



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο του δημόσιου σχολείου. Η επίπτωση της πανδημίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ελένη Αγγελοπούλου

Αριθμός Μητρώου: ΟΕΚ/21001

Επιβλέπων Καθηγητής: Μιχελακάκης Νικόλαος

Διπλωματική εργασία υποβληθείσα στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Οικονομική της
Εκπαίδευσης και διαχείρισης εκπαιδευτικών μονάδων του Πανεπιστημίου Πειραιώς

Πειραιάς, 2023

Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Ελένη Αγγελοπούλου
© 2023 – Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάστηκε
από την Ελένη Αγγελοπούλου

Αριθμός Μητρώου: ΟΕΚ/21001

Ιανουάριος 2023

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας δεν υποδηλοί την αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.
Κατά τη συγγραφή τηρήθηκαν οι αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο του δημόσιου σχολείου. Η επίπτωση της πανδημίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Αγγελοπούλου Ελένη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δ/βαθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19. Αρχικά, γίνεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος και στη συνέχεια ακολουθεί η εμπειρική έρευνα. Η έρευνα διεξήχθη το Δεκέμβριο 2022 μεταξύ 116 εκπαιδευτικών από όλη τη χώρα. Αυτοί αποτελούν το δείγμα της μελέτης. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου διαβαθμισμένης κλίμακας. Από την στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από παράγοντες όπως η φύση της εργασίας, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και με τους μαθητές τους αλλά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επέδρασε αρνητικά στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Τελευταίο αλλά ιδιαίτερα σημαντικό αποτελεί η ανάδειξη της σχέσης της σχολικής ηγεσίας και του μοντέλου ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής και η συσχέτισή του με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, πανδημία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ηγεσία σχολείου

The administration of human resources in the area of the public school. The impact of the pandemic on the job satisfaction of secondary education teachers

Helen Angelopoulou

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the factors that affect the job satisfaction the secondary education teachers experiencing during the outbreak of the pandemic due to the covid-19 disease. The theoretical approach is done first followed by empirical research. The research was held on December 2022 among 116 teachers across the country. They are the sample of the survey. The research tool used was a structured questionnaire with scale closed-ended questions. From the statistical processing and analysis of the data, it emerged that teachers derive satisfaction from factors such as the nature of work, relationships with colleagues and with their students, but distance education had a negative effect on their job satisfaction. Last but particularly important is the highlighting of the relationship between school leadership and the leadership model adopted by each principal and its correlation with teachers' professional satisfaction.

Λέξεις κλειδιά: job satisfaction, pandemic covid-19, distance learning, school leadership

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	V
ABSTRACT.....	VI
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	VII
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
ΜΕΡΟΣ Α΄.....	2
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	2
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
2. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.....	4
2.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ.....	4
2.2 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ.....	5
2.2.1 Κλασική Θεωρία.....	5
2.2.2 Επιστημονική διαχείριση.....	5
2.2.3 Η Θεωρία Διαχείρισης.....	6
2.2.4 Η Γραφειοκρατική Προσέγγιση.....	7
2.2.5 Συμπεριφορική προσέγγιση (Mayo & Roethlisberger).....	7
2.3 ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ.....	8
2.4 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ.....	9
3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	12

3.1	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	15
3.2	ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ.....	17
3.3	ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	17
3.4	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	18
4.	ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	20
4.1	ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	20
4.2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	22
5.	ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19 ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30
5.1	ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	31
5.2	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 32	
5.3	ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID- 19	34
B´	ΜΕΡΟΣ.....	36
	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	36
6.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
6.1	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	36
6.2	ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	36
6.3	ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	38
6.4	ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42

6.5	ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
6.5.1	Αποτελέσματα της έρευνας –	43
6.5.2	Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τους πέντε (5) παράγοντες	47
7.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	80
8.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	81
9.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	86
10.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	87
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
	ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	93
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	97

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν με την υποστήριξη τους.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον επόπτη Καθηγητή μου Μιχελακάκη Νικόλαο για τη θερμή υποστήριξή του, τη συνεχή ανταπόκριση και τις εύστοχες συμβουλές του, ο οποίος είχε καλλιεργήσει ήδη κατά τη διδασκαλία του μαθήματός του στο Β΄ Εξάμηνο κλίμα συνεργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον Καθηγήτρια Χατζηδήμα Σταματίνα για την συμμετοχή της στην τελική αξιολόγηση της εργασίας. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τον Καθηγητή Χλέτσο Θεολόγο – Μιχαήλ, Επιστημονικό Διευθυντή του μεταπτυχιακού προγράμματος, που μου έδωσε την δυνατότητα να παρακολουθήσω το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών κάνοντας άψογο σχεδιασμό και προσφέροντας την πολύτιμη συμπαράσταση και καθοδήγηση του σε όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού προγράμματος.

Επίσης, ευχαριστίες απευθύνω σε όλους τους καθηγητές μου που μου πρόσφεραν απλόχερα τις γνώσεις τους στη διάρκεια του προγράμματος, τους συμφοιτητές μου και σε όλους τους εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα της συμμετοχής τους στο ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Τέλος, δε θα μπορούσα να μην αναφερθώ στην οικογένειά μου, τη μητέρα μου Ματίνα και τα τρία παιδιά μου Άννα, Αδριανή και Γιώργο, που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν με υπομονή.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι ένα ζήτημα ιδιαιτέρως σημαντικό στο οποίο υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες και για να μελετηθεί χρήζει ιδιαίτερης προσοχής. Μία σχολική μονάδα είναι το μέρος στο οποίο εργάζονται και ζουν τόσο οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης όσο και οι μαθητές και για το λόγο αυτό είναι σημαντικό εντός των πλαισίων της να εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει πιο ευχάριστο το κλίμα για όλους. Πληθώρα μελετών έχουν δείξει ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ευημερία, τα κίνητρα, την υγεία και την απόδοση των διαφόρων κοινωνικών ομάδων στο σχολείο, καθώς και την ποιότητα ζωής τους εν γένει. Μεταξύ των διαφορετικών ορισμών της ευημερίας στην εργασία, αξιοσημείωτος είναι αυτός των Seligman et al (2005), σύμφωνα με τον οποίο αποτελεί μια θετική, ευχάριστη και πολυδιάστατη ψυχολογική κατάσταση που αποκλείει αποτελεσματικά τις αρνητικές πτυχές που σχετίζονται με τους ψυχοκοινωνικούς κινδύνους. Έτσι, το να έχει ένας ηγέτης μιας σχολικής μονάδας την επιθυμία να βελτιώσει την ευημερία και την υγεία στην εργασία των δασκάλων σημαίνει να λαμβάνει υπόψη το προφίλ των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της εμπειρίας τους στο επάγγελμα, της επαγγελματικής τους εξέλιξης, της ηλικίας τους, των συναισθημάτων τους, του κοινωνικο-επαγγελματικού τους υπόβαθρου και της ικανότητάς τους να προσαρμοστούν σε μορφές αντιληπτών δυσκολιών που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας τους, ενώ σ' αυτά προστίθεται η επαγγελματική ικανοποίηση που παρέχει η ατομική και συλλογική δραστηριότητα μέσα στο σχολείο (Travers & Cooper, 1996). Η αντίληψη ενός καλού σχολικού κλίματος εξαρτάται από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς και από την αντιληπτή αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων που έχουν θέσει οι ίδιοι. Ο Locke (1976) ορίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως μια «θετική ή ευχάριστη κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση του ατόμου για τη δουλειά ή τις εμπειρίες του».

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που υφαίνονται στο σχολικό περιβάλλον βρίσκεται στο επίκεντρο του αντιληπτού σχολικού κλίματος και επηρεάζεται άμεσα από το στυλ διαχείρισης των διοικητών του σχολείου. Επιπλέον, αυτές οι διαπροσωπικές εντάσεις Οικονομική της εκπαίδευσης και διαχείρισης εκπαιδευτικών μονάδων

μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική υγεία του προσωπικού και να προκαλέσουν δυσφορία στην εργασία, έλλειψη προσωπικής επιτυχίας κατά την προσπάθεια επίτευξης καθορισμένων στόχων (Travers & Cooper, 1996) μείωση της αυτοεκτίμησης ή αύξηση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Buyukgoze et al., 2022). Η υφιστάμενη βιβλιογραφία που αφορά την υγεία επαγγελματιών που η εργασία τους περιλαμβάνει διαπροσωπικές επαφές (Travers & Cooper, 1996) αναφέρει δύο στοιχεία που διέπουν την επαγγελματική ικανοποίηση, τα οποία είναι αφενός μεν τα προσωπικά επιτεύγματα και αφετέρου δε η αυτοεκτίμηση και η επαγγελματική ανάπτυξη. Οι επαγγελματίες, με την επίτευξη των στόχων που είχαν αρχικά θέσει για τον εαυτό τους στη δουλειά τους νιώθουν πλήρεις και έτσι αυξάνεται και η επαγγελματική τους ικανοποίηση (Bentea & Anguelache, 2012). Σε αντιδιαστολή με αυτό, η χαμηλή ικανοποίηση προκαλεί μια μορφή ψυχολογικής δυσφορίας και πιθανώς πτώση της αυτοεκτίμησης (Buyukgoze et al., 2022). Ωστόσο, η βιβλιογραφία που υπάρχει για το ζήτημα αυτό παραμένει διχασμένη ως προς την πληθώρα των παραγόντων αυτών και του ποσοστού του ρόλου της σχολικής ηγεσίας (Weiss, 2002). Επιπλέον, μπορεί να υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιμένουν στο επάγγελμα παρά το ότι είναι δυσαρεστημένοι και άλλοι που το εγκαταλείπουν παρόλο που έχουν επιτύχει τους στόχους που είχαν θέσει για τον εαυτό τους (Maguire, 2000).

Κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες καταστάσεις για τις οποίες οι οδηγίες που είχαν ήταν συγκεκριμένες, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία χαοτική κατάσταση που είχε άμεση επίδραση στην επίδοσή τους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Oubibi et al., 2022 · Stang-Rabrig et al., 2022). Από ακαδημαϊκής άποψης, ελάχιστες έρευνες στον ελλαδικό χώρο τεκμηριώνουν την υπάρχουσα σχέση μεταξύ της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το σχολικό κλίμα μέσα στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται, της σχολικής ηγεσίας και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19 (Χαλβατζή, 2021 · Βουτσινά, 2021).. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στους παράγοντες του σχολικού κλίματος που εξηγούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στη σχολική διοίκηση και το ρόλο των διευθυντών. Η μελέτη αυτή έρχεται για να καλύψει το ακαδημαϊκό κενό που υπάρχει και να αναδείξει τη σημασία που έχει η άρτια διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού σε μια σχολική μονάδα για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

2.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Η διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού είναι μια έννοια η οποία υπάρχει από τα πρώτα χρόνια της ανθρωπότητας και αναπροσαρμόζεται βάσει της εκάστοτε εποχής. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις που υπάρχουν σχετικά μ' αυτήν ποικίλουν, καθώς οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση περισσότερων του ενός ατόμων προσδιορίζονται βάσει των υφισταμένων αναγκών (Χασαπόγλου, 2015). Για παράδειγμα, στην περίπτωση των μικρών οργανισμών, οι τρεις βασικές λειτουργίες τους που είναι η παραγωγή, η διαχείριση των χρηματοοικονομικών πόρων και το μάρκετινγκ, μπορούν εύκολα να πραγματοποιηθούν αποκλειστικά με τους υπαλλήλους του. Ωστόσο, καθώς ο αριθμός των εργαζομένων αυξάνεται και δημιουργούνται συνεχώς νέες καινοτόμες επιχειρήσεις, χρειάζονται και άλλες λειτουργίες και δραστηριότητες εκτός από τις τρεις βασικές λειτουργίες των οργανισμών, γεγονός το οποίο κατέστησε αναγκαία την εμφάνιση μιας νέας λειτουργίας, αυτή της διαχείρισης προσωπικού, η οποία αρχικά αποδεκτή ως επιτελική λειτουργία που είχε υποστηρικτικό ρόλο για τις βασικές λειτουργίες (Webb et al, 2003).

Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, που ονομάζεται και διαχείριση προσωπικού, αφορά κυρίως την επιλογή των εργαζομένων, την τοποθέτησή τους σε κατάλληλες θέσεις εργασίας, την προαγωγή τους κ.λπ., ενώ περιλαμβάνει μεθόδους, πολιτικές και πρακτικές που σχετίζονται με τα ζητήματα αυτά (Πουρνάρα, 2018). Όταν εξετάζεται από στρατηγικής άποψης, η διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού αφορά κυρίως μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές που σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό, ενώ όσον αφορά τις πολιτικές και πρακτικές του εν λόγω κλάδου, αυτές αφορούν τις σχέσεις εργαζομένου-εργοδότη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την κατάρτιση του προσωπικού κ.λπ. Έτσι, αντιλαμβανόμαστε ότι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αφορά την πρόσληψη προσωπικού, την τοποθέτησή του, την εκπαίδευσή του, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και την αξιολόγηση της απόδοσης κυρίως. Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί έναν από τους βασικούς πόρους που πρέπει να χρησιμοποιήσουν οι οργανισμοί για την επίτευξη των εταιρικών στόχων και

καλύπτει όλους τους εργαζομένους, από τον διευθυντή μέχρι τον υπάλληλο με τη χαμηλότερη βαθμίδα (Brewster, 2004).

Όσον αφορά τη στρατηγική διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, αυτή μπορεί να προσδιοριστεί κάνοντας χρήση μοντέλων προγραμματισμένων πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων σχετικά με τους ανθρώπινους πόρους, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Πουρνάρα, 2018). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι κυριότερες προσεγγίσεις οι οποίες αφορούν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

2.2 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

2.2.1 Κλασική Θεωρία

Η κλασική θεωρία ανέκαθεν ασχολούνταν με τον τρόπο αύξησης της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας με μια σαφώς καθορισμένη οργανωτική δομή και σχέσεις εξουσίας. Η κλασική θεωρία επικεντρώνεται γύρω από δύο ιδέες. Η πρώτη είναι πώς το ανθρώπινο στοιχείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά (εκτός από τις μηχανές) στην εκτέλεση εργασιών ρουτίνας και το δεύτερο είναι η δημιουργία μιας επίσημης οργανωτικής δομής (Dzhurova, 2020). Όσον αφορά τις προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από τις παραπάνω ιδέες, υπάρχει η Επιστημονική Διοίκηση του Taylor η οποία ασχολήθηκε με την πρώτη ιδέα, ενώ με τη δεύτερη ιδέα ασχολήθηκε κυρίως η Γραφειοκρατική θεωρία του Weber.

2.2.2 Επιστημονική διαχείριση

Ο Taylor, ο οποίος είναι ένα από τα κορυφαία ονόματα του κλάδου, πραγματοποίησε μια από τις πιο σημαντικές επαναστάσεις στην ιστορία της ανθρωπότητας, αναπτύσσοντας την επιστημονική διαχείριση - «Scientific Management Approach» - στον τομέα της διοίκησης. Ο στόχος κατά την προσέγγιση αυτή είναι να υπάρχουν βέλτιστα αποτελέσματα με λιγότερο κόπο, να λαμβάνονται περισσότερα αποτελέσματα με λιγότερη είσοδο. Ο Τέιλορ, στα πολλά χρόνια εργασίας του, πέρασε τον περισσότερο χρόνο του εξετάζοντας τις

παραγωγικές δραστηριότητες στα εργαστήρια και διαπίστωσε ότι υπήρχε μεγάλη σπατάλη στην εργασία, τις πρώτες ύλες και τα υλικά, ενώ εξερεύνησε παράλληλα τρόπους για να αυξήσει την παραγωγικότητα, καταλήγοντας ότι είναι αναγκαίος ο συντονισμός, η συνεργασία και η εκπαίδευση (Robbins et al, 2012).

Οι έννοιες της επιστημονικής διαχείρισης έγιναν δεκτές με ενθουσιασμό από τους επαγγελματίες της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ο «τεϊλορισμός» στην εκπαίδευση ήταν εκτεταμένος και ήταν εμφανής τόσο στις διοικητικές πρακτικές όσο και στην ορολογία στις αρχές του 1900 και τότε διατυπώθηκε για πρώτη φορά η άποψη ότι τα σχολεία πρέπει να μιμούνται τις πρακτικές μιας επιτυχημένης επιχείρησης (Dzhurova, 2020). Ο Cubberly συγκεκριμένα αναφέρει το 1916 ότι:

«Τα σχολεία μας είναι, κατά μία έννοια, εργοστάσια στα οποία τα ακατέργαστα προϊόντα (παιδιά) πρόκειται να διαμορφωθούν και να διαμορφωθούν σε προϊόντα που να ανταποκρίνονται στις διάφορες απαιτήσεις της ζωής. Οι προδιαγραφές για την κατασκευή προέρχονται από τις απαιτήσεις της ζωής. Οι προδιαγραφές για την κατασκευή προέρχονται από τις απαιτήσεις του πολιτισμού του εικοστού αιώνα και είναι δουλειά του σχολείου να χτίζει τους μαθητές του σύμφωνα με τις προδιαγραφές που ορίζονται» (Romero Puerto, 2006).

2.2.3 Η Θεωρία Διαχείρισης

Ο Γάλλος μηχανικός Henri Fayol αποτελεί έναν από τους πρωτοστάτες στη διοίκηση των οργανισμών. Ο Fayol περιγράφει τις αρχές της διαχείρισης (τμηματοποίηση, ενότητα διοίκησης, ισότητα εξουσίας και ευθύνης, ιεραρχία, πειθαρχία, ισότητα, συνεργασία κ.λπ.), τις καθολικές διαδικασίες διαχείρισης (σχεδιασμός, οργάνωση, εκτέλεση, συντονισμός και έλεγχος) και τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να έχει ο διευθυντής (σκέψη, μάθηση, ευφυΐα, θέληση, υπομονή, υγεία κ.λπ.) με τρόπο λεπτομερή και συγκεκριμένο (Robbins et al, 2012).

Σύμφωνα με τον Fayol, οι δραστηριότητες σε έναν οργανισμό μπορούν να ομαδοποιηθούν σε έξι κύριες ομάδες:

- I. Τεχνικές δραστηριότητες (δραστηριότητες παραγωγής)
- II. Εμπορικές δραστηριότητες (αγορές, πώληση κ.λπ.),
- III. Χρηματοοικονομικές δραστηριότητες (εύρεση και χρήση οικονομικών πόρων),

- IV. Λογιστικές δραστηριότητες (τήρηση και προετοιμασία αρχείων και στατιστικών στοιχείων),
- V. Δραστηριότητες ασφάλειας (προστασία του χώρου εργασίας και εργαζομένων) και τέλος
- VI. Διοικητικές δραστηριότητες.

2.2.4 Η Γραφειοκρατική Προσέγγιση

Στο γραφειοκρατικό μοντέλο, που πρόκειται για μια οργανωτική δομή που προτάθηκε από τον Weber, τα καθήκοντα τακτοποιούνται σε ένα ιεραρχικό σύστημα και οι αρχές και τα καθήκοντα σε κάθε επίπεδο της ιεραρχίας καθορίζονταν επίσημα με προκαθορισμένους νόμους, κανόνες και διοικητικούς όρους. Οι θέσεις εργασίας χωρίζονται σε τμήματα, από ειδικούς, σύμφωνα με ορισμένους κανόνες και πρότυπα και ο διαχωρισμός αυτός πραγματοποιείται με απρόσωπο, επίσημο τρόπο (Robbins et al., 2012). Οι συναλλαγές και οι επικοινωνίες γίνονται εγγράφως και οι εργαζόμενοι συμμορφώνονται με τις εντολές καθώς βασίζονται στη νόμιμη εξουσία.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργανωτικής δομής μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Dzhurova, 2020):

- I. Καταμερισμός της εργασίας με βάση τη λειτουργική εξειδίκευση
- II. Σαφής καθορισμένη ιεραρχική δομή έτσι ώστε κάθε επίπεδο να ελέγχεται από ένα ανώτερο επίπεδο.
- III. Αρχές και μέθοδοι.

2.2.5 Συμπεριφορική προσέγγιση (Mayo & Roethlisberger)

Οι Mayo & Roethlisberger, ηγήθηκαν της νεοκλασικής προσέγγισης στην διοίκηση οργανισμών, βάσει της οποίας οργανισμοί αξιολογούνται από κοινωνικές και ανθρώπινες πτυχές, καθώς επιστήμονες όπως οι Bakke, Gardner & Moore, Davis, McGregor και Likert, στις μελέτες τους, δήλωσαν ότι το σημαντικότερο πρόβλημα της εποχής μας είναι τα άτομα και οι οργανισμοί (Austin, 2001). Η εν λόγω προσέγγιση κατακρίνει από μία άποψη την κλασική θεωρία αλλά από την άλλη πλευρά την ενσωματώνει, υποστηρίζοντας ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί το πνεύμα και η κατανόηση της συνεργασίας μεταξύ τους. Το πιο

σημαντικό χαρακτηριστικό αυτού του κινήματος, είναι ότι το ανθρώπινο στοιχείο είναι το αντικείμενο εξέτασης, το οποίο είναι η πτυχή που λείπει από την Κλασική Θεωρία. Επομένως, αυτή η θεωρία πρόσθεσε νέες έννοιες στις έννοιες της Κλασικής Θεωρίας, τις κατέστησε σαφέστερες και τις άλλαξε. Η κύρια ιδέα της συμπεριφορικής προσέγγισης είναι να κατανοήσει κανείς το «ανθρώπινο» στοιχείο που λειτουργεί μέσα σε μια οργανωτική δομή, να αξιοποιήσει στο έπακρο τις ικανότητές του, να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ της δομής και του ανθρώπου, να αναγνωρίσει τις κοινωνικές ομάδες και τα χαρακτηριστικά τους και με λίγα λόγια να δοθούν στον ηγέτη νέα εργαλεία και έννοιες που μπορεί να χρησιμοποιήσει (Lee & Lawrence, 1985)

2.3 ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΑΧΕΤΡΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Οι στόχοι είναι, κατά μία έννοια, τα πρότυπα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της πραγματικής κατάστασης. Μερικές φορές αυτοί οι στόχοι μελετώνται προσεκτικά και εκφράζονται γραπτώς, αλλά συχνά δεν δηλώνονται επίσημα. Και στις δύο περιπτώσεις, οι στόχοι καθοδηγούν τη λειτουργία του ανθρώπινου δυναμικού στην πράξη (Klimoski, 1991).

Ο γενικός σκοπός της διαχείρισης ανθρώπινων πόρων είναι να διασφαλίσει ότι οι εργαζόμενοι στον οργανισμό είναι επιτυχημένοι και έτσι ο οργανισμός κερδίζει κι αυτός μερίδιο της επιτυχίας. Η διαχείριση ανθρώπινων πόρων στοχεύει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ισχύος του οργανισμού, καθώς τη σήμερον ημέρα, ανεξάρτητα από το πόσο ισχυροί είναι οι άλλοι οικονομικοί πόροι ενός οργανισμού, εάν το ανθρώπινο δυναμικό του δεν είναι αρκετά αποδοτικό, η πιθανότητα επιτυχίας θα είναι χαμηλή. Είναι πρόδηλο ότι δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν οι στόχοι παραγωγικότητας και ποιότητας εργασίας με ανικανοποίητο εργατικό δυναμικό, καθώς τα κίνητρα για επιτυχία είναι χαμηλά. Από αυτή την άποψη, μπορούμε να πούμε ότι η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (HRM) έχει δύο βασικούς σκοπούς (Larsen & Mayrhofer, 2006):

- I. Να αυξήσει την παραγωγικότητα και
- II. Να προσφέρει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα αυξάνοντας την ποιότητα της επιχειρηματικής ζωής.

Χρησιμοποιώντας διάφορα κριτήρια που σχετίζονται με το εργατικό δυναμικό, η

διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού διασφαλίζει ότι επιτυγχάνονται θετικές εξελίξεις τόσο στην παραγωγικότητα όσο και στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής. Η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού έχει θετικό αντίκτυπο στη συνολική πορεία ενός οργανισμού και στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται (Lussier, 1993). Τα «αποτελέσματα που επιτυγχάνονται» είναι η οργανωτική επιβίωση, η ανάπτυξη, η κερδοφορία, στοιχεία τα οποία σημαίνουν ανταγωνιστικότητα και ικανότητα προσαρμογής στις νέες συνθήκες. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα, οι στόχοι που έχει υιοθετήσει η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού είναι: να αυξήσει την παραγωγικότητα, να αυξήσει την ποιότητα της επιχειρηματικής ζωής, να αυξήσει τη νομική συμμόρφωση ενός οργανισμού, να αποκτήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, να εγγυηθεί την ευελιξία του εργατικού δυναμικού.

2.4 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Η διαχείριση ανθρώπινων πόρων χρειάζεται κάποιες αρχές προκειμένου να διαχειρίζεται τις δραστηριότητές της με κάποια ακεραιότητα και σταθερότητα και να κάνει τη διαφορά έναντι των ανταγωνιστών οργανισμών. Οι αρχές βοηθούν τους διευθυντές να λαμβάνουν πιο ακριβείς αποφάσεις, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες σε συγκεκριμένες αρχές. Αυτές οι αρχές μπορούν να απαριθμηθούν ως εξής (Brewster, 2004):

- I. Αποδοτικότητα: Η αποτελεσματικότητα είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος για τους οργανισμούς. Σήμερα, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού έχει μια κατάλληλη και μοναδική ευκαιρία να αυξήσει την παραγωγικότητα και δεν αφορά μόνο την αύξηση της παραγωγής.
- II. Ποιότητα Επιχειρηματικής Ζωής: Η επικοινωνία με τους υπαλλήλους και η παροχή της ευκαιρίας σε αυτούς να παρουσιάσουν τις ιδέες τους έρχεται πρώτη και αμέσως μετά την αποτελεσματικότητα.
- III. Νομική Συμμόρφωση: Τα τμήματα ανθρώπινου δυναμικού στις επιχειρήσεις μπορούν να αποφύγουν το κόστος που μπορεί να προκύψει παρακολουθώντας συνεχώς τις αλλαγές στο νομικό πεδίο και προσαρμοζόμενοι σε αυτές τις αλλαγές.
- IV. Απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος: Σε περιβάλλοντα όπου ο ανταγωνισμός είναι πολύ υψηλός, είναι εξαιρετικά αποτελεσματικό για τις εταιρείες να αναζητούν τρόπους για να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μέσω του ανθρώπινου δυναμικού.

- V. Προσαρμοστικότητα του εργατικού δυναμικού: Σήμερα, η εκπαίδευση των εργαζομένων σε πολλές δεξιότητες μπορεί να προσδιοριστεί ως μία από τις κοινές πρακτικές που γίνονται για να διασφαλιστεί η προσαρμοστικότητα του εργατικού δυναμικού στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Σχεδιασμός

Ενώ το σχέδιο ορίζεται ως μια απόφαση ή μια συλλογή αποφάσεων, ο προγραμματισμός αναφέρεται στις προσπάθειες που γίνονται για τη δημιουργία ενός πλάνου, δηλαδή μιας διαδικασίας. Ο σχεδιασμός Ανθρώπινου Δυναμικού είναι η εκτίμηση των αναγκών των εργαζομένων της επιχείρησης και η κλιμάκωση των απαραίτητων δραστηριοτήτων για την κάλυψη αυτής της ανάγκης. Εν ολίγοις, είναι η διαδικασία διασφάλισης ότι οι σωστοί εργαζόμενοι απασχολούνται στις κατάλληλες στιγμές, όταν χρειάζεται (Klimoski, 1991). Οι ανταγωνιστικές στρατηγικές και οι στόχοι του οργανισμού βρίσκονται στον πυρήνα του σχεδιασμού του ανθρώπινου δυναμικού. Τα αποτελεσματικά σχέδια ανθρώπινου δυναμικού θα πρέπει να συνδέονται αποτελεσματικά με τα στρατηγικά σχέδια της επιχείρησης, προκειμένου το ανθρώπινο δυναμικό, που θεωρούνται ως βασικές ικανότητες, να παρέχει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στον οργανισμό (Lussier, 1993). Η διαδικασία σχεδιασμού ανθρώπινου δυναμικού έχει τέσσερα στάδια. Το πρώτο βήμα στη διαδικασία είναι να συγκεντρωθούν όλες οι πληροφορίες που θα χρειαστούν. Το δεύτερο βήμα είναι η ανάλυση και η αξιολόγηση των συλλεγόμενων πληροφοριών με τη βοήθεια ενός αριθμού μεθόδων. Στο τρίτο βήμα, γίνονται προβλέψεις για το μέλλον σύμφωνα με τις μεθόδους ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν και τα ευρήματα που προέκυψαν και η διαδικασία ολοκληρώνεται με την εφαρμογή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν στο τελευταίο στάδιο.

Στελέχωση (Πρόσληψη, Επιλογή - Τοποθέτηση) και Επαγγελματική Κατάρτιση

Όσον αφορά τη διαδικασία στελέχωσης στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, αυτή αποτελείται από μια σειρά βασικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της στελέχωσης, της επιλογής, της τοποθέτησης και του προσανατολισμού (Larsen & Mayrhofer, 2006). Η επιλογή αναφέρεται στην επιλογή του κατάλληλου προσωπικού για τη θέση εργασίας μετά από αξιολόγηση των τρεχουσών αιτήσεων και διεξαγωγή των απαραίτητων συνεντεύξεων με τους υποψηφίους. Η τοποθέτηση, από την άλλη, είναι η μύηση του προσωπικού που έχει επιλεγεί ως κατάλληλο για μια θέση εργασίας. Στη σύγχρονη εποχή, οι Οικονομική της εκπαίδευσης και διαχείρισης εκπαιδευτικών μονάδων

αιτήσεις κατατίθενται απευθείας από τους υποψηφίους σε ηλεκτρονικό περιβάλλον ή καταβάλλονται συμπληρώνοντας αιτήσεις. Μετά από συνεντεύξεις καθορίζεται η πρόσληψη των δικαιούχων μετά τις υγειονομικές και ψυχοτεχνικές εξετάσεις και επιτρέπεται η έναρξη της εργασίας. Η εκπαίδευση που παρέχεται σε άτομα που είναι νέα στη δουλειά προκειμένου να γνωρίσουν τον χώρο εργασίας και τις συνθήκες της ονομάζεται «εκπαίδευση προσανατολισμού». Παρά ορισμένες διαφορές στην πράξη, όταν εξετάζεται συστηματικά, η πρόσληψη και η επιλογή εργαζομένων είναι μια διαδικασία που αποτελείται από διάφορες φάσεις. Τα κύρια στάδια αυτής της διαδικασίας είναι ο καθορισμός του αριθμού των αναγκών των εργαζομένων, η αναζήτηση και η εύρεση υποψηφίων που μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή την ανάγκη και η επιλογή τους μεταξύ των υποψηφίων (Mantzaris & Myloni, 2018).

Η στελέχωση στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση βασίζεται σε διαδικασία επιλογής που γίνεται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού. Αυτή η διαδικασία έχει πλεονεκτήματα, και το βασικότερο είναι ότι πρόκειται για μέθοδο αδιάβλητη καθώς το συμβούλιο αυτό είναι υπερκομματικό (Anagnou & Chountalas, 2015). Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών που προσλαμβάνονται με τον τρόπο αυτό ως αναπληρωτές, δεν σημαίνει ότι είναι οι καλύτεροι στο αντικείμενό τους, καθώς ελέγχονται μόνο οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των υποψηφίων και η προϋπηρεσία τους και όχι οι δεξιότητες που έχουν σχετικά με τη διαχείριση μιας τάξης και οι γνώσεις τους στον εκπαιδευτικό κλάδο. Όσον αφορά τις προσλήψεις διευθυντών στα σχολεία, αυτό γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας, μέσω των προκηρύξεων που βγάζει για διάφορες κατηγορίες στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά αυτήν την επιλογή, τα κριτήρια περιλαμβάνουν τα χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση, τις ακαδημαϊκές και παιδαγωγικές γνώσεις, την προσωπικότητα του ατόμου, και άλλα χαρακτηριστικά (Anagnou & Chountalas, 2015).

Όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση στην εκπαίδευση, αυτή περιλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες είναι συνεχείς και επαναλαμβανόμενες και αποσκοπούν:

- I. Στην ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών
- II. Στην ανάπτυξη των γνώσεων που έχουν στο αντικείμενό τους, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους και
- III. Στην επαγγελματική ανέλιξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Για την Ελλάδα, οι βασικοί φορείς οι οποίοι είναι αρμόδιοι για την συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτών είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Τύπου «Διόφαντος». Παρόλο που βάσει νόμου οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπαιδεύονται συνεχώς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, στην πράξη δεν λαμβάνουν την επαγγελματική κατάρτιση που θα έπρεπε και η μόνη εκπαίδευση που λαμβάνουν στην ουσία είναι αυτή κατά την περίοδο που προσλαμβάνονται για πρώτη φορά.

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια πολύπλευρη μεταβλητή και για το λόγο αυτό κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες στις οποίες εξετάζονται οι παράγοντες οι οποίοι υπεισέρχονται σ' αυτήν. Οι σημαντικότερες από αυτές τις θεωρίες είναι οι ακόλουθες:

1. Θεωρία Ιεράρχησης Ανθρωπίνων Αναγκών του Maslow

Ο Maslow (1964), μελέτησε και ανέπτυξε την Θεωρία Ιεράρχησης των Ανθρωπίνων Αναγκών, ενώ επιπλέον έκανε ιεράρχηση και των εργασιακών αναγκών που έχουν τα άτομα. Η πυραμίδα του Maslow που αφορά τις εργασιακές ανάγκες, στη βάση της περιλαμβάνει τις βασικές οι οποίες είναι οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός και οι επιδοτήσεις, στο αμέσως επόμενο επίπεδο περιλαμβάνονται η ασφάλεια στο χώρο εργασίας, η συνταξιοδοτική κάλυψη, η κάλυψη ως προς τον ασφαλιστικό τομέα, η σταθερότητα στον επαγγελματικό τομέα, κλπ, ενώ μετά έπονται οι κοινωνικής φύσεως ανάγκες όπως είναι η αποδοχή και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, ανεβαίνοντας κι άλλο επίπεδο, εκεί υπάρχουν οι ανάγκες που έχουν να κάνουν με το σεβασμό και την εκτίμηση, οι οποίες αποτυπώνονται στις προαγωγές, τον τίτλο κλπ και στην κορυφή της πυραμίδας υπάρχει η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, η οποία υπάρχει και στην πυραμίδα των ανθρωπίνων αναγκών. Έτσι, ο απώτερος στόχος κάθε εργαζόμενου είναι η αυτοπραγμάτωση, δηλαδή η ικανοποίηση στο μέγιστο επίπεδο (Πετρίλη, 2007).

2. Θεωρία Δύο Παραγόντων του Herzberg

Ο Herzberg (1976) δημιούργησε τη λεγόμενη Θεωρία Δύο Παραγόντων (Two Factors Theory), βάσει της οποίας οι εργαζόμενοι επηρεάζονται από παράγοντες οι οποίοι συσχετίζονται με την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια στον εργασιακό τους χώρο. Οι Οικονομική της εκπαίδευσης και διαχείρισης εκπαιδευτικών μονάδων

πρώτοι παράγοντες κατά τον Herzberg είναι οι Παρακινητές (motivators), καθώς επιδρούν θετικά στην ατομική ανέλιξη (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010) και είναι η αναγνώριση, η επίτευξη, η προαγωγή, η υπευθυνότητα, η καθαυτό εργασία και η ανάπτυξη. Τους δευτέρους τους καλεί Παράγοντες Υγιεινής (hygiene factors), καθώς σχετίζονται με την ύπαρξη ενός ασφαλούς και υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος και είναι οι επιχειρησιακές πολιτικές, οι συνθήκες εργασίας, η εποπτεία, ο μισθός, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ασφάλεια στην εργασία και η θέση. Όσον αφορά τους Παράγοντες Παρακίνησης, αυτοί επιφέρουν επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ στην περίπτωση των Παραγόντων Υγιεινής, προκαλούν δυσαρέσκεια (Παλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010).

3. Η θεωρία του Locke

Ο Locke (1976) υποστηρίζει ότι οι ανάγκες είναι σε αρκετά υψηλό βαθμό κοινές για όλους, αλλά εκεί όπου υπάρχει διαφοροποίηση είναι ως προς τις αξίες οι οποίες επιδρούν καταλυτικά στο να επιτευχθεί η επαγγελματική ικανοποίηση. Έτσι, προτείνει διαφορετικούς παράγοντες που επιδρούν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση και συγκεκριμένα αναφέρει (Δημητρόπουλος 1998):

- I. Η εργασία πρέπει να είναι πρόκληση ώστε να κινείται το ενδιαφέρον των εργαζομένων.
- II. Όσο περισσότερο προσπαθεί και αποδίδει ένας εργαζόμενος, θα πρέπει να λαμβάνει και την ανάλογη αμοιβή με δίκαιο τρόπο σε σχέση με τους συναδέλφους του.
- III. Πρέπει να επικρατούν καλές συνθήκες στο εργασιακό περιβάλλον
- IV. Επιπρόσθετες αμοιβές οι οποίες δεν έχουν χρηματική μορφή πρέπει να δίνονται στους εργαζόμενους ως επιβράβευση.
- V. Οι προϊστάμενοι πρέπει να είναι υποστηρικτικοί προς τους υφισταμένους τους.
- VI. Οι εργαζόμενοι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην λήψη αποφάσεων και να έχουν αυτονομία.
- VII. Πρέπει να υπάρχει κλίμα συνεργασίας και καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους.
- VIII. Πρέπει να γίνεται σαφής και διακριτή ανάθεση των επιμέρους εργασιών στους υφισταμένους.

Είναι ιδιαιτέρως σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς στη σύγχρονη εποχή, να δίνονται κίνητρα για να αποδίδουν στην εργασία τους, καθώς και να είναι ικανοποιημένοι από τον εργασιακό τους χώρο αφού έτσι αποδίδουν καλύτερα. Ως κίνητρο, ορίζουμε τις δυνάμεις και τις ανάγκες οι οποίες επηρεάζουν τη δραστηριότητα ενός ατόμου και που το διατηρούν ενεργό μέχρις ότου να επιτευχθούν οι στόχοι οι οποίοι έχουν τεθεί (Hoy & Miskel, 2008). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η ικανοποίηση αποτελεί μια ψυχολογική κατάσταση η οποία είναι απόρροια ενός ολοκληρωμένου επαγγελματικού βίου, ενώ η δυσαρέσκεια αποτελεί μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση η οποία οφείλεται είτε στη φύση της δουλειάς ή στις συνθήκες που επικρατούν στον επαγγελματικό χώρο (Furnham, 2005).

Το συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου το οποίο υπάρχει στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και το γεγονός ότι όλες οι σημαντικές και καίριες αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση, ήτοι το Υπουργείο Παιδείας, έχουν ως αποτέλεσμα να προκαλούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η τεχνολογία έχει μπει για τα καλά στη ζωή μας και μάλιστα μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19 οι περισσότερες διαδικασίες γίνονται ηλεκτρονικά, η γραφειοκρατία δεν έχει πάψει να υφίσταται, απλώς μεταλλάχθηκε και έχει ψηφιοποιηθεί.

Όσον αφορά τη μορφή της διοίκησης που υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει σχήμα πυραμίδας, με τις σχολικές μονάδες να καταλαμβάνουν το κατώτερο μέρος, ενώ οι εκπαιδευτικές πολιτικές λαμβάνουν χώρα στα ανώτερα στρώματά της μην δίνοντας ιδιαίτερα περιθώρια σε τοπικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό έχει δύο επιπτώσεις οι οποίες είναι ιδιαιτέρως σημαντικές:

- I. Έλεγχος του σχολικού προγράμματος από το κέντρο (Υπουργείο Παιδείας). Τα προγράμματα σπουδών τα οποία ακολουθούνται σε κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης, από την προσχολική έως και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαμορφώνονται από συγκεκριμένα άτομα τα οποία λαμβάνουν αποφάσεις στην κεντρική διοίκηση.
- II. Υπάρχει έλλειψη αυτονομίας από τους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση του πλαισίου διδασκαλίας, καθώς πρέπει να ακολουθούν ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο είναι καθορισμένο από την κεντρική διοίκηση.

3.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΉ ΕΞΕΛΙΞΗ

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, αυτή σχετίζεται εν μέρει και με τις απολαβές που έχει ένας εργαζόμενος, καθώς και με την δυνατότητά του για ανέλιξη στην επαγγελματική κλίμακα. Η αξιολόγηση σε κάθε επάγγελμα γίνεται μετά την τοποθέτηση του προσωπικού σε μία θέση και είναι απαραίτητη για να προσδιοριστεί πόσο καλά και σωστά το άτομο κάνει τη δουλειά του και να δημιουργηθεί μια κατάλληλη δομή ανταμοιβής. Εάν διαπιστωθεί ότι το προσωπικό δεν λειτουργεί αποτελεσματικά, προτιμάται να προσδιοριστούν οι λόγοι αυτής της κατάστασης και να προσαρμοστεί το σύστημα ανταμοιβής σε αυτήν την περίπτωση, να προσδιοριστούν οι ανάγκες εκπαίδευσης και να χρησιμοποιηθούν εργαλεία παρακίνησης όταν είναι απαραίτητο.

Οι εργαζόμενοι συχνά ανταμείβονται με βάση την αξία της εργασίας τους, τις προσωπικές τους συνεισφορές και την απόδοση της εργασίας τους. Αν και η επιβράβευση ανάλογα με την επιτυχία του ατόμου αυξάνει τα κίνητρα του προσωπικού, τα περισσότερα από αυτά τα βραβεία δίνονται σύμφωνα με την αξία της εργασίας και όχι με βάση το επίπεδο επαγγελματικής επιτυχίας του ατόμου. Όσον αφορά την αξιολόγηση της απόδοσης στην εκπαίδευση, αυτή περιλαμβάνει την αξιολόγηση των προσπαθειών, των υπηρεσιών και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανατροφοδότηση, βελτίωση και αναβάθμιση όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα εργασία ο όρος «αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών» θα περιοριστεί στην αξιολόγηση της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας, δηλαδή στη διαδικασία που σχετίζεται με τους στόχους που θέτει ένας εκπαιδευτικός σε σχέση με τα μαθήματα που διδάσκει και την έκταση στην οποία οι στόχοι επιτυγχάνονται. Σε αυτό το πλαίσιο, οι στόχοι της αξιολόγησης θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν: την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς και τη βελτίωσή τους στο διδακτικό έργο και τη μαθησιακή διαδικασία (Yariv & Coleman, 2005). Είναι αναμφίβολα δύσκολο να αξιολογηθεί χωριστά η εργασία ενός δασκάλου, καθώς η τελευταία εξαρτάται από έναν συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονται με ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ως αποτέλεσμα, είναι μάλλον δύσκολο να ορίσουμε σε τι ακριβώς θα πρέπει να αξιολογηθεί ένας δάσκαλος, ποια κριτήρια και μέθοδοι πρέπει να χρησιμοποιηθούν και ποιο θα πρέπει να είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα της διαδικασίας αξιολόγησης (Bush & Middlewood, 2013).

Όσον αφορά την επαγγελματική ανέλιξη, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτή γίνεται με βάση τη διάρκεια της υπηρεσίας και άλλα σχετικά γραφειοκρατικά κριτήρια (Σολομών, 1999). Έτσι, είναι μάλλον ανέφικτο για τους διευθυντές των σχολείων να δημιουργήσουν ένα σύστημα κινήτρων που βασίζεται στην προσπάθεια, την απόδοση και την ανταμοιβή. Επιπλέον, οι περισσότερες πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης εξακολουθούν να περιλαμβάνουν την παρακολούθηση εξωτερικών εκπαιδευτικών σεμιναρίων αντί να επικεντρώνονται στη συνεχή, με επίκεντρο το σχολείο καθοδήγηση και την υποστήριξη αυτής με κάθε μέσο. Επιπλέον, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν μια σειρά αντικινήτρων όσον αφορά την εργασία τους, όπως χαμηλές αποδοχές, έλλειψη αναγνώρισης από την κοινωνία για την εργασία τους, λίγες πιθανότητες επαγγελματικής εξέλιξης κ.λπ. Παρά το γεγονός ότι έχει ψηφιστεί σημαντικός αριθμός νόμων τα προηγούμενα χρόνια οι οποίοι προβλέπουν την αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο, το θέμα αυτό δεν έχει διευθετηθεί ακόμα (Τζιόβας, 2009). Ειδικά κατά τα παρελθόντα δύο έτη, η εκπαιδευτική κοινότητα φάνηκε ιδιαίτερος επικριτική προς το Υπουργείο Παιδείας το οποίο προσπάθησε να εκκινήσει τη διαδικασία αυτή, καθώς θεωρεί ότι τα ευρήματα της αξιολόγησης δεν θα αξιοποιηθούν εποικοδομητικά, δεν θα γίνει με αξιοκρατικά κριτήρια και δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές για να κριθεί το έργο του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, αυτοί οι οποίοι είναι ενάντια στην αξιολόγηση, εκτιμούν ότι αυτή η διαδικασία θα επιφέρει την απόλυση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η χώρα μας οφείλει βάσει των δεσμεύσεών της προς την Ευρωπαϊκή Ένωση να μειώσει τον αριθμό των δημοσίων υπαλλήλων. Βάσει ερευνών, η αξιολόγηση γίνεται αποδεκτή από τους εργαζόμενους, όταν ουσιαστικά συμβάλλει στον εντοπισμό αναγκών και αδυναμιών με στόχο τη βελτίωσή τους, παρά όταν χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τον καθορισμό χρηματικών ανταμοιβών ή για να δίνονται αφορμές για απολύσεις (Boswell & Boudreau, 2002) και αυτό συμφωνεί με τις υφιστάμενες απόψεις εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Παρά τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, η αναγνώριση από γονείς, μαθητές, προϊσταμένους και των συναδέλφων, καθώς και η αξιοκρατία και οι δίκαιες συνθήκες εργασίας είναι μερικά από τα κίνητρα που όντως σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

3.2 ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

Η πιο βασική ανταμοιβή που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι από τους χώρους εργασίας τους είναι ο μισθός. Ωστόσο, οι ανταμοιβές μπορεί να περιλαμβάνουν προαγωγή, επιθυμητά εργασιακά καθήκοντα, αναγνώριση από τους συναδέλφους, ελευθερία κινήσεων στην εργασία και ευελιξία (Avolio, 2013). Έτσι, φαίνεται ότι μπορεί να γίνει κάποια κατηγοριοποίηση των ανταμοιβών οι οποίες δίνονται και συγκεκριμένα, υπάρχουν οι εγγενείς ανταμοιβές οι οποίες μπορούν να εκφραστούν ως η προσωπική ικανοποίηση που παίρνουν οι άνθρωποι κάνοντας τη δουλειά τους και οι εξωτερικές ανταμοιβές που περιλαμβάνουν χρηματικές απολαβές, προαγωγές και πρόσθετα οφέλη. Ορισμένες από τις επιβραβεύσεις επηρεάζουν θετικά την οικονομική κατάσταση των εργαζομένων, όπως είναι η αύξηση στο μισθό, το μόνους, τα μερίσματα, τα εκπτωτικά κουπόνια και η αναρρωτική άδεια μετ' αποδοχών. Οι μη οικονομικές ανταμοιβές, από την άλλη, δεν βελτιώνουν άμεσα την οικονομική κατάσταση των εργαζομένων, αλλά αυξάνουν την ελκυστικότητα της εργασίας τους (Austin, 2001). Η εκάστοτε επιβράβευση, γίνεται βάσει της απόδοσης που έχει ένας υπάλληλος. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρθηκε ως άνω, η χρηματική επιβράβευση δεν υφίσταται, ενώ επιπλέον και η ανέλιξη δεν εξαρτάται από την επίδοση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία. Επομένως, πρόκειται για ένα σύστημα το οποίο δεν δίνει ούτε κίνητρα εξέλιξης ούτε πιθανότητες για ανέλιξη, γεγονός το οποίο επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση.

3.3 ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της λειτουργίας προστασίας, που περιλαμβάνει την επαγγελματική ασφάλεια και υγεία των εργαζομένων, με σκοπό την προστασία του ανθρώπινου δυναμικού, αποτελεί έναν από τους απαραίτητους πόρους των οργανισμών. Κύριος στόχος είναι η εξασφάλιση της απαραίτητης ανθρώπινης συμπεριφοράς για τον έλεγχο ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, ο εντοπισμός και η εξάλειψη των αιτιών εργατικών ατυχημάτων και επαγγελματικών ασθενειών και η αύξηση της παραγωγικότητας με τη μείωση των χαμένων εργάσιμων ημερών που προκαλούνται από αυτά (Duguay, 1981). Οι μελέτες για την υγεία και την ασφάλεια στην εργασία είναι μελέτες που στοχεύουν στην προστασία των ατόμων που εργάζονται σε μια εργασία από τις απειλές και τους κινδύνους Οικονομική της εκπαίδευσης και διαχείρισης εκπαιδευτικών μονάδων

ασθενειών και ατυχημάτων που μπορεί να προκληθούν από την εργασία. Ο κύριος σκοπός αυτών των μελετών μπορεί να δηλωθεί ότι είναι η προστασία της ψυχικής και σωματικής υγείας των εργαζομένων από τις αρνητικές επιπτώσεις του χώρου εργασίας και η διασφάλιση ότι οι άνθρωποι εργάζονται σε ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον λαμβάνοντας προφυλάξεις έναντι εργατικών ατυχημάτων και επαγγελματικών ασθενειών (Duguay, 1981). Ιδιαίτερος κατά την περίοδο της πανδημίας, η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίστηκε άμεσα με τα μέτρα προφύλαξης που παρήχθησαν για την διασφάλιση της υγείας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, συνεπώς η ασφάλεια αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα, στον οποίο παίζει σημαντικό ρόλο και η σχολική ηγεσία.

3.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη δημιουργούμενη συναισθηματική σχέση από τον εκπαιδευτικό προς τον εκπαιδευτικό ρόλο τον οποίο έχει (Zembylas & Papanastasiou, 2006) ενώ οι παράγοντες οι οποίοι συνδέονται μ' αυτήν κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες (Massari, 2015):

- I. Στο μικρο-δομικό επίπεδο (micro-structural), που απαρτίζεται από χαρακτηριστικά και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών όπως είναι ο χρόνος που έχουν για την οικογένειά τους, το άγχος, τα δημογραφικά στοιχεία και το επίπεδο ευθυνών που υπάρχει.
- II. Το μεσο-δομικό επίπεδο (meso-structural) όπου περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά που έχει τόσο η διοίκηση, όσο και η σχολική μονάδα εν γένει, και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο:
 1. Χαρακτηριστικά που έχει ο εργασιακός χώρος (χρονική πίεση, πληθώρα εργασιών προς εκπόνηση από τους εκπαιδευτικούς).
 2. Χαρακτηριστικά που έχει το επάγγελμα (ποικιλία αρμοδιοτήτων και ρόλων).
 3. Οργανωσιακά χαρακτηριστικά (σύγκρουση ρόλων, έλλειψη σαφών ρόλων, συμμετοχικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων στο σχολικό περιβάλλον, εργασιακή αυτονομία, σχολικό κλίμα και συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, υποστήριξη από τους προϊστάμενους, σχέση με τους γονείς).

4. Δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση), και
5. Στοιχεία που έχει η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών (αυτοπεποίθηση, έλεγχος, οργανωτικές ικανότητες).

III. Το μακρο-δομικό επίπεδο (macro-structural), που περιλαμβάνει παράγοντες που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και τις ακολουθούμενες πολιτικές τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, κυρίως σχετικά με τις οικονομικές ανταμοιβές που δίνονται.

Οι Yezzi & Lester (2000) στη μελέτη τους, κατέληξαν ότι η επίτευξη στόχων αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ κατά του Raskh & Kinnunen (2003) τα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης σχετίζονται με τις υψηλές επαγγελματικές απαιτήσεις. Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία ως παράγοντα, αυτά έχουν παρατηρηθεί ότι επιδρούν σε διάφορες μελέτες όπως είναι των Αθανασούλα - Ρέππα, (2008) όπου φάνηκε να επιδρά το φύλο, ενώ στην μελέτη των Rani & Neeraja (2014) σημαντικοί παράγοντες που συντελούν στην αύξηση ή τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, καθώς και η προϋπηρεσία.

Όσον αφορά το φύλο, σε κάποιες μελέτες προκύπτει ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης (πχ Darmody & Smyth, 2011 · Getahun et al., 2016), ενώ κατά τους Leung et al. (2000) η οικογενειακή κατάσταση είναι εκείνη που παίζει καταλυτικό ρόλο, καθώς προέκυψε ότι οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης. Παράγοντες που επίσης βάσει ερευνών αυξάνουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο επαγγελματικό τους περιβάλλον βρέθηκαν να είναι η ικανοποίηση από την προσφορά προς τους μαθητές, η ανεξαρτησία η οποία διέπει το επάγγελμα, καθώς και ο υψηλός αριθμός αδειών και αργιών που προσφέρει (Κατσιγιάννη, 2006), ενώ επιπλέον η ομαδικότητα είναι ένας άλλος παράγοντας που εντοπίστηκε ότι επιδρά θετικά (Αντωνιάδη, 2013). Στην περίπτωση της Ελλάδος, ο μισθολογικός παράγοντας φαίνεται βάσει των μελετών ότι επιδρά αρνητικά, καθώς και η έλλειψη δυνατότητας επαγγελματικής ανέλιξης (πχ Tsigilis et al., 2006 · Γρηγορίου, 2009 · Koustelios et al., 2004).

4. ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

4.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

Ο ηγέτης, ως μέλος της ομάδας στην οποία συμμετέχει, είναι ένα άτομο που έχει θετική επίδραση στα άλλα μέλη της ομάδας, δηλαδή είναι το μέλος της ομάδας που μπορεί να έχει περισσότερο θετικό αντίκτυπο σε όλους (Zaleznik, 2004). Η ηγεσία είναι η τέχνη να επηρεάζεις τους ανθρώπους διανοητικά, σωματικά και συναισθηματικά, να μπορείς να λαμβάνεις αποφάσεις χρησιμοποιώντας εξουσία, να μπορείς να μπεις σε μια περίπλοκη και προβληματική δουλειά, να είσαι δημιουργικός χρησιμοποιώντας πλήρως τη διαισθητική και αναλυτική σκέψη. Ένας ηγέτης, απαιτεί μια δύναμη, μια εξουσία, να δίνει εντολές, να επιβραβεύει και να έχει οπαδούς. Οι ηγέτες είναι άνθρωποι που οι οπαδοί τους ακολουθούν οικειοθελώς και οικοδομούν ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη σ' αυτούς (Bryman, 1992). Για τη διαμόρφωση της ηγεσίας, δεν είναι απαραίτητο ο ηγέτης να κατέχει κάποια επίσημη εξουσία. Υπάρχουν πολλοί ηγέτες οι οποίοι έχουν πολλούς οπαδούς, παρόλο που δεν έχουν επίσημη εξουσία. Μπορεί επίσης να υπάρχουν ηγέτες που, αν και έχουν πολύ ευρείες εξουσίες, δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν και επομένως δεν μπορούν να επηρεάσουν την ομάδα στην οποία ηγούνται. Επιπλέον, η ηγεσία δεν είναι μια διαδικασία μοναδική για τους διευθυντές στα ανώτατα επίπεδα των επιχειρήσεων, ενώ χρειάζεται τον συνδυασμό δεξιοτήτων και χαρακτήρα (Newstrom, 2011). Μπορεί φαινομενικά οι κοινωνικές, οργανωτικές και ατομικές διαφορές, οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες και οι αξιολογήσεις της ηγεσίας και οι προσεγγίσεις και τα ευρήματα που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς να διαφοροποιούν τους ορισμούς της ηγεσίας, ωστόσο φαίνεται ότι οι ορισμοί της ηγεσίας γενικά περιλαμβάνουν τα ακόλουθα στοιχεία (Bryman, 1992):

- I. Πραγματοποίηση στόχων
- II. Παρουσία πολύπλευρης αλληλεπίδρασης

Η ηγεσία και η διαχείριση ενός οργανισμού δεν είναι έννοιες ταυτόσημες. Οι ηγέτες υιοθετούν ενεργές στάσεις τις οποίες μπορούν να τις εμφυσήσουν στους άλλους, αλλάζουν τις απόψεις των ανθρώπων για τη δυνατότητα, την προθυμία, την αναγκαιότητα του να επιτευχθεί ένας σκοπός, ενώ επιπλέον δημιουργούν νέες ηθικές αξίες και δημιουργούν νέους καινοτόμους στόχους (Newstrom, 2011). Οι διευθυντές τείνουν να υιοθετούν απρόσωπους,

διευθυντικούς στόχους, βλέπουν τη δουλειά τους ως μια διαδικασία λήψης αποφάσεων και στρατηγικής-ανάπτυξης για την ενοποίηση ανθρώπινων και υλικών πόρων, ενώ χρησιμοποιούν ευέλικτες τακτικές όπως διαπραγμάτευση, επιβράβευση και τιμωρία.

Το να είναι κάποιος ηγέτης, δεν εξαρτάται από την επίσημη θέση που έχει σε έναν φορέα. Οι επίσημες θέσεις σε οργανισμούς δίνουν νομικές-διοικητικές εξουσίες στα άτομα σε αυτές τις θέσεις. Οποιοδήποτε μέλος ενός φορέα μπορεί να εκληφθεί ως ηγέτης ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, ανεξάρτητα από την επίσημη θέση του, τη θέση του στο οργανόγραμμα, το εύρος και τη φύση των εξουσιών και των ευθυνών του. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας ηγέτης, τα ακόλουθα είναι τα πιο σημαντικά (Buenaventura-Vera, 2018):

- Θα έπρεπε να έχει το γνώθι σαυτόν
- Θα πρέπει να είναι ειδήμων στην δουλειά του και να έχει την ικανότητα να απλουστεύει τις διαδικασίες.
- Πρέπει να γνωρίζει και να εμπιστεύεται τα μέλη της ομάδας.
- Θα πρέπει να θέτει στόχους.
- Πρέπει να λαμβάνει σωστές και γρήγορες αποφάσεις.
- Πρέπει να ελέγχει τα αποτελέσματα των διαφόρων κινήσεων με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο.
- Θα πρέπει να είναι δημοκρατικός και να περιλαμβάνει μέλη της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Να δίνει σημασία σε αντίθετες απόψεις
- Να δημιουργεί διάλογο με τα μέλη, να μεταφέρει τις πληροφορίες με τον κατάλληλο τρόπο και να συλλέγει τις απαραίτητες πληροφορίες.
- Πρέπει να είναι καλός ακροατής, να ανέχεται τα λάθη και να είναι παράδειγμα για τα μέλη της ομάδας.
- Πρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να μη δίνει εντολές οι οποίες είναι μη πραγματοποιήσιμες.
- Πρέπει διακατέχεται από ισχυρή θέληση, σύνεση, υπομονή, ειλικρίνεια και σοβαρότητα.

Όσον αφορά τις παραπάνω γενικές αρχές, αυτές παρατηρούνται σε διάφορες μορφές ηγεσίας. Ωστόσο, κατά πόσο ακολουθούνται, εξαρτάται από το ηγετικό προφίλ του κάθε

ατόμου, καθώς υπάρχουν διάφορα μοντέλα ηγεσίας όπως είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, η συναλλακτική ηγεσία, η αυταρχική ηγεσία και η ηγεσία *laissez-faire* (Avolio, 2013). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (TLS), είναι προσανατολισμένο στην ομάδα και στοχεύει στην αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τα συλλογικά συμφέροντα των άλλων (π.χ. όραμα του οργανισμού, πρότυπα). Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί ένα πρότυπο, είναι αφοσιωμένος στην οργανωτική κουλτούρα και τη δικαιοσύνη στην εργασία, μειώνει τον εκφοβισμό και την επαγγελματική εξουθένωση και ενθαρρύνει την εργασιακή δέσμευση. Αντίστροφα, η συναλλακτική ηγεσία είναι προσανατολισμένη στην εργασία και στοχεύει στην εκπλήρωση στόχων, τη διασφάλιση προτύπων και την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων. Οι ηγέτες που ακολουθούν την συναλλακτική ηγεσία, προσφέρουν ανταμοιβές ή τιμωρίες ανάλογα με την απόδοσή των υφισταμένων τους κατά τη διάρκεια των εργασιών, ενώ είναι πιθανό να αποθαρρύνουν και να μειώσουν την ενδυνάμωση, την εργασιακή ικανοποίηση και την εργασιακή δέσμευση. Όσον αφορά το στυλ ηγεσίας *laissez-faire* (LfLS), αυτό διέπεται από παθητικότητα και απουσία λήψης πρωτοβουλιών, ενώ όσοι ηγέτες ακολουθούν το LfLS είναι σπάνια παρόντες και μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση, την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων. Τέλος, το αυταρχικό στυλ ηγεσίας ακολουθείται από μη δημοκρατικούς ηγέτες οι οποίοι αποφασίζουν ερήμην της ομάδας τους και διατάσσουν χωρίς να δέχονται τον αντίλογο και αποτελεί ένα μοντέλο ξεπερασμένο στις μέρες μας (Avolio, 2013).

4.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Οι πρώτες μελέτες για την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας ξεκίνησαν με την έρευνα των παραγωγικών χαρακτηριστικών του σχολείου από τη δεκαετία του 1980 και σε αυτό το πλαίσιο, εξετάστηκε ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην εκπαιδευτική ηγεσία και οι επιπτώσεις αυτού του ρόλου στην επιτυχία των μαθητών (Andrews et al., 1987). Πολλοί ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στις συμπεριφορές που καλύπτονται από την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η Shelland (2003) τόνισε τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι διευθυντές, ως εκπαιδευτικοί ηγέτες, για να διατηρήσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα σχολεία. Ο ολοκληρωμένος ορισμός της διδακτικής ηγεσίας περιλαμβάνει όλες τις ηγετικές συμπεριφορές, τα βήματα που λαμβάνονται και την υποστήριξη, υπό την

προϋπόθεση ότι επηρεάζουν θετικά τη μάθηση των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως αυτή που συγκρατεί τους σχολικούς στόχους, καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη μάθηση (Glickman et al., 2001).

Στην έρευνα για την ηγεσία, οι διαστάσεις των καθηκόντων και των ανθρώπινων διαστάσεων έχουν μελετηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι μελέτες από την πολιτεία του Οχάιο οι οποίες έχουν επιδράσει καταλυτικά στις θεωρίες της ηγεσίας, έχουν επικεντρωθεί σε δύο ηγετικούς παράγοντες, και συγκεκριμένα στη χρήση της επιχειρηματικής δύναμης και κύρους, ανάλογα με την εργασιακή ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα. Αυτές οι διαστάσεις ηγεσίας είναι οι πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες διαστάσεις στα διάφορα μοντέλα ηγεσίας (Kirby et al., 1992). Οι θεωρητικοί μελετητές του αντικειμένου, υποστήριξαν ότι η πιο αποτελεσματική συμπεριφορά θα μπορούσε να επιτευχθεί με έναν συνδυασμό συμπεριφορών που προσανατολίζονται τόσο προς τον άνθρωπο, όσο και προς τις εργασίες που πρέπει να λάβουν χώρα.

Πολλοί ερευνητές μελέτησαν διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας κατά την πάροδο των χρόνων. Οι Avolio & Bass (1988) οι οποίοι είναι από τους σημαντικότερους, αναφέρουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν είναι μόνο εκείνοι που αντιδρούν αναγκαστικά σε περιβαλλοντικά γεγονότα, αλλά και εκείνοι που δημιουργούν νέα περιβάλλοντα. Ο House από την άλλη πλευρά, συγκέντρωσε διάσπαρτες μελέτες για τη χαρισματική ηγεσία και υποστήριξε ότι είναι σημαντικό να εξετάζεται η επίδραση της χαρισματικής ηγεσίας στους οπαδούς. Επιπλέον, ο Bass επαναπροσδιόρισε τη διάκριση μεταξύ μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας λαμβάνοντας υπόψη άλλα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη τα οποία δεν είχαν μελετηθεί νωρίτερα. Στις έρευνες για την ηγεσία μετά τη δεκαετία του 1980, η πνευματική δύναμη έχει θεωρηθεί ως κυρίαρχο ζήτημα στη μετασχηματιστική ηγεσία και τη χαρισματική ηγεσία, ενώ έχουν αναπτυχθεί και διαφορετικά μοντέλα σχετικά με τη χαρισματική και τη μετασχηματιστική ηγεσία (Conger & Kanungo, 1988).

Μετασχηματιστική και Συναλλακτική Ηγεσία

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, φαίνεται ότι η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά που εμφανίζεται στο οργανωτικό περιβάλλον σχετίζεται στενά με τις ατομικές ευκαιρίες ανάπτυξης, οι οποίες βασίζονται στη συνεργασία. Ιδιαίτερα η βοήθεια προς τους υπαλλήλους να αναπτύξουν τα όνειρα και τα ταλέντα τους ή η δημιουργία ενός οράματος για το σχολείο είναι βασικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας του ηγέτη. Ο Bass

υποστηρίζει ότι η δεοντολογία και η ηθική ποιότητα της ηγεσίας εξαρτάται πρωτίστως από την εννοιολόγηση μιας φιλοσοφίας από τον μετασχηματιστικό ηγέτη και την κοινοποίησή της στους οπαδούς του. Οι αξίες και οι πεποιθήσεις των ηγετών ρίχνουν φως στην εννοιολόγηση του οργανωσιακού οράματος και βοηθούν στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Norris et al., 1996). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν είναι μόνο άνθρωποι που σκέφτονται, αμφισβητούν και αναλαμβάνουν ρίσκα, αλλά και άνθρωποι που ενσταλάζουν ορισμένες σκέψεις στους ανθρώπους με τις πράξεις τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν ένα κλίμα κατάλληλο για επιχειρηματικότητα και αυτο-ανάπτυξη στην παραδοσιακή γραφειοκρατία και έχουν υψηλό επίπεδο ενέργειας, ενώ χρησιμοποιούν τις δεξιότητες πειθούς τους για να προετοιμάσουν τις απαραίτητες συνθήκες ώστε οι άνθρωποι να συμμορφωθούν με ορισμένους κανόνες. Επιπλέον, ενθαρρύνουν τα άτομα που οδηγούν στο να δείχνουν σεβασμό και δέσμευση, σε μια φυσική αναπτυξιακή διαδικασία και επίσης δείχνουν γνήσιο ενδιαφέρον προς τους οπαδούς τους (Norris et al., 1996).

Η προσέγγιση της συναλλακτικής ηγεσίας έχει χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση των χαρακτηριστικών ηγεσίας. Οι Boal & Bryson (1988) προσδιόρισαν τη σχέση μεταξύ των συμπεριφορών του χαρισματικού ηγέτη και των επιπτώσεων του χαρισματικού ηγέτη στους οπαδούς με τη βοήθεια ενός μοντέλου. Τα χαρισματικά χαρακτηριστικά έχουν θεωρηθεί ως μια διάσταση της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς. Οι ερευνητές έχουν καθορίσει την κοινωνική επίδραση της συναλλακτικής ηγετικής συμπεριφοράς ως «εσωτερίκευση» και τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά ως «κοινωνική» (Meindl, 1993). Για παράδειγμα, ο Bryman (1992), έδειξε ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των μετασχηματιστικών ηγετικών συμπεριφορών και της εργασιακής ικανοποίησης και της εργασιακής απόδοσης των εργαζομένων. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν σε διάφορες μελέτες για το οργανωτικό περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, η χαρισματική ηγετική συμπεριφορά επίσης θεωρείται ως μια μορφή μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς. Οι Howell & Frost (1989) διαπίστωσαν ότι η χαρισματική συμπεριφορά του ηγέτη σχετίζεται στενά με την υψηλή απόδοση, την ικανοποίηση από την εργασία, και την δημιουργία ρόλων.

Η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στο να αποκτήσει μια προοπτική σύμφωνη με τους ομαδικούς στόχους, εκτός από τους ίδιους τους στόχους του ατόμου. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιτρέπουν στα άτομα να ενεργούν σύμφωνα με τους κοινούς στόχους της ομάδας ή της κοινωνίας. Σε αυτή την ηγετική προσέγγιση, οι ισχυροί ατομικοί

στόχοι και ανάγκες συνδυάζονται με υψηλούς στόχους που επιδιώκει ο ηγέτης.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά κοινές αξίες που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα τομέων όπως η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη και η αδελφότητα. Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας δίνεται σημασία στις σχέσεις μεταξύ του οργανισμού και της κοινωνίας και στους βασικούς στόχους του οργανισμού. Αυτό το στυλ ηγεσίας στοχεύει στην ανάπτυξη πραγματιστικών και μονότονων προσπαθειών εργαζομένων που είναι αφοσιωμένοι σε υψηλούς στόχους. Η ενεργειακή δεξαμενή πίσω από κοινούς στόχους επιτρέπει την ευκολότερη επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων. Στη μετασχηματιστική ηγεσία, οι επιχειρησιακές στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες των ανθρώπων μετατρέπονται σε άκρως αλτρουιστικές στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες (Starrattf, 1995). Οι συναλλακτικοί ηγέτες καταβάλλουν σοβαρή προσπάθεια στη συνεχή ανάπτυξη προγράμματος, παρέχοντας οριζόντια και κάθετη εργασία, καθιερώνοντας ισχυρό συντονισμό, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους και επίλυση προβλημάτων.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες προσπαθούν να δημιουργηθεί μια προσέγγιση διαχείρισης που εκτιμά εξίσου τους εργαζόμενους, να βρει αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματα και να θέσει ένα υποδειγματικό μοντέλο συμπεριφοράς ενόψει της συνεχούς αλλαγής κανόνων και διαδικασιών (Starratt, 1995). Θέτοντας τις δικές του ανάγκες σε δευτερεύοντα ρόλο σε σχέση με τις ανάγκες της ομάδας, επιτυγχάνουν την κινητοποίηση των εργαζομένων, την αποδοχή της αποστολής και των στόχων της ομάδας και την ανάπτυξη σχέσεων με τους εργαζόμενους. Σύμφωνα με τους μετασχηματιστικούς ηγέτες, υπάρχουν πολλοί τρόποι για να επιτευχθεί ένας στόχος, ενώ είναι συνήθως χαρισματικοί στα μάτια του κοινού και αποτελούν πηγή έμπνευσης, ικανοποιώντας τις συναισθηματικές και πνευματικές ανάγκες των οπαδών τους (Bass, 1990). Το επίκεντρο της επιτυχίας του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι να έχει ένα χάρισμα. Οι χαρισματικοί ηγέτες έχουν υψηλή δύναμη και επιρροή, οι εργαζόμενοι ταυτίζονται με την προσωπικότητα του χαρισματικού ηγέτη και έχουν υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης. Οι χαρισματικοί ηγέτες διεγείρουν και εμπνέουν τις ιδέες των υπαλλήλων τους. Αυτοί οι ηγέτες εργάζονται σκληρά για να επιτύχουν. Επιπλέον, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρέχουν ατομική υποστήριξη στους εργαζόμενους και τους βοηθούν να αναπτυχθούν και να προοδεύσουν. Αυτοί οι ηγέτες, που παρέχουν πνευματική τόνωση, δείχνουν την προθυμία τους στους εργαζόμενους και βρίσκουν νέες και ορθολογικές λύσεις στα προβλήματα (Bass, 1990).

Η εμπειρική έρευνα για τη σχολική ηγεσία βοηθά στον προσδιορισμό συμπεριφορών και πρακτικών ηγετών μέσα στο πλαίσιο των οργανωτικών συνθηκών και αποτελεσμάτων. Ο Hallinger ετοίμασε ένα ολοκληρωμένο ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ ο Bass (1985) ετοίμασε και εφάρμοσε ένα ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση μετασχηματιστική συμπεριφορά ηγεσίας σε σχολικούς και εξωσχολικούς οργανισμούς και οι Reitzung & Reeves (1992) διεξήγαγαν επίσης έρευνα σχετικά με την ποιότητα της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, η εμπειρική έρευνα για τις πρακτικές σχολικής ηγεσίας βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία (Jantzi & Leithwood, 1996). Οι προσπάθειες αναδιοργάνωσης του σχολείου οδήγησαν σε μια μετατόπιση των βασικών διευθυντικών ρόλων των διευθυντών των σχολείων από την εκπαιδευτική ηγεσία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αυτός ο αγώνας περιλαμβάνει όχι μόνο την αλλαγή της τεχνολογικής διάστασης της εκπαίδευσης, αλλά και τον σχεδιασμό μιας σχολικής δομής που θα υποστηρίξει αυτήν την αλλαγή και τις διδακτικές ηγετικές συμπεριφορές που αναμένονται από τον διευθυντή του σχολείου για να πραγματοποιήσει μια πιο «επαγγελματική εκπαίδευση».

Στην εννοιολόγηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας που αναπτύχθηκε ειδικά σε εξωσχολικούς οργανισμούς. Έχουν προσδιοριστεί έξι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς (Jantzi & Leithwood, 1996):

1. Θέσπιση και ανάπτυξη ενός οράματος: Ο ηγέτης, προκειμένου να αναπτύξει μια ταυτότητα που θα ανοίξει νέους ορίζοντες στο σχολείο, προσπαθεί να καθορίσει και να πραγματοποιήσει το όραμα του μέλλοντος και να το εμφυσήσει στο προσωπικό του σχολείου.

2. Ενίσχυση της αποδοχής των στόχων της ομάδας: Ο ηγέτης εκδηλώνει συμπεριφορές που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για κοινούς στόχους.

3. Παροχή ατομικής υποστήριξης: Ο ηγέτης προσπαθεί να σέβεται τους δασκάλους και να αντιμετωπίζει τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους.

4. Πνευματική διέγερση: Ο ηγέτης επιτρέπει στους υπαλλήλους να δοκιμάσουν ξανά τις υποθέσεις τους σχετικά με τη δουλειά και ενθαρρύνει το σχηματισμό σκέψεων που μπορούν να αυξήσουν την απόδοση.

5. Δημιουργία ενός μοντέλου συμπεριφοράς: Ο ηγέτης δημιουργεί ένα υποδειγματικό

σύνολο συμπεριφοράς βάζοντας τους υπαλλήλους να υιοθετήσουν τις βασικές αξίες.

6. Προσδοκίες υψηλής απόδοσης: Ο ηγέτης ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εργαζομένων για ποιότητα, αριστεία και υψηλή απόδοση

Το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας μπορεί να είναι αποτελεσματικό στην εξάλειψη των εμποδίων που προκύπτουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην επίλυση οργανωτικών συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία καλών σχέσεων με ένα ευρύ κοινωνικό περιβάλλον που εξυπηρετεί το σχολείο. Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να αυξήσουν τους στόχους των εκπαιδευτικών, να αναπτύξουν έναν κοινό σκοπό στο σχολείο και να ενθαρρύνουν κοινές δράσεις προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Οι μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας επιτρέπουν στους διευθυντές να ταυτιστούν εις βάθος με κοινούς στόχους και να δημιουργήσουν μια συναισθηματική και καλή σχέση με τους οπαδούς τους. Ως αποτέλεσμα, η υιοθέτηση στόχων από όλους δημιουργεί ένα κοινό σύστημα αξιών (Starrat, 1995).

Η θεωρητική προσέγγιση των μεθόδων διδασκαλίας έχει σημαντικό αντίκτυπο στην οργάνωση και τη διαχείριση των σχολείων. Το σημερινό σχολείο δεν πρέπει να είναι μια μονάδα που εφαρμόζει την αλλαγή που προετοιμάζεται από άλλους, αλλά μια μονάδα που έχει την ευθύνη να ξεκινήσει την αλλαγή. Στις προσπάθειες βελτίωσης της εκπαίδευσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως ομάδας ειδικών είναι πιο σημαντικές από τις απόψεις εξωτερικών ειδικών. Οι προσπάθειες για την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας αφορούν εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς και τους διευθυντές των σχολείων. Αυτός ο νέος ρόλος των διευθυντών των σχολείων στην αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων σχετίζεται στενά με την ανάπτυξη του καινοτόμου ηγετικού ρόλου (Hallinger, 1992).

Το εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς που αποτελούν το προσωπικό. Στην πραγματικότητα, τα σχολεία που είναι γενικά επιτυχημένα επωφελούνται επίσης από την αποτελεσματική ηγεσία που καθοδηγεί το εν λόγω προσωπικό προς την επιτυχία (Morin & Dussault, 1999). Με την πάροδο του χρόνου, η εκπαιδευτική ηγεσία έχει περάσει από δύο κύριες φάσεις εξέλιξης. Η πρώτη, επηρεάζεται έντονα από τον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων, από το μοντέλο της βιομηχανικής παραγωγής, ενώ η δεύτερη από το συμπεριφοριστικό ρεύμα στην ψυχολογία. Σήμερα, στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, έχουν μελετηθεί κυρίως τέσσερα μοντέλα: η συναλλακτική ηγεσία, η ηθική ηγεσία, η παιδαγωγική ηγεσία και η μετασχηματιστική ηγεσία (Lambersky, 2016). Όσον

αφορά την μετασχηματιστική και την συναλλακτική ηγεσία έχουν ήδη περιγραφεί στον τομέα της εκπαίδευσης, για το σκοπό αυτό ακολουθούν οι περιγραφές της ηθικής και της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Ηθική ηγεσία

Στην περίπτωση της ηθικής ηγεσίας, εναπόκειται στον ηγέτη να λάβει υπόψη του τις πιθανές συνέπειες που θα έχουν οι πράξεις του στη ζωή των δασκάλων του σχολείου του. Έτσι, οι θεμελιώδεις αξίες που καθοδηγούν τον ηγέτη είναι η εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, η ακεραιότητα και ο αλτρουισμός. Ως εκ τούτου, η ηγεσία θεωρείται ότι είναι μια διαδικασία έρευνας που απαιτεί διαρκή αμφισβήτηση των ηθικών κινήτρων πίσω από τις αποφάσεις που λαμβάνονται (Sergioyanni, 1992). Πιο συγκεκριμένα, η ηθική βοηθά τους ηγέτες στην καθημερινή διαχείριση των σχολικών υποθέσεων δίνοντας νόημα στις επαγγελματικές τους πρακτικές.

Παιδαγωγική ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία επικεντρώνεται στην εφαρμογή συνεπών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ένα σχολείο. Προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί, οι ηγέτες διασφαλίζουν ότι το σχολείο επικεντρώνεται στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας παράλληλα τις διδακτικές δεξιότητες των δασκάλων. Με άλλα λόγια, ο ηγέτης κατευθύνει την πλειοψηφία των παρεμβάσεων του/της προς την υποστήριξη της ισότητας στη μάθηση και την επίτευξη ενός βέλτιστου επιπέδου δέσμευσης των μαθητών. Για να γίνει αυτό, ο ηγέτης πρέπει να εστιάσει κυρίως στη διαδικασία πρόσληψης προσωπικού και στις συχνές αξιολογήσεις της απόδοσής του. Οι αποφάσεις ενός παιδαγωγικού ηγέτη βασίζονται κυρίως στην εκπαιδευτική έρευνα και στις αρχές της παιδαγωγικής (Hooper & Bernhardt, 2016).

Η εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει τις συμπεριφορές που επιδεικνύει ο διευθυντής του σχολείου προκειμένου να επιτύχει τους καθορισμένους στόχους του σχολείου επηρεάζοντας τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται. Μέσα στη σχολική δομή, της οποίας η κύρια λειτουργία είναι η «πραγματοποίηση της μάθησης», το καθήκον των διευθυντών σχολείων μπορεί να εκφραστεί ως διευκόλυνση της μάθησης για αυτή τη λειτουργία του σχολείου (Duke, 1987). Αν και υπάρχουν διαφορετικές ταξινομήσεις για την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών σχολείων, αυτές οι συμπεριφορές εξετάζονται από τον Hallinger (2018) σε τρεις διαστάσεις:

1. Καθορισμός της σχολικής αποστολής

2. Διαχείριση του προγράμματος σπουδών και της διδακτικής διαδικασίας

3. Ανάπτυξη ενός σχολικού κλίματος μάθησης και συσχετισμός των προκαθορισμένων στόχων μεταξύ τους.

Στο μαθητοκεντρικό στυλ εκπαίδευσης που προάγεται τον 21^ο αιώνα, είναι εξαιρετικά σημαντικό για τους αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες να έχουν συμπεριφορές που λαμβάνουν υπόψη και τις τρεις παραπάνω διαστάσεις και τις εφαρμόζουν αποτελεσματικά (Adams et al. 2017). Μελέτες δείχνουν ότι οι αποτελεσματικές συμπεριφορές ηγεσίας έχουν θετικά αποτελέσματα στην επιτυχία του σχολείου και των μαθητών και τονίζουν ότι ένας «καλός» ηγέτης πρέπει να είναι κοντά τόσο με τους μαθητές όσο και με τους δασκάλους (Hallinger, 2018). Η βασική ικανότητα που πρέπει να έχει κάθε σχολικός ηγέτης είναι να αναλύει ταυτόχρονα διάφορες καταστάσεις και τις επιμέρους πτυχές τους, και να ενσωματώνει αυτές τις πληροφορίες για ορθά αποτελέσματα, σχεδιάζοντας έτσι ένα πλάνο δράσης. Έτσι, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο σχολικός διευθυντής να έχει ηγετικές ικανότητες, ιδιαίτερα κατά την περίοδο κρίσεων, όπως ήταν η περίοδος της πανδημίας του Covid-19.

5. ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19 ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Λόγω της επιδημίας COVID-19, η οποία προκάλεσε παγκόσμια κρίση, τα σχολεία έκλεισαν σε 191 χώρες σε όλο τον κόσμο στις 17 Απριλίου 2020 και 1.724.657.870 μαθητές επηρεάστηκαν από αυτή τη διαδικασία (UNESCO, 2020). Λήφθηκαν διάφορα μέτρα και εφαρμόστηκαν πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η απώλεια μάθησης σε πολλές χώρες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου κρίσης, την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν είχαν συναντήσει ποτέ πριν και ήταν απροετοίμαστα. Πολλοί δάσκαλοι δεν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ εργαλεία και εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για να διδάξουν ή να υποστηρίξουν τους μαθητές τους. Από τη μια πλευρά, οι δάσκαλοι έπρεπε να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ευημερία των μαθητών τους με διαφορετικές μεθόδους και εργαλεία εκτός από την επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο που είναι επαγγελματικά συνηθισμένοι, και από την άλλη έπρεπε να αντιμετωπίσουν την κοινωνικές και ψυχολογικές δυσκολίες που δημιούργησε η επιδημία στη ζωή τους (Klapproth et al., 2020).

Σύμφωνα με στοιχεία της 25ης Μαρτίου 2020, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επηρεάστηκαν από το κλείσιμο σχολείων παγκοσμίως ήταν περίπου 63 εκατομμύρια (UNESCO, 2020). Η μη εξοικείωση με τις ξαφνικά εφαρμόσιμες εφαρμογές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι ανησυχίες για την επιδημία και το άγχος υποστήριξης των μαθητών, η πιθανότητα να μείνουν άνεργοι για καθηγητές που εργάζονταν σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι οικονομικές ανησυχίες κατέστησαν αυτή τη διαδικασία πολύ αγχωτική για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, αν και υπάρχουν διαφορές μεταξύ των σχολείων, οι δάσκαλοι σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, προσπάθησαν να διαμορφώσουν αυτή τη διαδικασία με πολύ περιορισμένη υποστήριξη. Ο λόγος ήταν ότι σε αυτή την κρίση, οι κεντρικές κυβερνήσεις καθώς και οι τοπικοί φορείς πιάστηκαν τελείως απροετοίμαστοι, και έτσι έπρεπε να δώσουν προτεραιότητα στην γρήγορη προετοιμασία για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους μαθητές (Klapproth et al., 2020).

5.1 ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, ξεκίνησαν πολύ γρήγορα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά το κλείσιμο των σχολείων. Σε αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υποστηρίξουν ακαδημαϊκά τους μαθητές και να εμπλακούν στη διαδικασία της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Perifanou et al., 2022). Ωστόσο, παρόλο που σε πολλές χώρες ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν με τους μαθητές τους, ο αριθμός των χωρών όπου προσφέρθηκε στους εκπαιδευτικούς η απαραίτητη κατάρτιση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύ περιορισμένος.

Πολλοί δάσκαλοι, που δεν είχαν ποτέ τέτοια εμπειρία και δεν είχαν λάβει επαρκή κατάρτιση για το πώς να αντιμετωπίσουν μια τέτοια κρίση κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσιακής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης που είχαν, γεγονός το οποίο σήμαινε ότι πιάστηκαν αρκετά απροετοίμαστοι για αυτή τη διαδικασία (Gillani et al., 2021). Σε πολλές χώρες, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν μόνοι του την πρωτοβουλία για αυτοεκπαίδευση, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις κατά τις οποίες εκπαιδευτικοί δεν είχαν πρόσβαση σε κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία (Winter et al., 2021).

Επιπλέον, ακόμη και αν οι δάσκαλοι είχαν επαρκείς τεχνολογικές δεξιότητες και μπορούσαν να προσεγγίσουν όλους τους μαθητές μέσω καναλιών επικοινωνίας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να ήταν ανεπαρκής για ορισμένες ηλικιακές ομάδες, βαθμίδες, μαθήματα και μαθητές (Toto & Limone, 2021). Επιπλέον, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται εν γένει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, έπρεπε να χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους και να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή των μαθητών, την ύπαρξη κινήτρων, να παρακολουθούν τη μαθησιακή πορεία των παιδιών και να υποστηρίζουν τους μαθητές εξ αποστάσεως.

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, ήταν πολύ δύσκολο να παρέχουν μαθησιακή υποστήριξη, κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, ειδικά σε νεαρούς μαθητές (Perifanou et al., 2022). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ανταπεξέλθουν σε πολύ πιο έντονο φόρτο εργασίας, ζήτησης και προσδοκιών σε σύγκριση

με την κατάσταση στην οποία τα σχολεία είναι ανοιχτά και η εκπαίδευση διεξάγεται στην τάξη. Η μεταφορά της διδακτικής διαδικασίας στο διαδικτυακό περιβάλλον λοιπόν δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς και τους δημιούργησε εργασιακό άγχος και εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κατέχουν σε μικρό χρονικό διάστημα να εφαρμόσουν ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες και ταυτόχρονα να υποστηρίξουν όχι μόνο συναισθηματικά αλλά και σε τεχνικά θέματα τους μαθητές τους. Συνεπώς, οι συνθήκες της πανδημίας έπληξαν την επαγγελματική ισορροπία και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Μανώλη, 2022). Επιπλέον, με το κλείσιμο των σχολείων, η αύξηση των ανησυχιών των γονέων για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους μεταφράστηκε σε επιπρόσθετες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς για περισσότερη προσοχή και περισσότερο χρόνο με τα δικά τους παιδιά (Perifanou et al., 2022).

5.2 ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κάθε κοινωνική και επαγγελματική ομάδα, κατά την περίοδο όπου ξέσπασε η πανδημία του νέου κορονοϊού, ζήτησαν από τις κυβερνήσεις ανά τον κόσμο να ληφθούν μέτρα για την προστασία της υγείας τους και των γύρω τους, καθώς και μέτρα για να περάσουν αυτή τη διαδικασία με τις λιγότερο οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές απώλειες (Σοφός et al., 2010). Κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, η οποία ήταν ιδιαίτερος δύσκολη για όλους, προτεραιότητα δόθηκε σε πρώτη φάση στις υπηρεσίες υγείας και σε όσους εργάζονται σε αυτόν τον τομέα. Ωστόσο, οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί που έκαναν μεγάλες προσπάθειες για την παροχή επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χρειάζονταν επίσης υποστήριξη προκειμένου να διατηρηθεί η ασφάλειά τους, να αποφευχθούν οι απώλειες εισοδήματος και να καλυφθούν οι επαγγελματικές τους ανάγκες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνας του ΟΟΣΑ, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ένα από τα πιο δύσκολα ζητήματα για τους εκπαιδευτικούς. Οι χώρες έπρεπε να λάβουν μέτρα όπως να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη διαδικασία, να τους παρέχουν την υποστήριξη που χρειάζονται, να παρουσιάζουν υποδειγματικές πρακτικές και να δημιουργούν περιβάλλοντα που επιτρέπουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό, εφαρμόστηκαν διάφορες πρακτικές για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε

ορισμένες χώρες. Για παράδειγμα, στη Βουλγαρία οι δάσκαλοι υποστηρίχθηκαν από τοπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Slavov et al., 2021). Επιπλέον, τέθηκε στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη που περιείχε βιντεομαθήματα, επιμορφωτικά προγράμματα και δραστηριότητες πάνω στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην Ινδονησία, η εκπαίδευση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έλαβε χώρα μέσω των τηλεοπτικών καναλιών (Cahaya et al., 2022), ενώ στην περίπτωση της χώρας μας, το Υπουργείο Παιδείας έστειλε οδηγίες για τη χρήση της πλατφόρμας Webex για τους εκπαιδευτικούς, η οποία χρησιμοποιήθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας (Σοφός et al., 2010).

Η ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια και μετά την πανδημία του Covid-19 είχε μεγάλη σημασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγε ο ΟΟΣΑ για τις παρεμβάσεις στις οποίες έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα στον τομέα της εκπαίδευσης κατά την πανδημία του Covid-19 δείχνουν επίσης ότι η διασφάλιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών θεωρείται πολύ σημαντική από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους ενδιαφερόμενους φορείς. Τόσο οι ψυχολογικές επιπτώσεις της επιδημίας όσο και το άγχος που δημιουργεί η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έγιναν αρκετά κουραστικές για τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη διαδικασία (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021). Για το λόγο αυτό, πρακτικές όπως η παρακολούθηση και η υποστήριξη της σωματικής και ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού προσωπικού, η δημιουργία μηχανισμών υποστήριξης για εκπαιδευτικούς που βρίσκονταν σε στρες κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία, η παροχή υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς προκειμένου να εντοπιστούν και να βοηθηθούν οι μαθητές που επηρεάζονταν αρνητικά από αυτή τη διαδικασία και η παροχή εκπαίδευσης για τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις αυτής της κρίσης κρίθηκαν αναγκαίες. Επιπλέον, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας δήλωσε ότι όχι μόνο το υγειονομικό προσωπικό, οι ομάδες που εργάζονταν σε χώρους καραντίνας και οι ομάδες παρέμβασης, αλλά και οι δάσκαλοι έπρεπε να έχουν ενημέρωση σχετικά με τις «ψυχολογικές πρώτες βοήθειες»

Ιδιαίτερος σημαντικό ήταν επίσης οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υποστήριξη από το διευθυντικό προσωπικό των σχολείων. Για την αποτελεσματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές όφειλαν (Toto & Limone, 2021):

1. Να ακούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

2. Να ακροάζονται τις δυσκολίες που βίωναν οι δάσκαλοι σε αυτή τη διαδικασία, προσπαθώντας ταυτόχρονα να βρουν λύσεις στα προβλήματά τους.
3. Να συμπεριλαμβάνουν τους δασκάλους στη λήψη αποφάσεων που αφορούσαν την επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
4. Να δίνουν αιτιολογία για τις εργασίες που ήθελαν να εκτελούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων κατά την περίοδο της πανδημίας, φαίνεται στην επόμενη ενότητα.

5.3 ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19

Η σχολική ηγεσία είναι ένας παράγοντας καθοριστικός για το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον και ως εκ τούτου, οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να σχεδιάζουν καταλλήλως τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν για να ανταποκριθούν στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση, συνεπώς και στην περίπτωση της πανδημίας (Alhouiti, 2020). Σε τέτοιες συνθήκες, οι διευθυντές σχολείων έπρεπε να λειτουργήσουν πολύ γρήγορα, αποτελεσματικά, με ακρίβεια και με κατάλληλο τρόπο ούτως ώστε να επηρεαστεί σε ελάχιστο βαθμό η εκπαιδευτική διαδικασία (Netolicky, 2020) και να βελτιστοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Δυστυχώς, οι διευθυντές σχολείων αντιμετώπισαν πολλές απρόβλεπτες καταστάσεις, καθώς η μη διαθεσιμότητα των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων και η απουσία διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων με οικογένειες, εκπαιδευτικούς και μαθητές, δυσχέραιναν σημαντικό το έργο τους (Harris & Jones, 2020).

Η στάση που υιοθέτησαν οι διευθυντές των σχολείων, είχε άμεση επίπτωση τόσο στην αποτελεσματικότητά τους, όσο και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ωστόσο όμως, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με αυτό το ζήτημα αποκλειστικά στον ελλαδικό χώρο. Μία τέτοια μελέτη υπάρχει από τις Τζικουδή-Παπαγεωργίου & Παρασκευοπούλου (2022) η οποία έλαβε χώρα μεταξύ εκπαιδευτικών γυμνασίων και λυκείων του Νομού Θεσσαλονίκης και στην οποία αναδεικνύεται η σημασία του φύλου, της σχολικής ηγεσίας και της φύσης του αντικειμένου τόσο στο επαγγελματικό

άγχος, όσο και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με παλαιότερες μελέτες προ πανδημίας όπως αυτή της Γραμματικού (2016), βάσει της οποίας η διοικητική οργάνωση και η διεύθυνση του σχολείου επιδρούν σημαντικά προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το οποίο καθιστά πρόδηλο ότι κάτι παρόμοιο ισχύει κατά την περίοδο της πανδημίας.

Μία άλλη εμπειρική μελέτη όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε από τους Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, από την οποία προέκυψε ότι η φύση της εργασίας, η επίβλεψη που υπήρχε από τους προϊστάμενους, οι οικονομικές απολαβές, καθώς και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης, είχαν άμεση συσχέτιση με χαμηλά επίπεδα σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζει επίσης η μελέτη της Saiti (2007), η οποία έλαβε χώρα σε 13 νομούς και το δείγμα περιελάμβανε 880 δασκάλους και βάσει της οποίας το σχολικό κλίμα και ο διευθυντής επιφέρουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, κάτι το οποίο καταδεικνύει τον σεβασμό που φέρουν οι δάσκαλοι προς τους προϊστάμενούς τους. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερος σημαντικό να αναφερθεί ότι από την έρευνα αυτή απορρέει ότι η αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλουν οι δάσκαλοι είναι σημαντική γι' αυτούς και αποτελεί ένα είδους εσωτερικής ανταμοιβής, παρόλο που δεν συνδέεται με περισσότερες οικονομικές απολαβές.

Όσον αφορά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αξιοσημείωτη είναι επίσης η μελέτη του Τσιγγίλη (2005) η οποία αφορούσε την αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής βάσει του μοντέλου των Hackman & Oldham. Μεταξύ των ευρημάτων, εξάγεται στην συγκεκριμένη μελέτη το συμπέρασμα ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία τους, έχουν καλές σχέσεις με τον προϊστάμενό τους, παρόλο που υπάρχει δυσαρέσκεια ως προς το επίπεδο των απολαβών τους.

Η παρούσα έρευνα, διαμέσου της ποσοτικής μελέτης, έρχεται για να καλύψει το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία και να αναδείξει τη σημασία της σωστής σχολικής διοίκησης κατά την περίοδο κρίσεων για την επαγγελματική ικανοποίηση του προσωπικού. Η παραπάνω διερεύνηση, γίνεται διαμέσου της ποσοτικής έρευνας, ενώ τα ευρήματα συγκρίνονται με αυτά τόσο των εγχώριων ερευνών, όσο και με των διεθνών μελετών.

B' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο Β' μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα παρουσιαστούν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας. Ειδικότερα, θα προσδιοριστεί ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στη διαδικασία διενέργειας της έρευνας, στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και στην τεκμηρίωση των λόγων που επιλέχθηκε. Θα παρουσιαστεί επίσης το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων, ενώ τέλος θα γίνει αναφορά στο δείγμα της έρευνας και στη μέθοδο δειγματοληψίας, με τη βοήθεια της οποίας επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

6.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού SARS-CoV-19. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως φάνηκε από την βιβλιογραφική επισκόπηση, βρίσκεται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας παγκοσμίως. Η σημασία που έχει η διερεύνηση και μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης στον κλάδο των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και περίπλοκη, προσδιορίζεται και αλλάζει διαρκώς από πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Σολομών, 1999). Στη σχολική μονάδα λαμβάνουν χώρα αναπάντεχα γεγονότα που αναστατώνουν την κοινότητα

και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν πρωτεύοντα ρόλο για την διευθέτησή τους. Ωστόσο η υγειονομική κρίση της πανδημίας του SARS-CoV-19, ένα τέτοιου μεγέθους ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός επέδρασε καταλυτικά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου δημιουργώντας πρωτόγνωρες και δύσκολα διαχειρίσιμες καταστάσεις επιβαρυντικές της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Επιπλέον, σε τέτοια περίπτωση επιβάλλεται η δραστηριοποίηση όλων των εμπλεκόμενων προκειμένου να καλυφθούν οι παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Η απρόσκοπτη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας με την εξ αποστάσεως διδασκαλία και την χρήση ψηφιακών εργαλείων ήταν πρωτόγνωρο για την ελληνική πραγματικότητα. Μαθητές και εκπαιδευτικοί έπρεπε να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από μεταβατικές στρεσογόνες διαδικασίες οι οποίες επιπλέον στερούσαν την χαρά της προσωπικής επαφής. Ειδικά, οι σχολικοί ηγέτες επωμίστηκαν υπερβολικές αρμοδιότητες προκειμένου να αποφευχθούν δυσάρεστες εξελίξεις και για το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές. Επιπλέον, ο ρόλος τους ήταν κομβικός για την υποστήριξη, και εναρμόνιση μαθητών και εκπαιδευτικών προκειμένου να παραμείνουν όλοι προσηλωμένοι στο σκοπό που διατελεί το σχολείο. Δεδομένου ότι οι άνθρωποι αισθάνονται ικανοποίηση στη δουλειά τους που πηγάζει από το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται και δημιουργούν, έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί σε καιρό πανδημίας αν οι εκπαιδευτικοί βίωσαν αυτό το αίσθημα και ποιοι παράγοντες επέδρασαν είτε θετικά είτε αρνητικά σε αυτό.

Πιο συγκεκριμένα σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να καταγράψει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό τη σκιά μιας περιόδου παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης. Πρόκειται δηλαδή να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση μέσα από παράγοντες που αφορούν τη φύση του επαγγέλματος, τη διατήρηση και ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με μαθητές και συναδέλφους, τη διαχείριση της μαθησιακή και διδακτικής διαδικασίας μέσω της τηλεκπαίδευσης και του μοντέλου διοίκησης της σχολικής μονάδας που ακολούθησε ο σχολικός ηγέτης κατά την περίοδο της πανδημίας .

Η υπόθεση της παρούσας μελέτης είναι ότι οι ανθρώπινες σχέσεις, οι σχέσεις δηλαδή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, οι σχέσεις μεταξύ των καθηγητών και η ορθή ηγεσία του διευθυντή διαμόρφωσαν τις συνθήκες ώστε να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση από την εργασία τους και ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρόλη την

δυσκολία στην εφαρμογή ήταν για τους εκπαιδευτικούς και χρήσιμο εργαλείο μάθησης.

Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει η εν λόγω έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1. Παράγοντες όπως η φύση του επαγγέλματος, οι σχέσεις τους με τους μαθητές τους, η σχέση τους με τους συναδέλφους, η εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας;
2. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση;
3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής μονάδας που διασφαλίζουν την υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας

Μέσα από τις απαντήσεις που θα δοθούν στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα αναμένεται να διαμορφωθεί μια εικόνα αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα σε συνθήκες πανδημίας και το ρόλο των διευθυντών των σχολείων στην διασφάλιση αυτής.

6.3 ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η επιστημονική προσέγγιση κατανόησης των πτυχών της ατομικής και κοινωνικής ζωής γίνεται μέσω της έρευνας και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν μετά την συλλογή και την ανάλυση των πληροφοριών. Η μέθοδος της έρευνας είναι *«το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συλλέγουν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησής και πρόβλεψης»* (Cohen & Manion, 2000:66)

Με βάση το επιστημονικό πεδίο και τα επιθυμητά κάθε φορά αποτελέσματα της έρευνας ο/η ερευνητής έχει να επιλέξει ανάμεσα στην ποσοτική ή την ποιοτική μέθοδο διενέργειας της έρευνας. Η επιλογή αυτή εδράζεται κυρίως στις διαφορετικές λογικές που διέπουν την ερευνητική διαδικασία από το στάδιο των ερωτήσεων και του σχεδιασμού ως την παραγωγή και ανάλυση των δεδομένων (Πουρκός, 2010). Η ποιοτική έρευνα διερευνά τις στάσεις, τις απόψεις και τις εμπειρίες συγκεκριμένων ατόμων. Δίνει έμφαση στα λεγόμενα των ερωτώμενων, δηλαδή συγκεντρώνει ποιοτικά δεδομένα (Creswell, 2011). Εν συντομία μπορούμε να πούμε ότι απαντά στο «πώς» και στο «γιατί». Ο ποιοτικός ερευνητής

επιδιώκει όχι το γενικό και αντικειμενικό αλλά το ειδικό και συγκεκριμένο. Δεν επιδιώκει να έχει μεγάλο δείγμα αλλά στοχεύει στην ουσιαστική κατανόηση των εμπειριών των ερωτώμενων. Έτσι μελετά σε βάθος τους παράγοντες που επηρεάζουν το υπό διερεύνηση φαινόμενο (Μαντζούκας, 2007).

Από την άλλη πλευρά η ποσοτική μέθοδος επιδιώκει να συγκεντρώσει γενικά δεδομένα και στη συνέχεια να τα μετατρέψει σε αριθμητικά, ποσοτικά ώστε με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης να οδηγηθεί στην επεξήγηση ενός φαινομένου. Τα δεδομένα σε ποσοτική μορφή μπορούν να προσμετρηθούν με ακρίβεια και να συγκριθούν τα ποσοστά τους σε μια αυστηρή αντικειμενική ανάλυση (Haq, 2015). Η ποσοτική μέθοδος διερευνά γενικές κανονικότητες ή τάσεις που διέπουν το υπό εξέταση φαινόμενο μέσω πλήθους περιπτώσεων. Οι περιπτώσεις αυτές δεν εξετάζονται στην ολότητά τους αλλά σε σχέση με τις παραμέτρους των οποίων η συσχέτιση εξετάζεται. Οι παράμετροι αυτοί έχουν την μορφή μεταβλητών και η συσχέτιση παίρνει τη μορφή των υποθέσεων (Τσώλης, 2013). Μέσα από τις συγκρίσεις μεταβλητών προκύπτουν αντικειμενικά συμπεράσματα για τα αίτια και τις σχέσεις μεταξύ τους. Εν συντομία η ποσοτική έρευνα απαντά στο «πόσο» και «γιατί» (Μαντζούκας, 2007). Η συγκέντρωση πλήθους ποσοτικών δεδομένων διασφαλίζει την αντικειμενική κατάδειξη των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές με αντικειμενικό τρόπο. Απαιτείται δηλαδή όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα ώστε να μπορεί να γίνει γενίκευση στον υπόλοιπο πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στην ποσοτική έρευνα βάσει της βιβλιογραφίας το ερωτηματολόγιο είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο συλλογής δεδομένων για να μετρηθούν οι μεταβλητές της έρευνας και να τεκμηριωθούν ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2016, σ. 15). Το ερωτηματολόγιο πρέπει να μετρά με ακρίβεια μέσα από ερωτήσεις κλειστού τύπου και να υπηρετεί το λόγο της κατασκευής του. Σημαντικό ρόλο παίζει η διατύπωση των ερωτήσεων, έτσι ώστε να έχουν κοινό στόχο ως προς τη μέτρηση αλλά και να έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα, όταν ξαναχρησιμοποιηθούν. Η αξιοπιστία ουσιαστικά έχει να κάνει με τον έλεγχο των δεδομένων, όταν υλοποιηθεί ξανά η έρευνα σε μια άλλη χρονική στιγμή ή εάν τα δεδομένα είναι παρόμοια, ακόμη και αν διατυπωθούν με άλλη σειρά (Ζαφερόπουλος, 2003).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας υιοθετήθηκε η πρωτογενής ποσοτική μέθοδος. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στο Ερωτηματολόγιο

Επαγγελματικής Ικανοποίησης TSI («Teachers' Satisfaction Inventory») και στο Ερωτηματολόγιο της ηγεσίας του Διευθυντή («Principal Leadership Questionnaire-PLQ») που ανέπτυξε στη διδακτορική της διατριβή η Α. Γκόλια (2014).

Σε σύντομο κείμενο που υπήρχε πριν την έναρξη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια έδινε το θέμα και με συντομία, ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωνε για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων δηλώνοντας ότι θα έχουν αποκλειστικά ακαδημαϊκή χρήση, γεγονός που ενθαρρύνει την ειλικρινή συμμετοχή των ερωτηθέντων.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων λοιπόν είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου που αποτελείται από έξι διακριτές θεματικές ενότητες.

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις που αντλούσαν πληροφορίες για δημογραφικά/ ατομικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, αφορούν: το φύλο, την ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, τον εκπαιδευτικό κλάδο, τη δομή Δ/βαθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο), το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις σε ΤΠΕ και την Περιφερειακή Διεύθυνση Εργασίας.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι ενότητες που αφορούν τους πέντε (5) παράγοντες με βάση τους οποίους εκτιμάται η επαγγελματική ικανοποίηση οι οποίοι είναι οι εξής: α) επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς τη φύση της εργασίας, β) επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς τους συνάδελφους, γ) επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς τους μαθητές, δ) επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς την τηλεκπαίδευση ε) επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς την ηγεσία. Όλοι οι παράγοντες διερευνούνται με πέντε ερωτήσεις ο καθένας εκτός από τον τελευταίο που διερευνάται με 10 ερωτήσεις.

Η δεύτερη λοιπόν ενότητα περιλαμβάνει την επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς τη φύση της εργασίας την περίοδο της πανδημίας, η οποία διερευνάται με 5 ερωτήσεις που αφορούν: την αξιολόγηση της ασφάλειας- σιγουριάς που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός λόγω του επαγγέλματος του, της ικανοποίησης από το μισθό, της συμβολής του επαγγέλματος στην προσωπική του ανάπτυξη, της θέσης σχετικά με την επιλογή αλλαγής επαγγέλματος, τέλος της ευχαρίστησης που νιώθει από τη διδασκαλία την περίοδο των εξ αποστάσεως μαθημάτων.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει την επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς τους συνάδελφους, η οποία διερευνάται με 5 ερωτήσεις που αφορούν: την αξιολόγηση της ποιότητας των σχέσεων, της δυνατότητας επικοινωνίας, του αισθήματος ασφάλειας που Οικονομική της εκπαίδευσης και διαχείρισης εκπαιδευτικών μονάδων

παρείχε η επαφή με συναδέλφους, της βοήθειας από τους συναδέλφους και τέλος της συνεργασίας μεταξύ τους ώστε να επιτευχθούν κοινοί στόχοι.

Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει την επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς τους μαθητές, η οποία διερευνάται με 5 ερωτήσεις που αφορούν: την αξιολόγηση της ποιότητας των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, της αναγνώρισης του έργου του εκπαιδευτικού, του σεβασμού που απολαμβάνει από τους μαθητές του, της αποδοτικότητας των μαθητών και τέλος του βαθμού της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του.

Η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει την επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς την τηλε-εκπαίδευση, η οποία διερευνάται με 5 ερωτήσεις που αφορούν: την αξιολόγηση του βαθμού χαράς που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός από την διδακτική διαδικασία με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το βαθμό τους άγχους σε σχέση με την προηγούμενη εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τα ψηφιακά εργαλεία, του βαθμού της πίεσης από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, της διευκόλυνσης του διδακτικού έργου από την χρήση ψηφιακών εργαλείων και τέλος της πίεσης από τα προβλήματα συνδεσιμότητας και πρόσβασης στο διαδίκτυο.

Η έκτη ενότητα περιλαμβάνει την επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς την ηγεσία, η οποία διερευνάται με 10 ερωτήσεις που αφορούν: την αξιολόγηση της δίκαιης κατανομής των εργασιών από τον/την διευθυντή/τρια, της βοήθειας που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τον σχολικό ηγέτη σε τεχνικά θέματα, της συνεχούς πληροφόρησης μαθητών και εκπαιδευτικών, της κατανόησης σε ανησυχίες σχετικά με την χρήση ψηφιακών εργαλείων, της συλλογικότητας στη λήψη αποφάσεων, της ψυχολογικής υποστήριξης, της προνοητικότητας και των πρωτοβουλιών που ανέλαβε, του αισθήματος ευθύνης και αυτοπεποίθησης που επέδειξε, την αισιοδοξία και τη θετική διάθεση που τον/την διακατείχε και τέλος της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας που διέθετε.

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιείται το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), v.15. Το ερωτηματολόγιο στη ενότητα για την τηλεεκπαίδευση περιέχει ορισμένες ερωτήσεις αρνητικά διατυπωμένες. Αυτές οι ερωτήσεις έπρεπε να αλλαχθούν οι απαντήσεις, ώστε να υπάρχει ομοιογένεια κατά την επεξεργασία του ερωτηματολογίου, δηλαδή οι υψηλές τιμές να δηλώνουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Για το λόγο αυτό οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 4.3 και 4.5 αντιστράφηκαν (δηλαδή η τιμή 1 μετατράπηκε σε 5, η 2 σε 4 κ.ο.κ).

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alfa. Ο δείκτης α του Cronbach, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των 116 εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε ανά παράγοντα ως εξής: Ικανοποίηση από: α) τη φύση του επαγγέλματος ($\alpha=.604$), β) τους συναδέλφους ($\alpha=.909$), γ) τους μαθητές ($\alpha=.860$), δ) την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($\alpha=.656$) και ε) τη σχολική ηγεσία ($\alpha=.960$). Ο δείκτης α του Cronbach για την συνολική αξιοπιστία των ερωτήσεων είναι ($\alpha=.894$), και δηλώνει υψηλή εσωτερική συνοχή των στοιχείων που λειτουργούν ως ομάδα.

Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι τύπου "Likert" με διαβάθμιση από το 1 έως το 5 (1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ).

Για την ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου, τη συμπλήρωσή του και τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή ηλεκτρονική φόρμα της εφαρμογής Google.

6.4 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας είναι 116 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ). Το δείγμα επιλέχθηκε στη βάση της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με τον ορισμό του Balley στη μέθοδος της χιονοστιβάδας *«τα άτομα που αρχικά επιλέγονται για το δείγμα χρησιμοποιούνται ως πληροφοριοδότες προκειμένου να εντοπιστούν άλλα άτομα τα οποία έχουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ώστε να ενταχθούν στο δείγμα»* (Pentrol et al., 2003). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε μορφή συνδέσμου, με κάθε πρόσφορο μέσο σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που η ερευνήτρια είχε πρόσβαση, προκειμένου να συλλέξει πρωτογενή δεδομένα. Με μήνυμα της η ερευνήτρια παρότρυνε τους συμμετέχοντες να αποστείλουν τον σύνδεσμο και σε άλλους εκπαιδευτικούς σε όλη τη χώρα. Η αποστολή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε το Δεκέμβριο του 2022.

Με αυτό τον τρόπο επιδιώχθηκε να διερευνηθούν ταυτόχρονα οι απόψεις όσο το δυνατόν πιο μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων, να συμπεριληφθούν όλες οι πιθανές εκφάνσεις του υπό διερεύνηση φαινομένου και να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή αντικειμενικότητα και εγκυρότητα κατά τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Όπως προκύπτει από αυτά η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες (82,8%), είναι

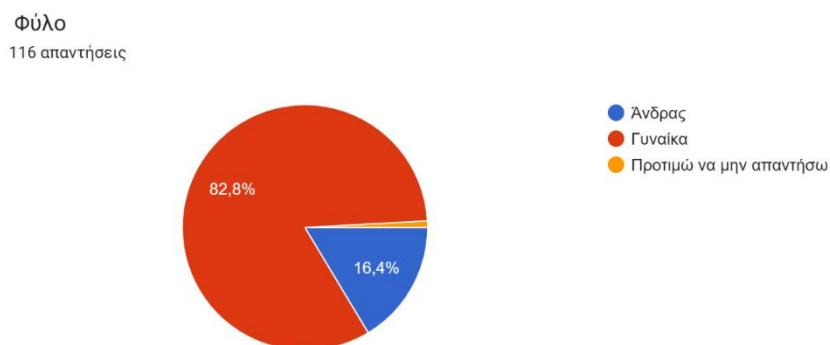
εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 ετών (40,5%) με 21 - 30 έτη προϋπηρεσίας (30,2%) και εργάζονται σε Γυμνάσιο (65,5%). Επιπλέον κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (51,7%), έχουν πιστοποιημένες γνώσεις υπολογιστών ΤΠΕ Α΄ Επιπέδου (39,7%) και εργάζονται σε σχολεία της Περιφερειακής Εκπαίδευσης Πελοποννήσου (28,4%).

6.5 ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.5.1 Αποτελέσματα της έρευνας –

6.5.1.1 Το φύλο

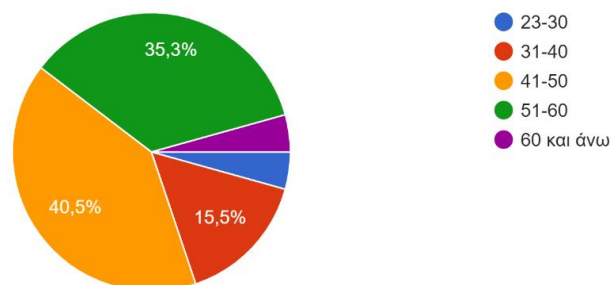
Στην έρευνα συμμετείχαν 96 γυναίκες, ποσοστό 82,8%, και 19 άνδρες, ποσοστό 16,4% και 1 δεν θέλησε να απαντήσει ποσοστό 0,9% του συνόλου των 116 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.



6.5.1.2 Η ηλικία

Ως προς την ηλικιακή διάρθρωση του δείγματος, το 4,3% (5 εκπαιδευτικοί) είναι μεταξύ 23-30 ετών, το 15,5% (18 εκπαιδευτικοί) είναι μεταξύ 31-40 ετών, το 50,5% (47 εκπαιδευτικοί) είναι μεταξύ 41-50 ετών, το 35,3% (41 εκπαιδευτικοί) έχουν ηλικία 51-60 ετών και τέλος, το 4,3% (5 άτομα) είναι 60 ετών και άνω.

Ηλικιακή ομάδα
116 απαντήσεις

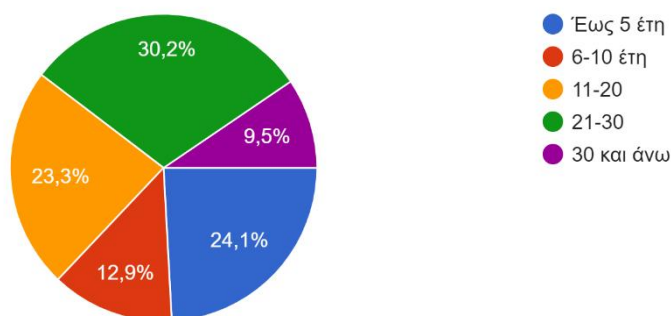


Γράφημα 2

6.5.1.3 Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

Όσον αφορά την εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία, μέχρι 5 έτη δήλωσαν ότι έχουν οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 24,1% (28 εκπαιδευτικοί), από 6-10 έτη προϋπηρεσίας έχουν το 19,9% (15 εκπαιδευτικοί), από 11-20 έτη προϋπηρεσίας έχουν το 23,3% (27 εκπαιδευτικοί), 21-30 έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν ότι έχουν σε ποσοστό 30,2% (δηλαδή 35 άτομα), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 9,5% των συμμετεχόντων στην έρευνα (11 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι έχουν περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας.

Επαγγελματική προϋπηρεσία
116 απαντήσεις



Γράφημα 3

6.5.1.4 Ειδικότητα εκπαιδευτικού

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος το 31% (36 εκπαιδευτικοί) είναι φιλόλογοι, το 17,2% (20 εκπαιδευτικοί) είναι Φυσικών Επιστημών, το 11,2%(13 εκπαιδευτικοί) είναι μαθηματικοί, το 8,6% (10 εκπαιδευτικοί) είναι Πληροφορικής ενώ οι 16 υπόλοιπες ειδικότητες εκπροσωπούνται από λιγότερους από 10 εκπαιδευτικούς η καθεμιά.

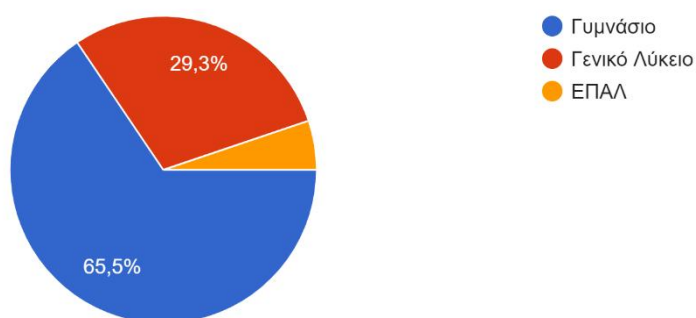


Γράφημα 4

6.5.1.5 Δομή εκπαίδευσης

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το ποσοστό 65,5% εργάζονται στο Γυμνάσιο Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (76 καθηγητές), σε ποσοστό 29,3% εργάζονται στο Γενικό Λύκειο (34 καθηγητές) και 5,2% εργάζονται σε ΕΠΑΛ (6 καθηγητές).

Δομή Δ/βαθμιας εκπαίδευσης
116 απαντήσεις



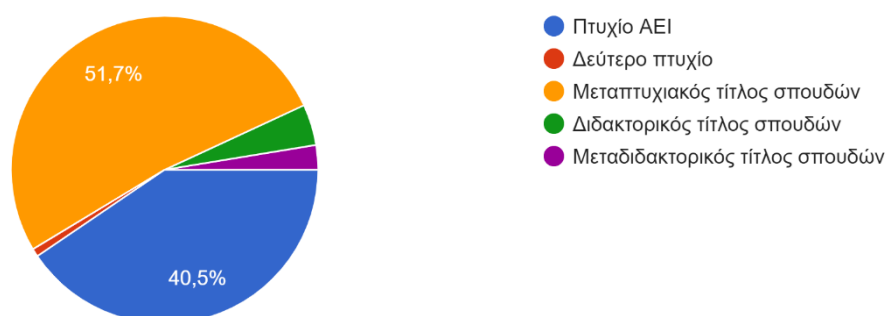
Γράφημα 5

6.5.1.6 Μορφωτικό επίπεδο

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το ποσοστό 0,9% έχει δεύτερο πτυχίο(1 Εκπαιδευτικός), το ποσοστό 4,3% έχει διδακτορικό τίτλο σπουδών (5 εκπαιδευτικοί), το ποσοστό 2,6 έχει μεταδιδακτορικό (3 εκπαιδευτικοί) το ποσοστό 51,7% έχει μεταπτυχιακό (60 Εκπαιδευτικοί) και το ποσοστό 40,5% έχει πτυχίο ΑΕΙ (47εκπαιδευτικοί).

Μορφωτικό επίπεδο

116 απαντήσεις



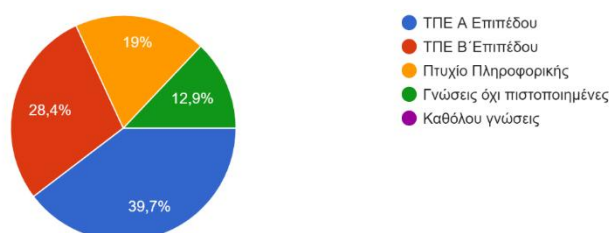
Γράφημα 6

6.5.1.7 Πιστοποιημένες γνώσεις ΤΠΕ

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ποσοστό 12,9% δεν έχει πιστοποιημένες γνώσεις ΤΠΕ (15 εκπαιδευτικοί), ποσοστό 19% έχει πτυχίο πληροφορικής(22 εκπαιδευτικοί), , ποσοστό 39,7 έχει επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου (46 εκπαιδευτικοί) και ποσοστό 28,4 έχει επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου (33 εκπαιδευτικοί)

Πιστοποιημένες γνώσεις ΤΠΕ

116 απαντήσεις

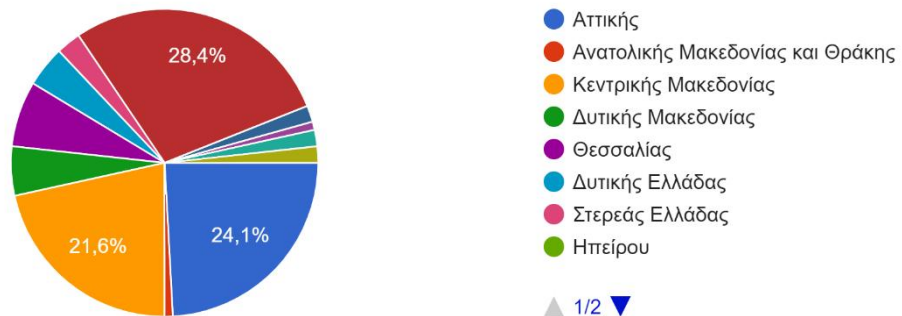


Γράφημα 7

6.5.1.8 Περιφερειακή Διεύθυνση εργασίας

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται σε όλη σχεδόν την ελληνική επικράτεια (εκτός από την Ήπειρο), η οποία αποτελείται από 13 συνολικά, περιφερειακές διευθύνσεις. Το μεγαλύτερο μέρος από αυτούς, εργάζεται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου ποσοστό 28,4 (33 εκπαιδευτικοί), στην Αττική 24,1% (28 εκπαιδευτικοί) στην Κεντρική Μακεδονία 21,6% (25 εκπαιδευτικοί) και ακολουθούν οι άλλες Περιφερειακές Διευθύνσεις με μικρότερα ποσοστά.

Περιφερειακή Διεύθυνση εργασίας
116 απαντήσεις



Γράφημα 8

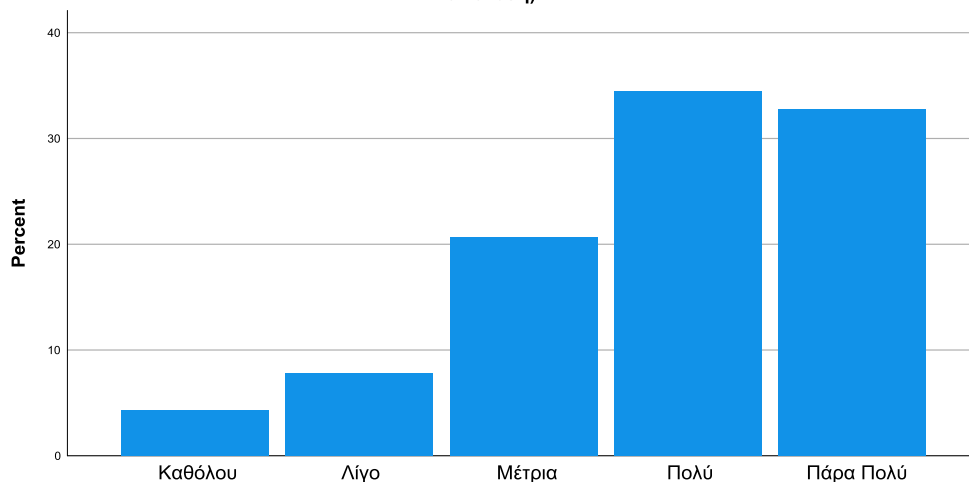
6.5.2 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τους πέντε (5) παράγοντες

6.5.2.1 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τη φύση του επαγγέλματος

Αναλύοντας τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τη φύση του επαγγέλματος διαπιστώνουμε ότι:

Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 1* το 69,3% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την σιγουριά που τους παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ενώ μόνο το 12,1% δηλώνει ότι είναι καθόλου ή λίγο ικανοποιημένοι.

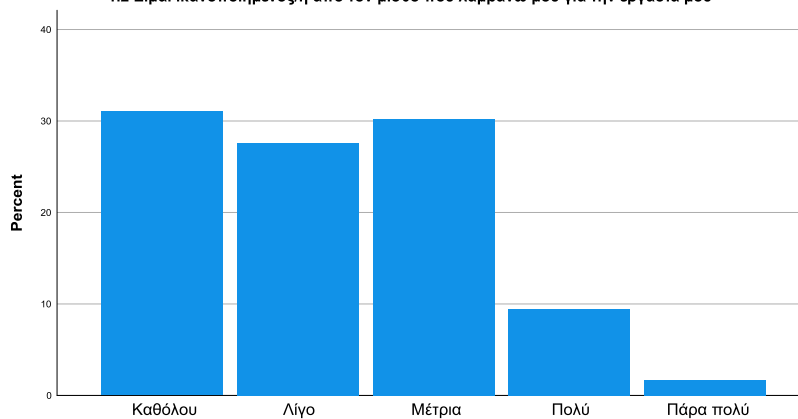
1.1 Είμαι ικανοποιημένος από την σιγουριά που μου παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (μη ξαφνική απόλυση)



Διάγραμμα 1

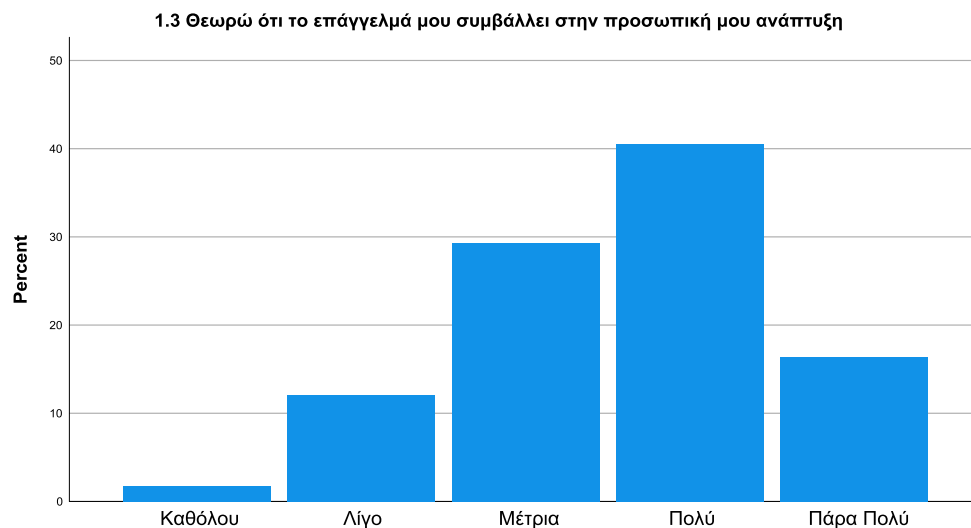
Το 11,2% όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 2*, δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από το μισθό που λαμβάνει ενώ το 58,6 δηλώνει ότι είναι λίγο και καθόλου ικανοποιημένοι.

1.2 Είμαι ικανοποιημένος/η από τον μισθό που λαμβάνω μου για την εργασία μου



Διάγραμμα 2

Το 56,9% όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 3*, θεωρεί ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό το επάγγελμα του συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη τους ενώ το 13,8% δηλώνει ότι συμβάλλει καθόλου και λίγο.



Διάγραμμα 3

Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 4*, το 43,9% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό δεν θα άλλαζε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμα και αν του δινόταν η ευκαιρία ενώ το 25,9 θεωρεί ότι θα το άλλαζε.



Διάγραμμα 4

Το 10,3% όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 5* , δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό νιώθει ευχαρίστηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία την περίοδο της πανδημίας ενώ το 64,7 δηλώνει ότι νιώθει λίγο και καθόλου ικανοποιημένοι.



Διάγραμμα 5

Πίνακας 1: Συνολική εργασιακή ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας

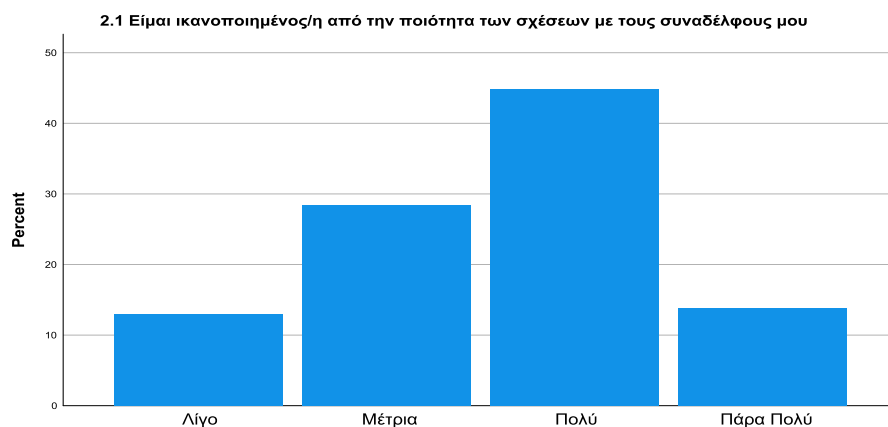
Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα οι μέσοι όροι και οι διάμεσοι σε κάθε μια από τις ερωτήσεις δείχνουν υψηλή έως πολύ υψηλή ικανοποίηση. Η πιο υψηλή τιμή αφορά την ερώτηση 1.1 και σχετίζεται με το αίσθημα της εργασιακής ασφάλειας. (3,84 & 4,00 αντίστοιχα). Η ικανοποίηση όμως από το μισθό είναι πάρα πολύ μικρή όπως δηλώνουν και οι αντίστοιχες τιμές (2.23 & 2,00).

	1.1 Είμαι ικανοποιημένος από την σιγουριά που μου παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (μη ξαφνική απόλυση)	1.2 Είμαι ικανοποιημένος/η από τον μισθό που λαμβάνω μου για την εργασία μου	1.3 Θεωρώ ότι το επάγγελμά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	1.4 Δε θα άλλαζα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμα και αν μου δινόταν η ευκαιρία	1.5 Νιώθω ευχαρίστηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία την περίοδο της πανδημίας
N	Valid 116	116	116	116	116
	Missing 0	0	0	0	0
Mean	3.84	2.23	3.58	3.24	2.20
Median	4.00	2.00	4.00	3.00	2.00
Std. Deviation	1.103	1.050	.961	1.290	1.073

6.5.2.2 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τη σχέση με τους συναδέλφους

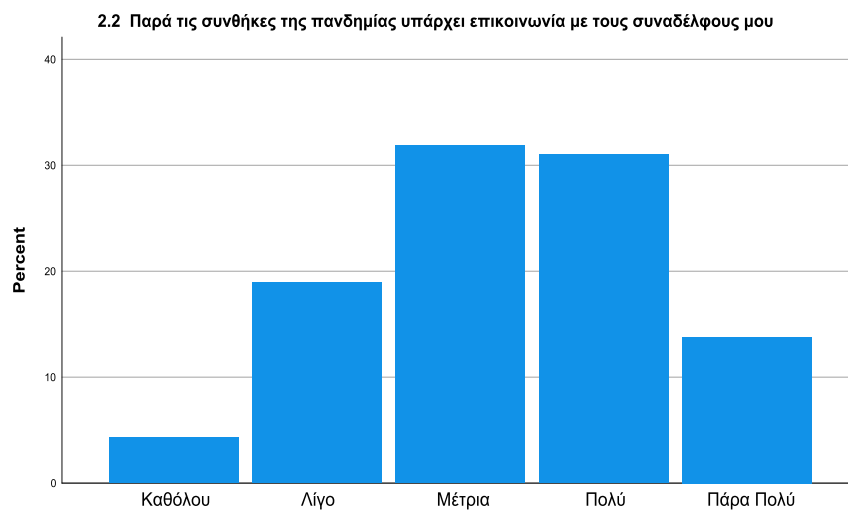
Αναλύοντας τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση με τους συναδέλφους διαπιστώνουμε ότι:

Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 6* το 58,6% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους ενώ το 12,9% δηλώνει ότι είναι καθόλου ή λίγο ικανοποιημένοι.



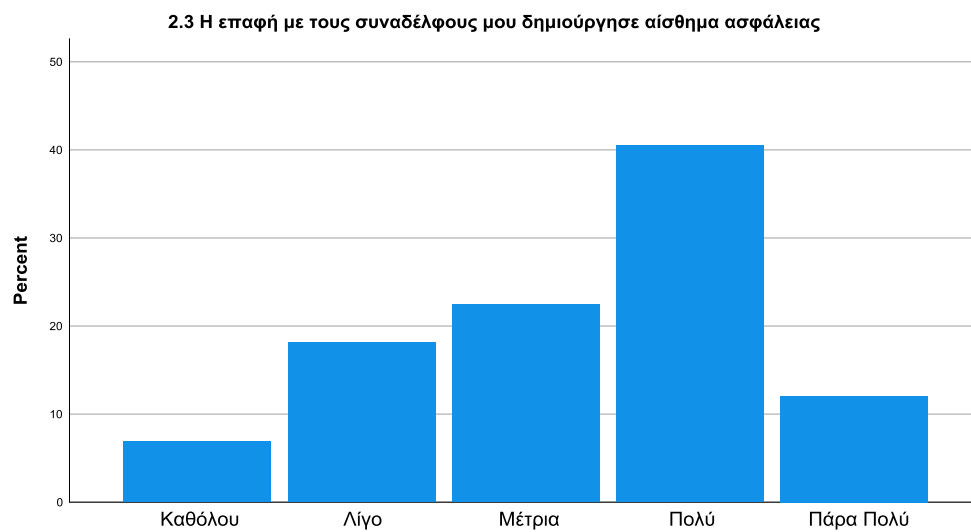
Διάγραμμα 6

Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 7* το 41,8% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία με τους συναδέλφους ενώ το 23,3% δηλώνει ότι είναι καθόλου ή λίγο ικανοποιημένοι.



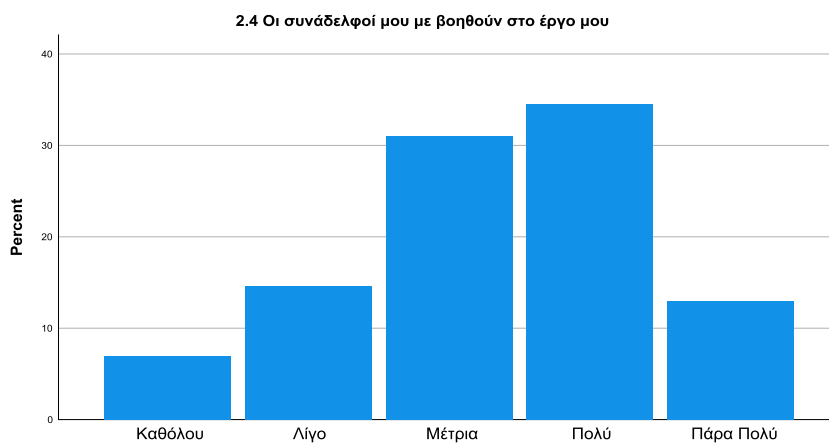
Διάγραμμα 7

Το 52,6% , όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 8 , θεωρεί ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό η επαφή με συναδέλφους δημιούργησε αίσθημα ασφάλειας ενώ το 25% δηλώνει ότι ένιωσαν ασφάλεια καθόλου και λίγο.



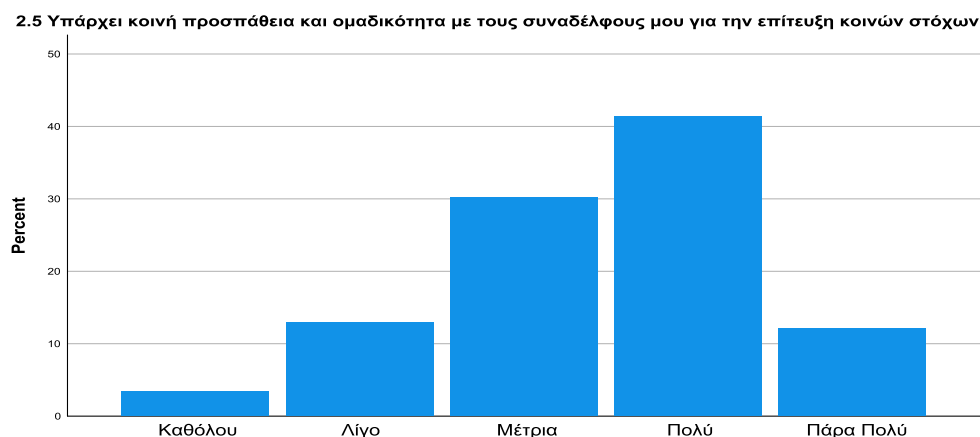
Διάγραμμα 8

Το 47,4% , όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 9* θεωρεί ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό οι συνάδελφοι τους βοήθησαν στ έργο τους ενώ το 21,6% δηλώνει ότι τους βοήθησαν καθόλου και λίγο.



Διάγραμμα 9

Το 63,5% όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 10*, δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό υπάρχει κοινή προσπάθεια και ομαδικότητα με τους συναδέλφους για την επίτευξη κοινών στόχων ενώ το 16,3% δηλώνει ότι υπάρχει καθόλου και λίγο.



Διάγραμμα 10

Πίνακας 2: Συνολική εργασιακή ικανοποίηση από τους συναδέλφους

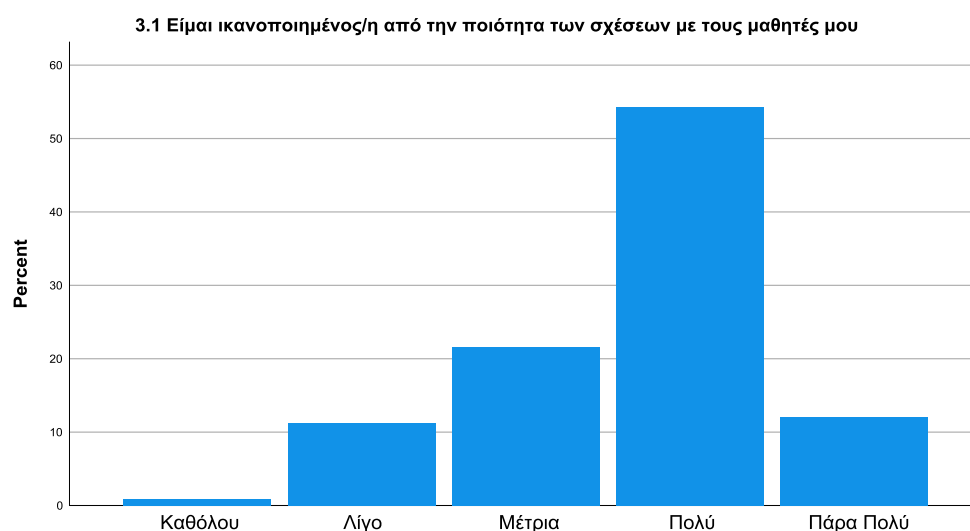
Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα οι μέσοι όροι και οι διάμεσοι σε κάθε μια από τις ερωτήσεις δείχνουν υψηλή έως πολύ υψηλή ικανοποίηση. Η πιο υψηλή τιμή αφορά την ερώτηση 2.1 και σχετίζεται με την ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους. (3,59 & 4,00 αντίστοιχα). Αλλά και από τις άλλες ερωτήσεις ο βαθμός ικανοποίησης προκύπτει να είναι υψηλός .

	2.1 Είμαι ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους μου	2.2 Παρά τις συνθήκες της πανδημίας υπάρχει επικοινωνία με τους συναδέλφους μου	2.3 Η επαφή με τους συναδέλφους μου δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας	2.4 Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν στο έργο μου	2.5 Υπάρχει κοινή προσπάθεια και ομαδικότητα με τους συναδέλφους μου για την επίτευξη κοινών στόχων
N	116	116	116	116	116
0	0	0	0	0	0
Mean	3.59	3.31	3.33	3.32	3.46
Median	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00
Std. Deviation	.884	1.067	1.117	1.092	.982

6.5.2.3 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τη σχέση με τους μαθητές

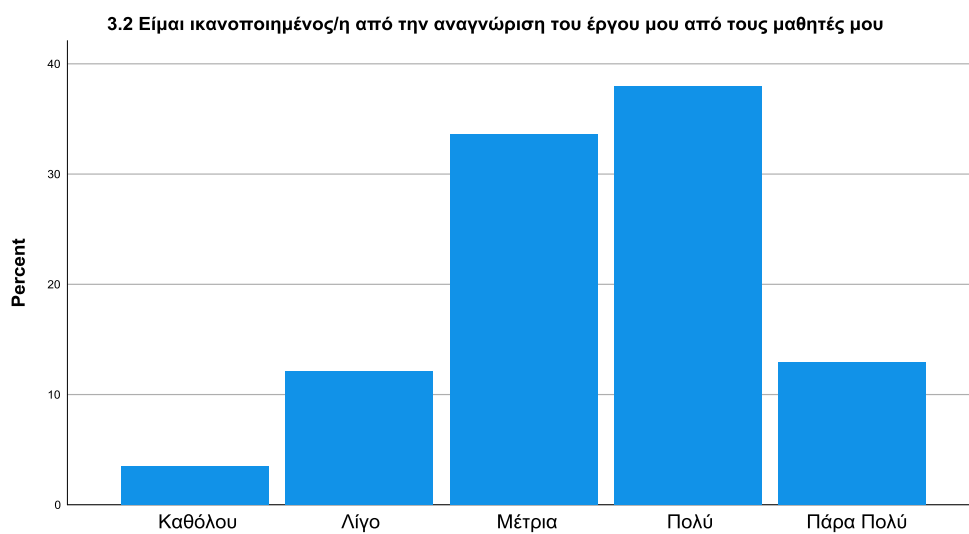
Αναλύοντας τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές διαπιστώνουμε τα εξής:

Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 11* το 66,4% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους ενώ μόνο το 12,1% δηλώνει ότι είναι καθόλου ή λίγο ικανοποιημένοι.



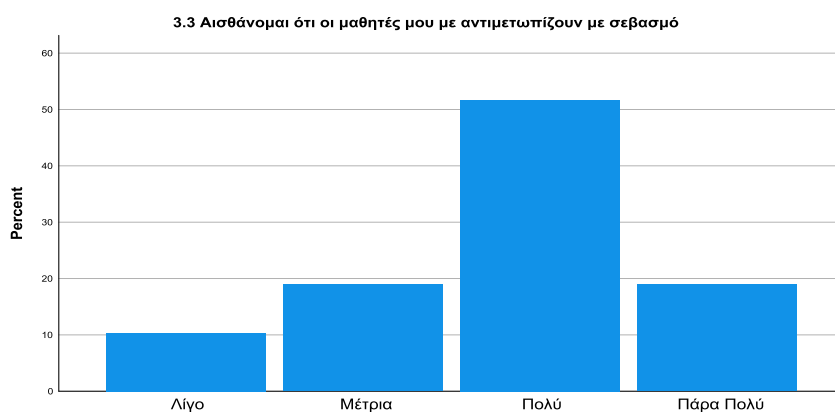
Διάγραμμα 11

Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 12* το 50,8% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό υπάρχει αναγνώριση του έργου τους από τους μαθητές τους ενώ μόνο το 15,5% δηλώνει ότι δεν υπάρχει καθόλου ή λίγο.



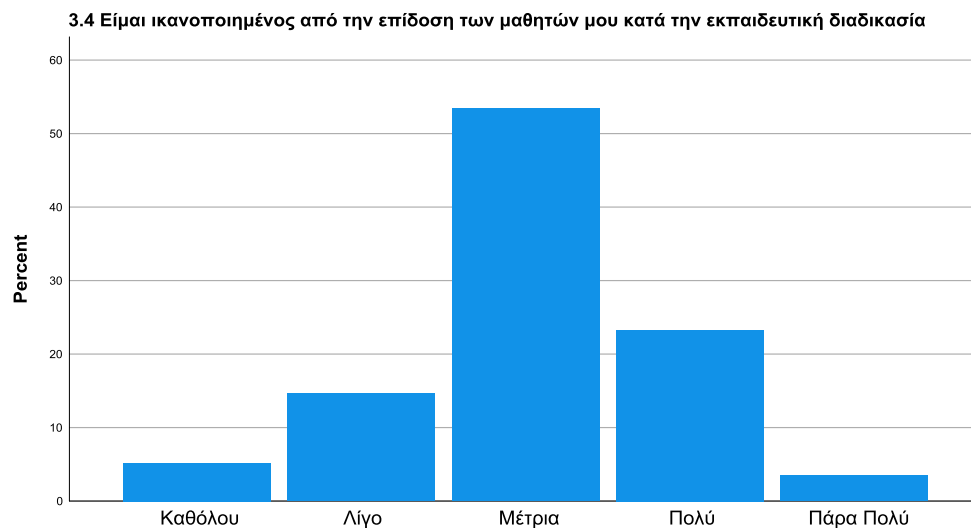
Διάγραμμα 12

Το 70,6% όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 13* , δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό αισθάνονται ότι οι μαθητές τους τούς αντιμετωπίζουν με σεβασμό ενώ το 10,3% δηλώνει καθόλου και λίγο.



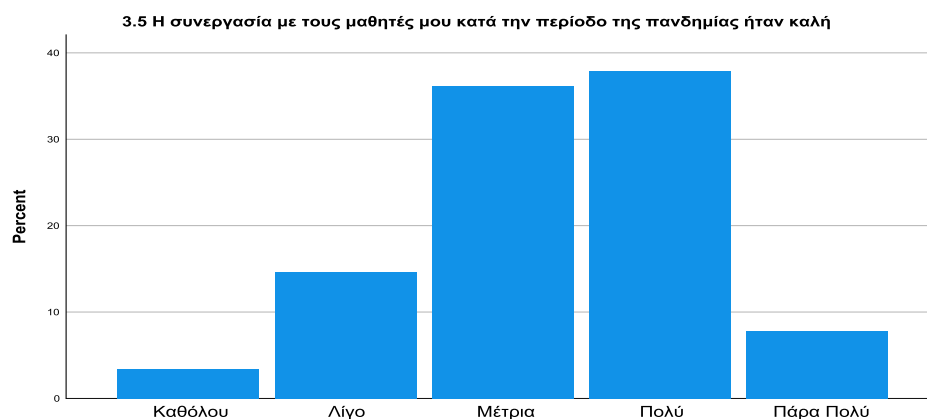
Διάγραμμα 13

Το 26,7% όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 14* , δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την επίδοση των μαθητών, το 53,4 είναι ικανοποιημένοι αρκετά ενώ το 19,9% δηλώνει ότι είναι καθόλου και λίγο.



Διάγραμμα 14

Όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 15* το 45,7% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό είναι η συνεργασία με τους μαθητές τους είναι καλή ενώ το 18,1% δηλώνει ότι είναι καθόλου ή λίγο.



Διάγραμμα 15

Πίνακας 3: Συνολική εργασιακή ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές

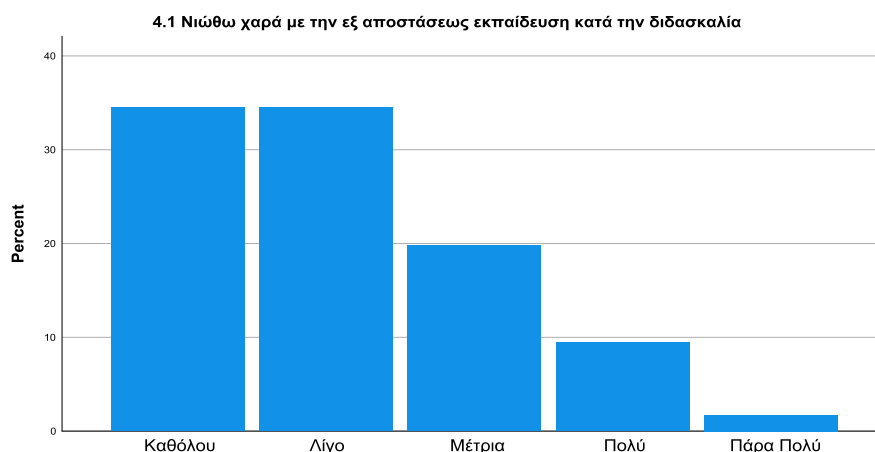
Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα οι μέσοι όροι και οι διάμεσοι σε κάθε μια από τις ερωτήσεις δείχνουν υψηλή έως πολύ υψηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους μαθητές.. Η πιο υψηλή τιμή (3,79 & 4,00 αντίστοιχα).αφορά την ερώτηση 3.3 και σχετίζεται με τον σεβασμό που απολαμβάνουν οι καθηγητές από τους μαθητές τους. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι σε όλες τις ερωτήσεις το γενικά το αίσθημα της ικανοποίησης από τους μαθητές είναι υψηλό αίσθημα της ικανοποίησης

	3.1 Είμαι ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές μου	3.2 Είμαι ικανοποιημένος/η από την αναγνώριση του έργου μου από τους μαθητές μου	3.3 Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με αντιμετωπίζουν με σεβασμό	3.4 Είμαι ικανοποιημένος από την επίδοση των μαθητών μου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	3.5 Η συνεργασία με τους μαθητές μου κατά την περίοδο της πανδημίας ήταν καλή
N	116	116	116	116	116
	0	0	0	0	0
Mean	3.66	3.45	3.79	3.05	3.32
Median	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00
Std. Deviation	.866	.981	.870	.853	.938

6.5.2.4 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τη σχέση με την τηλεεκπαίδευση

Αναλύοντας τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς την τηλε-εκπαίδευση διαπιστώνουμε τα εξής:

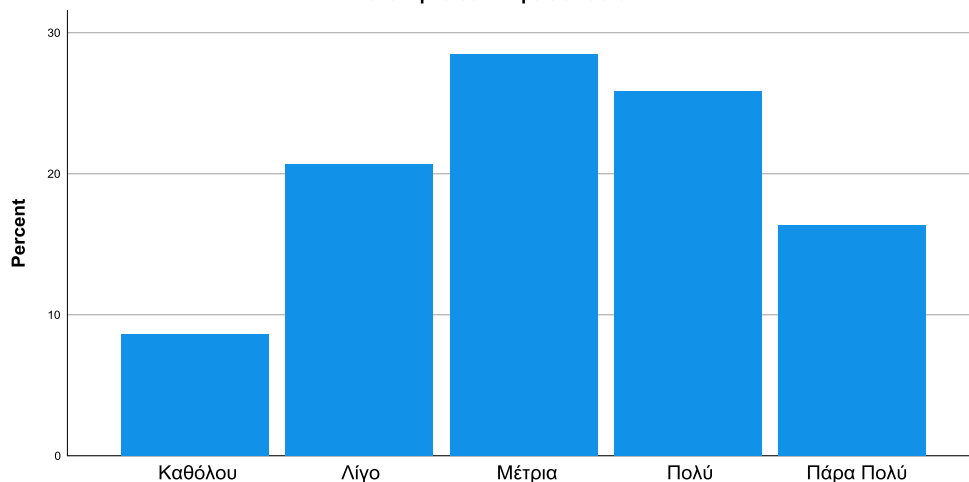
Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 16* μόνο το 11,2% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό νιώθει χαρά κατά την διδασκαλία ενώ το 69% δηλώνει ότι νιώθει καθόλου ή λίγο.



Διάγραμμα 16

Όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 17* το 42,3% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό η εξοικείωση με την ηλεκτρονική μάθηση μείωσε το άγχος τους ενώ το 29,1% δηλώνει ότι το μείωσε καθόλου ή λίγο.

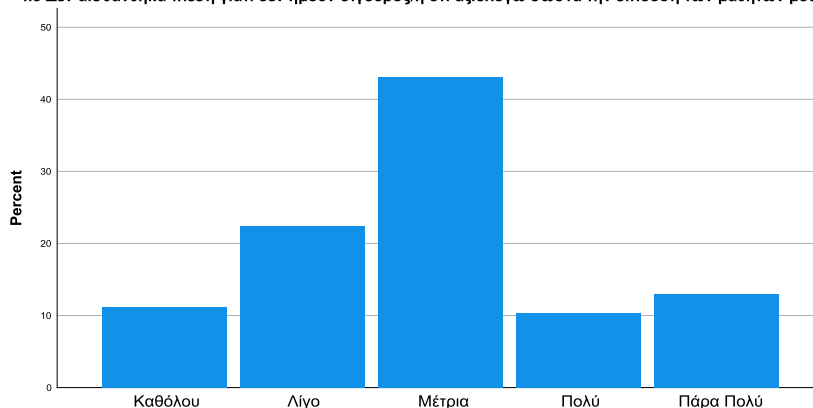
4.2 Η εξοικείωση με την ηλεκτρονική μάθηση που είχα πριν την περίοδο της πανδημίας μείωσε το άγχος μου κατά την διδακτική διαδικασία



Διάγραμμα 17

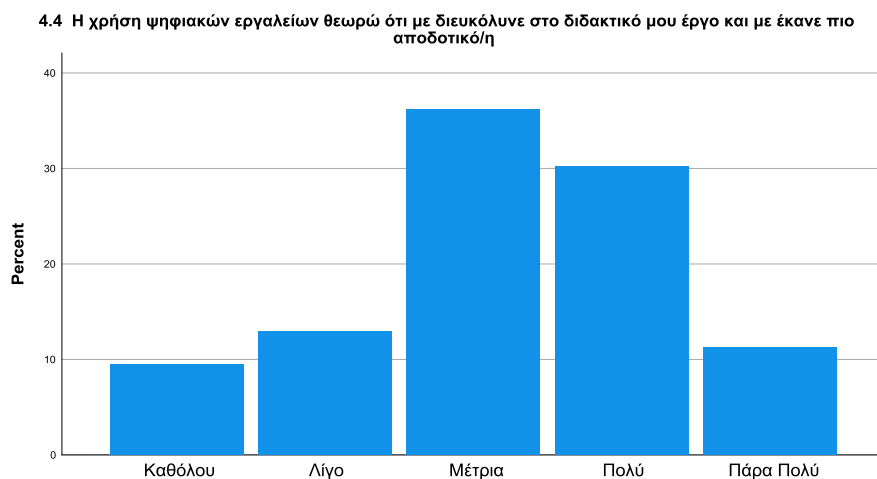
Το 33,6% όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 18*, δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό αισθάνθηκε πίεση γιατί δεν ήταν σίγουροι ότι αξιολογούν σωστά την επίδοση των μαθητών τους, το 43,1% αρκετά ενώ το 23,2% δηλώνει καθόλου και λίγο.

4.3 Δεν αισθάνθηκα πίεση γιατί δεν ήμουν σίγουρος/η ότι αξιολογώ σωστά την επίδοση των μαθητών μου



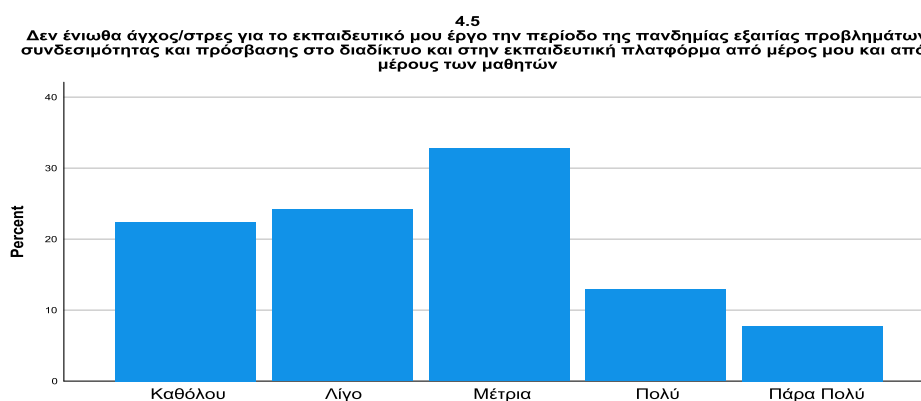
Διάγραμμα 18

Το 41,4% όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 19*, θεωρεί ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό η χρήση ψηφιακών εργαλείων διευκόλυνε το διδακτικό τους έργο και τους έκανε πιο αποδοτικούς ενώ το 22,4% δηλώνει ότι τους διευκόλυνε καθόλου και λίγο.



Διάγραμμα 19

Το 46,5% όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 20*, δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ένιωθε άγχος/στρες για το εκπαιδευτικό τους έργο εξαιτίας προβλημάτων συνδεσιμότητας και πρόσβασης στο διαδίκτυο και στην εκπαιδευτική πλατφόρμα από μέρους των και από μέρους των μαθητών ενώ το 26,7% δηλώνει ότι ένιωθε καθόλου και λίγο.



Διάγραμμα 20

Πίνακας 4: Συνολική εργασιακή ικανοποίηση από την τηλεεκπαίδευση

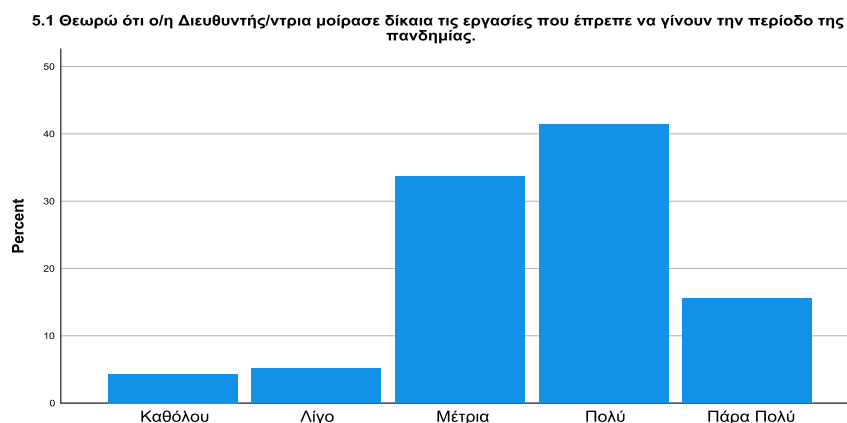
Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα οι μέσοι όροι και οι διάμεσοι σε κάθε μια από τις ερωτήσεις δείχνουν χαμηλή ικανοποίηση έως μέτρια ικανοποίηση από την εξ αποστάσεως διδασκαλία.

	4.1 Νιώθω χαρά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την διδασκαλία	4.2 Η εξοικείωση με την ηλεκτρονική μάθηση που είχα πριν την περίοδο της πανδημίας μείωσε το άγχος μου κατά την διδακτική διαδικασία	4.3 Αισθάνθηκα πίεση γιατί δεν ήμουν σίγουρος/η ότι αξιολογώ σωστά την επίδοση των μαθητών μου	4.4 Η χρήση ψηφιακών εργαλείων θεωρώ ότι με διευκόλυνε στο διδακτικό μου έργο και με έκανε πιο αποδοτικό/η	4.5 Ένιωθα άγχος/στρες για το εκπαιδευτικό μου έργο την περίοδο της πανδημίας εξαιτίας προβλημάτων συνδεσιμότητας και πρόσβασης στο διαδίκτυο και στην εκπαιδευτική πλατφόρμα από μέρος μου και από μέρους των μαθητών
N	116	116	116	116	116
	0	0	0	0	0
Mean		2.09	3.21	2.91	3.21
Median		2.00	3.00	3.00	3.00
Std. Deviation		1.038	1.198	1.139	1.107

6.5.2.5 Η Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τη σχέση με την σχολική ηγεσία

Αναλύοντας τα αποτελέσματα των ερωτήσεων που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τη σχολική ηγεσία διαπιστώνουμε ότι:

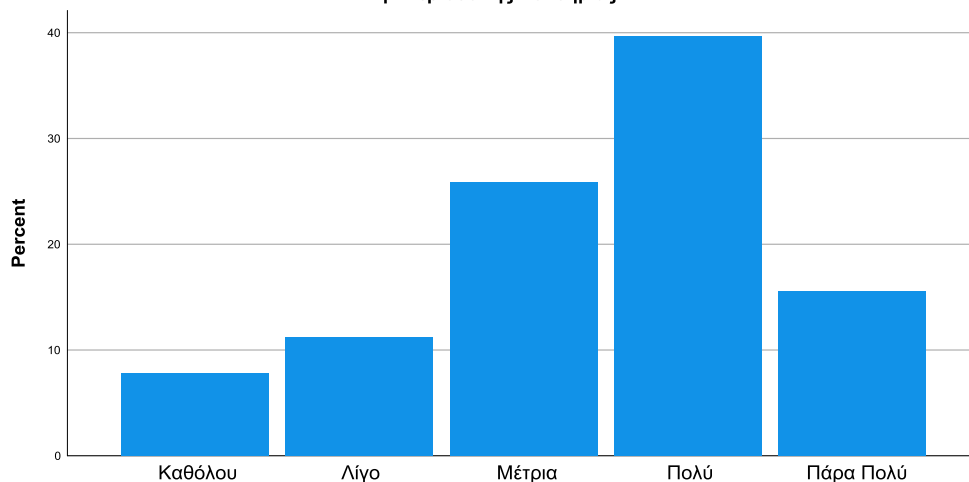
Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 21* το 56,9% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια μοίρασε δίκαια τις εργασίες ενώ το 26,7% δηλώνει ότι μοίρασε δίκαια καθόλου ή λίγο.



Διάγραμμα 21

Το 55,2% όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 22* των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια έδωσε άμεση και ουσιαστική βοήθεια σε τεχνικά θέματα που προέκυπταν την περίοδο της πανδημίας ενώ το 19% δηλώνει καθόλου ή λίγο.

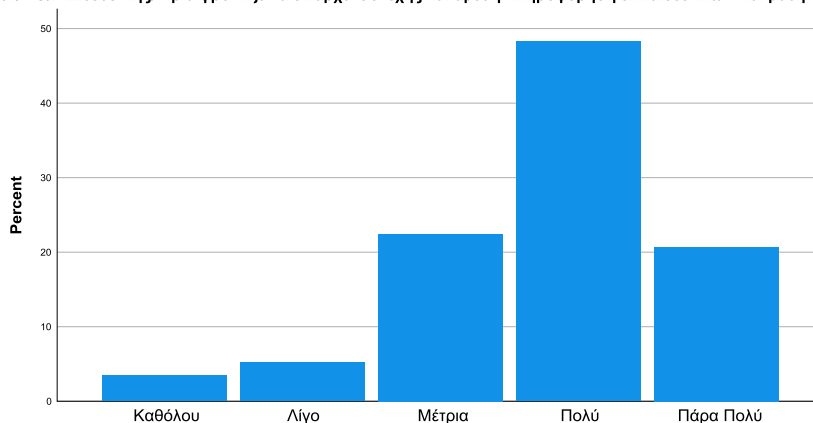
5.2 Η βοήθεια του/της Διευθυντή/ντριας ήταν άμεση και ουσιαστική σε τεχνικά θέματα που προκύπταν σε όλη την περίοδο της πανδημίας



Διάγραμμα 22

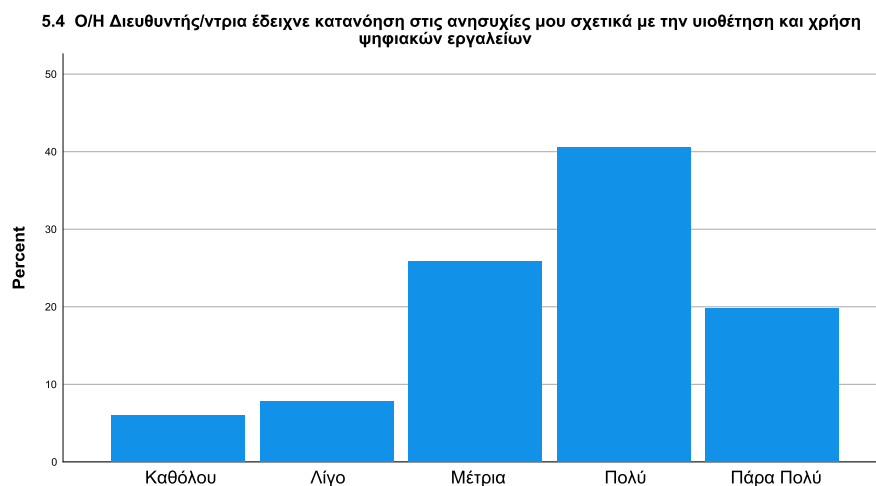
Όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 23* το 69% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια φρόντιζε να υπάρχει συνεχής και άμεση πληροφόρηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών ενώ το 8,6% δηλώνει καθόλου ή λίγο.

5.3 Ο/Η Διευθυντής/ντρια φρόντιζε να υπάρχει συνεχής και άμεση πληροφόρηση εκπαιδευτικών και μαθητών



Διάγραμμα 23

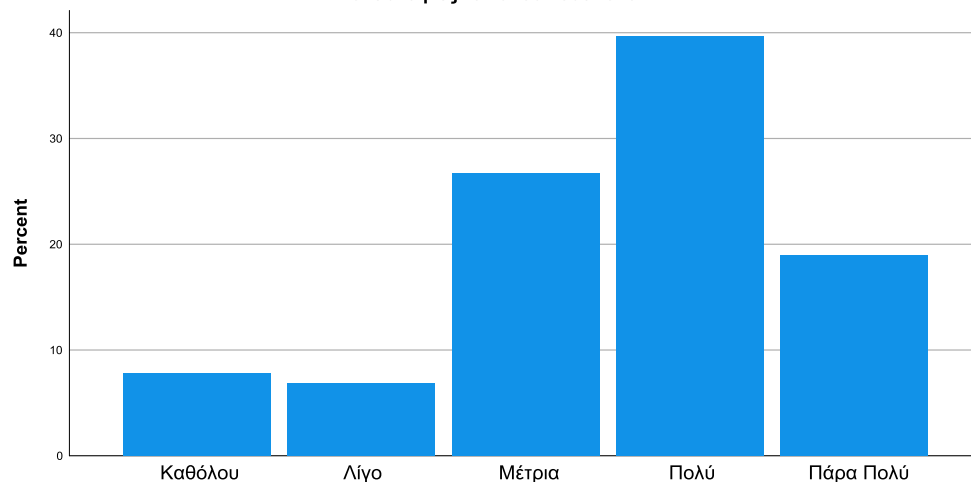
Όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 24 το 60,3% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια έδειχνε κατανόηση στις ανησυχίες σχετικά με την υιοθέτηση ψηφιακών εργαλείων το 13,8% δηλώνει ότι έδειχνε κατανόηση καθόλου ή λίγο.



Διάγραμμα 24

Το 59,7% όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 25, θεωρεί ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια δίνει έμφαση στην ύπαρξη συλλογικότητας για την λήψη αποφάσεων ακόμα και όταν οι συνθήκες δεν το διευκολύνουν ενώ το 14,7% δηλώνει καθόλου και λίγο.

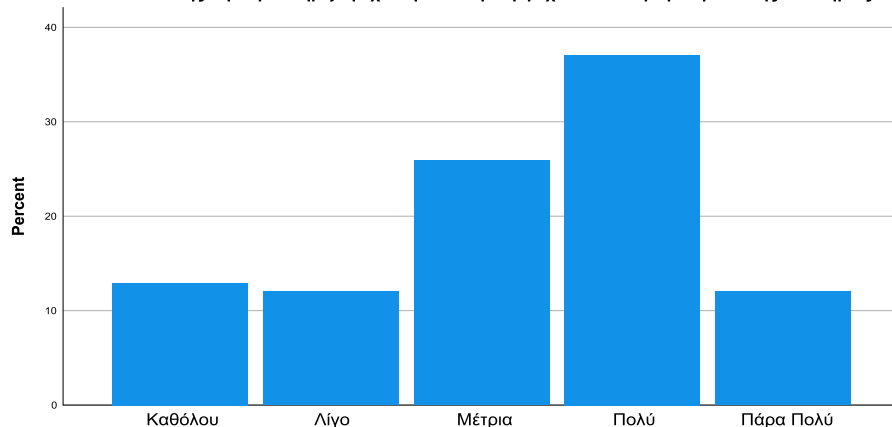
5.5 Ο/Η Διευθυντής/ντρια δίνει έμφαση στην ύπαρξη συλλογικότητας για την λήψη αποφάσεων ακόμα και ότα οι συνθήκες το κάνουν δύσκολο



Διάγραμμα 25

Το 49,2% όπως φαίνεται από το *Διάγραμμα 26*, θεωρεί ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια τους στήριξε ψυχολογικά και τους εμπύχωνε σε όλη τη διάρκεια της πανδημίας ενώ το 25% δηλώνει καθόλου και λίγο.

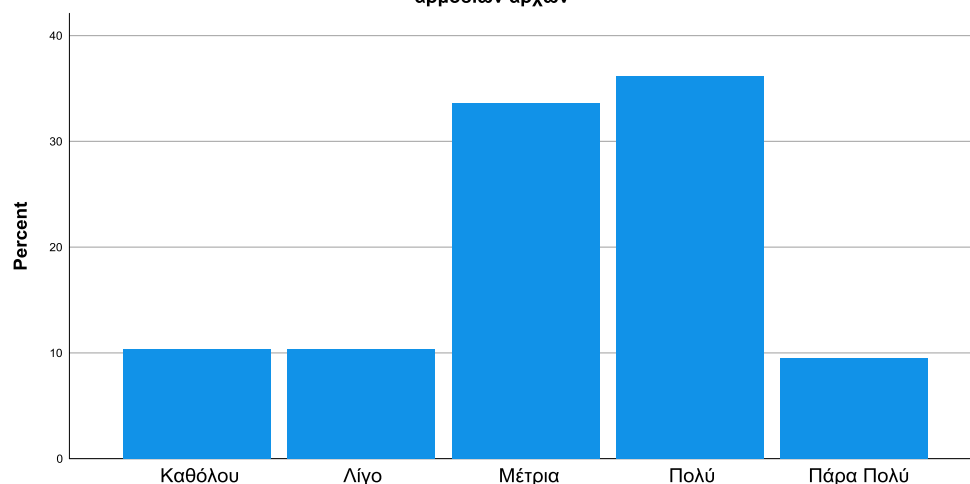
5.6 Ο/Η Διευθυντής/ντρια με στήριξε ψυχολογικά και με εμπύχωνε σε όλη τη διάρκεια της πανδημίας



Διάγραμμα 26

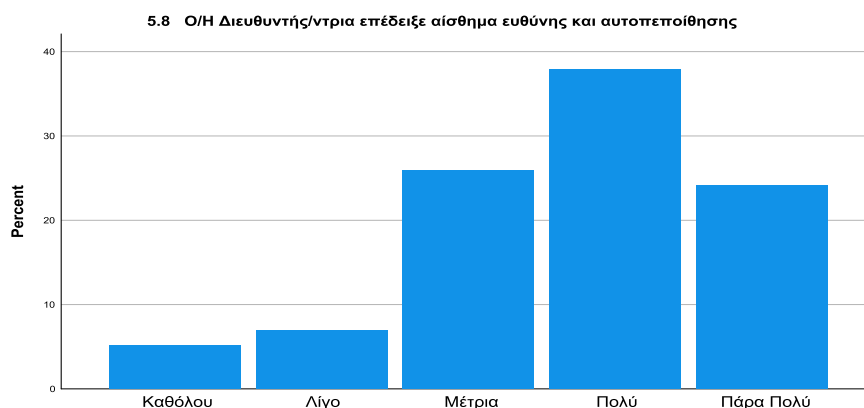
Το 45,7% όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 27* των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια λειτούργησε προνοητικά και ανέλαβε πρωτοβουλίες επιπλέον των οδηγιών των αρμόδιων αρχών ενώ το 20,6% δηλώνει καθόλου ή λίγο.

5.7 Ο/Η Διευθυντής/ντρια λειτούργησε προνοητικά και ανέλαβε πρωτοβουλίες επιπλέον των οδηγιών των αρμόδιων αρχών



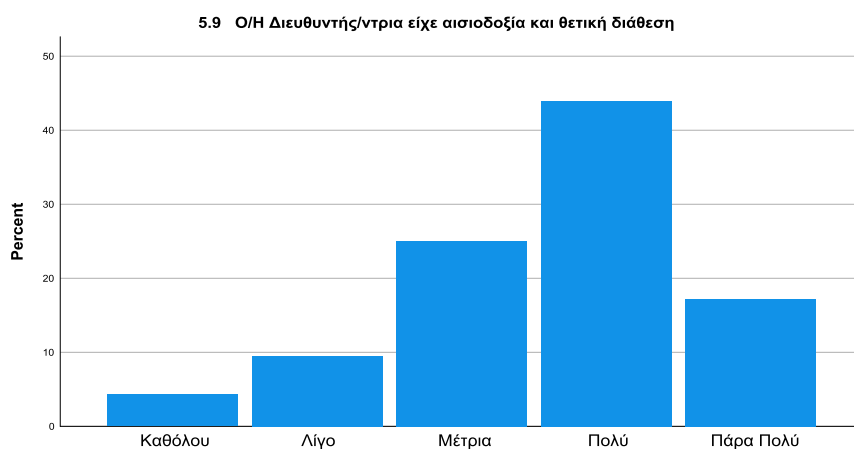
Διάγραμμα 27

Το 62% όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 28* των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια είχε αίσθημα ευθύνης και αυτοπεποίθηση ενώ το 12,1% δηλώνει καθόλου ή λίγο.



Διάγραμμα 28

Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 29* το 61,2% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια έχει θετική διάθεση και αισιοδοξία ενώ το 13,8% δηλώνει ότι έχει καθόλου ή λίγο.

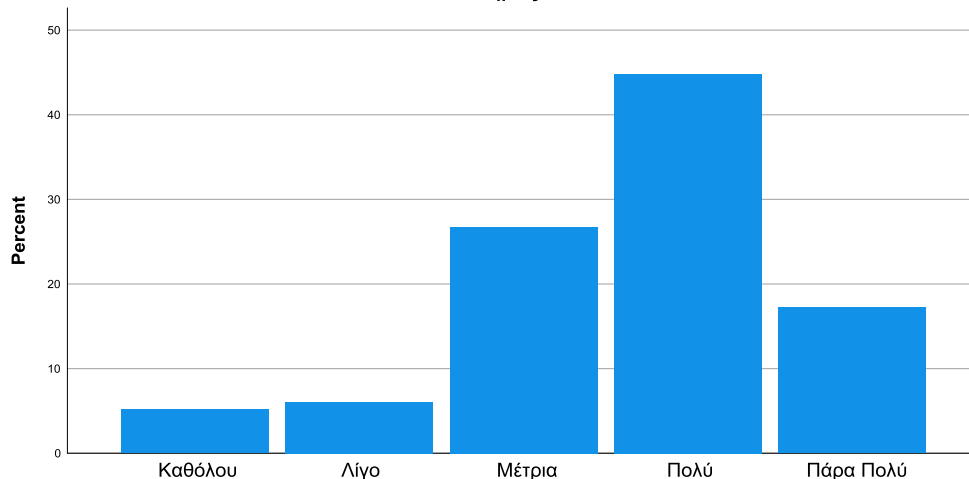


Διάγραμμα 29

Όπως απεικονίζεται στο *Διάγραμμα 30* το 61% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι σε πάρα πολύ και πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής/ντρια επέδειξε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις

μεταβαλλόμενες συνθήκες λόγω της πανδημίας ενώ το 11,2% δηλώνει ότι επέδειξε καθόλου ή λίγο.

5.10 Ο/Η Διευθυντής/ντρια επέδειξε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες λόγω της πανδημίας



Διάγραμμα 30

Πίνακας 5: Συνολική εργασιακή ικανοποίηση από την ηγεσία

Από τους παρακάτω πίνακες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε υψηλό βαθμό αισθάνονταν την βοηθητική και ενθαρρυντική παρουσία του Διευθυντή/ντρια αφού οι τιμές της διαμέσου και του μέσου όρου κυμαίνονται στο 4,00

	5.1 Θεωρώ ότι ο/η Διευθυντής/ντρια μοίρασε δίκαια τις εργασίες που έπρεπε να γίνουν την περίοδο της πανδημίας.	5.2 Η βοήθεια του/της Διευθυντή/ντριας ήταν άμεση και ουσιαστική σε τεχνικά θέματα που προκύπταν σε όλη την περίοδο της πανδημίας	5.3 Ο/Η Διευθυντής/ντρια φρόντιζε να υπάρχει συνεχής και άμεση πληροφόρηση εκπαιδευτικών και μαθητών	5.4 Ο/Η Διευθυντής/ντρια έδειχνε κατανόηση στις ανησυχίες μου σχετικά με την υιοθέτηση και χρήση ψηφιακών εργαλείων	5.5 Ο/Η Διευθυντής/ντρια δίνει έμφαση στην ύπαρξη συλλογικότητας για την λήψη αποφάσεων ακόμα και όταν οι συνθήκες το κάνουν δύσκολο	
N	116	116	116	116	116	
	0	0	0	0	0	
Mean		3.59	3.44	3.78	3.60	3.55
Median		4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Std. Deviation		.961	1.121	.952	1.078	1.114

	5.6 Ο/Η Διευθυντής/ντρια με στήριξε ψυχολογικά και με εμφύχωνε σε όλη τη διάρκεια της πανδημίας	5.7 Ο/Η Διευθυντής/ντρια λειτούργησε προνοητικά και ανέλαβε πρωτοβουλίες επιπλέον των οδηγιών των αρμόδιων αρχών	5.8 Ο/Η Διευθυντής/ντρια επέδειξε αίσθημα ευθύνης και αυτοπεποίθησης	5.9 Ο/Η Διευθυντής/ντρια είχε αισιοδοξία και θετική διάθεση	5.10 Ο/Η Διευθυντής/ντρια επέδειξε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες λόγω της πανδημίας
N	116	116	116	116	116
	0	0	0	0	0
Mean		3.23	3.24	3.69	3.60
Median		3.00	3.00	4.00	4.00
Std. Deviation		1.204	1.100	1.075	1.020

Πίνακας 6: Συνολική εργασιακή ικανοποίηση με βάση τους πέντε παράγοντες

Η συνολική εργασιακή ικανοποίηση, όπως προκύπτει από παρακάτω πίνακα, από τους τέσσερις παράγοντες (φύση επαγγέλματος, σχέση με συναδέλφους και μαθητές και ηγεσία) στο συγκεκριμένο δείγμα των 116 εκπαιδευτικών βρέθηκε να είναι υψηλή ενώ μικρή ικανοποίηση καταγράφεται λόγω της τηλεκπαίδευσης

	Συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τη φύση του επαγγέλματος	Συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τους συναδέλφους	Συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τους μαθητές	Συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς την τηλεκπαίδευση	Συνολική Εργασιακή Ικανοποίησ η ως προς την σχολική ηγεσία
N	Valid	116	116	116	116
	Missin g	0	0	0	0
Mean		3.0172	3.4017	3.4534	2.8034
Median		3.0000	3.4000	3.6000	2.8000
Std. Deviation		.68452	.88367	.72249	.73756

6.5.2.6 Επαγγελματική Ικανοποίηση με βάση τα δημογραφικά στοιχεία.

Πίνακας 7: Επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς τους μαθητές ανά ηλικιακή ομάδα

Χρησιμοποιώντας το Kruskal-Wallis H test βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p -value=0.007) των μέσων όρων όσον αφορά την Συνολική Επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς τους μαθητές ανά την ηλικιακή ομάδα.

Test Statistics^{a,b}

Συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τους μαθητές	
Kruskal-Wallis H	14.146
df	4
Asymp. Sig.	.007

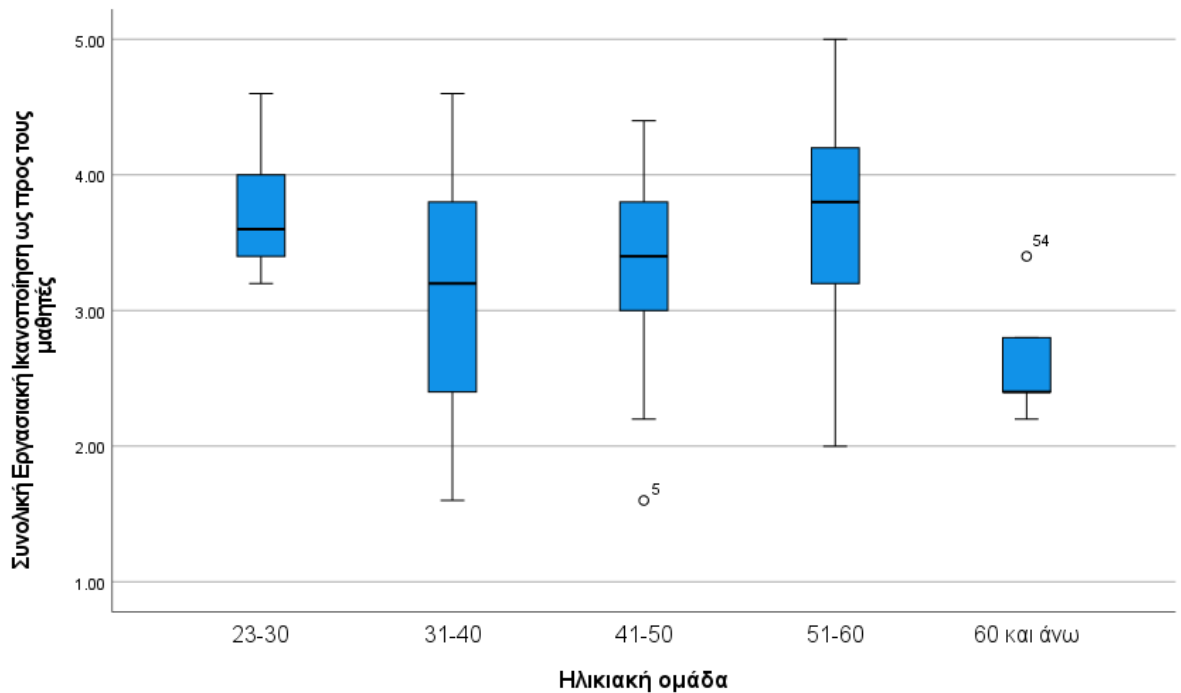
a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:
Ηλικιακή ομάδα

Πίνακας 8: Επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς τους μαθητές ανά ηλικιακή

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών φαίνεται να νιώθουν λιγότερη ικανοποίηση από την σχέση με τους μαθητές τους σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες;

	Ηλικιακή ομάδα				
	23- 30	31- 40	41- 50	51- 60	60 και άνω
Mean	3.76	3.18	3.40	3.69	2.64



Διάγραμμα 31

Πίνακας 9: Επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τη φύση ανάλογα με το φύλο

Χρησιμοποιώντας το Mann-Whitney U test βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p-value=0.072) της συνολική επαγγελματική ικανοποίησης των ερωτηθέντων ως προς τη φύση του επαγγέλματος ανάλογα με το φύλο τους.

Test Statistics^a

	Συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς τη φύση του επαγγέλματος
Mann-Whitney U	674.000
Wilcoxon W	864.000
Z	-1.800
Asymp. Sig. (2-tailed)	.072

a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 10: Προσωπική ανάπτυξη - αλλαγή επαγγέλματος ανά φύλο

Ωστόσο, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απαντήσεις των δύο φύλων στις ερωτήσεις «1.3 Θεωρώ ότι το επάγγελμά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη» με p-value=0.016 και «1.4 Δε θα άλλαζα το επάγγελμα του

εκπαιδευτικού ακόμα και αν μου δινόταν η ευκαιρία» με $p\text{-value}=0.021$. Όπως φαίνεται και παρακάτω

	1.1 Είμαι ικανοποιημένος από την σιγουριά που μου παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (μη ξαφνική απόλυση)	1.2 Είμαι ικανοποιημένος /η από τον μισθό που λαμβάνω για την εργασία μου	1.3 Θεωρώ ότι το επάγγελμά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	1.4 Δε θα άλλαζα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμα και αν μου δινόταν η ευκαιρία	1.5 Νιώθω ευχαρίστηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία την περίοδο της πανδημίας
Mann-Whitney U	799.000	744.500	608.000	614.000	788.000
Wilcoxon W	989.000	934.500	798.000	804.000	5444.000
Z	-.890	-1.314	-2.411	-2.308	-.976
Asymp. Sig. (2-tailed)	.373	.189	.016	.021	.329

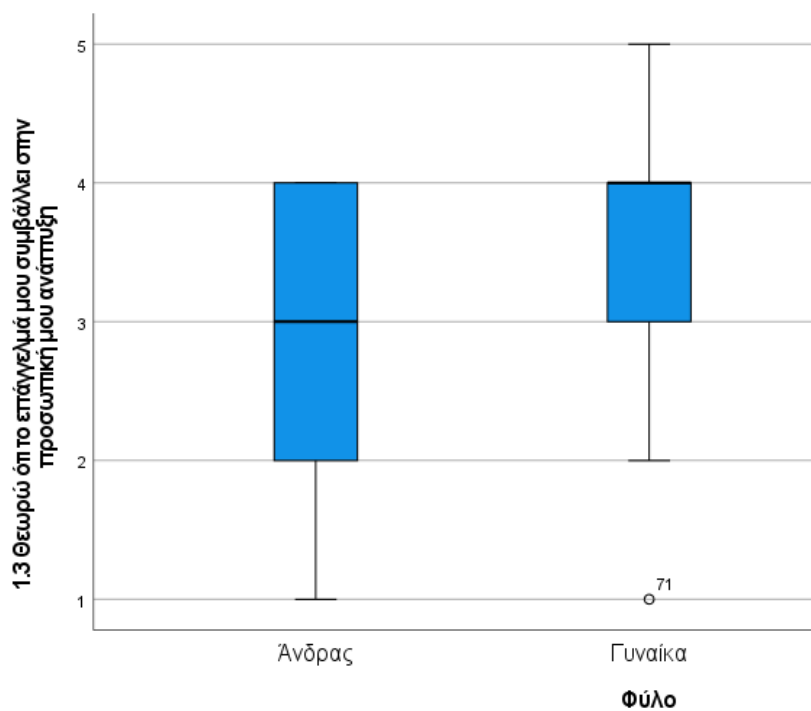
a. Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 11: Προσωπική ανάπτυξη - αλλαγή επαγγέλματος ανά φύλο

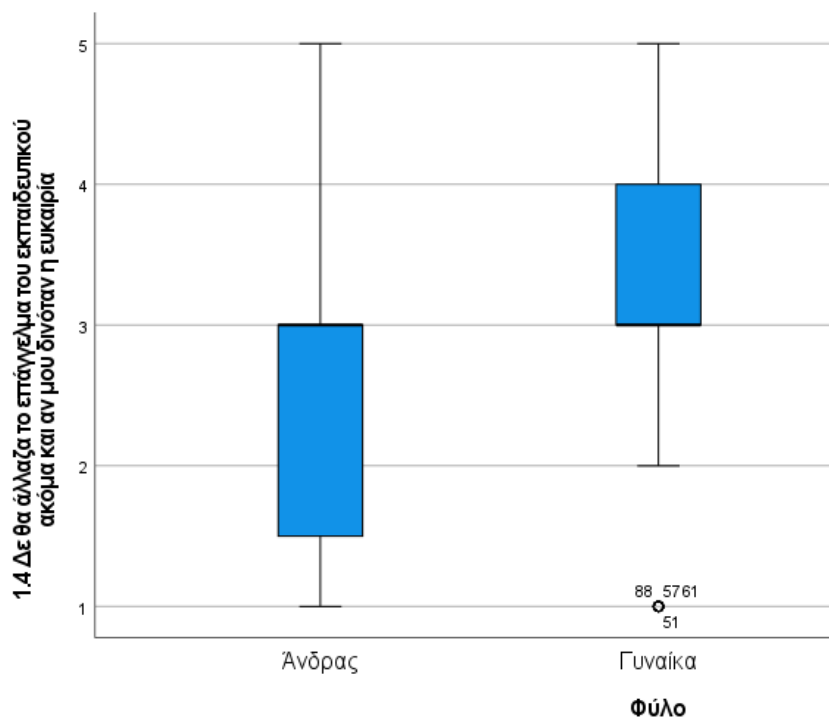
Συγκεκριμένα, οι άνδρες να συμφωνούν με τις παρακάτω ερωτήσεις κατά μέσο όρο λιγότερο από ό,τι οι γυναίκες. Δηλαδή οι άνδρες θεωρούν λιγότερο σε σχέση με τις γυναίκες ότι το επάγγελμα συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη. Επίσης, σκέφτονται περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες την πιθανότητα αλλαγής επαγγέλματος.

1.3 Θεωρώ ότι το επάγγελμά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη		
	Άνδρας	Γυναίκα
Mean	3.05	3.69

1.4 Δε θα άλλαζα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμα και αν μου δινόταν η ευκαιρία		
	Άνδρας	Γυναίκα
Mean	2.63	3.38



Διάγραμμα 32



Διάγραμμα 33

Πίνακας 12: Τηλεκπαίδευση - και επαγγελματική προϋπηρεσία

Χρησιμοποιώντας το Kruskal-Wallis H test βρέθηκε πως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p -value=0.114) των μέσων όρων του παράγοντα Τηλεκπαίδευση συνολικά ανάλογα με την επαγγελματική προϋπηρεσία των ερωτηθέντων.

Test Statistics^{a,b}

	Συνολική Εργασιακή Ικανοποίηση ως προς την τηλεκπαίδευση
Kruskal-Wallis H	7.445
df	4
Asymp. Sig.	.114

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:
Επαγγελματική προϋπηρεσία

Πίνακας 13: Τηλεκπαίδευση - και επαγγελματική προϋπηρεσία

Ωστόσο, ερευνώντας μεμονωμένα τις ερωτήσεις βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p -value=0.48) μεταξύ των απαντήσεων ανά επαγγελματική προϋπηρεσία στην ερώτηση «4.3 Αισθάνθηκα πίεση γιατί δεν ήμουν σίγουρος/η ότι αξιολογώ σωστά την επίδοση των μαθητών μου» στην οποία είχε γίνει αντιστροφή και επομένως θα μπορούσε να διατυπωθεί με θετική έννοια και «4.3 Δεν αισθάνθηκα πίεση για το αν αξιολογώ σωστά την επίδοση των μαθητών μου» με p -value=0.048.

Test Statistics^{a,b}

	4.1 Νιώθω χαρά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την διδασκαλία	4.2 Η εξοικείωση με την ηλεκτρονική μάθηση που είχα πριν την περίοδο της πανδημίας μείωσε το άγχος μου κατά την διδακτική διαδικασία	4.3 Αισθάνθηκα πίεση γιατί δεν ήμουν σίγουρος/η ότι αξιολογώ σωστά την επίδοση των μαθητών μου	4.4 Η χρήση ψηφιακών εργαλείων θεωρώ ότι με διευκόλυνε στο διδακτικό μου έργο και με έκανε πιο αποδοτικό/η	5.5 Ένιωθα άγχος/στρες για το εκπαιδευτικό μου έργο την περίοδο της πανδημίας εξαιτίας προβλημάτων συνδεσιμότητας και πρόσβασης στο διαδίκτυο και στην εκπαιδευτική πλατφόρμα από μέρος μου και από μέρος των μαθητών
Kruskal-Wallis H	5.792	3.281	9.571	1.641	7.141
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.215	.512	.048	.801	.129

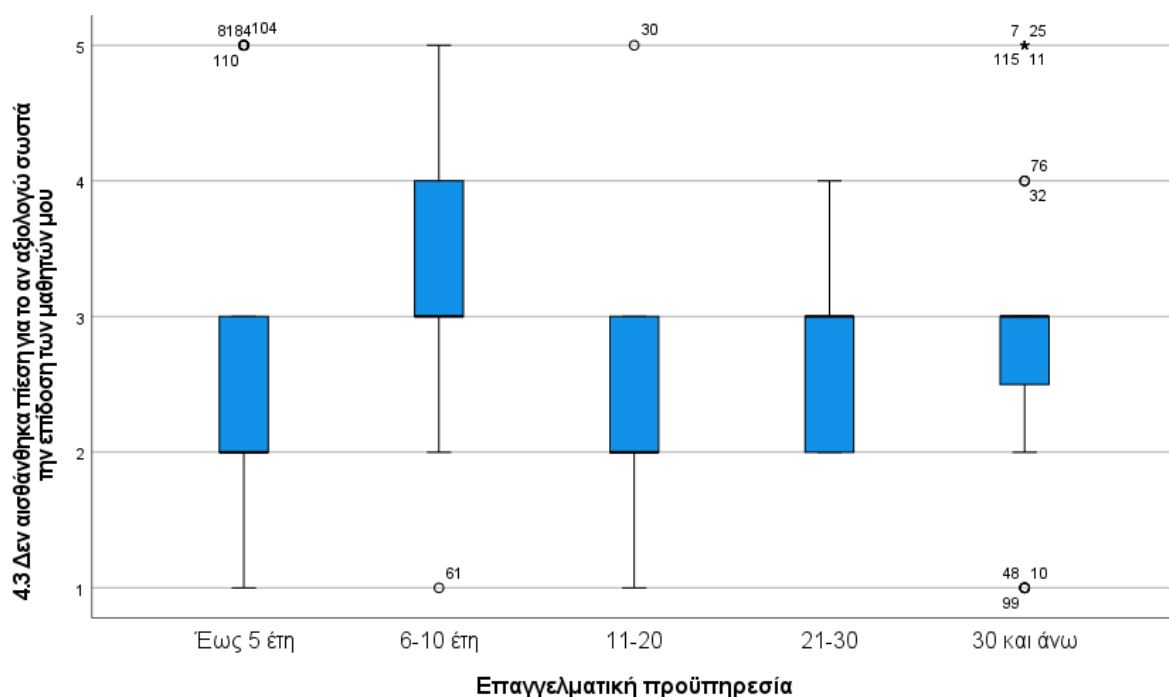
a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επαγγελματική προϋπηρεσία

Πίνακας 14: Τηλεκπαίδευση - και επαγγελματική προϋπηρεσία

4.3 Δεν αισθάνθηκα πίεση γιατί δεν ήμουν σίγουρος/η ότι αξιολογώ σωστά την επίδοση των μαθητών μου					
Επαγγελματική προϋπηρεσία	Έως 5 έτη	6-10 έτη	11-20	21-30	30 και άνω
Mean	2.70	3.26	2.36	2.80	2.51

Συγκεκριμένα τα άτομα που έχουν 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας δηλώνουν κατά μέσο όρο ότι τους εκφράζει περισσότερο η πρόταση, σε σχέση με τους υπόλοιπους



Διάγραμμα 34

Πίνακας 15: Φύση Επαγγέλματος συνολικά ανά ηλικιακή ομάδα

Χρησιμοποιώντας το Kruskal-Wallis H test βρέθηκε πως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p\text{-value}=0.369$) των μέσων όρων του παράγοντα Φύση Επαγγέλματος (συνολικά) ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των ερωτηθέντων.

Test Statistics^{a,b}

Συνολική
Εργασιακή
Ικανοποίηση
ως προς τη
φύση του
επαγγέλματος

Kruskal-Wallis H	4.281
df	4
Asymp. Sig.	.369

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:
Ηλικιακή ομάδα

Πίνακας 16: Σιγουριά εργασίας –αλλαγή επαγγέλματος ανά ηλικιακή

Ωστόσο, ερευνώντας μεμονωμένα τις ερωτήσεις βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων ανά ηλικιακή ομάδα στις ερωτήσεις «1.1 Είμαι ικανοποιημένος από την σιγουριά που μου παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (μη ξαφνική απόλυση)» με $p\text{-value}=0.007$ και «1.4 Δε θα άλλαζα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμα και αν μου δινόταν η ευκαιρία» με $p\text{-value}=0.038$)

Test Statistics^{a,b}

	1.1 Είμαι ικανοποιημένος από την σιγουριά που μου παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (μη ξαφνική απόλυση)	1.2 Είμαι ικανοποιημένος /η από τον μισθό που λαμβάνω μου για την εργασία μου	1.3 Θεωρώ ότι το επάγγελμά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	1.4 Δε θα άλλαζα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμα και αν μου δινόταν η ευκαιρία	1.5 Νιώθω ευχαρίστηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία την περίοδο της πανδημίας
Kruskal-Wallis H	14.047	3.692	3.182	10.168	6.265
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	.007	.449	.528	.038	.180

a. Kruskal Wallis Test

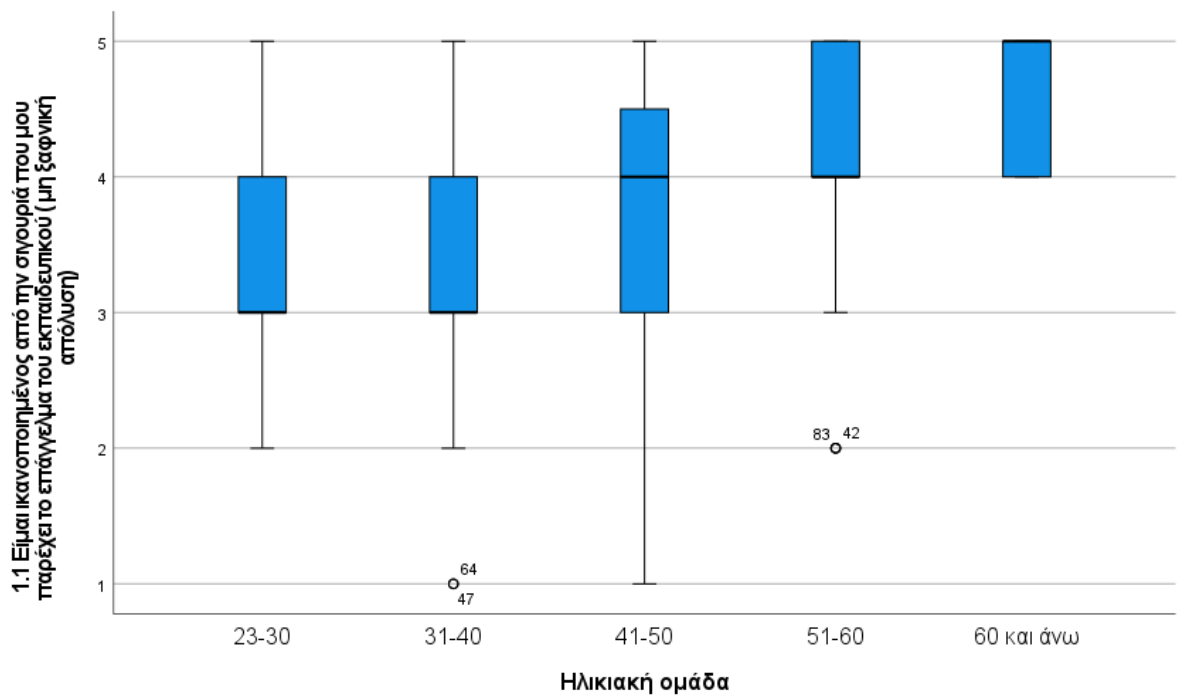
b. Grouping Variable: Ηλικιακή ομάδα

Πίνακας 17: Σιγουριά εργασίας –αλλαγή επαγγέλματος ανά ηλικιακή ομάδα

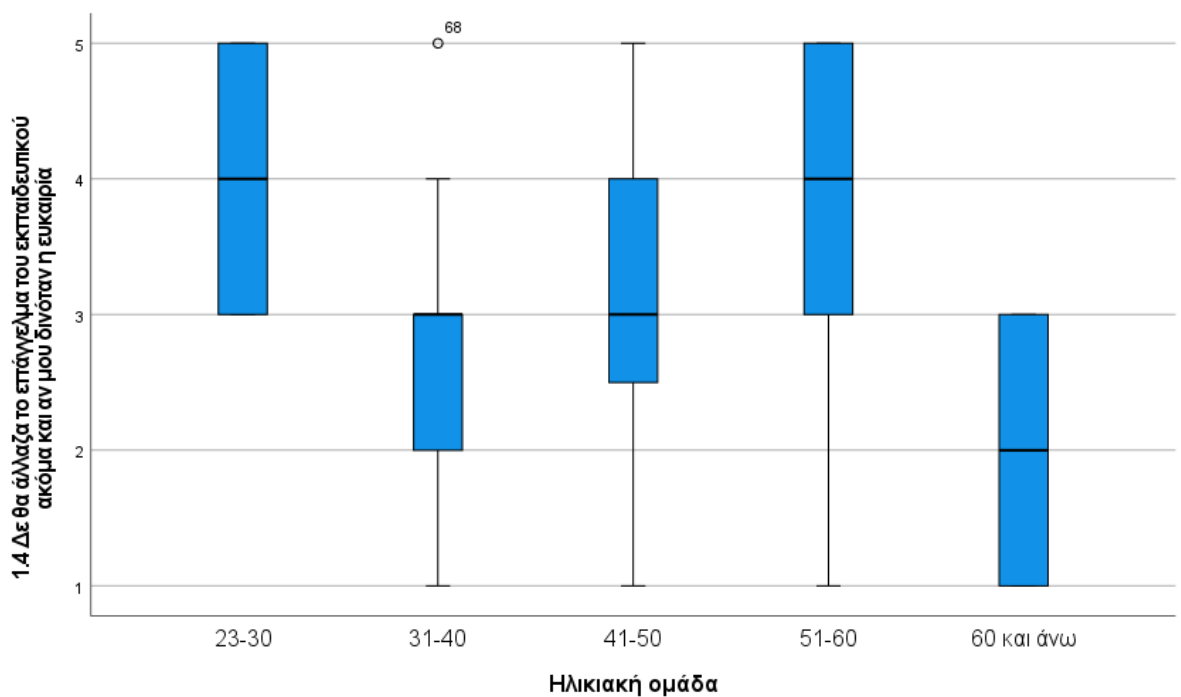
1.1 Είμαι ικανοποιημένος από την σιγουριά που μου παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (μη ξαφνική απόλυση)					
Ηλικιακή ομάδα	23-30	31-40	41-50	51-60	60 και άνω
Mean	3.40	3.22	3.72	4.20	4.60

1.4 Δε θα άλλαζα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμα και αν μου δινόταν η ευκαιρία					
Ηλικιακή ομάδα	23-30	31-40	41-50	51-60	60 και άνω
Mean	4.00	2.78	3.28	3.46	2.00

Με τα άτομα ηλικίας 60 και άνω να συμφωνούν κατά μέσο όρο 4.60 ως ικανοποιημένοι από την σιγουριά που τους παρέχει το επάγγελμα, ενώ οι ίδιοι συμφωνούν με την πρόταση 4 κατά μέσο όρο μόλις 2.00 σε σχέση με τους νεαρούς συναδέλφους τους οι οποίοι έχουν συμφωνήσει πολύ περισσότερο (κατά μέσο όρο 4.00) με την ίδια πρόταση.



Διάγραμμα 35



Διάγραμμα 36

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας είναι σε γενικές υψηλή. Η φύση της εργασίας τους κάνει να αισθάνονται εργασιακή ασφάλεια κυρίως τους άνω των 60 ετών. Θεωρούν ότι συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη με τους άνδρες να συμφωνούν λιγότερο σε αυτό. Ενώ σκέφτονται περισσότερο την πιθανότητα αλλαγής επαγγέλματος αυτοί που είναι άνω των 60 ετών, λαμβάνουν ευχαρίστηση μέσα από την προσφορά κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Ωστόσο η πεποίθηση ότι οι απολαβές τους δεν είναι οι επιθυμητές τους προκαλεί δυσαρέσκεια.

Η ικανοποίηση που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την μεταξύ τους επαφή, συνεργασία και αλληλοβοήθεια είναι τα εχέγγυα για την διατήρηση της εργασιακής ικανοποίησης σε υψηλά επίπεδα.

Η αναγνώριση και ο σεβασμός που δέχονται από τους μαθητές τους ενθαρρύνει στην συνέχιση του έργου τους, οι καλές επιδόσεις των μαθητών τους αποτελέσματα μιας καλής συνεργασίας ενισχύει την ικανοποίησή τους. Ωστόσο η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές παρουσιάζεται σε μικρότερο βαθμό σε εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 60 ετών.

Η τηλεεκπαίδευση τους στέρησε τη χαρά που προσφέρει η δια ζώσης διδασκαλία, αισθάνθηκαν πίεση λόγω της αμφιβολίας ως προς την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών τους ιδιαίτερα για εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 6 έως 10 χρόνια ενώ η προηγούμενη εμπειρία με την ψηφιακή μάθηση μείωσε ως κάποιο βαθμό το άγχος τους. Ωστόσο αναγνώρισαν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις τα ψηφιακά εργαλεία αποδείχτηκαν χρήσιμα στην μαθησιακή διαδικασία.

Μέσα από την έρευνα έγινε προσπάθεια να σκιαγραφηθούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα ιδανικά που απαιτείται να έχει ο σχολικός ηγέτης προκειμένου να διατηρεί τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας ενεργούς και προσηλωμένους στο έργο τους. Η ικανότητα προσαρμογής, η δημιουργική ευφυΐα αλλά και η ενσυναίσθηση που επέδειξε ο Διευθυντής/ντρια κατά τη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης συνέβαλε ώστε να μη διακοπεί η μαθησιακή διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν με τις απαντήσεις τους ότι οι διευθυντές/ντριες των σχολείων στάθηκαν σε μεγάλο βαθμό αρωγοί αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες στις δύσκολες υγειονομικές συνθήκες, Έδειξαν κατανόηση, ήταν υποστηρικτικοί και καθοδηγητικοί και

λειτούργησαν με αίσθημα δικαίου, φρόντιζαν για την έγκαιρη πληροφόρηση των μελών εμπνεόμενοι από δημοκρατικά ήθη.

Εν κατακλείδι, οι απόψεις και εμπειρίες που κατατέθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου συνέβαλαν στο να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τους παράγοντες που επέδρασαν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενώ τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας παραπέμπουν περισσότερο στο μοντέλο της μετασηματιστικής ηγεσίας.

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων στις προηγούμενες ενότητες έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και να αξιολογηθούν τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη και του μοντέλου διοίκησης της σχολικής μονάδας την περίοδο της πανδημίας.

Μια σημαντική διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση από την φύση της εργασίας τους και κατά την περίοδο της πανδημίας μιας και θεωρούν σημαντικό την ασφάλεια που αυτή τους παρέχει από μια ξαφνική για παράδειγμα απόλυση. Η χαρά που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την μαθησιακή διαδικασία, από αυτά που νιώθουν ότι μπορούν να προσφέρουν αλλά και η πεποίθηση ότι η εργασία τους συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη είναι στοιχεία που ενισχύουν την ικανοποίησή τους. Οι απολαβές και οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη θεωρούνται βασικοί παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Nhat & Tuyen, 2018). Είναι γεγονός ότι οι μισθολογικές απολαβές εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Iwu, Ezeuduji, Iwu, Ikebuaku & Tengeh, 2017) και αποτελούν αιτία δυσαρέσκειας, διαπίστωση βέβαια αναμενόμενη, που επιβεβαιώνεται και με άλλες έρευνες στη Ελλάδα οι οποίες διαπιστώνουν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από την αμοιβή τους (Βουτσινά, 2022) αλλά απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης από τη ίδια τη φύση της εργασίας τους. Αυτά τα συναισθήματα για την εργασία είναι βασική απόδειξη για την επίδραση της στην επαγγελματική ικανοποίηση και ένας από τους επτά παράγοντες που την καθορίζουν (Saiti, 2007).

Επιπλέον, ιδιαίτερης σημασίας είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους. Η διατήρηση ποιοτικών ανθρωπίνων σχέσεων και το αίσθημα ασφάλειας που αυτές παρέχουν εξακολουθούν να συμβάλουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και δεν διαταράχθηκαν από τις συνθήκες απομόνωσης λόγω των υγειονομικών μέτρων. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνεται και από έρευνες πριν την πανδημία στην οποία οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επικοινωνία στην ομάδα των συναδέλφων, η αгаστή συνεργασία και προσπάθεια για την επίτευξη κοινών στόχων συμβάλλει στην διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και ως επακόλουθο αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Γραμματικού, 2016). Η συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους και οι δυνατές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων έχει θετική επίδραση στην ψυχική υγεία και στο αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης (Καφέτσιος, κ.ά., 2007) ενώ οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους συναδέλφους σε σχέση με αυτούς που έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία (Αβρανάς, 2020). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν δύσκολες εργασιακές συνθήκες, στρέφονται στη συναδελφική αλληλεγγύη (Καφέτσιος, Κ., Πετρούλια, Ι., & Λυδάκη, Π., 2007).

Επίσης, σημαντικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται από τα πορίσματα της μελέτης και η αναγνώριση και ο σεβασμός που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους. Έρευνες επαληθεύουν το παραπάνω συμπέρασμα δείχνουν συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις σχέσεις με τους μαθητές (Τσικούδη-Παπαγεωργίου, 2021). Η διδασκαλία δηλαδή και η ενασχόληση με παιδιά, αποτελεί βασική πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης για το εκπαιδευτικό προσωπικό (Gligorovic, et al., 2014) ενώ η οικοδόμηση ορθών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών έχει θετικό αντίκτυπο στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού και δημιουργεί υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. (Van Maele & Van Houtte, 2012).

Η σχέση λοιπόν αλληλεπίδρασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με το μαθητικό δυναμικό και το μεταξύ τους κλίμα συνεργασίας επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ., 2015).

Ο παράγοντας της τηλεεκπαίδευσης επέδρασε καταλυτικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στέρησε το αίσθημα της χαράς και της δημιουργικότητας που απολάμβαναν οι

εκπαιδευτικοί κατά την μαθησιακή διαδικασία. Σε άλλες έρευνες τονίζεται ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι απελπιστικά μικρές ταχύτητες του διαδικτύου και η μικρή συμμετοχή των μαθητών λόγω των παραπάνω ζητημάτων συνέβαλαν στην μικρή έως μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Δουϊγκού, 2022). Επιπροσθέτως, τους γέμισε άγχος και ανασφάλεια σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ως προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της. Ανησυχούν τόσο για τις επιδόσεις των μαθητών τους όσο και για την από μέρους τους ορθή αξιολόγησή των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών τους. Γενικότερα, επισημαίνεται η δυσκολία που είχαν οι εκπαιδευτικοί να μεταφέρουν την διδασκαλία σε ψηφιακό περιβάλλον γεγονός που συνέβαλε στην αύξηση του άγχους και τη δυσκολία ανταπόκρισης στα επαγγελματικά τους καθήκοντα (Μανώλη, 2022).

Στην έρευνα αυτή επιδιώχθηκε να ανιχνευτούν τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη και το στυλ ηγεσίας που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έγινε προσπάθεια δηλαδή να σκιαγραφηθούν οι πτυχές της προσωπικότητας που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης προκειμένου να ανταπεξέλθει σε κρίσεις πρωτόγνωρες και με τόσης ευρείας κλίμακας επιπτώσεις. Εξάλλου, ο ρόλος που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη διαμόρφωση του κλίματος και θεωρείται βασικός παράγοντας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Saiti 2007). Από την έρευνα προέκυψε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διακατέχεται από αίσθημα δικαίου. Η δικαιοσύνη από τον διευθυντή/ντρια προς τους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό παράγοντα για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η μεροληψία δημιουργεί αρνητικό κλίμα, και επιδρά αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών (Lalagka, 2017). Επιπλέον, δημιουργεί το αίσθημα ότι η εργασία τους δεν τυγχάνει της αποδοχής και αναγνώρισης που της οφείλεται από τους εργοδότες τους (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των διευθυντών της έρευνας σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δρουν καθοδηγητικά και υποστηρικτικά προς τους συναδέλφους τους. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών ανεστάλη η δια ζώσης λειτουργία των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συνεχίσουν τα μαθήματα μέσω της τηλεκπαίδευσης. Η μικρή ή καθόλου εμπειρία των εκπαιδευτικών στην χρήση των ψηφιακών εργαλείων αλλά και τα τεχνικά προβλήματα λόγω της πλατφόρμας ή λόγω συνδεσιμότητας αύξαναν το άγχος των εκπαιδευτικών. Η κατοχή συναισθηματικής νοημοσύνης και η

επίδειξη κατανόησης από μέρους του διευθυντή για τα σοβαρά αυτά ζητήματα ενίσχυσε τους εκπαιδευτικούς ώστε να συνεχίσουν το έργο τους. Όσο πιο υποστηρικτικοί είναι οι διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς και όσο περισσότερο προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες τους, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το εργασιακό περιβάλλον μέσα στο σχολείο (Karsli, M. D., & Iskender, H., 2009).

Επιπλέον, σημαντική βοήθεια για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών ήταν η ψυχολογική υποστήριξη που παρείχε ο Διευθυντής/ντρια. Ένας σχολικός ηγέτης που βρίσκεται κοντά στους εκπαιδευτικούς, παρέχει συναισθηματική στήριξη, διατηρεί αισιόδοξη διάθεση λειτουργεί κατευναστικά του άγχους και παρακινεί τους συναδέλφους να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες. Μελέτες καταδεικνύουν ότι από τη μια πλευρά η υποστήριξη που παρέχει η διεύθυνση του σχολείου στους εκπαιδευτικούς περιορίζει τα επίπεδα εργασιακού άγχους που βιώνουν στην καθημερινότητά τους (Klassen & Chiu, 2010) και από την άλλη η παρακίνηση των εργαζόμενων έχει θετικό αντίκτυπο στην ευημερία και την ψυχική τους υγεία (Naile & Salesho, 2014).

Η διατήρηση της επικοινωνίας τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική σε αυτές τις συνθήκες. Η διαρκής ενημέρωση σε θέματα που αφορούν την προστασία της υγείας όλων αλλά και η γενικότερη ενημέρωση πάνω στα τρέχοντα θέματα της σχολικής μονάδας ενισχύει το αίσθημα «του ανήκειν» σε συνθήκες που η απομόνωση για υγειονομικούς λόγους είναι επιβεβλημένη. Έτσι, ο Διευθυντής/ντρια που επιδιώκει τη στενή συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές και κρατά ως συνεκτικός κρίκος τα μέλη του σχολικού οργανισμού ενωμένα συμβάλλει όχι μόνο στην δέσμευση των μελών στον κοινό σκοπό του οργανισμού αλλά και στην αναπέρωση του ηθικού τους. Μέσα από αποτελέσματα ερευνών αναδείχθηκε ότι, όταν ο διευθυντής/ντρια του σχολείου αποδεικνύεται αποτελεσματικός σε ζητήματα που σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα και με τη διοίκηση, καταφέρνουν να διασφαλίσουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Sancar, M., 2009). Με άλλα λόγια ο διευθυντής/ντρια του σχολείου που εμπνέει, κινητοποιεί, οδηγεί και ενώνει τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού κάτω από ένα κοινό όραμα και κοινές αξίες προτάσσεται αναγκαίο για την ευημερία όλων (Μπουραντάς, 2012).

Σε περιόδους κρίσεων η ύπαρξη ηγετικών στελεχών που εμπνέουν εμπιστοσύνη είναι

ιδιαίτερα αναγκαία. Ο σχολικός ηγέτης - όπως προκύπτει από την έρευνα- που επιδεικνύει ευελιξία και γνωρίζει να προσαρμόζεται σε αντίξοες συνθήκες αποτελεί σταθερά για τους εκπαιδευτικούς και τους καθοδηγεί στην προσήλωση του έργου τους. Ο εκπαιδευτικός νιώθει ικανοποίηση αν γνωρίζει ότι υπάρχει δίπλα του ένας προνοητικός ηγέτης που δρα με αυτοπεποίθηση και είναι πρόθυμος να παρέμβει, να αναλάβει πρωτοβουλίες-δράσεις για την βελτίωση των συνθηκών εργασίας όλων των μελών. Ο διευθυντής/ντρία είναι σημαντικό να θέτει στόχους, και να επιλύει προβλήματα και δυσλειτουργίες της καθημερινότητας και λειτουργεί ως παράγοντας ποιοτικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Παπαθωμόπουλος, 2016). Σε αυτό συνηγορούν και διεθνείς μελέτες που διαπιστώνουν ότι το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης είναι υψηλό στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Van Maele & Van Houtte, 2012). Εν κατακλείδι, ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης είναι υψηλότερος, εφόσον ο διευθυντής/ντρία λαμβάνει υπόψη τους εκπαιδευτικούς και τους υποστηρίζει με κάθε δυνατό τρόπο (Yosof & Tahir, 2011).

Τέλος, σε περιόδους κρίσης που και οι θεσμοί δοκιμάζονται και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων αναγκαστικά επιταχύνονται είναι σημαντικό για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη από τον Διευθυντή/ντρία η γνώμη τους σε θέματα που άπτονται της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα σημαντική η δήλωση των εκπαιδευτικών ότι παρά τις συνθήκες οι αποφάσεις παίρνονται συλλογικά και διατηρείται το δημοκρατικό κλίμα και εκτός σχολικού κτιρίου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι σημαντικός παράγοντας που ενισχύουν την δέσμευση των εκπαιδευτικών στο όραμα του ηγέτη και αυξάνει την ικανοποίησή τους από την εργασία (Bogler, 2001). Ειδικότερα, ο διευθυντής/ντρία επιδιώκει να διαμορφώσει δημοκρατικό κλίμα με το να προάγει την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, που στηρίζονται στην ομαδικότητα, τη συναδελφικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω η παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργά στη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης ενώ η στέρηση συμμετοχής επιδρά αρνητικά (Basak & Ghosh, 2011. Treputtharat & Tayiam, 2014).

9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα αυτή υπόκειται σε περιορισμούς όπως άλλωστε κάθε έρευνα.

Αρχικά, πρέπει να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν βασίζονται στην παραδοχή ότι οι συμμετέχοντες έχουν κατανοήσει πλήρως και με ορθό τρόπο το ζητούμενο σε κάθε ερώτηση, και έχουν εκφράσει με ειλικρίνεια την άποψή τους.

Επίσης, σε κάθε απόπειρα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι, παρόλο που το δείγμα προέρχεται από τις 12 από τις 13 περιφερειακές διευθύνσεις της χώρας, η γεωγραφική του προέλευση δεν είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτική του πληθυσμού κάθε περιοχής ανά την επικράτεια, κι επομένως ενδέχεται σε κάποιες περιπτώσεις να μην αποτυπώνει τις κατά τόπους ιδιαίτερες συνθήκες τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σχετικά με το επιλεγμένο ερωτηματολόγιο, αυτό διερευνά συγκεκριμένους παράγοντες της εργασίας, ενώ η επιλογή ενός άλλου ερωτηματολογίου θα μπορούσε να εξετάσει εναλλακτικές διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

10. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Κατά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας κρίνεται σκόπιμη η διατύπωση των εξής προτάσεων για μελλοντική έρευνα:

Θα ήταν ενδιαφέρον μια σχετική έρευνα που θα αφορούσε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικών σχολείων ακόμα και συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των δημοσίων σχολείων. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να οδηγήσει στον εντοπισμό συγκλίσεων ή αποκλίσεων των στάσεων-απόψεων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των ιδιαιτεροτήτων λειτουργίας των σχολείων.

Επιπλέον, προκειμένου να αναδειχθεί η αξία και η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των σχολικών διευθυντών και των διευθυντών εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Η έρευνα αυτή θα μελετούσε τις προκλήσεις που είχαν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές, οι παράγοντες που λειτούργησαν βοηθητικά ή αυτοί που τους μείωσαν ή στέρησαν την ικανοποίηση στον εργασιακό τους χώρο.

Τέλος, η εμπειρία της πανδημίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πρωτόκολλο διαχείρισης γενικά κρίσεων στα σχολεία, που να αφορά όχι μόνο τα στελέχη εκπαίδευσης αλλά και τον μάχιμο εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να διατηρείται ή τουλάχιστον να μην απολεστεί η επαγγελματική ικανοποίηση του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**Ξένη Βιβλιογραφία**

- Alhouti, I. (2020), "Education during the pandemic: the case of Kuwait", *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (3-4), 213-225.
- Anagnou, A. & Chountalas, P. (2015). Human Resource Management Practices in the Sector of Public Secondary Education in Greece: Weaknesses and Possible Remedies. Proceedings of the eRA-10 *International Scientific Conference*, pp. 32-44, 2015, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2726622>
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal *Leadership and Student Achievement*. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Austin, J. (2001). Some thoughts on the field of Organizational Behavior Management. *Journal of Organizational Behavior Management*, 20(3-4), 191–202. https://doi.org/10.1300/j075v20n03_07
- Avolio, BJ. (2013). Full range leadership development. 2nd ed. The United States of America. SAGE Publications.
- Basak, R., & Ghosh, A. (2011). School environment and locus of control in relation to job satisfaction among school teachers—a study from Indian perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1199-1208.
- Bentea, C.-C. & Anghelache, V. (2012). Teachers' motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 33, 563-567
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287 –306.
- Brewster, C. (2004) "European perspectives on Human Resource Management," *Human Resource Management Review*, 14(4), pp. 365–382. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2004.10.001>.
- Buenaventura-Vera, G. (2018). Impact of the characteristics of the leader over the characteristics of work teams. *Leadership*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.76529>
- Buyukgoze, H., Caliskan, O. and Gümüş, S. (2022) "Linking distributed leadership with collective teacher innovativeness: The mediating roles of Job Satisfaction and professional collaboration," *Educational Management Administration & Leadership*, p. 174114322211308.

- Cahaya, A., Yusriadi, Y., & Gheisari, A. (2022). Transformation of the education sector during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *Education Research International*, 2022, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2022/8561759>
- Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο
- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (Ν. Κουβαράκου, μεταφρ.). Εκδόσεις Έλλην.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job Satisfaction and Occupational Stress among Primary School Teachers and School Principals in Ireland.
- Duguay, D. (1981). Job satisfaction from job safety. *Occupational Health Nursing*, 29(10), 38–42. <https://doi.org/10.1177/216507998102901005>
- Dzhurova, A. (2020). Organization theory, bureaucracy, and public management in a time of transformation. *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*, 1–5. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_4126-1
- Furnham, A. (2005). The psychology of behaviour at work: The individual in the organization. Psychology Press.
- Getahun, T., Tefera, B. F., & Burichew, A. H. (2016). Teacher's Job Satisfaction and Its Relationship With Organizational Commitment In Ethiopian Primary Schools: Focus On Primary Schools Of Bonga Town. *European Scientific Journal*, 12(13), 380 – 401.
- Gillani, A., Dierst-Davies, R., Lee, S., Robin, L., Li, J., Glover-Kudon, R., Baker, K., & Whitton, A. (2022). Teachers' dissatisfaction during the COVID-19 pandemic: Factors contributing to a desire to leave the profession. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940718>
- Gligorovic, B., Terek, E., Glusac, D., Sajfert, Z., & Adamovic, Z. (2014). Job satisfaction and gender differences in job satisfaction of teachers in serbian primary schools. *Journal of Engineering Management and Competitiveness*, 4(2), 94-100.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24.
- Haq, M. (2015). A Comparative Analysis of Qualitative and Quantitative Research Methods and a Justification for Adopting Mixed Methods in Social Research. DOI: 10.13140/RG.2.1.1945.8640.
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19–School Leadership in Disruptive Times, *School Leadership and Management*, 40(4), 243–247.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). Educational administration: Theory, research, and practice (8th edition). McGraw–Hill.
- Jakubowski, T. D., & Sitko-Dominik, M. M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. PLoS ONE, 16(9), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257252>.
- Iwu, Ezeuduji, Iwu, Ikebuaku και Tengeh, (2017). Iwu, C.G., Ezeuduji, I.O, Iwu, I.C., Ikebuaku, K. & Tengeh, R.K (2017). Job motivation and management implications: a case of teachers in Nigeria. *Problems and Perspectives in Management*, 15(2-1), 277-287.
- Klapproth F, Federkeil L, Heinschke F, et al. (2020) Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research* 4(4): 444–452.
- Karsli, M. D., & Iskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2252-2257.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741- 756.
- Klimoski, R. (1991). Theory presentation in Human Resource Management. *Human Resource Management Review*, 1(4), 253–271. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90002-t](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90002-t)
- Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87 – 92.
- Lalagka, S. (2017). Job satisfaction among Greek secondary teachers and the role of school. *Journal of Contemporary Education Theory & Research*, Vol. 1 Issue (1), pp. 23-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3598032>
- Larsen, H., & Mayrhofer, W., (2006). Managing human resources in Europe. London: Routledge.
- Lee R & Lawrence P. (1985). Organizational Behavior : Politics at work. Hutchinson, London.

- Leung, T., Siu, O., & Spector, E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction and psychological distress among university teachers in Hong Kong: the role of locus of control. *International Journal of management*, 7, 121 – 138
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In N. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Rand-McNally
- Lussier R.N., (1993). *Human Relations in Organizations : Applications and Skill Building*. Irwin: McGraw-Hill.
- Maguire, M. (2000) “Teacher morale, job satisfaction and motivation,” *Teacher Development*, 4(2), pp. 305–313.
- Mantzaris, K. & Myloni, B., (2018). Human Resources and Workplaces of Tomorrow. Athens, International Conference on Business & Economics of the Hellenic Open University 2018.
- Massari, G. A. (2015). Key factors of preschool and primary school teachers job satisfaction. *Ped Acta*, 5(1), 27 – 40.
- Naile, I. & Selesho, J.M., (2014). The role of leadership in employee motivation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 175
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*. 5, 391–395.
- Newstrom, John.,W., (2011), *Human Behavior at Work*, McGraw Hill, thirteenth ed., New York.
- Nhat, D.T., & Tuyen, N., T., T. (2018). Job satisfaction among elementary school teachers: A case report from Kien Giang, Vietnam. *Tap chi Khoa hoc*, 15(5b), 74.
- Oubibi, M. et al. (2022) “Perceived organizational support and career satisfaction among Chinese teachers: The mediation effects of job crafting and work engagement during COVID-19,” *Sustainability*, 14(2), p. 623. <https://doi.org/10.3390/su14020623>.
- Penrod J., Preston D.B., Cain R.E., Starks M. (2003). “A discussion of chain referral as a method for sampling hard-to-reach populations”. *Journal of Transcultural Nursing*. Vol. 14, pp.100–107.
- Rani, B. S., & Neeraja, P. (2014). Job satisfaction of primary school teachers. *International Journal in Management and Social Science*, 2(1), 76 – 84.
- Rasku, A., & Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 441 – 456.

- Romero Puerto, I. (2006). *Director of Human Resources in Education - AIU*. Retrieved December 5, 2022, from <https://www.aiu.edu/Spanish/publications/student/spanish/180-207/PDF/Israel%20Romero%20Puerto.pdf>
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education, British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 21 (2) 28-32.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2855-2864.
- Seligman, M., Steen, T.A, Park., N., Petterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421
- Shelland, E. (2003). Defining The Principalship. *Principal*, 82(4), 56-60.
- Slavov, V., Yotovska, K., & Asenova, A. (2021). Quality of electronic distance learning in Bulgaria in the conditions of the pandemic caused by covid-19 (results from the study of the opinion of former last year high school students). *INTED2021 Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.0969>
- Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R., & McElvany, N. (2022). Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teaching and teacher education*, 117, 103803. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103803>
- Toto, G. A., & Limone, P. (2021). Motivation, Stress and Impact of Online Teaching on Italian Teachers during COVID-19. *Computers*, 10, <https://doi.org/10.3390/computers10060075>
- Travers, C. J. & Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge
- UNESCO, (2020). COVID-19 Education Response Education Sector issue notes Issue note n° 2.1 – Retrieved 1/12/2022 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879–889.
- Webb, L. Dean & Norton M. Scott. (2003). *Human Resources Administration*. Upper Saddle River, New Jersey. Merrill Prentice Hall.

- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235–246. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- Yezzi, J. A., & Lester, D. (2000). Job Satisfaction in Teachers. *Psychological Reports*, 87(3), 776.
- Yosof, J., & Tahir, I. (2011). Spiritual leadership and job satisfaction: A proposed conceptual framework information. *Management and Business Review*, 2(6), 239-245.
- Zaleznik A. (2004). Managers and leaders: are they different?. *Clinical leadership & management review : the journal of CLMA*, 18(3), 171–177.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.
- Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος
- Αβρανάς, Ι. (2020). *Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Βουτσινά, Ζ. (2021). *Η Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Γκόλια, Α., (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας*. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γραμματικού (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 152-162.

- Γρηγορίου, Ι. (2009). Οι ψυχολογικοί παράγοντες που μεγιστοποιούν την εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών φυσικής αγωγής των νομών Αργολίδας, Αρκαδίας και Λακωνίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δουιγκού, Α. (2022) Διερεύνηση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19: μια πιλοτική-ποιοτική έρευνα. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2003). Τεχνικές ελέγχου ερωτηματολογίου, στατιστική του δείγματος και ανάλυση των δεδομένων. Στο Μ. Ψαρρού & Κ. Ζαφειρόπουλος (Επιμ.) Επιστημονική Έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες (σ.163-228). Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κατσιγιάννη, Β. (2006). Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καφέτσιος, Κ., Πετρούλια, Ι., & Λυδάκη, Π. (2007). Κλίμακα Σύγκρουσης Ρόλων Εργασίας και Οικογένειας (work- familyInterference [WFC-FWC]). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα (εκδ.2012). Εκδόσεις Πεδίο.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001) «Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση». Ψυχολογία, 8 (1), 30-39.
- Μαντζούκας Σ., 2007. “Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση”.*Νοσηλευτική*, 46(2), 176-187.
- Μανώλη, Χ. (2022) Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια και ο αντίκτυπος της εφαρμογής της στους εκπαιδευτικούς. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Μπεκιαρίδου, Χ. (2021). Εκπαιδευτική Ηγεσία υπό την Σκιά της Παγκόσμιας Πανδημίας. Μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή-ηγέτη. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016). Μετασχηματιστική ηγεσία: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers Ltd.
- Πετρίλη, Σ. (2007). Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Πλατσίδου, Μ. & Ταρασιάδου, Α. (2010). «Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση». Παιδαγωγική επιθεώρηση, 49. σελ 145-160.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Διαμάχη Μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος
- Πουρνάρα Β. (2018). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού Δημοσίου Τομέα και τα Κίνητρα για την Αύξηση της Αποδοτικότητας τους την Εποχή της Οικονομικής Κρίσης στην Ελλάδα, Κόρινθος
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2010). Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, τόμος 3(1), 80-100.
- Τζικουδή, Χ., Παρασκευοπούλου, Α. (2022). Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών/τριών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση-Εμπειρική έρευνα σε μαθητές/τριες Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2020-2021. *International Journal of Educational Innovation*, 4(1), 28-40
- Τζικουδή-Παπαγεωργίου, Χ. (2021). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2020-2021 – Εμπειρική έρευνα σε Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης Τζικουδή – Παπαγεωργίου Χρυσάνθη *International Journal of Educational Innovation - Vol. 3(2021)-Issue 6 – ISSN: 2654-0002*

- Τζιόβας, Δ. (2009). Οι προϋποθέσεις της αξιολόγησης. εφ. Το Βήμα, 17 Μαΐου 2009, σ. 103/A63.
- Τσιγγίλης, Ν. (2005). Το Μοντέλο των Χαρακτηριστικών της Εργασίας και ο ρόλος της Αυτό-αποτελεσματικότητας σε Καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. ΙΩΝ 2013.σελ. 271-292
- Χασαπόγλου Δ. (2015). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Μελέτη Περίπτωσης: Εταιρείας Πετρελαιοειδών, Πειραιάς

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο του δημόσιου σχολείου. Η επίπτωση της πανδημίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΠΜΣ «ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΕΛΕΝΗ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ

(Αγαπητέ/ή συνάδελφε,
Ονομάζομαι Ελένη Αγγελοπούλου και είμαι εκπαιδευτικός (ΠΕ02). Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο ερευνητικής μελέτης της διπλωματικής μου εργασίας που εκπονείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδών "Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Πανεπιστημίου Πειραιώς με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Μιχελακάκη Ν. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και έχουν αποκλειστικά ακαδημαϊκή χρήση. Η συνεισφορά σας είναι πολύτιμη προκειμένου να εξαχθούν αντικειμενικά συμπεράσματα.

Σας ευχαριστώ για την συνεργασία!)

I: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο
 - Γυναίκα
 - Άντρας
 - Δεν επιθυμώ να απαντήσω
2. Ηλικία
 - 23-30
 - 31-40
 - 41-50
 - 51-60
 - 60 και άνω
3. Επαγγελματική προϋπηρεσία
 - Έως 5 έτη
 - 6-10 έτη
 - 11-20 έτη
 - 21-30 έτη
 - Άνω των 30 ετών

4. Ειδικότητα εκπαιδευτικού

- ΠΕ01
- ΠΕ02
- ΠΕ03
- ΠΕ04
- ΠΕ05
- ΠΕ06
- ΠΕ07
- ΠΕ08
- ΠΕ11
- ΠΕ78
- ΠΕ79
- ΠΕ80
- ΠΕ81-84
- ΠΕ85
- ΠΕ86
- ΠΕ87
- ΠΕ88
- Άλλο

5. Δομή Δ/βαθμιας Εκπαίδευσης

- Γυμνάσιο
- Γενικό Λύκειο
- ΕΠΑΛ

6. Μορφωτικό Επίπεδο

- Πτυχίο ΑΕΙ
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- Διδακτορικός τίτλος σπουδών
- Μεταδιδακτορικές σπουδές

7. Πιστοποιημένες γνώσεις ΤΠΕ

- ΤΠΕ Α΄ Επιπέδου
- ΤΠΕ Επιπέδου
- Πτυχίο Πληροφορικής
- Γνώσεις όχι πιστοποιημένες
- Καθόλου γνώσεις

8. Περιφερειακή Διεύθυνση Εργασίας

- Αττικής
- Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης

- Δυτικής Μακεδονίας
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Ηπείρου
- Στερεάς Ελλάδας
- Δυτικής Ελλάδας
- Θεσσαλίας
- Πελοποννήσου
- Κρήτης
- Ιονίων Νήσων
- Νοτίου Αιγαίου
- Βορείου Αιγαίου

II: Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού την περίοδο της πανδημίας

Ενότητα 1. Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας ως προς τη φύση του επαγγέλματος

Σημειώστε X σε ποιο βαθμό σας εκφράζει η εκάστοτε δήλωση (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

1.1	Είμαι ικανοποιημένος από την σιγουριά που μου παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (μη ξαφνική απόλυση)					
1.2	Έχω σκεφτεί έστω και μια φορά την περίοδο της πανδημίας να αλλάξω επάγγελμα					
1.3	Θεωρώ ότι το επάγγελμά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη					
1.4	Αισθάνομαι δημιουργικός κατά την μαθησιακή διαδικασία την περίοδο της πανδημίας					

1.5	Νιώθω ευχαρίστηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία την περίοδο της πανδημίας					
-----	--	--	--	--	--	--

Ενότητα 2. Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας ως προς τους συναδέλφους

Σημειώστε X σε ποιο βαθμό σας εκφράζει η εκάστοτε δήλωση(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

2.1	Είμαι ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους μου					
2.2	Υπάρχει επικοινωνία με τους συναδέλφους μου					
2.3	Η επαφή με τους συναδέλφους μου δημιούργησε αίσθημα ασφάλειας					
2.4	Οι συνάδελφοί μου με βοήθησαν στο έργο μου					
2.5	Υπάρχει κοινή προσπάθεια και ομαδικότητα με τους συναδέλφους μου για την επίτευξη κοινών στόχων					

Ενότητα 3. Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας ως προς τους μαθητές

Σημειώστε X σε ποιο βαθμό σας εκφράζει η εκάστοτε δήλωση(1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

3.1	Είμαι ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές μου					
3.2	Είμαι ικανοποιημένος/η από την αναγνώριση του έργου μου από τους μαθητές μου					
3.3	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με αντιμετωπίζουν με σεβασμό					
3.4	Είμαι ικανοποιημένος από την επίδοση των μαθητών μου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία					
3.5	Η συνεργασία με τους μαθητές μου κατά την περίοδο της πανδημίας είναι καλή					

Ενότητα 4. Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας ως προς την τηλεκαίτευση

Σημειώστε X σε ποιο βαθμό σας εκφράζει η εκάστοτε δήλωση (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

4.1	Νιώθω χαρά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την διδασκαλία					
4.2	Η εξοικείωση με την ηλεκτρονική μάθηση που είχα πριν την περίοδο της πανδημίας μείωσε το άγχος μου κατά την διδακτική διαδικασία					
	Αισθάνθηκα πίεση γιατί δεν ήμουν σίγουρος/η ότι					

4.3	αξιολογώ σωστά την επίδοση των μαθητών μου					
4.4	Η χρήση ψηφιακών εργαλείων με διευκόλυνε κατά την διδακτική διαδικασία και με έκανε πιο αποδοτικό/ή					
4.5	Ένιωσα άγχος/στρες για το εκπαιδευτικό μου έργο την περίοδο της πανδημίας εξαιτίας προβλημάτων συνδεσιμότητας και πρόσβασης στο διαδίκτυο και στην εκπαιδευτική πλατφόρμα από μέρος μου και από μέρος των μαθητών					

Ενότητα 5. Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας ως προς την σχολική ηγεσία

Σημειώστε X σε ποιο βαθμό σας εκφράζει η εκάστοτε δήλωση (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

5.1	Ο Διευθυντής/ντρια με καθοδηγούσε και με ενθάρρυνε προκειμένου να παράσχω εξ αποστάσεως εκπαίδευση					
5.2	Η βοήθεια του Διευθυντή/ντριας ήταν άμεση και ουσιαστική σε τεχνικά θέματα που προέκυπταν σε όλη την περίοδο της πανδημίας					
5.3	Ο/Η Διευθυντής/ντρια φρόντιζε να υπάρχει συνεχής και πληροφόρηση εκπαιδευτικών και μαθητών					
5.4	Ο/Η Διευθυντής/ντρια έδειχνε κατανόηση στις ανησυχίες μου σχετικά με την υιοθέτηση και χρήση					

	ψηφιακών εργαλείων					
5.5	Ο/Η Διευθυντής/ντρια δίνει έμφαση στην ύπαρξη συλλογικότητας για την λήψη αποφάσεων ακόμα και όταν οι συνθήκες το κάνουν δύσκολο					
5.6	Ο/Η Διευθυντής/ντρια με στήριξε ψυχολογικά και με εμπύχωνε σε όλη τη διάρκεια της πανδημίας					
5.7	Ο/Η Διευθυντής/ντρια λειτούργησε προνοητικά και ανέλαβε πρωτοβουλίες επιπλέον των οδηγιών των αρμόδιων αρχών					
5.8	Ο/Η Διευθυντής/ντρια επέδειξε αίσθημα ευθύνης και αυτοπεποίθησης					
5.9	Ο/Η Διευθυντής/ντρια είχε αισιοδοξία και θετική διάθεση					
5.10	Ο/Η Διευθυντής/ντρια επέδειξε ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες λόγω της πανδημίας					