

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

ΧΑΤΖΗΪΩΑΝΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
Κα ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΟΛΓΑ - ΓΙΑΣΕΜΗ

ΒΟΛΟΣ 2010



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

Αριθ. Εισ.: 9209/1
Ημερ. Εισ.: 09-12-2010
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.200 6
ΧΑΤ

*Στους «από μηχανής θεούς»
της καθημερινότητάς μου*

«Πολλά στελέχη της εκπαίδευσης αποφεύγουν να λάβουν αποφάσεις, μια και κανείς δε θα τους κατηγορήσει για την αδράνεια του οργανισμού, ενώ αντίθετα, εάν πάρουν ακατάλληλες αποφάσεις, οι κατηγορίες θα είναι ποικίλες... Ο δρόμος όμως προς την κόλαση είναι στρωμένος με αγαθές προθέσεις, ενώ ο δρόμος της διοικητικής καταστροφής είναι στρωμένος με αποφάσεις που δεν εκτελέστηκαν ή ακόμα χειρότερα που εφαρμόστηκαν με μισή καρδιά»

B. Everard & G Morris
(1996: 51)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	13
1.1 Αποκέντρωση και συλλογική λήψη αποφάσεων: Μεταρρυθμίσεις στην άσκηση της διοίκησης	13
1.2 Συλλογική άσκηση διοίκησης και λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων: Αποσαφήνιση όρων	4
1.3 Φορείς άσκησης εκπαιδευτική πολιτικής: ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας και του συλλόγου διδασκόντων	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	18
2.1 Βασικές αρχές και στόχοι της συμμετοχική διαδικασίας στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων	18
2.2 Λογική και λειτουργία της συλλογικής λήψης αποφάσεων	19
2.3 Τεχνικές συλλογικής λήψης αποφάσεων στο σχολείο	20
2.4 Η τυπολογία των θεμάτων των εκπαιδευτικών αποφάσεων	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	24
3.1 Πλεονεκτήματα της συλλογικής λήψης αποφάσεων	24
3.2 Μειονεκτήματα της συλλογικής λήψης αποφάσεων	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	26
4.1 Πραγματική Συμμετοχή, Επιθυμητή Συμμετοχή και Στέρηση Συμμετοχής	26

4.2 Η ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα για τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων	27
4.3 Συμμετοχή και Αποξένωση	28
4.4 Συμμετοχή και Σχολικό Κλίμα	29
4.5 Συμμετοχή και Ικανοποίηση από την Εργασία	30
4.6 Συμμετοχή και Αίσθηση Αυτο-αποτελεσματικότητας	32
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	34
ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	35
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	37
5.1 Η μέθοδος της έρευνας	37
5.2 Επιλογή του εργαλείου	37
5.3 Ανάπτυξη του ερωτηματολογίου	38
5.4 Χορήγηση του ερωτηματολογίου	38
5.5 Συμμετέχοντες	39
5.6 Εργαλεία	41
5.6.1 Μέτρηση της πραγματικής και επιθυμητής συμμετοχής του διδακτικού προσωπικού σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων	41
5.6.2 Κλίμακα αποξένωσης (alienation scale)	43
5.6.3 Κλίμακα σχολικού κλίματος	44
5.6.4 Κλίμακα αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία (teacher perceived teaching self-efficacy)	45
5.6.5 Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	47
Ενότητα Πρώτη : Πραγματική Συμμετοχή και Απόκλιση της Συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων	48
I. Λειτουργικό Έργο	48
II. Διοικητικός Τομέας	49
III. Θέματα Εκπαιδευτικών	51

Ενότητα Δεύτερη: Διαφοροποιήσεις στη Συμμετοχή ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας	54
Ενότητα Τρίτη: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών	60
I. Οι εξαρτημένες μεταβλητές	60
II. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και Αποξένωση	62
III. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και Ικανοποίηση από την Εργασία	62
IV. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και Αυτό-αποτελεσματικότητα	63
V. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και Σχολικό Κλίμα	64
Ενότητα Τέταρτη: Προβλεπτική Ικανότητα των μεταβλητών	67
I. Πραγματική Συμμετοχή και Στέρηση Συμμετοχής ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποξένωσης	67
II. Πραγματική Συμμετοχή και Στέρηση Συμμετοχής ως προβλεπτικοί παράγοντες της Ικανοποίησης από την Εργασία	68
III. Πραγματική Συμμετοχή και Στέρηση Συμμετοχής ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αυτο-αποτελεσματικότητας	68
IV. Πραγματική Συμμετοχή και Στέρηση Συμμετοχής ως προβλεπτικοί παράγοντες του Σχολικού Κλίματος	69
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	73
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	89

ΠΙΝΑΚΕΣ

	Σελ.
<i>Πίνακας 1: Έτη προϋπηρεσίας</i>	40
<i>Πίνακας 2: Οι τομείς αποφάσεων και η εσωτερική αξιοπιστία τους</i>	43
<i>Πίνακας 1.1: Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση και μέτρηση απόκλισης της συμμετοχής ανά τομέα αποφάσεων</i>	53
<i>Πίνακας 2.1 : Πραγματική Συμμετοχή ανά Τομέα Αποφάσεων και Ηλικία</i>	55
<i>Πίνακας 2.2: Πραγματική Συμμετοχή ανά Τομέα Αποφάσεων και Έτη Προϋπηρεσίας</i>	56
<i>Πίνακας 2.3: Πραγματική Συμμετοχή και Φύλο</i>	57
<i>Πίνακας 2.4: Επιθυμητή Συμμετοχή και Φύλο</i>	58
<i>Πίνακας 2.5: Στέρηση Συμμετοχής και Φύλο</i>	59
<i>Πίνακας 3.1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις κλίμακες της Αποξένωσης, της Αυτό-αποτελεσματικότητας, της Ικανοποίησης από την εργασία και του Σχολικού Κλίματος</i>	60
<i>Πίνακας 3.2: Διαφορές μεταξύ των υποκλιμάκων του Σχολικού Κλίματος ανά ζεύγη</i>	61
<i>Πίνακας 3.3: Συντελεστές Συσχέτισης της Συμμετοχής με την έλλειψη αποξένωσης</i>	62
<i>Πίνακας 3.4: Συντελεστές Συσχέτισης της Συμμετοχής με την Ικανοποίηση από την Εργασία</i>	63
<i>Πίνακας 3.5: Συντελεστές Συσχέτισης της Συμμετοχής με την αυτο-αποτελεσματικότητα</i>	64
<i>Πίνακας 3.6: Συντελεστές Συσχέτισης της Συμμετοχής με το Σχολικό Κλίμα</i>	64
<i>Πίνακας 3.7: Συντελεστές Συσχέτισης της Πραγματικής Συμμετοχής με τις υποκλίμακες του Σχολικού Κλίματος</i>	65
<i>Πίνακας 3.8: Συντελεστές Συσχέτισης της Στέρησης Συμμετοχής με τις υποκλίμακες του Σχολικού Κλίματος</i>	66
<i>Πίνακας 4.1: Βηματική παλινδρόμηση της Έλλειψης Αποξένωσης επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής</i>	67

<i>Πίνακας 4.2: Βηματική παλινδρόμηση της Ικανοποίησης από την Εργασία επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής</i>	<i>68</i>
<i>Πίνακας 4.3: Βηματική παλινδρόμηση της Αυτό-αποτελεσματικότητας επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής</i>	<i>69</i>
<i>Πίνακας 4.4 : Βηματική παλινδρόμηση του Συνολικού Σχολικού Κλίματος επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής</i>	<i>69</i>
<i>Πίνακας 4.5 : Βηματική παλινδρόμηση της υποκλίμακας του Στυλ ηγεσίας του Σχολικού Κλίματος επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής</i>	<i>70</i>
<i>Πίνακας 4.6: Βηματική παλινδρόμηση της υποκλίμακας της συναδελφικότητας του Σχολικού Κλίματος επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής</i>	<i>71</i>
<i>Πίνακας 4.7: Βηματική παλινδρόμηση της υποκλίμακας της πειθαρχίας των μαθητών του Σχολικού Κλίματος επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής</i>	<i>71</i>

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

	Σελ.
<i>Γράφημα 1: Ηλικία και φύλο</i>	40
<i>Γράφημα 2: Πρόσθετες Σπουδές Συμμετεχόντων</i>	41
<i>Γράφημα 1.1: Πραγματική συμμετοχή σε αποφάσεις για το Λειτουργικό Έργο</i>	48
<i>Γράφημα 1.2: Απόκλιση της Συμμετοχής στο Λειτουργικό Έργο</i>	49
<i>Γράφημα 1.3: Πραγματική συμμετοχή σε αποφάσεις για τον Διοικητικό Τομέα</i>	50
<i>Γράφημα 1.4: Απόκλιση της Συμμετοχής στον Διοικητικό Τομέα</i>	51
<i>Γράφημα 1.5: Πραγματική συμμετοχή σε αποφάσεις για τα Θέματα Εκπαιδευτικών</i>	51
<i>Γράφημα 1.6: Απόκλιση της Συμμετοχής σε Θέματα Εκπαιδευτικών</i>	52
<i>Γράφημα 1.7: Μέσες τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την Πραγματική και Επιθυμητή Συμμετοχή και στους τρεις τομείς αποφάσεων</i>	54
<i>Γράφημα 3.1: Μέσες τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τις υποκλίμακες του Σχολικού Κλίματος</i>	61

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στην άσκηση της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. 143 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν στην παρούσα συσχετιστική / προβλεπτική μελέτη επισκόπησης που έχει στόχο να διερευνήσει την πραγματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, την επιθυμητή τους συμμετοχή και την απόκλιση της πραγματικής από την επιθυμητή συμμετοχή σε τρεις τομείς εκπαιδευτικών αποφάσεων: στο Λειτουργικό Έργο, το Διοικητικό Τομέα και τα Θέματα Εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή τους εξετάστηκε σε σχέση με τέσσερις μεταβλητές: την Αποξένωση στο χώρο εργασίας, την αντίληψη για το Σχολικό Κλίμα της μονάδας, την Αίσθηση Αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και την Ικανοποίηση από την Εργασία. Με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κατέδειξαν το βαθμό συμμετοχής τους και εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους για τομείς και ζητήματα της σχολικής καθημερινότητάς τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί στερούνται συμμετοχής και στους τρεις τομείς εκπαιδευτικών αποφάσεων, περισσότερη στέρηση όμως καταγράφεται στον Διοικητικό Τομέα. Όταν συμμετέχουν σε αποφάσεις του Διοικητικού Τομέα και των Θεμάτων των Εκπαιδευτικών μειώνεται η αποξένωση στο χώρο εργασίας τους. Μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί σημειώνουν μεγαλύτερη πραγματική συμμετοχή σε αποφάσεις που αναφέρονται κυρίως στον Διοικητικό Τομέα. Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη η πραγματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών τόσο καλύτερη η αίσθηση που έχουν για το σχολικό κλίμα της μονάδας και όσο μεγαλύτερη η στέρηση της συμμετοχής τόσο μεγαλύτερη και η αίσθηση μη ικανοποιητικού σχολικού κλίματος. Η συμμετοχή σε αποφάσεις σε Θέματα Εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της έλλειψης αποξένωσης από τη μία και της αίσθησης για θετικό σχολικό κλίμα από την άλλη. Τα πορίσματα τίθενται υπό συζήτηση σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικής άσκησης της διοίκησης στις σχολικές μονάδες είναι ένα ζήτημα που απασχολεί ολοένα και περισσότερους εκπαιδευτικούς. Με το συγκεκριμένο πόνημα γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθούν πλευρές της σχολικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών που έχουν μεγάλη σημασία αλλά έχουν μελετηθεί ελάχιστα στον ελληνικό χώρο.

Η πορεία για να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί αυτή η ερευνητική προσπάθεια ήταν εργώδης αλλά ευχάριστη στο τέλος της. Η μελέτη οφείλει πολλά σε όλους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα αφιερώνοντας λίγο από το προσωπικό τους χρόνο. Οφείλει πολλά και στους διευθυντές των σχολικών μονάδων που δέχτηκαν να δοθεί το ερωτηματολόγιο στο εκπαιδευτικό προσωπικό χωρίς να έχουν την αίσθηση ότι θα κριθούν για τον τρόπο με τον οποίο διοικούν τη σχολική μονάδα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια της διπλωματικής εργασίας, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Σαραφίδου Γιασεμή – Όλγα για το χρόνο που διέθεσε, τις γόνιμες υποδείξεις, την καθοδήγηση αλλά και γενικά για τη συνεργασία σε όλα τα στάδια εκπόνησης της μελέτης. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, διότι από τον καθένα αποκόμισα κάτι ξεχωριστό.

Τέλος, για τη βοήθεια τους στη χορήγηση του ερωτηματολογίου θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους φίλους και συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Το ενδιαφέρον τους ήταν συγκινητικό.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελεί ένα θέμα που έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Συνδέεται άμεσα με τις προσπάθειες που γίνονται για τον εκδημοκρατισμό του χώρου εργασίας και την αποκέντρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρόλο που η εμπειρία που έχουμε ακόμα και από το πρόσφατο παρελθόν είναι τα άκαμπτα γραφειοκρατικά συστήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τελευταία ενημερωνόμαστε πως η κυρίαρχη τάση είναι η δημιουργία δικτύων χαλαρής δομής, όπου η εξουσία ασκείται σε συλλογικό επίπεδο με κύρια την ευθύνη του ηγέτη να εμπνέει και να συντονίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Έτσι, τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να αποκτήσουν ένα νέο ρόλο ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει πια να ανέβουν στην ιεραρχία για να προβούν στη χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τη δυνατότητα της συλλογικής λήψης αποφάσεων θα έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με τους διευθυντές ως συνάδελφοι και να μοιραστούν την εξουσία. Μια τέτοια αλλαγή στο σχολικό σύστημα, όμως, μπορεί να διευκολύνει ή να παρεμποδίζει τη σχολική λειτουργία. Στην αρχή παρουσιάζεται το πρώτο κεφάλαιο που έρχεται να εισαγάγει τον αναγνώστη στο πλαίσιο της συλλογικής άσκησης της διοίκησης και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων αποσαφηνίζοντας τους σχετικούς όρους. Επιπλέον, παρατίθενται στοιχεία για τη διοικητική αποκέντρωση και το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων στην άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη λογική για τη χρήση διαδικασιών συλλογικής λήψης αποφάσεων, αναλύονται οι δημοφιλέστερες τεχνικές συλλογικής λήψης αποφάσεων και αναπτύσσεται μια σχετική τυπολογία αναφορικά με τις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συλλογικής λήψης αποφάσεων ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την πραγματική και επιθυμητή συμμετοχή των εκπαιδευτικών καθώς και την απόκλιση της μιας από την άλλη σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενώ γίνεται αναφορά στα δεδομένα από την ερευνητική δραστηριότητα στον ελληνικό χώρο. Ακόμη, στο ίδιο κεφάλαιο, παρουσιάζονται στοιχεία από την υπάρχουσα

βιβλιογραφία για μεταβλητές της έρευνας, όπως είναι η αποξένωση, το σχολικό κλίμα, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η ικανοποίηση από την εργασία.

Στο εμπειρικό μέρος της μελέτης παρατίθεται η ποσοτική έρευνα και γίνεται αναφορά στη μέθοδο της έρευνας, την επιλογή, ανάπτυξη και χορήγηση του εργαλείου, ενώ αναλύονται τα απαραίτητα στοιχεία για τους συμμετέχοντες. Έπεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων, χωρισμένη σε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται δεδομένα για την πραγματική συμμετοχή και για την απόκλιση πραγματικής συμμετοχής και επιθυμητής. Στη δεύτερη ενότητα, εξετάζονται πιθανές διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή βάσει φύλου, ηλικίας και ετών προϋπηρεσίας. Στην τρίτη ενότητα παρατίθενται συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης ενώ στην τέταρτη ενότητα διερευνάται η προβλεπτική ικανότητα της συμμετοχής στις εξαρτημένες μεταβλητές της μελέτης. Έπειτα, παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Η εργασία καταλήγει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Ακολουθούν, η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το εργαλείο της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

1.1 Αποκέντρωση και συλλογική λήψη αποφάσεων: Μεταρρυθμίσεις στην άσκηση της διοίκησης

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων έχει αποτελέσει μέρος της μεταρρυθμιστικής πολιτικής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στις εκπαιδευτικές μονάδες, η συλλογική λήψη αποφάσεων γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία που εμπλέκει το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και σε κάποιες περιπτώσεις τους γονείς, τα μέλη της κοινότητας και τους μαθητές (Sergioyanni, 1992). Σε κάποιες συζητήσεις για την αποκέντρωση της διοίκησης έχει δοθεί έμφαση στη συμμετοχή των γονέων και των τοπικών κοινοτήτων στην εκπαιδευτική πολιτική ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι συζητητές έχουν εστιάσει στην ενδυνάμωση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ingersoll, 1996).

Κατά τους Taylor & Bogotch (1992), οι διαδικασίες συλλογικής λήψης αποφάσεων ως στοιχείο μεταρρύθμισης βασίζονται στην οργανωτική θεωρία και τη έρευνα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Όπως ισχυρίζεται ο Smylie (1992), η συλλογική λήψη αποφάσεων στο σχολείο αποτελεί μία από τις πιο πολλά υποσχόμενες στρατηγικές για τη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση που περιλαμβάνει μια πιο επαγγελματική προσέγγιση στη διδασκαλία, ενδυναμωμένα σχολεία και έναν συλλογικό τρόπο άσκησης της διοίκησης. Έτσι, με τις παραπάνω αλλαγές μειώνεται η αίσθηση απομόνωσης των εκπαιδευτικών και αυξάνεται η συμμετοχή σε αποφάσεις (Short κ.ά., 1991).

Ο Pashiardis (1994) μας πληροφορεί πως τα σχολεία χρειάζεται να επιδεικνύουν αυτονομία, να έχουν τη δική τους ιδιαίτερη σχολική κουλτούρα και να εφαρμόζουν διαδικασίες συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Όμως, στην Ελλάδα, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ελάχιστες αρμοδιότητες έχουν

μεταφερθεί σε τοπικό ή και σχολικό επίπεδο με αποτέλεσμα να παρατηρείται ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, δύσκαμπτο και πολλές φορές δυσλειτουργικό (Κουτούζης, 1999). Αυτή η πρακτική έρχεται σε αντίθεση με τις πρακτικές στα εκπαιδευτικά συστήματα σε ευρωπαϊκό επίπεδο όπου και έχουν γίνει μεταρρυθμίσεις που δίνουν έμφαση στην αποκέντρωση της διοίκησης, την αυτονομία των σχολείων, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου καθώς και τη λογοδοσία αναφορικά με τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών μονάδων (MacBeath κ.ά., 2004). Με την αποκέντρωση, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διοίκησης εκχωρούνται και λαμβάνουν χώρα στα χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή σε τοπικό ή και σχολικό επίπεδο. Εάν συζητούμε, πάντως, για έναν δημοκρατικό τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης, τότε η αποκέντρωση θα πρέπει να κατεβαίνει ιεραρχικά όσο περισσότερο γίνεται. Οι MacBeath κ.ά. (2004) αναφέρουν πως με την αποκέντρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης δίνεται η ευκαιρία και η εξουσία σε διαφορετικά άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο και κίνητρα να συμμετέχουν σε μια διαδικασία που τους αφορά άμεσα.

Η εφαρμογή, ωστόσο, μιας προσέγγισης στη διοίκηση με γνώμονα την αποκέντρωση δεν εγγυάται και την αξιοποίηση της προσφερόμενης ισχύος και συνεπώς της βελτίωσης που αναμένεται στο παραγόμενο παιδαγωγικό έργο. Για να συμβεί αυτό απαιτείται η εσωτερική αναμόρφωση (restructuring) της σχολικής μονάδας με βάση την αυτονομία, η ενδυνάμωση (empowerment) των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση και η συμμετοχή (participation) των εκπαιδευτικών αλλά και των αποδεκτών της εκπαίδευσης σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στην ευθύνη εφαρμογής των αποφάσεων αυτών (Lieberman, 1995).

1.2 Συλλογική άσκηση διοίκησης και λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων: Αποσαφήνιση όρων

Στο σχολικό πλαίσιο χρειάζεται να λαμβάνονται εκπαιδευτικές αποφάσεις. Τι συνιστά όμως μια εκπαιδευτική απόφαση και τι στόχο μπορεί να έχει; Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2008) «εκπαιδευτική απόφαση είναι η συνειδητή έκφραση βούλησης επιλογής μιας ενέργειας από ένα μονομελές ή συλλογικό όργανο της εκπαίδευσης, που έχει τη σχετική εξουσία (αρμοδιότητα, εξουσιοδότηση) για να

εκφράσει αυτή τη βούληση, και η οποία, ανάλογα με τη μορφή και το όργανο που αποφασίζει στοχεύει στην επίτευξη ενός στόχου που αφορά:

- στη συμπεριφορά είτε του συνόλου των εργαζομένων ή εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε μιας ομάδας εργαζομένων, είτε ενός ατόμου,
- στα κάθε φύσης μέσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα ή η εκπαιδευτική μονάδα και
- στις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή της εκπαιδευτικής μονάδας με παράγοντες εκτός αυτού ή αυτής» (σελ. 250).

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις στο σχολείο μπορεί να λαμβάνονται με διαφορετικούς τρόπους, κατάλληλους ανάλογα με την περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Tomlinson (2004), αποφάσεις μπορεί να λαμβάνονται, αποκλειστικά από τον ανώτερο εκπαιδευτικό – διευθυντή, διαμέσου μια συμβουλευτικής διαδικασίας, διαμέσου μιας ομαδικής διεργασίας ή από προσωπικό με εξουσιοδοτημένη ευθύνη.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πληροφορούμαστε πως σημειώνεται σύγχυση σχετικά με τη χρήση των όρων που αναφέρονται στον τρόπο άσκησης της διοίκησης του σχολείου (Liontos, 1994). Η «συλλογική άσκηση διοίκησης» (shared governance) αναφέρεται γενικά στη συμμετοχή περισσότερων του ενός ατόμου ή οργάνου (π.χ. διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων) στη άσκηση της διοίκησης. Η «αποκέντρωση» (decentralization) είναι η μεταφορά της εξουσίας σε τοπικές σχολικές μονάδες. Η αποκέντρωση και η λήψη αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο δεν είναι ταυτόσημοι, αλλά συχνά χρησιμοποιούνται ως τέτοιοι. Η αποκέντρωση μπορεί να περιλαμβάνει τη συλλογική λήψη αποφάσεων, μπορεί και όχι. Η «διοίκηση σε τοπικό επίπεδο» (site-based management) αναφέρεται αποκλειστικά στην έννοια της αποκέντρωσης της εκπαίδευσης – μια αλλαγή στην εξουσία από τα γραφεία εκπαίδευσης στα σχολεία. Η διοίκηση σε επίπεδο τοπικό μπορεί, επίσης, να περιλαμβάνει τη συλλογική λήψη αποφάσεων, αλλά η συλλογική λήψη αποφάσεων (shared decision making) δεν είναι απαραίτητα συστατικό στοιχείο της διοίκησης σε επίπεδο τοπικό (Liontos, 1994). Τέλος, η «διοίκηση σε σχολικό επίπεδο» (school-based management) αποτελεί μια πρόταση για αποκέντρωση και μείωση της γραφειοκρατικής προσέγγισης

του σχολικού ελέγχου (Guthrie, 1986), ενώ προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων μέσα στα σχολεία (Brown, 1990).

Ανάλογα με την πολιτική στην άσκηση της διοίκησης, καθορίζεται και ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι, σε συνάρτηση και με τους όρους που περιγράφηκαν παραπάνω, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία γίνεται λόγος για λήψη αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο (site-based decision making), για λήψη αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο (school-based decision making) καθώς και για συμμετοχική ή συλλογική λήψη αποφάσεων (shared decision making / participatory decision making).

Κατά τον Bauer (1992), η συλλογική λήψη αποφάσεων είναι μια διαδικασία σχεδιασμένη για να μετατοπίσει εκπαιδευτικές αποφάσεις στο επίπεδο του σχολείου, όπου αυτοί που βρίσκονται πιο κοντά στους μαθητές μπορεί να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στη λήψη αποφάσεων με τέτοιο τρόπο που να προάγει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και να διασφαλίσει ότι παρέχονται οι πιο κατάλληλες υπηρεσίες στους μαθητές και τη σχολική κοινότητα. Μπορεί να περιλαμβάνει πέρα από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, μέλη της κοινότητας και τους μαθητές.

1.3 Φορείς άσκησης εκπαιδευτική πολιτικής: ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας και του συλλόγου διδασκόντων

Σύμφωνα με τη ελληνική νομοθεσία, η διοικητική οργάνωση των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το σχολικό. Η εξουσία πηγάζει από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και καταλήγει στην κατώτερη ιεραρχικά βαθμίδα, δηλαδή στο διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Στο τελευταίο επίπεδο, αυτό της σχολικής μονάδας, την εξουσία έχουν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Σε τοπικό επίπεδο λειτουργούν επιτροπές και συμβούλια, όπως οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές Παιδείας, η Σχολική Επιτροπή και το Σχολικό Συμβούλιο (Σαϊτης, 2005b).

Αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών, ο σύλλογος διδασκόντων αναδεικνύεται κυρίαρχο όργανο διοίκησης του σχολείου (Σαϊτης, 2005a). Ο σύλλογος λαμβάνει εκπαιδευτικές αποφάσεις που γίνονται δεκτές από όλα τα μέλη του προσωπικού και έπειτα ο διευθυντής καλείται να τις εφαρμόσει. Τα μέλη του συλλόγου,

που λειτουργούν ως ομάδα, μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να αξιοποιούν τις πληροφορίες που έχουν για τα διάφορα ζητήματα του σχολείου και να λαμβάνουν αποφάσεις ομαδικές. Ο Σαΐτης (2005a) μας πληροφορεί πως η συλλογική λήψη αποφάσεων έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση γιατί τα ζητήματα και προβλήματα των σχολικών μονάδων είναι συνήθως σύνθετα και πολλές φορές χρειάζονται συντονισμό και αλληλεπίδραση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού για την επίλυση και αντιμετώπισή τους.

Η εκπαιδευτική μονάδα και ο σύλλογος διδασκόντων, πιο συγκεκριμένα, διαθέτουν αυτονομία σε συγκεκριμένους τομείς και μπορεί να αποφασίζουν για την κατανομή της εξουσίας (αποκέντρωση) μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, για τον προγραμματισμό καινοτομιών και των νέων παιδαγωγικών μεθόδων, για την ανάδειξη και αντιμετώπιση των τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων, για την ορθή λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής, για τη σχέση της σχολικής μονάδας με την κοινωνία, για την επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη καθώς και για την αξιοποίηση των ανθρωπίνων πόρων της μονάδας. Επιπλέον, είναι δυνατόν να λαμβάνονται αποφάσεις για την ανάπτυξη σχέσεων με θεσμικούς εταίρους (Σχολικό σύμβουλο, Προϊστάμενο, Διευθυντή Εκπαίδευσης, τοπική κοινωνία και αυτοδιοίκηση, ιδρύματα, συλλόγους κ.λπ.), για την προσέγγιση στις κοινωνικές διαφορές και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, για το αναλυτικό πρόγραμμα (εμπλουτισμός), για το διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό, για την οργάνωση της διδασκαλίας και για τη διάθεση του σχολικού χρόνου (Μαυρογιώργος, 1999 · Ανδρέου, 1999). Λαμβάνοντας αποφάσεις για τα παραπάνω ζητήματα, συγκροτείται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας, η αυτονομία γίνεται πράξη και η σχολική μονάδα μπορεί να αναπτύξει τη δική της κουλτούρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

2.1 Βασικές αρχές και στόχοι της συμμετοχική διαδικασίας στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων

Η φιλοσοφία της συλλογικής λήψης αποφάσεων βασίζεται σε κοινές πεποιθήσεις και αρχές. Αρχικά, αυτοί που είναι πιο κοντά στους μαθητές και βρίσκονται «εκεί που σημειώνεται η δράση» θα πάρουν τις καλύτερες αποφάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών. Έπειτα, οι δάσκαλοι, οι γονείς και το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σχετικά με τις πολιτικές και τα προγράμματα που επηρεάζουν το σχολείο τους και συνεπώς τα παιδιά. Ακόμη, αυτοί που είναι υπεύθυνοι για την εκτέλεση των αποφάσεων θα πρέπει να έχουν λόγο στη διαμόρφωση αυτών των αποφάσεων. Και τέλος, η αλλαγή είναι πιθανότερο να είναι αποτελεσματική και διαρκής όταν αυτοί που την εφαρμόζουν νιώθουν μια αίσθηση κτήσης και υπευθυνότητας για τη διαδικασία (Liontos, 1994: 9-10).

Τα κίνητρα για τη συλλογική άσκηση της διοίκησης ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η ουμανιστική ή δημοκρατική. Σύμφωνα με αυτήν, οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν σε αποφάσεις που τους επηρεάζουν. Η δεύτερη κατηγορία μπορεί να ονομαστεί ρεαλιστική ή κατηγορία των ανθρωπίνων σχέσεων. Σύμφωνα με αυτήν, η συλλογική άσκηση της διοίκησης είναι ένα μέσο για την επίτευξη παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας (Somech, 2002). Κατά τον Tomlinson (2004), η ομαδική διαβούλευση κατά τη λήψη αποφάσεων σε ένα σχολείο μπορεί να συμβαίνει για πολλούς λόγους. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να είναι: ο φόβος συγκεντρωμένης εξουσίας σε ένα άτομο, η αντιπροσώπευση των ενδιαφερόμενων ομάδων, η ανάγκη για συντονισμό των τμημάτων, των σχεδίων και των πολιτικών, η μεταφορά και η μετάδοση των πληροφοριών και η αφομοίωση / εμπέδωση της εξουσίας και η παροχή κινήτρων για συμμετοχή.

Ο πρωταρχικός στόχος της συλλογικής λήψης αποφάσεων δεν είναι να νιώσουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη ικανοποίηση για την εργασία τους, σημειώνει ο Bauer

(1992), παρόλο που μπορεί να έχει και αυτό το αποτέλεσμα. Ο σκοπός της συλλογικής λήψης αποφάσεων είναι να βελτιώσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και να διασφαλίσει ότι τα σχολεία θα είναι πιο ευαίσθητα στις ανάγκες των μαθητών και της κοινότητας. Τέλος, σύμφωνα με τον Brost (2000), επιθυμητοί στόχοι της συλλογικής λήψης αποφάσεων είναι η συμμετοχή της κοινότητας, η εμπλοκή των γονέων και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

2.2 Λογική και λειτουργία της συλλογικής λήψης αποφάσεων

Συνολικά η βιβλιογραφία δίνει τέσσερα σύνολα παραγόντων που επηρεάζουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε διαφορετικούς τομείς λήψης αποφάσεων. Αυτοί οι παράγοντες είναι η σχέση εργασίας διευθυντή-εκπαιδευτικού, οι κανόνες που επηρεάζουν τις σχέσεις εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών να λάβουν αποφάσεις, η αίσθηση ευθύνης και η λογοδοσία των δασκάλων στη δουλειά τους με τους μαθητές (Smylie, 1992).

Σχετικά με τη διαδικασία λήψης μια εκπαιδευτικής απόφασης, θα πρέπει να υπάρξει η απόφαση, αρχικά, ότι χρειάζεται να ληφθεί μια απόφαση. Αυτή η στάση περιλαμβάνει τον ορισμό ενός προβλήματος και δέσμευση για καθορισμό και υιοθέτηση μιας στρατηγικής για αλλαγή. Έπειτα, θα πρέπει να τεθούν κατευθυντήριες γραμμές, να περιγραφούν, δηλαδή, οι επιλογές που είναι διαθέσιμες, θα πρέπει να συλλεχθούν πληροφορίες, δεδομένα και γνώμες που θα είναι χρήσιμες στο σχηματισμό της απόφασης. Στη συνέχεια, θα γίνει ο σχεδιασμός και ο συλλογισμός για πιθανά εναλλακτικά σχέδια ή δράσεις και τέλος θα εκφραστεί συγκεκριμένη προτίμηση – επιλογή μιας από τις εναλλακτικές λύσεις (Imber & Duke, 1984). Σε άλλες αναλύσεις της διαδικασίας λήψης αποφάσεων περιλαμβάνεται η εφαρμογή της απόφασης και η αξιολόγηση του αποτελέσματος (Hoy & Miskel, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία έχει ως εξής: προσδιορισμός του προβλήματος, ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, επιλογή προσφορότερης λύσης, εφαρμογή της απόφασης και αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Σε αυτό το σημείο είναι ιδιαίτερος σημαντικό να διαφοροποιηθεί η έκταση της συμμετοχής από το βαθμό της συμμετοχής (από σπάνια έως πάντα). Η έκταση της συμμετοχής έχει διαμορφωθεί στα πλαίσια ενός συνεχούς που ποικίλει από την αποκλεισμό μέχρι την πλήρη συμμετοχή. Η Αυτοκρατική λήψη αποφάσεων σημαίνει

πως καμιά πληροφορία δε δίδεται στον υφιστάμενο. Ο προϊστάμενος λαμβάνει την απόφαση μόνος του. Έπειτα, ακολουθεί η απλή διάδοση πληροφοριών. Τότε, ο προϊστάμενος αποκτά τις απαραίτητες πληροφορίες από τον υφιστάμενο και έπειτα λαμβάνει την απόφαση μόνος του. Μετά, είναι δυνατόν να γίνεται λήψη αποφάσεων κατόπιν διαβούλευσης όπου ο προϊστάμενος ανακοινώνει το πρόβλημα στους υφισταμένους του αναφέροντας τις ιδέες και τις προτάσεις του. Μετά λαμβάνει την απόφαση που μπορεί να αντικατοπτρίζει την δική του θέση, μπορεί και όχι. Τέλος, υπάρχει και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων κατά την οποία ο προϊστάμενος ανακοινώνει το ζήτημα στους υφισταμένους και μαζί αναλύουν το πρόβλημα και φθάνουν σε αμοιβαία αποδεκτή λύση (Somech, 2002: 345).

Οι Hoy & Tarter (2003) προτείνουν ένα παρόμοιο πλαίσιο λήψης αποφάσεων με πέντε δομές: την ομοφωνία της ομάδας, την πλειοψηφία της ομάδας, τη συμβουλευτική της ομάδας, την ατομική συμβουλευτική και τη μονομερή απόφαση.

2.3 Τεχνικές συλλογικής λήψης αποφάσεων στο σχολείο

Όταν πρόκειται να ληφθούν οι αποφάσεις, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πολλοί παράγοντες έτσι ώστε η απόφαση να δίνει την κατάλληλη λύση. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2003) υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ομαδική λήψη αποφάσεων. Αυτοί οι παράγοντες είναι το είδος και τα χαρακτηριστικά της ομάδας, τα μέλη της ομάδας, ο συντονιστής της ομάδας, το θέμα / πρόβλημα, η κατάσταση της απόφασης, το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας και η επάρκεια υποστήριξης της ομάδας.

Ο Pashiardis (1993) από την άλλη, αναγνωρίζοντας τη σημασία των συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων προέβη σε μια ανάλυση των δημοφιλέστερων τεχνικών λήψης αποφάσεων. Ο ίδιος ισχυρίζεται πως όταν γίνεται λόγος για αποτελεσματικές στρατηγικές στο χώρο του σχολείου, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να είναι μέρος των αποφάσεων που επηρεάζουν το σχολείο και οι διευθυντές θα πρέπει να είναι ισχυροί λήπτες αποφάσεων. Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει αρκετές τεχνικές έτσι ώστε να επιλέξει αυτή που ταιριάζει στη σχολική μονάδα που διοικεί.

Η τεχνική Vroom-Yetton προσεγγίζει τη συμπεριφορά του ηγέτη - διευθυντή ως κοινωνική διεργασία. Δίνει έμφαση στα γεγονότα μεταξύ των ατόμων. Το μοντέλο

παρέχει στο διευθυντή ένα δενδροδιάγραμμα σύμφωνα με το οποίο λαμβάνονται αποφάσεις. Αυτό του επιτρέπει να καταλήξει στο σωστό επίπεδο συμμετοχής της ομάδας στη λήψη αποφάσεων καθώς και στο σωστό χρόνο που χρειάζεται για τη λύση. Ο ηγέτης – διευθυντής πρέπει να προβεί σε κρίσεις για τα χαρακτηριστικά του προβλήματος. Με αυτό το μοντέλο μπορεί να εξασφαλίσει την επιθυμητή συμβολή του εκπαιδευτικού προσωπικού στο στόχο.

Από την άλλη, στην τεχνική Delphi, οι συμμετέχοντες εργάζονται πάνω στο ίδιο πρόβλημα, χωρίς να παρευρίσκονται σε ένα πλαίσιο όλοι μαζί. Είναι μια ιδιαίτερος χρήσιμη τεχνική για διευθυντές και εκπαιδευτικούς με αρκετό φόρτο εργασίας. Τα άτομα εργάζονται ανεξάρτητα επικοινωνώντας γραπτώς διαμέσου του διευθυντή. Η τεχνική ουσιαστικά αναζητά κρίσεις – προτάσεις επίλυσης των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω σε ένα θέμα ή πρόβλημα. Οι κρίσεις αυτές τίθενται με τη σειρά τους υπό κρίση, συνοψίζονται και βελτιώνονται κι έτσι προτείνονται μεταγενέστερα πιο κατάλληλες λύσεις – προτάσεις με τη διαδικασία να συνεχίζεται μέχρις ότου να προκύψει μια αποδεκτή λύση από τους περισσότερους. Δίνεται έμφαση στην ανωνυμία και την αντικειμενικότητα των κρίσεων.

Τέλος, η τεχνική Nominal Group (Ονομαστικής Ομάδας) περιλαμβάνει δομημένες συναντήσεις που ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα. Οι συμμετέχοντες εργάζονται ανεξάρτητα με την ταυτόχρονη παρουσία των άλλων. Η διαδικασία έχει ως εξής: ο διευθυντής καλεί τα μέλη του εκπαιδευτικού και ξεκαθαρίζει ρόλους και στόχους, σχηματίζονται μικρές ομάδες με έναν ηγέτη η καθεμιά, κάθε ομάδα έχει έναν μικρό πίνακα στον οποίο καταγράφονται οι απόψεις όλων των μελών της ομάδας για ένα θέμα – πρόβλημα, έπειτα συζητιέται και ξεκαθαρίζεται κάθε καταγεγραμμένη ιδέα και τέλος τα μέλη ψηφίζουν και διατυπώνουν κρίσεις για τις προτάσεις – λύσεις που έχουν προκύψει. Με την τεχνική αυτή αυξάνεται η δημιουργικότητα και λαμβάνεται υπόψη η άποψη του κάθε μέλους.

2.4 Η τυπολογία των θεμάτων των εκπαιδευτικών αποφάσεων

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις που χρειάζεται να λαμβάνονται στο σχολικό πλαίσιο ποικίλουν. Πολλοί ερευνητές χωρίζουν αυτές τις αποφάσεις σε τομείς και τους μελετούν ξεχωριστά έτσι ώστε να κατανοήσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις ανά τομέα. Αποφάσεις μπορεί να λαμβάνονται, μεταξύ άλλων, στις παρακάτω περιοχές: σχολικό κλίμα, φοίτηση μαθητών, πειθαρχία, πηγές, μέθοδοι και στρατηγικές διδασκαλίας και επαγγελματική ανάπτυξη προσωπικού (Pashiaridis, 1994). Σύμφωνα με τον Smylie (1992), οι τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμμετέχουν είναι οι αποφάσεις για ζητήματα προσωπικού, οι αποφάσεις για ζητήματα αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας, οι αποφάσεις για ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού και οι αποφάσεις για γενικά διοικητικά ζητήματα (Smylie, 1992)

Οι Imber & Duke (1984) προχώρησαν σε μια λεπτομερέστερη τυπολογία των σχολικών αποφάσεων. Αποφάσεις λοιπόν μπορεί να λαμβάνονται σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική πράξη (περιεχόμενο μαθήματος, επιλογή υλικού, αξιολόγηση μαθητή), το προσωπικό (πρόσληψη, απόλυση, αξιολόγηση προσωπικού, αναθέσεις έργων εκπαιδευτικού προσωπικού), τις προτεραιότητες και τους στόχους (αξιολόγηση αναγκών, σχολική βελτίωση), τη συμπεριφορά μαθητών (κανόνες, πειθαρχία), τον προγραμματισμό (ημερολόγιο, προσφορά μαθημάτων, τοποθέτηση), τις σχέσεις πέρα από το σχολείο (δημόσιες σχέσεις, σχέσεις με τη μονάδα, σχέση με τα κεντρικά γραφεία), τις εγκαταστάσεις και ανέσεις (δόμηση τροποποίησης, διατήρηση) (Imber & Duke, 1984).

Για την αποφυγή, κατά την ερευνητική μελέτη, του κατακερματισμού των τομέων αποφάσεων στο σχολείο, πολλοί ερευνητές χωρίζουν τα ζητήματα στα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται αποφάσεις σε δύο διαφορετικές ζώνες. Η ζώνη με εύρος όλο το σχολείο αποτελείται από τις διοικητικές δραστηριότητες: σχολικός συντονισμός, διοίκηση, προγραμματισμός και διάθεση πόρων. Η ζώνη με εύρος την τάξη αποτελείται από διδακτικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συχνά αναφερόμενη ως λειτουργικός ή παραγωγικός τομέας (Ingersoll, 1996). Πολλοί ερευνητές περιγράφουν τους τομείς αποφάσεων με χαρακτηριστικό τους τη διπλή τους διάσταση. Δηλαδή, με έναν λειτουργικό πυρήνα (διδασκαλία) και έναν πυρήνα με διαχειριστικά θέματα.

Οι Bacharach, Bamberger, Conley και Bauer (1990) ορίζουν 4 διαστάσεις. Πέρα από τον τεχνικό πυρήνα (λειτουργική – προσωπική διάσταση), άλλοι τομείς περιλαμβάνουν την αξιολόγηση και την ανάπτυξη (λειτουργική-οργανωτική διάσταση), τη διάθεση των πόρων (στρατηγική-οργανωτική διάσταση) και την κατανομή και διάθεση των ανθρωπίνων πόρων (στρατηγική – προσωπική διάσταση) (Taylor & Bogotch, 1994). Όπως γίνεται φανερό, δεν υπάρχει ομοφωνία αναφορικά με την τυπολογία των εκπαιδευτικών αποφάσεων. Κάθε ερευνητής ακολουθεί τη δική του μέθοδο στην ομαδοποίηση των ζητημάτων. Όμως, αυτό δεν είναι παράλογο γεγονός. Ένα ζήτημα μπορεί να αφορά τόσο το διοικητικό τομέα όσο και τον λειτουργικό – επαγγελματικό του εκπαιδευτικού (π.χ. η διοργάνωση μιας αθλητικής / πολιτιστικής δραστηριότητας στο σχολείο που απαιτεί την αγορά ακριβών υλικών).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

3.1 Πλεονεκτήματα της συλλογικής λήψης αποφάσεων

Τελευταία, η συζήτηση για τη συμμετοχική διοίκηση στα σχολεία αντανακλά την ευρέως κοινή πεποίθηση ότι οι δομές συλλογικής διοίκησης και αποκεντρωμένης εξουσίας μπορούν να επιτύχουν αποτελέσματα τα οποία είναι μη επιτεύξιμα από μέρους της παραδοσιακής «από πάνω προς τα κάτω» γραφειοκρατικής δομής των σχολείων (Somech, 2002). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται κατανοητό πως ένας συλλογικός τρόπος άσκησης πολιτικής της μονάδας επηρεάζει τη σχολική πραγματικότητα σε πέντε επίπεδα: στο επίπεδο της ίδιας της απόφασης, στο επίπεδο του μαθητή, του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, του διευθυντή και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με το επίπεδο της ίδιας της απόφασης, οι διαδικασίες συλλογικής λήψης αποφάσεων συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων και την αύξηση της πιθανότητας για αποδοχή και εφαρμογή της απόφασης, προάγουν τη δέσμευση ότι οι αποφάσεις θα γίνουν πραγματικότητα, διευκολύνουν το σχηματισμό καλύτερων αποφάσεων και ελαχιστοποιούν την υπονόμευση των επιλεγμένων αποφάσεων (Liontos, 1994· Smylie, 1992· Perry και συν., 1994).

Σχετικά με τα οφέλη για τον μαθητή, όπως αναφέρει ο Brost (2000), παρατηρείται υψηλή ποιότητα διδασκαλίας και υψηλοί βαθμοί στη διδασκαλία και τη μάθηση σε σχολεία όπου διευθυντές και προσωπικό μοιράζονται την εξουσία.

Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, ο Liontos (1994) ισχυρίζεται πως οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη μιας απόφασης βοηθούν στην ενίσχυση του ηθικού, της δέσμευσης και της ομαδικής εργασίας των εκπαιδευτικών, στη δόμηση εμπιστοσύνης και στη βοήθεια του προσωπικού και των διευθυντών για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Ο Smylie (1992) δίνει έμφαση στην αύξηση των κινήτρων για την εκτέλεση των αποφάσεων, ενώ κατά τους Quinn & Troy-Quinn (2000) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει οφέλη όπως είναι η αυξημένη παραγωγικότητα, οι μειωμένες παραιτήσεις εκπαιδευτικών και τα λιγότερα παράπονα

στην εργασία. Κατά τους Perry και συν. (1994), οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη υπευθυνότητα για το τι συμβαίνει σε ένα σχολείο και αυξάνεται η ικανοποίηση από την εργασία. Τέλος, ο Pashiardis (1994), κάνει λόγο για τους νέους εκπαιδευτικούς - ηγέτες που θα προκύψουν σε όλο το σχολείο από τέτοιες διαδικασίες.

Κατά τον Smylie (1992) οι διαδικασίες συλλογικής λήψης αποφάσεων στο σχολείο δίνει στη διεύθυνση πρόσβαση σε κρίσιμες πληροφορίες από πηγές που είναι εγγύτερες στα προβλήματα του σχολείου ενώ αναφορικά με τα οφέλη σε όλο το σχολείο, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Brost, 2000) καθώς και του σχολικού κλίματος (Pashiardis, 1994).

3.2 Μειονεκτήματα της συλλογικής λήψης αποφάσεων

Ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση καθώς αποτελεί έναν αργό τρόπο λήψης αποφάσεων και εγκυμονεί τον κίνδυνο της πρώιμης αντιπαράθεσης. Πολλές φορές η κακή χρήση ή η κατάχρηση των συναντήσεων με κακή διαχείριση του χρόνου εμφανίζεται να προκαλεί απογοήτευση στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (Quinn & Troy-Quinn, 2000). Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων μάλλον μειώνει παρά αυξάνει την εργασία του εκπαιδευτικού (Conway & Calzi, 1996). Πιο συγκεκριμένα, τα μειονεκτήματα της συλλογικής λήψης απόφασης, όπως τα αναφέρει ο Tomlinson (2004) είναι το υψηλό κόστος σε χρόνο και χρήμα, ο φόβος του συμβιβασμού στο επίπεδο του ελάχιστου κοινού παρονομαστή, η έλλειψη αποφασιστικότητας, οι αυτοκαταστροφικές τάσεις, ο κατακερματισμός της ευθύνης με αποτέλεσμα να μην αποφασίζεται τίποτα και η τυραννία της μειοψηφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

4.1 Πραγματική Συμμετοχή, Επιθυμητή Συμμετοχή και η Απόκλιση μεταξύ τους

Η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια. Μπορεί να αναφέρεται στην πραγματική συμμετοχή (actual participation), την επιθυμητή συμμετοχή (desired participation) αλλά και στον κορεσμό (saturation), την ισορροπία (equilibrium) ή τη στέρηση (deprivation) στη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ανάλογα και με την τυπολογία στους τομείς λήψης αποφάσεων, οι διαφορετικές διαστάσεις της συμμετοχής δίνουν και διαφορετικά αποτελέσματα, όπως πληροφορούμαστε από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Ειδικότερα, τα ευρήματα γύρω από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι ποικίλα και μας έρχονται κυρίως από την έρευνα στο εξωτερικό. Ένα σημαντικό μέρος μελετών εστιάζει σε αποφάσεις που αφορούν τρεις γενικές κατηγορίες, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα, τα καθαρά διοικητικά καθήκοντα και τη καθαυτή διδακτική πράξη. Μελέτες που εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή (Taylor & Bogotch, 1994) βρίσκουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα πραγματικής συμμετοχής σε λειτουργικά θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές και τη διδασκαλία. Όμως, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλά επίπεδα πραγματικής συμμετοχής σε διαχειριστικά θέματα, ειδικά όσα αφορούν τη διοικητική και οργανωτική δομή του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο Brost (2000) αναφέρει, βασισμένος σε μια πενταετή μελέτη έξι σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην έρευνα των Peggy και συν. (1994) με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε πως τα 2/3 του δείγματος συμμετείχαν σε αποφάσεις σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και το 64% σε αποφάσεις που σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών.

Άλλες μελέτες αναφέρονται στις επιθυμίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε συγκεκριμένους τομείς λήψης αποφάσεων. Ο Pashiardis (1994) στην κατεύθυνση αυτή επισημαίνει πως θα πρέπει να αξιολογείται εκτός από την πραγματική και η επιθυμητή συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Smylie (1992), οι δάσκαλοι τείνουν να εκφράζουν επιθυμία να συμμετέχουν σε αποφάσεις που σχετίζονται με θέματα διδασκαλίας, ενώ δεν ισχύει το ίδιο στον ίδιο βαθμό για τη συμμετοχή σε διευθυντικές και διοικητικές αποφάσεις. Ο ίδιος διατυπώνει την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά επιθυμούν να συμμετέχουν γενικά σε όλες τις περιοχές λήψης αποφάσεων όταν αντιλαμβάνονται τις σχέσεις με τους διευθυντές τους ως πιο ανοικτές, συνεργατικές, διευκολυντικές και υποστηρικτικές. Στην έρευνα των Quinn & Troy-Quinn (2000) αναφέρεται πως οι δάσκαλοι ούτε επιθυμούν, ούτε ψάχνουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε αποφάσεις καθημερινότητας. Ο Cheng (2008) σημειώνει πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκφράσουν μεγαλύτερη επιθυμία για συμμετοχή σε αποφάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία παρά για συμμετοχή σε αποφάσεις στο επίπεδο της σχολικής διοίκησης. Στην έρευνα των Perry κ.ά. (1994) βρέθηκε πως το 90% δήλωσε επιθυμητή συμμετοχή σε τέσσερις εκπαιδευτικές περιοχές (αποστολή σχολείου / στόχοι, αναλυτικό πρόγραμμα, διαδικασίες επικοινωνίας, αξιολόγηση και ζητήματα μαθητών).

Αναφορικά με τη στέρηση στη συμμετοχή, ο Cheng (2008) ισχυρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένιωθαν να στερούνται τη δυνατότητα για λήψη αποφάσεων σε όλους τομείς αποφάσεων και συμπληρώνει πως η στέρηση ήταν μεγαλύτερη σε ζητήματα διοικητικά παρά σε ζητήματα διδασκαλίας. Στο ίδιο πόρισμα κατέληξαν και Bacharach κ.ά. (1990), οι Taylor & Bogotch (1992) καθώς και οι Chan, Ching & Cheng (1997).

4.2 Η ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα για τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων

Στον ελληνικό χώρο, οι μελέτες για το θέμα είναι περιορισμένες. Σε μια μεγάλη έρευνα για το συγκεκριμένο πεδίο, η Χατζηπαναγιώτου (2003), με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης διερεύνησε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε γυμνάσια και λύκεια της ευρύτερης περιοχής της πόλης της Θεσσαλονίκης. Στην μελέτη χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογική και χρονική τριγωνοποίηση

με συνδυασμό συνεντεύξεων, παρατήρησης και χορήγησης ερωτηματολογίου. Από τα πιο σημαντικά πορίσματα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες του συλλόγου διδασκόντων, μη αξιοποιώντας τις δυνατότητες εκπαιδευτικής αποκέντρωσης, αυτονομίας και συμμετοχής. Συχνά περιορίζονται στο εκπαιδευτικό τους έργο και η συμμετοχή τους στο σύλλογο γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους ως επιβεβλημένη άνωθεν. Νέοι εκπαιδευτικοί και γυναίκες εκφράζουν μεγαλύτερη επιθυμία να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Άλλες έρευνες στον ελληνικό χώρο είναι μικρής κλίμακας και έχουν καθαρά τοπικό χαρακτήρα. Σε μια μελέτη αναφορικά με σχολεία του Νομού Λευκάδας σημειώνεται πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δίνοντας έμφαση στη συμμετοχή τους στη σχολική επιτροπή για την ενημέρωσή τους σχετικά με την κατανομή των δαπανών (Σάντας, 2006). Σε μια άλλη περίπτωση διερεύνησης της συμμετοχής εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε μονάδες Δευτεροβάθμιας Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεν τη συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, όμως δε γνωρίζουν τα ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας (Καναλιώτη, 2008).

4.3 Συμμετοχή και Αποξένωση

Η αποξένωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια μη συναισθηματική περιγραφή συγκεκριμένων εργασιακών συνθηκών (Bacharach & Aiken, 1979). Ο Marx (1964) θεωρεί την παραγωγική διαδικασία ως ξένη σε σχέση με τον εργαζόμενο όταν «έρχεται σε αντίθεση με αυτόν, όταν δεν εξαρτάται από αυτόν, όταν δεν του ανήκει» (σελ. 111-112). Ο Horton (1964) αναφέρει πως η αποξένωση περιλαμβάνει αφενός μια αίσθηση έλλειψης ισχύος κατά την οποία οι εργαζόμενοι ούτε ελέγχουν την εργασιακή διαδικασία, ούτε συμμετέχουν σε διαδικασίες οργανωτικής λήψης αποφάσεων και αφετέρου μια έλλειψη δημιουργικής συμμετοχής του εργαζόμενου πάνω στην εργασιακή διαδικασία (Bacharach & Aiken, 1979).

Οι Ashton και Webb (1986) δηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλό βαθμό αίσθησης έλλειψης ισχύος συχνά αναπτύσσουν ένα συναίσθημα αποξένωσης, που τους προδιαθέτει να αναζητήσουν την αιτία των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών

στους ίδιους τους μαθητές ή στις οικογένειές τους παρά στη μεθοδολογία ή τις πρακτικές του αναλυτικού προγράμματος (Benson & Malone, 1987). Η αποξένωση μπορεί να έχει σημαντική επίδραση για την απόδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τους Benson & Malone (1987) υπάρχουν κοινωνιολογικές μελέτες που υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η αποξένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συνδέεται με τις πεποιθήσεις τους και τις προτιμήσεις τους κατά τη λήψη αποφάσεων. Οι ερευνητές προσπάθησαν να αναζητήσουν διαφοροποιήσεις στην αποξένωση των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της πόλης και των προαστίων σε σχέση με δύο τομείς λήψης αποφάσεων: το λειτουργικό έργο και τον διοικητικό τομέα. Βρήκαν μέτρια θετική σχέση της αποξένωσης με τη στέρηση στη λήψη αποφάσεων τόσο στον διοικητικό τομέα όσο και σε αυτόν που αφορούσε στις αποφάσεις του λειτουργικού έργου (διδασκαλία και αναλυτικό πρόγραμμα) και στις δύο υπό μελέτη ομάδες.

4.4 Συμμετοχή και Σχολικό Κλίμα

Ο Andrews (1965) περιγράφει το σχολικό κλίμα ως την κατασκευή που είναι αντιληπτή για έναν οργανισμό και που είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης προϊστάμενου – υφιστάμενου (διευθυντή - εκπαιδευτικού) οι οποίοι ως μέλη του οργανισμού προσπαθούν να φέρουν σε πέρας τα καθήκοντα που έχουν αναλάβει και να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους ανάγκες. Οι Hoy και Miskel (2005) αναφέρουν πως το σχολικό κλίμα είναι «το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν το ένα σχολείο από το άλλο και επηρεάζουν τις συμπεριφορές των μελών κάθε σχολείου» (σ. 185).

Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει το περιβάλλον, την προσωπικότητα του διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς που αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα κοινωνιολογικό και ψυχολογικό πλαίσιο που υπάρχει σε όλα τα σχολεία (Rafferty, 2003). Σε παλαιότερες μελέτες, το σχολικό κλίμα έχει ερευνηθεί ως επί το πλείστον σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών καθώς επίσης και σε σχέση με τη συμπεριφορά του διευθυντή (Kelley, Thornton & Daugherty, 2005). Σχετίζεται άμεσα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Αν θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός τότε το κλίμα είναι θετικό. Το αντίθετο συμβαίνει αν δεν τον θεωρούν ικανό. Ακόμη, όσο πιο σταθερός στις απόψεις και τη συμπεριφορά του είναι ο

διευθυντής, τόσο πιο συνεκτικό είναι το κλίμα στο σχολείο. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα σχετίζεται αρνητικά με την ευελιξία του διευθυντή που εφαρμόζει διαφορετικά κατά περίπτωση στυλ ηγεσίας (Kelley, Thornton & Daugherty, 2005).

Σύμφωνα με τους Williams κ.ά. (2008), αν ο διευθυντής δημιουργήσει ομάδες με εκπαιδευτικούς και τους αναθέσει ρόλους, θα εξισορροπηθούν οι διαφορετικές προσωπικότητες και ανάγκες τους και θα δημιουργηθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, όπου όλοι θα προσπαθούν για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Από την άλλη, η βελτίωση του σχολικού κλίματος αυξάνει την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, την απόδοση του δασκάλου καθώς και τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών (Halawah, 2005).

Η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων συχνά αναφέρεται ως ουμανιστική προσέγγιση στη διοίκηση και ως όχημα για την αύξηση της ικανοποίησης των εργαζομένων και την αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Οι Taylor & Tashakkori (1994) μας μεταφέρουν την άποψη της ομάδας του Rutter (1979) πως τα σχολεία με ένα θετικό κλίμα χαρακτηρίζονται επίσης και από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Ο Cheng (2008) μας πληροφορεί πως υπάρχει ανάγκη για μελέτη και σύγκριση των ειδών σχολικού κλίματος σε διοικητικό επίπεδο στα δημοτικά σχολεία σε συνάρτηση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Με αυτό τον τρόπο θα εμπλουτιστεί η γνώση πάνω στο πλήθος των διοικητικών πρακτικών που μπορεί να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

4.5 Συμμετοχή και Ικανοποίηση από την Εργασία

Η ικανοποίηση από την εργασία ορίζεται ως η θετική συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου από την αποτίμηση της κατάστασης στην εργασία του και συνδέεται με τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις της εργασίας του (Sari, 2004). Σύμφωνα με τον Dressel (1982), η μη ικανοποίηση από την εργασία προκαλείται από συγκεκριμένες εργασιακές συνθήκες, όπως είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, η αίσθηση έλλειψης ισχύος, η απομόνωση από τους συναδέλφους τους και την κοινωνία και η δυσκολία αποδοχής συναδελφικής υποστήριξης. Κατά τους

Davis και Wilson (2000), η ικανοποίηση από την εργασία αναφέρεται στις συναισθηματικές σχέσεις ενός ατόμου αναφορικά με τον εργασιακό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι επιζητά κάποιος από την εργασία του και στο το αντιλαμβάνεται πως αυτή του προσφέρει. Αυτοί που έχουν τις ισχυρότερες επιθυμίες ή τις υψηλότερες φιλοδοξίες είναι οι λιγότερο ευτυχισμένοι με την εργασία τους εάν το περιβάλλον δε διευκολύνει την ικανοποίηση των αναγκών (Davis & Wilson, 2000).

Η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται θετικά με τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στο σχολείο (Alutto & Belasco, 1972· Bacharach κ.ά., 1990· Conway, 1984· Cheng 2008). Ειδικότερα, ο Cheng (2008) αναφέρει πως η συμμετοχή στους τομείς του αναλυτικού προγράμματος και της διοίκησης αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της ικανοποίησης από την εργασία. Επίσης, η συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν στη διδασκαλία και το εν γένει λειτουργικό έργο συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία. Έτσι, εάν το σχολείο είναι πιο ανοικτό σε ζητήματα διοικητικών αποφάσεων, τότε θα πρέπει να παρατηρείται μεγαλύτερη ικανοποίηση. Ο Wagner (1994) ανέλυσε ξανά τη μελέτη του Cotton και των συνεργατών του (1988) και βρήκε ότι η επίδραση της συλλογικής λήψης αποφάσεων στην απόδοση και την ικανοποίηση από την εργασία ήταν θετική αλλά μικρή (Somech, 2010). Οι Taylor & Bogotch (1994) ισχυρίζονται πως ενώ συνήθως διαπιστώνεται μια θετική σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την ικανοποίηση, η συσχέτιση αυτή είναι συχνά αδύναμη. Από την έρευνά τους συμπεραίνουν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προσπάθειές τους στην τάξη δε συμβάλλουν παρά ελάχιστα στην κατεύθυνση της άντλησης ικανοποίησης σε σχέση με τις δραστηριότητες εκτός τάξης. Όπως σημειώνουν οι Bartunek & Keys (1979) η σημασία των αποφάσεων στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, έχει έναν καταλυτικό ρόλο στο μετριασμό του ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών για εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων. Εάν οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν ότι θα έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν σημαντικές αποφάσεις στο σχολείο, είναι απίθανο να αποτελεί η συμμετοχή δείκτης πρόβλεψης της ικανοποίησής τους.

Οι Taylor και Tashakkorri (1994) βρήκαν μια θετική σύνδεση ανάμεσα στη συλλογική λήψη αποφάσεων και την ικανοποίηση από την εργασία και όρισαν τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών με άξονες την πραγματική συμμετοχή και την επιθυμία

συμμετοχής. Πρόκειται για τους ενδυναμωμένους (empowered), οι οποίοι είναι αυτοί που θέλουν να συμμετέχουν και το κάνουν, τους στερημένους δικαιωμάτων (disenfranchised), οι οποίοι θέλουν να συμμετάσχουν αλλά δεν πραγματοποιούν την επιθυμία τους, τους εμπλεκόμενους (involved), που δε θέλουν να συμμετάσχουν αλλά συμμετέχουν τελικά και τους αποδεδουλευμένους (disengaged), αυτούς δηλαδή που ούτε θέλουν να συμμετάσχουν ούτε συμμετέχουν.

4.6 Συμμετοχή και Αίσθηση Αυτο-αποτελεσματικότητας

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι συστατικό στοιχείο της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του Bandura (1986), σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά, οι νοητικές δραστηριότητες του ατόμου και το περιβάλλον συνυπάρχουν σε μια σχέση αμοιβαιότητας. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πως η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα, δηλαδή η αντίληψη που έχει ένα άτομο για τις ικανότητές του αναφορικά με τη δυνατότητά του να εκτελέσει ή να αναλάβει ένα έργο, αυξάνει την πιθανότητα επιτυχούς ολοκλήρωσης του έργου που έχει αναληφθεί (Bandura, 1986). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους μπορεί να επηρεάζει την επίδοση των μαθητών με πολλούς τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πιθανότερο, σε σχέση με συναδέλφους τους που έχουν χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, να εφαρμόσουν καινοτομίες στην τάξη και να χρησιμοποιήσουν προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης και επαρκείς διδακτικές μεθόδους που ενθαρρύνουν την αυτονομία των μαθητών και που μειώνουν την ανάγκη ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών τους (Cousins & Walker, 1995 a,b· Guskey, 1988), να αναλάβουν την ευθύνη για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Allinder, 1994· Jordan, Krcaali-Iftar & Diamond, 1993), να διαχειριστούν προβλήματα της τάξης (Chacon 2005· Korevaar, 1990) και να διατηρήσουν τους μαθητές στη δραστηριότητα που τους έχει ανατεθεί (Podell & Soodak, 1993).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει ερευνηθεί σε σχέση με το συναισθηματικό επίπεδο, δηλαδή ότι υπό ορισμένες συνθήκες το συναίσθημα του ατόμου επηρεάζει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και ασκεί επιρροή στις πράξεις του ατόμου αυτού, άρα και στην αποτελεσματικότητά του καθώς επίσης και στην προσπάθεια και την επιμονή ολοκλήρωσης ενός έργου. Έτσι, η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να βασίζεται στο

συναίσθημα (Compreau & Higgins, 1995· Hill, Smith & Mann, 1987). Επίσης έχει ερευνηθεί αναφορικά με το άγχος των εκπαιδευτικών (Parkay, Greenwood, Olejnik & Proller, 1988), με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Brouwers & Tomic, 2000· Evers, Brouwers & Tomic, 2002) καθώς επίσης και με την τη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (McCormack-Larkin, 1985). Όπως αναφέρει η Little (1985), η συλλογική λήψη αποφάσεων οδηγεί σε μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο πόρισμα καταλήγει και η McCormack-Larkin (1985)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα πεποίθησης αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιθανότερο να είναι ικανοί να δημιουργήσουν τις συνθήκες και να δώσουν προτεραιότητα στη δημιουργία διαπροσωπικών δικτύων που τρέφουν και διατηρούν την ικανοποίηση στην εργασία (Carpara και συν., 2006). Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό σήμερα, που σε πολλές χώρες η ικανοποίηση από την εργασία είναι σε κίνδυνο εξαιτίας των πολλών νέων ευθυνών και εξαιτίας της μείωσης των εξωτερικών αμοιβών. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι πιθανό η αντιλαμβανόμενη αίσθηση των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους να αποτελεί πρωταρχική πηγή εγγενών κινήτρων και ικανοποίησης. Μπορεί να υπάρχουν μεμονωμένοι δάσκαλοι που νιώθουν αποτελεσματικοί, παρόλο που μπορεί να μην είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους, αλλά αυτό είναι αρκετά ασυνήθιστο. Οι ισχυρές ατομικές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας οδηγούν στην προσπάθεια για κατάκτηση των συνθηκών που έχουν ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση κάποιου από την εργασία του. Το να εργάζεται κανείς σε σχολεία επικοινωνώντας με εκπαιδευτικούς που εκτιμούν τις ικανότητές του, αναπόφευκτα οδηγεί σε συνθήκες που προκαλούν ικανοποίηση.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Παρά το γεγονός ότι η διεθνής ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τα θέματα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες είναι πλούσια, υπάρχουν ακόμη αρκετά αδιευκρίνιστα σημεία. Εξάλλου, η έρευνα στην Ελλάδα σχετικά με τη συλλογική άσκηση της διοίκησης και τη συλλογική λήψη αποφάσεων είναι αρκετά φτωχή. Πέρα από κάποιες αποσπασματικές προσπάθειες (Χατζηπαναγιώτου, 2003· Σάντας, 2006· Καναλιώτη, 2008) δεν υπάρχει μια σταθερή βάση για την ανάπτυξη της έρευνας και την παραγωγή σχετικών συμπερασμάτων αναφορικά με το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον καθορισμό των τομέων των αποφάσεων, αφού κάποια εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν από άλλα με αποτέλεσμα σε κάποιες χώρες να χρειάζεται να λαμβάνονται αποφάσεις πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα ενώ σε κάποιες άλλες τα ζητήματα αυτά είναι ήδη αποφασισμένα και δρομολογημένα (π.χ. στην επιλογή σχολικού εγχειριδίου ή στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος). Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια για την ανάδειξη της πολυδιάστατης φύσης των αποφάσεων στο σχολικό πλαίσιο σύμφωνα και με την πολύτιμη συμβολή των Bacharach κ.ά. (1990) αλλά και της Χατζηπαναγιώτου (2003). Στην παρούσα εργασία μελετάται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων ως προς το επίπεδο της πραγματικής συμμετοχής, της επιθυμητής αλλά και της απόκλισης της μιας από την άλλη σε τρεις τομείς: το λειτουργικό έργο, τα διοικητικά ζητήματα και τα θέματα των εκπαιδευτικών. Οι τρεις αυτοί τομείς αντιπροσωπεύουν τις συνολικές διαστάσεις της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και θεωρούνται εξωγενείς (ανεξάρτητες) μεταβλητές.

Το θεωρητικό μοντέλο της παρούσας συσχετιστικής / προβλεπτικής μελέτης περιλαμβάνει επιπλέον τέσσερις ενδογενείς (εξαρτημένες) μεταβλητές: την αίσθηση της έλλειψης ισχύος (αποξένωση), την αντίληψη για το σχολικό κλίμα, την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και την ικανοποίηση από την εργασία. Η μελέτη στοχεύει να διακριβώσει σχέσεις ως δείκτες πρόβλεψης, μεταξύ των ενδογενών και των εξωγενών μεταβλητών.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει την πραγματική συμμετοχή καθώς και την απόκλιση μεταξύ πραγματικής και επιθυμητής συμμετοχής του διδακτικού προσωπικού των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διαδικασίες λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων. Επιπλέον, η μελέτη ζητά να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού αναφορικά με την αίσθηση έλλειψης ισχύος, την αντίληψη που έχουν για το σχολικό κλίμα, την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητά τους και την ικανοποίηση τους από την εργασία τους. Τέλος, αναζητούνται πιθανές συσχετίσεις μεταξύ της πραγματικής συμμετοχής και της στέρησης της συμμετοχής των μελών του διδακτικού προσωπικού με τους τέσσερις παράγοντες που αναφέρθηκαν, δηλαδή, την αίσθηση έλλειψης ισχύος, το σχολικό κλίμα, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την εργασία και διερευνάται η ικανότητα των μεταβλητών της συμμετοχής να αποτελέσουν προβλεπτικοί παράγοντες των εξαρτημένων μεταβλητών. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, είναι δυνατόν να προβούμε στις παρακάτω υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν περισσότερο σε αποφάσεις που σχετίζονται με το λειτουργικό τους έργο (Perry κ. ά., 1994).

Υπόθεση 2: Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως επιθυμούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων αναφορικά με το λειτουργικό τους έργο (Cheng, 2008· Smylie, 1992).

Υπόθεση 3: Οι εκπαιδευτικοί στερούνται δυνατότητας για συμμετοχή σε λήψη αποφάσεων περισσότερο στον διοικητικό τομέα (Cheng, 2008).

Υπόθεση 4: Οι νέοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερη επιθυμία να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Υπόθεση 5: Όσο μεγαλώνει η στέρηση στη λήψη αποφάσεων στον διοικητικό τομέα τόσο μεγαλώνει και η αίσθηση αποξένωσης και έλλειψης ισχύος για τους εκπαιδευτικούς (Benson & Malone, 1987).

Υπόθεση 6: Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον διοικητικό τομέα αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της ικανοποίησης από την εργασία (Cheng, 2008).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

5.1 Η μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συσχετιστική / προβλεπτική μελέτη επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Με την επισκόπηση συγκεντρώνονται τυποποιημένες πληροφορίες, εξακριβώνονται συσχετισμοί και γίνονται γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού (Cohen κ.ά., 2008).

5.2 Επιλογή του εργαλείου

Το ερωτηματολόγιο, όπως μας πληροφορεί ο Αθανασίου (2003), ως μέσο συλλογής δεδομένων πρέπει να έχει συγκεκριμένες ιδιότητες. Αρχικά, πρέπει να ικανοποιείται η εγκυρότητα του περιεχομένου, ώστε να συλλεχθούν οι πληροφορίες που συνδέονται άμεσα με το θέμα. Η σαφήνεια των προτάσεων - ερωτήσεων βοηθά σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Έπειτα, πρέπει να υπάρχει αξιοπιστία, δηλαδή, αν επαναληφθεί η έρευνα στις ίδιες συνθήκες να δώσει τα ίδια αποτελέσματα. Αυτό επιτυγχάνεται με τη λεπτομερή περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας. Εν τέλει, πρέπει το ερωτηματολόγιο να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα. Οι απαντήσεις – επιλογές των συμμετεχόντων πρέπει, δηλαδή, να προέρχονται από την αποκλειστική επίδραση του μέσου αυτού, δηλαδή του ερωτηματολογίου (Αθανασίου, 2003).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων γιατί ενδείκνυται για μελέτες ποσοτικών αναλύσεων, διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και συνεπώς η σχετική ειλικρίνεια των απαντήσεων, συνιστάται στην περίπτωση προσωπικής γνωριμίας των συμμετεχόντων με τον ερευνητή, ενδείκνυται για μεγάλο δείγμα υποκειμένων και δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος στο υποκείμενο να απαντήσει. Επίσης, οι ερωτήσεις είναι ίδιες για όλα τα υποκείμενα και

ακόμα οι ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορούν εύκολα να κωδικοποιηθούν (Αθανασίου, 2003· Bird κ.ά.,1999· Cohen & Manion, 1994· Faulkner κ.ά.,1999).

5.3 Ανάπτυξη του ερωτηματολογίου

Πριν από τη διανομή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική φάση χορήγησής του με σκοπό να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του εργαλείου που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί. Η συγκεκριμένη δοκιμαστική φάση έλαβε χώρα το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαΐου 2010. Χρειάστηκε να δοθεί σε 10 εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να επισημανθούν πιθανές ελλείψεις του και να πραγματοποιηθούν χρήσιμες διορθωτικές αλλαγές.

Στην πρώτη σελίδα του εντύπου υπήρχε συνοδευτική επιστολή στην οποία παρέχονταν ένα πλαίσιο για τη σημασία της έρευνας και το σκοπό του ερωτηματολογίου, ενώ δίνονταν σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνταν να συμμετάσχουν στην εν λόγω έρευνα. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα πλαίσιο για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Το εργαλείο της παρούσας μελέτης αποτελείται από πέντε τομείς με συγκεκριμένες προτάσεις ο καθένας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν μέσα από διαβαθμισμένες κλίμακες την απάντηση που τους ταιριάζει. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν έτσι ώστε να έχουν σαφήνεια. Επίσης, τηρήθηκαν ορισμένοι κανόνες δεοντολογίας. Τα υποκείμενα ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του κάθε σχολείου συμμετείχαν εκούσια, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε κάθε σχολείο ύστερα από σχετική συναίνεση κάθε διευθυντή σχολικής μονάδας, κάθε ερωτηματολόγιο είχε δικό του φάκελο στο οποίο έπρεπε να κλειστεί αμέσως μετά τη συμπλήρωσή του από τον συμμετέχοντα και τέλος, οι απόψεις των υποκειμένων έγιναν σεβαστές και υπήρξε απόλυτη εχεμύθεια. Ολόκληρο το εργαλείο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα.

5.4 Χορήγηση του ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Μαΐου του 2010 σε 26 σχολεία της Στ. Ελλάδας, της Θεσσαλίας, της Μακεδονίας και της Πελοποννήσου και χορηγήθηκε σε 246 δασκάλους των σχολείων αυτών. Ο χρόνος χορήγησης κρίνεται ευνοϊκός από τη στιγμή που ουσιαστικά αναφερόμαστε στο τέλος

της σχολικής χρονιάς. Εκείνο το διάστημα υπάρχει αποκρυσταλλωμένη άποψη του εκπαιδευτικού για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, για το πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις, ποια είναι η αίσθηση για το σχολικό κλίμα, ποια η αντίληψη για την αποτελεσματικότητά του όλη τη χρονιά και ποια εν τέλει η ικανοποίησή του από την εργασία.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε, χορηγήθηκε αποκλειστικά και μόνο στο διδακτικό προσωπικό σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους), αποκλείοντας έτσι τις ειδικότητες. Η συγκεκριμενοποίηση αυτή του δείγματος είναι ωφέλιμη για τα συμπεράσματά της έρευνας, καθιστώντας το ξεκάθαρα ομοιογενές. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου αποκλείστηκαν αφενός γιατί ο ρόλος τους είναι περιορισμένος, τουλάχιστον σε επίπεδο φυσική παρουσίας, αφετέρου διότι οι τομείς λήψης αποφάσεων που παρατίθενται δεν τους αφορούν τόσο όσο αφορούν το διδακτικό προσωπικό και συνεπώς ο λόγος τους στα ζητήματα που καλείται να μετρήσει αυτή η μελέτη είναι σχετικά περιορισμένος.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από τον ερευνητή σε κάθε σχολείο ύστερα από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και συλλέγονταν από τον ίδιο, ενώ σε περιπτώσεις όπου η χιλιομετρική απόσταση ήταν μεγάλη τα ερωτηματολόγια ταχυδρομούνταν σε έναν εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας, ο οποίος είχε και την ευθύνη της παράδοσης, της συλλογής και της ταχυδρόμησής τους πίσω στον ερευνητή. Στην περίπτωση της ομαδικής ταχυδρόμησης ερωτηματολογίων προς έναν υπεύθυνο εκπαιδευτικό μιας σχολικής μονάδας, αποστέλλονταν και ειδική συνοδευτική επιστολή στην οποία δίνονταν οδηγίες για τη χορήγηση, συλλογή και ταχυδρόμηση των ερωτηματολογίων. Επίσης, σε κάθε φάκελο ομαδικής ταχυδρόμησης εσωκλείονταν φάκελοι επιστροφής με πληρωμένα ταχυδρομικά τέλη για τη διευκόλυνση της ταχυδρόμησης. Σε κάθε περίπτωση δινόταν ένα περιθώριο 15 ημερών για τη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου.

5.5 Συμμετέχοντες

Συνολικά δόθηκαν 246 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν τα 143. 103 εκπαιδευτικοί δεν επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο (41,9%). Το δείγμα της έρευνας, συνεπώς, αποτελείται από 143 εκπαιδευτικούς. Από αυτούς, 34 ήταν άνδρες (24%) και

108 γυναίκες. Το 32% των συμμετεχόντων είναι μέχρι 35 ετών, ενώ 46% είναι 36 με 45 ετών, 18% από 46 έως 55 ετών, ενώ 4% είναι από 56 και πάνω. Στο Γράφημα 1 φαίνεται ξεκάθαρα η υπεροχή των γυναικών στο δείγμα της έρευνας.

Γράφημα 1: Ηλικία και φύλο



Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, κατά τον Πίνακα 1, το 45% των εκπαιδευτικών της έρευνας είχαν προϋπηρεσία ως 10 χρόνια, ενώ 55% του δείγματος είχε προϋπηρεσία από 10 χρόνια και πάνω.

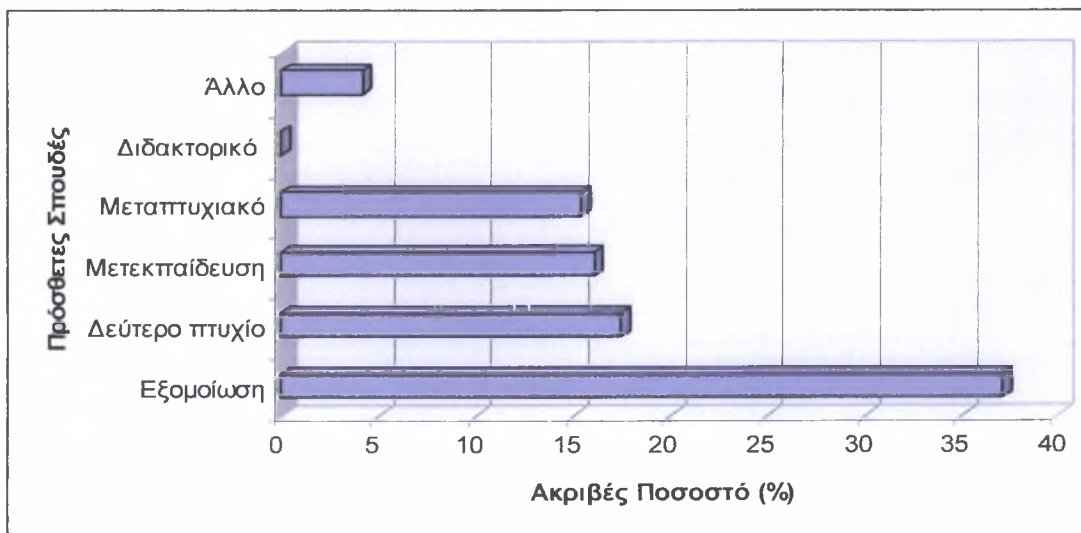
Πίνακας 1: Έτη προϋπηρεσίας

	Συχνότητα	Ακριβές ποσοστό (%)
<i>Έως 5</i>	24	16.9
<i>6-10</i>	40	28.2
<i>11-15</i>	21	14.8
<i>16-20</i>	21	14.8
<i>21-25</i>	20	14.1
<i>26 και πάνω</i>	16	11.3
Σύνολο	142	100.0

Από τους συμμετέχοντες το 65% είχε πραγματοποιήσει πρόσθετες σπουδές. Το παρακάτω γράφημα παρουσιάζει τι είδους πρόσθετες πραγματοποιήσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας. Σύμφωνα με το Γράφημα 2, εξομοίωση πτυχίου έχει κάνει

το 37% από τους εκπαιδευτικούς, ενώ δεύτερο πτυχίο έχει το 17,5%. Επίσης, το 15,5% έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Γράφημα 2: Πρόσθετες Σπουδές Συμμετεχόντων



Σχετικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας που υπηρετούν οι συμμετέχοντες, το 74% προέρχεται από Γενικά Δημοτικά Σχολεία και το 22% από Ειδικά Δημοτικά Σχολεία. Από τους συμμετέχοντες, το 64% διδάσκει σε μεγάλο αστικό κέντρο, ενώ το 21% σε κάποια μικρή πόλη. Αξιοσημείωτο είναι και ένα 15% που διδάσκει σε αγροτική περιοχή της Ελλάδας. Τέλος, το 82% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι στην εργασία αυτή, ενώ το 17,5% κάνουν αναπλήρωση.

Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18).

5.6 Εργαλεία

5.6.1 Μέτρηση της πραγματικής και επιθυμητής συμμετοχής του διδακτικού προσωπικού σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003)

Για τη μέτρηση της πραγματικής και επιθυμητής συμμετοχής του διδακτικού προσωπικού σε διάφορα θέματα του σχολείου χρησιμοποιήθηκε ως βάση η κλίμακα της Χατζηπαναγιώτου (2003). Οι υπάρχουσες προτάσεις κατανεμήθηκαν εκ νέου σε τομείς αποφάσεων για τους οποίους γίνεται λόγος παρακάτω. Οι προτάσεις (items) αφορούσαν

ζητήματα του σχολείου για τα οποία λαμβάνονται αποφάσεις και τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν την απάντηση που τους εκφράζει έχοντας στο νου τους την πραγματική και επιθυμητή συμμετοχή τους ανά πρόταση και βάσει μιας 4βαθμης κλίμακας ιεράρχησης τύπου Likert. Πρώτα απαντούσαν αναφορικά με την πραγματική τους συμμετοχή και έπειτα σχετικά με την επιθυμητή. Έγινε προσπάθεια για μια ομοιογενή και ισόρροπη - κατά το δυνατόν - ομαδοποίηση των προτάσεων έτσι ώστε να μπορέσουν να υπαχθούν σε κάποιο ευρύτερο τομέα. Οι τομείς διαμορφώθηκαν με βάση την υπάρχουσα τυπολογία από συγκεκριμένες μελέτες του εξωτερικού και λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές σε σχέση με ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι, το πρώτο θέμα για το οποίο μπορεί να λαμβάνονται αποφάσεις είναι το λειτουργικό έργο του εκπαιδευτικού (ζητήματα που αναφέρονται στο μαθητή και τη διδασκαλία). Παράδειγμα πρότασης που αναφέρεται στο λειτουργικό έργο του εκπαιδευτικού είναι: «Επίδοση και επιτεύγματα μαθητών». Έπειτα, είναι ο καθαρά διοικητικός τομέας (ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της μονάδας). Παράδειγμα σχετικής πρότασης είναι «Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου». Και τέλος μπορεί να λαμβάνονται αποφάσεις για τα επαγγελματικά ζητήματα των εκπαιδευτικών (θέματα που σχετίζονται με τον επαγγελματισμό και την εν γένει θέση του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα). Μια πρόταση που αναφέρεται σε επαγγελματικό ζήτημα των εκπαιδευτικών είναι «Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη». Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει αναλυτικά τους τομείς, την εσωτερική αξιοπιστία των τομέων (Cronbach α) και τις προτάσεις αυτών.

Η κλίμακα που αναφέρεται στην πραγματική συμμετοχή έχει εσωτερική συνοχή για τον τομέα του λειτουργικού έργου $\alpha = 0,76$, για τον καθαρά διοικητικό τομέα $\alpha = 0,79$, και για τον τομέα των επαγγελματικών ζητημάτων $\alpha = 0,68$. Η κλίμακα που αναφέρεται στην επιθυμητή συμμετοχή έχει εσωτερική συνοχή για τον τομέα του λειτουργικού έργου $\alpha = 0,80$, για τον καθαρά διοικητικό τομέα: $\alpha = 0,77$, και για τον τομέα των επαγγελματικών ζητημάτων $\alpha = 0,76$.

Η μέτρηση της συμμετοχής σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων βασίστηκε στις συνθήκες που περιγράφουν οι Alutto & Belasco (1973), που είναι η μέτρηση της απόκλισης της συμμετοχής με κατάληξη τη διαμόρφωση των εξής συνθηκών: στέρηση (deprivation), κορεσμός (saturation) και ισορροπία (equilibrium).

Πίνακας 2: Οι τομείς αποφάσεων και η εσωτερική αξιοπιστία τους

Τομέας αποφάσεων / πρόταση	Πλήθος προτάσεων (items)	Cronbach α (πραγματική συμμετοχή)	Cronbach α (επιθυμητή συμμετοχή)
Λειτουργικό έργο	5	0,76	0,80
Εξωσχολικές δραστηριότητες			
Επίδοση και επιτεύγματα μαθητών			
Ήθος, συμπεριφορά μαθητών			
Μεθόδευση διδασκαλίας			
Παιδαγωγικοί χειρισμοί			
Διοικητικός τομέας	4	0,79	0,77
Οικονομική διαχείριση			
Λειτουργικά θέματα			
Σχέσεις με τοπική κοινωνία και Δήμο			
Τοποθέτηση μαθητών			
Θέματα εκπαιδευτικών	6	0,68	0,76
Ανάθεση διδασκαλίας			
Επιμόρφωση, επαγγελματική εξέλιξη			
Ήθος, συμπεριφορά εκπαιδευτικών			
Κατανομή εργασιών			
Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες			
Συνεργασία με τις ειδικότητες			

Αυτή η διαφορά μετρήθηκε με την απόσταση ανάμεσα στο επίπεδο της πραγματικής συμμετοχής του διδακτικού προσωπικού (ΠΣ) και της επιθυμητής συμμετοχής (ΕΣ) σε καθένα από τα ζητήματα προς απόφαση. Η στέρηση της απόφασης αναπαριστά μικρότερη πραγματική συμμετοχή από την επιθυμητή ($\text{ΠΣ} - \text{ΕΣ} < 0$). Η ισορροπία στη λήψη αποφάσεων αντικατοπτρίζει πραγματική συμμετοχή ίση με την επιθυμητή ($\text{ΠΣ} - \text{ΕΣ} = 0$). Τέλος, ο κορεσμός στη λήψη αποφάσεων αντικατοπτρίζει μεγαλύτερη πραγματική συμμετοχή από την επιθυμητή ($\text{ΠΣ} - \text{ΕΣ} > 0$). Οι συνθήκες αποφάσεων αντικατοπτρίζουν την κατάσταση του επιπέδου τα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα ζητήματα προς απόφαση ή τους τομείς αποφάσεων (Cheng, 2008).

5.6.2 Κλίμακα αποξένωσης (alienation scale) (Pearlin, 1962)

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από την κλίμακα αποξένωσης που αναπτύχθηκε από τον Pearlin (1962). Η κλίμακα μετρά την αίσθηση της έλλειψης ισχύος στο χώρο της εργασίας. Τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις απαιτούσαν

μια απάντηση μεταξύ των: σπάνια, μέτρια, αρκετά συχνά, πολύ συχνά. Μια από τις τρεις προτάσεις ήταν φορτισμένη αρνητικά με αποτέλεσμα να αντιστραφεί. Παράδειγμα πρότασης της κλίμακας αυτής είναι «Πόσο συχνά έχουν άτομα σαν κι εσένα επιρροή ή λόγο στον τρόπο που διοικείται ένα σχολείο;». Η κλίμακα έχει εσωτερική συνοχή $\alpha = 0,576$

Στο τέταρτο ερώτημα οι συμμετέχοντες απαντούσαν βάσει μιας τετράβαθμης κλίμακας με άκρα το Διαφωνώ (1) και το Συμφωνώ (4). Το ερώτημα αυτό ήταν το εξής: «Δεν είναι τόσο σημαντικό το πόσα γνωρίζεις, αυτό που μετρά πραγματικά είναι ποιον γνωρίζεις».

5.6.3 Κλίμακα σχολικού κλίματος (Taylor & Tashakkori, 1994)

Οι Taylor & Tashakkori (1994) ύστερα από λεπτομερή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δημιούργησαν 3 υποκλίμακες που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Η πρώτη αναφέρεται στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή, η δεύτερη στη συναδελφικότητα της μονάδας και η τρίτη στην πειθαρχία των μαθητών. Όλες οι προτάσεις ακολουθούν μια εξάβαθμη κλίμακα που μετρά τη συμφωνία ή τη διαφωνία για κάθε συγκεκριμένο θέμα. Οι τρεις υποκλίμακες παρουσιάστηκαν στο ερωτηματολόγιο ως μία ενιαία για να αποφευχθούν φαινόμενα τυχαίας και βιαστικής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, συνολικά οι προτάσεις των 3 υποκλιμάκων έφτασαν τις 24.

Η υποκλίμακα που αναφέρεται στο στυλ ηγεσίας και το ρόλο του διευθυντή στη σχολική μονάδα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκε με αποτέλεσμα να περιλαμβάνει 10 προτάσεις. Παράδειγμα σχετικά με το ρόλο του διευθυντή είναι «Ο διευθυντής είναι καλός στο να βρίσκει πόρους». Η υποκλίμακα έχει εσωτερική συνοχή $\alpha = 0,935$.

Η υποκλίμακα που αναφέρεται στη συναδελφικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει 7 προτάσεις. Διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συναδελφικότητα μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη διαθέσιμη επαγγελματική υποστήριξη που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν από τους συναδέλφους τους. Μια πρόταση που έχει συμπεριληφθεί και σχετίζεται με τη συναδελφικότητα είναι: «Γίνεται σοβαρή συλλογική

προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού και των διαφορετικών ειδικοτήτων». Η υποκλίμακα έχει εσωτερική συνοχή $\alpha = 0,876$.

Η υποκλίμακα που αναφέρεται στην πειθαρχία των μαθητών μεταφράστηκε στα ελληνικά και προσαρμόστηκε με αποτέλεσμα να περιλαμβάνει 7 προτάσεις. Πιο αναλυτικά, σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως αποτέλεσμα των προβλημάτων διαγωγής των μαθητών. Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων όλες οι απαντήσεις της κλίμακας αντιστράφηκαν έτσι ώστε το 1 να καταδεικνύει έναν αρνητικό αντίκτυπο (παρουσία παραγόντων που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία) και το 6 να αντιπροσωπεύει μια αναφορά του επιθυμητού περιβάλλοντος διδασκαλίας. Μια πρόταση που περιλαμβάνεται στην υποκλίμακα είναι: «Συμβαίνουν διενέξεις των μαθητών με σωματική επαφή». Η υποκλίμακα έχει εσωτερική συνοχή $\alpha = 0,756$.

5.6.4 Κλίμακα αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία (teacher perceived teaching self-efficacy) (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999)

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με την κλίμακα των Schwarzer, Schmitz & Daytner (1999) που μεταφράστηκε στα ελληνικά και προσαρμόστηκε κατάλληλα. Η κλίμακα αξιολογεί την αυτοπεποίθηση στις ικανότητες των εκπαιδευτικών να διενεργήσουν διδακτικές διαδικασίες με αποτελεσματικότητα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μετρήθηκαν με τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert, με τις δυνατότητες απάντησης να έχουν εύρος από το 1 (διαφωνώ) έως το 4 (συμφωνώ). Παράδειγμα πρότασης για τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι: «Όταν προσπαθώ αρκετά είμαι ικανός / ή να τα βγάλω πέρα ακόμα και με τους πιο δύσκολους μαθητές». Η κλίμακα έχει εσωτερική συνοχή $\alpha = 0,878$. Από τις απαντήσεις στις προτάσεις βγήκε μέσος όρος για να προκύψει μια μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπου τα υψηλότερα σκορ αντικατοπτρίζουν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα.

5.6.5 Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης (Brayfield & Rothe, 1951)

Η κλίμακα των Brayfield & Rothe προσαρμόστηκε με αποτέλεσμα να συμπεριλάβει 16 προτάσεις που αναφέρονται στη επαγγελματική ικανοποίηση. Από

αυτές τις προτάσεις, 5 έχουν αρνητική χροιά με αποτέλεσμα να αντιστραφούν. Παράδειγμα πρότασης που αντιστράφηκε είναι: «Νιώθω ότι είναι χάσιμο χρόνου να βάλω τον καλύτερο εαυτό μου». Έτσι, οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις προτάσεις δηλώνουν ικανοποίηση από την εργασία. Η κλίμακα είναι τύπου Likert και έχει διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα έχει εσωτερική συνοχή $\alpha = 0,837$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το έκτο κεφάλαιο είναι χωρισμένο σε τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η συμμετοχή αναλύεται σε σχέση με το βαθμό της (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ), με τον τύπο της (πραγματική συμμετοχή, επιθυμητή συμμετοχής και απόκλιση της πραγματικής από την επιθυμητή), με τον τομέα που αναφέρεται (λειτουργικό έργο, διοικητικός τομέας, θέματα εκπαιδευτικών) και δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών τομέων αποφάσεων συνολικά. Επιπλέον, με γνώμονα την εργασία των Alutto & Belasco (1972), μετρήθηκε η διαφορά στους μέσους όρους με σκοπό να διαφανεί εάν μιλάμε για κορεσμό, ισορροπία ή στέρηση στη συμμετοχή.

Στη δεύτερη ενότητα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή από ομάδες εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα χρόνια υπηρεσίας και συγκεκριμένη ηλικία σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επίσης, τίθεται υπό διερεύνηση η πραγματική συμμετοχή και η στέρηση συμμετοχής σε επίπεδο διαφυλικό.

Στην τρίτη ενότητα αναλύονται οι κλίμακες της Αποξένωσης, του Σχολικού Κλίματος, της Αίσθησης της Αυτο-αποτελεσματικότητας και της Ικανοποίησης από την Εργασία. Παρουσιάζονται συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή μεταξύ της συμμετοχής και των εξαρτημένων μεταβλητών της μελέτης.

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα γίνεται προσπάθεια να διακριβωθεί κατά πόσο οι τύποι της συμμετοχής, δηλαδή η συμμετοχή και η στέρηση στις αποφάσεις είναι δυνατόν να αποτελέσουν παράγοντες πρόβλεψης για την αποξένωση, την αίσθηση για το σχολικό κλίμα, την αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση από την εργασία.

Ενότητα Πρώτη

Πραγματική Συμμετοχή και Απόκλιση της Συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων

I. Λειτουργικό Έργο

Το Γράφημα 1.1 παρουσιάζει την πραγματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με ζητήματα που αφορούν το Λειτουργικό τους Έργο. Διαπιστώνεται μεγάλη συμμετοχή σε αποφάσεις για το ήθος και τη συμπεριφορά των μαθητών (87,9% πολύ ή πάρα πολύ) καθώς και για την επίδοση και τα επιτεύγματα (86% πολύ ή πάρα πολύ). Μεγάλη συμμετοχή κατά πολύ ή πάρα πολύ με 84,6% καταγράφεται αναφορικά με θέματα μεθόδευσης της διδασκαλίας και κατά 79% σχετικά με τους παιδαγωγικούς χειρισμούς. Ελαφρώς μικρότερη συμμετοχή παρατηρείται σε ζητήματα για τις εξωσχολικές δραστηριότητες (59% πολύ ή πάρα πολύ).

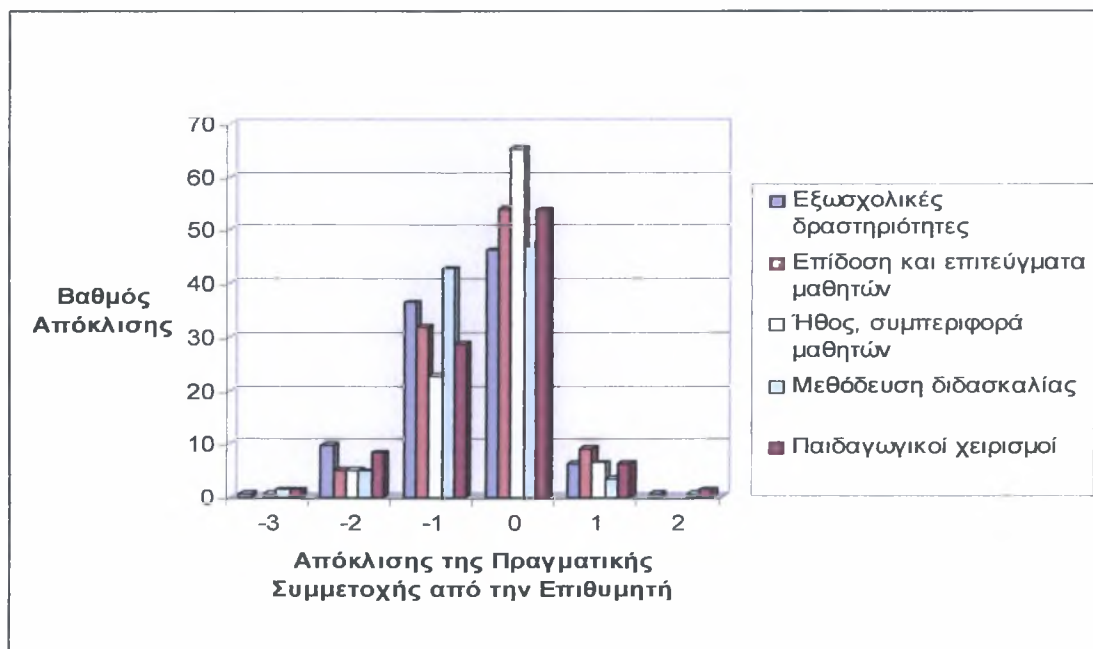
Γράφημα 1.1: Πραγματική συμμετοχή σε αποφάσεις για το Λειτουργικό Έργο



Σημείωση: Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την πραγματική και επιθυμητή συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στη σχολική τους μονάδα βάσει μιας 4βαθμης κλίμακας όπου 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = πολύ και 4 = πάρα πολύ. (Ισχύει για όλους τους τομείς αποφάσεων τόσο για την πραγματική όσο και για την επιθυμητή συμμετοχή).

Το Γράφημα 1.2 παρουσιάζει την απόκλιση της Συμμετοχής αναφορικά με το Λειτουργικό Έργο σύμφωνα με την εργασία των Alutto & Belasco (1973). Τα ποσοστά των προτάσεων στο 0 αντικατοπτρίζουν την ισορροπία στις αποφάσεις, δηλαδή, δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και επιθυμητή συμμετοχή. Οι τιμές με το πρόσημο (-) μπροστά δείχνουν πως υπάρχει στέρηση της συμμετοχής στις αποφάσεις, δηλαδή, η επιθυμητή ξεπερνά την πραγματική συμμετοχή ενώ οι θετικές τιμές δηλώνουν έναν κορεσμό στη συμμετοχή, δηλαδή, η πραγματική ξεπερνά την επιθυμητή. Έτσι, σημειώνεται στέρηση στη συμμετοχή σε ζητήματα μεθόδευσης της διδασκαλίας που συνολικά φτάνει το 49% καθώς και σε ζητήματα εξωσχολικών δραστηριοτήτων κατά 46,9%. Παρατηρείται ισορροπία στη συμμετοχή κατά 65,2% σε ζητήματα που αφορούν το ήθος και τη συμπεριφορά των μαθητών, κατά 53,9% σε θέματα επίδοσης και επιτευγμάτων των μαθητών και κατά 53,8% σε ζητήματα παιδαγωγικών χειρισμών.

Γράφημα 1.2: Απόκλιση της Συμμετοχής στο Λειτουργικό Έργο

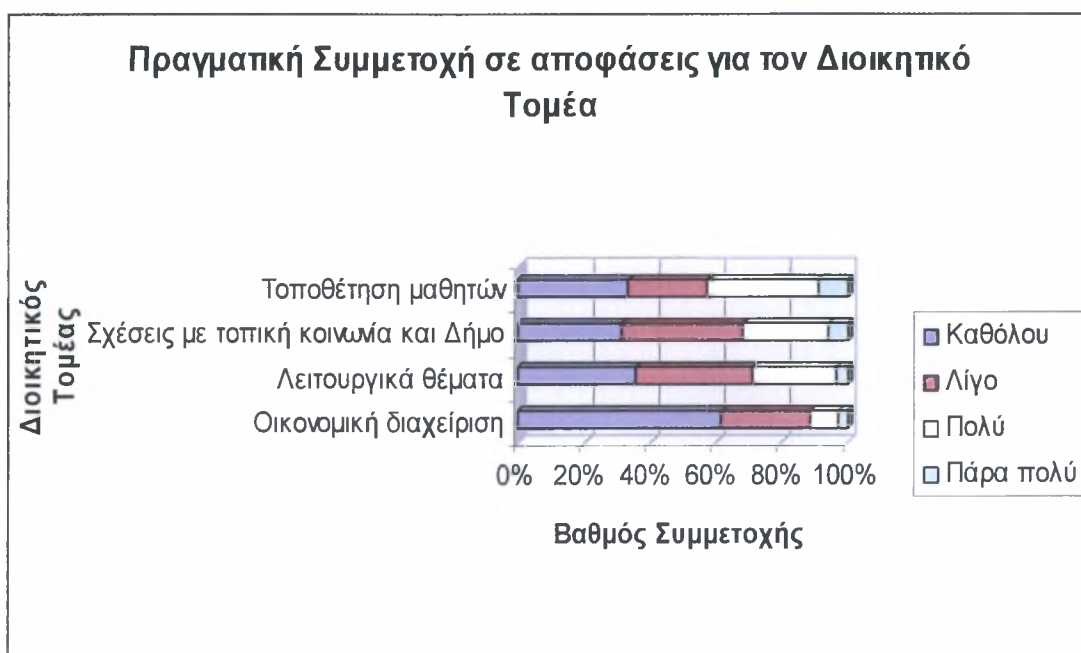


II. Διοικητικός Τομέας

Το Γράφημα 1.3 παραθέτει στοιχεία για την Πραγματική Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών αναφορικά με τον Διοικητικό Τομέα. Έτσι, το 88,8% δε συμμετέχει «καθόλου» ή συμμετέχει «λίγο» σε ζητήματα οικονομικής διαχείρισης και το 71,4% δεν

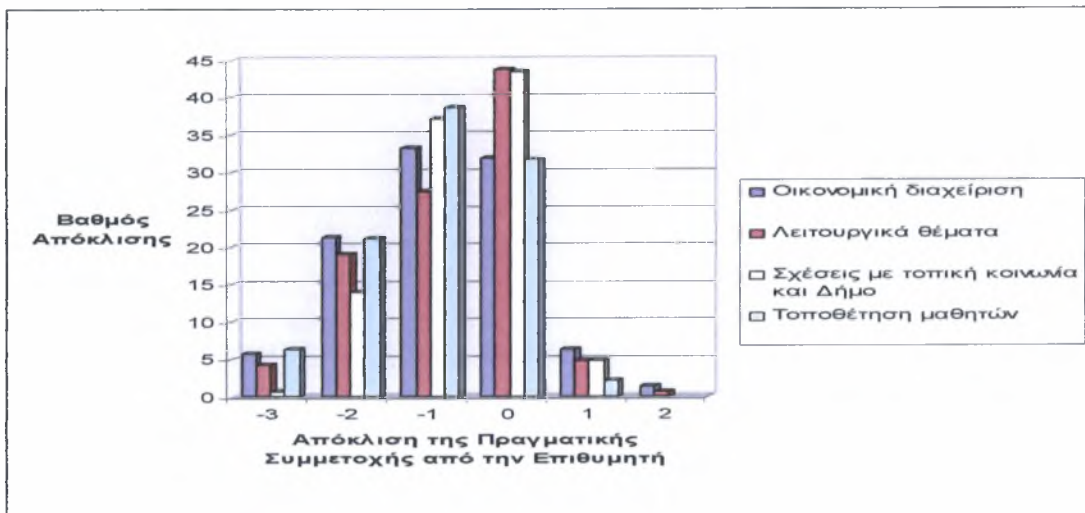
εμπλέκεται «καθόλου», ή εμπλέκεται «λίγο» σε λειτουργικά θέματα της μονάδας. Ακόμη, το 68,6% δηλώνει πως δε συμμετέχει ή συμμετέχει λίγο σε θέματα που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις με την τοπική κοινωνία και το Δήμο. 42,7% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως εμπλέκονται «πολύ» ή «πάρα πολύ» σε αποφάσεις για την τοποθέτηση και την κατανομή των μαθητών σε τμήματα.

Γράφημα 1.3: Πραγματική συμμετοχή σε αποφάσεις για τον Διοικητικό Τομέα



Ακολουθεί το Γράφημα 1.4 που παραθέτει στοιχεία για την απόκλιση της συμμετοχής στον Διοικητικό Τομέα. Καταγράφεται στέρηση της συμμετοχής όταν οι αποφάσεις αφορούν την «τοποθέτηση και κατανομή μαθητών σε τάξεις» κατά 66,1% και την οικονομική διαχείριση της μονάδας κατά 60,3%. Ακόμη, σημειώνεται ισορροπία στις αποφάσεις για τις σχέσεις με την τοπική κοινωνία και το Δήμο κατά 51,8% και στις αποφάσεις για τα «Λειτουργικά θέματα» του σχολείου κατά 50,7%.

Γράφημα 1.4: Απόκλιση της Συμμετοχής στον Διοικητικό Τομέα



III. Θέματα Εκπαιδευτικών

Το Γράφημα 1.5 αναφέρεται στην Πραγματική Συμμετοχή των συμμετεχόντων αναφορικά με αποφάσεις για τα Θέματα Εκπαιδευτικών. Διαπιστώνει κανείς τη μεγάλη συμμετοχή σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες (85,3% πολύ ή πάρα πολύ), αλλά και σε αυτά που αφορούν στην ανάθεση διδασκαλίας (75,2% πολύ ή πάρα πολύ) ή στη συνεργασία με τις ειδικότητες (65,1% πολύ ή πάρα πολύ).

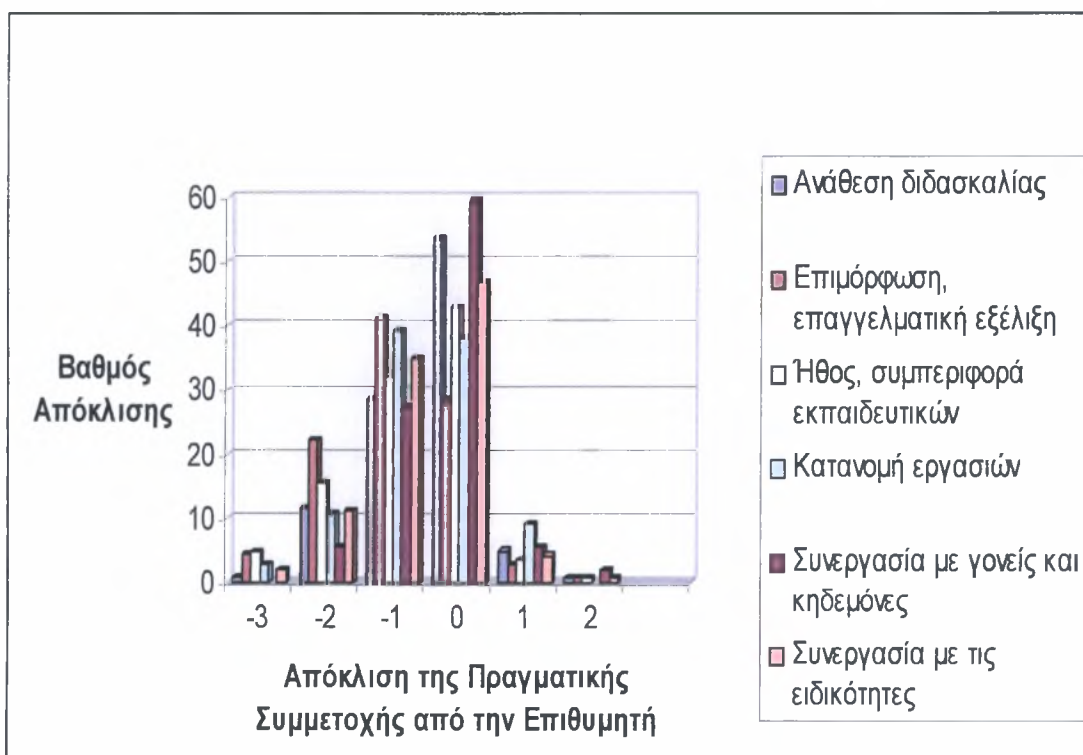
Γράφημα 1.5: Πραγματική συμμετοχή σε αποφάσεις για τα Θέματα Εκπαιδευτικών



Μικρότερη συμμετοχή καταγράφεται αναφορικά με το ήθος και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (49,3% πολύ ή πάρα πολύ), τα ζητήματα επιμόρφωσης (47,1% πολύ ή πάρα πολύ) και την κατανομή των εργασιών (44,8% πολύ ή πάρα πολύ).

Έπειτα, το Γράφημα 1.6 απεικονίζει την απόκλιση της συμμετοχής στα Θέματα των εκπαιδευτικών. Καταγράφεται ισορροπία στην συμμετοχή κατά 59,4% όταν πρόκειται για αποφάσεις που σχετίζονται με τη συνεργασία με τους γονείς και τους κηδεμόνες, κατά 53,6% όταν τίθεται το θέμα της ανάθεσης κάποιας διδακτικής εργασίας και κατά 46,9% όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τη συνεργασία με τις ειδικότητες. Από την άλλη, παρατηρείται μεγάλη στέρηση της συμμετοχής σε αποφάσεις για θέματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης (67,8%), σε αποφάσεις για την κατανομή εργασιών μέσα στη σχολική μονάδα καθώς και για το ήθος και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (52,8%).

Γράφημα 1.6: Απόκλιση Συμμετοχής στα Θέματα Εκπαιδευτικών



Ο Πίνακας 1.1 παρουσιάζει τους μέσους όρους πραγματικής και επιθυμητής συμμετοχής ανά τομέα αποφάσεων καθώς και της απόκλισης της επιθυμητής από την πραγματική.

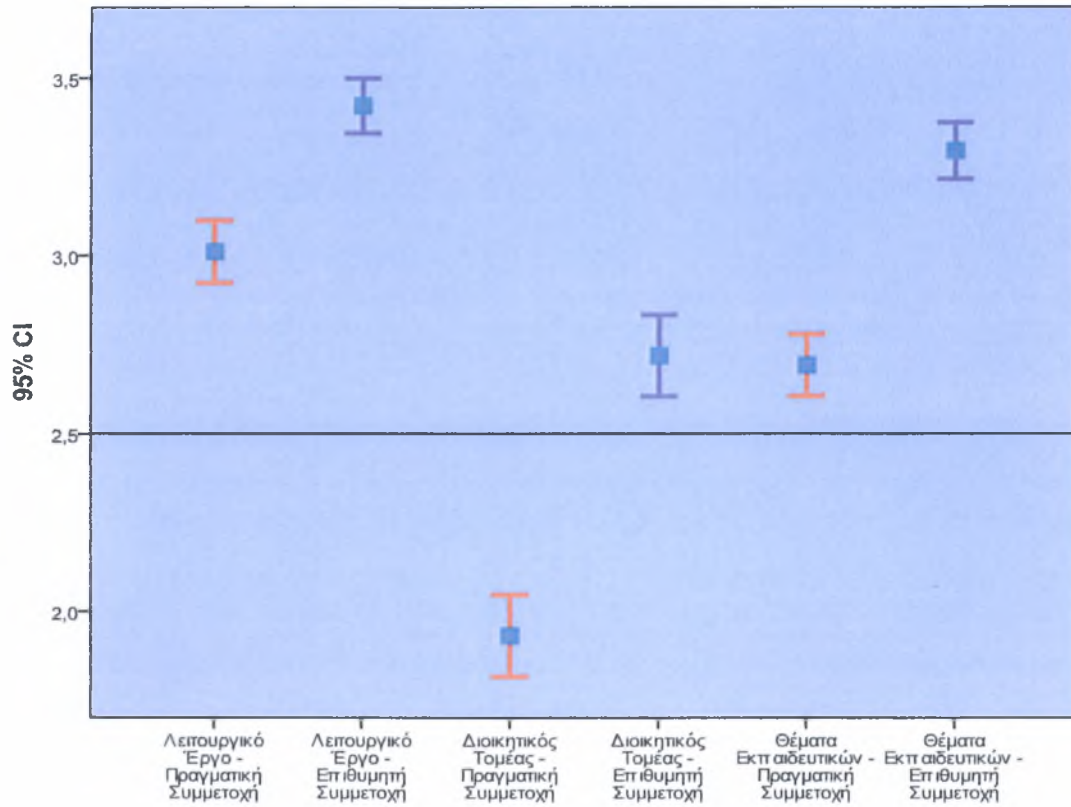
Πίνακας 1.1: Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση και μέτρηση απόκλισης της συμμετοχής ανά τομέα αποφάσεων

	Πραγματική συμμετοχή Μέση Τιμή (ΤΑ)	Επιθυμητή συμμετοχή Μέση Τιμή (ΤΑ)	Απόκλιση συμμετοχής Μέση Τιμή (ΤΑ)
<i>Λειτουργικό έργο</i>	3,01 (0,53)	3,42 (0,46)	- 0,41 (0,53)
<i>Διοικητικός τομέας</i>	1,93 (0,69)	2,71 (0,69)	- 0,78 (0,72)
<i>Θέματα εκπαιδευτικών</i>	2,69 (0,52)	3,29 (0,48)	- 0,60 (0,59)
<i>Σύνολο</i>	2,54 (0,49)	3,14 (0,46)	- 0,6 (0,54)

Έτσι, σχετικά με το Λειτουργικό Έργο, η πραγματική συμμετοχή είναι μεν μεγάλη ($M= 3,01$), αλλά είναι μικρότερη από την επιθυμητή ($M= 3,42$). Καταγράφεται, δηλαδή, στέρηση της συμμετοχής ($M= -0,41$), με την απόκλιση να είναι, σύμφωνα με το t-τεστ για Δείγματα κατά Ζεύγη, στατιστικά σημαντική $\{t(142) = -9,223, p < 0,001\}$. Σε σχέση με τον Διοικητικό Τομέα, η πραγματική συμμετοχή είναι μικρή ($M= 1,93$), ενώ η επιθυμητή σχετικά μεγάλη ($M= 2,71$). Επομένως, καταγράφεται και σε αυτόν τον τομέα στέρηση της συμμετοχής ($M= -0,78$) και στατιστικά σημαντική απόκλιση $\{t(142) = -12,910, p < 0,001\}$. Τέλος, αναφορικά με τον τομέα των Θεμάτων των Εκπαιδευτικών, η πραγματική συμμετοχή είναι μέτρια ($M=2,69$) ενώ η επιθυμητή μεγάλη ($M= 3,29$). Επομένως, υπάρχει στέρηση στη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων αυτού του τομέα ($M= -0,60$) και η απόκλιση είναι στατιστικά σημαντική $\{t(142) = -12,245, p < 0,001\}$.

Οι μέσοι όροι και διαφορές τους ανά τομέα αποφάσεων μπορούν να απεικονιστούν καλύτερα μέσω του Γραφήματος 1.7. Μικρή συμμετοχή παρατηρείται ιδιαίτερα στον Διοικητικό Τομέα και μεγάλη στο Λειτουργικό έργο. Παρατηρούμε, όμως, πως σε όλους τους τομείς εμφανίζεται στέρηση της συμμετοχής, αφού σε όλες τις περιπτώσεις η πραγματική συμμετοχή υπολείπεται κατά μέσο όρο της επιθυμητής.

Γράφημα 1.7: Μέσες Τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για την Πραγματική και Επιθυμητή Συμμετοχή και στους τρεις τομείς αποφάσεων



Ενότητα Δεύτερη

Διαφοροποιήσεις στη Συμμετοχή

ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας

Με τη διενέργεια ανάλυσης διασποράς (One Way ANalysis Of Variance - ANOVA) εξετάστηκε η διαφοροποίηση στην πραγματική συμμετοχή μεταξύ των ομάδων διαφορετικής ηλικίας. Διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ως προς την πραγματική συμμετοχή συνολικά $\{F(3,138) = 4,685 \text{ και } p = 0,004\}$. Πιο αναλυτικά, ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's b έδειξε ότι η διαφοροποίηση αφορά την ηλικιακή ομάδα των νέων έως 35 ετών ($M= 2,35$) που συμμετέχει λιγότερο σε σύγκριση με αυτήν των μεσήλικων, 46-55 ετών, ($M= 2,75$). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Πίνακα 2.1, ανάλογες διαφορές παρατηρούνται μόνο στον Διοικητικό Τομέα αποφάσεων, ενώ δεν υπάρχει σχέση με την ηλικία στους τομείς του Λειτουργικού Έργου ή στα Θέματα των Εκπαιδευτικών. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συμμετέχουν περισσότερο σε αποφάσεις που σχετίζονται με τον Διοικητικό Τομέα.

Πίνακας 2.1 : Πραγματική Συμμετοχή ανά Τομέα Αποφάσεων και Ηλικία

	F	p	Ηλικιακές ομάδες	Διαφορές μέσων όρων
Πραγματική Συμμετοχή (Σύνολο)	4,685	0,004	► 46-55 (N = 26) ► Έως 35 (N = 45)	2,75 – 2,35 = 0,40
Λειτουργικό έργο	1,128	0,306		
Διοικητικός Τομέας	7,425	< 0,001	► 46-55 (N = 26) ► Έως 35 (N = 45)	2,34 – 1,63 = 0,71
			► 46-55 (N = 26) ► 36-45 (N = 65)	2,34 – 1,91 = 0,43
Θέματα Εκπαιδευτικών	2,493	0,065		

Επιπλέον, εξετάστηκε κατά πόσο διαφέρουν στην επιθυμητή συμμετοχή οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την ηλικία τους και διαπιστώθηκε ότι δε σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές $\{F(3,138) = 0,387 \text{ και } p = 0,763\}$.

Στη συνέχεια εξετάστηκε το εάν ομάδες με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται αναφορικά με τη πραγματική συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Διαπιστώνουμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας ως προς την πραγματική συμμετοχή τους στις αποφάσεις συνολικά $\{F(5,136) = 5,380 \text{ και } p = 0,001\}$. Με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey's b, διαπιστώθηκε πως οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με την ομάδα που έχει προϋπηρεσία 26 χρόνια και πάνω ($M= 2,95$), η οποία συμμετέχει περισσότερο σε αποφάσεις σε σύγκριση με την ομάδα που έχει προϋπηρεσία έως 5 χρόνια ($M= 2,27$) αλλά και με την ομάδα που έχει προϋπηρεσία 6-10 χρόνια ($M= 2,42$).

Πίνακας 2.2: Πραγματική Συμμετοχή ανά Τομέα Αποφάσεων και Έτη Προϋπηρεσίας

	F	p	Ηλικιακές ομάδες	Διαφορές σε μέσους όρους
Πραγματική Συμμετοχή (Σύνολο)	5,380	< 0,001	▶ 26 και πάνω (N = 16)	2,95 – 2,27 =
			▶ Έως 5 (N = 24)	0,67
			▶ 26 και πάνω (N = 16)	2,95 - 2,42 =
			▶ 6 – 10 (N = 40)	0,53
Λειτουργικό έργο	1,358	0,244		
Διοικητικός Τομέας	7,640	< 0,001	▶ 26 και πάνω (N = 16)	2,60 – 1,51 =
			▶ Έως 5 (N = 24)	1,09
			▶ 26 και πάνω (N = 16)	2,60 – 1,71 =
			▶ 6-10 (N = 40)	0,89
			▶ 26 και πάνω (N = 16)	2,60 – 1,92 =
			▶ 16-20 (N = 21)	0,68
			▶ 11-15 (N = 21)	2,17 – 1,51 =
			▶ Έως 5 (N = 24)	0,66
Θέματα Εκπαιδευτικών	3,100	0,011	▶ 26 και πάνω (N = 16)	3,01 – 2,45 =
			▶ Έως 5 (N = 24)	0,55

Ειδικότερα, όπως πληροφορούμαστε από τον Πίνακα 2.2, σημειώνονται ανάλογες διαφοροποιήσεις στον Διοικητικό Τομέα αλλά και στα Θέματα Εκπαιδευτικών, ενώ δεν υπάρχει σχέση με την ηλικία στον τομέα του Λειτουργικού Έργου. Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία συμμετέχουν περισσότερο τόσο σε αποφάσεις για τη διοίκηση του σχολείου όσο και σε αποφάσεις για τα Θέματα των Εκπαιδευτικών.

Έπειτα, εξετάστηκε η διαφοροποίηση της επιθυμίας συμμετοχής ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τη σχετική ανάλυση, μπορεί να ειπωθεί πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επιθυμητή συμμετοχή με βάση κάποια ομάδα με συγκεκριμένα έτη προϋπηρεσίας $\{F(5,136) = 0,690 \text{ με } p = 0,632\}$.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε t-τεστ για Ανεξάρτητα Δείγματα για να συγκριθεί η πραγματική συμμετοχή των αντρών και των γυναικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2.3 οι άντρες έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή από τις γυναίκες στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων $\{t(140) = 3,201, p = 0,002\}$. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα στον Πίνακα 2.3 δείχνουν πως οι άντρες συμμετέχουν περισσότερο σε σύγκριση με τις γυναίκες σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με τον Διοικητικό Τομέα $\{t(140) = 3,618 \text{ και } p < 0,001\}$, όπως και στα θέματα των εκπαιδευτικών $\{t(140) = 2,230 \text{ και } p = 0,027\}$, ενώ η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στο Λειτουργικό Έργο δεν φτάνει στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 2.3: Πραγματική Συμμετοχή και Φύλο

	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	p
Πραγματική Συμμετοχή (Σύνολο)	Άντρες	34	2,77	0,46	3,201	0,002
	Γυναίκες	108	2,47	0,48		
Λειτουργικό έργο	Άντρες	34	3,16	0,46	1,916	0,057
	Γυναίκες	108	2,96	0,54		
Διοικητικός Τομέας	Άντρες	34	2,29	0,68	3,618	< 0,001
	Γυναίκες	108	1,81	0,66		
Θέματα Εκπαιδευτικών	Άντρες	34	2,77	0,46	2,230	0,027
	Γυναίκες	108	2,47	0,48		

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε t-τεστ για Ανεξάρτητα Δείγματα για να συγκριθεί η επιθυμητή συμμετοχή μεταξύ αντρών και γυναικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Όπως γίνεται φανερό από τον Πίνακα 2.4, οι άντρες έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη επιθυμία για συμμετοχή στις αποφάσεις από τις γυναίκες $\{t(140) = 1,098, p = 0,274\}$. Παρόλα αυτά, η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων δε φτάνει σε κανένα τομέα, ούτε και συνολικά τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 2.4: Επιθυμητή Συμμετοχή και Φύλο

	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	p
Επιθυμητή Συμμετοχή (Σύνολο)	Άντρες	34	3,22	0,44	1,098	0,274
	Γυναίκες	108	3,12	0,47		
Λειτουργικό έργο	Άντρες	34	3,38	0,42	-0,636	0,526
	Γυναίκες	108	3,44	0,47		
Διοικητικός Τομέας	Άντρες	34	2,95	0,64	2,311	0,22
	Γυναίκες	108	2,64	0,69		
Θέματα Εκπαιδευτικών	Άντρες	34	3,33	0,46	0,541	0,589
	Γυναίκες	108	3,28	0,49		

← αναφορ
σε μη σ
στατισ
γυναίκες
φορές
πρωτα
για απο
δυνάμ
+ θίνω

Τέλος, με t-τεστ για Ανεξάρτητα Δείγματα έγινε προσπάθεια να συγκριθεί η απόκλιση στη συμμετοχή στις αποφάσεις με βάση το φύλο. Τα αποτελέσματα στον Πίνακα 2.5 δείχνουν πως η στέρηση της συμμετοχής στους άντρες ήταν μικρότερη σε σύγκριση με τις γυναίκες $\{t(140) = -1,883 \text{ και } p = 0,062\}$. Η διαφορά όμως αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα δείχνουν πως η διαφορά στη στέρηση συμμετοχής μεταξύ των δύο φύλων αποτυπώνεται στον τομέα του Λειτουργικού Έργου $\{t(140) = -2,503 \text{ και } p = 0,013\}$ με τις γυναίκες να έχουν μεγαλύτερη στέρηση στις αποφάσεις. Η διαφορά των δύο φύλων στον Διοικητικό Τομέα και στα Θέματα Εκπαιδευτικών δεν φτάνει στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 2.5: Στέρηση Συμμετοχής και Φύλο

	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	p
Στέρηση Συμμετοχής (Σύνολο)	Άντρες	34	0,44	0,47	-1,883	0,062
	Γυναίκες	108	0,64	0,55		
Λειτουργικό έργο	Άντρες	34	0,21	0,48	-2,503	0,013
	Γυναίκες	108	0,47	0,53		
Διοικητικός Τομέας	Άντρες	34	0,65	0,63	-1,157	0,249
	Γυναίκες	108	0,82	0,75		
Θέματα Εκπαιδευτικών	Άντρες	34	0,47	0,52	-1,516	0,132
	Γυναίκες	108	0,64	0,60		

Ενότητα Τρίτη

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

I. Οι εξαρτημένες μεταβλητές

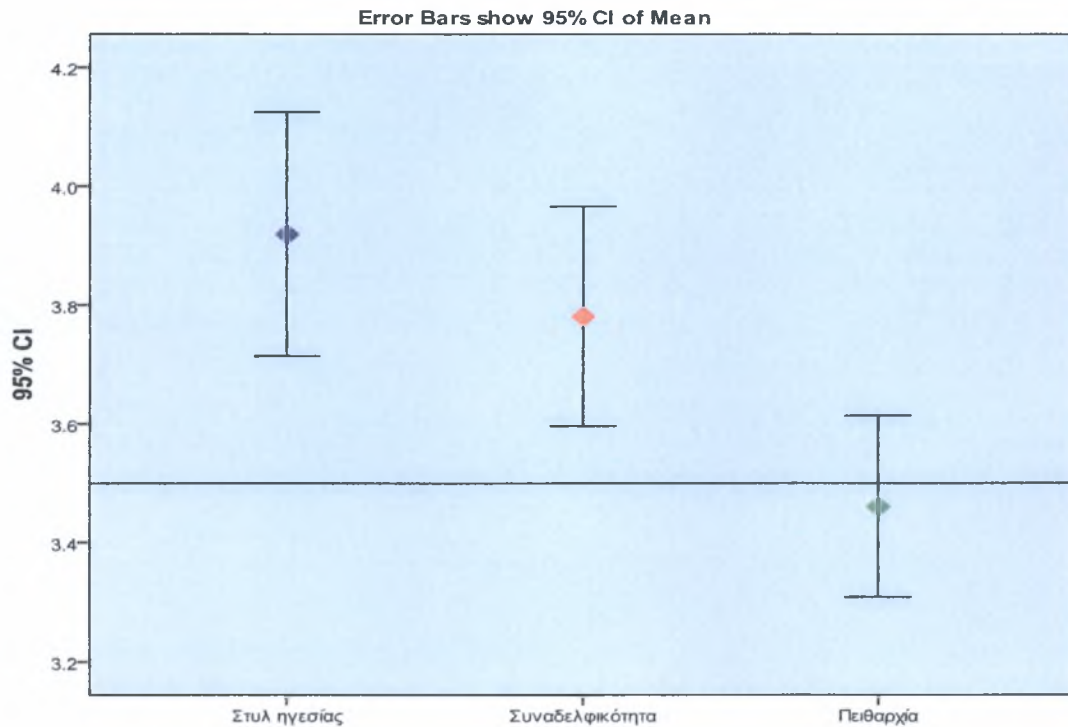
Ο Πίνακας που ακολουθεί παραθέτει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις για τις τέσσερις κλίμακες της έρευνας (Αποξένωση, Αυτο-αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση από την Εργασία, Σχολικό Κλίμα) καθώς και για τις τρεις υποκλίμακες της κλίμακας του Σχολικού Κλίματος.

Πίνακας 3.1 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις κλίμακες της Αποξένωσης, της Αυτο-αποτελεσματικότητας, της Ικανοποίησης από την Εργασία και του Σχολικού Κλίματος

	Μέσες τιμές	Τ.Α.
<i>Αποξένωση(σύνολο – 3 προτάσεις σε 4βαθμη κλίμακα)</i>	2,68	0,69
<i>Αυτο-αποτελεσματικότητα (σύνολο - 12 προτάσεις σε 4βαθμη κλίμακα)</i>	3,16	0,45
<i>Ικανοποίηση από την εργασία (σύνολο – 16 προτάσεις σε 5βαθμη κλίμακα)</i>	3,60	0,57
<i>Σχολικό κλίμα (σύνολο – 24 προτάσεις σε 6βαθμη κλίμακα)</i>	3,72	0,85
▶ <i>Τομέας στυλ ηγεσίας (10 προτάσεις)</i>	3,91	1,24
▶ <i>Τομέας συναδελφικότητας (7 προτάσεις)</i>	3,78	1,11
▶ <i>Τομέας πειθαρχίας μαθητών (7 προτάσεις)</i>	3,46	0,92

Η αποξένωση στην εργασία βρίσκεται κατά μέσο όρο σε μέτρια επίπεδα ενώ η ικανοποίηση από την εργασία είναι κατά μέσο όρο άνω του μετρίου. Άνω του μετρίου βρίσκεται και ο μέσος όρος για την αυτο-αποτελεσματικότητα. Το σχολικό Κλίμα καταγράφεται ως ελάχιστα θετικό, κυρίως όσον αφορά στην ηγεσία και τη συναδελφικότητα, ενώ αναφορικά με την πειθαρχία δεν είναι τόσο θετικό (Γράφημα 3.1)

Γράφημα 3.1: Μέσες Τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τις υποκλίμακες του Σχολικού Κλίματος



Για να διακριβωθεί εάν μιλάμε για στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποκλιμάκων διενεργήθηκε t-τεστ για Δείγματα κατά ζεύγη (Paired Samples T Test). Ο Πίνακας 3.2 παραθέτει σχετικές πληροφορίες. Όπως γίνεται φανερό, το σχολικό κλίμα αναφορικά με την πειθαρχία των μαθητών είναι λιγότερο θετικό σε σύγκριση με τις άλλες δύο υποκλίμακες που δεν διαφέρουν μεταξύ τους και δηλώνουν κατά μέσο όρο σχετικά θετικό κλίμα.

Πίνακας 3.2: Διαφορές μεταξύ των υποκλιμάκων του Σχολικού Κλίματος ανά ζεύγη

	Ζεύγος	N	M.O.	T.A.	t	p
1	Στυλ ηγεσίας –	143	3,91	1,24	2,331	0,21
	Συναδελφικότητα	143	3,78	1,11		
2	Στυλ ηγεσίας –	143	3,91	1,24	3,781	<0,001
	Πειθαρχία μαθητών	143	3,46	0,92		
3	Συναδελφικότητα –	143	3,78	1,11	2,852	0,005
	Πειθαρχία μαθητών	143	3,46	0,92		

II. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και Αποξένωση

Η περιορισμένη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετίζονται με αποξένωση στο χώρο της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αρκετά ισχυρές συσχετίσεις παρατηρούνται μεταξύ Πραγματικής Συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και της Αποξένωσης. Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.3, όσο μεγαλύτερη είναι η Συμμετοχή σε όλους τους τομείς, τόσο μικρότερη η Αποξένωση. Σχετικά ασθενείς συσχετίσεις διαπιστώνονται, όταν εξετάζεται η Στέρηση Συμμετοχής, με την έννοια της απόκλισης της Πραγματικής Συμμετοχής από την Επιθυμητή. Όσο μεγαλύτερη είναι η Στέρηση της Συμμετοχής, τόσο μεγαλύτερη η Αποξένωση. Πολύ χαμηλή συσχέτιση παρατηρείται μόνο αναφορικά με τη Στέρηση στον Διοικητικό Τομέα.

Πίνακας 3.3: Συντελεστές Συσχέτισης της Συμμετοχής με την έλλειψη αποξένωσης

Έλλειψη αποξένωσης		
Πραγματική Συμμετοχή	Συντελεστής Συσχέτισης r (Pearson)	Σημαντικότητα p
Λειτουργικό Έργο	0,352**	<0,001
Διοικητικός Τομέας	0,410**	<0,001
Θέματα Εκπαιδευτικών	0,431**	<0,001
Σύνολο	0,473**	<0,001
Στέρηση Συμμετοχής		
Λειτουργικό Έργο	-0,232**	0,005
Διοικητικός Τομέας	-0,169 *	0,044
Θέματα Εκπαιδευτικών	-0,261**	0,002
Σύνολο	-0,246**	0,003

III. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και Ικανοποίηση από την Εργασία

Η περιορισμένη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετίζεται με μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία. Ειδικότερα, σχετικά ασθενείς συσχετίσεις διαπιστώνονται ανάμεσα στην Πραγματική Συμμετοχή και την Ικανοποίηση από την Εργασία όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.4. Όσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή στις

διαδικασίες λήψης αποφάσεων τόσο μεγαλύτερη και η ικανοποίηση από την εργασία. Η σχέση αυτή αφορά τους τομείς των Θεμάτων των Εκπαιδευτικών και του Λειτουργικού Έργου. Πολύ χαμηλές συσχετίσεις παρατηρούνται αναφορικά με τη Στέρηση της Συμμετοχής στις αποφάσεις και την ικανοποίηση από την Εργασία.

Πίνακας 3.4: Συντελεστές Συσχέτισης της Συμμετοχής με την Ικανοποίηση από την Εργασία

Ικανοποίηση από την εργασία		
Πραγματική Συμμετοχή	Συντελεστής Συσχέτισης r (Pearson)	Σημαντικότητα p
Λειτουργικό Έργο	0,246**	0,003
Διοικητικός Τομέας	0,083	0,327
Θέματα Εκπαιδευτικών	0,284**	0,001
Σύνολο	0,228**	0,007
Στέρηση Συμμετοχής		
Λειτουργικό Έργο	-0,131	0,123
Διοικητικός Τομέας	-0,151	0,074
Θέματα Εκπαιδευτικών	-0,189*	0,024
Σύνολο	-0,179*	0,033

IV. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και Αυτο-αποτελεσματικότητα

Μεγαλύτερη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετίζεται με αυξημένη αίσθηση αποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών. Σχετικά μέτριες Συσχετίσεις παρατηρούνται ανάμεσα στην Πραγματική Συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι υψηλότερες συσχετίσεις, κατά τον Πίνακα 3.5, εντοπίζονται αναφορικά με τη Συμμετοχή στο Λειτουργικό Έργο και στα Θέματα των Εκπαιδευτικών, ενώ ιδιαίτερα ασθενής είναι η συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας με τη συμμετοχή στον Διοικητικό Τομέα. Η στέρηση της Συμμετοχής δεν σχετίζεται σημαντικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 3.5: Συντελεστές Συσχέτισης της Συμμετοχής με την αυτο-αποτελεσματικότητα

Αυτο-αποτελεσματικότητα		
<i>Πραγματική Συμμετοχή</i>	Συντελεστής Συσχέτισης r (Pearson)	Σημαντικότητα p
Λειτουργικό Έργο	0,270**	0,001
Διοικητικός Τομέας	0,184*	0,028
Θέματα Εκπαιδευτικών	0,294**	<0,001
Σύνολο	0,288**	<0,001
Στέρηση Συμμετοχής		
Λειτουργικό Έργο	-0,004	0,960
Διοικητικός Τομέας	-0,100	0,234
Θέματα Εκπαιδευτικών	-0,063	0,454
Σύνολο	-0,069	0,412

V. Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και Σχολικό Κλίμα

Όπως πληροφορούμαστε από τον Πίνακα 3.6, αρκετά ισχυρές συσχετίσεις παρατηρούνται ανάμεσα στην Πραγματική Συμμετοχή και την αίσθηση των εκπαιδευτικών για το Σχολικό Κλίμα.

Πίνακας 3.6: Συντελεστές Συσχέτισης της Συμμετοχής με το Σχολικό Κλίμα

Σχολικό Κλίμα		
<i>Πραγματική Συμμετοχή</i>	Συντελεστής Συσχέτισης r (Pearson)	Σημαντικότητα p
Λειτουργικό Έργο	0,378**	<0,001
Διοικητικός Τομέας	0,352**	<0,001
Θέματα Εκπαιδευτικών	0,486**	<0,001
Σύνολο	0,475**	<0,001
Στέρηση Συμμετοχής		
Λειτουργικό Έργο	-0,359**	<0,001
Διοικητικός Τομέας	-0,401**	<0,001
Θέματα Εκπαιδευτικών	-0,408**	<0,001
Σύνολο	-0,445**	<0,001

Όσο μεγαλώνει η Πραγματική Συμμετοχή τόσο καλύτερη αίσθηση σημειώνεται για το υπάρχον Σχολικό Κλίμα της μονάδας. Αυτή η υψηλή συσχέτιση σημειώνεται ιδιαίτερος όσον αφορά τη Συμμετοχή στα Θέματα των Εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα ισχυρές συσχετίσεις διαπιστώνονται και ανάμεσα στη Στέρηση της Συμμετοχής και στην αντίληψη για το Σχολικό Κλίμα. Ειδικότερα, όσο μεγαλύτερη είναι η στέρηση της Συμμετοχής στον Διοικητικό Τομέα τόσο μη ικανοποιητική η αντίληψη των συμμετεχόντων για το Σχολικό Κλίμα. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τη Στέρηση στις αποφάσεις για τα Θέματα των Εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, αναλύθηκε η συσχέτιση της Πραγματικής Συμμετοχής και της Στέρησης της Συμμετοχής με τις τρεις υποκλίμακες του Σχολικού Κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνονται υψηλές συσχετίσεις της Πραγματικής Συμμετοχής και της αντίληψης για το Σχολικό Κλίμα που αναφέρεται στο Στυλ ηγεσίας. Όσο μεγαλώνει η Πραγματική Συμμετοχή στις αποφάσεις τόσο βελτιώνεται και η αντίληψη των συμμετεχόντων για το Σχολικό Κλίμα που αναφέρεται στο Στυλ ηγεσίας. Αυτή η υψηλή συσχέτιση εντοπίζεται στη Συμμετοχή στις αποφάσεις για τα Θέματα των Εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3.7: Συντελεστές Συσχέτισης της Πραγματικής Συμμετοχής με τις υποκλίμακες του Σχολικού Κλίματος

	Στυλ ηγεσίας		Συναδελφικότητα		Πειθαρχία	
	r (Pearson)	P	r (Pearson)	P	r (Pearson)	P
Πραγματική Συμμετοχή						
Λειτουργικό Έργο	0,321**		0,364**		0,172*	0,040
Διοικητικός Τομέας	0,343**	<0,001	0,292**	<0,001	0,159	0,058
Θέματα Εκπαιδευτικών	0,456**		0,470**		0,161	0,055
Σύνολο	0,439**		0,436**		0,194*	0,020

Επιπλέον, όσο μεγαλώνει η Πραγματική Συμμετοχή στις Αποφάσεις, τόσο βελτιώνεται και η αίσθηση των εκπαιδευτικών για τη Συναδελφικότητα μέσα στη Μονάδα. Ειδικότερα, η αντίληψη κάθε εκπαιδευτικού για τη Συναδελφικότητα της μονάδας βελτιώνεται όταν συμμετέχει σε αποφάσεις για τα Θέματα των Εκπαιδευτικών.

Ακόμη, ασθενής συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ της Πραγματικής Συμμετοχής και της αίσθησης των εκπαιδευτικών για το Σχολικό Κλίμα που αφορά θέματα Πειθαρχίας των μαθητών. Υψηλότερη συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στη Συμμετοχή στις αποφάσεις για το Λειτουργικό Έργο και στην αντίληψη κάθε εκπαιδευτικού για το Σχολικό Κλίμα που αναφέρεται στην Πειθαρχία των μαθητών.

Πίνακας 3.8: Συντελεστές Συσχέτισης της Στέρησης Συμμετοχής με τις υποκλίμακες του Σχολικού Κλίματος

	Στυλ ηγεσίας		Συναδελφικότητα		Πειθαρχία	
	r (Pearson)	P	r (Pearson)	P	r (Pearson)	P
Στέρηση Συμμετοχής						
Λειτουργικό Έργο	-0,325**		-0,314**		-0,176*	0,035
Διοικητικός Τομέας	-0,442**	<0,001	-0,401**	<0,001	-0,030	0,725
Θέματα Εκπαιδευτικών	-0,404**		-0,392**		-0,110	0,192
Σύνολο	-0,450**		-0,424**		-0,111	0,188

Έπειτα, διαπιστώνονται ιδιαίτερα ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα στη Στέρηση της Συμμετοχής και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το Σχολικό Κλίμα που Σχετίζεται με το Στυλ ηγεσίας. Όσο μεγαλώνει η Στέρηση της Συμμετοχής τόσο χειροτερεύει η αίσθηση των εκπαιδευτικών για το Σχολικό Κλίμα που αναφέρεται στο Στυλ ηγεσίας.

Επιπλέον, όσο μεγαλώνει η Στέρηση της Συμμετοχής τόσο χειροτερεύουν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το Σχολικό Κλίμα αναφορικά με θέματα Συναδελφικότητας. Ειδικότερα, όσο μεγαλώνει η Στέρηση της Συμμετοχής στον Διοικητικό τομέα, τόσο χειροτερεύει η γνώμη των εκπαιδευτικών για το Σχολικό Κλίμα που σχετίζεται με τη Συναδελφικότητα.

Τέλος, ιδιαίτερα ασθενείς συσχετίσεις διαπιστώνονται μεταξύ της Στέρησης της Συμμετοχής στις αποφάσεις και στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το Σχολικό Κλίμα που αναφέρεται στην Πειθαρχία των μαθητών.

Ενότητα Τέταρτη

Προβλεπτική Ικανότητα των μεταβλητών

I. Πραγματική Συμμετοχή και Στέρηση Συμμετοχής ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αποξένωσης

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης, με βηματική διαδικασία (stepwise), προκειμένου να εντοπιστούν οι τομείς της συμμετοχής ή στέρησης συμμετοχής που προβλέπουν την αποξένωση, παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.1: Βηματική παλινδρόμηση της Έλλειψης Αποξένωσης επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής

Πραγματική Συμμετοχή		Μη Τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Σημαντικότητα P
		B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	
1	Σταθερός όρος	1,155	0,275		4,195	<0,001
	Θέματα εκπαιδευτικών	0,568	0,100	0,431	5,665	<0,001
2	Σταθερός όρος	1,212	0,271		4,469	<0,001
	Θέματα εκπαιδευτικών	0,379	0,124	0,287	3,049	0,003
	Διοικητικός τομέας	0,234	0,094	0,235	2,499	0,014

Στέρηση Συμμετοχής		Σταθερό Σφάλμα		Σημαντικότητα P		
Bήμα	B	Σφάλμα	Beta	t	P	
1	Σταθερός όρος	2,870	0,080		35,718	<0,001
	Θέματα εκπαιδευτικών	-0,306	0,095	-0,261	-3,209	0,002

Στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας αποξένωσης είναι η μειωμένη συμμετοχή τόσο στα θέματα των εκπαιδευτικών όσο και στον διοικητικό τομέα (adjusted $R^2=21\%$). Εξετάζοντας τη στέρηση συμμετοχής, ο μόνος προβλεπτικός παράγοντας αποξένωσης είναι η στέρηση που σχετίζεται με τις αποφάσεις τους στα θέματα των εκπαιδευτικών (adjusted $R^2=6\%$).

II. Πραγματική Συμμετοχή και Στέρηση Συμμετοχής ως προβλεπτικοί παράγοντες της Ικανοποίησης από την Εργασία

Ανάλυση Πολλαπλής παλινδρόμησης με βηματική διαδικασία (stepwise) ακολουθήθηκε και για τις υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές. Ο Πίνακας 4.2 παραθέτει στοιχεία για την προβλεπτική ικανότητα της Συμμετοχής σε τομείς αποφάσεων ως προς τη μεταβλητή της Ικανοποίησης από την Εργασία.

Πίνακας 4.2: Βηματική παλινδρόμηση της Ικανοποίησης από την Εργασία επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής

Βήμα	Πραγματική Συμμετοχή	Μη Τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Σημαντικότητα P
		B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	
1	Σταθερός όρος	2,771	0,243		11,396	<0,001
	Θέματα εκπαιδευτικών	0,310	0,089	0,284	3,490	0,001

Στέρηση Συμμετοχής						
Βήμα		Μη Τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Σημαντικότητα P
		B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	
1	Σταθερός όρος	3,718	0,069		53,733	<0,001
	Θέματα εκπαιδευτικών	-0,186	0,82	-0,189	-2,275	0,024

Προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης από την Εργασία αποτελεί η Συμμετοχή στις αποφάσεις που αναφέρονται στα Θέματα εκπαιδευτικών (adjusted $R^2=7,4\%$). Η Στέρηση Συμμετοχής στον ίδιο τομέα αποφάσεων αποτελεί προβλεπτικός παράγοντας της μη Ικανοποίησης από την Εργασία (adjusted $R^2=3\%$).

III. Πραγματική Συμμετοχή και Στέρηση Συμμετοχής ως προβλεπτικοί παράγοντες της Αυτο-αποτελεσματικότητας

Η Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αποφάσεις που σχετίζονται με τα Θέματα των Εκπαιδευτικών αποτελεί προβλεπτικός παράγοντας της αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας (adjusted $R^2=8\%$). Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν υπάρχει κάποιος

τομέας αποφάσεων στον οποίο να σημειώνεται στέρηση της συμμετοχής και αυτός να αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Πίνακας 4.3: Βηματική παλινδρόμηση της Αυτό-αποτελεσματικότητας επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής

Βήμα	Πραγματική Συμμετοχή	Μη Τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Σημαντικότητα P
		B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	
1	Σταθερός όρος	2,492	0,193		0,2930	<0,001
	Θέματα εκπαιδευτικών	<0,256	0,070	0,294	3,649	<0,001

IV. Πραγματική Συμμετοχή και Στέρηση Συμμετοχής ως προβλεπτικοί παράγοντες του Σχολικού Κλίματος

Στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της αίσθησης των εκπαιδευτικών για το Σχολικό Κλίμα αποτελεί η συμμετοχή σε αποφάσεις για τα Θέματα των Εκπαιδευτικών (adjusted R²=23,1%).

Πίνακας 4.4 : Βηματική παλινδρόμηση του Συνολικού Σχολικού Κλίματος επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής

Βήμα	Πραγματική Συμμετοχή	Μη Τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Σημαντικότητα P
		B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	
1	Σταθερός όρος	1,596	0,328		4,868	<0,001
	Θέματα εκπαιδευτικών	0,789	0,119	0,486	6,603	<0,001
Στέρηση Συμμετοχής						
Βήμα		B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	Σημαντικότητα P
1	Σταθερός όρος	4,075	0,093		43,597	<0,001
	Θέματα εκπαιδευτικών	-0,588	0,111	-0,408	-5,300	<0,001
2	Σταθερός όρος	4,157	0,098		42,255	<0,001
	Θέματα εκπαιδευτικών	-0,365	0,145	-0,253	-2,524	0,013
	Διοικητικός τομέας	-0,274	0,117	-0,235	-2,345	0,020

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη μη ικανοποιητική αίσθηση των συμμετεχόντων για το Σχολικό Κλίμα της σχολικής μονάδας, διαπιστώνουμε πως προβλεπτικός παράγοντας αποτελεί ο συνδυασμός της στέρησης συμμετοχής στα Θέματα Εκπαιδευτικών και στο Διοικητικό τομέα (adjusted R²= 19,8%).

Ακολουθούν στοιχεία για τη βηματική παλινδρόμηση των τριών υποκλιμάκων του σχολικού κλίματος επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής και της Στέρησης της Συμμετοχής. Ειδικότερα, η συμμετοχή σε Θέματα Εκπαιδευτικών αποτελεί δείκτης πρόβλεψης της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το Σχολικό Κλίμα της μονάδας όταν αυτό σχετίζεται με το Στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας (adjusted R² 20.3%). Τέλος, η Στέρηση της Συμμετοχής στον Διοικητικό Τομέα και στα Θέματα Εκπαιδευτικών αποτελούν ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της μη ικανοποιητικής αντίληψης των εκπαιδευτικών για το Σχολικό κλίμα της σχολικής μονάδας όταν αυτό έχει να κάνει με το Στυλ ηγεσίας (adjusted R² 20,1%).

Πίνακας 4.5 : Βηματική παλινδρόμηση της υποκλίμακας του Στυλ ηγεσίας του Σχολικού Κλίματος επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής

Πραγματική Συμμετοχή		Μη Τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Σημαντικότητα P
		B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	
1	Σταθερός όρος	1,005	0,487		2,063	0,041
	Θέματα εκπαιδευτικών	1,082	0,178	0,456	6,090	<0,001
Στέρηση Συμμετοχής						
Βήμα		Μη Τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Σημαντικότητα P
		B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	
1	Σταθερός όρος	4,512	0,138		32,724	<0,001
	Διοικητικός τομέας	-0,753	0,129	-0,442	-5,854	<0,001
2	Σταθερός όρος	4,591	0,142		32,362	<0,001
	Διοικητικός τομέας	-0,531	0,169	-0,312	-3,146	0,002
	Θέματα εκπαιδευτικών	-0,419	0,206	-0,199	-2,011	0,046

Εξετάζοντας την πραγματική συμμετοχή, προβλεπτικός παράγοντας της αίσθησης για το Σχολικό Κλίμα που αναφέρεται στη Συναδελφικότητα είναι η συμμετοχή στα Θέματα των Εκπαιδευτικών (adjusted R² 21,6%). Ακόμη, η Στέρηση της Συμμετοχής

στον Διοικητικό Τομέα και στα Θέματα των Εκπαιδευτικών προβλέπουν ως ένα βαθμό τις μη ικανοποιητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ίδιο θέμα. (adjusted R² 18%).

Πίνακας 4.6: Βηματική παλινδρόμηση της υποκλίμακας της συναδελφικότητας του Σχολικού Κλίματος επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής

Πραγματική Συμμετοχή	Μη Τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Σημαντικότητα P
	B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	
1 Σταθερός όρος	1,084	0,434		2,498	0,014
Θέματα εκπαιδευτικών	1,002	0,158	0,470	6,329	<0,001

Στέρηση Συμμετοχής

Βήμα	B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	Σημαντικότητα
					P
1 Σταθερός όρος	4,264	0,126		33,724	<0,001
Διοικητικός τομέας	-0,614	0,118	-0,401	-5,201	<0,001
2 Σταθερός όρος	4,344	0,130		33,510	<0,001
Διοικητικός τομέας	-0,378	0,154	-0,253	-2,508	0,013
Θέματα εκπαιδευτικών	-0,428	0,191	-0,226	-2,244	0,026

Τέλος, εξετάστηκε η ικανότητα πρόβλεψης που έχει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τομείς αποφάσεων πάνω στην αίσθηση που έχουν για το Σχολικό Κλίμα, όταν αυτό σχετίζεται με την Πειθαρχία των μαθητών.

Πίνακας 4.7: Βηματική παλινδρόμηση της υποκλίμακας της πειθαρχίας των μαθητών του Σχολικού Κλίματος επί των υποκλιμάκων της Συμμετοχής

Πραγματική Συμμετοχή	Μη Τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Σημαντικότητα P
	B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	
1 Σταθερός όρος	2,562	0,440		5,826	<0,001
Λειτουργικό Έργο	0,298	0,144	0,172	2,076	<0,040

Στέρηση Συμμετοχής

Βήμα	B	Σταθερό Σφάλμα	Beta	t	Σημαντικότητα
					P
1 Σταθερός όρος	3,586	0,096		37,216	<0,001
Λειτουργικό Έργο	-0,305	0,144	-0,176	-2,124	0,35

Η Συμμετοχή σε αποφάσεις του Λειτουργικού έργου αλλά και η στέρηση Συμμετοχής στον ίδιο τομέα αποτελούν ασθενείς δείκτες πρόβλεψης της, ικανοποιητικής από τη μία και μη ικανοποιητικής από την άλλη, αίσθησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το σχολικό κλίμα όταν αυτό αναφέρεται στην Πειθαρχία των μαθητών (adjusted $R^2 = 3\%$ και adjusted $R^2 = 2,4\%$ αντίστοιχα).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη θέλησε να διερευνήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τρεις τομείς αποφάσεων (Λειτουργικό Έργο, Διοικητικός Τομέας και Θέματα Εκπαιδευτικών). Γενικότερα η μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται αναφορικά με αποφάσεις που σχετίζονται με το Λειτουργικό Έργο. Το αποτέλεσμα αυτό της μελέτης συνάδει με ευρήματα από την έρευνα των Perry κ.ά. (1994). Οι ερευνητές ανέφεραν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνάς τους δήλωσαν πως συμμετείχαν σε αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα και τις αξιολογήσεις των μαθητών. Το Λειτουργικό Έργο της εργασίας μας δε συμπίπτει με τις αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα, συμπίπτει όμως με τις αποφάσεις για τις αξιολογήσεις των μαθητών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και εμπλουτίζεται μόνο κατά βούληση του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, επαληθεύεται το δεύτερο σκέλος των ευρημάτων των Perry κ.ά. (1994). Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας, δηλαδή επαληθεύεται η πρώτη υπόθεση.

Από την άλλη, η μεγαλύτερη επιθυμία για συμμετοχή σε αποφάσεις καταγράφεται στον τομέα του Λειτουργικού Έργου, σε σύγκριση με τους τομείς του Διοικητικού Τομέα και των Θεμάτων των Εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών του Cheng (2008) και Smylie (1992) οι οποίοι αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετέχουν περισσότερο σε ζητήματα διδασκαλίας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Conley (1991). Συνεπώς, επαληθεύεται και η δεύτερη υπόθεση.

Έπειτα, διαπιστώνεται στέρηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών και στους τρεις τομείς αποφάσεων με τη μεγαλύτερη στέρηση να σημειώνεται στη συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν τον Διοικητικό Τομέα. Το αποτέλεσμα αυτό συμπίπτει με τα ευρήματα της μελέτης του Cheng (2008) σύμφωνα με τα οποία καταγράφεται μεγαλύτερη στέρηση σε διοικητικά ζητήματα πέρα από τη στέρηση στη συμμετοχή που καταγράφηκε σε ζητήματα διδακτικής πράξης και αναλυτικού προγράμματος. Άρα, επαληθεύεται και η τρίτη υπόθεση της μελέτης μας. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Taylor & Bogotch (1992) και Chan, Ching & Cheng (2007).

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων και τη συμμετοχή τους, από τα δεδομένα μας καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συμμετέχουν περισσότερο σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και ειδικότερα, συμμετέχουν περισσότερο σε αποφάσεις που σχετίζονται με τον Διοικητικό Τομέα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία συμμετέχουν περισσότερο σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αυτό συμβαίνει τόσο για αποφάσεις σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου όσο και για αποφάσεις αναφορικά με τα Θέματα των Εκπαιδευτικών. Στην επιθυμητή συμμετοχή δε σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, ούτε μεταξύ των ομάδων διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας. Συνεπώς η τέταρτη υπόθεση στην οποία προβήκαμε σύμφωνα με τα συμπεράσματα της Χατζηπαναγιώτου (2003) και τα οποία αναφέρονταν στη μεγαλύτερη επιθυμητή συμμετοχή νέων εκπαιδευτικών, δεν επαληθεύεται. Αυτό ενδεχομένως μπορεί να συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από δέκα χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζονται σίγουροι για τις απόψεις τους και τεκμηριώνουν τη θέση τους βασιζόμενοι στην επαγγελματική τους εμπειρία (Huberman, 1988). Αυτή η κατάσταση μπορεί να ισορροπεί με τον ενθουσιασμό των νέων εκπαιδευτικών για συμμετοχή με συνέπεια να μη σημειώνονται διαφορές στην επιθυμητή συμμετοχή.

Σχετικά με τις διαφορές της συμμετοχής ανά φύλο, συμπεραίνουμε πως οι άντρες έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στις αποφάσεις. Στην επιθυμητή συμμετοχή δε διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ στη στέρηση της συμμετοχής εντοπίζεται για τις γυναίκες μεγαλύτερη στέρηση σε σύγκριση με τους άντρες στο Λειτουργικό Έργο.

Γενικότερα, καταγράφηκαν μέτρια επίπεδα αποξένωσης, ικανοποίησης από την εργασία και αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων της έρευνας. Η αίσθηση για το σχολικό κλίμα καταγράφεται ως ελάχιστα θετική ειδικά για τους τομείς του στυλ ηγεσίας και της συναδελφικότητας.

Κατόπιν, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν συσχετίσεις μεταξύ της συμμετοχής και των εξαρτημένων μεταβλητών της μελέτης. Ειδικότερα, όσο μεγαλύτερη είναι η πραγματική συμμετοχή, τόσο μικρότερη η αποξένωση των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τη στέρηση συμμετοχής διαπιστώνονται ασθενείς συσχετίσεις και με τους τρεις τομείς, ιδιαίτερα όμως με τον διοικητικό τομέα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με

δεδομένα από την έρευνα των Benson & Malone (1987) οι οποίοι αναφέρουν πως όσο μεγαλύτερη είναι η στέρηση στις αποφάσεις για τον Διοικητικό Τομέα, τόσο μεγαλύτερη είναι και η Αποξένωση. Συνεπώς, δεν επαληθεύεται η πέμπτη υπόθεση της μελέτης μας. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας απέδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συμμετοχής τους στις αποφάσεις στα Θέματα Εκπαιδευτικών παρά στον Διοικητικό Τομέα. Αυτό συνάγεται και από την επιθυμητή τους συμμετοχή στα Θέματα Εκπαιδευτικών σε σύγκριση με την επιθυμητή τους συμμετοχή στον Διοικητικό Τομέα.

Ασθενείς συσχετίσεις καταγράφονται τόσο για την πραγματική συμμετοχή όσο και για τη στέρηση συμμετοχής με την ικανοποίηση από την εργασία. Το ίδιο ισχύει και για τη συσχέτιση της συμμετοχής με την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση πραγματικής συμμετοχής με την αίσθηση για το σχολικό κλίμα της μονάδας. Όσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή τόσο καλύτερη είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα. Ειδικότερα, η συμμετοχή στα Θέματα των Εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αίσθηση για το σχολικό κλίμα. Παρόμοιες ισχυρές συσχετίσεις εντοπίζονται και για τη στέρηση της συμμετοχής. Όσο μεγαλύτερη είναι η στέρηση της συμμετοχής, τόσο μη ικανοποιητική και η αντίληψη για το σχολικό κλίμα της μονάδας. Τόσο η στέρηση της συμμετοχής στα Θέματα Εκπαιδευτικών όσο και η στέρηση στον Διοικητικό Τομέα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για το σχολικό κλίμα.

Επιπλέον, αναφορικά με τις υποκλίμακες του σχολικού κλίματος που μελετά η εργασία αυτή, διαπιστώνεται υψηλή συσχέτιση της πραγματικής συμμετοχής με την αίσθηση για το σχολικό κλίμα που αναφέρεται τόσο στο Στυλ ηγεσίας, όσο και στη Συναδελφικότητα. Από την άλλη, η στέρηση στις αποφάσεις σχετίζεται αρνητικά, σε ισχυρό βαθμό με την αίσθηση για το σχολικό κλίμα που αναφέρεται τόσο στο Στυλ ηγεσίας όσο και στη Συναδελφικότητα.

Στο τελευταίο τμήμα της εργασίας διερευνήθηκε το κατά πόσο οι τομείς συμμετοχής αποτελούν προβλεπτικοί παράγοντες των εξαρτημένων μεταβλητών της μελέτης. Έτσι, στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την έλλειψη

αποξένωσης είναι τόσο η συμμετοχή σε αποφάσεις για Θέματα Εκπαιδευτικών όσο και σε αποφάσεις για τον Διοικητικό Τομέα.

Προβλεπτικός παράγοντας της ικανοποίησης από την εργασία αποτελεί η συμμετοχή στα Θέματα Εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της μελέτης του Cheng (2008) στην οποία συμπεραίνει πως η συμμετοχή σε αποφάσεις του Διοικητικού Τομέα αποτελεί δείκτης πρόβλεψης ικανοποίησης από την εργασία. Συνεπώς, η έκτη υπόθεση δεν επαληθεύεται. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι μεγαλύτερη σημασία έχουν τα ζητήματα που συμπεριλαμβάνονται στον ευρύτερο τομέα που λέγεται Θέματα Εκπαιδευτικών. Αυτός ο τομέας σχετίζεται με τη θέση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, με τον επαγγελματισμό και την επικοινωνία που έχουν οι εκπαιδευτικοί με άτομα από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς, θεωρείται φυσιολογικό να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον τομέα αυτόν παρά στον Διοικητικό Τομέα.

Ασθενής προβλεπτικός παράγοντας της αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελεί η συμμετοχή στα Θέματα Εκπαιδευτικών. Αναφορικά με το σχολικό κλίμα, η συμμετοχή σε αποφάσεις για τα Θέματα Εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρός δείκτης πρόβλεψης αλλά και για τη στέρηση της συμμετοχής ο συνδυασμός της στέρησης σε αποφάσεις για Θέματα Εκπαιδευτικών και για ζητήματα Διοικητικού Τομέα αποτελεί ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας του μη ικανοποιητικού σχολικού κλίματος.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στην αίσθηση για το σχολικό κλίμα που αναφέρεται στο Στυλ ηγεσίας, η συμμετοχή σε Θέματα Εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρός δείκτης πρόβλεψης. Από την άλλη, ο συνδυασμός της στέρησης της συμμετοχής στον Διοικητικό Τομέα και στα Θέματα Εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της μη ικανοποιητικής αίσθησης για το σχολικό κλίμα.

Τέλος, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα που σχετίζεται με τη Συναδελφικότητα, η συμμετοχή στα Θέματα Εκπαιδευτικών αποτελεί ισχυρός δείκτης πρόβλεψης. Από την άλλη, η στέρηση συμμετοχής στον Διοικητικό Τομέα και στα Θέματα Εκπαιδευτικών είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας του μη ικανοποιητικού σχολικού κλίματος που αναφέρεται στη Συναδελφικότητα.

Η παρούσα μελέτη καλύπτει ένα μεγάλο εύρος θεμάτων και έγινε προσπάθεια για ένα ορθό επιστημονικά εγχείρημα. Ένας περιορισμός της μελέτης ήταν η μη

ορθότερη αντιπροσώπευση του δείγματος από όλες τις περιοχές της Ελλάδας, παρόλο που η μελέτη μας περιλάμβανε τα περισσότερα γεωγραφικά διαμερίσματα. Ένας ακόμη περιορισμός είναι η έλλειψη υπάρχουσας ερευνητικής προσπάθειας πάνω στη λήψη των αποφάσεων, έτσι ώστε να αποτελέσει οδηγό για τη μελέτη μας. Σε ερευνητικές προσπάθειες του εξωτερικού δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τους τομείς αποφάσεων, ενώ στην Ελλάδα, οι υπάρχουσες μελέτες είναι λιγοστές. Περιορισμός της μελέτης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και η συγκρότηση του δείγματος αναφορικά με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας προέρχονται τόσο από Γενικά Δημοτικά Σχολεία, όσο και από Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Παρόλο που οι αποφάσεις που θα πρέπει να λαμβάνονται στα σχολεία αφορούν λίγο πολύ τα ίδια ζητήματα, ο τρόπος λειτουργίας και η σχολική καθημερινότητα των μονάδων κάποιες φορές διαφέρει.

Παρά τους περιορισμούς, της μελέτης, η σημασία των πορισμάτων για τον τρόπο διοίκησης των σχολείων είναι μεγάλη. Η μελέτη φανερώνει πως οι δάσκαλοι επιθυμούν να συμμετέχουν περισσότερο σε κάθε τομέα αποφάσεων. Δηλώνουν πως εάν συμμετέχουν σε αποφάσεις για τη διοίκηση του σχολείου και τα θέματα που τους αφορούν ως επαγγελματίες εκπαιδευτικούς μειώνεται η αποξένωση και η αίσθηση έλλειψης ισχύος. Ακόμη, η μελέτη αυτή δίνει έμφαση σε μεταβλητές που παίζουν μεγάλο ρόλο στη σχολική μονάδα. Το σχολικό κλίμα είναι μια παράμετρος που δεν μπορεί να παραβλεφθεί. Δεν μπορεί να μη λαμβάνεται υπόψη το πόσο ικανοποιημένος νιώθει ο εκπαιδευτικός από την εργασία του και τι αίσθηση έχει για την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Όλους αυτούς τους παράγοντες η παρούσα έρευνα τους αναδεικνύει. Συμβολή της μελέτης στην έρευνα στην Ελλάδα αποτελεί η παροχή ενός πλαισίου για τη διαμόρφωση τομέων λήψης αποφάσεων, πλαίσιο το οποίο χρειάζεται να αξιολογείται και να αναμορφώνεται συνεχώς, σύμφωνα με τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας.

Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να θέσουν υπό μελέτη και να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο για την τυπολογία των εκπαιδευτικών αποφάσεων. Έτσι, θα μπορούν να μελετηθούν οι αποφάσεις και οι τομείς στους οποίους ανήκουν με μεγαλύτερη ακρίβεια και να δώσουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Επιπλέον, παρά τη συμμετοχή σε οποιεσδήποτε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, μεγάλο ρόλο παίζει και επιρροή στο

αποτέλεσμα της απόφασης καθώς και η σημασία του - προς απόφαση - θέματος. Άρα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην πραγματική επιρροή στις αποφάσεις, κατά πόσο δηλαδή, ο λόγος των εκπαιδευτικών μετρά και πόσο σημαντικά είναι τα θέματα στα οποία συμμετέχουν. Ακόμη, θα μπορούσε να τεθεί υπό μελέτη η πλευρά των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Θα μπορούσαν, δηλαδή, να διερευνηθούν οι στάσεις τους και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την έκταση και το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών, το στυλ ηγεσίας σε συνάρτηση με τις αποφάσεις που λαμβάνονται κ.ά. Η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών για τον τρόπο που η συλλογική λήψη αποφάσεων επηρεάζει το σχολικό κλίμα της μονάδας και την ικανοποίηση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού από την εργασία τους αποτελεί ένα πλαίσιο μελέτης που αξίζει ερευνητικής προσοχής.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*.
Ιωάννινα: Αυτοέκδοση
- Ανδρέου, Α. (1999) *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην
- Bird M., Hammersley M., Gomm R., Woods, P. (1999). (Επιμ.) *Εκπαιδευτική Έρευνα Στην Πράξη*, Εγχειρίδιο Μελέτης, (Μετάφραση: Φράγκου Ευφροσύνη), Πάτρα.: Ε.Α.Π.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Μετάφραση: Μητσοπούλου Χρυσούλα , Φιλοπούλου Μάνια) Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος Ε. (2003). *Αποφάσεις. Λήψη αποφάσεων. Εισαγωγή στη Ψυχολογία των αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας, (Μετάφραση : Ραυτοπούλου Αλεξάνδρα), Πάτρα : Ε.Α.Π..
- Καναλιώτη, Μ. (2008). *Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα λειτουργίας σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: η περίπτωση του νομού Μαγνησίας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ

Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως οργανισμός. Στο Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τόμος Α΄. (κεφάλαιο 1, σελ. 23-46). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τόμος Α΄. (κεφάλαιο 4, σελ. 115-160). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2005a). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2005b). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σάντας, Φ. (2006). *Η διοίκηση των σχολείων και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων: Απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Λευκάδας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ

Χατζηπαναγιώτου Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86–95.
- Alutto, A. & Belasco, J. A. (1972). A typology for participation in Organizational Decision Making. *Administrative Science Quarterly, 17*, 1, 117-125
- Andrews, J. H. M. (1965). School Organizational Climate: Some Validity Studies. *Canadian Education and Research Digest, 5*, 317-334.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman
- Bacharach, S. B. & Aiken, M. (1979). The Impact of Alienation, meaninglessness, and meritocracy on Supervisor and Subordinate Satisfaction. *Social Forces, 54*, 3, 5-853-870
- Bacharach, S. B., Bamberger, P., Conley, S. C. & Bauer, S. (1990). The dimensionality of decision participation in educational organizations: The value of a multi-domain evaluative approach. *Educational Administration Quarterly, 26*, 126-127
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bauer, S. C. (1992). Myth, Consensus and Change. *Executive Educator, 14* (7), 26-28
- Benson, N. & Malone, P. (1987). Teachers' beliefs about shared decision making and work alienation. *Education, 107*, 3, 244-251

- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology, 29*, 1, 45-68
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 35*, 307-311.
- Brost, P. (2000). Shared Decision making for better schools. *Principal Leadership (High School Ed.), 1* (3), 58-63
- Brouwers, A., Evers, W.J.G., & Tomic, W. (2002). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(7), 1474–1491.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and teacher education, 16*(2), 239–253.
- Brown, D. J. (1990). *Decentralization and school-based management*. London: The Falmer
- Bartunek, J. M. & Keys, C. B. (1979). Participation in school decision making. *Urban Education, 14*, 52-75
- 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.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*, 257–272.

- Chan, M., Ching, Y. & Cheng, Y. (1997). Teacher participation in decision making: The case of SMI Schools in Hong Kong. *Educational Journal*, 25 (2), 17-42
- Cheng, C. K. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education*, 56 (3), 31-46
- Compeau, D.R., & Higgins, C.A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test, *MIS Quarterly*, 19(2), 189–211.
- Conley, S. C. (1991). Review of research on teacher participation in school decision making, *Review of Research in Education*, 17, 225-266
- Conway, J. A. & Calzi, F. (1996). The dark side of shared decision making. *Educational Leadership*, 53, 45-49
- Conway, J. A. (1984). The Myth, Mystery, and Mastery of Participative Decision-Making in Education. *Educational Administration Quarterly*, 20, 3, 11-40
- Cousins, J., & Walker, C. (1995a). *Personal teacher efficacy as a predictor of teachers' attitudes toward applied educational research*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for the Study of Educational Administration, Montreal.
- Cousins, J., & Walker, C. (1995b). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, Special Issue*, 25–35.
- Cotton, J. L., Vollrath, D. A., Froggatt, K. L., Lengnick-Hall, M. L., & Jennings, K. R. (1988). Employee participation: Diverse forms and different outcomes. *Academy of Management Review*, 13, 8-22.

- Davis, J. & Wilson S. M. (2000) Principals' efforts to empower Teachers: Effects on teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73, 6, 349 - 353
- Dressel, P. L. (1982) Policy sources of worker dissatisfaction: the case of human services in ageing, *Social Service Review*, 56(4), 406–423.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Guthrie, J. W. (1986). School-Based Management: The Next Needed Education Reform. *Phi Delta Kappan*, 68 (4), 305-9
- Halawah, I. (2005). The Relationship between Effective Communication of High School Principal and School Climate. *Education*, 126 (2), 334-345.
- Hallinger, P. & Richardson, D. (1988). Models of shared leadership: Evolving structures and relationships. *The Urban Review*, 20, 4, 229-245
- Hill, T., Smith, N.D., & Mann, M.F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 307–313.
- Horton, J. (1964). The Dehumanization of Anomie and Alienation: A problem in the ideology of Sociology. *The British Journal of Sociology*, 283-300
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill

- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 2, 119-132
- Imber, M. & Duke, D. L. (1984). Teacher participation in school decision making: A framework for research. *The Journal of Educational Administration*, 12 (1), 24-34
- Ingersoll, R. M. (1996). Teachers' Decision-Making Power and School Conflict. *Sociology of Education*, 69, 159-176
- Jordan, A., Krcaali-Iftar, G., & Diamond, P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40, 45-62.
- Kelley R. C., Thornton B. & Daugherty R. (2005). Relationships Between Measures of Leadership and School Climate *Education, (Chula Vista, Calif.)*, 126 (1), 17-25.
- Korevaar, G. (1990). *Secondary school teachers' courses of action in relation to experience and sense of selfefficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Lieberman, A. (1995). *The work of restructuring schools. Building the ground up*. New York: Teachers College Press
- Liontos, L.B. (1994). Shared Decision Making. *Oregon School Study Council, University of Oregon*, 37, 2, Document Reproduction Service ED368 034. Ανακτήθηκε την 15^η Φεβρουαρίου 2010 από : <http://www.eric.org>
- Little, J. W. (1982). Forms of collegiality and experimentation: Work place conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340

- Marx, K. (1964). *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. International Publication, New York
- McCormack-Larkin, M. (1985). Ingredients of a successful school effectiveness project. *Educational Leadership*, 42, 6, 31-37
- Parkay, F., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of relationship among teacher efficacy, locus of control and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13–22.
- Pashiardis, P. (1993). Group Decision Making: The Role of the Principal. *International Journal of Educational Management*, 7 (2), 8-11
- Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8 (5), 14-17
- Pearlin, L. (1962). Alienation from work: A study of nursing personnel. *American Sociological Review*, 27, 314-326
- Perry, C. M., Brown, D. W. & McIntire, W. G. (1994). Teachers respond to the shared decision-making opportunity. *Education*, 114 (4), 605-608
- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247–253.
- Quinn, T. K. & Troy-Quinn, D. (2000). When should Teachers Participate in Decision Making? *Kappa Delta Pi Record*, 36 (2), 58-60
- Rafferty, T. J. (2003). School Climate and Teacher Attitudes Towards Upward Communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*, 31 (2), 49-70.

- Rutter, M., Maughn, B., Mortimore P., & Ousten, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press
- Sari H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 291-306.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). Teacher Self Efficacy Scale. Ανακτήθηκε την 10^η Φεβρουαρίου, 2010 από: <http://www.ralfschwarzer.de>
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Short, P. M., Miller-Wood, D. J. & Johnson, P. E. (1991). Risk taking and teacher involvement in decision making. *Education*, 112 (1), 84-90
- Smylie, M. A. (1992). Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 53-67
- Somech, A. (2010). Participative Decision Making in schools: A mediating – moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46, 2, 174-209
- Somech, A. (2002). Explicating the Complexity of Participative Management: An Investigation of Multiple Dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 38, 3, 341-371

- Taylor, D., L. & Bogotch, I. E. (1992) *Teacher Decisional Participation. Proceedings from the Southwest Educational Research Association*. Houston TX. Ανακτήθηκε τη 10^η Μαρτίου 2010 από <http://www.eric.org>
- Taylor, D., L. & Bogotch, I. E. (1994). School-level effects of Teachers' Participation in Decision Making. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 16 (3), 302-319
- Taylor, D. L., and Tashakkori, A. (1994). *Predicting teacher's sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision-making*. Proceedings from the Southwest Educational Research Association. San Antonio, Texas. Ανακτήθηκε την 15^η Φεβρουαρίου, 2010 από: <http://www.eric.org>
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership. Personal growth for professional development*. London: Sage
- Wagner, J. A., III. (1994). Participation's effects on performance and satisfaction: A reconsideration of research evidence. *Academy of Management Review*, 19, 312-330.
- Williams E., Persaud G. & Turner T. (2008). Planning for Principal Evaluation: Effects on School Climate and Achievement. *Educational Planning*, 17 (3), 1-11.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



Αγαπητέ / ή συνάδελφε,

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εκπονώ διπλωματική εργασία με θέμα «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων της σχολικής μονάδας».

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην άσκηση της διοίκησης του σχολείου αποτελεί ένα θέμα που μελετάται ευρέως σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού. Συνδέεται άμεσα με προσπάθειες για τον εκδημοκρατισμό του χώρου εργασίας και την αποκέντρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο ένα ενδυναμωμένο σχολείο. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διαπίστωση της τρέχουσας και επιθυμητής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων καθώς και η διερεύνηση της επιρροής συγκεκριμένων παραγόντων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες διαδικασίες.

Για τη διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τις οδηγίες που σας δίνονται κάθε φορά. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Οι απαντήσεις σας θα πρέπει να αφορούν την τρέχουσα σχολική χρονιά και το σχολείο που υπηρετείτε σήμερα. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Χατζηϊωαννίδης Γεώργιος

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,

Μεταπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παρακαλώ σημειώστε ένα \surd στα στοιχεία που σας αφορούν:

ΦΥΛΟ:Ανδρας Γυναίκα **ΗΛΙΚΙΑ:**έως 35 36-45 46-55 56 και πάνω **ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:**έως 5 6 – 10 11 – 15 16-20 21-25 26 και άνω **ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**Εξομοίωση Δεύτερο πτυχίο Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: _____)**ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ :**Δημοτικό σχολείο Ειδικό Δημοτικό σχολείο Τμήμα ένταξης **ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ :** ___/θέσιο σχολείο**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:** _____ (αριθμός μαθητών)**ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ:** _____**ΜΕΓΕΘΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΑΞΗΣ / ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ:** _____**ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:**Μεγάλο αστικό κέντρο Μικρή πόλη Αγροτική περιοχή
(100.000 και άνω)**ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**Μόνιμος / η Αναπληρωτής / τρια Ωρομίσθιος / α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Σε ποιο βαθμό συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα; Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει σε κάθε πρόταση.

α.	Ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
β.	Εξωσχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, αθλητικές κ.ά.)				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
γ.	Επίδοση και επιτεύγματα μαθητών				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
δ.	Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
ε.	Ήθος, συμπεριφορά μαθητών				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
στ.	Ήθος, συμπεριφορά εκπαιδευτικών				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
ζ.	Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
η.	Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
θ.	Λειτουργικά θέματα (υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση, καθαριότητα)				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
ι.	Μεθόδευση διδασκαλίας, παιδαγωγικοί χειρισμοί				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
ια.	Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
ιβ.	Σχέσεις με τοπική κοινωνία και δήμο				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
ιγ.	Φοίτηση και προαγωγή μαθητών				
	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	

ιδ.	Τοποθέτηση / κατανομή μαθητών σε τάξεις	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
ιε.	Συνεργασία με τις ειδικότητες	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ

2. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα; Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει σε κάθε πρόταση.

α.	Ανάθεση διδασκαλίας γνωστικού αντικειμένου	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
β.	Εξωσχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, αθλητικές κ.ά.)	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
γ.	Επίδοση και επιτεύγματα μαθητών	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
δ.	Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
ε.	Ήθος, συμπεριφορά μαθητών	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
στ.	Ήθος, συμπεριφορά εκπαιδευτικών	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
ζ.	Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείου	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
η.	Κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
θ.	Λειτουργικά θέματα (υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση, καθαριότητα)	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
ι.	Μεθόδευση διδασκαλίας, παιδαγωγικοί χειρισμοί	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
ια.	Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες	καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ

ιβ.	Σχέσεις με τοπική κοινωνία και δήμο καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
ιγ.	Φοίτηση και προαγωγή μαθητών καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
ιδ.	Τοποθέτηση / κατανομή μαθητών σε τάξεις καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ
ιε.	Συνεργασία με τις ειδικότητες καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ

3. Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην αίσθηση ισχύος στο χώρο της εργασίας. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα: *1-σπάνια, 2-μέτρια, 3-αρκετά συχνά, 4-πολύ συχνά.*

		Σπάνια	← →	πολύ συχνά
1.	Πόσο συχνά κάνεις πράγματα στην εργασία σου που δε θα έκανες αν ήταν στο χέρι σου;	1	2 3	4
2.	Πόσο συχνά έχουν τα άτομα σαν κι εσένα επιρροή ή λόγο στον τρόπο που διοικείται ένα σχολείο;	1	2 3	4
3.	Πόσο συχνά λες στο διευθυντή / στη διευθύντριά σου τις ιδέες σου σχετικά με δραστηριότητες που σκέφτεσαι να αναλάβεις στο σχολείο;	1	2 3	4
		Διαφωνώ	← →	Συμφωνώ
4.	Δεν είναι τόσο σημαντικό το πόσα γνωρίζεις, αυτό που μετρά πραγματικά είναι ποιον γνωρίζεις	1	2 3	4

4. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο σχολικό κλίμα που παρατηρείται στη σχολική μονάδα. Παρακαλώ κυκλώστε τον κατάλληλο αριθμό δηλώνοντας κατά πόσο ισχύει για τη σχολική σας μονάδα η κάθε πρόταση σύμφωνα με την κλίμακα: **1- διαφωνώ απόλυτα, , 2- διαφωνώ αρκετά, 3- διαφωνώ μερικώς, 4- συμφωνώ μερικώς, 5- συμφωνώ αρκετά, 6- συμφωνώ απόλυτα:**

		Διαφωνώ ← → Συμφωνώ					
		απόλυτα				απόλυτα	
1.	Ο διευθυντής είναι καλός στο να βρίσκει πόρους	1	2	3	4	5	6
2.	Οι συνάδελφοι μου έχουν κοινές πεποιθήσεις για την αποστολή του σχολείου	1	2	3	4	5	6
3.	Ο διευθυντής χειρίζεται αποτελεσματικά την πίεση που προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες	1	2	3	4	5	6
4.	Παρατηρούνται συμπεριφορές των μαθητών που μειώνουν την επίδοσή τους	1	2	3	4	5	6
5.	Σημειώνονται καθυστερήσεις εισόδου των μαθητών στην τάξη	1	2	3	4	5	6
6.	Τα μέλη του προσωπικού λαμβάνουν αναγνώριση για τη δουλειά τους	1	2	3	4	5	6
7.	Το σχολείο μου μοιάζει σαν μια μεγάλη οικογένεια	1	2	3	4	5	6
8.	Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτόμες πρακτικές	1	2	3	4	5	6
9.	Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών τηρούνται	1	2	3	4	5	6
10.	Μπορώ να στηριχτώ στα μέλη του προσωπικού για βοήθεια	1	2	3	4	5	6
11.	Ο διευθυντής γνωρίζει τα προβλήματα του προσωπικού	1	2	3	4	5	6
12.	Ο διευθυντής προβαίνει σε προγραμματισμό και τον τηρεί	1	2	3	4	5	6
13.	Οι δάσκαλοι στο σχολείο μου επιμορφώνονται συνεχώς	1	2	3	4	5	6

		Διαφωνώ ← → Συμφωνώ					
		απόλυτα			απόλυτα		
14.	Παρατηρούνται συστηματικές απουσίες των μαθητών	1	2	3	4	5	6
15.	Γίνεται σοβαρή συλλογική προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού και των διαφορετικών ειδικοτήτων	1	2	3	4	5	6
16.	Υπάρχει ευρύτερη συμφωνία στη σχολική μονάδα για την αποστολή του σχολείου	1	2	3	4	5	6
17.	Παρατηρείται γενικά προβληματική συμπεριφορά των μαθητών	1	2	3	4	5	6
18.	Σημειώνονται καθυστερήσεις και διακοπές στη διδασκαλία εξαιτίας των μαθητών	1	2	3	4	5	6
19.	Ο διευθυντής ενημερώνει τα μέλη του προσωπικού για το τι αναμένει από αυτά	1	2	3	4	5	6
20.	Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι υποστηρικτική	1	2	3	4	5	6
21.	Συμβαίνουν διενέξεις των μαθητών με σωματική επαφή	1	2	3	4	5	6
22.	Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι	1	2	3	4	5	6
23.	Παρατηρείται λεκτική βία από μέρους των εκπαιδευτικών στους μαθητές	1	2	3	4	5	6
24.	Παρατηρείται επιτυχής διαχείριση κρίσεων και έκτακτων περιστατικών	1	2	3	4	5	6

5. Οι παρακάτω προτάσεις σχετίζονται με την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Παρακαλώ κυκλώστε σε κάθε πρόταση κατά πόσο συμφωνείτε λαμβάνοντας υπόψη την παρακάτω κλίμακα: **1- διαφωνώ, 2- μάλλον διαφωνώ, 3- μάλλον συμφωνώ, 4- συμφωνώ**:

	Διαφωνώ ← → Συμφωνώ			
1.	1	2	3	4
Είμαι πεπεισμένος / η ότι είμαι ικανός / ή να διδάξω επιτυχώς όλα τα σχετικά γνωστικά αντικείμενα ακόμα και στους πιο δύσκολους μαθητές.				
2.	1	2	3	4
Γνωρίζω πως μπορώ να διατηρήσω μια θετική σχέση με τους γονείς ακόμα κι όταν προκύπτουν εντάσεις.				
3.	1	2	3	4
Όταν προσπαθώ αρκετά, είμαι ικανός / ή να τα βγάλω πέρα ακόμα και με τους πιο δύσκολους μαθητές.				
4.	1	2	3	4
Είμαι πεπεισμένος / η ότι, καθώς περνά ο καιρός, θα συνεχίσω να γίνομαι όλο και πιο ικανός / ή να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου.				
5.	1	2	3	4
Ακόμα κι όταν μου αποσπούν την προσοχή όταν διδάσκω, είμαι πεπεισμένος / η ότι μπορώ να διατηρήσω την ηρεμία μου και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.				
6.	1	2	3	4
Έχω πίστη στην ικανότητά μου να είμαι ευαίσθητος / η στις ανάγκες των μαθητών μου ακόμη κι αν έχω μια άσχημη ημέρα.				
7.	1	2	3	4
Εάν προσπαθήσω αρκετά, ξέρω ότι μπορώ να ασκήσω θετική επιρροή και στην προσωπική και στη σχολική εξέλιξη των μαθητών μου				
8.	1	2	3	4
Είμαι πεπεισμένος / η ότι μπορώ να αναπτύξω δημιουργικούς τρόπους για να αντιμετωπίσω του περιορισμούς του συστήματος (όπως περικοπές στον προϋπολογισμό και άλλα διοικητικά προβλήματα) και να συνεχίσω να διδάσκω καλά.				

- | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|
| 9. | Ξέρω ότι μπορώ να παρακινήσω τους μαθητές μου να συμμετάσχουν σε καινοτόμα προγράμματα. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Ξέρω ότι μπορώ να εφαρμόσω καινοτόμα προγράμματα ακόμα κι όταν μου αντιτίθενται σκεπτικοί συνάδελφοι | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | Αλλάζω προσέγγιση εάν οι μαθητές δεν τα καταφέρνουν | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | Μπορώ να εφαρμόσω διαφορετικές μεθόδους που μπορεί να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών | 1 | 2 | 3 | 4 |

6. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία. Παρακαλώ κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1- διαφωνώ απόλυτα, 2- διαφωνώ, 3- ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4- συμφωνώ, 5- συμφωνώ απόλυτα.

	Διαφωνώ ← →			Συμφωνώ	
	απόλυτα			απόλυτα	
1. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
2. Συνήθως ανυπομονώ για την επόμενη μέρα στη δουλειά	1	2	3	4	5
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές	1	2	3	4	5
4. Είμαι ευχαριστημένος / η απλά με το να περάσει η μέρα ήσυχα	1	2	3	4	5
5. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	1	2	3	4	5
6. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος / η από την τωρινή δουλειά μου	1	2	3	4	5
7. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους	1	2	3	4	5
8. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά	1	2	3	4	5
9. Ενθαρρύνομαι να πειραματίζομαι με τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
10. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο	1	2	3	4	5
11. Είμαι δυσαρεστημένος / η από τη δουλειά μου	1	2	3	4	5
12. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
13. Είμαι ικανοποιημένος / η από τις κοινωνικές επαφές που έχω μέσω της δουλειάς μου	1	2	3	4	5
14. Νιώθω ότι είναι χάσιμο χρόνου να βάλω τον καλύτερο εαυτό μου	1	2	3	4	5
15. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ	1	2	3	4	5
16. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος / η με τη δουλειά μου	1	2	3	4	5



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000105635