεται ελαφρώς ισχυρότερη αφού προβλέπει το 65,1% της διακύμανσης της πρόθεσης των

εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. έναντι του 64% που είναι το ποσοστό πρόβλεψης της αντίστοιχης διακύμανσης της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (TRA).

Το ποσοστό της διακύμανσης τόσο της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης όσο και της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς είναι σχεδόν στα ίδια επίπεδα με αυτό που βρέθηκε από την αντίστοιχη έρευνα των Αλεξόπουλου κ.συν. (2008), στην οποία η TPB προέβλεψε το 63,7% της διακύμανσης της πρόθεσης και η TRA προέβλεψε το 62% της αντίστοιχης διακύμανσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά της πρόβλεψης της διακύμανσης των δύο θεωριών είναι γενικά στα ίδια επίπεδα και υψηλότερα σε σχέση με αυτά που βρέθηκαν σε πολλές άλλες προηγούμενες έρευνες που εφάρμοσαν τις δύο θεωρίες (Burak,1994 · Godin & Kok, 1996 · Armitage & Conner, 2001 · Sheeran,2002 · Κουτρομάνος, 2008γ · Chun & Chun, 2010 · Teo & Beng Lee, 2010 · Lee, Cerreto & Lee, 2010 · Nchise, 2012 · Heirman & Walrave, 2012 · McFarlan & Marks Woolfson, 2013 · Zi Yan, 2014).

Σύμφωνα με τη TRA (Ajzen & Fishbein, 1980) η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από την πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και αυτή στη συνέχεια από τη στάση του ατόμου απέναντι στη συμπεριφορά (attitudes toward the behaviour) και τα υποκειμενικά πρότυπα (subjective norms). Με βάση λοιπόν την TRA τα ευρήματα της έρευνάς μας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, δείχνουν όσον αφορά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε., ότι αυτή επηρεάζεται από τους ακόλουθους παράγοντες: πρώτον, από τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά και δεύτερον, από τα υποκειμενικά πρότυπα. Με την προσθήκη του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου (perceived behavioral control) ως τρίτης μεταβλητής στο πλαίσιο της TPB (Ajzen, 1991), τα ευρήματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι σε ό,τι αφορά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε., ότι αυτή επηρεάζεται από τους παράγοντες ως εξής: πρώτον, από τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά, δεύτερον, από τα υποκειμενικά πρότυπα και τρίτον, από τον αντιληπτό έλεγχο της συμπεριφοράς.

Το συμπέρασμα που συνάγεται από αυτά τα αποτελέσματα είναι ότι για να ενισχυθούν οι προθέσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. θα πρέπει πρώτα να ενισχυθούν οι στάσεις τους, τα υποκειμενικά – κοινωνικά πρότυπα και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς τους. Θα πρέπει δηλαδή :

α) το να αναδειχθεί κάποιος/α εκπαιδευτικός σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του/της καριέρας να θεωρείται από τον ίδιο ως κάτι περισσότερο θετικό (ευεργετικό,

ευχάριστο, καλό, αξιόλογο, διασκεδαστικό) και λιγότερο αρνητικό (επιβλαβές, δυσάρεστο, κακό, μάταιο, βαρετό),

β) το κοινωνικό περιβάλλον, οι λεγόμενοι «σημαντικοί άλλοι», των εκπαιδευτικών να πιστεύουν στην ανάδειξη αυτή, να την αναμένουν και να την επιδοκιμάζουν,

γ) οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν ότι μπορούν ελέγξουν την πιθανή ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε., ότι έχουν πιθανότητες γι' αυτό, ότι είναι σχετικά εύκολο και πως εξαρτάται κυρίως από τους ίδιους να πραγματοποιηθεί.

Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται από την πλευρά της πολιτείας και του Υπουργείου Παιδείας η ενίσχυση του ρόλου και του κύρους των Στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και της σταθερότητας και διαφάνειας της διαδικασίας επιλογής τους, έτσι ώστε η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε., η «πίεση» του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και η πίστη στο ότι ελέγχουν τον τρόπο αυτής της ανάδειξης να τους οδηγεί στην προσπάθεια επίτευξης αυτού του στόχου κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Δυστυχώς, λίγα γίνονται προς αυτήν την κατεύθυνση. Το θεσμικό πλαίσιο ανάδειξης των Δ.Σ.Ε. που εφαρμόζεται στη χώρα μας δεν παραμένει σταθερό και αυτό συνεπάγεται ότι δεν διασφαλίζει την αμεροληψία των κρίσεων. Με κάθε κυβερνητική αλλαγή διαμορφώνεται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο για τα κριτήρια και τις διαδικασίες της επιλογής των Δ.Σ.Ε. Αυτό μας δίνει το δικαίωμα να θεωρούμε πως κατά πάσα πιθανότητα κλονίζει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τις κρατικές παρεμβάσεις, την ευμεταβλητότητα των κριτηρίων και την παρεμβατικότητα των προσώπων που κατέχουν θέσεις εξουσίας στο εκπαιδευτικό (και όχι μόνο) σύστημα και κατά συνέπεια τους οδηγούν στο αποτέλεσμα του αντιληπτού ελέγχου της συμπεριφοράς που εμφανίζεται τόσο στην έρευνά μας όσο και στην αντίστοιχη των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β).

Ισχύς συμπεριφορικών πεποιθήσεων σχετικά με την πρόθεση των εκπ/κών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

Κατ' επιλογή μας και στοχεύοντας να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με τα αντίστοιχα των Αλεξόπουλου κ. συν. εκτιμήσαμε ότι συγκεκριμένες συμπεριφορικές πεποιθήσεις, όπως αναφέρονται στην ενότητα Στ' του ερωτηματολογίου μας, ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες, τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πιθανή ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Το γεγονός ότι αυτές επιλέχθηκαν και εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο κατά τον σχεδιασμό του, μεταξύ περισσότερων

συμπεριφορικών πεποιθήσεων, μετά από πιλοτική έρευνα σε είκοσι τρεις εκπαιδευτικούς, ισχυροποίησε την αρχική μας πρόθεση να τις χρησιμοποιήσουμε αυτούσιες.

Τόσο οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις που περιγράφουν τα πλεονεκτήματα (αύξηση του μισθού, ενθάρρυνση δημιουργικότητας, βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διοίκησης, βελτίωση διοικητικών γνώσεων, ευχαρίστηση στην εργασία, επαγγελματική καταξίωση, βελτίωση παραγωγικότητας, αύξηση επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και σχολείων, βελτίωση οργάνωσης των σχολείων, βελτίωση συνεργατικότητας, εφαρμογή καινοτομιών, υποστήριξη διοίκησης και διδασκαλίας με ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε., αξιοποίηση διοικητικών γνώσεων, ικανοποίηση επαγγελματικών φιλοδοξιών) όσο και αυτές που περιγράφουν τα μειονεκτήματα αυτής της ανάδειξης σε Δ.Σ.Ε. (χάσιμο του ελεύθερου χρόνου, εμπλοκή σε διαμάχες με συναδέλφους, αποξένωση από το ρόλο του μαχόμενου εκπαιδευτικού, απόκτηση άγχους, δημιουργία οικογενειακών προβλημάτων) είναι στον πυρήνα του προβληματισμού των εκπαιδευτικών πάντα και σε σχέση με κάθε υπηρεσιακή τους αλλαγή, πόσο μάλλον στην πιθανή τους εξέλιξη σε Δ.Σ.Ε.

Με βάση αυτή τη συλλογιστική τέθηκε το τρίτο ερώτημα της μελέτης μας του οποίου το αντικείμενο ήταν να βρει ποιες είναι οι περισσότερο ισχυρές συμπεριφορικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Τα αποτελέσματα που βρέθηκαν μας οδηγούν αβίαστα σε κάποια συμπεράσματα, και διαχρονικά μάλιστα, αφού κάνει εντύπωση η σταθερότητα της ισχύος κάποιων συμπεριφορικών πεποιθήσεων και παλιότερα και τώρα. Να υπενθυμίσουμε ότι οι ισχύς των συμπεριφορικών πεποιθήσεων αντανακλά άμεσα στη λεγόμενη «στάση απέναντι στη συμπεριφορά» οι οποία με τη σειρά της περιγράφεται ως οι πεποιθήσεις του ατόμου για τις συνέπειες της συμπεριφοράς του και οι εκτιμήσεις του για αυτές τις συνέπειες (θετικές ή αρνητικές).

Η πλέον ισχυρή συμπεριφορική πεποίθηση βρέθηκε να είναι αυτή που θεωρεί ότι το να αναδειχθεί κάποιος σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας θα συμβάλλει στο να αποκτήσει άγχος. Μάλιστα πρέπει να σημειωθεί ότι και στην έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) η συμπεριφορική πεποίθηση αυτή είχε πάλι την πρώτη θέση μεταξύ των είκοσι του ερωτηματολογίου. Αυτό δείχνει ότι η ανάδειξη των εκπαιδευτικών σε Δ.Σ.Ε. θεωρείται από τους ίδιους άμεσα συνδεδεμένη με την απόκτηση επιπλέον εργασιακού άγχους. Η ψυχική κατάσταση των ατόμων μπορεί να επηρεάσει τον αντιληπτό έλεγχο της συμπεριφοράς (Buden & Sagarin, 2007).

Το άγχος προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντος. Όταν το άτομο αντιληφθεί μια ασυμφωνία ή αντίφαση ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλει μία κατάσταση και στα αποθέματα (βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά) που διαθέτει για να την αντιμετωπίσει, τότε το βιώνει (Χαραλάμπους, 2012). Τα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους, στα οποία αναπτύσσεται σχέση ανάμεσα στον επαγγελματία και τον εξυπηρετούμενο, καθώς και τα επαγγέλματα που απαιτούν ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων με σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές ή άλλου είδους συνέπειες, είναι ιδιαίτερα αγχογόνα.

Στα περισσότερα αγχογόνα επαγγέλματα κατατάσσονται τα επαγγέλματα υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών όπως οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί λειτουργοί (Cooper, Cooper & Eaker, 1988). Το άγχος του εκπαιδευτικού εμπίπτει στη γενική κατηγορία από την εργασία, γνωστό ως εργασιακό στρες (occupational stress). Ο όρος αυτός αναφέρεται στο άγχος του ρόλου, όπου ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει διαφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από τους άλλους, ή σε υπερφόρτωση του ρόλου του, σχετικά με την ικανότητα που πιστεύει ότι ο ίδιος έχει (Παππά, 2006). Ανάμεσα στα πιο αναγνωρισμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά στην εργασία που βρέθηκε να έχουν συνάφεια με το στρες και την ψυχική υγεία στην εργασία είναι η πολυπλοκότητα στην εργασία, η αυτονομία, η αμφισημία των ρόλων, ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου (Sauter, Murphy & Hurrell, 1990 · Jex & Beehr, 1991 · Cox & Griffiths, 1995), χαρακτηριστικά που όντως έχουν σχέση με τις ευθύνες των Δ.Σ.Ε.

Αυτά τα χαρακτηριστικά εξηγούν απόλυτα τα ευρήματα των ερευνών σχετικά με τη συμπεριφορική πεποίθηση της απόκτησης άγχους από τους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της ανάδειξής τους σε Δ.Σ.Ε. Με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που έγινε από τη Χαραλάμπους (2012) σε έρευνες που έγιναν κατά καιρούς αναφορικά με τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς βρέθηκαν οι ακόλουθοι αγχογόνοι παράγοντες οι οποίοι άπτονται των καθηκόντων Δ.Σ.Ε.: 1) τα διοικητικά καθήκοντα, 2) η διοίκηση του σχολικού οργανισμού, 3) οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής (ανάγκη συμμόρφωσης με τις διατάξεις του υπουργείου), 4) η αδυναμία δράσης στο χώρο των σχολείων – έλλειψη αυτονομίας, 5) η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά, 6) η σύγκρουση ρόλων.

Την σημαντικότητα που η συμπεριφορική πεποίθηση της απόκτησης άγχους έχει και πόσο αυτή επηρεάζει τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά (για ανάδειξη ή μη των εκπαιδευτικών σε Δ.Σ.Ε.) τη συναντούμε και σε άλλα ευρήματα της έρευνάς μας όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που είδαμε πριν. Η δομή και η λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού

συστήματος στο κομμάτι της οργάνωσης και της διοίκησής του περιέχει πολλές γενεσιουργές αιτίες του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια και των Δ.Σ.Ε. Τα ασαφή σε πολλές περιπτώσεις διοικητικά καθήκοντα, η επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ Δ.Σ.Ε. και συλλόγων διδασκόντων στα σχολεία, η έλλειψη αυτονομίας και κυρίως οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής με τους αντίστοιχους νόμους, που ακολουθούν την εκάστοτε πολιτική – κυβερνητική αλλαγή, δημιουργούν ένα περιβάλλον που στη συνείδηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών ταυτίζει την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε με τη βέβαιη απόκτηση περισσότερου άγχους και ότι στη συνέχεια αυτό μπορεί να αποφέρει.

Οι υπόλοιπες τέσσερις συμπεριφορικές πεποιθήσεις που περιγράφουν τα μειονεκτήματα από την ανάδειξη των εκπαιδευτικών σε Δ.Σ.Ε. βρέθηκαν με χαμηλή συγκριτικά ισχύ. Αυτό που προκαλεί όμως εντύπωση είναι ότι όλες οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις που περιγράφουν μειονεκτήματα ανέβασαν την ισχύ τους σε σχέση με τα ευρήματα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β). Πιο συγκεκριμένα: η αποξένωση από το ρόλο του μαχόμενου δασκάλου (Μ.Ο.=4,77 από Μ.Ο.=4,42), η εμπλοκή σε διαμάχες με συναδέλφους (Μ.Ο.=4,76 από Μ.Ο.=4,33), η δημιουργία προβλημάτων στην οικογένεια (Μ.Ο.=4,20 από Μ.Ο.=3,87) και το χάσιμο του ελεύθερου χρόνου (Μ.Ο.=4,09 από Μ.Ο.=3,66). Ταυτόχρονα η αξιολόγηση των συμπεριφορικών αυτών πεποιθήσεων βρέθηκε με μέσους όρους γύρω από την τιμή του 2 στην κλίμακα likert (1=εξαιρετικά κακό με 7= εξαιρετικά καλό) όπως φαίνεται στον πίνακα 5, και μάλιστα στα ίδια και ελαφρά χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τα ευρήματα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β). Πιο συγκεκριμένα: η αποξένωση από το ρόλο του μαχόμενου δασκάλου (Μ.Ο.=1,91 από Μ.Ο.=2,22), η εμπλοκή σε διαμάχες με συναδέλφους (Μ.Ο.=1,54 από Μ.Ο.=1,77), η δημιουργία προβλημάτων στην οικογένεια (Μ.Ο.=1,52 από Μ.Ο.=1,55) και το χάσιμο του ελεύθερου χρόνου (Μ.Ο.=2,60 από Μ.Ο.=2,73).

Αυτά τα ευρήματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι αλλαγές που συντελέστηκαν την τελευταία χρονική περίοδο, ειδικά την πενταετία 2010-2014 λόγω της οικονομικής κρίσης και της αντανάκλασής της στα εκπαιδευτικά ζητήματα πιθανόν να επηρέασαν τους εκπαιδευτικούς και τη στάση τους.

Στις υπόλοιπες συμπεριφορικές πεποιθήσεις οι οποίες περιγράφουν τα πλεονεκτήματα της ανάδειξης σε Δ.Σ.Ε. η ισχύς βρέθηκε να είναι πάνω από την τιμή 4 της κλίμακας likert εκτός από αυτή που θεωρεί ότι η ανάδειξή σε Δ.Σ.Ε θα κάνει την εργασία των εκπαιδευτικών πιο ευχάριστη που βρέθηκε με Μ.Ο.=3,48, αυτή που θεωρεί ότι θα βελτιωθεί η παραγωγικότητα με Μ.Ο.=3,75 και αυτή που θεωρεί ότι θα ικανοποιηθούν οι επαγγελματικές φιλοδοξίες με Μ.Ο.=3,91. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε δύο πράγματα που βοηθούν στην εξαγωγή κάποιων

συμπερασμάτων. Στην έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) όλες οι συμπεριφορικές πεποιθήσεις που αναφέρονταν σε πλεονεκτήματα της ανάδειξης των εκπαιδευτικών σε Δ.Σ.Ε. βρέθηκαν πάνω από τη τιμή 4 της κλίμακας Likert, και το γεγονός ότι την περίοδο που συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια υπήρχαν μεγάλες εντάσεις σε πολλά σχολεία μεταξύ διευθυντών και συλλόγων διδασκόντων λόγω της επιχειρούμενης εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και της επερχόμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εκτιμούμε λοιπόν ότι οι εντάσεις αυτές που σε αρκετές περιπτώσεις εξελίχθηκαν σε συγκρούσεις και ρήξεις έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη μείωση της ισχύος των συγκεκριμένων συμπεριφορικών πεποιθήσεων αφού το 2007, που έγινε η έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) τέτοιες εντάσεις δεν υπήρχαν.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες πεποιθήσεις αναδεικνύουν κατά την άποψή μας την σταθερή θετική εκτίμηση των εκπαιδευτικών σε ότι έχει σχέση με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, την οργάνωση της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική και διοικητική χρήση των Τ.Π.Ε., την θετική αυτοεκτίμηση και την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των σχολείων αλλά και του σχολείου και της κοινωνίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την αξιολόγηση του αποτελέσματος των συμπεριφορικών πεποιθήσεων όπου σε όλες τις πεποιθήσεις που αναφέρονται σε πλεονεκτήματα της ανάδειξης τους σε Δ.Σ.Ε. οι μέσοι όροι είναι πάνω από την τιμή του 5 και σε αρκετές πάνω από τη τιμή του 6 της κλίμακας Likert (όπου 7= εξαιρετικά καλό).

Στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και την πρόθεση των εκπ/κών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

Το τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν να ελέγξουμε αν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Η συνολική εικόνα είναι πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν θετικές πεποιθήσεις για την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. και αναγνωρίζουν ότι από την ανάδειξή τους αυτή θα ωφεληθούν σε πολλά επίπεδα. Ταυτόχρονα οι δείκτες των μέσων όρων δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τις συνέπειες από την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. ως θετικές. Από την περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με τις συσχετίσεις Pearson τα αποτελέσματα μας δείχνουν πως ένας μεγάλος αριθμός συμπεριφορικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών έχει θετική, στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αντίστοιχη πρόθεση για ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε.

Τη σημαντικότερη θετική συσχέτιση την εμφανίζει η πεποίθηση ότι με την ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε η εργασία των εκπαιδευτικών θα γίνει πιο ευχάριστη, πεποίθηση που είχε επίσης θετική συσχέτιση με την πρόθεση και κατά την αντίστοιχη έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) σε ελαφρά μικρότερο βαθμό. Η ερμηνεία που μπορεί εδώ πιθανόν να δοθεί είναι η κόπωση που επέρχεται από την άσκηση για πολλά έτη των ίδιων εργασιακών καθηκόντων. Το να αναλάβει κάποιος/α καθήκοντα ως Δ.Σ.Ε. θα ήταν πιθανόν μια αλλαγή ευχάριστη με νέα ενδιαφέροντα και νέες προοπτικές επαγγελματικής ικανοποίησης που προκύπτει από την πολυπλοκότητα και την πολλαπλότητα της φύσης του διοικητικού έργου. Ταυτόχρονα η ελάφρυνση ή η πλήρης απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα συμβάλλει στην ενίσχυση της ερμηνείας αυτής.

Όπως αναφέρει η Χαραλάμπους (2012) σε πολλές έρευνες βρέθηκε ότι η καθημερινή διδακτική πράξη εμπεριέχει πολλούς αγχογόνους παράγοντες. Τέτοιοι είναι τα προβλήματα πειθαρχίας, οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, η δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (για ολοκλήρωσή του), ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων κ.ά. Η ελάφρυνση λοιπόν του διδακτικού έργου ή ακόμα και η πλήρης απαλλαγή από αυτό, που συνεπάγεται από την ανάδειξη των εκπαιδευτικών σε Δ.Σ.Ε πιθανόν να δίνει μια ερμηνεία στη συσχέτιση της πεποίθησης ότι η εργασία θα γίνει πιο ευχάριστη και της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

Μια άλλη παράμετρος αυτής της θετικής συσχέτισης που δεν μπορεί να παραγνωριστεί είναι το γεγονός της άσκησης εξουσίας επί των ιεραρχικά υφισταμένων τους. Μια τέτοια υπόθεση ενισχύεται από το δεδομένο ότι όταν συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο ήταν σε εξέλιξη η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, για πρώτη φορά στην Ελλάδα στην πράξη, πράγμα που φαίνεται να ανησυχούσε σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς και να τους έδινε την πιθανή εντύπωση ότι το να είσαι στη θέση του αξιολογητή και όχι του αξιολογούμενου θα ήταν πιο ευχάριστο, όταν μάλιστα το αποτέλεσμα της αξιολόγησης έχει επιπτώσεις στη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη.

Υψηλή θετική συσχέτιση με την πρόθεση για ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. βρέθηκε να έχει επίσης η πεποίθηση ότι με την ανάδειξη αυτή θα ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα ακριβώς ίδιο με την έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β). Μια πιθανή ερμηνεία αυτού του ευρήματος είναι ότι η πιθανή ενασχόληση των εκπαιδευτικών με διοικητικά καθήκοντα τους προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, όπως είδαμε και πριν, και αυτά με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους (Σαΐτη, Φασούλης & Γουρναρόπουλος, 2007, όπ. αναφ. στο Αλεξόπουλος κ. συν., 2008). Είναι

δεδομένο πως ότι απομακρύνει από την καθημερινή ρουτίνα και οδηγεί σε νέα πεδία άσκησης ενός επαγγέλματος, ενθαρρύνει και αυξάνει τη δημιουργικότητα των εργαζομένων.

Η δημιουργική σκέψη έχει την ικανότητα της σύνθεσης, του συνδυασμού δηλαδή πολλών στοιχείων για τη δημιουργία ενός νέου συνόλου όχι όμως με μηχανικό αλλά με τρόπο ποιοτικά παραγωγικό (Ξανθάκου, 1998). Η ικανότητα μετασχηματισμών αφορά στην αναδιοργάνωση οργανωμένων ήδη συνόλων σε καινούρια, στην τροποποίηση ενός αντικειμένου σε άλλο με διαφορετική μορφή, λειτουργία και χρήση. Είναι λογικό λοιπόν να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά τους εφόσον αντιλαμβάνονται τις ανάγκες του νέου ρόλου και τις απαιτήσεις του, δηλαδή η αναγνώριση προβλημάτων, η ανάγκη για επίλυσή τους, η υιοθέτηση νέων τρόπων σκέψης και στρατηγικών, η ανάγκη για πρωτοτυπία στη σκέψη και τέλος η παραγωγική διαδικασία μετασχηματισμού και αναδιοργάνωσης.

Η συμπεριφορική πεποίθηση ότι θα υπάρξει βελτίωση της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού εάν αυτός αναδειχθεί σε Δ.Σ.Ε. βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την πρόθεση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) η θετική συσχέτιση αυτής της συμπεριφορικής πεποίθησης με την πρόθεση ήταν η υψηλότερη. Σε μια πρώτη προσέγγιση θα μπορούσαμε να πούμε ότι μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού είναι όλα όσα αναφέρθηκαν και για την συμπεριφορική πεποίθηση ότι με την ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. η εργασία θα γίνει πιο ευχάριστη, δηλαδή η κόπωση από την άσκηση των ίδιων εργασιακών καθηκόντων επί μεγάλη σειρά ετών, η νέα πρόκληση που απαιτεί αύξηση της παραγωγικότητας για εμπέδωση του αισθήματος της αυτοεκτίμησης για την κατάληψη της θέσης, η άσκηση νέων εργασιακών καθηκόντων που απαιτούν νέες προσεγγίσεις κλπ.

Σε μια δεύτερη προσέγγιση θα μπορούσαμε να πιθανολογήσουμε ότι η περίοδος που έγινε η έρευνά μας έπαιξε το ρόλο της, βάζοντας σε σχετική ύφεση την πιθανή απαιτούμενη παραγωγικότητα από τα στελέχη εκπαίδευσης σε σχέση με τα νέα τους καθήκοντα, καθώς και το πώς νοείται η έννοια της παραγωγικότητας ως προς το απαιτούμενο αποτέλεσμά της. Οι Αλεξόπουλος-Κουτρομάνος-Φασούλης συνέδεσαν τις δύο αυτές συμπεριφορικές πεποιθήσεις θεωρώντας ότι άντληση ευχαρίστησης από την εργασία και αύξηση της παραγωγικότητας έχουν κοινή πιθανή εξήγηση για τη συσχέτισή τους με την πρόθεση ανάδειξης σε Δ.Σ.Ε.

Μια αξιοσημείωτη διαφορά έρχεται από την πεποίθηση ότι με την ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. θα ικανοποιηθούν οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών και η θετική της συσχέτιση με την πρόθεση. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός επίσης της θετικής συσχέτισης που είχε αυτή η πεποίθηση στην έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) σε άλλο επίπεδο

σημαντικότητας. Αυτή η πεποίθηση πιθανόν να απορρέει από το γεγονός ότι οι θέσεις των Δ.Σ.Ε. είναι οι μοναδικές που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Επομένως οι εκπαιδευτικοί επιθυμώντας να ικανοποιήσουν τη θεμιτή φιλοδοξία τους για ανάδειξη και επαγγελματική εξέλιξη, θεωρούν τις θέσεις των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης ως την καλύτερη δυνατότητα.

Οι Αλεξόπουλος κ.συν. συνέδεσαν την πεποίθηση αυτή με εκείνη που θεωρεί ότι η ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε θα προσδώσει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη επαγγελματική καταξίωση θεωρώντας και σωστά πως η ικανοποίηση των επαγγελματικών φιλοδοξιών και η επαγγελματική καταξίωση επηρεάζουν από κοινού την πρόθεση για την ανάδειξη αυτή. Σε αυτή τη σύνδεση έπαιξε ρόλο το ύψος της θετικής συσχέτισης που βρέθηκε στην έρευνά τους όσον αφορά την καταξίωση. Στη δικιά μας μελέτη η συσχέτιση βρέθηκε επίσης θετική. Εάν λοιπόν αποδεχθούμε την προσέγγιση ότι επαγγελματική καταξίωση και ικανοποίηση επαγγελματικών φιλοδοξιών βρίσκουν απάντηση με την ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θεωρούμε ότι τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν αυτά των Αλεξόπουλου κ.συν. του 2007.

Η πεποίθηση για σημαντική βελτίωση της συνολικής εικόνας ποιότητας της εκπαίδευσης συσχετίζεται επίσης θετικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών για ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. σε αντιστοιχία με την έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) όπου υπήρχε και πάλι θετική συσχέτιση αλλά όχι τόσο υψηλή. Αυτό το εύρημα μας δείχνει ότι η εκπαιδευτικοί που έχουν θετική στάση για να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. πιστεύουν ότι αυτή τους η ανάδειξη θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και αυτό λειτουργεί θετικά στην πρόθεσή τους να επιδιώξουν αυτήν την ανάδειξη, δείχνοντας έτσι ότι πιστεύουν στη θετική παρέμβαση που πιθανόν να επιφέρουν στη συνολική εικόνα της εκπαίδευσης αλλά και πίστη στις γνώσεις τους και στις δυνατότητές τους για εφαρμογή νέων ιδεών και τρόπων διοίκησης. Η μεγάλη εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που έγιναν κατά το σχολικό έτος 2014-2015 ενισχύει την πιθανότητα αυτών των απόψεων.

Ο θετικός δείκτης συσχέτισης ανάμεσα στην πρόθεση για ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε και τη συμπεριφορική πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι θα αξιοποιηθούν οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης μας επιβεβαιώνει εν μέρει τα παραπάνω. Η ανάδειξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης αποτελεί ευκαιρία γι' αυτούς να εφαρμόσουν στην πράξη τις όποιες γνώσεις έχουν αποκτήσει στην διοίκηση της εκπαίδευσης είτε σε επίπεδο βασικών ακαδημαϊκών σπουδών είτε σε επίπεδο επιμόρφωσης είτε ακόμα και σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Αυτό ενισχύεται και από τα αντίστοιχα ευρήματα των

Αλεξόπουλου κ.συν. (2008α & 2008β) αφού και σ' αυτήν την έρευνα η συσχέτιση της πρόθεσης με τη συγκεκριμένη πεποίθηση ήταν θετική και στα ίδια επίπεδα.

Μάλιστα αξίζει εδώ να δούμε ένα ενδιαφέρον συγκριτικά εύρημα. Η συμπεριφορική πεποίθηση ότι η πιθανή ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε θέματα διοίκησης είχε κατά την έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) έναν από τους σχετικά υψηλότερους δείκτες θετικής συσχέτισης. Αυτό εκτίμησαν οι ερευνητές ότι πιθανόν να οφειλόταν στο ότι οι εκπαιδευτικοί από το χώρο εργασίας τους στη σχολική μονάδα αγνοούσαν ή και δυσκολεύονταν να κατανοήσουν πολλές από τις διεργασίες της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Στη δική μας παρούσα μελέτη ο δείκτης συσχέτισης είναι μεν θετικός αλλά σχετικά χαμηλότερος. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σήμερα μια βελτιωμένη κατανόηση των λειτουργιών της εκπαιδευτικής διοίκησης λόγω της μεγάλης εμπλοκής των συλλόγων διδασκόντων σε σχετικά θέματα. Τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2014 ήταν σε πλήρη εξέλιξη το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με πολλά κριτήρια και δείκτες ποιότητας με αποφάσεις που παίρνονταν από τους συλλόγους διδασκόντων όπως προέβλεπε το Π.Δ 152/2013. Αυτή η διαδικασία εκ των πραγμάτων ενέπλεκε όλους τους εκπαιδευτικούς με υποχρεωτική γνώση των διαδικασιών. Επιπλέον υπήρχε και η πλήρης ενημέρωση των συνδικαλιστικών ενώσεων (ΔΟΕ – ΟΛΜΕ) για όλες τις διοικητικές παραμέτρους του συγκεκριμένου Π.Δ. και τους τρόπους αντίδρασης στην εφαρμογή του. Λογικά μπορεί λοιπόν κάποιος να υποθέσει ότι αυτή η υποχρεωτική εμπλοκή σε συνδυασμό με την πλήρη ενημέρωση αλλά και την ανασφάλεια για το μέλλον να εδραίωνε την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι οι γνώσεις τους σε διοικητικά θέματα είναι καλές και με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε θα βελτιωθούν περισσότερο.

Ακόμα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σχετικά έντονα ότι με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. θα τους δοθεί η δυνατότητα να υποστηρίξουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς στα σχολεία της ευθύνης τους. Οι πεποίθηση αυτή πιθανόν να απορρέει από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν συντελεστεί κάποιες αλλαγές στην χρήση των Τ.Π.Ε. από τα στελέχη εκπαίδευσης ειδικά από τους διευθυντές των σχολείων. Τέτοιες αλλαγές είναι η αύξηση και τελικά η καθιέρωση της χρήσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την διοικητική αλληλογραφία με τις προϊστάμενες αρχές, η καθιέρωση των ολοκληρωμένων συστημάτων πληροφορίας και διαχείρισης (ηλεκτρονικές διαδικτυακές πλατφόρμες του Π.Σ.Δ. survey & myschool) του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος από

τις σχολικές μονάδες, τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, τις περιφερειακές διευθύνσεις και το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας.

Ταυτόχρονα η διαρκής συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. β' επιπέδου αλλά και η πιστοποίηση στις γνώσεις Τ.Π.Ε α' επιπέδου για όσους δεν είχαν πιστοποιηθεί έχει κάνει τη χρήση των Τ.Π.Ε. να θεωρείται απαραίτητη τόσο για διοικητικούς όσο και διδακτικούς σκοπούς σε όλα τα σχολεία κάθε τύπου και βαθμίδα. Αυτό γίνεται ακόμα πιο εναργές με τη σύγκριση της σχέσης της συγκεκριμένης πεποίθησης με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. που είχε βρεθεί στην έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β), χρονικό διάστημα που δεν είχαν καθιερωθεί όλα τα προαναφερθέντα τα σχετικά με τις Τ.Π.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένας σχετικά αξιοσημείωτος δείκτης συσχέτισης βρέθηκε να υπάρχει ανάμεσα στην πρόθεση και την πεποίθηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ότι το να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε θα βοηθήσει τα σχολεία τους να εφαρμόσουν διάφορες καινοτόμες ιδέες και προγράμματα. Η πεποίθηση αυτή στην έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) βρέθηκε να έχει υψηλότερο δείκτη συσχέτισης και οι ερευνητές εκείνης της έρευνας έκριναν ότι αυτός ο σχετικά υψηλός δείκτης συσχέτισης μπορούσε να θεωρηθεί ως απόρροια τόσο της μακροχρόνιας διδακτικής τους εμπειρίας όσο και εκείνης από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στις τάξεις των σχολείων που έχουν υπηρετήσει. Οι εμπειρίες αυτές στο σύνολό τους, ισχυρίζονται οι Αλεξόπουλος κ. συν., είχαν δώσει εκείνη την περίοδο την ευκαιρία να διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά τους την άποψη για τα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν σε διοικητικό επίπεδο προκειμένου να ενισχυθεί η παρούσα τότε αλλά και να διευρυνθεί η μελλοντική εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στα σχολεία.

Αυτά επιβεβαιώθηκαν εν μέρει αφού εκτιμούμε ότι οι καινοτόμες δράσεις όντως ενισχύθηκαν και διευρύνθηκε η εφαρμογή τους από τότε έως σήμερα στα σχολεία. Αυτό πιθανόν να δίνει και μια εξήγηση της χαμηλότερης συσχέτισης που βρέθηκε στην δική μας έρευνα αφού πλέον οι καινοτόμες δράσεις εφαρμόζονται πολύ πιο οργανωμένα, με υπευθύνους για κάθε τομέα (Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πολιτιστικές δράσεις, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Μουσειακή Εκπαίδευση κλπ) σε κάθε διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την εισαγωγή του λεγόμενου Κοινωνικού Σχολείου που συμπεριλαμβάνει μια πλειάδα καινοτόμων δράσεων για κάθε σχολική μονάδα με τον αντίστοιχο υπεύθυνο σε κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης. Εκτιμούμε επομένως ότι ο δείκτης συσχέτισης είναι θετικός μεν αλλά χαμηλότερος αφού η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων αποτελεί ένα καθιερωμένο και

πολλαπλά ενισχυμένο γεγονός από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΟΠΑΙΘ, αφήνοντας λίγο χώρο στο να θεωρήσει κανείς ότι μπορεί σήμερα να συμβάλλει περαιτέρω σ' αυτήν την κατεύθυνση. Βέβαια, για κάποιους πολύ συγκεκριμένους λόγους που θα δούμε στη συνέχεια, κάποιες υποομάδες εκπαιδευτικών του δείγματός μας εμφανίζονται να έχουν μεγαλύτερο θετικό δείκτη συσχέτισης της πρόθεσης για ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε με αυτήν την πεποίθηση.

Στις υπόλοιπες συμπεριφορικές πεποιθήσεις που παρουσιάζουν θετική συσχέτισή με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε., σε σύγκριση με τις αντίστοιχες συσχετίσεις των πεποιθήσεων αυτών κατά την έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β), έχουμε τα εξής ευρήματα. Στη συμπεριφορική πεποίθηση για βελτίωση της συνεργασίας του προσωπικού των σχολείων ευθύνης τους εάν αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. ο δείκτης συσχέτισης βρέθηκε θετικός στα ίδια επίπεδα με την έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β). Αυτό κατά την άποψή μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας έχουν εμπεδωμένη μια συγκεκριμένη άποψη για το είδος της διασχολικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών όμορων σχολείων ή σχολείων που ανήκουν στην ίδια περιφέρεια. Οι συνεργασίες αυτές έχουν τη μορφή τοπικών αθλητικών ή πολιτιστικών δραστηριοτήτων με συμμετοχή των σχολείων, τις επιμορφώσεις που γίνονται από τους σχολικούς συμβούλους με βιωματικό τρόπο συμμετοχής, δηλαδή μικρά project ή παιχνίδια ρόλων με παραγωγή παιδαγωγικού υλικού και αντίστοιχες εμπειρίες που κρίνονται επιτυχημένες και αποτελεσματικές. Επομένως οι εκπαιδευτικοί κρίνοντας θετικά τις συνεργασίες αυτές και έχοντας δεχθεί ανατροφοδότηση για το τι πήγε καλά και τι όχι, τι ήταν ενισχυτικό και τι όχι στην διδακτική τους καθημερινότητα, πιθανόν εκτιμούν ότι θα μπορέσουν με τέτοιες δράσεις που θα συμπεριλαμβάνουν και την ενίσχυση των θετικών σημείων αλλά και μετασχηματισμό των αρνητικών να συμβάλλουν στη βελτίωση τους αν αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

Το ίδιο ακριβώς συμπέρασμα εξάγεται και για τη θετική συσχέτιση με την πρόθεση της συμπεριφορικής πεποίθησης για βελτίωση της επικοινωνίας του/των σχολείου/ων της ευθύνης τους με άλλο/α σχολείο/α της Ελλάδας και του εξωτερικού, για τους ίδιους λόγους. Στην έρευνά μας ο δείκτης συσχέτισης είναι θετικός αλλά σε χαμηλά επίπεδα περίπου στα ίδια επίπεδα με την έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β). Ειδικά με τα σχολεία του εξωτερικού οι τρόποι επικοινωνίας είναι σταθεροί και εμπεδωμένοι στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα comenius, e-twinning και πρόσφατα τα erasmus για εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν αυξήσει την παρουσία τους και η επικοινωνία με σχολεία του

εξωτερικού είναι εύκολη και προκαθορισμένη ως προς τη διαδικασία. Το μόνο που απαιτείται είναι η διάθεση για συμμετοχή.

Οι δύο πεποιθήσεις που εμφανίζουν τη μικρότερη θετική συσχέτιση με την πρόθεση των εκπαιδευτικών για ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. παρουσιάζουν ενδιαφέρον για διαφορετικούς λόγους και προκαλούν κάποιες ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις. Ο δείκτης συσχέτισης της συμπεριφορικής πεποίθησης ότι πιθανή ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. θα βοηθήσει στην επικοινωνία με συναδέλφους και στελέχη διοίκησης άλλων σχολείων και περιοχών με την πρόθεση βρέθηκε οριακά θετικός σε αντίθεση με την έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α, 2008β) όπου δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση. Το αποτέλεσμα αυτό είναι κατά την άποψή μας απόρροια του γεγονότος ότι κατά το 2011 συντελέστηκε μια δομική αλλαγή στη διοικητική πυραμίδα της εκπαίδευσης αφού καταργήθηκε μια ολόκληρη βαθμίδα διοίκησης, δηλαδή τα γραφεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντίστοιχοι προϊστάμενοί τους. Ενώ η εκπεφρασμένη πρόθεση του ΥΠΟΠΑΙΘ ήταν οι ευθύνες και οι αρμοδιότητές τους να μεταβιβαστούν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους στις σχολικές μονάδες, αυτό στην πράξη δεν εφαρμόστηκε και αυτές μεταβιβάστηκαν στην ανώτερη βαθμίδα, αυτή των διευθύνσεων εκπαίδευσης.

Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση του φόρτου εργασίας στις διευθύνσεις, τη διόγκωση της γραφειοκρατίας και του συγκεντρωτισμού, στην καθυστέρηση στη λήψη των αποφάσεων οι οποίες δεν μπορούσαν παρά να είναι ισοπεδωτικές μη λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου, την δυσκαμψία και τον αποσυντονισμό. Οι συμμετέχοντες όπως αναφέραμε υπηρετούν στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης με 420+ σχολικές μονάδες και στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Σερρών με 180+ σχολικές μονάδες. Σ' αυτές πριν από την αλλαγή αυτή υπήρχαν αντίστοιχα έξι γραφεία Π.Ε. στη δυτική Θεσσαλονίκη και πέντε γραφεία Π.Ε. στις Σέρρες. Αυτό σε συνδυασμό με την πολύ χαμηλή αυτονομία της κάθε σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μας οδηγεί στο πιθανό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. θα καλύψουν το κενό επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων και στελεχών διοίκησης άλλων περιοχών που υφίσταται σήμερα, κάτι που δεν υπήρχε το 2008. Τα ευρήματα της έρευνας του Ιορδανίδη (2002) σχετικά με το ρόλο των προϊσταμένων Διεύθυνσης ή γραφείου Π.Ε. όσον αφορά την ικανοποίηση για την επικοινωνία των προϊσταμένων και του ΥΠΕΠΘ, ενισχύουν εν μέρει την προσέγγισή μας. Οι εκπαιδευτικοί της πράξης βίωναν παλαιότερα καλύτερη

επικοινωνία με τα προϊστάμενα Δ.Σ.Ε. και δεν γνώριζαν τις όποιες δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ αυτών και του ΥΠΕΠΘ.

Επίσης για τους ίδιους λόγους αλλά προς διαφορετική κατεύθυνση πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν ότι είναι δύσκολη η συμβολή τους ως στελεχών εκπαίδευσης στην καλύτερη οργάνωση των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους αφού αυτές οι περιοχές φαίνονται πλέον αριθμητικά αλλά και γεωγραφικά τεράστιες και η υφιστάμενη οργάνωση είναι προβληματική. Έτσι εξηγείται και η σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ερευνών σε αυτή την πεποίθηση. Ενισχυτικό αυτής της άποψης είναι το γεγονός ότι ενώ άλλαξαν οι διοικητικές και οργανωτικές δομές όπως αναφέραμε πριν, δεν άλλαξαν καθόλου οι υποστηρικτικές και παιδαγωγικές δομές, δηλαδή οι περιφέρειες παιδαγωγικής υποστήριξης των σχολικών συμβούλων οι οποίες έμειναν όπως ήταν. Αυτό όμως δεν φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς αφού η οργάνωση, η στελέχωση, η κάλυψη των κενών θέσεων και κατά συνέπεια η σωστή λειτουργία, οι άδειες, οι μετακινήσεις κλπ είναι ευθύνη των διευθύνσεων εκπαίδευσης. Επομένως τα όποια προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί σε αυτούς τους τόσο σημαντικούς για την εκπαίδευση τομείς, τους επηρεάζουν εκτιμούμε στην άποψή τους, για τη συμβολή τους στη καλύτερη οργάνωση των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους.

Διαφοροποιήσεις στην πρόθεση των εκπ/κών για ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Στατιστικά σημαντική όπως είδαμε βρέθηκε η διαφορά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών για ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. με βάση το φύλο. Η πρόθεση στους άνδρες ήταν σαφώς υψηλότερη από ότι στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει τις οργανώσεις, επιβάλλει μία σειρά από κανόνες και πρότυπα που πρέπει να εφαρμοστούν από τα διοικητικά στελέχη και φυσικά και από τις γυναίκες είτε ως μέλη είτε ως διοικητικά στελέχη. Όπως έδειξε η Τάκη οι γυναίκες που θέλουν να συμμετάσχουν στη διοίκηση έρχονται αντιμέτωπες με κάποιες ανδρικές γραφειοκρατικές δομές-πρότυπα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όπως σημειώνει η Acker, λόγω της διαφορετικής κοινωνικοποίησης των γυναικών αλλά και των εμπειριών τους μέσα από διαφορετικές αξίες και πρότυπα, να αντιστέκονται συνειδητά απέναντι σε αυτές τις γραφειοκρατικές δομές-πρότυπα και να επιλέγουν να μη συμμετέχουν στη διοίκηση (Τάκη, 2009).

Παράλληλα, υποστηρίζεται από σχετικές μελέτες ότι το περιεχόμενο των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των διευθυντικών θέσεων είναι γραφειοκρατικό και τεχνικιστικό, με το οποίο δεν έχουν εξοικειωθεί οι γυναίκες, διότι δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία από τους άνδρες

διευθυντές μέσα από την κατανομή των εσωσχολικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία στην τάξη και την επαφή με τους μαθητές παρά για την ενασχόλησή τους με οργανωτικά και διοικητικά ζητήματα. Έτσι, το ενδιαφέρον τους και οι φιλοδοξίες τους για επαγγελματική ανάπτυξη στρέφονται κυρίως στο να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικές στη διδασκαλία παρά στο να ασκούν διοικητικά καθήκοντα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υποστηρίζεται στις σχετικές έρευνες ότι αναζητούν επαγγελματική ικανοποίηση στην επαφή με τους μαθητές/τριες, τη συνεργατικότητα και την αλληλεγγύη με τους συναδέλφους τους (Μαραγκουδάκη, 1997).

Ο έντονος συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα (που παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά με τη δημόσια διοίκηση) (Μακρυδημήτρης, 1999) αλλά και ο κυβερνητικός παρεμβατισμός και ο ασφυκτικός έλεγχος από την πλευρά του κράτους, λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Τάκη (2009) αναφέρεται ως εμπόδιο για τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση η προχειρότητα με την οποία αντιμετωπίζονται οι ανάγκες της διοίκησης, η οποία εκφράζεται με την έλλειψη προετοιμασίας των διοικητικών στελεχών, την έλλειψη σεμιναρίων για διοικητικά θέματα αλλά και την έλλειψη άλλων αντίστοιχων ενισχυτικών πολιτικών. Επιπλέον, επισημαίνεται ως εμπόδιο και ο ίδιος ο ρόλος των διοικητικών στελεχών, δηλαδή ο τρόπος που καθορίζεται από την κεντρική εξουσία για την άσκηση των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων τους. Συγκεκριμένα, ο καθαρά εκτελεστικός/διαχειριστικός ρόλος των διευθυντών/ντριών και ο περιορισμός σε έναν ελεγκτικό αλλά και προωθητικό ρόλο της εκάστοτε κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής των υψηλόβαθμων διοικητικών στελεχών και η παντελής έλλειψη δημιουργικότητας και ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς επίσης και η παράλληλη προβολή ανδρικών προτύπων-λόγω της απουσίας των γυναικών-στις θέσεις αυτές, λειτουργούν αποθαρρυντικά, παρουσιάζοντας τη διοίκηση ως μία μη ελκυστική δραστηριότητα για πολλές γυναίκες (Βρυώνης Κ. & Γούπος Θ., 2008). Αυτά επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Σε πρόσφατη ποσοτική έρευνα (Ανδρικογιαννοπούλου, 2010) αναφορικά με τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στη διεκδίκηση θέσεων στη διοικητική ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα τη χαμηλή αντιπροσώπευση των γυναικών στις διοικητικές-διευθυντικές θέσεις βρέθηκε ότι, όπως εκτιμούν οι συμμετέχοντες, αυτό οφείλεται κατά κύριο

λόγο στην ύπαρξη οικογενειακών υποχρεώσεων και ευθυνών (45,41%), κατά δεύτερο λόγο στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία μέσα στην τάξη παρά για τα διοικητικά καθήκοντα (18,58%), κατά τρίτο λόγο στην έλλειψη φιλοδοξιών και ενδιαφέροντος για άνοδο στην επαγγελματική ιεραρχία εκ μέρους των γυναικών εκπαιδευτικών (15,56%) και τέλος κατά τέταρτο λόγο στο ότι οι γυναίκες επιλέγουν την αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών (10,98%).

Στην ίδια ερώτηση οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο για τους λόγους της χαμηλής αντιπροσώπευσης των γυναικών στις διοικητικές-διευθυντικές θέσεις διαφέρουν σημαντικά. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών (84,1%) οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα αυτή υποστήριξαν ότι οι λόγοι που οδηγούν στη διαμόρφωση των πολύ μικρών ποσοστών συμμετοχής των γυναικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις και ευθύνες και ακολουθεί με ποσοστό 46,9% το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία μέσα στην τάξη παρά για τα διοικητικά καθήκοντα. Οι περισσότεροι άνδρες εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν συχνότερα ως αιτία υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης τις οικογενειακές υποχρεώσεις και ευθύνες (75%) και την αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών (58,3). Το ερευνητικό αποτέλεσμα της έρευνας της Ανδρικογιαννοπούλου επαλήθευσε και το ερευνητικό της ερώτημα, σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες βιώνουν με έντονο τρόπο το πιθανό άγχος της σύγκρουσης οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από το εύρημα της δικής μας έρευνας σχετικά με τη συμπεριφορική πεποίθηση της απόκτησης άγχους όπου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Όπως είδαμε στον πίνακα 5 στη στήλη Β (ισχύς της συμπεριφορικής πεποίθησης) η πρόταση 12 «το να αναδειχθώ σε Δ.Σ.Ε. κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας θα συμβάλλει στο να αποκτήσω άγχος»- είχε μέσο όρο Μ.Ο.=5,94 με τυπική απόκλιση Τ.Α.=1,35. Η ανάλυση (t-test) έδειξε ότι η ισχύς αυτής της συμπεριφορικής πεποίθησης διαφοροποιούνταν σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας θα συνέβαλλε στην απόκτηση άγχους με Μ.Ο.=5,44 και Τ.Α=1,55 ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με Μ.Ο.=6,19 και Τ.Α.=1,17.

Οι γυναίκες είναι κατά ένα μεγάλο μέρος υπεύθυνες για την ανατροφή των παιδιών και για το νοικοκυριό, αλλά και για τη φροντίδα των υπερήλικων γονέων, όπως ανέφεραν γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα της Ανδρικογιαννοπούλου, γεγονός που

περιορίζει τη διαθεσιμότητα του χρόνου τους και συνακόλουθα τη δυνατότητα επαγγελματικής σταδιοδρομίας και ανέλιξης. Άλλωστε, μια γυναίκα όταν υποβάλλει αίτηση για κατάληψη θέσης στελέχους βιώνει το γεγονός αυτό σαν μια προσπάθεια να γεφυρώσει το κενό ανάμεσα στους δημόσιους και ιδιωτικούς ρόλους της, καθώς δεν είναι δυνατό να διαχωρίσει τον προσωπικό από τον επαγγελματικό χώρο με στεγανά, όπως συμβαίνει με τους άνδρες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2002).

Αυτός ο μη διαχωρισμός και το επακόλουθο βάρος των ευθυνών που συνεπάγεται η κατάληψη μιας ανώτερης διοικητικής θέσης έχουν σαν αποτέλεσμα η πλειονότητα των γυναικών εκπαιδευτικών να επιλέγουν την άσκηση του διδακτικού έργου και την απόρριψη του διοικητικού, θέτοντας έτσι σε υποδεέστερη θέση τη σταδιοδρομία έναντι των οικογενειακών υποχρεώσεων, καθώς είναι απαγορευτικός ο συνδυασμός επαγγελματικών υποχρεώσεων και οικογενειακών ευθυνών. Αυτά όμως οδηγούν στη δημιουργία αισθήματος χαμηλής αυτοεκτίμησης και έλλειψης αυτοπεποίθησης εκ μέρους τους για ανάληψη ανώτερων ιεραρχικά θέσεων, με άμεσο αντίκτυπο και στην περαιτέρω προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και πρόοδο.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές επίσης βρέθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών με επιπλέον σπουδές, δηλαδή τυπικά προσόντα που απαιτούνται για την ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. και των υπολοίπων που κατέχουν μόνο το βασικό πτυχίο. Είδαμε με τη χρήση του t-test ότι βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν μόνο το βασικό πτυχίο και αυτών που είχαν επιπλέον σπουδές όσον αφορά την πιθανή ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. στην πρόθεση, τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά, στα υποκειμενικά πρότυπα και στον αντιληπτό έλεγχο της συμπεριφοράς, ενώ δεν βρέθηκε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών των υποομάδων του δείγματος στην ισχύ των συμπεριφορικών πεποιθήσεων.

Αυτά τα ευρήματα θεωρούμε ότι εξηγούνται από το γεγονός ότι όλες οι επιλογές στελεχών, όπως το νομοθετικό πλαίσιο όριζε παλιότερα και ορίζει και σήμερα, μοριοδοτούν τα αυξημένα τυπικά προσόντα. Συγκεκριμένα ο νόμος 3848/2010 προβλέπει 3 μονάδες (μόρια) για το επιπλέον – δεύτερο πτυχίο και το Διδασκαλείο, τέσσερις μονάδες για το μεταπτυχιακό και έξι για το διδακτορικό. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η πλειοψηφία όσων επιθυμούν να εξελιχθούν σε Δ.Σ.Ε. να προσανατολίζεται σε επιπλέον σπουδές. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε., τη θετική στάση απέναντι στην εκδήλωση αυτής της ανάδειξης, κάνει το κοινωνικό περιβάλλον να αναμένει αυτήν την ανάδειξη ή ακόμα και να πιέζει γι' αυτήν και οπωσδήποτε ενισχύει τους

εκπαιδευτικούς με τα αυξημένα αυτά προσόντα να θεωρούν ότι έχουν τον έλεγχο της ανάδειξής τους σε Δ.Σ.Ε.

Βέβαια πρέπει ρητά να αναφέρουμε ότι δεν μπορεί να ελεγχθεί η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των επιπλέον προσόντων και των συγκεκριμένων μεταβλητών, αφού δεν ξέρουμε εάν οι μεταβλητές της πρόθεσης, των στάσεων απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών προτύπων και του αντιληπτού ελέγχου της συμπεριφοράς για ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε προκάλεσαν την απόκτηση των προσόντων αυτών, ή αν αυτές οι μεταβλητές επηρεάστηκαν αυξητικά από τα ήδη αποκτηθέντα επιπλέον προσόντα. Αυτό θα μπορούσε να ερευνηθεί στο μέλλον ώστε να καταστεί σαφέστερη η κατεύθυνση της αιτιότητας.

Στη διερεύνηση σε σχέση με την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στη συμπεριφορική πεποίθηση απόκτησης επιπλέον άγχους μεταξύ των υπηρετούντων σε 6/θ έως 9/θ σχολεία και αυτών που υπηρετούν σε σχολεία 10/θ και πάνω. Αυτή η διαφορά εκτιμούμε πως οφείλεται στο γεγονός ότι στα 6/θ έως 9/θ σχολεία δεν υπάρχει υποδιευθυντής και ο διευθυντής αντιμετωπίζει μόνο το φόρτο εργασίας της διοίκησης με διδακτικό ωράριο δώδεκα ωρών και επίδομα 250€, ενώ στα 10/θ και πάνω σχολεία υπάρχει υποδιευθυντής με συγκεκριμένα οφέλη, όπως το επίδομα και την απαλλαγή από την υπηρεσία κατά τα διαλείμματα, αλλά και διοικητικές ευθύνες και αρμοδιότητες ελαφρύνοντας έτσι το έργο του διευθυντή ο οποίος έχει διδακτικό ωράριο οκτώ ωρών και επίδομα 300€. Είναι αναμενόμενο λοιπόν η πιθανή ανάδειξη των εκπαιδευτικών σε Δ.Σ.Ε., και συγκεκριμένα σε Διευθυντή/τρια σε 6/θ έως 9/θ σχολείο, να δημιουργεί την πεποίθηση ότι θα σημάνει και την απόκτηση μεγαλύτερου άγχους, λόγω της καθημερινότητας που βιώνουν οι διευθυντές/τριες σε αυτά τα σχολεία και που αντίστοιχα την αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και των δασκάλων βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε κάποιες συμπεριφορικές πεποιθήσεις. Συγκεκριμένα ότι η ανάδειξη σε Δ.Σ.Ε. θα ενθαρρύνει την δημιουργικότητα, θα βελτιώσει την παραγωγικότητα και θα βοηθήσει να εφαρμοστούν καινοτόμες ιδέες περισσότερο, αλλά και ότι η ανάδειξη αυτή θα σημάνει χάσιμο του ελεύθερου χρόνου, εμπλοκή σε διαμάχες με συναδέλφους και αποξένωση από το ρόλο του μαχόμενου εκπαιδευτικού λιγότερο για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Θεωρούμε ότι αυτό μπορεί να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά στην διδακτική πράξη και στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που ήδη αναφέραμε, δηλαδή το δεδομένο ότι αλλάζουν κάθε ώρα και άλλη αίθουσα διδάσκοντας

διαρκώς σε διαφορετικές τάξεις, καθώς επίσης και το γεγονός ότι οι περισσότεροι δεν υπηρετούν μόνο σε ένα σχολείο αλλά συμπληρώνουν το διδακτικό τους ωράριο σε πολλά σχολεία, από δύο έως πέντε εβδομαδιαίως, τις περισσότερες φορές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως τύπος σχολείου (κλασικό, ολόημερο ή ΕΑΕΠ), οργανικότητα, διαφορετικούς διευθυντές και τέλος ότι είναι μέλη σε περισσότερους του ενός συλλόγους διδασκόντων. Όπως έδειξε η Κεφαλίδου (2015) η έλλειψη της αίσθησης αποτελεσματικότητας, η ελλιπής εξουσιοδότησή τους και η μη ισότιμη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι μια πραγματικότητα για τους περισσότερους και επηρεάζει πιστεύουμε αρνητικά την δημιουργικότητα και την παραγωγικότητά τους. Όσο πιο αβέβαιη είναι η θέση και η εργασιακή σχέση του εκπαιδευτικού και όσο ασθενέστερη είναι η αίσθηση του ανήκειν σε ένα σχολείο, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησής του.

Η σταθερότητα στο εργασιακό περιβάλλον, η αύξηση της ισοτιμίας και της εξουσιοδότησης που απορρέει από την ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. πιθανόν να εξηγεί τις πεποιθήσεις για αυξημένη δημιουργικότητα, παραγωγικότητα και εφαρμογή καινοτομιών. Η σταθερότητα αυτή πιθανόν να τους κάνει να πιστεύουν ότι αν αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. δεν θα χάσουν ελεύθερο χρόνο κάτι που συμβαίνει τώρα με τις αλλαγές σχολείου και εργασιακού περιβάλλοντος σε καθημερινή βάση. Ακόμα η μεγαλύτερη κοινωνικοποίησή τους που απορρέει από τη συμμετοχή σε περισσότερους του ενός συλλόγου διδασκόντων και την αντίστοιχη αλληλεπίδραση πιθανόν να τους επηρεάζει στην πεποίθηση ότι μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις όποιες συναδελφικές διαμάχες.

Η πεποίθηση τέλος ότι δεν αποξενώνονται τόσο πολύ από το ρόλο του μαχόμενου δασκάλου αν αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε. εκτιμούμε ότι πηγάζει από τα παραπάνω λεχθέντα, ειδικά στη θέση του υποδιευθυντή και του διευθυντή σχολικής μονάδας. Η σταθερότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, η δυνατότητα διαμόρφωσης του κλίματος, η αίσθηση του ανήκειν σε ένα σχολείο πιθανόν να τους δημιουργεί την αίσθηση ελέγχου της καθημερινής διδακτικής τους πράξης με τα αντίστοιχα αποτελέσματα στις πεποιθήσεις τους επ' αυτού.

8.1 Προτάσεις

Η τελική διαπίστωση στην οποία οδηγούμαστε είναι ότι όσο αυξάνεται η θετική πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως η ανάδειξή τους σε Δ.Σ.Ε. θα έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα, τόσο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν περισσότερο ισχυρή πρόθεση. Επιβεβαιώνεται έτσι και η έρευνα των Αλεξόπουλου κ. συν. (2008α & 2008β) που είχαν καταλήξει στην ίδια

διαπίστωση. Θα επιβεβαιώσουμε ότι η διαπίστωση αυτή μπορεί να έχει θέση σε μια ενδεχόμενη πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών στο να αναλάβουν διάφορες θέσεις ευθύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Μια τέτοια πολιτική θα μπορούσε να στοχεύει στη θετική ενίσχυση των αντίστοιχων θετικών συμπεριφορικών πεποιθήσεων που βρέθηκαν και στις δύο έρευνες και συσχετίζονται με την πρόθεσή των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Δ.Σ.Ε.

Πιστεύουμε πως πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στις ίδιες τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Ο προσδιορισμός των διαδικασιών αυτών κυρίως με κριτήρια πιστοποιημένης γνώσης σε ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης, θα μπορούσε να αποτελέσει μέτρο που θα έκανε τις διαδικασίες περισσότερο διαφανείς και θα περιόριζε τα ευμετάβλητα χαρακτηριστικά τους όσο και τις επιρροές από το κοινωνικό και κυρίως το πολιτικό περιβάλλον. Αυτό αν και αναγνωρίζεται ως μέγιστος ενισχυτικός παράγοντας της εκδήλωσης της συμπεριφοράς και της πρόθεσης για ανάδειξη των εκπαιδευτικών σε Δ.Σ.Ε. δεν έχει δυστυχώς επιτευχθεί.

Εκτιμούμε λοιπόν ότι η σταθερότητα της διαδικασίας ανάδειξης των στελεχών της εκπαίδευσης μέσα από πολιτικές και συνδικαλιστικές συμφωνίες και συγκλίσεις, ενδεχομένως θα έχει σαν αποτέλεσμα να ενθαρρυνθεί ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός ικανών εκπαιδευτικών να ακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και αντίστοιχες σπουδές χωρίς να είναι αναγκασμένοι να αναζητούν πρώτα επαφές για στήριξη από πρόσωπα ή φορείς που βρίσκονται έξω από την εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Απαιτείται να ενισχυθεί στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου η αντίληψη ότι η συμβολή των Δ.Σ.Ε. είναι καθοριστική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας του συστήματος της εκπαίδευσης, κάτι που είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο και πρακτικά εφαρμόσιμο και αποτελεσματικό σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως (Σαΐτης, 2005).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα Α., (2002). Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση: Προβλήματα, τάσεις και προοπτικές, στο Πασιαρδής Π.- Σαββίδης Γ. (επιμ.), *Η γυναίκα στην εκπαιδευτική διοίκηση*, Λευκωσία, σ. 64-77.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.
- Ajzen, I, (1985). From intention to action: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-40). New York:Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behaviour*. England, Milton-Keynes, OpenUniversity Press and Chicago, IL, Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2006). *TPB Diagram*. Ανακτήθηκε από <http://people.umass.edu/~ajzen/tpb.diag.html>
- Ajzen, I., & Fishbein, M., (1977). Attitude-Behaviour Relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I. and Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall, Inc., England Cliffs.
- Ajzen, I., Timko, C. and White, J. B. (1982). Self-monitoring and the attitude-behavior relation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 426-435.
- Αλεξόπουλος, Ν., Φασούλης, Κ. & Κουτρομάνος, Γ. (2008β). Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 9 , σ. 42-55, ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
- Ανδρέου, Α. (2001), Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 21, Σεπτέμβριος, σ. 20-26.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα –Λιβάνη.
- Ανδρικογιαννοπούλου, Α. (2010). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση του Ν. Αχαΐας στις κρίσεις του 2007*. Μεταπτυχιακή διατριβή στην Οργάνωση – Διοίκηση Εκπαίδευσης και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Armitage, C. J. and Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A metaanalytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Armitage, C. J., Conner, M., & Norman, P. (1999). Differential effects of mood on information processing: Evidence from the theories of reasoned action and planned behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 29, 419-433.

- Astrom, A. N. and Mwangosi, I. E. (2000). Teachers' intention to provide dietary counselling to Tanzanian primary schools. *American Journal of Health Behavior*, 24, 281-289.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bartolini, W. (2005). *Prospective Donors' Cognitive and Emotive Processing of Charitable Gift Requests*. (Electronic Thesis or Dissertation). Ανακτήθηκε από <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Baughn, D., Rodrigue, J. R., & Cornell, D. L. (2006). Intention to register as organ donors: A survey of adolescents. *Progress in Transplantation* 16(6), 260-267. Ανακτήθηκε από <http://ehis.ebscohost.com.proxy.kennesaw.edu/>.
- Beale, D. A., & Manstead, A. S. R. (1991). Predicting mothers' intentions to limit frequency of infants' sugar intake: Testing the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 409-431.
- Blan, P. and Meyer, M. (1977), *Bureaucracy in Modern Society*, New York.
- Bozionelos, G., & Bennett, P. (1999). "The Theory of Planned Behaviour as Predictor of Exercise", *Journal of Health Psychology*, 4 (4), 517-529.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Breckler, S.J., & Wiggins, E.C. (1992). On defining attitude and attitude theory: Once more with feeling. In A.R.Praktanis, S.J. Breckler, & A.C.Green wald (eds.), *242 Attitude structure and fuction*. pp 407-427.
- Βρυώνης Κ. & Γούπος Θ., (2008), Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Διεθνές Συνέδριο, Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008, Τόμος 1, Πάτρα, σ.310-319.
- Bryan, A., Fisher, J.D., & Fisher, W.A. (2002). "Tests of the mediational role of preparatory safer sexual behavior in the context of the theory of planned behaviour", *Health Psychology*, 21, 71-80.
- Budd, R. J., North, D. and Spencer, C. (1984). Understanding seat-belt use: A test of Bentler and Speckart's extension of the "theory of reasoned action". *European Journal of Social Psychology*, 14, 69-78.
- Burak, L. J. (1994). Examination and prediction of elementary school teachers' intentions to teach HIV/AIDS education. *AIDS Education and Prevention*, 6, 310-321.
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ιδίου.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του Διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Διδακτορική διατριβή, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.*

- Cameron, R., Ginsburg, H., Westhoff, M. & Mendez, R.V. (2012). Ajzen's Theory of Planned Behavior and Social Media Use by College Students. *American Journal of Psychological Research*, vol.8 (1), 1-20.
- Campbell, M. (2010). An application of the Theory of Planned Behavior to examine the impact of classroom inclusion on elementary school students. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 7 (3), pp 235-250, Philadelphia, USA: Taylor and Francis.
- Chan, K., (1996). Environmental attitudes and behavior of secondary school students in Hong- Kong, *The environmentalist*, 16, pp 297-306.
- Chun-Hua, S.L. & Chun-Fei, C. (2010). Application of Theory of Planned Behavior on the Study of Workplace Dishonesty. *International Conference on Economics, Business and Management, IPEDR vol 2*, IACSIT Press, Manila, Philippines.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conatser, P., Block, M. E., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.
- Conner, M., & Flesch, D. (2001). Having casual sex: Additive and interactive effects of alcohol and condom availability on the determinants of intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 89-112.
- Conner, M., Smith, N., McMillan, B. (2003). Examining normative pressure in the Theory of Planned Behaviour: Impact of gender and passengers on intentions to break the speed limit. *Current Psychology*, 22, 252-263.
- Cox, M. and Koutromanos, G. (2004). Using the Theories of Reasoned Action and Planned Behaviour to explain primary teachers' intentions to use ICT and their actual use in practice. In Richard, Bennet (ed.) *Proceedings of the Information Technology in Teacher Education Annual Conference*, p. 20, University College Chester, 5-7 July.
- Crawley, E. F. (1990). Intentions of science teachers to use investigative teaching methods: a test of the theory of planned behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (7), 685-697.
- Crawley, E. F. and Black, B. C. (1992). Causal modeling of secondary science students' intentions to enroll in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (6), 585-599.
- Daft, R. (2005), *Οργανωσιακή Θεωρία και σχεδιασμός*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J. and Williams, T. (2002). The Decision of African American Students to Complete High School: An Application of the Theory of Planned Behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 810-819.
- Erten, S. & Bamberg, S. & Graf, D. & Klee, R. (2000): Determinants for Practicing Educational Methods in Environmental Education - A Comparison Between Turkish and German Teachers Using The Theory of Planned Behavior. In . *Proceedings of the III Conference of European Researchers in Didactic of Biology* (pp.375-389). September 27th - October 1 St 2000. Santiago de Compostela (Spain).
- Evans P., (1975). *Motivation*. London: Methuen
- Eyre, E. C. (1989). *Office Administration*. London: Macmillan.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. New York: Wiley
- Fishbein, M. and Stasson, M. (1990). The role of desires, self-predictions, and perceived control in the prediction of training session attendance. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 173-198.
- Fredricks, J. A. and Dossett, L. D. (1983). Attitude-Behavior Relations: A Comparison of the Fishbein-Ajzen and the Bentler-Speckart Models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (3), 501-512.
- Giles M., & Cairns E. (1995). Blood donation and Ajzen's theory of planned behaviour: an examination of perceived behavioural control. *British Journal of Social Psychology* 1995, 34, 173-88.
- Giles, M., McClenahan C, Cairns E. and Mallet J. (2004). An application of the Theory of Planned Behaviour to blood donation: the importance of self-efficacy. *Health Education Research*, Vol.19, Issue 4, 380-391.
- Godin, G. and Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: A review of its applications in health-related behaviours. *American Journal of Health Promotion*, 11, 87-98.
- Greenockle, K.M., Lee, A.A. & Lomax, R. (1990). The relationship between selected student characteristics and activity patterns in a required high school physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61,59-69.
- Greenslade, J. H. and White, K. M. (2005). The prediction of above regular participation in volunteerism: A test of the theory of planned behaviour and the volunteers functions inventory. *Journal of Social Psychology* 145(2), 155-172.
- Hager, M.S., Chatzisarantis, N. & Biddle, S.J.H. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: An examination of predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of sport and exercise psychology*, 24, 3-32
- Haney, J. J., Czerniak, M. C. and Lumpe, T.A. (1996). Teachers beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 33 (9), pp. 971-993.
- Heirman, W. & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema* 2012, vol.24 (4), pp 614-620
- Holdershaw, J., Gendall, P. & Wright, M. (2011). Predicting blood donation behaviour: further application of the theory of planned behaviour. *Journal of Social Marketing*, 1, 120 – 132
- Hoy, W. K. and C. G. Miskel. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hyde, M. K., & White, K. M. (2007). Young Australian adults' knowledge and beliefs about organ donation. *Progress in Transplantation*, 17, 220-227.
- Hyde, M. K., & White, K. M. (2009). To be a donor or not to be? Applying an extended theory of planned behavior to predict posthumous organ donation intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 880-900.

- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ιωαννίδου, Μ. (2009). *Διερεύνηση των στάσεων, της συμπεριφοράς και του επιπέδου γνώσεων των εθελοντών αιμοδοτών σε σχέση με την εθελοντική αιμοδοσία*. Διδακτορική διατριβή στην Ιατρική Σχολή Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη
- Kanekar, S. (1976). Observational Learning of Attitudes: A Behavioural Analysis, *European Journal of Social Psychology*, Vol.6 (No.1), pp. 5–24.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι. – ΥΠΕΠΘ.
- Κεφαλίδου, Φ., (2015). *Η ενδυνάμωση - παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία στο Μ.Π.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος
- Koballa, T. R. (1986). Teaching hands-on science activities: Variables that moderate attitudebehavior consistency. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (6), 493-502.
- Koballa, T. R. (1988). The determinants of female junior high school students' intentions to enroll in elective physical science in high school: Testing the applicability of the theory of reasoned action. *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (6), 479-492.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kopfman, J. E., & Smith, S. W. (1996). Understanding the audiences of a health communication campaign: A discriminant analysis of potential organ donors based on intent to donate. *Journal of Applied Communication*, 24, 22–49.
- Koutromanos, G. (2005). *Factors that affect head teachers', district officers' and school counsellors' support for the uptake and use of Information Communication Technology by Greek primary teachers*. Unpublished PhD, King's College, London, University of London.
- Koutromanos, G. (2006). Head teachers' intention and behaviour to support the uptake of ICT in their schools: an application of the Theory of ReasonedAction and the Theory of Planned Behaviour. *Journal of Science Education*, 7 (2), pp. 26-28.
- Κουτρομάνος, Γ. (2008α). Οι πεποιθήσεις των διευθυντών σχετικά με την υποστήριξη των ΤΠΕ στα σχολεία τους για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς, στο Γεωργογιάννης, Π. (επ.). *Δεύτερο Διεθνές Συνέδριο, Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Άρτα, Μάρτιος 2008, τόμος α', σ. 445-454.
- Κουτρομάνος, Γ. (2008β). Η υποστήριξη της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα σχολεία για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς από τους προϊσταμένους γραφείων, στο Γεωργογιάννης, Π. (επ.). *Δεύτερο Διεθνές Συνέδριο, Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Άρτα, Μάρτιος 2008, τόμος α', σ. 436-444.
- Κουτρομάνος, Γ. (2008γ). *Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους*. Ανακοίνωση στο 6ο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ) “Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση”, Κύπρος, Σεπτέμβριος, 2008.

- Koutromanos, G. and Kibirige, I. (2006α). *Attitudes, subjective norms and perceived behavioural control as predictors of undergraduate students' intention to have cheap home access to Internet use*. Paper presented to international conference of the Education Association of South Africa (EASA) and Kenton Education Association, at the Wilderness, Southern Cape, South Africa, 28 Nov - 1 Dec 2006.
- Koutromanos, G. and Kibirige, I. (2006β). *Factors predicting teachers' intentions to use the educational software of road safety education "The Chariot of the Sun"*. Paper that presented to international conference of the Education Association of South Africa (EASA) and Kenton Education Association, at the Wilderness, Southern Cape, South Africa, 28 Nov - 1 Dec 2006.
- Κουτρομάνος, Γ. και Παπαϊωάννου, Α. Γ. (2004α). *Οι προθέσεις των μαθητών σχετικά με τη συνέχιση της φοίτησής τους σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο του Λονδίνου: εφαρμογή της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action) και της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour)*. Εισήγηση στο 7ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα», που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ιούνιος.
- Κουτρομάνος, Γ. και Παπαϊωάννου, Α. Γ. (2004β). *Παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς σχετικά με την εγγραφή του/των παιδιού/ών τους σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο του Λονδίνου: εφαρμογή της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour)*. Εισήγηση στο 7ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα», που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ιούνιος.
- Koutromanos, G. and Papaioannou G. (2007). Pupil's behavioural, normative and control beliefs to continue to study in Greek school: an application of the Theory of Planned Behaviour. Στο Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση»*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, 12-14/5/2006, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Koutromanos, G., Tsohis, D. & Koufou, A. (2009). The Use of educational software of road safety education "the chariot of the sun" in teaching: Teachers' behavioural, normative and control beliefs. In Gomez C.L., Belenguer M.D. & Terres C.I. (Eds.), *Proceedings of International, Education and Development Conference*, 9-11 March 2009, Valencia, Spain,, pp 3457-3465.
- Koutromanos, G., & Zisimopoulos, D. (2009). Digital games-based learning material for mild intellectual disability students: Factors influencing teachers to use it in their teaching. In Gomez C.L., Belenguer M.D. & Terres C.I. (Eds.), *Proceedings of International, Education and Development Conference*, 9-11 March 2009, Valencia, Spain, pp. 3476-3483.
- Kraft, P., Rise, J., Sutton, S., & Roysamb, E. (2005). Perceived difficulty in the theory of planned behaviour: Perceived behavioural control or affective attitude. *British Journal of Social Psychology*, 44, 479-496.
- Kriek, J. & Stols, G. (2010). Teacher's beliefs and their intentions to use interactive simulations in their classrooms. *South Africa Journal of Education*, Vol 30, pp 439-456, EASA.
- Kuhl, J., (1981) . Motivational and functional helplessness: the moderating effect of state versus action orientation. *Journal of personality and social psychology*, 40,155-170.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states (pp 279-292). In F. Halish & J. Kuhl (Eds), *Motivation, Intention and Volition*. Berlin: Springer.

- Κώτσης, Κ. (2004). *Διοίκηση, Εποπτεία και Λειτουργίες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ιδίου.
- Lee, J., Cerreto, F.A. & Lee, J. (2010). Theory of Planned Behavior and Teacher's Decision Regarding Use of Educational Technology. *Educational Technology & Society*, 13 (1), 152-164.
- Leganger A. & Kraft P. Control constructs: do they mediate the relation between educational attainment and health behavior. *Journal of Health Psychology*, 3, 8, 361-371.
- Lin, S. W. and Wilson, J. T. (1998). Science Teachers' Intentions to Teach about HIV/AIDS. *Proceedings of the National Council, Republic of China*, 8 (2), 77-85.
- Lippa, A., R. (2003). *Κοινωνική Ψυχολογία*/ μετ. Κ. Μαύρος, Αθήνα: Έλλην.
- Lucey, T. (1997), *Management Information Systems*, London, Letts Educational, 8th Ed.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μακρυδημήτρης Α., (1999), *Διοίκηση και Κοινωνία-Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μαραγκουδάκη Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Δεληγιάννη Β. & Ζιώγου Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 258-292.
- McCaul, K.D., O'Neill, H. K. And Glasgow, R. E. (1988). Predicting the performance of dental hygiene behaviors: An examination of the Fishbein and Ajzen model and self-efficacy expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 114-128.
- McFarlane, K. & Woolfson, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the Theory of planned Behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, pp 46-52.
- McKenzie, J. & Smeltzer, J. (2001). *Planning, Implementing and Evaluating Health Promotion Programmes*, (3rd edition). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Mintzberg, H. (1972). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.
- Μιχόπουλος, Α. (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Αθήνα: Ιδίου.
- Μουζάκης, Ν. (2006). *Το «επαγγελματικό προφίλ» των στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προϊστάμενος Γραφείου, Διευθύνσεων και Περιφερειών). Μελέτη περίπτωσης των τακτικών κρίσεων 2002-2003*. Διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Mouly, G.J. (1978). *Educational Research: the Art and Science of Investigation*, Boston: Allyn and Bacon.
- Μπουραντάς, Δ. (2002), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2008), *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2009), Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, «ΣΠΟΥΔΑΙ», τόμος 59, τεύχος 1ο-2ο, University of Peiraeus.

- Murgraff, V., McDermott, M. R., & Walsh, J. (2001). Exploring attitude and belief correlates of adhering to the new guidelines for low-risk single-occasion drinking: An application of the theory of planned behaviour, *Alcohol and Alcoholism*, 36, 135-140.
- Myers, D.G. (2001). Social Psychology (Ch.18). In Myers, D.G. *Psychology (6th ed.)* (pp.643-688). New York: Worth.
- Mykytyn, P. P. & Harrison, D. A. (1993). The application of the theory of reasoned action to senior management and strategic information systems. *Information Resources Management Journal* 6, 15-25.
- Nchise, A. (2012). An Empirical Analysis of the Theory of Planned Behavior. *Journal of eDemocracy (JeDEM)*, 4 (2), 171-182.
- Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ 24 τ.Α', 13-2-2002.
- Νόμος 3467/2006. *Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ 128, τ. Α', 21-6-2006.
- Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ 71, τ. Α', 19-5-2010.
- Ντάφου, Ε. (2008). Η επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση, με ειδική αναφορά στο νόμο 3467/2006, *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 47 (10), σ. 50-63. Αθήνα: Ειδική Εκδοτική.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Okun, M.A. & Sloane, E.S. (2002). Application of Planned Behavioral Theory to Predicting volunteer Enrollment by College Students in a Campus-Based Programme. *Social Behavior and Personality: an international journal*, Volume 30, Number 3, pp. 243-249(7), Scientific Journal Publishers.
- ΟΟΣΑ (2011), «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα».
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι. – ΥΠΕΠΘ.
- Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Π. Δ. 398/1995. *Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ 223, τ. Α', 31-10-95.
- Π.Δ. 25/2002. *Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ 20, τ. Α, 7-2-2002.

- Π.Δ. 152/2013. *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ 240, τ.Α', 5-11-2013.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches. Dubuque, IOWA: Wm. C. Brown, reviewed in *Contemporary Psychology*, v. 28, (p. 314-372).
- Petty, R., & Cacioppo, J.T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology, Vol 19*, (pp.123-205). New York: Academic Press.
- Petty, R. E., Priester, J. R., & Wegener, D. T. (1994). Cognitive processes in attitude change. In R. S. Wyer and T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition (2nd ed.)*, Vol. 2, (pp.69-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pratkanis, A. R. & Greenwald, A.G. (1989) A sociocognitive model of attitude structure and function. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology, 22*, San Diego: Academic Press, pp 245-286.
- Prell H, Berg C, Jonsson L. (2002). Why don't adolescents eat fish? Factors influencing fish consumption in school. *Scandinavian Journal of Nutrition*, 46 (4) , 184-191.
- Quine, L., Rutter, D.R., & Arnold, L. (1998). Predicting and understanding safety helmet use among schoolboy cyclists: A comparison of the theory of planned behaviour and the health belief model, *Psychology and Health*, 13, 251-269.
- Quine, L., Rutter, D., & Arnold, L. (2001). Persuading school-age cyclists to use safety helmets: Effectiveness of an intervention based on the Theory of Planned Behaviour, *British Journal of Health Psychology*, Volume 6, Issue 4, 327-345.
- Quine, L., Rutter, D. R., & Arnold, L. (2002). Increasing cycle helmet use in school-age cyclists: An intervention based on the Theory of Planned Behaviour, In D. R. Rutter and L. Quine (Eds.), *Changing health behaviour: Intervention and research with social cognition models* (pp. 172-192). Buckingham, England: Open University Press.
- Reid, M., & Wood, A. (2008). An investigation into blood donation intentions among nondonors. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 13, 31-43.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9 (1), 54-63.
- Rosenberg, and Hovland, (1960). *Cognitive, effective and behavioural components of attitudes*. New Haven, Conn.: Yale.
- Rosval, L. (2013). *Utilizing the Theory of Planned Behaviour to examine the cognitive and social determinants of behavioural responses to bully/victim problems in middle and secondary school students*. Thesis submitted to the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies In partial fulfillment of the requirements For the degree of PhD in clinical Psychology, School of Psychology Faculty of Social Sciences, University Ottawa, Canada.
- Ρούσσος, Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. 2η αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χρ. (1992), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Ιδίου.

- Σαΐτης, Χρ. (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Γ΄ Έκδοση, Αθήνα: Ιδίου.
- Σαΐτης, Χρ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Δ΄ Έκδοση, Αθήνα: Ιδίου.
- Σαΐτης, Χρ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο από τη θεωρία... στην πράξη*, Αθήνα: Ιδίου.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011), *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Sheeran, P. (2002). Intention-behaviour relations: a conceptual and empirical review. In M. Hewstone and W. Stroebe (eds), *European Review of Social Psychology*, 12, pp. 1-36. Chichester, UK: John Wiley and Sons.
- Shepherd, R., (1999). Social determinants of food choice. *Proceedings of the Nutrition Society*, 58 (4), 807-812.
- Sheppard, B. M., Hartwick, J. and Warshaw, P. R. (1988). The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modification and future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325-343.
- Sideridis, G.D. & Kaissidis-Rodafinos, A. (2001). Goal importance within planned behavior theory as “the” predictor of study behaviour in college. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 595-618.
- Smith, R.A. & Biddle, S.J.H. (1999). Attitudes and exercise adherence: test of the Theories of Reasoned Action and Planned Behaviour. *Journal of Sports Sciences*, 17, 269-281.
- Sparks, P., Hedderley, D., & Shepherd, R. (1992). An investigation into the relationship between perceived control, attitude variability, and the consumption of two common foods. *European Journal of Social Psychology*, 22, 55-71.
- Sparks, P., & Shepherd, R. (2002). The role of moral judgments within expectancy-value-based attitude-behavior models. *Ethics and Behavior*, 12, 299- 321.
- Staats, A. W. & Staats, C. K. (1958). Attitudes Established by Classical Conditioning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, 37-40.
- Stahlberg, D. & Frey, D. (1988). Attitudes I: Structure, measurement, and functions. In Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.P. & Stephenson, G.M. (Eds.), *Introduction to Social Psychology* (pp.142-166). Oxford: Basil Blackwell.
- Stewart, R. (1996). Managerial Behaviour. In M. Waener (ed.), *International Encyclopedia of Business and Management. Volumes 1-6*, London: Routledge.
- Σύνταγμα της Ελλάδας (2010). Όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα της 27^{ης} Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων. Επανέκδοση 2010. Διεύθυνση εκδόσεων και εκτυπώσεων της Βουλής. Ανακτήθηκε από <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>
- Τάκη Β., (2009), *Εμφυλη απουσία-Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Teo, T. & Lee, C.B. (2010). Examining the efficacy of the Theory of Planned Behavior (TPB) to understand pre-service teachers' intention to use technology. In *Campus-Wide Information Systems*, 27(2), 60-67, Sydney.

- Theodorakis, Y. (1994). Planned behavior, attitude strength, role identity, and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist*, 8, 149-165.
- Theodorakis, Y., Bagiatis, K. & Goudas, M. (1995). Attitude toward teaching individuals with disabilities. Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 151-160.
- Thomson, K.E., Haziris, N. & Alekos P.J. (1994). Attitudes and Food Choice Behaviour. *British Food Journal*, Vol. 96, Iss: 11, pp.9 - 13
- Toncatto, T. and Binik, Y. (1987). The role of intentions, social norms, and attitudes in the performance of dental flossing: A test of the theory of reasoned action. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 593-603.
- Φασούλης, Κ. (2000), *Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας*, στο Παππάς, Α. κ.α.(2000) (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Τόμος Α', σ. 415-420, Αθήνα: Ατραπός.
- Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Γ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2008α). Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεσή τους να αναδειχθούν σε διοικητικά της στελέχη, *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 47 (10), σ. 85-104. Αθήνα: Ειδική Εκδοτική.
- Veronese, D.P & Kensler, L.A. (2013). Schools leader, sustainability, and green school practices: An elicitation study using the Theory of Planned Behavior, *Journal of Sustainability Education*, vol.4, pp 24-58.
- Warburton, J., & Terry, D. J. (2000). Volunteer decision making by older people: A test of a revised theory of planned behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 22, 245–257.
- Woods, P. (1979). *The Divided School*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής*, Διπλωματική μελέτη στο Μ.Π.Σ. «Εκπαίδευση & Πολιτισμός – Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων», Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Αχ. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 31-73.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, Monograph Suppl. No. 2, part 2.
- Zi Yan (2014). Predicting teachers intentions to implement school-based assesment using the Theory of Planned Behavior, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory an Practice*, volume 20, Issue 2, pp 83-97.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Μέρος 1^ο: Προσωπικές Πληροφορίες

1.1 Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

1.2 Ηλικία: 23-30 31-40 41-50 51-60

1.3 Πτυχίο (-α) και ειδικότητα (-ες):

Παιδαγωγική Ακαδημία Παιδαγωγικό Τμήμα

Δ.Ε. Πτυχίο Εξομοίωσης

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό (Master)

Διδακτορικό (PhD)

1.4 Έτη διδακτικής εμπειρίας: 1-10 11-15 16-20 21-25 πάνω από 25

1.5 Οργανικότητα Σχολείου που υπηρετείτε:

Έως 5/θ 6/θ έως 9/θ 10/θ και πάνω

Μέρος 2^ο: Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση

Στο ερωτηματολόγιο, διατυπώνονται προτάσεις οι οποίες δηλώνουν κατά πόσο σκοπεύετε να αναδειχθείτε μελλοντικά σε Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ). Με τον όρο **Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης** που στη συνέχεια θα εμφανίζεται με τα αρχικά **ΔΣΕ** εννοούμε τον Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας, το Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και το Σχολικό Σύμβουλο. Σε κάθε πρόταση υπάρχει μια επτάβαθμη κλίμακα (1 έως 7), όπου ο αριθμός 1 δηλώνει το μικρότερο βαθμό προτίμησης ενώ ο αριθμός 7 δηλώνει το μεγαλύτερο βαθμό προτίμησης. Σας παρακαλούμε, σε κάθε πρόταση να επιλέξετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει.

1. **Προτίθεται** να αναδειχθώ σε Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:

εντελώς απίθανο	$\frac{\quad}{1}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{7}$	πολύ πιθανό
-----------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------

2. **Θα προσπαθήσω** να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:

απόλυτα αληθές	$\frac{\quad}{7}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{1}$	απόλυτα αναληθές
----------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	------------------

3. **Σχεδιάζω** να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:

διαφωνώ εντελώς	$\frac{\quad}{1}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{7}$	συμφωνώ απόλυτα
-----------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-----------------

4. Το να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας είναι για μένα:

επιβλαβές	$\frac{\quad}{1}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{7}$	ευεργετικό
ευχάριστο	$\frac{\quad}{7}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{1}$	δυσάρεστο
καλό	$\frac{\quad}{7}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{1}$	κακό
μάταιο	$\frac{\quad}{1}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{7}$	αξιόλογο
διασκεδαστικό	$\frac{\quad}{7}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{1}$	βαρετό

5. Η πλειοψηφία των πιο σημαντικών για μένα ατόμων πιστεύουν ότι:

πρέπει	$\frac{\quad}{7}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{1}$	δεν πρέπει
--------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	------------

να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας.

6. Αναμένεται από μένα να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:

πολύ πιθανό	$\frac{\quad}{7}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{1}$	εντελώς απίθανο
-------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-----------------

7. Τα άτομα των οποίων τη γνώμη εκτιμώ στη ζωή μου θα:

επιδοκιμάσουν	$\frac{\quad}{7}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{1}$	αποδοκιμάσουν
---------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	---------------

να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας.

8. Τα άτομα των οποίων τη γνώμη εκτιμώ στη ζωή μου:

αναδείχθηκαν	$\frac{\quad}{7}$	$\frac{\quad}{6}$	$\frac{\quad}{5}$	$\frac{\quad}{4}$	$\frac{\quad}{3}$	$\frac{\quad}{2}$	$\frac{\quad}{1}$	δεν αναδείχθηκαν
--------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	------------------

σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας.

9. Το να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας θα ήταν για μένα:

απίθανο	: $\frac{\quad}{1}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{7}$	πιθανό
---------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	--------

10. Εάν ήθελα θα μπορούσα εύκολα να αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:

απόλυτα αληθές	: $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$	απόλυτα αναληθές
----------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	------------------

11. Πόσο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγξετε το να αναδειχθείτε σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας καριέρας:

καθόλου	: $\frac{\quad}{1}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{7}$	απόλυτα
---------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------

12. Εξαρτάται κυρίως από μένα εάν θα αναδειχθώ σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:

Συμφωνώ απόλυτα	: $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$	διαφωνώ κάθετα
-----------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	----------------

ΣΥΝΕΧΙΖΕΤΑΙ

Στη συνέχεια, υπάρχουν ορισμένες προτάσεις οι οποίες δηλώνουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στο να αναδειχθείτε σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας καριέρας. Σε κάθε πρόταση υπάρχει μια επτάβαθμη κλίμακα (1 έως 7), όπου ο αριθμός 1 δηλώνει το μικρότερο βαθμό προτίμησης ενώ ο αριθμός 7 δηλώνει το μεγαλύτερο βαθμό προτίμησης. Σας παρακαλούμε, σε κάθε πρόταση να επιλέξετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει.

Το να αναδειχθώ σε Διοικητικό Στέλεχος της Εκπαίδευσης (ΔΣΕ) κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου καριέρας:		
1	...θα έχει αποτέλεσμα να αυξηθεί ο μισθός μου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
2	...θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά μου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
3	...θα βελτιώσει σημαντικά τη συνολική εικόνα της ποιότητας διοίκησης της εκπαίδευσης.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
4	...θα είναι χάσιμο του ελεύθερου χρόνου μου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
5	...θα με βοηθήσει να βελτιώσω τις γνώσεις μου σε θέματα διοίκησης.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
6	...θα κάνει την εργασία μου πιο ευχάριστη.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
7	...θα μου προσδώσει μεγαλύτερη επαγγελματική καταξίωση.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
8	...θα βελτιώσει την παραγωγικότητά μου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
9	...θα με εμπλέξει σε διαμάχες με τους συναδέλφους μου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
10	...θα με αποξενώσει από το ρόλο του «μαχόμενου» δασκάλου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
11	...θα με βοηθήσει να επικοινωνήσω με συναδέλφους και στελέχη διοίκησης άλλων σχολείων και περιοχών.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
12	...θα αποκτήσω άγχος.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
13	...θα συμβάλλει στη βελτίωση επικοινωνίας του/των σχολείου/ων ευθύνης μου με άλλο/α σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
14	...θα συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση των σχολείων της περιοχής ευθύνης μου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
15	...θα βελτιώσει τη συνεργασία του προσωπικού των σχολείων ευθύνης μου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
16	...θα βοηθήσει το/τα σχολείο/α μου να εφαρμόσουν διάφορες καινοτόμες ιδέες.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
17	...θα υποστηρίξω την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς στο/α σχολεία ευθύνης μου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
18	...θα αξιοποιήσω τις γνώσεις που έχω αποκτήσει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
19	...θα μου δημιουργήσει προβλήματα στην οικογένειά μου.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο
20	...θα ικανοποιήσω τις επαγγελματικές μου φιλοδοξίες.	πολύ πιθανό: $\frac{\quad}{7} : \frac{\quad}{6} : \frac{\quad}{5} : \frac{\quad}{4} : \frac{\quad}{3} : \frac{\quad}{2} : \frac{\quad}{1}$ εντελώς απίθανο

Στη συνέχεια, διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις οι οποίες αξιολογούν τα ανωτέρω πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στο να αναδειχθείτε σε ΔΣΕ κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας καριέρας. Σε κάθε πρόταση υπάρχει μια επτάβαθμη κλίμακα (1 έως 7), όπου ο αριθμός 1 δηλώνει το μικρότερο βαθμό προτίμησης ενώ ο αριθμός 7 δηλώνει το μεγαλύτερο βαθμό προτίμησης. Σας παρακαλούμε, σε κάθε πρόταση να επιλέξετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει.

1	Το να αυξηθεί ο μισθός μου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
2	Το να ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητά μου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
3	Το να βελτιωθεί σημαντικά η συνολική εικόνα της ποιότητας διοίκησης της εκπαίδευσης είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
4	Το να χάσω τον ελεύθερο χρόνο μου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
5	Το να βοηθηθώ να βελτιώσω τις γνώσεις μου σε θέματα διοίκησης είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
6	Το να γίνει η εργασία μου πιο ευχάριστη είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
7	Το να μου προσδοθεί μεγαλύτερη επαγγελματική καταξίωση είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
8	Το να βελτιωθεί η παραγωγικότητά μου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
9	Το να εμπλακώ σε διαμάχες με τους συναδέλφους μου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
10	Το να αποξενωθώ από το ρόλο του «μαχόμενου» δασκάλου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
11	Το να βοηθηθώ στην επικοινωνία με συναδέλφους και στελέχη διοίκησης άλλων σχολείων και περιοχών είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
12	Το να αποκτήσω άγχος είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
13	Το να συμβάλλει στη βελτίωση επικοινωνίας του/των σχολείου/ων ευθύνης μου με άλλο/α σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
14	Το να συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση των σχολείων της περιοχής ευθύνης μου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
15	Το να βελτιωθεί η συνεργασία του προσωπικού των σχολείων ευθύνης μου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
16	Το να βοηθηθεί/ούν το/τα σχολείο/α μου να εφαρμόσουν διάφορες καινοτόμες ιδέες είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
17	Το να υποστηριχθεί η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς στο/α σχολεία ευθύνης μου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό

18	Το να αξιοποιηθούν οι γνώσεις που έχω αποκτήσει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
19	Το να δημιουργηθούν προβλήματα στην οικογένειά μου είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό
20	Το να ικανοποιηθούν οι επαγγελματικές μου φιλοδοξίες είναι:	εξαιρετικά καλό : $\frac{\quad}{7}$: $\frac{\quad}{6}$: $\frac{\quad}{5}$: $\frac{\quad}{4}$: $\frac{\quad}{3}$: $\frac{\quad}{2}$: $\frac{\quad}{1}$ εξαιρετικά κακό

Σας ευχαριστούμε πολύ