

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ:** *«Ομοιότητες και διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων που εργάζονται στο πρωινό ή το ολοήμερο τμήμα, σε σχέση με την εργασία τους. Συγκριτική μελέτη και ανάλυση».*

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ:** Τεντζέρης Εμμανουήλ

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/ΡΙΕΣ:** **1. κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου**  
**Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΠΘ**  
**2. κ. Χανιωτάκης Νικόλαος**  
**Λέκτορας ΠΤΔΕ-ΠΘ**

**ΒΟΛΟΣ 2007**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7391/1  
Ημερ. Εισ.: 15-07-2009  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
372.949 5  
TEN

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνιστά ένα σημαντικό οργανωτικό πλαίσιο διερεύνησης, το οποίο προσπαθούν να οριοθετήσουν πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη γενικότερη «συμπεριφορά» ενός σχολικού οργανισμού, το παραγόμενο έργο των εκπαιδευτικών αλλά και τη «διατηρησιμότητα» των τελευταίων στο συγκεκριμένο επάγγελμα.

Οι σπουδές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης αφενός μου έδωσαν την ευκαιρία να εμβαθύνω σε ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αποκαταστήσω διάφορες στρεβλώσεις και ιδεοληψίες σχετικές με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αφετέρου, σε πρακτικό επίπεδο, να τολμήσω τη διερεύνηση ζητημάτων όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και ο ρόλος της ηγεσίας.

Η παρούσα εργασία δε θα έφτανε σε πέρας αν δεν τη στήριζαν σχέσεις και πρόσωπα, που νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω εδώ. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα του εγχειρήματος, κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Π.Θ, η οποία με την επιστημονική της κατάρτιση και την πολύπλευρη συμπαράστασή της, με υποστήριξε σε όλη την πορεία των μεταπτυχιακών μου σπουδών και ιδιαίτερα στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Ακολούθως ευχαριστώ από καρδιάς το συμφοιτητή, φίλο και συνοδοιπόρο, Σταυρόπουλο Βασίλη, για την αμέριστη συμπαράστασή του καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου αλλά και την αέναη βοήθειά του στη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης τη φίλη και συμφοιτήτρια Αγγελική Ταγκάλου που με την πίστη της στις δυνατότητες μου, με βοηθούσε να αντιμετωπίζω δυσκολίες και διλλήματα. Επίσης απευθύνω τις ευχαριστίες μου στον κύριο Χανιωτάκη Νικόλαο, Λέκτορα του ΠΤΔΕ του Π.Θ, β' επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας μου και άριστο γνώστη του θεσμού του ολόημερου σχολείου.

Τέλος, αναρίθμητα ευχαριστώ την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τις δύο καθοριστικές γυναίκες στη ζωή μου, τη μητέρα μου Ελευθερία γιατί μου έδωσε ζωή και τη σύζυγό μου Αρετή που έκανε αυτή τη ζωή όμορφη και δημιουργική.

Τεντζέρης Μανώλης  
Βόλος, Γενάρης 2008

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### Εισαγωγή

1.1. Επαγγελματική Ικανοποίηση.....σελ.6	
1.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα.....σελ.10	
1.3. Ηγεσία και ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου..σελ.14	
1.4. Παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου για το ολόήμερο δημοτικό σχολείο και ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας .....σελ.19	
1.4.1. Αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο για το ολόήμερο δημοτικό σχολείο .....σελ.19	
1.4.2. Ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας.....σελ.29	
1.5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....σελ.34	

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογία της Έρευνας

2.1. Ερευνητική στρατηγική.....σελ.36	
2.2. Δείγμα.....σελ.36	
2.3. Διαδικασία.....σελ.37	
2.4. Εργαλεία.....σελ.37	
2.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων...σελ.39	

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

**Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων .....σελ. 40**

**3.1. Σύγκριση εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων για την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.....σελ.41**

**3.2. Διαφορές των εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά .....σελ.42**

**3.3. Διαφορές των εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση .....σελ.44**

**3.4. Επίδραση του φύλου.....σελ.45**

**3.4.1. Επαγγελματική ικανοποίηση.....σελ.45**

**3.4.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα .....σελ.47**

**3.4.3 Συμπεριφορά Ηγεσίας .....σελ. 48**

**3.4.4 . Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά .....σελ.49**

**3.4.5. Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά .....σελ.50**

**3.5. Συσχετίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς ημερήσιων και ολοήμερων τμημάτων.....σελ.52**

**3.5.1. Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και του τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου. ....σελ 52**

**3.5.2. Αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου.....σελ.53**

3.5.3. Προβλεψιμότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή , στους εκπαιδευτικούς ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων.....σελ.54

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Συζήτηση και Συμπεράσματα

4.1. Συζήτηση.....σελ.56

4.2. Συμπεράσματα.....σελ.60

Βιβλιογραφικές Αναφορές.....σελ. 63

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

**A'**: Συνοδευτικά έντυπα ερωτηματολογίου και δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών ολοήμερων τμημάτων .....σελ i

**B'**: Συνοδευτικά έντυπα ερωτηματολογίου και δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών ημερήσιων τμημάτων .....σελ. v

**Γ'**: Ερωτηματολόγιο .....σελ. ix

**Δ'**: Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης μετά την παραγοντική ανάλυση. ....σελ. xiv

**Ε'**: Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας .....σελ. xvi

**ΣΤ'**: Κλίμακα Ηγετικής Συμπεριφοράς .....σελ. xviii

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

## Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζονται οι επιμέρους έννοιες της παρούσας μελέτης δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η ηγεσία/ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου. Συγχρόνως παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας με παράλληλη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια παρατίθεται το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία μέσα και από σχετικές αναφορές στην ελληνική βιβλιογραφία. Στην τελευταία ενότητα καταγράφονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.

### 1.1. Επαγγελματική Ικανοποίηση

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας και την γενικότερη επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Δύο απ' αυτούς είναι η αυτοεκτίμηση (Young, 1998) και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Perie, Baker, & Whitener, 1997). Ο Zigarrelì (1996) αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρώντας την σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των αποτελεσματικών σχολείων. Στην έρευνά του ο Holdaway (1978) διαπίστωσε ότι η γενική ικανοποίηση ήταν στενά συνδεδεμένη με την εργασία με τους μαθητές, τις κοινωνικές συμπεριφορές, τη θέση (status) των δασκάλων, την αναγνώριση, και την επίτευξη.

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ως μια στάση του ατόμου προς την εργασία του (Baron, 1986, σ. 172). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία είναι πολύ κρίσιμη παράμετρος στη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο. Παράλληλα με την επαγγελματική γνώση, τις δεξιότητες-ικανότητες, τους εκπαιδευτικούς πόρους καθώς επίσης και τις στρατηγικές, μπορεί πραγματικά να καθορίσει την τελική επιτυχία και απόδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος (Olojube, 2006). Οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, χωρίς όμως να αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie, Baker, & Whitener, 1997).

Η Evans (1997) εξετάζοντας τα προβλήματα που ενυπάρχουν στον ορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων, υποστηρίζει ότι η έννοια είναι διφορούμενη και ότι η πηγή της ασάφειας συνίσταται στην έλλειψη μιας σαφούς διάκρισης μεταξύ των

όρων «ικανοποιητικό» και «αυτό που προκαλεί ικανοποίηση». Προτείνει τον αναστοχασμό του όρου της επαγγελματικής ικανοποίησης στη βάση δύο αξόνων: το «αίσθημα πληρότητας που προέρχεται από την εργασία» και την «άνεση στην εργασία» (job fulfillment - job comfort). Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην αξιολόγηση κάποιου για το κατά πόσο καλά εκτελείται η εργασία, και βασίζεται στην υπόθεση ότι τα επιτεύγματα ενισχύουν την ικανοποίηση που σχετίζεται τόσο με την εργασία, όσο και με την επίτευξη. Ο δεύτερος όρος αφορά στο βαθμό στον οποίο κάποιος είναι ικανοποιημένος με τους όρους- συνθήκες της εργασίας. Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και αποδίδονται και με τον όρο “πηγές ικανοποίησης” (Evans, 1999), σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Τέτοιοι παράγοντες είναι, για παράδειγμα, οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Rice, Gentile, & McFarlin, 1991).

Οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης διακρίνονται επίσης σε “ενδογενείς” και σε “εξωγενείς” σε σχέση με την εργασία. Ο Herzberg (1968), εντόπισε πέντε ενδογενείς παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων ή επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι παράγοντες αυτοί είναι η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η εργασία καθ’ εαυτή, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα ανέλιξης. Έκανε λόγο επίσης και για τους εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν στις αποδοχές, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την πολιτική και τον τρόπο διοίκησης του οργανισμού, την εποπτεία και τις συνθήκες εργασίας. Αν και οι ενδογενείς παράγοντες μπορεί αρχικά ίσως να κινητοποιούν τα άτομα στο να γίνουν εκπαιδευτικοί, παρόλα αυτά οι εξωγενείς παράγοντες είναι εκείνοι που μπορούν να ασκήσουν επιρροή στην ικανοποίηση και την επιθυμία τους να παραμείνουν στο επάγγελμα (Perie, Baker, & Whitener, 1997). Όταν οι εξωγενείς παράγοντες απουσιάζουν, τότε αυτοί αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας.

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της στην πίεση που ασκεί στους εκπαιδευτικούς ο ρόλος στον οποίο καλούνται να ανταποκριθούν. Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία που ενεργοποιεί πολλούς ρόλους. Ο Sutton (1984) επισήμανε ότι οι απαιτήσεις από το ρόλο τους, μπορούν να γίνουν αγχωτικές για τους εκπαιδευτικούς όταν οι προσδοκίες των μελών της οργάνωσης για τη συμπεριφορά τους είναι ασαφείς (ασάφεια ρόλου), είναι υπερβολικές (υπερφόρτωση ρόλου), ή όταν η ικανοποίηση ενός συνόλου προσδοκιών είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν (σύγκρουση ρόλων).

Σημαντικό πεδίο μελέτης αποτελεί η επίδραση που δείχνει να έχει στην παραμονή στο επάγγελμα η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι Hall, Pearson και Carroll (1992) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι που προγραμματίζουν να αφήσουν το επάγγελμα εξέθεσαν τη λιγότερη ικανοποίηση και μια πιο αρνητική στάση τόσο απέναντι



στη διδασκαλική τους σταδιοδρομία («διδάσκειν») όσο και απέναντι στη σχολική διοίκηση («διοικείσθαι»). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε να συνδέεται με την ποιότητα του παραγόμενου έργου και την παραμονή τους στο επάγγελμα, με την αφοσίωση στο (σχολικό) οργανισμό και, τέλος, την απόδοσή τους στους ακόλουθους τομείς: ακαδημαϊκή επίδοση, συμπεριφορά των μαθητών, ικανοποίηση των μαθητών και επιδόσεις σε διοικητικές ικανότητες (Ostroff, 1992; Mathieu, 1991).

Σχετικά λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Ο Plihal (1982 σελ.6), διαπίστωσε ότι τα έτη εμπειρίας ενός εκπαιδευτικού σχετίζονταν θετικά με εγγενείς ανταμοιβές που είχαν να κάνουν με αυτό που θα μπορούσε να αποδοθεί ως «δια της εγγύτητας προσέγγιση των μαθητών».

Όσον αφορά την περιοχή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία αγροτικών περιοχών βρέθηκαν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι (π.χ., Haughey & Murphy, 1984) από τους συναδέλφους τους σε ημιαστικά σχολεία (Ruhl- -Smith, 1991). Από την άποψη του φύλου, οι γυναίκες εξέφρασαν τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση συγκριτικά με τους άνδρες (Chapman & Lowther, 1982· Watson, Hatton, Squires, & Soliman, 1991).

Το 1997, το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Στατιστικής στις ΗΠΑ (NCES) δημοσίευσε μια έκθεση σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των αμερικανών εκπαιδευτικών. Η έκθεση βασίστηκε σε μια μεγάλη και περιεκτική βάση δεδομένων άνω των 40.000 εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και τυχαίο δείγμα σχολείων. Το δείγμα στρωματοποιήθηκε σε σχέση με την πολιτεία, τον τομέα λειτουργίας του σχολείου και την εκπαιδευτική βαθμίδα. Κάλυψε την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες. Στην παραπάνω έρευνα αναλύονταν τα δεδομένα που είχαν συλλεγεί την περίοδο 1993-1994 τόσο για τα σχολεία όσο και για το προσωπικό. Το δεύτερο τμήμα αυτής της τριμερούς μελέτης σύγκρινε τα χαρακτηριστικά των περισσότερο και των λιγότερο ικανοποιημένων εκπαιδευτικών. Το βασικό εύρημα της μελέτης ήταν ότι οι συνθήκες εργασίας αποτελούσαν έναν σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης ανάμεσα στους περισσότερο ή λιγότερο ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς. Η ικανοποίηση ήταν μεγαλύτερη όταν το περιβάλλον ήταν υποστηρικτικό προσφέροντας ταυτόχρονα ασφάλεια και αυτονομία (σελ. 32). Συνολικά, η περισσότερο ικανοποιημένη ομάδα αποτελείτο κυρίως από γυναίκες, που δίδασκαν σε μικρότερες τάξεις, σε ιδιωτικά παρά σε δημόσια σχολεία, και με τη λιγότερη εμπειρία.

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών για την επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς από την πρωτοβάθμια κα δευτεροβάθμια εκπαίδευση (π.χ., Byrne, 1991,1994 ;Koustelios, 2001;

Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios & Tsigilis, 2005). Έρευνες σχετικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξουθένωση έχουν δώσει ποικίλα αποτελέσματα. Οι Schwab & Iwanicki (1982), Iwanicki (1983), Anderson & Iwanicki (1984), Schwab, Jackson & Schuler (1986), Κολιάδης κ.ά. (2000) αναφέρουν σε έρευνές τους ότι ο παράγοντας της αποπροσωποποίησης είναι υψηλότερος στους άντρες σε σύγκριση με τις γυναίκες στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έρευνες των Maslach & Jackson (1981) αναφέρουν μεγαλύτερο ποσοστό συναισθηματικής κόπωσης στις γυναίκες παρά στους άντρες σε όλα τα επαγγέλματα (και όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς).

Μεγάλο μέρος της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει επίσης εστιάσει στις επιδράσεις εξωγενών μεταβλητών όπως το στυλ ηγεσίας του προϊσταμένου, οι στρατηγικές στη λήψη αποφάσεων αλλά και η επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Διαπιστώθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Bogler, 1999· Kirby et al., 1992· Koh et al., 1995· Rossmiller, 1992· Silins, 1992). Όσον αφορά στην αντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, άλλες μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι όταν ικανοποιούνταν το συναίσθημα της προσωπικής ανάπτυξης (Dinham & Scott, 1998), και ευνοούνταν η αυτονομία στην τάξη (Kreis & Brockoff, 1986). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να είναι πιο ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία καθαυτή και δυσαρεστημένοι από το μισθό τους και τις ευκαιρίες για εξέλιξη (Dinham & Scott, 2000· Koustelios, 2001· Oshagbemi, 1999). Αυτά τα συμπεράσματα φαίνεται να έχουν ισχύ σε διαφορετικές χώρες και σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια (Koustelios, 2001).

Ωστόσο, η ερευνητική βιβλιογραφία που αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ολόημερα σχολεία, είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες προσεγγίζουν το ζήτημα των ολόημερων σχολείων από την πλευρά των μαθητών ή των γονέων (Τζήκας, Πόρποδας & Γούκος, 2005). Συνεπώς, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε ένα σχετικά νέο θεσμό στο εκπαιδευτικό μας σύστημα - όπως αυτό του ολόημερου σχολείου- σχετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και η σύγκριση των απόψεών τους με εκείνες των εκπαιδευτικών των ημερήσιων τμημάτων.

## 1.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα

Η θεωρητική βάση της αυτο-αποτελεσματικότητας βρίσκεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία, που αναπτύχθηκε από τον Albert Bandura (1997). Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια έννοια η οποία περιγράφει πόσο καλά μπορεί κάποιος να εκτελέσει ένα έργο, που αποτελεί προαπαιτούμενο για να αντεπεξέλθει σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Bandura, 1982). Η ανθρώπινη δράση επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τους κοινωνικούς παράγοντες, και την προηγούμενη εμπειρία, που όλα μαζί οριοθετούν την αυτο-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου (Schunk, 1991). Είναι φυσικό, λοιπόν, οι άνθρωποι να αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση στο να διεκπεραιώσουν ένα δεδομένο έργο, εάν θεωρούν ότι μπορούν να πετύχουν σε αυτόν το στόχο. Αντίθετα, όταν αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους, τα κίνητρά τους είναι σαφώς μειωμένα και η παραγωγικότητά τους μικρότερη. Επομένως, η αυτο-αποτελεσματικότητα καθορίζεται από συγκεκριμένες καταστάσεις και την πίστη του υποκειμένου στις δυνατότητές του σε ένα συγκεκριμένο τομέα δράσης.

Η κοινωνική-γνωστική θεωρία υποθέτει ότι οι άνθρωποι έχουν έφεση στην αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, ή στη σκόπιμη αναζήτηση σχεδίων δράσης, και ότι αυτή η αλληλεπίδραση και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται οδηγούν σε μια διαδικασία που ονομάστηκε «τριαδική αμοιβαία αιτιότητα». Η αμοιβαία αιτιότητα είναι ένα πρότυπο πολλαπλής κατεύθυνσης που προτείνει ότι η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους καθιστά τη συμπεριφορά απότοκη τριών συσχετισμένων δυνάμεων: α) περιβαλλοντικές επιρροές, β) η συμπεριφορά αυτή καθαυτή και γ) εσωτερικοί προσωπικοί παράγοντες όπως οι γνωστικές, συναισθηματικές, και βιολογικές διαδικασίες. Αυτή η τριαδική σχέση προσκρούει αμοιβαία στα μέλη της, καθορίζει τι αποφασίζει κάποιος να πιστέψει για τον εαυτό του και έχει επιπτώσεις στις επιλογές που κάνει και τις ενέργειες που πραγματοποιεί. Ο καθένας από μας δεν είναι προϊόν του περιβάλλοντός του ούτε της βιολογίας του, αλλά της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της παρατηρήσιμης ή υπόρρητης αλλά και της τωρινής ή προηγούμενης συμπεριφοράς του (Bandura, 1982).

Οι πεποιθήσεις των ατόμων για την αυτο-αποτελεσματικότητα χαρακτηρίστηκαν ως οι σημαντικότεροι διαμεσολαβητές της συμπεριφοράς και ιδίως της αλλαγής της συμπεριφοράς. Οι εργασίες του Bandura, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 25 ετών, συνέχισαν να αναπτύσσουν και να υπερασπίζονται την ιδέα ότι η πίστη στις δυνατότητές μας έχει σημαντικότερες επιπτώσεις στη συμπεριφορά μας, το βασικά κίνητρά μας, και τελικά στην επιτυχία ή την αποτυχία μας (Bandura, 1982, 1986, 1993, 1996, 1997). Ο Bandura θεώρησε ότι οι άνθρωποι ρυθμίζουν το επίπεδο αλλά και το πώς θα κατανεύσουν

την προσπάθειά τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αναμένουν να έχουν οι ενέργειές τους. Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά τους είναι περισσότερο προβλέψιμη σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους παρά σε σχέση με τις αναμενόμενες συνέπειες των ενεργειών τους (1986, σελ. 129).

Τα άτομα με χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες και είναι λιγότερο υπεύθυνα σε σχέση με τις εργασίες που προσπαθούν να επιτύχουν, ενώ, αντίθετα, εκείνα που έχουν υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν στο να θεωρούν ως πρόκληση την εκτέλεση περίπλοκων εργασιών, διακατέχονται από υψηλά κίνητρα και έχουν περισσότερες πιθανότητες στο να θέσουν υψηλούς και ενδιαφέροντες στόχους έναντι των οποίων τηρούν υπεύθυνη στάση (Guskey, 1984· Smylie, 1988· Allinder, 1994).

Από την άποψη της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, επειδή κάθε άνθρωπος επηρεάζεται από το πόσο αποτελεσματικός θεωρείται από τους άλλους, οι πεποιθήσεις μας σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα επηρεάζουν τις επιλογές μας, τις προσπάθειές μας, την επιμονή μας όταν αντιμετωπίζουμε αντιξοότητες, και τα συναισθήματά μας (Pajares, 1997). Εν ολίγοις, η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας διανθίζει τη θεματολογία των σύγχρονων απόψεων σχετικά με τα κίνητρα της συμπεριφοράς (Graham & Weiner, 1996), κυρίως λόγω της δυνατότητας πρόβλεψης που προσφέρει και για το λόγο ότι βρίσκει εφαρμογή σε όλες σχεδόν τις μορφές συμπεριφοράς.

### **Αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

Με βάση τη γενική διατύπωση της αυτο-αποτελεσματικότητας, οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) καθόρισαν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως το βαθμό των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού να εξασφαλίσει τόσο την εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και της απότοκης από αυτήν μάθηση, ακόμη και μεταξύ εκείνων των μαθητών που μπορούν να είναι «δύσκολοι» ή χωρίς κίνητρα.

Η μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει ιστορία λίγο περισσότερο από δύο δεκαετίες και άρχισε με την αξιολόγηση των ερευνητών της RAND - Η RAND αποτελεί μια δεξαμενή σκέψης για την παγκόσμια πολιτική που αρχικά δημιουργήθηκε για να προσφέρει έρευνα και ανάλυση στις ένοπλες δυνάμεις των ΗΠΑ- για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι μπορούσαν να καταφέρουν να ενισχύουν τους σπουδαστές με τις ενέργειές τους (Armor et al., 1976). Πολλές έρευνες, στη συνέχεια κατέδειξαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα και οι γενικότερες ικανότητες του εκπαιδευτικού μπορούν άμεσα να έχουν επιπτώσεις στα επιτεύγματα των μαθητών

(Armor et al., 1976; Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992; Saklofske, Michayluk, & Randhawa, 1988), στην κινητοποίησή τους (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989), και στην αίσθηση της δικής τους αυτο-αποτελεσματικότητας (Anderson, Greene, & Loewen, 1988). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους είναι σημαντικές για την επιτυχία τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Armor et al., 1976). Κάθε ικανότητα αξιολογείται ως επαρκής σε σχέση με το πώς παρουσιάζεται στην πράξη. Η αυτοπεποίθηση με την οποία οι άνθρωποι διαχειρίζονται ή/και κατακτούν δύσκολους στόχους καθορίζει εάν κάνουν επαρκή ή φτωχή χρήση των ικανοτήτων τους. Αμφιβολίες ή/ και ανασφάλειες μπορούν εύκολα να ακυρώσουν ακόμη και τις καλύτερες δεξιότητες (Bandura, 1997).

Επιπλέον, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη γενικότερη συμπεριφορά τους, την απόδοση, τη φιλοδοξία, την αντοχή, τη δημιουργικότητα, και την απροθυμία να χρησιμοποιούν κριτική απέναντι στους άλλους (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998). Η πρώτη αυτή προσέγγιση βασίστηκε στη θεωρία ελέγχου του Rotter (1996), που υποστήριζε ότι η μάθηση αλλά και η κινητοποίηση των μαθητών εξασφαλιζόνταν από τις σχετικές ενισχύσεις που τους παρέχονταν με τη διδασκαλία. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί με υψηλότερο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία (Allinder 1994; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, 1992), αποκτούν ιδιαίτερη σχέση με το «διδάσκειν» Coladarci, 1992 Evans & Tribble, 1986 Trentham, Silvern & Brogdon, 1985), και είναι πιθανότερο να παραμείνουν στην εκπαίδευση για περισσότερο χρόνο (Burley et Al, 1991 Glickman & Tamashiro, 1982).

Οι θεωρίες των Bandura (1977) και Rotter (1966) έχουν επηρεάσει τη μελέτη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Εν τούτοις, οι ερμηνείες των ερευνητών αυτών των θεωριών έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά στη θεωρητική διατύπωση της αυτο-αποτελεσματικότητας, αλλά και των ψυχομετρικών προσπαθειών να μετρηθεί η σχετική εννοιολογική κατασκευή. Παρά τη σύγχυση στον λειτουργικό της ορισμό, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνιστά μια ιδιαίτερα σημαντική μεταβλητή στην εκπαιδευτική έρευνα. Οι Woolfolk και Hoy (1990, σελ. 81) σημειώνουν με έμφαση ότι οι ερευνητές έχουν βρει λίγες συνεπείς σχέσεις που συνδέουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τη συμπεριφορά ή τη μάθηση των μαθητών. Η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι μια εξαίρεση σε αυτόν τον γενικό κανόνα. Η ιδέα ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς στη διδασκαλία είναι μια απλή, όμως ισχυρή άποψη. Οι συσχετίσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα

σημαντικές ακόμη και όταν χρησιμοποιούνται διαφορετικές κλίμακες και εργαλεία. Οι μαθητές των εκπαιδευτικών με υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, γενικά ξεπερνούν σε επιδόσεις μαθητών άλλων τάξεων.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λειτούργησε προβλεπτικά ως προς τις επιδόσεις των μαθητών τους, στο Iowa Test of Basic Skills (Moore & Esselman, 1992), Canadian Achievement Tests (Anderson, Greene, & Loewen, 1988), και το Ontario Assessment Instrument Pool (Ross, 1992). Συνδέεται επίσης με την απόδοση κινήτρων στους μαθητές (Ashton & Webb, 1986· Roeser, Arbretton, & Anderman, 1993, όπ. αναφ. στο Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), την αυξημένη αυτοεκτίμηση (Borton, 1991) και την προώθηση θετικών στάσεων/αντιλήψεων για το σχολείο (Miskel, McDonald, & Bloom, 1983).

Επιπλέον, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς συνεισφέρει στην προώθηση του ίδιου αισθήματος και στους μαθητές, ούτως ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης και να αντιμετωπίζουν τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στο πλαίσιο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας (Ross, Hogaboam-Gray, & Hannay, 2001).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, ως έννοια δείχνει να βρίσκεται σε στενή σχέση εξάρτησης με το γενικότερο πλαίσιο. Καθώς οι εκπαιδευτικοί τη βιώνουν αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο δομούν και ερμηνεύουν το οργανωτικό κλίμα των σχολείων στα οποία εργάζονται (Hutchinson, 1998· Imants & De Brabander, 1996). Σημειώνεται ότι διαχρονική έρευνα των Taylor and Tashakkori (1994), κατέδειξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την άποψή τους για το σχολικό κλίμα και μάλιστα ότι αυτή η σχέση διαμεσολαβείται από την επαγγελματική ικανοποίηση. Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός που καλείται να λειτουργήσει σε ένα «αφιλόξενο» περιβάλλον μιας δυνητικής τάξης και που δεν έχει εκπαιδευτεί επαρκώς για το ιδιαίτερο πρόγραμμα σπουδών που ταιριάζει στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα θα δοκιμάσει δικαιολογημένα ιδιαίτερα χαμηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί με ισχυρό το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους, για να ικανοποιήσουν καλύτερα τις ανάγκες των σπουδαστών τους (Berman et al., 1977 Guskey, 1988 Stein & Wang, 1988) και για να αποδώσουν σε ανώτερο επίπεδο προγραμματισμού και οργάνωσης (Allinder, 1994).

Η αποτελεσματικότητα οριοθετείται συγχρόνως τόσο από το πλαίσιο έκφρασης της όσο και από το συγκεκριμένο αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί. (Tschannen-Moran et al., 2001). Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται πολύ ικανός σε ένα συγκεκριμένο

γνωστικό αντικείμενο και να αισθάνεται λιγότερο ικανός σε άλλες γνωστικές περιοχές. Πιθανόν, ένας εκπαιδευτικός που έχει καταρτιστεί σε μια συγκεκριμένη περιοχή να αισθανθεί ικανότερος σε αυτή τη συγκεκριμένη περιοχή. Ο Nespor (1987) διαπίστωσε ότι πολλά από τα εμπόδια που δυσχέραιναν τους εκπαιδευτικούς είχαν άμεση σχέση με τις πεποιθήσεις τους, οι οποίες φάνηκε να διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στον καθορισμό των στόχων και την επιλογή των στρατηγικών, δεδομένου ότι, αντίθετα από πολλούς τύπους γνώσεων, οι πεποιθήσεις μπορούν να εφαρμοστούν με ελαστικό τρόπο και σε άλλα προβλήματα που προκύπτουν. Ο Rajares (1992, σελ. 326) μίλησε για «ισχυρή σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και του προγραμματισμού τους, των αποφάσεων, αλλά και των πρακτικών που εφαρμόζαν μέσα στην τάξη»

Στην Ελληνική βιβλιογραφία έχουν αρχίσει τα τελευταία χρόνια οι αναφορές στο αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όσον αφορά κυρίως στις φυσικές επιστήμες και τις νέες τεχνολογίες (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004 · Γιαλούση et al, 2007· Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007). Ωστόσο, στο ολόημερο σχολείο δεν υπάρχουν αναφορές αντίστοιχες και αυτό είναι λογικό κατά μία άποψη αφού το ολόημερο σχολείο είναι ένας σχετικά νέος θεσμός με πολύ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Γι' αυτό το λόγο η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του ολόημερου σχετικά με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας προβάλλει ιδιαίτερα επίκαιρη.

### **1.3. Ηγεσία και ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου**

Τα τρία βασικά στυλ ηγεσίας σύμφωνα με το Rahim (1983) είναι τα ακόλουθα: το αυταρχικό στυλ, το δημοκρατικό στυλ και το εξουσιοδοτικό στυλ. Πιο αναλυτικά:

Στο αυταρχικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς ο ηγέτης αντλεί δύναμη από την θέση την οποία κατέχει. Δεν είναι δημοφιλής μεταξύ των μελών της ομάδας και μεταβιβάζει διαταγές χωρίς να δίνει διευκρινήσεις και παραπάνω οδηγίες στα μέλη της ομάδας του. Από την άλλη μεριά τα μέλη της ομάδας δεν αναλαμβάνουν ευθύνες, αλλά εκτελούν μόνο τις οδηγίες. Η παραγωγή αυξάνεται μόνο αν ο ηγέτης είναι παρών, ενώ η παραγωγή μειώνεται όταν ο ηγέτης είναι απών. Οι κριτικές είναι αντικειμενικές και δεν υπάρχουν παράπονα και διαφωνίες στην ομάδα.

Στο δημοκρατικό στυλ διοίκησης ο ηγέτης λαμβάνει αποφάσεις με την συμμετοχή της ομάδας. Όταν αναγκαστεί να πάρει μόνος του τις αποφάσεις εξηγεί τους λόγους στα

μέλη της ομάδας. Τα μέλη της ομάδας δεν διστάζουν να πάρουν τις ευθύνες όταν χρειαστεί. Υιοθετούν εύκολα τις αλλαγές και τις νέες ιδέες. Ακόμα, η ποιότητα της εργασίας είναι υψηλή είτε με την παρουσία του προϊσταμένου, είτε με την απουσία του. Η ομάδα συνήθως αισθάνεται επιτυχημένη.

Στο εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης δεν παίρνει αρκετή από την ευθύνη, δεν έχει δηλαδή εμπιστοσύνη στις ηγετικές του ικανότητες. Η ομάδα δεν έχει στόχους. Η έλλειψη στόχων, όπως έχει ήδη ειπωθεί, είναι ένας αναποτελεσματικός παράγοντας για την πρόοδο της ομάδας. Τα μέλη της ομάδας παίρνουν αποφάσεις σύμφωνα με τις επιθυμίες τους, το ενδιαφέρον τους για την δουλειά είναι περιορισμένο, η παραγωγικότητα είναι περιορισμένη, όπως και το αίσθημα της ομάδας, το ηθικό τους, από την άλλη μεριά είναι χαλαρό.

Ο Likert (1974) επίσης ερεύνησε το θέμα της ηγεσίας. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ήταν ότι η δημοκρατική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική. Τη θεωρία του ο Likert την ανέπτυξε στη βάση τεσσάρων συστημάτων ηγεσίας: το αυταρχικό εκμεταλλευτικό, το καλοπροαίρετο αυταρχικό, το συμβουλευτικό, και το συμμετοχικό.

Στο αυταρχικό εκμεταλλευτικό, οι στόχοι της οργάνωσης καθορίζονται από την ανώτατη διοίκηση και με την μορφή διαταγών φτάνουν στους εργαζομένους. Η εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη είναι πολύ περιορισμένη και η υποκίνηση επιδιώκεται μόνο μέσω της τιμωρίας. Η παραγωγικότητα είναι περιορισμένη και οι σχέσεις υφισταμένων και προϊσταμένων είναι ανύπαρκτες.

Κατά το καλοπροαίρετο αυταρχικό, ο ηγέτης είναι αυταρχικός, όμως επιτρέπει κάποιας μορφής επικοινωνία με τους υφισταμένους του και τούτο για να τους δείξει ότι είναι προσιτός, αλλά γίνεται αυστηρώς μόνο και μόνο για το δικό τους συμφέρον. Στο σύστημα αυτό επιτρέπεται μιας μορφής επικοινωνίας και η αποδοτικότητα των εργαζομένων αυξάνεται.

Κατά το συμβουλευτικό σύστημα, η εμπιστοσύνη επικεντρώνεται στα μέλη της ομάδας. Ο ηγέτης μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας χρησιμοποιεί τις γνώσεις των υφισταμένων του. Η τιμωρία ως τρόπος συμμόρφωσης χρησιμοποιείται μόνο περιστασιακά. Κατά το συμμετοχικό σύστημα, ο ηγέτης έχει εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες, όπου τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν στην λήψη των αποφάσεων. Επίσης, η αρχή της πλειοψηφίας είναι σε ισχύ. Το κύριο χαρακτηριστικό είναι η αμφίδρομη επικοινωνία και η συλλογική εργασία. Ο Likert κατέληξε ότι το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας είναι το πιο αποτελεσματικό. Οι οργανώσεις που υιοθετούν αυτό το στυλ ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικές και πιο



αποδοτικές. Οι αρχές του συμμετοχικού στυλ μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους τύπους των οργανώσεων και καταστάσεων.

Επίσης υποστήριξε ότι δεν υπάρχει αιτιατή σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας και βαθμού απόδοσης της ομάδας, αλλά αυτή δημιουργείται με την παρέμβαση μιας κατηγορίας άλλων μεταβλητών που κατά τον Likert ονομάζονται 'παρεμβάλλουσες'.

Η θεωρία των Blake-Mouton (1964) έχει δύο βασικούς προσανατολισμούς. Με βάση τον πρώτο προσανατολισμό το ενδιαφέρον του ηγέτη επικεντρώνεται στην επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με την παραγωγή. Με βάση τον δεύτερο προσανατολισμό το ενδιαφέρον του ηγέτη επικεντρώνεται στον ανθρώπινο παράγοντα. Το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας κατά τους Blake-Mouton είναι εκείνο κατά το οποίο ο ηγέτης καταβάλλει προσπάθειες τόσο για την ικανοποίηση των υφισταμένων του όσο και για τη επίτευξη του στόχου. Απορρίπτεται εδώ η άποψη, ότι οι εργαζόμενοι θα λάβουν ικανοποίηση από την επίτευξη του στόχου.

Οι Vroom-Yetton διαπίστωσαν την αδυναμία των μοντέλων να διατυπώσουν μια σχέση που να συνδέει την συμπεριφορά του ηγέτη με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Οι Vroom-Yetton ανέπτυξαν ένα μοντέλο για να καλύψουν το κενό αυτό. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τα πιο κάτω πέντε στυλ ηγεσίας που αναφέρονται στην συμμετοχή ή μη των ατόμων στην λήψη των αποφάσεων.

Το πρώτο αυταρχικό στυλ, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης παίρνει μόνος του μια απόφαση με βάση τις πληροφορίες που έχει και μετά τις διαβιβάζει στους υφισταμένους του. Το δεύτερο αυταρχικό στυλ, όπου ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις χρησιμοποιώντας πληροφορίες που αυτός ήδη έχει αλλά και πληροφορίες που παίρνει από τους υφισταμένους του. Το πρώτο συμβουλευτικό στυλ, κατά το οποίο ο ηγέτης παίρνει μόνος του τις αποφάσεις αλλά πριν συζητά και συμβουλευτεί τον κάθε υφιστάμενό του ατομικά.

Το δεύτερο συμβουλευτικό στυλ. Εδώ ο ηγέτης συζητά το πρόβλημα σε ομάδες, ζητά την γνώμη των ομάδων αλλά την τελική απόφαση την λαμβάνει μόνος του.

Το δημοκρατικό στυλ ή συμμετοχικό. Εδώ η λήψη των αποφάσεων είναι συλλογική, ο ηγέτης παρουσιάζει το πρόβλημα στην ομάδα όπου και συζητείται και λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις. Οι Vroom-Yetton πιστεύουν ότι οι ηγέτες μπορούν κάθε φορά να υιοθετούν διαφορετικό στυλ ηγεσίας. Σε γενικές γραμμές το στυλ ηγεσίας των Vroom-Yetton είναι απλό και μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία.

Επικεντρώνοντας στο χώρο του σχολείου ιδιαίτερη σημασία στην επιτυχημένη διαδρομή και του σχολικού οργανισμού, κατέχει το σχολικό κλίμα που διατρέχει τον τελευταίο. Ένα θετικό σχολικό κλίμα έχει επιπτώσεις στον καθένα που συνδέεται με το

σχολείο, σπουδαστές, προσωπικό, γονείς, και / ή κοινότητα. Είναι το σύστημα πεποιθήσεων ή η κουλτούρα που κρύβεται κάτω από την καθημερινή λειτουργία ενός σχολείου. Το δημιουργικό σχολικό κλίμα είναι ένας στόχος που αποτελεί πάντοτε ζητούμενο. Η έρευνα δείχνει ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να έχει επιπτώσεις σε πολλούς τομείς και ανθρώπους μέσα στα σχολεία. ).

Όσον αφορά τους ρόλους των δασκάλων και των διευθυντών, οι Taylor και Tashakkori (1995) διαπίστωσαν ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με αυξανόμενη ικανοποίηση για την εργασία από το σχολικό προσωπικό. Έχει διαπιστωθεί ότι όπως ένα θετικό σχολικό κλίμα μπορεί να προάγει θετικά εκπαιδευτικά και ψυχολογικά αποτελέσματα για τους σπουδαστές και το σχολικό προσωπικό, ομοίως ένα αρνητικό κλίμα μπορεί να αποτρέψει την ποιοτική μάθηση και ανάπτυξη. (Freiberg, 1998 • Johnson & Johnson, 1993, 1997• Kuperminc et al., 1997• Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001• Manning & Saddlemire, 1996). Οι Manning και Saddlemire (1996) συμπεριλαμβάνουν στις πτυχές του σχολικού κλίματος, την εμπιστοσύνη, το σεβασμό, την αμοιβαία υποχρέωση, και την ανησυχία για την ευημερία του άλλου, οι οποίες μπορούν να έχουν σοβαρές επιπτώσεις τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση, όσο και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και στη γενική σχολική πρόοδο" (σελ. 41). Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες ο κυριότερος ρυθμιστής του σχολικού κλίματος είναι ο διευθυντής του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη του σχολείου ασκεί βαθιά επίδραση στο σχολικό κλίμα. Οι Littrell, Billingsley, και Cross (1994) διαπίστωσαν ότι η υποστήριξη από το διευθυντή επηρεάζει τα συναισθήματα που οι δάσκαλοι έχουν για τον εαυτό τους και την εργασία τους. Περαιτέρω, εκπαιδευτικοί που χαρακτήρισαν τους διευθυντές τους ως υποστηρικτικούς, βρέθηκε να θεωρούν την εργασία τους περισσότερο ανταποδοτική και απολάμβαναν ένα παραγωγικό περιβάλλον εργασίας. Οι διευθυντές έχουν την ικανότητα να καθοδηγούν τη θετική εξέλιξη του σχολείου και να αναπτύσσουν αλλά και να παγιτοποιούν τις σχέσεις εντός της σχολικής κοινότητας που εν τέλει έχουν αντίκτυπο στο γενικό κλίμα (Day, 2000).

Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2002), σε ότι αφορά τη διαμόρφωση θετικού – δημιουργικού σχολικού κλίματος, τρεις φαίνεται να είναι οι παράμετροι των δραστηριοτήτων ενός διευθυντή σχολείου:

Η αγαστή συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό

Η ανοικτή επικοινωνία με τους μαθητές του σχολείου

Η επικοινωνία – συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς.

Ο Leithwood (1992) ανέφερε ότι οι διευθυντές πρέπει να εστιάσουν στη χρησιμοποίηση της δύναμης που διευκολύνει τις αλλαγές στα σχολεία τους. Αυτός ο

τύπος δύναμης προκύπτει όταν ενισχύονται οι δάσκαλοι να θεωρούν την εργασία τους σημαντικότερη, να ικανοποιούν τις υψηλότερου επιπέδου ανάγκες τους μέσω της εργασίας τους, και για να αναπτύσσουν τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες λειτουργούν με τέτοια εστίαση.

Η ηγεσία που ασκείται από πλευράς διευθυντή, αποτελεί συστατικό στοιχείο που προσδιορίζει το σχολικό κλίμα (Fox, 1973· Brookover, et al., 1978· Kelly, 1980· Paredes, 1991· Krug, 1992). Ο Fox (1973) ισχυρίζεται ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί τη 'σκιά' του διευθυντή, ενώ ο Triosi (1982) αναφέρει ότι η ηγεσία αποτελεί το κλειδί για την εγκαθίδρυση θετικού σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, για την εγκαθίδρυση ενός θετικού σχολικού κλίματος οι διευθυντές θα πρέπει να εξασφαλίζουν ατμόσφαιρα αισιοδοξίας και συντροφικότητας, παρά ένα περιβάλλον ανταγωνισμού και αντιπαράθεσης (Littrell et al., 1994). Επομένως, ο διευθυντής του σχολείου, ως ηγετική φυσιογνωμία, κατέχει θέση-κλειδί για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που θα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνοχή και συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, με σκοπό την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Μαραθεύτης, 1981· Hoy & Miskel, 1996· Mendel et al., 2002).

Η συμπεριφορά του διευθυντή σύμφωνα με το Μιχόπουλο (1998) διακρίνεται σε υποστηρικτική, περιοριστική και κατευθυντική. Ο διευθυντής που εμφανίζει υποστηρικτική συμπεριφορά, δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, είναι θετικός στην επίλυση ή διευθέτηση των ζητημάτων που ανακύπτουν μέσω του διαλόγου, δέχεται τις υποδείξεις των συναδέλφων του, ενώ ο διευθυντής με κατευθυντική συμπεριφορά είναι προσανατολισμένος περισσότερο στο διδακτικό έργο και λιγότερο στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ασκεί στενή και αυστηρή επίβλεψη και ελέγχει στενά όλες τις δραστηριότητές τους. Η περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατική, καθώς τείνει στο να επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με καθήκοντα ρουτίνας και άλλες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (ό.π., 1998, σελ. 174-175).

Άλλες μελέτες στο χώρο της στοιχειώδους εκπαίδευσης, επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του δημιουργικού-θετικού σχολικού κλίματος και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, υπό το πρίσμα των απόψεων όλων των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Johnson et al., 2001), καθώς επίσης και τη συνεισφορά των συνεργατικών διευθυντών στην ύπαρξη θετικού κλίματος (Mendel et al., 2002). Σημαντική επίσης είναι η επίδραση της ηλικίας, της εμπειρίας και του ευρύτερου κλίματος του σχολείου στο

αίσθημα ενδυνάμωσης του προσωπικού (Short & Rinehart, 1992), η οποία ενδυνάμωση αποτελεί παράγοντα του δημιουργικού σχολικού κλίματος.

Όσον αφορά στο ρόλο της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, έρευνα των Anderman, Belzer, & Smith, (1991) υποστηρίζει οι ενέργειες του διευθυντή δημιουργούν διακριτά εργασιακά περιβάλλοντα στα σχολεία, τα οποία περιβάλλοντα με τη σειρά τους αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την επίδραση του ηγετικού στυλ του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η έρευνα του Bogler (2001) έδειξε ότι η άσκηση μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις για το επάγγελμα, επηρέαζαν με άμεσο και έμμεσο τρόπο την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στην ελληνική βιβλιογραφία βρίσκουμε τη μελέτη της Saiti (2007) που διερευνούσε τους παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ανέδειξε από τους πρώτους το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα. Επίσης σε έρευνα του Μλεκάνη (2005) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται ότι ανάμεσα σε άλλα και η σχέση με το διευθυντή επηρεάζει το παραγόμενο έργο τους. Όσον αφορά στο ολοήμερο σχολείο δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα από τον ελληνικό χώρο ίσως γιατί το ολοήμερο αποτελεί νέο σχετικά θεσμό και επίσης υπάρχει συναρμοδιότητα τόσο του διευθυντή όσο και του υπεύθυνου του ολοήμερου, κάτι που δημιουργεί σύγχυση ρόλων.

#### **1.4. Παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο και ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας**

##### **1.4.1. Προσεγγίσεις του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες**

Από τον 19ο αιώνα σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες λειτουργούσε ολοήμερο σχολείο με τη μορφή της πρωινής (8.00-12.00) και μεταμεσημβρινής (14.00-16.00) διδασκαλίας με ενδιάμεση ξεκούραση και φαγητό στο σπίτι. Στη χώρα μας αυτή η μορφή οργάνωσης της σχολικής εργασίας ίσχυσε από καταβολής του ελληνικού κράτους (Πυργιωτάκης, 2004· Χανιωτάκης, 2004) και εφαρμόστηκε με διαφοροποιήσεις περίπου μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1960. Στη συνέχεια με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας καταργήθηκε η μεταμεσημβρινή ζώνη σε όλη τη χώρα, ενώ προηγήθηκε η κατάργηση της στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας Αθήνα και Θεσσαλονίκη(Χανιωτάκης,2004· Θωίδης, 2000) .

Σε επίπεδο διεθνούς βιβλιογραφίας δεν υπάρχει ένας κυρίαρχος ορισμός, που να καλύπτει τον όρο ολοήμερο σχολείο. Ωστόσο, για να χαρακτηριστεί ως ολοήμερο ένα σχολείο θα πρέπει να διαθέτει αρκετά από τα παρακάτω γνωρίσματα:

να επεκτείνει το πρόγραμμα του και να λειτουργεί τουλάχιστον μέχρι τις 15.30 όλες τις εργάσιμες μέρες της εβδομάδας

να προσφέρεται στους μαθητές μεσημεριανό γεύμα

να υπάρχει συνάφεια του προγράμματος των δύο κύκλων (πρωινός-απογευματινός)

να απασχολεί αυξημένο αριθμό ειδικευμένου προσωπικού

το περιεχόμενο του αναλυτικού του προγράμματος να περιλαμβάνει ποικιλία μαθημάτων και δραστηριοτήτων (ακαδημαϊκά μαθήματα, πολιτιστικές, καλλιτεχνικές, αθλητικές δραστηριότητες)

η όλη οργάνωση του να αποτελεί ευθύνη της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας (Ανδρέου, 2003).

Ανάλογα με το σύστημα της κοινωνικής πολιτικής της κάθε χώρας, οι μορφές των ολοήμερων σχολείων στον ευρωπαϊκό χώρο παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία. Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις τους, όμως, μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τα εξής χαρακτηριστικά τους:

α) το βαθμό σύνδεσης και συνάφειας των δύο κύκλων (πρωινός-απογευματινός) σε επίπεδο μαθημάτων και δραστηριοτήτων

β) το χρόνο διεύρυνσης του ημερήσιου προγράμματος

γ) την προαιρετικότητα ή μη του προσφερόμενου προγράμματος πέραν του ημερήσιου.

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία στον ευρωπαϊκό χώρο διακρίνονται οι εξής μορφές ολοήμερων σχολείων:

Τα «**ανεξάρτητα ολοήμερα**», στα οποία δεν υπάρχει σύνδεση πρωινού με απογευματινό κύκλο και η εργασία που γίνεται σε αυτά αφορά στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, καθώς και σε ελεύθερες δραστηριότητες, και τα «**ενσωματωμένα**», στα οποία υπάρχει ενιαίο και συναφές πρόγραμμα μεταξύ των δύο κύκλων (Βρεττός, 2001).

Τα «**κλειστά ολοήμερα σχολεία**» ή «**υποχρεωτικά**», τα οποία λειτουργούν ως αργά το απόγευμα με πρόγραμμα υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά του σχολείου και τα «**ανοιχτά ολοήμερα σχολεία**» ή «**προαιρετικά**», τα οποία λειτουργούν μέχρι το μεσημέρι

με κοινό υποχρεωτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές και συνεχίζουν με πρόσθετο απογευματινό πρόγραμμα, στο οποίο φοιτούν όσοι μαθητές το επιλέξουν.

Οι λόγοι που οδήγησαν στην ίδρυση ολοήμερων σχολείων σε ευρωπαϊκά κράτη, ιδίως τα μεταπολεμικά χρόνια, είναι κοινωνικοπολιτικής φύσης και συνδέονται με τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα που προέκυψαν από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο (διαλυμένες οικογένειες, ορφανά παιδιά, οικονομικά προβλήματα, εργαζόμενες μητέρες κ.λπ.). Στη συνέχεια τα ολοήμερα σχολεία κλήθηκαν να καλύψουν και νέες κοινωνικές ανάγκες, όπως την προστασία των παιδιών αφενός λόγω της αύξησης των εργαζόμενων μητέρων και αφετέρου λόγω των αλλαγών στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας, η οποία χάνει σταδιακά το διευρυμένο της ρόλο και μετατρέπεται σε «πυρηνική». Η Ελλάδα και η Πορτογαλία είναι από τις τελευταίες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που εφάρμοσαν το θεσμό του σύγχρονου ολοήμερου σχολείου (Σιμένη και Μπάκας, 2001)

### **Οι πρώτες μορφές του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα-Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης ή τμήματα «φύλαξης»**

Το θέμα της παραμονής των παιδιών στο σχολείο πέραν της προμεσημβρινής ζώνης εμφανίζεται και πάλι να ζητά λύση στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Λόγω της διαφορετικής δομής και της λειτουργίας της οικογένειας, δημιουργήθηκε το οξύ πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών των εργαζόμενων γονέων μετά το πέρας των μαθημάτων. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην ανάληψη πρωτοβουλίας από τους ίδιους τους γονείς για την ανεύρεση ενός τρόπου παραμονής των παιδιών σε προστατευμένο περιβάλλον πέραν του διδακτικού ωραρίου του συμβατικού σχολείου. Αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία των τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης, τα οποία μπορούμε να πούμε ότι αποτέλεσαν τον προπομπό του σημερινού ολοήμερου σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 το ολοήμερο σχολείο αποτέλεσε αίτημα και του κλάδου των εκπαιδευτικών.

Τα τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης ή τμήματα «φύλαξης» δημιουργήθηκαν για καθαρά κοινωνικούς λόγους και λειτούργησαν με χρηματοδότηση των συλλόγων γονέων μέσα στα σχολεία για πρώτη φορά την περίοδο 1986-87. Στα τμήματα αυτά τα παιδιά μπορούσαν να παραμένουν μέχρι την επιστροφή των γονιών τους από την εργασία. Την ίδια εποχή παρόμοια τμήματα απασχόλησης λειτούργησαν με ευθύνη οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης (Ανδρέου, 2003\*, Χανιωτάκης, 2004)

Το 1989 η πολιτεία αναγνωρίζει την υπάρχουσα ανάγκη παραμονής των παιδιών σε προστατευμένο περιβάλλον και προχωρά στην οργάνωση και λειτουργία των *Δοκιμαστικών Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων*

(Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ.), με πρόθεση να τα εντάξει σταδιακά στον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό. Με απόφαση του υπουργού Παιδείας τίθεται ο καθαρά κοινωνικός τους χαρακτήρας και καθορίζεται το πλαίσιο για τη λειτουργία τους, επιτρέποντας και σε άλλους φορείς να παρέμβουν. Το 1993 με απόφαση του τότε υπουργού Παιδείας αναγνωρίζεται, επίσης, η υφιστάμενη ανάγκη προστασίας των παιδιών και εγκρίνεται επίσημα η οικονομική στήριξη των προγραμμάτων από τους Συλλόγους Γονέων και άλλους τοπικούς φορείς. Το 1994 λειτουργούν 322 Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης σε διάφορες περιοχές της χώρας παράλληλα με τα τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης που ξεκίνησαν με πρωτοβουλία των γονέων. Η λειτουργία τους στοχεύει πλέον και στην κάλυψη παιδαγωγικών, πέραν των κοινωνικών, αναγκών. Το 1995 το ΥΠΕΠΘ διευκρινίζει ότι στα Δοκιμαστικά αυτά Τμήματα μπορούν να προσλαμβάνονται με ευθύνη της πολιτείας μόνο αδιόριστοι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, αποκλείοντας έτσι την αρχικά δεκτή εθελοντική συμμετοχή και αξιοποίηση κάποιων γονέων ή άλλων κατάλληλων προσώπων, όπως μουσικών ή διάφορων καλλιτεχνών. Τα τμήματα αυτά συνεχίζουν τη λειτουργία τους μέχρι το 1997, οπότε θεσπίζεται το ολοήμερο νηπιαγωγείο και ολοήμερο δημοτικό σχολείο με το Ν. 2525/1997 και η πολιτεία αναλαμβάνει πλέον αποκλειστικά τη λειτουργία προγραμμάτων ολοήμερης εκπαίδευσης.

### **Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο - Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου (1998-99 έως 2001-02)**

Χωρίς να προσδιορίζεται με σαφήνεια ο τύπος και ο χαρακτήρας του ολοήμερου σχολείου (Πυργιωτάκης, 2001) με το Ν. 2525/1997 ορίζεται ως σκοπός του: (α) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων, (β) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και (γ) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Σε συνέχεια του νόμου αυτού εκδίδεται η εγκύκλιος Φ13.1/ 767/Γ1/884/3-9-98, με την οποία αποφασίζεται η εφαρμογή της καινοτομίας «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο - Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» σε 1000 δημοτικά σχολεία κατά τη σχολική χρονιά 1998-99 και καθορίζεται ο σκοπός, οι στόχοι και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των 1000 Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων που θα δημιουργηθούν σε αυτά. Η καινοτομία εφαρμόζεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με σκοπό οι σχολικές μονάδες να καταστούν ικανές να αντιμετωπίσουν «τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και προκλήσεις».

## **Η εξέλιξη του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου - Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου (1999-2000,2000-2001)**

Το επόμενο, από την πρώτη εφαρμογή του, έτος, δηλαδή το 1999-2000, ιδρύονται 1.500 τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και αρχίζει η εφαρμογή πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος σε 28 σχολεία, τα οποία λειτουργούν μέχρι σήμερα ως πρότυπα ολοήμερα σχολεία. Το ΥΠΕΠΘ με εγκύκλιο του δίνει συμπληρωματικές οδηγίες για την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία αυτών των τμημάτων, κάνει λόγο για την οικονομική τους επιχορήγηση, τονίζει την ανάγκη παροχής γεύματος και ύπαρξης χρόνου (20 με 30 λεπτά) για ξεκούραση μετά το φαγητό. Δίνει οδηγίες για τη μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας και αναφέρεται στις δημιουργικές δραστηριότητες που καλύπτουν διάστημα 50 μέχρι 70 λεπτά. Αυτές μπορεί να είναι διάφορα επικουρικά προγράμματα (Αγωγής Υγείας, Κυκλοφοριακής Αγωγής, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης), δραστηριότητες εικαστικής αγωγής, θεατρικής ή μουσικής αγωγής, σχολικού αθλητισμού κ.λπ. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην οργάνωση του χώρου του Ολοήμερου Σχολείου, ο οποίος πρέπει να διαφέρει από την κλασική αίθουσα διδασκαλίας και να διαθέτει θεματικές γωνιές.

Η Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. το Νοέμβριο του 1998 και το Σεπτέμβριο του 1999 διοργανώνει ενημερωτικά-επιμορφωτικά σεμινάρια για σχολικούς συμβούλους, προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Π.Ε., διευθυντές και εκπαιδευτικούς ολοήμερων σχολείων, αναγνωρίζοντας τις αυξημένες ευθύνες τους ως προς τη λειτουργία του νέου θεσμού. Η λειτουργία αυτών των τμημάτων συνεχίζεται και ο αριθμός τους ανέρχεται σε 2.020 το 2000-2001 και σε 2.521 το 2001-2002.

Συνοψίζοντας, μπορεί να ειπωθεί ότι από το 1998-99 μέχρι το σχολικό έτος 2001-02 λειτούργησαν θεσμοθετημένα ολοήμερα σχολεία σε δύο μορφές:

*1η μορφή:* 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία υποχρεωτικής φοίτησης.

*2η μορφή:* Τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων σε ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου.

## **Σημερινές μορφές του ολοήμερου σχολείου (2002-03 έως σήμερα)**

Από τη σχολική χρονιά 2002-03 μέχρι και σήμερα (2004-05) λειτουργούν δύο τύποι ολοήμερων σχολείων:

ολοήμερα σχολεία προαιρετικού χαρακτήρα (μη υποχρεωτικού προγράμματος)

28 πιλοτικά/πειραματικά ολοήμερα σχολεία υποχρεωτικής φοίτησης.

## **Τα ολοήμερα σχολεία προαιρετικού χαρακτήρα**



Το σχολικό έτος 2002-03 αποτελεί τομή για τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου. Το Υπουργείο Παιδείας, αξιοποιώντας την εμπειρία που αποκτήθηκε από τη λειτουργία των 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων, αλλά και των σχολείων διευρυμένου ωραρίου, προχώρησε στην αναβαθμισμένη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου. Για το σκοπό αυτό εκδίδει νέες εγκυκλίους, στις οποίες ο όρος «Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» αντικαθίσταται με τον όρο «Ολοήμερο Σχολείο» και δηλώνει τη βούληση του το ολοήμερο σχολείο να εξυπηρετεί πρωτίστως παιδαγωγικούς στόχους, χωρίς να παραβλέπεται και η κοινωνική του διάσταση.

Η κοινωνική διάσταση συνίσταται «στην ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με την παροχή ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στους μαθητές, ιδίως στις περιπτώσεις όπου η εξεύρεση εργασίας και από τους δύο γονείς είναι αυξημένη, με στόχο την προώθηση της κοινωνικής συνοχής μέσω της ισότιμης πρόσβασης στην αγορά εργασίας, τον εναρμονισμό της εργασιακής και οικογενειακής ζωής, την καταπολέμηση των διακρίσεων και μορφωτικών ανισοτήτων, την πρόληψη σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής». Σύμφωνα πάντα με το ΥΠΕΠΘ οι παιδαγωγικοί στόχοι ικανοποιούνται, καθώς «Το ολοήμερο σχολείο σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο υπό την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας σε όσους μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες».(Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004)

Η αξιοποίηση του επιπλέον χρόνου στοχεύει: (α) στην εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα και (β) στον εμπλουτισμό του πρωινού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα.

Ορίζεται υπεύθυνος εκπαιδευτικός για κάθε τμήμα και προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων για τα αντικείμενα: Αγγλική Γλώσσα, Αθλητισμός, Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, Χορός. Το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται βασίζεται στο ποικιλόμορφο πρόγραμμα της επιστημονικής επιτροπής για τα πιλοτικά ολοήμερα με εναλλαγή γνωστικών αντικειμένων και ελεύθερων δραστηριοτήτων. Ο απογευματινός κύκλος είναι προαιρετικού χαρακτήρα, υποχρεωτικός, όμως, για όσα παιδιά το επιλέξουν. Οι γονείς με δήλωση που υποβάλλουν στο διευθυντή του σχολείου εκδηλώνουν τη βούληση τους να παρακολουθήσει το παιδί τους το ολοήμερο σχολείο και επιλέγουν τα πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα μέσα από μια σειρά προτεινόμενων αντικειμένων. Αίρεται, επίσης, και η δέσμευση της απαραίτητης εργασιακής απασχόλησης των γονέων για φοίτηση στο ολοήμερο σχολείο, γεγονός που

ενισχύει την πρόθεση του ΥΠΕΠΘ για μεταστροφή προς τον παιδαγωγικότερο χαρακτήρα του (Πυργιωτάκης, 2004).

### **Το διδακτικό προσωπικό**

Στο ολοήμερο σχολείο εργάζονται μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι), οι οποίοι απασχολούνται αποκλειστικά σ' αυτό ή συμπληρώνουν το ωράριο τους και στον πρωινό κύκλο και αναλαμβάνουν, κυρίως, την Προετοιμασία-Μελέτη. Για τα γνωστικά αντικείμενα της Αγγλικής Γλώσσας, του Αθλητισμού, των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, των Εικαστικών, της θεατρικής Αγωγής, της Μουσικής, του Χορού, προσλαμβάνονται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ωρομίσθιοι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ή ανατίθεται υπερωριακή διδασκαλία σε ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μισθοδοτούνται από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Προβλέπεται, επίσης, η δυνατότητα πρόσληψης ιδιωτών με ανάλογα προσόντα σε περίπτωση που καλυφθούν οι αιτήσεις των αναπληρωτών-ωρομισθίων και εξακολουθούν να υπάρχουν κενά στα ολοήμερα σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν διδασκαλία στο ολοήμερο ανήκουν πρωτίστως στην Α'/θμια, αλλά και στη Β'/θμια εκπαίδευση για συμπλήρωση του ωραρίου τους.

### **Η ποσοτική εξέλιξη των ολοήμερων σχολείων**

Παρατηρείται από το σχολικό έτος 2002-2003 μέχρι σήμερα μια επέκταση του θεσμού, εφόσον κατά τα σχολικά έτη 2002-03, 2003-04, λειτούργησαν αντίστοιχα 2.600, 3.611 ολοήμερα δημοτικά σχολεία, τα οποία κάλυψαν όλες τις περιοχές της χώρας από τα αστικά κέντρα μέχρι τις δυσπρόσιτες περιοχές. Κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005, έφτασαν να λειτουργούν 4.073 ολοήμερα σχολεία σε σύνολο 5.763 δημοτικών σχολείων. Την ευθύνη οργάνωσης και λειτουργίας αυτών των ολοήμερων έχει αναλάβει από το 2002-2003 εξολοκλήρου το ΥΠΕΠΘ, αξιοποιώντας κονδύλια από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ)( Βουλγαρίδου, Γούναρης κ.ά,2003).Σε πρόσφατο συνέδριο της ΔΟΕ και ΠΟΕΔ παρουσιάστηκαν τα ακόλουθα στοιχεία από πλευράς ΥΠΕΠΘ για την εξέλιξη των ολοήμερων σχολείων (Γούπος Θ., 2006)

**Πίνακας 1:**  
**Αριθμός ολοήμερων σχολείων και τμημάτων ανά σχολικό έτος και**  
**οργανικές θέσεις δασκάλων**

A/A	ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΤΜΗΜΑΤΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΙΔΡΥΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ	ΟΡΓΑΝΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ
1	1998-99	5777	1000	1000	1000	1000	1000
2	1999-00	5949	191(1)	500	1191	1500	500
3	2000-01	5897	880	880	2071	2380	500
4	2001-02	5777	694	694	2765	3074	970
5	2002-03	5771	257	257	3022	3331	1516
6	2003-04	5669	624	849	3646	4180	1666
7	2004-05	5609	434	812	4080	4992	553
8	2005-06	5609	191(2)	269	4271	5261	

**Πίνακας 2:**

αριθμός των ολοήμερων σχολείων και το ποσοστό αύξησης κατ' έτος καθώς και ο συνολικός αριθμός ολοήμερων σχολείων και το συνολικό ποσοστό αύξησης

A/A	ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΤ' ΕΤΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΥΞΗΣΗΣ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ	ΣΥΝΟΛ. ΑΡΙΘ. ΑΥΞΗΣΗΣ	ΣΥΝΟΛ. ΠΟΣΟΣΤΟ
1	1998-99	5777	1000	17,3%	1000	17,3%
2	1999-00	5949	191	3,2%	1191	20,0%
3	2000-01	5897	880	14,6%	2071	35,1%
4	2001-02	5777	694	12,0%	2765	47,8%
5	2002-03	5771	257	4,4%	3022	52,3%
6	2003-04	5669	624	11,0%	3646	64,3%
7	2004-05	5609	434	7,7%	4080	72,7%
8	2005-06	5609	191	3,3%	4271	76,1%

**Πίνακας 3:**

Συγκριτικός πίνακας συνολικού αριθμού δημοτικών σχολείων και ολοήμερων

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΦΟΙΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
1/θ	731	165	1.064	22,5%

2/θ	761	475	5.411	62,4%
3/θ	438	364	4.875	83,1%
4/θ	198	160	3.829	80,8%
5/θ	64	63	1.371	98,4%
6/θ	1.445	1.209	32.478	83,6%
7/θ	190	176	5.594	92,6%
8/θ	216	186	7.029	86,1%
9/θ	107	107	5.039	100%
10/θ	253	202	10.298	79,8%
11/θ	39	34	2.440	87,1%
12/θ	1.167	1.130	61.182	96,8%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	5.609	4.271	140.610	

**Πίνακας 4:**

Στοιχεία ολοήμερων δημοτικών σχολείων

A/A	Δ/ΝΣΗ Π.Ε.	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ Δ/ΝΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΟΡΙΣΤΕΙ ΜΕ Υ.Α. ΟΡΙΣΜΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΤΟ ΣΧ. ΕΤΟΣ 2005-2006	ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΑΝΑΣΤΑΔΕΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 2005-2006
	<b>ΣΥΝΟΛΑ</b>	5.609	4.271	3.900	371	7036

**Πίνακας 5:**

Στοιχεία μαθητικού δυναμικού των ολοήμερων δημοτικών σχολείων

A/A	Δ/ΝΣΗ Π.Ε.	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ Δ/ΝΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΤΟ ΣΧ. ΕΤΟΣ 2005-2006	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ Δ/ΝΣΗΣ (ολοήμερων και μη)	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΣΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
	<b>ΣΥΝΟΛΑ</b>	5.609	3.900	609.677	151.710	140.610

**Πίνακας 6:**

Συνολικός αριθμός μαθητών ολοήμερων σχολείων,  
αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών, μαθητών με ειδικές ανάγκες  
και αριθμός μαθητών προαιτής ζώνης

	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ Δ/ΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΛΕΠΟΥΡΓΟΥΝ ΤΟ ΣΧ.ΕΤΟΣ 2005-2006	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΤΜΗΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜ. ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ & ΠΑΛ/ΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΤΜΗΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠ/ΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΤΜΗΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΗΣ ΖΩΝΗΣ (7-8)
ΣΥΝΟΛΑ	5.609	3.900	609.677	140.610	23.580	1.927	11.036

**Πίνακας 7:**

Στοιχεία μαθητικού δυναμικού των ολοήμερων δημοτικών σχολείων

	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ Δ/ΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΛΕΠΟΥΡΓΟΥΝ ΤΟ ΣΧ.ΕΤΟΣ 2005-2006	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ						ΣΥΝΟΛΟ
			Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	
ΣΥΝΟΛΟ	5609	3900	28.254	29.114	25.705	21.985	18.801	16.751	140.610

**Το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο**

Το πιλοτικό πρόγραμμα του «Ολοήμερου Σχολείου» εφαρμόζεται σε 28 σχολεία της χώρας μας από το σχολικό έτος 1999-2000. Η επιλογή των σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε με την ευθύνη της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ. Τα δύο πρώτα χρόνια (1999-2001) υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Β' ΚΠΣ, τα δε επόμενα δύο (2001-2003) στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ. Τα δύο τελευταία χρόνια (2003-2005) το πρόγραμμα εξακολουθεί να εφαρμόζεται στα 28 σχολεία στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ και χρηματοδοτείται κατά 25% από εθνικούς πόρους και 75% από πόρους του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

#### 1.4.2. Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας- ερευνητικών δεδομένων

Το ζήτημα της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου συνολικά και του τρόπου με τον οποίο επιδρά κυρίως στους μαθητές δεν μπορούμε να πούμε ότι έχει διερευνηθεί επαρκώς. Βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι μεγαλύτερη έμφαση έχει δοθεί στην έρευνα του ολοήμερου νηπιαγωγείου, εν αντιθέσει με το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, το οποίο φαίνεται να μην έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε σχετική έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2001) δεν υπάρχουν παρά ελάχιστες αναφορές σε ερευνητικά δεδομένα.

Ακολουθώς παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στη λειτουργία του ολοήμερου δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα:

Το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΣΕ (2003) πραγματοποίησε έρευνα για την κοινωνική σημασία του ολοήμερου σχολείου και τις προοπτικές του στο νομό Θεσσαλονίκης με αντικείμενο την καταγραφή και διερεύνηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο, καθώς και την καταγραφή της γνώμης τους για τη λειτουργία του θεσμού και έδειξε τα εξής θετικά αποτελέσματα: «Η γενική γνώμη των γονέων για το ολοήμερο σχολείο είναι καλή, αφού το 93,9% διατυπώνει θετική ή πολύ θετική κρίση γι' αυτό, το 3,1% έχει αδιάφορη γνώμη και το 3,0% αρνητική». Ωστόσο για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού έχει το 71,2%, ενώ αρνητική το 28,8% των γονέων που πήραν μέρος στην έρευνα. Θεωρούν, επίσης, ότι υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης της λειτουργίας του και μάλιστα πιστεύουν σε ποσοστό 40,9%, ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δυναμικότερη παρέμβαση του συλλόγου γονέων. Οι Παπαπέτρου και Σουσαμίδου-Καραμπέρη (2004) εξέτασαν τις προτιμήσεις μαθητών, δασκάλων και γονέων σχετικά με τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου ώστε να προταθούν τροποποιήσεις του σχολικού κτιρίου. Η έρευνα έδειξε ότι οι προτιμήσεις των παιδιών σε δραστηριότητες επιλογής ταυτίζονται με αυτές του ΥΠΕΠΘ. Οι γονείς κατά προτεραιότητα επιθυμούν στο ολοήμερο να γίνεται η προετοιμασία των μαθημάτων τουλάχιστον της γλώσσας και των μαθηματικών κάτι που αποτελεί από την αρχή της εφαρμογής του θεσμού σημείο τριβής. Χωρίς να παραβλέπουν και την αξία άλλων μαθημάτων στις επιλογές τους ακολουθούν η πληροφορική, η μουσική η ζωγραφική. Τα αγγλικά και η γυμναστική επιθυμούν να είναι μαθήματα κορμού (είναι αυτά τα αντικείμενα που κυρίως αναζητούν στην ελεύθερη εκπαιδευτική αγορά). Οι ελλείψεις εντοπίζονται στους ειδικούς χώρους, χώρος τραπεζαρίας, αίθουσα διδασκαλίας για Υ/Υ, μουσική, εικαστικά, ξένες γλώσσες κ.λπ., οι οποίοι θεωρούνται με βάση και τις

σχετικές εξαγγελίες του ΥΠΕΠΘ βασικός παράγοντας στην επιτυχή λειτουργία του θεσμού.

Η Μούσιου-Μυλωνά (2004) πραγματοποίησε έρευνα στα 17 ολόημερα σχολεία του νομού Φλώρινας και έδειξε ότι κάθε ένα από αυτά παρουσιάζει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ως αποτέλεσμα ενός συνδυασμού του ανθρώπινου παράγοντα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και των αντικειμενικών προϋποθέσεων της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Η έρευνα επισημαίνει, επίσης, αρκετά προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του θεσμού, όπως είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, προβλήματα οικονομικής διαχείρισης, προβληματική συνεργασία των εκπαιδευτικών προμεσημβρινής και μεταμεσημβρινής εργασίας. Σημείο προβληματισμού είναι η απασχόληση των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο ολόημερο, καθώς και «οι κατ' οίκον εργασίες», οι οποίες φαίνεται να αποτελούν μια καθαρά διεκπεραιωτική διαδικασία χωρίς να ενεργοποιούν τους μαθητές για περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης. Οι γονείς επιμένουν στην ολοκλήρωση της προετοιμασίας των μαθημάτων για την επόμενη μέρα και δείχνουν προτίμηση για τα αγγλικά και την πληροφορική, ενώ αμφισβητούν και υποτιμούν τις δημιουργικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή των παιδιών που ζουν στα πιο απομακρυσμένα μέρη από αστικά κέντρα, Φλώρινα και Αμύνταιο, είναι σχεδόν απόλυτη (100%), γεγονός που επιβεβαιώνει το όφελος παιδιών που ζουν σε παραμεθόριες περιοχές από την εφαρμογή του θεσμού. Φαίνεται επίσης ότι η φοίτηση των παιδιών εξαρτάται από τις παροχές του ολόημερου σχολείου. Γνωστικά αντικείμενα όπως τα αγγλικά αποτελούν κριτήριο για τη φοίτηση των παιδιών αλλά και γενικότερα οι παροχές του π.χ. η σίτιση.

Οι Λάμνιαν και Ντακούμης (2002) εξέτασαν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της κεντρικής Ελλάδας που φοιτούν σε ολόημερα δημοτικά σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2001, πρώτο χρόνο λειτουργίας του ολόημερου σχολείου διευρυμένου ωραρίου. Η έρευνα έδειξε ότι καθοριστικός κοινωνικός παράγοντας για τη φοίτηση του παιδιού στο ολόημερο σχολείο είναι η εργαζόμενη μητέρα και μάλιστα με διαφοροποιήσεις, ανάλογα με την κατηγορία του επαγγέλματος, ενώ δεν παίζει ρόλο το επάγγελμα των γονέων. Φοιτούν παιδιά των οποίων οι μητέρες ασκούν κάποιο επάγγελμα υψηλού κοινωνικού status, σημείο που ερμηνεύεται από τους ερευνητές ως απόδειξη της αξιοπιστίας του ολόημερου σχολείου τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στο προστατευμένο παιδαγωγικό περιβάλλον που προσφέρει. Η αποχώρηση των μαθητών πριν την ολοκλήρωση του προγράμματος δείχνει πιθανόν ότι δεν εμπιστεύονται τον παιδαγωγικό του ρόλο. Φαίνεται ότι ο λόγος για τον οποίο κύρια επιλέγουν το ολόημερο σχολείο είναι για τον κοινωνικό του ρόλο.

Οι Βουλγαρίδου, & Γούναρης, (2003) διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στα δομικά και διοικητικά στοιχεία του ολοήμερου και την εφαρμογή τους στην πράξη σε 20 σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Η έρευνα έδειξε ότι τα προβλήματα που εντοπίζονται από τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι πολλά και σχετίζονται με: την έλλειψη κατάλληλων χώρων και άλλων υποδομών, με τις συνεχείς αλλαγές του προγράμματος, την απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τις προσλήψεις ωρομισθίων, τον κυμαινόμενο αριθμό των μαθητών/τριών που το παρακολουθούν από έτος σε έτος, αλλά και κατά τη διάρκεια του ίδιου σχολικού έτους, την ελλιπή ή ευκαιριακή χρηματοδότηση, το ωράριο των εκπαιδευτικών. Αυτά οδήγησαν την ερευνητική ομάδα στο συμπέρασμα ότι *«παρά τις υψηλές θεωρητικά προσδοκίες του υπουργείου Παιδείας το ολοήμερο σχολείο βρίσκεται σε μια κατάσταση ρευστότητας και συνεχούς αναθεώρησης που καθιστούν αβέβαιη την πορεία του»*.

Η Αρβανίτη (2004) καταγράφει και μελετά τις απόψεις 53 εκπαιδευτικών (26 δασκάλων και 27 εκπαιδευτικών ειδικοτήτων) οι οποίοι εργάζονταν στα ολοήμερα σχολεία της 14ης εκπαιδευτικής Περιφέρειας του νομού Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2003-2004 σχετικά με τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες από την εφαρμογή του θεσμού του ολοήμερου σχολείου καθώς και τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του θεσμού. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον παιδαγωγικό και τον κοινωνικό ρόλο που παίζει το ολοήμερο σχολείο. Εντοπίζουν όμως και πολλές αδυναμίες από την εφαρμογή του θεσμού όπως είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, το ανελαστικό εντατικό πρόγραμμα, η συχνή εναλλαγή του προσωπικού, η μη έγκαιρη τοποθέτηση των ωρομισθίων, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Γενικά συμφωνούν με τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικότερους στόχους του και δείχνουν πρόθυμοι να στηρίζουν το θεσμό. Θεωρούν, όμως, όπως φαίνεται από τις προτάσεις που καταθέτουν, ότι για την επιτυχή εφαρμογή του απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες ακόμη δεν έχουν εξασφαλιστεί.

Οι Κυρίζογλου και Γρηγοριάδης (2005) εξέτασαν το πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού του ολοήμερου σχολείου γονείς, δάσκαλοι και διευθυντές. Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2003 με σκοπό την καταγραφή και τη σύγκριση απόψεων γονέων, δασκάλων και διευθυντών/τριών ολοήμερων σχολείων καθώς και τη συλλογή προτάσεων για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού. Η έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι/ες θεωρούν ως κυριότερη αιτία της μη επαρκούς προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας τις πολλές δραστηριότητες του ολοήμερου σχολείου και ότι η καλύτερη κατανομή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα βοηθούσε στην επαρκέστερη προετοιμασία. Οι διευθυντές/τριες δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που τους παρέχουν οι



προϊστάμενες αρχές και ότι αναγκάζονται να παραμένουν πέραν του ωραρίου τους για να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες τους υποχρεώσεις. Οι γονείς σύμφωνα με την έρευνα φαίνεται να επιλέγουν το ολόημερο τόσο για την ασφάλεια που παρέχει στους μαθητές, όσο και για το ενδιαφέρον του πρόγραμμα. Δείχνουν όμως ότι δεν έχουν πειστεί για τον παιδαγωγικό του ρόλο αφού εξακολουθούν να αγοράζουν υπηρεσίες εκπαίδευσης από την ελεύθερη αγορά. Παρ' όλα αυτά επιθυμούν τα παιδιά τους να συνεχίσουν τη φοίτηση τους στο ολόημερο σχολείο.

### **Το ολόημερο Νηπιαγωγείο**

Αντιθέτως υπάρχει πληθώρα ερευνητικών εργασιών για το ολόημερο νηπιαγωγείο, ειδικά στη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί και από το γεγονός ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα στο εξωτερικό το ολόημερο δημοτικό σχολείο είναι ενσωματωμένο με φυσικό τρόπο στη δομή του ημερήσιου προγράμματος και θεωρείται ως «όλον», αντίθετα με τη χώρα μας που το ολόημερο είναι ξεκομμένο από τη δομή του σχολείου. Το φθινόπωρο του 1998, 4 εκατομμύρια παιδιά παρακολουθούσαν νηπιαγωγείο στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το 55% εξ αυτών παρακολουθούσαν ολόημερο νηπιαγωγείο και το 45% τυπικό νηπιαγωγείο. Ο αυξανόμενος αριθμός ολόημερων νηπιαγωγείων είναι το αποτέλεσμα διάφορων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων του μεγαλύτερου αριθμού μονογονικών οικογενειών, της εργασίας εκτός οικίας και των δύο γονέων καθώς και της πεποίθησης ότι τα ολόημερα νηπιαγωγεία προετοιμάζουν καλύτερα τα παιδιά για το σχολείο.

Η έρευνα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και της δεκαετίας του 1980 για τα αποτελέσματα του ολόημερου νηπιαγωγείου παρουσίασε θετικά και αρνητικά ερευνητικά στοιχεία. Ωστόσο ο Puleo (1988) έδειξε ότι ένα μεγάλο μέρος των πρώτων ερευνών υιοθέτησε ανεπαρκή μεθοδολογικά πρότυπα που οδήγησαν σε σοβαρά προβλήματα με συνέπεια τα αποτελέσματα να είναι συγκρουόμενα και ασαφή. Οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στη δεκαετία του 1990 παρήγαγαν επίσης μικτά αποτελέσματα εντούτοις εμφανίστηκαν μερικές σημαντικές τάσεις.

Παρά τα μικτά αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση του ολόημερου νηπιαγωγείου στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, κατέστη σαφές ότι για τα πολιτισμικά στερημένα παιδιά το ολόημερο νηπιαγωγείο είχε θετική επίδραση στη σχολική τους επίδοση. Έρευνες της δεκαετίας του 1990 έδειξαν ξεκάθαρα τη θετική επίδραση του ολόημερου νηπιαγωγείου σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα με την κοινωνική προέλευση τους. Οι Cryan et al. (1992) πραγματοποίησαν μια έρευνα

δύο φάσεων που εξέτασε τα αποτελέσματα των προγραμμάτων που εκπονούνταν σε τυπικά νηπιαγωγεία και σε ολοήμερα νηπιαγωγεία, στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο. Στην πρώτη φάση της μελέτης, τα στοιχεία συλλέχθηκαν από 8.290 παιδιά σε 27 σχολικές περιοχές και η δεύτερη φάση περιέλαβε σχεδόν 6.000 παιδιά. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή στο ολοήμερο νηπιαγωγείο επιδρούσε θετικά στη σχολική επίδοση στο δημοτικό σχολείο.

Οι Hough and Bryde (1996) εξέτασαν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα 511 νηπίων ολοήμερων και τυπικών νηπιαγωγείων. Τα νήπια των ολοήμερων νηπιαγωγείων σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα στα τεστ που υποβλήθηκαν. Η Koormans (1991) εξέτασε δύο ομάδες μαθητών: η μία ομάδα φοιτούσε στην τρίτη δημοτικού και η άλλη στη δεύτερα. Δεν υπήρξε καμία σημαντική διαφορά στις αναγνωστικές και μαθηματικές ικανότητες του California Test of Basic Skills (CTBS) για την πρώτη ομάδα μαθητών. Αντιθέτως, για τη δεύτερη ομάδα τις καλύτερες επιδόσεις σημείωσαν οι μαθητές που είχαν παρακολουθήσει ολοήμερο νηπιαγωγείο. Οι Elicker and Mathur (1997) κατέληξαν επίσης σε παρόμοια αποτελέσματα. Τέλος, η μετα-ανάλυση του Fusaro (1997) σε 23 έρευνες έδειξε ότι οι μαθητές που είχαν παρακολουθήσει ολοήμερο νηπιαγωγείο επέδειξαν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση από τους μαθητές που παρακολούθησαν τυπικό νηπιαγωγείο.

Οι περισσότερες μελέτες για το ολοήμερο νηπιαγωγείο έχουν εστιάσει στην ακαδημαϊκή επίδοση. Εντούτοις, μερικοί ερευνητές έχουν εξετάσει επίσης την επίδραση του ολοήμερου νηπιαγωγείου στην κοινωνική ανάπτυξη και στη συμπεριφορά των παιδιών. Οι Cryan et al. (1992) ζήτησαν από δασκάλους να ταξινομήσουν μαθητές που φοίτησαν σε ολοήμερα και τυπικά νηπιαγωγεία σε 14 κατηγορίες συμπεριφοράς. Οι δάσκαλοι εκτίμησαν ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν ολοήμερο νηπιαγωγείο παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα στις 9 από τις 14 κατηγορίες συμπεριφοράς, ενώ για τις άλλες 5 κατηγορίες δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Άλλοι ερευνητές που έχουν μελετήσει τις συνέπειες του ολοήμερου νηπιαγωγείου στην κοινωνική ανάπτυξη και στη συμπεριφορά των παιδιών διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που φοίτησαν σε ολοήμερο νηπιαγωγείο παρουσίασαν μεγαλύτερο εύρος αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους και είχαν μεγαλύτερη πρόοδο στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι Elicker and Mathur (1997) εξέτασαν τη στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών απέναντι στο ολοήμερο νηπιαγωγείο, εξετάζοντας ταυτόχρονα τις απόψεις τους για τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικά επιτεύγματα των παιδιών τους, καθώς και την εκτίμηση της συμπεριφοράς τους. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα παιδιά παρακολούθησαν ολοήμερο νηπιαγωγείο εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι γενικά με τα

προγράμματα του και θεώρησαν ότι το ολοήμερο νηπιαγωγείο προετοίμασε καλύτερα τα παιδιά για την πρώτη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έδειξαν επίσης μια προτίμηση για ολοήμερο νηπιαγωγείο λόγω της πιο χαλαρής ατμόσφαιρας, του περισσότερου χρόνου για τις δημιουργικές δραστηριότητες και των περισσότερων ευκαιριών για τα παιδιά να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντα τους.

Οι γονείς τόνισαν επίσης ότι οι νηπιαγωγοί των ολοήμερων νηπιαγωγείων είχαν περισσότερες προτάσεις για δραστηριότητες στο σπίτι. Επίσης θεώρησαν ότι τα παιδιά τους σημείωσαν καλύτερη κοινωνική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν θεώρησαν ότι το ολοήμερο σχολείο παρέχει περισσότερο χρόνο για εξατομικευμένη διδασκαλία. Επίσης σημείωσαν ότι είχαν περισσότερο χρόνο να γνωρίσουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους, και κατ' αυτόν τον τρόπο ικανοποιούσαν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών.

Οι παραπάνω ερευνητές σημείωσαν επίσης ότι στα ολοήμερα νηπιαγωγεία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε εξατομικευμένες δραστηριότητες και λιγότερο σε ομαδικές. Επίσης παρουσίασαν επίσης πολύ ενδιαφέροντα δεδομένα όταν συνέκριναν στοιχεία που συνέλεξαν από τα πρώτα και τα δεύτερα έτη μελέτης τους. Σημείωσαν ότι πολλές από τις διαφορές στα προγράμματα των νηπιαγωγείων έγιναν εντονότερες κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους εφαρμογής τους. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά των ολοήμερων νηπιαγωγείων στο δεύτερο έτος εφαρμογής «παρουσίασαν μεγαλύτερη δραστηριότητα εκμάθησης και ελάμβαναν πιο εξατομικευμένες οδηγίες από τους δασκάλους τους».

### **1.5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και δύο πιθανών παραγόντων: ενός ενδογενούς- της αυτο-αποτελεσματικότητας- και ενός εξωγενούς -της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου - στους εκπαιδευτικούς ολοήμερων τμημάτων σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους των ημερήσιων τμημάτων.

Συγκεκριμένα, ερευνάται εάν :

- οι εκπαιδευτικοί ολοήμερων τμημάτων διαφοροποιούνται από τους συναδέλφους τους των ημερήσιων ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση

- οι εκπαιδευτικοί ολόημερων τμημάτων διαφοροποιούνται από τους συναδέλφους τους των ημερήσιων ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα καθώς και την αντλαμβανόμενη ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή, παράγοντες που πιθανότατα συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση
- το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών ολόημερων τμημάτων διαφέρει από αυτό των εκπαιδευτικών των ημερήσιων

Τέλος εξετάζεται:

- Εάν η αυτο-αποτελεσματικότητα ή/και η ηγετική συμπεριφορά σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση στις διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών
- Ποιοί από τους παράγοντες αυτούς μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική ικανοποίηση και ποιοι έχουν μεγαλύτερη προγνωστική αξία

# Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

## Μεθοδολογία της Έρευνας

Στο πλαίσιο του κεφαλαίου, γίνεται αναφορά στην ερευνητική στρατηγική, τη διαδικασία της δειγματοληψίας, τα ερευνητικά εργαλεία και στην περιγραφή του δείγματος. Η τελευταία ενότητα αναφέρεται στη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

### 2.1. Ερευνητική στρατηγική

Η μελέτη εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της εργασιακής και οργανωτικής ψυχολογίας με εφαρμογές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Η στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η πειραματική, αποτελούμενη από μια ομάδα μελέτης και μια ομάδα ελέγχου (case-control study). Στην παρούσα έρευνα την ομάδα μελέτης αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολοήμερα σχολεία και την ομάδα ελέγχου οι εκπαιδευτικοί στα ημερήσια τμήματα δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων.

### 2.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 337 εκπαιδευτικοί Α/θμιας του κλάδου Δασκάλων και Νηπιαγωγών από διαφορετικούς νομούς της χώρας . Από αυτούς, 132 (39,2%) υπηρετούσαν σε ολοήμερα σχολεία (ομάδα μελέτης) και 205 (60,8 %) σε ημερήσια (ομάδα ελέγχου). Οι γυναίκες αποτελούσαν το 72,8% του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 27,2%. Το 40,7% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών και το 42,3% είχε προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 11-25 έτη.

Ειδικότερα όσον αφορά την πειραματική ομάδα (ολοήμερα), οι γυναίκες αποτελούσαν το 69,8% και οι άντρες το 30,2% αυτής, το 40,8% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών και το 38,8% είχε προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 11-25 έτη. Το 74,6% της ομάδας ελέγχου (ημερήσια) αποτελούσαν γυναίκες, ενώ το υπόλοιπο 25,4% άντρες. Το 40,6% ήταν ηλικίας 31-40 ετών και το 44,6% είχε εκπαιδευτική προϋπηρεσία 11-25 έτη. Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης προέρχονταν από όλη τη χώρα.

### 2.3. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Μαΐου-Ιουνίου 2007 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε είτε με επίσκεψη στο σχολείο, ή με ταχυδρομική αποστολή τους με εσώκλειστο φάκελο πληρωμένου τέλους, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επιστροφή τους. Της αποστολής είχε προηγηθεί τηλεφωνική ενημέρωση και αποδοχή της συμμετοχής από τη διεύθυνση του σχολείου. Στους εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας (ολοήμερα), διανεμήθηκαν 158 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν 132 (ποσοστό συμμετοχής 83,5%) ενώ στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου διανεμήθηκαν 307 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν 205 (ποσοστό συμμετοχής 67%).

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 20 λεπτά της ώρας. Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου γινόταν γενική αναφορά στην έρευνα, παρέχονταν οι οδηγίες για τη συμπλήρωση και η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας (Παράρτημα Α'). Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στην παροχή πληροφοριών όσων αφορά φύλο, ηλικία, σπουδές, προσόντα, σχέση εργασίας, προϋπηρεσία, τύπο, περιοχή και νομό έδρας του σχολείου, αριθμό μαθητών ανά σχολείο και τάξη, καθώς επίσης και αριθμό μαθητών στην τάξη από άλλες χώρες (Παράρτημα Β'). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τις κλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και συμπεριφοράς της ηγεσίας του σχολείου (Παράρτημα Γ'). Σε χώρο της τελευταίας σελίδας οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναγράψουν τυχόν παρατηρήσεις ή/και μια διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προκειμένου να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας.

### 2.4. Εργαλεία

Το ερωτηματολόγια αποτελούνταν από τρεις κλίμακες, οι οποίες μεταφράστηκαν από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation) και οι οποίες έχουν ως εξής:

1. *Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών*: Αποτελούνταν από 18 προτάσεις-δηλώσεις βασισμένες στο Jamaican Teacher Satisfaction Survey (Rodgers-Jenkinson & Charman, 1990) δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας για το συνολικό δείγμα των

εκπαιδευτικών σύμφωνα με το συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach ήταν 0.78. Για την πειραματική ομάδα ήταν 0.79 και την ομάδα ελέγχου 0,78. Η Κλίμακα με τους Μ.Ο. παρατίθεται στο Παράρτημα Δ', σελ. xv.

2. Κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teacher Self-Efficacy Scale, Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999):

Αποτελούνταν από 10 προτάσεις-δηλώσεις, δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Καθόλου αλήθεια, 4=Απόλυτα αλήθεια). Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές». «Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα». Η Κλίμακα με τους Μ.Ο. παρατίθεται στο Παράρτημα Ε', σελ. xvii.

Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν  $\alpha=0,82$  για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών,  $\alpha=0.82$  για την πειραματική ομάδα και  $\alpha=0.83$  για την ομάδα ελέγχου.

3. Κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου(Hoy & Clover,1986).:

Αποτελούνταν από 23 προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου περιγραφής οργανωτικού κλίματος για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (OCDQ-RE), δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Σπάνια, 4=Πολύ συχνά). Από το σύνολο των προτάσεων, 9 αναφέρονται στην υποστηρικτική (supporting) συμπεριφορά του διευθυντή (Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς». «Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς»), 5 στην κατευθυντική (controlling) συμπεριφορά (Παράδειγμα ερωτήσεων: «Ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με σιδηρά πυγμή». «Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί») και οι υπόλοιπες 9 στην περιοριστική (restricting) συμπεριφορά (Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες». «Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία»). Οι Μ.Ο. των επί μέρους δηλώσεων (items) παρατίθεται στο Παράρτημα ΣΤ', σελ. xix.

Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν:  $\alpha=0.88$  για την υποστηρικτική,  $\alpha=0.58$  για την κατευθυντική και  $\alpha=0.78$  για την περιοριστική συμπεριφορά. Για την πειραματική ομάδα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  είχε ως εξής: 0.85 για την υποστηρικτική, 0.73 για την κατευθυντική και 0.27 για την περιοριστική συμπεριφορά η οποία τελικά δε συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση γιατί δε λειτούργησε στους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων, πιθανόν γιατί οι εκπαιδευτικοί στα ολοήμερα έχουν μια σχετική αυτονομία λόγω του ότι δεν ακολουθούν κάποιο δεσμευτικό

αναλυτικό πρόγραμμα. Συγχρόνως πρέπει να αναφερθεί ότι ο διευθυντής του πρωινού τμήματος ενώ αναλαμβάνει το κύριο μέρος της διοικητικής – γραφειοκρατικής οργάνωσης του ολοήμερου αποχωρεί από το σχολείο το αργότερο στις 14:00. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί στο ολοήμερο έχουν αυτονομία και σε σχέση με το διευθυντή.

Για την ομάδα ελέγχου ο δείκτης αξιοπιστίας είχε ως εξής: 0.93 για την υποστηρικτική, 0.81 για την κατευθυντική και 0.67 για την περιοριστική συμπεριφορά.

## **2.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 14.0. for Windows. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων αφενός και αφετέρου μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής.

Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των ποσοτικών μεταβλητών, την κατανομή συχνοτήτων των κατηγορικών μεταβλητών καθώς και διαγραμματικές απεικονίσεις των κατανομών. Οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον έλεγχο διαφοράς των δύο ομάδων με το κριτήριο  $\chi^2$  για τις ποιοτικές μεταβλητές και τον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τις ποσοτικές. Χρησιμοποιήθηκε επίσης Ανάλυση Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA) και κατά δύο παράγοντες (Two-way ANOVA) καθώς επίσης και υπολογισμός συσχετίσεων με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson ( $r$ ) και της σημαντικότητάς του. Τέλος χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (βηματική) για την πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτό-αποτελεσματικότητα και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή.

Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν τα αποτελέσματα τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.



### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

#### Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων

Το παρόν κεφάλαιο χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα γίνεται σύγκριση εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στις διαφορές των εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η τρίτη ενότητα στις διαφορές ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση.

Η τέταρτη ενότητα αφορά στην επίδραση του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.

Η πέμπτη ενότητα αφορά στις συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, καθώς και στην προβλεψιμότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή, στους εκπαιδευτικούς ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων.

### 3.1. Σύγκριση εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου

Ο έλεγχος σημαντικότητας των διαφορών των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων), έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στις απόψεις για την υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή. Η επαγγελματική ικανοποίηση, όπως και η αυτο-αποτελεσματικότητα δε διέφερε στατιστικά σημαντικά. (Πίνακας 3α).

**Πίνακας 3α. : Ανάλυση διαφορών στις μεταβλητές της μελέτης με βάση την ομάδα των εκπαιδευτικών**

Μεταβλητές	Ολοήμερα N=132		Ημερήσια N=205		t	B.E.	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
<b>Επαγγελματική Ικανοποίηση</b>	3,29	0,51	3,39	0,44	2,077	335	0,622
<b>Αυτο-αποτελεσματικότητα</b>	3,05	0,43	3,02	0,41	-0,672	335	0,412
<b>Ηγετική Συμπεριφορά</b>							
Κατευθυντική	1,87	0,52	1,76	0,56	-1,868	331	0,136
Υποστηρικτική	2,81	0,62	2,73	0,69	-1,115	300,260	0,040 *

\* Διαφορά στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,05 (διπλής κατεύθυνσης)

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ολοήμερων τμημάτων δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς στο διευθυντή του σχολείου (M.O.=2,81) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους των ημερήσιων τμημάτων (M.O.=2,73), [ $t(300,26)=-1,115$ , διπλής κατεύθυνσης  $P<0,05$ ].

### 3.2. Διαφορές των εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Για την ανάλυση διαφορών της ομάδας εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  (Chi-squared). Τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηματολογίων των ομάδων εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων διέφεραν ως προς τις βασικές επαγγελματικές σπουδές, τα προσόντα και τον τύπο σχολείου. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (3β).

**Πίνακας 3β. : Δημογραφικά Χαρακτηριστικά**

	Ολοήμερα N=132		Ημερήσια N=205		Σημαντικότητα
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
<b>Φύλο</b>					M.Σ.
Άντρες	38	30,2	51	25,4	
Γυναίκες	88	69,8	150	74,6	
<b>Ηλικία (χρόνια)</b>					M.Σ.
<30	17	13,1	33	16,3	
31-40	53	40,8	82	40,6	
41-50	40	30,8	74	36,6	
>50	20	15,4	13	6,4	
<b>Προϋπηρεσία (χρόνια)</b>					M.Σ.
0-3	13	10,1	27	13,4	
4-10	42	32,6	61	30,2	
11-25	50	38,8	90	44,6	
>25	24	18,6	24	11,9	
<b>Κλάδος</b>					*
Δασκάλων	98	75,4	180	88,2	
Νηπιαγωγών	32	24,6	24	11,8	
<b>Περιοχή Σχολείου</b>					*
Αστική	106	84,1	108	53,2	
Ημιαστική	9	7,1	56	27,6	
Αγροτική	11	8,7	39	19,2	
<b>Σχέση εργασίας</b>					M.Σ.
Οργανική θέση	90	68,2	126	62,1	
Απόσπαση	17	12,9	45	22,2	
Διάθεση του ΠΥΣΠΕ	11	8,3	8	3,9	
Προσωρινός αναπληρωτής/ωρομίσθιος	12	9,1	24	11,8	

P\* < 0,05

P\*\* < 0,001

M.Σ. = Μη σημαντική διαφορά

Αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άντρες τόσο στα ημερήσια όσο και στα ολοήμερα τμήματα, η διαφορά στην αναλογία των δύο φύλων δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων [ $\chi^2(1)=0,89$ ,  $P=0,344$ ].

Αναφορικά με την ηλικία, αν και οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών είναι περισσότεροι στα ολοήμερα, η κατανομή της ηλικίας δε διαφέρει σημαντικά στις δύο ομάδες [ $\chi^2(3)=7,72$ ,  $P=0,052$ ]. Η ίδια τάση διαφαίνεται και στην προϋπηρεσία, με τη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων να μην είναι σημαντική [ $\chi^2(3)=3,92$ ,  $P=0,270$ ].

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων κατέχουν οργανική θέση, αλλά στα ημερήσια υπηρετούν ελαφρώς περισσότεροι αναπληρωτές/ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα ολοήμερα τμήματα (11,8% έναντι 9,1%) καθώς επίσης και περισσότεροι αποσπασμένοι (22,2% στα ημερήσια έναντι 12,9% στα ολοήμερα). Παρόλα αυτά, η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το είδος της σχέσης εργασίας δε φτάνει το όριο της στατιστικής σημαντικότητας [ $\chi^2(3)=7,47$ ,  $P=0,058$ ].

Το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων ολοήμερων (84,1%) και ημερήσιων τμημάτων (53,2%) βρίσκονται σε αστικές περιοχές. Εν τούτοις, υπάρχουν αναλογικά πολύ περισσότερα ολοήμερα σε αστικές περιοχές συγκριτικά με τα ημερήσια τμήματα και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική [ $\chi^2(2)=33,5$ ,  $P<0,001$ ].

Τέλος, διαφέρει σημαντικά η αναλογία δασκάλων και νηπιαγωγών στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών [ $\chi^2(1)=9,40$ ,  $P=0,002$ ]. Συγκεκριμένα, υπηρετούν αναλογικά περισσότεροι νηπιαγωγοί στα ολοήμερα τμήματα (24,6%) έναντι 11,8% στα ημερήσια.

### 3.3. Διαφορές των εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων ως προς τις βασικές σπουδές και τη μετεκπαίδευση

Για την ανάλυση διαφορών της ομάδας εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων ως προς τις σπουδές και τη μετεκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε επίσης το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  (Chi-squared). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (3γ).

**Πίνακας 3γ. : Σπουδές και Μετεκπαίδευση**

	Ολοήμερα N=132		Ημερήσια N=205		Σημαντικότητα
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
<b>Βασικές επαγγελματικές σπουδές</b>					M.Σ.
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Σχολής Νηπιαγωγών	17	13	37	18,0	
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Σχολής Νηπιαγωγών & Εξομοίωση	63	48,1	86	42,0	
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπ/σης ή Νηπιαγωγών	51	38,9	82	40,0	
<b>Μετεκπαίδευση</b>					M.Σ.
Μεταπτυχιακός/Διδακτορικός τίτλος	10	11,9	14	11,7	
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	11	13,1	22	18,3	
Σεμινάρια ΠΕΚ και εξειδίκευσης	50	59,5	67	55,8	

p\* < 0.05

p\*\* < 0.001

M.Σ. = Μη σημαντική διαφορά

Και στις δύο ομάδες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας/σχολής νηπιαγωγών με εξομοίωση, ακολουθούν οι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ και οι λιγότεροι έχουν πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας/σχολής νηπιαγωγών χωρίς εξομοίωση. Η διαφορά στην αναλογία ως προς τις

βασικές επαγγελματικές σπουδές στις δύο ομάδες, δε διαφέρει σημαντικά [ $\chi^2(2)=1,96$ ,  $P=0,375$ ].

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια ΠΕΚ και εξειδίκευσης, ακολουθούσαν οι κάτοχοι τίτλου μετεκπαίδευσης σε Διδασκαλείο και τέλος οι κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου. Η διαφορά στην αναλογία ως προς τη μετεκπαίδευση στις δύο ομάδες, δε διαφέρει σημαντικά [ $\chi^2(3)=2,82$ ,  $P=0,569$ ].

### 3.4. Επίδραση του φύλου

Στον παρακάτω πίνακα, παρατίθενται οι Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης, κατά φύλο και ομάδα εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 3δ. : Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης κατά φύλο και ομάδα**

	Άνδρες N=89				Γυναίκες N=238			
	Ολοήμερα N=38		Ημερήσια N=51		Ολοήμερα N=88		Ημερήσια N=150	
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.
<b>Επαγγελματική Ικανοποίηση</b>	3,16	0,48	3,29	0,41	3,32	0,52	3,42	0,44

#### 3.4.1. Επαγγελματική ικανοποίηση

Για να ελεγχθεί η πιθανή επίδραση του φύλου στις δύο ομάδες, εξετάστηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην επαγγελματική ικανοποίηση, ελέγχοντας συγχρόνως τον παράγοντα φύλο. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

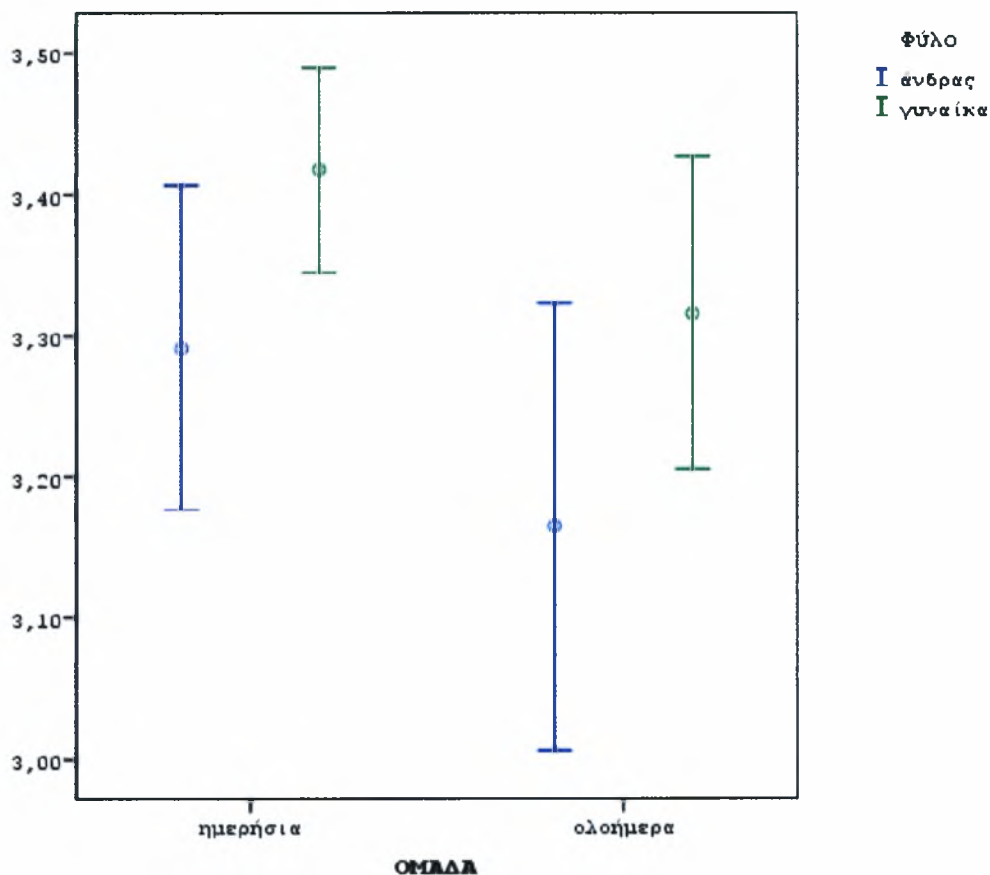
**Πίνακας 3δ.α.: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Επαγγελματική Ικανοποίηση)**

Μεταβλητές	F	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	P
<b>Κύριες Επιδράσεις</b>			
Ομάδας	3,745	1 και 327	0,054
Φύλου	7,341	1 και 327	0,02*
<b>Αλληλεπίδραση</b>			
Ομάδας και Φύλου	0,026	1 και 327	0,833

\* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.α), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο, αλλά οι γυναίκες έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους άντρες και στις δύο ομάδες (Πίνακας 3δ & Διάγραμμα 1).

**Διάγραμμα 1: Επαγγελματική ικανοποίηση στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο**



### 3.4.2. Αυτο-αποτελεσματικότητα

Για να ελεγχθεί η πιθανή επίδραση της διαφοράς της αναλογίας ανδρών και γυναικών στις δύο ομάδες, εξετάστηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην αυτο-αποτελεσματικότητα, ελέγχοντας συγχρόνως τον παράγοντα φύλο. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

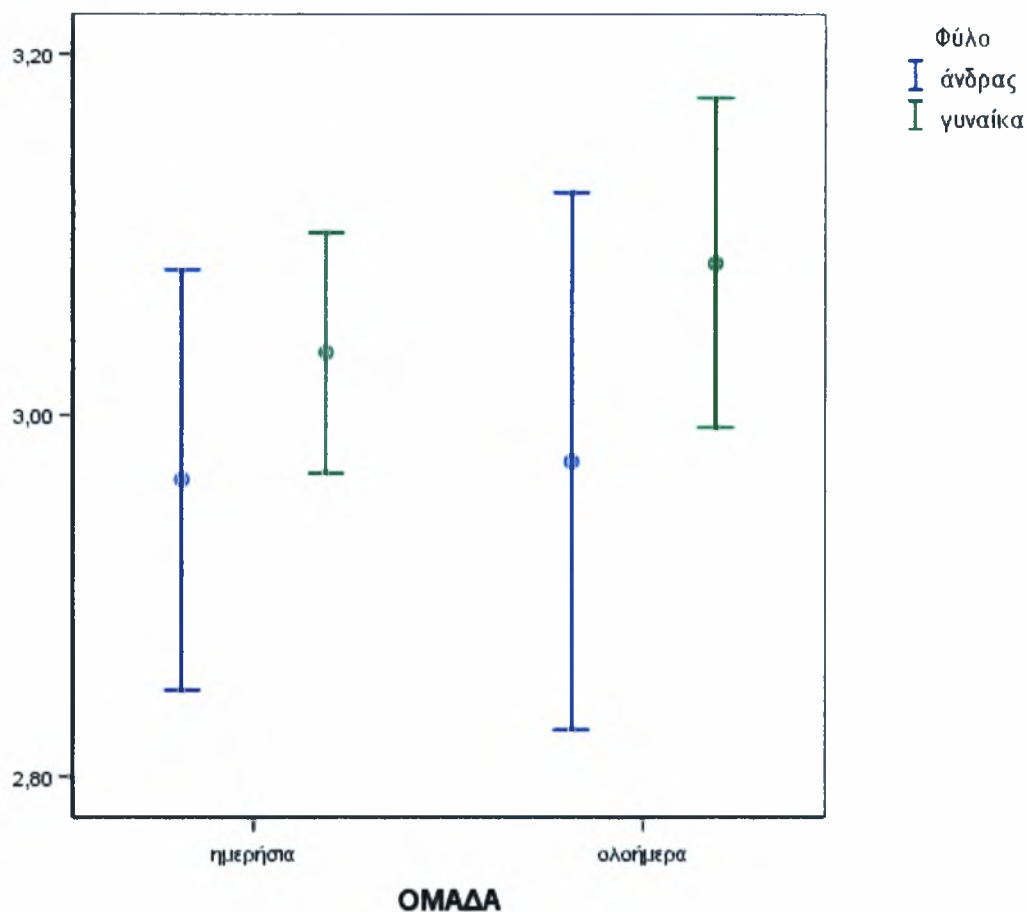
**Πίνακας 3β. : Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις Αυτο-αποτελεσματικότητας κατά φύλο και ομάδα**

	Άνδρες N=89				Γυναίκες N=238			
	Ολοήμερα N=38		Ημερήσια N=51		Ολοήμερα N=88		Ημερήσια N=150	
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.
<b>Αυτο-αποτελεσματικότητα</b>	2,97	0,45	2,96	0,41	3,08	0,43	3,03	0,41

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων [ $F(1, 327)=0,141, P>0,05$ ]. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο [ $F(1,327)=0,314, P>0,05$ ]. , ούτε και οι άντρες διαφέρουν σημαντικά από τις γυναίκες και στις δύο ομάδες [ $F(1,327)=2,831, P>0,05$ ].



**Διάγραμμα 2: Αυτο-αποτελεσματικότητα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο**



### 3.4.3. Συμπεριφορά Ηγεσίας

Στον παρακάτω πίνακα (3δ.β), παρατίθενται οι Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, κατά φύλο και ομάδα εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 3δ.γ: Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις Ηγετικής Συμπεριφοράς κατά φύλο και ομάδα**

	Άνδρες N=88				Γυναίκες N=235			
	Ολοήμερα N=38		Ημερήσια N=50		Ολοήμερα N=88		Ημερήσια N=147	
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.
<b>Ηγετική Συμπεριφορά</b>								
Κατευθυντική	1,89	0,38	1,65	0,53	1,89	0,58	1,79	0,56
Υποστηρικτική	2,84	0,58	2,69	0,57	2,78	0,64	2,76	0,71

#### 3.4.4. Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά

Εξετάστηκε η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην άποψη για την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, παίρνοντας συγχρόνως υπόψη τις επιδράσεις του φύλου. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

**Πίνακας 3δ.δ.: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά)**

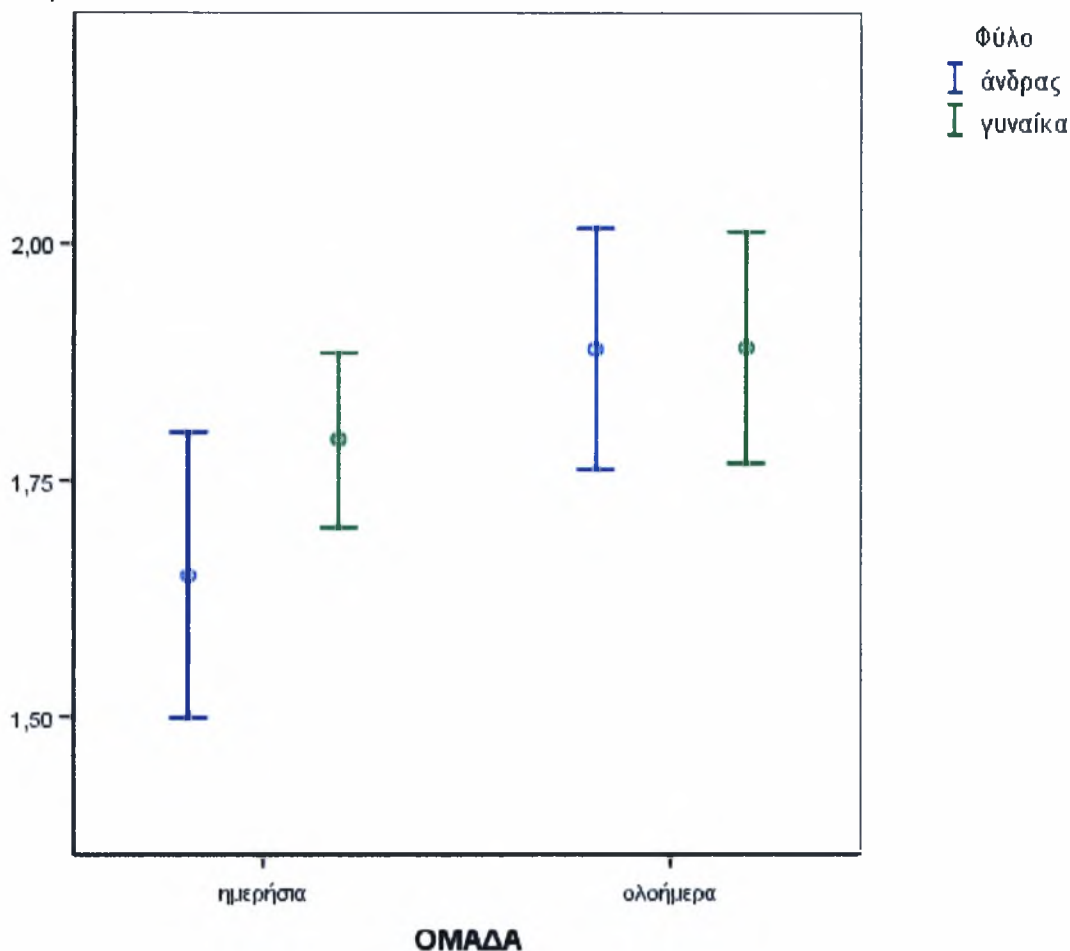
Μεταβλητές	F	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	P
<b>Κύριες Επιδράσεις</b>			
Ομάδας	10,717	1 και 323	0,001*
Φύλου	0,003	1 και 323	0,959
<b>Αλληλεπίδραση</b>			
Ομάδας και Φύλου	5,503	1 και 323	0,019*

\* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.γ), η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο και οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων τμημάτων δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη κατευθυντικής ηγετικής

συμπεριφοράς στο διευθυντή του σχολείου συγκριτικά με τους συναδέλφους των ημερήσιων τμημάτων (Πίνακας 3δ.β & Διάγραμμα 3).

**Διάγραμμα 3: Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο**



Το παραπάνω διάγραμμα απεικονίζει τη μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τη μέση τιμή ξεχωριστά για άντρες και γυναίκες στις δύο ομάδες. Δείχνει ότι η διαφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων για την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά αποδίδεται στους άντρες εκπαιδευτικούς των ολοήμερων. Αντίθετα, δε διαφέρουν οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών των δύο ομάδων για την κατευθυντική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου.

### 3.4.5. Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά

Εξετάστηκε, τέλος, η διαφοροποίηση των δύο ομάδων στην άποψη για την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά, παίρνοντας συγχρόνως υπόψη τις επιδράσεις του

φύλου. Η ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες (Two-way ANOVA).

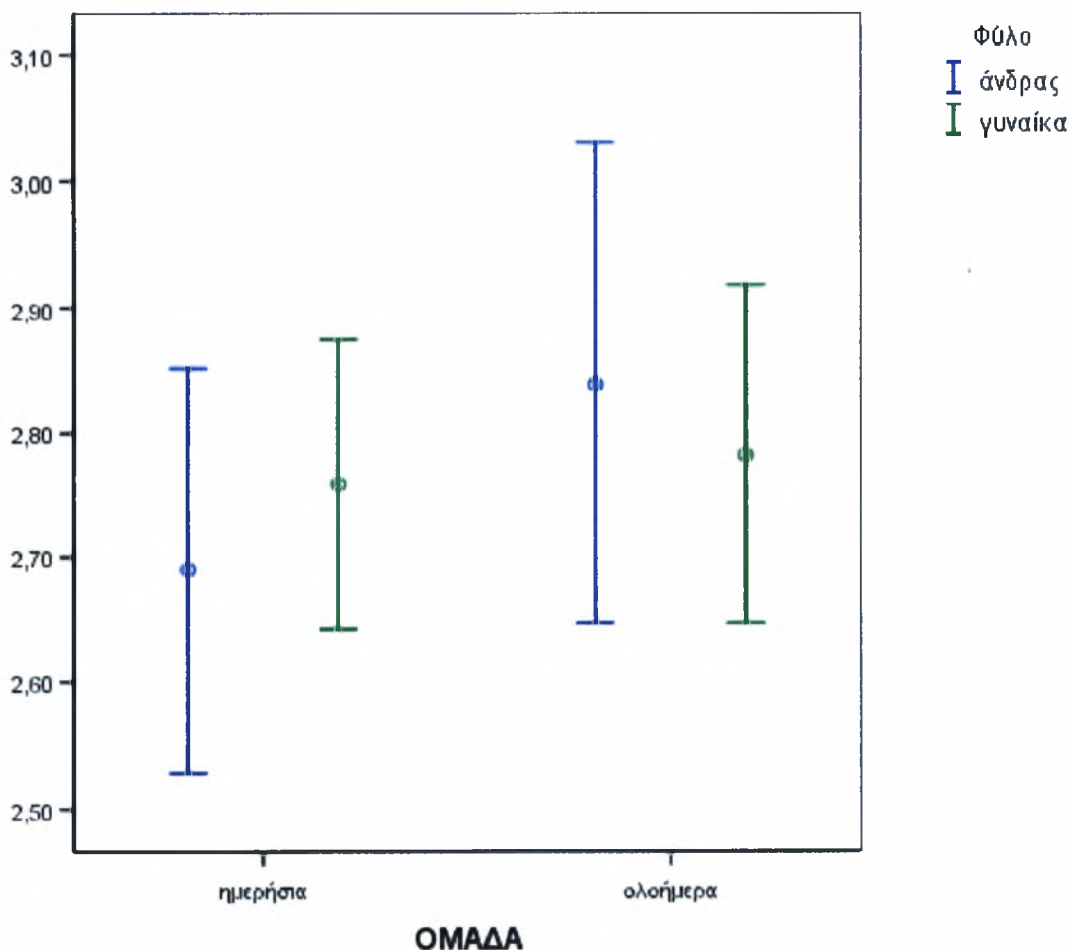
**Πίνακας 3δ.ε.: Ανάλυση Διακύμανσης ως προς την ομάδα και το φύλο (Εξαρτημένη μεταβλητή: Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά)**

Μεταβλητές	<i>F</i>	Βαθμοί Ελευθερίας (B.E.)	<i>P</i>
<b>Κύριες Επιδράσεις</b>			
Ομάδας	0,363	1 και 323	0,547
Φύλου	0,534	1 και 323	0,465
<b>Αλληλεπίδραση</b>			
Ομάδας και Φύλου	0,020	1 και 323	0,888

\* Διαφορά σημαντική σε επίπεδο 0.05

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (3δ.ε), η ανάλυση έδειξε ότι το δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων. Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το φύλο), ούτε και οι άντρες διαφέρουν σημαντικά από τις γυναίκες και στις δύο ομάδες (Πίνακας 3δ.β & Διάγραμμα 4).

**Διάγραμμα 4 :Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, κατά φύλο**



### 3.5. Συσχετίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων

Στην πρώτη ενότητα μελετώνται οι συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς.

Στη δεύτερη ενότητα μελετώνται οι αλληλοσυσχετίσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας με τους τύπους ηγετικής συμπεριφοράς.

Στην τρίτη ενότητα μελετάται η προβλεψιμότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή, στους εκπαιδευτικούς ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων.

#### 3.5.1. Συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, με την αυτο-αποτελεσματικότητα και τον τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Στον παρακάτω πίνακα (3ε.α) παρατίθενται οι συσχετίσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών της μελέτης.

**Πίνακας 3ε.α: Συσχετίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης με αυτο-αποτελεσματικότητα και τύπο ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στις δύο ομάδες**

Εκπαιδευτικοί		Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	Αυτο- αποτελεσματικό τητα
<b>Επαγγελματική Ικανοποίηση</b>	Ολοήμερων	-0.302**	0.377**	0.307**
		<0,01	<0,01	<0,01
	Ημερήσιων	-0.067	0.403**	0.356**
		0,35	<0,01	<0,01

\* P < 0.05

\*\* P < 0.01

Στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της έρευνας παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά.

Συγκεκριμένα, παρατηρούνται μέτριες συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα και στις δύο ομάδες.

Στους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Παρατηρείται μέτρια θετική συσχέτιση με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά, και στις δύο ομάδες. Τέλος, μέτρια αρνητική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων τμημάτων, ενώ η ίδια συσχέτιση στους εκπαιδευτικούς των ημερήσιων τμημάτων δεν είναι σημαντική.

### 3.5.2. Αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου

Στον παρακάτω πίνακα (3ε.β) παρατίθενται οι αλληλοσυσχετίσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών της μελέτης, όπου με έντονους χαρακτήρες και σε κάθετη φορά αναγράφονται εκείνες που αφορούν στην ομάδα μελέτης (ολοήμερα) και σε ευθεία φορά και κανονικούς χαρακτήρες εκείνες που αφορούν στην ομάδα ελέγχου (ημερήσια).

**Πίνακας 3ε.β.: Αλληλοσυσχετίσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τύπου ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στις δύο ομάδες**

	Αυτο-απο- τελεσματικότητα	Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά
Αυτο-αποτελεσματικότητα	1	0.122 0,08	0.218** <0,01
Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά	<b>0.126</b> <b>0,15</b>	1	-0.211** <0,01
Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά	<b>0.201*</b> <b>0,02</b>	<b>-0.215*</b> <b>0,14</b>	1

\* P < 0.05

\*\* P < 0.01

Και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών, παρατηρείται σχετικά χαμηλή θετική συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά., αλλά δεν παρατηρείται συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, ενώ η σχέση αυτο-

αποτελεσματικότητας και υποστηρικτικής ηγετικής συμπεριφοράς είναι μέτρια και θετική στους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων.

Παρατηρούνται επίσης σχετικά χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ κατευθυντικής και υποστηρικτικής συμπεριφοράς της ηγεσίας και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

### 3.5.3. Προβλεψιμότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή, στους εκπαιδευτικούς ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων

Για την πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης από τους παράγοντες που βρέθηκαν να σχετίζονται με αυτήν χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise). Με τη μέθοδο αυτή το τελικό μοντέλο πρόβλεψης προκύπτει κατά βήματα. Στο πρώτο βήμα εισάγεται η μεταβλητή που έχει την ισχυρότερη προβλεπτική ικανότητα και στα επόμενα βήματα προστίθενται στο μοντέλο διαδοχικά οι μεταβλητές που προσθέτουν στατιστικά σημαντικά στη δυνατότητα πρόβλεψης. Στον πίνακα 3ε.γ παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν σε κάθε βήμα, ξεχωριστά στην κάθε ομάδα.

**Πίνακας 3ε.γ: Βηματική Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης της επαγγελματικής ικανοποίησης στην Ειδική και τη Γενική αγωγή**

Ομάδα	Βήμα		Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι Συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.
			b	Τυπικό σφάλμα	β		
Ολοήμερα	1	σταθερά	2,409	,192		12,537	<0,001
		Ηγεσία-υποστηρ.	,310	,067	,377	4,645	<0,001
	2	σταθερά	1,659	,313		5,304	<0,001
		Ηγεσία-υποστηρ.	,270	,066	,329	4,084	<0,001
		Αυτο-αποτελεσματικότητα	,283	,095	,241	2,990	<0,001
	3	σταθερά	2,156	,329		6,546	<0,001
		Ηγεσία-υποστηρ.	,212	,065	,258	3,248	<0,001
		Αυτο-αποτελεσματικότητα	,341	,092	,291	3,715	<0,001
		Ηγεσία-κατευθ.	-,274	,076	-,283	-3,606	<0,001
Ημερήσια	1	σταθερά	2,684	,116		23,163	<0,001
		Ηγεσία-υποστηρ.	,255	,041	,403	6,204	<0,001
	2	σταθερά	1,944	,214		9,096	<0,001

Ηγεσία-υποστηρ.	,219	,041	,346	5,398	<0,001
Αυτο-αποτελεσματικότητα	,278	,069	,260	4,062	<0,001

Εξαρτημένη μεταβλητή: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Η υποστηρικτική ηγεσία καθώς και η αυτο-αποτελεσματικότητα προβλέπουν από κοινού σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση τόσο στα ημερήσια (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2 = 21,9\%$ ) όσο και στα ολόήμερα τμήματα (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2 = 18,5\%$ ).

Η υποστηρικτική ηγεσία είναι ο πιο καθοριστικός από αυτούς τους παράγοντες αλλά και η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πρόσθετος προβλεπτικός παράγοντας και στις δύο ομάδες. Η απουσία κατευθυντικής συμπεριφοράς δεν προσθέτει στην προβλεψιμότητα της ομάδας ημερήσιων τμημάτων αλλά προσθέτει σε αυτήν των ολόημερων (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2 = 25,5\%$ ).



## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Συζήτηση και Συμπεράσματα

#### 4.1. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αφορά στη συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς και της συμβολής της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στους εκπαιδευτικούς ημερήσιων και ολοήμερων τμημάτων στην Α/θμια Εκπαίδευση.

#### Διαφορές στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ

Στα ολοήμερα τμήματα υπηρετούν αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στον κλάδο των Νηπιαγωγών. Πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού, αποτελεί το γεγονός ότι τα νηπιαγωγεία λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών που φιλοξενούν, προτάσσουν με καθοριστικό τρόπο τον κοινωνικό ρόλο του εν λόγω τύπου σχολείου, που οι εργαζόμενες κυρίως μητέρες του αποδίδουν σε ισχυρό βαθμό (Λάμνιαν και Ντακούμη 2002) και πιθανά αποτελεί μια φυσική συνέχεια του παιδικού σταθμού.

Αναλογικά, τα περισσότερα ολοήμερα σχολεία βρίσκονται σε αστικές περιοχές. Ενδεχομένως, αυτό το εύρημα αντανακλά το σύγχρονο κοινωνικό χαρακτήρα που αποκτά το ολοήμερο σχολείο, καθόσον στις αστικές περιοχές οι ανάγκες για εργασία και των δύο γονέων είναι ίσως μεγαλύτερη σε αντίθεση με ημιαστικές και αγροτικές περιοχές όπου το κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο και οι μορφές οικογενειακής οργάνωσης είναι διαφορετικές.

#### Επαγγελματική Ικανοποίηση

Δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τη μελέτη των Κυρίζογλου και Γρηγοριάδη (2005) οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν ότι προχώρησαν στην επιλογή αυτή από την επιθυμία τους να στηρίξουν το θεσμό. Ενδογενείς παράγοντες όπως η πίστη και η στήριξη σε έναν θεσμό έχουν βρεθεί να επιδρούν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Herzberg, 1968) Με βάση αυτές τις έρευνες θα ήταν αναμενόμενη η μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των ολοήμερων σχολείων αλλά κάτι τέτοιο δεν βρέθηκε στην παρούσα έρευνα. Πιθανόν μια τέτοια επίδραση δεν είναι σημαντική στους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων στην Ελλάδα ή εξουδετερώνεται από άλλους παράγοντες που δρουν αρνητικά.. Άλλωστε, σύμφωνα

πάντα με τη θεωρία του Herzberg, υπάρχουν «αντικίνητρα» στο χώρο της εργασίας όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, το κύρος, οι συνθήκες εργασίας κ.ά. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου πρέπει να επισημάνουμε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι σαφώς περιορισμένες και σε εύρος και σε βάθος, αφού από τη μια μεριά οι συνάδελφοι του πρωινού τμήματος δεν έχουν ιδιαίτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου λόγω του ότι για πολλούς απ' αυτούς λήγει το ωράριο εργασίας λίγο μετά την προσέλευση των εκπαιδευτικών του ολοήμερου. Από την άλλη πλευρά στο ολοήμερο τμήμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως ωρομίσθιοι που τρέχουν από σχολείο σε σχολείο για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί λοιπόν του ολοήμερου που ήταν και το δείγμα μας είναι λογικό να μην μπορούν εύκολα να συμμετέχουν σε μια ομάδα συναδέλφων, ούτε του πρωινού τμήματος ούτε του ολοήμερου. Συγχρόνως και το κύρος των εκπαιδευτικών του ολοήμερου που προέρχεται από την εργασία, είναι συνήθως περιορισμένο, αφού η πλειονότητα των γονέων δίνει περισσότερη βάση στη σχέση και επικοινωνία με το εκπαιδευτικό στο πρωινό τμήμα αφού αυτός κυρίως θεωρείται ο πρωταγωνιστής στην όλη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα ο εκπαιδευτικός του ολοήμερου συνήθως θεωρείται ότι «απασχολεί» τα παιδιά χωρίς να έχει ρόλο και άποψη στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Στην επαγγελματική ικανοποίηση βρέθηκαν διαφορές φύλου, παρόμοιες και στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους. Αυτό είναι ένα σταθερό εύρημα σε πολλές έρευνες (Brookhart & Loadman, 1996, Clark 1997, Bellman, Forster, Still, & Cooper 2003.....). και έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Bender, Donohue, & Heywood, (2005) όπου έχει διαπιστωθεί ότι στα παραδοσιακά 'γυναικοκρατούμενα' επαγγέλματα -όπως είναι και αυτό του εκπαιδευτικού- είναι πολύ υψηλή η επαγγελματική ικανοποίηση στις γυναίκες.

Η ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στις γυναίκες, συνδέεται ταυτόχρονα με τα σύγχρονα εργασιακά αλλά και τα παραδοσιακά οικογενειακά στερεότυπα τα οποία βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στην άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στις γυναίκες σήμερα ανταποκρίνεται αφενός στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που θέλουν τη γυναίκα να συνεισφέρει στον παραγωγικό ιστό της χώρας και αφετέρου στα παραδοσιακά στερεότυπα που τη θέλουν να έχει το χρόνο να ασχοληθεί με την οικογένεια και τα παιδιά, χρόνος που στη χώρα μας τουλάχιστον, μόνο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να εξασφαλίσει (ωράριο, διακοπές Χριστουγέννων και Πάσχα και, κυρίως, θερινές διακοπές). Επίσης σύμφωνα με τους Clark (1997) και Bellman, Forster, Still, & Cooper (2003), οι

άντρες, επιδεικνύουν χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία, όταν δεν καταφέρνουν να επιτύχουν την αναγνώριση.

### **Αυτο-αποτελεσματικότητα**

Αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων τμημάτων, δε διαφέρουν από τους συναδέλφους τους των ημερήσιων.

Επίσης, δε βρέθηκε διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα αντρών και γυναικών ανεξαρτήτου ομάδας. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπήρξε διαχωρισμός στην παρούσα μελέτη μεταξύ καθηκόντων που αφορούν σε αυτο-αποτελεσματικότητα σχετικά με μαθητές και διδασκαλία αφενός και αφετέρου σε καθήκοντα που αφορούν σε σχολικές δραστηριότητες, όπου οι διαφορές των δύο φύλων είναι εμφανείς (Imants & De Brabander, 1996). Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, (2002) οι οποίοι χρησιμοποίησαν το Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) και δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλλο και την ηλικία σε σχέση με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως αναμενόταν. Εντούτοις, η ίδια μελέτη αποκάλυψε σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με λιγότερα ή περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Δε συμφωνεί ωστόσο με την έρευνα των Imants και de Brabander (1996) που χρησιμοποιώντας μια τροποποιημένη έκδοση του TSES, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν το αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με κυριότερους τη θέση στη σχολική ιεραρχία, το φύλλο και τα έτη της εμπειρίας.

Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι σημαντικός για την επαγγελματική ικανοποίηση, και στις δύο ομάδες. Όσο μεγαλύτερη είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική ικανοποίηση και στις δύο ομάδες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη των Cohrs et al. (2006), σύμφωνα με την οποία η αυτο-αποτελεσματικότητα επιδρά θετικά και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

### **Ηγεσία**

Οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων τμημάτων δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό την ύπαρξη κατευθυντικής ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου, ενώ δεν διαφέρουν στην άποψή τους για την υποστηρικτική συμπεριφορά με εκείνους των ημερήσιων.

Η άποψη των εκπαιδευτικών ολοήμερων τμημάτων για την κατευθυντική συμπεριφορά του διευθυντή, πιθανόν να συνδέεται με το πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας (task culture) εντός του οποίου καλούνται οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων να φέρουν σε πέρας ένα έργο συνεργαζόμενοι με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων κάτω από την επίβλεψη του διευθυντή του σχολείου. Είναι κρίσιμο να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς του πρωινού τμήματος που έχουν ένα πιο ελεγχόμενο και προσδιορισμένο περιβάλλον για να λειτουργήσουν, με το αναλυτικό πρόγραμμα από τη μια και το καθηκοντολόγιο από την άλλη να οροθετούν τόσο τον παιδαγωγικό όσο και τον υπαλληλικό ρόλο τους, οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου εργάζονται σε ένα περιβάλλον που το χαρακτηρίζει η ρευστότητα. Φαίνεται λοιπόν πως στο μικρόκοσμο του ολοήμερου ο έλεγχος και η οργάνωση από την πλευρά του διευθυντή, να αντιμετωπίζονται διαφορετικά και ο διευθυντής να θεωρείται ότι εκφράζει περισσότερο κατευθυντική συμπεριφορά, κάτι που στο πρωινό τμήμα φαίνεται φυσιολογικό.

Εξ άλλου, όταν στο παραπάνω πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας (task culture) υπάρχει έλλειψη πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής η ηγεσία του οργανισμού νιώθει την ανάγκη να ελέγχει τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα (Handy, 1985). Όπως αναφέρθηκε προηγούμενα τόσο στην έρευνα της Αρβανίτη (2004), όσο και στην έρευνα των Βουλγαρίδου & Γούναρη (2003) αλλά κυρίως στην έρευνα της Μούσιου – Μυλωνά (2004) αναδεικνύονται οι σοβαρές αδυναμίες του ολοήμερου που έχουν να κάνουν κατά βάση με την υλικοτεχνική υποδομή και προβλήματα οικονομικής διαχείρισης. Φαίνεται λοιπόν «λογικό» ο διευθυντής και σύμφωνα με την άποψη του Handy να επιδιώκει εντονότερα τον έλεγχο στη γενικότερη λειτουργία του ολοήμερου με ότι αντίκτυπο μπορεί να έχει κάτι τέτοιο στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σ' αυτό. Όπως παρατηρεί ο Koustelios (1991), όταν υπάρχει περιορισμός σε πόρους, όπως συμβαίνει στα ολοήμερα στην Ελλάδα, ένας οργανισμός που διέπεται από συνεργατική κουλτούρα (task culture) τείνει στο να μετατραπεί σε οργανισμό που διέπεται από «κουλτούρα δύναμης» (power culture) τα άτομα του οποίου δεν νιώθουν ικανοποιημένα, αν δε βρίσκονται κοντά στην «πηγή» της δύναμης/εξουσίας.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων για την κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά, που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα αποδίδεται στους άντρες εκπαιδευτικούς ολοήμερων τμημάτων. Έρευνες καταδεικνύουν ότι οι κοινωνικοπολιτιστικές προσδοκίες για τους άνδρες και τις γυναίκες διαφέρουν και μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές στις στάσεις τους στο ίδιο ζήτημα σε σχέση με το φύλο τους. Ο Turkle (1984) υποστηρίζει ότι, γενικά, η διαφοροποίηση σε

σχέση με το φύλο είναι προϊόν κοινωνικής κατασκευής που καθορίζει ποια πρότυπα της σωστής συμπεριφοράς δίνονται στα παιδιά κάθε φύλου .

Για τους άντρες η καριέρα θεωρείται πιο σημαντική από ό, τι στις γυναίκες (Kuhlen, 1963), και η επαγγελματική επιτυχία, ειδικά στους άντρες, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την περαιτέρω διεκδίκηση ανώτερων ιεραρχικά θέσεων και την άσκηση κάποιας μορφής εξουσίας. Επομένως, ενέργειες για την επιδίωξη της επαγγελματικής επιτυχίας ίσως να θεωρούνται εκ διαμέτρου αντίθετες με το να υπόκειται κάποιος σε έλεγχο και στενή επίβλεψη.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ολοήμερων και ημερήσιων τμημάτων δε διαφέρουν σημαντικά στην άποψη για την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά. Η υποστήριξη από πλευράς διευθυντή του σχολείου συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001). Το εργασιακό περιβάλλον με επίκεντρο τη συνεργασία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή με τη σειρά του προωθεί την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Lee et al., 1991). Επιπλέον, σύγχρονες μελέτες θεωρούν την προαγωγή της αυτο-αποτελεσματικότητας και της εργασίας καθεαυτής (work centrality) ως την κύρια στρατηγική για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά στους εργαζόμενους (Cohrs et al., 2006).

#### **4.2. Συμπεράσματα**

Οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων τμημάτων, παρά το διαφορετικό πλαίσιο εργασίας, δεν διαφοροποιούνται από τους συναδέλφους τους των ημερήσιων τμημάτων ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση.

Τεκμηριώθηκε επίσης η μεγάλη σημασία της υποστηρικτικής συμπεριφοράς του Διευθυντή για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων, αλλά και για την ενίσχυση του αισθήματος αποτελεσματικότητας στην εργασία, που επίσης επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η κατευθυντική συμπεριφορά του Διευθυντή βρέθηκε και αυτή να παίζει ένα αρνητικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ολοήμερων τμημάτων, ενώ αντίθετα στους εκπαιδευτικούς των ημερήσιων τμημάτων δεν έχει καμία συμβολή.

Η τόνωση του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας οφείλει να αποτελεί βασική προτεραιότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων, διότι η σύγχρονη έρευνα τη

θεωρεί ως στρατηγική προαγωγής της επαγγελματικής ικανοποίησης στους εργαζόμενους γενικά και στους εκπαιδευτικούς ειδικότερα (Bogler, 2001· Cohrs et al., 2006).

Στρατηγικές τόνωσης του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας αφορούν σε διαδικασίες που προάγουν την αυτονομία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε εκείνοι να αποκτήσουν θετική στάση έναντι του επαγγέλματός τους και να αντλούν ικανοποίηση από αυτό.

Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων τμημάτων, ο εμπλουτισμός των καθηκόντων τους και η αναγνώριση του έργου τους σε συνδυασμό με τη μείωση της ελεγκτικής διάθεσης από πλευράς διευθυντή, θα συμβάλλει στην τόνωση του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας, διότι με αυτό τον τρόπο προάγεται το επαγγελματικό τους προφίλ.

Προτείνεται επίσης η ενημέρωση/επιμόρφωση των διευθυντών που λειτουργούν ολόημερα τμήματα όσον αφορά σε αποτελεσματικές στρατηγικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών ολοήμερων τμημάτων, καθώς επίσης και η διοργάνωση βιωματικών σεμιναρίων από Σχολικούς Συμβούλους με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών ολοήμερων τμημάτων και των διευθυντών τους, για την από κοινού προώθηση στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων εντός του σχολικού πλαισίου που δρουν ως πρόσκομμα στο έργο των εκπαιδευτικών και στην ικανοποίησή τους από αυτό.

### **Περιορισμοί της έρευνας-ανάληψη μελλοντικών ερευνών**

Στις αδυναμίες της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο ναι μεν είναι ικανοποιητικού μεγέθους και περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από πολλές περιοχές της χώρας, δεν είναι όμως τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου. Το γεγονός αυτό περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ολόκληρο των πληθυσμό των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας εκπαίδευσης. Θα πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν κυρίως σχέσεις μεταξύ μεταβλητών η αδυναμία αυτή δεν αναμένεται να έχει μεγάλη επίδραση

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά στη συλλογή των δεδομένων με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Όπως είναι γνωστό οι ερωτώμενοι πιθανόν να μην είναι απόλυτα ειλικρινείς στις απαντήσεις τους φοβούμενοι ότι απαντώντας αρνητικά δείχνουν εν τέλει αδυναμία/αποτυχία (Jhonstone, 1990) ή, ενδεχομένως “κακή” εικόνα για αυτούς και το σχολείο τους, παρά τη δέσμευση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας.

Επίσης, στους περιορισμούς συγκαταλέγεται και η χαμηλή αξιοπιστία της υποκλίμακας που αφορούσε στην αξιολόγηση της περιοριστικής ηγετικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων τμημάτων.

Μελλοντικές έρευνες μπορεί να εστιάσουν στο κατά πόσο αυτοί αλλά και πρόσθετοι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης συμβάλλουν στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να αποχωρήσουν από ολόημερα τμήματα. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και με τη διάσταση της σύγκρουσης/ασάφειας ρόλων στην εργασία ως παράγοντα που συντελεί στην επαγγελματική ικανοποίηση και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ολόημερων και ημερήσιων τμημάτων.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Ανδρέου, Α. (2003). Ολοήμερο Σχολείο: Πεδία άσκησης της διοίκησης. Εισήγηση στο Περιφερειακό Σεμινάριο Π.Ε. της Δ/νσης Δυτικής Θεσσαλονίκης υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ με θέμα: «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία». Θεσσαλονίκη, 10 Νοεμβρίου 2003.
- Αρβανίτη, Ι. (2004) Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για το ολοήμερο σχολείο. Εισήγηση στο: Τοπικό Σεμινάριο Στελεχών και Εκπαιδευτικών για το ολοήμερο Σχολείο, που διοργανώθηκε από το 5ο Γραφείο Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης, 24-12-2003.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools (Rep. No. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 130 243)
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Bulletin*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1996). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Baron, R. A. (1986). Behavior in organizations. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Bellman, S., Forster, N., Still, L., & Cooper, C. L. (2003). Gender differences in the use of social support as a moderator of occupational stress. *Stress & Health*, 19, 45-58.
- Bender, K.A., Donohue, S.M., & Heywood, J.S. (2005). Job satisfaction and gender segregation. *Oxford Economic Papers*, 57, 479-496.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change. Vol. VII, Factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Blake, R. & Mouton, J. (1964) The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence. Houston: Gulf Publishing Co.



- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.
- Bogler, R. (1999). The relationship between principals' leadership style, teacher professionalism and teachers' satisfaction. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Brookhart, S., & Loadman, W. (1996). Characteristics of male elementary teachers in the USA, at teacher education program entry and exit. *Teacher and Teacher Education*, 12, 197-210.
- Borton, W. M. (1991). Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No.335 341)
- Βουλγαρίδου Κ., Γούναρης Γ. κ.ά. (2003). Το ολοήμερο σχολείο: Θεσμική συγκρότηση και πραγματικότητα. Ερευνητική εργασία: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός.
- ΒΡΕΤΤΟΣ, Ι.Ε. (2001). Το ολοήμερο σχολείο ως πρόταση για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες. *Μακεδόνων*, τ. 8, σσ. 71-85.
- Brookover, W.B., Schweitzer, J.H., Schneider, J.M., Beady, C.H., Flood, P.K., & Wisenbaker, J.M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15 (2), 301-318.
- Burley, W. E., Hall, B.W., Villeme, M.G., & Brockmeier, L. L. (1991, April). A path of analysis of the mediating role of efficacy in first-year experiences, reactions, and plans. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Byrne BM (1991). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary and university educators. *Multivariate Behav. Res.* 26(4): 583-605.
- Byrne BM (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *Amr. Educ. Res. J.* 31(3): 645-673.
- Γιαλούση et al, (2007) Πεποιθήσεις καθηγητών που διδάξαν το μάθημα της χημείας ως προς το πλαίσιο εργασίας τους, *Διδακτική φυσικών επιστημών και νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*, 5 (Α) 2007
- Γούπος Θ., (2006), Πρακτικά 20ου πανελληνίου Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Ολοήμερο Σχολείο, 10 χρόνια μετά, εμπειρίες – προοπτικές
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490
- Chapman, D. W., & Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75, 241-247.
- Clark, P. (2001). Recent research on all-day kindergarten. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 453 982.) Champaign, IL.: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Report # EDO-PS-01-3 ERIC Digest

- Coladarci, T. (1992). Teacher' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Cohrs, J.C., Abele, A.E., & Dette, D.E. (2006). Integrating Situational and Dispositional Determinants of Job Satisfaction: Findings From Three Samples of Professionals. *The Journal of Psychology*, 140 (4), 363-395.
- Cryan, J.R., Sheehan, R., Wiechel, J., & Bandy-Hedden, I.G. (1992). Success outcomes of full-day kindergarten: More positive behavior and increased achievement in the years after. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 187-203.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(7), 56–59.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378.
- Dinham S, Scott C (2000). Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. *J. Educ. Admin.* 38(4): 379-396.
- Elicker, J. & Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 459-480.
- Elicker, 1997. J. Elicker, Introduction to the special issue: Developing a relationship perspective in early childhood research. *Early Education and Development* 8 1 (1997), pp. 5–10
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319–331.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.
- Evans, E. D., & Tribble, M., (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among pre-service teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Freiberg, H.J. (1998). *Measuring School Climate: Let Me Count the Ways*. *Educational Leadership*, 56 (1), 22-26.
- Fox, R.S. (1973). *School climate improvement: A challenge to the school administrator*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Inc.
- Fusaro, J.A. (1997). The effect of full-day kindergarten on student achievement: A meta-analysis. *Child Study Journal*, 27(4), 269-277.
- Glickman, C., & Tamashiro, R., (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. *οπ. αναφ. στο D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). Handbook of educational psychology (pp. 63-84)*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Greer-Smith, S. (1990). The effect of a full - day kindergarten on the students academic performance. Unpublished master's thesis, Dominican University, San Rafael, CA.
- Gullo, D.F. (1990). The changing family context: Implications for the development of all-day kindergarten. *Young Children*, 45(4), 35-39.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259

- Guskey, T.R., (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hall, B. W., Pearson L. C., & Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85(4), 221-225.
- Handy, C. (1985). *Gods of Management*. Pan Books: First Published 1978 by Souvenir Press.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples.
- Holdaway, E. A. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 30-47.
- Hoy, W.K., & Clover, S.I.R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill. Στο: Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Hough, D. & Bryde, S. (1996). The effects of full-day kindergarten on students achievement and affect. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. New York.
- Housden, T. & Kam, R. (1992). Full - day kindergarten: A summary of the research. Carmichael, CA: San Juan Unified School District. <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000070.pdf>.
- Hutchinson, W. (1998). *An Investigation of Teacher Stress and Efficacy*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 460 105).
- Θωϊδης, Ι. (2000). Ολοήμερο Σχολείο: Σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών ή Σχολείο ελεύθερου χρόνου; Εισήγηση στο 2ο πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική και Εκπαιδευτική Έρευνα», 2-4 Νοεμβρίου 2000.
- Imants, J.G.M., & De Brabander, C.J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 12 (2), 179-195.
- I.N.E. - ΓΣΕΕ (2003). *Ολοήμερο Σχολείο. Η κοινωνική σημασία τον και οι προοπτικές του*. (Υπ. Έρευνας, Σ. Ρομπόλης, Επιστημονική Ομάδα, Κ. Δημουλάς, Κ. Μπουκουβάλας, Σ. Πρώιας, Σ. Στρίγκου, Ν. Φωτόπουλος). Αθήνα: I.N.E.-ΓΣΕΕ.
- Iwanicki E.F. & Schwab R.L., (1983). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory, *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Johnson, J.P., Livingston, M., Schwartz, R.A., & Slate, J.R. (2001). What Makes a Good Elementary School? A Critical Examination. *The Journal of Educational Research*, 93 (6), 339-348.
- Johnson, W. L., & Johnson, A. M. (1997). Assessing the validity of scores on the Charles F. Kettering Scale for the junior high school. *Educational & Psychological Measurement*, 57(5), 858-869.

- Johnson, W. L., & Johnson, M. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 53(1), 145-153.
- Jhonstone, M. (1990). *Stress in Teaching. An Overview of Research*. The Scottish Council for Research in Education Publication, 103. Στο: Αναγνωστόπουλος, Φ., Κοσμογιάννη, Α., & Μεσσήνη, Β. (Επιμ.) (1997). *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα. Έρευνα και Εφαρμογές στους Τομείς της Υγείας της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης*. Εργασίες από το 4ο Πανερωπαϊκό Συνέδριο Ψυχολογίας που οργανώθηκε από τον ΣΕΨ και την ΕΛΨΕ υπό την αιγίδα της ΕΦΡΡΑ (σελ. 211-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογιαννάκης & Παπαδάκης (2007) Οι ΤΠΕ και οι φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ. Μια πρώτη προσέγγιση μιας σχέσης αμφιθυμίας στάσεων και πρακτικών *Διδακτική φυσικών επιστημών και νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*, 5 (Α) 2007
- Karweit, N. (1992). The kindergarten experience. *Educational Leadership*, 49(6), 82-86.
- Kelly, E.A. (1980). *Improving school climate: Leadership techniques for principals*. Reston, VA: The National Association of Secondary School Principals.
- Kirby, P. C., Paradise, L. V., & King, M. I. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85(5), 303-311.
- Koopmans, M. (1991). *A study of the longitudinal effects of all-day kindergarten attendance on achievement*. Newark, NJ: Newark Board of Education.
- Κολιάδης Ε., Μυλωνάς Κ.Α., Κουμπιάς, Ε.Α., Τσιναρέλλης Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη Β., (2000). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής. Στο βιβλίο *Πρακτικών του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος*.
- Koustelios A (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The Int. J. Educ. Manage* 15(7): 354-358.
- Koustelios A, Kousteliou I (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychol Rep* 82(1): 131-136.
- Koustelios A, Tsigilis N (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *Euro. Phys. Educ. Rev.* 11(2): 189-203
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effect of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Kreis, K., & Brockoff, D. Y. (1986). Autonomy: A component of teacher job satisfaction. *Education*, 107(1), 110-115.
- Krug, S.E. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate and student learning outcomes*. Project report. Urbana, IL: National Center for School Leadership. (ERIC Reproduction Document Service No. ED 359 668).
- Kuhlen, R.G. (1963). Needs, perceived need satisfaction opportunities, *Journal of Applied Psychology*, 47, 56-64.

- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159.
- Κυρίζογλου, Γ., Γρηγοριάδης, Γ. (2004). Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/λες και διευθυντές/ντριες. *Μακεδόν, τ. 13, σσ. 79-91.*
- Λάμνιαν, Κ. & Ντακούμης, Β. (2002-3). Κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της κεντρικής Ελλάδας που φοιτούν σε Ολοήμερα δημοτικά σχολεία διευρυμένου ωραρίου, *Τα Εκπαιδευτικά, 65-66, σσ. 153-165.*
- Lee, V.E., Dedrick, R.F., & Smith, J.B. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education, 64* (3), 190-208.
- Leithwood, K. (1992). Transformational leadership: Where does it stand? *Education Digest, 58*(3), 17-20.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education, 15, 297-310.*
- Manning, M. L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, 80*(584), 41-48.
- Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία, 16, 45-50.* Στο: Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Maslach C. & Jackson S., (1981). *The Maslach burnout inventory*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, Inc.
- Mathieu, J. E. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 76, 607-618.*
- Mendel, C.M., Watson, R.L., & MacGregor, C.J. (2002). A Study of Leadership Behaviors of Elementary Principals Compared With School Climate. (ERIC Document Reproduction Service No. EA 032 184).
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81, 247-258.*
- Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 19, 49-82.*
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μλεκάνης, Μ. Γ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992, April). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Morrow, L.M., Strickland, D.S. & Woo, D.G (1998). *Literacy instruction in half - and whole - day kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association

- Μούσιου, Ο. (2004). Τα ολόήμερα Δημοτικά σχολεία του νομού Φλώρινας. Μια μελέτη περίπτωσης. Μακεδόν, 12, σσ. 57-68.
- National Center for Education Statistics (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum studies*, 19, 317-328
- Nir, A.E., Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37 (3&4), 205-218.
- Ololube, N.P.(2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education*, Vol. 18
- Oshagbemi T (1999). Academics and their managers: a comparative study in job satisfaction. *Personnel Rev* 28(1/2): 108-123.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. Όπ. αναφ. στο M. Maehr & P. R.Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49).Greenwich, CT: JAI Press.
- Παπαπετρου, Μ., Σουζαμιδου-Καραμπερη, Αικ. (2004). Ολόημερο σχολείο. Μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (NCES 97-471). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Paredes, V. (1991). School climate and student achievement. Austin, TX: Austin Independent School District. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 337 870).
- Plihal, J. (1982). Types of intrinsic rewards of teaching and their relation to teacher characteristics and variables in the work setting. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Puleo, V.T. (1988). A review and critique of research on full-day kindergarten. *Elementary School Journal*, 88(4), 427-439.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). Ολόημερο σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο: Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (επιμ.) (2001), *Ολόημερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). Ολόημερο σχολείο: Η περιπέτεια ενός θεσμού. Μακεδόν, τ. 12, σσ. 17.
- Rahim, A., (1983) 'A measure of styles of handling interpersonal conflict', *Academy of management journal*, Vol.26, N.2, pp.368-376

- Rice, R. W., Gentile, D. A., & McFarlin, D. B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- Rodgers-Jenkinson, F., & Chapman, D.W. (1990). Job Satisfaction of Jamaican Elementary School Teachers. *International Review of Education*, 36 (3), 299-313.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of K-3 students. *Elementary School Journal*, 102, 141-156.
- Rossmiller, R. A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of work life. *Educational Management and Administration*, 20(3), 132-146.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21 (2), 28-32.
- Σαϊτης, X. A. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη. 2η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Saklofske, D., Michaluk, B., & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, 407-414.
- Schwab R.L. & Iwanicki E.F., (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T.(1999). 'Collective self-efficacy of teachers', in Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (eds), *Kollektive selbstwirksamkeits—Erwartung von Lehrern*. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 30, (4): 262-274.
- Schnuck, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Short, P.M., & Rinehart, J.S. (1992). *Teacher Empowerment and School Climate*. (ERIC Resources Information Center No. ED347 678).
- Silins, H. C. (1992). Effective leadership for school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38(4), 317-334.
- Σιμένη, Π. & Μπάκας, Ν. (2001). Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο - Σχολείο διευρυμένου ωραρίου και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62.
- Smylie, M. A.(1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Sutton, R. (1984), "Job stress among primary and secondary school teachers: its relationship to ill-being", *Work and Occupations*, Vol. 11, pp. 7-28.
- Taylor, D., & Tashakkori, A. (1994). Predicting Teachers' Sense of Efficacy and Job Satisfaction Using School Climate and Participatory Decision-Making. Paper presented at the Annual

Meeting of the Southwest Educational Research Association (San Antonio, TX, January, 1994). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 702).

- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-227
- Τζήκας, Πόρποδας & Γούκος (2005) Πανθεσσαλική έρευνα για το ολοήμερο σχολείο. Το ολοήμερο σχολείο χώρος φύλαξης παιδιών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 28, 59- 65
- Τζιμογιάννης & Κόμης ( 2004) Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, *4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Παν/μιο Αθηνών*
- Towers, J.M. (1991). Attitudes toward the all-day, everyday kindergarten. *Children Today*, 20(1), 25-28.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343-352.
- Triosi, N.F. (1982). *Effective teaching and student achievement*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. E., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen- Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. E. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Turkle, S. (1984): *The second self: computers and the human spirit*. New York: Simon and Schuster.
- Vroom V., Yetton P., *Leadership and Decision-Making*, University of Pittsburg Press, 1973.
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7, 63-77.
- West, X, Denton, K. & Germino-Hausken, E. (2000). *America's Kindergartens* [Online]. Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Available
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Χανιωτάκης , I.N (2004). Από το Παραδοσιακό στο Σύγχρονο Ολοήμερο Σχολείο- Σχολειοποίηση και Παραπαιδεία. *Μακεδόν*, τ. 12, σσ. 45-55.
- Young, D. J. (1998, April). Characteristics of effective rural schools: A longitudinal study of Western Australian rural high school students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, April 13-17, 1998.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Ολοήμερο σχολείο - Λειτουργίες και προοπτικές*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004
- Zigarreli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αναμφισβήτητα η εργασία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας, στο οποίο αφιερώνουμε χρόνο και ενέργεια. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τι σκέφτεστε και πως νιώθετε για τη δουλειά σας. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται αποκλειστικά σε δασκάλους και νηπιαγωγούς που εργάζονται σε ολόήμερα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία και αφορά **ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ στην εργασία τους στο ολόημερο.**

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σ' όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Ωστόσο, αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τ' αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να σημειώσει στις παρατηρήσεις, στο τέλος του ερωτηματολογίου, μια ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

-Η-  
Επιβλέπουσα

-Ο-  
Φοιτητής

Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-Π.Θ.

Εμμανουήλ Τεντζέρης

□□□□

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**ΦΥΛΟ:** Άνδρας   
Γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ:**  
30 και κάτω , 31-40 , 41-50 , 50+

### ΚΛΑΔΟΣ/ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

1. Δάσκαλος/α
2. Νηπιαγωγός

### ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία/Σχολή Νηπιαγωγών
2. Παιδαγωγική Ακαδημία/Σχολή Νηπιαγωγών & Εξομοίωση
3. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ
4. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού
5. Άλλο:.....

### ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Διδακτορικό Δίπλωμα
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
3. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
4. Μετεκπαίδευση σε Διδακταλείο
5. Σεμινάρια Π.Ε.Κ.   
(πλην της εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιόριστων)
6. Άλλο:.....

**ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΗΣ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

1. Οργανική θέση
2. Απόσπαση
3. Διάθεση του ΠΥΣΠΕ
4. Προσωρινός αναπληρωτής/ωρομίσθιος

**ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΣΕ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΤΜΗΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:**

1. 1/ΘΕΣΙΟΥ ΕΩΣ 3/ΘΕΣΙΟΥ
2. 4/ΘΕΣΙΟΥ ΕΩΣ 6/ΘΕΣΙΟΥ
3. 7/ΘΕΣΙΟΥ ΕΩΣ 9/ΘΕΣΙΟΥ
4. 10/ΘΕΣΙΟΥ ΚΑΙ ΑΝΩ

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**

- 0-3 έτη  4-10 έτη  11-25 έτη  25+

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΟΛΟΗΜΕΡΑ:**

- 0-2 έτη  3-5 έτη  6-8 έτη  8+

**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:** .....(αριθμός μαθητών)

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ:**.....

**ΑΠΟ ΑΥΤΟΥΣ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ:**.....

**ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

1. Αστική
2. Ημιαστική
3. Αγροτική

**ΝΟΜΟΣ:**.....

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αναμφισβήτητα η εργασία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας, στο οποίο αφιερώνουμε χρόνο και ενέργεια. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τι σκέφτεστε και πως νιώθετε για τη δουλειά σας. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται αποκλειστικά σε δασκάλους και νηπιαγωγούς ΕΞΑΙΡΟΥΜΕΝΩΝ εκείνων που εργάζονται σε ολόημερα τμήματα και τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας. Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σ' όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Ωστόσο, αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τ' αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να σημειώσει στις παρατηρήσεις, στο τέλος του ερωτηματολογίου, μια ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

**-Η-  
Επιβλέπουσα**

Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-Π.Θ.

**-Οι-  
Φοιτητές**

Εμμανουήλ Τεντζέρης.,  
Βασίλειος Σταυρόπουλος, Υπότροφος ΙΚΥ

□□□□

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**ΦΥΛΟ:** Άνδρας   
Γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ:**

30 και κάτω , 31-40 , 41-50 , 50+

**ΚΛΑΔΟΣ/ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:**

1. Δάσκαλος/α
2. Νηπιαγωγός

**ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**

1. Παιδαγωγική Ακαδημία/Σχολή Νηπιαγωγών
2. Παιδαγωγική Ακαδημία/Σχολή Νηπιαγωγών & Εξομοίωση
3. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ
4. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού
5. Άλλο:.....

**ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**

1. Διδακτορικό Δίπλωμα
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
3. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
4. Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο
5. Σεμινάρια Π.Ε.Κ.   
(πλην της εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιόριστων)
6. Άλλο:.....

**ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΞΗΣ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

1. Οργανική θέση
2. Απόσπαση
3. Διάθεση του ΠΥΣΠΕ
4. Προσωρινός αναπληρωτής/ωρομίσθιος

**ΥΠΗΡΕΤΕΙΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:**

1. 1/ΘΕΣΙΟ ΕΩΣ 3/ΘΕΣΙΟ
2. 4/ΘΕΣΙΟ ΕΩΣ 6/ΘΕΣΙΟ
3. 7/ΘΕΣΙΟ ΕΩΣ 9/ΘΕΣΙΟ
4. 10/ΘΕΣΙΟ ΚΑΙ ΑΝΩ

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**

- 0-3 έτη  4-10 έτη  11-25 έτη  25+

**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:** .....(αριθμός μαθητών)

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ:**.....

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΠΟ ΑΛΛΕΣ**

**ΧΩΡΕΣ:**.....

**ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

1. Αστική
2. Ημιαστική
3. Αγροτική

**ΝΟΜΟΣ:**.....



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από τη δουλειά. Παρακαλούμε να κυκλώσετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1= Διαφωνώ Απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ Απόλυτα		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Είμαι ικανοποιημένος με την εργασία μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
2	Η παρούσα εργασία ανταποκρίνεται στο επίπεδο της εργασίας που προσδοκούσα να βρω με την είσοδό μου στην εκπαίδευση.	1	2	3	4	5
3	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
4	Το αίσθημα προσφοράς που αποκομίζω από τη δουλειά μου είναι περισσότερο σημαντικό για μένα από τα χρήματα που βγάζω.	1	2	3	4	5
5	Είμαι ικανοποιημένος με τον τρόπο διασφάλισης των προνομίων του προσωπικού σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
6	Θα σύστηνα αυτό το σχολείο σε άλλους εκπαιδευτικούς σαν καλό μέρος για να εργαστούν.	1	2	3	4	5
7	Το σχολείο που υπηρετώ προσφέρει καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες σε σχέση με άλλα.	1	2	3	4	5
8	Το προσωπικό συναντιέται (κοινωνικά) εκτός ωρών εργασίας τουλάχιστον μία φορά ανά διδακτικό τρίμηνο.	1	2	3	4	5
9	Αν μου προσφερόταν μια παρόμοια θέση διδασκαλίας σε ένα άλλο σχολείο, θα την αναλάμβανα αμέσως.	1	2	3	4	5
10	Νιώθω συχνά πλήξη στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
11	Τις περισσότερες φορές πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου για να πάω στη δουλειά.	1	2	3	4	5
12	Θεωρώ ότι δεν έχω τη δυνατότητα να επιλέξω δικές μου δραστηριότητες σε σχέση με τα αντικείμενα που διδάσκω.	1	2	3	4	5
13	Αισθάνομαι απομονωμένος από τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5
14	Η εργασία μου θα μπορούσε να είχε περισσότερες προκλήσεις.	1	2	3	4	5
15	Κανένας δεν εκτιμά όσα κάνω.	1	2	3	4	5
16	Είμαι ευχαριστημένος από τη συνεργασία μου με τους γονείς αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5
17	Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που παίρνω.	1	2	3	4	5
18	Σε σύγκριση με εργαζόμενους σε άλλους τομείς (δημόσιος/ιδιωτικός), πιστεύω ότι, λογικά, πληρώνομαι καλά.	1	2	3	4	5

Διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και διαλέξτε ποιά από τις απαντήσεις περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνεστε για τον εαυτό σας. Βάλτε την απάντησή σας μέσα σε κύκλο. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις. Εάν καμία από τις απαντήσεις δεν σας εκφράζει ακριβώς, βάλτε μέσα σε κύκλο αυτή που σας εκφράζει περισσότερο. Μη σπαταλήσετε πολύ χρόνο σε κάθε ερώτηση και απαντήστε όσο το δυνατό πιο ειλικρινά.

1= ΚΑΘΟΛΟΥ Αλήθεια 2= ΕΛΑΧΙΣΤΑ Αλήθεια 3= ΑΡΚΕΤΑ Αλήθεια 4= ΑΠΟΛΥΤΑ Αλήθεια		ΚΑΘΟΛΟΥ Αλήθεια	ΕΛΑΧΙΣΤΑ Αλήθεια	ΑΡΚΕΤΑ Αλήθεια	ΑΠΟΛΥΤΑ Αλήθεια
1	Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
2	Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα και όταν προκύπτουν εντάσεις.	1	2	3	4
3	Όταν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	1	2	3	4
4	Είμαι πεπεισμένος ότι, καθώς ο χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου.	1	2	3	4
5	Ακόμα κι αν διασπώμαι στη διάρκεια της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος ότι μπορώ να διατηρήσω την αυτοκυριαρχία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4
6	Είμαι σίγουρος για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμα κι αν έχω μια κακή ημέρα.	1	2	3	4
7	Εάν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών μου.	1	2	3	4
8	Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	1	2	3	4

1= ΚΑΘΟΛΟΥ Αλήθεια 2= ΕΛΑΧΙΣΤΑ Αλήθεια 3= ΑΡΚΕΤΑ Αλήθεια 4= ΑΠΟΛΥΤΑ Αλήθεια		ΚΑΘΟΛΟΥ Αλήθεια	ΕΛΑΧΙΣΤΑ Αλήθεια	ΑΡΚΕΤΑ Αλήθεια	ΑΠΟΛΥΤΑ Αλήθεια
9	Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	1	2	3	4
10	Ξέρω ότι μπορώ να φέρω σε πέρας καινοτόμα προγράμματα ακόμα και όταν αντιμετωπίζω αντίσταση από δύσπιστους συναδέλφους.	1	2	3	4

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στη διεύθυνση του σχολείου που υπηρετείτε. Παρακαλούμε να δηλώσετε το βαθμό που κάθε πρόταση αντιπροσωπεύει τη σχολική διεύθυνση, βάζοντας σε κύκλο την απάντηση που θεωρείτε κατάλληλη.

1= Σπάνια 2= Μερικές φορές 3= Συχνά 4= Πολύ συχνά		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1	Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
2	Ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με σιδηρά πυγμή.	1	2	3	4
3	Ο διευθυντής ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4
4	Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί.	1	2	3	4
5	Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία.	1	2	3	4
6	Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
7	Ο διευθυντής υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
8	Ο διευθυντής διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
9	Στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται πάρα πολλά καθήκοντα στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4
10	Ο διευθυντής μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
11	Ο διευθυντής μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον.	1	2	3	4

<b>1= Σπάνια</b> <b>2= Μερικές φορές</b> <b>3= Συχνά</b> <b>4= Πολύ συχνά</b>		Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
12	Ο διευθυντής διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη.	1	2	3	4
13	Σε αυτό το σχολείο, η «γραφειοκρατική» εργασία είναι φορτική.	1	2	3	4
14	Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
15	Ο διευθυντής γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
16	Ο διευθυντής ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.	1	2	3	4
17	Η διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας από το διευθυντή, μειώνει την γραφική εργασία των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4
18	Ο διευθυντής έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4
19	Ο διευθυντής ελέγχει το σχεδιασμό της διδασκαλίας.	1	2	3	4
20	Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες.	1	2	3	4
21	Ο διευθυντής είναι αυταρχικός.	1	2	3	4
22	Ο διευθυντής ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4
23	Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4

Παρακαλούμε, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**E-MAIL:**.....

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ'

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ερωτήσεις	Μ.Τ.	N	%
Είμαι ικανοποιημένος με την εργασία μου ως εκπαιδευτικός.	3,87	332	98,5
Η παρούσα εργασία ανταποκρίνεται στο επίπεδο της εργασίας που προσδοκούσα να βρω με την εισοδό μου στην εκπαίδευση.	3,27	329	97,6
Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	3,65	330	97,9
Το αίσθημα προσφοράς που αποκομίζω από τη δουλειά μου είναι περισσότερο σημαντικό για μένα από τα χρήματα που βγάζω.	3,41	330	97,9
Είμαι ικανοποιημένος με τον τρόπο διασφάλισης των προνομίων του προσωπικού σε αυτό το σχολείο.	3,40	330	97,9
Θα σύστηνα αυτό το σχολείο σε άλλους εκπαιδευτικούς σαν καλό μέρος για να εργαστούν.	3,63	336	99,7
Το σχολείο που υπηρετώ προσφέρει καλύτερες επαγγελματικές ευκαιρίες σε σχέση με άλλα.	3,09	333	98,8
Το προσωπικό συναντιέται (κοινωνικά) εκτός ωρών εργασίας τουλάχιστον μία φορά ανά διδακτικό τρίμηνο.	3,19	331	98,2
Αν μου προσφερόταν μια παρόμοια θέση διδασκαλίας σε ένα άλλο σχολείο, θα την αναλάμβανα αμέσως.	3,23	331	98,2
Νιώθω συχνά πλῆξη στην εργασία μου.	3,84	329	97,6
Τις περισσότερες φορές πρέπει να πιέσω τον εαυτό μου για να πάω στη δουλειά.	4,08	331	98,2
Θεωρώ ότι δεν έχω τη δυνατότητα να επιλέξω δικές μου δραστηριότητες σε σχέση με τα αντικείμενα που διδάσκω.	3,51	336	99,7
Αισθάνομαι απομονωμένος από τους συναδέλφους μου.	4,10	334	99,1
Η εργασία μου θα μπορούσε να είχε περισσότερες προκλήσεις.	2,44	333	98,8
Κανένας δεν εκτιμά όσα κάνω.	3,73	324	96,1
Είμαι ευχαριστημένος από τη συνεργασία μου με τους γονείς αυτού του σχολείου.	3,50	333	98,8
Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που παίρνω.	2,13	336	99,7
Σε σύγκριση με εργαζόμενους σε άλλους τομείς (δημόσιος/ιδιωτικός), πιστεύω ότι, λογικά, πληρώνομαι καλά.	2,31	335	99,4

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε΄



## ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

<u>Ερωτήσεις</u>	<u>M.T.</u>	<u>N.</u>	<u>%</u>
Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να διδάξω επιτυχώς όλες τις ενότητες των μαθημάτων, ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	2,89	334	99,1
Ξέρω ότι μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα και όταν προκύπτουν εντάσεις.	3,10	335	99,4
Όταν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, είμαι σε θέση να ανταποκριθώ ακόμη και στους δυσκολότερους μαθητές.	3,14	335	99,4
Είμαι πεπεισμένος ότι, καθώς ο χρόνος περνά, θα γίνομαι όλο και πιο ικανός να καλύψω τις ανάγκες των μαθητών μου.	3,31	334	99,1
Ακόμα κι αν διασπώμαι στη διάρκεια της διδασκαλίας, είμαι βέβαιος ότι μπορώ να διατηρήσω την αυτοκυριαρχία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	3,11	335	99,4
Είμαι σίγουρος για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου, ακόμα κι αν έχω μια κακή ημέρα.	3,01	334	99,1
Εάν καταβάλλω ιδιαίτερη προσπάθεια, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή στην προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών μου.	3,24	335	99,4
Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω τους περιορισμούς του συστήματος (π.χ. περικοπές δαπανών, προσωπικού, διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.	2,81	334	99,1
Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου για να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα.	2,98	335	99,4
Ξέρω ότι μπορώ να φέρω σε πέρας καινοτόμα προγράμματα ακόμα και όταν αντιμετωπίζω αντίσταση από δύσπιστους συναδέλφους.	2,75	334	99,1

# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ΄**

## ΚΛΙΜΑΚΑ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>M.T.</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
<b>Κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά</b>			
Ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του με σιδηρά πυγμή.	1,85	331	98,2
Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί.	2,38	331	98,2
Ο διευθυντής διαμορφώνει το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών.	2,30	322	95,5
Ο διευθυντής διορθώνει τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη.	2,29	330	97,9
Ο διευθυντής ελέγχει στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη.	1,51	331	98,2
Ο διευθυντής έχει υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς.	1,60	331	98,2
Ο διευθυντής ελέγχει το σχεδιασμό της διδασκαλίας.	1,39	328	97,3
Ο διευθυντής είναι αυταρχικός.	1,42	325	96,4
Ο διευθυντής ελέγχει οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1,54	328	97,3
<b>Υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά</b>			
Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς.	2,62	328	98,5
Ο διευθυντής ασκεί κριτική με εποικοδομητικό τρόπο.	2,43	329	97,6
Ο διευθυντής εξηγεί τους λόγους για τους οποίους ασκεί κριτική στους εκπαιδευτικούς.	2,55	327	97
Ο διευθυντής υιοθετεί τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.	2,87	333	98,8
Ο διευθυντής μεριμνά για το καλό των εκπαιδευτικών.	3,02	333	98,8
Ο διευθυντής μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον.	3,12	333	98,8
Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς.	2,76	332	98,5
Ο διευθυντής γίνεται εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς.	3,11	331	98,2
Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς.	2,38	332	97,3



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091942

