

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ**  
**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ**  
**ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ Η**  
**ΑΝΤΑΜΟΙΒΗ – ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ**  
**ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΠΑΝΤΖΑΡΤΖΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Ιούνιος 2023**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM**  
**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND**  
**MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS**

**THE POWER OF DIMENSIONS OF**  
**ORGANIZATIONAL CULTURE AND**  
**EMPLOYEE REWARD – RECOGNITION IN**  
**EDUCATION**

**By**  
**PANTZARTZIDOY IRENE**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

**Piraeus, Greece, June 2022**

*Στην οικογένειά μου*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Σαΐτη Άννα, καθώς και τη συνεργάτιδά της, κυρία Γκλιάτη Αλεξάνδρα για τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, καθώς και για το γεγονός ότι αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης, ώστε να ασχοληθώ με το θέμα της παρούσας μελέτης. Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον κύριο Μιχαήλ – Θεολόγο Χλέτσο, πρόεδρο του μεταπτυχιακού και καθηγητή μου, ο οποίος καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικός και πάντοτε δίπλα στους φοιτητές του για όποιο θέμα κι αν προέκυπτε. Βεβαίως, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και αποτέλεσαν την πηγή άντλησης των δεδομένων. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη και την ενθάρρυνση σε όλο αυτό το εγχείρημα.

# Η δύναμη των διαστάσεων της Οργανωσιακής Κουλτούρας και η Ανταμοιβή – Αναγνώριση των εργαζομένων στην εκπαίδευση

## Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή οι ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, επιβάλλουν την ανάγκη αλλαγών και αυξάνουν τις απαιτήσεις. Σε αυτό το περιβάλλον οι θεωρίες των διαστάσεων της οργανωσιακής κουλτούρας, που ισοδυναμεί με τις βασικές αξίες που διατηρούν ενωμένα και προσηλωμένα στον στόχο τα μέλη ενός οργανισμού, του συστήματος ανταμοιβών, που αποτελεί τις πρακτικές αναγνώρισης και επιβράβευσης των εργαζομένων, αλλά και της παρακίνησης, που συνιστά το σύνολο των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των υπαλλήλων, βρίσκουν πεδίο εφαρμογής από όλους τους οργανισμούς, στην προσπάθεια ενίσχυσης της αποδοτικότητάς τους και της επίτευξης των οργανωσιακών στόχων. Δεδομένου ότι κάθε σχολείο λογίζεται ως ένας οργανισμός αποτελώντας μέρος της κοινωνίας, οι προσεγγίσεις αυτές βρίσκουν εφαρμογή και στον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος οφείλει να ακολουθεί τις εξελίξεις. Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία απαντήθηκαν από 268 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την παρουσίαση των απόψεων τους αναφορικά με την οργανωσιακή κουλτούρα των σχολικών μονάδων, το σύστημα ανταμοιβών και την παρακίνηση που λαμβάνουν και την εξέταση της ύπαρξης συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων αυτών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία εξήχθησαν μέσω στατιστικής ανάλυσης του SPSS, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν χαμηλά τα επίπεδα της οργανωσιακής κουλτούρας, το σύστημα ανταμοιβών και την παρακίνηση, γεγονός που συμφωνεί με τη βιβλιογραφία. Επίσης, διαφαίνεται θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας και του συστήματος ανταμοιβών, της οργανωσιακής κουλτούρας και της συνολικής παρακίνησης, αλλά και του συστήματος ανταμοιβών με το σύνολο της παρακίνησης, αποτελέσματα που έρχονται σε συμφωνία με ανάλογες έρευνες. Τέλος, παρατηρείται ότι η οργανωσιακή κουλτούρα και το σύστημα ανταμοιβών προβλέπει σε μικρό βαθμό την παρακίνηση, εύρημα που ευθυγραμμίζεται με αντίστοιχες έρευνες.

**Λέξεις κλειδιά:** οργανωσιακή κουλτούρα, σύστημα ανταμοιβών, παρακίνηση, εκπαίδευση

# **The power of dimensions of Organizational Culture and employee Reward – Recognition in education**

## **Abstract**

In modern era the rapid changes on a social and financial level mandate several changes and increase demands. In this environment the dimensional theories of organizational culture that amounts to the basic principles that uphold the members of an organization committed to the goal along with the reward system, comprising not only the practices of recognition and repayment of workers but also the motivation, which constitutes both the internal and external incentives of employees, implemented by the organizations in an effort to enhance their efficiency and achieve organizational goals. Given the fact that each school is considered to be an organization comprising part of the society, these approaches can also be applied in education and in the same way it needs to evolve. The present study was part of a quantitative research with the use of questionnaires answered by 268 teachers of all specialties, including Preschool, Primary and Secondary education, aimed at presenting their views as regards the organizational culture of school units, the reward system, the motivation provided, along with examining the interrelations among these factors. The results of the survey exported through SPSS statistical analysis, indicate that teachers' rating for organizational culture, reward system and motivation is low, which corresponds with the bibliography. Moreover a positive association emerges among the organizational culture and the reward system, as well as the organizational culture and the general motivation, in addition to the reward system with the motivation in total, thus these results comply with corresponding researches. Finally, it is observed that the organizational culture and the reward system can slightly predict the motivation, a finding that is aligned with corresponding researches.

**Keywords:** organizational culture, rewards system, motivation, education

## Περιεχόμενα

Περίληψη	ix
Abstract	xi
Κατάλογος Πινάκων	xvii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xviii

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ** 1

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Οργανωσιακή κουλτούρα**

1.1 Εισαγωγή	5
1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός	5
1.3 Τα επίπεδα της οργανωσιακής κουλτούρας	9
1.4 Σχέση οργανωσιακής και εθνικής κουλτούρας	12
1.5 Χαρακτηριστικά της κουλτούρας	17
1.6 Τύποι κουλτούρας	19
1.7 Σχολική κουλτούρα	21

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παρακίνηση**

2.1 Εισαγωγή	25
2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός	25
2.3 Μορφές παρακίνησης	28
2.4 Θεωρίες παρακίνησης	30
I. Θεωρία Ιεράρχησης των Αναγκών – Maslow	30
II. Θεωρία των αναγκών ύπαρξης – δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων - ανάπτυξης (E. R. G) – C.D Alderfer	31
III. Θεωρία των δύο παραγόντων – Herzberg	32
IV. Θεωρία X και Ψ – McGregor	32
V. Θεωρία των επίκτητων αναγκών – D. McClelland	32

<b>VI.</b>	Θεωρία της δικαιοσύνης – Adams	33
<b>VII.</b>	Θεωρία των προσδοκιών – Vroom	33
<b>VIII.</b>	Θεωρία της στοχοθεσίας – Locke	34
<b>2.5</b>	Παρακίνηση των εκπαιδευτικών	35
<b>2.5.1</b>	Παράγοντες ενίσχυσης	35
<b>2.5.2</b>	Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρακίνηση	37

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Σύστημα ανταμοιβών**

<b>3.1</b>	Εισαγωγή	40
<b>3.2</b>	Εννοιολογικός προσδιορισμός	41
<b>3.3</b>	Κατηγορίες ανταμοιβών	41
<b>3.4</b>	Η σημασία της αμοιβής για τους εργαζομένους	45
<b>3.5</b>	Παράγοντες καθορισμού των αμοιβών	45
<b>3.6</b>	Πολιτικές ανταμοιβών	47
<b>3.7</b>	Συστήματα ανταμοιβών	48
<b>3.8</b>	Συστήματα ανταμοιβών και επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση	49
<b>3.9</b>	Απόψεις εκπαιδευτικών για τα συστήματα ανταμοιβών και την επαγγελματική ικανοποίηση	50

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Σύνδεση μεταβλητών**

<b>4.1</b>	Εισαγωγή	53
<b>4.2</b>	Οργανωσιακή κουλτούρα και σύστημα ανταμοιβών	54
<b>4.3</b>	Οργανωσιακή κουλτούρα και παρακίνηση	56
<b>4.4</b>	Σύστημα ανταμοιβών και παρακίνηση	59



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας**

<b>5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα</b>	<b>63</b>
--	-----------

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μεθοδολογία**

<b>6.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός</b>	<b>66</b>
<b>6.2 Δείγμα</b>	<b>67</b>
<b>6.3 Ερευνητικά εργαλεία</b>	<b>68</b>
<b>6.3.1 Organizational Culture Assessment Questionnaire (OCAQ) (Sashkin &amp; Rosenbach, 1996, 2002, 2013)</b>	<b>69</b>
<b>6.3.2 Rewards and Recognition Scale (Saks, 2006)</b>	<b>69</b>
<b>6.3.3 Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (Tremblay, et al., 2009)</b>	<b>70</b>
<b>6.4 Ερευνητική διαδικασία</b>	<b>70</b>
<b>6.5 Στρατηγική ανάλυση</b>	<b>71</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα**

<b>7.1 Έλεγχος κανονικότητας κατανομής των ερωτηματολογίων</b>	<b>72</b>
<b>7.2 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha των ερωτηματολογίων</b>	<b>73</b>
<b>7.3 Περιγραφική στατιστική</b>	<b>74</b>
<b>7.4 Επαγωγική στατιστική</b>	<b>76</b>
<b>7.4.1 Συσχετίσεις</b>	<b>76</b>
<b>7.4.2 Παλινδρόμηση</b>	<b>78</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συζήτηση**

<b>8.1 Συζήτηση - Ερμηνεία</b>	<b>81</b>
--------------------------------	-----------

8.2 Περιορισμοί της έρευνας	90
8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	91
8.4 Προτάσεις πρακτικής εφαρμογής της έρευνας	93
8.5 Συμπεράσματα	95
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	97
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο της έρευνας</b>	120
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακες</b>	130

## Κατάλογος Πινάκων

6.1 Συχνότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	68
6.2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ηλικίας και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	68
7.1 Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας κατανομής.....	72
7.2 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha.....	73
7.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο της Οργανωσιακής Κουλτούρας.....	74
7.4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας του συστήματος ανταμοιβών.....	75
7.5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.....	75
7.6 Δείκτης (Spearman's rho) μεταξύ της Οργανωσιακής κουλτούρας και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.....	76
7.7 Δείκτης συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.....	77
7.8 Δείκτης συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της Οργανωσιακής κουλτούρας των εκπαιδευτικών.....	78
7.9 Αποτελέσματα παλινδρόμησης της Κλίμακας του συστήματος ανταμοιβών για την πρόβλεψη της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.....	79
7.10 Αποτελέσματα παλινδρόμησης της Κλίμακας της Οργανωσιακής Κουλτούρας για την πρόβλεψη της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.....	80

## Κατάλογος Σχημάτων

1.1. Το μοντέλο των τριών επιπέδων της κουλτούρας του Shein.....	11
1.2. Εκδηλώσεις της κουλτούρας από τα βαθιά στα ρηχά.....	12
1.3. Επιπτώσεις σε ένα εργασιακό περιβάλλον που προκύπτουν από διαφορές στις εθνικές κουλτούρες.....	15
1.4. Τύποι κουλτούρας.....	19
2.1 Πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών του Maslow.....	31
3.1 Κατηγορίες ανταμοιβών.....	44

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

6.1 Φύλο.....	67
---------------	----

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή η παγκοσμιοποίηση σε συνδυασμό με το φαινόμενο της αστικοποίησης αλλά και τη συνεχή αύξηση μεταναστευτικών ροών, ασκεί πιέσεις αλλαγών στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό στερέωμα, οι οποίες σαφώς αντανακλούν μεταβολές και στην εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς (Καλλιοντζή Β., & Ιορδανίδης Γ., 2020). Ο εκπαιδευτικός χώρος είναι πόλος έλξης αλλαγών (Hargreaves A., 1994), καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, συνεπώς και οι σχολικοί, δε δραστηριοποιούνται εν κενώ, αλλά είναι μέρος της κοινωνίας και διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην εξέλιξή της.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τρανό παράδειγμα ενός συνεχούς μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος, μέσω αλληπάληλων νομοθετημάτων του εκάστοτε κυβερνητικού σχήματος, σε μια προσπάθεια βελτίωσης του υπάρχοντος μη λειτουργικού γραφειοκρατικού και συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού της αξιολόγησης. Ωστόσο, παρά το πλήθος των μεταρρυθμιστικών ενεργειών, η προσπάθεια για αλλαγή στον χώρο της εκπαίδευσης αποδεικνύεται ατελέσφορη (Λόζγκα Ε. & Στραβάκου Π., 2018). Σε αυτό το σημείο φαίνεται να βρίσκει εφαρμογή η πρόταση των ειδημόνων του χώρου για την ανάγκη μεταβολής της κουλτούρας (Λευθεριώτου, 2014, Stoll, 2000).

Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει τις κοινές αξίες, νόρμες και πεποιθήσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη στάση των υπαλλήλων και της διεύθυνσης σε κάθε δραστηριότητα (sergio, 1997). Η Γενική Συνέλευση Ηνωμένων Εθνών, η οποία ενέκρινε την Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030, αναδεικνύει μέσω των εργασιών της την κυρίαρχη συμβολή της μετασχηματιστικής δύναμης της κουλτούρας στη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής.

Η οργανωσιακή κουλτούρα παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως «η κόλλα ενός οργανισμού που ενώνει τα μέλη τους» (Robbins & Judge, 2012), αποτελεί την ιδεολογία ενός οργανισμού που τον διαχωρίζει από τους άλλους (Mintzberg ,1989). Τα μέλη του οργανισμού διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από την κουλτούρα, η οποία επηρεάζει την απόδοσή τους (Ανθοπούλου, 1999. Noe, 2012). Αντίστοιχα με όλους τους οργανισμούς, έτσι και στις σχολικές μονάδες η οργανωσιακή κουλτούρα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο. Δημιουργεί στα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ένα αίσθημα δέσμευσης προς την μονάδα και προς τα άλλα μέλη, δυναμώνει τη συνοχή της και διαμορφώνει τις στάσεις τους και τις αξίες που προβάλλουν και με το παράδειγμά τους μεταλαμπαδεύουν και στους μαθητές τους (Χατζηπαναγιώτου,

2008). Η σπουδαιότητά της αποδεικνύεται και από το γεγονός δεν είναι δυνατό να υπάρξει εκπαιδευτική αλλαγή χωρίς να ληφθεί υπόψη «η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα» (Ματσαγγούρας, 2002). Η επιστήμη της οργάνωσης, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, αναγνωρίζει την κουλτούρα ως σπουδαίο παράγοντα και στη λειτουργία (Deal, 1985) και στη βελτίωση (Creemers & Kyriakides, 2012) των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τους Koopmans et al (2016), οι παράγοντες που μπορούν να ενεργοποιήσουν τους υπαλλήλους να έχουν καλή απόδοση είναι πολλοί, όπως το επίπεδο δεξιοτήτων, ικανοτήτων, κινήτρων, ηγεσίας, συστήματος ανταμοιβής και οργανωσιακής κουλτούρας. Εξίσου σημαντικός παράγοντας επιρροής της αποτελεσματικότητας των εργαζομένων είναι και η παρακίνηση εργαζομένων (Kreitner et al, 1999· Μιχόπουλος, 1998 · Χατζηπαντελή, 1999· Ζαβλανός, 2002· Βακιρλής, 2019). Η παρακίνηση είναι οι διεργασίες – διαδικασίες που εξηγούν την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου, για την επίτευξη του στόχου (Robbins and Judge, 2011). Ως έννοια αποτελείται από δυνάμεις οι οποίες συνδέονται με την ικανοποίηση των αναγκών των υπαλλήλων σε συνδυασμό με την επίτευξη των στόχων σε οργανωσιακό επίπεδο (Δαφνομήλη & Κοντοπόδη, 2010 · Κουτούζης, 1999 · Μπουραντάς, 2002). Όπως σε όλους τους οργανισμούς, έτσι και στις σχολικές μονάδες η παρακίνηση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, προκειμένου εργάζονται σκληρά και να είναι συνεχώς εμπνευσμένοι (Βακάλη Σ., 2020).

Σημαντικό στοιχείο ενίσχυσης της παρακίνησης, της απόδοσης των εργαζομένων και τις επαγγελματικής τους ικανοποίησης αποτελεί το σύστημα ανταμοιβών ενός οργανισμού (Dessler, 2017). Οι ανταμοιβές μπορούν να οριστούν ως μια συγκεκριμένη χρηματική απόδοση, αντικείμενο ή γεγονός που λαμβάνει ένας εργαζόμενος σε αντάλλαγμα για την εργασία του ή επειδή έκανε κάτι καλά (Schultz, 2006). Οι ανταμοιβές, είτε είναι εγγενείς (Mottaz, 1985) είτε είναι εξωγενείς (Mahaney & Lederer, 2006) καλύπτουν τις ανάγκες των εργαζομένων (Κανελλόπουλος, 2002). Η παρακίνηση και η εργασιακή ικανοποίηση που επιτυγχάνεται μέσω του συστήματος ανταμοιβών είναι ιδιαίτερες σημαντικές, καθώς σχετίζονται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του και προκύπτουν από τη σύγκριση που κάνει ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει από αυτή και εκείνα που θα επιθυμούσε (Granny et al., 1992). Στον χώρο της εκπαίδευσης η ικανοποίηση των δασκάλων έχει εξέχουσα σημασία, καθώς είναι αυτή που καθορίζει το αν είναι ευτυχισμένοι, αφοσιωμένοι και δεσμευμένοι στον ρόλο τους (Ofoegbu, 2004).

Οι παρατηρήσεις αυτές αναδεικνύουν τη μείζονα σημασία της έρευνας και καθιστούν επίκαιρη την ταυτόχρονη ενασχόληση με τους τρεις παράγοντες, που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών. Το εγχείρημα, λοιπόν, να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την οργανωσιακή κουλτούρα, την παρακίνηση και το σύστημα ανταμοιβών, αλλά και τις συσχετίσεις μεταξύ των τριών αυτών μεταβλητών κάνει τη συγκεκριμένη έρευνα ενδιαφέρουσα. Η ταυτόχρονη ενασχόληση και με τις τρεις μεταβλητές είναι κάτι το οποίο δεν έχει διερευνηθεί αρκετά στον ελληνικό και τον διεθνή χώρο, μιας και οι έως τώρα μελέτες έχουν επικεντρωθεί κυρίως στη συσχέτιση της οργανωσιακής κουλτούρας με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, ενδεικτικά (Βακάλη Σ., 2020· Λιθοξοΐδου, 2018· Αναστασίου, 2011· Yohana F. Cahya Palupi Meilani, Rinto Rain Barry, 2021), στη συσχέτιση του συστήματος ανταμοιβών με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, ενδεικτικά (Χατζηδάκης, 2019· Παλαιολόγου, 2018· Αναστασίου, 2011· Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017· Finishiawati, H. D. S., Mursito, B., Aryati, I., & Nugrahani, D. S., 2021), ενώ, ως προς τη συσχέτιση του συστήματος ανταμοιβών με την οργανωσιακή κουλτούρα, εντοπίζεται ερευνητικό κενό στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αφορούν τον τραπεζικό τομέα, τον τομέα εμπορικών επιχειρήσεων και τον τομέα του δημοσίου, ενδεικτικά (Bogičević Milikić, 2007· Russo, 2013· Nacinovic, I., Galetic, L., & Cavlek, N., 2009· Mugaa L. G., Guyo W., & Odhiambo R., 2018). Επίσης, οι μελέτες αναφορικά με τους τρεις παράγοντες που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, εστιάζουν κυρίως σε μεμονωμένες βαθμίδες, ενδεικτικά (Yohana F. Cahya Palupi Meilani, Rinto Rain Barry, 2021· Σπυροπούλου, 2018· Βακάλη, 2020· Λιθοξοΐδου, 2018· Αναστασίου, 2011· Uçar, R., & İpek, C., 2019· Χατζηδάκης, 2019). Πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας αποτελεί, τόσο η ταυτόχρονη ενασχόληση και με τους τρεις παράγοντες που επιδρούν στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, την οργανωσιακή κουλτούρα, το σύστημα ανταμοιβών και την παρακίνηση, αλλά και τις μεταξύ τους συσχετίσεις που αναπτύσσονται, όσο και η συλλογή δεδομένων και από τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια.

Η σημασία των τριών αυτών παραγόντων για τους εκπαιδευτικούς υπαγορεύει την ανάγκη μελέτης τους. Η οργανωσιακή κουλτούρα δημιουργεί στα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ένα αίσθημα δέσμευσης προς την μονάδα και προς τα άλλα μέλη, δυναμώνει τη συνοχή της και διαμορφώνει τις στάσεις τους και τις αξίες που προβάλλουν και με το παράδειγμά τους

εμφυσούν και στους μαθητές τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Παράλληλα, η ύπαρξη ενός συνδυασμού εσωτερικών και εξωτερικών ανταμοιβών παίζει σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, παρά το γεγονός ότι οι οικονομικές ανταμοιβές παρακινούν τα μέλη ενός οργανισμού, πολλές μορφές εσωτερικών κινήτρων, όπως η δημιουργική εργασία, η αναγνώριση και η αυτονομία στην εργασία βελτιώνουν την αποδοτικότητα των μελών (Manolopoulos, 2008) . Βεβαίως, εκείνο που συνδέεται άμεσα με την παρακίνηση είναι το σύστημα ανταμοιβών. Η αναγνώριση και το σύστημα ανταμοιβών είναι αυτά που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τελικά την επιτυχία του σχολικού οργανισμού (Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017).

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό με οχτώ συνολικά κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος και συγκεκριμένα στα κεφάλαια 1-5 παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στα τρία πρώτα κεφάλαια αναπτύσσεται η εννοιολογική προσέγγιση και η επιστημονική ανάλυση των τριών μεταβλητών, της οργανωσιακής κουλτούρας, της παρακίνησης και του συστήματος ανταμοιβών. Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η σύνδεση μεταξύ των μεταβλητών αυτών και στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο δεύτερο μέρος και συγκεκριμένα στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, τα χαρακτηριστικά του δείγματος που επιλέχθηκε, τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και στρατηγική ανάλυσης τους. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο συνοψίζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και κατατίθενται προτάσεις πρακτικής εφαρμογής της και μελλοντικής διερεύνησης.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

### 1.1 Εισαγωγή

«Η ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών» (Γεώργας, 1999). Η «αλληλεπίδραση» που διακρίνει τα μέλη μιας ομάδας (Γκιάστας, 1999) έχει ως επέκταση τη σύμπνοια των μελών ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης διάφορων καταστάσεων, η οποία οφείλεται στην οργανωσιακή κουλτούρα και κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική για τη βιωσιμότητα και την εξέλιξη των οργανισμών, καθώς αντανακλά αλλά και επηρεάζει τις αντιλήψεις, τον χαρακτήρα των μελών, τη συμπεριφορά, τον τρόπο επικοινωνίας και τη λειτουργία εν γένει του οργανισμού (Robbins and Judge, 2012· Schein, 1988· Van Houtte, 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί πολυδιάστατο φαινόμενο, γεγονός που διαπιστώνεται από τη διατύπωση πλήθους ορισμών (Ajiferuke and Boddewyn, 1970), μέσω των οποίων όμως της αποδίδονται κοινά χαρακτηριστικά, που τη συγκεκριμενοποιούν και τη διαφοροποιούν από την έννοια «κλίμα» (Schein, 1988· Stolp and Smith, 1995· Van Houtte, 2004).

### 1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός

Ο όρος οργανωσιακή κουλτούρα πρωτοεμφανίστηκε στην αμερικανική ακαδημαϊκή λογοτεχνία στις αρχές της δεκαετίας του 1980, προκαλώντας μεγάλο ενδιαφέρον (Hofstede, Neuijen, Ohavy and Sanders, 1990). Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητός ο όρος, κρίνεται χρήσιμη η διασαφήνιση της έννοιας της κουλτούρας.

Η λέξη κουλτούρα ετυμολογείται από το λατινικό *cultura*, που σημαίνει «καλλιέργεια» και χρησιμοποιήθηκε από τον 15<sup>ο</sup> αιώνα στη γαλλική, στην αγγλική και στη γερμανική γλώσσα, για να αποδώσει τη διαδικασία καλλιέργειας φυτών και ζώων. Από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα η έννοια του όρου τροποποιείται, κυρίως εξαιτίας της μετεξέλιξης της γερμανικής λέξης *Kultur*, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την καλλιέργεια του ανθρώπινου πνεύματος (Williams, 1981). «Ο όρος με την περιορισμένη σημασία, δηλώνει την ανάπτυξη ή το αποτέλεσμα της ανάπτυξης ορισμένων ικανοτήτων του σώματος ή του πνεύματος με κατάλληλη άσκηση. Με την ευρύτερη σημασία, που είναι και η πιο συνηθισμένη, δηλώνει: α) την ιδιότητα ενός μορφωμένου προσώπου, που με την καλλιέργειά του ανέπτυξε το γούστο, την κριτική του αντίληψη και την κρίση του, β) την εκπαίδευση που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αυτής της ιδιότητας» (Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, 1993). Και στις δύο παραπάνω θεωρήσεις του όρου κουλτούρα διαφαίνεται η έννοια της καλλιέργειας και της άσκησης. Παράλληλα όμως στον όρο έχουν αποδοθεί και άλλες σημασίες, όπως «το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας του λαού» (Μπαμπινιώτης, 1999), δηλαδή τον πνευματικό πολιτισμό που προέρχεται από τον γερμανικό όρο *Kultur* (Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, 1993).

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς διάφορους ορισμούς της κουλτούρας, αναλόγως της επιστήμης στην οποία γίνεται η αναφορά (Alvesson, 2012· Cuche, 2001· Jung *et. al.*, 2009). Επικρατούσα φαίνεται η άποψη πως «ό,τι συνδέει την προ-νεωτερική με τη μετα-νεωτερική αντίληψη της κουλτούρας είναι η σύνδεσή της με την κοινωνική ζωή. Η κουλτούρα πλέον ενσωματώνεται στο καταναλωτικό σύστημα, γίνεται μέρος της αισθητικής του θέματος και της εμπορευματοποίησης, όπως και στις παραδοσιακές κοινωνίες, η κουλτούρα ταυτιζόταν με τον τρόπο ζωής και παραγωγής» (Τζιόβας, 2002).

Αναφορικά με την οργανωσιακή κουλτούρα, οι εθνολόγοι Kroeber – C. Kluchohn (1952) κατέγραψαν 164 διαφορετικούς ορισμούς, αριθμός που αυξάνεται με την πάροδο των ετών. Ο Jacques (1952) υποστηρίζει ότι η οργανωσιακή κουλτούρα είναι ο παραδοσιακός και συνηθισμένος τρόπος σκέψης και πράξης, ο οποίος είναι κοινός σε κάποιο βαθμό μεταξύ των μελών μιας επιχείρησης και τον οποίο οφείλουν να υιοθετήσουν τα νέα μέλη, προκειμένου να γίνεις αποδεκτά. Οι Kroeber – C. Kluchohn (1952) αναφέρουν ότι «η κουλτούρα αποτελείται από ρητά και άρητα πρότυπα συμπεριφοράς που προσλαμβάνονται και μεταδίδονται με σύμβολα και τα οποία συνιστούν ιδιαίτερα επιτεύγματα και τεχνήματα ανθρώπινων ομάδων». Ο Hall (1976) υποστηρίζει ότι «η κουλτούρα είναι το μέσο για τους ανθρώπους. Δεν υπάρχει ούτε μια όψη της ανθρώπινης ζωής που να μην επηρεάζεται από την κουλτούρα...». Ο Ouchi

(1981) αναφέρει ότι η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί ένα σύνολο συμβόλων, τελετουργιών και μύθων που προβάλλουν τις αξίες και τα πιστεύω του οργανισμού στα μέλη του. Ο Mintzberg (1989) παρουσιάζει την κουλτούρα ως ιδεολογία ενός οργανισμού που τον διαφοροποιεί από τους υπολοίπους. Οι Hoy and Miskel (2008) θεωρούν ότι «η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατά τα μέλη του οργανισμού μαζί και δίνει μια ξεχωριστή ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές». Για τον Pettigrew (1979) «η οργανωσιακή κουλτούρα είναι ένα σύστημα από κοινές και συλλογικές αντιλήψεις που γίνονται αποδεκτές για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα από ένα συγκεκριμένο σύνολο ατόμων. Αυτό το σύστημα των ορισμών, των πεποιθήσεων, των κανόνων και των ιδεών αποσαφηνίζει τη θέση κάθε ατόμου μέσα στον οργανισμό».

Ο Schein (1985) ορίζει την κουλτούρα ως το σαφώς προσδιορισμένο σύνολο των αξιωμάτων που έχουν ανακαλύψει τα μέλη μιας ομάδας, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ολοκλήρωσης. Τα αξιώματα αυτά συνιστούν πρακτικές που απέδωσαν επαρκώς κατά το παρελθόν, με αποτέλεσμα να θεωρούνται κατάλληλες να διδαχθούν σε νέα μέλη ως σωστός τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων παρόμοιας φύσης.

Συγγενής της προσέγγισης του Schein είναι αυτή των Trompenaars και Hampden-Turner (2003) που παρουσιάζουν την κουλτούρα ως τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα ανθρώπων λύνει τα προβλήματά της ή συμβιβάζεται με τα διλήμματά της.

Ο Hofstede (1991) αναφέρει πως, επειδή όλοι οι άνθρωποι είναι μέλη πολλών ομάδων ταυτόχρονα, αναπόφευκτα διαθέτουν διαφορετικά επίπεδα «πνευματικού προγραμματισμού», που διαμορφώνουν διαφορετικά επίπεδα κουλτούρας. Ειδικότερα:

- Το εθνικό επίπεδο, που αφορά την επιρροή του ατόμου από τη χώρα γέννησής του και τη χώρα ή τις χώρες διαμονής του.
- Το τοπικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο, που αφορά την επιρροή των ατόμων εντός της ίδιας χώρας, λόγω διαφορετικής γεωγραφικής περιοχής, θρησκευτικού προσανατολισμού και τοπικής διαλέκτου.
- Το επίπεδο φύλου, που σχετίζεται με τις διαφορετικές κουλτούρες μεταξύ αντρών και γυναικών.
- Το επίπεδο γενιάς, που τονίζει τις διαφοροποιήσεις των κουλτουρών των νεότερων συγκριτικά με τις παλαιότερες γενιές.

- Το επίπεδο της κοινωνικής τάξης, που αναφέρεται στο μορφωτικό επίπεδο, στο επάγγελμα και στις κάστες που εντοπίζονται μέσα σε μια κοινωνία.
- Το οργανωσιακό επίπεδο, που σχετίζεται με τον τρόπο που κοινωνικοποιούνται τα μέλη εντός του οργανισμού στον οποίο εργάζονται.

Οι O' Reilly, Chatman και Caldwell (1991), υπό το πρίσμα των ποσοτικών δεδομένων, διατύπωσαν τον ορισμό ότι η οργανωσιακή κουλτούρα είναι «ένα σύστημα κοινωνικού ελέγχου που αποσαφηνίζει το ποιες συμπεριφορές και νοοτροπίες είναι περισσότερο ή λιγότερο αρμόζουσες προς επίδειξη από τα μέλη ενός οργανισμού ενώ ταυτόχρονα βοηθάει το κάθε μέλος να προβλέπει την συμπεριφορά των υπολοίπων σε κάθε πιθανή συγκυρία». Με το σκεπτικό αυτό, επιδίωξαν να ελέγξουν αν η οργανωσιακή κουλτούρα, έδινε άλλο βάρος στην έρευνα των «πολιτισμικών παραδοχών και αξιών» αφού τις θεωρούσαν ως μέρος της «οργανωσιακής συμπεριφοράς». (O' Reilly *et al.*, 1991'όπως αναφ. στο Καπετανέας, 2015)

Πολλές ανθρωπιστικές επιστήμες έκαναν προσπάθεια να ορίσουν την έννοια της κουλτούρας, χωρίς όμως να υπάρχει τελικώς ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012). Ερευνητές από διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία και η ιστορία (Kythreotis, Pashiardis and Kyriakides, 2010), αποπειράθηκαν να αποτυπώσουν τον ορισμό της οργανωσιακής κουλτούρας, καθώς αποτελεί μια «σύνθετη, πολύπλοκη και πολυσυζητημένη» έννοια (Πασιαρδη, 2001· Πασιαρδής, 2004).

Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί η Αθανασούλα – Ρέππα (2008), όλοι οι ορισμοί της οργανωσιακής κουλτούρας αναφέρονται σε στάσεις, ιδεολογίες, παραδόσεις, αντιλήψεις, σύμβολα, μύθους, που καθορίζουν το κλίμα του οργανισμού. Η οργανωσιακή κουλτούρα θα μπορούσε να παραλληλιστεί με την προσωπικότητα του ατόμου. Όπως οι πράξεις και οι συμπεριφορές ενός ατόμου επηρεάζονται από την προσωπικότητά του, έτσι και σε ένα οργανισμό οι κοινές αξίες και οι πεποιθήσεις ασκούν επιρροή στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων από τους υπαλλήλους και τη διεύθυνση σε κάθε δραστηριότητα του οργανισμού (Oden, 1997). Ο Large (2007) αποδέχεται εκείνους τους ορισμούς της οργανωσιακής κουλτούρας, τους οποίους θεωρεί φυσιολογικούς. Για τον ίδιο, κάθε οργανισμός μοιάζει με ένα παγόβουνο, στην κορυφή του οποίου υπάρχουν οι στόχοι, η δομή, οι ικανότητες και οι οικονομικοί πόροι, ενώ κάτω από αυτό βρίσκονται οι πεποιθήσεις και οι αξίες. Ο κάθε ερευνητής ορίζει την οργανωσιακή κουλτούρα αναλόγως του υποκειμενικού τρόπου εξέτασης του παγόβουνου.

Όπως υποστηρίζει ο Klimann, η κουλτούρα μεταβάλλεται ανάλογα με τις απαιτήσεις της εποχής στοχεύοντας στα ρυθμιστικά μέτρα του οργανισμού. Τρία στοιχεία που την εκφράζουν είναι α) η ηγεσία, που οδηγεί στο μονοπάτι που κινείται μια επιχείρηση, β) η έκταση, που αφορά στον βαθμό που έχει εξαπλωθεί εντός του οργανισμού η κουλτούρα και γ) την ένταση, που αναφέρεται στην πίεση που μπορεί να αισθάνονται τα μέλη από την κουλτούρα (Klimann, 2011).

Συμπερασματικά, η οργανωσιακή κουλτούρα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η πιο εξελισσόμενη πηγή μεταξύ των στελεχών ενός οργανισμού και της κατάστασής του, αναφορικά με τις αρχές, τις έννοιες και τα γνωρίσματα που τη χαρακτηρίζουν (Moradi *et al.*, 2012). Η κουλτούρα επιδρά συνεχώς ανάμεσα στα μέλη μιας υπηρεσίας, εξελίσσεται, αναπτύσσεται και ενθαρρύνει τους υπαλλήλους ενός οργανισμού να εφαρμόζουν μια «κοινή γλώσσα και συμπεριφορά», (Alvesson & Sveningsson, 2015). Επικουρεί στην ενίσχυση της δέσμευσης, στην ενεργοποίηση και στην ενθάρρυνση της εξέλιξης του οργανισμού συγκροτώντας μια εικόνα πρωταρχικής σημασίας. (Kilmann, 2011). Κανένας ορισμός δε θεωρείται καλύτερος από τον άλλο, καθώς η βάση του κάθε οργανισμού ορίζεται από την ανάπτυξη του, από τους ευχαριστημένους υπαλλήλους του, από την ευαρέσκεια των χρηστών από την παροχή υπηρεσιών, από την σωστή λειτουργία του και από την ολοκλήρωση των στόχων του (Kotter & Heskett 1992).

### **1.3 Τα επίπεδα της Οργανωσιακής Κουλτούρας**

Πολλοί ερευνητές, ορίζοντας την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας, αναφέρονται στα «διάφορα επίπεδα της» (Πασιαρδής, 2004), όπως οι Sergiovanni and Starrat (2007), ο Schein (1988) και ο Hofstede (1991).

Ειδικότερα, οι Sergiovanni and Starrat (2007) αναφέρουν τέσσερα επίπεδα κουλτούρας:

- i. «τα αντικείμενα της κουλτούρας» που συνιστούν το πιο «χειροπιαστό και παρατηρήσιμο επίπεδο κουλτούρας» και περιλαμβάνει «τα λεκτικά αντικείμενα, όπως το γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιείται και τις ιστορίες που λέγονται» και τα «συμπεριφορικά αντικείμενα, που εκδηλώνονται σε τελετές και τελετουργίες» (Sergiovanni and Starrat, 2007).

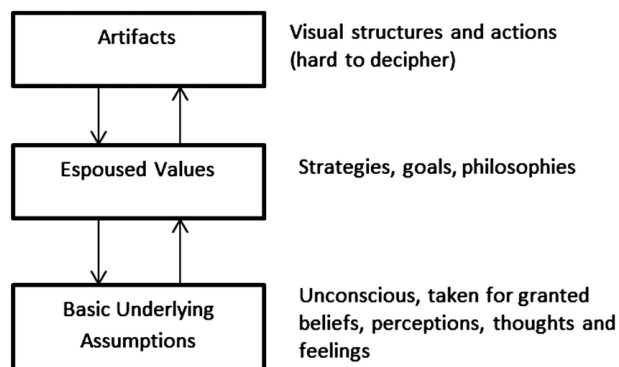
- ii. «τις προοπτικές των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό, δηλαδή τους κοινούς κανόνες» (Sergiovanni and Starrat, 2007) γραπτούς ή άγραφους που βοηθούν στη διαχείριση των καταστάσεων.
- iii. «τις αξίες, που αποτελούν τη βάση για τα μέλη του οργανισμού, ώστε να αξιολογούν τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν» (Sergiovanni and Starrat, 2007).
- iv. «τις υποθέσεις, ένα επίπεδο πιο αφηρημένο από τα προηγούμενα τρία, γιατί τυπικά είναι σιωπηρό» (Sergiovanni and Starrat, 2007).

Ο Schein (1988) παρουσιάζει τα αντικείμενα (artifacts), τις αξίες (values) και τις υποκειμενικές υποθέσεις (underlying assumptions) ως τα τρία επίπεδα της οργανωσιακής κουλτούρας.

- Στο πρώτο επίπεδο βρίσκονται τα αντικείμενα (artifacts), όπου διαφαίνονται τα ορατά στοιχεία του περιβάλλοντος, οι τρόποι συμπεριφοράς των εργαζομένων (norms), αλλά και ο τρόπος που αυτοί γίνονται «ρουτίνα». Παρά το γεγονός ότι τα στοιχεία αυτά είναι τα άμεσα ορατά, είναι συγχρόνως δύσκολο να αποκρυπτογραφηθούν (Schein, 2004).
- Στο δεύτερο επίπεδο υπάρχουν οι κοινές αξίες (values), όπως η συνεργασία, η ειλικρίνεια, η ομαδική εργασία, τις οποίες υιοθετούν τα μέλη του οργανισμού, καθώς τις αναγνωρίζουν ως επιθυμητές από αυτό (Πασιαρδή, 2004). Η εδραίωσή τους μέσω επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών οδηγεί στις υποκειμενικές υποθέσεις (Schein, 2004).
- Το τρίτο επίπεδο, που αφορά τις υποκειμενικές υποθέσεις (underlying assumptions), αναφέρεται σε «συλλογικές παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση και τις ανθρώπινες σχέσεις» (Πασιαρδής, 2004). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται εμφανής η ουσιαστική εσωτερική κουλτούρα, που σχετίζεται με την επικοινωνία των ατόμων, τις αντιλήψεις των μελών και τη μορφή που υιοθετεί ο οργανισμός (Αθανασούλα – Ρέππα, όπως αναφ. στο Ρες, 2007). Οι υποκειμενικές υποθέσεις δεν υπόκεινται εύκολα στην αλλαγή, διότι, για να συμβεί κάτι τέτοιο, θα απαιτούσε επανεξέταση και αλλαγή στη γνωστική δομή (Schein, 2004).

## Σχήμα 1.1

### Το μοντέλο των τριών επιπέδων της κουλτούρας του Shein



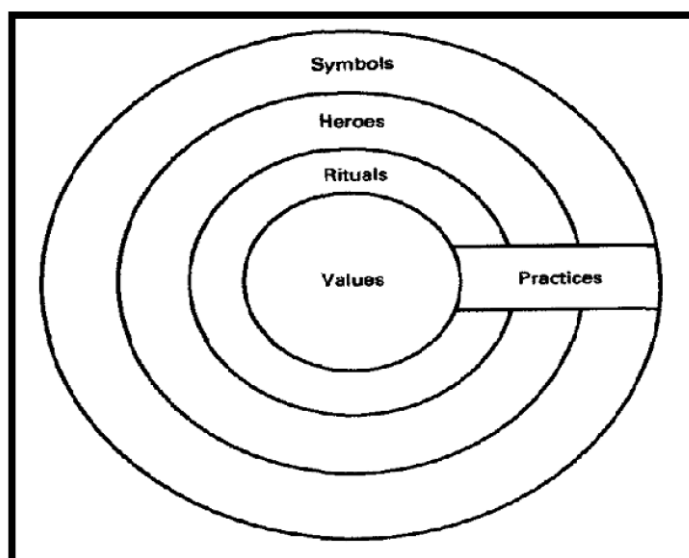
Πηγή: Shein, 2004

Ο Hofstede (1991) ορίζει την κουλτούρα σαν «έναν συλλογικό προγραμματισμό του μυαλού, που ξεχωρίζει τα μέλη μιας ομάδας ή μια κατηγορία ανθρώπων από μια άλλη. [...] Απορρέει από το κοινωνικό περιβάλλον ενός ατόμου και όχι από τα γονίδιά του». Αποτελείται από:

- Τα Σύμβολα (Symbols) που συνιστούν τα στοιχεία εκείνα τα οποία αναγνωρίζονται και έχουν νόημα μόνο από τα μέλη μιας κουλτούρας (Hofstede, 1991).
- Τους Ήρωες (Heroes), οι οποίοι είναι τα μέλη του οργανισμού που διαθέτουν τέτοια χαρακτηριστικά, ώστε να αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς για άλλους και να επιβραβεύονται μέσα από την κουλτούρα (Hofstede, 1991).
- Τις Τελετουργίες (Rituals) που «αποτελούν τις συλλογικές δραστηριότητες που οδηγούν στο επιθυμητό τέρμα και είναι κοινωνικά αναγκαίες» (Hofstede, 1991).
- Τις Αξίες (Values) που αποτελούνται από «πεποιθήσεις, ιδέες και συμπεριφορές» (Παναγιώτου, 2013) και προκύπτουν από πηγές οι οποίες συχνά συγκρούονται μεταξύ τους (Shaw, 2005) και προκύπτουν από τις διαστάσεις της κουλτούρας (Hofstede, 2011), που θα αναλυθούν εκτενέστερα στη συνέχεια.

## Σχήμα 1.2

### Εκδηλώσεις της κουλτούρας από τα βαθιά στα ρηχά



Πηγή: Hofstede *et. al.* 1990

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει η θεώρηση, που θα υιοθετηθεί και στην παρούσα έρευνα, ότι η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί το σύνολο των κοινών αξιών, πεποιθήσεων και πιστεύω, καθώς και τα τυπικά ή άτυπα πρότυπα συμπεριφοράς των μελών ενός οργανισμού. Η σύνδεση της οργανωσιακής κουλτούρας με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οδήγησε στη χρήση του όρου σχολική κουλτούρα. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2002) η σχολική κουλτούρα είναι «το σύστημα πρακτικών, πεποιθήσεων, αξιών, προσδοκιών, προσανατολισμών, σχέσεων και ρόλων που κυριαρχούν σε μια σχολική μονάδα ή στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα». Η σχολική κουλτούρα αποτελεί σπουδαίο παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, καθώς σχετίζεται με «την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας» (Kowalski and Reitzug, 1993, όπως αναφ. Παναγιώτου, 2013) και καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να επιτύχει, αν δε λάβει υπόψη της την «κυρίαρχη σχολική κουλτούρα» (Ματσαγγούρας, 2002).

### 1.4 Σχέση οργανωσιακής και εθνικής κουλτούρας

Σημαντικές θεωρούνται οι προσεγγίσεις αρκετών ερευνητών που αφορούν τη διάδραση της εθνικής και της οργανωσιακής κουλτούρας, καθώς οι οργανισμοί, και ειδικότερα οι σχολικοί,



δε δραστηριοποιούνται εν κενώ, αλλά είναι ένθετοι στις κοινωνίες (Καλλιωντζή και Ιορδανίδης, 2020). Η εθνική κουλτούρα αποτελεί παράγοντα επιρροής του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εκτελούν τους ρόλους τους (Hallinger, 2018), ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις των ηγετών και των μελών των σχολικών οργανισμών (Bush, Bell and Middlewood, 2019).

Σύμφωνα με τον B. A. Gold (1997), η εθνική κουλτούρα, ομοίως με την οργανωσιακή, αποτελεί τη βάση νομιμοποίησης και διαμόρφωσης των ανθρώπινων συμπεριφορών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο βιβλίο του International Organizational Behavior (1997) ο Martin (1992) υποστήριξε ότι «είναι παραπλανητικό να αρνείται κανείς την επιρροή του περιβάλλοντος στο περιεχόμενο της κουλτούρας ενός οργανισμού. Δεν μπορεί κάποιος να καταλάβει τι πραγματικά συμβαίνει στο εσωτερικό της οργανωσιακής κουλτούρας εάν δεν κατανοήσει τι συμβαίνει έξω από τον οργανισμό».

Από τους κύριους μελετητές της σχέσης μεταξύ εθνικής και οργανωσιακής κουλτούρας, ο Hofstede υπογράμμισε την επίδραση των διαπολιτισμικών διαφορών στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης ενός οργανισμού (Hofstede, 2011). Κατά την περίοδο 1967 – 1973 μέσα από μια σειρά ερευνών κατέδειξε την εθνική κουλτούρα ως τον βασικό προσδιοριστικό παράγοντα της συμπεριφοράς των ατόμων (Hofstede, 1980). Προσδιόρισε ως θέματα που αντιμετωπίζονται διαφορετικά από χώρα σε χώρα 1) την κοινωνική ανισότητα που συμπεριλαμβάνει τη σχέση με την εξουσία, 2) τη σχέση του ατόμου με την ομάδα, 3) την αντίληψη που κυριαρχεί σε μια χώρα για τις έννοιες της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, 4) τον τρόπο αντιμετώπισης της αβεβαιότητας και της ασάφειας. Αργότερα, πρόσθεσε έναν πέμπτο παράγοντα, τον μακροπρόθεσμο ενάντια στον βραχυπρόθεσμο προσανατολισμό (Hofstede and Bond, 1988), για να διαμορφωθεί τελικά, σχετικά πρόσφατα, στο μοντέλο των 6 διαστάσεων, με έκτη τον δείκτη επιείκειας έναντι της αυτοσυγκράτησης.

Αναλυτικότερα το μοντέλο των 6 διαστάσεων του Hofstede (2011):

### **1. Δείκτης Απόστασης Εξουσίας (Power Distance Index) (PDI)**

Αφορά τον βαθμό αποδοχής – ή μη – σχέσεων εξουσίας μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Στην ουσία αντανακλά το κατά πόσο τα λιγότερο ισχυρά μέλη των οργάνων και των οργανώσεων αποδέχονται ότι η εξουσία κατανέμεται άνισα. Σε χώρες με υψηλό PDI οι σχέσεις ιεραρχίας θεωρούνται φυσιολογικές, η ανισότητα υφίσταται μέσω της διαφθοράς, της άνισης κατανομής εισοδήματος ή της υποταγής και της ιεραρχίας. Στην εκπαίδευση οι σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού είναι ιεραρχικές και τυπικές και υιοθετείται η δασκαλοκεντρική προσέγγιση με

απώτερο στόχο τη μετάδοση γνώσεων. Σε χώρες με χαμηλό PDI η άνιση κατανομή εξουσίας δεν είναι αποδεκτή και η ισότητα προάγεται από όλους τους θεσμούς. (Hofstede, 2011· Signorini, Wiesemes, & Murphy, 2009).

## **2. Συλλογικότητα έναντι Ατομικισμού (Collectivism Vs Individualism) (IDV)**

Καταδεικνύει τον βαθμό στον οποίο μια κουλτούρα βασίζεται στο άτομο ή στην ομάδα. Ο ατομικισμός χαρακτηρίζει κοινωνίες όπου οι δεσμοί είναι χαλαροί, τα μέλη προωθούν τα προσωπικά τους συμφέροντα, ενώ η επίλυση των προβλημάτων προκύπτει μέσω αντιπαραθέσεων. Αντιθέτως, σε κολεκτιβιστικές κοινωνίες οι άνθρωποι έχουν δημιουργήσει συνεκτικές ομάδες, οι οποίες παρέχουν στα μέλη τους ασφάλεια με αντάλλαγμα την πίστη και την αφοσίωση σε αυτές· σε περίπτωση διαφωνίας, αποφεύγονται οι αντιπαραθέσεις και χρησιμοποιούνται τεχνικές κατευνασμού. Στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μαθαίνουν πώς να κάνουν κάτι. (Hofstede, 2011).

## **3. Θηλυκότητα έναντι Αρρενωπότητας (Femininity Vs Masculinity) (MAS)**

Εκφράζει τον βαθμό στον οποίο μια κοινωνία χαρακτηρίζεται από αξίες «αρσενικές», όπως η ανταγωνιστικότητα, η απόκτηση πλούτου ή «θηλυκές», όπως η δημιουργία σχέσεων και η ποιότητα ζωής. Κοινωνίες με υψηλό MAS (ανδροπρεπείς) διακρίνονται από πιο επιθετικές συμπεριφορές, όπου οι εργαζόμενοι επιδιώκουν υψηλές υλικές απολαβές, απόκτηση δύναμης και εξουσίας και η ηγεσία είναι δογματική και αποκομμένη από την ομάδα. Προτεραιότητα αποτελεί η εργασία και έπειτα η οικογένεια. Σε κουλτούρες που χαρακτηρίζονται από χαμηλό MAS (θηλυκό), οι αξίες έχουν σχέση με το ενδιαφέρον και τη βοήθεια προς τους συνανθρώπους και την ποιότητα της ζωής. Υπάρχει ισότητα, η ηγεσία είναι λιγότερο δογματική και οι συγκρούσεις επιλύονται με διαπραγματεύσεις και συναινέσεις. Υπάρχει, επίσης, ισορροπία μεταξύ της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής και τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες μπορούν να αναπτύξουν μια καλή επαγγελματική σταδιοδρομία (Hofstede, 2011· Signorini, Wiesemes, & Murphy, 2009).

## **4. Δείκτης Αποφυγής Αβεβαιότητας (Uncertainty Avoidance) (UAI)**

Προσδιορίζει τον βαθμό ανοχής μιας κουλτούρας σε καταστάσεις αβεβαιότητας και ασάφειας. Κουλτούρες με υψηλό UAI, όπως η Ελλάδα, τείνουν να παρέχουν σταθερότητα στους εργαζομένους, τυπικούς κανόνες λειτουργίας και οι εργαζόμενοι παρατηρείται να παραμένουν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στις εργασίες τους και στον εκπαιδευτικό τομέα, οι

εκπαιδευτικοί είναι «αυθεντία» και παρέχουν απαντήσεις σε όλα τα ζητήματα. Αντίθετα, λαοί με χαμηλό UAI φαίνονται πιο ανθεκτικοί σε ένα μεταβλητό περιβάλλον, πιο ρεαλιστικοί και ανεκτικοί στην αλλαγή. Στον εκπαιδευτικό τομέα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι «αυθεντία» και δε φοβούνται να εκφράσουν την άγνοιά τους σε σχέση με κάποιο θέμα. (Hofstede, 2011).

### Σχήμα 1.3

#### Επιπτώσεις σε ένα εργασιακό περιβάλλον που προκύπτουν από διαφορές στις εθνικές κουλτούρες

<p><b>Κοινωνίες Με Μικρή Απόσταση Ιεραρχίας</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Η ιεραρχία σημαίνει ανισότητα των ρόλων που έχουν εγκαθιδρυθεί για λόγους ευκολίας</li> <li>• Οι υφιστάμενοι αναμένουν να ερωτηθούν προτού να λειτουργήσουν</li> <li>• Ο ιδανικός διευθυντής θεωρείται ως επί των πλείστων δημοκρατικός</li> </ul>	<p><b>Κοινωνίες Με Μεγάλη Απόσταση Ιεραρχίας</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Η ιεραρχία σημαίνει υπαρκτή ανισότητα</li> <li>• Οι υφιστάμενοι περιμένουν οδηγίες για να πράξουν</li> <li>• Ο ιδανικός διευθυντής αντιμετωπίζεται ως γενναϊόδωρος αυτοκράτορας (καλός πατέρας)</li> </ul>
<p><b>Συλλογικές κοινωνίες</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα πρότυπα αξίας διαφέρουν εντός και εκτός των ομάδων</li> <li>• Οι άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως μέλη των ομάδων</li> <li>• Οι σχέσεις είναι πιο σημαντικές από τους στόχους</li> <li>• Υπάρχει ένα ηθικό πρότυπο στη σχέση εργοδότη-υπαλλήλων</li> </ul>	<p><b>Ατομικές κοινωνίες</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μερικές αξίες αποτελούν πρότυπα που εφαρμόζονται από όλους</li> <li>• Οι άλλοι άνθρωποι θεωρούνται ως πιθανοί πόροι για το μέλλον</li> <li>• Η επίτευξη των στόχων επικρατεί των σχέσεων</li> <li>• Υπάρχει ανά υπολογιστικό μοντέλο στη σχέση εργοδότη-υπαλλήλων</li> </ul>
<p><b>Θηλυκές Κοινωνίες</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Η ασφάλεια δεν είναι απαραίτητη</li> <li>• Οι άνθρωποι «πουλάνε τους εαυτούς τους» φθηνότερα</li> <li>• Στο επίκεντρο η ποιότητα</li> <li>• Έντονη η διαίσθηση</li> </ul>	<p><b>Αρσενικές κοινωνίες</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Η ασφάλεια εκτιμάται</li> <li>• Οι άνθρωποι «πουλάνε τους εαυτούς τους» ακριβότερα</li> <li>• Επικρατεί άγχος και στρες για την επαγγελματική επιτυχία</li> <li>• Αποφασιστικότητα</li> </ul>
<p><b>Μικρή Αποφυγή αβεβαιότητας</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Απέχθεια για τους κανόνες – γραπτούς ή άγραφους</li> <li>• Μικρότερη τυποποίηση</li> <li>• Ανοχή των προσώπων και των ιδεών που παρεκκλίνουν</li> </ul>	<p><b>Έντονη Αποφυγή αβεβαιότητας</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συναισθηματική ανάγκη για κανόνες-γραπτούς και άγραφους</li> <li>• Μεγαλύτερη τυποποίηση</li> <li>• Καμία ανοχή των προσώπων και των ιδεών που παρεκκλίνουν</li> </ul>

Πηγή: N. M. Ashkanacy, C. P. M. Wilderom, M. F. Peterson 2000

#### 5. Μακροπρόθεσμος Προσανατολισμός έναντι Βραχυπρόθεσμου (Long-term Vs Short-term Orientation) (LTO)

Η διάσταση αυτή ονομάζεται εναλλακτικά «δυναμισμός του Κουμφούκιου» και αφορά στον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία διατηρεί δεσμούς με το παρελθόν και αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του μέλλοντος. Κουλτούρες με υψηλό LTO αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην εκπαίδευση και τη γενικότερη προετοιμασία για το μέλλον. Τα μικρότερα σε ηλικία μέλη αυτών των κοινωνιών αποδίδουν την επιτυχία στην προσπάθεια και την αποτυχία στην έλλειψη

προσπάθειας. Αντιθέτως, κουλτούρες με χαμηλό LTO προάγουν έννοιες της κομφουκιανής διδασκαλίας, που περιλαμβάνει την επιμονή, την έννοια της ντροπής, την αποταμίευση, την ιεραρχία και την παράδοση. Στο βραχυπρόθεσμο προσανατολισμό, οι μαθητές αποδίδουν την επιτυχία και την αποτυχία στην τύχη τους. (Hofstede, 2011· Signorini, Wiesemes, & Murphy, 2009).

## **6. Επιείκεια έναντι Συγκράτησης (Indulgence Vs Restraint) (IND)**

Πρόκειται για δείκτη που μετρά τον βαθμό στον οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας προσπαθούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και είναι ανεκτικά σε βασικές ανθρώπινες αδυναμίες. Κουλτούρες με μεγαλύτερη επιείκεια δείχνουν να μεγαλύτερη ελευθερία στην ικανοποίηση των επιθυμιών, εκτίμηση του ελεύθερου χρόνου και της διασκέδασης, ενώ κουλτούρες με μεγαλύτερη αυτοσυγκράτηση θέτουν περιορισμούς, ώστε να καμφθούν τέτοιου είδους ανάγκες, που ισοδυναμούν με αδυναμίες (Hofstede, 2011).

Μέσω της έρευνάς του ο Hofstede εισάγει στον τομέα της οργανωσιακής κουλτούρας έξι εκφάνσεις (Hofstede, 2011):

### **i. Προσανατολισμός στις διαδικασίες ή στα αποτελέσματα.**

Οι κουλτούρες που διακρίνονται από προσανατολισμό στα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται από εξοικείωση με διαρκείς προκλήσεις, τα μέλη τους παρουσιάζουν λιγότερες απουσίες και δεν υπάρχουν πολλά επίπεδα ιεραρχίας. Αντιθέτως, σε κουλτούρες προσανατολισμένες στη διαδικασία παρατηρείται η τάση αποφυγής ρίσκου, η καταβολή περιορισμένης προσπάθειας και η ύπαρξη αρκετών επιπέδων ιεραρχίας.

### **ii. Προσανατολισμός στην εργασία ή στους υπαλλήλους.**

Ο προσανατολισμός στην εργασία υπαγορεύει έντονη προσπάθεια ολοκλήρωσης της δουλειάς, ενώ ο προσανατολισμός στους υπαλλήλους παρατηρείται στις περιπτώσεις όπου οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τον οργανισμό ως σύμμαχο.

### **iii. Επαγγελματικός ή χωρικός προσδιορισμός.**

Σε κουλτούρες με επαγγελματικό προσανατολισμό οι υπάλληλοι θεωρούν ότι η πρόσληψή τους στηρίζεται καθαρά στις επαγγελματικές τους ικανότητες, ενώ στον χωρικό προσανατολισμό τείνουν να εμπλέκονται διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες.

iv. Ανοιχτά ή κλειστά συστήματα.

Στα κλειστά συστήματα παρατηρείται καχυποψία και εγκράτεια στην ανάπτυξη σχέσεων των μελών ενός οργανισμού, αλλά και στον διαμοιρασμό των πληροφοριών, γεγονός που δυσχεραίνει την επικοινωνία. Από την άλλη πλευρά, στα ανοιχτά συστήματα υπάρχει υψηλή ταχύτητα αποδοχής νέων μελών.

v. Στενός ή χαλαρός έλεγχος.

Η διάσταση αυτή αναφέρεται στην εσωτερική δομή του οργανισμού και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως ο χρονικός προγραμματισμός, η σοβαρότητα και η τυπικότητα.

vi. Πραγματιστικό ή κανονιστικό σύστημα.

Σε οργανισμούς με πραγματιστικό σύστημα σπουδαίο ρόλο φαίνεται να έχουν οι απαιτήσεις της αγοράς, ενώ σε κανονιστικά συστήματα ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εφαρμογή των κανόνων και των διαδικασιών.

## **1.5 Χαρακτηριστικά της κουλτούρας**

Η κουλτούρα των οργανισμών αποτελεί την ταυτότητά τους (Μπουραντάς, 2005), καθώς αναφέρεται στις κοινές αξίες, πιστεύω και συμπεριφορές των μελών τους (Hoy and Miskel, 2008). Φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το ανθρώπινο δυναμικό, καθώς εργαζόμενοι με διαφορετική ιστορία και σε διαφορετικά επίπεδα σε έναν οργανισμό, οδηγούνται τελικώς στο να περιγράφουν την οργανωσιακή κουλτούρα με τους ίδιους όρους (Robbins and Judge, 2012).

Εντούτοις, τονίζεται ότι οι ατομικές συνήθειες των εργαζομένων επηρεάζουν επίσης την οργανωσιακή κουλτούρα (Χατζηπαναγιώτου, 2008), γεγονός που καταδεικνύει ότι η κουλτούρα δεν είναι στατική (Πασιαρδή, 2001), αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τη σύσταση των μελών του οργανισμού. Ένας πρόσθετος παράγοντας επιρροής της κουλτούρας ενός οργανισμού είναι οι κοινωνικές αλλαγές, τις οποίες οφείλουν να ακολουθούν οι οργανισμοί, προκειμένου να αποφευχθεί η δυσαναλογία εσωτερικών – εξωτερικών πιστεύω και αξιών (Deal and Kennedy, 1983). Ομοίως, κρίνεται αναγκαίο τα σχολεία να είναι προσαρμοσμένα στις κοινωνικές απαιτήσεις (Maslowski, 2001).

Η ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα διαφοροποιεί έναν οργανισμό από έναν άλλο, δημιουργεί μια αίσθηση ταυτότητας στα μέλη του, συντελεί στην καλλιέργεια της αφοσίωσης σε ανώτερες έννοιες από τα προσωπικά ενδιαφέροντα, ενισχύει τη σταθερότητα του συστήματος και διαμορφώνει τη συμπεριφορά και τη στάση των μελών (Robbins and Judge, 2012).

Παράλληλα με την κυρίαρχη οργανωσιακή κουλτούρα, σε κάθε οργανισμό παρατηρείται η ύπαρξη υποκουλτούρων, οι οποίες πολλές φορές μπορεί να οδηγήσουν σε διάφορες κατευθύνσεις (Deal and Kennedy, 1983). Η υποκουλτούρα περιγράφει ένα σύνολο ατόμων που επικοινωνούν τακτικά μεταξύ τους και που τα ίδια τα άτομα αναγνωρίζουν το σύνολό τους ως διακριτή ομάδα μέσα στον οργανισμό (Παναγιώτου, 2013). Όταν οι υποκουλτούρες ξεπερνούν τα όρια της επιθυμητής συμπεριφοράς, η διεύθυνση οφείλει να παρέμβει, ώστε να αποφευχθεί η δημιουργία προβλημάτων (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012). Σε μια σχολική μονάδα υποκουλτούρα των εργαζομένων μπορεί να δημιουργείται σε εκπαιδευτικούς ίδιας ειδικότητας και στο βοηθητικό προσωπικό (Deal and Kennedy, 1983).

Οι Hoy και Miskel (όπως αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2008) κατέδειξαν επτά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την οργανωσιακή κουλτούρα των σχολικών μονάδων ως εξής:

- Η καινοτομία που αφορά στη δημιουργικότητα και την ανάληψη ρίσκου των μελών του οργανισμού.
- Η σταθερότητα που αναφέρεται στην απουσία αλλαγών στις δραστηριότητες του οργανισμού.
- Η προσοχή στις λεπτομέρειες των ενεργειών.
- Ο προσανατολισμός στο αποτέλεσμα που περιγράφει την επιδίωξη της ηγεσίας για αποτελεσματικότητα.
- Ο προσανατολισμός στο ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων.
- Ο προσανατολισμός στην ομάδα, ώστε να υπάρχει συνεργασία.
- Η μαχητικότητα που αναφέρεται στον συναγωνισμό και τη δημιουργικότητα των μελών.

## 1.6 Τύποι κουλτούρας

Οι Cameron και Quinn (2006), βασιζόμενοι στη θεωρία του Πλαισίου Ανταγωνιστικών Αξιών (Competing Values Framework), διέκριναν τέσσερις τύπους της οργανωσιακής κουλτούρας: την ιεραρχική (hierarchy culture), την κουλτούρα της αγοράς (market culture), την κουλτούρα της παρέας (clan culture) και την κουλτούρα των συνθηκών (adhocracy culture). Οι τέσσερις αυτοί τύποι δημιουργούνται από τη διασταύρωση δύο διαστάσεων, αφενός της δομής που κινείται από την ευελιξία μέχρι τη σταθερότητα, αφετέρου του επιχειρησιακού προσανατολισμού που κινείται από την εξωτερική ως την εσωτερική εστίαση (Καλλιωντζή και Ιορδανίδης, 2020). Ανά δύο οι τύποι αυτοί πρεσβεύουν ανταγωνιστικές αξίες. Σε κάθε τύπο υπάρχουν δείκτες που προσδιορίζουν τις αξίες του οργανισμού και την αποδοτικότητά του.

**Σχήμα 1.4**  
**Τύποι κουλτούρας**

<b>Κουλτούρα της «παρέας»</b>	<b>Κουλτούρα των συνθηκών</b>
Αξίες	Αξίες
<ul style="list-style-type: none"><li>• Συνεργασία</li><li>• Συμμετοχή</li><li>• Συνοχή</li><li>• Αφοσίωση</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Δημιουργικότητα</li><li>• Ανάλυση ρίσκου</li><li>• Αλλαγή</li><li>• Ανάπτυξη</li></ul>
<b>Ιεραρχική κουλτούρα</b>	<b>Κουλτούρα της αγοράς</b>
Αξίες	Αξίες
<ul style="list-style-type: none"><li>• Επάρκεια</li><li>• Σταθερότητα</li><li>• Προβλεψιμότητα</li><li>• Αρμονία</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ανταγωνισμός</li><li>• Αποτελεσματικότητα</li><li>• Επατυχία</li><li>• Νίκη</li></ul>

Πηγή: Χατζηπαναγιώτου, 2008

- Η ιεραρχική κουλτούρα (hierarchy culture) εφαρμόζεται κυρίως σε μεγάλους οργανισμούς και παρέχει σταθερότητα, προβλεψιμότητα και αποδοτικότητα. Όλα είναι δομημένα και προκαθορισμένα, η ηγεσία αναλαμβάνει κυρίως την οργάνωση με στόχο την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Cameron and Quinn, 2006).
- Η κουλτούρα της αγοράς (market culture) εστιάζει στη σχέση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον. Κυριαρχεί ο ανταγωνισμός και η προσπάθεια απόκτησης

κέρδους και η επίτευξη νίκης είναι το βασικό κίνητρο (Cameron and Quinn, 2006). Υιοθετείται κυρίως από ιδιωτικά σχολεία, καθώς ο οργανισμός προσαρμόζεται στους κανόνες της αγοράς (Cameron and Quinn, 2006· Μπελιάς, 2018).

- Η κουλτούρα της παρέας (clan culture) αντιθέτως αναφέρεται στον εσωτερικό έλεγχο, στην ομαδικότητα, στη συνεργασία και προωθεί την ανάπτυξη των εργαζομένων, οι οποίοι απασχολούνται και ενδιαφέρονται για την πρόοδο του οργανισμού (Cameron and Quinn, 2006).
- Η κουλτούρα των συνθηκών (adhocracy culture) εστιάζει στην ευελιξία, το ρίσκο, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και τη διάκριση (Cameron and Quinn, 2006).

Ο Harrison (2002) διακρίνει τέσσερις τύπους οργανωσιακής κουλτούρας:

- Τον προσανατολισμό ισχύος (power orientation) που χαρακτηρίζει τους οργανισμούς που έχουν ως βασική επιδίωξη να υπερισχύσουν έναντι των υπολοίπων και του εξωτερικού περιβάλλοντος.
- Τον προσανατολισμό ρόλου (role orientation) που διακρίνει οργανισμούς οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ορθότητα των πράξεων και η ζωή τους ορίζεται από κανονισμούς.
- Τον προσανατολισμό εργασίας (task orientation) που συναντάται σε οργανισμούς προσανατολισμένους σε έναν υψηλότερο – όχι υλικό – στόχο, οι οποίοι έχουν ως βασική επιδίωξη την επίτευξη αυτού τους στόχου.
- Τον προσανατολισμό προσώπου (person orientation) σύμφωνα με τον οποίο ο οργανισμός προσπαθεί να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των υπαλλήλων του και οι κανόνες δημιουργούνται προκειμένου να καλύψουν τις προσωπικές προτιμήσεις.

Ο Handy (1985) παραλληλίζει κάθε τύπο της οργανωσιακής κουλτούρας με ένα Έλληνα θεό: Δίας-δύναμη, Απόλλων-ρόλος, Αθηνά-έργο, Διόνυσος-άτομο (Μπουραντάς, 2005· Παναγιώτου 2013). Αναλυτικότερα στον τύπο «Δία» προβάλλεται η αυταρχική κουλτούρα. Ο ηγέτης ανταμείβει ή τιμωρεί. Στον τύπο «Απόλλων» δίνεται έμφαση στους κανόνες, στις διαδικασίες και στον προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων. Η συγκεκριμένη μορφή κουλτούρας αφορά κυρίως σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bush, 2003). Ο τύπος «Αθηνά» εστιάζει στην ομαδικότητα, την αξιοκρατία, τη δημιουργικότητα, τον επαγγελματισμό και την αξιολόγηση. Τέλος, ο τύπος «Διόνυσος» δίνει έμφαση στο άτομο, στην ανεξαρτησία, τον



αλληλοσεβασμό. Τα μέλη δρουν μοναχικά εστιάζοντας σε μη υλικά αγαθά (Μπουραντάς, 2015).

Για τον Hargreaves (1994), ο οποίος εστιάζει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η οργανωσιακή κουλτούρα διακρίνεται στους ακόλουθους τέσσερις τύπους:

- Κουλτούρα του ατομισμού, η οποία οδηγεί σε απομόνωση των υπαλλήλων. Κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπου οι εκπαιδευτικοί απομονώνονται στις αίθουσες, προκειμένου να προστατευθούν από επικρίσεις, πρακτική που τους στερεί πιθανό έπαινο (Hargreaves, 1994). Αποφεύγουν τη συνεργασία με συναδέλφους, με αποτέλεσμα να μη γίνεται ανανέωση των γνώσεών τους (Flinders, 1998).
- Κουλτούρα της συνεργασίας, η οποία χαρακτηρίζεται από συχνή, αυθόρμητη και εθελοντική επικοινωνία των μελών, που πραγματοποιείται με τη συνδρομή της διεύθυνσης, προκειμένου να μη διαταράσσεται το ωρολόγιο πρόγραμμα. Εδώ ελλοχεύει ο κίνδυνος να επέλθει ο εφησυχασμός και οι ευχάριστες σχέσεις, έναντι της εγρήγορσης και της συναδελφικότητας (Hargreaves, 1994).
- Τεχνητή συναδελφικότητα, πλαίσιο στο οποίο με τη συνδρομή του διευθυντή οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να συνεργαστούν, με σκοπό να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι. Λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και αποτελεί μια ασφαλή διοικητική προσομοίωση συνεργασίας (Hargreaves, 1994).
- Βαλκανοποίηση. Περιγράφει τις σχολικές κοινότητες που αποτελούνται από μικρότερες, διαχωρισμένες υποομάδες, τις οποίες δύσκολα εγκαταλείπουν τα μέλη τους. Οι υποομάδες αυτές σπάνια συνεργάζονται και η επικοινωνία τους είναι ελλιπής (Hargreaves, 1994).

Το πλήθος των τυπολογιών που έχουν διαμορφωθεί για την οργανωσιακή κουλτούρα μαρτυρά τη δυσκολία να κατηγοριοποιηθεί (Harrison, 2002). Στην πραγματικότητα σε κάθε οργανισμό υπάρχει ένα μείγμα κουλτούρων (Μπουραντάς, 2005). Κυρίαρχη τελικώς είναι εκείνη της οποίας τα στοιχεία εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012).

## **1.7 Σχολική κουλτούρα**

Πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι αναγνωρίζουν τα σχολεία ως οργανισμούς (Rolff, 1995· Bowen, 2004), καθώς αποτελούν ένα σύνολο ατόμων, που, μέσω της εφαρμογής

εξειδικευμένων δραστηριοτήτων, επιδιώκει την επίτευξη προσδιορισμένων στόχων (Middlemist and Hitt, 1988). Οι συλλογικότητες ατόμων μεταφέρουν και μοιράζονται έννοιες και αξίες μέσω άμεσης και έμμεσης επικοινωνίας, σχηματίζοντας πεποιθήσεις, ιδεολογίες, γλώσσα, τελετουργικά και μύθους, με τα οποία διαμορφώνουν την κουλτούρα τους (Pettigrew, 1979 όπως αναφ. στο Καλλιοντζή και Ιορδανίδης, 2020). Η θεώρηση αυτή προσεγγίζει αρκετά την εικόνα των σχολικών οργανισμών. Το σχολείο, λοιπόν έχει τη δική του οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία καθορίζει την πραγματικότητα για τα μέλη της σχολικής μονάδας (Hargreaves, 1995). Η ύπαρξη διαφορετικής κουλτούρας σε κάθε σχολείο, διακρίνεται από το τελετουργικό των προσωπικών σχέσεων, τα ήθη, τον ηθικό κώδικα, τις ομάδες, τις τελετές, τις παραδόσεις και τη στάση απέναντι στην αλλαγή (Waller, 2014).

Παρόμοια με την οργανωσιακή κουλτούρα, η σχολική κουλτούρα παρουσιάζεται με πλήθος ορισμών. Ο Maslowski (2006) την ορίζει ως σύστημα βασικών πεποιθήσεων, κανόνων, αξιών και επιφανειακών στοιχείων, τα οποία μοιράζονται μεταξύ τους τα μέλη των σχολικών οργανισμών και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές λειτουργίες. Οι Grosescht and Doherty (2000) υποστηρίζουν ότι η σχολική κουλτούρα προσδιορίζεται από τις αξίες, τις κοινές πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των μελών του σχολικού οργανισμού. Οι Hoy and Miskel (2008) νοούν τη σχολική κουλτούρα ως σύστημα κοινών προσανατολισμών, που διατηρούν ενωμένη τη σχολική μονάδα και τις προσδίδουν ξεχωριστή ταυτότητα. Αρκετοί συγγραφείς, αναφερόμενοι στην κουλτούρα των σχολικών οργανισμών, εστιάζουν στον τρόπο συνεργασίας, συμπεριφοράς και αλληλοαξιολόγησης των μελών τους. Περιγράφουν κυρίως αυτό το οποίο «έχει συμφωνηθεί» να θεωρείται σημαντικό σε κάθε σχολείο (Deal and Peterson, 1999· Ingraham, 2000· Richardson, 2002· Wagner, 2005). Ο Purkey (1990) υποστηρίζει ότι κάθε σχολική κουλτούρα είναι μοναδική, καθώς δημιουργείται από έναν συγκεκριμένο συνδυασμό του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου σε μια δεδομένη στιγμή. Αρκετοί, τέλος, είναι οι μελετητές οι οποίοι, ενασχολούμενοι με τη σχολική κουλτούρα, υιοθετούν την ανάλυση των τριών επιπέδων του Schein (1985), εντοπίζοντας διαφορές στον τρόπο που αυτά παρουσιάζονται σε κάθε σχολείο και στο επίπεδο που γίνονται αντιληπτά από κάθε εκπαιδευτικό (Maslowski, 2006).

Η κουλτούρα ενός σχολείου συμβολίζει την εικόνα που συνθέτουν τα μέλη του, τις κοινές πεποιθήσεις και αξίες τους και ισοδυναμεί με το πλαίσιο εντός του οποίου αυτά λειτουργούν (Μπαμπάλης, 2011). Επίσης, έχει σχέση με θέματα που επιδοκιμάζουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές) μέσω των οποίων ενισχύεται

η ανάπτυξη δεσμών, καθώς η ταυτότητα των μελών διαφοροποιείται σε σχέση με άλλες σχολικές μονάδες. Συνολικά, η σχολική κουλτούρα αντανάκλα το ευρύτερο κλίμα της σχολικής μονάδας και επηρεάζει καθοριστικά την αποτελεσματικότητά της (Babalís & Tsoli, 2017· Cheng, 2000· Λούντζης & Αντωνίου, 2013· Maslowski, 2001, όπως αναφ. στο Αντωνίου, Γιουμούκη, Μπαμπάλης, 2018).

Η σχολική κουλτούρα δέχεται επιρροή από τις πολιτικές και πρακτικές για τη διδασκαλία, την απόκτηση γνώσεων και όλα όσα επιτυγχάνουν οι μαθητές (Giles and Hargreaves, 2006· Kohm and Nance, 2009). Ωστόσο, ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας φαίνεται να αποτελεί η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Ανθοπούλου, 1999· Ρες, 2007). Το κοινό όραμα των μελών, ο κύκλος των μαθημάτων προσαρμοσμένος στις ανάγκες των μαθητών, ο επαρκής χρόνος για όλα τα μέλη, ο έλεγχος και οι συζητήσεις για την ποιότητα του έργου, οι υποστηρικτικές σχέσεις είναι κάποια επίσης από τα στοιχεία που καθιστούν την κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας παραγωγική (Brown and Ulijn, 2004). Σε παρόμοιο μήκος κύματος, οι Peterson and Deal (1998), κάνοντας λόγο για θετική σχολική κουλτούρα, αναφέρονται σε τέσσερα πεδία. Το πρώτο αφορά στο πόσο αποτελεσματικό και αποδοτικό μπορεί να γίνει ένα σχολείο. Το δεύτερο αναφέρεται στην καλή επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων μέσω της συνεργασίας των μελών. Το τρίτο σχετίζεται με την πρόοδο που επιφέρει η αλλαγή σε ένα σχολείο, προωθώντας την ενεργητικότητα και τα κίνητρα των μελών. Το τέταρτο τονίζει την ταυτοποίηση των εκπαιδευτικών με το σχολείο.

Οι Cavanagh και Dellar (1997) παρουσίασαν ένα μοντέλο κουλτούρας που προβάλλει τις σχέσεις μεταξύ έξι στοιχείων πολιτισμού και πώς αυτά επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα. Τα στοιχεία αυτά είναι τα εξής:

- Οι Επαγγελματικές Αξίες που σχετίζονται με τη σημασία που απονέμεται στην εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός και τις παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζονται στην εργασία.
- Η Έμφαση στη Μάθηση που αναφέρεται στο μαθησιακό πρόγραμμα του κάθε σχολείου και αφορά στον βαθμό τον οποίο το σχολείο αποτελεί μία κοινότητα μάθησης.
- Η Συναδελφικότητα αφορά προτάσεις και προθέσεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και την ανάγκη τους να ενδυναμωθούν.
- Η Συνεργασία έχει σχέση με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δασκάλους εστιάζοντας όμως σε μια πιο τυπική σχέση που έχει να κάνει με τη λειτουργία του σχολείου.

- Ο Από κοινού Σχεδιασμός που περιστρέφεται γύρω από το κατά πόσο οι στόχοι και οι σκοποί ενός σχολείου κατανοούνται αμοιβαία από όλους τους εκπαιδευτικούς του, οι οποίοι με βάση αυτούς τους στόχους – σκοπούς συμμετέχουν στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση.

- Η Μετασχηματιστική Ηγεσία που αφορά στον βαθμό που ο διευθυντής του σχολείου υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και τα προγράμματα που εφαρμόζονται.

Υπάρχουν σχολικές μονάδες όπου κυριαρχούν αρνητικές αξίες κι άλλες στις οποίες υπάρχει ομοφωνία για την εφαρμογή κοινών στόχων (Peterson and Deal, 1998). Στις δεύτερες, οι εκπαιδευτικοί είναι παραγωγικότεροι, οι μαθητές παρουσιάζουν πρόοδο και ο σχολικός οργανισμός είναι αποδοτικότερος (Kowalski and Reitzug, 1993 όπως αναφ. στο Γκόλια κ. συν., 2014). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), μια ισχυρή σχολική κουλτούρα παρέχει γνωστική και εσωτερική ασφάλεια στα μέλη της και εγγυάται την ύπαρξη συνεργασίας.

Συνοψίζοντας, η σχολική κουλτούρα αφορά στις νόρμες και τις αξίες που διατηρούν τη συνοχή του σχολικού οργανισμού, ενισχύουν την ταυτότητά του και διαμορφώνουν την ηθική συνθήκη, όπου ενεργούν και εργάζονται όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας (Θεοφιλίδης, 2012). Δεσμεύει τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη μονάδα αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη, ενισχύει τη σύνδεσή της και διαμορφώνει τις θέσεις τους και τις αρχές που αναδεικνύουν και με το παράδειγμά τους εμψυθούν και στους μαθητές τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Κλείνοντας, θα ήταν χρήσιμο να υπογραμμιστεί ότι η οργανωσιακή κουλτούρα των δημόσιων σχολείων διαφέρει από την οργανωσιακή κουλτούρα ενός οργανισμού βάσει μιας ουσιαστικής παραμέτρου: όταν ένας οργανισμός επιχειρεί, αρχικά να προσελκύσει και στη συνέχεια να προσλάβει των πιο κατάλληλο για την κουλτούρα του υποψήφιο, οφείλει να τον πληροφορήσει σε σχέση με την οργανισμό. Τα ελληνικά δημόσια σχολεία δεν επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς, συνεπώς το εγχείρημα να διαμορφωθεί και να διατηρηθεί η οργανωσιακή κουλτούρα είναι σαφώς πιο απαιτητικό και το υψηλότερο στέλεχος, δηλαδή ο διευθυντής, αναλαμβάνει το έργο να διαμορφώσει και να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του, και να επικουρήσει τα νέα μέλη (Λαΐνας, 2004). Ο διευθυντής, αφού μελετήσει επιμελώς την προϋπάρχουσα κουλτούρα και διασφαλίσει τη σύμπραξη όλων των μελών της σχολικής μονάδας, θα διαμορφώσει ή/και αναμορφώσει την κουλτούρα ενός σχολείου (Πασιαρδής, 2014).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ**

#### **2.1 Εισαγωγή**

Πολλές έρευνες αναφορικά με την παρακίνηση ξεκινούν κάνοντας διάκριση μεταξύ εγγενών και εξωγενών κινήτρων, ορίζοντας ως εγγενή τα κίνητρα που προέρχονται από το εσωτερικό του ατόμου και εμπνέουν δράση, ακόμη και όταν δεν υπάρχει αντιληπτό εξωτερικό ερέθισμα ή αμοιβή και, ως εξωγενή τα κίνητρα που παρακινούν το άτομο σε δράση, η οποία πιθανόν να μην είναι εγγενώς ευχάριστη, αλλά προσφέρει απτά οφέλη (D. Stirling, 2014). Κοινό τόπο αρκετών θεωρητικών αποτελεί η διαπίστωση ότι η εργασιακή παρακίνηση αποτελεί σημαντική παράμετρο, μαζί με την οργανωσιακή υποστήριξη, το περιβάλλον και τις ατομικές γνώσεις και ικανότητες, στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας των εργαζομένων (Kreitner et al, 1999· Μιχόπουλος, 1998 · Χατζηπαντελή, 1999). Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ευημερία τόσο του ατόμου όσο και της κοινωνίας. Το σχολείο κρίνεται απαραίτητο να προσφέρει υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και να λειτουργεί ως αρωγός στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης (Παπαναούμ, 2003). Οι δάσκαλοι είναι το πιο σημαντικό μέρος ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως, ένας οργανισμός είναι καλό να γνωρίζει τι παρακινεί τους ανθρώπους να αποδώσουν, ώστε να οδηγηθεί στη μέγιστη αποτελεσματικότητα των εργαζομένων του (Lynch, 2000).

#### **2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός**

Η παρακίνηση αποτελεί ένα αρκετά πολυσυζητημένο ζήτημα στην Εργασιακή Ψυχολογία και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η πολυπλοκότητά του φαίνεται από το γεγονός ότι στη

βιβλιογραφία αναφέρεται πλήθος διαφορετικών θεωριών παρακίνησης, οι οποίες καταλήγουν σε τριάντα δύο συμπερασματικές παραλλαγές (Camilleri, 2004).

Η παρακίνηση μελετήθηκε ήδη από την αρχαιότητα. Οι αρχαίοι Έλληνες υποστηρίζουν ότι παρακίνηση για κάθε είδους ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί η ηδονή. Δηλαδή, οι άνθρωποι υιοθετούν πρότυπα συμπεριφοράς βάσει της ηδονής, της ευχαρίστησης και της αποφυγής του πόνου (Steers, Mowday & Shapiho, 2004).

Έχει υποστηριχθεί ότι η εργασιακή απόδοση και η αποτελεσματικότητα των εργαζομένων καθορίζεται και επηρεάζεται, πέρα από την υποστήριξη του οργανισμού, το εργασιακό περιβάλλον και τις ατομικές ικανότητες, και από την παρακίνηση – υποκίνηση - παρώθηση (Kreiter et al, 1998· Μιχόπουλος , 1998 · Σαΐτης , 2002α · Χατζηπαντελή, 1999). Κατά τον Μάρκοβιτς (2002), είναι προτιμότερη η χρήση της ελληνικής λέξης «παρακίνηση» έναντι της «υποκίνησης», προκειμένου να αποδοθεί ο όρος «motivation», καθώς η υποκίνηση ενδέχεται να συσχετισθεί με την αρνητική πλευρά της καθοδήγησης ατόμων προς ιδιοτελείς στόχους.

Όπως προαναφέρθηκε, πολλοί είναι οι θεωρητικοί οι οποίοι αποπειράθηκαν να ορίσουν την έννοια της παρακίνησης. Σύμφωνα με τους Robbins and Judge (2011) παρακίνηση είναι οι διεργασίες – διαδικασίες που εξηγούν την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου, για την επίτευξη του στόχου. Κατά τον Κουτούζη (1999), η παρακίνηση είναι η ψυχική κατάσταση του ατόμου η οποία τον οδηγεί στις συμπεριφορές εκείνες που επιφέρουν την επίτευξη ενός στόχου. Ο Spector (2021) αναφέρει ότι η παρακίνηση είναι η ενδογενής συνθήκη που βιώνει ένα άτομο ωθώντας το σε συγκεκριμένες αντιδράσεις. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι σχετίζεται με τον βαθμό, την κατεύθυνση και επιμονή μιας αντίδρασης διαχρονικά. Εμβαθύνοντας περισσότερο, έχει αναφερθεί ότι η παρακίνηση ή παρώθηση δεν είναι συμπεριφορά, αλλά μια σύνθετη ψυχική κατάσταση των ανθρώπων που δε γίνεται απευθείας αντιληπτή, αλλά καθορίζει τη συμπεριφορά τους, είναι δηλαδή μια ψυχική κατάσταση που κινητοποιεί ή υποκινεί τα άτομα να επιτύχουν κάποιο στόχο (Ζαβλανός, 2002). Η παρακίνηση μπορεί να ορισθεί ως η εσωτερική διεργασία υποκίνησης της συμπεριφοράς του ατόμου προς την επίτευξη των στόχων τους, που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Μπουραντάς, 2002). Οι Everard and Morris (1999) διατυπώνουν δύο ορισμούς για την παρακίνηση: α) «η επίτευξη αποτελέσματος μέσω ανθρώπων» και β) «να παίρνεις το καλύτερο από τους ανθρώπους». Τονίζουν, ωστόσο, τον δεύτερο ορισμό, καθώς το καλύτερο που μπορεί να προσφέρει κάποιος δεν ταυτίζεται απαραίτητα με αυτό που ζητήθηκε αρχικά από αυτόν.

Σε ανάλογο κλίμα, αρκετοί μελετητές, προσπαθώντας να προσδιορίσουν τον όρο της παρακίνησης, αναφέρθηκαν στην έννοια της υποκίνησης, των κινήτρων ή της παρώθησης. Κάνοντας λόγο για υποκίνηση εννοούμε α) αυτό που κινητοποιεί τη συμπεριφορά των ανθρώπων, β) αυτό που δίνει την κατεύθυνση ή διακινεί αυτή τη συμπεριφορά και γ) αυτό που διατηρεί ή συντηρεί αυτή τη συμπεριφορά (Δημητρίου, 1991). Ο όρος υποκίνηση αναφέρεται στην κινητήριο δύναμη της συμπεριφοράς των ανθρώπων και των επιλογών τους, βάσει των οποίων επιχειρούν να φτάσουν στην επίτευξη των στόχων τους. Η συμπεριφορά μας, δηλαδή, υπαγορεύεται από συγκεκριμένες ανάγκες μας, τις οποίες προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε (Μαυροβουνιώτης, 1996). Ενασχολούμενοι με την έννοια των κινήτρων οι Hayes and Stratton (2017) τα ορίζουν ως έναν γενικό όρο που δίνεται σε μια υποκείμενη κατάσταση, η οποία ενεργοποιεί τη συμπεριφορά και την προκαλεί να συμβεί. Το κίνητρο είναι η ώθηση που δίνει σκοπό ή κατεύθυνση στη συμπεριφορά και λειτουργεί στους ανθρώπους σε ένα συνειδητό ή ασυνείδητο επίπεδο (VandenBos, 2015). Ο Κάντας (1993) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι η πραγματική έννοια των κινήτρων δεν είναι «κάνω κάποιον να κάνει κάτι», αλλά δημιουργώ τις συνθήκες που θα κάνουν κάποιον να θέλει να κάνει κάτι. Η αμοιβαία επίδραση παραγόντων της κατάστασης που βιώνει το άτομο και των κινήτρων, συνιστούν την παρώθηση (Ζάχαρης, 2003).

Βάσει των προαναφερθέντων, διαφαίνεται ότι η παρακίνηση συνιστά τις ενέργειες που έχουν σκοπό να επιφέρουν την ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα τους οργανωσιακούς στόχους (Δαφνομήλη & Κοντοπόδη, 2010 · Κουτούζης, 1999 · Μπουραντάς, 2002). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κίνητρα (Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017). Κατά τους Alam and Farid (2011), η παρακίνηση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως α) προσωπικοί και κοινωνικοί παράγοντες, β) κοινωνικοοικονομική κατάσταση, γ) κίνητρα και ανταμοιβές, δ) προσωπικότητα τους εκπαιδευτικού και ε) περιβάλλον της τάξης και συμπεριφορά των μαθητών. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού συχνά οι μαθητές τους εξιδανικεύουν και προσπαθούν να τους μιμηθούν (Alam and Farid, 2011), καθώς το σχολείο, εκτός από το να παρέχει γνώσεις, δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση, παράλληλα διαμορφώνει αντιλήψεις και πιστεύω, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει αξίες (Παπαναούμ-Τζίκια, 1995).

## 2.3 Μορφές παρακίνησης

Πολλές μελέτες έχουν διακρίνει την παρακίνηση σε «εσωτερική» (intrinsic) και «εξωτερική» (extrinsic), ανάλογα με τη φύση της (Sansone and Harackiewicz, 2000). Η εξωτερική παρακίνηση συμβαίνει όταν οι εργαζόμενοι επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τους ανάγκες τους έμμεσα, κυρίως με οικονομικά ανταλλάγματα (Chiang and Jang, 2008· Osterloh *et al.*, 2002). Σε αυτή την περίπτωση η διοίκηση παρέχει ανταμοιβές, όπως ο μισθός, η ασφάλιση και η προαγωγή, παράγοντες που οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά για μικρό χρονικό διάστημα (Armstrong and Murlis, 2007). Οι εργαζόμενοι που εμφορούνται από εξωτερική παρακίνηση εργάζονται με σκοπό να επιτύχουν κάποιο στόχο διαφορετικό από την ίδια την εργασία (Amabile, 1993).

Οι Deci and Ryan (1985), διακρίνουν τέσσερις τύπους εξωτερικής υποκίνησης:

- I. **Την εξωτερική ρύθμιση**, η οποία προκαλείται από κάποια υλική ανταμοιβή ή επιβολή από άλλους.
- II. **Την αναγνωρίσιμη ρύθμιση**, η οποία συμβαίνει όταν το άτομο εργάζεται επειδή αντιλαμβάνεται ότι είναι για το καλό του.
- III. **Την ολοκληρωμένη ρύθμιση**, η οποία αναφέρεται στη συμπεριφορά που υιοθετεί αυτοβούλως ένα άτομο απέναντι σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
- IV. **Την εσωτερική πίεση**, η οποία προκαλείται από το ίδιο το άτομο και το άγχος του προκειμένου να πετύχει έναν στόχο.

Η εσωτερική παρακίνηση υφίσταται όταν τα άτομα εργάζονται προσανατολισμένα προς την ικανοποίηση των έμφυτων ψυχολογικών αναγκών τους και όχι προς την επιδίωξη υλικών ανταμοιβών (Ryan and Deci, 2000). Σε αυτή την περίπτωση τα άτομα εκτελούν μια δραστηριότητα για τον εαυτό τους (Van Yperen and Hagedoorn, 2003). Ο εργαζόμενος, μέσω της ικανοποίησης αυτής και της πληρότητας που αισθάνεται από την εργασία του, αναπτύσσει ένα αίσθημα ισχυρής δέσμευσης με αυτή (Bounds *et al.*, 1995· Deci, 1975). Κίνητρο των ατόμων αποτελούν τα εσωτερικά ερεθίσματα, όπως η διασκέδαση, η απόλαυση, το προσωπικό ενδιαφέρον και η πρόκληση και όχι εξωτερικοί παράγοντες, όπως οικονομικές ανταμοιβές, ψυχολογική πίεση, επιθυμία άλλων ή φόβος για της συνέπειες των πράξεών του (Amabile, 1993).

Σύμφωνα με τον Vallerand (1997) υπάρχουν τρεις κατηγορίες εσωτερικής υποκίνησης:



- I. **Εσωτερική υποκίνηση για μάθηση**, που υφίσταται όταν το άτομο εργάζεται προκειμένου να μάθει καινούρια πράγματα.
- II. **Εσωτερική υποκίνηση για εκπλήρωση**, που αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία το άτομο εκτελεί μια εργασία με σκοπό να δημιουργήσει κάτι εκ του μηδενός, λαμβάνοντας έτσι το αίσθημα της ικανοποίησης και περηφάνιας.
- III. **Εσωτερική υποκίνηση για να βιώσει ένα άτομο διέγερση**, κατά την οποία το άτομο εργάζεται λόγω της χαράς και της έντονης συγκίνησης που του προκαλεί η εν λόγω εργασία.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Deci and Ryan (1985), η παρακίνηση αποτελείται από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα. Η έννοια του κινήτρου είναι σύνθετη και αφορά πολλές εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του τρόπου ενεργοποίησής της (Γεράλη – Ρούσσου, 2006). Κίνητρο θα μπορούσε να νοηθεί οτιδήποτε δημιουργεί στο άτομο θετική διάθεση προς κάποια δράση· είναι η ψυχολογική κατάσταση που κάνει το άτομο να θέλει να εργαστεί προς την επίτευξη ενός στόχου (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2009). Τα εσωτερικά κίνητρα αντιστοιχούν στα εγγενή χαρακτηριστικά ενός έργου, όπως η ελευθερία δράσης, η μάθηση και η ολοκλήρωση του έργου, δημιουργούν στο άτομο θετική στάση απέναντι στην εργασία του, με αποτέλεσμα να του προσφέρουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Hedge and Borman, 2012). Τα εσωτερικά κίνητρα έχουν σχέση με υποσυνείδητες ανάγκες, όπως η πείνα, η ανάγκη για ύπνο (Higgins, 1998· Kanfer and Heggestand, 1997) και είναι έμφυτα, που δεν μεταβάλλονται από κοινωνικούς παράγοντες (Deci and Ryan, 2001). Τα εξωτερικά κίνητρα σε αντίθεση με τα εσωτερικά είναι επίκτητα και διαμορφώνονται βάσει των εμπειριών που έχει ένα άτομο (Koestner *et al.*, 1991). Έχουν σχέση με εξωτερικούς παράγοντες ενεργοποίησης της συμπεριφοράς, όπως το κύρος, οι οικονομικές απολαβές, η κοινωνική θέση (Καψάλης, 2007).

## **2.4 Θεωρίες παρακίνησης**

Οι θεωρίες παρακίνησης χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις θεωρίες περιεχομένου (Content theories) και τις θεωρίες διαδικασιών (Process theories) (Rozalin, 2013· Smith, *et al.* 2013· Mullins, 1996).

Οι πρώτες εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης και περιλαμβάνει τις εξής θεωρίες:

- Θεωρία ιεράρχησης αναγκών (Hierarchy of needs) (Maslow, 1943).
- Θεωρία ERG (ERG motivation theory) (Alderfer, 1969).
- Θεωρία των δύο παραγόντων (Two factor theory/Motivation-hygiene theory) (Herzberg, 1959).
- Θεωρία X και Ψ (Theory X and Y) (McGregor, 1960).
- Θεωρία των αναγκών (Needs theory) (McClelland, 1953).

Η δεύτερη κατηγορία θεωριών εστιάζει στη διαδικασία της παρακίνησης και περιλαμβάνει τις εξής θεωρίες:

- Θεωρία της δικαιοσύνης (Equity theory) (Adams, 1965)
- Θεωρία των προσδοκιών (Expectancy theory) (Vroom, 1964)
- Θεωρία της στοχοθεσίας (Goal setting theory) (Locke, 1968)

## **I. Θεωρία Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow**

Κατά τον Maslow (1954) οι ανθρώπινες ανάγκες είναι ιεραρχούνται κατά προτεραιότητα σε πυραμοειδή μορφή με βάση την ικανοποίησή τους. Για να περάσει κάποιος από ένα επίπεδο σε ένα άλλο ανώτερο, πρέπει πρώτα να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του προηγούμενου επιπέδου. Δηλαδή, μόλις τα άτομα ικανοποιήσουν ένα επίπεδο αναγκών, αυτό παύει να παρακινεί τη συμπεριφορά τους και πλέον κίνητρο αποτελεί η κάλυψη των αναγκών του ανώτερου επιπέδου (Παπάνης και Ρόντος, 2005).

### **Σχήμα 2.1**

#### **Πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών του Maslow**



Πηγή: <https://www.mixanitouxronou.gr/wp-content/uploads/2015/10/Maslow-Pyramid.jpg>

## II. Θεωρία των αναγκών ύπαρξης – δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων - ανάπτυξης (E. R. G) – C.D Alderfer (1969)

Ο Alderfer εξέλιξε τη θεωρία του Maslow και αναπτύσσοντας τη δική του, διέκρινε τρεις κατηγορίες αναγκών (Jewell and Siegall, 1990):

- Ανάγκες επιβίωσης (existence needs), οι οποίες αντιστοιχούν στις βιολογικές ανάγκες τους Maslow και μπορούν να ικανοποιηθούν μέσω του μισθού και του ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος.
- Ανάγκες διασύνδεσης ή σχέσεων (relatedness needs), οι οποίες αντιστοιχούν στις κοινωνικές ανάγκες του Maslow και ικανοποιούνται όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από συναισθηματική στήριξη, σεβασμό και αναγνώριση.
- Ανάγκες ανάπτυξης (growth needs), οι οποίες αντιστοιχούν στις ανάγκες αυτοπραγμάτωσης του Maslow και ικανοποιούνται όταν η εργασία είναι δημιουργική και υποστηρίζει την αυτονομία.

Σύμφωνα με τον Alderfer (1969), η παρακίνηση των εργαζομένων εξαρτάται και επηρεάζεται από διάφορες παραμέτρους τους εργασιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα τονίζει ότι δεν είναι αναγκαία η κάλυψη μιας ανάγκης χαμηλότερου επιπέδου για να επιδιώξει το άτομο την ικανοποίηση μιας ανάγκης υψηλότερου επιπέδου. Επίσης πολλές φορές η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι δυνατό να καθορίζεται από ανάγκες διαφορετικών επιπέδων.

### **III. Θεωρία των δύο παραγόντων (Herzberg, 1959).**

Σύμφωνα με τον Herzberg (1959), υπάρχουν δύο κατηγορίες αναγκών, οι βιολογικές και οι ψυχολογικές, οι οποίες προέρχονται αντίστοιχα από δύο παράγοντες παρακίνησης, τα κίνητρα και τους παράγοντες υγιεινής. Τα κίνητρα είναι η φύση της εργασίας, η αναγνώριση του έργου, η επιτυχία, η υπευθυνότητα (Herzberg, 1959). Οι παράγοντες υγιεινής σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον. Σε αυτούς ανήκουν οι συνθήκες εργασίας, οι αμοιβές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική του οργανισμού και η σιγουριά από την εργασία. Οι παράγοντες αυτοί τείνουν να εξαφανίζουν τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων, αλλά δεν αποτελούν αποτελεσματικά κίνητρα (Herzberg, 1959). Η ικανοποίηση των δύο παραγόντων, και κυρίως των παραγόντων υγιεινής, δίνει το περιεχόμενο και τις συνθήκες εργασίας. Παρόλα αυτά κανένας από τους δύο παράγοντες δεν έχει προτεραιότητα. Και οι δύο συμβάλλουν στην παρακίνηση (Rozalin,2013· Smith,et.al.2013).

### **IV. Θεωρία X και Ψ (McGregor, 1960).**

Σύμφωνα με τη θεωρία X, ο εργαζόμενος είναι από τη φύση του τεμπέλης, δε διακρίνεται από φιλοδοξία και αποφεύγει τις ευθύνες. Οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού, όπως είναι και η σχολική μονάδα, είναι συνήθως λιγότερο αποτελεσματικοί και παραγωγικοί και δημιουργείται ένα περιβάλλον εργασίας με συγκρούσεις και διαμάχες (Bolman *et al.*, 1997). Αντιθέτως, σύμφωνα με τη θεωρία Ψ, ο εργαζόμενος είναι εργατικός, φιλόδοξος και αναλαμβάνει ευθύνες εκ φύσεως. Σε τέτοιους οργανισμούς ενισχύεται η προσπάθεια του εργαζομένου, επιτρέποντάς του μεγαλύτερη συμμετοχή στην εργασία και περισσότερη αυτονομία. Με τον τρόπο αυτό οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα εξέλιξης και επίτευξης των στόχων. Η διοίκηση στοχεύει στην ικανοποίηση των υπαλλήλων (Bolman *et al.*, 1997· Matteson, 1999).

### **V. Θεωρία των επίκτητων αναγκών – D. McClelland (1953)**

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι ανθρώπινες ανάγκες είναι αποτέλεσμα μάθησης (McClelland, 1953). Οι τρεις σημαντικότερες ανάγκες που παρακινούν τα άτομα να εργαστούν οι εξής (McClelland and Boyatzis, 1982):

- Η ανάγκη για επίτευξη (need for achievement), η οποία αφορά την επιδίωξη του εργαζομένου να υπερέχει έναντι των άλλων.

- Η ανάγκη για σύναψη σχέσεων (need for affiliation), η οποία αναφέρεται στην επιθυμία των εργαζομένων για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.
- Η ανάγκη για εξουσία (need for power), που καταδεικνύει την επιθυμία του εργαζομένου να επηρεάσει τους άλλους και να τους κάνει να ακολουθήσουν συμπεριφορές που δε θα επέλεγαν αυτοβούλως.

Ο McClelland παρατήρησε ότι τα άτομα που επιδιώκουν να υπερέχουν έναντι άλλων διακρίνονται συχνά σε μεσαιάς βαθμίδας θέσεις διοίκησης και στις πωλήσεις. Αναφορικά με εκείνους που επιδιώκουν έντονα τη σύναψη σχέσεων, κατέγραψε ότι πετυχαίνουν σε θέσεις εργασίας που έχουν σχέση με τη διαχείριση ατόμων και ομάδων. Αντιθέτως τα άτομα που έχουν στόχο της άσκηση εξουσίας ανταποκρίνονται επαρκώς σε ανώτερες διοικητικές θέσεις και επιτυγχάνουν ευκολότερα την επαγγελματική τους ανέλιξη (Μάρκοβιτς, 2002).

## **VI. Θεωρία της δικαιοσύνης (Adams, 1965)**

Σύμφωνα με τη θεωρία της δικαιοσύνης κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τη δικαιοσύνη συγκρίνοντας υποκειμενικά αυτά που το ίδιο προσφέρει στον οργανισμό και αυτά που απολαμβάνει από αυτόν με τα αντίστοιχα άλλων εργαζομένων, οι οποίοι κατέχουν παρόμοιες θέσεις ή εκτελούν παραπλήσιες εργασίες (Bowditch *et al.*, 1997). . Από τη σύγκριση αυτή προκύπτει ένα αίσθημα ικανοποίησης ή αδικίας. Το κρίσιμο σημείο εδώ είναι ότι όσο υπάρχει το αίσθημα της άνισης μεταχείρισης για ορισμένους υπαλλήλους, αυτοί θα συνεχίζουν να αισθάνονται ότι η διοίκηση του μεταχειρίζεται άδικα και, κατά συνέπεια, η απόδοσή τους θα είναι μειωμένη (Rozalin,2013· Smith,*et.al.*2013).

## **VII. Θεωρία των προσδοκιών (Vroom, 1964)**

Η θεωρία των προσδοκιών προτάθηκε από τον Victor Vroom το 1964. Ο Vroom υποστηρίζει ότι κάθε άτομο έχει διαμορφώσει διαφορετικές εμπειρίες από το επάγγελμά του και το εργασιακό του περιβάλλον, εμπειρίες οι οποίες επηρεάζουν την παρακίνηση που αισθάνεται, προσδίδοντάς την έναν περίπλοκο, υποκειμενικό και ξεχωριστό για κάθε άτομο χαρακτήρα. Οι εργαζόμενοι τείνουν να κρίνουν ορθολογικά τις διάφορες ενέργειές τους στον χώρο που εργάζονται (π.χ. να εργαστούν περισσότερο ) και εν τέλει παρουσιάζουν τις συμπεριφορές και

τις στάσεις, που θεωρούν ότι θα επιφέρουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (π.χ. προαγωγές) (Steers *et.al*, 2004). Σύμφωνα με τον Vroom η παρακίνηση προκύπτει από τον πολλαπλασιασμό τριών παραγόντων:

Παρακίνηση = Προσδοκία Ανταμοιβής x Αξία Ανταμοιβής x Προσδοκία Απόδοσης (Χατζηπαντελή, 1999).

Αργότερα, οι Porter και Lawler (1968) μελετώντας και εμπλουτίζοντας το μοντέλο του Vroom, πρότειναν ένα πιο σύνθετο μοντέλο, όπου οι ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση. Οι Porter και Lawler μελετούν όλες τις παραμέτρους που ασκούν επιρροή στην προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο, την απόδοση του και την ικανοποίησή του αλλά και τον τρόπο που αυτές αλληλοσχετίζονται (Χατζηπαντελή, 1999). Στο μοντέλο των Porter και Lawler διαπιστώνεται ότι η ικανοποίηση δε συνιστά προϋπόθεση της απόδοσης, αλλά προκύπτει από αυτή. Αυτό το στοιχείο αποτελεί και την ουσιαστική πηγή διαφωνίας με τις υπόλοιπες θεωρίες. Συμπέρασμα που προκύπτει και από τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών, αποδεικνύοντας την ισχύ της εν λόγω θεωρίας (Χατζηπαντελή, 1999).

### **VIII. Θεωρία της στοχοθεσίας (Locke, 1968)**

Η θεωρία αυτή, η οποία αρχικά αναπτύχθηκε από τον Locke, υποστηρίζει ότι αυτό που παρακινεί τον εργαζόμενο προς μια αποδοτική συμπεριφορά είναι ο καθορισμός ελκυστικών στόχων. Τα άτομα γνωρίζουν τους στόχους τους και έτσι κατευθύνουν τις ενέργειές τους για να τους επιτύχουν (Miner,2005· Rozalin,2013· Smith *et.al*.2013). Ειδικότερα, όσο πιο σαφείς και δύσκολοι είναι οι στόχοι τόσο οι εργαζόμενοι παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό, γιατί εστιάζουν τις προσπάθειες τους προς τη σωστή κατεύθυνση (Daft, 2009).

Για την καλύτερη απόδοση των εργαζομένων οι στόχοι πρέπει να είναι:

- Συγκεκριμένοι και σαφείς (specific)
- Μετρήσιμοι (measurable)
- Επιτεύξιμοι και ρεαλιστικοί (achievable-Realistic)
- Χρονικά καθορισμένοι (time specific) (Βακόλα και Νικολάου, 2012).

Βασικά σημεία της θεωρίας είναι ότι η προσπάθεια του ατόμου αυξάνεται όσο αυξάνεται και η δυσκολία του στόχου, αλλά και η συμμετοχή του εργαζομένου στον καθορισμό του

στόχου αυτού, ενώ ιδιαιτέρως κρίσιμη είναι η ανατροφοδότηση, καθώς έτσι οι εργαζόμενοι κατανοούν πόσο έχουν πλησιάσει στον στόχο τους (Locke and Latham, 1984).

## **2.5 Παρακίνηση των εκπαιδευτικών**

### **2.5.1 Παράγοντες ενίσχυσης**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω τα κίνητρα συνδέονται άμεσα με την παρακίνηση, αν και δεν ταυτίζονται με αυτήν. Σύμφωνα με τον Statt (1994), τα κίνητρα ισοδυναμούν με κάθε εσωτερική κατάσταση, που δημιουργείται λόγω της συμπεριφοράς ενός ατόμου προκειμένου να ικανοποιήσει μια ανάγκη του. Σε προηγούμενη ενότητα αναλύθηκε ότι τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και σε εξωτερικά. Εξωτερικά κίνητρα είναι αυτά που ενεργοποιούν το άτομο λόγω εξωτερικών ερεθισμάτων όπως τα χρήματα, η αύξηση των αμοιβών, οι προαγωγές, το κύρος και η κοινωνική θέση. Εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που γεννούν στο άτομο αισθήματα ολοκλήρωσης και βαθιάς ικανοποίησης χωρίς να υπάρχει εξωτερική αμοιβή, όπως η αναγνώριση και η επιβράβευση των προσπαθειών του (Καψάλης, 2006).

Οι παράγοντες παρακίνησης μπορεί να αλλάζουν σε διαφορετικές φάσεις της ζωής του ανθρώπου. Οι Montana και Charnov (2002) μετά από μακροχρόνιες έρευνες διαπίστωσαν ότι οι αλλαγές στη διάρκεια ζωής του ανθρώπου επηρεάζουν και τους παράγοντες που τους υποκινούν.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της παρακίνησης των εκπαιδευτικών είναι οι διοικητικές πρακτικές που εφαρμόζονται. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας επιτελεί διττό ρόλο, αφενός είναι ο ηγέτης του σχολείου, αφετέρου συνιστά τον διορισμένο υπάλληλο των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών, με αποτέλεσμα οι ενέργειές του να καθορίζονται τόσο από τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, εκπαιδευτικών και μαθητών, όσο και των ανωτέρων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα (Κωτσίκης, 1998· Σαϊτής, 2008γ). Ο διευθυντής δε θεωρείται πλέον διεκπαιρωτικό διοικητικό στέλεχος, αλλά ένα άτομο με πολλαπλούς ρόλους που αντιμετωπίζει καθημερινές προκλήσεις σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον (Στραβάκου, 2003). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι Κατσαρού, Πιτσάβα και Κάκκου (2016), ο διευθυντής οφείλει να ξεφύγει από τα στενά όρια του γραφειοκράτη – διαχειριστή και να έχει τα απαιτούμενα προσόντα, ώστε να μετατρέπει τις γνώσεις σε δεξιότητες, για να επιτυγχάνει, μέσω της δημιουργίας ενός θετικού σχολικού

κλίματος, την ανύψωση του οργανισμού, την εκπλήρωση των στόχων και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Ο διευθυντής αποτελεί τον εμψυχωτή των μαθητών, των γονέων και κυρίως των εκπαιδευτικών και διευκολύνει την επικοινωνία των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κιρκιγιάννη, 2011). Σύμφωνα με τους Χυτήρη και Άννινο (2004), η ικανότητα του διευθυντή στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι καθοριστικός παράγοντας στο να εμπνέει, να έλκει και να ενθαρρύνει τους υφισταμένους του σε μια πορεία δράσης για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Ο διευθυντής ως προϊστάμενος πρέπει να είναι επικεφαλής και να οδηγεί τους υφισταμένους του με βάση τις ενέργειές του, επιδεικνύοντας ήθος, ευπρέπεια, εργατικότητα, συνέπεια, πειθώ, ειλικρίνεια, αφοσίωση και ακεραιότητα (Χυτήρης και Άννινο, 2004).

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελεί το θετικό σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που αντανακλά τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την ασφάλεια και τις οργανωτικές δομές μια σχολικής κοινότητας (National School Climate Center, 2012).

Το σχολικό κλίμα είναι σημαντικό, καθώς επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των στόχων τους και τη γενικότερη απόδοση στο έργο τους, τον ενθουσιασμό τους για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο και την ψυχική τους διάθεση για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου, 2010). Το σχολικό κλίμα συνιστά μαζί με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, καταλυτικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας (Κατσαρού κ. ά., 2016). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαμορφώνει το σχολικό κλίμα με τρόπο καθοριστικό, επηρεάζοντας τα αισθήματα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και επιδιώκοντας στην αύξηση της αποδοτικότητάς τους (Κατσαρού κ.ά, 2016).

Ιδιαίτερος σημαντική στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η συμβολή των προσωπικών τους κινήτρων. Ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι οι περισσότεροι άνθρωποι ικανοποιούνται και παρακινούνται, όταν μέσω της εργασίας τους αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις ικανότητές τους και την προσωπικότητάς τους. Αυτό οδηγεί στην ικανοποίηση των αναγκών ολοκλήρωσης και αυτοεκτίμησης, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αρκεί οι στόχοι των εκπαιδευτικών να ταυτίζονται με τους στόχους του σχολείου, αλλά είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι το σχολικό τους περιβάλλον θα τους προσφέρει την απαιτούμενη υποστήριξη (Leithwood et. al., 1993).



Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και η ιδιαίτερη μεταξύ τους σχέση υπαγορεύει την ανάγκη προγραμματισμού και εφαρμογής πολιτικών που θα ελαχιστοποιήσουν την επιρροή του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να ενισχύσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αυξάνοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών, που στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gkolia, Koustelios & Belias, 2018).

Όπως υπογραμμίζουν οι Alam and Farid (2011), οι μισθοί των εκπαιδευτικών είναι καλό να καθορίζονται σύμφωνα με τα προσόντα τους, σαν αναγνώριση των προσπαθειών τους, λειτουργώντας με τον τρόπο αυτό ως παρακίνηση για να συνεχίσουν τις καλές επιδόσεις. Οι ταχύτατες αλλαγές της σημερινής εποχής καταδεικνύουν της σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενισχύουν την πεποίθηση ότι οι συλλογικές δεξιότητες είναι σημαντικότερες από τις ατομικές ικανότητες (Βακάλη, 2020).

### **2.5.2 Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρακίνηση**

Πολλές είναι οι μελέτες που έχουν ερευνήσει τις έννοιες των κινήτρων, της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Eliophotou – Menon, Papanastasiou & Zempylas , 2008) .

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η παρακίνηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες, από το περιβάλλον της τάξης, από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, από τη συμπεριφορά των μαθητών, από το άγχος των εξετάσεων , τις αμοιβές και την αυτοπεποίθηση και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Alam and Farid, 2011). Οι Schieb and Karabenick (2011), στις έρευνές τους για την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αναφέρουν ότι η παρακίνηση επηρεάζεται και διαφοροποιείται από πολλούς παράγοντες, όπως την αυτοαποτελεσματικότητα και την απομόνωση των δασκάλων, τις αμοιβές τους, την αυτονομία εργασίας, τη στήριξη της ηγεσίας του σχολείου, την εκπαιδευτική πολιτική, το κλίμα συνεργασία και τις ατομικές στάσεις και αξίες.

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών βρίσκει έρεισμα στην οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος, ενός του οποίου οι εκπαιδευτικού θα μπορούν να εφαρμόζουν νέες ιδέες, να αναλαμβάνουν ανώτερα επίπεδα ευθύνης στην εργασία τους και όχι με την ενίσχυση των οικονομικών ανταμοιβών τους . (Bishay, 1996). Παρά το γεγονός ότι η παρακίνηση καθορίζεται κατά πολύ

από την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα κάθε ατόμου, επηρεάζεται σημαντικά από παράγοντες του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την Evans ( 2000 ) , κάθε άτομο αντιλαμβάνεται διαφορετικά τις έννοιες παρακίνηση, ηθικό, κίνητρα και επαγγελματική ικανοποίηση, γιατί υπάρχει η έννοια της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας.

Σύμφωνα με την έρευνα που έκαναν οι Dr. Muhammad Tayyab Alam και Ms. Sabeen Farid σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη πόλη του Rawalpindi το 2010, κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα : οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι από τις οικονομικές τους απολαβές, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι τα χαμηλά επίπεδα μισθών επενεργούν αρνητικά στην ποιότητα της διδασκαλίας τους. Η οικονομική κατάσταση των περισσότερων εκπαιδευτικών δεν μπορούσε να τους εξασφαλίσει ένα καλό βιοτικό επίπεδο. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν περισσότερες ικανότητες και προσόντα από τους άλλους υπαλλήλους του δημοσίου τομέα. Στην συγκεκριμένη μελέτη αναδεικνύονται ως κυριότεροι παράγοντες επιρροής της παρακίνησης α)οι αποδοχές β) το οικονομικό κύρος γ) η κοινωνική θέση δ) η αυτοπεποίθηση ε) τα κίνητρα και οι αμοιβές όταν είναι αποδοτικοί.

Αντίστοιχα και στον ελληνικό χώρο εκπαιδευτικοί φαίνονται λιγότερο ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους σε σχέση με τους Ευρωπαίους γεγονός που προκύπτει ως απόρροια των περιορισμένων ευκαιριών που έχουν να ανελιχθούν επαγγελματικά, του τρόπου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και των μεθόδων επιλογής των διευθυντών (Καμπουρίδης, 2002). Μελέτες μάλιστα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα απαιτούμενα κίνητρα για την εργασία τους και κυρίως έχουν χαμηλές αμοιβές (Καβούρη, 1999). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη λαμβάνουν την αναγνώριση που θα επιθυμούσαν από το κοινωνικό σύνολο, ενώ συγχρόνως αισθάνονται ότι δεν τους δίνεται αρκετή αυτονομία στην εργασία δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες ( Ξωχέλλης, 1991). Ο Γοροζίδης (2009) ερευνώντας την παρακίνηση και την ικανοποίηση εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, κατέληξε στα συμπεράσματα ότι ελάχιστα επηρεάζονται από δημογραφικά χαρακτηριστικά. Σε μια έρευνα της Γραμματικού (2010), όπου μελετώνται οι παράγοντες επιρροής της ικανοποίησης και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους μόνο σε σχέση με συγκεκριμένες πτυχές. Ο Δήμου (2011) σε μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αθηνών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η παρακίνηση και η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους εξής παράγοντες: τη

δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, την καταξίωση του εκπαιδευτικού, την ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών, τις κατάλληλες κτιριακές υποδομές, την ενίσχυση της συναδελφικότητας και την αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού.

Διαφαίνεται από τα παραπάνω ότι ένας συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών ανταμοιβών παίζει σημαντικό ρόλο στην παρακίνησή των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, παρά το γεγονός ότι οι οικονομικές ανταμοιβές παρακινούν τα μέλη ενός οργανισμού, πολλές μορφές εσωτερικών κινήτρων, όπως η δημιουργική εργασία, η αναγνώριση και η αυτονομία στην εργασία βελτιώνουν την αποδοτικότητα των μελών (Manolopoulos, 2008)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΝΤΑΜΟΙΒΩΝ

#### 3.1 Εισαγωγή

Η απόδοση των εργαζομένων είναι μια πραγματική συμπεριφορά, ισοδυναμεί με την απόδοση εργασίας και έχει σχέση με τον ρόλο τους στον οργανισμό (Rivai and Sagala, 2015· Koopmans *et al.*, 2016· Jamaluddin *et al.*, 2017). Κατά τους Koopmans *et al.* (2016), ένας από τους παράγοντες ενεργοποίησης της καλής απόδοσης των εργαζομένων είναι και τα συστήματα ανταμοιβής. Το σύστημα ανταμοιβής αυξάνει την απόδοση των εργαζομένων, τα κίνητρα για εργασία και την εργασιακή ικανοποίηση των υπαλλήλων (Dessler, 2017). Οι Zingheim and Schuster (2000) ορίζουν την ανταμοιβή ως ένα κίνητρο που ενθαρρύνει έναν εργαζόμενο και τον παρακινεί να παίξει ενεργό ρόλο στον χώρο εργασίας του. Αυτός ο ορισμός δείχνει μια άμεση σχέση μεταξύ ανταμοιβής και παρακίνησης.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν κοινωνικό θεσμό, καθώς προσφέρουν αντιληπτική, σωματική, κοινωνικοπολιτική και έντιμη εκπαίδευση στα άτομα (Fatima & Ali, 2015). Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός όμως διοικείται σωστά από ένα κατάλληλο εργατικό δυναμικό και σε αυτό το εργατικό δυναμικό ο δάσκαλος λειτουργεί ως κεντρικό συστατικό του και ο καταρτισμένος και έμπειρος δάσκαλος είναι το σύμβολο της επιτυχίας και της φήμης του (Fatima & Ali, 2015). Οποιοδήποτε είδος εκπαιδευτικού υλικού δεν μπορεί να συγκριθεί με την αξία του δασκάλου. (Wilson, 2001). Η διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κίνητρα. Οι ανταμοιβές είναι απαραίτητες για να παρακινήσουν τους δασκάλους και να κάνουν την απόδοσή τους αποτελεσματική (Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η σπουδαιότητα του συστήματος ανταμοιβών αναφορικά με τη δημιουργία κινήτρων, η οποία τελικά οδηγεί στην αύξηση της εργασιακής τους απόδοσης.

### **3.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι ανταμοιβές έχουν θεωρηθεί ότι αποτελούν πιθανώς πηγή παρακίνησης και εργασιακής ικανοποίησης των υπαλλήλων (Galanou, Georgakopoulos, Sotiropoulou, and Dimitris, 2010). Ο Armstrong (2007) αναφέρει ότι η αμοιβή, η αναγνώριση, η προώθηση και η ποιότητα της εργασιακής ζωής και η επιρροή της ομάδας με την οποία ταυτίζονται οι εργαζόμενοι σχετίζεται με την αντίληψη και τη στάση τους.

Ως ανταμοιβές (rewards) νοούνται τα προνόμια και οι ωφέλειες που αποκομίζει κανείς εκτελώντας μια εργασία ή παρέχοντας μιας υπηρεσία (Pitts, 1995). Η ανταμοιβή είναι ευρύς όρος που συμβολίζει οτιδήποτε θεωρεί ο εργαζόμενος ότι μπορεί να λάβει από τον εργοδότη του για τη συνεισφορά του σε μια εργασία (Henderson, 2003). Οι ανταμοιβές θα μπορούσαν να εκληφθούν ως η αποζημίωση των εργαζομένων για τις υπηρεσίες που προσφέρουν στον οργανισμό τους (Varma and Agarwal, 1994). Είναι τα θετικά εκείνα ερεθίσματα ή γεγονότα και ορίζονται από τις επιπτώσεις τους στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Cameron and Pierce, 1994). Οι ανταμοιβές μπορούν να οριστούν ως μια συγκεκριμένη χρηματική απόδοση, αντικείμενο ή γεγονός που λαμβάνει ένας εργαζόμενος σε αντάλλαγμα για την εργασία του ή επειδή έκανε κάτι καλά (Schultz, 2006).

### **3.3 Κατηγορίες ανταμοιβών**

#### **➤ Εσωτερικές και εξωτερικές ανταμοιβές**

Μια βασική ταξινόμηση των ανταμοιβών είναι αυτή που τις διαχωρίζει σε εξωγενείς και εγγενείς ανταμοιβές. Οι ανταμοιβές που προκύπτουν από την ίδια την εργασία ονομάζονται εγγενείς ανταμοιβές. Αυτές οι ανταμοιβές δημιουργούν και οικοδομούν συναισθήματα επιτυχίας και εμπιστοσύνης σε ένα άτομο (Honig-Haftel & Martin, 1993). Οι εγγενείς ανταμοιβές περιλαμβάνουν παράγοντες όπως την ελκυστική και απαιτητική εργασία, την ευθύνη, την ευκαιρία να χρησιμοποιούνται οι ικανότητες κάποιου, τη δημιουργικότητα και παραγωγική κριτική σχετικά με την απόδοση κάποιου (Mottaz, 1985). Μερικά παραδείγματα των εγγενών ανταμοιβών είναι η αυτονομία, η ποικιλομορφία των εργασιών, το αίσθημα της ολοκλήρωσης, η ευθύνη, η επαγγελματική και προσωπική βελτίωση, καθώς και αναγνώριση

από τους διευθυντές και συναδέλφους, το κύρος, η προσωπική ολοκλήρωση και αυτοεκτίμηση (Mahaney & Lederer, 2006).

Όταν το εργατικό δυναμικό μιας εταιρείας πιστεύει ότι ο αγώνας του στο χώρο εργασίας είναι σημαντικός για την ευημερία της ομάδας, όταν η δουλειά που γίνεται είναι ικανοποιητική, ευχάριστη και απαιτητική και οι εργαζόμενοι είναι περήφανοι για αυτή τη δουλειά, τότε σίγουρα έχουν κίνητρο να εργαστούν ακόμη πιο σκληρά και να παράγουν εξαιρετικά αποτελέσματα (Mahaney & Lederer, 2006). Ο Herzberg (1968) υποστήριξε ότι οι εργαζόμενοι παρακινούνται από εγγενείς ανταμοιβές με πιο έντονο τρόπο από εξωγενείς. Σε μια βαθύτερη ανάλυση ίσως εννοούσε ότι μόνο τα χρήματα, που είναι η πιο χρησιμοποιούμενη εξωτερική ανταμοιβή, δεν είναι σε θέση να μεγιστοποιήσουν τα κίνητρα των εργαζομένων, τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις.

Εξωτερικές ανταμοιβές δεν προέρχονται από την ίδια τη δουλειά. Το βασικό τους χαρακτηριστικό είναι ότι είναι χειροπιαστές και γενικά έχουν χρηματικό χαρακτήρα. Περιλαμβάνουν ανταμοιβές όπως αμοιβές, μπόνους, προαγωγές, το αίσθημα εργασιακής ασφάλειας, καλύτερος χώρος γραφείου, περιθωριακές παροχές και άλλα έμμεσα μέθοδοι αποζημίωσης όπως πρόσθετος χρόνος άδειας (Mahaney & Lederer, 2006).

Οι εξωτερικές ανταμοιβές χωρίζονται σε άμεσες και έμμεσες αμοιβές. Οι άμεσες σχετίζονται με χρήματα και οι έμμεσες συνδέονται με τις απαιτήσεις των εργαζομένων και τα οφέλη (Henderson, 1994). Ο Taylor (1911) ήταν ο πρώτος που υποστήριξε ότι τα χρήματα ήταν το μόνο ή το καλύτερο κίνητρο για το εργατικό δυναμικό μιας εταιρείας. Γενικά οι εταιρείες είναι μπορεί να αυξήσουν την απόδοση των εργαζομένων αποζημιώνοντάς τους με έναν μισθό, που είναι υψηλότερος από εκείνον της αγοράς σε παρόμοιες εργασίες. Αυτό ονομάζεται ασφάλεια μισθού. Ως συνέπεια, τα άτομα ενδιαφέρονται για θέσεις εργασίας που είναι καλά αμειβόμενες και, στο πλαίσιο αυτής της έννοιας, εκτελούν τις δικές τους καλύτερα για να κερδίσουν περισσότερα χρήματα (Ozutku, 2012).

### ➤ **Οικονομικές και μη οικονομικές ανταμοιβές**

Ο Michael Armstrong (2010), χώρισε τις ανταμοιβές των εργαζομένων σε δύο σημαντικές ομάδες, τις οικονομικές και μη οικονομικές ανταμοιβές (αναφέρονται επίσης ως χρηματικές και μη). Επισημάνε επίσης ότι τα άτομα αποζημιώνονται με βάση τις ικανότητές τους, τη συνεισφορά τους στον οργανισμό και την αγοραία αξία τους. Οι οικονομικές ανταμοιβές είναι

όλες οι πληρωμές που λαμβάνονται από ένα άτομο, το κύριο στοιχείο των οποίων είναι τα χρήματα (Rose, 2014). Οι μη οικονομικές ανταμοιβές είναι αυτές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εργαζομένων για υπευθυνότητα, προσωπικά επιτεύγματα και ανάπτυξη. Μπορούν να είναι εξωγενείς και εγγενείς επίσης (Armstrong, 2010).

### **Χρηματικές ανταμοιβές**

Οι οικονομικές ανταμοιβές έχουν τη δύναμη να παρακινούν τους εργαζόμενους λόγω της ανταλλακτικής τους ικανότητας. Με απλά λόγια, οι οικονομικές ανταμοιβές αποτελούν ισχυρό κίνητρο, επειδή τα προτιμώμενα αποτελέσματα των ανθρώπων, όπως τα αγαθά και υπηρεσίες, μπορούν να ανταλλάσσονται με χρήματα (Rose, 2014). Οι οικονομικές ανταμοιβές είναι το είδος των εξωτερικών ανταμοιβών που χρησιμοποιούν οι οργανισμοί πιο συχνά (Ozutku, 2012). Μερικά παραδείγματα των χρηματικών ανταμοιβών είναι μισθοί και ημερομίσθια, μπόνους, κίνητρα αμοιβών, υγεία και ζωή των εργαζομένων ασφάλιση, πρόσθετες παροχές, μεταφορές και ιατρικά προϊόντα (Yousaf *et al.*, 2014).

Μισθοί και ημερομίσθια είναι οι πληρωμές που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι ως αντάλλαγμα των ικανοτήτων και των γνώσεών τους. Αυτό το είδος αμοιβής πρέπει επίσης να συνδέεται στενά με την απόδοση του εργαζομένου καθώς πρέπει να είναι ίση με την αμοιβή του υπόλοιπου εργατικού δυναμικού. Με αυτόν τον τρόπο, οι άνθρωποι αισθάνονται εκτίμηση και αναγνώριση για τη συνεισφορά τους στην εταιρεία. Τα μπόνους είναι οι ανταμοιβές που δίνονται όταν τα άτομα φτάνουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ή όριο κατά την εκτέλεση ενός έργου. Τέλος, τα πρόσθετα επιδόματα είναι προνόμια που δίνονται στους εργαζομένους επιπλέον για την αμοιβή (Yousaf *et al.*, 2014). Τα οφέλη βοηθούν τους οργανισμούς να ιντριγκάρουν, να διατηρήσουν και να παρακινήσουν το εργατικό τους δυναμικό. Τους βοηθούν επίσης να προσαρμόσουν την αμοιβή τους ανάλογα με τον τύπο των εργαζομένων που απαιτούν, καθώς διαφορετικοί άνθρωποι επιθυμούν διαφορετικά οφέλη (Noe *et al.*, 2011).

### **Μη χρηματικές ανταμοιβές**

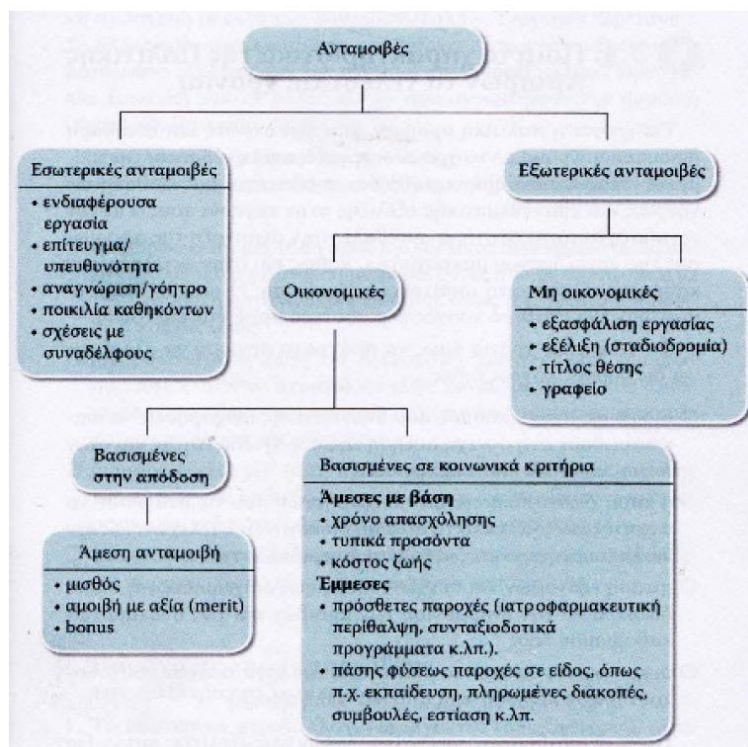
Εκτός από την επιβράβευση των εργαζομένων τους με χρήματα, υπάρχουν πολυάριθμοι οργανισμοί που υιοθετούν ειδικούς τύπους μη χρηματικών ανταμοιβών που αφορούν το περιεχόμενο εργασίας και το εργασιακό περιβάλλον (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003). Είναι εξαιρετικά σημαντικό για τις εταιρείες να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις απαιτήσεις του το προσωπικό τους και προσφέρουν εκείνους τους τύπους ανταμοιβών που θα τους ικανοποιήσουν (Haider *et al.*, 2015). Εάν οι εργαζόμενοι παρακινηθούν από μη

οικονομικές ανταμοιβές, θα παραμείνουν παρακινήσιμοι για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και με πιο ισχυρό τρόπο (Armstrong, 2010).

Μερικές από αυτές τις μη χρηματικές ανταμοιβές είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία στο χώρο εργασίας, η αναγνώριση, το θετικό εργασιακό περιβάλλον, ο έπαινος ή οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη. Οι μη χρηματικές ανταμοιβές όπως οι μειωμένες ώρες εργασίας, οι επιπλέον διακοπές, οι υπηρεσίες ευημερίας του προσωπικού, οι ομαδικές εκδηλώσεις και γενικά οι πρακτικές ισορροπίας της επαγγελματικής ζωής, είναι όλες υπεύθυνες για την ενίσχυση των κινήτρων των εργαζομένων, σύμφωνα με τον Whitaker (2010). Υπάρχουν μη χρηματικές ανταμοιβές που είναι εγγενείς και προκύπτουν από την ίδια την εργασία. Τέτοιες ανταμοιβές είναι τα συναισθήματα πρόκλησης και ενδιαφέροντος που μπορεί να έχει κάποιος για τη δουλειά του ή η αντίληψη ότι η δουλειά αξίζει. Υπάρχουν επίσης ανταμοιβές που είναι εξωγενείς όπως ο έπαινος και η αναγνώριση που προέρχεται από τον διευθυντή ή τον εργοδότη ενός υφισταμένου (Armstrong, 2010). Η αναγνώριση μπορεί να εφαρμοστεί με άμεση ανατροφοδότηση από συναδέλφους ή διευθυντές που ακούν και αγκαλιάζουν τις σκέψεις των υφισταμένων τους (Armstrong, 2010).

**Σχήμα 3.1**

**Κατηγορίες ανταμοιβών**



Πηγή: Ξηροτύρη – Κουφίδου, (2010)



### **3.4 Η σημασία της αμοιβής για τους εργαζομένους**

Κατά τον Κανελλόπουλο (2002), οι αμοιβή καλύπτει διάφορες ανάγκες του, με αποτέλεσμα να της αποδίδει ιδιαίτερη σημασία. Οι ανάγκες, οι οποίες καλύπτονται μέσω της αμοιβής, είναι οι εξής:

- **Οικονομικές:** Οι άνθρωποι μέσω της εργασίας τους αποκτούν τους οικονομικούς πόρους, οι οποίοι τους επιτρέπουν να εξασφαλίζουν τα απαραίτητα για την επιβίωσή τους αγαθά, όπως το φαγητό, τον ρουχισμό, τη διασκέδαση, τη στέγη (Κανελλόπουλος, 2002).
- **Ψυχοκοινωνικές:** Οι ανταμοιβές αυξάνουν το αίσθημα επιτυχίας και εργασιακής ικανοποίησης των ανθρώπων, ενώ παράλληλα το μέγεθος των ανταμοιβών φαίνεται να έχει σχέση με την κοινωνική αναγνώριση και το γόητρο που απολαμβάνουν τα άτομα, καθώς έχουν την τάση να προσδιορίζουν την κοινωνική τους θέση, συγκρίνοντας τις αμοιβές τους με αυτές των άλλων (Κανελλόπουλος, 2002).
- **Ανάπτυξης:** Μέσω του ύψους των αμοιβών τους οι εργαζόμενοι συμπεραίνουν τον τρόπο με τον οποίο έχει αξιολογηθεί – μετρηθεί η ανάπτυξη της απόδοσής τους και των ικανοτήτων τους. Πολλές φορές η υψηλή αμοιβή μπορεί να αποτελέσει κίνητρο περαιτέρω ανάπτυξης των εργαζομένων (Κανελλόπουλος, 2002).

### **3.5 Παράγοντες καθορισμού των αμοιβών**

Οι αμοιβές καθορίζονται με βάση εσωτερικούς παράγοντες που αφορούν την ίδια την επιχείρηση – οργανισμό, αλλά και εξωτερικούς που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση της επιχείρησης με το εξωτερικό περιβάλλον (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).

- **Εξωτερικοί παράγοντες:**
  - I. Η κυβερνητική πολιτική και οι νομοθετικές ρυθμίσεις. Οι πρακτικές αυτές είναι υποχρεωτικές για όλους τις επιχειρήσεις και αφορούν εργασιακά θέματα, όπως τα ωράρια εργασίας, τις υπερωρίες, τις αυξήσεις, τον κατώτατο μισθό και τα επιδόματα (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006). Παράδειγμα αποτελεί το επίδομα

παραμεθορίου που ορίστηκε με τον ν.4024/2011, για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε απομακρυσμένες – παραμεθόριες περιοχές της Ελλάδας.

- II. Η αγορά εργασίας. Η αυξημένη ζήτηση οδηγεί σε υψηλότερες αμοιβές, ενώ αντίθετα σε κλάδους με αυξημένη ανεργία παρατηρούνται χαμηλές αμοιβές (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).
  - III. Οι επικρατούσες αμοιβές στην αγορά. Οι απολαβές που παρέχει μια επιχείρηση θα πρέπει να ικανοποιούν τους εργαζομένους, αποδίδουν και να μην επιζητούν άλλες θέσεις εργασίας με υψηλότερες ανταμοιβές (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006). Παρόλα αυτά, σε άρθρο του Guardian το 2016 αναφέρεται ότι έρευνα με περισσότερους από 1.600 δασκάλους διαπίστωσε ότι τέσσερις στους 10 δασκάλους κρατικών σχολείων έχουν κερδίσει χρήματα ως ιδιωτικοί δάσκαλοι εκτός σχολείου στην Αγγλία (Sally Weale, 2016).
  - IV. Το κόστος ζωής και ο πληθωρισμός (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).
  - V. Τα συνδικάτα, τα οποία επιδιώκουν αύξηση αποδοχών με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας και όχι με βάση την απόδοση των εργαζομένων (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).
- Εσωτερικού παράγοντες:
    - I. Οι οικονομικές δυνατότητες της επιχείρησης και ο κύκλος ζωής της, τα οποία της επιτρέπουν ή και όχι να παρέχει ικανοποιητικές αμοιβές (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).
    - II. Οι στρατηγικοί στόχοι της επιχείρησης, που εξαρτώνται άμεσα από την παραγωγικότητα των εργαζομένων, η οποία επηρεάζεται και από τις αμοιβές (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).
    - III. Η οργανωσιακή κουλτούρα της επιχείρησης, η οποία περιλαμβάνει αξίες, προσδοκίες και τη γενικότερη θεώρηση της διοίκησης· στοιχεία που αποτυπώνονται και στο σύστημα ανταμοιβών της (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).
    - IV. Οι απαιτήσεις της θέσης εργασίας βάσει των οποίων προσδιορίζονται οι ανταμοιβές της (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).
    - V. Η απόδοση των εργαζομένων. Συνήθως οι αυξήσεις δίνονται σε όσους παρουσιάζουν αποδοτικότερα αποτελέσματα (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).

### 3.6 Πολιτικές ανταμοιβών

Το σύνολο των αρχών που χαρακτηρίζουν τη στάση και τις θέσεις ενός οργανισμού σε ζητήματα που αφορούν τις αμοιβές αποτελεί την πολιτική ανταμοιβών (Χατζηπαντελή, 1999). Η πολιτική των αμοιβών οφείλει να βρίσκεται σε συμφωνία με τις αξίες της επιχείρησης, να είναι αποτέλεσμα της επιχειρησιακής στρατηγικής και να την ενισχύει, ενώ απώτερος στόχος της θα πρέπει να είναι η ανταποδοτικότητα του κόστους εργασίας (Χατζηπαντελή, 1999).

Σύμφωνα με τον Armstrong (2007), οι πολιτικές ανταμοιβών ασχολούνται με:

- Το επίπεδο των ανταμοιβών
- Την εξωτερική ανταγωνιστικότητα
- Την αξιοποίηση της αξιολόγησης της εργασίας
- Την επίτευξη ίσων ανταμοιβών
- Την προσέγγιση με ένα ολοκληρωμένο σύστημα ανταμοιβών
- Το σκεπτικό για την παροχή ανταμοιβών που έχουν σχέση με την απόδοση, τη συνεισφορά και τις ικανότητες και δεξιότητες
- Τον ρόλο των στελεχών γραμμής
- Τη διαφάνεια και τη δημοσίευση πληροφοριών στους εργαζομένους, σχετικά με τις δομές και τις διαδικασίες
- Την αφομοίωση των νέων διαδικασιών από τους εργαζόμενους
- Τις αποφάσεις για τις αμοιβές που προσφέρονται στους νέους εργαζομένους και σε αυτούς που λαμβάνουν προαγωγή σε ανώτερη θέση (Armstrong, 2007).

Το σύνολο των αρχών που διαμορφώνουν ένα πλαίσιο την ορθή πολιτική ανταμοιβών, κατά τους Hope and Fraser (2003), είναι το εξής:

- Οι ανταμοιβές να μη στηρίζονται σε μια σύμβαση σταθερής απόδοσης
- Οι επιδόσεις να αξιολογούνται και επιβραβεύονται, ανάλογα με τις προηγούμενες και με ορισμένα συγκεκριμένα σημεία αναφοράς
- Να χρησιμοποιούνται απλά, σαφή και διαφανή μέσα για τη μέτρηση της απόδοσης
- Οι αμοιβές να ευθυγραμμίζονται με τους στρατηγικούς στόχους και τις αλληλεξαρτώμενες ομάδες
- Οι αμοιβές να είναι δίκαιες και χωρίς αποκλεισμούς
- Να επιβραβεύεται η απόδοση των ομάδων

- Να μη χρησιμοποιούνται οι ανταμοιβές ως παράγοντας παρακίνησης των εργαζομένων.

### **3.7 Συστήματα ανταμοιβών**

Σε έναν οργανισμό οι ανταμοιβές και τα κίνητρα θα πρέπει να αποτελούν ένα σύστημα, το οποίο θα συνδέεται άμεσα με τους ποσοτικούς και τους ποιοτικούς στόχους, αλλά με τα πρότυπα απόδοσης σε ατομικό, ομαδικό και επιχειρησιακό επίπεδο. Ένα σύστημα ανταμοιβών μπορεί βραχυπρόθεσμα να παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα, μακροπρόθεσμα όμως μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στη λειτουργία της επιχείρησης (Kohn A., 1993).

Τα συστήματα ανταμοιβών συμβάλλουν αφενός στην προσέλκυση και την παραμονή των εργαζομένων, αφετέρου στην παρακίνησή τους, ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους, οδηγώντας στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων (Smyth, 1968).

Αναλυτικότερα, ο Χυτήρης (2013) και οι Torrigton et al. (2009), αναφέρουν ότι τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα που συνοδεύουν ένα σύστημα ανταμοιβών είναι τα εξής:

- Καθορίζει μια άμεση και σαφή σχέση μεταξύ της απόδοσης και της αμοιβής.
- Προσελκύει άτομα με ικανότητες που στοχεύουν στην εξέλιξη και την επιτυχία.
- Συμβάλλει στη διατήρηση των αποδοτικότερων υπαλλήλων, καθώς τους αποδεικνύει ότι ανταμείβονται βάσει των αποτελεσμάτων τους.
- Παρακινεί τους εργαζομένους να είναι αποδοτικότεροι.
- Ενθαρρύνει την επαγγελματική συμπεριφορά των στελεχών και του συνόλου των εργαζομένων.
- Ενισχύει και βοηθά τη διαχείριση των οργανωσιακών αλλαγών.
- Διαμορφώνει μια κουλτούρα με προσανατολισμό στα αποτελέσματα.

### **3.8 Σύστημα ανταμοιβών και επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση**

Το σύστημα ανταμοιβών συνδέεται άμεσα με την παρακίνηση αλλά και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Κατά τον Locke (1969), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει στο άτομο από την αποτίμηση της εργασίας του ή των εργασιακών εμπειριών του. Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του και προκύπτει από τη σύγκριση που κάνει ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει από αυτή και εκείνα που θα επιθυμούσε (Granny *et al.*, 1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι εκείνη η κατάσταση του νου, που καθορίζεται από τον βαθμό, στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται στις ανάγκες του, οι οποίες σχετίζονται με την εργασία (Evans, 1997).

Αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, έχει υποστηριχθεί ότι νοείται ως η συναισθηματική σχέση του δασκάλου με το έργο του και η αντίληψη που έχει για τη σχέση μεταξύ του τι ζητά από τη διδασκαλία και το τι τελικά θεωρεί ότι αυτή του προσφέρει (Zemplyas and Papanastasiou, 2006). Ο Hogying (2008) αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αφορά στη συνολική στάση και στις απόψεις τους απέναντι στις εργασιακές συνθήκες και στο επάγγελμά τους.

Η επαγγελματική εκπλήρωση επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις, όπως ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευτυχισμένοι, αφοσιωμένοι και δεσμευμένοι στο ρόλο τους (Ofoegbu, 2004). Ο Lusser (1990) υπογράμμισε ότι η ικανοποίηση από το επάγγελμα δύναται να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα ενός οργανισμού. Αντίστοιχα, ο Shann (2001) θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να δείχνει τον βαθμό δέσμευσης που αισθάνεται, ώστε να αναπτύξει υψηλή αυτοεκτίμηση και να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Έχει υποστηριχθεί ότι οι δυνατότητες προαγωγής συνεισφέρουν τα μέγιστα στην προσωπική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και στην αναπτυγμένη κοινωνική θέση (Roobins, 1998). Σύμφωνα με το Luthans (1998), οι μισθοί δεν βοηθούν απλά τους ανθρώπους να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες, αλλά αποτελούν εργαλείο στην ικανοποίηση των «υψηλότερων» αναγκών τους. Οι χρηματικές και οι άλλες παρόμοιες ανταμοιβές προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αισθανθούν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Σύμφωνα με τους Boone & Kuntz (1992), κάθε σύστημα μισθοδοσίας οφείλει να στοχεύει στην προσφορά υψηλής και δίκαιας αποζημίωσης στους υπαλλήλους, βασιζόμενοι στις υπηρεσίες και την εργασία που προσφέρουν. Στην κατηγορία

της αποζημίωσης περιλαμβάνονται και οι ιατρικές και ασφαλιστικές παροχές, οι συντάξεις, τα δώρα, οι άδειες μετ' αποδοχών και τα οδοιπορικά ταξιδιών.

Πολλές έρευνες αποδεικνύουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα της απόδοσής τους και κατ' επέκτασιν της αποτελεσματικότητας τους σχολείου (Zigarreli, 1996).

### **3.9 Απόψεις εκπαιδευτικών για το σύστημα ανταμοιβών και την επαγγελματική ικανοποίηση**

Οι ερευνητές μελετούν ευρέως το σύστημα ανταμοιβών, εκτίμησης και επαγγελματικής ανάπτυξης ως το πιο σημαντικό κρίσιμο έργο της διοίκησης. Κάθε άτομο θέλει επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπικά κέρδη από άποψη χρημάτων και κοινωνικής αναγνώρισης, επομένως οι ερευνητές θεωρούν ότι έχει χαμηλό κόστος, αλλά είναι πολύ σημαντικό να καθιερωθεί ένα σύστημα ανταμοιβών σε έναν οργανισμό, για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού εργασιακού περιβάλλοντος για τους εργαζόμενους (Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017). Η αναγνώριση αναφέρεται ως η πιο σημαντική ανταμοιβή από πολλούς ερευνητές. Όπως επισημαίνει ο Ashkanacy (2000) η αναγνώριση μπορεί να οδηγήσει σε μια εξαιρετική απόδοση και μπορεί να βοηθήσει στην απόκτηση πίστης των εργαζομένων προς τον οργανισμό τους. Ισχυρίζεται επίσης ότι ο πιο επιτυχημένος οργανισμός επικεντρώνεται στην αναγνώριση ως το πιο ισχυρό κίνητρο. Προτρέπει περαιτέρω ότι η έλλειψη αναγνώρισης μπορεί να οδηγήσει σε μεγάλη αποτυχία σε έναν οργανισμό.

Σε έρευνα σχετικά με τον αντίκτυπο της ανταμοιβής στην απόδοση των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι από τους διευθυντές των σχολείων δεν δημιουργούν το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό μειώνει το επίπεδο κινήτρων των δασκάλων. Οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι με τις εξωτερικές ανταμοιβές που παρέχονται από τον οργανισμό, όπως: αμοιβές, μόνους, επιδόματα, αλλά συνήθως δεν λαμβάνουν εσωτερική ανταμοιβή από τον οργανισμό (Naveda Shakir, 2013). Μια άλλη μελέτη που διεξήχθη στην Ουγκάντα (Oredein, 2000) λέει επίσης ότι οι κακές συνθήκες εργασίας, οι πόροι σε διαθεσιμότητα, η εβδομαδιαία υποδομή και το εκπαιδευτικό υλικό οδηγούν επίσης σε δαιμονοποίηση και ως αποτέλεσμα σε κακή απόδοση. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στη Γκάνα, αναφορικά με τη σχέση των ανταμοιβών με την

απόδοση των δασκάλων ήταν σαφές από τα αποτελέσματα ότι οι ανταμοιβές χρησιμεύουν ως κίνητρο για τους δασκάλους. Οι επιδόσεις των δασκάλων βαθμολογήθηκαν καλές και με επιπλέον κίνητρο μπορούσαν να αποδώσουν άριστα (Emmanuel Erastus Yamoah, 2013). Επιπροσθέτως, στην έρευνα των Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona (2017) καταδείχθη η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, οι ανταμοιβές είναι πολύ σημαντικές για την παρακίνηση των δασκάλων και τη βελτίωση των επιδόσεών τους (Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017).

Ο Tomlinson (2000) υποστηρίζει ότι η αμοιβή βάσει απόδοσης έχει να κάνει με την παροχή κινήτρων στους ανθρώπους και την ανάπτυξη κουλτούρας προσανατολισμένης στην απόδοση. Οι δάσκαλοι, που δεν παρακινούνται από οικονομικές ανταμοιβές, μπορούν να ενθαρρύνονται με μη οικονομικές ανταμοιβές (Odden, 2000a). Αυτές οι ανταμοιβές μπορεί να περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, ικανοποίηση από τα υψηλά επιτεύγματα των μαθητών, την αναγνώριση, την επιρροή, την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και την προσωπική ανάπτυξη (Tomlinson, 2000· Odden 2000b). Σε έρευνα των Dinham and Scott (1998) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων της Αυστραλίας, διαπιστώθηκε ότι αισθάνονταν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την καλή επίδοση των μαθητών και από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, και λιγότερη ικανοποίηση από την κοινωνική θέση και το κύρος που τους προσδίδει η εργασία τους, καθώς και από τις αξιοκρατικές προαγωγές. Όπως υποστηρίζουν οι Odden και Kelley (2002· Kelley, 1999) οι ανταμοιβές που βασίζονται στο σχολείο είναι ένα μέσο παροχής κινήτρων εισάγοντας σαφείς στόχους σε ολόκληρο το σχολείο και διευκολύνοντας την επίδοση των μαθητών.

Ο Vroom (1964) πίστευε επιπλέον ότι η αυξημένη προσπάθεια μπορεί να προκαλέσει αυξημένη απόδοση. Το αναμενόμενο αποτέλεσμα εξαρτάται από το εάν το άτομο διαθέτει τους κατάλληλους πόρους για να εκτελέσει το καθήκον. Αυτή η υποστήριξη θα μπορούσε να προέρχεται από το αφεντικό ή απλά να του δοθεί η σωστή πληροφόρηση και υποστήριξη την κατάλληλη στιγμή και τόπο. Οι ανταμοιβές είναι θετικές συνέπειες που λαμβάνονται ως αποτέλεσμα της απόδοσης ενός δασκάλου. Αυτές οι ανταμοιβές συνδέονται με τους σχολικούς στόχους. Άρα, το σύστημα επιβράβευσης ενός σχολείου θα πρέπει να είναι δίκαιο προκειμένου να αναπτυχθεί ένα αποτελεσματικό περιβάλλον (Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017).

Σημαντικές είναι επίσης οι έρευνες αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπου φαίνεται να διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο οι εσωτερικές ανταμοιβές. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005 φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλή

επαγγελματική ικανοποίηση, όταν εργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, όταν έχουν καλές σχέσεις και διάδραση με τους συναδέλφους τους, όταν στο σχολείο κυριαρχεί κλίμα επιτυχίας και όταν όλοι συνεργάζονται για την αποτελεσματική γνώση (Rhodes, 2004). Αρκετά νωρίτερα, το 1998, ο Δημητρόπουλος σε έρευνα με δείγμα 2.844 εκπαιδευτικούς των δύο πρώτων βαθμίδων, έδειξε ως παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών την αναγνώριση του έργου τους, το κύρος του επαγγέλματός τους, την ικανοποίηση της προσφοράς τους και την ανεξαρτησία και ελευθερία στην άσκηση του έργου τους (Δημητρόπουλος, 1998). Οι εσωτερικές αμοιβές φαίνεται να συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση και το αίσθημα αυτοεκτίμησης των δασκάλων και σε έρευνα του 2003, όπου διαπιστώνεται ότι λαμβάνουν ικανοποίηση από τις καλές σχέσεις με προϊσταμένους τους, την κοινωνική υπόσταση του επαγγέλματός τους και την ελευθερία στην επιλογή τρόπων εργασίας, ενώ η αυτοεκτίμησή τους προέρχεται από τις καλές συναδελφικές σχέσεις, την επαγγελματική τους ικανότητα και τη νοημοσύνη (Μακρή – Μπότσαρη και Ματσαγγούρας, 2003).

Το σύστημα ανταμοιβών επηρεάζει όπως φαίνεται σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην άσκηση του έργου τους. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν ικανοποίηση από την εργασία τους, επηρεάζεται αρνητικά η αποδοτικότητά τους και κατ' επέκτασιν η επίδοση των μαθητών (Ashton and Webb, 1986). Το 37% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχε σε έρευνα, εμφανίστηκε δυσαρεστημένο λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας και αυξημένου άγχους, παράγοντες που δημιουργούσαν στους εκπαιδευτικούς αυτούς την επιθυμία να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους ή να συνταξιοδοτηθούν συντομότερα (Κάντας, 2001). Στα σημεία αυτά πιθανόν βρίσκουν εφαρμογή οι τεχνικές παρακίνησης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

#### 4.1 Εισαγωγή

Το ανθρώπινο δυναμικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, διαπίστωση που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της οργανωσιακής διαχείρισης για κάθε οργανισμό, προκειμένου αυτός να οδηγηθεί σε επιτυχία (Rohim & Budhiasa, 2019). Όπως υποστηρίζουν οι Piyas & Abdullah, (2016) η οργανωσιακή κουλτούρα σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της γεννά την ανάγκη καλύτερης απόδοσης στην εκτέλεση της εργασίας. Η οργανωσιακή κουλτούρα σε συνδυασμό με το σύστημα ανταμοιβών μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων (Rohim & Budhiasa, 2019). Πέραν όμως της οργανωσιακής κουλτούρας και του συστήματος ανταμοιβών, ένας ακόμη παράγοντας που επιδρά θετικά στην απόδοση των εργαζομένων – εκπαιδευτικών είναι και το κίνητρο της εργασίας (Wagiran, Soenarto & Soedarsono, 2013). Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών αυτών παραγόντων, οργανωσιακής κουλτούρας, συστήματος ανταμοιβών και παρακίνησης, διαπιστώνεται, μέσω της βιβλιογραφίας, ότι είναι ιδιαίτερα ισχυρές. Το σύστημα ανταμοιβών θεωρείται ως ένα εργαλείο για την προώθηση, διαχείριση και διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας (Balkin, Logan, 1988· O'Reilly, 1989· Kerr, Slocum, 1987· Henderson, 2006· Milkovich, Newman, 2002· Martocchio, 2001· Sono, Nel, 2004· Noe et al, 2006 όπ. αναφ. στο (Bogičević Milikić, 2007), η οποία, όταν είναι υποστηρικτική, μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας παρακίνησης των εργαζομένων να αποδώσουν περισσότερο (Uddin & Luva, 2013). Παράλληλα, πολλές τεχνικές του συστήματος ανταμοιβών ενός οργανισμού, όπως είναι οι οικονομικές απολαβές, τα πρόσθετα οφέλη και η εξέλιξη της σταδιοδρομίας αποτελούν παράγοντες παρακίνησης των μελών (Aktar, Sachu, & Emran, 2012) και επηρεάζονται από την οργανωσιακή κουλτούρα (Παπαδιονυσίου, 2020).

## 4.2 Οργανωσιακή κουλτούρα και σύστημα ανταμοιβών

Οι πρακτικές των Ανθρωπίνων Πόρων διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: τον εμπλουτισμό της εργασίας, την εποπτεία και την κατανομή των ανταμοιβών (Neelenkavil and Marthur, 2000). Η κατανομή των ανταμοιβών σχετίζεται με τον βαθμό εξάρτησης των ανταμοιβών από την οργανωσιακή απόδοση των μελών (Kanungo, 1987) και επηρεάζεται, όπως όλες οι πρακτικές των ανθρωπίνων πόρων, από την ενεργητικότητα και την ανάληψη ευθυνών, οι οποίες συνιστούν παράγοντες της οργανωσιακής κουλτούρας ενός οργανισμού (Παπαδιονυσίου, 2020). Όπως αναφέρεται από πολλούς μελετητές, ένα από τα κρίσιμα στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας που έχει σχέση με τα κίνητρα των εργαζομένων είναι το σύστημα ανταμοιβής του οργανισμού (Helou and Viitala, 2007· Uddin et al., 2012· Ashiraoloye, 2014). Σε έναν οργανισμό το ανθρώπινο δυναμικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, διαπίστωση που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της οργανωσιακής διαχείρισης, προκειμένου αυτός να οδηγηθεί σε επιτυχία (Rohim & Budhiasa, 2019). Η οργανωσιακή κουλτούρα σε συνδυασμό με το σύστημα ανταμοιβών μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων (Rohim & Budhiasa, 2019).

Ένας από τους τρόπους να βελτιωθεί η απόδοση των εργαζομένων είναι η ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μελών του, παράγοντας που σχετίζεται με το σύστημα ανταμοιβών, σχέση η οποία φαίνεται να προσδιορίζεται από την οργανωσιακή κουλτούρα. (Rohim & Budhiasa, 2019). Σε έρευνα του Rohim & Budhiasa (2019), φαίνεται πως οι διαφορετικοί τύποι οργανωσιακής κουλτούρας, έτσι όπως έχουν προσδιοριστεί από τους Cameron and Quinn (1999), καθορίζουν σε έναν σημαντικό βαθμό την επίδραση του συστήματος ανταμοιβών στην ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μελών του, άρα και στην απόδοσή τους. Η οργανωσιακή κουλτούρα που εφαρμόζεται σε έναν οργανισμό μέσω της πολιτικής του συστήματος ανταμοιβών, επηρεάζει την απόδοση των εργαζομένων (Rohim & Budhiasa, 2019), γεγονός που σκιαγραφεί και την επιρροή του εκάστοτε τύπου οργανωσιακής κουλτούρας στο σύστημα ανταμοιβών του οργανισμού.

Για πολλούς ερευνητές το σύστημα ανταμοιβών θεωρείται ως ένα εργαλείο για την προώθηση, διαχείριση και διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας (Balkin, Logan, 1988· O'Reilly, 1989· Kerr, Slocum, 1987· Henderson, 2006· Milkovich, Newman, 2002· Martocchio, 2001· Sono, Nel, 2004; Noe et al, 2006 όπ. αναφ. στο Bogićević Milikić, 2007). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2007, διαπιστώθηκε ότι το σύστημα αμοιβών επηρεάζει μικρές αλλαγές στην οργανωσιακή κουλτούρα βραχυπρόθεσμα και υποστηρίζεται ότι το

σύστημα ανταμοιβών ενός οργανισμού αποτελεί αποτύπωση της οργανωσιακής του κουλτούρας, όχι μόνο μέσω των αμοιβών που δίδονται στους εργαζομένους, αλλά και μέσω των κινήτρων που δεν παρέχονται σε αυτούς, είτε προγραμματισμένα είτε απρογραμματίστα (Bogićević Milikić, 2007).

Το σύστημα αμοιβών διαπερνά όλο το εύρος ενός οργανισμού και, αναφορικά με το επίπεδο της κουλτούρας, συνδέεται με το σύνολο των δραστηριοτήτων του οργανισμού και έχει ως σκοπό την επίτευξη του βασικού στόχου (Κακαρούγκας, 2018). Ο Russo (2013) σε μελέτη του συσχετίζει την οργανωσιακή κουλτούρα με τις στρατηγικές ανταμοιβών και αναφέρει ότι η συσχέτιση αυτή επιδρά στη συμπεριφορά των εργαζομένων αναφορικά με την παραμονή τους στην εργασία τους. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από την Παπαδιονυσίου (2020), το σύστημα ανταμοιβών ενός οργανισμού οφείλει να βρίσκεται σε συμφωνία με την οργανωσιακή κουλτούρα, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι εργαζόμενοι μπορούν να αντιληφθούν αφενός τι περιμένει από αυτούς ο οργανισμός, αφετέρου ότι εκτιμά και ανταμείβει την προσφορά τους. Άλλωστε, ο Hofstede (2005) θεωρεί ότι οι υπάλληλοι παρακινούνται να εργαστούν περισσότερο, όταν αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους. Οι προαγωγές που συμβάλλουν στην αύξηση της επίδοσης, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων, η βελτίωση των πρακτικών διοίκησης, οδηγούν σε αύξηση της παρακίνησης και αποτελούν παράγοντες που ωθούν σε μεγαλύτερη παρακίνηση και ανήκουν στο εύρος του συστήματος ανταμοιβών.

Η ανάγκη συμφωνίας της οργανωσιακής κουλτούρας και του συστήματος ανταμοιβών καταδεικνύεται και σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε εμπορικές επιχειρήσεις της Κροατίας, όπου διαπιστώθηκε ότι, όταν η οργανωσιακή κουλτούρα δεν έχει τον ίδιο προσανατολισμό με το σύστημα ανταμοιβών, μειώνεται η απόδοση των εργαζομένων (Nacinovic, I., Galetic, L., & Cavlek, N., 2009)

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με την επίδραση της οργανωσιακής κουλτούρας στη σχέση μεταξύ συστήματος ανταμοιβών και αποδοτικότητας των εργαζομένων σε μεγάλες εμπορικές τράπεζες του Ναιρόμπι, διαπιστώθηκε ότι η οργανωσιακή κουλτούρα αμβλύνει την επίδραση των ανταμοιβών στην απόδοση των εργαζομένων, καθώς είναι αυτή που επιδρά στον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν τα μέλη ενός οργανισμού συνειδητά ή υποσυνείδητα (Mugaa L. G., Guyo W., & Odhiambo R., 2018). Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ινδία στον τομέα της Πληροφορικής και ερευνά την επίδραση της οργανωσιακής κουλτούρας στις προτιμήσεις των εργαζομένων αναφορικά με τις ανταμοιβές

τους, διαπιστώνεται διαφορά προτιμήσεων αναλόγως του τύπου της οργανωσιακής κουλτούρας. Πιο συγκεκριμένα, τα μέλη των επιχειρήσεων, όπου εφαρμόζεται η κουλτούρα της αγοράς, προτιμούν ανταμοιβές ανάλογες των δεξιοτήτων τους, οι εργαζόμενοι που κινούνται σε χώρους, όπου κυριαρχεί η κουλτούρα της ιεραρχίας προτιμούν να λαμβάνουν το αίσθημα της ασφάλειας της εργασίας και οι εργαζόμενοι των επιχειρήσεων με ομαδική κουλτούρα, προτιμούν ανταμοιβές που δημιουργούν ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον (Kaur, Sharma, Jha, 2019). Παράλληλα, σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς ενός Πειραματικού Γυμνασίου της Κίνας, διαπιστώθηκε ότι το σύστημα ανταμοιβών επηρεάζει τη δέσμευση που γεννά στους εκπαιδευτικούς η οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο από τις οικονομικές όσο και από τις μη οικονομικές ανταμοιβές οδήγησε σε υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης των μελών (Li, X., & Ye, Y., 2021).

Συνάγεται από τα παραπάνω αυτό που αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία, ότι το σύστημα ανταμοιβών έχει άμεση σχέση με την οργανωσιακή κουλτούρα ενός οργανισμού, καθώς είναι εκείνο που θα μπορούσε να αποτελέσει μέτρο ελέγχου της προθυμίας των μελών να ακολουθήσουν τους οργανωσιακούς στόχους (Mehmood, S., Ramzan, M., & Akbar, M. T., 2013).

#### **4.3 Οργανωσιακή κουλτούρα και παρακίνηση**

Όπως παρατηρείται στη βιβλιογραφία, οργανωσιακή κουλτούρα συνδέεται άμεσα με την παρακίνηση, καθώς ένας εργαζόμενος μπορεί να είναι αποτελεσματικότερος, όταν η οργανωσιακή κουλτούρα είναι κατάλληλη σε σχέση με την εργασία και επιτυγχάνεται υψηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης (Wallach, 1983). Η δέσμευση των υπαλλήλων στις αξίες και τις πεποιθήσεις του οργανισμού, δηλαδή στην οργανωσιακή κουλτούρα, συνιστά βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Peters and Waterman, 1982). Κατά τους W.Roos and Eeeden (2010), οι διάφορες διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας, συνδέονται θετικά με την παρακίνηση:

- Διάσταση της απόδοσης: αφορά το ενδιαφέρον του οργανισμού για την ποσότητα και την ποιότητα της επιτελούμενης εργασίας. Όταν το εργασιακό φορτίο είναι μη ρεαλιστικό, οι εργαζόμενοι εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα παρακίνησης. Επιπλέον, το

ενδιαφέρον για ποιοτική εργασία σχετίζεται θετικά με την κουλτούρα καινοτομίας και δημιουργικότητας και την παρακίνηση, γεγονός που αυξάνει την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων.

- Διάσταση των ανθρωπίνων πόρων: αναφέρεται στην πολιτική μεταχείρισης των εργαζομένων από πλευράς του οργανισμού. Η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης, προσανατολισμένου προς τους ανθρώπους, επιφέρει την εργασιακή ικανοποίηση και επομένως την παρακίνηση των μελών.
- Διάσταση της λήψης αποφάσεων: σχετίζεται με τον βαθμό «επισημότητας», όπως η γραφειοκρατία ή αυξημένη δομή ενός οργανισμού και μειώνει το αίσθημα παρακίνησης των εργαζομένων, εν αντιθέσει με το στυλ συμμετοχικής λήψης απόφασης που ενισχύει το αίσθημα της δέσμευσης με τον οργανισμό και την παρακίνηση των μελών του.
- Διάσταση διαπροσωπικών σχέσεων: αναφέρεται στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των υπαλλήλων, οι οποίες συμβάλλουν θετικά στην παρακίνηση των εργαζομένων μέσω της ύπαρξης ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος (W.Roos and Eeeden (2010)).

Μια ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα έχει ως αποτέλεσμα την εγγενή παρακίνηση των μελών ενός οργανισμού, λόγω της ανάγκης των ατόμων να γίνουν αποδέκτες τις εκτίμησης των άλλων (Noordhoom, 2010). Τα πλεονεκτήματα της κουλτούρας του οργανισμού είναι απόρροια του αυξημένου συντονισμού κι ελέγχου, του βελτιωμένου δεσμού οργανισμού – υπαλλήλων και κυρίως της αυξημένης προσπάθειας των μελών, καθώς παρακινούνται περισσότερο (SOrenso, 2002). Οργανισμοί με ισχυρή κουλτούρα είναι πιθανότερο να επιτύχουν τους στόχους τους εξαιτίας της θετικής συσχέτισης κουλτούρας – παρακίνησης (Flamholtz, 2001).

Η οργανωσιακή κουλτούρα αλλά και το κίνητρο εργασίας αποτελούν μεταξύ άλλων παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση και των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους (Wagiran, Soenarto & Soedarsono, 2013). Τα κίνητρα, είτε είναι εσωτερικά είτε είναι εξωτερικά, συνδέονται άμεσα με την κουλτούρα, καθώς σε αυτήν οφείλεται η διαμόρφωση κοινών αξιών, ιδεών και συμπεριφορών από τα άτομα του οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999. Deal & Peterson, 1990). Όπως υποστηρίζουν οι Piyas & Abdullah, (2016) η οργανωσιακή κουλτούρα σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της γεννά την ανάγκη καλύτερης απόδοσης στην εκτέλεση της εργασίας.

Σε έρευνα που μελετά την επίδραση της οργανωσιακής κουλτούρας στην απόδοση των εργαζομένων μέσω της παρακίνησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ινδονησία, φάνηκε ότι η υγιής οργανωσιακή κουλτούρα επιδρά θετικά μεν στη δημιουργία κινήτρου των εργαζομένων, αλλά η επίδραση αυτή είναι ασήμαντη, γεγονός που μπορεί να δικαιολογηθεί από το ότι οι εργαζόμενοι απασχολούνταν στον οργανισμό πάνω από 5 έτη, πράγμα που σημαίνει ότι ήταν εξοικειωμένοι με τις αξίες και το κλίμα του οργανισμού. (Yohana F. Cahya Palupi Meilani, Rinto Rain Barry, 2021).

Η Βακάλη (2020) σε έρευνά της αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το θετικό εργασιακό κλίμα, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, η δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών του οργανισμού από τον διευθυντή και η ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν και μάλιστα θετικά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Διαφαίνεται εδώ, λοιπόν, ότι η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της παρακίνησης.

Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Φλώρινας και Θεσσαλονίκης, αναφορικά με την επιρροή της οργανωσιακής κουλτούρας και του τύπου ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι η ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα ενισχύει το αίσθημα δέσμευσης των δασκάλων με τον οργανισμό και λειτουργεί ως κίνητρο να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και στο σύνολο της εκπαιδευτικής ζωής του σχολικού οργανισμού. Στην ίδια έρευνα συνάγεται το συμπέρασμα ότι κουλτούρες με αυστηρή προσήλωση στον στόχο και την εξέλιξη, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τα κίνητρα για καινοτομία (Λιθοξοΐδου, 2018).

Η Αναστασίου (2011) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου, διαπιστώνει ότι η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί για τους καθηγητές έναν από τους παράγοντες που σχετίζεται με τη βελτίωση της απόδοσής του. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, η οργανωσιακή υποστήριξη είναι τέτοια που δε λειτουργεί παρακινητικά.

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε καθηγητές Λυκείου της Τουρκίας, διερευνώντας τη σχέση μεταξύ οργανωσιακής κουλτούρας και κινήτρων, εξήχθη το συμπέρασμα ότι όταν η οργανωσιακή κουλτούρα είναι υποστηρικτική, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με

την παρακίνηση είναι θετικές, παρέχοντάς τους με αυτόν τον τρόπο το κίνητρο να εργαστούν αποδοτικότερα (Uçar, R., & İpek, C., 2019). Νωρίτερα, ο Negis-Isik and Gursel (2013), σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η οργανωσιακή κουλτούρα επιδρά σημαντικά στην απόδοση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Η επίδραση της οργανωσιακής κουλτούρας στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών φαίνεται και από το γεγονός ότι, όταν υπάρχει σταθερότητα μεταξύ των παραμέτρων της οργανωσιακής υγείας, όπως είναι η ανταπόκριση στις εξωτερικές απαιτήσεις και η ενσωμάτωση νέων μελών (Fernandes, Gomide Júnior, & Oliveira, 2011), τότε η σταθερότητα αυτή ενισχύει το αίσθημα της παρακίνησης (Roness & Smith, 2010). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2016, όπου εξετάζεται η βιβλιογραφία αναφορικά με την επιρροή στοιχείων της οργανωσιακής κουλτούρας στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες έρευνες που διεξήχθησαν μεταξύ 1990 και 2014 κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή κουλτούρα έχει άμεση σχέση με το κίνητρο των εκπαιδευτικών, ωστόσο η ανάλυση αυτής της σχέσης πρέπει να αντιμετωπίζεται σχολαστικά, καθώς οι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν ξεχωριστές επιπτώσεις στο αίσθημα παρακίνησης των δασκάλων (Viseu, J., Jesus, S. N. D., Rus, C., Canavarro, J. M., & Pereira, J., 2016).

Η σχέση της οργανωσιακής κουλτούρας και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, λοιπόν, θεωρείται από πολλούς μελετητές υπαρκτή και ισχυρή: όπως άλλωστε έχει αναφερθεί, η ίδια η οργανωσιακή κουλτούρα, όταν είναι υποστηρικτική, μπορεί να θεωρηθεί ως κίνητρο των εργαζομένων να αποδώσουν περισσότερο (Uddin & Luva, 2013).

#### **4.4 Σύστημα ανταμοιβών και παρακίνηση**

Σύμφωνα με τους Koopmans et al. (2016), ένας από τους παράγοντες που παρακινούν τους εργαζομένους να έχουν καλή απόδοση είναι και το σύστημα ανταμοιβών. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το σύστημα ανταμοιβών αναφέρεται είτε σε εξωτερικές είτε σε εσωτερικές ανταμοιβές, οι οποίες ενεργοποιούν εγγενή ή εξωγενή κίνητρα (Honig-Haftel & Martin, 1993).

Ορισμένοι μελετητές έχουν επιχειρήσει να ερευνήσουν ποιο από τα δύο είδη κινήτρων έχει μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην απόδοση των εργαζομένων. Ο Toshihiko Hayamizy (1997) αναφέρει ότι «πολλές μελέτες» (Deci, 1971, 1972· Lepper, Greene, & Nisbett, 1973) έχουν καταδείξει ότι οι εξωγενείς ανταμοιβές μειώνουν τα εγγενή κίνητρα σε εργαζόμενους που

επρόκειτο να κάνουν μια εργασία, η οποία είχε αρχικά εγγενή παρακίνηση. Η εισαγωγή εξωτερικών ανταμοιβών τείνει να υπονομεύσει την εσωτερική παρακίνηση (Deci, 1971). Αντιθέτως, κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι η εξωτερική παρακίνηση λειτουργεί συμπληρωματικά στο εγγενές κίνητρο (π.χ. Harackiewicz, 1979· Ryan, 1982). Οι εξωτερικές χρηματικές ανταμοιβές, όπως οι μισθοί, μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο για τους εργαζομένους ενός οργανισμού, ώστε να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να γίνουν αποδοτικότεροι (Παπαδιονυσίου, 2020). Επίσης, πρακτικές που ανήκουν στις έμμεσες οικονομικές αμοιβές, όπως η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, οι πληρωμένες διακοπές, οι οποίες συμβάλλουν στη μείωση διαφορών κύρους, μπορούν να λειτουργήσουν παρακινητικά για τους εργαζομένους ενός οργανισμού (Παπαδιονυσίου, 2020). Είναι ενδεικτικό ότι σε έρευνα του 1993 έχει υποστηριχθεί ότι οι δάσκαλοι δεν παρακινούνται από τις οικονομικές απολαβές (Firestone Pennel, 1993)

Πολλές είναι οι μελέτες που επιχειρούν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της παρακίνησης. Οι Karami, Dolatabadi και Saeed (2013) αναφέρουν ότι η κατάλληλη, αποτελεσματική και έγκαιρη ανταμοιβή αυξάνει τα κίνητρα των εργαζομένων και των διευθυντών για τη βελτίωση της απόδοσής τους αλλά και του πνεύματος συνεργασίας, διαπίστωση στην οποία καταλήγουν και άλλες έρευνες (Aslam, 2015). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 454 υπαλλήλους δημόσιων υπηρεσιών, αναφέρεται ότι το σύστημα εσωτερικών και εξωτερικών ανταμοιβών αποτελεί σημαντικό παράγοντα παρακίνησης (Maniopoulos D., 2008).

Αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, έρευνα σε δασκάλους της Εσθονίας έδειξε ότι το σύστημα ανταμοιβών επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή τους ικανοποίηση και ανέδειξε τις εξωτερικές ανταμοιβές, όπως οι χαμηλοί μισθοί και η αύξηση των εργασιακών ευθυνών, ως στοιχεία που δε συμβάλλουν στην ανάπτυξη κινήτρων (Kaseorga, M., & Uibub, K., 2016). Σε έρευνα που μελετά την επίδραση της οργανωσιακής κουλτούρας στην απόδοση των εργαζομένων μέσω της παρακίνησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ινδονησία, φάνηκε ότι το σύστημα ανταμοιβών έχει θετική και σημαντική επίδραση στην παρακίνηση των εργαζομένων και το κίνητρο αποτελεί παράγοντα μεγαλύτερης απόδοσης (Yohana F. Cahya Palupi Meilani, Rinto Rain Barry, 2021). Επίσης, σε μελέτη που εξέτασε την επίδραση διαφόρων παραγόντων όπως οι ανταμοιβές στην απόδοση των εκπαιδευτικών, υπήρξε η διαπίστωση ότι οι ανταμοιβές επιδρούν ισχυρά στην ανάπτυξη της επιθυμίας για μεγαλύτερη απόδοση στους δασκάλους· οι δάσκαλοι της έρευνας αύξησαν την απόδοσή τους λόγω των



υλικών αλλά και των «άυλων» ανταμοιβών (Finishiwati, H. D. S., Mursito, B., Argyati, I., & Nugrahani, D. S., 2021). Σε ανάλογη έρευνα που μελέτησε τις απόψεις 200 δασκάλων στη Λαχόρη σχετικά με την επίδραση του συστήματος ανταμοιβών στην παρακίνησή, κατεδείχθη ότι το σύστημα ανταμοιβών αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα παρακίνησης, καθώς επηρεάζει πολύ την απόδοση των εκπαιδευτικών (Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017). Παρόμοια, οι Dinham & Scott (1998, 2000) σε έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εγγενείς παράγοντες και ιδιαίτερα η αυτοανάπτυξη και η συμβολή στην αποτελεσματικότητα των μαθητών αποτελούν ισχυρό παράγοντα παρακίνησης και ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, ως ανασταλτικούς παράγοντες υπογράμμισαν τις δυσμενείς συνθήκες εργασίας, τον αυξημένο φόρτο εργασίας και την κοινωνική αναγνώριση των εκπαιδευτικών.

Στον τομέα της εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο, ο Χατζηδάκης (2019) σε έρευνά του αναφορικά με τους παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δωδεκανήσου, παρατηρεί ότι οι ανταμοιβές των εκπαιδευτικών (οικονομικές ή μη) δε θεωρούνται ανάλογες της προσφερόμενης εργασίας από τους εκπαιδευτικούς. Στην ίδια έρευνα σημειώνεται ο διχασμός αναφορικά με τα οικονομικά κίνητρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η αύξηση του μισθού θα τους παρακινούσε, ωστόσο οι οικονομικές απολαβές δεν αποτελούν το βασικό κίνητρο, (Χατζηδάκης, 2019). Η Παλαιολόγου (2018) σε έρευνά της σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, διαπίστωσε μεγάλη επιρροή του συστήματος ανταμοιβών στο κίνητρο των δασκάλων. Συγκεκριμένα, «ο μηνιαίος μισθός, ο φόρτος εργασίας, η αναγνώριση των προσπαθειών τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, το κύρος του επαγγέλματος στην κοινωνία και οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη και επιμόρφωση δημιουργούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς και, επομένως, λειτουργούν ως αντικίνητρα για την απόδοσή τους», ενώ «η αίσθηση δημιουργικότητας, η καλλιέργεια των σχέσεων με τους μαθητές και η συμβολή στην πρόοδό τους ικανοποιούν σε αρκετό προς υψηλό βαθμό τους εκπαιδευτικούς και, άρα, λειτουργούν ως κίνητρα» (Παλαιολόγου, X., 2018).

Ομοίως, η Αναστασίου (2011) μελετώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου, διαπιστώνει ότι οι αποδοχές υποκινούν θετικά τους καθηγητές, ενώ η ηθική ανταμοιβή που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους που συντελούν στην βελτίωση της απόδοσης τους. Μάλιστα σημειώνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της εν λόγω έρευνας λαμβάνει ελάχιστη ηθικά

ανταμοιβή για το έργο που προσφέρει. Η Saiti (2007) σε έρευνα που πραγματοποίησε αναφορικά με τους παράγοντες που συντελούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην οποία συμμετείχαν 1200 εκπαιδευτικοί, ανέδειξε επτά παράγοντες μεταξύ των οποίων οι περισσότεροι αποτελούν πρακτικές του συστήματος ανταμοιβών και είναι οι δυνατότητες προώθησης και τα οφέλη από την εργασία, η αναγνώριση των προσπαθειών, η αμοιβή, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους καθαυτή και η συνεργασία με τους συναδέλφους.

Πολλές πρακτικές του συστήματος ανταμοιβών ενός οργανισμού, όπως είναι οι οικονομικές απολαβές, τα πρόσθετα οφέλη και η εξέλιξη της σταδιοδρομίας αποτελούν παράγοντες παρακίνησης των μελών, ώστε να εργαστούν με στόχο την πρόοδο του οργανισμού τόσο σε οικονομικό όσο και σε μη οικονομικό επίπεδο (Aktar, Sachu, & Emran , 2012). Ένα υγιές σύστημα επιβράβευσης που προσφέρει όχι μόνο εξωτερικές ανταμοιβές αλλά και μια αίσθηση επιτυχίας και αναγνώρισης αυξάνει το κίνητρο των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι χρειάζονται την ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη ενώ πολύ σημαντικό φαίνεται να είναι το αίσθημα σωματικής και συναισθηματικής ασφάλειας (Fox, W. M., 1986).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εμπειρική διερεύνηση της οργανωσιακής κουλτούρας, του συστήματος ανταμοιβών και της παρακίνησης, καθώς επίσης και οι μεταξύ τους συσχετίσεις, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επίσης, η μελέτη αποσκοπεί να εξετάσει αν η οργανωσιακή κουλτούρα και το σύστημα ανταμοιβών αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία ότι το σύστημα ανταμοιβών επηρεάζει και αποτελεί εργαλείο διαμόρφωσης και διαχείρισης της οργανωσιακής κουλτούρας Balkin, Logan, 1988; O'Reilly, 1989; Kerr, Slocum, 1987; Henderson, 2006; Milkovich, Newman, 2002; Martocchio, 2001; Sono, Nel, 2004; Noe et al, 2006 όπ. αναφ. στο Bogićević Milikić, 2007). Είναι ένα από τα κρίσιμα στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας που έχει σχέση με τα κίνητρα των εργαζομένων (Helou and Viitala, 2007· Uddin et al., 2012· Ashipaloye, 2014). Πολλές μελέτες, επίσης, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων (Παπαδιονυσίου, 2020· Russo, 2013) και ότι οι αντιλήψεις των εργαζομένων αναφορικά με το σύστημα των ανταμοιβών τους ποικίλουν ανάλογα με τον τύπο της οργανωσιακής κουλτούρας του οργανισμού, στον οποίο εργάζονται (Kaur, Sharma, Jha, 2019· Mugaa L. G., Guyo W., & Odhiambo R., 2018).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, η οργανωσιακή κουλτούρα συνδέεται θετικά με την παρακίνηση (W.Roos and Eeeden, 2010· Wallach, 1983). Αρκετές μελέτες συμφωνούν ως προς την ύπαρξη αυτής της θετικής συσχέτισης (Ilyas & Abdullah, 2016· Yohana F. Cahya Palupi

Meilani, Rinto Rain Barry, 2021· Βακάλη, 2020· Λιθοξοΐδου, 2018· Uçar, R., & İpek, C., 2019· Negis-Isik and Gursel, 2013).

Κατά τους Koopmans et al. (2016) ένας ακόμη από τους παράγοντες που παρακινούν τους εργαζομένους να έχουν καλή απόδοση είναι και το σύστημα ανταμοιβών. Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει την αποτελεσματική και έγκαιρη ανταμοιβή ως βασικό στοιχείο ενίσχυσης των κινήτρων των εργαζομένων (Karami, Dolatabadi και Saeed, 2013) και των εκπαιδευτικών (Yohana F. Cahya Palupi Meilani, Rinto Rain Barry, 2021· Finishiawati, H. D. S., Mursito, B., Aryati, I., & Nugrahani, D. S., 2021· Παλαιολόγου, 2018· Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017).

Ωστόσο, αρκετές είναι οι έρευνες που εξετάζουν ποιο είδος κινήτρων έχει μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην απόδοση των εργαζομένων. Πολλές μελέτες (Deci, 1971, 1972· Lepper, Greene, & Nisbett, 1973) έχουν καταδείξει ότι οι εξωγενείς ανταμοιβές μειώνουν τα εγγενή κίνητρα σε εργαζόμενους που επρόκειτο να κάνουν μια εργασία, η οποία είχε αρχικά εγγενή παρακίνηση. Όπως αναφέρει ο Deci (1971), η εισαγωγή εξωτερικών ανταμοιβών τείνει να υπονομεύσει την εσωτερική παρακίνηση. Αντιθέτως, κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι η εξωτερική παρακίνηση λειτουργεί συμπληρωματικά στο εγγενές κίνητρο (π.χ. Harackiewicz, 1979· Ryan, 1982) και ότι οι εξωτερικές χρηματικές ανταμοιβές μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο για τους εργαζομένους ενός οργανισμού (Παπαδιονυσίου, 2020).

Ταυτόχρονα, ορισμένες μελέτες αναφέρουν ότι οι εξωτερικές ανταμοιβές δεν αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης της παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Firestone Pennel, 1993· Kaseorga, M., & Uibub, K., 2016) και αναδεικνύουν ως σημαντικότερο στοιχείο παρακίνησης την ηθική ανταμοιβή (Αναστασίου, 2011) ή τις εσωτερικές ανταμοιβές (Παλαιολόγου, 2018), ενώ σε άλλες αναφέρεται ότι αύξηση των εξωτερικών ανταμοιβών, οικονομικών και μη, θα λειτουργούσε παρακινητικά (Χατζηδάκης, 2019· Aktar, Sachu, & Emran, 2012).

Τέλος, σε ορισμένες έρευνες συνάγεται το συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή κουλτούρα (Ilyas & Abdullah, 2016· Uçar, R., & İpek, C., 2019· Λιθοξοΐδου, 2018 ) και το σύστημα ανταμοιβών (Yohana F. Cahya Palupi Meilani, Rinto Rain Barry, 2021· Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017) αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της παρακίνησης.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός του τομέα της Οργανωσιακής Κουλτούρας των σχολείων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό επιβράβευσης και αναγνώρισης που λαμβάνουν;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό παρακίνησης που αισθάνονται;
4. Η οργανωσιακή κουλτούρα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών;
5. Το σύστημα ανταμοιβών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών;
6. Η οργανωσιακή κουλτούρα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το σύστημα ανταμοιβών που εφαρμόζεται σε μια σχολική μονάδα;
7. Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της παρακίνησης των εκπαιδευτικών;
8. Το σύστημα ανταμοιβών αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της παρακίνησης των εκπαιδευτικών;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

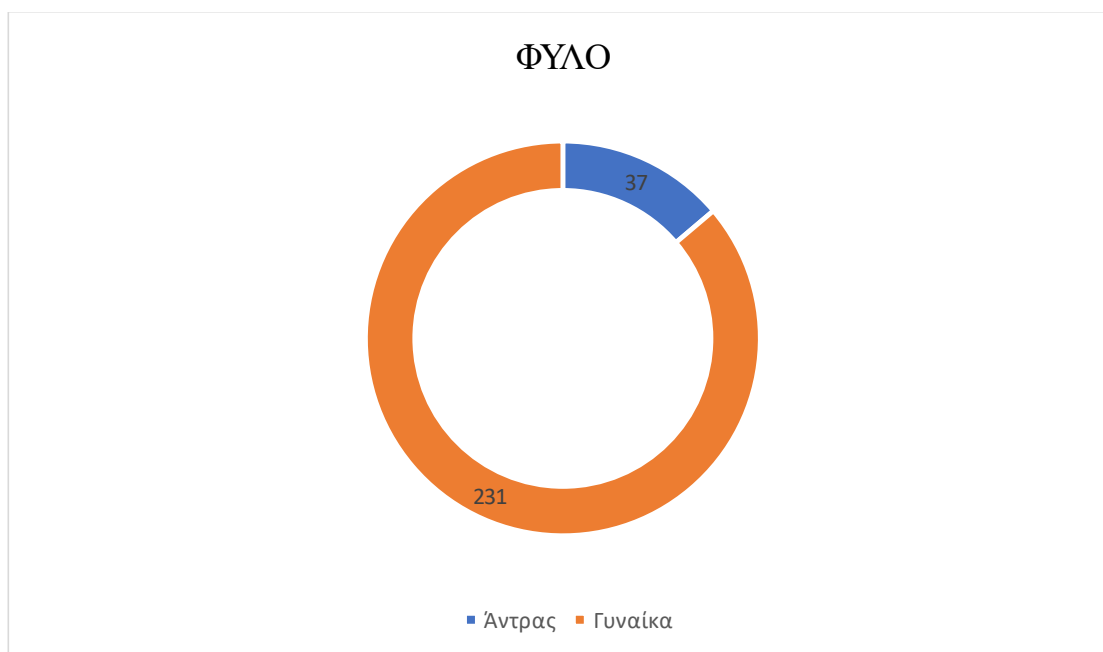
#### 6.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που επιλέχθηκε για την παρούσα ερευνητική εργασία είναι η ποσοτική έρευνα ανάλυσης. Πρόκειται για μια μορφή πρωτογενούς μελέτης, όπου τα ερευνητικά δεδομένα αναλύονται μέσω της στατιστικής με τη χρήση αριθμητικών δεδομένων (Babbie, 2011). Αυτά τα δεδομένα, κωδικοποιούνται και αναλύονται με στατιστικό τρόπο, προκειμένου να ερμηνευτούν μέσω διάφορων περιγραφικών και επαγωγικών στατιστικών δεικτών. Σκοπός της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης είναι να διερευνήσει σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, μέσω των οποίων θα διεξαχθούν έγκυρα αποτελέσματα για τον ευρύτερο πληθυσμό ενός δείγματος (Bryman, 2017).

Η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης για την παρούσα έρευνα έγινε για διάφορους λόγους. Αρχικά, άλλες παρεμφερείς έρευνες που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας χρησιμοποίησαν την ποσοτική προσέγγιση για την ανάλυση των δεδομένων, ενδεικτικά (Βακάλη Σ., 2020· Λιθοξοΐδου, 2018· Αναστασίου, 2011· Yohana F. Cahya Palupi Meilani, Rinto Rain Barry, 2021). Επίσης, απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αλληλοσχετιστούν οι μεταβλητές της οργανωσιακής κουλτούρας με την αναγνώριση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κάτι το οποίο μπορεί μεθοδολογικά να αιτιολογηθεί με τη χρήση της ποσοτικής έρευνας. Τέλος, τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 5, που αφορούν τη συσχέτιση των μεταβλητών και τον προβλεπτικό παράγοντα της ανεξάρτητης μεταβλητής, προς τις εξαρτημένες, μπορούν να «απαντηθούν» μόνο μέσα από τη χρήση στατιστικών αναλύσεων.

## 6.2 Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 268 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (καθηγητές γυμνασίου και λυκείου). Όπως παρατίθεται στον Πίνακα 6.1 οι 40 (14,9%) ήταν νηπιαγωγοί, οι 162 (60,4%) ήταν δάσκαλοι και οι 66 (24,6%) ήταν καθηγητές (γυμνασίου ή λυκείου). Επίσης, σύμφωνα με το Γράφημα 6.1 από τους 268 οι 37 (13,8%) ήταν άντρες και οι 231 (86,2%) γυναίκες. Τέλος, στον Πίνακα 6.2 παρουσιάζεται η μέση ηλικία, δηλαδή 35,08 έτη και τυπική απόκλιση 10, 07. Τέλος, στον ίδιο Πίνακα 6.2 παρατίθεται η μέση εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία, η οποία ήταν 8,34 έτη με τυπική απόκλιση 7, 23. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως η επιλογή του δείγματος έγινε με βολική δειγματοληψία. Πρόκειται για ένα είδος δειγματοληψίας, όπου ο/η ερευνητής επιλέγει το δείγμα του με τρόπο μη τυχαίο, με συμμετέχοντες, οι οποίοι μπορούν να βρεθούν μέσα από τον ευρύτερο κοινωνικό κύκλο του ερευνητή (Babbie, 2011). Στην συνέχεια παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία.



Γράφημα 6.1 Φύλο

**Πίνακας 6.1. Συχνότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Νηπιαγωγοί	40	14,9%
Δάσκαλοι	162	60,4%
Καθηγητές	66	24,6%

**Πίνακας 6.2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ηλικίας και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.**

	Μ.Ο	Τ.Α
Ηλικία	35,08	10,07
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	8,34	7,23

### **6.3 Ερευνητικά εργαλεία**

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε στις δημογραφικές πληροφορίες του δείγματος. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν το φύλο, την ειδικότητα τους και να συμπληρώσουν την ηλικία τους και τα έτη της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου της Οργανωσιακής Κουλτούρας (Organizational Culture Assessment Questionnaire) (OCAQ) των Sashkin & Rosenbach (1996, 2002, 2013) (Βλ. Παράρτημα Β). Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στη συμπλήρωση της Κλίμακας



Επιβράβευσης και Αναγνώρισης (Rewards and Recognition Scale) του Saks (2006)(Βλ. Παράρτημα Β). Τέλος, το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τη συμπλήρωση της Κλίμακας των Εσωτερικών και Εξωτερικών Κινήτρων (Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale) των Tremblay, et al. (2009). Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί πως και τα τρία ερωτηματολόγια, δηλαδή το Organizational Culture Assessment Questionnaire (OCAQ), το Rewards and Recognition Scale και το Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale μεταφράστηκαν στα ελληνικά με τη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης από την ερευνήτρια.

### **6.3.1 Organizational Culture Assessment Questionnaire (OCAQ) (Sashkin & Rosenbach, 1996, 2002, 2013)**

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της Οργανωσιακής Κουλτούρας αποτελείται από συνολικά πέντε υποκλίμακες, κάθε μια από τις οποίες περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις (Sashkin & Rosenbach, 1996, 2002, 2013). Οι υποψήφιοι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν τον βαθμό της Οργανωσιακής κουλτούρας του οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται με τη χρήση μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα. Ο δείκτης αξιοπιστίας αυτού του ερωτηματολογίου είναι ,80 (Sashkin & Rosenbach, 2013). Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν οι πέντε υποκλίμακες με τις αντίστοιχες ερωτήσεις από τις οποίες αποτελούνται:

- Προσαρμοστικότητα (1,6,11,16,21,26)
- Επίτευξη στόχων (2,7,12,17,22)
- Συντονισμένη ομαδική εργασία (3,8,13,18,23,28)
- Εστίαση στον μαθητή (4,9,14,19,24,29)
- Σθένος κουλτούρας (5,10,15,20,25,30)

### **6.3.2 Rewards and Recognition Scale (Saks, 2006)**

Η κλίμακα Επιβράβευσης και Αναγνώρισης αποτελείται από συνολικά 10 δηλώσεις (Saks, 2006). Οι υποψήφιοι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν τον βαθμό, στον οποίο θεωρούν πως λαμβάνουν διάφορες επιβραβεύσεις για την καλή εκτέλεση της δουλειάς τους. Οι

υποψήφιοι συμμετέχοντες επιλέγουν μέσω μιας πεντάβαθμης Κλίμακας τύπου Likert, όπου 1=Σε μικρό βαθμό έως 5=Σε μεγάλο βαθμό. Ο δείκτης αξιοπιστίας της συγκριμένης Κλίμακας είναι  $\alpha=0,80$  (Saks, 2006).

### **6.3.3 Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale (Tremblay, et al., 2009)**

Η κλίμακα Εξωτερικών και Εσωτερικών Κινήτρων στην εργασία αποτελείται από συνολικά έξι υποκλίμακες, κάθε μια από τις οποίες αποτελείται από τρεις ερωτήσεις (Tremblay, et al., 2009). Οι υποψήφιοι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν σε ποιο βαθμό επιθυμούν να εμπλέκονται αυτή τη στιγμή στη δουλειά τους με βάση τις υποκλίμακες των κινήτρων. Η συγκεκριμένη κλίμακα συμπληρώνεται με βάση μια επτάβαθμη Κλίμακα τύπου Likert, όπου 1=Δεν αντιστοιχεί καθόλου έως 7=Αντιστοιχεί ακριβώς. Ο δείκτης αξιοπιστίας αυτού του ερωτηματολογίου είναι ,84 (Tremblay et al., 2009). Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν οι έξι υποκλίμακες με τις αντίστοιχες ερωτήσεις από τις οποίες αποτελούνται:

- Εσωτερικά κίνητρα (4,8,15)
- Ολοκληρωμένα κίνητρα (5,10,18)
- Ταυτοποιημένα κίνητρα (1,7,14)
- Εσωτερική ρύθμιση (6,11,13)
- Εξωτερική ρύθμιση (2,9,16)
- Απουσία Κινήτρων (3,12,17)

## **6.4 Ερευνητική διαδικασία**

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια σε ψηφιακή μορφή με τη χρήση του Microsoft Forms. Στο ψηφιακό ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκε η εισαγωγική επιστολή (Βλ. Παράρτημα Α), μέσω της οποίας οι υποψήφιοι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για το θέμα και τον σκοπό της εργασίας, καθώς επίσης και για την προαιρετική και ανώνυμη συμμετοχή τους. Αμέσως μετά παρουσιάστηκε το κυρίως ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά στοιχεία και τα ερευνητικά εργαλεία προς συμπλήρωση. Το ψηφιακό ερωτηματολόγιο προωθήθηκε (μέσω του link) σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, όπως είναι οι εκπαιδευτικές ομάδες στο Facebook, και σε συναδέλφους

εκπαιδευτικούς από το ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον της ερευνήτριας, μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και μέσω μηνύματος viber. Η χρονική διάρκεια χορήγησης του ψηφιακού ερωτηματολογίου ήταν τρεις μήνες (Δεκέμβριος, Ιανουάριος, Φεβρουάριος). Αφού συμπληρώθηκε ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων, η ερευνήτρια απενεργοποίησε τη δυνατότητα συμπλήρωσης του ψηφιακού ερωτηματολογίου.

## 6.5 Στρατηγική ανάλυση

Αρχικά, το ψηφιακό ερωτηματολόγιο αντλήθηκε από την ερευνήτρια από το Microsoft Form σε μορφή excel. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, μέσω του οποίου δημιουργήθηκαν τις μεταβλητές. Έπειτα, κωδικοποιήθηκαν τα αριθμητικά δεδομένα του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τις οδηγίες του στατιστικού πακέτου και μεταφέρθηκαν πλέον κωδικοποιημένα από το excel στο SPSS (με αντιγραφή και επικόλληση). Αμέσως μετά πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες αντιστροφές των ερωτήσεων (σε όσες έπρεπε) με την επιλογή (Transform – Recode into same variable). Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν τα ομαδοποιημένα δεδομένα, δηλαδή οι υποκλίμακες των ερωτηματολογίων με την επιλογή (Transform – Compute variable). Έπειτα, επιλέχθηκαν οι εξής στατιστικές αναλύσεις:

- Περιγραφική ανάλυση μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων (Analyze – Descriptives Statistics – Descriptives)
- Επαγωγική ανάλυση για την ανάδειξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Analyze – Correlate – Bivariate)
- Επαγωγική ανάλυση για την ανάδειξη προβλεπτικών παραγόντων της ανεξάρτητης μεταβλητής προς τις εξαρτημένες (απλή παλινδρόμηση) (Analyze – Regression – Linear)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 7.1 Έλεγχος Κανονικότητας Κατανομής των ερωτηματολογίων

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση του ελέγχου Κανονικότητας της Κατανομής για τα τρία ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα με τη μορφή Πίνακα. Σύμφωνα με τον Πίνακα 7.1 φαίνεται πως και τα τρία ερωτηματολόγια (με τις υποκλίμακές τους) δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, καθώς ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (sig) και των δύο στατιστικών κριτηρίων, δηλαδή του Kolmogorov-Smirnov και Shapiri-Wilk είναι μικρότερος από 0,05.

**Πίνακας 7.1 Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας κατανομής**

Υπο-κλίμακες ερωτηματολογίων	Kolmogorov-Smirnov			Shapiri-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<b>Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της</b>						
<b>Οργανωσιακής Κουλτούρας</b>						
Προσαρμογή στις αλλαγές	,085	268	,000	,988	268	,025
Επίτευξη στόχων	,101	268	,000	,980	268	,001
Συντονισμένη ομαδική εργασία	,094	268	,000	,987	268	,018
Έμφαση στον μαθητή	,103	268	,000	,986	268	,011
Σθένος Κουλτούρας	,099	268	,000	,988	268	,021
<b>Κλίμακα Επιβράβευσης και Αναγνώρισης</b>	,075	268	,001	,968	268	,000
<b>Κλίμακα Εξωτερικών και Εσωτερικών</b>						
<b>Κινήτρων</b>						
Εσωτερικά κίνητρα	,098	268	,000	,968	268	,000
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	,119	268	,000	,954	268	,000
Προσδιορισμένη ρύθμιση	,094	268	,000	,977	268	,000

Εσωτερική ρύθμιση	,130	268	,000	,970	268	,000
Εξωτερική Ρύθμιση	,076	268	,001	,984	268	,004
Απουσία κινήτρων	,079	268	,000	,960	268	,000

## 7.2 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha των ερωτηματολογίων

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση του δείκτη αξιοπιστίας για τα τρία ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα με τη μορφή Πίνακα. Στον Πίνακα 7.2 παρατίθεται ο δείκτης αξιοπιστίας (cronbach alpha) για κάθε μια υπο-κλίμακα των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας.

**Πίνακας 7.2 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha**

Υπο-κλίμακες ερωτηματολογίων	Δείκτης αξιοπιστίας cronbach alpha
Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της Οργανωσιακής Κουλτούρας	
Προσαρμογή στις αλλαγές	,854
Επίτευξη στόχων	,440
Συντονισμένη ομαδική εργασία	,689
Έμφαση στον μαθητή	,588
Σθένος Κουλτούρας	,654
Κλίμακα Επιβράβευσης και Αναγνώρισης	,915
Κλίμακα Εξωτερικών και Εσωτερικών Κινήτρων	
Εσωτερικά κίνητρα	,679
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	,753
Προσδιορισμένη ρύθμιση	,745
Εσωτερική ρύθμιση	,661
Εξωτερική Ρύθμιση	,726
Απουσία κινήτρων	,646

### 7.3 Περιγραφική στατιστική

Ο Πίνακας 7.3 που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου της Οργανωσιακής Κουλτούρας, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα «Ποιος ο βαθμός της Οργανωσιακής Κουλτούρας των σχολείων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;». Σύμφωνα με τους περιγραφικούς δείκτες φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου τείνουν να θεωρούν πως σε χαμηλό βαθμό η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται δίνει έμφαση στην Οργανωσιακή Κουλτούρα, καθώς όλοι οι μέσοι όροι των υπο-κλιμάκων αφενός κυμαίνονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, μικρότερα του 40, δείκτης που θεωρείται μικρός, και αφετέρου οι μέσοι όροι τους βρίσκονται στα ίδια επίπεδα περίπου μεταξύ τους. Ειδικότερα, οι υποκλίμακες Προσαρμογή στις αλλαγές «Μ.Ο=17,14, Τ.Α=3,02), η συντονισμένη ομαδική εργασία (Μ.Ο=17,59, Τ.Α=3,23) και το σθένος της κουλτούρας (Μ.Ο=17,59, Τ.Α= 3,25) κυμαίνονται στους ίδιους χαμηλούς μέσους όρους, κάτι το οποίο ισχύει και για την επίτευξη στόχων (Μ.Ο=18,75, Τ.Α=2,70) και για την έμφαση στον μαθητή (Μ.Ο=18,83, Τ.Α=3,23). Από αυτούς τους μέσους όρους γίνεται αντιληπτό πως οι σχολικές μονάδες δεν έχουν αναπτύξει ακόμα μια ισχυρή Οργανωσιακή κουλτούρα.

**Πίνακας 7.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο της Οργανωσιακής Κουλτούρας**

Υπο-κλίμακες Οργανωσιακής Κουλτούρας	Μ.Ο	Τ.Α
Προσαρμογή στις αλλαγές	17,14	3,02
Επίτευξη στόχων	18,75	2,70
Συντονισμένη ομαδική εργασία	17,59	3,25
Έμφαση στον μαθητή	18,83	3,23
Σθένος Κουλτούρας	17,59	3,25

Ο Πίνακας 7.4 που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την Κλίμακα του συστήματος επιβράβευσης και ανταμοιβών, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα «Ποιος ο

βαθμός των επιβραβεύσεων και των ανταμοιβών που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι λαμβάνουν σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;». Σύμφωνα με τους περιγραφικούς δείκτες φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πως σε σχετικά μέτριο βαθμό (Μ.Ο=2,75, Τ.Α=,98) αισθάνονται πως λαμβάνουν κάποιο είδος επιβράβευσης και αναγνώρισης για την εργασία που παρέχουν.

**Πίνακας 7.4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας του συστήματος ανταμοιβών**

Κλίμακα Επιβράβευσης και Αναγνώρισης	Μ.Ο	Τ.Α
Επιβράβευση και Αναγνώριση	2,75	,98

Ο Πίνακας 7.5 που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα «Ποιος ο βαθμός παρακίνησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;». Σύμφωνα με τους περιγραφικούς δείκτες φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρακινούνται σε μέτριο βαθμό σε ότι αφορά τα εσωτερικά κίνητρα (Μ.Ο=3,77, Τ.Α=1,40), την εσωτερική (Μ.Ο=3,84, Τ.Α=,97) και εξωτερική ρύθμιση (Μ.Ο=3,77, Τ.Α=1,40) και την προσδιορισμένη ρύθμιση (Μ.Ο=4,17, Τ.Α=1,51). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρακινούνται σε αρκετά καλό βαθμό ως προς την ολοκληρωμένη ρύθμιση (Μ.Ο=5,38, Τ.Α=1,09). Τέλος, σε αρκετά μεγάλο βαθμό φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρου (Μ.Ο=5,10, Τ.Α=1,33).

**Πίνακας 7.5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις υπο-κλίμακες του Ερωτηματολογίου της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.**

Υπο-κλίμακες Εργασιακών εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων	Μ.Ο	Τ.Α
Εσωτερικά κίνητρα	3,77	1,40
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	5,38	1,09
Προσδιορισμένη ρύθμιση	4,17	1,51
Εσωτερική ρύθμιση	3,84	,97
Εξωτερική Ρύθμιση	3,77	1,40
Απουσία κινήτρων	5,10	1,33

## 7.4 Επαγωγική στατιστική

### 7.4.1 Συσχετίσεις

Ο Πίνακας 7.6 που ακολουθεί παρουσιάζει τη στατιστική ανάλυση του δείκτη συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ της Οργανωσιακής κουλτούρας και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των υπο-κλιμάκων της Οργανωσιακής κουλτούρας και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών;». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρόλο που παρατηρούνται κάποιες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των υπο-κλιμάκων των δύο ερωτηματολογίων, όλες θεωρούνται αδύναμες, καθώς φορτίζουν λιγότερο από ,30. Ωστόσο, φορτίζουν περισσότερο η συσχέτιση μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων και της συντονισμένης ομαδικής εργασίας ( ,25), αλλά και της έμφασης στον μαθητή ( ,25), όπως επίσης και η συσχέτιση της συνολικής παρακίνησης με τη συντονισμένη ομαδική εργασία και την έμφαση στον μαθητή ( ,28).

**Πίνακας 7.6 Δείκτης (Spearman's rho) μεταξύ της Οργανωσιακής κουλτούρας και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών**

Υπο-κλίμακες Οργανωσιακής Κουλτούρας	Υπο-κλίμακες παρακίνησης εκπαιδευτικών							
	Εσωτερικά κίνητρα	Ολοκληρωμένη ρύθμιση	Προσδιορισμένη ρύθμιση	Εσωτερική ρύθμιση	Εξωτερική ρύθμιση	Απουσία κινήτρων	Συνολική παρακίνηση	
Προσαρμογή στις αλλαγές	,17***	,09	,08	,11	,12	,14*	,20**	
Επίτευξη στόχων	,15**	,09	,11	,07	,18**	,13*	,23***	
Συντονισμένη ομαδική εργασία	,25***	,24***	,12	,04	,16**	,15*	,28***	
Έμφαση στον μαθητή	,25***	,20**	,17**	-,02	,16**	,10	,28***	
Σθένος Κουλτούρας	,12*	,11	,12	,03	,16*	,08	,19**	

p<0,05\*, p<0,01\*\*, p<0,001\*\*\*



Ο Πίνακας 7.7 που ακολουθεί παρουσιάζει τη στατιστική ανάλυση του δείκτη συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και του συστήματος ανταμοιβών και αναγνώρισης, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των υπο-κλιμάκων της παρακίνησης και του συστήματος επιβραβεύσεων και ανταμοιβών των εκπαιδευτικών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε αδύναμες θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της κλίμακας συστήματος ανταμοιβών με τα εσωτερικά κίνητρα, την ολοκληρωμένη ρύθμιση, την προσδιορισμένη ρύθμιση και την εξωτερική ρύθμιση. Αυτές οι αναλύσεις δείχνουν πως όσο περισσότερες είναι οι ανταμοιβές και η αναγνώριση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο παρακινούνται. Επίσης, παρουσιάστηκε και μια στατιστικά αδύναμη αρνητική συσχέτιση με την απουσία κινήτρων, κάτι το οποίο υποδηλώνει πως όσο μειώνονται οι ανταμοιβές και η επιβράβευση των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η απουσία κινήτρου. Τέλος, παρουσιάστηκε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής κλίμακας εργασιακών εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων με το σύστημα ανταμοιβών.

**Πίνακας 7.7 Δείκτης συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών**

Υπο-κλίμακες Εργασιακών εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων	Κλίμακα συστήματος ανταμοιβών
Εσωτερικά κίνητρα	,24***
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	,17**
Προσδιορισμένη ρύθμιση	,22**
Εσωτερική ρύθμιση	-,01
Εξωτερική Ρύθμιση	,37***
Απουσία κινήτρων	-,12*
Συνολική κλίμακα εργασιακών εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων	,31***

p<0,05\*, p<0,01\*\* p<0,001\*\*\*

Ο Πίνακας 7.8 που ακολουθεί παρουσιάζει τον δείκτη συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της Οργανωσιακής κουλτούρας των εκπαιδευτικών,

προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των υπο-κλιμάκων της Οργανωσιακής κουλτούρας και του συστήματος ανταμοιβών των εκπαιδευτικών;». Η στατιστική ανάλυση έδειξε αδύναμες θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της κλίμακας συστήματος ανταμοιβών με την προσαρμογή στην αλλαγή, τη συντονισμένη ομαδική εργασία, την έμφαση στον μαθητή και στο σθένος της κουλτούρας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε χαμηλή και στατιστικά θετική σημαντικά συσχέτιση με την κλίμακα συστήματος ανταμοιβών με την επίτευξη των στόχων. Φαίνεται λοιπόν πως όσο αυξάνεται το σύστημα ανταμοιβών των εκπαιδευτικών, τόσο βελτιώνονται και τα επίπεδα της Οργανωσιακής Κουλτούρας των σχολείων. Τέλος, παρουσιάστηκε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής κλίμακας Οργανωσιακής κουλτούρας με το σύστημα ανταμοιβών.

**Πίνακας 7.8 Δείκτης συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της Οργανωσιακής κουλτούρας των εκπαιδευτικών.**

Υπο-κλίμακες Οργανωσιακής Κουλτούρας	Κλίμακα Βραβείων και αναγνώρισης
Προσαρμογή στις αλλαγές	,29***
Επίτευξη στόχων	,35***
Συντονισμένη ομαδική εργασία	,20**
Έμφαση στον μαθητή	,24**
Σθένος Κουλτούρας	,22**
Συνολικός δείκτης οργανωσιακής κουλτούρας	,31***

p<0,01 \*\*

#### 7.4.2 Παλινδρόμηση

Ο Πίνακας 7.9 που ακολουθεί παρουσιάζει τον δείκτη παλινδρόμησης μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα «Το σύστημα ανταμοιβών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών;» Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.7, το σύστημα ανταμοιβών ερμήνευσε το 0,6% της διακύμανσης ( $R^2=,06, p=,00$ ) όσον αφορά τα εσωτερικά κίνητρα των

εκπαιδευτικών [ $F_{(1,266)}=15,89, p<0,001$ ]. Επιπλέον, το σύστημα ανταμοιβών ερμήνευσε το 0,3% της διακύμανσης ( $R^2=,03,p=,00$ ) όσον αφορά την ολοκληρωμένη ρύθμιση [ $F_{(1,266)}=8,59, p<0,05$ ]. Επίσης, το σύστημα ανταμοιβών ερμήνευσε το 0,5% της διακύμανσης ( $R^2=,052,p=,00$ ) όσον αφορά την προσδιορισμένη ρύθμιση [ $F_{(1,266)}=14,58, p<0,01$ ]. Επιπλέον, το σύστημα ανταμοιβών ερμήνευσε το 1,3% της διακύμανσης ( $R^2=,136,p=,00$ ) όσον αφορά την εξωτερική ρύθμιση [ $F_{(1,266)}=41, 88, p<0,01$ ]. Επίσης, το σύστημα ανταμοιβών ερμήνευσε το 0,2 % της διακύμανσης ( $R^2=,027,p=,01$ ) όσον αφορά την απουσία κινήτρου [ $F_{(1,266)}=7,41, p<0,05$ ]. Τέλος, το σύστημα ανταμοιβών ερμήνευσε το 0,9 της διακύμανσης ( $R^2=,095,p=,00$ ), όσον αφορά τη συνολική κλίμακα παρακίνησης των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,266)}=5,28, p<0,01$ ].

**Πίνακας 7.9 Αποτελέσματα παλινδρόμησης της Κλίμακας του συστήματος ανταμοιβών για την πρόβλεψη της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.**

Ανεξάρτητες μεταβλητές Σύστημα ανταμοιβών	Εξαρτημένες μεταβλητές	R <sup>2</sup>	t-test statistics		β	t-test statistics	
			F	P		t	P
			Εσωτερικά κίνητρα	,056		15,89	,000
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	,031	8,588	,004	,177	24,81	,000	
Προσδιορισμένη ρύθμιση	,052	14,580	,000,	,228	11,916	,000	
Εξωτερική Ρύθμιση	,136	41,880	,000	,369	9,877	,000	
Απουσία Κινήτρου	,027	7,408	,007	-,165	23,835	,000	
Συνολική κλίμακα παρακίνησης εκπαιδευτικών	,095	27,852	,000	,308	5,278	,000	

Ο Πίνακας 7.10 που ακολουθεί παρουσιάζει τον δείκτη παλινδρόμησης μεταξύ της Οργανωσιακής κουλτούρας και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα «Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών;» Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.8, η προσαρμογή στις αλλαγές ερμήνευσε το 0,4 % της διακύμανσης ( $R^2=,046,p=,00$ ) όσον αφορά τη συνολική παρακίνηση των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,266)}=12,82, p<0,01$ ]. Επιπλέον, η επίτευξη

στόχων ερμήνευσε το 0,6% της διακύμανσης ( $R^2=,06, p=,00$ ) όσον αφορά τη συνολική παρακίνηση των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,266)}=17,10, p<0,05$ ]. Επιπρόσθετα, η συντονισμένη ομαδική εργασία ερμήνευσε το 0,9% της διακύμανσης ( $R^2=,09, p=,00$ ) όσον αφορά τα τη συνολική παρακίνηση των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,266)}=26,21, p<0,01$ ], Επίσης, η έμφαση στον μαθητή ερμήνευσε το 0,8% της διακύμανσης ( $R^2=,084, p=,00$ ) όσον αφορά τη συνολική παρακίνηση των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,266)}=24,26, p<0,01$ ]. Επιπλέον, το σθένος της κουλτούρας ερμήνευσε το 0,4% της διακύμανσης ( $R^2=,044, p=,001$ ) όσον αφορά τη συνολική παρακίνηση των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,266)}=12,19, p<0,01$ ]. Τέλος, η συνολική κλίμακα Οργανωσιακής κουλτούρας ερμήνευσε το 0,9% της διακύμανσης ( $R^2=,092, p=,00$ ) όσον αφορά τη συνολική παρακίνηση των εκπαιδευτικών [ $F_{(1,266)}=26,95, p<0,001$ ].

**Πίνακας 7.10 Αποτελέσματα παλινδρόμησης της Κλίμακας της Οργανωσιακής Κουλτούρας για την πρόβλεψη της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.**

Ανεξάρτητες μεταβλητές		Εξαρτημένες μεταβλητές	$R^2$	t-test statistics		$\beta$	t-test statistics	
				F	p		t	P
Προσαρμογή αλλαγές	στις	Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,046	12,823	,000	,214	3,581	,000
Επίτευξη στόχων		Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,06	17,100	,000	,246	4,135	,000
Συντονισμένη ομάδα		Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,090	26,214	,010	,300	5,120	,000
Έμφαση στον μαθητή		Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,084	24,255	,000	,289	4,925	,000
Σθένος κουλτούρας		Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,044	12,188	,001	,209	3,491	,001
Συνολική Οργανωσιακής κουλτούρας	κλίμακα	Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,092	26,950	,000	,303	5,191	,000

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 8.1 Συζήτηση - Ερμηνεία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την οργανωσιακή κουλτούρα, το σύστημα ανταμοιβών και την παρακίνηση, καθώς επίσης και η εξέταση των πιθανών μεταξύ τους συσχετίσεων. Επίσης, η μελέτη αποσκοπεί να εξετάσει αν η οργανωσιακή κουλτούρα και το σύστημα ανταμοιβών αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.

Η σπουδαιότητα των τριών αυτών παραγόντων τόσο στην προσωπική ευημερία και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσο και στην επιτυχία του σχολικού οργανισμού ώθησε την ερευνήτρια να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες αυτούς, αλλά και να διερευνήσει τις πιθανές μεταξύ τους συσχετίσεις.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο δίνεται έμφαση στην οργανωσιακή κουλτούρα στις σχολικές μονάδες που εργάζονται. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πως η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται δε δίνει μεγάλη έμφαση στην οργανωσιακή κουλτούρα: όλοι οι τομείς της οργανωσιακής κουλτούρας (προσαρμογή στις αλλαγές, επίτευξη στόχων, συντονισμένη ομαδική εργασία, έμφαση στον πελάτη, σθένος κουλτούρας) έλαβαν παρόμοια χαμηλή βαθμολογία, γεγονός που καταδεικνύει ότι η οργανωσιακή κουλτούρα βρίσκεται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η χαμηλή βαθμολογία της οργανωσιακής κουλτούρας συμφωνεί με τα ευρήματα παρόμοιων μελετών, στα οποία φαίνεται ότι ο κυρίαρχος τύπος κουλτούρας του ελληνικού σχολείου είναι ο ιεραρχικός/γραφειοκρατικός (Καλλιοντζή και Ιορδανίδης, 2020· Κούσουλα Β., 2021), όπου κυριαρχεί η προβλεψιμότητα, η αρμονία, η σταθερότητα και η επάρκεια (Cameron and Quinn, 2006). Η ανάδειξη του ιεραρχικού μοντέλου κουλτούρας ως επικρατέστερου και υφιστάμενου σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη παρουσία της κουλτούρας

της παρέας και την κουλτούρα της αγοράς δημιουργεί ένα κράμα στοιχείων στην κουλτούρα ενός οργανισμού, που συχνά λειτουργεί αντιφατικά (Μπουραντάς, 2005). Η χαμηλή βαθμολογία που έλαβε ο δείκτης της προσαρμογής στην αλλαγή βρίσκεται σε συμφωνία με τη θεωρία, καθώς το ιεραρχικό μοντέλο δίνει έμφαση στη σταθερότητα και όχι στις αλλαγές (Cameron and Quinn, 2006). Σε ανάλογες έρευνες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στα περισσότερα σχολεία κυριαρχούν οι επίσημοι κανόνες, η μονιμότητα και ο συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης (Καλλιοντζή και Ιορδανίδης, 2020), στοιχεία αντίθετα με όσα οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πολύτιμα για την υιοθέτηση των αλλαγών, τα οποία είναι η ενίσχυση της ευρηματικότητας και της ευχαρίστησης αλλά και η βελτίωση του ρόλου τους (Βλαχογεώργος Α., 2021).

Οι συχνές υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη μεγάλου αριθμού αναπληρωτών, που έχουν ως αποτέλεσμα τη συχνή αλλαγή σχολείων για τους εκπαιδευτικούς έχει συχνά ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των μελών ενός σχολικού οργανισμού (Μπουρσιάνης, Ε., 2021), γεγονός που θα μπορούσε να εξηγήσει το χαμηλό σκορ της συντονισμένης ομαδικής εργασίας αλλά και του σθένους της κουλτούρας.

Η οικονομική και κοινωνική κρίση την οποία διένυσε η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια άφησε έντονα αποτυπώματα και στον εκπαιδευτικό χώρο (Καλλιοντζή και Ιορδανίδης, 2020). Αυτό, σε συνδυασμό με τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με τις διαδικασίες πρόσληψης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τα χαμηλά επίπεδα βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη των στόχων και την έμφαση στον πελάτη, καθώς οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε μια τακτική απομόνωσης, που αποθαρρύνει τις συνεργασίες και ενισχύει την αποπροσωποποίηση (Χρόνη Σ., 2015).

Τέλος, η χαμηλή βαθμολογία τις οργανωσιακής κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, θα μπορούσε να ερμηνευθεί με γνώμονα τον βαθμό αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θα επιθυμούσαν μεγαλύτερη αυτονομία, ενώ συγχρόνως τους διακατέχει αίσθημα αδικίας για την αξιολόγηση και τη διοίκηση που ασκούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων (Γκάτσης, Ι., 2022)., πρόσωπα ιδιαίτερος σημαντικά στη διαμόρφωση και τη διασφάλιση μιας ισχυρής οργανωσιακής κουλτούρας. Συγχρόνως, οι εξουσιαστικοί μηχανισμοί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εύρυθμη και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου (Βήκας, Ε., 2022), θα μπορούσε να θεωρηθεί μία από

τις αιτίες που προκαλούν τις χαμηλές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις κοινές αξίες, τα οράματα και τις συμπεριφορές ενός σχολικού οργανισμού.

Ένα ακόμη ερώτημα που σχετίζεται με την οργανωσιακή κουλτούρα ήταν το τέταρτο και αφορούσε το κατά πόσο παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την παρακίνηση, όπου καταγράφηκε ότι επιδρά θετικά στην παρακίνηση, κάτι το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με τη θεωρία (W.Roos and Eeeden ,2010· Noordhoom, 2010· SOrenso, 2002· Ανθοπούλου, 1999. Deal & Peterson, 1990). Η θετική συσχέτιση της οργανωσιακής κουλτούρας με την συνολική παρακίνηση, που αποτελεί ένα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, συμφωνεί με τα ευρήματα παρεμφερών μελετών, όπου διαφαίνεται ότι η οργανωσιακή κουλτούρα επηρεάζει σημαντικά το αίσθημα παρακίνησης (Βακάλη, 2020· Λιθοξοΐδου, 2018· Αναστασίου, 2011· Uçar, R., & İpek, C., 2019· Negis-Isik and Gursel ,2013). Ωστόσο η επίδραση αυτή είναι χαμηλή, αποτέλεσμα παρόμοιο με έρευνα στην Ινδονησία (Yohana F. Cahya Palupi Meilani, Rinto Rain Barry, 2021). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται και τα αδύναμα αποτελέσματα όσον αφορά το έβδομο ερώτημα, δηλαδή το κατά πόσο η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η οργανωσιακή κουλτούρα προβλέπει σε χαμηλό βαθμό την παρακίνηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, κάτι που ευθυγραμμίζεται με τη βιβλιογραφία (Flamholtz, 2001· Λιθοξοΐδου, 2018).

Η χαμηλή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της οργανωσιακής κουλτούρας με την παρακίνηση, αλλά και ο χαμηλός βαθμός πρόβλεψής της αναφορικά με τη δεύτερη, συμφωνεί με ευρήματα ανάλογης έρευνας, όπου διαπιστώνεται ότι, ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, η οργανωσιακή υποστήριξη είναι τέτοια που δε λειτουργεί παρακινητικά (Αναστασίου, 2011). Επιπλέον, δεδομένων των ευρημάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, σύμφωνα με τα οποία η οργανωσιακή κουλτούρα βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα κατά τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να θεωρηθεί αρκετά εύλογο το αποτέλεσμα ότι, ενώ σχετίζεται θετικά με το αίσθημα της παρακίνησης, δεν αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα πρόβλεψής της.

Χαμηλή ήταν, επίσης, και η βαθμολογία των εκπαιδευτικών στα επίπεδα αναγνώρισης και επιβράβευσης που λαμβάνουν. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να μην απολαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό ούτε εσωτερικές ανταμοιβές (σεβασμό από συνεργάτες, ευκαιρίες και ελευθερία, ελκυστικές αναθέσεις εργασίας), ούτε εξωτερικές ανταμοιβές

(αύξηση μισθού, ασφάλεια εργασίας, προαγωγή, έπαινο από τον προϊστάμενο, ευκαιρίες για εκπαίδευση και ανάπτυξη), γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία.

Ειδικότερα, μελέτες έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν χαμηλές αμοιβές και δεν έχουν τα κίνητρα εκείνα που θα αξίωναν για την εργασία που προσφέρουν (Καβούρη, 1999). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δε λαμβάνουν την κοινωνική αναγνώριση του έργου τους, ενώ αρκετές ευκαιρίες να αυτενεργήσουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες ( Ξωχέλλης, 1991). Αλλά και στο εξωτερικό οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι δυσαρεστημένοι από την εσωτερική ανταμοιβή που λαμβάνουν από τον οργανισμό, είτε αυτή αφορά την επαγγελματική αναγνώριση από τον προϊστάμενό τους, είτε το ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Naveda Shakir, 2013). Επίσης, για αρκετούς εκπαιδευτικούς η ελλιπής αναγνώριση του κύρους τους και οι μη αξιοκρατικές προαγωγές λειτουργούν ως αντικίνητρο για την απόδοσή τους (Dinham and Scott, 1998).

Αντίστοιχα της παρούσας έρευνας φαίνεται να είναι και τα αποτελέσματα σε μελέτη του Μπρούζου (2004), όπου οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται δυσαρεστημένοι αναφορικά με εξωτερικές ανταμοιβές, όπως τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και τις αποδοχές, αλλά και τις εσωτερικές, όπως οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η σχολική διεύθυνση και το επαγγελματικό τους κύρος. Σε παρόμοια, μικρότερης κλίμακας έρευνα, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής φαίνονται δυσαρεστημένοι με τις δυνατότητες προαγωγής, τον μισθό και τις συνθήκες εργασίας (Koustelios A., 2005· Τσερεγκούνη, 2019).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα συστήματα ανταμοιβών, έρχονται να ενισχύσουν και τα αποτελέσματα σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τον βαθμό παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα βαθμολογούν μέτρια την υποκλίμακα της εξωτερικής ρύθμισης, που αφορά υλικές ανταμοιβές ή την επιβολή μιας συμπεριφοράς από άλλους (Deci and Ryan,1985). Ωστόσο, μέτρια είναι και τα επίπεδα βαθμολογίας όσον αφορά τα εσωτερικά κίνητρα, που περιγράφουν μια συμπεριφορά που επιδιώκεται αβίαστα, ελεύθερα, από αυθόρμητη έναρξη, ευχαρίστηση και γνήσιο ενδιαφέρον για την ίδια τη δραστηριότητα και τα άτομα νιώθουν ότι η συμπεριφορά αυτή αποτελεί απολύτως προσωπική τους επιλογή (Deci and Ryan,1985). Λίγο καλύτερη, αλλά μέτρια, είναι η βαθμολογία της εσωτερικής ρύθμισης, όπου η συμπεριφορά προκύπτει από την εσωτερική πίεση και την αίσθηση άγχους· εν μέρει δηλαδή για εσωτερικούς λόγους, αλλά προκειμένου να



κερδίσει κανείς την επιδοκιμασία των άλλων (Deci and Ryan,1985). Υψηλότερη είναι η βαθμολογία της προσδιορισμένης ρύθμισης, η οποία είναι υπεύθυνη για την υιοθέτηση συμπεριφορών στις οποίες αποδίδεται αντικειμενική αξία από τα άτομα· εν ολίγοις τα άτομα κάνουν αυτό που θεωρούν ότι θα τους κάνει καλό (Deci and Ryan,1985). Αυτό όμως που φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα παρακίνησης για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας είναι η ολοκληρωμένη ρύθμιση, η οποία «συνιστά την πιο πλήρη και αυτοκαθοριζόμενη μορφή εσωτερίκευσης των εξωτερικώς κινητοποιημένων συμπεριφορών». Αυτό έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες, όπου «η συμπεριφορά επιδεικνύεται, επειδή συνδέεται άμεσα με αξίες και στόχους, οι οποίες προωθούν τη γνήσια έκφραση του εαυτού» (Βαρσάμης Π., 2016) και αναδεικνύεται ως σημαντικότερο στοιχείο παρακίνησης η ηθική ανταμοιβή (Αναστασίου, 2011).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμίσει κανείς το γεγονός ότι τα εσωτερικά κίνητρα έλαβαν παρόμοια βαθμολογία με εξωτερική ρύθμιση και την εσωτερική ρύθμιση. Το γεγονός αυτό φαίνεται να μη συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, καθώς αρκετές πολλές μελέτες (Deci, 1971, 1972· Lepper, Greene, & Nisbett, 1973) έχουν καταδείξει ότι οι εξωγενείς ανταμοιβές μειώνουν τα εγγενή κίνητρα σε εργαζόμενους που επρόκειτο να κάνουν μια εργασία, η οποία είχε αρχικά εγγενή παρακίνηση. Όπως αναφέρει ο Deci (1971), η εισαγωγή εξωτερικών ανταμοιβών τείνει να υπονομεύσει την εσωτερική παρακίνηση. Αντιθέτως, κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι η εξωτερική παρακίνηση λειτουργεί συμπληρωματικά στο εγγενές κίνητρο (π.χ. Harackiewicz, 1979· Ryan, 1982) και ότι οι εξωτερικές χρηματικές ανταμοιβές μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο για τους εργαζομένους ενός οργανισμού (Παπαδιονυσίου, 2020).

Τα παραπάνω αποτελέσματα όσον αφορά τόσο το σύστημα ανταμοιβών, όσο και το αίσθημα της παρακίνησης, έρχονται να ενισχύσουν τα αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση και τους παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Σε πολλές από αυτές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι από τις υλικές - οικονομικές απολαβές του επαγγέλματός τους (Καβούρη, 1999· Χατζηδάκης Ε., 2019· Τσιγγίλης, 2005· Μυλωνάς, 2018) και από την αξιολόγηση ή τις ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσής τους και εξέλιξής τους (Γραμματικού, 2010), αλλά να παρακινούνται κυρίως από παράγοντες όπως η καταξίωση του εκπαιδευτικού (Δήμου, 2011), η ίδια η φύση του επαγγέλματος (Κοystelios, 2001), η αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους, η αναγνώριση από μαθητές και γονείς (Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η., 2003), το εργασιακό ενδιαφέρον, το

κίνητρο της ευθύνης, το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης, η αναγνώριση της εργασίας και τέλος η επαγγελματική ανέλιξη (Πλατσίδου και Ταρασίδου, 2010).

Η χαμηλή βαθμολογία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σε σχέση αφενός με τα συστήματα ανταμοιβών αφετέρου με τα εξωτερικά κίνητρα και την εξωτερική ρύθμιση, θα μπορούσε να ερμηνευθεί αν αναλογιστεί κανείς ότι η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα που διανύει οικονομική και κοινωνική κρίση τα τελευταία χρόνια (Καλλιοντζή και Ιορδανίδης, 2020) και η οποία έχει επιπτώσεις και στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης. Οι χαμηλοί μισθοί των εκπαιδευτικών, οι μειωμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και προαγωγής, η συνεχής αξιολόγηση είναι παράγοντες που αναδείχθηκαν από τις έρευνες ότι αποτελούν αντικίνητρα για τους εκπαιδευτικούς. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών (ο θεσμός των χρόνιων αναπληρωτών), συχνά έχουν ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναπτυχθούν επαρκώς σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή (Βακάλη Σ., 2020).

Απόρροια όλων των προαναφερθέντων θα μπορούσε να είναι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από εσωτερικευμένα εξωτερικά ερεθίσματα: συμπεριφορές δηλαδή που το άτομο έχει υιοθετήσει ως αξίες και που επαναλαμβάνει από επιλογή. Έτσι, διαπιστώνει κανείς ότι οι σχέσεις με τους μαθητές, η αναγνώριση της εργασίας, η ίδια η φύση της εργασίας είναι κοινός τόπος για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών σε πολλές έρευνες που παρατέθηκαν παραπάνω.

Πέραν αυτού όμως, η έλλειψη εξωτερικής παρακίνησης και η μικρή σπουδαιότητα που αποδίδουν στο σύστημα ανταμοιβών οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί αίτιο της υψηλής βαθμολογίας της απουσίας κινήτρων. Σε αρκετές έρευνες η μειωμένη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα κίνητρα και τις ανταμοιβές που λαμβάνουν, φαίνεται να τους οδηγεί σε σκέψεις παραίτησης, αποπροσωποποίησης ή επηρεάζει τη διδασκαλία τους (Alam, M. T., & Farid, S., 2011). Αυτό δείχνει να έρχεται σε συμφωνία με το αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης που παρουσιάζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την έλλειψη κινήτρου στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν να παρουσιάζουν ανυπαρξία ενδιαφέροντος και αίσθημα αποφυγής για το επάγγελμά τους. «Η έλλειψη παρακίνησης μπορεί να προέρχεται από: α) την αίσθηση χαμηλής ικανότητας σε μια δεξιότητα, β) την αντίληψη ότι η προτιθέμενη συμπεριφορά δεν θα φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, γ) την εντύπωση ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα είναι μεγάλης δυσκολίας και απαιτήσεων, ώστε να μειώνονται εξαιρετικά οι πιθανότητες προσπάθειας, και δ) την πεποίθηση

ότι το άτομο δεν έχει καμιά τύχη, θεωρεί τον εαυτό του αβοήθητο και κατά συνέπεια αποφεύγει να ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη δεξιότητα» (από: Παναγιώτου, 2014, όπ. αναφ. στο Βαρσάμης Π., 2016).

Η παραπάνω αιτία πρόκλησης της έλλειψης κινήτρου θα μπορούσαν να κατανοηθούν αναγόμενες στην οικονομική και κοινωνική κρίση που μαστίζει τη χώρα και είχε ως αποτέλεσμα τις μειώσεις και το πάγωμα των μισθών με την ταυτόχρονη αύξηση των απαιτήσεων από τους εργαζομένους σε όλους τους τομείς της οικονομίας, συνεπώς και στην εκπαίδευση (Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ., 2022). Οι εκπαιδευτικοί εν μέσω όλων αυτών των αλλαγών, καλούνται να αντιμετωπίσουν τις πρακτικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στο σχολείο, δηλαδή σε ότι έχει να κάνει με την υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και την ηθική κατάπτωση που επιφέρει η οικονομική κρίση, για την αντιμετώπιση της οποίας είναι υπεύθυνα και τα σχολεία λόγω της ηθικής διάστασης της παιδείας (Ζιωντάκη, Ζ. Β. , 2014). Τα δεδομένα αυτά σε συνδυασμό με την πανδημία του COVID-19, η οποία επέφερε τόσο ψυχικές όσο και επαγγελματικές πιέσεις και στους εκπαιδευτικούς (Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ., 2021), θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τα, σε γενικές γραμμές, χαμηλά επίπεδα εκτίμησης των εκπαιδευτικών της έρευνας για τους τρεις παράγοντες επιρροής της απόδοσής τους (οργανωσιακή κουλτούρα, σύστημα ανταμοιβών, παρακίνηση) και την αναζήτηση κινήτρου κυρίως σε εσωτερικές αξίες.

Τη χαμηλή βαθμολογία του συστήματος ανταμοιβών, της εξωτερικής παρακίνησης, της οργανωσιακής κουλτούρας και την υψηλή βαθμολογία της ολοκληρωμένης ρύθμισης και της απουσίας κινήτρων, έρχονται να ενισχύσουν και τα δεδομένα της πρόσφατης παγκόσμιας έκθεσης για την κατάσταση των εκπαιδευτικών του 2021. Σύμφωνα με την έκθεση, οι εκπαιδευτικοί σε όλον τον κόσμο βιώνουν συνθήκες εξουθένωσης, χαμηλής αμοιβής και υποτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, το 42% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι επιδεινώθηκαν οι συνθήκες εργασίας και το 84% ότι υπήρξε μείωση μισθών κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Το 60% των ερωτηθέντων ανέφερε τη χρήση περιστασιακών συμβάσεων και συμβάσεων ορισμένου χρόνου για την απασχόληση εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών, ενώ αρκετοί ήταν εκείνοι που έθεσαν ως ανασταλτικό παράγοντα για το επάγγελμά τους την ανεπαρκή υποστήριξη και τις κακές συνθήκες εργασίας (Thompson G., 2021).

Η χαμηλή βαθμολογία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά το σύστημα ανταμοιβών που λαμβάνουν και το αίσθημα παρακίνησης που αισθάνονται, σε συνδυασμό με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αμοιβή

τους, τις εργασιακές συνθήκες, την κοινωνική υποτίμηση του έργου τους και τις κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις της εποχής, που αναλύθηκαν παραπάνω, θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν το αποτέλεσμα που αφορά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα έδειξαν ότι το σύστημα ανταμοιβών παρουσιάζει αδύναμες θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τα εσωτερικά κίνητρα, την ολοκληρωμένη ρύθμιση, την προσδιορισμένη ρύθμιση και την εξωτερική ρύθμιση και μια στατιστικά αδύναμη αρνητική συσχέτιση με την απουσία κινήτρων, κάτι το οποίο υποδηλώνει πως όσο μειώνονται οι ανταμοιβές και η επιβράβευση των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η απουσία κινήτρου. Εντούτοις, από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι το σύστημα ανταμοιβών παρουσιάζει θετική στατιστικά σημαντική κυρίως με το σύνολο της παρακίνησης. Επίσης, ενδιαφέρον προκαλεί το αποτέλεσμα του όγδοου ερευνητικού ερωτήματος, όπου καταγράφηκε ότι το σύστημα ανταμοιβών προβλέπει σε χαμηλό βαθμό το αίσθημα παρακίνησης των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, το σύστημα ανταμοιβών φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την εξωτερική ρύθμιση, γεγονός που αιτιολογείται βάσει της θεωρίας ότι αυτή αφορά υλικές ανταμοιβές ή την επιβολή μιας συμπεριφοράς από άλλους (Deci and Ryan, 1985). Επίσης, το αποτέλεσμα της στατιστικά σημαντικής θετικής συσχέτισης, έρχεται σε συμφωνία με παρόμοιες έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι το σύστημα ανταμοιβών αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα παρακίνησης, καθώς επηρεάζει πολύ την απόδοση των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott, 1998, 2000· Kalsoom, Mumtaz, Haseeb & Memoona, 2017· Παλαιολόγου, 2018). Συγχρόνως, η στατιστικά αδύναμη αρνητική συσχέτιση του συστήματος ανταμοιβών με την απουσία κινήτρων συμφωνεί με τα ευρήματα ερευνών, όπου διαφάνηκε ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν εσωτερική ανταμοιβή από τον οργανισμό ή είναι δυσαρεστημένοι από εξωτερικές ανταμοιβές, αισθάνονται χαμηλά επίπεδα παρακίνησης (Naveda Shakir, 2013· Oredein, 2000).

Ωστόσο, ο χαμηλός βαθμός στον οποίο το σύστημα ανταμοιβών προβλέπει την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, προκαλεί ενδιαφέρον, καθώς υποδηλώνει διάφορα γεγονότα που σχετίζονται αφενός με τα αίτια που μπορεί να προκαλούν αυτό το αποτέλεσμα, αφετέρου με τους παράγοντες που τελικά , μπορεί να σχετίζονται και να προβλέπουν την παρακίνηση. Οι χαμηλοί μισθοί, η αύξηση των εργασιακών ευθυνών (Kaseorga, M., & Uibub, K., 2016), οι δυσμενείς συνθήκες εργασίας, ο αυξημένος φόρτος εργασίας και η κοινωνική αναγνώριση των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott ,1998, 2000) συχνά αποτελούν αντικίνητρα για τους

εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα στην Ελλάδα, όπως χαρακτηριστικά διαπίστωσε η Παλαιολόγου (2018) σε έρευνά της σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, «ο μηνιαίος μισθός, ο φόρτος εργασίας, η αναγνώριση των προσπαθειών τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, το κύρος του επαγγέλματος στην κοινωνία και οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη και επιμόρφωση δημιουργούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς και, επομένως, λειτουργούν ως αντικίνητρα για την απόδοσή τους». Ενδεχομένως, λοιπόν, απόρροια όλων αυτών να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται κυρίως από άλλους παράγοντες όπως οι σχέσεις με τους μαθητές, οι ικανότητες που έχουν στο επάγγελμα, η αίσθηση αυτοεκτίμησης που βιώνουν, η στοχοθεσία των εκπαιδευτικών και η μετάδοση γνώσεων και αξιών στα παιδιά (Σπάρου Σ., 2022).

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά το έκτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν το σύστημα ανταμοιβών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την οργανωσιακή κουλτούρα κατέδειξαν την ύπαρξη θετικής και στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της συνολικής κλίμακας της οργανωσιακής κουλτούρας και του συστήματος ανταμοιβών. Συγκεκριμένα, βρέθηκαν χαμηλές θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της κλίμακας συστήματος ανταμοιβών με την προσαρμογή στην αλλαγή, τη συντονισμένη ομαδική εργασία, την έμφαση στον πελάτη και στο σθένος της κουλτούρας. Επιπλέον, παρατηρήθηκε χαμηλή και στατιστικά θετική σημαντικά συσχέτιση με την κλίμακα συστήματος ανταμοιβών με την επίτευξη των στόχων.

Τα αποτελέσματα αυτά, έρχονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, όπου υπογραμμίζεται η σύνδεση της οργανωσιακής κουλτούρας με το σύστημα ανταμοιβών, στην προσπάθεια ενός οργανισμού να ενισχύσει την απόδοση των εργαζομένων (Rohim & Budhiasa, 2019). Η θετική συσχέτιση του συστήματος ανταμοιβών με τις υπο-κλίμακες της οργανωσιακής κουλτούρας, επιβεβαιώνει τα ευρήματα ανάλογων μελετών όπου το σύστημα ανταμοιβών θεωρείται ως ένα εργαλείο για την προώθηση, διαχείριση και διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας (Balkin, Logan, 1988· O'Reilly, 1989· Kerr, Slocum, 1987· Henderson, 2006· Milkovich, Newman, 2002· Martocchio, 2001· Sono, Nel, 2004; Noe et al, 2006 όπ. αναφ. στο Bogičević Milikić, 2007). Όπως είχε αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, το σύστημα αμοιβών διαπερνά όλο το εύρος ενός οργανισμού και, αναφορικά με το επίπεδο της κουλτούρας, συνδέεται με το σύνολο των δραστηριοτήτων του οργανισμού και έχει ως σκοπό την επίτευξη του βασικού στόχου (Κακαρούγκας, 2018). Φαίνεται, λοιπόν, πως όσο ενισχύεται το σύστημα ανταμοιβών των εκπαιδευτικών, τόσο βελτιώνονται και τα επίπεδα της Οργανωσιακής

Κουλτούρας των σχολείων, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα πολλών μελετητών, σύμφωνα με τους οποίους ένα από τα κρίσιμα στοιχεία της οργανωσιακής κουλτούρας που έχει σχέση με τα κίνητρα των εργαζομένων είναι το σύστημα ανταμοιβής του οργανισμού (Helou and Viitala, 2007· Uddin et al., 2012· Ashipaloye, 2014).

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται να συμφωνούν με αρκετές έρευνες που πραγματεύονται τους παράγοντες της οργανωσιακής κουλτούρας, της παρακίνησης και του συστήματος ανταμοιβών στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται να βαθμολογούν χαμηλά τους τρεις αυτούς παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζουν θετικές συσχετίσεις.

## **8.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Ένα από τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας είναι η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, η οποία ωστόσο συχνά υπόκειται σε περιορισμούς όσον αφορά αδυναμίες που έχουν σχέση με ανεπαρκείς μετρήσεις μεταβλητών, απώλεια συμμετεχόντων, μικρό δείγμα (Creswell, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας μελέτης, μεταφράστηκαν με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Η μέθοδος αυτή ορισμένες φορές μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκείς ή ακατάλληλες μετρήσεις, καθώς τα μεταφρασμένα εργαλεία συχνά στερούνται διαφόρων ιδιοτήτων που θα τα καθιστούσε αξιόπιστα και έγκυρα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ.). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ενδεχομένως να μην είχαν την απόλυτη αντίληψη των νοημάτων των όρων, είτε λόγω πολιτισμικών παραγόντων, είτε λόγω μεταβολών των ερωτήσεων κατά την προσαρμογή από τη «γλώσσα – πηγή» στη «γλώσσα – στόχο».

Ένας ακόμη περιορισμός που προκύπτει αφορά στα εργαλεία αυτό-αναφοράς. Πιθανόν ο ερωτώμενος, καθώς του ζητείται να εκφράσει προσωπικές του θέσεις, να προσπαθήσει, μέσω των απαντήσεών του, να παρουσιάσει μια καλύτερη εικόνα του εαυτού του, μειώνοντας ίσως και τον βαθμό ειλικρίνειάς του (Ναυρίδης, 1994). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, λοιπόν, ενδεχομένως να μην επέδειξαν την απόλυτη ειλικρίνεια και προσοχή κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είτε διότι είχαν την πρόθεση να «φανούν καλύτεροι» είτε διότι είχαν μια λάθος αυτοαντίληψη.

Σημαντικός είναι και ο περιορισμός που αφορά το μέγεθος του δείγματος, το οποίο αποτελείται από 268 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Αν και πρόκειται για ένα αρκετά μεγάλο δείγμα, ωστόσο δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού αριθμού όλων των εκπαιδευτικών της χώρας. Για τον λόγο αυτό βέβαια το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και προέρχεται από όλη την ελληνική επικράτεια και όχι από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Επίσης, περιλαμβάνει όλες τις ειδικότητες, ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό.

Περιορισμό της έρευνας αποτελεί και ο μέσος όρος ηλικίας και προϋπηρεσίας του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν κατά μέσο όρο περίπου 8 χρόνια προϋπηρεσίας και δεν ξεπερνούσαν τα 36 ηλικιακά έτη. Ενδεχομένως τα αποτελέσματα της έρευνας να ήταν διαφορετικά αν τα ερωτήματα τίθεντο σε μεγαλύτερης ηλικίας και εμπειρίας εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα τριών μηνών, σε μια περίοδο κατά την οποία η οικονομική κρίση και η πανδημία του Covid-19 έχουν αφήσει έντονα τα «σημάδια» τους (Νταλιάρης Α., 2015· Βλαχογεώργος Α, 2021). Το σύντομο χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας ίσως να μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης και να καθιστά τα αποτελέσματά της περισσότερο αφορμή για προβληματισμό και περαιτέρω διερεύνηση. Από την άλλη πλευρά οι μεταβολές που επέφεραν στις αμοιβές και στις εργασιακές συνθήκες και απαιτήσεις η οικονομική κρίση και η πανδημία, ενδεχομένως να μεταβάλλει αφενός τόσο την κουλτούρα, το σύστημα παρακίνησης και το σύστημα ανταμοιβών στην εκπαίδευση καθαυτο, αφετέρου τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα κίνητρα που θεωρούν σημαντικότερα, την υποστήριξη που λαμβάνουν και τη θεώρησή τους για τον σχολικό οργανισμό στον οποίο εργάζονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα ευρήματα της έρευνας να μην μπορούν εύκολα να γενικευτούν.

### **8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, αλλά και τα αποτελέσματα καθαυτά, αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του υπό πραγμάτευση θέματος, που αφορούσε τις Διαστάσεις της Οργανωσιακής Κουλτούρας και την Ανταμοιβή – Αναγνώριση των Εργαζομένων στη

Εκπαίδευση και ειδικότερα τους παράγοντες της οργανωσιακής κουλτούρας, του συστήματος ανταμοιβών και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, καθώς και τις μεταξύ τους συσχετίσεις.

Αρχικά, θα μπορούσε να διεξαχθεί μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, καθώς αυτό θα ενίσχυε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και θα αύξανε το δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Βέβαια, χρήσιμη θα ήταν ενδεχομένως και η εστίαση σε στοχευμένο δείγμα, όπως και η συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ώστε να μελετηθούν μεμονωμένα, με μεγαλύτερη ακρίβεια, αλλά και με συγκριτική εξέταση οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους βασικούς παράγοντες που εξετάζει η παρούσα έρευνα.

Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε μια μελλοντική αντίστοιχη έρευνα, μετά τη σταθεροποίηση της οικονομίας και την ανάκαμψη της κοινωνίας, που θα μπορούσε να παρακολουθήσει αν σχολικοί οργανισμοί διαπνέονται από μια πιο ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα, αν το σύστημα ανταμοιβών έχει βελτιωθεί και αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη παρακίνηση, αλλά και αν αυτοί οι τρεις παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά ο ένας για τον άλλο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναφορικά με τον βαθμό συσχέτισης των τριών παραγόντων, αλλά και με το κατά πόσο η οργανωσιακή κουλτούρα και το σύστημα ανταμοιβών αποτελούν παράγοντα πρόβλεψης της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, προκαλούν την ανάγκη περαιτέρω έρευνας. Συγκεκριμένα, θα ήταν ενδιαφέρουσα η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιοι είναι οι υπόλοιποι παράγοντες που προβλέπουν τελικά την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μεθόδους ενίσχυσης της οργανωσιακής κουλτούρας και του συστήματος ανταμοιβών, ώστε αυτές να παρουσιάσουν ισχυρότερη συσχέτιση με την παρακίνηση.

Πρόταση μελλοντικής έρευνας θα ήταν η εξέταση για την ύπαρξη ή μη διαφορετικών απόψεων, όσων αφορά τα υπό μελέτη ζητήματα, μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι αφενός ως εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ανταμοιβές και παρακίνηση από τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, αφετέρου ως ηγέτες είναι από τα πλέον σημαντικά πρόσωπα στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας ενός σχολείου, στην απόδοση μέρους των εσωτερικών ανταμοιβών και στη παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, χρήσιμη θα ήταν η διεξαγωγή μελέτης που θα ερευνούσε τη σχέση και άλλων παραγόντων με τους υπό διερεύνηση παράγοντες της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, θα



μπορούσε να εξεταστεί το σύστημα αξιών των εργαζομένων στην εκπαίδευση και πώς αυτό συσχετίζεται και επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα ενός σχολείου και το αίσθημα παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Ακόμη, θα ήταν ενδιαφέρον μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αίσθημα της εργασιακής ασφάλειας και πώς αυτή επηρεάζεται από το σύστημα ανταμοιβών και την οργανωσιακή κουλτούρα και επηρεάζει την παρακίνηση. Επιπλέον, θα είχε νόημα η συνεξέταση της οργανωσιακής κουλτούρας, της παρακίνησης και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, ενώ σημαντική θα ήταν για την έρευνα και η συμβολή μιας μελέτης, η οποία θα εξέταζε τη σχέση του αισθήματος αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών με το σύστημα ανταμοιβών και την παρακίνηση.

#### **8.4 Προτάσεις πρακτικής εφαρμογής της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εξετάσει τις διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας και την ανταμοιβή – αναγνώριση των εργαζομένων στην εκπαίδευση, μέσα από τη διερεύνηση αφενός των τριών παραγόντων, αυτούς της οργανωσιακής κουλτούρας των σχολικών οργανισμών, του συστήματος ανταμοιβών που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και της παρακίνησης που τους καλλιεργείται, αφετέρου των μεταξύ τους συσχετίσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όσο και για τα πρόσωπα που ηγούνται της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας την κουλτούρα, αποδίδοντας αμοιβές και παρακινώντας τους εκπαιδευτικούς.

Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου Π., 2008). Αρκετοί είναι εκείνοι που τονίζουν τη σπουδαιότητά της για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Craig, 2006) και την επίδρασή της στις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα πιστεύω όσων εργάζονται σε έναν σχολικό οργανισμό (Πασιαρδής, 2004), γεγονός που υποδεικνύει τον λόγο για τον οποίο τα τελευταία χρόνια ο παράγοντας της οργανωσιακής κουλτούρας προσπαθεί να ενισχυθεί και στον τομέα της εκπαίδευσης. Αντίθετα, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βαθμολογούν χαμηλά την οργανωσιακή κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα μπορούσαν να αντιστρέψουν τη δυσαρέσκεια που υπάρχει αναφορικά με τη δυνατότητα προσαρμογής στις αλλαγές, τη συντονισμένη ομαδική εργασία

και το σθένος της κουλτούρας, καλλιεργώντας μια πιο συνεργατική κουλτούρα, η οποία οδηγεί στη βελτίωση των εμπλεκόμενων (Mac Beath & Mortimore, 2001).

Σημαντικό πρόσωπο, ωστόσο, στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας των σχολικών οργανισμών είναι και ο διευθυντής, ο οποίος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς οφείλουν να εργάζονται προς έναν κοινό στόχο και όραμα, βασιζόμενοι σε κοινές αξίες και πεποιθήσεις (Ντίλιου και Κουτούζης, 2012). Άλλωστε η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να αποτελεί πρότυπο οργανωσιακής συμπεριφοράς και να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν τρόπους για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων (Τσιαχρή και Μωύσογλου, 2018). Οι διευθυντές των σχολείων, συνεπώς, θα μπορούσαν μέσα από διάφορες τεχνικές να ενισχύσουν και να προωθήσουν την ομαδική εργασία και τη δυνατότητα προσαρμογής στις αλλαγές, καλλιεργώντας τη συνεργατική κουλτούρα.

Επίσης, μια ακόμη παράμετρος που επηρεάζει σημαντικά την εδραίωση της οργανωσιακής κουλτούρας ενός σχολικού οργανισμού αποτελεί και η σταθερότητα του προσωπικού του. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί η κάλυψη κενών από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, γεγονός που καθιστά δύσκολη την ανάπτυξη κοινών πεποιθήσεων, αξιών και πιστεύω (Κούσουλα, 2021). Η εκπαιδευτική ηγεσία, λοιπόν, θα μπορούσε να προχωρήσει, όπως ήδη κάνει τα τελευταία δύο έτη, στην πρόσληψη μόνιμου προσωπικού, αλλά και στον ορισμό ενός μέντορα που θα βοηθούσε στην ομαλή ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, μέτρο που εισήγαγε το Υπουργείο Παιδείας το τρέχον έτος.

Οι παραπάνω ενέργειες ενίσχυσης της οργανωσιακής κουλτούρας, θα μπορούσαν να βελτιώσουν και τη συσχέτισή της με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, καθιστώντας την ισχυρό προβλεπτικό παράγοντά της, καθώς, όπως αρκετές έρευνες έχουν δείξει, η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί ισχυρό στοιχείο ενίσχυσης της παρακίνησης (Αναστασίου, 2011· Λιθοξοΐδου, 2018· Βακάλη, 2020).

Ένα ακόμη από τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν και η χαμηλή βαθμολογία των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σύστημα ανταμοιβών, που, όπως ήδη έχει αναλυθεί, μπορεί να αποδοθεί στα έντονα αισθήματα ανασφάλειας και φόβου που αισθάνονται οι εργαζόμενοι τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κατάστασης και της πανδημίας (Νταλιάρης, 2015). Ωστόσο, το σύστημα ανταμοιβών, αλλά και τα κίνητρα των εργαζομένων - εξωτερικά και εσωτερικά – συνιστούν βασικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητάς τους και της ικανοποίησης που αισθάνονται από την εργασία τους (Kreitner et al, 1999· Μιχόπουλος, 1998· Χατζηπαντελή, 1999· Dessler, 2017).

Τα αποτελέσματα αυτά σε σχέση με τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αμοιβές που λαμβάνουν, τα οποία συμφωνούν με αρκετές έρευνες στον ελληνικό χώρο (Καβούρη, 1999· Ξωχέλλης 1991· Δούκα, 2017), θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για την έναρξη ενός διαλόγου αναφορικά με την αύξηση των εξωτερικών ανταμοιβών που παρέχονται από την πολιτεία προς τους εργαζομένους στην εκπαίδευση, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την εξωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη μεριά, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, αντιστρέφοντας την αρνητική βαθμολογία της παρούσας έρευνας αναφορικά με το σύστημα ανταμοιβών και την παρακίνηση, θα μπορούσαν μέσα από πλήθος πρακτικών, όπως η διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η συνεχής επιβράβευση των εκπαιδευτικών, η συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς εντός και εκτός σχολείου, που βοηθούν στην καλλιέργεια φιλικών σχέσεων να τους ενεργοποιήσουν την εσωτερική παρακίνηση και να αυξήσουν την αποδοτικότητα τους (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν αξιοποιηθούν ως βάση για την εξέταση του ίδιου ζητήματος στο μέλλον, με σκοπό τη σύγκριση των ευρημάτων, αλλά και για την περαιτέρω διερεύνηση των τριών παραγόντων στην εκπαίδευση.

## **8.5 Συμπεράσματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των διαστάσεων της οργανωσιακής κουλτούρας και η ανταμοιβή – αναγνώριση των εργαζομένων στην εκπαίδευση. Η ανά χειράς μελέτη επιχειρεί να εξετάσει τρεις, βασικούς για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, παράγοντες, την οργανωσιακή κουλτούρα, το σύστημα ανταμοιβών και την παρακίνηση. Η ταυτόχρονη εξέταση των παραγόντων αυτών υπό το πρίσμα των αντιλήψεων εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης στην Ελλάδα, συνιστά στοιχείο πρωτοτυπίας και θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω μελέτη και ανάλυση στον ελληνικό χώρο.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βαθμολογούν χαμηλά τις διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας, γεγονός που συμφωνεί με τη θεωρία. Επίσης, χαμηλή είναι η βαθμολογία τους αναφορικά με την αναγνώριση και την επιβράβευση που λαμβάνουν, αλλά και με τα είδη των κινήτρων που αισθάνονται, ευρήματα τα οποία

εναρμονίζονται με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών. Αξίζει να υπογραμμιστεί στο σημείο αυτό, ότι τα εσωτερικά κίνητρα, η εσωτερική ρύθμιση και η εξωτερική ρύθμιση έλαβαν παρόμοια βαθμολογία, γεγονός που δεν έρχεται σε αρμονία με τη βιβλιογραφία. Ωστόσο, παρατηρείται μια τάση ως προς το ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται κυρίως μέσω της ολοκληρωμένης ρύθμισης.

Επιπλέον, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή κουλτούρα παρουσιάζει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την παρακίνηση και αποτελεί παράγοντα πρόβλεψής της σε χαμηλό βαθμό, αποτέλεσμα που συμφωνεί με ορισμένες έρευνες. Ακόμη, διαπιστώθηκε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής κλίμακας εργασιακών εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων με το σύστημα ανταμοιβών, αλλά και μία στατιστικά αδύναμη αρνητική συσχέτιση με την απουσία κινήτρων, που, όπως αναλύθηκε, συμφωνεί με τη βιβλιογραφία. Ακόμη, το σύστημα ανταμοιβών σε μικρό βαθμό αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της παρακίνησης.

Τέλος, από τις αναλύσεις προέκυψε μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής κλίμακας Οργανωσιακής κουλτούρας με το σύστημα ανταμοιβών. Φαίνεται λοιπόν πως όσο αυξάνεται το σύστημα ανταμοιβών των εκπαιδευτικών, τόσο βελτιώνονται και τα επίπεδα της Οργανωσιακής Κουλτούρας των σχολείων, συμφωνώντας έτσι με τη θεωρία και τα συμπεράσματα αντίστοιχων ερευνών.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνική

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου Σ, (2011), *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ηπείρου*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5290/1/%CE%94.%CE%94%20%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%A3%CE%9F%CE%A6%CE%99%CE%91.pdf>
- Ανθοπούλου, Σ. Σ.(1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (επιμ). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Β΄: *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, 17-92.
- Αντωνίου Α.-Σ., Γιουμούκη Μ., & Μπαμπάλης Θ. (2018). Educational leadership and school culture: A comparative study between mainstream and special primary schools. *Education Sciences*, 2018(3), 117–139. <https://doi.org/10.26248/v2018i3.302>
- Βακάλη Σ. (2020). Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Πέλλα και ο ρόλος της ηγεσίας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 8, Τεύχος 2, 2020 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576. Ανακτήθηκε από: [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2020/teuxos2/teyxos\\_8\\_2\\_20.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2020/teuxos2/teyxos_8_2_20.pdf)
- Βακιρλής, Ι. (2019). *Ο ρόλος της Μετασηματιστικής ηγεσίας στην παρακίνηση των εργαζομένων* (Master'sthesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/12290>
- Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Βαρσάμης Π. (2016). Η θεωρία του Αυτοκαθορισμού στην εκπαίδευση. Νοέμβριος 2016, Ανακτήθηκε από <http://kday-v.thess.sch.gr/wordpress/personal-and-social-skills/>
- Βήκας, Ε. (2022). *Εκπαίδευση, σχολικός θεσμός και εξουσία Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς του σχολικού θεσμού: Ρητές και άρρητες λειτουργίες/διαδικασίες*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/7027>
- Βλαχογεωργος, Α. (2021). *Η εισαγωγή αλλαγών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προϋποθέσεις και αντιστάσεις: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147968?lang=en>

- Γεράλη-Ρούσου, Ε. (2006). Κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών. Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. *Πρακτικά Συνεδρίου, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι. Ανακτήθηκε από [http://www.pi-schools.gr/download/news/pract\\_sinedr\\_xenes\\_glosses.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf)
- Γκάτσης, Ι. (2022). *Η αυτονομία των ελληνικών σχολικών μονάδων και η συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/27538>
- Γκιάστας, Ι. (1999). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων* (δ' τόμος, σ. 221 - 278). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκόλια, Α. – Σ. Τσιώλη – Δ. Μπελιάς – Α. Κουστέλιος (2013). Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση. *Στο Επιστήμες Αγωγής*. τεύχ. 1- 2/2013. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. σ. 15-32.
- Γοροζίδης, Γ. (2009). *Παρακίνηση και Αυτό-αποτελεσματικότητα Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Γυμνασίων στην Εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή). ΑΠΘ Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/112895>
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162. Αθήνα 1-3 Ιουλίου 2016. Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας και Καινοτομίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δαφνομήλη, Α., Κοντοπόδη, Α. (2010). *Υποκίνηση εργαζομένων, θεωρίες (Μελέτη περίπτωσης , υπάλληλοι τραπεζών)*. (Πτυχιακή εργασία), Ηράκλειο Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Ανακτήθηκε από: [https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/5042/dafnomili\\_kontopodi2011.pdf?sequence=1](https://apothesis.lib.hmu.gr/bitstream/handle/20.500.12688/5042/dafnomili_kontopodi2011.pdf?sequence=1)
- Δημητρίου, Κ. (1991). *Μέθοδοι και τεχνικές υποκίνησης εργαζομένων στην πράξη*. Αθήνα: Γαλαίος.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δήμου, Ι. (2001). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δούκα, Β. (2017). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών: παράγοντες και τεχνικές που την επηρεάζουν. Μια προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας*. (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Ζαβλανός Μύρων (2002), «Κεφ. 14 Παρακίνηση», *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα, σελ.305-355
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Ζάχαρης Δ.Γ. (2003) *Ψυχολογία της παρώθησης και των κινήτρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Ζιωντάκη, Ζ. Β. (2014). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την οικονομική κρίση: οι επιπτώσεις της συρρίκνωσης των μισθών και των εκπαιδευτικών πόρων στο εκπαιδευτικό έργο* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135826>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καβούρη, Π. (1999) *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών-ντριων στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.106, 91-100.
- Κακαρούγκας Χ (2018), *Η επίδραση των συστημάτων αμοιβών στα στάδια και τις διαδικασίες αλλαγής της οργανωτικής κουλτούρας στα ελληνικά ξενοδοχεία πέντε αστέρων*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Επιστημών της Διοίκησης. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44401>
- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2020). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την Οργανωσιακή Κουλτούρα της Ελληνικής Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(3), 113-140. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1225>
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος, Χ. (2002). *Διοίκηση προσωπικού-ανθρώπινου δυναμικού. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία: Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο *Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, 217-230.
- Καπετανέας, Νικ., (2015), *Παράγοντες Οργανωσιακής Κουλτούρας στα Γραφεία Προμηθειών των Νοσοκομείων του ΕΣΥ της Ελλάδας που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του συστήματος προμηθειών*. (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2647>
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του

διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος», Τόμος, 4, 169-186.*  
Ανακτήθηκε από: [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3\\_10.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_10.pdf)

- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (Γ έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*, 99, 96-113.  
Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/1720628-O-apotelesmatikos-dieythynthis-to-y-sholeioly.html>
- Κούσουλα, Β. (2021). *Οργανωσιακή κουλτούρα και εκπαιδευτική ηγεσία: Διερεύνηση της σχέσης σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία).  
Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/155164?lang=el>
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., & Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*. Κύπρος. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: [http://archeia.moec.gov.cy/mc/461/anaptyxi\\_koultouras\\_klimatos.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/mc/461/anaptyxi_koultouras_klimatos.pdf)
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2009). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτσίκης Β. (1998). *Εκπαιδευτικά συστήμα Οργάνωση και Διοίκηση. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Έλλην
- Λαΐνας, Α. (2004). Το Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου. Εισήγηση. *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΠΕ..Ι.ΕΚ. Ηπείρου με θέμα: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*
- Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης* (Doctoral dissertation, Hellenic Open University; Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30097>
- Λιθοξοΐδου Σ, 2018, *Η επιρροή της οργανωσιακής κουλτούρας και του τύπου ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. (Μεταπτυχιακή εργασία).  
Ανακτήθηκε από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/940>
- Λόζγκα Ε. Χ., & Στραβάκου Π. Α. (2018). The administrative culture in education: the case of greece. *Education Sciences*, 2018(1), 53–73. <https://doi.org/10.26248/v2018i1.307>
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Μανταγοπούρας, Η. (2003) Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος*.
- Μάρκοβιτς, Ι. (2002). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Παρακίνηση-Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. University Studio Press.



- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Π. Ι., 6, σ. 15 - 30. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos6/>
- Μαυροβουνιώτης, Μ. (1996). *Υποκίνηση*.
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ: Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Αυτοέκδοση .
- Μουζά-Λαζαρίδη, Α. Μ. (2006), *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*, Εκδόσεις Κριτική.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011) *Η ζωή στη σχολική τάξη* (β' έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. (σ. 1764), α' έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπέλιας, Δ. (2015). *Ηγεσία, οργανωσιακή κουλτούρα και επαγγελματική ικανοποίηση εργαζομένων σε τραπεζικό οργανισμό*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45510/14014.pdf?sequence=1>
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο–Σύγχρονες Προσεγγίσεις και Μέθοδοι–Διοικητικές και Ηγετικές Ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουρσιάνης, Ε. (2021). *Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση: σπουδή περίπτωσης στους εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων* (Master's thesis). (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/56678/23029.pdf?sequence=1>
- Μπρούζος, Α. (2004). *Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*.
- Μυλωνάς, Γ. (2018). *Εργασιακή Ικανοποίηση μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σπάρτη. Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4206>
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Νταλιάρης, Α. Ι. (2015). *Ανταμοιβές και υποκίνηση στο σύγχρονο προβληματικό εργασιακό περιβάλλον* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/136254>
- Ντίλιου Ε. & Κουτούζης Μ. (2012). Ο συνεργατικός και μετασχηματιστικός χαρακτήρας της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στα Ολιγοθέσια Σχολεία. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, Ν.

Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο: «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές»*, 11- 13 Μαΐου 2012, 345-357. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2010). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, κτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ανίκουλα.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (1991). *Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις*. Φιλολόγος, (64), 84-97.

Παλαιολόγου, Χ. (2018). *Παράγοντες παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού δυναμικού: Ο ρόλος του ηγετικού προφίλ και του σχολικού κλίματος*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμη στο <https://apothesis.eap.gr/archive/item/148037?lang=el>

Παναγιώτου, Ε. (2013). *Η οργανωσιακή κουλτούρα στα δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ψηφιακού αποθετηρίου Κυψέλη.

Παπαδιονυσίου Ε. (2020), *Πως η οργανωσιακή κουλτούρα επηρεάζει τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και την απόδοση της εταιρείας: σύγκριση ελληνικού και σκανδιναβικού μοντέλου διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού*, Πανεπιστήμιο Πατρών. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47570>

Παπαλεξανδρη Α. Νανσυ, Μπουραντας Κ. Δημητρης(2016). *Διοικηση Ανθρωπινου Δυναμικου* Αθήνα, Εκδόσεις: Μπένου Γ.

Παπαλεξανδρή, Ν., Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδης.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Παπαναούμ-Τζίκα Ζ. (1995) *Η διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παπάνης, Ε., & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Εκδόσεις Σιδέρης.

Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα (1993). Τόμος 35ος (σ. 368). Αθήνα: Grande Encyclopedie Larousse, Encyclopaedia Britannica & Εκδοτικός οργανισμός Πάπυρος.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Σχολική κουλτούρα: σύγχρονες τάσεις και αναγκαίες αλλαγές*. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), Ηλεκτρονική παρουσίαση των πρακτικών του Ι΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 8 - 10 Νοεμβρίου, Ναύπλιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πλατσίδου, Μ. & Ταρασιάδου, Α. (2010). «Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση». *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49. σελ

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/7022/7051>

- Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021). Άγχος και δεξιότητες εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης λόγω της πανδημίας COVID-19. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 521-531.
- Ρες, Γ. (2007). Σχολική κουλτούρα και εκπαιδευτικός οργανισμός. Ανακτήθηκε από [http://www.cpe.gr/periodiko/RES\\_2\\_pdf](http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2_pdf), στις, 10(5), 10
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ. Α. (2008γ). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2002α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη* ( 3η έκδοση). Αθήνα : Ατραπός .
- Σπάρου, Σ. (2023). *Η δυναμικότητα των κινήτρων των εργαζομένων/εκπαιδευτικών και κατά πόσο επηρεάζονται τα συστήματα αμοιβής* (Doctoral dissertation, University of Piraeus (Greece)). (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://www.proquest.com/openview/73df13b3587cf31f11cc9405c0ff2883/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2022). Οικονομική Κρίση, Αποδοχές και Επαγγελματική Ικανοποίηση: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(3Α), 1-12.
- Σπυροπούλου, Ι. (2018). *Οργανωσιακή κουλτούρα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154889?lang=el>
- Στραβάκου Π. (2003). *Ο διευθυντής στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζιόβας Δ. (2002). Κουλτούρα και πολιτική. *Το βήμα* 1. Ανακτήθηκε από <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/koyltoyra-kai-politiki/>
- Τσερεγκούνη, Α. (2019). *Η Διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Αχαΐας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/8150>
- Τσιαχρή, Μ., & Μωύσογλου, Ι. (2018). Το στυλ ηγεσίας των στελεχών σχολικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(2), 148-168.

- Τσιγγίλης, Ν. (2005). *Το Μοντέλο των Χαρακτηριστικών της Εργασίας και ο ρόλος της Αυτό-αποτελεσματικότητας σε Καθηγητές Φυσικής Αγωγής*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/86>
- Φωτεινόπουλος, Γ. (2019). *Οργανωσιακή κουλτούρα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μονοπάτι που οδηγεί στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154749>
- Χατζηδάκης, Ε. (2019). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών: παράγοντες που την επηρεάζουν: μια προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Δωδεκανήσου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/20266>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφη (Επιμ.), Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σ. 213 - 230). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο .
- Χρόνη, Σ. (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση των σχολείων του νομού Κορινθίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17453>
- Χυτήρης, Λ. (2013), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Εκδόσεις Φαίδιμος Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ., & Άννινος, Λ. (2005). *Ηγεσία και ποιότητα σε ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/32382115-Dioikisi-kai-poiotita-ypiresion-leonidas-s-hytiris-loykas-n-anninos.html>

## Ξένη

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.
- Ajiferuke, M., & Boddewyn, J. (1970). "Culture" and other explanatory variables in comparative management studies. *Academy of management journal*, 13(2), 153-163. Ανακτήθηκε από: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/255102>
- Aktar, S., Sachu, M. K., & Emran, A. (2012). The Impact of Rewards on Employee Performance in Commercial Banks of Bangladesh: An Empirical Study. *Journal of Business and Management*, 6(2),
- Alam, M. T., & Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International journal of Business and social science*, 2(1), 298-304.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2015), *Changing Organizational Culture: Cultural Change, work in progress*. London: Routledge.
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human resource management review*, 3(3), 185-201.
- Armstrong, M. (2010). *Armstrong's handbook of reward management practice: Improving performance through reward*. Kogan Page Publishers.
- Armstrong, M., & Murlis, H. (2007). *Reward management: A handbook of remuneration strategy and practice*. Kogan Page Publishers.
- Armstrong, M., & Stephens, T. (2007). Remuneration. *A Handbook of Employee Reward Management and Practice*. Moscow: Balans Biznes Buks.
- Ashpaoloye, F. K. (2014). A Comparative analysis of the organisational culture and employee's motivation of selected cities in Calabar zone: Basis for employee's motivation, leadership and innovative management. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 2(5), 54-63

- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P., & Peterson, M. F. (Eds.). (2000). *Handbook of organizational culture and climate*. Sage.
- Ashton, P. T. and Webb, K. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman
- Aslam, A. (2015). Impact of Compensation and Reward System on the Performance of an Organization: An Empirical Study on Banking Sector of Pakistan. *European Journal of Business and Social Sciences*, 4(8),
- Babbie, E. R. (2011). *Introduction to social research*. Wadsworth Cengage learning.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Bogićević Milikić, (2007), Role of the reward system in managing changes of organizational culture, July 2007 *Ekonomski Anali* 52(174-175) DOI:10.2298/EKA0775009B , LicenseCC BY-NC-ND 4.0
- Bolman, L. and Deal, T. (1997), *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*, 2nd Edition, Jossey-Bass, San Francisco, CA, ISBN: 0-7879-0821-5
- Bond, M. H., & Hofstede, G. (1989). The cash value of Confucian values. *Human systems management*, 8(3), 195-199.
- Boone, L., & Kuntz, D. (1992). *Contemporary marketing*. Texas: Dryden Press.
- Bounds, G., Dobbins, G. and Fowler, O. (1995), *Management: A Total Quality Perspective*, South-Western College Publishing, Cincinnati, Ohio, ISBN: 0-538-84344-6
- Bowditch, J. and Buono, A. (1997), *A primer on Organization Behavior*, John Wiley and Son, Inc., United States, ISBN: 0-471-16006-7
- Bowen, G. L. (2004) Social organization and schools: A general systems theory perspective. *P. Allen-Meares, Social Work Services in Schools* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, T. E., & Ulijn, J. M. (Eds.). (2004). *Innovation, entrepreneurship and culture: the interaction between technology, progress and economic growth*. Edward Elgar Publishing.
- Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge.
- Bush, T., Middlewood, D., & Bell, L. (2019). Principles of educational leadership & management. *Principles of Educational Leadership & Management*, 1-408.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423. <https://doi.org/10.3102/00346543064003363>



- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. Reading: Addison - Wesley.
- Camilleri, E. (2007). *Antecedents affecting public service motivation*. *Personal Review*, 36(3)
- Cavanaugh, R. F., & Dellar, G. B. (1997). Towards a Model of School Culture. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED408687>
- Chiang, C. F., Jang, S., Canter, D., & Prince, B. (2008). An expectancy theory model for hotel employee motivation: Examining the moderating role of communication satisfaction. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 9(4), 327-351.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *The Academy of Management Review*, 12(4), 637-647. <https://doi.org/10.2307/258069>
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. London: Routledge.
- Creswell, J. (2016). *Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μεταφρασμένο.). Τσορμπατζούδης, Χ.(επιμ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Daft, L.R. (2009). *Management*, 9th edition. U.S.A.: Thomson South - Western.
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1985). *Culture and school performance*. *Educational Leadership*. Ανακτήθηκε από [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198302\\_deal.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198302_deal.pdf)
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999) *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation* Plenum Press. *New York, NY*. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9> Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9> <https://search.proquest.com/docview/616056796>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Dessler, G. (2017). *Human Resource Management* (I. Pearson Education (ed.); 15th ed.).

- Dinham, S. and Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Eliophotou- Menon, M., Papanastasiou, E., & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common Wealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3).
- Emmanuel Erastus Yamoah, (2013) Reward Systems and Teachers' Performance: Evidence From Ghana *Canadian Social Science* Vol. 9, No. 5, 2013, pp. 57-62 ανακτήθηκε από <http://cscanada.net/index.php/css/issue/view/252> DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/j.css.1923669720130905.2547>
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 13(8), 831-845.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of educational Change*, 1(2), 173-192.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fatima, S. A. F. (2015). Comparative study of public and private educational institutes towards the recruitment, retention and reward of their teachers. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 14, 54, 62.
- Fernandes, M. N., Gomide Júnior, S., & Oliveira, A. F. (2011). Saúde organizacional: Uma proposta de modelo de análise [Organizational health: A proposed analysis model]. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 11(1), 54-65.
- Finishiwati, H. D. S., Mursito, B., Aryati, I., & Nugrahani, D. S. (2021). EXAMINING TEACHERS' PERFORMANCE: THE EFFECT OF WORK ETHOS, PERSONALITY COMPETENCE, ORGANIZATIONAL CULTURE, AND REWARDS. *International Journal of Economics, Business and Accounting Research (IJEBAR)*, 5(3), 1871-1882.
- Flamholtz E. (2001); "Corporate culture and the Bottom Line", *European Management Journal*, vol 19, no3
- Flinders, D. J. (1988). *Teacher isolation and the new reform*, *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1), p. p. 17 – 28.
- Fox, W. M. (1986). Teacher Motivation.
- Galanou, E., Sotiropoulos, I., Georgakopoulos, G., & Vasilopoulos, D. (2011). The effect of reward system on job satisfaction in an organizational chart of four hierarchical levels: a qualitative study. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 484–519. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1377>



- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124–156. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>
- Gkolia, A., Koustelios, A. & Belias, D. (2018). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2),. doi: 10.1080/13603124.2015.1094143
- Gold, B., & Francesco, A. M. (1997). *International Organizational Behavior: Text, Cases, Readings & Skills*. Prentice Hall.
- Granny, C., Smith, P. & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington
- Groseschl, S. and Doherty, L. (2000), "Conceptualising culture", *Cross Cultural Management: An International Journal*, Vol. 7 No. 4, pp. 12-17. <https://doi.org/10.1108/13527600010797138>
- Haider, M., Aamir, A., Hamid, A. A., & Hashim, M. (2015). A literature analysis on the importance of non-financial rewards for employees' job satisfaction. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 8(2), 341-354.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor.
- Hallinger, P. (2018) Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1): 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352–1363.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Harrison, R. (2002). *The collected paper of Roger Harrison*. London. United Kingdom: McGraw-Hill Education - Europe.
- Hayes, N. & Stratton, P. (2017). *A Student's Dictionary of Psychology and Neuroscience*. London: Routledge.
- Hedge, J. W., & Borman, W. C. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of work and aging*. Oxford University Press.
- Helou, S. and Viitala, T. (2007). How culture and motivation interact: A cross-cultural study. Retrieved from <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:140469>. Retrieved on 30/07/2019

- Henderson, R.I. (2003), "Compensation Management in a Knowledge-based World, ninth edition, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Henderson, R.J. (1994). *Compensation Management: Rewarding Performance*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Willey.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 30, pp. 1-46). New York: Academic Press.
- Hofstede G. (2005); *Culture's Consequences*, 2nd edition, London Sage Publication Limited
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific journal of management*, 1, 81-99.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (Vol. 5). sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, UK: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 2307-0919.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative science quarterly*, 286-316. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/2393392>
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11-16.
- Honig-Haftel, S., Martin, L.R. The effectiveness of reward systems on innovative output: An empirical analysis. *Small Bus Econ* 5, 261–269 (1993). <https://doi.org/10.1007/BF01516247>
- Hope, J., & Fraser, R. (2003). New Ways of Setting Rewards: The beyond Budgeting Model. *California Management Review*, 45(4), 104–119. <https://doi.org/10.2307/41166190>
- Hoy, W. K. K. & Miskel, C., G.(2008) *Educational Administration–Theory, Research and Practice*. Ανακτήθηκε από: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjtlaadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=756487](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjtlaadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=756487)
- Ilyas, M. & Abdullah, T. (2016). The effect of leadership, organizational culture, emotional intelligence, and job satisfaction on performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5 (2), p. p. 158 – 164. ISSN: 2252-8822
- Ingraham, C. L. (2000). Consultation through a multicultural lens: Multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review*, 29(3), 320-343.

- Jacques, E. (1952). *The Changing Culture of a Factory*. New York: Dryden.
- Kanter, RM (1974) commitment and Social Organisation. *Social Psychology for sociologists*, Nelson, London.
- Kanter, RM.(1968) *commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in Utopian communities*, *American Sociological Review*, 33, 499.
- Jamaluddin, J., Yunus, H., & Akib, H. (2017). Pengaruh budaya organisasi terhadap kinerja pegawai pada dinas pendidikan provinsi sulawesi selatan. *Jurnal Pemikiran Ilmiah dan Pendidikan Administrasi Perkantoran*, 4(1).
- Jewell, L. and Siegall, M. (1990), *Contemporary Industrial/Organizational Psychology*, 2nd edition, St. Paul, MN: West
- Kanfer R. & Heggstad E. D. (1997) Motivation traits and skillsQ A person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 19
- Karami, A., Dolatabadi, H. R., & Saeed , R. (2013). Analyzing the Effectiveness of Reward Management System on Employee Performance through the Mediating Role of Employee Motivation Case Study: Isfahan Regional Electric Company. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(9),
- Kaseorga, M., & Uibub, K. (2016). Factors Influencing Job Satisfaction of Estonian Primary School Teachers.
- Kaur, Gagandeep; Sharma, R R K; Jha, M K. Influence of Organizational Culture on Total Reward Preferences:A Study of IT Sector in India, *OPUS* 10 (2) 2019, 84-105 <http://www.publishingindia.com/opus/>
- Kilmann, R. H. (2001). *Quantum organizations: A new paradigm for achieving organizational success and personal meaning*. (No Title).
- Koestner, R., Weinberger, J., & McClelland, D.C. (1991). Task-intrinsic and social-extrinsic sources of arousal for motives assessed in fantasy and selfreport. *Journal of Personality*, 59: 57-82.
- Kohm, B., & Nance, B. (2009). Creating collaborative cultures. *Educational leadership*, 67(2), 67-72.
- Kohn, A. (1993). Why incentive plans cannot work. *Harvard business review*, 71(5), 54-60.
- Koopmans, Linda et al. 'Cross-cultural Adaptation of the Individual Work Performance Questionnaire'. 1 Jan. 2016 : 609 – 619.
- Kotter, J. P., & Heskett, J. L. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New York: Free Press.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kreitner, R., Kinicki, A., & Buelens, M. (1999). *Organizational Behavior*. London:McGraw-Hill.

- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*. Ανακτήθηκε από <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578231011027860/full/html>
- L. Kroeber and Clyde Kluckhohn. 1952. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Pp. 247. Cambridge, Massachusetts: Peabody Museum Press. Ανακτήθηκε από: <https://peabody.harvard.edu/publications/culture-critical-review-concepts-and-definitions>
- Large, M. (2007). *Change, How to Do it and Make it Work, Tools and Techniques for Managing Cbchange. A Joint Working Publication*. DOI: [10.1080/14697010701309435](https://doi.org/10.1080/14697010701309435)
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1993). Secondary schools Teachers' Commitment to change: The contributions of Transformational Leadership, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360701.pdf>
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and social Psychology*, 28(1), 129.
- Li, X., & Ye, Y. (2021). A Study of the Relationship Between Teachers' Perceptions Towards Reward System and Their Organization Commitment in Shanxi Experimental Secondary School. *Scholar: Human Sciences*, 13(1), 79-90. Retrieved from <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/4362>
- Locke, E. (1969). What is a job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-334. Books
- Locke, E. A. (1968). *Toward a theory of task motivation and incentives. Organizational Behavior & Human Performance*, 3(2), 157–189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works!*. Prentice Hall.
- Lusser, R. N. (1990). *Human relations in organizations: A skill–building approach. Boston: Richard D. Irwin Inc.*
- Luthans, F. (1998). *Organizational behavior*. (8th ed.). India: McGraw-Hill.
- Lynch, P. (2000). Time based pay. In R. Thorpe & G. Homan (Eds.), *Strategic reward systems*. England: Pearson Education Limited.
- Mahaney, R. C., & Lederer, A. L. (2006). The Effect of Intrinsic and Extrinsic Rewards for Developers on Information Systems Project Success. *Project Management Journal*, 37(4), 42–54. <https://doi.org/10.1177/875697280603700405>

- Manolopoulos, D. (2008), "An evaluation of employee motivation in the extended public sector in Greece", *Employee Relations*, Vol. 30 No. 1, pp. 63-85. <https://doi.org/10.1108/01425450810835428>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede: Twente University Press (TUP). ISBNs 9036516048
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of educational administration*.
- Matteson, M. and Ivancevich, J. (1999), *Management and Organizational Behavior Classics*, 7th Edition, Irwin Mc-Graw Hill, Boston, USA, ISBN: 0-256-2647-0
- McClelland, D. C., & Boyatzis, R. E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 737–743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.6.737>
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-000>
- McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill Book Co., New York.
- Mehmood, S., Ramzan, M., & Akbar, M. T. (2013). Managing performance through reward system. *Journal Of Humanities And Social Science*, 15(2), 64-67.
- Middlemist, R. D., & Hitt, M. A. (1988). *Organizational behavior: Managerial strategies for performance*. (No Title).
- Montana, P., & Charnov, B. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος. Mullins, L.,(2006). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές.
- Moradi, E., Saba, A., Azimi, S., & Emami, R. (2012). The relationship between organizational culture and knowledge management. *International Journal of Innovative Ideas*, 12(3), 30-46.
- Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The sociological quarterly*, 26(3), 365-385.
- Mugaa L. G., Guyo W., & Odhiambo R. (2018), Relationship Between Reward Systems and Employee Performance in Large Commercial Banks in Nairobi City County in Kenya: Moderating Effect of Organizational Culture. *Journal of Public Policy & Governance* Vol 2(1) pp. 60-79.
- Mullins, L. J. (1996). *Management and Organisational Behaviour* 4th Edition Pitman Publishing. 19 Steers, MR and Poter, WL (1991) *Motivation and wor Behaviour* 5th Edition McGraw-Hill. 20

Stoner, IAF.(1992) Management 2nd Edition Prentice-Hall Inc. 21 Thompson Jr. AA and Triland III, AJ.(1987) Strategic Management: Concepts and Cases. BPI Irwin 22 I: Wright, PM and Noe, RA (1997) Management of Organisation Irwin.

Nacinovic, I., Galetic, L., & Cavlek, N. (2009). Corporate culture and innovation: Implications for reward systems. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 53, 397-402.

National School Climate Council(2012). TheSchool Climate Improvement Process:Essential Elements. School ClimateBrief,No.4. Ανακτήθηκε από:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573705.pdf>

Naveda, S. (2003). Impact of Reward on Teachers' Performance at Secondary Level. *Research Journal of Education and Practice*, 5(4), 107-108.

Neelankavil J. P., Marthur A. & Zhang Y. (2000), Determinants of Managerial Performance: A Cross-Cultural Comparison of the Perceptions of Middle-Level Managers in Four Countries, *Journal of International Business Studies* 31(1):121-140, DOI:10.1057/palgrave.jibs.8490892

Negis-Isik, A., & Gursel, M. (2013). Organizational culture in a successful primary school: An ethnographic case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 221-228

Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., & Wright, P. (2014). *Ebook: Fundamentals of Human Resource Management*. McGraw Hill.

Noordhoom Roxanna (2010); "Organizational Culture and Work Motivation", Bachelor Thesis, University of Wales

Odden, A (2000b) 'Paying Teachers for Performance', *School Business Affairs*, June

Odden, A. (2000a). New and better forms of teacher compensation are possible. *Phi Delta Kappan*, 81(5), 361.

Odden, A., & Kelley, C. (2002). *Paying teachers for what they know and do: New and smarter compensation strategies to improve schools*. Corwin Press.

Oden, H. W. (1997). *Managing corporate culture, innovation, and intrapreneurship*. Westport, Conn. London Quorum Books

Ofoegbu, F.I. "Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria." *College Student Journal*, vol. 38, no. 1, Mar. 2004, pp. 81+. Gale Academic OneFile, [link.gale.com/apps/doc/A115034778/AONE?u=anon~25a4339e&sid=googleScholar&xid=716baedd](http://link.gale.com/apps/doc/A115034778/AONE?u=anon~25a4339e&sid=googleScholar&xid=716baedd).

Oredein, A. O. (2000). *Leadership characteristics and personnel constraints as factors of school and industrial effectiveness*. Unpublished Doctoral Degree Thesis, University of Ibadan, Ibadan, Nigeria.

- O'Reilly III, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of management journal*, 34(3), 487-516.
- Osterloh, M., Frost, J., & Frey, B. S. (2002). The dynamics of motivation in new organizational forms. *International Journal of the Economics of Business*, 9(1), 61-77.
- Ouchi, W. G., & Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual review of sociology*, 11(1), 457-483.
- Ozutku, Hatice, 2012. "The Influence of Intrinsic and Extrinsic Rewards on Employee Results: An Empirical Analysis in Turkish Manufacturing Industry," *Business and Economics Research Journal*, Uludag University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, vol. 3(3), pages 1-29, July.
- Peters T.J, Waterman R.H. (1982); *In search of excellence*. New York: Warner Books.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-31.
- Pettigrew, A. M. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 570–581. <https://doi.org/10.2307/2392363>
- Pitts, C. (1995), *Motivating Your Organization*, 1st edition, New York: McGraw-Hill International
- Porter, L.W., & Lawler, E.E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Irwin-Dorsey. Homewood, Illinois.
- Purkey, S. C. (1990). A cultural-change approach to school discipline. *Student discipline strategies: Research and practice*, 63-76.
- Rhodes, C., Nevill, A. and Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction. Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71, 74- 87.
- Richardson, J. (2002) *Share Culture: A Consensus of Individual Values. Results*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Rivai, V., & Sagala, E. J. (2015). *Manajemen sumber daya manusia*. Raja Grafindo Persada.
- Robbins, S. (2005). *Essentials of Organizational Behavior*. New Jersey: Pearson
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Επιμέλεια Σαχινίδης Αλ. Εκδόσεις Κριτική.



- Rohim & Budhiasa, 2019, Organizational culture as moderator in the relationship between organizational reward on knowledge sharing and employee performance, July 2019 Journal of Management Development ahead-of-print(ahead-of-print) DOI:10.1108/JMD-07-2018-0190
- Rolff, H. G. (1995) *Die Schule als besondere soziale Organisation [The school as specific social organization]*. Wandel durch Selbstorganisation, 121-145.
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(2), 169-195. doi:10.1080/02607471003651706
- Roos W., Rene Van Eeden (2010); “The relationship between employee motivation, job satisfaction, corporate culture”, *South African Journal of Industrial Psychology*, vol 34, no1
- Rose, M. (2014). *Reward Management* (pp. 29-39). Philadelphia U.S.: Kogan Page.
- Rozalin,N.(2013). Motivation at work: Engagement and facilitation. In Arvinen-Muondo,R.& Perkins,st.(Eds) *Organisational Behaviour:People,process,workandhuman resource management*(pp.75-100).Kogan Page
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of managerial psychology*, 21(7), 600-619.
- Sashkin, M., & Rosenbach, W. E. (1990). *Organizational culture assessment questionnaire*. Marshall Sashkin.
- Schein, E. H. (1985). *Organisational Culture and Learning*.
- Schein, E. (1988). *Organizational culture*. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2224/SWP-2088-24854366.pdf>
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). SanFrancisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. (No Title).
- Schieb, L. J., & Karabenick, S. A. (2011). Teacher motivation and professional development: A guide to resources. Math and Science Partnership–Motivation Assessment Program, University of Michigan. *Ann Arbor, MI*.
- Schultz, W. (2006). Behavioral theories and the neurophysiology of reward. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 87-115.



- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervision: a redefinition* (8th ed.) Singapore: McGraw-Hill.
- Sham, M. (2001). Professional commitment and job satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Education Research*, 92(2):67-75.
- Shaw, M. (2005). *The cultural context of educational leadership*. In Coleman, M. & Earley, P. (ed.), *Leadership and management in education. Cultures, change and context* (p. p. 26 – 46). United States: Oxford University Press.
- Signorini, P., Wiesemes, R., & Murphy, R. (2009). Developing alternative frameworks for exploring intercultural learning: a critique of Hofstede's cultural difference model. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 253-264.
- Smith, P. Farmer, M. and Yellowley, W. (2013). *Organizational Behaviour*. Taylor & Francis
- Smyth, R. (1968), "Financial incentives for salesmen", *Harvard Business Review*, Vol. 46, pp. 109-117
- Sorenson J.B. (2002); "The strength of corporate culture and the reliability of firm performance", *Administrative Science Quarterly*, vol 41, no1
- Spector, P. E. (2021). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Wiley & Sons.
- Statt, D. A. (1994). *Psychology and the World of Work*. London: Macmillan Press LTD.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of management. The Academy of Management Review*, 29, 379.
- Stirling, D. (2013). Motivation in education. *Aichi Universities English Education Research Journal*, 29(2013), 51-72.
- Stoll, L. (2000). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, (9).
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403-5207.
- Management, 5207 University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403-5207.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific*. New York.
- Thompson, G. (2021). Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2021 (The Global Report on the Status of Teachers 2021).
- Tomlinson, H. (2000). Proposals for performance related pay for teachers in English schools. *School Leadership & Management*, 20(3), 281-298.
- Torrington, D., Hall, L., Taylor, S. and Atkinson, C. (2009), "Fundamentals of Human Resource Management", 1st edition, Pearson Education Limited

- Toshihiko Hayamizu, 1997, Japanese Psychological Research 1997, Volume 39, No. 2, 98–108
- Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. G., & Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(4), 213–226. <https://doi.org/10.1037/a0015167>
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2011). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Nicholas Brealey International.
- Uçar, R., & İpek, C. (2019). The Relationship between High School Teachers' Perceptions of Organizational Culture and Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 102-116.
- Uddin, M. J., & Luva, R. H. (2013). Impact of Organizational Culture on Employee Performance and Productivity: A Case Study of Telecommunication Sector in Bangladesh. *International Journal of Business and Management*, 8(2)
- Uddin, M. J., Luva, R. H. and Hossian, S. M. M. (2012). Impact of organizational culture on employee performance and productivity: A case study of telecommunication sector in Bangladesh. *International Journal of Business and Management*, 8(2), 63-75
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press.
- Van Houtte, M. (2005). *Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research*. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 71-89. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500113977>
- Van Yperen, N. W., & Hagedoorn, M. (2003). Do high job demands increase intrinsic motivation or fatigue or both? The role of job control and job social support. *Academy of Management Journal*, 46(3), 339-348.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Varma, and Agarwal, (1994), “Personal Management: A Human Resource Systems Approach”, New Delhi: forward book dept educational publications
- Viseu, J., Jesus, S. N. D., Rus, C., Canavarro, J. M., & Pereira, J. (2016). Relationship Between Teacher Motivation and Organizational Variables: A Literature Review. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26, 111-120.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.
- Wagiran, W., Soenarto, S. & Soedarsono, F. (2013). Determinan kinerja guru smk bidang keahlian teknik mesin. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 17(1), p. p. 148 - 171. doi: <http://dx.doi.org/10.21831/pep.v17i1.1366>

- Wagner, C. (2005) Leadership for an improved school culture: How to assess and improve the culture of your school. *Kentucky School Leader*, Fall/Winter, 9-16.
- Wallach, E. J. (1983). Individuals and organizations: The cultural match. *Training & Development Journal*.
- Waller W. (2014), *The sociology of teaching*, Eastford, CT: Martino Publishing
- Whitaker, P. (2010), "What non-financial rewards are successful motivators?", *Strategic HR Review*, Vol. 9 No. 1. <https://doi.org/10.1108/shr.2010.37209aab.005>
- Williams, R. (1981). *Culture. (No Title)*.
- Yohana F. Cahya Palupi Meilani, Rinto Rain Barry, 2021, Reward System, Healthy Organizational Culture to Employee Performance with Motivation as Mediating in Indonesia's Higher Education During Pandemic COVID-19, *Jurnal Administrare: Jurnal Pemikiran Ilmiah dan Pendidikan Administrasi Perkantoran* Vol. 8, Issue 2, July-December 2021, Pages 455-466  
Homepage: <http://ojs.unm.ac.id/index.php/administrare/index>
- Yousaf, S., Latif, M., Aslam, S., & Saddiqui, A. (2014). Impact of Financial and non Financial Rewards on Employee Motivation. *Middle-East Journal of Scientific Research*, Vol 21 (No 10)
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zigarreli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103–109.
- Zingheim, P. K., & Schuster, J. R. (2000). Pay people right!: Breakthrough reward strategies to create uddgreat companies. *(No Title)*.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **Η Δύναμη των Διαστάσεων της Οργανωσιακής Κουλτούρας και η Ανταμοιβή – Αναγνώριση των Εργαζομένων στην Εκπαίδευση**

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο ερευνητικής μελέτης, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο : «Η δύναμη των διαστάσεων της οργανωσιακής κουλτούρας και η ανταμοιβή – αναγνώριση των εργαζομένων στην Εκπαίδευση». Απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Προσχολική, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και σε Διευθυντές/Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εργασία πραγματοποιείται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Οι απαντήσεις προορίζονται αποκλειστικά για ακαδημαϊκή χρήση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Παντζαρτζίδου Ειρήνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, email: [eirini\\_pa@hotmail.gr](mailto:eirini_pa@hotmail.gr)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σαΐτη Άννα

ΜΕΡΟΣ Α΄

Δημογραφικά

1. Φύλο \*

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία σε έτη (π.χ. 15) \*

3. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε έτη (π.χ. 15)

4. Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε

- Προσχολική
- Πρωτοβάθμια
- Δευτεροβάθμια

ΜΕΡΟΣ Β΄

**Ερωματολόγιο αξιολόγησης οργανωσιακής κουλτούρας**

Στη συνέχεια, σημειώστε με ένα κύκλο πόσο συχνά ισχύει για σας το περιεχόμενο της κάθε δήλωσης ακολουθώντας την εξής διαβάθμιση:

Σε αυτόν τον οργανισμό:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	-----------------	---------	--------------------

			ούτε συμφωνώ		
Οι άνθρωποι είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί όταν απαιτούνται αλλαγές.					
Άτομα και ομάδες έχουν σαφώς καθορισμένους στόχους που σχετίζονται με τους στόχους και την αποστολή του οργανισμού					
Οι ομάδες συχνά στερούνται την εξουσία που απαιτείται για να γίνει αποτελεσματικά η δουλειά.					
Δίνουμε τη μεγαλύτερη προτεραιότητα και υποστήριξη στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών και να λύσουν τα προβλήματά τους					
Οι άνθρωποι εκτιμούν και χρησιμοποιούν τις μοναδικές δυνάμεις και τις διαφορετικές ικανότητες του άλλου					
Οι άνθρωποι αισθάνονται ότι οι περισσότερες αλλαγές είναι αποτέλεσμα πιέσεων που επιβάλλονται από ψηλότερα κλιμάκια της οργάνωσης					
Οι άνθρωποι και οι ομάδες αναμένεται συχνά να επιτύχουν στόχους που πιστεύουν ότι είναι ανέφικτοι					

Οι άνθρωποι πιστεύουν στην ομαδική εργασία					
Οι πολιτικές και οι διαδικασίες μας μας βοηθούν να παρέχουμε την υπηρεσία που θέλουν και χρειάζονται οι μαθητές μας					
Όλοι γνωρίζουν και κατανοούν τους οργανωσιακούς μας στόχους και προτεραιότητες					
Οι άνθρωποι έχουν μια σαφή ιδέα για το γιατί και πώς να προχωρήσουν σε όλη τη διαδικασία της αλλαγής					
Τα άτομα και οι ομάδες μετρώνται και ανταμείβονται ανάλογα με το πόσο καλά επιτεύχθηκαν οι στόχοι					
Τα άτομα δεν διαθέτουν τις διαπροσωπικές και τεχνικές δεξιότητες που χρειάζονται για να εργαστούν αποτελεσματικά σε ομάδες					
Οι άνθρωποι συχνά βλέπουν τα προβλήματα των μαθητών ως ευθύνη κάποιου άλλου					
Οι άνθρωποι μερικές φορές συμβιβάζουν τις πολιτικές ή τις αρχές του οργανισμού για να επιτύχουν επιχειρησιακούς στόχους					

Οι άνθρωποι πιστεύουν ότι η αλλαγή συμβαίνει πολύ γρήγορα και προκαλεί υπερβολική αναστάτωση					
Άτομα και ομάδες συμμετέχουν στον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων					
Οι άνθρωποι γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς και κατανοούν τον αντίκτυπό τους στους άλλους ανθρώπους, ομάδες και λειτουργίες					
Οι άνθρωποι αναζητούν πάντα νέους τρόπους για την καλύτερη εξυπηρέτηση των μαθητών					
Οι επιχειρηματικές αποφάσεις λαμβάνονται τις περισσότερες φορές βάσει γεγονότων και όχι μόνο αντιλήψεων ή υποθέσεων					
Οι άνθρωποι πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τον χώρο εργασίας τους μέσω των ιδεών τους και της εμπλοκής					
Επεκτείνουμε συνεχώς τους στόχους μας, για να βελτιωνόμαστε συνεχώς					
Οι άνθρωποι πιστεύουν στη συλλογική συνεργασία, προτιμώντας τη συνεργασία από τον ανταγωνισμό					



Οι υπάλληλοι που κάνουν την καλύτερη δουλειά με τους μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες από άλλους εργαζόμενους να αναγνωριστούν ή να ανταμειφθούν					
Οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε έγκαιρες και ακριβείς πληροφορίες σχετικά με το τι πραγματικά συμβαίνει στον οργανισμό και γιατί					
Οι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι ανησυχίες και οι ανησυχίες τους κατά τη διάρκεια περιόδων αλλαγής ακούγονται και λαμβάνονται υπόψη					
Τα άτομα, οι ομάδες και οι λειτουργικοί τομείς έχουν συχνά ασυμβίβαστους στόχους					
Οι διευθυντές σε όλα τα επίπεδα συνεργάζονται ως ομάδα για να επιτύχουν αποτελέσματα για τον οργανισμό					
Όταν οι μαθητές έχουν προβλήματα, αυτά τα προβλήματα επιλύονται σχεδόν πάντα προς ικανοποίησή τους					
Όλοι πιστεύουν ακράδαντα σε ένα σύνολο κοινών αξιών σχετικά με τον τρόπο με τον					

οποίο οι άνθρωποι πρέπει να συνεργάζονται για την επίλυση κοινών προβλημάτων και την επίτευξη αμοιβαίων στόχων					
--	--	--	--	--	--

ΜΕΡΟΣ Γ'

**Rewards and Recognition scale 2006 Saks**

Υποδείξτε τον βαθμό στον οποίο λαμβάνεται διάφορα αποτελέσματα για την καλή εκτέλεση της εργασίας σας.

	Σε μικρό βαθμό	Σε σχετικά μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε σχετικά μεγάλο βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό
Αύξηση μισθού.					
Ασφάλεια εργασίας.					
Προαγωγή.					
Περισσότερη ελευθερία και ευκαιρίες.					
Σεβασμό από τους ανθρώπους με τους οποίους δουλεύετε.					
Έπαινος από τον προϊστάμενό σας.					
Ευκαιρίες για εκπαίδευση και ανάπτυξη.					
Πιο ελκυστικές αναθέσεις εργασίας.					
Κάποια μορφή δημόσιας αναγνώρισης (π.χ. υπάλληλος του μήνα).					

Μια ανταμοιβή ή ένδειξη εκτίμησης (π.χ. μεσημεριανό γεύμα).					
---	--	--	--	--	--

ΜΕΡΟΣ Δ΄

**Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale**

Χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα, υποδείξτε σε ποιο βαθμό αντιστοιχεί καθένα από τα ακόλουθα στοιχεία για τους λόγους για τους οποίους εμπλέκεστε επί του παρόντος στη δουλειά σας.

Για ποιον λόγο εργάζεστε;

	Δεν αντιστοιχεί καθόλου	Αντιστοιχεί ελάχιστα	Αντιστοιχεί λίγο	Αντιστοιχεί μέτρια	Αντιστοιχεί αρκετά	Αντιστοιχεί πολύ	Αντιστοιχεί ακριβώς
Επειδή αυτό είναι το είδος της δουλειάς που επέλεξα να κάνω για να επιτύχω έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής.							
Για το εισόδημα που μου παρέχει.							
Κάνω αυτή την εργασία στον εαυτό μου, δεν φαίνεται να μπορώ να διαχειριστώ σημαντικά καθήκοντα που σχετίζονται με αυτή τη δουλειά.							
Επειδή αντλώ μεγάλη ευχαρίστηση							

μαθαίνοντας νέα πράγματα.							
Γιατί έχει γίνει ένα θεμελιώδες μέρος αυτού που είμαι.							
Επειδή θέλω να πετύχω σε αυτή τη δουλειά, αν όχι θα ντρεπόμουν πολύ για τον εαυτό μου.							
Επειδή επέλεξα αυτό το είδος εργασίας για να πετύχω τους στόχους της καριέρας μου.							
Για την ικανοποίηση που βιώνω από την ανάληψη ενδιαφερόντων προκλήσεων.							
Γιατί μου επιτρέπει να κερδίζω χρήματα.							
Γιατί είναι μέρος του τρόπου με τον οποίο έχω επιλέξει να ζήσω τη ζωή μου.							
Γιατί θέλω να είμαι πολύ καλός σε αυτή τη δουλειά,							

διαφορετικά θα ήμουν πολύ απογοητευμένος.							
Δεν ξέρω γιατί, υπάρχουν μη ρεαλιστικές συνθήκες εργασίας.							
Γιατί θέλω να είμαι «νικητής» στη ζωή.							
Γιατί είναι το είδος της δουλειάς που έχω επιλέξει να επιτύχω ορισμένους σημαντικούς στόχους.							
Για την ικανοποίηση που βιώνω όταν είμαι επιτυγχάνω δύσκολα καθήκοντα.							
Γιατί αυτού του είδους η δουλειά μου παρέχει ασφάλεια.							
Δεν ξέρω, περιμένουν πολλά από εμάς.							

Γιατί αυτή η δουλειά είναι κομμάτι της ζωής μου.							
--	--	--	--	--	--	--	--

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### ΠΙΝΑΚΕΣ

**Πίνακας 6.1. Συχνότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Νηπιαγωγοί	40	14,9%
Δάσκαλοι	162	60,4%
Καθηγητές	66	24,6%

**Πίνακας 6.2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ηλικίας και της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.**

	Μ.Ο	Τ.Α
Ηλικία	35,08	10,07
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	8,34	7,23

**Πίνακας 7.1 Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας κατανομής**

Υπο-κλίμακες ερωτηματολογίων	Kolmogorov-Smirnov			Shapiri-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
<b>Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της</b>						
<b>Οργανωσιακής Κουλτούρας</b>						
Προσαρμογή στις αλλαγές	,085	268	,000	,988	268	,025
Επίτευξη στόχων	,101	268	,000	,980	268	,001
Συντονισμένη ομαδική εργασία	,094	268	,000	,987	268	,018
Έμφαση στον μαθητή	,103	268	,000	,986	268	,011
Σθένος Κουλτούρας	,099	268	,000	,988	268	,021
<b>Κλίμακα Επιβράβευσης και Αναγνώρισης</b>	,075	268	,001	,968	268	,000
<b>Κλίμακα Εξωτερικών και Εσωτερικών</b>						
<b>Κινήτρων</b>						
Εσωτερικά κίνητρα	,098	268	,000	,968	268	,000
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	,119	268	,000	,954	268	,000
Προσδιορισμένη ρύθμιση	,094	268	,000	,977	268	,000
Εσωτερική ρύθμιση	,130	268	,000	,970	268	,000
Εξωτερική Ρύθμιση	,076	268	,001	,984	268	,004
Απουσία κινήτρων	,079	268	,000	,960	268	,000

**Πίνακας 7.2 Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha**

Υπο-κλίμακες ερωτηματολογίων	Δείκτης αξιοπιστίας cronbach alpha
<b>Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της Οργανωσιακής Κουλτούρας</b>	
Προσαρμογή στις αλλαγές	,854
Επίτευξη στόχων	,440

Συντονισμένη ομαδική εργασία	,689
Έμφαση στον μαθητή	,588
Σθένος Κουλτούρας	,654
Κλίμακα Επιβράβευσης και Αναγνώρισης	,915
Κλίμακα Εξωτερικών και Εσωτερικών Κινήτρων	
Εσωτερικά κίνητρα	,679
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	,753
Προσδιορισμένη ρύθμιση	,745
Εσωτερική ρύθμιση	,661
Εξωτερική Ρύθμιση	,726
Απουσία κινήτρων	,646

**Πίνακας 7.3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο της Οργανωσιακής Κουλτούρας**

Υπο-κλίμακες Οργανωσιακής Κουλτούρας	M.O	T.A
Προσαρμογή στις αλλαγές	17,14	3,02
Επίτευξη στόχων	18,75	2,70
Συντονισμένη ομαδική εργασία	17,59	3,25
Έμφαση στον μαθητή	18,83	3,23
Σθένος Κουλτούρας	17,59	3,25

**Πίνακας 7.4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Κλίμακας του συστήματος ανταμοιβών**

Κλίμακα Επιβράβευσης και Αναγνώρισης	M.O	T.A
Επιβράβευση και Αναγνώριση	2,75	,98



**Πίνακας 7.5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις υπο-κλίμακες του Ερωτηματολογίου της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.**

Υπο-κλίμακες Εργασιακών εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων	M.O	T.A
Εσωτερικά κίνητρα	3,77	1,40
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	5,38	1,09
Προσδιορισμένη ρύθμιση	4,17	1,51
Εσωτερική ρύθμιση	3,84	,97
Εξωτερική Ρύθμιση	3,77	1,40
Απουσία κινήτρων	5,10	1,33

**Πίνακας 7.6 Δείκτης (Spearman's rho) μεταξύ της Οργανωσιακής κουλτούρας και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών**

Υπο-κλίμακες Οργανωσιακής Κουλτούρας	Υπο-κλίμακες παρακίνησης εκπαιδευτικών								
	Εσωτερικά κίνητρα	Ολοκληρωμένη ρύθμιση	Προσδιορισμένη ρύθμιση	Εσωτερική ρύθμιση	Εξωτερική ρύθμιση	Απουσία κινήτρων	Συνολική παρακίνηση		
Προσαρμογή στις αλλαγές	,17***	,09	,08	,11	,12	,14*	,20**		
Επίτευξη στόχων	,15**	,09	,11	,07	,18**	,13*	,23***		
Συντονισμένη ομαδική εργασία	,25***	,24***	,12	,04	,16**	,15*	,28***		
Έμφαση στον μαθητή	,25***	,20**	,17**	-,02	,16**	,10	,28***		
Σθένος Κουλτούρας	,12*	,11	,12	,03	,16*	,08	,19**		

p<0,05\*, p<0,01\*\*, p<0,001\*\*\*

**Πίνακας 7.7 Δείκτης συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών**

Υπο-κλίμακες Εργασιακών εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων	Κλίμακα συστήματος ανταμοιβών
Εσωτερικά κίνητρα	,24***
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	,17**
Προσδιορισμένη ρύθμιση	,22**
Εσωτερική ρύθμιση	-,01
Εξωτερική Ρύθμιση	,37***
Απουσία κινήτρων	-,12*
Συνολική κλίμακα εργασιακών εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων	,31***

p<0,05\*, p<0,01\*\* p<0,001\*\*\*

**Πίνακας 7.8 Δείκτης συσχέτισης (Spearman's rho) μεταξύ του συστήματος ανταμοιβών και της Οργανωσιακής κουλτούρας των εκπαιδευτικών.**

Υπο-κλίμακες Οργανωσιακής Κουλτούρας	Κλίμακα Βραβείων και αναγνώρισης
Προσαρμογή στις αλλαγές	,29***
Επίτευξη στόχων	,35***
Συντονισμένη ομαδική εργασία	,20**
Έμφαση στον μαθητή	,24**
Σθένος Κουλτούρας	,22**
Συνολικός δείκτης οργανωσιακής κουλτούρας	,31***

p<0,01\*\*

**Πίνακας 7.9 Αποτελέσματα παλινδρόμησης της Κλίμακας του συστήματος ανταμοιβών για την πρόβλεψη της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.**

Ανεξάρτητες μεταβλητές Σύστημα ανταμοιβών	Εξαρτημένες μεταβλητές	R <sup>2</sup>	t-test statistics		β	t-test statistics	
			F	p		t	p
			Εσωτερικά κίνητρα	,056		15,89	,000
Ολοκληρωμένη ρύθμιση	,031	8,588	,004	,177	24,81	,000	
Προσδιορισμένη ρύθμιση	,052	14,580	,000,	,228	11,916	,000	
Εξωτερική Ρύθμιση	,136	41,880	,000	,369	9,877	,000	
Απουσία Κινήτρου	,027	7,408	,007	-,165	23,835	,000	
Συνολική κλίμακα παρακίνησης εκπαιδευτικών	,095	27,852	,000	,308	5,278	,000	

**Πίνακας 7.10 Αποτελέσματα παλινδρόμησης της Κλίμακας της Οργανωσιακής Κουλτούρας για την πρόβλεψη της παρακίνησης των εκπαιδευτικών.**

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένες μεταβλητές	R <sup>2</sup>	t-test statistics		β	t-test statistics	
			F	p		t	P
			Προσαρμογή στις αλλαγές	Συνολικός δείκτης παρακίνησης		,046	12,823
Επίτευξη στόχων	Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,06	17,100	,000	,246	4,135	,000
Συντονισμένη ομάδα	Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,090	26,214	,010	,300	5,120	,000
Έμφαση στον μαθητή	Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,084	24,255	,000	,289	4,925	,000
Σθένος κουλτούρας	Συνολικός δείκτης παρακίνησης	,044	12,188	,001	,209	3,491	,001

Συνολική	κλίμακα	Συνολικός δείκτης	,092	26,950	,000	,303	5,191	,000
Οργανωσιακής		παρακίνησης						
κουλτούρας								

---