

**ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΣΤΕΛΕΧΗ ΚΑΙ
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΛΑΚΩΝΙΑΣ ΚΑΙ
Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΒΙΩΣΑΝ ΣΤΗ Β/ΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

του
Δημητρίου Στεφανίδη

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος
Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Παν/μίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων».

Σπάρτη
2010

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Αθανάσιος Κριεμάδης, Αναπλ. Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Αντώνιος Τραυλός, Επίκουρος Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Ιωάννης Δουβής, Αναπλ. Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δημήτριος Στεφανίδης: Αποδοχή των αρχών της ομαδικής εργασίας από στελέχη και εργαζομένους Δημοσίων Οργανισμών του νομού Λακωνίας και η σχέση της με τον τρόπο διδασκαλίας, που βίωσαν στη Β/θμια Εκπαίδευση
(Με την επίβλεψη του κ. Αθανάσιου Κριεμάδη, Αναπλ. Καθηγητή)

Κύριος σκοπός της διενεργηθείσας έρευνας ήταν η διερεύνηση πιθανής σχέσης μεταξύ αποδοχής από τους συμμετέχοντες των βασικών αρχών της ομαδικής εργασίας και του ομαδοκεντρικού χαρακτήρα της διδασκαλίας, που βίωσαν ως μαθητές Β/θμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα ο βαθμός ταύτισης ή αποστασιοποίησης των ερωτώμενων με τα συμπεράσματα της σχετικής βιβλιογραφίας. Εισαγωγικά παρατίθεται βιβλιογραφία, σχετική με τις βασικές αρχές της ομαδικής εργασίας, τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο κύριων εκπαιδευτικών τεχνικών καθώς και τη σχέση που διεθνώς αποδίδεται μεταξύ τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2009. Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά, ελέγχθηκε για την δομή και την αξιοπιστία του και περιείχε 37 προτάσεις, βασισμένες στη σχετική με τους σκοπούς της βιβλιογραφία. Ερωτηματολόγια δόθηκαν σε όλο τον πληθυσμό των εργαζομένων και στελεχών του κεντρικού κτιρίου της Νομαρχίας, των 2 νοσοκομείων, όλων των Δήμων και των σχολείων (της επαρχίας Επιδαύρου-Λιμηράς) του νομού Λακωνίας κυρίως με προσωπική επαφή είτε του ερευνητή είτε διαμεσολαβητών υπαλλήλων. Το δείγμα αποτέλεσαν 255 άτομα (26,34% του πληθυσμού). Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το ηλεκτρονικό σύστημα επεξεργασίας δεδομένων SPSS. Πρώτα περιγράφονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (*M.O*, *T.A*, συχνότητες, ποσοστά) και ακολουθεί συσχέτιση των μεταβλητών με το κριτήριο Pearson (*r*). Ακολούθησε παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο Κυρίων Συνιστωσών. Εξήχθησαν 12 νέοι παράγοντες, που ονοματοδοτήθηκαν μετά από ορθογώνια περιστροφή τους με τη μέθοδο *Varimax with Kaiser Normalization*. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τη σχέση μεταξύ ομαδοκεντρικών μεθόδων εκπαίδευσης και αποδοχής των αρχών της ομαδικής εργασίας. Τέλος προτείνεται η διενέργεια νέων σχετικών ερευνών με την εφαρμογή ενός νέου ερωτηματολογίου, που προήλθε από την ερμηνεία των παραγόντων.

Λέξεις κλειδιά: *TQM, teamwork, group - centered education*

ABSTRACT

Dimitrios Stefanidis: Acceptance of the principles of teamwork by officials and employees of public organizations in Laconia district, Greece, and its relation to the teaching method they experienced in the secondary education

(Under the supervision of Athanasios Kriemadis, Associate Professor)

The main aim of the conducted research was the inquiry of possible relation between the participants' acceptance of the basic principles of team work and the group centered character of tuition they experienced as students of secondary education. In parallel, the extent of coincidence or detachment of the respondents from the conclusions of the relevant literature is inquired. The relevant literature of basic principles of team work, the basic characteristics of the two main educational techniques as well as the relation attributed to them internationally are cited in the introduction. The research was conducted in 2009. The questionnaire, used for the first time, was checked on structure and reliability and included 37 questions based on literature relevant to its purpose. Questionnaires were given to all working population (employees and officials) of the Prefecture, the two hospitals, all Municipalities and schools of Epidavros-Limira Province, Laconia District, mainly by personal contact of the researcher or intervener employees. The sample was 255 individuals (26,34% of the population). Data analysis was conducted with electronic system data process SPSS. Firstly, the descriptive statistics (*mean, s.d, frequency, percentage*) are described followed by Pearson (*r*) correlation. Factor analysis with the method of principal component analysis followed and 12 new factors were extracted, named after *Varimax* rotation. The results supported the relation between group centered educational methods and acceptance of the basic principles of team work. Finally, conduct of a new relevant research by application of a new questionnaire, issued from the factor interpretation, is suggested.

Key words: *TQM, teamwork, group - centered education*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Επειδή η συγκεκριμένη προσπάθεια αφορά την ομαδική εργασία και επειδή τίποτε στη ζωή των ανθρώπων δεν επιτυγχάνεται χωρίς τη συμπαράσταση και τη βοήθεια άλλων ανθρώπων, θα ήταν άδικο, να μη γίνει αναφορά, σε όσους βοήθησαν στη συγγραφή της με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Ευχαριστίες αρχικά αποδίδονται στους συναδέλφους φοιτητές και όλους τους καθηγητές γιατί μέσα από πνεύμα συνεργασίας ή συγκρούσεων οι μεν και των γνώσεων και της στάσης τους οι δε (άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, ανάλογα με τις δυνατότητές τους) βοήθησαν στην ολοκλήρωση του ΠΜΣ «Οργάνωση & Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών & Επιχειρήσεων». Πολύτιμες ήταν οι παρατηρήσεις και διορθώσεις του επιβλέποντος αναπληρωτή καθηγητή κ. Θάνου Κριεμάδη, του μέλους της συμβουλευτικής επιτροπής επίκουρου καθηγητή κ. Αντώνη Τραυλού καθώς και της επιστημονικής συνεργάτιδος του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Στέλλας Λειβάδη στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου της έρευνας και σε ό,τι άλλο χρειάστηκε. Η κ. Βασιλική Δωδεκάτου, φυσικοθεραπεύτρια του νοσοκομείου Μολάων Λακωνίας, ο κ. Ιωάννης Λάγγης, αντιδήμαρχος Μολάων Λακωνίας, η κ. Ευανθία Παντελεάκη, συμβασιούχος της Διεύθυνσης Μεταφορών της Νομαρχίας Λακωνίας και πρώην του Νοσοκομείου Σπάρτης και η κ. Σοφία Χατζή, στο θυρωρείο της Νομαρχίας Σπάρτης, βοήθησαν σημαντικά στη διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων. Καταλυτική ήταν όμως η συμπαράσταση της συζύγου του συγγραφέα της παρούσας ερευνητικής εργασίας Λίνας και των παιδιών του Αναστάση και Βαρβάρας χωρίς την μεγάλη υπομονή και την αμέριστη συμπαράσταση των οποίων καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχής του στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών όπως και κατά τη διενέργεια και συγγραφή της Διπλωματικής Εργασίας, δε θα είχε ποτέ ολοκληρωθεί.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | ii |
| ABSTRACT | iii |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ | v |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | vii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ | x |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ | xi |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ..... | xii |
| Κεφάλαιο | |
| I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| Αναγκαιότητα της ομαδικής εργασίας..... | 1 |
| Γενικά περί των ομάδων εργασίας..... | 1 |
| Σχεδιασμός και παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας μιας ομάδας..... | 2 |
| Λόγοι, σκοπός, ερευνητική υπόθεση και σημασία της διενεργηθείσας έρευνας..... | 3 |
| Περιορισμοί της έρευνας..... | 5 |
| Οριοθετήσεις της έρευνας..... | 5 |
| II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ | 7 |
| Σχέση μεταξύ ομαδικής εργασίας και Διοίκησης Ολικής Ποιότητας..... | 7 |
| Χαρακτηριστικά των κυριότερων εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας | 12 |
| Σχέση μεταξύ ομαδικής εργασίας και ομαδοκεντρικής εκπαίδευσης..... | 13 |
| III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 15 |
| Δείγμα | 15 |
| Όργανα Μέτρησης | 21 |
| Διαδικασία Μέτρησης | 31 |
| IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 34 |
| Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής..... | 34 |
| Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής..... | 48 |

| | |
|---|----|
| V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 61 |
| Σχέση ομαδοκεντρικής εκπαίδευσης και αποδοχής της ομαδικής εργασίας..... | 61 |
| Βαθμός αποδοχής των αρχών της ομαδικής εργασίας | 62 |
| Κυριαρχία του μονολόγου στην Ελληνική Β/θμια εκπαίδευση..... | 65 |
| Αδυναμίες της έρευνας..... | 65 |
| Σημασία των αποτελεσμάτων..... | 66 |
| VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 69 |
| Συμπέρασμα..... | 69 |
| Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας..... | 69 |
| Ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Προτάσεις..... | 69 |
| VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 72 |
| VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ | 77 |
| Παράρτημα 1. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df = 666$). Όλες οι μεταβλητές με A1 ως A8..... | 77 |
| Παράρτημα 2. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df = 666$). Όλες οι μεταβλητές με A9 ως A14γ..... | 78 |
| Παράρτημα 3. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df = 666$). Όλες οι μεταβλητές με A14 ως A17 | 79 |
| Παράρτημα 4. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df = 666$). Όλες οι μεταβλητές με A18 ως B4 | 80 |
| Παράρτημα 5. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df = 666$). Όλες οι μεταβλητές με B5 ως B10 | 81 |
| Παράρτημα 6. Ερωτηματολόγιο έρευνας..... | 82 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1. Συμμετέχοντες ανά κατηγορία οργανισμού | 17 |
| Πίνακας 2. Συμμετέχοντες ανά σχέση απασχόλησης..... | 17 |
| Πίνακας 3. Συμμετέχοντες ανά θέση στην ιεραρχία..... | 17 |
| Πίνακας 4. Συμμετέχοντες ανά επίπεδο εκπαίδευσης..... | 17 |
| Πίνακας 5. Συμμετέχοντες πιλοτικής έρευνας ανά υπηρεσία..... | 23 |
| Πίνακας 6. Συμμετέχοντες πιλοτικής έρευνας ανά σχέση απασχόλησης..... | 23 |
| Πίνακας 7. Συμμετέχοντες πιλοτικής έρευνας ανά θέση στην ιεραρχία..... | 23 |
| Πίνακας 8. Συμμετέχοντες πιλοτικής έρευνας ανά επίπεδο εκπαίδευσης..... | 23 |
| Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά Β μέρους ερωτηματολογίου πιλοτικής ομάδας..... | 24 |
| Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά Α μέρους ερωτηματολογίου πιλοτικής ομάδας..... | 25 |
| Πίνακας 11. Δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας <i>Cronbach's Alpha</i> | 25 |
| Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά (<i>M.O, T.A</i>) Μέρους Α..... | 34 |
| Πίνακας 13. Συνολικός βαθμός μέρους Α συνόλου..... | 35 |
| Πίνακας 14. Συνολικός βαθμός μέρους Α ανά οργανισμό..... | 35 |
| Πίνακας 15. Συνολικός βαθμός μέρους Α ανά σχέση απασχόλησης..... | 35 |
| Πίνακας 16. Συνολικός βαθμός μέρους Α ανά θέση στην ιεραρχία | 36 |
| Πίνακας 17. Συνολικός βαθμός μέρους Α ανά επίπεδο εκπαίδευσης..... | 36 |
| Πίνακας 18. Δε συγκροτούνται συχνά στον Οργανισμό σας ομάδες βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (απόψεις κατά θέση στην ιεραρχία).38 | |
| Πίνακας 19. Οι συγκρούσεις εντός της ομάδας προκαλούν αναποτελεσματικότητα..... | 39 |
| Πίνακας 20. Τα μέλη μιας ομάδας οφείλουν να πείθουν, όποιον αντιδρά, να γίνει πιο διαλλακτικός για το καλό της ομάδας..... | 40 |
| Πίνακας 21. Πιο ευνοϊκό το κλίμα για ομαδική εργασία στον ιδιωτικό τομέα..... | 42 |
| Πίνακας 22. Προτιμότερη είναι η ατομική αξιολόγηση των εργαζομένων (απόψεις κατά | |

| | |
|---|----|
| θέση στην ιεραρχία)..... | 43 |
| Πίνακας 23. Μέλη ομάδων είναι προτιμότερο να αμείβονται ατομικά (ιεραρχία)..... | 43 |
| Πίνακας 24. Η λήψη αποφάσεων της ομάδας είναι έργο της πλειοψηφίας ακόμη κι αν κάποιος διαφωνούν έντονα | 44 |
| Πίνακας 25. Περιγραφικά στατιστικά (<i>M.O, T.A</i>) Β Μέρους | 45 |
| Πίνακας 26. Συνολικός βαθμός μέρους Β του συνόλου..... | 45 |
| Πίνακας 27. Οι καθηγητές Β/θμιας παρέδιδαν το μάθημα με μονόλογο στην τάξη..... | 46 |
| Πίνακας 28. Η αξιολόγηση των μαθητών ήταν ατομική στα περισσότερα μαθήματα..... | 46 |
| Πίνακας 29. Διάλογος στην τάξη διεξάγονταν λίγο ή καθόλου..... | 47 |
| Πίνακας 30. Μικρός αριθμός καθηγητών (ή κανείς δεν) συγκροτούσε ομάδες μαθητών στην τάξη..... | 47 |
| Πίνακας 31. Οι ομάδες, που συγκροτούνταν εκτός σχολείου, ήταν προαιρετικές..... | 47 |
| Πίνακας 32. Σπάνια ή ποτέ η βαθμολογία αφορούσε ομάδα μαθητών..... | 47 |
| Πίνακας 33. Τα θρανία στις τάξεις ήταν διατεταγμένα το ένα πίσω από το άλλο..... | 48 |
| Πίνακας 34. Πίνακας συσχετίσεων μεταβλητών μέρους Α και Β1-Β5 (Pearson)..... | 49 |
| Πίνακας 35. Πίνακας συσχετίσεων μεταβλητών μέρους Α και Β6-Β10 (Pearson)..... | 49 |
| Πίνακας 36. Δείκτης σύγκρισης του σχετικού μεγέθους των συντελεστών συσχέτισης σε σχέση με τους μερικούς συντελεστές συσχέτισης (KMO and Bartlett's Test)..... | 50 |
| Πίνακας 37. Πίνακας συσχετίσεων (anti - image) μεταβλητών Α1 ως Α9..... | 50 |
| Πίνακας 38. Πίνακας συσχετίσεων (anti - image) μεταβλητών Α10 ως Α15α..... | 50 |
| Πίνακας 39. Πίνακας συσχετίσεων (anti - image) μεταβλητών Α15β ως Α20..... | 51 |
| Πίνακας 40. Πίνακας συσχετίσεων (anti - image) μεταβλητών Β1 ως Β10..... | 51 |
| Πίνακας 41. Ιδιοτιμές του Πίνακα συσχέτισης των δεδομένων και ποσοστά διασποράς πριν και μετά την περιστροφή των παραγόντων..... | 52 |
| Πίνακας 42. Οι εταιρικότητες των μεταβλητών για το παραγοντικό μοντέλο..... | 53 |
| Πίνακας 43. Επιβαρύνσεις επιλεγμένων παραγόντων 1 - 6 πριν την περιστροφή..... | 54 |
| Πίνακας 44. Επιβαρύνσεις επιλεγμένων παραγόντων 7 - 12 πριν την περιστροφή..... | 55 |

| | |
|---|----|
| Πίνακας 45. Επιβαρύνσεις επιλεγμένων παραγόντων 1 - 6 μετά την περιστροφή..... | 56 |
| Πίνακας 46. Επιβαρύνσεις επιλεγμένων παραγόντων 7 - 12 μετά την περιστροφή..... | 57 |
| Πίνακας 47. Σημαντικότερες συσχετίσεις των μεταβλητών στους επιμέρους παράγοντες | 59 |
| Σημείωση: Πίνακες και γραφήματα παρουσιάζονται εντός του κειμένου της εργασίας | |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

| | |
|--|----|
| Σχήμα 1. Σχέση απασχόλησης ανά οργανισμό..... | 18 |
| Σχήμα 2. Θέση στην ιεραρχία ανά οργανισμό..... | 18 |
| Σχήμα 3. Επίπεδο εκπαίδευσης ανά οργανισμό..... | 19 |
| Σχήμα 4. Θέση στην ιεραρχία ανά σχέση απασχόλησης..... | 19 |
| Σχήμα 5. Επίπεδο εκπαίδευσης ανά σχέση απασχόλησης..... | 20 |
| Σχήμα 6. Επίπεδο εκπαίδευσης ανά θέση στην ιεραρχία..... | 20 |
| Σχήμα 7. Στο εργασιακό περιβάλλον επικρατεί κλίμα ελλιπούς επικοινωνίας | 41 |
| Σχήμα 8. Πιο ευνοϊκό το κλίμα για ομαδική εργασία στον ιδιωτικό τομέα..... | 42 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

A/θμια: Πρωτοβάθμια

B/θμια: Δευτεροβάθμια

Γ/θμια: Τριτοβάθμια

ΔΟΠ: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Hard side of TQM: Σκοπιά της ΔΟΠ επικεντρωμένη στην επίτευξη των στόχων

MIS (Management Information System): Σύστημα διαχείρισης πληροφοριών

ΠΜΣ: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

PDCA (Plan - Do - Check - Act): Σχεδιασμός - Δράση - Έλεγχος - Νέα δράση

Q.I.T (Quality Improvement Team): Ομάδα Βελτίωσης Ποιότητας

Soft side of TQM: Σκοπιά της ΔΟΠ, που επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των ανθρώπων

Tabula rasa: Άδειο ένδυμα. Μεταφορικά: λευκό χαρτί.

TQM (ΔΟΠ): Total Quality Management (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας)

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ

Anti-image Correlation matrix: αντι - εικονικός πίνακας συσχετίσεων

Component Matrix: πίνακας φορτίσεων των μεταβλητών στους εξαχθέντες παράγοντες

Correlation matrix: πίνακας συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών

Cronbach's Alpha: δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των προτάσεων του ερωτηματολογίου

Bartlett's Test of Sphericity: Έλεγχος σφαιρικότητας

df: βαθμοί ελευθερίας

Eigenvalues τιμές: Ιδιοτιμές

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin): δείκτης σύγκρισης του σχετικού μεγέθους των συντελεστών συσχέτισης σε σχέση με τους μερικούς συντελεστές συσχέτισης

M.O: μέσος όρος

MSA: Measure of Sampling Adequacy

N: μέγεθος δείγματος

p: επίπεδο σημαντικότητας

r: κριτήριο Pearson

Rotated Component Matrix: πίνακας φορτίσεων των μεταβλητών στους εξαχθέντες παράγοντες μετά από ορθογώνια περιστροφή τους

Sig: τιμή δείκτη ελέγχου σφαιρικότητας (Bartlett's Test of Sphericity)

T.A: τυπική απόκλιση

Varimax with Kaiser Normalization: μέθοδος ορθογώνιας περιστροφής των παραγόντων

ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΚΥΡΙΩΣ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

I. ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΣΤΕΛΕΧΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΛΑΚΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΒΙΩΣΑΝ ΣΤΗ Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αναγκαιότητα της ομαδικής εργασίας

Ακόμη και οι πρωτόγονοι άνθρωποι εφάρμοζαν ομαδικές δραστηριότητες στην προσπάθεια ικανοποίησης βασικών τους αναγκών. Καθώς κυνηγούσαν θηράματα κατά ομάδες, η προσπάθεια ικανοποίησης της επιτακτικής βιολογικής ανάγκης της πείνας καθοδηγούνταν από την εφαρμογή ενός σχεδίου συλλογικής δράσης, που ήταν αποτέλεσμα προσυνηνόησης των μελών της ομάδας. Αν η ομάδα δεν λειτουργούσε σύμφωνα με το σχέδιο, θα έμεναν όλοι νηστικοί (Λεόντιεφ, 1981). Επομένως η ομαδικότητα της εργασίας είναι μια φυσική δραστηριότητα, όπως διατείνεται ο Fournier, που ως γενικός διευθυντής της Rank Xerox (χρησιμοποιώντας ομάδες) είχε θεαματικά αποτελέσματα ενώ η ποιότητα δεν είναι φυσική και άρα είναι επιδιωκόμενος στόχος (Heller, 2006).

Γενικά περί των ομάδων εργασίας

Δεν υπάρχει στη διεθνή βιβλιογραφία κοινά αποδεκτός ορισμός των ομάδων εργασίας. Συμφωνούν όμως οι περισσότεροι, πως αποτελούνται από 2 τουλάχιστον άτομα και παρακινούνται από κοινούς στόχους. Μια μορφή ομάδας (έως 8 ατόμων) είναι οι κύκλοι ποιότητας (quality circles), με βασικό τους μέλημα να εκπαιδεύουν τα μέλη τους στα εργαλεία ποιότητας. Ασχολούνται με τον εντοπισμό προβλημάτων και την ανεύρεση λύσεων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της παραγωγικότητας. Βασικό τους μειονέκτημα είναι το περιορισμένο πεδίο δράσης τους. Προτείνουν δηλαδή λύσεις, που συνήθως δεν υλοποιούν οι ίδιες οι ομάδες. Οι ομάδες εργασίας (ως σύνολα ζωντανών οργανισμών) περνούν από διάφορα στάδια κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Ανάμεσα στα στάδια διαμόρφωσης και ανάπτυξης τους είναι και εκείνο της αναπόφευκτης σύγκρουσης μεταξύ των μελών τους, χωρίς την οποία δεν νοείται συνέχιση της λειτουργίας τους. Κάθε στάδιο πρέπει να ολοκληρωθεί, πριν η ομάδα

περάσει στο επόμενο κι αυτό δε γίνεται χωρίς τριγμούς και συγκρούσεις (James, 2005). Ομάδες εργασίας συγκροτούνται (Βαρδακώστα & Κωσταγιόλας, 2006) για επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, ενίσχυση δεσμεύσεων σε στρατηγικές και στόχους, διαχείριση συγκρούσεων, καταπολέμηση απομόνωσης, προγράμματα βελτίωσης της ποιότητας, ανάπτυξη, εκπαίδευση και επικοινωνία πολιτικών, στρατηγικών και στόχων (Πετρογιάννης, 2000; Handy, 1993; Κάντας, 1995). Ανάμεσα στα πολλά πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας καταγράφονται η καλύτερη επικοινωνία και η ανταλλαγή έγκαιρης πληροφόρησης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η δέσμευση στις ομαδικές αποφάσεις οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Μερικά άτομα όμως δεν συμβιβάζονται με την ομαδική εργασία και αντιστέκονται στις αλλαγές ενώ μπορεί να υπάρχει διαμάχη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ή σε άλλες ομάδες, οι ομάδες να είναι χρονοβόρες, να καταπνίγουν τη δημιουργικότητα και να παρακωλύουν τη λήψη σωστών αποφάσεων, αν η ομαδική σκέψη καταστεί κυρίαρχη. Η αξιολόγηση και η βράβευση της ομάδας αντί των μεμονωμένων ατόμων μπορεί να έχουν λιγότερη αντιληπτή αξία και να υπάρξει ανεξαρτητοποίηση μέσα στις ομάδες (Medsker & Campion, 1997).

Σχεδιασμός και παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας μιας ομάδας

Ανάμεσα στα πιθανά εμπόδια κατά το σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής ομάδας (στα πλαίσια της ΔΟΠ) αναφέρονται και το κακό κλίμα, οι μη ξεκάθαροι στόχοι και οι αναποτελεσματικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της. Τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται και αποδίδουν καλύτερα, όταν το κλίμα που επικρατεί στην επιχείρηση είναι καλό (Beal, Cohen, Burke, & McLendon, 2003). Οι καλές σχέσεις των μελών της ομάδας φαίνεται, πως οδηγούν σε κοινή αναζήτηση λύσεων και πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης, των προβλημάτων που παρουσιάζονται (Bunderson, 2003). Απ' την άλλη η συμμετοχή των μελών μιας ομάδας στη διαδικασία καθορισμού των στόχων της δείχνει να οδηγεί στη σαφέστερη κατανόησή τους από τα μέλη της και σε μεγιστοποίηση της επίδοσης της ομάδας (Hoegl & Parboteeah, 2003). Η αναγνώριση των καλύτερων μηχανισμών αντιμετώπισης των εμποδίων είναι ένα πολύ σημαντικό στάδιο στη δημιουργία της ομάδας. Μερικοί τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων είναι η αναγνώριση των κατάλληλων «μηχανισμών αντιμετώπισης εμποδίων», που είναι η καλή επικοινωνία, η καλλιέργεια του κατάλληλου κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης και οι ξεκάθαροι και κοινά αποφασισμένοι στόχοι (Woodcock, 1997). Για την επίτευξή τους υποστηρίζεται, ότι ομοιογενείς ομάδες (όχι ως προς την προσωπικότητα αλλά) ως προς την ειδικευση και την αποδοχή από τα μέλη τους των ίδιων διαδικασιών επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις

(Samson & Daft, 2003) ενώ ετερογενείς ομάδες, που διαθέτουν ποικίλες ικανότητες και προέρχονται από διαφορετικές ειδικότητες όταν αλληλοσυμπληρώνονται, πετυχαίνουν υψηλότερη επίδοση (Stevens & Campion, 1994). Μια ευρέως διαδεδομένη άποψη είναι, πως η ομοιογένεια των προσωπικοτήτων μιας ομάδας δεν εγγυάται την επιτυχία της. Η αποτελεσματική ομάδα δεν εξαρτάται από την ομοιογένειά της αλλά από την ικανότητα των διαφορετικών προσωπικοτήτων που την απαρτίζουν, να αλληλοσυμπληρωθούν. Είναι αναγκαίο λοιπόν να περιλαμβάνει διαφορετικούς χαρακτήρες (Belbin, 1993).

Αφού η αποτελεσματική ομάδα απαρτίζεται από διαφορετικούς χαρακτήρες, αναπόφευκτες εμφανίζονται και οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της. Οι συγκρούσεις πιθανό να επιδρούν είτε θετικά αν μια ομάδα επιλύει τις διαφορές αποτελεσματικά (Alper, Tjosvold, & Law, 2000) είτε αρνητικά όταν συσσωρευμένες συγκρούσεις καθηκόντων οδηγούν σε προσβολές, καθυστερήσεις αλλά και αποφυγή προσπάθειας από τα μέλη της (Ensley, Pearson, & Amason, 2000). Ο James (2005) τις χαρακτηρίζει απαραίτητες ως ένα βαθμό αλλά με μέτρο, για να μη διοχετεύεται πολλή ενέργεια σε λάθος μέρος. Ο McGregor αναφέρει, πως στις αποτελεσματικές ομάδες δεν λείπουν οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες αλλά επικεντρώνονται σε ιδέες και διαδικασίες και όχι σε άτομα και προσωπικότητες (French & Bell, 1984).

Λόγοι, σκοπός, ερευνητική υπόθεση και σημασία της διενεργηθείσας έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση (που παρουσιάζεται παρακάτω) έδειξε, πως υπάρχει διεθνώς μια μάλλον ισχυρή σύνδεση της αποτελεσματικότητας των οργανισμών και επιχειρήσεων στην επίτευξη ποιοτικών στόχων με την εφαρμογή των τεχνικών της ομαδικής εργασίας ενώ η ομαδική εργασία θεωρείται απαραίτητο εργαλείο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Προγενέστερες έρευνες έδειξαν, πως το κλίμα στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό (για την εφαρμογή πρακτικών ομαδικής εργασίας) στο Δημόσιο τομέα (Psychogios & Priporas, 2007). Για την Ελλάδα είναι αποθαρρυντικό το γεγονός, πως ακόμη και στον ευαίσθητο τομέα της Δημόσιας υγείας υπάρχει μεγάλο ποσοστό μάνατζερ, που δεν έχει θέσει στο κέντρο του καθολικού προσανατολισμού όλων την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών (Theodorakioglou & Tsiotras, 2000). Η σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων Ιαπωνίας και ΗΠΑ αποκάλυψε τον καθοριστικό για το μέλλον κάθε χώρας (επομένως και της Ελλάδας) ομαδοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και ιδιαίτερα στη Β/θμια εκπαίδευση (Yoshida, 1994). Στην Ελλάδα όμως παρόλο που στην Α/θμια και Γ/θμια εκπαίδευση εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια ομαδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας (έστω και ανεπαρκώς), το βαθμοθηρικό σύστημα της

Β/θμιας Εκπαίδευσης δεν τις ευνοεί και κυρίαρχες εμφανίζονται οι ατομοκεντρικές μέθοδοι εκπαίδευσης (Ψυχάρης, 2005). Οι παραπάνω διαπιστώσεις πιθανό να εξηγούν την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη των Λακώνων πολιτών περί κακού Δημόσιου τομέα, που ήταν συμπέρασμα κυρίως της παρατήρησης του κατοικούντος κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας στη συγκεκριμένη περιοχή ερευνητή. Επακόλουθό της είναι ο υψηλός βαθμός δυσαρέσκειάς τους για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Την παραπάνω διαπίστωση ενίσχυσαν προσωπικές εμπειρίες από περιγραφές φίλων και γνωστών, που υπηρετούν στο Ελληνικό Δημόσιο στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Περιέγραφαν με τα μελανότερα χρώματα τη διάθεση συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και την πεποίθησή τους για διαρκή «υπονόμηση» απ' τους περισσότερους. Οι περιγραφές αυτές απεικόνιζαν ένα εργασιακό κλίμα κακής επικοινωνίας και καχυποψίας, που επιβάρυνε την κατάσταση. Σε συζητήσεις μαζί τους ανέφεραν, πως οι ομάδες εργασίας (όταν συγκροτούνταν στους Οργανισμούς που εργάζονταν), είχαν συνήθως τη μορφή επιτροπών, που στόχευαν κυρίως στη διασφάλιση του Οργανισμού από ατομικές αυθαιρεσίες και όχι στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και διαδικασιών. Αντιλαμβάνεται επομένως κάποιος τη δυσαρέσκεια αρκετών Ελλήνων πολιτών, από την ποιότητα των υπηρεσιών που τους παρέχονται αν συνεκτιμηθεί και η υπερπροβολή των δυσλειτουργιών των Δημοσίων Υπηρεσιών από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος της έρευνας οριστικοποιήθηκε μετά τη διαπίστωση, πως δεν διενεργήθηκε στο παρελθόν παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα.

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης, που πιθανολογήθηκε, πως μπορεί να υπάρχει μεταξύ της αποδοχής (από στελέχη και εργαζομένους του Δημόσιου Τομέα του νομού Λακωνίας) των βασικών αρχών της τεχνικής της ομαδικής εργασίας στα πλαίσια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με τον χαρακτήρα της διδασκαλίας, που βίωσαν ως μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα η εξακρίβωση του βαθμού ταύτισης ή αποστασιοποίησης των ερωτώμενων με επιμέρους συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας περί της ορθής εφαρμογής της ομαδικής εργασίας. Τέλος η επιβεβαίωση ή μη της κυριαρχίας του μονολόγου ως εκπαιδευτικής τεχνικής στα σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Διατυπώθηκε η υπόθεση, πως ο ατομοκεντρικός χαρακτήρας της διδασκαλίας των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πιθανό να επηρέασε τους σημερινούς υπαλλήλους και στελέχη του Ελληνικού Δημοσίου στην ελλιπή αποδοχή και εφαρμογή των διεθνώς παραδεδεδεγμένων αρχών της ομαδικής εργασίας. Άλλωστε όπως ισχυρίζεται ο Vygotski (1993), από τους κορυφαίους θεωρητικούς της επιστήμης της ψυχολογίας της

πρώην Σοβιετικής Ένωσης, η εκπαίδευση αποτελεί πάντοτε προπομπή της εξέλιξης, που συντελείται σε οποιονδήποτε τομέα. Η πιθανή έλλειψη ομαδοκεντρικών εκπαιδευτικών τεχνικών στα Γυμνάσια και Λύκεια της Ελλάδας, που βίωσαν στελέχη και εργαζόμενοι κατά τη μαθητεία τους σ' αυτά, πιθανό να εξηγεί ικανοποιητικά και την αρνητική στάση πολλών Ελλήνων διοικητικών στελεχών απέναντι στην ομαδική εργασία.

Η σημασία της έρευνας εντοπίστηκε στην ενδεχόμενη απόδειξη της ύπαρξης μιας σχέσης μεταξύ τους. Σε μια τέτοια περίπτωση θα διευκολυνόταν η κατανόηση της αναγκαιότητας εκτεταμένης εφαρμογής ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στη Β/θμια Εκπαίδευση της Ελλάδας, που θα διευκόλυνε την καθολική αποδοχή των πρακτικών της ομαδικής εργασίας. Η δημιουργία σχετικής κουλτούρας θα βοηθούσε τη λειτουργία των Οργανισμών του Ελληνικού Δημόσιου τομέα, να αυξήσουν την παραγωγικότητα και την παρεχόμενη ποιότητα των υπηρεσιών τους. Σε κάθε περίπτωση η συγκεκριμένη έρευνα (όπως και κάθε έρευνα) ίσως ανοίξει το δρόμο για μελλοντικές παρόμοιες έρευνες, που θα φωτίσουν ένα τοπίο, που εμφανίζεται ιδιαίτερα προκλητικό και ενδιαφέρον.

Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν μόνο Δημόσιοι υπάλληλοι του νομού Λακωνίας, που πιθανό να μην αντιπροσωπεύουν επακριβώς τις απόψεις των υπολοίπων Δημοσίων υπαλλήλων της Ελλάδας για πολλούς και ποικίλους λόγους. Ενδεικτικά αναφέρονται το μορφωτικό επίπεδο και η σχέση μονίμων προς συμβασιούχους, που πιθανό να διαφέρουν από νομό σε νομό. Η επιλογή του συνυπολογισμού Οργανισμών με διαφορετική φιλοσοφία και αντικείμενο (Νοσοκομεία, εκπαιδευτικοί, Νομαρχία και Δήμοι) πιθανό να οδηγούσε σε μια σχετικά αλλοιωμένη συνολική εικόνα των απόψεων των Δημοσίων Υπαλλήλων. Το ζήτημα αυτό αντιμετωπίστηκε εν μέρει με την παράθεση των απόψεων όχι μόνο του συνόλου του δείγματος αλλά και των επιμέρους κατηγοριών του. Το δείγμα τέλος δεν προήλθε από τυχαία επιλογή αλλά από το σύνολο του πληθυσμού των υπηρεσιών, που επιλέχθηκαν να συμμετέχουν.

Οριοθετήσεις της έρευνας

Η έρευνα περιορίστηκε στην διερεύνηση των απόψεων περί ομαδικής εργασίας και του βαθμού ομαδοκεντρικότητας των μεθόδων διδασκαλίας των πρώην καθηγητών Β/θμιας εκπαίδευσης των Δημοσίων Υπαλλήλων, που εργάζονταν στα 2 Νοσοκομεία, σε όλα τα Δημαρχεία, το Νομαρχιακό κτίριο και τα σχολεία της επαρχίας Επιδαύρου Λιμηράς του νομού Λακωνίας. Δεν εξετάστηκαν όμως οι απόψεις τους ως προς κάποια

χαρακτηριστικά (π.χ φύλο, ηλικία, προηγούμενη εμπειρία κ.α). Εκτιμήθηκε, πως θα περιέπλεκε τα αποτελέσματα η εξέταση πολλών παραγόντων σε μία έρευνα, που για πρώτη φορά πραγματοποιήθηκε. Πιθανό να δημιουργούσε σύγχυση η εξέταση πολλών προσωπικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Κάποιες μεταβλητές ενώ δεν βοηθούν τη διαδικασία της έρευνας, δεν εξυπηρετούν ούτε τους στόχους της (Phillips & Larson, 1959). Το δείγμα ερωτήθηκε και εξετάστηκε μόνο ως προς την κατηγορία οργανισμού, την θέση στην ιεραρχία, τη σχέση απασχόλησης και το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σχέση μεταξύ ομαδικής εργασίας και Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Κορυφαία επιλογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, που αποτελεί ισχυρό κίνητρο ώστε να εργάζονται αποδοτικά και με ζήλο μέσα σε κλίμα συνυπευθυνότητας και εμπιστοσύνης για την υλοποίηση κοινά αποδεκτών λύσεων. Πολλές φορές για την επιτυχία των προσπαθειών αυτών σχηματίζονται ομάδες εργασίας, με στελέχη από διάφορα τμήματα (ή λειτουργίες) της επιχείρησης, που αναλαμβάνουν να συνθέσουν, τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν και να καταθέσουν προτάσεις, που να είναι κοινά αποδεκτές (Λογοθέτης, 1993).

Έρευνα (Poonsook, Prasong, & Pong, 2006) πραγματοποιήθηκε στην Ταϊλάνδη με στόχο την εύρεση του πιο κατάλληλου (για την κοινωνία της) μοντέλου ΔΟΠ. Έδειξε, ότι η ΔΟΠ βοηθά στη βελτίωση ατόμων, ομάδων και οργανισμών με την κατανόηση και ανακάλυψη καλύτερων διαδικασιών. Στηρίζεται σε πραγματικά γεγονότα και στατιστικά δεδομένα, είναι διαδικασία βελτίωσης ενός οργανισμού και προς αυτή την κατεύθυνση βοηθά σημαντικά η ομαδική εργασία. Οι ερευνητές ισχυρίζονται, πως η δέσμευση των ατόμων στην ομαδική εργασία συνεισφέρει στην καλύτερη επίδοση ενός οργανισμού και πως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η κουλτούρα κάθε κοινωνίας (π.χ. παράδοση) δεν πρέπει να αγνοούνται στην σύνθεση των ομάδων καθώς η γνώση τους παίζει σημαντικό ρόλο στην καλύτερη λειτουργία της ομάδας.

Σε άλλη έρευνα (Huusko, 2006) διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει ανάγκη εξειδικευμένης ενδυνάμωσης της ομαδικής εργασίας τόσο από την άποψη των ικανοτήτων των μελών όσο και απ' αυτή της καταλληλότητας της ομάδας ειδικά όταν επέρχονται αλλαγές σ' αυτή. Για το χτίσιμο μιας αληθινής ομάδας απαιτούνται χρόνια. Τα μέλη μιας ομάδας, όταν νιώθουν σημαντικά μέρη της, έχουν κίνητρα ανάπτυξης των ικανοτήτων τους για επίτευξη σημαντικών έργων. Αν η ενδυνάμωση της ομαδικής εργασίας περιλαμβάνει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων απ' την ομάδα τότε φαίνεται να έχει τις απαιτούμενες ικανότητες και ευθύνες, για να επιτύχει τους στόχους της. Οι πιο επιτυχημένες ομάδες είχαν σχεδιαστεί από τα στελέχη ώστε να βελτιώνονται μέσω συνεχούς εκπαίδευσης. Οι αρχηγοί τους παρείχαν κίνητρα και είχαν δημιουργήσει περιβάλλον ψυχολογικής ασφάλειας. Το καλό κλίμα στον οργανισμό καλλιεργούσε την επικοινωνία και την καινοτομία.

Στα πλαίσια προγράμματος βελτίωσης ποιότητας, που εφαρμόστηκε το 1981 στην εταιρία FPL, συγκροτήθηκαν πειραματικά ομάδες βελτίωσης ποιότητας. Βασικά χαρακτηριστικά τους ήταν η εφαρμογή προγραμμάτων βελτίωσης ποιότητας σε ολόκληρο τον οργανισμό, η σύσταση ομάδων σύμφωνα με τους κύκλους ελέγχου ποιότητας, που εφαρμόστηκαν στην Ιαπωνία και η απόφαση για εφαρμογή τους με στόχο την κατάκτηση του βραβείου Deming το 1985. Θεμέλια του Προγράμματος ήταν η ικανοποίηση του πελάτη, το PDCA (Plan-Do-Check-Act), το μάνατζμεντ με στοιχεία και ο σεβασμός στον άνθρωπο. Περιελάμβανε ομάδες βελτίωσης της ποιότητας, που χαρακτηρίζονταν από διαρκή εκπαίδευση των μελών τους, υποστηρικτές, μηχανοργανωμένο σύστημα διαχείρισης πληροφοριών (MIS) και σχέδιο βελτίωσης της ποιότητας από τις ίδιες τις ομάδες. Ανάμεσα στα σημαντικότερα αποτελέσματα του Προγράμματος Βελτίωσης Ποιότητας (βελτίωση ικανοποίησης πελατών, ασφάλειας και παραγωγικότητας) περιλαμβάνονταν και η απόκτηση από τους εργαζομένους συλλογικής-εταιρικής κουλτούρας, πελατοκεντρικού προσανατολισμού και η βελτίωση της συνεργασίας καθώς και του ενδοϋπηρεσιακού συντονισμού (Dessler & Farrow, 1990).

Όταν στην εταιρία Rank Xerox (Heller, 2006) συγκροτήθηκαν ομάδες βελτίωσης ποιότητας (κάποιες φορές διαλειτουργικές και κάποιες ανά επιμέρους λειτουργία), περιελάμβαναν και μια Q.I.T (Quality Improvement Team) για τη συμπεριφορά της διοίκησης, που την ανέλαβε ο ίδιος ο Bernard Fournier (τότε Διευθύνων Σύμβουλος της εταιρίας). Ούτε η δική του συμπεριφορά όμως παρέμεινε στο απυρόβλητο. Δύο φορές το χρόνο οι αναφορές του ίδιου του αφεντικού τον αξιολογούσαν σε 27 κριτήρια. Αυτό είναι βασικό αξίωμα της ομαδικής εργασίας, σύμφωνα με το συγγραφέα. Κανείς δεν είναι τέλειος, συμπεριλαμβανομένου του αρχηγού της ομάδας. Μετά μια δεκαετία υπήρξαν ραγδαίες εξελίξεις στην εταιρία. Όλοι ήξεραν συγκεκριμένα, τι έπρεπε να πετύχουν κι ο καθένας εμπλέκονταν, στην απόφαση που τον αφορούσε. Όπως με τα άτομα έτσι και με τις ομάδες, κυρίαρχος στόχος ήταν η συνεχής βελτίωση. Βασική επιδίωξη ήταν ο συγκερασμός των ατομικών και ομαδικών στόχων με αυτούς του Οργανισμού. Όπως ισχυρίζονταν ο Fournier, αυτό δεν μπορούσε να υπαγορευθεί από την διοίκηση. Κατά τη γνώμη του η προσέγγιση ήταν η ουσία όλης της ομαδικής εργασίας. Κατά τη διαδικασία εφαρμογής της στην πράξη κάθε ομάδα αρχικά παρουσίαζε τι ήταν αυτό, που πιθανό να εμπόδιζε την επίτευξη των στόχων. Τότε εμφανίζονταν οι ερωτήσεις ποιότητας (ποιο ήταν το πρόβλημα, ποιες οι ρίζες του). Κατόπιν σχεδιάζονταν και υλοποιούνταν οι δράσεις. Τέλος κάθε μέλος της ομάδας αυτοαξιολογούσε την πρόοδο του σε μια επτάβαθμη κλίμακα, που κυμαίνονταν από μηδέν ως επτά. Η θέση σ' αυτή την κλίμακα δεν

καθοριζόταν μόνο από την αυτοαξιολόγηση, αλλά επιβεβαιώνονταν από τη διεύθυνση, που εξέταζε την αυτοκατάταξη. Ο ιδανικός αριθμός μιας ομάδας ποίκιλε ανάλογα με τις συνθήκες, όμως το 7 φάνταζε ιδανικό. Ο Fournier πίστευε, πως η ιδανική ομάδα έπρεπε να αποτελείται από τον συντονιστή, τον άνθρωπο των ιδεών, τον κριτικό, τον υλοποιητή, τον εκτιμητή και συνομιλητή του εξωτερικού περιβάλλοντος, τον επιθεωρητή και τον δημιουργό της. Δεν στεκόταν τόσο στον αριθμό των ατόμων (μπορούν και λιγότεροι να πετύχουν) όσο στην υλοποίηση των 7 παραπάνω λειτουργιών. Ανάμεσα στα συμπεράσματα από την εφαρμογή της ομαδικής εργασίας στην Xerox, ο Heller (2006) αναφέρει με έμφαση, πως δεν υφίσταται πιο επιτυχημένη εναλλακτική λύση για την επίτευξη ποιότητας από την ομαδική εργασία.

Σε έρευνα, που διεξήχθη στην Αυστραλία (Cooney & Sohal, 2004), εξετάστηκαν 4 μεγάλες Αυστραλιανές κατασκευαστικές εταιρίες (μια αυτοκινητοβιομηχανία, μια βιομηχανία ανταλλακτικών αυτοκινήτων, μια βιομηχανία κατασκευής ανταλλακτικών οχημάτων και μια βιομηχανία κατασκευής επιστημονικών οργάνων υψηλής τεχνολογίας για νοσοκομεία μέχρι ανθρακωρυχεία) με μεγάλη εμπειρία στην ομαδική εργασία. Οι 4 εταιρίες επελέγησαν, γιατί είχαν μεγάλη εμπειρία στη ΔΟΠ και στην ομαδική εργασία ενώ όλες είχαν κερδίσει το Αυστραλιανό βραβείο ποιότητας. Είχαν επίσης επανελεγχθεί στο παρελθόν σε προηγούμενες μελέτες όπου ανάμεσα σε άλλα αναφέρθηκε και η εφαρμογή των προγραμμάτων ΔΟΠ, που περιελάμβαναν και ομαδικές εργασίες. Οι συνεντεύξεις με διευθυντικά στελέχη κάθε εταιρίας, που είχαν μεγάλη εμπειρία είτε σε προγράμματα ΔΟΠ είτε σε προγράμματα ομαδικής εργασίας, διασταυρώθηκαν και επιβεβαιώθηκαν σύμφωνα με τους ερευνητές με αντικειμενικά στοιχεία. Οι 4 εταιρίες χρησιμοποιούσαν μια ποικιλία πρακτικών ομαδικής εργασίας δημιουργώντας μόνιμες και προσωρινές ομάδες, λειτουργικές και διαλειτουργικές, εθελοντικές και υποχρεωτικές, αυτοδιοικούμενες και κατευθυνόμενες από τη διοίκηση. Οι διοικητικοί στόχοι (εξαιτίας της εισαγωγής της ομαδικής εργασίας στις εταιρίες) διαφοροποιούνταν από μια απλή εστίαση στη βελτίωση της επίδοσης μέχρι την επέκταση στους εργαζόμενους (π.χ. βελτίωση δεξιοτήτων) και την ποιότητα της εργασίας (π.χ. βελτίωση της υγείας και της ασφάλειας των εργαζομένων). Οι στόχοι αυτοί φαίνεται, πως παρέμειναν σταθεροί σε όλη τη διάρκεια λειτουργίας των ομάδων. Η μελέτη αυτή υποστήριξε την πρόταση, ότι οι εταιρίες τείνουν να αναπτύσσουν ένα σύνολο πρακτικών ομαδικής εργασίας, που έχει διάρκεια στο χρόνο, τουλάχιστον μια δεκαετία ή και περισσότερο. Μετά από κάποιους αρχικούς πειραματισμούς, οι εταιρίες φαίνεται να καταλήγουν σε ένα σύνολο πρακτικών, που καθιερώνονται. Η καθιέρωση ωστόσο δε σημαίνει στάση όπως ισχυρίζονται οι συγγραφείς αλλά υποστηρίζει την αντοχή

των ομάδων στο χρόνο. Στα συμπεράσματα που προέκυψαν απ' αυτή τη μελέτη, όπως τα εκτίμησαν οι συγγραφείς του άρθρου, ήταν πως οι μελέτες που αναφέρθηκαν, περιορίστηκαν στη μελέτη των συγκεκριμένων επιτυχημένων εταιριών, που υιοθέτησαν τη ΔΟΠ και την ομαδική εργασία και είναι πιθανό, η εμπειρία της ανάπτυξης ομάδων να είναι διαφορετική σε άλλες εταιρίες.

Σε άλλη έρευνα (Leininger & Robinson, 1995), που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ, εξετάστηκε η ικανότητα των αποφοίτων μηχανολογίας του Τεχνολογικού Ινστιτούτου της Georgia, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να εργάζονται σε ομαδικά περιβάλλοντα γιατί παλαιότερες έρευνες είχαν συμπεράνει, πως υπήρχε αδυναμία σε αυτό τον τομέα. Σκοπός της ήταν, να εισάγει τους φοιτητές στην ομαδική εργασία ώστε να τους παράσχει πρακτική εμπειρία στις δεξιότητες ομαδικής επικοινωνίας, που χρειάζεται η βιομηχανία. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμπεριελήφθησαν 79 τελειόφοιτοι, 8 πρωτοετείς, 3 τελειόφοιτοι ηλεκτρολόγοι μηχανολόγοι, 2 τελειόφοιτοι μηχανικοί υφασμάτων, 2 τελειόφοιτοι χημικοί μηχανικοί και 2 απόφοιτοι καθώς και από ένας τελειόφοιτος του μάνατζμεντ, της διοίκησης κατασκευαστικών εταιριών, της ιστορίας και της τεχνολογίας και κοινωνίας. Η έρευνα διεξήχθη σε 14 ωριαία εργαστήρια με μέσο όρο φοιτητών στην κάθε ομάδα 8 φοιτητές (θεωρήθηκε ο ιδανικός αριθμός). Στην αρχή δίνονταν γενικές πληροφορίες για την ομαδική εργασία. Μετά συγκεντρώνονταν και συζητούσαν. Μια τάξη χρησιμοποίησε ένα σύστημα ομαδικής εργασίας για ανατροφοδότηση και κατάταξη των προτεραιοτήτων. Απάντησαν όλοι στην ερώτηση: *«Με δεδομένη την κατανόηση σας των αρχών της ΔΟΠ για συνεχή βελτίωση, αν μπορούσατε να κάνετε μια πρόταση στον πρόεδρο του Ινστιτούτου τεχνολογίας της Georgia, για το πώς θα μπορούσε να βελτιώσει την τεχνολογική εμπειρία, τι θα προτείνετε;»*. Η κάθε ομάδα ανέπτυξε μια λίστα προτεραιοτήτων μαζί με υποστηρικτικά σχόλια για προτάσεις βελτίωσης. Κατά μέσο όρο κάθε ομάδα κατασκεύασε μια λίστα με 19 περιοχές βελτίωσης, οι οποίες στη συνέχεια μειώθηκαν σε 13. Κάθε περιοχή βελτίωσης (που προτάθηκε) περιελάμβανε πολλά υποστηρικτικά σχόλια, που ήταν υψηλού βεληγεκούς από άποψη ΔΟΠ. Ως αποτέλεσμα ο πρόεδρος του Ινστιτούτου σύστησε επιτροπή στρατηγικού σχεδιασμού, όπου αυτές οι πληροφορίες αξιοποιήθηκαν για τη βελτίωση του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, εστιάζοντας στο φοιτητή σαν πελάτη.

Σε ποιοτική έρευνα (Psychogios & Priporas, 2007) σχετικά με την αντίληψη των manager (διοικητικών στελεχών) των οργανισμών παροχής υπηρεσιών στην Ελλάδα για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, αναλύθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις 18 manager τέτοιων οργανισμών. Εξετάστηκε αν οι manager έχουν βαθιά αντίληψη της Διοίκησης Ολικής

Ποιότητας ή τείνουν να την αποδέχονται μόνο από μία οπτική γωνία, που αφορά τους επιχειρησιακούς στόχους («*hard side of TQM*») αδιαφορώντας για αυτήν, που αφορά τις ανθρώπινες δεξιότητες («*soft side of TQM*»). Όσον αφορά την ομαδική εργασία στα πλαίσια της ΔΟΠ οι συγγραφείς συμπεραίνουν, ότι αποτελεί προϋπόθεση συνεχούς βελτίωσης γιατί οι ομάδες είναι πιο ισχυρές και αποτελεσματικές από τα άτομα. Οι ομάδες πρέπει να είναι διατμηματικές και να ασχολούνται με όλα τα τμήματα μιας επιχείρησης. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι Έλληνες manager πιστεύουν, πως η «ανθρώπινη» πλευρά της ΔΟΠ αφορά μόνο τους ειδικούς ενώ χαρακτηρίζεται ως ουτοπία αφού (όπως ισχυρίζονται) προσιδιάζει σε έναν «ιδανικό» οργανισμό και όχι στην πραγματικότητα. Η ομαδική εργασία θεωρείται ως καλή πρακτική, για να μοιράζονται οι εργαζόμενοι τις εμπειρίες τους με σκοπό την μάθηση, την καλύτερη επικοινωνία και για να έχουν κίνητρα. Θεωρείται απλώς μέσο βελτίωσης της επιχειρησιακής πλευράς της διοίκησης. Τα στελέχη πιστεύουν, πως οι τεχνικές της ΔΟΠ αντιμετωπίζονται πιο θετικά στον ιδιωτικό τομέα απ' ότι στον δημόσιο. Ως αιτία αναφέρονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φύσης του συστήματος διοίκησης της Ελλάδας, που μπορεί να είναι εμπόδιο στην υιοθέτηση των αρχών της ΔΟΠ. Ωστόσο, η πίεση που ασκείται από την Διεθνή Οικονομία μπορεί να οδηγήσει στην ευρύτερη εδραίωση της ΔΟΠ στην Ελληνική πραγματικότητα.

Μελέτη (Τούντας, 2005) επιχείρησε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, της σχετικής με την ποιότητα της παροχής υπηρεσιών υγείας. Όπως αναφέρει ο συγγραφέας, η ποιότητα στον τομέα της υγείας ταυτίζεται κυρίως με την παροχή των αναγκαίων και πλέον αποτελεσματικών υπηρεσιών και με την ικανοποίηση ασθενών, των οικείων τους και των εργαζομένων. Η βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών υγείας διασφαλίζεται με την εφαρμογή του κύκλου ποιότητας. Στα συμπεράσματα της μελέτης επισημαίνεται, πως ένα νοσοκομείο, που διαθέτει σύστημα διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας χρησιμοποιώντας κύκλους ποιότητας, αυξάνει την παραγωγικότητα του, εξοικονομεί πόρους (ακόμη και με μια μικρή αύξηση της παραγωγικότητας) και αυξάνει τα έσοδα και τα κέρδη προσελκύοντας περισσότερους ασθενείς. Η μείωση των ιατρικών λαθών τέλος εκτός της διαφύλαξης της υγείας των ασθενών περιορίζει τις ποινικές διώξεις, που συνεπάγονται ολέθριες δυσφημιστικές και οικονομικές επιπτώσεις για τον οργανισμό. Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθίστανται ακόμη σημαντικότερες, αν αναλογιστεί κανείς τις διαπιστώσεις πρόσφατης έρευνας στα Ελληνικά δημόσια νοσοκομεία (Theodorakioglou & Tsiotras, 2000), ότι το 91,7% των νοσοκομείων δεν έχει θέσει την ποιότητα παροχής υπηρεσιών ως συγκεκριμένο διακριτό στόχο ούτε ως συγκεκριμένα χρηματοδοτούμενο

σκοπό. Από το σύνολο δε των διοικήσεων μόνο το 16,6% εφαρμόζει εργαλεία διαχείρισης ποιότητας ενώ το 41,7% αρκείται σε εμπειρική προσέγγιση του θέματος.

Χαρακτηριστικά των κυριότερων εκπαιδευτικών μεθόδων διδασκαλίας

Οι μορφές διδασκαλίας κατηγοριοποιούνται σε 2 γενικές κατηγορίες, τις παραδοσιακές (δασκαλοκεντρικές) ή αλλιώς άμεσες και τις ομαδοκεντρικές ή έμμεσες. Τα δύο είδη κάποιες φορές επιβάλλεται να αξιοποιούνται παράλληλα. Όμως στην πράξη πολλοί καθηγητές τις εφαρμόζουν διαζευκτικά και όχι συμπληρωματικά. Οι μορφές διδασκαλίας έχουν άμεση σχέση με το γενικότερο περιβάλλον μάθησης. Στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας κυριαρχεί η εξάρτηση του μαθητή από την αυθεντία του εκπαιδευτικού. Μεταβιβάζεται μεγάλη ποσότητα γνώσεων (που τις περισσότερες φορές δεν σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών) με εισήγηση δηλαδή μονόλογο του καθηγητή. Η μέθοδος αυτή δεν βοηθά στην κατάκτηση δεξιοτήτων και στάσεων από τους μαθητές. Περιορίζεται το κριτικό πνεύμα των μαθητών, καταργείται η αυτενέργεια τους ενώ δεν ενθαρρύνεται η δημιουργία νέας γνώσης. Το μοντέλο αυτό είναι ευρέως διαδεδομένο στο Ελληνικό όπως και σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών (Ψυχάρης, 2005). Σχετίζεται άμεσα με την κλειστή αντίληψη περί της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που πρεσβεύει, πως εκπαίδευση σημαίνει μεταφορά όσο το δυνατόν περισσότερων γνώσεων από τον «παντογνώστη» δάσκαλο στον «*tabula rasa*» μαθητή. Η μεταφορά των γνώσεων επιτελείται από τον ειδήμονα καθηγητή με την εκπαιδευτική τεχνική του μονολόγου ή εισήγησης. Η έννοια του καθηγητή για τους περισσότερους Έλληνες ταυτίζεται με την εικόνα ενός ανθρώπου, που στέκεται μπροστά σε μια τάξη με θρανία το ένα πίσω από το άλλο και μιλάει ακατάπαυστα μονοπωλώντας τον περισσότερο χρόνο του μαθήματος. Η παραπάνω εικόνα αποτελεί κυρίαρχη εμπειρία για όσους μαθήτευσαν σε Ελληνικά σχολεία. Καλός καθηγητής για τους περισσότερους είναι ο μεταδοτικός και αυστηρός στην ατομική αξιολόγηση καθηγητής. Οι μαθητές δεν διακόπτουν τη ροή του μαθήματος αλλά κρατούν σημειώσεις και ρωτούν στο τέλος ώστε να προλάβει ο καθηγητής, να μεταδώσει πλήθος γνώσεων σε μικρό χρονικό διάστημα (Μπουρλετίδης, 2005). Μια άλλη αιτία επικράτησης της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας είναι το γεγονός, πως στην Ελληνική Β/θμια εκπαίδευση οι καθηγητές δεσμεύονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, που καθορίζει την ύλη και τους σκοπούς που επιδιώκονται. Δεσμεύονται ταυτόχρονα και από την ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και τη μυθοποίηση της εισαγωγής στα Ανώτατα Ιδρύματα της χώρας από τους γονείς, που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, για

να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας υποβάλλει στους τωρινούς μαθητές μια κουλτούρα ατομοκεντρισμού και ανταγωνιστικότητας, που οδηγεί τους αυριανούς εργαζόμενους σε απόρριψη ή σε μη πλήρη αποδοχή των αρχών της ομαδικής εργασίας, που απαιτούνται από τις σύγχρονες επιχειρήσεις, στην προσπάθειά τους να επιτύχουν ολική προσέγγιση της ποιότητας και της ικανοποίησης του πελάτη (Yoshida, 1994).

Κύριο χαρακτηριστικό των ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας είναι η δημιουργία ομάδων. Μέσω αυτών επιδιώκεται κυρίως η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης καθώς και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασίας, διαλόγου, συμβιβασμού, επικοινωνίας κλπ). Ο διάλογος, οι ερωταπαντήσεις και η συζήτηση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις στην ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών ομάδων. Διευκολύνουν την ανταλλαγή απόψεων και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Μπουρλετίδης, 2005). Σύμφωνα με το εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης (κονστрукτιβισμός), οι ερωτήσεις προς τους μαθητές προηγούνται (στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας), για να διαπιστωθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Ακολουθεί η παράθεση των επιστημονικών απόψεων, οι οποίες τις συμπληρώνουν ή οικοδομούν (τις αντικαθιστούν με) νέες γνώσεις (Driver & Oldham, 1986). Την κάθε ομάδα αποτελούν 3 ως 6 μαθητές (Douglas, 1983). Η μάθηση, που συντελείται και τελικά κατακτάται, εξαρτάται από το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Οι επιδράσεις του περιβάλλοντος προσδιορίζονται είτε από την ίδια τη διαμόρφωσή του είτε από τον τρόπο που αλληλεπιδρά ο μαθητής μ' αυτό (Slembeck, 1998). Η μαθησιακή διαδικασία, οι μορφές διδασκαλίας καθώς και το περιβάλλον της μάθησης συνδέονται με τους τεθέντες σκοπούς. Οι αντικειμενικοί σκοποί και στόχοι (Ζαβλανός, 1998) πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια, να εστιάζουν σε περιορισμένο θεματικό πεδίο, να συνάδουν με την εμπειρία και τις ικανότητες των μαθητών και να παρακινούν τους μαθητές σε περαιτέρω μελέτη. Τα μειονεκτήματά της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας προκύπτουν από την ελλιπή ή τη μη σωστή εφαρμογή των αρχών της. Αυτό αποφεύγεται σε ομάδες πέντε ατόμων και εφαρμόζεται σε τμήματα μικρότερα των 30 ατόμων (Μπουρλετίδης, 2005).

Σχέση μεταξύ ομαδικής εργασίας και ομαδοκεντρικής εκπαίδευσης

Ο Yoshida (1994) εξετάζοντας τα εκπαιδευτικά συστήματα των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας διαπίστωσε, πως το ένα είναι ατομοκεντρικό και το άλλο ομαδοκεντρικό αντίστοιχα. Το εκπαιδευτικό σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ είναι αυστηρά ατομοκεντρικό με κατάταξη των μαθητών από νωρίς σε ταλέντα και μη και

εξαιρετικά ανταγωνιστικό εκφράζοντας την Αμερικάνικη κουλτούρα. Ακόμα και οι ομάδες που σχηματίζονται, είναι εξαιρετικά ανταγωνιστικές και στοχεύουν στην προώθηση και αξιοποίηση των ταλέντων σε εκπαιδευτικούς και αθλητικούς τομείς. Αντίθετα στο ιαπωνικό εκπαιδευτικό σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι βαθιά επηρεασμένο από τη φιλοσοφία του Deming, υπάρχει μία συνειδητή ομαδοκεντρική προσέγγιση της μάθησης με ομάδες εργασίας, που σχηματίζονται και λειτουργούν σε περιβάλλον, που ευνοεί τη συνεργατική μάθηση. Ως συμπέρασμα αποδίδει το οικονομικό θαύμα της Ιαπωνίας στη διαφορετική προσέγγιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τις δύο χώρες. Εκτιμά, πως οι Ιάπωνες πέτυχαν περισσότερο στον τομέα της οικονομίας εξαιτίας της ομαδοκεντρικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και επειδή έδωσαν έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από τη μείωση της απόκλισης. Πρότεινε ως λύση, για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ, την καθιέρωση εθνικών εκπαιδευτικών προτύπων από επιστήμονες, ομοιογένεια στο γνωστικό αντικείμενο σε εθνικό επίπεδο, μείωση της διαφοροποίησης και ποσοτική μέτρηση της ποιότητας όχι για αξιολόγηση, επιβράβευση ή τιμωρία, αλλά για παροχή βοήθειας στους υστερούντες.

Επομένως η ομαδοκεντρικότητα των εκπαιδευτικών μεθόδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως κεφαλαιώδους σημασίας για την ανάπτυξη σχετικής επιχειρησιακής κουλτούρας. Η εφαρμογή της μίας ή της άλλης εκπαιδευτικής προσέγγισης θεωρείται πολύ σημαντική για την διαμόρφωση μόνιμων στάσεων από τους ανήλικους μαθητές απέναντι στον τρόπο εργασίας κατά την ενήλικη ζωή τους. Σύμφωνα με τον Knowles (1990), οι ανήλικοι μαθητές είναι απολύτως εξαρτημένοι από τις αποφάσεις των ενηλίκων και προσαρμόζουν ανάλογα τις στάσεις τους σε όλα τα επόμενα επίπεδα της ζωής τους. Δέχονται παθητικά, πειθαρχούν και αποδέχονται ως αυθεντία τους κανόνες εκπαίδευσης, που τους επιβλήθηκαν, χωρίς να παρεμβαίνουν για να τους αλλάξουν. Ο ίδιος μάλιστα ο Knowles απολάμβανε το ρόλο του «δασκάλου - αυθεντία» (Μπουρλετίδης, 2005) αλλά μετέβαλε στάση μετά τη συμμετοχή του σε σεμινάριο ψυχολογίας - συμβουλευτικής στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, με καθηγητή τον Arthour Shedlin, που ήταν συνεργάτης του Carl Rogers και αναθεώρησε το ρόλο του σε «δάσκαλο - εμπνευστή» εκπαιδευτικών ομάδων εργασίας. Από κάποιους μελετητές της ανδραγωγικής σχολής (Anderson & Lindermann, 1927; Knowles, 1990; Κόκκος, 1999) θεωρείται μονόδρομος η δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, που ευνοεί την αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα και τη συμμετοχή.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δείγμα

Τρόπος επιλογής του δείγματος. Το δείγμα σχεδιάστηκε, να αποτελείται από εργαζόμενους και στελέχη των 2 νοσοκομείων του νομού Λακωνίας, όλων των Δήμων του νομού, του κεντρικού κτιρίου της Νομαρχίας Λακωνίας καθώς και από εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης της επαρχίας Επιδαύρου Λιμηράς του ίδιου νομού. Σημαντικό ρόλο στην επιλογή του συγκεκριμένου νομού έπαιξε το γεγονός της εργασίας του ερευνητή εκεί ως εκπαιδευτή προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Η διαρκής τριβή με εργαζομένους και στελέχη των παραπάνω υπηρεσιών τον βοήθησε, να κατανοήσει τις απόψεις και των μεν και των δε ενώ εκτιμήθηκε, πως θα βοηθούσε στη μαζικότερη συλλογή ερωτηματολογίων.

Τα 2 νοσοκομεία επιλέχθηκαν γιατί η εύρυθμη λειτουργία τους άπτεται του ευαίσθητου τομέα της δημόσιας υγείας και το προσωπικό που εργάζεται σ' αυτά, αποτελεί πάνω από το 50% των εργαζομένων στη Δημόσια Υγεία του νομού. Σχεδιάστηκε επίσης, να δοθούν ερωτηματολόγια στο σύνολο των εργαζομένων και στελεχών όλων των Δήμων του νομού για μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα.

Η επιλογή εργαζομένων και στελεχών του κεντρικού κτιρίου της Νομαρχίας ήταν αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι περιλαμβάνει την πλειοψηφία των εργαζομένων στις υπόλοιπες δημόσιες υπηρεσίες του νομού (πλην εκπαιδευτικών και Δήμων). Η συγκέντρωση δε των υπηρεσιών σε ένα περιορισμένο γεωγραφικά χώρο εκτιμήθηκε, πως θα εξοικονομούσε (για πρακτικούς λόγους) χρόνο από άσκοπες μετακινήσεις και ταυτόχρονα μεγαλύτερη συλλογή απαντηθέντων ερωτηματολογίων και μαζικότερη συμμετοχή στην έρευνα.

Η επιλογή εκπαιδευτικών της Επαρχίας Επιδαύρου Λιμηράς ήταν αποκύημα του συλλογισμού, πως η συγκεκριμένη επαρχία είναι η περισσότερο απομακρυσμένη περιοχή από την πρωτεύουσα του νομού και από τις πιο απομακρυσμένες της χώρας. Γι αυτό το λόγο είναι μια περιοχή, που επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς εξαιτίας των πολλών μορίων που τους προσφέρει. Μετά όμως από ένα έτος συνήθως μετατίθενται κοντά στον τόπο μόνιμης διαμονής τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται στη συγκεκριμένη περιοχή, προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Επομένως η

επιλογή της συγκεκριμένης επαρχίας (για τους εκπαιδευτικούς) θεωρήθηκε, πως θα προσέδιδε υψηλότερη γεωγραφική αντιπροσωπευτικότητα στα αποτελέσματα της έρευνας.

Ανταπόκριση στην έρευνα. Δόθηκαν συνολικά 968 ερωτηματολόγια σε όλους τους εργαζόμενους των υπηρεσιών, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Στο κεντρικό κτίριο της Νομαρχίας δόθηκαν 283, στα δύο νοσοκομεία του νομού 262, σε όλους τους Δήμους του νομού 318 και σε εκπαιδευτικούς των 9 σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης της επαρχίας Επιδαύρου Λιμηράς 105. Απαντήθηκαν, συλλέχθηκαν, συμπεριελήφθησαν τελικά στο δείγμα και αναλύθηκαν στατιστικά 255 ερωτηματολόγια ήτοι ποσοστό 26,34% επί των δοθέντων. Σύμφωνα με τον Tuckman (1978) αν το ποσοστό των επιστραφέντων ερωτηματολογίων ξεπερνά το 25%, ο ερευνητής οφείλει να προβληματιστεί γιατί ίσως τίθενται εν αμφιβόλω τα αποτελέσματα της έρευνας αφού πιθανό να μην είναι αντιπροσωπευτικά, του πληθυσμού που εξετάζεται. Το ενδεχόμενο αυτό είναι πιθανό όταν εξετάζονται κυρίως ευαίσθητες περιοχές προσωπικών προτιμήσεων όπως σεξουαλική συμπεριφορά, θρησκευτικές πεποιθήσεις κ.λ.π (Καμπίτσης, 2004). Στην περίπτωση όμως της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε να δοθούν ερωτηματολόγια σε όλο τον πληθυσμό και όχι σε επιλεγμένο με τυχαίο τρόπο δείγμα. Τα απαντηθέντα ερωτηματολόγια (N = 255) ικανοποιούν την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος γιατί ξεπερνούν κατά πολύ αφενός μεν το προτεινόμενο ως κατάλληλο 10% με 20% του στοχευμένου πληθυσμού (Meyers, 1980) αφετέρου δε το 10% για συνολικούς πληθυσμούς από 1000 - 10000 άτομα (Neuman & Bacon, 1997).

Η τελική σύνθεση του δείγματος. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα 46 άτομα (18%) εργάζονταν σε υπηρεσίες της Νομαρχίας, 68 άτομα (26,7%) στα δύο νοσοκομεία του νομού, 113 άτομα (44,3%) στους 20 Δήμους του νομού ενώ 28 εκπαιδευτικοί Β/θμιας εκπαίδευσης (11%) σε Γυμνάσια και Λύκεια της επαρχίας Επιδαύρου Λιμηράς (πίνακας 1). Οι 183 (71,8%) ήταν μόνιμοι, οι 6 δόκιμοι (2,4%), οι 30 με σύμβαση (11,8%), οι 29 επίσης με συμβάσεις στα τότε ισχύοντα προγράμματα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας Stage (11,4%) ενώ 7 (2,7%) δεν απάντησαν για την εργασιακή τους σχέση με τον Οργανισμό (πίνακας 2). Είκοσι από τους απαντήσαντες (ποσοστό 7,8%) ήταν ανώτατα διοικητικά στελέχη, 45 μεσαία διοικητικά στελέχη (17,6%), 15 χαμηλόβαθμα διοικητικά στελέχη (5,9%), 171 εργαζόμενοι (67,1%) ενώ 4 (1,6%) δεν ανέφεραν τη θέση τους στην πυραμίδα της ιεραρχίας του Οργανισμού (πίνακας 3). Τέλος 92 ήταν απόφοιτοι Β/θμιας εκπαίδευσης (36,1%), 129 ήταν απόφοιτοι Γ/θμιας εκπαίδευσης (50,6 %), 21 (8,2%)

κατείχαν τουλάχιστον ένα μεταπτυχιακό τίτλο, 3 (1,2 %) ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και 10 (3,9%) δεν ανέφεραν το επίπεδο της εκπαίδευσής τους (πίνακας 4).

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες ανά κατηγορία οργανισμού

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|----------------------|-----------|---------|--------------------|
| Νομαρχία & υπηρεσίες | 46 | 18,0 | 18,0 |
| Νοσοκομεία | 68 | 26,7 | 44,7 |
| Δήμοι | 113 | 44,3 | 89,0 |
| Εκπαιδευτικοί | 28 | 11,0 | 11,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 2. Συμμετέχοντες ανά σχέση απασχόλησης

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|----------------------|-----------|---------|--------------------|
| Δεν απάντησαν | 7 | 2,7 | 2,7 |
| Μόνιμοι | 183 | 71,8 | 74,5 |
| Δοκιμαστική περίοδος | 6 | 2,4 | 76,9 |
| Σύμβαση | 30 | 11,8 | 88,6 |
| Stage | 29 | 11,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

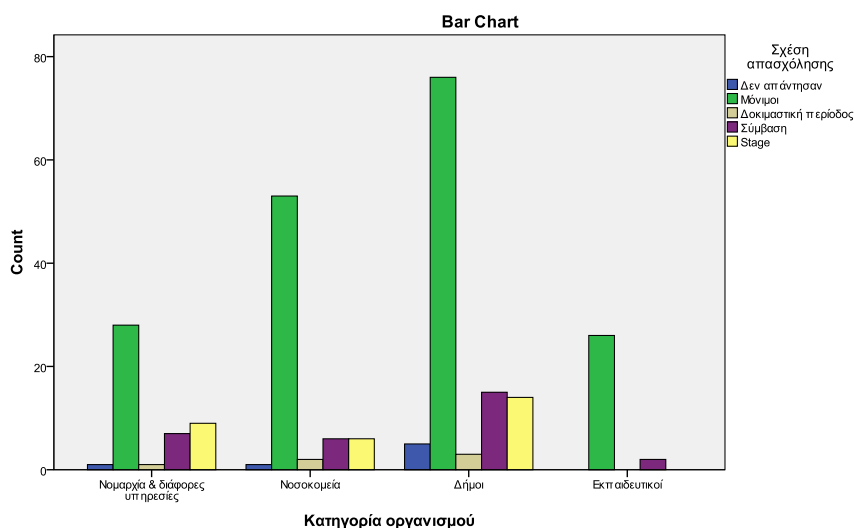
Πίνακας 3. Συμμετέχοντες ανά θέση στην ιεραρχία

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|---------------------|-----------|---------|--------------------|
| Δεν απάντησαν | 4 | 1,6 | 1,6 |
| Ανώτατα στελέχη | 20 | 7,8 | 9,4 |
| Μεσαία στελέχη | 45 | 17,6 | 27,1 |
| Χαμηλόβαθμα στελέχη | 15 | 5,9 | 32,9 |
| Εργαζόμενοι | 171 | 67,1 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Πίνακας 4. Συμμετέχοντες ανά επίπεδο εκπαίδευσης

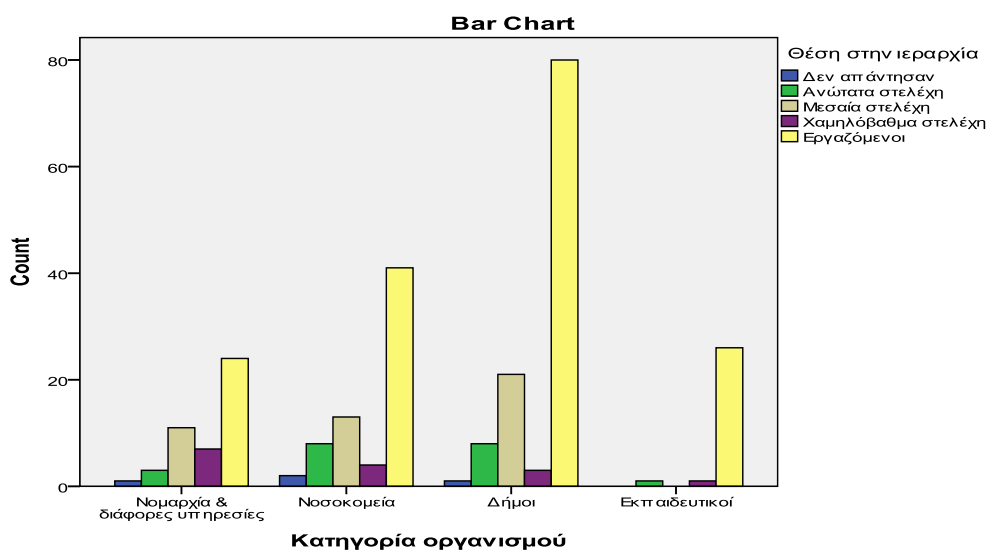
| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-------------------|-----------|---------|--------------------|
| Δεν απάντησαν | 10 | 3,9 | 3,9 |
| Β/θμια εκπαίδευση | 92 | 36,1 | 40,0 |
| Γ/θμια εκπαίδευση | 129 | 50,6 | 90,6 |
| Μεταπτυχιακό | 21 | 8,2 | 98,8 |
| Διδακτορικό | 3 | 1,2 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Από τους 46 εργαζόμενους και στελέχη της Νομαρχίας και των υπόλοιπων υπηρεσιών του νομού Λακωνίας 29 ήταν μόνιμοι, 16 με συμβάσεις ενώ ένας δεν απάντησε. Από τους 68 απασχολούμενους στα δύο Νοσοκομεία του νομού 55 ήταν μόνιμοι υπάλληλοι, 12 με διάφορες συμβάσεις και ένας δεν απάντησε. Από τους 113 απασχολούμενους στους Δήμους του νομού 79 ήταν μόνιμοι, 29 με συμβάσεις και 5 δεν απάντησαν. Μόνιμοι εκπαιδευτικοί ήταν 26 και 2 αναπληρωτές (σχήμα 1).



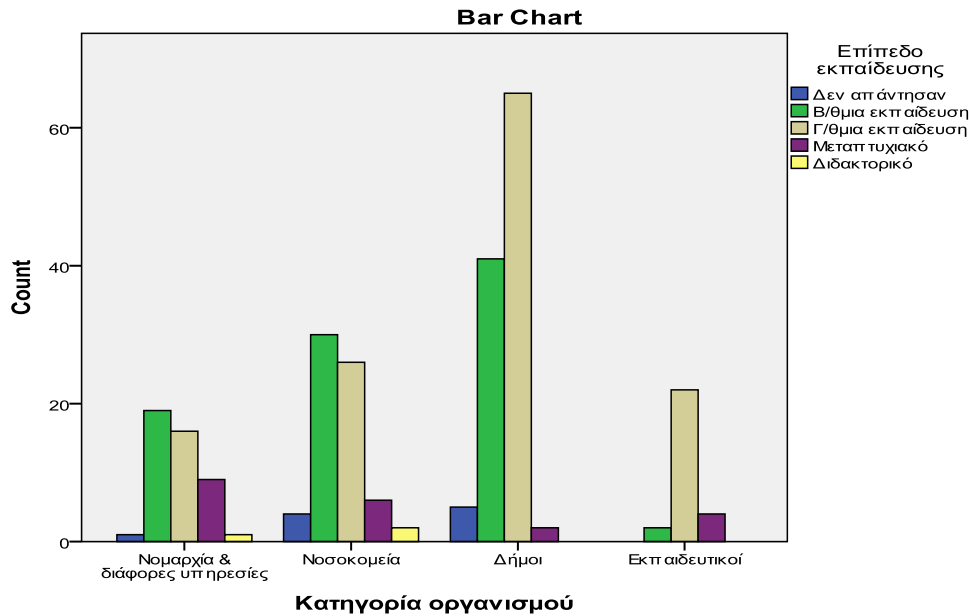
Σχήμα 1. Σχέση απασχόλησης ανά οργανισμό

Στις Υπηρεσίες της Νομαρχίας απάντησαν στα ερωτηματολόγια 3 ανώτατα στελέχη, 11 μεσαία στελέχη, 7 χαμηλόβαθμα στελέχη και 24 εργαζόμενοι. Στα Νοσοκομεία 8 ήταν ανώτατα στελέχη, 13 μεσαία, 4 χαμηλόβαθμα και 41 εργαζόμενοι. Στους Δήμους 8 ανώτατα στελέχη, 21 μεσαία, 3 χαμηλόβαθμα, 80 εργαζόμενοι. Στους εκπαιδευτικούς ένα ανώτατο στέλεχος, ένα μεσαίο και 26 εργαζόμενοι (σχήμα 2).

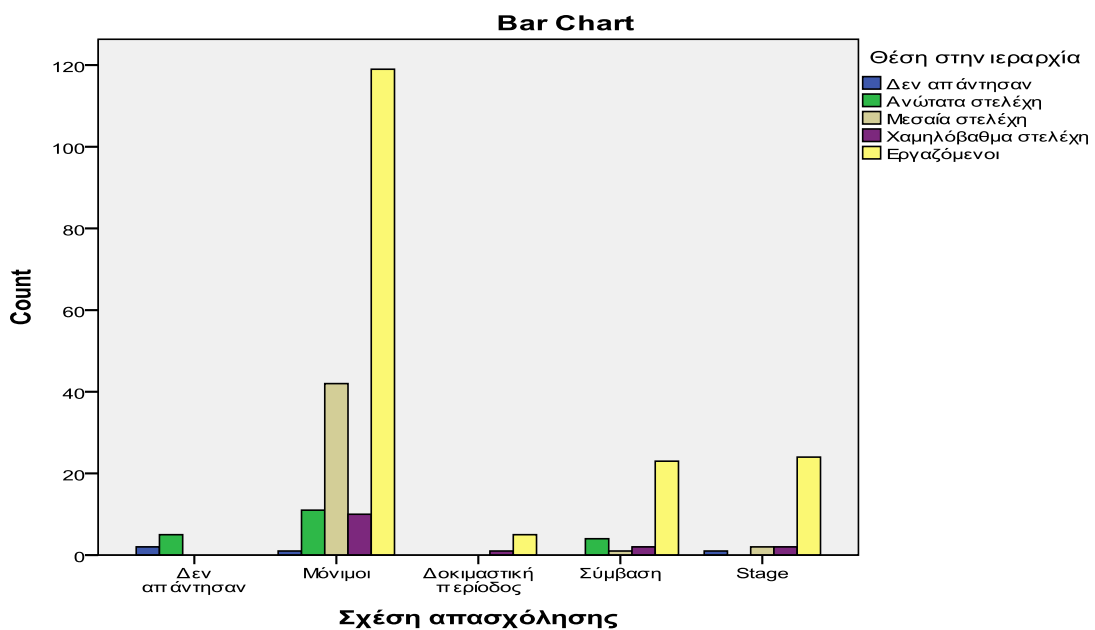


Σχήμα 2. Θέση στην ιεραρχία ανά οργανισμό

Από όσους απάντησαν τα ερωτηματολόγια στη Νομαρχία, 19 ήταν απόφοιτοι Β/θμιας εκπαίδευσης, 16 Γ/θμιας εκπαίδευσης, 9 κάτοχοι Μεταπτυχιακού και ένας Διδακτορικού. Στα Νοσοκομεία 30 ήταν απόφοιτοι Β/θμιας, 26 Γ/θμιας, 6 με μεταπτυχιακό και 2 με Διδακτορικό τίτλο. Στους Δήμους του νομού 41 ήταν απόφοιτοι Β/θμιας, 65 Γ/θμιας και 2 με μεταπτυχιακό. Από τους απασχολούμενους στα σχολεία 2 ήταν απόφοιτοι Β/θμιας (εργαζόμενοι στην καθαριότητα), 22 απόφοιτοι Γ/θμιας και 4 με μεταπτυχιακό (σχήμα 3).



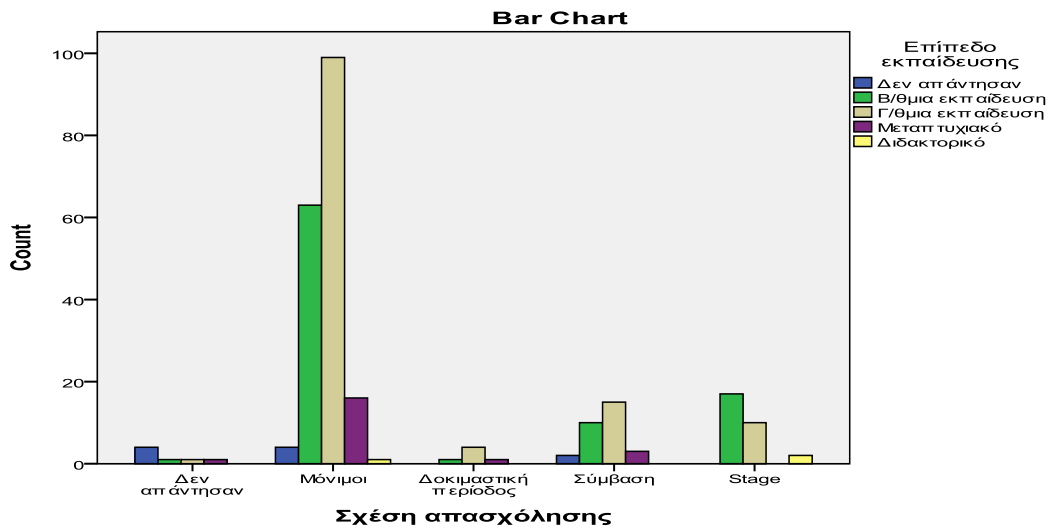
Σχήμα 3. Επίπεδο εκπαίδευσης ανά οργανισμό



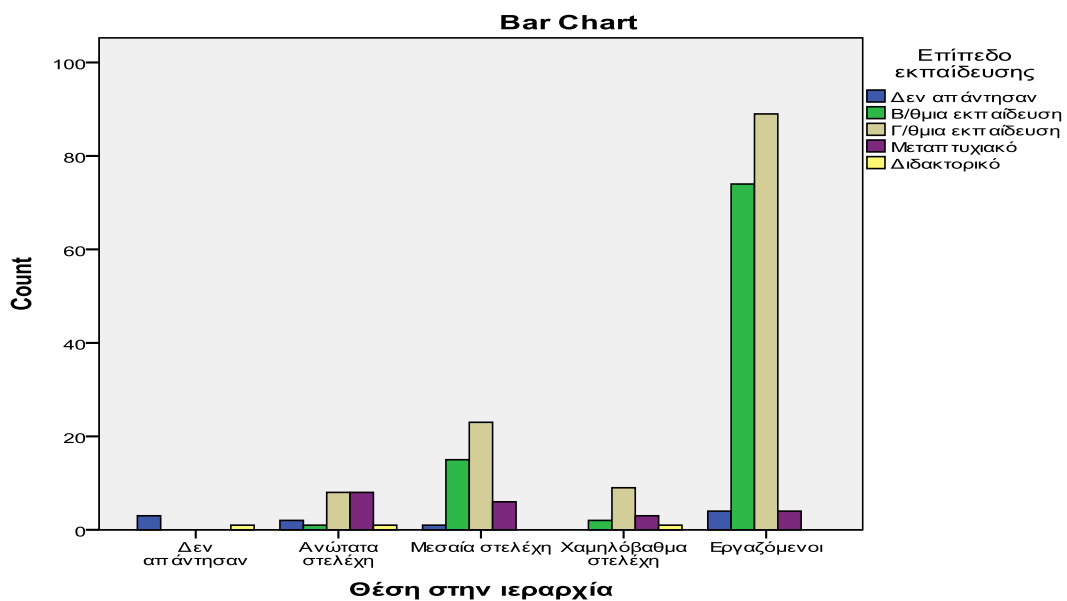
Σχήμα 4. Θέση στην ιεραρχία ανά σχέση απασχόλησης

Από τους 189 μονίμους εργαζόμενους όλων των Υπηρεσιών (περιελήφθησαν και οι 6 δόκιμοι) 11 ήταν ανώτατα στελέχη, 42 μεσαία, 11 χαμηλόβαθμα και 124 εργαζόμενοι ενώ ένας δεν απάντησε. Από τους συμβασιούχους κάθε μορφής 4 δήλωσαν ανώτατα στελέχη (Δήμαρχοι), 3 μεσαία, 4 χαμηλόβαθμα και 47 εργαζόμενοι ενώ ένας δεν απάντησε (σχήμα 4).

Από τους μονίμους (και δοκίμους) 64 ήταν απόφοιτοι Β/θμιας, 103 Γ/θμιας, 17 κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και ένας Διδακτορικού. Από τους συμβασιούχους, 27 ήταν Β/θμιας εκπαίδευσης, 25 Γ/θμιας, 3 κάτοχοι μεταπτυχιακού ενώ 2 κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου εργάζονταν σε προγράμματα Stage (σχήμα 5).



Σχήμα 5. Επίπεδο εκπαίδευσης ανά σχέση απασχόλησης



Σχήμα 6. Επίπεδο εκπαίδευσης ανά θέση στην ιεραρχία

Τέλος από τα 20 ανώτατα στελέχη, ένας ήταν απόφοιτος Β/θμιας εκπαίδευσης, 8 Γ/θμιας, 8 κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο, ένας Διδακτορικό ενώ 2 δεν δήλωσαν το επίπεδο της εκπαίδευσής τους. Από τα μεσαία στελέχη 15 ήταν απόφοιτοι Β/θμιας, 23 Γ/θμιας και 6 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού. Από τα χαμηλόβαθμα στελέχη 2 ήταν απόφοιτοι Β/θμιας, 9 Γ/θμιας, 3 κατείχαν μεταπτυχιακό και ένας Διδακτορικό. Από τους εργαζόμενους 74 ήταν απόφοιτοι Β/θμιας εκπαίδευσης, 89 Γ/θμιας και 4 κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο (σχήμα 6).

Όργανα Μέτρησης

Σύνταξη του ερωτηματολογίου. Από την ανασκόπηση της διεθνούς και Ελληνικής βιβλιογραφίας δε βρέθηκε να υφίσταται προηγούμενη σχετική έρευνα ώστε να βοηθήσει στη σύνταξη ενός ερωτηματολογίου, που θα εξυπηρετούσε τους σκοπούς της. Ήταν επομένως πρόκληση για τον ερευνητή η χρήση ενός πρωτογενούς ερωτηματολογίου, που να ικανοποιεί τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία περιελάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα στις απαντήσεις από 1 - 5 (κλίμακα *Likert*). Στα ερωτηματολόγια (παράρτημα 6) περιελήφθησαν προτάσεις, που προέκυψαν από τα συμπεράσματα της βιβλιογραφίας και των προγενέστερων ερευνών, που «*αποκάλυπταν*» τις παραμέτρους της ορθής εφαρμογής των αρχών της ομαδικής εργασίας καθώς και τις αντιλήψεις και τον τρόπο εφαρμογής ατομοκεντρικών ή ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Μία υπόθεση που έγινε ήταν, ότι ο συνολικός βαθμός των απαντήσεων του Α μέρους θα σημαίνει τη γενική έννοια «*αποδοχή / μη αποδοχή των αρχών της ορθής εφαρμογής της ομαδικής εργασίας στα πλαίσια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας*» ενώ του Β μέρους την «*ομαδοκεντρικότητα ή μη των μεθόδων διδασκαλίας, που εφαρμόζαν οι καθηγητές τους κατά την περίοδο, που οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές Β/θμιας εκπαίδευσης*».

Στην αρχή οι ερωτώμενοι παρείχαν πληροφορίες για προσωπικά τους στοιχεία (προαιρετικά το όνομα) καθώς και απαντήσεις σχετικά με την υπηρεσία και το τμήμα που εργάζονταν και (προαιρετικά) τη θέση τους στην ιεραρχία. Δε ζητήθηκαν άλλα στοιχεία (φύλο, ηλικία, εμπειρία κλπ) γιατί θεωρήθηκε, πως θα περιέπλεκαν πολύ τα αποτελέσματα και δεν θα εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Ο λόγος της προαιρετικότητας της παροχής κάποιων στοιχείων ήταν η διασφάλιση της ανωνυμίας των ερωτώμενων αν το επιθυμούσαν και επομένως η μεγαλύτερη πιθανότητα λήψης

περισσότερων και ορθά απαντημένων ερωτηματολογίων. Με αυτό τον τρόπο οι απαντήσεις θα προσέγγιζαν ικανοποιητικότερα την πραγματικότητα.

Το κυρίως σώμα του ερωτηματολογίου διαχωρίστηκε σε δύο τμήματα. Το πρώτο προοριζόταν, να διερευνήσει τις αντιλήψεις και το βαθμό αποδοχής (απ' τους συμμετέχοντες) των αρχών της ορθής εφαρμογής της ομαδικής εργασίας για την επίτευξη ποιοτικών στόχων. Περιελάμβανε 27 μεταβλητές (20 προτάσεις, από τις οποίες η 14^η αναλυόταν σε τρεις και η 15^η σε τέσσερις επιμέρους προτάσεις). Το δεύτερο τμήμα ερευνούσε την ομαδοκεντρικότητα ή μη των μεθόδων διδασκαλίας, που εφαρμόζαν οι καθηγητές τους κατά την περίοδο, που (οι ερωτώμενοι) ήταν μαθητές της Β/θμιας εκπαίδευσης και περιείχε 10 μεταβλητές.

Η αντιστοίχιση των αριθμών 1-5 με το βαθμό απόλυτης συμφωνίας, απλής συμφωνίας, αβεβαιότητας, απλής διαφωνίας και πλήρους διαφωνίας στην κλίμακα *Likert* των ερωτήσεων του Α μέρους καταχωρήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε χαμηλοί συνολικοί βαθμοί να εκφράζουν αποδοχή (απλή ή πλήρη) της ατομικής εργασίας ενώ υψηλοί συνολικοί βαθμοί να εκφράζουν αποδοχή (απλή ή πλήρη) της ομαδικής εργασίας. Σε όλες τις ερωτήσεις η τιμή 1 σήμαινε πλήρη συμφωνία με την πρόταση, το 2 απλή συμφωνία, το 4 απλή διαφωνία και το 5 πλήρη διαφωνία. Η αντιστοίχιση των αριθμών 1-5 με το βαθμό απόλυτης συμφωνίας, απλής συμφωνίας, αβεβαιότητας, απλής διαφωνίας και πλήρους διαφωνίας στην κλίμακα *Likert* των ερωτήσεων του Β μέρους καταχωρήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε χαμηλοί συνολικοί βαθμοί να εκφράζουν εφαρμογή ατομοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (πλήρη ή απλή) από τους περισσότερους καθηγητές των ερωτώμενων, την περίοδο που φοιτούσαν σε σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης ενώ υψηλοί βαθμοί ομαδοκεντρικών μεθόδων.

Έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Μόλις ολοκληρώθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου (περί τα μέσα Μαΐου 2009) απεστάλη σε 3 Πανεπιστημιακούς καθηγητές με σχετικές γνώσεις και ελέγχθηκε η δομή του. Μετά τις παρατηρήσεις τους βελτιώθηκε, στα σημεία που παρουσίαζε ατέλειες και ήταν έτοιμο στα μέσα Ιουνίου του 2009. Ακολούθησε πιλοτική έρευνα σε 24 Δημοσίους υπαλλήλους (9,4% του συνολικού δείγματος) για τον έλεγχο αξιοπιστίας και αντικειμενικότητάς του. Τα στοιχεία των συμμετεχόντων παρατίθενται παρακάτω (πίνακες 5 - 8). Η επιλογή των συμμετεχόντων δημοσίων υπαλλήλων της πιλοτικής έρευνας είχε το μειονέκτημα, ότι δεν αντιπροσώπευε πλήρως το τελικό δείγμα ως προς όλες τις πτυχές του (ιδιαίτερα ως προς τον οργανισμό και το επίπεδο εκπαίδευσης). Επιλέχθηκε όμως συνειδητά, να προέρχεται

από τον ευρύτερο κύκλο του ερευνητή, για να εξασφαλιστεί αφενός μεν η απαίτηση της συμπλήρωσης μέσα σε 24 - 48 ώρες (Καμπίτης, 2004) αφετέρου δε η ταυτοπροσωπία των συμμετεχόντων στα 2 ίδια ερωτηματολόγια. Δύο ίδια ερωτηματολόγια της πιλοτικής έρευνας δόθηκαν και συμπληρώθηκαν παρουσία του ερευνητή σε δύο συνεχόμενα 24ωρα. Καμία χρονική παρέκκλιση δεν υπήρξε στην παραπάνω χρονική δέσμευση ενώ ο χρόνος συμπλήρωσής τους κυμάνθηκε από 17 ως 24 λεπτά.

Πίνακας 5. Συμμετέχοντες πιλοτικής έρευνας ανά υπηρεσία

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|------------------|-----------|---------|
| Δημόσια Υπηρεσία | 7 | 29,2 |
| Νοσοκομείο | 6 | 25,0 |
| Εκπαίδευση | 11 | 45,8 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Πίνακας 6. Συμμετέχοντες πιλοτικής έρευνας ανά σχέση απασχόλησης

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------------|-----------|---------|
| Μόνιμος | 21 | 87,5 |
| Συμβασιούχος | 3 | 12,5 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Πίνακας 7. Συμμετέχοντες πιλοτικής έρευνας ανά θέση στην ιεραρχία

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|------------------|-----------|---------|
| Ανώτατο στέλεχος | 2 | 8,3 |
| Μεσαίο στέλεχος | 5 | 20,8 |
| Εργαζόμενος | 17 | 70,8 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Πίνακας 8. Συμμετέχοντες πιλοτικής έρευνας ανά επίπεδο εκπαίδευσης

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------------------------|-----------|---------|
| Δευτεροβάθμια εκπαίδευση | 2 | 8,3 |
| Τριτοβάθμια εκπαίδευση | 18 | 75,0 |
| Μεταπτυχιακό | 2 | 8,3 |
| Διδακτορικό | 2 | 8,3 |
| Σύνολο | 24 | 100,0 |

Στόχος της διενέργειας της πιλοτικής έρευνας ήταν (μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της), να περιληφθούν στο ερωτηματολόγιο όλες οι προτάσεις, που θα παρουσίαζαν μέσο όρο του συνόλου των απαντήσεων είτε πάνω από 3 (και στις 2 μετρήσεις) είτε κάτω από 3 είτε περί το 3 για το σύνολο της πιλοτικής ομάδας. Αυτό που ενδιέφερε ιδιαίτερα τον ερευνητή ήταν, κάθε απαντητής να μην απαντά τη μία φορά συμφωνώ και την άλλη διαφωνώ. Αν τη μία απαντούσε συμφωνώ και την άλλη συμφωνώ απόλυτα ή τη μία διαφωνώ και την άλλη διαφωνώ απόλυτα σε κάποιες προτάσεις (όχι πάνω από 8 πάντως) θεωρήθηκε αποδεκτό και η πρόταση δεν απορρίπτονταν αλλά συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο.

Κατά την περιγραφική στατιστική ανάλυση της πιλοτικής έρευνας σε όλες τις μεταβλητές οι μέσοι όροι (κυρίως) των 2 συνεχόμενων μετρήσεων (ανά πρόταση) ήταν είτε πάνω από 3 είτε κάτω από 3 ή περί το 3 και οι δύο, γεγονός που επιβεβαιώθηκε για όλες τις μεταβλητές και για όλους τους συμμετέχοντες όπως και για το σύνολό τους (πίνακας 9 και 10). Μετά απ' αυτό όλες οι προτάσεις συμπεριελήφθησαν στην έρευνα.

Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά Β μέρους ερωτηματολογίου πιλοτικής ομάδας

| | N | M.O (1 ^η μέρα) | T.A | M.O (2 ^η μέρα) | T.A |
|-------------|----|---------------------------|-------|---------------------------|-------|
| Ερώτηση B1 | 24 | 2,04 | 1,233 | 2,17 | 1,274 |
| Ερώτηση B2 | 24 | 2,33 | 1,274 | 2,58 | 1,349 |
| Ερώτηση B3 | 24 | 1,87 | ,900 | 1,79 | ,884 |
| Ερώτηση B4 | 24 | 2,54 | 1,285 | 2,79 | 1,285 |
| Ερώτηση B5 | 24 | 1,17 | ,381 | 1,17 | ,381 |
| Ερώτηση B6 | 24 | 2,29 | 1,268 | 2,58 | 1,316 |
| Ερώτηση B7 | 24 | 1,50 | ,590 | 1,75 | ,608 |
| Ερώτηση B8 | 24 | 1,21 | ,509 | 1,62 | ,875 |
| Ερώτηση B9 | 24 | 1,54 | ,932 | 1,46 | ,658 |
| Ερώτηση B10 | 24 | 1,13 | ,338 | 1,17 | ,381 |

Κατόπιν εξετάστηκαν όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου ως προς τον δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας *Cronbach's Alpha*, που πρέπει να είναι μεγαλύτερος του .70 (Robinson, Shaver, & Wrightsman, 1991). Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας για το σύνολο των 37 μεταβλητών (*Cronbach's Alpha* = .815), για τις 27 μεταβλητές του Α μέρους χωριστά (*Cronbach's Alpha* = .831) και για τις 10 μεταβλητές του Β μέρους του ερωτηματολογίου χωριστά (*Cronbach's Alpha* = .684) απέδειξαν την υψηλή εσωτερική αξιοπιστία των προτάσεων του ερωτηματολογίου (πίνακας 11).

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά Α μέρους ερωτηματολογίου πιλοτικής ομάδας

| | N | M.O (1 ^η μέρα) | T.A | M.O (2 ^η μέρα) | T.A |
|--------------|----|---------------------------|-------|---------------------------|-------|
| Ερώτηση A1 | 24 | 4,04 | ,859 | 3,87 | 1,035 |
| Ερώτηση A2 | 24 | 4,21 | 1,021 | 4,38 | ,711 |
| Ερώτηση A3 | 24 | 4,46 | ,658 | 4,42 | ,717 |
| Ερώτηση A4 | 24 | 3,75 | 1,152 | 3,75 | 1,032 |
| Ερώτηση A5 | 24 | 3,83 | 1,049 | 3,79 | ,932 |
| Ερώτηση A6 | 24 | 3,25 | 1,113 | 3,54 | ,977 |
| Ερώτηση A7 | 24 | 2,38 | 1,439 | 2,42 | 1,316 |
| Ερώτηση A8 | 24 | 3,17 | 1,308 | 3,17 | 1,090 |
| Ερώτηση A9 | 24 | 3,50 | 1,180 | 3,58 | 1,176 |
| Ερώτηση A10 | 24 | 2,92 | 1,283 | 3,29 | 1,160 |
| Ερώτηση A11 | 24 | 3,92 | 1,018 | 3,96 | ,859 |
| Ερώτηση A12 | 24 | 2,63 | 1,469 | 2,54 | 1,444 |
| Ερώτηση A13 | 24 | 1,75 | 1,073 | 2,33 | 1,308 |
| Ερώτηση A14α | 24 | 3,29 | 1,488 | 3,42 | 1,316 |
| Ερώτηση A14β | 24 | 2,83 | 1,239 | 2,83 | 1,129 |
| Ερώτηση A14γ | 24 | 2,54 | 1,215 | 2,50 | 1,180 |
| Ερώτηση A14 | 24 | 2,96 | 1,042 | 2,92 | 1,018 |
| Ερώτηση A15α | 24 | 3,54 | 1,250 | 3,46 | 1,351 |
| Ερώτηση A15β | 24 | 4,13 | ,900 | 3,79 | 1,021 |
| Ερώτηση A15γ | 24 | 3,71 | 1,197 | 3,58 | 1,139 |
| Ερώτηση A15δ | 24 | 4,08 | ,929 | 3,79 | 1,250 |
| Ερώτηση A15 | 24 | 3,96 | ,806 | 3,67 | 1,129 |
| Ερώτηση A16 | 24 | 2,92 | 1,472 | 2,71 | 1,268 |
| Ερώτηση A17 | 24 | 2,75 | 1,260 | 2,83 | 1,090 |
| Ερώτηση A18 | 24 | 3,38 | 1,279 | 3,58 | 1,248 |
| Ερώτηση A19 | 24 | 2,08 | 1,060 | 2,29 | 1,122 |
| Ερώτηση A20 | 24 | 4,00 | ,933 | 3,63 | 1,013 |

Πίνακας 11. Δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας *Cronbach's Alpha*

| Cronbach's Alpha | Σύνολο μεταβλητών | Cronbach's Alpha | Μεταβλητές μέρους Α | Cronbach's Alpha | Μεταβλητές μέρους Β |
|------------------|-------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| ,815 | 37 | ,831 | 27 | ,684 | 10 |

Μεθοδολογία καταχώρησης, επεξεργασίας και στατιστικής ανάλυσης δεδομένων. Για την στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε η τεχνολογία και το ηλεκτρονικό σύστημα επεξεργασίας δεδομένων SPSS 18. Αφού ελέγχθηκαν πάλι τα απαντημένα ερωτηματολόγια (παρόλο που είχαν ελεγχθεί ήδη κατά τη συλλογή τους όπως ήδη αναφέρθηκε), καταχωρήθηκαν στο σύστημα. Αρχικά αριθμήθηκαν τα ερωτηματολόγια με αύξουσα αρίθμηση (1 - 255) και καταχωρήθηκαν τα στοιχεία, που αφορούσαν τον οργανισμό, τη σχέση απασχόλησης, τη θέση στην ιεραρχία και το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων. Κατόπιν αφού καταχωρήθηκαν οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια, ελέγχθηκαν τρεις φορές ξεχωριστά από τον ερευνητή. Έπειτα ελέγχθηκαν ταυτόχρονα και εναλλάξ από δύο άτομα, εκ των οποίων ο ένας κατονόμαζε τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων και ο δεύτερος έλεγχε τα καταχωρημένα στοιχεία.

Να σημειωθεί εδώ, πως επειδή η δομή της πρότασης 8 του Α Μέρους είχε αντίθετη κατεύθυνση με όλες τις υπόλοιπες του Α Μέρους, μεταβλήθηκαν κατά την καταχώρηση οι τιμές (values) μόνο γι αυτή την ερώτηση στο στατιστικό πακέτο επεξεργασίας δεδομένων SPSS. Στην πρόταση Α8 (αντίθετα με τις υπόλοιπες) με το 1 καταχωρήθηκε η απόλυτη διαφωνία, με το 2 η απλή διαφωνία, με το 4 ή απλή συμφωνία και με το 5 η απόλυτη συμφωνία. Έτσι οι χαμηλές τιμές 1 και 2 θα εξέφραζαν πλέον προτίμηση της ατομικής εργασίας ενώ οι υψηλές 4 και 5 προτίμηση της ομαδικής εργασίας όπως και όλες οι υπόλοιπες του Α μέρους.

Στην πρόταση 14, που ζητά από τους ερωτώμενους, να χαρακτηρίσουν το εργασιακό κλίμα του Οργανισμού που εργάζονται, ως κλίμα ανασφάλειας, ασυνεννοησίας και ελλιπούς επικοινωνίας ή μη (με 3 υποερωτήματα α, β, γ), στο συνολικό βαθμό περιελήφθη μόνο η απάντηση στην κύρια πρόταση, που τεκμαίρεται από τον ερευνητή ως ο μέσος όρος των απαντήσεων των 3 υποπροτάσεων. Οι απαντήσεις αβεβαιότητας (βαθμός 3) ενός ή δύο υποπροτάσεων δεν ελήφθησαν υπόψη στο μέσο όρο της πρότασης Α14 γιατί εκτιμήθηκε, πως και μία μόνο θετική ή αρνητική θέση σε μία υποπρόταση χρωματίζει το εργασιακό κλίμα του Οργανισμού ως καλό ή κακό. Π.χ είτε υπάρχει μόνο ανασφάλεια είτε μόνο ασυνεννοησία είτε μόνο ελλιπής επικοινωνία, το εργασιακό κλίμα του Οργανισμού δεν είναι μάλλον καλό. Ο βαθμός της αβεβαιότητας ελήφθη υπόψη στην κύρια πρόταση (Α14) μόνο όταν και οι 3 υποπροτάσεις α, β, γ είχαν βαθμολογηθεί με 3. Στην πρόταση Α15 (με 4 υποπροτάσεις α, β, γ, δ), που διερευνά την άποψη των ερωτώμενων αν οι ομαδικές εργασίες είναι λιγότερο αποδοτικές από τις ατομικές επίσης περιελήφθη στο συνολικό βαθμό μόνο ο βαθμός της απάντησης στην κύρια πρόταση όπως

εκφράζεται από το *M.O* των 4 υποερωτημάτων. Ότι ισχύει για την πρόταση 14 ως προς τον υπολογισμό του *M.O* των 4 υποπροτάσεων και τη μέτρηση των απαντήσεων αβεβαιότητας καθώς και τους λόγους, που επελέγη η συγκεκριμένη διαδικασία όπως περιγράφηκε παραπάνω, ισχύει και για τη συγκεκριμένη πρόταση 15 του Α μέρους.

Κατά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων από το σύστημα πρώτα εξήχθησαν οι πίνακες, που αφορούσαν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής (*M.O*, *T.A*, συχνότητες) για όλο το δείγμα σαν σύνολο και για όλες τις επιμέρους κατηγορίες του (οργανισμού, σχέσης απασχόλησης, θέσης στην ιεραρχία και επιπέδου εκπαίδευσης) και αναφέρονται μόνο οι πιο αξιόλογες. Ακολούθησε η εξαγωγή του πίνακα συσχετίσεων των 37 συνολικά μεταβλητών (μαζί με τις επιμέρους υποπροτάσεις των μεταβλητών 14 α, β, γ και 15 α, β, γ, δ) με το κριτήριο Pearson *r* ($N=255$, $df = 666$, $p = .05$). Επελέγη ο συντελεστής *r* γιατί αυτό που ενδιέφερε τον ερευνητή ήταν ο προσδιορισμός της σχέσης μεταξύ συνεχών μεταβλητών της ίδιας ομάδας ατόμων. Με μια πρώτη ματιά στον πίνακα συσχέτισης εντοπίστηκαν αρκετές στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ($.124 < r < .585$) μεταξύ αρκετών μεταβλητών του Α και Β μέρους. Κάποιες μάλιστα εμφάνιζαν στατιστική σημαντικότητα και σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .01$. Όταν όμως το δείγμα είναι μεγάλο ($N > 100$), εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($p = .05$) μεταξύ των μεταβλητών ακόμη και σε επίπεδο $r = .17$ (Τραυλός, 2008). Επειδή το δείγμα της έρευνας ήταν μεγάλο ($N = 255$), διενεργήθηκε παραγοντική ανάλυση για την ανακάλυψη τυχόν κρυφών κοινών παραγόντων, που ερμηνεύουν ένα ικανοποιητικό ποσοστό της συνδιασποράς μειώνοντας τις αρχικές μεταβλητές σε κοινούς παράγοντες (Καρλής, 2005).

Πριν εφαρμοστεί παραγοντική ανάλυση στα δεδομένα του δείγματος, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι καταλληλότητας και επάρκειας, για να αποκαλυφθεί η αξιοπιστία της στη συγκεκριμένη έρευνα. Διενεργήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για τον έλεγχο τόσο της καταλληλότητας των δεδομένων όσο και της ικανότητας του δείγματος και των μεταβλητών για την δημιουργία παραγόντων. Για το λόγο αυτό, από τον πίνακα *KMO and Bartlett's Test* ελέγχθηκε αρχικά ο δείκτης σύγκρισης του σχετικού μεγέθους των συντελεστών συσχέτισης σε σχέση με τους μερικούς συντελεστές συσχέτισης, που εκφράζεται από το στατιστικό *KMO* (*Kaiser-Meyer-Olkin*). Από τη βιβλιογραφία (Πραμαγγιούλης, 2008) προτείνεται μια ελάχιστη τιμή αυτού του δείκτη ($KMO > .50$). Εξετάστηκε κατόπιν από τον ίδιο πίνακα το *Bartlett's Test of Sphericity*, που αν είναι μικρότερο από μία τιμή ($sig < .005$), τεκμαίρεται η παρουσία συσχετίσεων μεταξύ των αρχικών μεταβλητών ($p = .05$). Κατόπιν ελέγχθηκε ο Anti-image πίνακας συσχετίσεων και συγκεκριμένα τα διαγώνια στοιχεία (*MSA*), που οι τιμές επιβάλλεται να υπερβαίνουν ή να

είναι τουλάχιστον ίσες με .50 για όλες τις μεταβλητές. Όσον αφορά την ποιότητα των δεδομένων, οι μεταβλητές (που αναλύθηκαν) πρέπει να είναι 3 ως 5 φορές περισσότερες, από τους παράγοντες που βρέθηκαν ενώ επιστημονικά αποδεκτές αναλογίες ανάμεσα στον αριθμό των ατόμων και των μεταβλητών που συμμετέχουν στο δείγμα είναι 5:1 και 10:1 με ελάχιστο αριθμό συμμετεχόντων 100 με 200 (Tabachnick & Fintel, 1989).

Μετά τους απαραίτητους ελέγχους καταλληλότητας και επάρκειας, που επιβεβαίωσαν την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης (παρατίθενται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων) για τα δεδομένα της έρευνας, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών. Σκοπός ήταν ο περιορισμός των 37 αρχικών μεταβλητών σε υποτιθέμενους κοινούς παράγοντες, για να διαπιστωθεί κατά πόσο το πλαίσιο σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές θα επιβεβαιωνόταν στην πράξη από τα δεδομένα της έρευνας και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον σε μεταγενέστερες έρευνες. Για την επιλογή του αριθμού των παραγόντων επιλέχθηκε η τεχνική της διατήρησης, όσων εμφάνιζαν τιμές *Eigenvalues* > 1 (Τραυλός, 2008), που θεωρούνται οι ενδεδειγμένες από τους περισσότερους ερευνητές (Καμπίτσης, 2004).

Στον πίνακα Component Matrix που προέκυψε, επιλέχθηκε να εμφανίζονται μόνο οι φορτίσεις των αρχικών μεταβλητών σε κάθε παράγοντα, που είναι μεγαλύτερες από .30. Όπως αποδέχονται οι περισσότεροι ερευνητές, θεωρούνται ικανοποιητικές (Mitchell & Jolley, 1996) για την ευκολότερη ονομασία των παραγόντων. Παρατηρήθηκε, πως οι περισσότερες μεταβλητές του Α μέρους του ερωτηματολογίου εμφάνιζαν αρκετά υψηλές θετικές φορτίσεις στον πρώτο παράγοντα ενώ 9 από τις 10 του Β μέρους την υψηλότερη στον δεύτερο παράγοντα. Από την προηγούμενη διαπίστωση και από την εισαγωγική παράθεση της βιβλιογραφίας ονομάστηκαν οι 2 πρώτοι παράγοντες με γενικό τρόπο. Για την ερμηνεία και των υπόλοιπων διενεργήθηκε ορθογώνια περιστροφή των παραγόντων με τη μέθοδο *Varimax with Kaiser Normalization* (Πραμαγγιούλης, 2008). Σκοπός ήταν η απλοποίηση των φορτίσεων με την πρόβλεψη υψηλής φόρτισης κάθε μεταβλητής σε ένα μόνο παράγοντα και χαμηλής στους υπόλοιπους ώστε να εξυπηρετηθεί η διαδικασία της ονομασίας των παραγόντων.

Από το νέο πίνακα που προέκυψε, για την απόδοση ονόματος στον κάθε παράγοντα ελήφθησαν υπόψη κυρίως οι έννοιες των μεταβλητών, που εμφάνιζαν τη μεγαλύτερη θετική φόρτιση στο συγκεκριμένο παράγοντα χωρίς να παραβλέπονται οι έννοιες των υπολοίπων (δευτερευουσών) μεταβλητών, που παρουσίαζαν θετικές φορτίσεις μεγαλύτερες από .30. Για την ονομασία των παραγόντων δεν ελήφθησαν υπόψη οι αρνητικές συσχετίσεις των αρχικών μεταβλητών, που δεν ήταν στους στόχους της

συγκεκριμένης έρευνας και θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μιας νέας έρευνας. Οι αρχικές μεταβλητές, που περιλαμβάνονταν στον κάθε παράγοντα, παρουσιάστηκαν (στην ανάλυση που ακολουθεί στα αποτελέσματα) με σειρά ανάλογη της φόρτισής τους στον κάθε παράγοντα (από την υψηλότερη στις χαμηλότερες). Τέλος, μετά την απόδοση ονομάτων από την παραπάνω διαδικασία και παρατηρώντας τις μεταβλητές, που περιελάμβανε ο κάθε παράγοντας, αξιολογήθηκαν οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ των αρχικών μεταβλητών κατά παράγοντα σύμφωνα με το αρχικό σκεπτικό της έρευνας και εξήχθησαν συμπεράσματα, που παρατίθενται στο κεφάλαιο της συζήτησης.

Μέθοδος παρουσίασης αποτελεσμάτων. Για την απλούστερη παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής από τους αναγνώστες και για να αποφευχθεί η συσσώρευση μεγάλου πλήθους αριθμών, ο βαθμός συμφωνίας στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου παρατίθεται αποκλειστικά με ποσοστά εκτός εξαιρετικών αξιοσημείωτων περιπτώσεων όπου αναφέρεται και η συχνότητά τους. Επίσης για τον ίδιο λόγο όσοι απάντησαν σε μία πρόταση «συμφωνώ πλήρως» και «μάλλον συμφωνώ» συναθροίστηκαν και αναφέρεται, πως «συμφώνησαν» με την πρόταση ενώ όσοι απάντησαν «διαφωνώ πλήρως» και «μάλλον διαφωνώ» συναθροίστηκαν και αναφέρεται, πως «διαφώνησαν» με την πρόταση. Στις περιπτώσεις, όπου το ποσοστό των «αβέβαιων» δεν ξεπερνά το 20%, δεν αναφέρεται στο κείμενο ενώ τεκμαίρεται εύκολα ως το υπόλοιπο που απομένει από το 100% μετά την αφαίρεση συμφωνούντων και διαφωνούντων.

Ο συνολικός βαθμός του Α μέρους, που μπορούσε να συγκεντρώσει κάθε συμμετέχων, κυμάνθηκε από 20 (όλα 1) έως 100 (όλα 5). Στον υπολογισμό του συνολικού βαθμού του Α μέρους του ερωτηματολογίου υπολογίστηκαν μόνο οι απαντήσεις στις 20 προτάσεις και όχι στις υποπροτάσεις α, β, γ της ερώτησης 14 ούτε στις υποπροτάσεις α, β, γ, δ της ερώτησης 15. Επομένως, αν κάποιος είχε συνολικό βαθμό 60 (όλα 3) σημαίνει, πως ήταν αβέβαιος. Συνολικός βαθμός μικρότερος από (ή ίσος με) 59 εκφράζει αποδοχή (απλή ή ισχυρή) της ατομικής εργασίας ενώ συνολικοί βαθμοί ίσοι ή μεγαλύτεροι του 61 εκφράζουν αποδοχή των αρχών της (ορθής εφαρμογής της) ομαδικής εργασίας όπως αυτές εμφανίζονται στη διεθνή και Ελληνική βιβλιογραφία.

Ο συνολικός βαθμός του Β μέρους θα μπορούσε να κυμαίνεται από 10-50 για κάθε ερωτώμενο. Αν ο συνολικός βαθμός ήταν 10-29 θα σήμαινε, πως οι καθηγητές του εφάρμοζαν ατομοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας ενώ από 31-50 ομαδοκεντρικές. Συνολικός βαθμός 30 θα σήμαινε είτε ότι ο συγκεκριμένος ερωτώμενος δε θυμόταν τι

συνέβη επειδή ενδεχομένως πέρασαν πολλά χρόνια είτε οι καθηγητές του ισορροπούσαν ανάμεσα στις δύο διδακτικές μεθόδους. Από 10-20 η ατομοκεντρική διδασκαλία θεωρήθηκε ως απόλυτα εφαρμοσθείσα μέθοδος ενώ από 21-29 ως προτιμώμενη επιλογή. Συνολικοί βαθμοί των απαντήσεων του Β μέρους από 31-39 ερμηνεύτηκαν ως μία ήπια ομαδοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας από τους συγκεκριμένους καθηγητές ενώ από 40-50 ως πλήρως ομαδοκεντρική.

Στην παράθεση των αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής προηγείται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Α μέρους και ακολουθεί του Β μέρους. Σε κάθε μέρος προηγείται πίνακας των μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων του συνόλου των ερωτήσεων. Ακολουθεί η παρουσίαση σε ποσοστά των συνολικών βαθμών των απαντησάντων στο σύνολο, κατά κατηγορία οργανισμού, κατά σχέση εργασίας, κατά θέση στην ιεραρχία και κατά επίπεδο εκπαίδευσης. Κατόπιν σε κάθε ερώτηση αρχικά προηγείται η παράθεση των ποσοστών του συνόλου του δείγματος, με τον τρόπο που αναφέρθηκε αμέσως πριν. Μετά και επειδή στο δείγμα κατεγράφησαν ομάδες ατόμων με κάποια κοινά χαρακτηριστικά, παρατίθενται (προς αποφυγή υπερβολικών και ανούσιων πληροφοριών) τα πιο αξιοσημείωτα αποτελέσματα μόνο, που αφορούν τις ομάδες αυτές. Σκόπιμο θεωρήθηκε από τον ερευνητή, να συναθροιστούν ποσοστά και συχνότητες απαντήσεων, που έδωσαν μόνιμοι και δόκιμοι Δημόσιοι Υπάλληλοι μαζί (συναθροίστηκαν οι 2 κατηγορίες ως μόνιμοι γιατί δεν υπήρξε μέχρι σήμερα κανένας δόκιμος Δημόσιος υπάλληλος, που να μη μονιμοποιήθηκε τελικά). Συναθροίστηκαν επίσης οι απαντήσεις των συμβασιούχων κάθε μορφής (stage, ωρομίσθιοι, ορισμένου χρόνου κλπ), γιατί μάλλον ανήκουν σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά. Αξίζει να επισημανθεί πάντως, πως 4 ανώτατα στελέχη (Δήμαρχοι) δήλωσαν συμβασιούχοι επειδή εκλέγονται για ορισμένο χρόνο και κατόπιν αποχωρούν. Εκτιμήθηκε επίσης ως σημαντικό, να αναφερθούν μόνο οι πιο αξιοσημείωτες απαντήσεις, που δόθηκαν από τα ανώτατα στελέχη, τα μεσαία στελέχη και τους εργαζόμενους. Οι εργαζόμενοι συναθροίστηκαν με τα χαμηλόβαθμα στελέχη, γιατί από προσωπική παρατήρηση διαπιστώθηκε, πως στους συγκεκριμένους Οργανισμούς ενός απομακρυσμένου γεωγραφικά (από την πρωτεύουσα της Ελλάδας) και μικρού νομού όπως η Λακωνία, τα «χαμηλόβαθμα» στελέχη (κατά δήλωσή τους) ελάχιστες διαφορές εμφανίζουν στην πραγματικότητα από τους εργαζόμενους. Αρκετοί δε υπεύθυνοι τομέα ενός Δήμου δήλωναν χαμηλόβαθμα στελέχη ενώ δεν είχαν κανέναν υφιστάμενο. Τέλος επιλέχθηκε σε αρκετές περιπτώσεις η ξεχωριστή καταγραφή των απόψεων των εργαζομένων και στελεχών, που έχουν αποφοιτήσει από τη Β/θμια εκπαίδευση (μία ομάδα), αυτών που αποφοίτησαν από την Γ/θμια εκπαίδευση (δεύτερη ομάδα) και των

κατόχων μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού τίτλου (τρίτη ομάδα). Τα αποτελέσματα τέλος της παραγοντικής ανάλυσης παρουσιάζονται, με την παράθεση πινάκων, που εμφανίζουν συσχετίσεις κάποιων από τις αρχικές μεταβλητές στους κοινούς παράγοντες που δημιουργήθηκαν.

Διαδικασία Μέτρησης

Αρχικός σχεδιασμός της έρευνας. Ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας έλαβε χώρα το πρώτο τρίμηνο του 2009. Προέβλεπε τη συλλογή των ερωτηματολογίων κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο όταν οι Έλληνες διακατέχονται συνήθως από καλύτερη διάθεση είτε γιατί επιστρέφουν από τις διακοπές με «γεμάτες μπαταρίες» είτε γιατί περιμένουν με ανυπομονησία να τις αρχίσουν. Η προετοιμασία του ερωτηματολογίου και οι απαιτούμενοι έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας του θα πραγματοποιούνταν κατά τους μήνες Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο του 2009 ώστε να υπάρχει προσαρμογή στην χρονική δέσμευση της συλλογής των ερωτηματολογίων κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Θα ακολουθούσε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων κατά τους μήνες Σεπτέμβριο ως Οκτώβριο του 2009. Θα ολοκληρώνονταν ένα αρχικό κείμενο, θα επισημαίνονταν οι ατέλειες και θα προτείνονταν οι κατάλληλες διορθώσεις ώστε να είναι έτοιμο στην τελική μορφή του ως τον Ιανουάριο του 2010.

Στη συλλογή των ερωτηματολογίων θα βοηθούσαν μία φυσικοθεραπεύτρια του Νοσοκομείου Μολάων, μία συμβασιούχος της Νομαρχίας Λακωνίας και πρώην του Νοσοκομείου Σπάρτης καθώς και ο τότε αντιδήμαρχος του Δήμου Μολάων, που απολάμβανε σεβασμού και είχε γνωστούς σε όλους τους Δήμους του νομού. Τα ερωτηματολόγια θα δίνονταν είτε προσωπικά είτε στα πρόσωπα κλειδιά με σαφείς οδηγίες για τη συλλογή τους. Ο αρχικός σχεδιασμός δεν προέβλεπε τη χρήση του ταχυδρομείου, ηλεκτρονικού ή συμβατικού καθώς και του τηλεφώνου. Για τη νόμιμη συλλογή τους άδεια θα εξητείτο (προκαταβολικά) από τους διοικητές των υπηρεσιών της Νομαρχίας και των Νοσοκομείων, τους δημάρχους και τους διευθυντές των σχολείων.

Υλοποίηση της έρευνας και αρχικός σχεδιασμός. Η υλοποίηση ενός σχεδίου αρκετές φορές ανατρέπεται στην πράξη από αστάθμητους παράγοντες. Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός της κατασκευής, του ελέγχου εγκυρότητας και της αξιοπιστίας καθώς και της συλλογής των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, η στατιστική τους ανάλυση κατά τους μήνες Σεπτέμβριο ως Οκτώβριο του 2009 ανατράπηκε εν μέρει. Ο λόγος ήταν,

οτι χρειάστηκε να προστεθούν και να αναλυθούν οι απαντήσεις 5 στελεχών και 20 εργαζομένων, κάποιες από τις οποίες ήλθαν με mail και άλλες με το ταχυδρομείο περί το τέλος Σεπτεμβρίου με αρχές Οτωβρίου 2009 παρόλο που είχαν λάβει τα ερωτηματολόγια ως το τέλος Αυγούστου. Συνέπεια των παραπάνω (σε συνδυασμό με άλλες πρακτικές δυσκολίες, που άπτονται της απρόβλεπτης καθημερινότητας) ήταν, να μην ετοιμασθεί το αρχικό κείμενο ως τον Ιανουάριο του 2010, όπως σχεδιάστηκε.

Η υπόθεση, οτι κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο θα υπήρχε προθυμία από τους εργαζόμενους και τα στελέχη λόγω καλύτερης διάθεσης επιβεβαιώθηκε σε κάποιο βαθμό. Όμως υπήρξαν αρκετοί, που έδειξαν απροθυμία να απαντήσουν για διάφορους λόγους. Οι περισσότεροι απ' αυτούς ισχυρίστηκαν, πως ήθελαν να το συμπληρώσουν εκτός χώρου δουλειάς αλλά τελικά διαρκώς το ξεχνούσαν. Λιγότεροι ήταν αυτοί που δεν πείστηκαν, πως δεν θα καλύπτονταν η ανωνυμία τους και φοβόντουσαν μήπως τελικά αποκαλυφθούν (κυρίως συμβασιούχοι και δύο Δήμαρχοι). Κάποιοι δεν απάντησαν γιατί δεν είχαν καλές σχέσεις με τον μεσολαβήσαντα ή με κάποιους που ήδη είχαν απαντήσει. Μεγαλύτερη ίσως να ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών αν είχε έγκαιρα προβλεφθεί, πως το γεγονός οτι προέρχονταν από διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας συνεπάγονταν, πως θα έλειπαν κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο αφού είναι κλειστά τα σχολεία και θα μετέβαιναν στον τόπο της μόνιμης διαμονής τους. Ευτυχώς κατέστη αντιληπτό τουλάχιστον την τελευταία εβδομάδα του Ιουνίου και έτσι δεν δημιουργήθηκε αξιόλογη απόκλιση από τον αρχικό σχεδιασμό.

Για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο απάντησης περισσότερων ερωτηματολογίων από τον ίδιο άνθρωπο, οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων ελέγχονταν πάντα αμέσως μόλις παραλαμβάνονταν. Αν παρατηρούνταν ίδιος γραφικός χαρακτήρας, αν εμφανίζονταν κοινές απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις διαδοχικών ερωτηματολογίων και αν υπήρχε συστηματική εναλλαγή των απαντήσεων σε κάποιες ή όλες τις προτάσεις αυτό σήμαινε αυτόματα απόρριψη του ερωτηματολογίου.

Αξίζει να σημειωθεί, πως πιθανό να λαμβάνονταν περισσότερα απαντημένα ερωτηματολόγια αν κάποια στελέχη των παραπάνω Υπηρεσιών δεν ήταν αρνητικά διακείμενα ή προσκολλημένα σε μακροχρόνιες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση ενός Δήμου όπου ζητήθηκε από τον ερευνητή, να κάνει γραπτή αίτηση για την έρευνα. Ενώ η αίτηση υποβλήθηκε το καλοκαίρι του 2009, η απάντηση ...αναμένεται ακόμη!

Διεξαγωγή της έρευνας. Το δείγμα τελικά απαρτίστηκε από εργαζόμενους και στελέ-

χη των 2 νοσοκομείων, όλων των Δήμων, του κεντρικού κτιρίου της Νομαρχίας Λακωνίας και εκπαιδευτικούς της επαρχίας Επιδαύρου Λιμηράς. Ερωτηματολόγια δόθηκαν σε όλα τα στελέχη και εργαζόμενους των παραπάνω υπηρεσιών. Η συγκέντρωση τους διενεργήθηκε κατά τους μήνες Ιούλιο έως και Οκτώβριο του 2009. Η συλλογή των δεδομένων από εργαζομένους και χαμηλόβαθμα στελέχη έγινε κυρίως με προσωπική επαφή (είτε του ίδιου του ερευνητή είτε μεσολαβητών), ενώ λίγα με e-mail και ταχυδρομείο. Τα ενδιάμεσα πρόσωπα, που βοήθησαν εθελοντικά και αφιλοκερδώς στη συλλογή των ερωτηματολογίων, ενημερώθηκαν και έλαβαν σαφείς οδηγίες προσωπικά από τον ερευνητή. Σαφής ήταν η οδηγία, να μη δίδεται καμία περαιτέρω διευκρίνιση πέραν των οδηγιών, που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση τους από τα ανώτατα στελέχη διενεργήθηκε είτε (κυρίως) παρουσία του ερευνητή (16 στους 20 ή 80%) είτε από το ταχυδρομείο (2 στους 20 ή 10%) ενώ 2 (10%) απάντησαν με mail. Σε όλες τις περιπτώσεις και πριν τη συλλογή των ερωτηματολογίων ζητήθηκε η άδεια των διοικητών τους, η οποία σε άλλες περιπτώσεις δόθηκε γραπτά και σε άλλες προφορικά. Σημαντική βοήθεια στη συλλογή των ερωτηματολογίων από τους Δήμους πρόσφεραν τα ΚΕΠ, που στεγάζονταν εκεί.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής

Παράθεση αποτελεσμάτων μέρους Α. Παρατίθενται (πίνακας 12) οι *M.O* και οι *T.A* των ερωτήσεων του Α Μέρους. Παρατηρείται, πως στις προτάσεις του Α Μέρους 7,8,10,12,13,14,16,17,18,19 καθώς και στις υποπροτάσεις 14β και 14γ ο *M.O* (255) < 3 ενώ στις προτάσεις 6, 9, 15α, 15γ ο *M.O* (255) = 3. Στις υπόλοιπες ο *M.O* (255) > 3.

Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά (*M.O*, *T.A*) Μέρους Α

| | N | M | T.A |
|------------|-----|------|-------|
| Αποδοχή1 | 255 | 3,53 | 1,339 |
| Αποδοχή2 | 255 | 3,80 | 1,275 |
| Αποδοχή3 | 255 | 4,14 | 1,063 |
| Αποδοχή4 | 255 | 3,42 | 1,255 |
| Αποδοχή5 | 255 | 3,60 | 1,232 |
| Αποδοχή6 | 255 | 3,01 | 1,247 |
| Αποδοχή7 | 255 | 2,39 | 1,278 |
| Αποδοχή8 | 255 | 2,63 | 1,196 |
| Αποδοχή9 | 255 | 3,02 | 1,386 |
| Αποδοχή10 | 255 | 2,69 | 1,335 |
| Αποδοχή11 | 255 | 3,66 | 1,149 |
| Αποδοχή12 | 255 | 2,27 | 1,308 |
| Αποδοχή13 | 255 | 1,75 | 1,036 |
| Αποδοχή14α | 255 | 3,42 | 1,343 |
| Αποδοχή14β | 255 | 2,91 | 1,299 |
| Αποδοχή14γ | 255 | 2,67 | 1,406 |
| Αποδοχή14 | 255 | 2,91 | 1,268 |
| Αποδοχή15α | 255 | 3,02 | 1,386 |
| Αποδοχή15β | 255 | 3,27 | 1,274 |
| Αποδοχή15γ | 255 | 3,09 | 1,236 |
| Αποδοχή15δ | 255 | 3,45 | 1,189 |
| Αποδοχή15 | 255 | 3,19 | 1,200 |
| Αποδοχή16 | 255 | 2,45 | 1,282 |
| Αποδοχή17 | 255 | 2,11 | 1,213 |
| Αποδοχή18 | 255 | 2,67 | 1,403 |
| Αποδοχή19 | 255 | 1,86 | 1,088 |
| Αποδοχή20 | 255 | 3,29 | 1,215 |
| N | 255 | | |

Συνολικά εμφανίζεται το 53,3% του δείγματος με συνολικό βαθμό από 20-59 και το 42,7% από 61-100 ενώ ένα ποσοστό 4% συγκέντρωσε συνολικό βαθμό 60 (πίνακας 13). Στους συμμετέχοντες της Νομαρχίας το ποσοστό των συνολικών βαθμών από 20-59 είναι 43,5% ενώ 56,5% είναι από 61-100. Στα Νοσοκομεία τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 48,6% και 47%, στους Δήμους 65,5% και 30% και στους εκπαιδευτικούς 32,1% και 60,7% (πίνακας 14). Στους μόνιμους 54% συγκεντρώνει βαθμό από 20-59 ενώ 42,3% από 61-100. Αντίστοιχα οι βαθμοί των συμβασιούχων είναι 52,5% και 44,1% (πίνακας 15).

Πίνακας 13. Συνολικός βαθμός μέρους Α συνόλου

| Βαθμοί | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|---------|-----------|---------|--------------------|
| 20-40 | 14 | 5,5 | 5,5 |
| 41-59 | 122 | 47,8 | 53,3 |
| 60 | 10 | 4,0 | 57,3 |
| 61-79 | 107 | 41,9 | 99,2 |
| 80- 100 | 2 | 0,8 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100 | |

Πίνακας 14. Συνολικός βαθμός μέρους Α ανά οργανισμό

| Βαθμοί | Νομαρχία | | Νοσοκομεία | | Δήμοι | | Εκπαιδ/κοί | |
|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|
| | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | |
| 20-40 | 3 | 6,5 | 6 | 8,8 | 5 | 4,5 | 0 | 0 |
| 41-59 | 17 | 37 | 27 | 39,8 | 69 | 61 | 9 | 32,1 |
| 60 | 0 | 0 | 3 | 4,4 | 5 | 4,5 | 2 | 7,2 |
| 61-79 | 25 | 54,3 | 32 | 47 | 34 | 30 | 16 | 57,1 |
| 80- 100 | 1 | 2,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3,6 |
| Σύνολο | 46 | 100 | 68 | 100 | 113 | 100 | 28 | 100 |

Πίνακας 15. Συνολικός βαθμός μέρους Α ανά σχέση απασχόλησης

| Βαθμοί | Μόνιμοι | | Σύμβαση | |
|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό | Συχνότητα | Ποσοστό |
| 20-40 | 13 | 6,9 | 1 | 1,7 |
| 41-59 | 89 | 47,1 | 30 | 50,8 |
| 60 | 7 | 3,7 | 2 | 3,4 |
| 61-79 | 79 | 41,8 | 25 | 42,4 |
| 80- 100 | 1 | 0,5 | 1 | 1,7 |
| Σύνολο | 189 | 100 | 59 | 100 |

Το 50% των ανώτατων στελεχών έχει λάβει συνολικό βαθμό από 20-59 και το 45% από 61-100 (πίνακας 16). Από τα ανώτατα στελέχη, από όσους πέρασαν το 60, οι 8 έχουν βαθμό ως 66 το πολύ και ένας μόνο 72. Όλοι οι υπόλοιποι βαθμοί ήταν χαμηλότεροι από 60. Στα μεσαία στελέχη 55,5% έχει βαθμό από 20-59 και 42,2% από 61-100 ενώ στους εργαζόμενους 53,8% και 41,9% αντίστοιχα. Στους αποφοίτους Β/θμιας εκπαίδευσης βαθμό από 20-59 λαμβάνει το 64,2% και από 61-100 το 31,5% αποκλίνοντας αισθητά από τα αντίστοιχα ποσοστά του συνολικού δείγματος. Στην Γ/θμια 49,6% έχουν βαθμό από 20-59 και 45,7% από 61-100, στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου 28,6% έχει βαθμό από 20-59 και 71,4% από 61-79. Ένας από τους τρεις κατόχους διδακτορικού πήρε 23, το χαμηλότερο βαθμό όλου του δείγματος (πίνακας 17).

Πίνακας 16. Συνολικός βαθμός μέρους Α ανά θέση στην ιεραρχία

| Βαθμοί | Ανώτατα στελέχη | | Μεσαία στελέχη | | Χαμηλόβαθμα στελέχη & Εργαζόμενοι | |
|---------|-----------------|---------|----------------|---------|-----------------------------------|---------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό | Συχνότητα | Ποσοστό | Συχνότητα | Ποσοστό |
| 20-40 | 1 | 5 | 2 | 4,4 | 11 | 5,9 |
| 41-59 | 9 | 45 | 23 | 51,1 | 89 | 47,9 |
| 60 | 1 | 5 | 1 | 2,3 | 8 | 4,3 |
| 61-79 | 9 | 45 | 19 | 42,2 | 76 | 40,9 |
| 80- 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1,0 |
| Σύνολο | 20 | 100 | 45 | 100 | 186 | 100 |

Πίνακας 17. Συνολικός βαθμός μέρους Α ανά επίπεδο εκπαίδευσης

| Βαθμοί | Β/θμια | | Γ/θμια | | Μεταπτυχιακό | | Διδακτορικό | |
|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|
| | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | Συχνότητες - % | |
| 20-40 | 11 | 12 | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 1 | 33,3 |
| 41-59 | 48 | 52,2 | 62 | 48,1 | 6 | 28,6 | 0 | 0 |
| 60 | 4 | 4,3 | 6 | 4,7 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 61-79 | 28 | 30,4 | 58 | 45,0 | 15 | 71,4 | 2 | 66,7 |
| 80- 100 | 1 | 1,1 | 1 | 0,7 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 92 | 100 | 129 | 100 | 21 | 100 | 3 | 100 |

Τα μέλη μιας ομάδας δεν πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των στόχων της, γιατί μάλλον θα προτιμούν στόχους βολικούς, αποφάνθηκε 27,1% των απαντησάντων ενώ

δε συμμερίζεται την ίδια άποψη το 60,8% (ερώτηση 1 μέρους Α). Οι απόφοιτοι Γ/θμιας εκπαίδευσης συμφώνησαν σε ποσοστό 22,5% ενώ αξίζει να σημειωθεί, πως από τους κατόχους μεταπτυχιακού οι 17 μόνο διαφώνησαν (81%).

Με την πρόταση, πως τα μέλη μιας ομάδας πρέπει πάντοτε να συμφωνούν, για να αποφεύγονται συγκρούσεις, συμφώνησε 20,8% των ερωτηθέντων ενώ διαφώνησε το 72,2% (ερώτηση 2 μέρους Α). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απόκλιση των εκπαιδευτικών από το σύνολο του δείγματος με ποσοστό συμφωνίας 7,2% και διαφωνίας 85,7% ενώ ποσοστό 78,3% των αποφοίτων της Γ/θμιας εκπαίδευσης επίσης διαφώνησε με την πρόταση.

Την άποψη, πως οι πολιτισμικά ανομοιογενείς ομάδες είναι καταδικασμένες να αποτύχουν, ακόμη κι αν διεξαχθούν προγράμματα εκπαίδευσης με σκοπό την αλληλλοκατανόηση των διαφορετικών κουλτούρων, ενστερνίσθηκε μόνο το 10,2% ενώ 82% είχε αντίθετη γνώμη (ερώτηση 3 μέρους Α). Με την πρόταση διαφώνησε το 92,8% των εκπαιδευτικών.

Το 27,1% ισχυρίζεται, πως οι ομάδες πρέπει να είναι μεγαλύτερες των 10 ατόμων, γιατί σε διαφορετική περίπτωση είναι μικρές και δεν ακούγονται πολλές ιδέες ενώ το 60,4% διαφώνησε (ερώτηση 4 μέρους Α). Θεωρεί λιγότερο αποτελεσματικές τις διατμηματικές ομάδες εργασίας ποσοστό 25,1% του συνόλου, ενώ ποσοστό 65,1% υποστήριξε το αντίθετο (ερώτηση 5 μέρους Α).

Ποσοστό 37,6% των ερωτηθέντων συμφώνησε, οτι κύριος σκοπός συγκρότησης ομάδων στον Οργανισμό που εργάζονταν ήταν η προστασία από ατομικές αυθαιρεσίες, 33,7% διαφώνησε ενώ 28,6% δεν κατέθεσαν ούτε θετική ούτε αρνητική άποψη (ερώτηση 6 μέρους Α). Αξιοσημείωτες αποκλίσεις κατά ομάδα ερωτώμενων δεν παρουσιάστηκαν εκτός των ανωτάτων στελεχών, όπου τη συγκεκριμένη άποψη εξέφρασε το 50% των ανωτάτων στελεχών (10 άτομα) ενώ διαφώνησε το 35% (7 άτομα) και 3 ανώτατα στελέχη δεν πήραν θέση. Συμφώνησαν επίσης 2 στους 3 διδάκτορες (66,7%) και ένας ήταν αβέβαιος. Στους μεταπτυχιακούς κυρίαρχη ήταν η αβεβαιότητα απάντησης (38,1%) με περισσότερες τις συμφωνίες και εδώ (33,3%) έναντι των διαφωνούντων (28,6%).

Ποσοστό 62,4% των ερωτηθέντων συμφώνησε με την άποψη, πως δεν συγκροτούνταν συχνά στον Οργανισμό (που εργάζονταν) ομάδες βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ενώ το αντίθετο διατείνεται μόνο το 25,5% (ερώτηση 7 μέρους Α). Το 52,2% των απασχολούμενων στη Νομαρχία, το 67,7% των νοσοκομείων, το 60,1% των Δήμων και το 71,5% των εκπαιδευτικών αποδέχθηκε, πως δεν συμβαίνει αυτό. Το ίδιο ισχυρίστηκε το 70,4% των μονίμων και το 42,4% των συμβασιούχων. Από τα

ανώτατα στελέχη οι 10 από τους 20 (50%) παραδέχτηκαν, πως δεν συγκροτούνται συχνά ομάδες βελτίωσης ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στον Οργανισμό που διοικούν, με 7 (35%) να έχουν αντίθετη άποψη και 3 (15%) να μην παίρνουν θέση (πίνακας 18).

Πίνακας 18. Δε συγκροτούνται συχνά στον Οργανισμό σας ομάδες βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (απόψεις κατά θέση στην ιεραρχία)

| | Θέση στην ιεραρχία (συχνότητες- ποσοστά) | | | | | Σύνολο |
|--------------------|--|--------------------|-------------------|-------------------|------------------|--------|
| | Δεν απάν- τησαν | Ανώτατα στελέχη | Μεσαία στελέχη | Χαμηλά στελέχη | Εργα- ζόμενοι | |
| Συμφωνώ απόλυτα | 1 | 5 | 13 | 6 | 53 | 78 |
| % | 25,0% | 25,0% | 28,9% | 40,0% | 31,0% | 30,6% |
| Μάλλον συμφωνώ | 1 | 5 | 18 | 5 | 52 | 81 |
| % | 25,0% | 25,0% | 40,0% | 33,3% | 30,4% | 31,8% |
| Αβέβαιος/η | 2 | 3 | 5 | 2 | 19 | 31 |
| % | 50,0% | 15,0% | 11,1% | 13,3% | 11,1% | 12,2% |
| Μάλλον διαφωνώ | 0 | 5 | 6 | 2 | 35 | 48 |
| % | ,0% | 25,0% | 13,3% | 13,3% | 20,5% | 18,8% |
| Διαφωνώ απόλυτα | 0 | 2 | 3 | 0 | 12 | 17 |
| % | ,0% | 10,0% | 6,7% | ,0% | 7,0% | 6,7% |
| Σύνολο | 4 | 20 | 45 | 15 | 171 | 255 |
| % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Το 49,4% των ερωτηθέντων απάντησε, πως στον Οργανισμό που εργάζονται, όταν συγκροτούνται ομάδες εργασίας, δεν περιλαμβάνουν υπεύθυνο, διευκολυντή, σύμβουλο και γραμματέα, το 22,3% απάντησε πως περιλαμβάνουν τους συγκεκριμένους ρόλους ενώ το 28,2% δεν ήταν βέβαιοι (ερώτηση 8 μέρους Α). Εξ αυτών συμφώνησαν με την πρόταση 58,8% των εργαζομένων στα νοσοκομεία και το 60% των ανωτάτων στελεχών (διαφώνησε το 15%, αβέβαιοι 25%).

Με την άποψη, πως είναι αποτελεσματικότερες οι ομάδες εργασίας όταν είναι προσωρινές και όχι μεγάλης διάρκειας, συντάχθηκε ποσοστό 40,4% των ερωτηθέντων ενώ 47,5% πίστευαν, πως οι ομάδες με μεγάλη διάρκεια έχουν μεγαλύτερη

αποτελεσματικότητα (ερώτηση 9 μέρους Α). Με την πρόταση συμφώνησε 32,6% των απασχολουμένων της Νομαρχίας, 54,4% των νοσοκομείων, 50% των ανωτάτων στελεχών και το σύνολο των διδασκτόρων αλλά μόνο 13,2% των εκπαιδευτικών και 14,3% των μεταπτυχιακών.

Ποσοστό 51,4% των ερωτηθέντων πιστεύει, πως οι συγκρούσεις εντός των κόλπων μιας ομάδας δημιουργούν πρόβλημα αναποτελεσματικότητας ακόμη κι αν αυτές αφορούν στην προσπάθεια βελτίωσης λειτουργίας της (πίνακας 19). Το 36,9% διαφώνησε (ερώτηση 10 μέρους Α). Αιτία αναποτελεσματικότητας θεωρούν τις συγκρούσεις εντός των μελών μιας ομάδας 58,4% των εργαζομένων στους Δήμους, 39,3% των εκπαιδευτικών, 55% των ανωτάτων στελεχών και 57,6% των αποφοίτων Β/θμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 19. Οι συγκρούσεις εντός της ομάδας προκαλούν αναποτελεσματικότητα

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 63 | 24,7 | 24,7 |
| Μάλλον συμφωνώ | 68 | 26,7 | 51,4 |
| Αβέβαιος/η | 30 | 11,8 | 63,1 |
| Μάλλον διαφωνώ | 73 | 28,6 | 91,8 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 21 | 8,2 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Την ομαδική εργασία ως αιτία συγκρούσεων αντιλαμβάνεται ένα μικρό ποσοστό 21,2% ενώ το 65,5% τη θεωρεί αιτία βελτίωσης της επικοινωνίας (ερώτηση 11 μέρους Α). Ως αιτία βελτίωσης της επικοινωνίας την αντιλαμβάνονται στα Νοσοκομεία (57%) στους εκπαιδευτικούς (92,8%), στα ανώτατα στελέχη (90%) και τους μεταπτυχιακούς (85,7%). Ποσοστό 66,3% προσβλέπει στην άμεση επέμβαση του προϊσταμένου για την επίλυση συγκρούσεων, που εγείρονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας ενώ 24% όχι (ερώτηση 12 μέρους Α). Απόκλιση μεγάλη εμφανίζεται στα ανώτατα στελέχη, που το πιστεύουν στο υψηλό ποσοστό του 80% ενώ ούτε ένας δε διαφώνησε. Το 73,9% των αποφοίτων Β/θμιας επιθυμεί παρέμβαση του προϊσταμένου για την επίλυση συγκρούσεων εντός μιας ομάδας.

Το 82,7% των ερωτηθέντων απάντησε, πως τα μέλη μιας ομάδας οφείλουν να πείθουν όποιον αντιδρά και διαφωνεί, να γίνει πιο διαλλακτικός για το καλό της ομάδας ενώ 9,9% μόνο διαφωνεί (ερώτηση 13 μέρους Α) θεωρώντας ωφέλιμο το ρόλο του στα πλαίσια μιας ομάδας (πίνακας 20). Ιδιαίτερα το πιστεύει αυτό 92,9% των εργαζομένων στα νοσοκομεία, 88,1% των συμβασιούχων και 75% των ανωτάτων στελεχών.

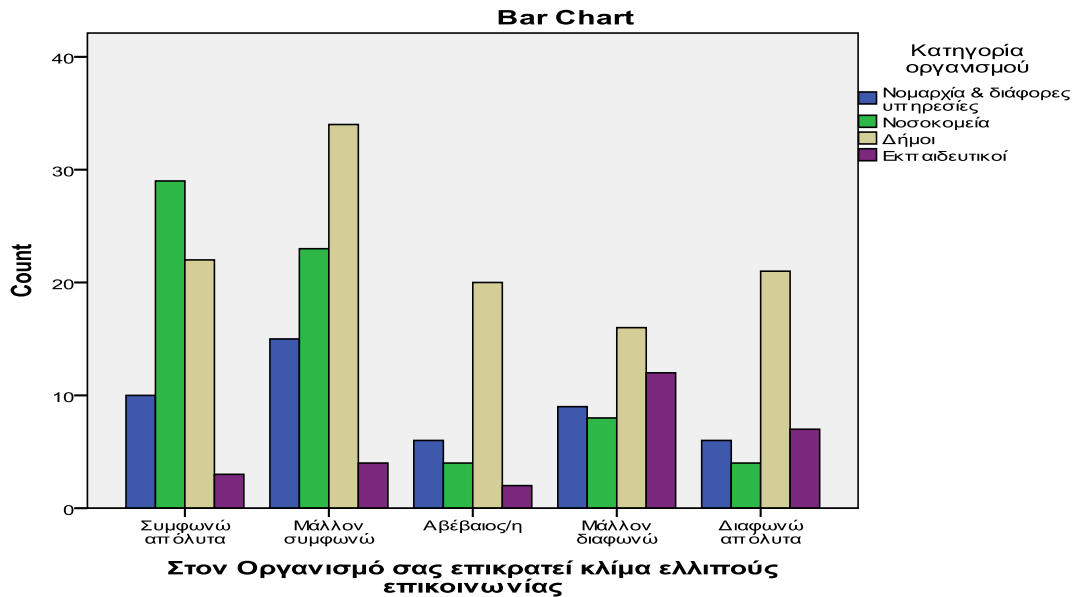
Πίνακας 20. Τα μέλη μιας ομάδας οφείλουν να πείθουν, όποιον αντιδρά, να γίνει πιο διαλλακτικός για το καλό της ομάδας

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 140 | 54,9 | 54,9 |
| Μάλλον συμφωνώ | 71 | 27,8 | 82,7 |
| Αβέβαιος/η | 19 | 7,5 | 90,2 |
| Μάλλον διαφωνώ | 19 | 7,5 | 97,6 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 6 | 2,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Στην ερώτηση αν στον Οργανισμό που εργάζονται, επικρατεί κλίμα ανασφάλειας, θετικά απάντησε ποσοστό 25,9% και αρνητικά 52,5%. Το 21,6% έλαβε ουδέτερη θέση (ερώτηση 14α μέρους Α). Απόκλιση ισχυρή εμφανίστηκε στα Νοσοκομεία όπου οι εργαζόμενοι θεωρούν το εργασιακό κλίμα ανασφαλές σε ποσοστό 45,6% ενώ από τους εκπαιδευτικούς συμφώνησε 10,7% ενώ διαφώνησε 75%. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η καταφατική απάντηση 4 ανώτατων στελεχών (20%) και η αβεβαιότητα 5 (25%), που δεν ήταν βέβαιοι για την ανασφάλεια ή μη του εργασιακού κλίματος του Οργανισμού τους.

Θεωρεί, πως στην εργασία του επικρατεί κλίμα ασυνεννοησίας ποσοστό 43,1%, διαφωνεί το 35,3% ενώ 21,6% δε γέρνει προς καμία πλευρά (ερώτηση 14β μέρους Α). Ενδιαφέρουσα απόκλιση εμφανίστηκε πάλι στους εργαζομένους των νοσοκομείων όπου ποσοστό 70,6% των απασχολούμενων εκεί θεωρεί, πως επικρατεί κλίμα ασυνεννοησίας και των εκπαιδευτικών, που διαφωνούν σε ποσοστό 64,3%. Εντυπωσιακή είναι η απάντηση 12 ανώτατων στελεχών (60%) που παραδέχονται, πως διοικούν έναν οργανισμό, που χαρακτηρίζεται από κλίμα ασυνεννοησίας ενώ διαφώνησαν μόνο 5 (25%) και 3 δεν γνώριζαν.

Το 54,9% πιστεύει, πως στο εργασιακό του περιβάλλον επικρατεί κλίμα ελλιπούς επικοινωνίας ενώ αντίθετη γνώμη είχε το 32,5% (ερώτηση 14γ μέρους Α). Αξιοσημείωτη απόκλιση από το σύνολο εμφανίστηκε ξανά στα νοσοκομεία όπου επικρατούσε κλίμα ελλιπούς επικοινωνίας σύμφωνα με το 76,4% των εκεί εργαζομένων και στελεχών ενώ στους εκπαιδευτικούς υπήρχε καλή επικοινωνία κατά το 67,9% των απαντησάντων (σχήμα 7). Ένδεκα ανώτατα στελέχη (55%) θεωρούσαν, πως στον Οργανισμό τους υπήρχε κλίμα ελλιπούς επικοινωνίας με 6 μόνο (30%) με αντίθετη γνώμη και 3 (15%) να μην παίρνουν θέση. Κλίμα ελλείψεως επικοινωνίας διαπίστωσε και το 65,2% των αποφοίτων Β/θμιας εκπαίδευσης.



Σχήμα 7. Στο εργασιακό περιβάλλον επικρατεί κλίμα ελλιπούς επικοινωνίας

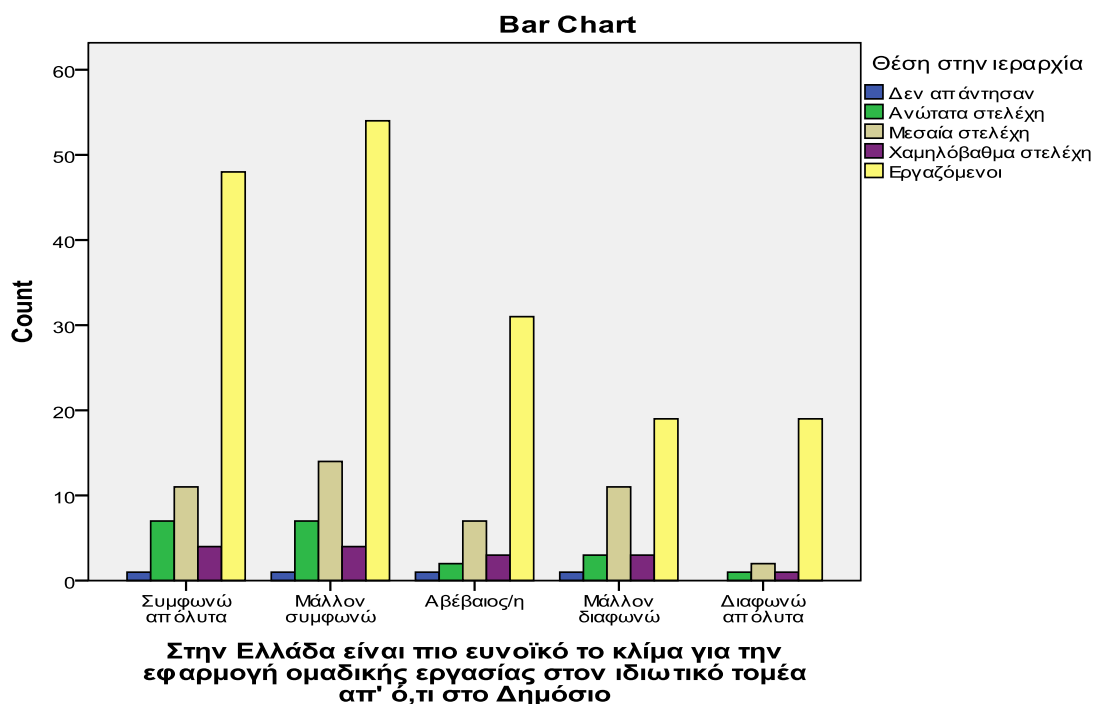
Τελικά εξαιτίας ενός ή και περισσότερων εκ των παραπάνω λόγων θεωρεί κακό το εργασιακό κλίμα εντός του Οργανισμού του το 40%. Διαφωνεί το 33,7% ενώ 26,3% δεν είναι βέβαιο (ερώτηση 14 μέρους Α). Στα νοσοκομεία υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις από το σύνολο αφού συμφωνεί το 58,8% ενώ διαφωνεί 62,8% των εκπαιδευτικών. Το 50% των ανωτάτων στελεχών συμφωνεί ξανά, το 20% δεν απαντά ενώ μόνο 30% διαφωνεί.

Τις ομαδικές εργασίες ως περισσότερο χρονοβόρες (ερώτηση 15α μέρους Α) αντιλαμβάνεται το 40,8% (διαφωνεί το 40%). Εδώ δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις ενώ 9 ανώτατα στελέχη τις θεωρούν χρονοβόρες (45%) και άλλα 9 όχι. Οτι περιορίζουν την ατομική πρωτοβουλία οι ομαδικές εργασίες (ερώτηση 15β μέρους Α) απάντησε 30,2% (διαφώνησε 49,4%, αβέβαιο 20,4%). Διαφωνεί με τη διαπίστωση το 78,6% των εκπαιδευτικών ενώ συμφωνεί το 25% των ανωτάτων στελεχών (διαφωνεί το 65%, αβέβαιοι 10%). Οτι εκτρέπονται σε συζητήσεις άσχετων θεμάτων (ερώτηση 15γ μέρους Α), πιστεύει το 35,7% (διαφωνεί το 38,5%, αβέβαιο το 25,9%). Έξι ανώτατα στελέχη (30%) πιστεύουν, πως οι ομαδικές εργασίες είναι λιγότερο αποδοτικές από τις ατομικές γιατί εκτρέπονται σε άσχετες συζητήσεις, 6 διαφωνούν (30%) ενώ 8 στελέχη (40%) δεν είναι βέβαιοι. Το 24,3% πιστεύει, πως οι ομάδες εργασίας δημιουργούν ομοιομορφία σκέψης, διαφωνεί 49,4% και είναι αβέβαιο το 26,3% (ερώτηση 15δ μέρους Α). Τελικά το 31% πιστεύει, πως οι ομαδικές εργασίες είναι λιγότερο αποδοτικές από τις ατομικές εξαιτίας ενός ή περισσότερων λόγων εκ των παραπάνω, το 43,1% εμφανίζεται αντίθετο ενώ 25,9% είναι αβέβαιοι και δεν τοποθετούνται θετικά ή αρνητικά (ερώτηση 15 μέρους Α) ενώ το αποδέχεται 44,6% των αποφοίτων Β/θμιας (αντιστρόφως του συνόλου).

Την πρόταση, πως στην Ελλάδα είναι πιο ευνοϊκό το κλίμα για την εφαρμογή ομαδικής εργασίας στον ιδιωτικό τομέα απ' ό,τι στο Δημόσιο (ερώτηση 16 μέρους Α), ενστερνίζεται το 59,2% των απαντησάντων. Το 23,5% μόνο δεν το πιστεύει (πίνακας 21). Πολύ σημαντική είναι η απάντηση των ανωτάτων στελεχών, που το πιστεύουν (σχήμα 8) τα 14 (70%), 4 μόνο διαφωνούν (20%) και 2 είναι αβέβαια (10%).

Πίνακας 21. Πιο ευνοϊκό το κλίμα για ομαδική εργασία στον ιδιωτικό τομέα

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 71 | 27,8 | 27,8 |
| Μάλλον συμφωνώ | 80 | 31,4 | 59,2 |
| Αβέβαιος/η | 44 | 17,3 | 76,5 |
| Μάλλον διαφωνώ | 37 | 14,5 | 91,0 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 23 | 9,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |



Σχήμα 8. Πιο ευνοϊκό το κλίμα για ομαδική εργασία στον ιδιωτικό τομέα

Το 71,4% του συνόλου απάντησε, πως η αξιολόγηση των εργαζομένων σε έναν Οργανισμό πρέπει να είναι ατομική γιατί αν αξιολογούνται κατά ομάδες έργου, δεν θα αποκαλύπτεται η προσωπική συνεισφορά καθενός. Διαφωνεί μόνο ποσοστό 18,4%

(ερώτηση 17 μέρους Α). Συμφωνεί 80% των ανωτάτων στελεχών (16 άτομα) και διαφωνούν μόνο 4 (20%). Μάλιστα συμφωνούν απόλυτα 11 εξ αυτών (55%) και διαφωνεί απόλυτα μόνο ένα (5%). Εδώ εμφανίζονται όλα τα ανώτατα στελέχη, να παίρνουν θέση (πίνακας 22). Μεγάλη απόκλιση εμφανίζεται στους μεταπτυχιακούς, που συμφωνούν με την ατομική αξιολόγηση σε ποσοστό 42,8% ενώ μάλλον διαφωνούν 52,4%. Ενδεικτική η απάντηση των διδασκόντων, που συμφωνούν και οι 3 με αυτήν.

Πίνακας 22. Προτιμότερη είναι η ατομική αξιολόγηση των εργαζομένων (απόψεις κατά θέση στην ιεραρχία)

| | Δεν απάντησαν | Ανώτατα στελέχη | Μεσαία στελέχη | Χαμηλά στελέχη | Εργαζόμενοι | Σύνολο |
|-----------------|---------------|-----------------|----------------|----------------|-------------|--------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 2 | 11 | 13 | 4 | 73 | 103 |
| Μάλλον συμφωνώ | 1 | 5 | 22 | 6 | 45 | 79 |
| Αβέβαιος/η | 1 | 0 | 3 | 0 | 22 | 26 |
| Μάλλον διαφωνώ | 0 | 3 | 6 | 3 | 23 | 35 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 0 | 1 | 1 | 2 | 8 | 12 |
| Σύνολο | 4 | 20 | 45 | 15 | 171 | 255 |

Το 51% του συνόλου υποστηρίζει, ότι είναι προτιμότερη η ατομική ανταμοιβή των μελών μιας ομάδας και όχι η ομαδική γιατί σε μια τέτοια περίπτωση αδικούνται οι αποδοτικότεροι. Ποσοστό όμως 33,3% διαφωνεί (ερώτηση 18 μέρους Α). Το 25% των εκπαιδευτικών συμφωνεί (αντίστροφα από το σύνολο) και 57,2% διαφωνεί. Συμφωνούν με τη θέση αυτή 15 ανώτατα στελέχη (ποσοστό 75%), 4 είναι αβέβαιοι (20%) και ένας μόνο (5%) εκφράζει μάλλον διαφωνία (πίνακας 23). Να σημειωθεί, πως τα 8 συμφωνούν απόλυτα (40%). Το 60,8% των αποφοίτων Β/θμιας εκπαίδευσης συμφωνούν, όπως και οι 3 διδάκτορες, που συμφωνούν απόλυτα με την ατομική ανταμοιβή.

Πίνακας 23. Μέλη ομάδων είναι προτιμότερο να αμείβονται ατομικά (ιεραρχία)

| | Δεν απάντησαν | Ανώτατα στελέχη | Μεσαία στελέχη | Χαμηλά στελέχη | Εργαζόμενοι | Σύνολο |
|-----------------|---------------|-----------------|----------------|----------------|-------------|--------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 1 | 8 | 8 | 3 | 51 | 71 |
| Μάλλον συμφωνώ | 0 | 7 | 14 | 7 | 31 | 59 |
| Αβέβαιος/η | 2 | 4 | 7 | 1 | 26 | 40 |
| Μάλλον διαφωνώ | 1 | 0 | 13 | 3 | 35 | 52 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 0 | 1 | 3 | 1 | 28 | 33 |
| Σύνολο | 4 | 20 | 45 | 15 | 171 | 255 |

Την πλειοψηφία ψηφίζει (ως ιδανικότερο τρόπο λήψης αποφάσεων μιας ομάδας εργασίας) το 79,6% των απαντησάντων (πίνακας 24) ακόμη κι αν κάποια μέλη διαφωνούν έντονα, ενώ διαφωνεί μόνο το 12,1% (ερώτηση 19 μέρους Α). Με την άποψη αυτή συμφωνούν 17 ανώτατα στελέχη (85%), είναι αβέβαια 2 (10%) και ένας μόνο μάλλον διαφωνεί ενώ 14 ανώτατα στελέχη (70%) συμφωνούν απόλυτα με την λήψη αποφάσεων στη βάση της πλειοψηφίας.

Πίνακας 24. Η λήψη αποφάσεων της ομάδας είναι έργο της πλειοψηφίας ακόμη κι αν κάποιοι διαφωνούν έντονα

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 126 | 49,4 | 49,4 |
| Μάλλον συμφωνώ | 77 | 30,2 | 79,6 |
| Αβέβαιος/η | 21 | 8,2 | 87,8 |
| Μάλλον διαφωνώ | 24 | 9,4 | 97,3 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 7 | 2,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Τέλος ποσοστό 22,7% πιστεύει, πως οι εργαζόμενοι αποδίδουν περισσότερο ατομικά παρά σε ομάδες εργασίας, 48,3% υποστηρίζει το αντίθετο ενώ ένα ποσοστό 29% δεν είναι σίγουρο, τι είναι προτιμότερο (ερώτηση 20 μέρους Α). Από τα μεσαία στελέχη 26,7% συμφωνούν, 51,1% διαφωνούν και 22,2% είναι αβέβαιοι. Το 22% των εργαζομένων συμφωνούν, 46,2% διαφωνούν και 31,7% είναι αβέβαιοι.

Παράθεση αποτελεσμάτων του μέρους Β. Παρατίθενται, στον πίνακα 25 που ακολουθεί, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων του Β Μέρους. Παρατηρείται, πως όλες οι απαντήσεις παρουσιάζουν $M.O (N= 255) < 3$, που σημαίνει, πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μάλλον συμφώνησε ή συμφώνησε πλήρως με το σύνολο των προτάσεων που τους τέθηκαν. Σε αρκετές μάλιστα ερωτήσεις (3,5,8,9,10) και συντριπτικά στην 7, είναι κάτω από 3 οι απαντήσεις όλων.

Η κατάταξη των συνολικών βαθμών των απαντήσεων του Β μέρους έδειξε, πως από 10-20 έλαβαν 147 άτομα (ποσοστό 57,6%) και από 21-29 έλαβαν 98 άτομα (ποσοστό 38,4%). Συνολικά (πίνακας 26) κάτω από 30 (ατομοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας) έλαβαν 245 άτομα από τους 255 (ποσοστό 96%). Από 31-40 πήραν 7 άτομα (ποσοστό 2,8%) ενώ 3 μόνο δεν ήταν βέβαιοι (βαθμός 30).

Πίνακας 25. Περιγραφικά στατιστικά (Μ.Ο, Τ.Α) Β Μέρους

| | N | Μ.Ο | Τ.Α |
|-----------------------|-----|------|-------|
| Εκπαίδευση1 | 255 | 2,15 | 1,269 |
| Εκπαίδευση2 | 255 | 2,71 | 1,370 |
| Εκπαίδευση3 | 255 | 1,98 | 1,002 |
| Εκπαίδευση4 | 255 | 2,65 | 1,425 |
| Εκπαίδευση5 | 255 | 1,43 | ,780 |
| Εκπαίδευση6 | 255 | 2,51 | 1,267 |
| Εκπαίδευση7 | 255 | 1,92 | 1,212 |
| Εκπαίδευση8 | 255 | 1,43 | ,936 |
| Εκπαίδευση9 | 255 | 1,53 | ,942 |
| Εκπαίδευση10 | 255 | 1,21 | ,717 |
| Έγκυρα ερωτηματολόγια | 255 | | |

Πίνακας 26. Συνολικός βαθμός μέρους Β του συνόλου

| Βαθμοί | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|--------|-----------|---------|--------------------|
| 10-20 | 147 | 57,6 | 57,6 |
| 21-29 | 98 | 38,4 | 96 |
| 30 | 3 | 1,2 | 97,2 |
| 31-39 | 6 | 2,4 | 99,6 |
| 40 | 1 | ,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Οι περισσότεροι (ποσοστό 75,3%) απάντησαν ότι συμφωνούν, ότι οι καθηγητές τους στη Β/θμια εκπαίδευση παρέδιδαν το μάθημα με μονόλογο στην τάξη (πίνακας 27) ενώ μόνο 22,8% απάντησε, πως εφαρμόζονταν ομαδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας (ερώτηση 1 μέρους Β). Το 51,8% πιστεύει, πως ο μονόλογος ως μέθοδος διδασκαλίας ήταν ευρύτερα αποδεκτός από τους περισσότερους ενώ διαφωνεί το 36,5% (ερώτηση 2 μέρους Β). Το 80% των ερωτηθέντων θυμάται, πως οι ερωτήσεις των καθηγητών αποσκοπούσαν κυρίως στην εξέταση του προηγούμενου μαθήματος. Μόνο 11% θυμάται κάτι διαφορετικό (ερώτηση 3 μέρους Β). Οι καθηγητές δεν επιθυμούσαν τη διακοπή του μαθήματος με ερωτήσεις αλλά οι μαθητές να κρατούν σημειώσεις και να ρωτούν στο τέλος του μαθήματος (52,9%) ενώ 38,8% των απαντησάντων θυμόταν, πως μπορούσαν να διακόπτουν με διευκρινιστικές ερωτήσεις τη ροή του μαθήματος (ερώτηση 4 μέρους Β). Η

πλειονότητα των ερωτηθέντων (94,1%) συμφώνησε, πως η αξιολόγηση των μαθητών ήταν ατομική στα περισσότερα μαθήματα (πίνακας 28). Αντίθετη άποψη εξέφρασε ποσοστό 3,2% (ερώτηση 5 μέρους Β). Ο διάλογος στην τάξη ήταν σχεδόν ανύπαρκτος (πίνακας 29) κατά τη γνώμη των περισσότερων (ποσοστό 62%). Με τη συγκεκριμένη θέση διαφώνησε ποσοστό 30,2% (ερώτηση 6 μέρους Β). Κατά το 82,4% του δείγματος ελάχιστοι καθηγητές ή κανένας δεν συγκροτούσε ομάδες μαθητών στην τάξη (πίνακας 30), με το 14,1% μόνο να δηλώνει το αντίθετο (ερώτηση 7 μέρους Β). Το 90,6% μάλιστα διατείνεται, πως δεν ανατίθονταν υποχρεωτικές ομαδικές εργασίες εκτός του χώρου του σχολείου (πίνακας 31) με το 6,2% να διαφωνεί (ερώτηση 8 μέρους Β). Το 89,8% συμφώνησε, πως σπάνια (ή ποτέ) η βαθμολογία (δεν) αφορούσε ομάδα μαθητών (πίνακας 32) με το 5,5% να εκφράζει διαφορετική άποψη (ερώτηση 9 μέρους Β). Τέλος η διάταξη των θρανίων κατά την ώρα της διδασκαλίας ήταν μετωπική (οι μαθητές σε σειρές ο ένας πίσω από τον άλλον και κατά μέτωπο στην έδρα του καθηγητή και τον πίνακα) σύμφωνα με το 96,1% των ερωτηθέντων (πίνακας 33) ενώ μόνο 3,2% θυμόταν διαφορετική διάταξη θρανίων (ερώτηση 10 μέρους Β). Δεν παρατηρήθηκαν αξιολογες αποκλίσεις κατά ειδική κατηγορία, γι αυτό δεν αναφέρονται ξεχωριστά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Β Μέρους.

Πίνακας 27. Οι καθηγητές Β/θμιας παρέδιδαν το μάθημα με μονόλογο στην τάξη

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 98 | 38,4 | 38,4 |
| Μάλλον συμφωνώ | 94 | 36,9 | 75,3 |
| Αβέβαιος/η | 5 | 2,0 | 77,3 |
| Μάλλον διαφωνώ | 42 | 16,5 | 93,7 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 16 | 6,3 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Πίνακας 28. Η αξιολόγηση των μαθητών ήταν ατομική στα περισσότερα μαθήματα

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 174 | 68,2 | 68,2 |
| Μάλλον συμφωνώ | 66 | 25,9 | 94,1 |
| Αβέβαιος/η | 7 | 2,7 | 96,9 |
| Μάλλον διαφωνώ | 3 | 1,2 | 98,0 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 5 | 2,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Πίνακας 29. Διάλογος στην τάξη διεξάγονταν λίγο ή καθόλου

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 61 | 23,9 | 23,9 |
| Μάλλον συμφωνώ | 97 | 38,0 | 62,0 |
| Αβέβαιος/η | 20 | 7,8 | 69,8 |
| Μάλλον διαφωνώ | 60 | 23,5 | 93,3 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 17 | 6,7 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Πίνακας 30. Μικρός αριθμός καθηγητών (ή κανείς δεν) συγκροτούσε ομάδες μαθητών στην τάξη

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 122 | 47,8 | 47,8 |
| Μάλλον συμφωνώ | 88 | 34,5 | 82,4 |
| Αβέβαιος/η | 9 | 3,5 | 85,9 |
| Μάλλον διαφωνώ | 16 | 6,3 | 92,2 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 20 | 7,8 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Πίνακας 31. Οι ομάδες, που συγκροτούνταν εκτός σχολείου, ήταν προαιρετικές

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 193 | 75,7 | 75,7 |
| Μάλλον συμφωνώ | 38 | 14,9 | 90,6 |
| Αβέβαιος/η | 8 | 3,1 | 93,7 |
| Μάλλον διαφωνώ | 8 | 3,1 | 96,9 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 8 | 3,1 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Πίνακας 32. Σπάνια ή ποτέ η βαθμολογία αφορούσε ομάδα μαθητών

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 169 | 66,3 | 66,3 |
| Μάλλον συμφωνώ | 60 | 23,5 | 89,8 |
| Αβέβαιος/η | 12 | 4,7 | 94,5 |
| Μάλλον διαφωνώ | 5 | 2,0 | 96,5 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 9 | 3,5 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Πίνακας 33. Τα θρανία στις τάξεις ήταν διατεταγμένα το ένα πίσω από το άλλο

| | Συχνότητα | Ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|-----------------|-----------|---------|--------------------|
| Συμφωνώ απόλυτα | 225 | 88,2 | 88,2 |
| Μάλλον συμφωνώ | 20 | 7,8 | 96,1 |
| Αβέβαιος/η | 2 | ,8 | 96,9 |
| Μάλλον διαφωνώ | 2 | ,8 | 97,6 |
| Διαφωνώ απόλυτα | 6 | 2,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 255 | 100,0 | |

Αποτελέσματα Επαγωγικής Στατιστικής

Συσχέτιση. Κατά τη συσχέτιση των αρχικών μεταβλητών με την αξιοποίηση του συντελεστή r (666), $p = .05$ του Pearson για την ανακάλυψη τυχόν συσχετίσεων μεταξύ τους, προέκυψαν πολλές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($N=255$, $df = 666$, $p = .05$) μεταξύ των μεταβλητών του Α και Β μέρους. Αρκετές μάλιστα εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα και σε χαμηλότερο επίπεδο ($df = 666$, $p = .01$). Επειδή ο πίνακας ήταν πολύ μεγάλος και δεν ήταν πρακτική η παρουσίασή του εντός του κειμένου, παρατίθεται σπασμένος σε 5 επιμέρους πίνακες στα Παραρτήματα 1, 2, 3, 4 και 5 στο τέλος της εργασίας. Παρακάτω (πίνακες 34, 35) παρατίθενται μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του Α και Β μέρους.

Έλεγχοι καταλληλότητας και επάρκειας Παραγοντικής Ανάλυσης. Το μεγάλο δείγμα ($N = 255$) και η ύπαρξη πολλών μικρών και μέτριων ($df = 666$, $.14 < r < .585$) συσχετίσεων οδήγησε στην ανάγκη διενέργειας παραγοντικής ανάλυσης, που κρίνεται απαραίτητη σύμφωνα με τον Καρλή (2005) για την ανακάλυψη τυχόν κρυφών κοινών παραγόντων μεταξύ των αρχικών μεταβλητών (Τραυλός, 2008). Πριν τη διενέργεια παραγοντικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκαν οι απαιτούμενοι στατιστικοί έλεγχοι για τον έλεγχο τόσο της καταλληλότητας των δεδομένων όσο και της ικανότητας του δείγματος και των αρχικών μεταβλητών, να δημιουργήσουν κοινούς παράγοντες.

Από τον πίνακα 36 (*KMO and Bartlett's Test*) ελέγχθηκε αρχικά ο δείκτης σύγκρισης του σχετικού μεγέθους των συντελεστών συσχέτισης σε σχέση με τους μερικούς συντελεστές συσχέτισης, που εκφράζεται από το στατιστικό *Kaiser-Meyer-Olkin* (Τραυλός, 2008).

Πίνακας 34. Πίνακας συσχετίσεων μεταβλητών μέρους A και B1-B5 (Pearson)

| | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 |
|------|-------|--------|---------|--------|---------|
| A2 | | | | | |
| A4 | | ,124* | | | |
| A6 | | | ,183** | ,217** | ,132* |
| A7 | | ,173** | ,123* | | ,147* |
| A9 | | ,131* | | | |
| A11 | | | | | |
| A12 | | | | ,131* | |
| A13 | | ,134* | | | ,160* |
| A14α | | ,158* | | | |
| A14β | | | | ,160* | |
| A14γ | | | | ,152* | ,124* |
| A14 | | ,131* | | ,153* | ,129* |
| A15β | | | | | |
| A15δ | | | | | -,232** |
| A16 | ,156* | | | | ,124* |
| A17 | | ,124* | | | ,140* |
| A18 | | | | | |
| A19 | | | | | ,303** |
| A20 | | | -,176** | | |

** . Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .01$ (δίπλευρη)

* . Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .05$ (δίπλευρη)

Πίνακας 35. Πίνακας συσχετίσεων μεταβλητών μέρους A και B6-B10 (Pearson)

| | B6 | B7 | B8 | B9 | B10 |
|------|-------|--------|----|--------|---------|
| A2 | | -,136* | | -,147* | |
| A4 | | | | -,159* | |
| A6 | ,138* | ,167** | | | |
| A7 | | | | ,131* | ,175** |
| A9 | | | | | ,183** |
| A11 | | | | -,145* | |
| A12 | | | | | |
| A13 | | | | | |
| A14α | | | | | |
| A14β | | | | | |
| A14γ | | | | | |
| A14 | | | | | |
| A15β | | -,144* | | | |
| A15δ | | | | | -,148* |
| A16 | | | | | ,143* |
| A17 | | | | | ,135* |
| A18 | | | | | ,128* |
| A19 | | | | | |
| A20 | | | | | -,176** |

** . Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .01$ (δίπλευρη)

* . Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας $p = .05$ (δίπλευρη)

Σύμφωνα με τον Πραμαγγιούλη (2008) η τιμή του δείκτη πρέπει να είναι $KMO > .50$. Η τιμή του ($KMO = .678$) για το σύνολο των μεταβλητών επιβεβαίωσε την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης για τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας ενώ από την τιμή του δείκτη *Bartlett's Test of Sphericity* ($Sig. < .005$) απορρίφθηκε η υπόθεση της μη ύπαρξης στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων ($p = .05$) μεταξύ των αρχικών μεταβλητών της. Ακολούθως ελέγχθηκε ο πίνακας συσχετίσεων (Anti-image) και συγκεκριμένα τα διαγώνια στοιχεία του (πίνακες 37 - 40). Οι 36 έλαβαν τιμές $MSA > .50$ ενώ μόνο η 4^η του Α μέρους έλαβε τιμή $MSA = .465$.

Πίνακας 36. Δείκτης σύγκρισης του σχετικού μεγέθους των συντελεστών συσχέτισης σε σχέση με τους μερικούς συντελεστές συσχέτισης (KMO and Bartlett's Test)

| | | |
|--|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,678 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 3394,039 |
| | df | 666 |
| | Sig. | ,000 |

Πίνακας 37. Πίνακας συσχετίσεων (anti - image) μεταβλητών A1 ως A9

| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 |
|----|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| A1 | ,768 ^a | -,274 | -,072 | -,250 | -,131 | -,039 | -,122 | ,075 | ,003 |
| A2 | -,274 | ,671 ^a | -,110 | ,128 | -,179 | ,001 | -,006 | -,055 | ,081 |
| A3 | -,072 | -,110 | ,829 ^a | -,130 | ,008 | -,034 | -,021 | ,103 | -,103 |
| A4 | -,250 | ,128 | -,130 | ,465 ^a | ,031 | -,153 | -,025 | -,132 | -,062 |
| A5 | -,131 | -,179 | ,008 | ,031 | ,772 ^a | -,170 | ,027 | -,080 | -,029 |
| A6 | -,039 | ,001 | -,034 | -,153 | -,170 | ,807 ^a | ,004 | -,075 | ,054 |
| A7 | -,122 | -,006 | -,021 | -,025 | ,027 | ,004 | ,575 ^a | ,093 | -,022 |
| A8 | ,075 | -,055 | ,103 | -,132 | -,080 | -,075 | ,093 | ,631 ^a | -,107 |
| A9 | ,003 | ,081 | -,103 | -,062 | -,029 | ,054 | -,022 | -,107 | ,607 ^a |

a. Measures of Sampling Adequasy (MSA)

Πίνακας 38. Πίνακας συσχετίσεων (anti - image) μεταβλητών A10 ως A15α

| | A10 | A11 | A12 | A13 | A14α | A14β | A14γ | A14 | A15α |
|------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| A10 | ,844 ^a | -,057 | -,028 | -,096 | | | | | |
| A11 | -,057 | ,900 ^a | -,197 | ,135 | | | | | |
| A12 | -,028 | -,197 | ,675 ^a | -,244 | | | | | |
| A13 | -,096 | ,135 | -,244 | ,604 ^a | | | | | |
| A14α | | | | | ,545 ^a | ,220 | ,492 | -,736 | ,064 |
| A14β | | | | | ,220 | ,649 ^a | ,125 | -,608 | -,036 |
| A14γ | | | | | ,492 | ,125 | ,629 ^a | -,719 | -,137 |
| A14 | | | | | -,736 | -,608 | -,719 | ,532 ^a | ,082 |
| A15α | | | | | ,064 | -,036 | -,137 | ,082 | ,850 ^a |

a. Measures of Sampling Adequasy (MSA)

Πίνακας 39. Πίνακας συσχετίσεων (anti - image) μεταβλητών A15β ως A20

| | A15β | A15γ | A15δ | A15 | A16 | A17 | A18 | A19 | A20 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------|
| A15β | ,729a | ,129 | ,163 | -,579 | ,125 | ,068 | ,067 | ,107 | |
| A15γ | ,129 | ,734a | ,283 | -,505 | ,072 | -,069 | ,012 | -,014 | |
| A15δ | ,163 | ,283 | ,630a | -,575 | ,208 | -,038 | ,093 | -,012 | |
| A15 | -,579 | -,505 | -,575 | ,638a | -,209 | -,007 | -,113 | -,029 | |
| A16 | ,125 | ,072 | ,208 | -,209 | ,579a | ,064 | -,017 | ,044 | |
| A17 | ,068 | -,069 | -,038 | -,007 | ,064 | ,756a | -,170 | ,052 | |
| A18 | ,067 | ,012 | ,093 | -,113 | -,017 | -,170 | ,784a | ,015 | |
| A19 | ,107 | -,014 | -,012 | -,029 | ,044 | ,052 | ,015 | ,549a | |
| A20 | | | | | | | | | ,726 ^a |

a. Measures of Sampling Adequasy (MSA)

Πίνακας 40. Πίνακας συσχετίσεων (anti - image) μεταβλητών B1 ως B10

| | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 | B7 | B8 | B9 | B10 |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| B1 | ,702a | -,300 | -,153 | -,113 | -,215 | -,255 | ,057 | -,018 | -,018 | ,021 |
| B2 | -,300 | ,724a | -,163 | -,029 | ,097 | -,127 | ,032 | -,037 | -,135 | -,053 |
| B3 | -,153 | -,163 | ,698a | -,109 | -,005 | ,072 | -,028 | ,040 | -,004 | -,095 |
| B4 | -,113 | -,029 | -,109 | ,684a | -,081 | -,286 | -,027 | ,051 | ,040 | ,182 |
| B5 | -,215 | ,097 | -,005 | -,081 | ,652a | ,033 | -,159 | -,187 | ,047 | -,144 |
| B6 | -,255 | -,127 | ,072 | -,286 | ,033 | ,665a | -,254 | ,076 | -,106 | -,075 |
| B7 | ,057 | ,032 | -,028 | -,027 | -,159 | -,254 | ,618a | -,072 | -,145 | -,117 |
| B8 | -,018 | -,037 | ,040 | ,051 | -,187 | ,076 | -,072 | ,547a | -,231 | ,002 |
| B9 | -,018 | -,135 | -,004 | ,040 | ,047 | -,106 | -,145 | -,231 | ,629a | -,143 |
| B10 | ,021 | -,053 | -,095 | ,182 | -,144 | -,075 | -,117 | ,002 | -,143 | ,639a |

a. Measures of Sampling Adequasy (MSA)

Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης. Μετά τους απαραίτητους ελέγχους καταλληλότητας και επάρκειας πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση. Η παραγοντική ανάλυση διενεργήθηκε με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών στις συσχετίσεις των 37 αρχικών μεταβλητών. Για την επιλογή του αριθμού των παραγόντων επιλέχθηκε η τεχνική της διατήρησης, όσων εμφάνιζαν τιμές *Eigenvalues* > 1 (Τραυλός, 2008), που θεωρούνται οι ενδεδειγμένες από τους περισσότερους ερευνητές (Καμπίτσης, 2004). Όσον αφορά την ποιότητα των δεδομένων, οι μεταβλητές πρέπει να είναι 3 ως 5 φορές περισσότερες, από τους παράγοντες που βρέθηκαν (Tabachnick & Fintel, 1989). Από την ανάλυση

προέκυψαν 12 κοινοί ασυσχέτιστοι μεταξύ τους παράγοντες (περίπου το 1/3 των αρχικών μεταβλητών) με ιδιοτιμές μεγαλύτερες από 1, που εξηγούν συνολικά ποσοστό 64,527% της συνολικής διακύμανσης. Στον πίνακα 41 εμφανίζονται οι ιδιοτιμές των επιλεγμένων παραγόντων και το ποσοστό της διασποράς, που ερμηνεύει η κάθε μία ιδιοτιμή. Κάθε αριθμός της δεξιάς στήλης του πίνακα στάθμισης ή εταιρικοτήτων (πίνακας 42) αναφέρεται στο ποσοστό της διασποράς της αντίστοιχης μεταβλητής, που εξηγείται από τους παράγοντες που προσαρμόστηκαν ενώ αν αφαιρεθεί από τη μονάδα, αποκαλύπτει το ποσοστό της διασποράς, που δεν ερμηνεύεται από το παραγοντικό μοντέλο για τη συγκεκριμένη μεταβλητή.

Πίνακας 41. Ιδιοτιμές του Πίνακα συσχέτισης των δεδομένων και ποσοστά διασποράς πριν και μετά την περιστροφή των παραγόντων

| Παράγοντες | Εξαχθέντα αθροίσματα τετραγώνων φορτίσεων πριν την περιστροφή | | | Εξαχθέντα αθροίσματα τετραγώνων φορτίσεων μετά την περιστροφή | | |
|------------|---|---------------------|--------------------|---|---------------------|--------------------|
| | Σύνολο | Ποσοστό διακύμανσης | Αθροιστικό ποσοστό | Σύνολο | Ποσοστό διακύμανσης | Αθροιστικό ποσοστό |
| 1 | 5,840 | 15,783 | 15,783 | 4,295 | 11,607 | 11,607 |
| 2 | 3,203 | 8,656 | 24,439 | 3,277 | 8,858 | 20,465 |
| 3 | 2,676 | 7,232 | 31,672 | 2,219 | 5,997 | 26,462 |
| 4 | 1,936 | 5,233 | 36,905 | 1,952 | 5,275 | 31,738 |
| 5 | 1,633 | 4,414 | 41,318 | 1,752 | 4,736 | 36,473 |
| 6 | 1,471 | 3,977 | 45,295 | 1,704 | 4,606 | 41,079 |
| 7 | 1,391 | 3,761 | 49,056 | 1,689 | 4,564 | 45,643 |
| 8 | 1,300 | 3,513 | 52,569 | 1,513 | 4,089 | 49,731 |
| 9 | 1,222 | 3,304 | 55,873 | 1,413 | 3,819 | 53,550 |
| 10 | 1,176 | 3,178 | 59,051 | 1,412 | 3,817 | 57,367 |
| 11 | 1,025 | 2,769 | 61,819 | 1,326 | 3,585 | 60,952 |
| 12 | 1,002 | 2,708 | 64,527 | 1,323 | 3,575 | 64,527 |

Κατά την εξαγωγή των παραγόντων επιλέχθηκε, να εμφανίζονται μόνο οι φορτίσεις των αρχικών μεταβλητών σε κάθε παράγοντα, που είναι μεγαλύτερες από .30 γιατί όπως αποδέχονται οι περισσότεροι ερευνητές, θεωρούνται ικανοποιητικές (Mitchell & Jolley, 1996) για την ευκολότερη ονομασία των παραγόντων. Στους πίνακες (43,44) φαίνεται, πως οι 20 από τις 27 μεταβλητές του Α μέρους του ερωτηματολογίου εμφανίζουν θετικές φορτίσεις στον πρώτο παράγοντα (οι 16 μάλιστα την υψηλότερη από όλους τους υπόλοιπους) ενώ 9 από τις 10 του Β μέρους την υψηλότερη φόρτισή τους στον δεύτερο παράγοντα. Από την προηγούμενη διαπίστωση και από την προηγούμενη παράθεση της βιβλιογραφίας συνάγεται, πως ο πρώτος παράγοντας μπορεί να αποκληθεί γενικά ως «αποδοχή / μη αποδοχή των αρχών της ομαδικής εργασίας» και ο δεύτερος «εφαρμογή ομαδοκεντρικών ή ατομοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας».

Πίνακας 42. Οι εταιρικότητες των μεταβλητών για το παραγοντικό μοντέλο

| Μεταβλητές | Initial | Extraction |
|------------|---------|------------|
| A1 | 1,000 | ,587 |
| A2 | 1,000 | ,666 |
| A3 | 1,000 | ,474 |
| A4 | 1,000 | ,718 |
| A5 | 1,000 | ,465 |
| A6 | 1,000 | ,621 |
| A7 | 1,000 | ,652 |
| A8 | 1,000 | ,623 |
| A9 | 1,000 | ,777 |
| A10 | 1,000 | ,611 |
| A11 | 1,000 | ,521 |
| A12 | 1,000 | ,543 |
| A13 | 1,000 | ,538 |
| A14α | 1,000 | ,688 |
| A14β | 1,000 | ,794 |
| A14γ | 1,000 | ,747 |
| A14 | 1,000 | ,930 |
| A15α | 1,000 | ,743 |
| A15β | 1,000 | ,697 |
| A15γ | 1,000 | ,630 |
| A15δ | 1,000 | ,675 |
| A15 | 1,000 | ,897 |
| A16 | 1,000 | ,615 |
| A17 | 1,000 | ,570 |
| A18 | 1,000 | ,664 |
| A19 | 1,000 | ,598 |
| A20 | 1,000 | ,597 |
| B1 | 1,000 | ,639 |
| B2 | 1,000 | ,694 |
| B3 | 1,000 | ,504 |
| B4 | 1,000 | ,626 |
| B5 | 1,000 | ,662 |
| B6 | 1,000 | ,610 |
| B7 | 1,000 | ,700 |
| B8 | 1,000 | ,551 |
| B9 | 1,000 | ,637 |
| B10 | 1,000 | ,609 |

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών

Ωστόσο μετά την ορθογώνια περιστροφή με τη μέθοδο *Varimax with Kaiser Normalization* προέκυψαν νέοι πίνακες (45, 46), με διαφορετικές επιβαρύνσεις στους 12 παράγοντες, που βοήθησαν στην απόδοση ονόματος σε όλους. Στην ονοματοδότησή τους ελήφθησαν υπόψη κυρίως οι έννοιες των μεταβλητών, που εμφάνιζαν τη μεγαλύτερη φόρτιση στο συγκεκριμένο παράγοντα χωρίς να παραβλέπονται οι έννοιες των υπολοίπων

(δευτερευουσών) μεταβλητών, που παρουσίαζαν θετικές φορτίσεις μεγαλύτερες από .30. Οι αρχικές μεταβλητές παρουσιάζονται παρακάτω (στο κείμενο) με σειρά ανάλογη της φόρτισής τους στον κάθε παράγοντα.

Πίνακας 43. Επιβαρύνσεις επιλεγμένων παραγόντων 1-6 πριν την περιστροφή

| Μεταβλητές | Παράγοντες | | | | | |
|------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| A1 | ,484 | | | | | |
| A2 | ,316 | | | ,509 | | |
| A3 | ,414 | | | | | |
| A4 | | | | ,450 | | |
| A5 | ,302 | | | | | |
| A6 | ,371 | | | | | |
| A7 | | | | | | ,407 |
| A8 | | | | ,403 | | |
| A9 | | | | | | |
| A10 | ,471 | | | | | |
| A11 | ,647 | | | | | |
| A12 | ,327 | | ,375 | | | -,305 |
| A13 | | | ,399 | ,350 | | |
| A14α | ,437 | ,350 | -,540 | | | |
| A14β | ,442 | ,404 | -,619 | | | |
| A14γ | ,487 | ,396 | -,549 | | | |
| A14 | ,575 | ,422 | -,625 | | | |
| A15α | ,696 | | | -,401 | | |
| A15β | ,712 | | | | | |
| A15γ | ,674 | | | | | |
| A15δ | ,565 | -,339 | | | | |
| A15 | ,854 | | | | | |
| A16 | | | | | | |
| A17 | ,310 | | ,328 | | | -,344 |
| A18 | ,471 | | | | | |
| A19 | | | | | ,447 | |
| A20 | ,511 | | | | | |
| B1 | | ,513 | ,318 | | | |
| B2 | | ,555 | | | | |
| B3 | | ,470 | | | | |
| B4 | | ,323 | | | -,488 | -,341 |
| B5 | | ,550 | | | ,341 | |
| B6 | | ,422 | | | -,540 | |
| B7 | | ,389 | | -,342 | | |
| B8 | | | | | | ,307 |
| B9 | | ,419 | | -,423 | | |
| B10 | | ,365 | ,397 | | ,310 | |

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών
12 εξαχθέντες παράγοντες (περιλαμβάνει μόνο φορτίσεις > .30)

Πίνακας 44. Επιβαρύνσεις επιλεγμένων παραγόντων 7 - 12 πριν την περιστροφή

| Μεταβλητές | Παράγοντες | | | | | |
|------------|------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| A1 | | | | ,316 | | |
| A2 | | -,364 | | | | |
| A3 | | | | | | |
| A4 | | ,415 | | ,345 | | |
| A5 | | | | | | |
| A6 | | | | | -,445 | |
| A7 | -,318 | | | | | |
| A8 | | ,427 | | | | |
| A9 | ,344 | | | -,374 | | ,496 |
| A10 | | -,314 | | | | ,389 |
| A11 | | | | | | |
| A12 | | | | | | |
| A13 | | | | | | |
| A14α | | | | | | |
| A14β | | | | | | |
| A14γ | | | | | | |
| A14 | | | | | | |
| A15α | | | | | | |
| A15β | | | | | | |
| A15γ | | | | | | |
| A15δ | | | | | | |
| A15 | | | | | | |
| A16 | | -,338 | | -,394 | | -,344 |
| A17 | ,367 | | | | | |
| A18 | ,477 | | | | | |
| A19 | | | | ,425 | | |
| A20 | | | | | | |
| B1 | | | | | | |
| B2 | | | -,395 | | | |
| B3 | | | | | | |
| B4 | | | | | | |
| B5 | | | | | | |
| B6 | | | | | | |
| B7 | | | | | -,357 | |
| B8 | | | ,469 | | | |
| B9 | | | | | ,302 | |
| B10 | | | | | | |

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών
12 εξαχθέντες παράγοντες (περιλαμβάνει μόνο φορτίσεις > .30)

Ο 1^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «η ομαδική εργασία οδηγεί σε βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας και καθίσταται αποτελεσματικότερη της ατομικής όταν τα μέλη συμμετέχουν στη διαμόρφωση των στόχων της» και προήλθε από την ερμηνεία των μεταβλητών A15 (α, β, γ, δ), A20, A11 και A1.

Ο 2^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «το εργασιακό κλίμα στον Οργανισμό σας χαρακτηρίζεται ως κλίμα ελλιπούς επικοινωνίας και ασυνεννοησίας» και προήλθε από την ερμηνεία των μεταβλητών A14 (α, β, γ).

Πίνακας 45. Επιβαρύνσεις επιλεγμένων παραγόντων 1 - 6 μετά την περιστροφή

| Μεταβλητές | Παράγοντες | | | | | |
|------------|------------|------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| A1 | ,322 | | | ,588 | | |
| A2 | | | | ,755 | | |
| A3 | | | | | | |
| A4 | | | | | | |
| A5 | | | | ,632 | | |
| A6 | | | | | | |
| A7 | | | | | | |
| A8 | | | | | | |
| A9 | | | | | | |
| A10 | | | | | | |
| A11 | ,562 | | | | | |
| A12 | | | | | | |
| A13 | | | | | | |
| A14α | | ,787 | | | | |
| A14β | | ,870 | | | | |
| A14γ | | ,818 | | | | |
| A14 | | ,940 | | | | |
| A15α | ,833 | | | | | |
| A15β | ,783 | | | | | |
| A15γ | ,740 | | | | | |
| A15δ | ,692 | | | | | |
| A15 | ,909 | | | | | |
| A16 | | | | | | |
| A17 | | | | | ,706 | |
| A18 | | | | | ,712 | |
| A19 | | | | | | |
| A20 | ,436 | | | | ,420 | |
| B1 | | | ,761 | | | |
| B2 | | | ,655 | | | |
| B3 | | | ,455 | | | |
| B4 | | | ,568 | | | -,315 |
| B5 | | | | | | |
| B6 | | | ,684 | | | |
| B7 | | | | | | ,337 |
| B8 | | | | | | ,652 |
| B9 | | | | | | ,735 |
| B10 | | | | | | ,422 |

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών
Ορθογώνια περιστροφή των παραγόντων (Varimax with Kaiser Normalization)

Πίνακας 46. Επιβαρύνσεις επιλεγμένων παραγόντων 7 - 12 μετά την περιστροφή

| Μεταβλητές | Παράγοντες | | | | | |
|------------|------------|------|-------|------|------|------|
| | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| A1 | | | | | | |
| A2 | | | | | | |
| A3 | | | | | | |
| A4 | | | | ,804 | | |
| A5 | | | | | | |
| A6 | | | | ,398 | ,539 | |
| A7 | | ,606 | | | | |
| A8 | ,702 | | | | | |
| A9 | | | | | | ,850 |
| A10 | | | | | | ,505 |
| A11 | | | | | | |
| A12 | ,610 | | | | | |
| A13 | ,605 | | | | | |
| A14α | | | | | | |
| A14β | | | | | | |
| A14γ | | | | | | |
| A14 | | | | | | |
| A15α | | | | | | |
| A15β | | | | | | |
| A15γ | | | | | | |
| A15δ | | | | | | |
| A15 | | | | | | |
| A16 | | | ,741 | | | |
| A17 | | | | | | |
| A18 | | | | | | |
| A19 | | ,731 | | | | |
| A20 | | | -,301 | | | |
| B1 | | | | | | |
| B2 | | | | | | |
| B3 | | | | ,385 | | |
| B4 | | | | | ,362 | |
| B5 | | ,470 | | | ,359 | |
| B6 | | | | | | |
| B7 | | | | | ,691 | |
| B8 | | | | | | |
| B9 | | | | | | |
| B10 | | | ,475 | | | |

Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων: Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών
 Ορθογώνια περιστροφή των παραγόντων (Varimax with Kaiser Normalization)

Ο 3^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «η εκπαιδευτική τεχνική του μονολόγου αποτελεί την κυρίως εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική μέθοδο στη Β/θμια εκπαίδευση της Ελλάδας» και προήλθε από την ερμηνεία των μεταβλητών B1, B6, B2, B4 και B3.

Ο 4^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «η υψηλή αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας

εξαρτάται από τη διαφορετικότητα των απόψεων, τη συμμετοχή των μελών τους στη λήψη αποφάσεων και τη διατηρητικότητα τους». Προήλθε από την ερμηνεία των A2, A5 και A1.

Ο 5^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «η ατομική αξιολόγηση και επιβράβευση των μελών μιας ομάδας εργασίας είναι προτιμότερη από την ομαδική ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητα της ομάδας» και προήλθε από την ερμηνεία των μεταβλητών A18, A17 και A20.

Ο 6^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «οι εκπαιδευτικές ομάδες, που συγκροτούνται στα σχολεία της Ελληνικής Β/θμιας εκπαίδευσης είναι προαιρετικές και σπάνιες ενώ η αξιολόγηση των μαθητών είναι ατομική» και προήλθε από την ερμηνεία των μεταβλητών B9, B8, B10, B7 και B4.

Ο 7^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «οι ομάδες εργασίας των Ελληνικών δημόσιων οργανισμών δεν περιλαμβάνουν συνήθως υπεύθυνο, διευκολυντή, σύμβουλο και γραμματέα ενώ όταν υπάρχουν συγκρούσεις είτε αναζητείται η παρέμβαση του προϊσταμένου είτε η σύγκλιση όλων των διαφορετικών απόψεων». Προήλθε από την ερμηνεία των μεταβλητών A8, A12 και A13.

Ο 8^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «η ατομική αξιολόγηση των μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης τους οδηγεί ως μελλοντικά μέλη δημοσίων οργανισμών στη λήψη αποφάσεων, στηριγμένων στην πλειοψηφία (και όχι στη μεγαλύτερη δυνατή ομοφωνία), που δεν προάγει τη δημιουργία ομάδων βελτίωσης ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών». Προήλθε από την ερμηνεία των μεταβλητών A19, A7 και B5.

Ο 9^{ος} παράγοντας προήλθε από την ερμηνεία κυρίως των μεταβλητών A16 και B10 ενώ περιλαμβάνει και την A20. Ονομάστηκε «η μετωπική διάταξη των θρανίων στα σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης οδηγεί στην αντίληψη, πως η συγκρότηση ομάδων εργασίας ευνοείται περισσότερο στον Ιδιωτικό παρά στο Δημόσιο τομέα».

Ο 10^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «οι ομάδες εργασίας δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες των 10 ατόμων». Προήλθε από την ερμηνεία της μεταβλητής A4 ενώ περιλαμβάνονται οι μεταβλητές A6 και B3.

Ο 11^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ομάδων εργασίας στη Β/θμια εκπαίδευση και η ατομική αξιολόγηση των μαθητών οδηγούν στην ανάγκη δημιουργίας ομάδων για τον έλεγχο ατομικών αυθαιρεσιών από τους μελλοντικούς εργαζόμενους δημοσίων οργανισμών». Προήλθε από την ερμηνεία των μεταβλητών B7, A6 και B5.

Τέλος ο 12^{ος} παράγοντας ονομάστηκε «οι συγκρούσεις εντός μιας ομάδας δημιουργούν πρόβλημα αναποτελεσματικότητας ανεξάρτητα από τη χρονική τους διάρκεια».

Προήλθε από την ερμηνεία των μεταβλητών A9 και A10.

Αποτελέσματα συσχετίσεων των μεταβλητών στους επιμέρους παράγοντες. Σ' αυτό το τμήμα της εργασίας παρουσιάζονται όλες οι σημαντικές θετικές συσχετίσεις με βάση μόνο τις φορτίσεις των αρχικών μεταβλητών στους κοινούς παράγοντες. Όταν φορτίζουν ένα κοινό παράγοντα μόνο μεταβλητές του Α μέρους ή μόνο του Β μέρους, οι συσχετίσεις τους δεν περιλαμβάνονται στον παρακάτω πίνακα. Παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών μόνο όταν φορτίζεται ο συγκεκριμένος παράγοντας ταυτόχρονα από μεταβλητές και του Α και του Β μέρους. Σκοπός είναι η ανακάλυψη σημαντικών θετικών συσχετίσεων μεταξύ των αρχικών μεταβλητών του Α και του Β μέρους όταν περιέχονται ταυτόχρονα σε ίδιους επιμέρους κοινούς παράγοντες (πίνακας 47) και η εξαγωγή συμπερασμάτων σύμφωνα με το αρχικό σκεπτικό της έρευνας.

Πίνακας 47. Σημαντικότερες συσχετίσεις των μεταβλητών στους επιμέρους παράγοντες

| Αρχικές Μεταβλητές | Κριτήριο Pearson (r) | Κοινός παράγοντας |
|--------------------|--------------------------|--|
| A19 με B5 | $r(666) = .303, p = .01$ | 8 ^{ος} : «η ατομική αξιολόγηση των μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης τους οδηγεί ως μελλοντικά μέλη δημοσίων οργανισμών στη λήψη αποφάσεων, στηριγμένων στην πλειοψηφία (και όχι στη μεγαλύτερη δυνατή ομοφωνία), που δεν προάγει τη δημιουργία ομάδων βελτίωσης ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών» |
| A19 με A7 | $r(666) = .162, p = .01$ | |
| A7 με B5 | $r(666) = .147, p = .05$ | |
| A16 με B10 | $r(666) = .143, p = .05$ | 9 ^{ος} : «η μετωπική διάταξη των θρανίων στα σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης οδηγεί στην αντίληψη, πως η συγκρότηση ομάδων εργασίας ευνοείται περισσότερο στον Ιδιωτικό παρά στο Δημόσιο τομέα» |
| A4 με A6 | $r(666) = .223, p = .01$ | 10 ^{ος} : «οι ομάδες εργασίας δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες των 10 ατόμων» |
| A6 με B3 | $r(666) = .183, p = .01$ | |
| B7 με A6 | $r(666) = .167, p = .01$ | 11 ^{ος} : «ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ομάδων εργασίας στη Β/θμια εκπαίδευση και η ατομική αξιολόγηση των μαθητών οδηγούν στην ανάγκη δημιουργίας ομάδων για τον έλεγχο ατομικών αυθαιρεσιών από τους μελλοντικούς εργαζόμενους δημοσίων οργανισμών» |
| B7 με B5 | $r(666) = .212, p = .01$ | |
| A6 με B4 | $r(666) = .217, p = .01$ | |
| A6 με B5 | $r(666) = .132, p = .05$ | |
| B4 με B5 | $r(666) = .133, p = .05$ | |

Η μεταβλητή «η αξιολόγηση των μαθητών ήταν ατομική στα περισσότερα μαθήματα» (B5) συσχετίζεται σημαντικά ($r = .303, df = 666, p = .01$) στον 8^ο παράγοντα με τη μεταβλητή «η λήψη αποφάσεων μιας ομάδας εργασίας είναι έργο της πλειοψηφίας, ακόμη κι αν κάποια μέλη διαφωνούν έντονα» (A19) και με τη μεταβλητή (A7) «δεν

συγκροτούνται συχνά στον Οργανισμό σας ομάδες βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών» ($r = .147, df = 666, p = .05$). Οι μεταβλητές A7 και A19 συσχετίζονται επίσης μεταξύ τους σημαντικά ($r = .162, df = 666, p = .01$).

Η μεταβλητή «στην Ελλάδα είναι πιο ευνοϊκό το κλίμα για την εφαρμογή ομαδικής εργασίας στον ιδιωτικό τομέα απ' ό,τι στο Δημόσιο» (A16) συσχετίζεται σημαντικά ($r = .143, df = 666, p = .05$) στον 9^ο παράγοντα με τη μεταβλητή «τα θρανία στις τάξεις ήταν διατεταγμένα το ένα πίσω από το άλλο» (B10).

Η μεταβλητή «οι ομάδες εργασίας είναι προτιμότερο να είναι μεγάλες (τουλάχιστον 10 άτομα), γιατί όταν είναι μικρές, δεν ακούγονται πολλές ιδέες» (A4) συσχετίζεται σημαντικά στο 10^ο παράγοντα με τη μεταβλητή A6 «οι ομάδες εργασίας, που συγκροτούνται στον Οργανισμό σας, σκοπό έχουν κυρίως την προστασία του από ατομικές αυθαιρεσίες» ($r = .223, df = 666, p = .01$) όπως και οι μεταβλητές A6 με τη B3 «οι ερωτήσεις των περισσότερων καθηγητών σας αποσκοπούσαν κυρίως στην εξέταση των γνώσεων, που αποκτήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα» ($r = .183, df = 666, p = .01$).

Τέλος στον 11^ο παράγοντα συσχετίζονται σημαντικά ($r = .167, df = 666, p = .01$) οι μεταβλητές B7 «δεν υπήρχε καθηγητής σας (ή υπήρχε μόνο ένας μικρός αριθμός καθηγητών), που σας χώριζε σε ομάδες μέσα στην τάξη και σας ανέθετε ομαδικές δραστηριότητες» με την A6 «οι ομάδες εργασίας, που συγκροτούνται στον Οργανισμό σας, σκοπό έχουν κυρίως την προστασία του από ατομικές αυθαιρεσίες». Επίσης οι μεταβλητές B7 με την B5 «η αξιολόγηση των μαθητών ήταν ατομική στα περισσότερα μαθήματα» ($r = .212, df = 666, p = .01$), οι μεταβλητές A6 με τη B4 ($r = .217, df = 666, p = .01$), οι μεταβλητές A6 με τη B5 ($r = .132, df = 666, p = .05$) και οι μεταβλητές B4 με τη B5 ($r = .133, df = 666, p = .05$).

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σχέση ομαδοκεντρικής εκπαίδευσης και αποδοχής της ομαδικής εργασίας

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης, που πιθανολογήθηκε, πως μπορεί να υπάρχει μεταξύ της αποδοχής (από στελέχη και εργαζομένους του Δημόσιου Τομέα της Ελλάδας) των βασικών αρχών της τεχνικής της ομαδικής εργασίας στα πλαίσια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με τον ομαδοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, που βίωσαν ως μαθητές της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να υποστηρίζουν τη σχέση αυτή αφού η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συγκέντρωσε συνολικό βαθμό (στο Α μέρος του ερωτηματολογίου) κάτω από 60. Όσο όμως αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο οι συνολικοί βαθμοί ξεπερνούν κατά πολύ το *M.O* του συνόλου του δείγματος όπως και οι απαντήσεις στις επιμέρους ερωτήσεις. Η τάση αυτή πιθανό να οφείλεται στην ομαδοκεντρικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών, που εφαρμόζονται όσο αυξάνεται η εκπαιδευτική βαθμίδα. Δηλαδή εξαιτίας των πιο ομαδοκεντρικών τεχνικών που εφαρμόζονται, μεταβάλλεται θετικά η κουλτούρα τους ως προς την αντιμετώπιση της αξίας της ομαδικής εργασίας. Εξαιρεση στον παραπάνω «κανόνα» φαίνεται να αποτελούν οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Σε πολλές προτάσεις επέλεγον απαντήσεις περί το *M.O* του δείγματος ή ακόμη και χαμηλότερους. Αυτό όμως ίσως να οφείλεται στο ότι είναι ο ανώτατος εκπαιδευτικός τίτλος, που χαρακτηρίζεται κυρίως από έντονη προσωπική προσπάθεια και καταλήγει σε ύψιστη μεν ατομική δε διάκριση.

Οι εκπαιδευτικοί αποκλίνουν κατά πολύ του *M.O* του δείγματος και στο συνολικό βαθμό και κατά απάντηση του Α μέρους. Η πλειοψηφία τους απαντούσε στις περισσότερες ερωτήσεις με 4 ή 5 ενώ δεν συνέβη το ίδιο με τους απασχολούμενους στα Νοσοκομεία και κυρίως στους Δήμους όπου οι περισσότερες απαντήσεις ήταν 1 ή 2. Μόνο στη Νομαρχία υπήρχαν απαντήσεις πιο κοντά (αλλά με αρκετή απόσταση) σε αυτές των εκπαιδευτικών. Αν επιχειρηθεί, να δοθεί μια εξήγηση για τη στάση των εκπαιδευτικών πιθανό να επηρεάζεται από τη διαρκή αναφορά διεθνώς και στην Ελλάδα της αξίας της ομαδοκεντρικής εκπαίδευσης (Knowles, 1990), που πάντως δε μπορεί αυθαίρετα να επιβληθεί αν πρώτα δεν αλλάξει όλη η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας

και δεν αποκτήσει ευελιξία το αναλυτικό πρόγραμμα με μεταβολή του κύριου προσανατολισμού του.

Η τάση που παρατηρήθηκε στους Δήμους πιθανό να οφείλεται στο γεγονός, πως οι περισσότεροι εργαζόμενοι εκεί ανήκουν κατά *M.O* σε χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο από τους εργαζόμενους των άλλων κατηγοριών. Για την αρνητικότερη στάση, που παρατηρήθηκε στα νοσοκομεία πιθανότατα ευθύνεται το είδος της παρεχόμενης υπηρεσίας. Σχετίζεται άμεσα με το ευαίσθητο θέμα της ζωής και της υγείας των πολιτών, που συνεπάγεται την ανάγκη ανακάλυψης και απόδοσης ατομικών ευθυνών σε περιπτώσεις σημαντικών λαθών, που συνεπάγονται μεγάλα ποσά για αποζημιώσεις και ενδεχομένως και ποινικές ευθύνες (Τούντας, 2005).

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα συμπεράσματα του Yoshida (1994) περί της άμεσης σχέσης μεταξύ ομαδοκεντρικότητας της εκπαίδευσης και επιχειρησιακής κουλτούρας αποδοχής της ομαδικής εργασίας.

Νέο εύρημα της έρευνας. Η σπάνια συγκρότηση εκπαιδευτικών ομάδων εργασίας στη Β/θμια εκπαίδευση οδηγεί στην πρακτική της αποκλειστικής ατομικής αξιολόγησης των μαθητών ($r(666) = .212, p = .01$). Η αποκλειστικότητα της ατομικής αξιολόγησης των μαθητών σχετίζεται ($r(666) = .303, p = .01$) με την αντίληψή τους (ως μελλοντικών μελών ενός δημόσιου οργανισμού) ότι η λήψη αποφάσεων στα πλαίσια μιας ομάδας εργασίας πρέπει να στηρίζεται στην πλειοψηφία και όχι στην επιδίωξη της μέγιστης δυνατής ομοφωνίας.

Βαθμός αποδοχής των αρχών της ομαδικής εργασίας

Δεύτερος σκοπός της έρευνας ήταν η εξακρίβωση του βαθμού ταύτισης ή αποστασιοποίησης των ερωτώμενων με επιμέρους συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας περί της ορθής εφαρμογής της ομαδικής εργασίας στα πλαίσια της ΔΟΠ. Τα αποτελέσματα δείχνουν σε κάποιες περιπτώσεις ταύτιση ενώ σε αρκετές αποστασιοποίηση των συμμετεχόντων από αυτά αποδεικνύοντας πως απέχουν αρκετά από την πλήρη αποδοχή των αρχών της αποτελεσματικής εφαρμογής της.

Η πλειοψηφία των απασχολούμενων του Δημόσιου τομέα της Λακωνίας πρεσβεύει σε μεγάλο βαθμό, πως η επίτευξη υψηλής αποτελεσματικότητας των ομάδων εργασίας στον Οργανισμό τους προϋποθέτει τη δυνατότητα έκφρασης των διαφορετικών απόψεων, τη συμμετοχή των μελών τους στη λήψη αποφάσεων και τη διατηρητικότητα τους ενώ δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες των 10 ατόμων. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν, την

πρόταση που διατυπώνεται (Hoegl & Parboteeah, 2003), πως η συμμετοχή των μελών μιας ομάδας στη διαδικασία καθορισμού των στόχων της δείχνει, να οδηγεί σε μεγιστοποίηση της επίδοσής της. Άλλωστε αν η ομάδα συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τότε φαίνεται να επιτυγχάνει τους στόχους της (Huusko, 2006). Καθώς και τις απόψεις (Psychogios & Priporas, 2007), που πρεσβεύουν, πως οι διατμηματικές ομάδες είναι πιο ισχυρές και αποτελεσματικές από τα άτομα.

Οι συμμετέχοντες προτιμούν (κατά πλειοψηφία) την ατομική αξιολόγηση και επιβράβευση (των μελών μιας ομάδας εργασίας) από την ομαδική. Πιστεύουν, πως έτσι ανταμείβεται περισσότερο η προσπάθεια του κάθε εργαζόμενου ενώ στα πλαίσια της ομάδας χάνεται το έργο του και αδικείται ο αποδοτικότερος. Και μάλιστα θεωρούν, πως αυτό ισχύει ανεξάρτητα από την υψηλή ή χαμηλή αποτελεσματικότητα της ομάδας. Οι απόψεις αυτές υποστηρίζουν την πρόταση, πως η βράβευση των μεμονωμένων ατόμων αντί της ομάδας μπορεί να έχουν ισχυρότερη αντιληπτή αξία (Medsker & Campion, 1997).

Όταν υπάρχουν συγκρούσεις εντός μιας ομάδας εργασίας επιζητείται η άμεση και καταλυτική παρέμβαση του προϊσταμένου. Η ύπαρξη αντιδράσεων εντός μιας εργασιακής ομάδας οδηγεί σε προσπάθεια επίτευξης άμεσου συμβιβασμού ώστε να συγκλίνουν οι διαφορετικές απόψεις. Τα άτομα του δείγματος πιστεύουν, πως οι συγκρούσεις εντός μιας εργασιακής ομάδας δημιουργούν πρόβλημα αναποτελεσματικότητας ανεξάρτητα από τη χρονική τους διάρκεια. Οι απαντήσεις δείχνουν τη φοβία όλων απέναντι στο ενδεχόμενο των συγκρούσεων εντός της ομάδας. Όμως ο James (2005) τις χαρακτηρίζει απαραίτητες ως ένα βαθμό ενώ ο McGregor αναφέρει, πως στις αποτελεσματικές ομάδες δεν ενοχλούν οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες όταν επικεντρώνονται σε ιδέες και διαδικασίες και όχι σε άτομα και προσωπικότητες (French & Bell, 1984). Οι συγκρούσεις άλλωστε πιθανό να επιδρούν θετικά αν μια ομάδα επιλύει τις διαφορές της αποτελεσματικά (Alper, Tjosvold, & Law, 2000).

Παρόλο που οι ομάδες εργασίας θεωρούνται αποτελεσματικότερες από τα άτομα από την (ισχνή πάντως) πλειοψηφία του δείγματος, διάχυτη είναι η πεποίθηση των περισσοτέρων, πως η ορθή εφαρμογή της λειτουργίας τους ευνοείται περισσότερο στον Ιδιωτικό παρά στο Δημόσιο τομέα όπως αποκάλυψε προηγούμενη έρευνα στην Ελλάδα (Psychogios & Priporas, 2007).

Οι απόψεις των ανωτάτων στελεχών. Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στα ανώτατα στελέχη αφού είναι οι κυρίως υπεύθυνοι για τη συγκρότηση ομάδων και την υλοποίηση ή μη ομαδικών εργασιών. Εντύπωση προκαλεί η διαπίστωση, πως ενώ πιστεύουν ότι οι

εργαζόμενοι αποδίδουν περισσότερο σε ομάδες εργασίας παρά ατομικά επικροτώντας σχετικές εκτιμήσεις (Psychogios & Priporas, 2007), δε συγκροτούν συχνά ομάδες βελτίωσης ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Όμως η συγκρότηση ομάδων βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας οδηγεί σε απόκτηση από τους εργαζομένους συλλογικής - εταιρικής κουλτούρας, πελατοκεντρικού προσανατολισμού και βελτίωση της συνεργασίας καθώς και του ενδοϋπηρεσιακού συντονισμού (Dessler & Farrow, 1990).

Προτιμούν τη συγκρότηση προσωρινών κυρίως ομάδων για την προστασία από ατομικές αυθαιρεσίες ενώ έρευνα σε 4 μεγάλες και βραβευμένες με βραβεία ποιότητας εταιρίες της Αυστραλίας υποστήριξε την πρόταση, ότι οι επιτυχημένες σε θέματα ποιότητας εταιρίες τείνουν, να αναπτύσσουν ένα σύνολο πρακτικών ομαδικής εργασίας, που έχει διάρκεια στο χρόνο, τουλάχιστον μια δεκαετία ή και περισσότερο (Cooney & Sohal, 2004).

Η μη συγκρότηση ομάδων βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών μπορεί να αποδοθεί είτε σε φόβο για τα αποτελέσματα των ερευνών, που πρέπει να προηγηθούν είτε κυρίως στο συγκεντρωτισμό και τις γραφειοκρατικές αγγυλώσεις του Δημοσίου τομέα (την κάθε καινοτομία πρέπει να εγκρίνει η κεντρική υπηρεσία). Ίσως εξαιτίας της τελευταίας διαπίστωσης (τα στελέχη) χαρακτηρίζουν ευνοϊκότερο το κλίμα (για την εφαρμογή ομαδικής εργασίας) στον ιδιωτικό παρά στο Δημόσιο τομέα συμφωνώντας με τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας (Psychogios & Priporas, 2007), που εξήγαγε τα ίδια συμπεράσματα εξετάζοντας τις απόψεις διοικητικών στελεχών του δημόσιου τομέα της Ελλάδας.

Ίσως πάλι να θεωρούν (όπως δείχνουν τα αποτελέσματα), πως το κλίμα ασυνεννοησίας και ελλιπούς επικοινωνίας, που διαπιστώνουν και οι ίδιοι να κυριαρχεί, στις υπηρεσίες που διοικούν, δεν ευνοεί την ομαδική εργασία συμφωνώντας με την έρευνα του Huusko (2006) και με την άποψη, πως τα μέλη της ομάδας αποδίδουν καλύτερα όταν το κλίμα, που επικρατεί στην επιχείρηση είναι καλό (Beal, Cohen, Burke, & McLendon, 2003). Ενώ όμως το πιστεύουν, δεν αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία συγκρότησης ομάδων εργασίας (όπως ομολογεί η πλειοψηφία τους), που οδηγεί τελικά σε βελτίωση των δεξιοτήτων συμμετοχής των εργαζομένων σε ομαδικές εργασίες και προτάσεις βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Leininger & Robinson, 1995) καθώς και της επικοινωνίας στην επιχείρηση (Woodcock, 1997). Γι αυτό θεωρούν προτιμότερη την ατομική αξιολόγηση και ανταμοιβή ασπαζόμενοι την άποψη, πως η αξιολόγηση και η βράβευση της ομάδας αντί των μεμονωμένων ατόμων μπορεί να έχουν λιγότερη αντιληπτή αξία (Medsker & Campion, 1997). Αξιοσημείωτη είναι και η άρνηση τοποθέτησης

κάποιων ανώτατων στελεχών (3 με 4 σταθερά) σε μερικές ερωτήσεις σχετικά με το κλίμα στον οργανισμό τους, γεγονός που περιγράφει ή καχυποψία ή βιασύνη να τελειώσουν το ερωτηματολόγιο γρήγορα ή άγνοια μερικών στελεχών για το τι ακριβώς συμβαίνει την υπηρεσία τους.

Κυριαρχία του μονολόγου στην Ελληνική Β/θμια εκπαίδευση

Τελευταίος σκοπός της έρευνας ήταν η επιβεβαίωση ή μη της κυριαρχίας του μονολόγου ως εκπαιδευτικής τεχνικής στα σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Οι απαντήσεις σε αυτό τον τομέα ήταν συντριπτικές. Επιβεβαίωσαν τις διαπιστώσεις, που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ότι η ατομοκεντρική διδασκαλία κυριαρχεί στα σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας για διάφορους λόγους (Ψυχάρης, 2005; Μπουρλετίδης, 2005).

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει, ότι η εκπαιδευτική τεχνική, που εφάρμοζε το σύνολο σχεδόν των καθηγητών τους κατά την περίοδο μαθητείας τους στη Β/θμια εκπαίδευση, ήταν αυτή του μονολόγου, που κυριαρχούσε επί πολλά έτη στην Ελλάδα. Η μέθοδος αυτή όχι μόνο αποτελούσε την κυρίως εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική μέθοδο στη Β/θμια εκπαίδευση αλλά ήταν και η περισσότερο αποδεκτή από τους περισσότερους. Οι καθηγητές δεν επιθυμούσαν διακοπή του μαθήματος με ερωτήσεις, για να μη διαταραχθεί η ροή της σκέψης τους. Οι ερωτήσεις αφορούσαν κυρίως την εξέταση του προηγούμενου μαθήματος ενώ ο διάλογος ήταν μία μάλλον απαγορευμένη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικές ομάδες ήταν σπάνιες και όταν συγκροτούνταν είχαν χαρακτήρα προαιρετικό. Η αξιολόγηση των μαθητών ως εκ τούτου ήταν πάντα ατομική. Η σπάνια συγκρότηση εκπαιδευτικών ομάδων εργασίας στη Β/θμια εκπαίδευση οδηγούσε στην ανάγκη ατομικής αξιολόγησης των μαθητών.

Αδυναμίες της έρευνας

Ένας σοβαρός περιορισμός, της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, ήταν ο σχετικά περιορισμένος χρόνος, που για πρακτικούς λόγους όφειλε να πραγματοποιηθεί. Αδυναμία της επίσης ίσως ήταν το γεγονός, πως το ερωτηματολόγιο ήταν αρκετά μεγάλο όπως και οι προτάσεις του σε κάποιες περιπτώσεις. Απαιτούσε από τους συμμετέχοντες, να σκέπτονται πολύ πριν απαντήσουν κάθε ερώτηση (ειδικά του Α μέρους). Επομένως είναι πιθανό, να κούραζε μερικούς με αποτέλεσμα σε κάποιες απαντήσεις τους να είναι βιαστικοί. Κάποιοι άλλοι, που πιθανό να απαντούσαν το ερωτηματολόγιο αν ήταν μικρότερο ίσως δεν το έπραξαν. Επελέγη όμως συνειδητά, να είναι τόσο μεγάλο γιατί εκτιμήθηκε, πως ήταν

απαραίτητο, να συμπεριληφθούν όλα τα συμπεράσματα των προηγούμενων ερευνών, που σχετίζονταν με τη συγκεκριμένη έρευνα. Συνέτεινε σ' αυτή την επιλογή η διαπίστωση, πως δεν είχε πραγματοποιηθεί προηγούμενη παρόμοια έρευνα στην Ελλάδα.

Μια άλλη αδυναμία ήταν το γεγονός, πως τα άτομα της πιλοτικής έρευνας δεν προέρχονταν όλα από το δείγμα. Η σύνθεση του δείγματός της δεν ήταν πλήρως αντιπροσωπευτική του τελικού δείγματος της έρευνας. Εξηγήθηκε όμως ήδη γιατί συνέβη, στο τμήμα της περιγραφής των αποτελεσμάτων της.

Ο τρόπος επιλογής του δείγματος της έρευνας θα μπορούσε ίσως να εξασφαλίσει μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του γεννήτορος πληθυσμού. Το μεγάλο μέγεθός του όμως (σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό των δημοσίων υπαλλήλων του νομού Λακωνίας) εξισσοροπεί εν μέρει τη συγκεκριμένη αδυναμία.

Σημασία των αποτελεσμάτων

Υποτέθηκε (πριν τη διεξαγωγή της έρευνας), πως οι 20 προτάσεις του Α μέρους (με τις υποπροτάσεις τους) περιέγραφαν την κοινή γενική έννοια «*μη αποδοχή /αποδοχή των βασικών αρχών της τεχνικής της ομαδικής εργασίας στα πλαίσια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας*» ενώ όλες οι ερωτήσεις του Β μέρους αντίστοιχα την κοινή έννοια «*εφαρμογή ατομοκεντρικών / ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στη Β/θμια εκπαίδευση*». Από το παραγοντικό μοντέλο (που εφαρμόστηκε) προέκυψε, πως οι προτάσεις του Α μέρους με αριθμό 1,2,3, 5, 6, 10,11,12, 14 (με τα υποερωτήματα α, β, γ), 15 (με τα υποερωτήματα α, β, γ, δ), 17,18 και 20, μπορούν να περιγράψουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τη γενική έννοια «*αποδοχή / μη αποδοχή των αρχών της ομαδικής εργασίας στα πλαίσια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας*». Ενώ όλες οι ερωτήσεις του Β μέρους (εκτός της Β8) περιγράφουν με αξιοπιστία τη γενική έννοια «*εφαρμογή ομαδοκεντρικών / ατομοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στη Β/θμια εκπαίδευση*».

Θα παρουσίαζε επομένως ενδιαφέρον, να πραγματοποιηθεί μια παρόμοια έρευνα στο μέλλον, που θα απευθύνεται σε Έλληνες Δημοσίου υπαλλήλους και θα περιλαμβάνει κάποιους από τους παράγοντες 1-12 ως προτάσεις, με τις οποίες θα καταγράφονται σε κλίμακα (*Likert* 1-5) οι βαθμοί συμφωνίας ή διαφωνίας. Οι προτάσεις θα αποτυπώνονται θετικά ή αρνητικά ανάλογα με τις συσχετίσεις των αρχικών μεταβλητών στους κοινούς παράγοντες και θα «*ερμηνεύουν*» τις δύο παραπάνω γενικές έννοιες (σύμφωνα με την άποψη του ερευνητή). Ανάλογα συνεπώς θα καταχωρηθούν στο σύστημα στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης ώστε τόσο οι συνολικοί βαθμοί όσο και των επιμέρους απαντήσεων να αποτυπώνουν αποδοχή η μη αποδοχή της ομαδικής εργασίας. Η έννοια

«αποδοχή των αρχών της ομαδικής εργασίας στα πλαίσια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» θα μπορούσε να διερευνηθεί και να εξηγηθεί σε κάποιο βαθμό από τις απαντήσεις στις παρακάτω προτάσεις:

α) « Η ομαδική εργασία οδηγεί σε βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας και καθίσταται αποτελεσματικότερη της ατομικής όταν τα μέλη συμμετέχουν στη διαμόρφωση των στόχων τους» (οι απαντήσεις συμφωνίας με την πρόταση θα εκφράζουν **αποδοχή** της ομαδικής εργασίας).

β) « Η υψηλή αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας εξαρτάται από τη δυνατότητα έκφρασης των διαφορετικών απόψεων, τη συμμετοχή των μελών τους στη λήψη αποφάσεων και τη διατηρητικότητα τους» (οι απαντήσεις συμφωνίας με την πρόταση θα εκφράζουν **αποδοχή** της ομαδικής εργασίας).

γ) «Η ατομική αξιολόγηση και επιβράβευση των μελών μιας ομάδας εργασίας είναι προτιμότερη από την ομαδική ανεξάρτητα από την αποτελεσματικότητά της» (οι απαντήσεις συμφωνίας με την πρόταση θα εκφράζουν **μη αποδοχή** της ομαδικής εργασίας).

δ) «Οι ομάδες εργασίας στον οργανισμό σας δεν πρέπει να περιλαμβάνουν υπεύθυνο, διευκολυντή, σύμβουλο και γραμματέα» (οι απαντήσεις συμφωνίας με την πρόταση θα εκφράζουν **μη αποδοχή** της ομαδικής εργασίας).

ε) «Όταν υπάρχουν συγκρούσεις και διαφωνίες καλό είναι είτε να αναζητείται αμέσως η παρέμβαση του προϊσταμένου είτε η άμεση σύγκλιση όλων των διαφορετικών απόψεων» (οι απαντήσεις συμφωνίας με την πρόταση θα εκφράζουν **μη αποδοχή** της ομαδικής εργασίας).

στ) «Η ατομική αξιολόγηση και η λήψη αποφάσεων στηριγμένων στην πλειοψηφία και όχι στη μεγαλύτερη δυνατή ομοφωνία δεν προάγει τη δημιουργία ομάδων βελτίωσης ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών» (οι απαντήσεις συμφωνίας με την πρόταση θα εκφράζουν **αποδοχή** της ομαδικής εργασίας).

ζ) «Οι ομάδες εργασίας είναι αποτελεσματικότερες από τα άτομα αλλά η εφαρμογή τους ευνοείται περισσότερο στον Ιδιωτικό παρά στο Δημόσιο τομέα» (οι απαντήσεις συμφωνίας με την πρόταση θα εκφράζουν **μη αποδοχή** της ομαδικής εργασίας).

η) «Οι ομάδες εργασίας δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες των 10 ατόμων» (οι απαντήσεις συμφωνίας με την πρόταση θα εκφράζουν **αποδοχή** της ομαδικής εργασίας).

θ) «Οι συγκρούσεις εντός μιας ομάδας δημιουργούν πρόβλημα αναποτελεσματικότητας ανεξάρτητα από τη χρονική τους διάρκεια» (οι απαντήσεις συμφωνίας με την πρόταση θα εκφράζουν **μη αποδοχή** της ομαδικής εργασίας).

Ενώ η έννοια «εφαρμογή ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στη Β/θμια εκπαίδευση» μπορεί να διερευνηθεί και πιθανό να εξηγηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό από τις απαντήσεις στις παρακάτω προτάσεις:

α) «*Η εκπαιδευτική τεχνική του μονολόγου αποτελεί την κυρίως εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική μέθοδο στη Β/θμια εκπαίδευση της Ελλάδας*» (συμφωνία με την πρόταση θα σημαίνει **εφαρμογή ατομοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στη Β/θμια εκπαίδευση**).

β) «*Οι εκπαιδευτικές ομάδες, που συγκροτούνται στα σχολεία της Ελληνικής Β/θμιας εκπαίδευσης, είναι προαιρετικές και σπάνιες ενώ η αξιολόγηση των μαθητών είναι ατομική*» (συμφωνία με την πρόταση θα σημαίνει εφαρμογή **ατομοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στη Β/θμια εκπαίδευση**).

γ) «*Η σπάνια συγκρότηση εκπαιδευτικών ομάδων εργασίας στη Β/θμια εκπαίδευση οδηγεί στην πρακτική της αποκλειστικής ατομικής αξιολόγησης των μαθητών*» (συμφωνία με την πρόταση θα σημαίνει εφαρμογή **ατομοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στη Β/θμια εκπαίδευση**).

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπέρασμα

Οι διαπιστώσεις από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με τις διαπιστώσεις της συγκριτικής μελέτης των εκπαιδευτικών συστημάτων Ιαπωνίας και ΗΠΑ (Yoshida, 1994) όπου τεκμαίρεται η αξία του ομαδοκεντρικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης στη δημιουργία σχετικής κουλτούρας για τις επιχειρήσεις. Η έρευνα υποστηρίζει την πρόταση, πως καθίσταται μονόδρομος η ομαδοκεντρικότητα της εκπαίδευσης στην Β/θμια εκπαίδευση της Ελλάδας και η δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος, που ευνοεί την αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα και τη συμμετοχή (Anderson & Lindermann, 1927; Knowles, 1990; Κόκκος, 1999).

Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας

Σε μελλοντικές παρόμοιες έρευνες θα παρουσίαζε ενδιαφέρον, να ερωτηθούν οι συμμετέχοντες για το φορέα της εκπαίδευσης που έλαβαν (ιδιωτικό ή δημόσιο) και η σύγκριση των απόψεών τους περί ομαδικής εργασίας. Ενδιαφέρον ίσως εμφάνιζε μία ανάλογη έρευνα, που θα πραγματοποιούνταν ταυτόχρονα στον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα και θα συνέκρινε τις απόψεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Θα είχε ενδεχομένως αξία μια έρευνα για τη συσχέτιση των απόψεων των ερωτώμενων (περί ομαδικής εργασίας) ανάλογα με τα χρόνια της προηγούμενης εμπειρίας τους στον ιδιωτικό τομέα πριν απασχοληθούν στο Δημόσιο. Θα μπορούσε να διερευνηθεί και η γνώμη τους σε σχέση με την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό και το είδος του αθλήματος (ατομικό ή ομαδικό) που επέλεξαν.

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Προτάσεις

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων βίωσε τον απαρέγκλιτα ατομοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας των καθηγητών κατά τα χρόνια της μαθητείας στη Β/θμια εκπαίδευση. Ο προσανατολισμός της Ελληνικής Β/θμιας εκπαίδευσης ήταν συντριπτικά ατομοκεντρικός, που σημαίνει, πως δεν δημιουργείται η κατάλληλη κουλτούρα στους μελλοντικούς εργαζόμενους και στελέχη των Ελληνικών δημοσίων οργανισμών και επιχειρήσεων. Αφού η πρακτική της ομαδικής εργασίας είναι άμεσα

συνδεδεμένη με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η έλλειψη της εκπαιδευτικής αυτής τεχνικής στα σχολεία της Ελλάδας πιθανότατα εξηγεί και την αρνητική στάση των Ελλήνων manager σε επιμέρους αρχές της ορθής εφαρμογής της όπως προέκυψε από την έρευνα. Θα είχε επομένως μεγάλη σημασία η εφαρμογή ομαδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στην Ελληνική Β/θμια εκπαίδευση και η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με προσανατολισμό σ' αυτή την κατεύθυνση. Έτσι θα εμπλουτισθεί και η αυριανή αγορά εργασίας με ανθρώπους έτοιμους να εφαρμόσουν τις αρχές της βελτιώνοντας την ποιοτική ανταγωνιστικότητα της Ελληνικής οικονομίας.

Επίλογος. Αρκετοί αντιλαμβάνονται (τόσο στο Υπουργείο Παιδείας όσο και στην Ελληνική αγορά) την ομαδική εργασία και τη σχέση της με την Ελληνική εκπαίδευση ως έναν ελκυστικό και ιδιαίτερα σημαντικό τομέα. Θα λάβει δε ξεχωριστή σημασία τα επόμενα χρόνια αφού όλο και περισσότεροι θα ασχολούνται με την βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της Ελληνικής οικονομίας και τη σύνδεσή της με την εκπαίδευση. Στην προσπάθεια αυτή, ουσιαστική βελτίωση της παραγωγικότητας, της ποιότητας και της ανταγωνιστικότητας της Ελληνικής οικονομίας (σε βάθος χρόνου και στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα) θα προέλθει κυρίως από τον προσανατολισμό στην επίτευξη ποιοτικών στόχων. Κυρίαρχη θέση ανάμεσα στα εργαλεία για την επίτευξή τους θα είναι η ομαδική εργασία και η άσκηση Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Η δημιουργία ποιοτικών προϊόντων και υπηρεσιών αφενός μεν θα μειώσουν το κόστος και τη σπατάλη των σπανιζόντων παραγωγικών συντελεστών αφετέρου δε θα μεγιστοποιήσουν την αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση των καταναλωτών. Θα μπορούσε (καθ' υπερβολή ίσως) κάποιος να ισχυριστεί, πως το ζητούμενο πλέον στην οικονομική επιστήμη και στη Διοίκηση των Επιχειρήσεων δεν θα είναι η ισορροπία ζητούμενων και προσφερόμενων ποσοτήτων αλλά η ισορροπία προσφερόμενης και ζητούμενης ποιότητας σε σχέση με την τιμή τους.

Μια ένσταση (του συγγραφέα της παρούσας εργασίας) είναι, πως ανασταλτικό παράγοντα σε αυτή την προσπάθεια πιθανό να αποτελέσει η πρωτοφανής παγκόσμια οικονομική κρίση, που σημαίνει στην πραγματικότητα τη νίκη του άκρατου φιλελευθερισμού και την επιστροφή σε διοικητικές και οικονομικές θεωρίες προηγούμενων αιώνων. Αν (οι θεωρίες αυτές) καταστούν κυρίαρχες σε βάθος χρόνου, η δραματική συρρίκνωση του Ελληνικού ΑΕΠ θα οδηγήσει τους Έλληνες πολίτες σε επιστροφή στο ισόγειο (ή το ..υπόγειο) της πυραμίδας των αναγκών (Maslow, 1954) όπου οι περισσότεροι θα προσπαθούν να καλύψουν βασικές βιοτικές ανάγκες και ελάχιστα θα

ενδιαφέρονται για την επίτευξη ποιοτικών στόχων μέσα από ομαδική συνεργασία. Επιτακτική επομένως είναι η ανάγκη (για τις εκάστοτε Ελληνικές κυβερνήσεις) να ανακαλύψουν τρόπους αύξησης του ΑΕΠ, που θα αυξήσουν το εισόδημα και θα οδηγήσουν τους ανθρώπους σε αίσθημα ασφάλειας τέτοιο ώστε να μπορούν να συνεργαστούν και να επιδιώξουν ποιοτικούς στόχους. Σε κάθε άλλη περίπτωση το διάχυτο κλίμα ανασφάλειας, που καλλιεργείται διαρκώς σήμερα, θα οδηγήσει τα όποια συμπεράσματα και αυτής και όλων των υπολοίπων ερευνών στο καλάθι των αχρήστων.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alper, S., Tjosvold, D., & Law, K.S. (2000). Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams. *Personnel Psychology*, 53, 625-643.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson, M., & Lindeman, E., (1927). *Education through Experience*. New York, NY: Workers Education Bureau.
- Beal, D.J., Cohen, R.R., Burke, M.J., & McLendon, C.L. (Eds.). (2003). Cohesion and performance in groups: a meta-analytic clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, 88, 989-1004.
- Belbin, R.M. (1993). *Team roles at Work*. Oxford, UK: Butterworth-Heinemann.
- Bunderson, J. S. (2003). Team member function, background and involvement in management teams: Direct effects and the moderating role of power centralization. *Academy of Management Journal*, 46, 458-474.
- Βαρδακώστα, Ι., & Κωσταγιόλας, Π. (2006). Διοίκηση βάσει ομάδων στις Ελληνικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες: Μία πρώτη προσέγγιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Τμήμα Αρχαιονομίας-Βιβλιοθηκονομίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο: conference.lis.upatras.gr/files/6.06.FullText.pdf.
- Cooney, R., & Sohal, A. (2004). Teamwork and Total Quality Management: Edurable Partnership. *Total Quality Management and Business Excellence*, 15 (8), 1131-1142.
- Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. Massachusetts, USA: MIT
- Dessler, G., & Farrow, D. (1990). *Implementing a Successful Quality Improvement*

- Programme in a Service Company Winning the Deming Prize. *International Journal of Service Industry Management*, 1(2).
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*. No 13.
- Douglas, T. (1983). *Groups Understanding People Gathering Together*. London, England: Tavistock Publications.
- Ensley, M.D., Pearson, A.W., & Amason, A.C. (2000). Understanding the dynamics of new venture top management teams: Cohesion, conflict, and new venture performance. *Journal of Business Venturing*, 17, 365-486.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Διδακτική*. Αθήνα, Αττική: Έλλην.
- French, W.L., & Bell, C.H. (1984). *Organizational Development*. New Jersey, NJ : Prentice Hall.
- Handy, C. (1993). *Understanding organizations*. 4th ed. London, England: Penguin Books.
- Heller, R. (2006). *Teamwork: The natural way to total quality*. Retrieved from <http://www.thinkingmanagers.com/management/teamwork.php>.
- Hoegl, M., & Parboteeah, K.P. (2003). (Eds.) Goal setting and team performance in innovative projects: on moderating role of teamwork quality. *Small Group Research*, 34, 3-19.
- Huusko, L. (2006). The lack of skills: an obstacle in teamwork, *Team Performance Management*, 12 , 5-16.
- James, P. (2005). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα, Αττική: Κλειδάριθμος.
- Knowles, M.S. (1990). *The Adult Learner: a Neglected Species*. Houston, Texas: Gulf.

- Καμπίτσης, Χ. (2004). *Η έρευνα στις Αθλητικές Επιστήμες. Στατιστική Ανάλυση Αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: Τσιαρτσιάνης Αθανάσιος και σία Ο.Ε.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. Τόμος Γ΄. Διεργασίες ομάδας σύγκρουση ανάπτυξη και αλλαγή - κουλτούρα - επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα, Αττική: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρλής, Δ. (2005). *Πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση*. Αθήνα, Αττική: Σταμούλης.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Α΄. Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Leininger, J., Robinson, J. (1995). Combining Groupware and Total Quality Management Principles to Improve Engineering Students Teamwork Skills. *Proceedings of the Frontiers in Education Conference, Proceedings, 02, 4c3.10-4c3.13*.
- Λεόντιεφ, Α.Ν. (1981). *Προβλήματα ανάπτυξης του ψυχισμού*. (σελ.279-280). Μόσχα.
- Λογοθέτης, Ν. (1993). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα, Αττική: TQM Hellas Ltd.-Interbooks.
- Maslow. (1954). *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper and Row.
- Medsker, G.J. & Campion, M.A. (1997). 'Job and team design', in G. Salvendy (Ed.), *Handbook of Human Factors and Ergonomics* (3rd ed., pp.450-489). New York, NY: Wiley.
- Mitchell, M., & Jolley, J. (1996). *Research design explained*. (3rd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Myers, A. (1980). *Experimental Psychology*. New York , NY: D. Van Nostrand Company.
- Μπουρλετίδης, Κ. (2005). *Εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών στην Διδακτική των Οικονομικών*. (σελ.141). Αθήνα, Αττική: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Αθηνών.

- Neuman, L., & Bacon, A. (1997). *Social Research Methods: Qualitative and quantitative approaches*, 3rd ed. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Phillips, M., & Larson, L. (1959). The experimental method. In: G. Scott (ed), *Research in Health Physical Education and Recreation*. American Association for Health, Physical Education, and Recreation.
- Poonsook, J., Prasong, P., & Pong, H. (2006). Development of Total Quality Management (TQM) Model for Thai Communities Knowledge Management Systems. *International Association for Management Of Technology, 15th International Conference on Management of Technology "East Meets West: Challenges and Opportunities in the Era of Globalization"*. Beijing, P.R.China.
- Psychogios, A.G, & Priporas, C.V. (2007). Understanding Total Quality Management in Context: Qualitative Research on Managers. Awareness of TQM Aspects in the Greek Service Industry. *The Qualitative Report*. 12, 40-66.
- Πετρογιάννης, Κ. (2000). *Οργάνωση και συντονισμός ομάδων: αποτελεσματική ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος στο επιχειρησιακό περιβάλλον*. Αθήνα, Αττική: Κριτήριο.
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008). *Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση SPSS*. Αθήνα, Αττική: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Στατιστικής.
- Robinson, J., Shaver, P., & Wrightsman, L. (1991). *Measures of personality and Social Psychological Attitudes*. Oxford, UK : Academic Press. Inc.
- Samson, D., & Draft, I.R. (2003). *Management*. Australia: Nelson.
- Slembeck, T. (1998). *A Behavioral Approach to Learning in Economics - Towards an Economic Theory of Contingent Learning*. *The RePEc database*. Version prepared for the European Economic Association Congress, Berlin.

- Stevens, M.J., & Campion, M.A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirement for teamwork: implications for human resource management. *Journal of Management*, 20, 503-530.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd edition). New York: Harper & Row.
- Theodorakioglou, Y., & Tsiotras, G. (2000). The need for the introduction of quality management into Greek healthcare. *J Tot Qual Manag (in press)*. vol. 11, 8, 1153-1165. Retrieved from http://www.ilhs.tuc.gr/gr/arthra_paideia-ekpaideusi.htm.
- Tuckman, B.W. (1978). *Conducting educational research*. (2nd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Τούντας, Γ. (2003). Η έννοια της ποιότητας στην Ιατρική και τις υπηρεσίες υγείας. *Health Policy, archives of Hellenic medicine*. 20(5), 532 - 546
- Τραυλός, Α.Κ. (2008). Κλινική στατιστική. Στους Γ. Ι. Μπαλτόπουλο & Π. Λ. Ευαγγελοπούλου (Επιμ.), 11ο Θεματικό Συνέδριο - *Εντατική θεραπεία και επείγουσα ιατρική: Κλινικές περιπτώσεις και σπάνια νοσήματα* (σελ. 153-172). Αθήνα, Αττική: Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Vygofski, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. (σελ. 285). Αθήνα, Αττική: Γνώση.
- Woodcock, M.(1997). *Team Development Manual*. Farnborough, Hants : Gower Press
- Yoshida, K. (1994). The Deming Approach to Education: A Comparative Study of the USA and Japan. *International Journal of Educational Management*. 8, No. 5, 29-40.
- Ψυχάρης, Σ. (2005). *Γενική Διδακτική και Αρχές Παιδαγωγικής: Διδακτική των οικονομικών - Παιδαγωγικές Αρχές και Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα, Αττική: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df = 666$). Όλες οι μεταβλητές με A1 ως A8.

| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| A1 | 1 | ,332** | ,285** | ,219** | ,269** | ,183** | | |
| A2 | ,332** | 1 | ,189** | | ,294** | ,170** | | |
| A3 | ,285** | ,189** | 1 | ,159* | | ,135* | | |
| A4 | ,219** | | ,159* | 1 | | ,223** | | ,160* |
| A5 | ,269** | ,294** | | | 1 | ,249** | | |
| A6 | ,183** | ,170** | ,135* | ,223** | ,249** | 1 | | ,143* |
| A7 | | | | | | | 1 | |
| A8 | | | | ,160* | | ,143* | | 1 |
| A9 | | | ,170** | | | | | ,139* |
| A10 | ,187** | ,267** | ,159* | | ,185** | ,180** | ,155* | |
| A11 | ,307** | ,198** | ,317** | ,127* | ,175** | ,203** | | |
| A12 | ,256** | ,142* | | | | ,123* | | ,284** |
| A13 | | ,158* | | ,234** | | | | ,199** |
| A14α | | ,180** | | | | ,204** | | |
| A14β | | | | | | | | |
| A14γ | | | | | | ,207** | ,196** | |
| A14 | | ,150* | | | | ,205** | | ,134* |
| A15α | ,259** | | ,276** | | | | ,148* | |
| A15β | ,255** | ,143* | ,233** | | ,203** | ,209** | | |
| A15γ | ,296** | | ,239** | | | ,145* | ,129* | |
| A15δ | ,313** | ,176** | ,280** | | ,164** | | | |
| A15 | ,353** | ,136* | ,284** | | ,183** | ,212** | ,138* | |
| A16 | | ,176** | | | | | | |
| A17 | ,229** | | | | | | | |
| A18 | ,304** | ,146* | ,255** | | | ,146* | -,131* | ,150* |
| A19 | | | | | | | ,162** | |
| A20 | ,262** | | ,202** | | | | | |
| B1 | | | | | | | | |
| B2 | | | | ,124* | | | ,173** | |
| B3 | | | | | | ,183** | ,123* | |
| B4 | | | | | | ,217** | | |
| B5 | | | | | | ,132* | ,147* | |
| B6 | | | | | | ,138* | | |
| B7 | | -,136* | | | | ,167** | | |
| B8 | | | | | | | | |
| B9 | | -,147* | | -,159* | | | ,131* | |
| B10 | | | | | | | ,175** | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Κόκκινο: αρνητικές συσχετίσεις. Μαύρο: θετικές συσχετίσεις ($p = .05$)

Μπλέ: θετικές συσχετίσεις ($p = .01$)

Παράρτημα 2. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df=666$). Όλες οι μεταβλητές με A9 ως A14γ.

| | A9 | A10 | A11 | A12 | A13 | A14α | A14β | A14γ |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| A1 | | ,187** | ,307** | ,256** | | | | |
| A2 | | ,267** | ,198* | ,142* | ,158* | ,180** | | |
| A3 | ,170** | ,159* | ,317** | | | | | |
| A4 | | | ,127* | | ,234** | | | |
| A5 | | ,185** | ,175** | | | | | |
| A6 | | ,180** | ,203** | ,123* | | ,204** | | ,207** |
| A7 | | ,155* | | | | | | ,196** |
| A8 | ,139* | | | ,284** | ,199** | | | |
| A9 | 1 | ,247** | | | | ,128* | | |
| A10 | ,247** | 1 | ,267** | ,180** | ,165** | ,123* | | ,143* |
| A11 | | ,267** | 1 | ,251** | | ,182** | ,196** | ,214** |
| A12 | | ,180** | ,251** | 1 | ,305** | | | |
| A13 | | ,165** | | ,305** | 1 | | | |
| A14α | ,128* | ,123* | ,182** | | | 1 | ,595** | ,467** |
| A14β | | | ,196** | | | ,595** | 1 | ,678** |
| A14γ | | ,143* | ,214** | | | ,467** | ,678** | 1 |
| A14 | | ,182** | ,253** | | | ,766** | ,803** | ,824** |
| A15α | ,147* | ,252** | ,431** | ,234** | | | ,134* | ,241** |
| A15β | | ,283** | ,405** | ,199** | ,139* | ,157* | ,210** | ,241** |
| A15γ | | ,218** | ,441** | | | ,197** | ,243** | ,242** |
| A15δ | | ,239** | ,415** | ,176** | | ,126* | | |
| A15 | | ,369** | ,510** | ,217** | | ,223** | ,198** | ,308** |
| A16 | | ,138* | | ,127* | ,209** | | | |
| A17 | | ,170** | ,197** | ,256** | | | | |
| A18 | ,187** | ,223** | ,285** | ,165** | | | | |
| A19 | | | | ,130* | ,129* | | | |
| A20 | ,123* | ,202** | ,349** | | | ,151* | ,191** | |
| B1 | | | | | | | | |
| B2 | ,131* | | | | ,134* | ,158* | | |
| B3 | | | | | | | | |
| B4 | | | | ,131* | | | ,160* | ,152* |
| B5 | | | | | ,160* | | | ,124* |
| B6 | | | | | | | | |
| B7 | | | | | | | | |
| B8 | | | | | | | | |
| B9 | | | -145* | | | | | |
| B10 | ,183** | | | | | | | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Κόκκινο: αρνητικές συσχετίσεις. Μαύρο: θετικές συσχετίσεις ($p= .05$)

Μπλέ: θετικές συσχετίσεις ($p= .01$)

Παράρτημα 3. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df = 666$). Όλες οι μεταβλητές με A14 ως A17.....

| | A14 | A15α | A15β | A15γ | A15δ | A15 | A16 | A17 |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| A1 | | ,259** | ,255** | ,296** | ,313** | ,353** | ,116 | ,229** |
| A2 | ,150* | | ,143* | | ,176** | ,136* | ,176** | |
| A3 | | ,276** | ,233** | ,239** | ,280** | ,284** | | |
| A4 | | | | | | | | |
| A5 | | | ,203** | | ,164** | ,183** | | |
| A6 | ,205** | | ,209** | ,145* | | ,212** | | |
| A7 | | ,148* | | ,129* | | ,138* | | |
| A8 | ,134* | | | | | | | |
| A9 | | ,147* | | | | | | |
| A10 | ,182** | ,252** | ,283** | ,218** | ,239** | ,369** | ,138* | ,170** |
| A11 | ,253** | ,431** | ,405** | ,441** | ,415** | ,510** | | ,197** |
| A12 | | ,234** | ,199** | | ,176** | ,217** | ,127* | ,256** |
| A13 | | | ,139* | | | | ,209** | |
| A14α | ,766** | | ,157* | ,197** | ,126* | ,223** | | |
| A14β | ,803** | ,134* | ,210** | ,243** | | ,198** | | |
| A14γ | ,824** | ,241** | ,241** | ,242** | | ,308** | | |
| A14 | 1 | ,238** | ,244** | ,282** | | ,399** | | |
| A15α | ,238** | 1 | ,584** | ,551** | ,457** | ,770** | | ,184** |
| A15β | ,244** | ,584** | 1 | ,531** | ,476** | ,754** | | ,133* |
| A15γ | ,282** | ,551** | ,531** | 1 | ,368** | ,700** | | ,192** |
| A15δ | | ,457** | ,476** | ,368** | 1 | ,649** | | |
| A15 | ,399** | ,770** | ,754** | ,700** | ,649** | 1 | ,176** | ,199** |
| A16 | | | | | | ,176** | 1 | |
| A17 | | ,184** | ,133* | ,192** | | ,199** | | 1 |
| A18 | ,130* | ,294** | ,254** | ,283** | ,163** | ,346** | | ,346** |
| A19 | | | | | | | | |
| A20 | ,165** | ,465** | ,345** | ,336** | ,208** | ,404** | | ,252** |
| B1 | | | | | | | ,156* | |
| B2 | ,131* | | | | | | | ,124* |
| B3 | | | | | | | | |
| B4 | ,153* | | | | | | | |
| B5 | ,129* | | | | | | ,124* | ,140* |
| B6 | | | | | | | | |
| B7 | | | -,144* | | | | | |
| B8 | | | | | | | | |
| B9 | | | | | | | | |
| B10 | | | | | | | ,143* | ,135* |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Κόκκινο: αρνητικές συσχετίσεις. Μαύρο: θετικές συσχετίσεις ($p = .05$)

Μπλέ: θετικές συσχετίσεις ($p = .01$)

Παράρτημα 4. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df = 666$). Όλες οι μεταβλητές με A18 ως B4.

| | | | | | | | |
|------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|--------|
| | A18 | A19 | A20 | B1 | B2 | B3 | B4 |
| A1 | ,304** | | ,262** | | | | |
| A2 | ,146* | | | | | | |
| A3 | ,255** | | ,202** | | | | |
| A4 | | | | | ,124* | | |
| A5 | | | | | | | |
| A6 | ,146* | | | | | ,183** | ,217** |
| A7 | -,131* | ,162** | | | ,173** | ,123* | |
| A8 | ,150* | | | | | | |
| A9 | ,187** | | ,123* | | ,131* | | |
| A10 | ,223** | | ,202** | | | | |
| A11 | ,285** | | ,349** | | | | |
| A12 | ,165** | ,130* | | | | | ,131* |
| A13 | | ,129* | | | ,134* | | |
| A14α | | | ,151* | | ,158* | | |
| A14β | | | ,191** | | | | ,160* |
| A14γ | | | | | | | ,152* |
| A14 | ,130* | | ,165** | | ,131* | | ,153* |
| A15α | ,294** | | ,465** | | | | |
| A15β | ,254** | | ,345** | | | | |
| A15γ | ,283** | | ,336** | | | | |
| A15δ | ,163** | | ,208** | | | | |
| A15 | ,346** | | ,404** | | | | |
| A16 | | | | ,156* | | | |
| A17 | ,346** | | ,252** | | ,124* | | |
| A18 | 1 | | ,357** | | | | |
| A19 | | 1 | | | | | |
| A20 | ,357** | | 1 | | | -,176** | |
| B1 | | | | 1 | ,424** | ,278** | ,280** |
| B2 | | | | ,424** | 1 | ,311** | ,164** |
| B3 | | | -,176** | ,278** | ,311** | 1 | ,175** |
| B4 | | | | ,280** | ,164** | ,175** | 1 |
| B5 | | ,303** | | ,296** | ,142* | ,147* | ,133* |
| B6 | | | | ,399** | ,294** | ,126* | ,364** |
| B7 | | | | ,131* | | | |
| B8 | | | | | | | |
| B9 | | | | ,172** | ,248** | | |
| B10 | ,128* | | -,176** | ,146* | ,207** | ,192** | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Κόκκινο: αρνητικές συσχετίσεις. Μαύρο: θετικές συσχετίσεις ($p = .05$)

Μπλέ: θετικές συσχετίσεις ($p = .01$)

Παράρτημα 5. Πίνακας συσχετίσεων (δίπλευρος έλεγχος) με το κριτήριο Pearson (r , $N=245$, $df = 666$). Όλες οι μεταβλητές με B5 ως B10.....

| | B5 | B6 | B7 | B8 | B9 | B10 |
|------|---------|--------|--------|--------|--------|---------|
| A1 | | | | | | |
| A2 | | | -,136* | | -,147* | |
| A3 | | | | | | |
| A4 | | | | | -,159* | |
| A5 | | | | | | |
| A6 | ,132* | ,138* | ,167** | | | |
| A7 | ,147* | | | | ,131* | ,175** |
| A8 | | | | | | |
| A9 | | | | | | ,183** |
| A10 | | | | | | |
| A11 | | | | | -,145* | |
| A12 | | | | | | |
| A13 | ,160* | | | | | |
| A14α | | | | | | |
| A14β | | | | | | |
| A14γ | ,124* | | | | | |
| A14 | ,129* | | | | | |
| A15α | | | | | | |
| A15β | | | -,144* | | | |
| A15γ | | | | | | |
| A15δ | -,232** | | | | | -,148* |
| A15 | | | | | | |
| A16 | ,124* | | | | | ,143* |
| A17 | ,140* | | | | | ,135* |
| A18 | | | | | | ,128* |
| A19 | ,303** | | | | | |
| A20 | | | | | | -,176** |
| B1 | ,296** | ,399** | ,131* | | ,172** | ,146* |
| B2 | ,142* | ,294** | | | ,248** | ,207** |
| B3 | ,147* | ,126* | | | | ,192** |
| B4 | ,133* | ,364** | | | | |
| B5 | 1 | ,133* | ,212** | ,210** | ,178** | ,281** |
| B6 | ,133* | 1 | ,317** | | ,212** | |
| B7 | ,212** | ,317** | 1 | ,181** | ,276** | ,197** |
| B8 | ,210** | | ,181** | 1 | ,267** | |
| B9 | ,178** | ,212** | ,276** | ,267** | 1 | ,288** |
| B10 | ,281** | | ,197** | | ,288** | 1 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Κόκκινο: αρνητικές συσχετίσεις. Μαύρο: θετικές συσχετίσεις ($p= .05$)

Μπλέ: θετικές συσχετίσεις ($p= .01$)

Παράρτημα 6. Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ερωτηματολόγιο διανέμεται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας του φοιτητή Στεφανίδη Δημητρίου. Η εργασία θα εκπονηθεί στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση & Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος «Οργάνωσης & Διαχείρισης Αθλητισμού» της Σπάρτης, που ανήκει στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν **ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ** για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας. Οι απαντήσεις σας μπορούν να σταλούν, αν επιθυμείτε και με e-mail στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση e-mail: dstefani@otenet.gr

Στεφανίδης Δημήτρης

Μολάοι Λακωνίας ΤΚ: 23052

Κινητό: 6932276576

ΟΔΗΓΙΕΣ

Η συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου είναι απλή. Πρώτα συμπληρώνετε το μέρος, που αφορά τα προσωπικά σας στοιχεία.

Όσον αφορά τον Οργανισμό αναφέρετε την μονάδα όπου εργάζεστε, πχ. Νοσοκομείο ή Δήμος Μολάων. Για το Τμήμα, όπου απασχολείστε, αναφέρετε το τμήμα σας, πχ. οικονομικές υπηρεσίες.

Προσοχή: Οι απόφοιτοι Α/θμιας Εκπαίδευσης δεν συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα.

Το κυρίως ερωτηματολόγιο διαιρείται σε δύο μέρη:

Το **ΜΕΡΟΣ Α** αφορά τη σημερινή σας απασχόληση ως εργαζόμενοι ή στελέχη ενός Δημόσιου Οργανισμού και διερευνά τις απόψεις σας για την ομαδική εργασία. Αξίζει να τονιστεί, πως για τις ανάγκες του ερωτηματολογίου, ως ομάδες εργασίας νοούνται κυρίως είτε ομάδες στελεχών είτε ομάδες εργαζομένων είτε ομάδες και στελεχών και εργαζομένων, που απασχολούνται είτε στο ίδιο τμήμα είτε σε διαφορετικά και σκοπό έχουν την επίλυση προβλημάτων ή την εκπόνηση δημιουργικών προτάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας.

Στο **ΜΕΡΟΣ Β** σας ζητείται να «επιστρέψετε» νοερά στα μαθητικά χρόνια του Γυμνασίου και του Λυκείου και να θυμηθείτε τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος.

Και στα δύο μέρη δίνονται κάποιες προτάσεις, με τις οποίες καλείστε να απαντήσετε, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Στο ερωτηματολόγιο και δίπλα από την εκφώνηση των προτάσεων υπάρχει μια στήλη με τίτλο **Βαθμός 1-5**. Υπάρχει για κάθε ερώτηση μια διαβάθμιση απαντήσεων από το 1 ως το 5 ως ακολούθως:

| | | | | |
|----------|----------|------------|----------|----------|
| Συμφωνώ | Μάλλον | Αβέβαιος/η | Μάλλον | Διαφωνώ |
| Απόλυτα | Συμφωνώ | | Διαφωνώ | Απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Προσωπικά στοιχεία ερωτώμενου

Οργανισμός που εργάζεσθε (υποχρεωτικά): _____

Τμήμα του οργανισμού, όπου απασχολείστε (υποχρεωτικά): _____

Σχέση απασχόλησης (κυκλώστε)

| | |
|----------------------|---|
| Μόνιμος | 1 |
| Δοκιμαστική περίοδος | 2 |
| Σύμβαση | 3 |
| Ωρομίσθιος, | 4 |
| Stage | 5 |

Θέση σας στο τμήμα (κυκλώστε)

| | |
|----------------------|---|
| Ανώτατο | 1 |
| Μεσαίο | 2 |
| Χαμηλόβαθμο στέλεχος | 3 |
| Εργαζόμενος | 4 |

Επίπεδο εκπαίδευσης (κυκλώστε)

| | |
|--------------|---|
| Β/θμια | 1 |
| Γ/θμια | 2 |
| Μεταπτυχιακό | 3 |
| Διδακτορικό | 4 |

Περιγραφή εργασίας (προαιρετικά): _____

Όνοματεπώνυμο (προαιρετικά): _____

| | | | | |
|----------|----------|------------|----------|----------|
| Συμφωνώ | Μάλλον | Αβέβαιος/η | Μάλλον | Διαφωνώ |
| Απόλυτα | Συμφωνώ | | Διαφωνώ | Απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Μέρος Α | Βαθ- μός 1-5 |
|--|--------------------|
| 1.Όταν δημιουργούνται ομάδες εργασίας σε έναν οργανισμό, στη διαμόρφωση των στόχων τους δεν πρέπει να συμμετέχουν τα μέλη τους, γιατί μάλλον θα προτιμούν στόχους βολικούς γι αυτά. | |
| 2.Σε μια ομάδα εργασίας πρέπει να υπάρχει απόλυτη συμφωνία (στη σκέψη) των μελών της, για να μη συγκρούονται (= διαφωνούν έντονα) μεταξύ τους. | |
| 3.Ομάδες εργασίας, που αποτελούνται από άτομα διαφορετικών πολιτιστικών χαρακτηριστικών (έθνος, θρήσκευμα, καταγωγή κλπ), είναι καταδικασμένες να αποτύχουν,ακόμη κι αν γίνουν κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα,για να γνωρίσουν οι μεν τον πολιτισμό των δε. | |
| 4.Οι ομάδες εργασίας είναι προτιμότερο να είναι μεγάλες (τουλάχιστον 10 άτομα), γιατί όταν είναι μικρές, δεν ακούγονται πολλές ιδέες. | |

| | | | | |
|--------------------|-------------------|------------|-------------------|--------------------|
| Συμφωνώ Απόλυτα | Μάλλον Συμφωνώ | Αβέβαιος/η | Μάλλον Διαφωνώ | Διαφωνώ Απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Μέρος Α (συνέχεια) | | Βαθ- μός 1-5 |
|---|--|--------------------|
| 5.Οι ομάδες είναι λιγότερο αποτελεσματικές (=αποτυγχάνουν στους στόχους τους), όταν αποτελούνται από στελέχη και εργαζομένους διαφορετικών τμημάτων ή λειτουργιών του Οργανισμού. | | |
| 6.Οι ομάδες εργασίας, που συγκροτούνται στον Οργανισμό σας, σκοπό έχουν κυρίως την προστασία του από ατομικές αυθαιρεσίες. | | |
| 7. Δεν συγκροτούνται συχνά ομάδες εργασίας στον Οργανισμό σας, για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. | | |
| 8. Όταν (στον Οργανισμό που εργάζεστε) συγκροτούνται και λειτουργούν ομάδες εργασίας, περιλαμβάνουν άτομα με τους παρακάτω ρόλους: α) του υπευθύνου β) του διευκολυντή γ) του συμβούλου δ) του γραμματέα. | | |
| 9. Οι ομάδες εργασίας είναι αποτελεσματικότερες στο έργο τους, κυρίως όταν είναι προσωρινές και όχι μεγάλης διάρκειας. | | |
| 10.Οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας,ακόμη κι αν αφορούν την καλύτερη λειτουργία της, δημιουργούν σοβαρά προβλήματα στην αποτελεσματικότητά της. | | |
| 11.Η ομαδική εργασία τις περισσότερες φορές οδηγεί σε συγκρούσεις των μελών, παρά σε βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ τους. | | |
| 12.Όταν υπάρχουν συγκρούσεις μέσα σε μια ομάδα, ανεξαρτήτως αιτίας, καλό είναι να επιλαμβάνεται (= να επεμβαίνει, για να βρει λύση) άμεσα ο προϊστάμενος. | | |
| 13.Όταν υπάρχει ένας «αντιδραστικός» (=που βρίσκει διαρκώς κάτι για να διαφωνεί) μέσα σε μια ομάδα, πρέπει μέσα από συζήτηση, να τον πείσουν οι υπόλοιποι, πως πρέπει να γίνει πιο διαλλακτικός για το καλό της ομάδας. | | |
| 14. Το εργασιακό κλίμα στον Οργανισμό σας χαρακτηρίζεται ως κλίμα: α Ανασφάλειας <input type="checkbox"/> β Ασυνεννοησίας <input type="checkbox"/> γ Ελλιπούς επικοινωνίας <input type="checkbox"/> Προσοχή: βάλτε βαθμό στο κουτάκι δίπλα σε κάθε απάντηση, όχι στη δεξιά στήλη | | |
| 15.Οι ομαδικές εργασίες είναι λιγότερο αποδοτικές από τις ατομικές, γιατί: α. είναι περισσότερο χρονοβόρες <input type="checkbox"/> β. περιορίζουν την ατομική πρωτοβουλία <input type="checkbox"/> γ. εκτρέπονται σε συζητήσεις για άσχετα θέματα <input type="checkbox"/> δ. δημιουργούν ομοιομορφία στη σκέψη <input type="checkbox"/> Προσοχή: βάλτε βαθμό στο κουτάκι δίπλα σε κάθε απάντηση, όχι στη δεξιά στήλη | | |

| | |
|---|--|
| 16. Το κλίμα στην Ελλάδα, είναι ευνοϊκότερο (για τη δημιουργία ομάδων εργασίας) στον ιδιωτικό απ' ό,τι στο Δημόσιο τομέα. | |
| 17. Η αξιολόγηση των εργαζομένων πρέπει να είναι ατομική και όχι κατά ομάδες ή τμήματα, γιατί σε μια ομάδα ή τμήμα δε φαίνεται το έργο καθενός. | |
| 18. Τα μέλη μιας ομάδας δεν πρέπει να αμείβονται το ίδιο, όταν επιτυγχάνουν τους στόχους τους, γιατί αδικούνται όσοι προσέφεραν περισσότερα. | |
| 19. Σε μια ομάδα εργασίας ο ιδανικότερος τρόπος λήψης αποφάσεων είναι η πλειοψηφία των μελών της, ακόμη και αν κάποια λίγα μέλη διαφωνούν έντονα. | |
| 20. Ένας εργαζόμενος αποδίδει καλύτερα μόνος του παρά ως μέλος μιας ομάδας. | |

| | | | | |
|----------|----------|------------|----------|----------|
| Συμφωνώ | Μάλλον | Αβέβαιος/η | Μάλλον | Διαφωνώ |
| Απόλυτα | Συμφωνώ | | Διαφωνώ | Απόλυτα |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Μέρος Β | | Βαθ- μός 1-5 |
|---|--|-----------------------------|
| Περίοδος που πηγαίνατε Γυμνάσιο (ή) και Λύκειο | | |
| 1. Οι περισσότεροι καθηγητές σας συνήθως παρέδιδαν το μάθημα, μονολογώντας στην τάξη. | | |
| 2. Η παραπάνω διδακτική μέθοδος ήταν ευρύτερα αποδεκτή από τους περισσότερους. | | |
| 3. Οι ερωτήσεις των περισσότερων καθηγητών σας αποσκοπούσαν κυρίως στην εξέταση των γνώσεων, που αποκτήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα. | | |
| 4. Οι περισσότεροι καθηγητές σας έλεγαν, «αν έχετε απορίες, να μη διακόπτετε το μάθημα, αλλά να κρατάτε σημειώσεις και να κάνετε ερωτήσεις, στο τέλος της παράδοσης». | | |
| 5. Στα περισσότερα μαθήματα, η αξιολόγηση των μαθητών ήταν ατομική. | | |
| 6. Γενικά λίγες φορές (ή καθόλου) γινόταν διάλογος στα περισσότερα μαθήματα. | | |
| 7. Δεν υπήρχε καθηγητής σας (ή υπήρχε μόνο ένας μικρός αριθμός καθηγητών), που σας χώριζε σε ομάδες μέσα στην τάξη και σας ανέθετε ομαδικές δραστηριότητες. | | |
| 8. Όταν συγκροτούνταν ομάδες εκτός σχολείου, συνήθως ήταν δραστηριότητες προαιρετικές (αν δεν θυμάστε να συγκροτήθηκαν ποτέ, βάλτε βαθμό 1). | | |
| 9. Σπάνια (ή ποτέ δεν) βαθμολογηθήκατε σε κάποιο μάθημα ως μέλη ομάδας εργασίας. | | |
| 10. Σχεδόν όλα τα μαθήματα του Γυμνασίου (ή) και του Λυκείου διεξάγονταν σε μια αίθουσα, όπου τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε σειρές, το ένα πίσω από το άλλο. | | |

ΠΡΟΣΟΧΗ: Ελέγξτε, αν συμπληρώσατε τα στοιχεία σας κι αν βαθμολογήσατε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας