

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία:

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην παρακίνηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης και η επαγγελματική τους ικανοποίηση.

ΝΙΚΟΛΑΚΕΑ ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ

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

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, 2021

**UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS**



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

Master Thesis

**The role of the school leader in motivating substitute
teachers of Primary Education and their professional satis-
faction.**

By

Nikolakea Andromachi

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, 2021

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας αλλά και της φοίτησής μου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές που φρόντισαν ώστε να διασφαλιστεί το υψηλό επίπεδο των σπουδών και των γνώσεων που πρόσφεραν κατά τη διάρκεια της φοίτησής μας, μέσα από την άριστη γνώση του αντικειμένου τους, την μεταδοτικότητα, την υπομονή και την υποστήριξή τους.

Θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Χατζηδήμα Σταματίνα για την καθοδήγηση και όλες τις συμβουλές που μου πρόσφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές με τους οποίους καταφέραμε να έχουμε μια άψογη συνεργασία αυτό το χρονικό διάστημα παρά τις αντίξοες συνθήκες της τηλεεκπαίδευσης και της απόστασης που μας χώριζε.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου και την κόρη μου για την αμέριστη υποστήριξη και κατανόησή τους κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής μου και συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην παρακίνηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης και η επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Σημαντικοί όροι: σχολικός ηγέτης, εκπαιδευτική διοίκηση-ηγεσία, παρακίνηση, επαγγελματική ικανοποίηση

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών και οι αυξανόμενες απαιτήσεις που ακολουθούν, απαιτούν την αδιάκοπη βελτιστοποίηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση, έχει αποδειχθεί ότι κατέχουν σημαντικό ρόλο η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού και η ικανοποίηση που προκύπτει από τον χώρο εργασίας. Η παρακίνηση και η επαγγελματική ικανοποίηση είναι δύο έννοιες που απασχολούν τον τομέα της βιομηχανικής και οργανωσιακής ψυχολογίας εδώ και πάρα πολλές δεκαετίες. Παρόλο που έχουν αποτελέσει ένα προσφιλές αντικείμενο διερεύνησης από τους μελετητές, διαπιστώνεται μια ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το επίπεδο της παρακίνησης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που δουλεύουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και κατά πόσο αντλούν ικανοποίηση από τον χώρο της εργασίας τους, δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 104 εκπαιδευτικούς, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου.

The role of the school leader in motivating substitute teachers of Primary Education and their professional satisfaction.

Keywords: school leader, educational management-leadership, motivation, professional satisfaction

Abstract

The rapid development of modern societies and the increasing demands that follow, require the continuous optimization of the quality of education that is provided. Towards this direction, it is proven that the motivation of human resources and the satisfaction that results from the workplace, play a significant role. Motivation and job satisfaction are two concepts that have occupied the field industrial and organizational psychology for many decades. Although they have been a popular subject of research by the scholars, there is a need for further research that is related to the Greek educational system.

The purpose of this study is to investigate the level of motivation of substitute primary school teachers by the principal of the school unit and whether they derive satisfaction from their workplace, given the difficulties that they face. The sample of this research consists of 104 teachers, as a method of research, a questionnaire which contained closed-ended questions was used.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iv
Abstract	v
Κατάλογος σχημάτων.....	viii
Κατάλογος Πινάκων.....	viii
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	ix
Εισαγωγή.....	x
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ	1
1.1 Αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική διοίκηση».....	1
1.2 Αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία».....	2
1.3 Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	6
1.3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	8
1.3.3 Κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία.....	11
1.4 Αποσαφήνιση των όρων «διευθυντής-μάνατζερ» και «σχολικός ηγέτης».....	12
1.5 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.....	13
1.6 Ανακεφαλαίωση.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ.....	16
2.1 Αποσαφήνιση του όρου «Παρακίνηση».....	16
2.2 Θεωρίες που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης.....	17
2.2.1 Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του A.Maslow.....	17
2.2.2 Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg.....	19
2.2.3 Η θεωρία των αναγκών ύπαρξης, σχέσεων και ανάπτυξης (ERG) του Alderfer... ..	20
2.2.4 Η θεωρία των επίκτητων αναγκών του McClelland.....	21
2.3 Θεωρίες που εστιάζουν στην διαδικασία της παρακίνησης.....	22
2.3.1 Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom.....	22
2.3.2 Η θεωρία της ισότητας του J. Adams.....	23
2.3.3 Η θεωρία του καθορισμού του στόχου των E.Locke και G.Latham.....	23
2.4 Τεχνικές που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη.....	25
2.5 Ανακεφαλαίωση.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	29
3.1 Αποσαφήνιση του όρου «επαγγελματική ικανοποίηση».....	29
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	30
3.3 Η σχέση της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	32
3.4 Ανακεφαλαίωση.....	33

B' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	34
4.1 Σκοπός-Ερευνητικό ενδιαφέρον.....	34
4.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	34
4.3 Περιγραφή Δείγματος.....	35
4.4 Στατιστική ανάλυση.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	36
5.1.1 Το φύλο.....	36
5.1.2 Τα χρόνια προϋπηρεσίας.....	36
5.1.3 Η ειδικότητα.....	37
5.1.4 Οι τίτλοι σπουδών.....	38
5.2 Περιγραφική στατιστική παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν την παρακίνηση.....	39
5.2.1 Διάσταση παρακίνησης που αντιστοιχεί εννοιολογικά με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.....	39
5.2.2 Διάσταση παρακίνησης που αντιστοιχεί εννοιολογικά με την αναγνώριση και την επιβράβευση του ατόμου.....	41
5.2.3 Διάσταση της παρακίνησης που σχετίζεται με τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και καλών εργασιακών συνθηκών.....	42
5.2.4 Διάσταση της παρακίνησης που αντιστοιχεί εννοιολογικά με την ανάπτυξη, εξέλιξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	44
5.2.5 Διάσταση παρακίνησης που σχετίζεται με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή.....	46
5.3 Περιγραφική στατιστική παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
6.1 Συμπεράσματα της έρευνας.....	59
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	62
6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'.....	72
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'.....	80
ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	80

Κατάλογος σχημάτων

ΣΧΗΜΑ 1.1 ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΝΑΛΛΑΓΗΣ ΗΓΕΤΗ-ΜΕΛΟΥΣ	8
ΣΧΗΜΑ 1.2 ΤΟ ΕΥΡΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ: ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ - ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ	10
ΣΧΗΜΑ 1.3 ΤΟ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΟ ΜΕΙΓΜΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ ΗΓΕΤΗ	13
ΣΧΗΜΑ 2.1 Η ΠΥΡΑΜΙΔΑ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΣΛΩ	18
ΣΧΗΜΑ 2.2 ΑΡΧΕΣ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ	24

Κατάλογος Πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ	5
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	39
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ	41
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΛΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ	42
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	44
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ	46

Κατάλογος Διαγραμμάτων

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.1 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΟΥΣ	36
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.2 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΤΟΥΣ ...	37
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.3 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥΣ	37
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.4 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ.....	38
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.5 ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ.....	40
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.6 ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ	41
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.7 ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΛΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΚΑΛΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ	43
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.8 ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ, ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	45
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.9 ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....	47
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.10 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	48
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.11 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΟΔΟΧΕΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	49
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.12 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	49
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.13 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	50
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.14 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	51
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.15 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	51
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.16 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	52
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.17 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	53
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.18 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	53
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.19 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	54
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.20 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	55
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.21 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	55
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.22 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	56
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.23 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	57
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.24 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΚΑΙΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	57
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5.25 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΚΑΙΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	58

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες όπου επικρατεί ο έντονος ανταγωνισμός και οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές είναι ραγδαίες, το ανθρώπινο κεφάλαιο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ευημερία και την επιβίωση μίας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Το σύνολο των ανθρώπων λοιπόν, οι οποίοι την απαρτίζουν θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά κεφάλαια που μπορεί να διαθέτει. Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η ενίσχυση των ατόμων, όπως και η παρακίνηση και η υποστήριξη τους είναι πρωταρχικής σημασίας για το μέλλον του οργανισμού. Όσα προαναφέρθηκαν, βρίσκουν άμεση εφαρμογή σε έναν σχολικό οργανισμό, καθώς βασικός πυλώνας λειτουργίας του είναι ο εκπαιδευτικός, ο ρόλος του οποίου είναι πολύπλευρος αλλά και ιδιαίτερα απαιτητικός. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα βασικό συστατικό της εκπαίδευσης, γι' αυτόν τον λόγο η επιδίωξη της αύξησης της απόδοσής τους θα επιφέρει και τη συνολικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης. Κυρίαρχο ρόλο στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, η συμβολή του στην παρακίνηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών του, οδηγεί στην αποτελεσματική λειτουργία της.

Η έρευνα για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι ύψιστης σημασίας, καθώς συσχετίζεται άμεσα με μια σειρά άλλων σημαντικών μεταβλητών της εκπαίδευσης, όπως είναι η παρακίνηση των μαθητών, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι διδακτικές πρακτικές κ.α. Είναι σαφές λοιπόν ότι σε ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ άλλων, νιώθουν ασφάλεια, έχουν τα απαραίτητα εφόδια και εργαλεία για να υλοποιήσουν το έργο τους, λαμβάνουν υποστήριξη από το εργασιακό περιβάλλον τους και γίνονται συμμετοχοί σε ένα κοινό όραμα, αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Συνεπώς, το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικότερα, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο ένα υψηλό επίπεδο μόρφωσης για τους μαθητές του. Επιπρόσθετα, η αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθορίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, για αυτόν τον λόγο κρίνεται απαραίτητη η αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης των ηγετικών ικανοτήτων των σχολικών διευθυντών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την παρακίνησή τους από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον βαθμό ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία τους στο χώρο του σχολείου.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της διπλωματικής εργασίας, αυτή αποτελείται από το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό της μέρος διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση του όρου της «εκπαιδευτικής διοίκησης» και στη συνέχεια της «εκπαιδευτικής ηγεσίας», στην επόμενη ενότητα του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στα συλ ηγεσίας ενώ διασαφηνίζονται και οι όροι του «διευθυντή» και του «σχολικού ηγέτη». Τέλος γίνεται μια εκτενής αναφορά στα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται εννοιολογικά η παρακίνηση, γίνεται μια αναλυτική αναφορά στις θεωρίες παρακίνησης, οι οποίες διαχωρίζονται σε αυτές που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης και στις θεωρίες που δίνουν έμφαση στη διαδικασία της παρακίνησης. Στη συνέχεια αναλύεται ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, καθώς και οι τεχνικές και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να το πετύχει. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, αποσαφηνίζεται ο όρος «επαγγελματική ικανοποίηση», γίνεται μια ανάλυση της σχέσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με την παρακίνηση των ατόμων, ενώ γίνεται αναφορά στους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος της εργασίας, αυτό αναπτύσσεται σε τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και ο σκοπός της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, περιγράφεται το δείγμα που επιλέχθηκε και η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Έχει γίνει μια περιγραφική ανάλυση του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί ξεχωριστή περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων που σχετίζονται με την παρακίνηση, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενώ γίνεται και διερεύνηση της επίδρασης της παρακίνησης που ασκείται από τον σχολικό ηγέτη στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται από την έρευνα και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, κατατίθενται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνες σε θέματα παρακίνησης και επαγγελματικής ικανοποίησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική διοίκηση».

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού, μιας επιχείρησης ή ενός ιδρύματος -είτε είναι δημόσιος είτε ιδιωτικός- είναι η ύπαρξη ενός είδους διοίκησης, μια προσπάθεια δηλαδή αποτελεσματικού συντονισμού και οργάνωσης των διαθέσιμων πόρων αλλά και την επίβλεψη της λειτουργίας της επιχείρησης. Γενικότερα η διοίκηση δεν αφορά μόνο τη λειτουργία των οργανισμών, αποτελεί επίσης μια σημαντική λειτουργία απλούστερων δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν ως σκοπό την επίτευξη των κοινών στόχων μιας ομάδας ατόμων. Όπως αναφέρει και ο Κουτούζης (1999) « όπου εμπλέκεται μια ομάδα ανθρώπων με κάποιο κοινό σκοπό -ένας οργανισμός- κάνει την εμφάνισή της η έννοια της διοίκησης». Η εκπαίδευση αποτελεί έναν χώρο όπου ασκείται η διοίκηση, οι ιδιαιτερότητες του οποίου απαιτούν να προσδιοριστούν εκ νέου οι γενικές αρχές της διοίκησης αλλά και να αναπτυχθούν νέες προσεγγίσεις.

Ο ορισμός της διοίκησης (management) έχει απασχολήσει κατά καιρούς πλήθος επιστημόνων από διαφορετικά επιστημονικά και γνωστικά πεδία, αυτό συνεπάγεται ότι ο όρος της διοίκησης και η ερμηνεία της γίνεται υπό το πρίσμα διαφορετικών εννοιολογικών πλαισίων και προσεγγίσεων και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο δεν υπάρχει ομοφωνία για τους ορισμούς οι οποίοι έχουν προκύψει. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά μερικών ορισμών οι οποίοι έχουν διατυπωθεί από τους μελετητές.

Οι Hershey και Blanchard (1977), όπως αναφέρεται και στο βιβλίο του Κατσαρού (2008), ορίζουν τη διοίκηση ως μια διεργασία που πραγματοποιείται από και με τα άτομα και τις ομάδες ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι ενός οργανισμού. Κατά τους Σαΐτη και Σαΐτης (2012, σελ.:48) η διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης ορίζεται ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων για τη πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών». Ο Καμπουρίδης (2002) περιγράφει τη διοίκηση ως μια διαδικασία η οποία περιέχει την επιλογή των στόχων και την επίτευξή τους στο μέγιστο βαθμό, την προσπάθεια οργάνωσης των διαθέσιμων πόρων, τον έλεγχο των λειτουργιών που επιτελούνται και την ενδεχόμενη βελτίωσή τους. Όσον αφορά την κατάταξη των λειτουργιών της διοίκησης φαίνεται ότι και εκεί υπάρχει ασυμφωνία

ανάμεσα στους θεωρητικούς, οι περισσότεροι ωστόσο καταλήγουν ότι οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης είναι τέσσερις (Σαϊτής, 2008· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008):

- ο *προγραμματισμός*, η λειτουργία αυτή συμπεριλαμβάνει τον σχεδιασμό των στόχων, την πρόβλεψη, τον προσδιορισμό των ενεργειών και των απαραίτητων μέσων για την επίτευξη των στόχων καθώς και τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012, σελ.: 29).
- η *οργάνωση*, η λειτουργία της οργάνωσης περιλαμβάνει τον συνδυασμό των διαθέσιμων πόρων, των διαδικασιών και των κανόνων λειτουργίας ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα. Ο Κανελλόπουλος (1990, σελ.:25) αναφέρει ότι η λειτουργία της οργάνωσης έχει να κάνει με τον καθορισμό των σχέσεων ανάμεσα στις δραστηριότητες που πρέπει να υλοποιηθούν, στο προσωπικό το οποίο θα επιλεγεί και στα υλικά τα οποία απαιτούνται.
- η *διεύθυνση*, είναι η λειτουργία η οποία αφορά την σωστή καθοδήγηση και παρακίνηση του ανθρώπινου παράγοντα από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, βασίζεται στην αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων, ίσως είναι η πιο δύσκολη από τις λειτουργίες και αυτό συμβαίνει γιατί εισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας.
- ο *έλεγχος*, συνδέεται άμεσα με τον προγραμματισμό και αποβλέπει στην διακρίβωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, αποτελεί ουσιαστικά μια φάση αξιολόγησης όπου παρέχεται η απαραίτητη πληροφόρηση και ανατροφοδότηση με σκοπό να διενεργηθούν βελτιωτικές κινήσεις όπου κρίνεται απαραίτητο (Κατσαρός, 2008).

Γενικότερα, η οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση, ασκείται σε ένα επίπεδο από τα στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος και αποσκοπεί στη δημιουργία όλων εκείνων των προϋποθέσεων οι οποίες διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την οργάνωση και τον συντονισμό των ανθρώπων και των δραστηριοτήτων ώστε να επιτευχθούν οι προγραμματισμένοι στόχοι.

1.2 Αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία».

Στην συγκεκριμένη ενότητα θα γίνει η αποσαφήνιση του όρου της «εκπαιδευτικής ηγεσίας», η οποία και σχετίζεται άμεσα με την παρακίνηση. Η ηγεσία ως έννοια είναι επίσης στενά συνδεδεμένη με τον όρο της «διοίκησης» καθώς η πρώτη αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της διοικητικής δραστηριότητας και έχει ως στόχο την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται και δρουν οι άνθρωποι (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012,σελ.:261). Η έννοια της ηγεσίας συχνά

ταυτίζεται με τις ανώτερες διοικητικές θέσεις, ωστόσο η ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής απαντάται στην πλειοψηφία των κοινωνικών ομάδων, όπως για παράδειγμα σε μια μικρή κοινότητα, μια οικογένεια, ένας πολιτιστικός σύλλογος κ.λπ. επιπρόσθετα, ηγετικό ρόλο μπορεί να έχει ένα ή περισσότερα άτομα μέσα στην ίδια ομάδα (Κυριακίδης, 2015,σελ.:10). Αντίστοιχα οι Eddy & VanDerLinden (2006, σελ.:6) παραπέμπουν στον Davis (2003), αναφέροντας ότι η ηγεσία αναγνωρίζεται ως μια δραστηριότητα, που κάνει την εμφάνισή της σε διάφορα μέρη μέσα σε μία οργάνωση και δεν αφορά μόνο στους επίσημους ηγετικούς ρόλους. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα επικεντρωθούμε στην ηγεσία η οποία και ασκείται από άτομα που κατέχουν διοικητικές θέσεις, ειδικότερα από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες από τους μελετητές ώστε να ορίσουν την έννοια της ηγεσίας, δεν έχουν καταφέρει να καταλήξουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, αυτό ίσως οφείλεται στο ότι η ηγεσία αποτελεί μια πολυσύνθετη λειτουργία η οποία αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων και το πώς αντιλαμβάνονται αυτοί την κοινωνική επιρροή που τους ασκείται, ο Bennis (1966, cited Athanasoula-Reppa, 2010) αναφέρει χαρακτηριστικά για την ηγεσία ότι «είναι δύσκολο να την προσδιορίσεις, αλλά γίνεται απόλυτα ξεκάθαρη όταν κάποιος την αντιληφθεί». Λόγω του πλήθους των ορισμών που έχουν αποδοθεί, επιλεκτικά θα αναφερθούν ορισμένοι στην παρούσα εργασία.

Οι Richmon και Allison (2003) αποδίδουν την ηγεσία ως «μια διεργασία άσκησης επιρροής, ενός μέσου το οποίο θα επιφέρει τη συμμόρφωση, ενός μέτρου της προσωπικότητας, ενός είδους πειθούς, ενός αποτελέσματος αλληλεπίδρασης, ενός εργαλείου επίτευξης στόχων, ένα μέσο για την έναρξη της δομής, μια διαπραγμάτευση των σχέσεων εξουσίας ή τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε». Αντιλαμβάνεται κανείς ότι ο ηγέτης είναι αυτός ο οποίος προσπαθεί να επηρεάσει τα άτομα δίνοντάς τους συγκεκριμένες κατευθύνσεις, η ηγεσία αποτελεί λοιπόν μια αλληλεπίδραση προσώπων εκ των άνω προς τα κάτω. Ο Bush (2008) χαρακτηρίζει την ηγεσία ως την επιρροή σε άλλους ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά άκρα και διακρίνει στην ηγεσία τρία κύρια χαρακτηριστικά: την επιρροή, τις αξίες και το όραμα. Σύμφωνα με τον Chemers (2000) η ηγεσία ορίζεται ως μια διαδικασία όπου ασκείται κοινωνική επιρροή, στην διάρκεια της οποίας ένα άτομο μπορεί να οδηγηθεί στην ολοκλήρωση μιας εργασίας επιστρατεύοντας τη βοήθεια και την στήριξη άλλων μελών. Η ηγεσία κατά την Παπαλεξανδρή (2018) είναι «η ικανότητα του ατόμου να ασκεί επιρροή στα μέλη της ομάδας του, ώστε αυτά εθελοντικά και πρόθυμα να συμμετέχουν και να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την ολοκλήρωση των κοινών στόχων της ομάδας». Διαπιστώνεται μία κοινή παραδοχή στους

περισσότερους ορισμούς, ότι η ηγεσία επιδιώκει να επηρεάσει τη συμπεριφορά των ατόμων που υπάρχουν σε μία κοινωνική οργάνωση (Μπουραντάς, 2005), στην περίπτωση που μελετάμε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα, η επιρροή αυτή θα οδηγήσει τα άτομα να εργαστούν με ζήλο και να επιτύχουν τους στόχους που έχει θέσει η ομάδα (Koontz & O'Donnell, 1984).

Από την ανασκόπηση των ορισμών για την ηγεσία, γίνεται εμφανές ότι αυτή πηγάζει από την κοινωνική επιρροή και όχι από την εξουσία ή την δύναμη, επίσης οι περισσότεροι από τους ορισμούς παρουσιάζουν κάποια κοινά στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν βασικά συστατικά της ηγεσίας, τα βασικά αυτά στοιχεία είναι: η επιρροή, η συνάφεια, η λειτουργία, η πρόθεση, το όραμα και οι αξίες (Sevkusic et al., 2015, σελ.:6). Οι Leithwood, Harris και Hopkins (2008) συνοψίζουν τα ευρήματα μελετών, παρουσιάζοντας επτά συνολικά αξιώσεις-παραδοχές που αφορούν την επιτυχημένη σχολική ηγεσία οι οποίες παρακάτω παρουσιάζονται επιγραμματικά και είναι οι εξής:

- Έπειτα από την διδασκαλία, η ηγεσία αποτελεί τον δεύτερο σημαντικό παράγοντα επιρροής στη μάθηση.
- Σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες εφαρμόζουν τις βασικές ηγετικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η κατανόηση και εξέλιξη του προσωπικού, το να χτίζει το όραμα και να καθορίζει τις κατευθύνσεις κ.λπ.
- Ο τρόπος με τον οποίο κάθε ηγέτης αποφασίζει να εφαρμόσει τις πρακτικές αυτές καθορίζει και την ανταπόκριση στο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί.
- Οι σχολικοί ηγέτες έμμεσα βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσα από την παρακίνηση του προσωπικού, της δέσμευσης που επιδεικνύουν και τις συνθήκες εργασίας.
- Όταν η σχολική ηγεσία διανέμεται ευρέως έχει ακόμη μεγαλύτερη επιρροή στο ίδιο το σχολείο και τους μαθητές, καθώς γενικότερα αποδεικνύεται αποτελεσματικότερη η ύπαρξη λιγότερο συγκεντρωτικών οργανωτικών δομών.
- Εκ του αποτελέσματος προκύπτει ότι μερικά μοτίβα διανομής ηγεσίας είναι περισσότερο αποτελεσματικά από άλλα και εξαρτώνται από τα στυλ ηγεσίας και τέλος,
- Μόλις ένα μικρό ποσοστό προσωπικών χαρακτηριστικών μπορεί να εξηγήσει τη μεγάλη διακύμανση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ηγεσία εκλαμβάνεται ως μία διαδικασία επιρροής σε άλλα άτομα ώστε αυτά να συμμετέχουν εθελοντικά και πρόθυμα στην επίτευξη των στόχων που συσχετίζονται με τις φιλοδοξίες και την

προσωπική τους εργασιακή εξέλιξη, αναδεικνύοντας παράλληλα και τον καλύτερό τους εαυτό, γεγονός που συνεπάγεται την άριστη συνεργασία μεταξύ των μελών και την πρόοδο και την ευημερία της σχολικής μονάδας. Αυτή η διαδικασία μπορεί πρακτικά να υλοποιηθεί μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες, οι οποίες θα αναλυθούν εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο, όπως η παρακίνηση των ατόμων ώστε αυτοί να αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, η καθοδήγησή τους για την υλοποίηση του οράματος, η παροχή βοήθειας για την συνεχόμενη ανάπτυξη και εξέλιξή τους κ.λπ. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφορές ανάμεσα στην διοίκηση και την ηγεσία.

Πίνακας 1.1

Διαφορές ανάμεσα σε διοίκηση και ηγεσία

Η Ηγεσία (Leading) ασχολείται με:	Η Διοίκηση (Managing) ασχολείται με:
<i>το όραμα (vision)</i>	<i>την εφαρμογή (implementation)</i>
<i>τα στρατηγικά θέματα (strategic issues)</i>	<i>τα λειτουργικά θέματα (operational issues)</i>
<i>το μετασχηματισμό (transformation)</i>	<i>τη συναλλαγή (transaction)</i>
<i>τα αποτελέσματα (ends)</i>	<i>τα νοήματα (means)</i>
<i>τους ανθρώπους (people)</i>	<i>τα συστήματα (systems)</i>
<i>το να κάνει σωστά πράγματα (doing the right things)</i>	<i>το να κάνει τα πράγματα σωστά (doing things right)</i>

Πηγή: Everard et al. (2004, σελ.: 23)

Εν κατακλείδι, έπειτα από την αποσαφήνιση των δύο ορισμών, γίνεται κατανοητό ότι παρά τις διαφορές τους, η διοίκηση και η ηγεσία αποτελούν λειτουργίες που συμπληρώνουν και επηρεάζουν η μία την άλλη. Όπως αναφέρουν οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) «η ηγεσία αποτελεί μια πολύ σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, δεν ταυτίζεται όμως με την λειτουργία της διοίκησης».

1.3 Στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Έπειτα από την αποσαφήνιση των όρων της ηγεσίας και της διοίκησης που έγινε σε προηγούμενη ενότητα αντιλαμβάνεται κανείς το σημαντικό ρόλο που αυτές κατέχουν στην αποτελεσματική λειτουργία μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Για τον όρο του «στυλ ηγεσίας» ο Mullins (2005, σελ.:291) παραθέτει το εξής: «Στυλ ηγεσίας είναι ο τρόπος με τον οποίο οι λειτουργίες της ηγεσίας υλοποιούνται και ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής συμπεριφέρεται συνήθως στα μέλη της ομάδας».

Μελετώντας τη συναφή διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζεται πληθώρα μοντέλων και στυλ ηγεσίας που έχουν αναπτυχθεί, ωστόσο και εδώ παρατηρείται μια αδυναμία των μελετητών ώστε να υπάρχει μια σύγκλιση απόψεων για την ερμηνεία του τρόπου ηγεσίας και διοίκησης που επιλέγει να εφαρμόσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Οι Ράπτης και Βιτσιλάκη (2007, σελ.:33) παραπέμποντας στον Cuthbert εξηγούν ότι αυτή η ασυμφωνία ίσως προκύπτει από το γεγονός ότι «η μελέτη της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι μια εκλεκτική αναζήτηση. Τα μοντέλα έχουν αντληθεί από μια ευρεία γκάμα επιστημών και σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν αναπτυχθεί ειδικά για να ερμηνεύσουν μοναδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων». Τα σημαντικότερα μοντέλα διοίκησης που προκύπτουν μέσα από τη βιβλιογραφία και σχετίζονται με την ηγετική συμπεριφορά είναι τα τυπικά μοντέλα, τα συναδελφικά μοντέλα και τα μοντέλα κουλτούρας (Bush, 2003).

Σύμφωνα με μελέτες, έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρίες για τα μοντέλα και στυλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, οι θεωρίες αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ηγετικές πρακτικές τις οποίες επιλέγει να εφαρμόσει ο ηγέτης, με τον όρο ηγετικές πρακτικές ορίζεται το σύνολο των ενεργειών του διευθυντή του σχολείου το οποίο και διαμορφώνει το στυλ ηγεσίας του (Lockhorst et al., 2020) όπως για παράδειγμα τον βαθμό ελευθερίας με τον οποίο ασκεί ο ηγέτης την εξουσία, τον τρόπο με τον οποίο αποφασίζει και το ενδιαφέρον που δείχνει ώστε να δημιουργηθεί θετικό και ομαδικό κλίμα μεταξύ των μελών

του οργανισμού. Το αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση, οπότε κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά συγκεκριμένα στην μετασχηματιστική ηγεσία, στη συναλλακτική ηγεσία και στην κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία.

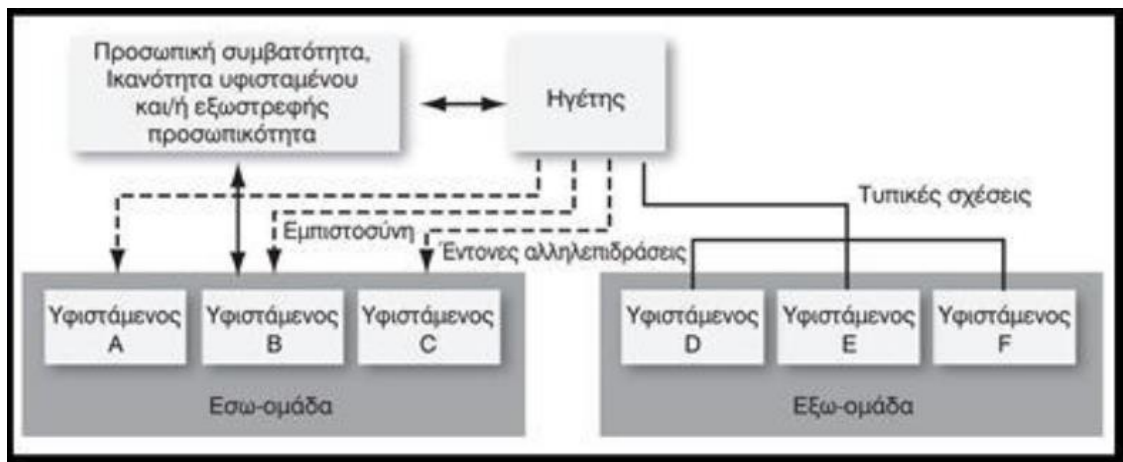
1.3.1 Συναλλακτική ηγεσία.

Οι Miller & Miller (2001, σελ.: 182) ορίζουν τη συναλλακτική ηγεσία ως «την ηγεσία στην οποία οι σχέσεις που αναπτύσσονται με το προσωπικό έχουν ως βάση την ανταλλαγή για κάποιο πολύτιμο πόρο». Οι διευθυντές που υιοθετούν αυτό το στυλ ηγεσίας βασίζονται σε ένα σύστημα αμοιβών και ποινών με σκοπό να παρακινήσουν τους υφισταμένους τους εκπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο κυρίως βραχυπρόθεσμους στόχους, στη συναλλακτική ηγεσία και οι δύο πλευρές αναγνωρίζουν ότι υφίστανται σχέσεις δύναμης και εξουσίας που ασκούνται μεταξύ των εμπλεκόμενων, οι οποίοι όμως εξακολουθούν να ακολουθούν αντίστοιχους σκοπούς (Πασιαρδής, 2012).

Η συναλλακτική ηγεσία είναι ουσιαστικά μια διαδικασία συναλλαγής ανάμεσα σε διευθυντή και εργαζόμενο, ο διευθυντής διερευνά τις ανάγκες των εργαζόμενων και τις ικανοποιεί μέσω των αμοιβών με αντάλλαγμα την αύξηση της παραγωγικότητάς τους, οι εργαζόμενοι από πλευράς τους εκπληρώνουν τις συμβατικές υποχρεώσεις τους λαμβάνοντας τα ανάλογα οφέλη. Επιπρόσθετα ο συναλλακτικός ηγέτης δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε τυχόν λάθη, αποκλίσεις ή παρατυπίες των εργαζομένων και λαμβάνει άμεσα δράση για διόρθωση (Waldman et al, 2001). Στο παρακάτω σχήμα αποτυπώνεται η σχέση συναλλαγής που υπάρχει ανάμεσα στον ηγέτη και τους εργαζομένους του.

Σχήμα 1.1

Μοντέλο συναλλαγής Ηγέτη-Μέλους



Πηγή: Robbins, S. & Judge, T.A., 2011

Συνοψίζοντας, η συναλλακτική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο στην οργανωτική αποτελεσματικότητα, ενισχύει τις υφιστάμενες δομές και την κουλτούρα του οργανισμού. Ωστόσο είναι γεγονός ότι οι αμοιβές αν και αποτελούν ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για να παρακινηθούν οι εργαζόμενοι και είναι εμφανές ότι οι προσπάθειές τους εξαρτώνται από αυτές, ελλοχεύει ο κίνδυνος αυτές οι προσπάθειες να σταματήσουν εάν εκλείψουν και οι αμοιβές. Καθώς αυτό σε ένα σχολικό οργανισμό θα ήταν καταστροφικό, για να λειτουργήσει η συναλλακτική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση η ιδανική συμπεριφορά του ηγέτη. Για αυτόν ακριβώς το λόγο και ο Bass (1985, cited Waldman et al., 2001, σελ.:135) θεώρησε ότι η εφαρμογή ενός συνδυασμού συναλλακτικής και χαρισματικής ηγεσίας από το ίδιο πρόσωπο θα είχε πολύ θετικά αποτελέσματα στο κομμάτι της απόδοσης των εργαζομένων.

1.3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία.

Η μετασχηματιστική ηγεσία ορίζεται ως μια ηγετική προσέγγιση η οποία προκαλεί την αλλαγή των ατόμων, επηρεάζοντας θετικά τα άτομα με τελικό σκοπό να αναπτυχθούν σε ηγέτες. Η προσέγγιση αυτή επανασχεδιάζει τις αντιλήψεις και τις αξίες των εργαζομένων και μεταβάλλει τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους. Πρώτος ο Burns (1978) εισήγαγε την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην έρευνα του για την πολιτική ηγεσία αλλά θεωρείται ότι πλέον έχει εφαρμογές και στην οργανωσιακή ψυχολογία. Σύμφωνα με τον Burns η μετασχηματιστική

ηγεσία είναι «μια διαδικασία κατά την οποία οι ηγέτες και οι οπαδοί αλληλοβοηθούνται ώστε να εξυψωθούν αμφότεροι σε ανώτερα επίπεδα κινητοποίησης και ηθικής» (cited Roberts, 1985· Bush & Glover, 2003), η διαδικασία αυτή δημιουργεί μια σημαντική αλλαγή στη ζωή των ατόμων αλλά και των οργανισμών, οι εργαζόμενοι δεν έχουν πλέον ως αυτοσκοπό την οικονομική τους κάλυψη, αλλά εξελίσσονται με σκοπό την αυτοπραγμάτωση και την αυτονομία τους (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Σε αυτό το είδος της ηγεσίας η αναγνώριση από τους εργαζόμενους-οπαδούς αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, ωστόσο το στοιχείο αυτό είναι ανεπαρκές από μόνο του για να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός, καθώς σκοπός της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η καθολική αλλαγή των οργανισμών ή της κοινωνίας με θεμελιώδεις τρόπους (Reid & Dold, 2018 σελ.: 95). Ο Leithwood (1999) περιγράφει την μετασχηματιστική ηγεσία σε 6 διαστάσεις: την οικοδόμηση του σχολικού οράματος και των στόχων, τη νοητική παρώθηση, την εξατομικευμένη υποστήριξη, τον συμβολισμό επαγγελματικών πρακτικών και αξιών, την επίδειξη υψηλής απόδοσης και την ενίσχυση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Bass (1985, cited Antonakis et al, 2003, σελ.: 264-265) αποδίδονται πέντε διαστάσεις σε έναν μετασχηματιστικό ηγέτη οι οποίες αναφέρονται παρακάτω:

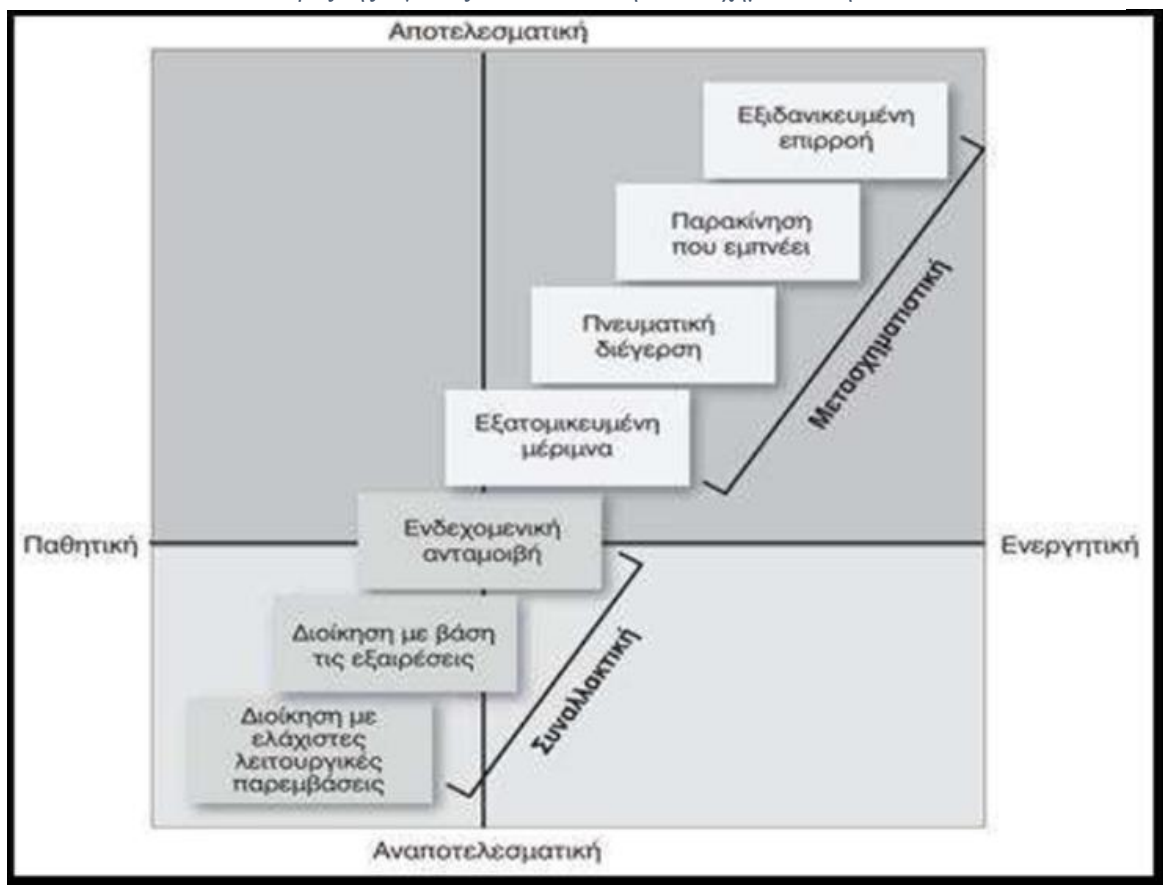
- i. Εξιδανικευμένη επιρροή-συμπεριφορά (Idealized Influence-Behavior): Αναφέρεται στη χαρισματικές ενέργειες του ηγέτη, οι οποίες επικεντρώνονται στην εξύψωση των ιδανικών και τη δημιουργία αισθήματος κοινής αποστολής.
- ii. Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized Influence- Attributed): Η συγκεκριμένη επιρροή αφορά στο κατά πόσο οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι ο ηγέτης τους -ο οποίος και θα αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση για εκείνους- είναι αξιόπιστος και δυναμικός και εάν η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από αξίες και ιδανικά.
- iii. Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation): Αφορά την παρακίνηση των εργαζόμενων ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους και τις φιλοδοξίες τους, να γίνονται καινοτόμοι και να αποτελέσουν μέρος σε ένα κοινό όραμα.
- iv. Πνευματική διέγερση (intellectual stimulation): Η πνευματική διέγερση αφορά τις ενέργειες εκείνες που απευθύνονται στη κοινή λογική των εργαζομένων, οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις αυξημένης δυσκολίας και να αναλάβουν πρωτοβουλίες ώστε να προωθηθεί η δημιουργική και η κριτική τους σκέψη.
- v. Εξατομικευμένη εξέταση (Individualized consideration): Ο ηγέτης αναμένεται να αντιμετωπίζει τον κάθε εργαζόμενο ως ξεχωριστό άτομο, είναι καθήκον του να συμβουλεύει,

να υποστηρίζει και να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ανάγκες του κάθε εργαζόμενου με σκοπό να συμβάλλει στην εξέλιξή τους.

Συμπερασματικά, ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί ένα εμπνευσμένο όραμα για τον οργανισμό, συγκεντρώνεται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, επικοινωνεί ουσιαστικά με τους υφισταμένους του και καταφέρνει να τους παρακινεί ώστε να πετύχουν περισσότερα, καλλιεργώντας την εμπιστοσύνη, τον αμοιβαίο σεβασμό, την αίσθηση του σκοπού και της δέσμευσης στην ομάδα, ενθαρρύνει και κινητοποιεί τους άλλους ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι και το όραμα. Επιπρόσθετα, τα επιθυμητά αποτελέσματα συμβαίνουν επειδή ο ηγέτης προσφέρει κάτι περισσότερο από κέρδος, συμπεριλαμβάνει τους εργαζόμενους του στο όραμα, σε μια εμπνευσμένη αποστολή, τα κίνητρα του ενοποιούνται με αυτά των εργαζομένων του, μέσω της επιρροής του τους μεταμορφώνει σε μελλοντικούς ηγέτες ώστε να αλλάξουν την ισχύουσα τάξη πραγμάτων και να επιφέρουν τη ριζική αλλαγή (Roberts, 1985). Στο παρακάτω σχήμα αποδίδεται το εύρος της ηγεσίας στο οποίο κινούνται τα δύο είδη, από τους Robins & Judge (2011).

Σχήμα 1.2

Το εύρος της Ηγεσίας: Συναλλακτική-Μετασχηματιστική



Πηγή: Robbins, S. & Judge, T.A., 2011

Σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία, η μετασχηματιστική επιδιώκει να παρακινήσει και να εμπνεύσει τους εργαζόμενους ασκώντας επιρροή σε αυτούς, παρά στο να τους κατευθύνει δίνοντας έμφαση στην ατομική απόδοση.

1.3.3 Κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία.

Η κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία είναι ένα ακόμη στυλ ηγεσίας το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός δημιουργικού και θετικού σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σελ.:110) το στυλ αυτό «βασίζεται στην παραδοχή ότι το κέντρο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση της ομαδικής-συνεργατικής λήψης των αποφάσεων». Η ηγεσία στα σχολεία αυξάνει την αποτελεσματικότητά της όταν κατανέμεται στα άτομα της ομάδας τα οποία διαθέτουν διαφορετικά προσόντα και εμπειρίες αλλά έχοντας δεσμευτεί σε ένα κοινό όραμα, πυροδοτούν και διατηρούν μια σχολική κουλτούρα μάθησης και επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Η κατανεμημένη ηγεσία προϋποθέτει ότι η ηγεσία δεν περιορίζεται στο πρόσωπο του ηγέτη-διευθυντή αλλά δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους, στην επιρροή που ασκείται από τον κάθε εμπλεκόμενο της σχολικής κοινότητας και στον κρίσιμο ρόλο που έχουν κατά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Harris & DeFlaminis, 2016). Οι Bush & Glover (2003, σελ.:17) διαχωρίζουν τη συμμετοχική από την κατανεμημένη ηγεσία, πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι η συμμετοχική ασχολείται πρωτίστως με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και μπορεί σε περιπτώσεις να θεωρηθεί ως κατανεμημένη καθώς οι αποφάσεις θα πρέπει να λαμβάνονται από όλους τους εκπαιδευτικούς και δεν αποτελούν ευθύνη ενός μόνο ατόμου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη για τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, ανάλογα με τον τομέα εξειδίκευσης του καθενός. Επιπρόσθετα, από μελέτες έχει προκύψει ότι η συμμετοχική ηγεσία συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία, ενισχύοντας τη συνεργατική καινοτομία μέσα από τον διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και την παρακίνησή τους να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Lockhorst at al. 2020).

1.4 Αποσαφήνιση των όρων «διευθυντής-μάνατζερ» και «σχολικός ηγέτης».

Όπως προαναφέρθηκε, οι έννοιες της «ηγεσίας» (leadership) και της «διοίκησης» (management) έχουν απασχολήσει αρκετά του μελετητές, εύλογα λοιπόν προκύπτει και η αναγκαιότητα στο να διαχωριστούν και οι έννοιες του «διευθυντή» και του «σχολικού ηγέτη». Ο DuBrin (2000, σελ.: 302) παραθέτει ότι «οι διευθυντές πρέπει να είναι ηγέτες, αλλά οι ηγέτες πρέπει επίσης να είναι πολύ καλοί διευθυντές», θέλοντας έτσι να τονίσει τη σημασία της συνύπαρξης της ηγεσίας και της διοίκησης για την επιβίωση ενός οργανισμού. Οι εργαζόμενοι χρειάζονται την έμπνευση και την καθοδήγηση αλλά χρειάζονται επίσης βοήθεια στο να δημιουργηθεί ένας χώρος εργασίας όπου όλα θα λειτουργούν ομαλά.

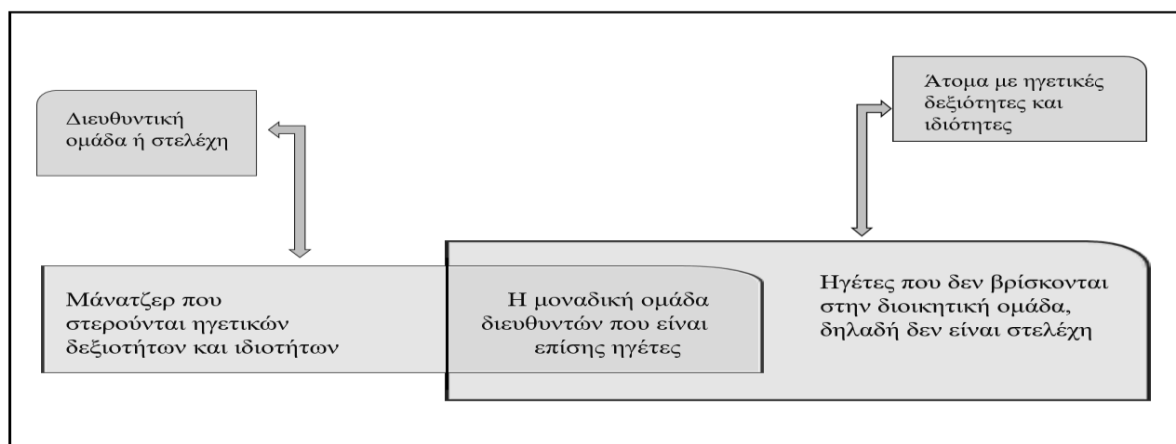
Ο ηγέτης για τον Μπουραντά (2018, σελ.:37) είναι αυτός «που κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στη υλοποίηση στόχων ή έργου, είναι αυτός που εμπνέει, πείθει και κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, την πίστη, την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων και τους κάνει να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό».

Ο Κανελλόπουλος (1990,σελ.: 390) αναφέρει ότι και οι δύο όροι είναι αρκετά πολύπλοκοι γι' αυτόν τον λόγο δεν υπάρχει και ένα μοντέλο ή θεωρία η οποία να εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις. Επίσης διευκρινίζει ότι οι όροι σαφώς και δεν είναι συνώνυμοι, στο σχήμα 1.3, δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ένας διευθυντής δεν είναι απαραίτητα και αποτελεσματικός ηγέτης, σύμφωνα με τον ίδιο οι γενικοί σκοποί ενός μάνατζερ είναι τρεις και είναι οι εξής: η βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων, η προετοιμασία τους ώστε να αναλάβουν αυξημένες ευθύνες και η παροχή βοήθειας για την εξέλιξη και ανάπτυξη τους.

Ο διευθυντής, κατά τον Πασιαρδή (2004) είναι το άτομο το οποίο έχει αναλάβει τη διοίκηση του σχολείου ενώ ο ηγέτης είναι το άτομο από το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντλούν έμπνευση, ενθαρρύνονται από αυτόν και προωθεί τις καινοτομίες στο σχολείο χωρίς να περιορίζεται σε έναν διεκπεραιωτικό ρόλο. Ο διευθυντής έχει τις γνώσεις, την εμπειρία της διοικητικής θέσης που κατέχει, γνωρίζει τους κανονισμούς και τους ακολουθεί, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνήθως δεν αφήνει περιθώρια για ανάληψη δράσης και πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, εν αντιθέσει ο σχολικός ηγέτης αφουγκράζεται την εκπαιδευτική κοινότητα, λειτουργεί συνεργατικά και εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του να αναλάβουν πρωτοβουλίες, αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους και τους βοηθάει να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες.

Σχήμα 1.3

Το απαιτούμενο μείγμα Διευθυντή/ Ηγέτη



Πηγή: Κανελλόπουλος (1990, σελ.: 309)

Συμπερασματικά, είναι μεγάλης σημασίας η ύπαρξη στον χώρο του σχολείου ενός κράματος των δύο ρόλων ώστε οι διευθυντές να είναι και ηγέτες, όπως προαναφέρθηκε η ηγεσία και το μάνατζμεντ είναι δύο έννοιες που συμπληρώνουν και επηρεάζουν η μια την άλλη, συνεπώς και οι δύο λειτουργίες θα πρέπει να εφαρμόζονται εξίσου από το ίδιο πρόσωπο για την αύξηση της αποτελεσματικότητας στο σχολείο, διαφορετικά εάν ο διευθυντής παραμείνει στον στείρο ρόλο του διαχειριστή, δεν θα μπορεί να ανταπεξέλθει τις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σχολείο.

1.5 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.

Στη σημερινή εποχή όπου όλα αλλάζουν με ιλιγγιώδη ταχύτητα στον τομέα της τεχνολογίας, στους κυβερνητικούς μηχανισμούς, στον παγκόσμιο ανταγωνισμό και σε ένα περισσότερο διαφοροποιημένο εργατικό δυναμικό, γίνεται επιτακτικότερη η ανάγκη για αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση. Την υλοποίηση αυτού του δύσκολου και γεμάτου προκλήσεις έργου αναλαμβάνει ο σχολικός ηγέτης, ο ρόλος του οποίου είναι πολλαπλός. Μέχρι πρόσφατα, ο διευθυντής ενός σχολείου επιλεγόταν με βάση την προϋπηρεσία του, αυτό πλέον θεωρείται ξεπερασμένο και αναποτελεσματικό για το σχολείο που αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό που ακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις. Ο διευθυντής πλέον θα πρέπει να είναι καταρτισμένος σε ζητήματα διοίκησης οργανισμών. Η εμπειρία, αν και αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό

συστατικό της επιτυχημένης διοίκησης, δεν είναι αρκετή από μόνη της καθώς οι απαιτήσεις είναι αυξημένες και το έργο που έχει να επιτελέσει ο διευθυντής εκτείνεται σε πολλά πεδία. Καθώς ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος, ο διευθυντής καλείται να είναι: ηγέτης, εκπαιδευτικός, γραμματέας, αξιολογητής, μέντορας, παραλήπτης παραπόνων, διοικητικό στέλεχος έως και τεχνίτης (Karavasilis et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Southworth (2002), ένας αποτελεσματικός ηγέτης διαμορφώνει και κάνει σαφείς τους σχολικούς στόχους, εποπτεύει και αξιολογεί την διδασκαλία, είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό του προγράμματος σπουδών, παρέχει τα κίνητρα και το όραμα, καθορίζει τις ενέργειες εκπαιδευτικών του και προωθεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, επίσης προχωρά στις απαραίτητες αλλαγές και σε καινοτομίες προωθώντας παράλληλα την συνεργατική κουλτούρα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Παρέχοντας ενεργό ρόλο στους εκπαιδευτικούς του και συμπεριλαμβάνοντάς τους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπνέει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του. Είναι επίσης απαραίτητο ο ηγέτης να ενθαρρύνει την αλλαγή ώστε να εκπληρωθούν οι υπάρχοντες ή οι νέοι στόχοι, στηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο την δημιουργικότητα και την καινοτομία. Καθοριστικής σημασίας είναι και η ενίσχυση της κινητοποίησης των εκπαιδευτικών από τον σχολικό ηγέτη, καθώς και η επιβράβευσή τους ώστε να καταβάλλουν με προθυμία το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική ηγεσία απαιτείται ο ηγέτης να κατέχει υψηλό επίπεδο γνώσης, να κατανοεί πλήρως τα προγράμματα σπουδών, πρέπει να συμπληρώνεται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης το οποίο αποτελεί και σημαντική προϋπόθεση για την ύπαρξη ενός δημιουργικού εργασιακού κλίματος, να διαθέτει ικανότητες αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων. Επιπρόσθετα, στο ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης που προαναφέρθηκε, εμπίπτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά τα οποία κρίνονται απαραίτητα προσόντα της προσωπικότητας ενός ηγέτη:

- Η εξωστρέφεια και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες, είναι από τα πιο σημαντικά προσόντα ενός ηγέτη καθώς η επιτυχία του βασίζεται από την άσκηση επιρροής στους άλλους ανθρώπους.
- Η εργατικότητα του, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται περισσότερο έναν διευθυντή ο οποίος τους βοηθά πρώτα και έπειτα τους καθοδηγεί, δεν αρέσκεται στο να δίνει μόνο οδηγίες ή εντολές αλλά αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση για τους εργαζόμενους του (Argyropoulou & Symeonidis, 2017, σελ.:58).

- Το να διοικεί το σχολείο με δημοκρατικό τρόπο, συμπεριλαμβάνοντας τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους σε ζητήματα που αφορούν το σχολείο (Μπρίνια, 2008).

- Να διαθέτει το αίσθημα της δικαιοσύνης και να είναι αξιοκρατικός, όχι μόνο απέναντι στους εκπαιδευτικούς του αλλά και στους μαθητές με το να μην τους διαχωρίζει ή να επιτρέπει την περιθωριοποίησή τους.

- Να είναι ηθικός και τίμιος, είναι αποδεδειγμένο ότι ένας ηγέτης ο οποίος έχει ηθική συμπεριφορά ενισχύει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την δέσμευση και την εμπιστοσύνη που του δείχνουν οι εργαζόμενοι του (Zhu, May & Avolio, 2004, σελ.:23).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφής η ανάγκη της ύπαρξης αποτελεσματικών ηγετών στα σχολεία ώστε να παρέχεται η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Επίσης, επικρατεί μια ευρεία αντίληψη ότι η ποιότητα της ηγεσίας κάνει τη διαφορά στα σχολεία, πιο συγκεκριμένα, από έρευνες έχει προκύψει ότι ένα από τα πολλαπλά οφέλη του αποτελεσματικού ηγέτη στο χώρο του σχολείου, είναι οι θετικές επιδράσεις όσον αφορά τα επιτεύγματα, την πρόοδο και τις επιδόσεις των μαθητών (Christopher Day, Qing Gu, Pam Sammons, 2016), ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου.

1.6 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά έγινε αποσαφήνιση των όρων της εκπαιδευτικής διοίκησης και εκπαιδευτικής ηγεσίας, στη συνέχεια αναπτύχθηκαν αναλυτικά τα τρία στυλ ηγεσίας που επιλέχθηκαν: η συναλλακτική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία και η κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία. Στο τέλος του κεφαλαίου, έγινε διαχωρισμός των όρων διευθυντής-μάνατζερ και σχολικός ηγέτης ενώ στην τελευταία ενότητα παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

2.1 Αποσαφήνιση του όρου «Παρακίνηση».

Η έννοια της παρακίνησης (motivation) συνεχίζει έως και σήμερα να προσελκύει την ερευνητική προσοχή, καθιστώντας την ένα από τα πιο πολυσυζητημένα και σημαντικά αντικείμενα που έχουν μελετηθεί στον τομέα της βιομηχανικής και οργανωτικής ψυχολογίας. Επιπλέον, έχει σημειωθεί ανάπτυξη στην έρευνα αλλά και στη βιβλιογραφία για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, πιθανές αιτίες για αυτή την ανάγκη μελέτης των κινήτρων τους είναι η σημαντική μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες, λόγω της έλλειψης ζήτησης, της αποχώρησης των εκπαιδευτικών, τις χαμηλές απολαβές, τις περιορισμένες ευκαιρίες για εξέλιξη και προαγωγή και την έλλειψη κύρους του επαγγέλματος (Han & Yin, 2016). Η πολυπλοκότητα του εννοιολογικού προσδιορισμού της παρακίνησης γίνεται εμφανής από τους ποικίλους ορισμούς τους οποίους και συναντάμε στην βιβλιογραφία ανάλογα με την οπτική γωνία του κάθε μελετητή, αλλά και από το πλήθος των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί. Ο Κουτούζης (1999) ορίζοντας την έννοια της παρακίνησης, αναφέρει ότι αποτελεί μια διεργασία κατά την οποία ενεργοποιούνται οι ικανότητες των εργαζομένων με τελικό σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, Hoy και Miskel (1987) η παρακίνηση γενικά ορίζεται ως μια εσωτερική διεργασία η οποία κατευθύνει, διεγείρει και διατηρεί τη συμπεριφορά ενός ατόμου ως προς την επίτευξη των στόχων του. Εξετάζοντας τις θεωρίες της παρακίνησης τις διαχωρίζουν σε εγγενείς και εξωγενείς, ανάλογα με το αν η δραστηριότητα-εργασία είναι εγγενώς ενδιαφέρουσα και ευχάριστη ή υπάρχει μια εξωτερική ανταμοιβή η οποία θα παρακινήσει το άτομο στο να εργαστεί περισσότερο.

Ο DuBrin (2000, σελ.:332) αναφέρει ότι η παρακίνηση αποτελεί μια καταβολή προσπάθειας ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Από την πλευρά του ατόμου, η παρακίνηση αποτελεί μια πολύπλοκη εσωτερική διαδικασία ώθησης του ανθρώπου προς την υλοποίηση των στόχων, οι οποίοι έχουν ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του. Από την πλευρά του διευθυντή η παρακίνηση είναι το να καταφέρνει τα άτομα να οδηγούνται στην επίτευξη αντικειμενικών σκοπών. Τέλος, οι Robins και Judge (2011), προσθέτουν τρία βασικά συστατικά στον ορισμό της παρακίνησης α) την ένταση, το επίπεδο προσπάθειας που καταβάλει το

άτομο στην εργασία β) την κατεύθυνση προς την οποία διοχετεύεται η προσπάθεια και γ) την επιμονή του ατόμου, το χρονικό διάστημα κατά το οποίο το άτομο προσπαθεί ώστε να πετύχει τους στόχους τους οποίους έχει θέσει.

Οι θεωρίες για την παρακίνηση, που συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία, χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες, στις θεωρίες που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης και μελετούν τις ανάγκες και τα κίνητρα που ωθούν τα άτομα, και στις θεωρίες που επικεντρώνονται στη διαδικασία της παρακίνησης και ερμηνεύουν το πώς γίνεται η παρώθηση των ατόμων και ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν.

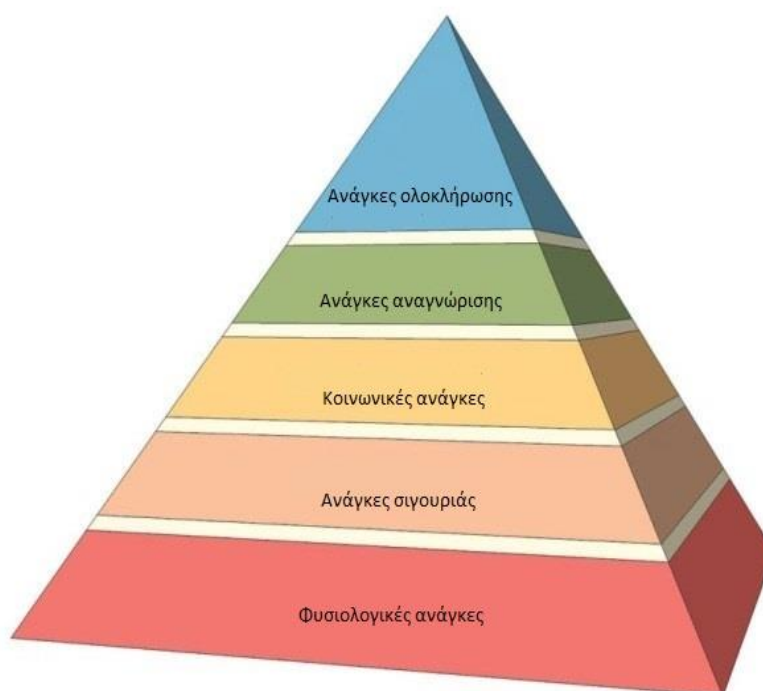
2.2 Θεωρίες που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης.

2.2.1 Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του A.Maslow.

Ο Abraham Maslow διατύπωσε το 1943 τη θεωρία του για την παρακίνηση βασισμένος στην παραδοχή ότι κάθε άτομο έχει συγκεκριμένες ανάγκες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και ότι μόνο οι ανάγκες οι οποίες ακόμα δεν έχουν ικανοποιηθεί αποτελούν παράγοντες υποκίνησης του ατόμου. Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow απεικονίζεται συχνά με τη μορφή πυραμίδας όπως φαίνεται και στο σχήμα 2.1, όπου τα μεγαλύτερα και πιο βασικά επίπεδα αναγκών βρίσκονται στο κάτω μέρος της, ενώ οι ανάγκες για αυτοπραγμάτωση και υπέρβασης του εαυτού βρίσκονται στην κορυφή (Osemeké & Adegboyege, 2017). Οι ανάγκες ιεραρχούνται ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους και σύμφωνα με αυτή την ταξινόμηση υποδεικνύεται ότι οι ανθρώπινες ανάγκες ικανοποιούνται μόνο σε ένα επίπεδο κάθε φορά, επομένως σε κάθε στιγμή υπάρχει μια κατηγορία αναγκών η οποία και παρακινεί το άτομο. Βασική προϋπόθεση για την ενεργοποίηση των αναγκών ανώτερων επιπέδων αποτελεί η ικανοποίηση σε ένα σημαντικό βαθμό των αναγκών προηγούμενων επιπέδων.

Σχήμα 2.1

Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow



Πηγή: Μπουραντάς (2018, σελ.:257)

Σύμφωνα με τον Maslow, τα πέντε επίπεδα αναγκών-από τη βάση προς την κορυφή-περιγράφονται ως εξής:

Βιολογικές-Φυσιολογικές ανάγκες, σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται οι βασικές ανάγκες που σχετίζονται με την ύπαρξη του ατόμου όπως η τροφή, το νερό, η ένδυση, η στέγη κ.α. Είναι οι πρώτες ανάγκες που καλείται ο άνθρωπος να καλύψει και καθώς αφορούν την επιβίωσή του θα πρέπει να έχει εξασφαλιστεί η ικανοποίησή τους σε ένα σημαντικό επίπεδο ώστε να γίνεται λόγος για τις υπόλοιπες (Μπουραντάς, 2018).

- Ανάγκες ασφαλείας (ή σιγουριάς), εφόσον έχουν ικανοποιηθεί οι ανάγκες του προηγούμενου επιπέδου, εμφανίζονται και αρχίζουν να κυριαρχούν οι συγκεκριμένες ανάγκες. Μερικές από τις ανάγκες που βρίσκονται σε αυτό το επίπεδο αφορούν την προσωπική και οικονομική ασφάλεια, τη σωματική ακεραιότητα, την παροχή περίθαλψης, ελαχιστοποίηση της άσκησης πίεσης κ.α.
- Κοινωνικές ανάγκες, αφορούν την ανάγκη που έχει ο άνθρωπος για επικοινωνία, για δημιουργία δεσμών με άλλα άτομα, την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα. Οι διευθυντές θα μπορούσαν να συμβάλλουν στο να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες προωθώντας τη

συνεργασία ανάμεσα στα μέλη και τον διάλογο στην επίλυση προβλημάτων (DuBrin, 2000 σελ.:335).

- Ανάγκες εκτίμησης (ή αναγνώρισης), σε αυτήν την κατηγορία οι ανάγκες διαθέτουν δύο βασικά στοιχεία, την αυτοεκτίμηση και την εκτίμηση-αναγνώριση που λαμβάνει το άτομο από τρίτους (Taormina & Gao, 2013). Μερικές από τις ανάγκες που περιέχονται σε αυτή την κατηγορία είναι η αναγνώριση του έργου, η αυτονομία, τα επιτεύγματα, το στάτους, η δύναμη κ.α.

- Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, στο ανώτερο επίπεδο αναγκών βρίσκονται οι ανάγκες για ολοκλήρωση του ανθρώπου. Περιλαμβάνει την ανάγκη για ανάπτυξη, επιτυχία, εξέλιξη και επίτευξη των μέγιστων δυνατοτήτων του ατόμου.

Παρόλο που η θεωρία του Maslow δέχτηκε μεγάλη κριτική μιας και δεν είχε εφαρμογή πάντοτε, όπως στην περίπτωση όπου μερικοί άνθρωποι αν και καλύπτουν τις ανάγκες ενός επιπέδου δεν προχωρούν σε επόμενα επίπεδα, ή στο γεγονός ότι η ιεράρχηση των αναγκών διαφοροποιείται σε κάθε άτομο όταν λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες όπως η ηλικία, είχε πολύ μεγάλη επιρροή στους διευθυντές και στην εφαρμογή συστημάτων παρακίνησης για τους εργαζομένους τους. Η θεωρία του Maslow θεωρείται από τις πιο διαδεδομένες και αποτέλεσε πρόδρομο για την ανάπτυξη των επόμενων θεωριών παρακίνησης.

2.2.2 Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg.

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, γνωστή και ως θεωρία Παρακίνησης-Υγιεινής βασίστηκε σε ερευνητικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν ύστερα από την εφαρμογή της έρευνας σε χώρους εργασίας. Ο Herzberg διαχωρίζει την εργασιακή ικανοποίηση από την εργασιακή δυσαρέσκεια υποστηρίζοντας ότι λειτουργούν ανεξάρτητα στο χώρο εργασίας και υποστηρίζει την ύπαρξη δύο ομάδων παραγόντων, τους παράγοντες υγιεινής και τους παράγοντες παρακίνησης (Χυτήρης, 2001, σελ.: 162). Σύμφωνα με τον Herzberg οι παράγοντες

παρακίνησης συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή μη ικανοποίηση από την εργασία και αφορούν το ίδιο το περιεχόμενο της εργασίας, η ύπαρξη αυτών των παραγόντων οδηγεί τα άτομα να παρακινηθούν περισσότερο και να γίνονται πιο αποδοτικά. Τέτοιοι παράγοντες είναι: η αναγνώριση του έργου, το σύστημα προαγωγών, η επίτευξη των στόχων, η φύση της εργασίας, η ανάπτυξη-εξέλιξη και η ευθύνη (Κανελλόπουλος, 1990). Από την άλλη πλευρά είναι οι

παράγοντες υγιεινής οι οποίοι συμβάλλουν στην δυσαρέσκεια ή μη δυσαρέσκεια του ατόμου (Sachau, 2007). Η ικανοποίηση αυτών των παραγόντων δεν συνεπάγεται και την παρακίνηση του ατόμου ώστε να εργαστεί περισσότερο, ωστόσο επιδρούν σημαντικά ώστε να μη υπάρχει δυσαρέσκεια και σχετίζονται άμεσα με το περιβάλλον της εργασίας και πώς αυτό διαμορφώνεται. Στους παράγοντες υγιεινής περιλαμβάνονται: η πολιτική της εταιρίας, οι σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους και η σχέση με τον προϊστάμενο, οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός, η κοινωνική θέση και η ασφάλεια. Επιπρόσθετα, οι παράγοντες παρακίνησης συσχετίστηκαν με μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση σε αντίθεση με τους παράγοντες υγιεινής που παρήγαγαν βραχυπρόθεσμες αλλαγές στην απόδοση και τη στάση των εργαζόμενων (Gawel, 1996). Ο Herzberg πρότεινε επίσης τον εμπλουτισμό της εργασίας από τον εργοδότη ώστε οι εργαζόμενοι να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι και να παρακινούνται για να γίνουν αποδοτικότεροι. Ο εργοδότης θα εφαρμόζε αυτή την πρακτική, διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας εφαρμόζοντας -εκτός από τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν- για παράδειγμα τη μείωση της αυστηρότητας της επίβλεψης, την εργασιακή ασφάλεια, την ύπαρξη ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος κ.α.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη θεωρία θα μπορούσε να ερμηνεύσει το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντλούν ή όχι ικανοποίηση από την εργασία τους και εάν τα επιτεύγματα τους, η επαγγελματική αναγνώριση και η ανάπτυξή τους συμβάλλουν στην παρακίνησή τους ώστε να νιώθουν ικανοποιημένοι.

2.2.3 Η θεωρία των αναγκών ύπαρξης, σχέσεων και ανάπτυξης (ERG) του Alderfer.

Εξελίσσοντας τη θεωρία του Maslow, ο Alderfer προτείνει ένα μοντέλο το οποίο αποτελείται από τρία επίπεδα αναγκών, γνωστό και ως μοντέλο ERG (Existence-Relatedness-Growth). Τα τρία επίπεδα αναγκών κατά τον Alderfer κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- **Υπαρξιακές ανάγκες:** σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται οι φυσιολογικές και οι ανάγκες σιγουριάς όπως ορίζονται και από τον Maslow.
- **Ανάγκες σχέσεων:** αφορούν την ανάγκη του ατόμου για ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών του, όπως η ανάγκη του «ανήκειν» και της αποδοχής.

- **Ανάγκες ανάπτυξης:** επικεντρώνονται στην ικανοποίηση της ανάγκης της αυτοεκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης (Χυτήρης, 2001, σελ.:160).

Ενώ η θεωρία του Maslow θεωρεί ότι τα άτομα παραμένουν σε ένα επίπεδο αναγκών έως ότου ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες, στο μοντέλο του Alderfer τα άτομα μπορούν να παρακινηθούν ταυτόχρονα από διαφορετικά επίπεδα αναγκών και να αλλάζουν τις προτεραιότητες ανάλογα με το αίσθημα της προόδου τους σε κάθε επίπεδο. Ως εκ τούτου, εάν ένα άτομο, για παράδειγμα, σημειώνει μεγάλο βαθμό ικανοποίησης στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων, μπορεί να παρακινείται όλο και περισσότερο για την ικανοποίηση των αναγκών ανάπτυξης, παρόλο στο επίπεδο των σχέσεων οι ανάγκες του δεν έχουν ικανοποιηθεί πλήρως.

2.2.4 Η θεωρία των επίκτητων αναγκών του McClelland.

Ο David McClelland ανέπτυξε τη δική του θεωρία για τη διαδικασία της παρακίνησης, επικεντρώθηκε και ανέλυσε τις επίκτητες ανάγκες, ανάγκες δηλαδή που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του και οι οποίες σύμφωνα με τον ίδιο παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παρακίνηση των ατόμων στον εργασιακό τους χώρο. Οι τρεις ανάγκες είναι:

- **Ανάγκη για επιτεύγματα,** μερικά άτομα κατέχουν μεγάλη επιθυμία για να πετύχουν σε ένα δύσκολο έργο, να ξεπερνούν τους άλλους και να αντιμετωπίζουν προκλήσεις με επιτυχία. Οι ανάγκες αυτές οδηγούν το άτομο να εργαστεί περισσότερο ώστε να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει.

- **Ανάγκη για δημιουργία σχέσεων,** αφορά τις ανάγκες των ατόμων για συνεργασία, την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, τη σύναψη ισχυρών δεσμών και την αποφυγή των συγκρούσεων.

- **Ανάγκη για δύναμη,** τα άτομα που νιώθουν έντονα την ανάγκη για δύναμη, επιθυμούν να ασκούν επιρροή και έλεγχο στα υπόλοιπα άτομα. (Χυτήρης, 2001 σελ.: 64). Ο ανταγωνισμός παρακινεί αυτά τα άτομα και η αναγνώριση είναι κάτι που επιδιώκουν.

Σύμφωνα με τον McClelland, οι ανάγκες αυτές διαμορφώνονται στα άτομα από την πρώιμη παιδική ηλικία ανάλογα με τα βιώματα του κάθε ατόμου, έτσι ένα παιδί το οποίο ενθαρρύνεται να είναι αυτόνομο και να πετυχαίνει τους στόχους του θα αναπτύξει και την ανάγκη για επίτευγμα. Αντίστοιχα, εάν το παιδί ενθαρρύνεται να δημιουργεί φίλους και να είναι κοινωνικό

θα νιώσει την ανάγκη για τη δημιουργία σχέσεων, ενώ αν ενισχύεται στον να ασκεί έλεγχο στους άλλους και να αντλεί ικανοποίηση από αυτό, τότε θα αναπτύξει την ανάγκη για δύναμη.

Η θεωρία του McClelland θα μπορούσε να εξηγήσει γιατί κάποια άτομα βιώνουν υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον ενώ άλλα αντλούν μικρότερη ικανοποίηση στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον (Harrell, Stahl, 1981).

2.3 Θεωρίες που εστιάζουν στην διαδικασία της παρακίνησης

2.3.1 Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom.

Οι θεωρίες που εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης μελετούν τις μεταβλητές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων και το πώς οι μεταβλητές αυτές συσχετίζονται. Η θεωρία προσδοκίας του Vroom αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες διαδικασιών παρακίνησης, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των εργαζομένων. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- Η προσδοκία, βασίζεται στην εκτίμηση της πιθανότητας που κάνει το άτομο ότι η προσπάθεια που θα καταβάλει στην εργασία του θα έχει αποτέλεσμα στην απόδοσή του. Η προσδοκία των ατόμων εκπληρώνεται όταν είναι σίγουρα ότι οι προσπάθειές τους θα οδηγήσουν σε ένα αποτέλεσμα άρα η πιθανότητα αυτή είναι ίση με ένα, ενώ η πιθανότητα είναι ίση με το μηδέν όταν τα άτομα πιστεύουν ότι παρά τις προσπάθειές τους δεν θα έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Χυτήρης, σελ.: 168, 2001).
- Η προτίμηση, είναι η αξία που δίνει ένα άτομο σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Ο βαθμός προτίμησης σε συγκεκριμένα αποτελέσματα βασίζεται στις ανάγκες, τις αξίες και τις επιθυμίες του ατόμου. Γι' αυτόν τον λόγο οι ανταμοιβές που δίνονται στα άτομα θα πρέπει να είναι βάσει των προτιμήσεών τους, ώστε να παρακινηθούν να τις αποκτήσουν.
- Η οργανικότητα, είναι η αντίληψη των εργαζομένων για το αν θα λάβουν ή όχι αυτό που περιμέναν ή επιθυμούσαν έπειτα από την προσπάθεια που κατέβαλαν. Κάθε άτομο υπολογίζει τα πιθανά αποτελέσματα των επιλογών του και δρα αναλόγως, αν λοιπόν πιστεύει ότι η καλή απόδοση στη δουλειά του θα εκτιμηθεί και θα ανταμειφθεί για αυτήν θα παρακινηθεί για να υλοποιήσει το στόχο του (Agah et al. 2020).

2.3.2 Η θεωρία της ισότητας του J. Adams.

Ο Adams το 1965 διατύπωσε τη δική του θεωρία παρακίνησης, τη Θεωρία της Ισότητας ή Δίκαιης Μεταχείρισης, υποστηρίζοντας ότι τα άτομα παρακινούνται στην εργασία τους όταν λαμβάνουν δίκαιες ανταμοιβές για τις επιδόσεις τους. Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι εργαζόμενοι συγκρίνουν τις εισροές (προσπάθεια, γνώσεις, δεξιότητες, δέσμευση κλπ.) και τις εκροές (αμοιβές, προαγωγή, αναγνώριση, εργασιακή ασφάλεια κ.α.) από την εργασία τους με αντίστοιχες συναδέλφων τους, για να διαπιστώσουν εάν ανταμείβονται δίκαια. Η ανισότητα εμφανίζεται όταν ένας εργαζόμενος θεωρεί ότι ο λόγος των εκροών του προς τις εισροές του είναι άνισος με τους λόγους των υπολοίπων (Goodman & Friedman, 1971). Όταν διαπιστώνεται ανισότητα, οι εργαζόμενοι τείνουν να μειώνουν τις εκροές τους -με αποτέλεσμα να υπάρξουν πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στην εργασία τους- να αυξήσουν τις ανταμοιβές τους ζητώντας για παράδειγμα καλύτερες συνθήκες εργασίας ή αύξηση στο μισθό τους ή να παραιτηθούν από την εργασία τους. Αντίστοιχα, εάν ο εργαζόμενος διαπιστώσει ότι οι εκροές του είναι αισθητά μεγαλύτερες από τις εισροές του, δημιουργώντας ξανά ανισότητα, τότε είναι πιθανό να αυξήσει τις εισροές του, καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να φέρει ισορροπία. Σε αντίθεση με τη θεωρία του Vroom όπου οι εργαζόμενοι επιδιώκουν να αυξήσουν τις ανταμοιβές τους, η θεωρία του Adams δίνει βαρύτητα στο γεγονός ότι το άτομο επιλέγει το επίπεδο των εισροών που διαθέτει στην εργασία του και θεωρεί ότι είναι δίκαιο ή ισοδύναμο με τις εκροές του (Adams, 1963).

2.3.3 Η θεωρία του καθορισμού του στόχου των E.Locke και G.Latham.

Μια διαφοροποιημένη θεωρία από τις προηγούμενες, της ισότητας και των προσδοκιών, αποτελεί η θεωρία του καθορισμού των στόχων που ανέπτυξαν οι Locke και Latham, καθώς ανέδειξε τη συσχέτιση μεταξύ των στόχων που έχει θέσει ένα άτομο και την απόδοση στην εργασία του, πυρήνας της θεωρίας αυτής είναι η παραδοχή ότι οι στόχοι οδηγούν στην παρακίνηση και όχι οι ανταμοιβές που λαμβάνει το άτομο. Τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαν υποστηρίζαν ότι οι στόχοι ασκούν σημαντική επιρροή και σε ένα μεγάλο ποσοστό υποκινούν τη συμπεριφορά των εργαζομένων, τα άτομα κινητοποιούνται εντείνοντας την προσπάθειά τους και επαυξάνουν την προσοχή τους στο έργο τους (Locke, 1968). Πιο συγκεκριμένα,

όσο οι στόχοι είναι καθορισμένοι, σαφείς και αποτελούν πρόκληση για τον εργαζόμενο τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλει ώστε να τους πετύχει.

Αναλυτικότερα, οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, με αυτόν τον τρόπο οι εργαζόμενοι μένουν ευκολότερα προσηλωμένοι στο στόχο και μπορούν να μετρήσουν την πρόοδο τους. Επίσης, είναι σημαντικό οι στόχοι που θέτονται να είναι δύσκολοι αλλά υλοποιήσιμοι καθώς οι εύκολοι και χωρίς απαιτήσεις στόχοι όπως και οι δύσκολα υλοποιήσιμοι δεν παρακινούν τον εργαζόμενο να προσπαθήσει περισσότερο μειώνοντας έτσι την απόδοσή του. Η ανατροφοδότηση αποτελεί εξίσου σημαντικό κομμάτι στην επίτευξη των στόχων, ενθαρρύνοντας τον εργαζόμενο στην προσπάθειά του ή παρέχοντας σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο που εργάζεται ώστε να επιφέρει μεγαλύτερη απόδοση. Η συμμετοχή του εργαζόμενου στον καθορισμό του στόχου οδηγεί στην αποδοχή και εξασφαλίζει αρκετές φορές τη δέσμευση του ώστε να φέρει εις πέρας το έργο του, η αποδοχή του στόχου είναι αναγκαία καθώς εάν ο στόχος δεν γίνει αποδεκτός τότε οι εργαζόμενοι τείνουν να μην καταβάλλουν την απαραίτητη προσπάθεια (Lunenburg, 2011). Αυτό δεν σημαίνει ότι κάθε στόχος θα πρέπει να μπαίνει σε διαπραγμάτευση με τους εργαζόμενους, καθώς δεν υπάρχει πάντα και ο απαραίτητος χρόνος, είναι κρίσιμης σημασίας όμως ο στόχος να καταφέρει να τους παρακινήσει.

Σχήμα 2.2

Αρχές καθορισμού των Στόχων



Πηγή: Locke & Latham (2015)

Στο σχήμα 2.2 παρουσιάζονται οι αρχές βάσει των οποίων θα πρέπει να γίνεται ο καθορισμός των στόχων με σκοπό τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εργαζομένων.

2.4 Τεχνικές που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού ηγέτη.

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών είναι ένα σημαντικό ζήτημα που καλείται να αντιμετωπίσει ο σχολικός ηγέτης ώστε να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όταν ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν το διδακτικό τους έργο καταφέρνει να βελτιώσει έμμεσα και τις επιδόσεις των μαθητών, οι οποίοι εμβαθύνουν περισσότερο στη γνώση και η προσπάθεια που καταβάλουν γίνεται ποιοτικότερη (Σαΐτης, 2008). Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά στα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο διευθυντής του σχολείου ώστε να είναι αποτελεσματικός, να εμπνέει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για να ασκήσουν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Οι προσπάθειες του για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα του και να είναι συνεχείς. Εξίσου σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η ικανότητα του να διερευνήσει, να εξελίξει και να αναπτύξει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών εξασφαλίζοντας την αύξηση της απόδοσής τους και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Sukandar, 2019). Γίνεται πλέον σαφές ότι για να μπορέσει ο διευθυντής να πετύχει την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του θα πρέπει να αναλάβει τον ρόλο του βασικού παρακινήτη για αυτούς. Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να επιστρατεύσει την πείρα του και την γνώση του ώστε να βρει τις πρακτικές εκείνες που θα διατηρήσουν την διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεχή προσπάθεια και βελτίωση σε υψηλά επίπεδα. Ο διευθυντής του σχολείου κινούμενος προς αυτήν την κατεύθυνση, θα πρέπει:

- Να δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο του, όπως προαναφέρθηκε ο ηγέτης διαφοροποιείται από τον μάνατζερ ως προς τον ρόλο που κατέχει στην έμπνευση και δραστηριοποίηση των ατόμων μέσω του οράματος. Παρέχοντας ένα κοινό όραμα καταφέρνει να ευθυγραμμίσει και να συντονίσει τις συνολικές προσπάθειες των μελών ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Ωστόσο, για να λειτουργεί σωστά και να πετύχει το όραμα είναι

απαραίτητη και η ενσωμάτωση της συμβολής και της δέσμευσης των μελών σε αυτό (Burhanuddin & Aspland, 2016).

- Να έχει επίγνωση των σημαντικότερων αναγκών των εκπαιδευτικών του και να προσπαθεί να τις ικανοποιεί όσο το δυνατόν περισσότερο, επίσης μπαίνοντας στη διαδικασία να τους γνωρίσει και να κατανοήσει τον χαρακτήρα τους θα είναι σε θέση να προσαρμόσει τις τεχνικές του ανάλογα με το ποιον έχει απέναντί του με αποτέλεσμα να τους παρακινεί αποτελεσματικότερα.

- Να εξασφαλίζει την ύπαρξη ενός ευχάριστου και ευνοϊκού περιβάλλοντος εργασίας για το προσωπικό και τους μαθητές και να παρέχει τα απαραίτητα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες θα στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τον σεβασμό ανάμεσα στα μέλη αποτελεί μια σημαντική συνθήκη για την παρακίνησή τους.

- Να κάνει την εργασία των υφισταμένων ενδιαφέρουσα αναθέτοντάς τους καθήκοντα και δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του καθενός. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν θα νιώθουν ότι κάνουν ένα είδος αγγαρείας, αντιθέτως θα επιδεικνύουν περισσότερη διάθεση και όρεξη, επιπρόσθετα θα αυξάνεται το αίσθημα της ικανοποίησης τους στην εργασία όταν βλέπουν το αποτέλεσμα του έργου του οποίου αναλαμβάνουν ολοκληρωμένο.

- Να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν και να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την προσωπικότητά τους, καθώς η ανάπτυξη και η εξέλιξη αποτελούν ισχυρά κίνητρα για αρκετούς εργαζόμενους. Αυτό θα μπορούσε να γίνει με το να προωθεί και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις, προτείνοντας και υλοποιώντας σεμινάρια και επιμορφώσεις προς όφελός τους.

- Να ενημερώνει το προσωπικό για θέματα και ζητήματα που προκύπτουν και αφορούν τη σχολική μονάδα, τους μαθητές αλλά και τις σχέσεις με τους γονείς και τους εξωτερικούς φορείς με τους οποίους αλληλεπιδρά το σχολείο. Επιπλέον η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων τους δεσμεύει στο όραμα και προσθέτει θετικά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

- Να φροντίζει την ενδυνάμωση του προσωπικού υιοθετώντας πρακτικές όπως είναι η μεταβίβαση εξουσίας, η ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των ατόμων δίνοντας θετική ανατροφοδότηση σε τακτά χρονικά

διαστήματα, να προσπαθεί να εξαλείφει πιθανά αντικίνητρα (αδικία, έλλειψη οργάνωσης, κακό κλίμα κ.α.).

- Να αναγνωρίζει τους κόπους και τις προσπάθειες των ατόμων και να τους επιβραβεύει ανάλογα, σύμφωνα με τις προαναφερόμενες θεωρίες παρακίνησης η εργασία αποτελεί έναν χώρο όπου ικανοποιείται η ανάγκη του ατόμου για αναγνώριση, όπου αισθάνεται ότι είναι σημαντικό και προσφέρει. Γίνεται κατανοητό ότι όταν ένας εργαζόμενος νιώθει ότι αντιμετωπίζεται δίκαια από τον εργοδότη του αλλά και όταν η επιβράβευση σχετίζεται με την προσπάθεια που καταβάλει τότε αισθάνεται υψηλή ικανοποίηση και παρακινείται για να εργαστεί περισσότερο (Μπουραντάς, 2018).

Κατέχοντας το βασικό ρόλο του παρακινητή για τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής οφείλει να αποτελεί ένα θετικό πρότυπο για αυτούς λειτουργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση. Η σταθερότητα στη συμπεριφορά του ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης στον εργασιακό χώρο, αναγκαίες συνθήκες για την παρακίνηση των ατόμων και την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Τέλος, βασικός πυλώνας της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας είναι η ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί, γονείς ή μαθητές. Στα πλαίσια του ρόλου του, ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να αναπτύξει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων ώστε να προσεγγίσει τις διαφορετικές προσωπικότητες, αντιλήψεις και κίνητρα των ατόμων με τα οποία αλληλεπιδρά ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός (Reppa et al, 2010).

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι μια αρκετά περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί σωστό σχεδιασμό και στρατηγική μιας και οι δυνατότητες και τα μέσα που διαθέτει ο διευθυντής είναι περιορισμένα. Για παράδειγμα, αν και οι χρηματικές αμοιβές μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντας παρακίνησης καθώς αποτελούν το μέσο για την ικανοποίηση εκτός των φυσιολογικών αναγκών, και των ανώτερων αναγκών όπως είναι η φήμη και το κύρος, δεν δύναται να εφαρμοστούν στο ελληνικό σχολείο καθώς οι διευθυντές δεν έχουν τέτοια αρμοδιότητα. Ωστόσο, για να αποδώσει γενικά μια αμοιβή ως κίνητρο για τον εργαζόμενο, προϋποθέτει τη σύνδεσή της με την απόδοσή του και βασίζεται σε ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, ότι οι εργαζόμενοι είναι πεπεισμένοι ότι θα μπορέσουν να αποδώσουν εάν το προσπαθήσουν. Η σύνδεση αμοιβής και απόδοσης εξαρτάται από κάποιους παράγοντες οι οποίοι πρέπει να ισχύουν, ένας από αυτούς είναι να έχουν οι εργαζόμενοι επιλεχθεί σωστά, να είναι εκπαιδευμένοι και να διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό για να φέρουν εις πέρας το έργο τους. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία -για τη σημείωση υψηλότερων επιδόσεων- έχει το να δέχονται συχνή ανατροφοδότηση

ώστε να ληφθούν διορθωτικά και βελτιωτικά μέτρα σε περίπτωση που χρειαστεί. Τέλος η αμοιβή την οποία θα λάβει θα πρέπει να έχει αξία για τον εκάστοτε εργαζόμενο αντικατοπτρίζοντας την καλύτερη απόδοση που έχει σημειώσει, για παράδειγμα μια μικρή αύξηση από την αναμενόμενη ενδεχομένως να μην παρακινήσει επαρκώς τον εργαζόμενο σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

2.5 Ανακεφαλαίωση

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίστηκε ο όρος της παρακίνησης και ακολούθησε ο διαχωρισμός και η εκτενής παρουσίαση των θεωριών που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης: η θεωρία ιεράρχησης του Maslow, η ERG θεωρία του Alderfer, η θεωρία κάλυψης των τριών επίκτητων αναγκών του Mc Clelland και η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Αναφορά και ανάλυση έγινε επίσης στις θεωρίες οι οποίες έχουν στο επίκεντρό τους τη διαδικασία της παρακίνησης: οι θεωρίες των Vroom και J.Adams και η θεωρία του καθορισμού του στόχου των Locke και Latham. Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου περιείχε τεχνικές οι οποίες συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και έγινε αναφορά στον τρόπο με τον οποίο ο σχολικός ηγέτης συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

3.1 Αποσαφήνιση του όρου «επαγγελματική ικανοποίηση».

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει μελετηθεί μεθοδικά κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών με σκοπό να προσδιοριστούν πλήρως οι παράγοντες εκείνοι που οδηγούν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια ή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Η αποσαφήνιση και κατανόηση της έννοιας είναι κομβικής σημασίας για την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς από πρόσφατες έρευνες προκύπτει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση, στη δημιουργικότητα, στις σχέσεις με τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντος και ιδιαίτερα τους μαθητές, την ικανοποίηση από τη ζωή, την αυτοεικόνα και σχετίζεται θετικά με την κοινωνική και ψυχική ευημερία του ατόμου (Ho & Au, 2006).

Ωστόσο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι οι μελετητές δίνουν διαφορετικούς ορισμούς και διαφορετικές λειτουργίες στην έννοια με αποτέλεσμα να υπάρχει μια γενική ασάφεια για το τι συνιστά ακριβώς την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης (Eliophotou-Menon et al., 2008). Μια μερίδα ερευνητών την ορίζει με βάση το πλαίσιο ικανοποίησης των αναγκών του ατόμου, πιο συγκεκριμένα, η αυξημένη βαρύτητα που δίνεται σε μια ανάγκη συσχετίζεται με την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ άλλοι ανάλογα με το εάν οι προσδοκίες που έχει ο εργαζόμενος για την ανταμοιβή που θα λάβει εκπληρώνονται ή όχι. Αυτή η συμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες και τις ανταμοιβές, οδηγεί το άτομο στο να νιώθει ένα υποκειμενικό αίσθημα ανακούφισης και ευχαρίστησης, το οποίο μπορεί να εκφραστεί και να οριστεί μόνο από το ίδιο το άτομο που το βιώνει και όχι από ένα τρίτο πρόσωπο (Bota, 2013). Κατά τον Davis (1981), η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως η ευχαρίστηση ή η δυσαρέσκεια των εργαζομένων κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Ο πιο συχνά αναφερόμενος και αποδεκτός ορισμός διατυπώθηκε από τον Locke το 1976 (όπως αναφέρεται στο Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003), ο οποίος όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως «μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που δημιουργείται από την εκτίμηση του ατόμου ότι η εργασία του εκπληρώνει ή διευκολύνει την εκπλήρωση των αξιών που έχει για αυτήν».

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι μια πολυπαραγοντική έννοια, καθώς σε αυτήν περιέχονται διάφοροι παράγοντες ή πτυχές, όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, που την επηρεάζουν, τέτοιες πτυχές είναι για παράδειγμα η ικανοποίηση από τον ανώτερο, οι απολαβές, η δυνατότητα ευκαιριών για εξέλιξη ή προαγωγή, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και η αυτονομία στον χώρο της εργασίας (Snipes et al. 2005). Γι' αυτόν τον λόγο αρκετοί μελετητές θεωρούν ότι η έννοια αυτή δεν μπορεί να οριστεί ως μια σταθερή έννοια αλλά διαφοροποιείται και μεταβάλλεται σε συνάρτηση με τους παράγοντες που την συνθέτουν (Κάντας, 1998).

3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, σε αυτή την εργασία γίνεται μνεία αρκετές φορές για τη ζωτική σημασία που κατέχει η έρευνα σε ζητήματα που αφορούν την παρακίνηση, την απόδοση και την επαγγελματική του ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγεί το άτομο στο να αναπτύξει συνολικά μια θετική στάση απέναντι στην εργασία του, εκπληρώνοντας ταυτόχρονα ανάγκες του ατόμου όπως η αναγνώριση και οδηγώντας στην επίτευξη της αναβάθμισης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σε θεωρητικό πλαίσιο η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί με τα κίνητρα της εργασίας, τις αξίες και την στάση του ατόμου, βασικός εκπρόσωπος αυτής της σύνδεσης ήταν ο Herzberg (1968), ο οποίος σύμφωνα με τη θεωρία του πρότεινε δύο είδη παραγόντων που δρουν ανεξάρτητα, τους παράγοντες υγιεινής οι οποίοι μπορούν να μειώσουν τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων και παράγοντες παρακίνησης οι οποίοι κάνουν τους εργαζόμενους περισσότερο παραγωγικούς και δημιουργικούς.

Όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αυτή καθορίζεται από μια πληθώρα μεταβλητών κάθε μία από τις οποίες συμβάλλει σε διαφορετικό βαθμό στη διαμόρφωση του αισθήματος της ικανοποίησης. Οι μεταβλητές αυτές διαφοροποιούνται στην ταξινόμησή τους και στο βαθμό άσκησης επιρροής στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με τη σκοπιά του εκάστοτε μελετητή. Κατά τη Massari (2015), οι παράγοντες που συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

κατατάσσονται ως εξής:

- i. Το μικρο-δομικό επίπεδο, το οποίο χαρακτηρίζεται από τις ενέργειες και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, οι ευθύνες και το εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού.
- ii. Το μεσο-δομικό επίπεδο, σε αυτό το επίπεδο περιέχονται τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, του σχολείου, της διοίκησης και προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως η αυτοπεποίθηση, η αύξηση του φόρτου εργασίας, η αυτονομία στην εργασία, η υποστήριξη από τον διευθυντή, το κλίμα της τάξης κ.α.
- iii. Το μακρο-δομικό επίπεδο, στο οποίο περιέχονται οι παράγοντες που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο, την επάρκεια των σχολικών πόρων και τις οικονομικές διευκολύνσεις για τους εκπαιδευτικούς.

Ο Κουστέλιος (2001), αναφέρει ότι ανάλογα με την έρευνα που διεξάγεται η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να διερευνηθεί ως εξαρτημένη ή ανεξάρτητη μεταβλητή. Η μελέτη της ως εξαρτημένης μεταβλητής οδηγεί στη θεώρηση ότι είναι αποτέλεσμα παραγόντων που υφίστανται στο χώρο της εργασίας (μισθός, ωράριο), ενώ αν μελετηθεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή εκλαμβάνεται ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας.

Οι Dinham και Scott (1998), βασιζόμενοι στην θεωρία του Herzberg κατέληξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται θετικά με ενδογενείς παράγοντες, που αφορούν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών όπως τα επιτεύγματα των μαθητών τους και την προσωπική τους εξέλιξη και εξωγενείς παράγοντες που αφορούν την εμφάνιση της δυσαρέσκειας στον εργασιακό χώρο, όπως είναι ο χαμηλός μισθός, ο αυξημένος φόρτος εργασίας κ.α. Ωστόσο θέλοντας να προεκτείνουν τη θεωρία του Herzberg πρόσθεσαν μια τρίτη διάσταση παραγόντων που συσχετίζονται τόσο από ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες της σχολικής μονάδας.

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), αναφέρει ως βασικότερους παράγοντες επιρροής την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, το σχολικό περιβάλλον και τη σχολική κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί και την ευκοινωνησία των εκπαιδευτικών.

Τέλος, πορίσματα ερευνών σε εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξαν την ύπαρξη περίπου δέκα παραγόντων που ασκούν επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση, αυτοί είναι οι σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και τον διευθυντή, ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας, το σχολικό κλίμα, η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη

του εργαζόμενου, οι κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, οι εσωτερικοί και αύλειοι χώροι του σχολείου και οι σχέσεις με τις υπόλοιπες βαθμίδες ιεραρχίας (Γραμματικού, 2016).

3.3 Η σχέση της παρακίνησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια αλματώδης ανάπτυξη της έρευνας σχετικά με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα ο οποίος συνδέεται στενά με μια πληθώρα μεταβλητών όπως είναι η παρακίνηση των μαθητών, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η διδασκαλία, η επαγγελματική ικανοποίηση και ευημερία των εκπαιδευτικών (Han & Yin, 2016). Αν και αποτελούν έννοιες που συχνά συγχέονται, η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι ταυτόσημη έννοια με την παρακίνηση, καθώς η ικανοποίηση είναι προσανατολισμένη στο παρελθόν ενώ η παρακίνηση αφορά μια διαδικασία προσανατολισμένη στο μέλλον, μπορεί να υπάρξει η μια ανεξάρτητα από την άλλη μιας και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου ένας εργαζόμενος είναι αρκετά ικανοποιημένος από την εργασία του αλλά δεν παρακινείται αρκετά ώστε να συνεχίσει να εργάζεται το ίδιο αποδοτικά (Osemeke & Adegboyega, 2017).

Σε αρκετές από τις προαναφερόμενες θεωρίες παρακίνησης υπάρχει σημαντική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση, όπως σε αυτήν του Herzberg, ο οποίος διέκρινε δύο κατηγορίες παραγόντων ή κινήτρων όπως τα ονομάζει, που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια. Όσον αφορά τις θεωρίες που σχετίζονται με τη φύση της παρακίνησης, υπάρχει σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις εργασιακές αξίες του ατόμου οι οποίες και πηγάζουν από τις ανάγκες του. Στον αντίποδα, βρίσκονται οι θεωρίες της διαδικασίας οι οποίες και δίνουν αυξημένη βαρύτητα στις συνθήκες υπό τις οποίες ενισχύεται η απόδοση και η ικανοποίηση στην εργασία (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Εν κατακλείδι, από τα πορίσματα αρκετών ερευνών έχει διαπιστωθεί η θετική συσχέτιση και λειτουργική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις δύο έννοιες έχοντας αποδείξει ότι αλλαγές στην αξία της εργασιακής ικανοποίησης έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αξία των κινήτρων. Αυτή η σύνδεση ίσως να οφείλεται στη μεγάλη συσχέτιση των παραγόντων, καθώς ορισμένοι παράγοντες κινήτρων μπορούν ταυτόχρονα να συμβάλλουν στην εκπλήρωση του αισθήματος της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα αίσθημα το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τον καθορισμό της συμπεριφοράς του ατόμου ως προς το εργασιακό του περιβάλλον, ενώ η παρακίνηση και τα κίνητρα συνιστούν τις συμπεριφορικές ενέργειες οι οποίες θα ασκούν επίδραση στην ενίσχυση αυτού του αισθήματος (Kian et al, 2014). Ωστόσο, στις ερευνητικές μελέτες θα πρέπει οι δύο αυτές έννοιες να μελετώνται ξεχωριστά ώστε να προκύπτουν ξεκάθαρα συμπεράσματα για την επιρροή των παραγόντων και το πλαίσιο εργασίας.

3.4 Ανακεφαλαίωση

Το τελευταίο κεφάλαιο της θεωρητικής προσέγγισης αφορά την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους και διαρθρώνεται σε τρεις υποενότητες. Αρχικά γίνεται αποσαφήνιση του όρου της επαγγελματικής ικανοποίησης, στη συνέχεια αναλύονται οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενώ στο τέλος γίνεται μια συσχέτιση της παρακίνησης με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός-Ερευνητικό ενδιαφέρον.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακίνησή και την ικανοποίηση στο χώρο εργασίας τους και το ρόλο που κατέχει ο σχολικός ηγέτης σε αυτή την κατεύθυνση. Κατά συνέπεια οι ερευνητικοί στόχοι της εργασίας θέτονται ως εξής:

E1. Να διερευνηθεί ο βαθμός παρακίνησης των εκπαιδευτικών από τον σχολικό ηγέτη για κάθε μία από τις πέντε διαστάσεις της παρακίνησης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους.

E2. Να γίνει διερεύνηση της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους σε σχέση με τα δημογραφικά τους στοιχεία, πιο συγκεκριμένα με τα έτη προϋπηρεσίας και τους τίτλους σπουδών.

E3. Να διερευνηθεί, σε περιπτώσεις, πώς η παρακίνηση από τον σχολικό ηγέτη επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

4.2 Ερευνητικό εργαλείο.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε χρήση ερωτηματολογίου ως μεθοδολογικού εργαλείου, το οποίο απεστάλη σε ηλεκτρονική μορφή σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη και οι συμμετέχοντες πριν την έναρξη του ερωτηματολογίου ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη, το πρώτο μέρος περιείχε τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες αντλούσαν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, ενώ το δεύτερο περιείχε 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και 8 ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με την ικανοποίηση στον χώρο εργασίας τους. Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονταν με την παρακίνηση, αυτές ομαδοποιήθηκαν σε

πέντε κατηγορίες, οι τέσσερις από τις οποίες αντιστοιχούν σε διαστάσεις παρακίνησης όπως καταγράφονται σε έρευνα της Κυριακούλη (2017). Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επιλέξουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, αρχικά αναφορικά με τις ενέργειες του διευθυντή που επιδρούν θετικά στην παρακίνησή τους και στη συνέχεια επιλέγοντας την απάντηση που τους εκφράζει περισσότερο σε προτάσεις που αφορούν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η διαβάθμιση της κλίμακας Likert ήταν διαμορφωμένη ως εξής: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται σε πλήρη μορφή στο Παράρτημα Α' της παρούσας εργασίας.

4.3 Περιγραφή Δείγματος.

Ο πληθυσμός του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα, αποτελείται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται σε ιδιωτικές και δημόσιες σχολικές μονάδες σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια. Το δείγμα αποτελείται από 104 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, από αυτούς οι 24 είναι άνδρες (23,1%) και οι 80 Γυναίκες (76,9%).

4.4 Στατιστική ανάλυση.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία η ανάλυση των δεδομένων έγινε με μεθόδους περιγραφικής στατιστικής, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, μεταφέρθηκαν σε αρχείο μορφής excel για την καλύτερη επεξεργασία τους. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν εισήχθησαν στη συνέχεια στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), έκδοσης 20, στο παράρτημα Β' της εργασίας παρουσιάζονται όλοι οι πίνακες και τα σχετικά σχεδιαγράμματα από την ανάλυση των δεδομένων στο πρόγραμμα..

Ο έλεγχος για το αν οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή έγινε με το Kolmogorov-Smirnov test, για αυτόν τον λόγο στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η διάμεσος για την περιγραφή και όχι ο μέσος όρος καθώς σε όλες τις απαντήσεις παρατηρήθηκε ότι δεν υφίσταται η κανονική κατανομή. Οι σχετικοί πίνακες παρουσιάζονται στο παράρτημα Β.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

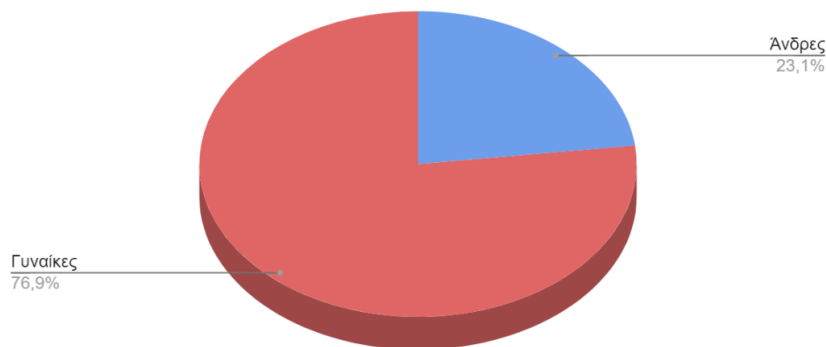
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.

5.1.1 Το φύλο.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 104 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 80 ήταν γυναίκες σε ποσοστό 76,9% και οι 24 ήταν άνδρες οι οποίοι αποτελούσαν το 23,1% του συνολικού ποσοστού.

Διάγραμμα 5.1

Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το φύλο τους.



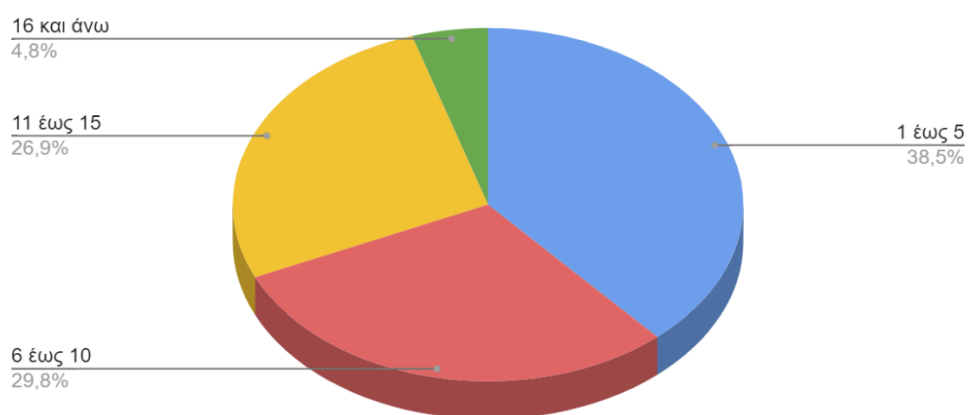
5.1.2 Τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχουν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 38,5% (40 άτομα) απάντησαν ότι εργάζονται από 1 έως 5 χρόνια, το 29,8% (31 άτομα) δήλωσαν ότι εργάζονται από 6 έως και 10 χρόνια, το 26,9% (28 άτομα) από 11 έως 15 χρόνια ενώ το μικρότερο ποσοστό δηλαδή 4,8% (5 άτομα) εργάζεται πάνω από 16 χρόνια ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Διάγραμμα 5.2

Κατανομή συμμετεχόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας τους

Χρόνια προϋπηρεσίας

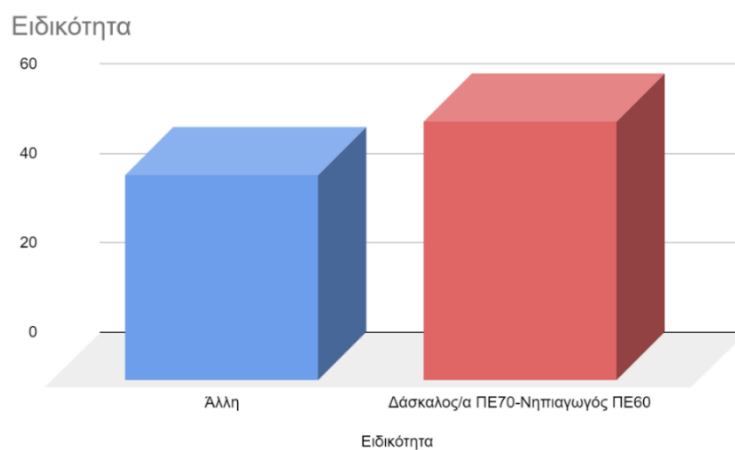


5.1.3 Η ειδικότητα.

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, λίγοι παραπάνω από τους μισούς, με ποσοστό που αντιστοιχεί στο 55,8% (58 άτομα) είναι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί ενώ το

Διάγραμμα 5.3

Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την ειδικότητά τους



υπόλοιπο 44,2% (46 άτομα) ανήκουν σε διαφορετικούς κλάδους ειδικοτήτων και διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

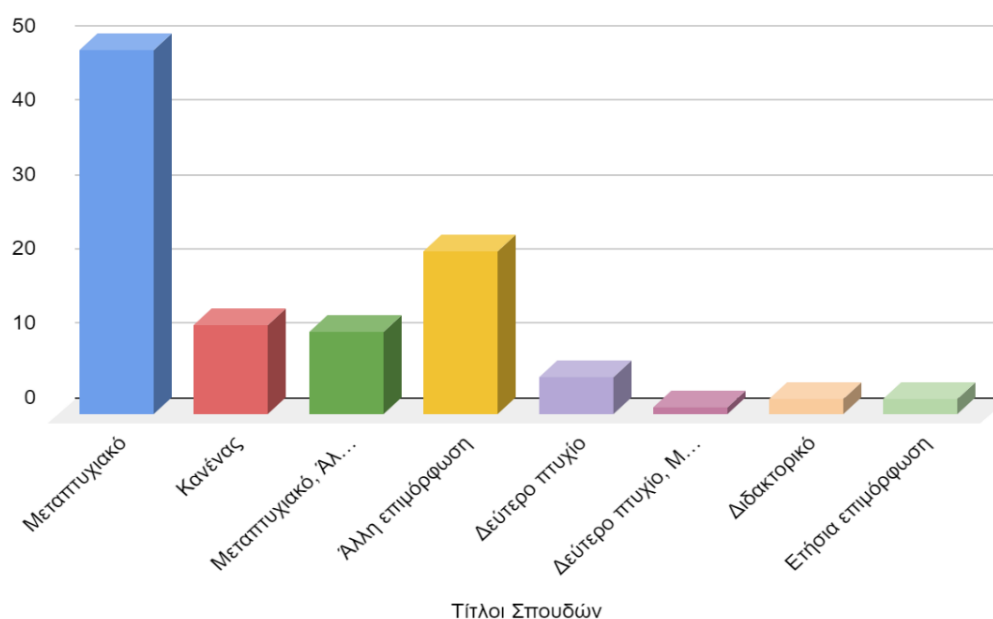
5.1.4 Οι τίτλοι σπουδών.

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 58,7% (61 άτομα) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, το 5,8% (6 άτομα) είναι κάτοχοι τίτλου δεύτερου πτυχίου και ένα ποσοστό μόλις 1,9% (2 άτομα) έχουν αποκτήσει διδακτορικό τίτλο. Το 31,8% (33 άτομα) των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο άλλο είδος επιμόρφωσης ενώ το 1,9% (2 άτομα) έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση διάρκειας τουλάχιστον ενός χρόνου. Αναλυτικότερα, από τα παραπάνω ποσοστά προέκυψε ότι το 1% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού και το 10,6% έχουν μεταπτυχιακό και άλλες επιμορφώσεις. Από το σύνολο των ατόμων που συμμετείχαν δεν κατέχουν κανένα τίτλο σπουδών ή επιμόρφωσης πέρα από το βασικό πτυχίο το 11,5% (12 άτομα).

Διάγραμμα 5.4

Κατανομή συμμετεχόντων ως προς τις επιπλέον σπουδές

Τίτλοι Σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)



5.2 Περιγραφική στατιστική παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν την παρακίνηση.

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση για κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνονται η ελάχιστη (min) και η μέγιστη (max) τιμή, η μέση τιμή και η διάμεσος, επιπρόσθετα, παρουσιάζονται και πέντε σχεδιαγράμματα όπου απεικονίζεται αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά ερώτηση.

5.2.1 Διάσταση παρακίνησης που αντιστοιχεί εννοιολογικά με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Πίνακας 5.1

Περιγραφικοί δείκτες των ερωτήσεων για τη διάσταση που σχετίζεται με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

A/A	Ερωτήσεις	min	max	M.T.	Διάμεσος
4	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: συμπεριλαμβάνει στη διαδικασία λήψης απόφασης τους εκπαιδευτικούς.	1	5	3,48	4,00
5	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: δημιουργεί ένα κοινό όραμα για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.	1	5	3,24	3,00
14	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: ενημερώνει με σαφήνεια τους εκπαιδευτικούς για το σύνολο των θεμάτων που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.	1	5	3,56	4,00

Διάγραμμα 5.5 Παρακίνηση συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων



Όσον αφορά τη διάσταση της παρακίνησης η οποία σχετίζεται με την ενημέρωση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν ο διευθυντής τους ενημερώνει με σαφήνεια για το σύνολο των θεμάτων που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, θετικά απάντησαν σε ποσοστά 27,88% ότι συμφωνούν απόλυτα και 28,85% ότι συμφωνούν με την πρόταση αυτή. Το 14,42% απάντησε ότι διαφωνεί, ενώ μόλις το 6,73% ότι διαφωνεί απόλυτα, το 22,1% δήλωσε ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Στην ερώτηση για το εάν ο διευθυντής δημιουργεί ένα κοινό όραμα για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, το 25% και το 19,23% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα και ότι συμφωνεί αντίστοιχα, το 24% απάντησε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση, ενώ το 18,27% ότι διαφωνεί και το 13,46% ότι διαφωνεί απόλυτα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία λήξης αποφάσεων από τον διευθυντή τους, η πλειοψηφία απάντησε θετικά, αναλυτικότερα σε ποσοστό 31,73% απάντησε ότι συμφωνεί και το 23,08% ότι συμφωνεί απόλυτα. Το 18,27% δήλωσε ότι διαφωνεί ενώ το μικρότερο ποσοστό 5,77% ότι διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση.

5.2.2 Διάσταση παρακίνησης που αντιστοιχεί εννοιολογικά με την αναγνώριση και την επιβράβευση του ατόμου.

Πίνακας 5.2

Περιγραφικοί δείκτες των ερωτήσεων για τη διάσταση που σχετίζεται με την αναγνώριση και επιβράβευση

A/A	Ερωτήσεις	min	max	M.T.	Διάμεσος
8	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: αναγνωρίζει την προσπάθεια και την εργατικότητα των εκπαιδευτικών και την ανταμείβει.	1	5	3,33	3,00
9	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: επαινεί δημοσίως τους εκπαιδευτικούς για την προσπάθειά τους .	1	5	3,26	3,00

Διάγραμμα 5.6 Παρακίνηση αναγνώρισης και επιβράβευσης του ατόμου



Η συγκεκριμένη διάσταση, η οποία και σχετίζεται με την αναγνώριση και την επιβράβευση του ατόμου από τον σχολικό ηγέτη, περιελάμβανε τις ερωτήσεις 8 και 9. Αναφορικά με το εάν ο διευθυντής του σχολείου επαινεί τους εκπαιδευτικούς δημοσίως για την προσπάθεια που έχουν καταβάλει, το 22,12% και 19,23% απάντησε θετικά, Το 28,85% κράτησε μια ουδέτερη στάση, ενώ το 23,08% απάντησε ότι διαφωνεί με την πρόταση και το 6,73% ότι διαφωνεί απόλυτα. Στην επόμενη ερώτηση η οποία αφορούσε την αναγνώριση και ανταμοιβή της προσπάθειας των εκπαιδευτικών από την πλευρά του διευθυντή, η πλειοψηφία δηλαδή το 28,85% δεν διατυπώνει ξεκάθαρη άποψη. Ένα ποσοστό της τάξης του 21,15% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 25% ότι συμφωνεί, ενώ μικρότερα ποσοστά δηλαδή το 16,35% και 8,65% συγκέντρωσαν οι απαντήσεις «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα».

5.2.3 Διάσταση της παρακίνησης που σχετίζεται με τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και καλών εργασιακών συνθηκών.

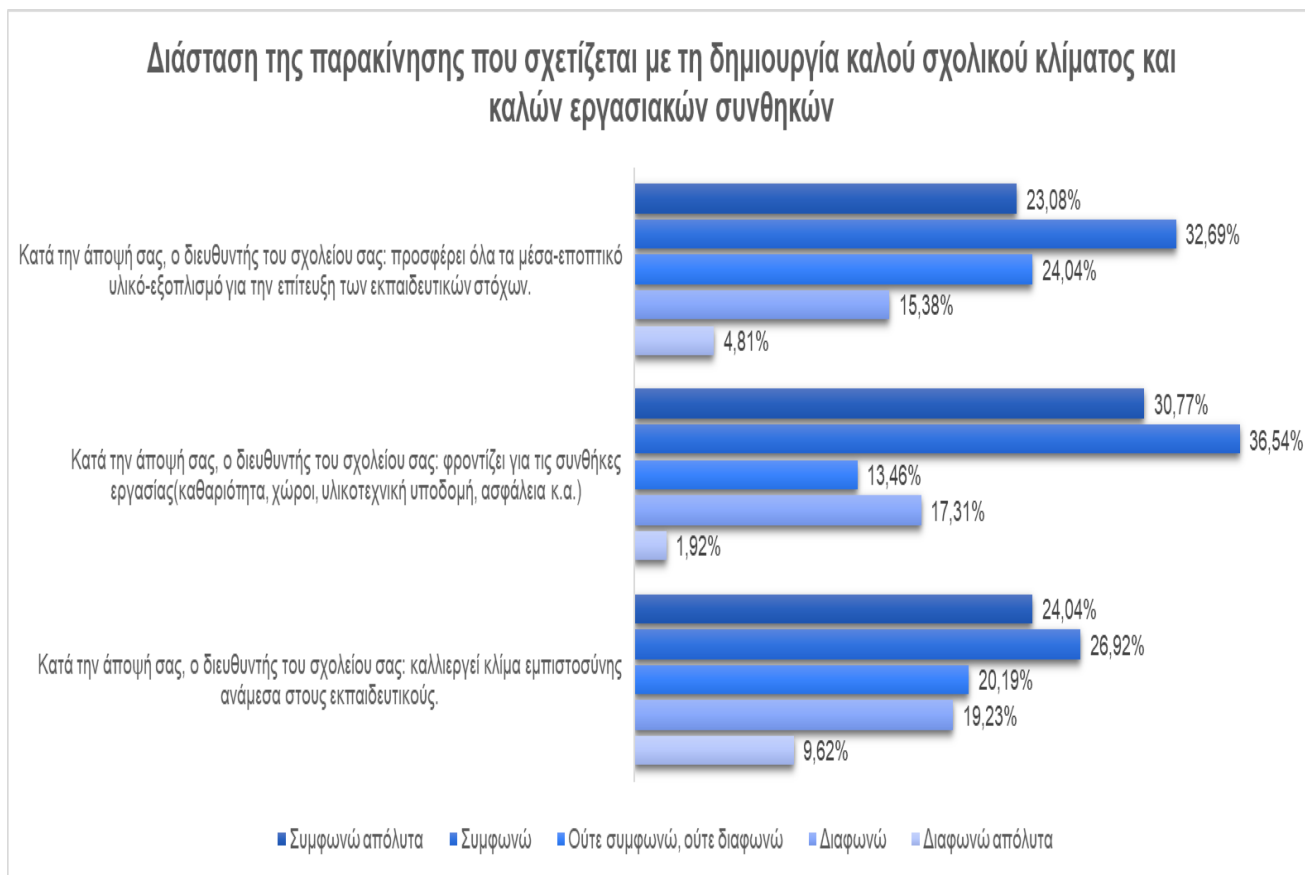
Πίνακας 5.3

Περιγραφικοί δείκτες για τη διάσταση που σχετίζεται με τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και εργασιακών συνθηκών

A/A	Ερωτήσεις	min	max	M.T.	Διάμεσος
1	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	1	5	3,36	4,00
6	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: φροντίζει για τις συνθήκες εργασίας(καθαριότητα, χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, ασφάλεια κ.α.)	1	5	3,76	4,00
7	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: προσφέρει όλα τα μέσα-εποπτικό υλικό-εξοπλισμό για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.	1	5	3,53	4,00

Διάγραμμα 5.7

Παρακίνηση δημιουργίας καλού σχολικού κλίματος και καλών εργασιακών συνθηκών



Σε αυτήν την διάσταση, οι ερωτήσεις αφορούσαν το κατά πόσο ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και φροντίζει να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας. Στην πρώτη ερώτηση για το εάν ο διευθυντής καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, το 24,04% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 26,92% ότι συμφωνεί, το 20,19% κρατάει ουδέτερη στάση, αντίθετα το 19,23% και 9,62% δήλωσαν ότι «διαφωνούν» και «διαφωνούν απόλυτα». Στην ερώτηση 6 η οποία αφορά την καταλληλότητα των συνθηκών εργασίας από την πλευρά του διευθυντή, τα μεγαλύτερα ποσοστά σημειώθηκαν στις απαντήσεις «συμφωνώ απόλυτα» (30,77%) και «συμφωνώ» (36,54%). Το 13,46% δεν δηλώνει μια ξεκάθαρη στάση, το 17,31% δηλώνει ότι διαφωνεί, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό της τάξης του 1,92% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα με την ερώτηση. Τέλος, στην ερώτηση 7, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το εάν ο διευθυντής του σχολείου προσφέρει όλα τα μέσα-εποπτικό υλικό-εξοπλισμό για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Εδώ το 23,08% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 32,69% το οποίο ήταν κ το μεγαλύτερο ποσοστό

που σημειώθηκε, ότι συμφωνεί, το 24,04% κρατάει ουδέτερη στάση, ενώ το 15,38% και 4,81% δήλωσε ότι «διαφωνεί» και «διαφωνεί απόλυτα».

5.2.4 Διάσταση της παρακίνησης που αντιστοιχεί εννοιολογικά με την ανάπτυξη, εξέλιξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

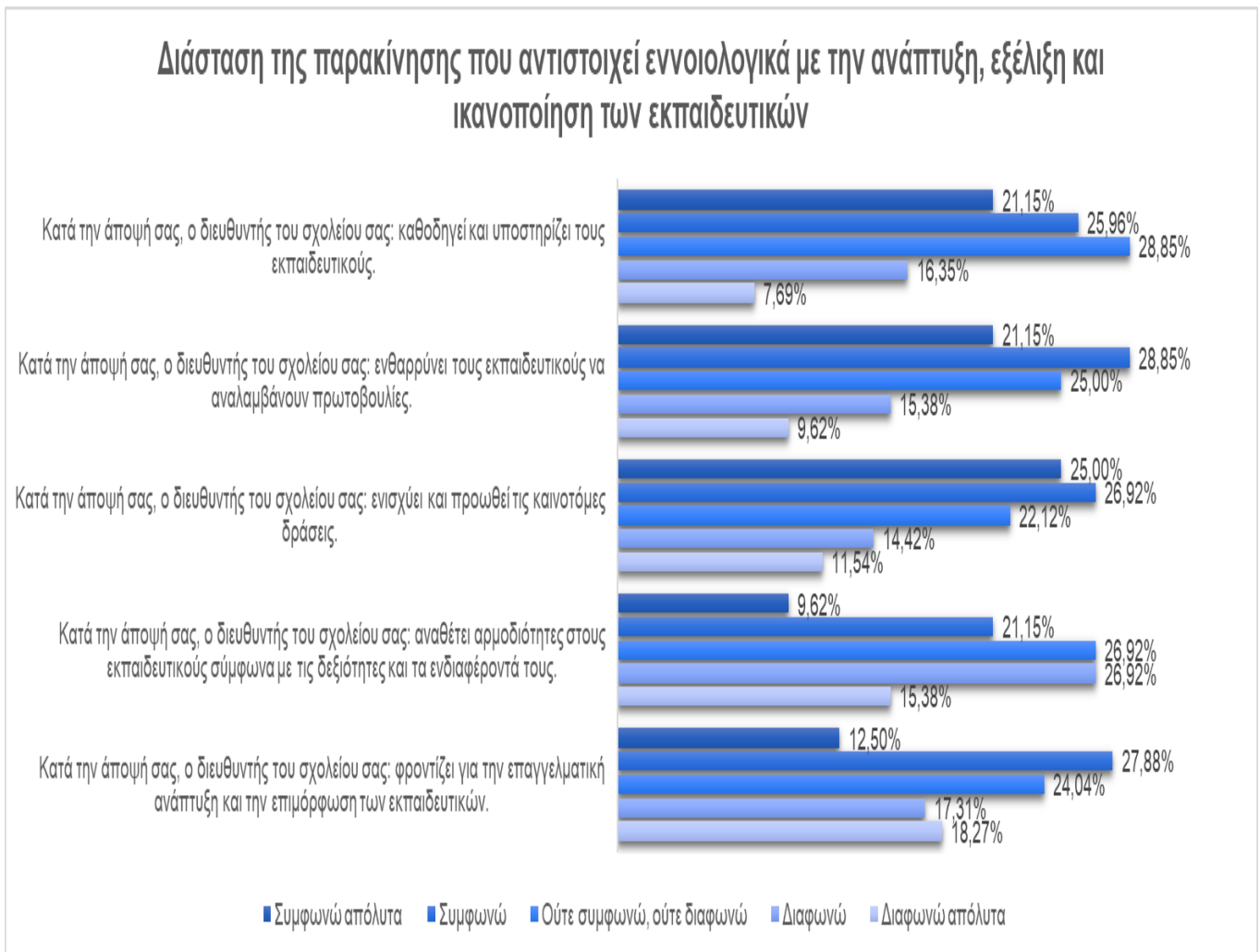
Πίνακας 5.4

Περιγραφικοί δείκτες ερωτήσεων για τη διάσταση που σχετίζεται με την ανάπτυξη εξέλιξη και ικανοποίηση

A/A	Ερωτήσεις	min	max	M.T.	Διάμεσος
2	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	1	5	2,99	3,00
3	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: αναθέτει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους.	1	5	2,82	3,00
10	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: ενισχύει και προωθεί τις καινοτόμες δράσεις.	1	5	3,39	4,00
11	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.	1	5	3,36	3,50
12	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς.	1	5	3,36	3,00

Διάγραμμα 5.8

Παρακίνηση ανάπτυξης, εξέλιξης και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών



Σχετικά με την εξέλιξη, την ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, είχαν διατυπωθεί πέντε ερωτήσεις. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν ο διευθυντής του σχολείου φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωσή τους, το 12,50% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα, το 27,88% δήλωσε ότι συμφωνεί, το 24,04% διατήρησε μια ουδέτερη στάση, ενώ το 17,31% διαφωνεί με την πρόταση και το 18,27% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα. Στην ερώτηση για το εάν ο διευθυντής τους αναθέτει αρμοδιότητες σύμφωνα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, το 9,62% και 21,15% απάντησαν θετικά, ίδια ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και «διαφωνώ», ενώ το 15,38% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση. Στο αν ο διευθυντής του σχολείου ενισχύει και προωθεί τις καινοτόμες δράσεις, το 25% και 26,92% απάντησαν ότι συμφωνούν, αντίθετα το 14,42% και 11,54% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 22,12% κράτησε ουδέτερη στάση. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν επίσης αν κατά τη γνώμη τους ο διευθυντής

τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, το 21,15% και το 28,85% συμφώνησαν με την πρόταση, το 25% δήλωσε ότι ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί, ενώ το 15,38% και το 9,62% απάντησαν ότι διαφωνούν με την πρόταση. Αναφορικά με το αν ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, τα μικρότερα ποσοστά τα συγκέντρωσαν οι απαντήσεις «διαφωνώ» (15,38%) και «διαφωνώ απόλυτα» (9,62%). Ένα μεγάλο ποσοστό, της τάξης του 28,85% δήλωσε ότι συμφωνεί, το 21,15% επίσης ότι συμφωνεί απόλυτα, και το 25% μένει ουδέτερο απαντώντας «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Η τελευταία ερώτηση αυτής της διάστασης είχε να κάνει με το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι υποστηρίζονται και καθοδηγούνται από τον διευθυντή τους. Η κατανομή των απαντήσεων είχε ως εξής: το 21,15% συμφωνεί απόλυτα, το 25,96% συμφώνησε με την πρόταση, το 28,85% κράτησε ουδέτερη στάση, το 16,35% δήλωσε τη διαφωνία του με την ερώτηση και το 7,69% ότι διαφωνεί απόλυτα.

5.2.5 Διάσταση παρακίνησης που σχετίζεται με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή.

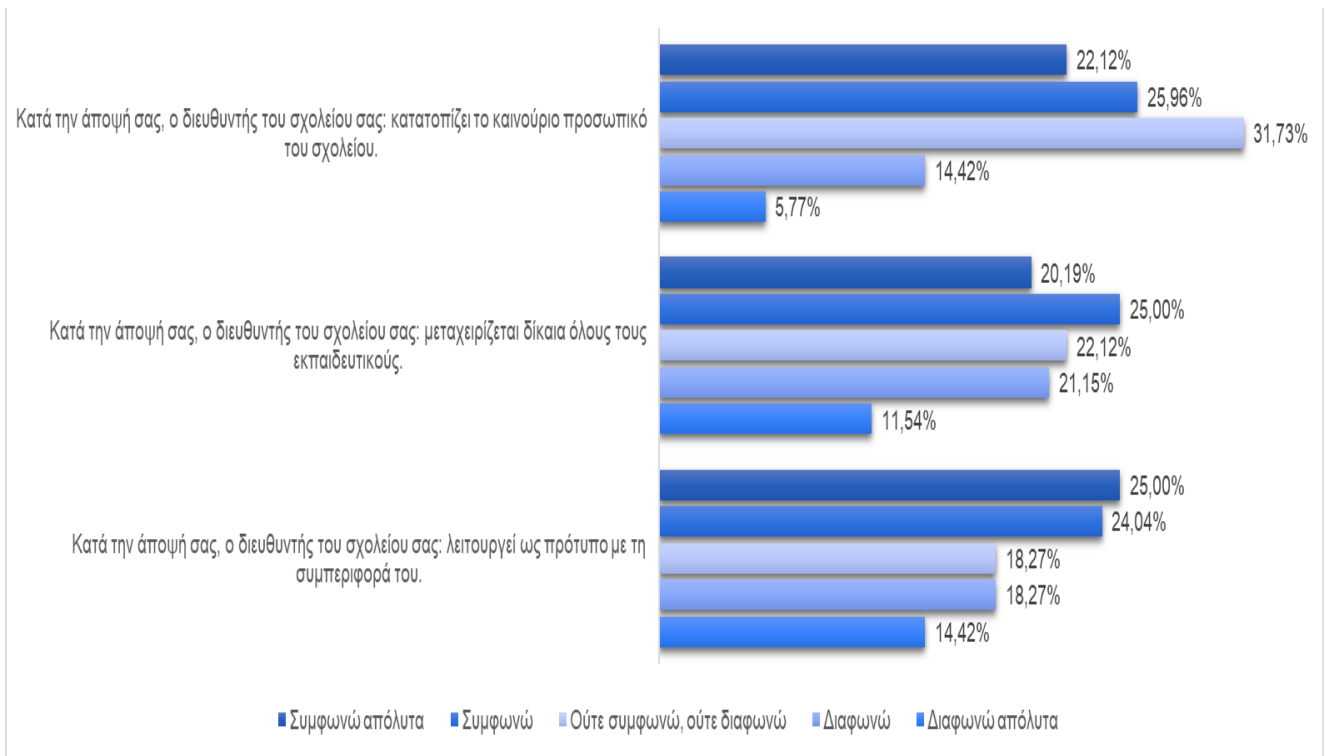
Πίνακας 5.5

Περιγραφικοί δείκτες των ερωτήσεων για τη διάσταση που σχετίζεται με το στυλ ηγεσίας

A/A	Ερωτήσεις	min	max	M.T.	Διάμεσος
13	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: λειτουργεί ως πρότυπο με τη συμπεριφορά του.	1	5	3,26	3,00
15	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: μεταχειρίζεται δίκαια όλους τους εκπαιδευτικούς.	1	5	3,21	3,00
16	Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας: κατατοπίζει το καινούριο προσωπικό του σχολείου.	1	5	3,44	3,00

Διάγραμμα 5.9

Παρακίνηση σχετικά με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή



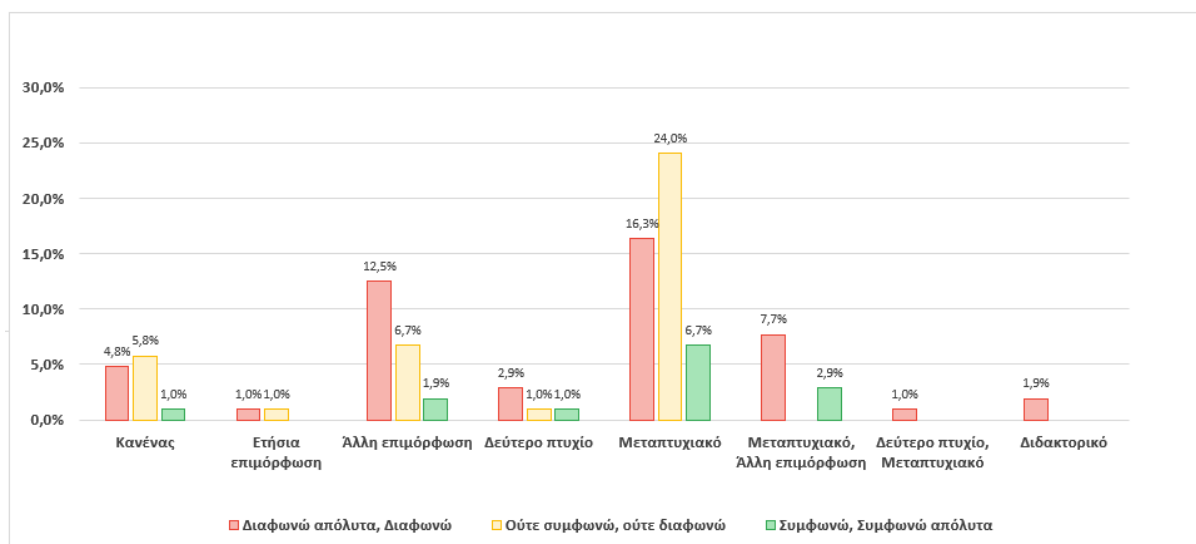
Η τελευταία διάσταση της παρακίνησης συσχετίζεται με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής και περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις, όσον αφορά την ερώτηση για τον εάν ο διευθυντής λειτουργεί ως πρότυπο με τη συμπεριφορά του, το 25% και 24,04% απάντησαν θετικά, το 18,27% δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, το ίδιο ποσοστό συγκέντρωσε και η απάντηση «διαφωνώ» ενώ το 14,42% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα. Όταν ερωτήθηκαν για το εάν ο διευθυντής μεταχειρίζεται δίκαια όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι απαντήσεις «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» συγκέντρωσαν το 20,19% και 25% αντίστοιχα. Το 21,15% και 11,54% απάντησαν ότι διαφωνούν με την ερώτηση ενώ το 22,12% παρέμεινε ουδέτερο. Στην ερώτηση 16 που αφορούσε το εάν ο διευθυντής κατατοπίζει το νέο προσωπικό του σχολείου, το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή 31,73% επέλεξε να κρατήσει μια ουδέτερη στάση, το 22,12% και 25,96% απάντησε ότι συμφωνεί, ενώ το 14,42% και 5,77% ότι διαφωνούν με την ερώτηση.

5.3 Περιγραφική στατιστική παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Στην ενότητα αυτή ακολουθεί περιγραφική στατιστική ανάλυση των ερωτήσεων που αφορούσαν το δεύτερο κομμάτι του ερωτηματολογίου, τις ερωτήσεις δηλαδή που είχαν να κάνουν με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις ήταν οχτώ και για κάθε ερώτηση έχουν δημιουργηθεί δύο διαγράμματα, όπου γίνεται συσχέτιση των απαντήσεων των ερωτηθέντων με τον τίτλο σπουδών που κατέχουν και με τα έτη προϋπηρεσίας.

Διάγραμμα 5.10

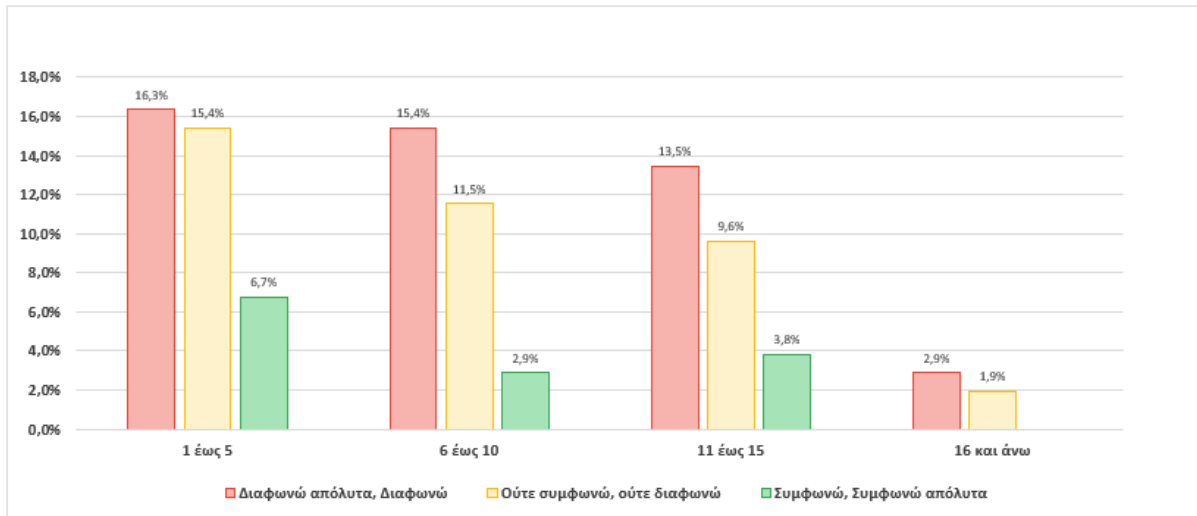
Επαγγελματική ικανοποίηση από τις αποδοχές σε σχέση με τον τίτλο σπουδών



Η πρώτη ερώτηση που έπρεπε να απαντήσουν οι συμμετέχοντες αφορούσε την ικανοποίηση που αντλούν από τις αποδοχές που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους. Παρατηρώντας το παραπάνω διάγραμμα διαπιστώνεται ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά τα έχουν συγκεντρώσει οι απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα/διαφωνώ» και «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μόνο οι μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί τίτλοι σπουδών προσθέτουν επιπλέον οικονομικό όφελος για τους εκπαιδευτικούς, ίσως και για αυτόν τον λόγο το μεγαλύτερο ποσοστό από τους κατόχους των παραπάνω τίτλων θεωρούν ότι δεν πληρώνονται ικανοποιητικά- ή δηλώνουν ουδέτερη στάση- σύμφωνα με τα προσόντα τους. Πολύ μικρά ποσοστά, της τάξης του 1% έχουν απαντήσει ότι συμφωνούν με αυτή την πρόταση.

Διάγραμμα 5.11

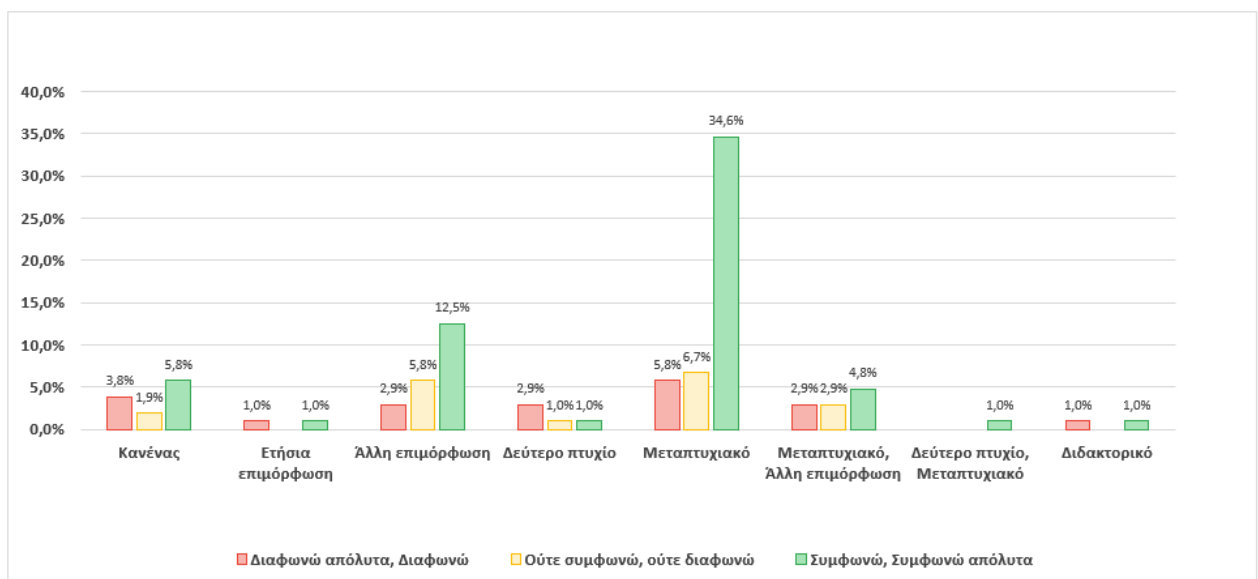
Επαγγελματική ικανοποίηση από τις αποδοχές σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας



Εξετάζοντας την ίδια ερώτηση ως προς τα έτη της προϋπηρεσίας πάλι παρατηρείται ένα μικρό ποσοστό συμφωνίας με την πρώτη ερώτηση το οποίο εντοπίζεται σε όσους εκπαιδευτικούς έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν λαμβάνει αρκετά χρήματα, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό κρατάει ουδέτερη στάση.

Διάγραμμα 5.12

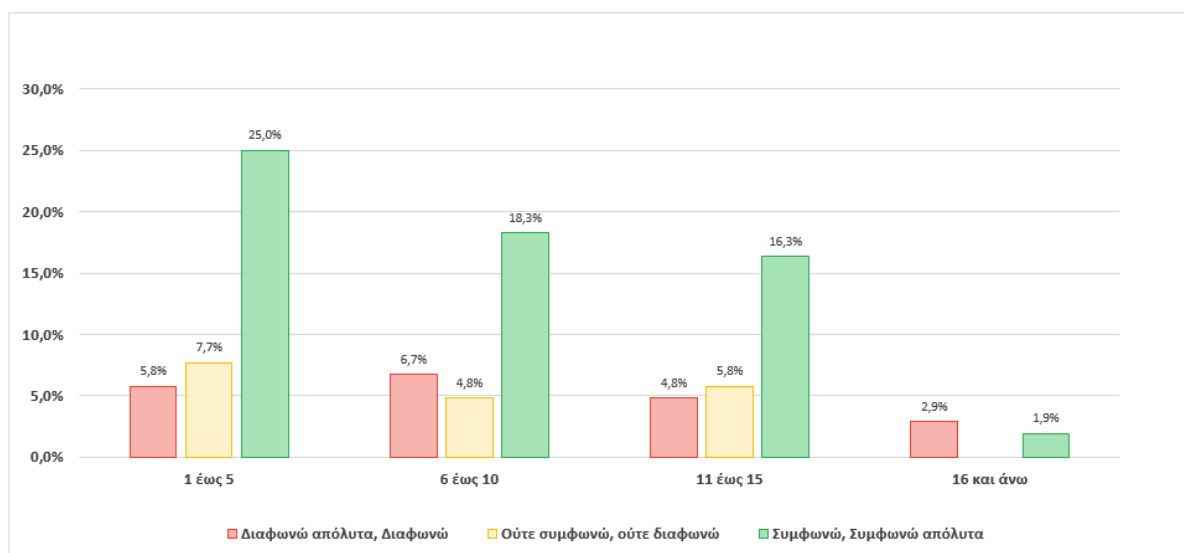
Επαγγελματική ικανοποίηση από την σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους σε σχέση με τον τίτλο σπουδών



Στη ερώτηση για το εάν το ασταθές σχολικό περιβάλλον εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να χτίσουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους, από το συνολικό δείγμα, το μεγαλύτερο ποσοστό όσων κατέχουν μεταπτυχιακό ή κάποιου άλλου είδους επιμόρφωση συμφωνούν με την πρόταση. Μικρά ποσοστά εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν επηρεάζονται οι σχέσεις με τους μαθητές τους από το γεγονός ότι αλλάζουν κάθε χρόνο σχολείο.

Διάγραμμα 5.13

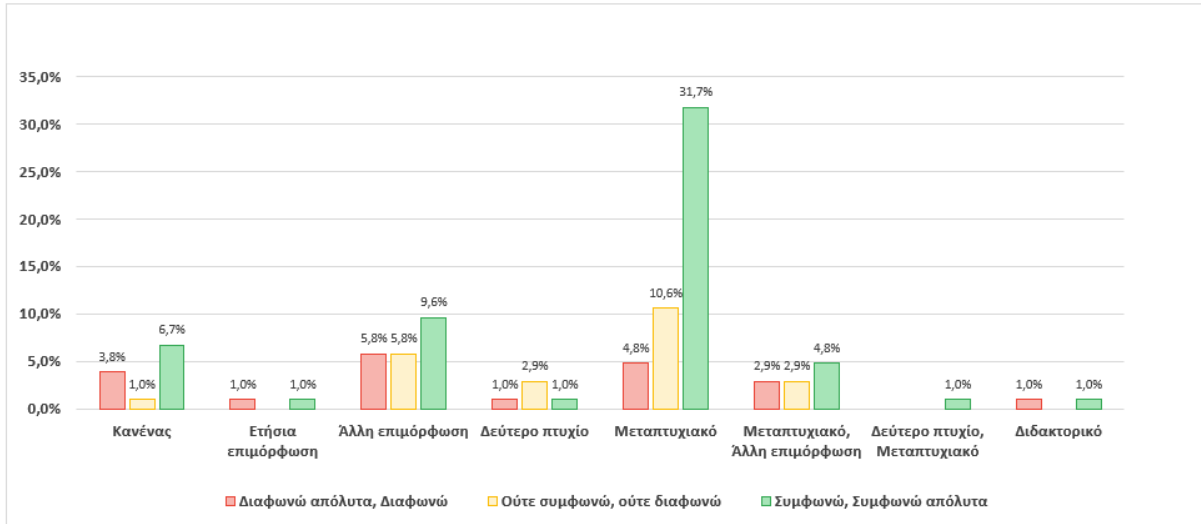
Επαγγελματική ικανοποίηση από την σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας



Στην ίδια ερώτηση, παρατηρείται ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει σημαντικά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, καθώς τα μεγαλύτερα ποσοστά, δηλαδή τα 25%, 18,3% και 15,3% δηλώνουν ότι συμφωνούν με την πρόταση και αφορούν αντίστοιχα τις προϋπηρεσίες των εκπαιδευτικών από 1 έως 5 χρόνια, 6 έως 10 και 11 έως 15 χρόνια.

Διάγραμμα 5.14

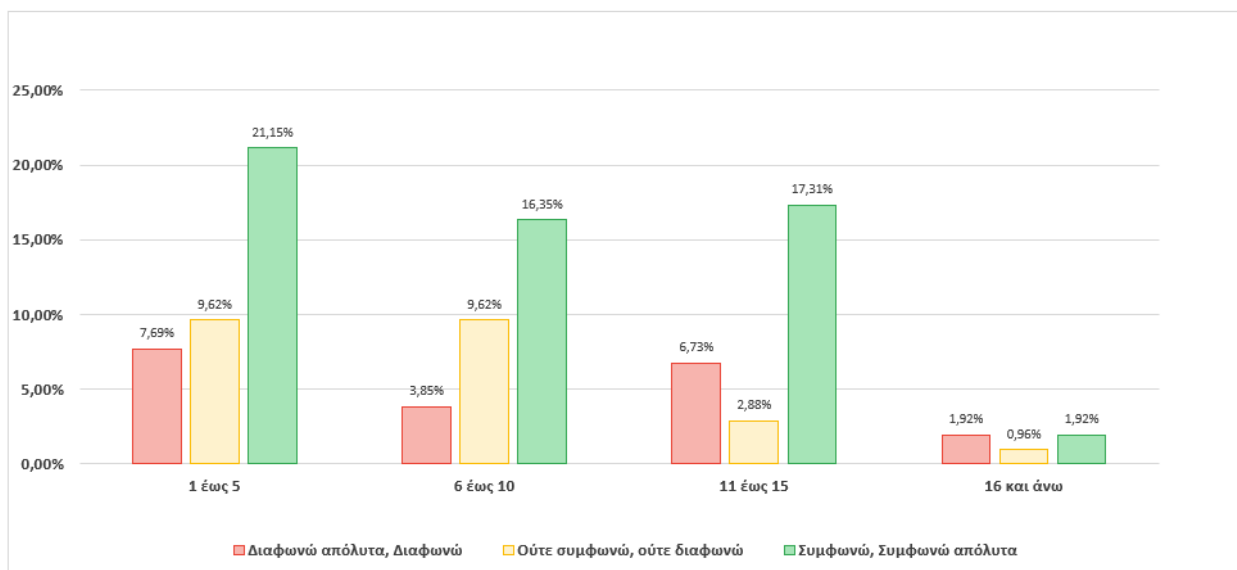
Επαγγελματική ικανοποίηση από την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους σε σχέση με τον τίτλο σπουδών



Στο εάν οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους τους εξαιτίας της εργασιακής αστάθειας που ενέχει το επάγγελμά τους, το μεγαλύτερο ποσοστό δηλαδή 37,5% από όσους κατέχουν μεταπτυχιακό απαντούν ότι συμφωνούν με τη δήλωση, ενώ παρατηρούνται μικρά ποσοστά διαφωνίας των εκπαιδευτικών σε όλους τους τίτλους σπουδών.

Διάγραμμα 5.15

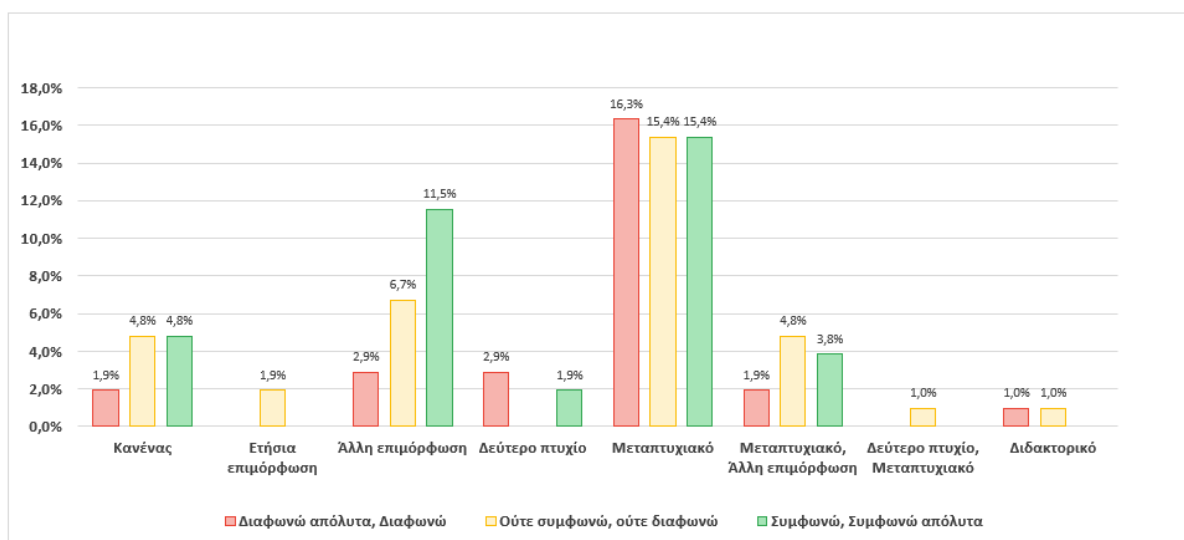
Επαγγελματική ικανοποίηση από την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας



Πάνω από τον μισό πληθυσμό των ερωτηθέντων, πιο συγκεκριμένα το 56,73% του συνολικού δείγματος δηλώνει ότι η εργασιακή αστάθεια δυσχεραίνει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους συναδέλφους τους.

Διάγραμμα 5.16

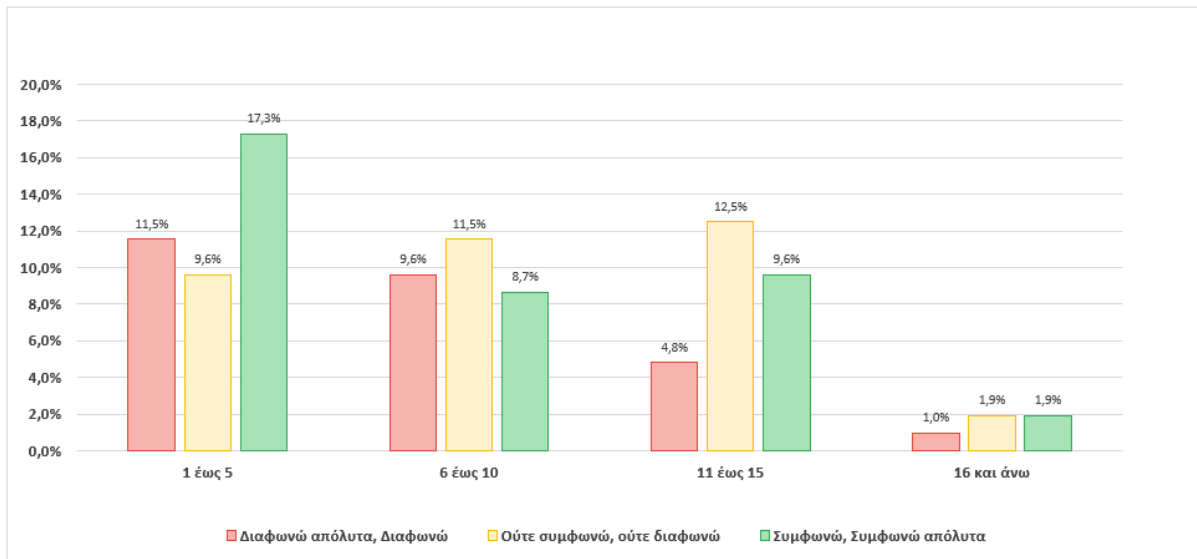
Επαγγελματική ικανοποίηση από την ενεργό συμμετοχή σε αποφάσεις σε σχέση με τον τίτλο σπουδών



Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνονται αναλυτικά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση που αφορούσε το εάν αντλούν ικανοποίηση λόγω της ενεργής συμμετοχής τους σε αποφάσεις που σχετίζονται με ζητήματα του σχολείου, σε σχέση με τον τίτλο σπουδών τους. Από το συνολικό δείγμα το 37,4% δηλώνει ότι συμφωνεί με την ερώτηση, το 26,9% εκφράζει τη διαφωνία του ενώ το 35,6% κρατάει ουδέτερη στάση.

Διάγραμμα 5.17

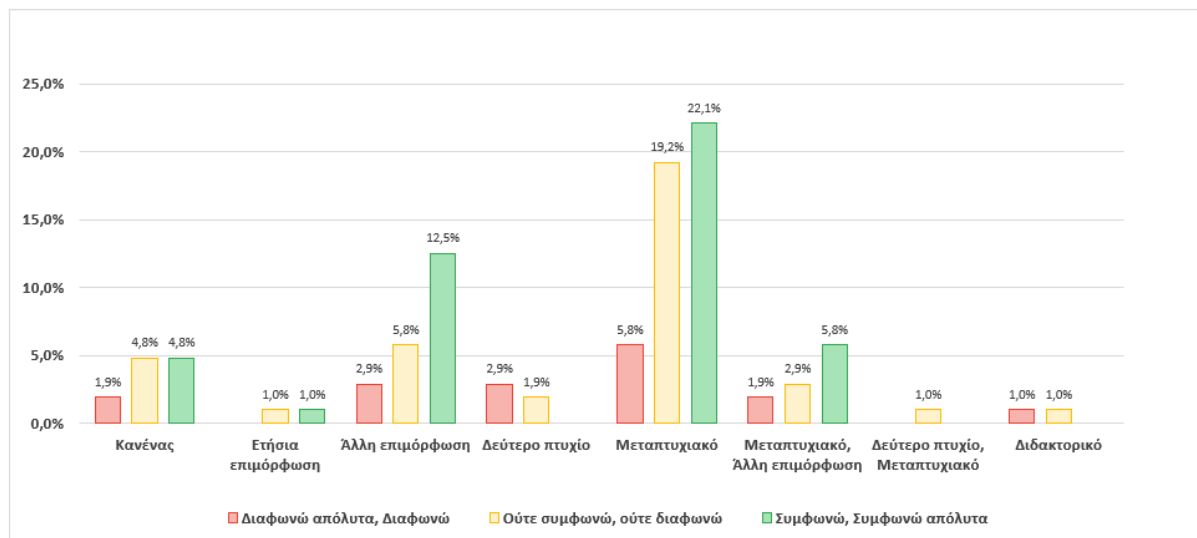
Επαγγελματική ικανοποίηση από την ενεργό συμμετοχή σε αποφάσεις σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας



Σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούνται από την ενεργό συμμετοχή τους σε ζητήματα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί με τη μικρότερη προϋπηρεσία (1 έως 5 χρόνια) δηλώνουν σε ποσοστό της τάξης του 17,3% ότι συμφωνούν, στον αντίποδα οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 16 χρόνια υπηρεσίας συμφωνούν με την πρόταση μόλις στο 1,9%.

Διάγραμμα 5.18

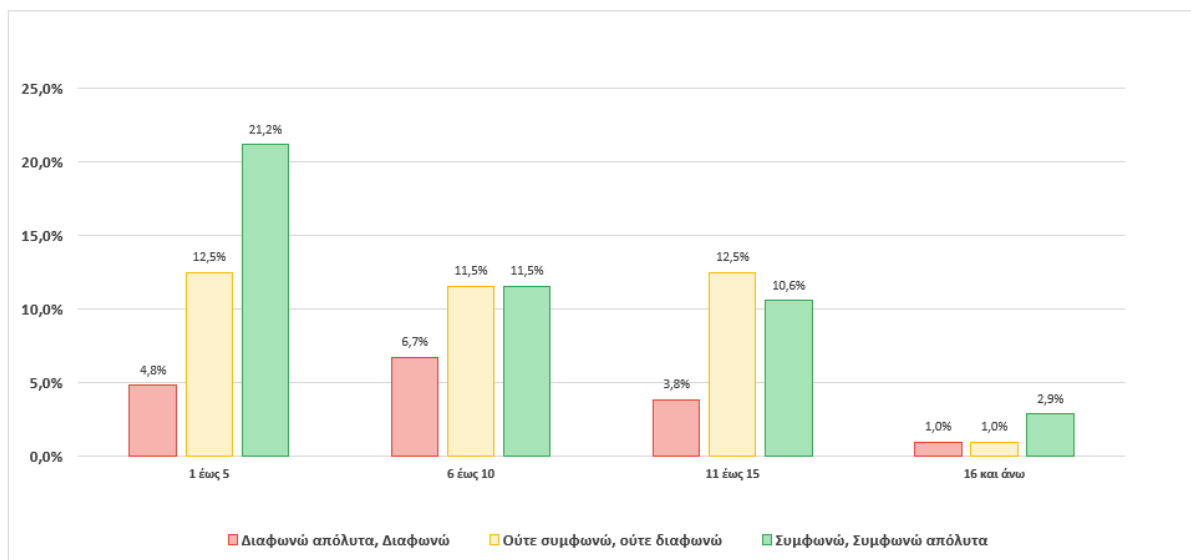
Επαγγελματική ικανοποίηση από τα περιθώρια αυτονομίας σε σχέση με τον τίτλο σπουδών



Στο συγκεκριμένο διάγραμμα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τίτλο σπουδών τους για το εάν τους ικανοποιούν τα περιθώρια αυτονομίας που τους δίνονται στα πλαίσια της εργασίας τους. Μόλις το 16,4% διαφωνεί με την πρόταση, ενώ το 46,2% που αποτελεί και την πλειοψηφία του συνολικού δείγματος, φαίνεται να είναι ικανοποιημένο από την αυτονομία που τους παρέχεται.

Διάγραμμα 5.19

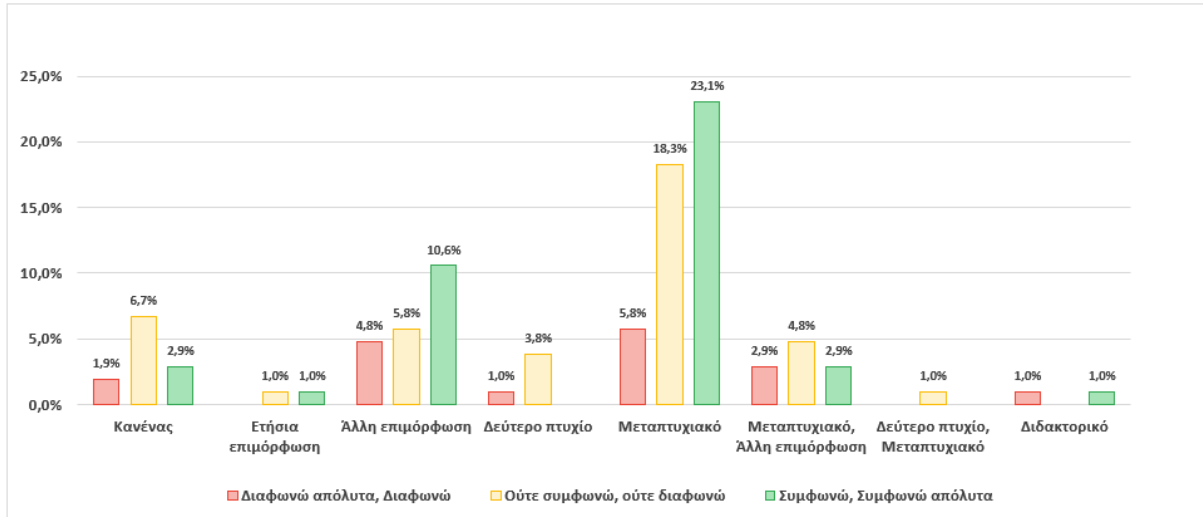
Επαγγελματική ικανοποίηση από τα περιθώρια αυτονομίας σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας



Στην ίδια ερώτηση, παρατηρείται όσο μεγαλώνει η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών μειώνεται το ποσοστό της ικανοποίησης που αντλούν από την αυτονομία που τους δίνεται, ενώ από το συνολικό δείγμα το 16,3% διαφωνεί με τη δήλωση.

Διάγραμμα 5.20

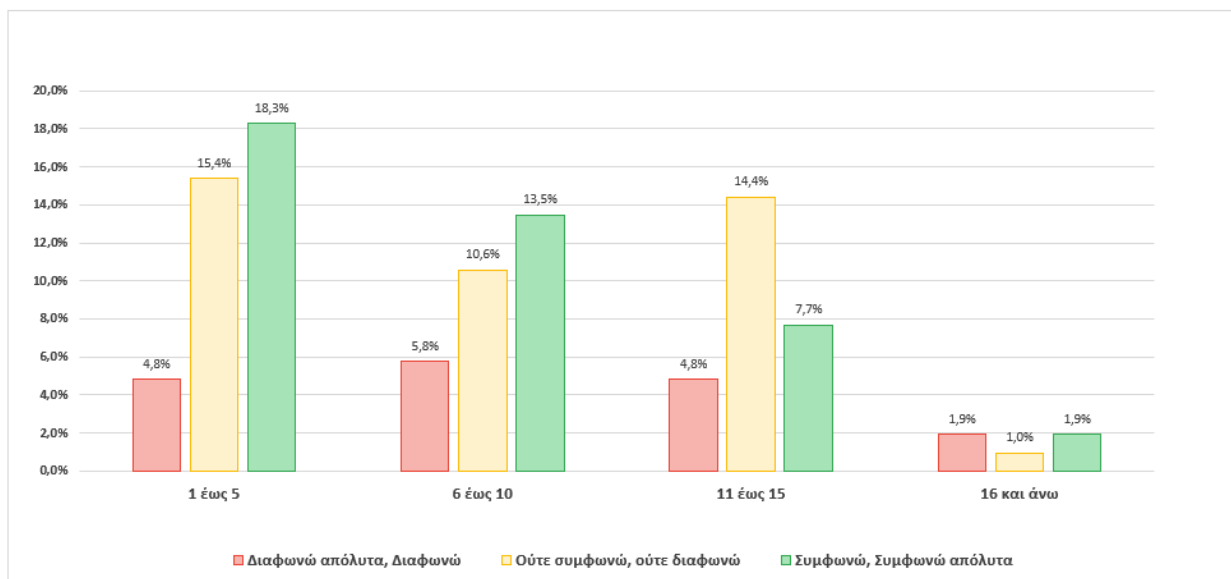
Επαγγελματική ικανοποίηση από την ενημέρωση και συμμετοχή στην επίλυση των προβλημάτων σε σχέση με τον τίτλο σπουδών



Στην πρόταση «Αισθάνομαι ικανοποίηση γιατί ενημερώνομαι για τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο και τον τρόπο επίλυσής τους», τα μεγαλύτερα ποσοστά σημειώνονται στις θετικές απαντήσεις, να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό από το συνολικό δείγμα των ερωτηθέντων επιλέγει να διατηρεί μια ουδέτερη στάση στη ερώτηση.

Διάγραμμα 5.21

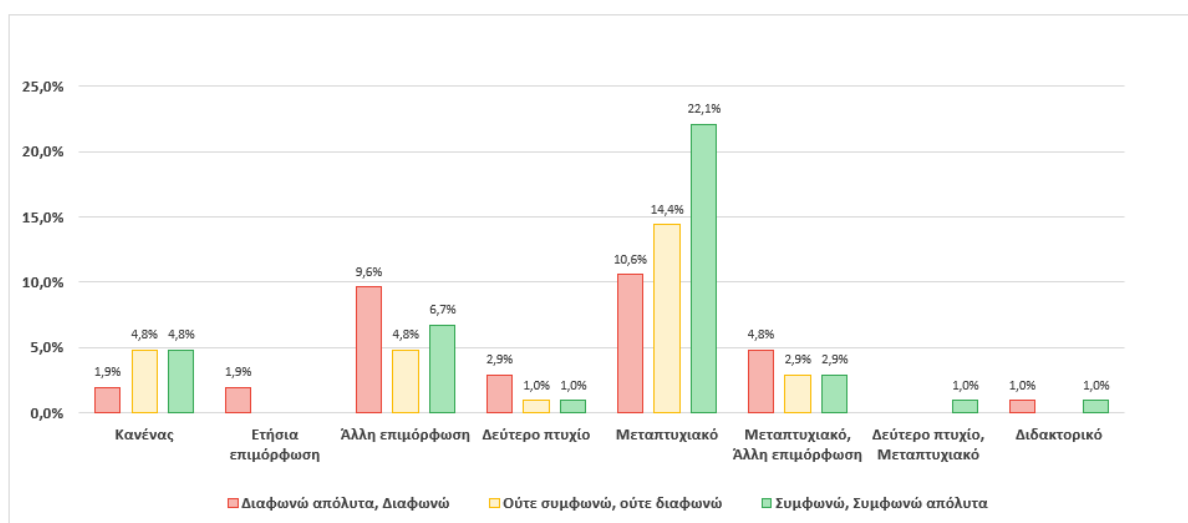
Επαγγελματική ικανοποίηση από την ενημέρωση και συμμετοχή στην επίλυση των προβλημάτων σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας



Όσον αφορά την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την ενημέρωσή τους και τη συμμετοχή τους στα προβλήματα της σχολικής μονάδας, το 17,3% απαντάει ότι δεν συμφωνεί με τη δήλωση, ενώ ισοψηφούν σε ποσοστό 41,4% όσοι δήλωσαν ότι «ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» και «συμφωνώ/συμφωνώ απόλυτα».

Διάγραμμα 5.22

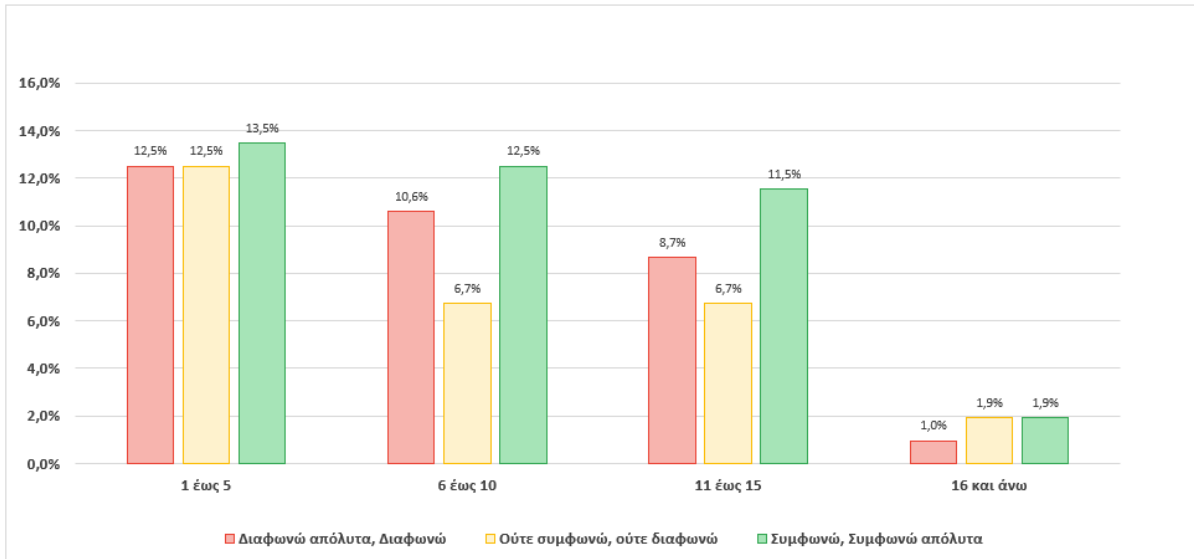
Επαγγελματική ικανοποίηση από την αναγνώριση της προσπάθειας και του έργου σε σχέση με τον τίτλο σπουδών



Στο παραπάνω διάγραμμα, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην πρόταση «Αισθάνομαι ότι δεν αναγνωρίζεται η προσπάθειά μου και το έργο μου», σε σχέση με τους τίτλους σπουδών τους. Το 39,5% από το συνολικό δείγμα των ερωτηθέντων δείχνει να μην αισθάνεται την αναγνώριση της προσπάθειας του, έναντι του 32,7% που διαφωνεί με τη δήλωση, ουδετερότητα διατηρεί ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 27,9%.

Διάγραμμα 5.23

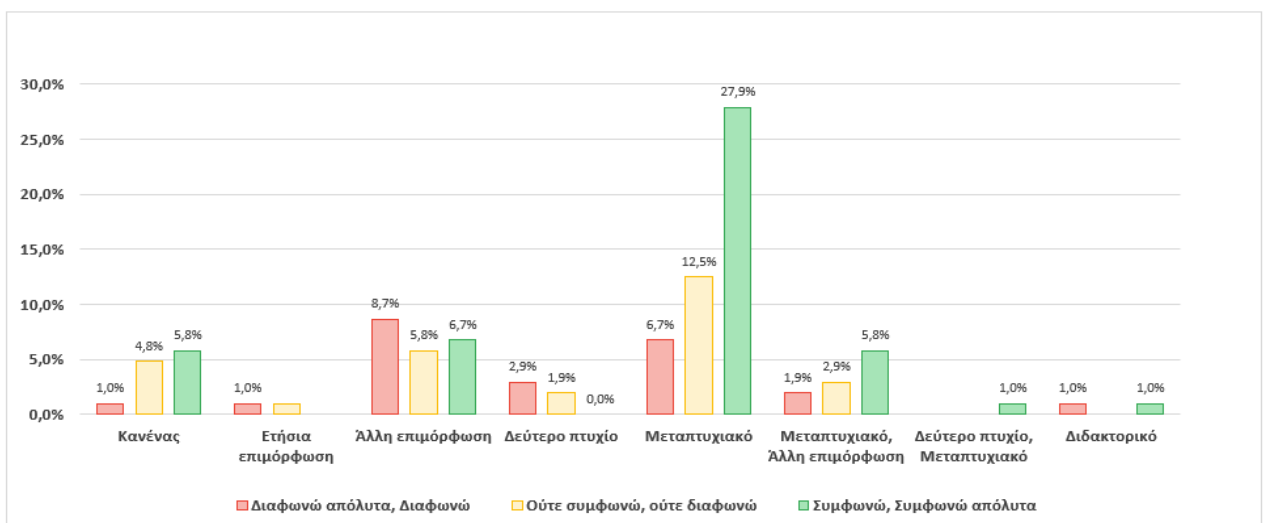
Επαγγελματική ικανοποίηση από την αναγνώριση της προσπάθειας και του έργου σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας



Στην ίδια δήλωση τα ποσοστά φαίνονται να έχουν μοιραστεί με μικρές διαφορές σε όλες τις προϋπηρεσίες, πιο συγκεκριμένα, από 1 έως 5 χρόνια απαντούν 12,5% ότι διαφωνούν και 13,5% ότι συμφωνούν, από 6 έως 10 χρόνια δηλώνουν ότι διαφωνούν σε ποσοστό 10,6% ενώ το 12,5% ότι συμφωνούν με την πρόταση, από 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας το 8,7% διαφωνεί ενώ το 11,5% συμφωνεί και τέλος το 1% διαφωνεί έναντι του 1,9% που συμφωνεί με την πρόταση.

Διάγραμμα 5.24

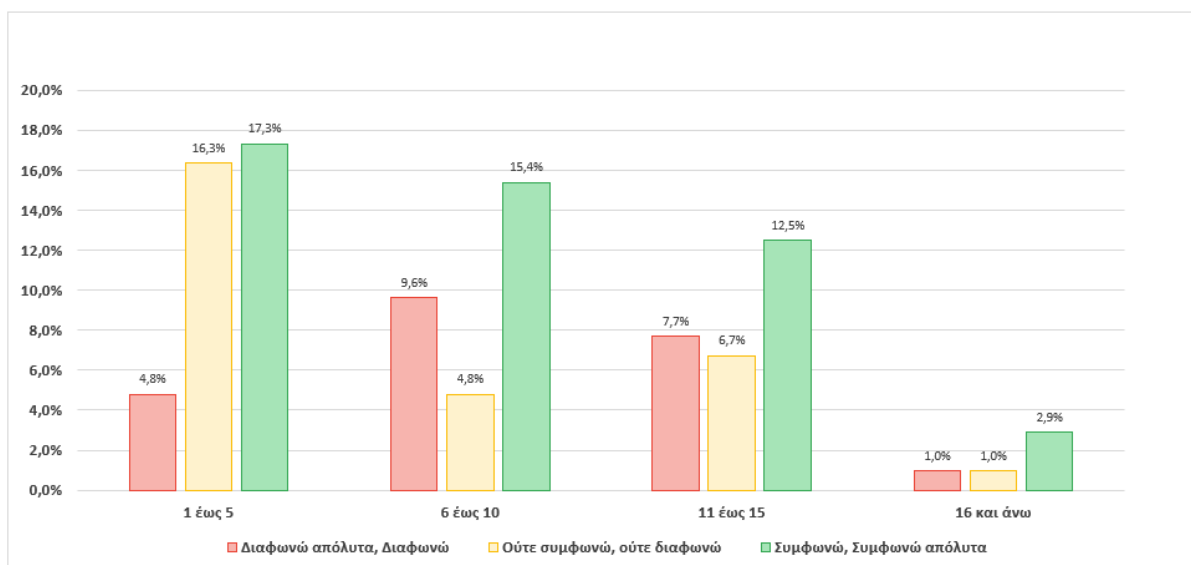
Επαγγελματική ικανοποίηση από τη δίκαιη αντιμετώπιση σε σχέση με τον τίτλο σπουδών



Στην πρόταση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ισάξια με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, η πλειοψηφία σε ποσοστό 48,2% απαντώντας θετικά, θεωρεί ότι δεν αντιμετωπίζεται ισάξια, έναντι του 23,2% που απαντάει ότι δεν συμφωνεί με την πρόταση, ενώ το 28,9% παραμένει ουδέτερο.

Διάγραμμα 5.25

Επαγγελματική ικανοποίηση από τη δίκαιη αντιμετώπιση σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας



Τέλος, όσον αφορά τη δίκαιη αντιμετώπισή τους, φαίνεται να υπερτερούν σε ποσοστό οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι δεν αντιμετωπίζονται δίκαια σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

6.1 Συμπεράσματα της έρευνας.

Από ανάλυση που προηγήθηκε στο πέμπτο κεφάλαιο εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είχαν τεθεί στην συγκεκριμένη έρευνα.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον βαθμό παρακίνησης των εκπαιδευτικών από τον σχολικό ηγέτη, ο βαθμός αυτός διερευνήθηκε υπό το πρίσμα των πέντε διαστάσεων παρακίνησης όπου περιείχαν σε κατηγορίες τους σημαντικότερους παράγοντες παρακίνησης. Όσον αφορά την πρώτη διάσταση της παρακίνησης η οποία περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις και αντιστοιχεί εννοιολογικά με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι ενημερώνεται με σαφήνεια για τα θέματα της σχολικής μονάδας και συμμετέχει ενεργά στις αποφάσεις του συλλόγου, επίσης συμφωνούν στο ότι ο διευθυντής δημιουργεί ένα κοινό όραμα και προωθεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη διάσταση, η οποία σχετίζεται με την αναγνώριση και την επιβράβευση τους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διατηρούν μια θετική προς ουδέτερη όμως στάση και στις δύο ερωτήσεις με αποτέλεσμα να μη γίνεται εντελώς ξεκάθαρο εάν αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους και επιβραβεύεται σε τέτοιο βαθμό ώστε να παρακινηθούν. Η τρίτη διάσταση παρακίνησης, έχει σχέση με το εάν ο διευθυντής φροντίζει ώστε να δημιουργείται ένα καλό σχολικό κλίμα και οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν το επάγγελμά τους. Στις τρεις ερωτήσεις που τέθηκαν για αυτή τη διάσταση υπερτερούσαν σε ποσοστά οι απαντήσεις «συμφωνώ/συμφωνώ απόλυτα», γεγονός που αποδεικνύει ότι οι πλειοψηφία των διευθυντών επιδιώκει να προσφέρει τα απαραίτητα μέσα, φροντίζει τις συνθήκες εργασίας και καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συναδέλφους. Στην τέταρτη διάσταση όπου περιλαμβάνονταν πέντε ερωτήσεις, από την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί πάλι κρατούν μια ουδέτερη προς θετική στάση καθώς αναφέρουν ότι παρακινούνται από τον διευθυντή μέσα από την καθοδήγησή του, το γεγονός ότι τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, φροντίζει την εξέλιξη και επιμόρφωσή τους. Τέλος, στην πέμπτη διάσταση που σχετίζεται με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή,

γενικά διαφαίνεται μια ελαφρώς θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την παρακίνησή τους όσον αφορά τη δίκαιη μεταχείρισή τους και στο κατά πόσο ο διευθυντής κατατοπίζει το νέο προσωπικό στο σχολείο, αλλά και το πώς η γενικότερη συμπεριφορά του λειτουργεί ως παρακινητικός παράγοντας για το προσωπικό.

2^ο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είχε σχέση με την ικανοποίηση την οποία αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους και πώς σχετίζεται η ικανοποίηση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, πιο συγκεκριμένα με τους τίτλους σπουδών και την προϋπηρεσία τους. Μέσα από την έρευνα και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν διαπιστώθηκε ότι σε γενικές γραμμές η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ελαφρώς αρνητική. Αρχικά, σχετικά με τις απολαβές που προσφέρει το επάγγελμά τους η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν είναι ικανοποιητικές, πολύ μικρά ποσοστά δήλωσαν την ικανοποίησή τους τα οποία και εντοπίστηκαν στα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, το ίδιο παρατηρείται σε σχέση με των τίτλων σπουδών τους. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις σχετίζονταν με την εργασιακή αστάθεια που ενέχει το επάγγελμά τους και πώς αυτή επηρεάζει τις σχέσεις με τους μαθητές τους αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους. Μικρά ποσοστά δήλωσαν ότι δεν επηρεάζονται από τις συχνές αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος ανεξάρτητα από τον τίτλο σπουδών που κατείχαν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η αστάθεια που βιώνουν κάθε σχολική χρονιά λόγω του θεσμού της αναπλήρωσης τους επηρεάζει στο να χτίζουν εύκολα σχέσεις εμπιστοσύνης στο εργασιακό τους περιβάλλον. Επίσης, διαπιστώνεται ότι τα έτη προϋπηρεσίας δεν παίζουν ρόλο στις απαντήσεις, καθώς παρατηρούνται τα ίδια μικρά ποσοστά διαφωνίας ενώ μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζουν δυσκολία στην προσαρμογή και στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας. Στις ερωτήσεις που πραγματεύονταν την αυτονομία των εκπαιδευτικών και την δυνατότητα να ενημερώνονται και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων ώστε να επιλύονται τα προβλήματα, διαπιστώθηκε μια ουδέτερη προς θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίησή τους, ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ τα έτη προϋπηρεσίας δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αυτό είναι πιθανόν να συμβαίνει διότι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων έχουν υψηλότερες προσδοκίες από το επάγγελμά τους και την σταδιοδρομία τους και γι' αυτό φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία όπου

φαίνεται η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αναλογικά με το επίπεδο της εκπαίδευσης. Στην ερώτηση για το εάν αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται η προσπάθεια και το έργο τους, το 39,5% από το συνολικό δείγμα των ερωτηθέντων δείχνει να μην αισθάνεται την αναγνώριση της προσπάθειάς του, έναντι του 32,7% που διαφωνεί με τη δήλωση, ουδετερότητα διατηρεί ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 27,9%, τα ποσοστά είναι σχεδόν μοιρασμένα, ωστόσο υπερτερεί η δυσαρέσκειά τους ανεξάρτητα από τους τίτλους σπουδών ή τα έτη προϋπηρεσίας. Τέλος, αναφορικά με το αν βιώνουν δίκαιη αντιμετώπιση από τον διευθυντή τους, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό από το συνολικό δείγμα της τάξης του 48,2% δηλώνει ότι δεν είναι ικανοποιημένο, το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή δεύτερου τίτλου σπουδών.

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, σκοπός ήταν να διερευνηθεί μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις του α' μέρους του ερωτηματολογίου πώς η παρακίνηση από τον σχολικό ηγέτη επιδρά σε συγκεκριμένους παράγοντες ικανοποίησης. Όσον αφορά τη διάσταση της παρακίνησης που αφορά την αναγνώριση και επιβράβευση του έργου, οι εκπαιδευτικοί και στις δύο ερωτήσεις (ερωτήσεις 8 και 9) στην πλειοψηφία τους διατήρησαν μια ουδέτερη στάση προς ελαφρώς θετική στάση, δηλώνοντας ότι ο διευθυντής τους επαινεί δημοσίως, αναγνωρίζει και ανταμείβει τις προσπάθειές τους. Ωστόσο, στο β' μέρος του ερωτηματολογίου στην ερώτηση που τους τέθηκε ότι «αισθάνομαι ότι δεν αναγνωρίζεται η προσπάθεια και το έργο μου» το 39,5% από το συνολικό δείγμα των ερωτηθέντων δείχνει να μην αισθάνεται την αναγνώριση της προσπάθειάς του, έναντι του 32,7% που διαφωνεί με τη δήλωση. Αυτό σημαίνει ότι παρόλο που γίνεται μια προσπάθεια από τον διευθυντή να παρακινήσει με αυτόν τον τρόπο τους εκπαιδευτικούς αυτοί δεν ικανοποιούνται αρκετά ώστε να προκύψει ικανοποίηση από την εργασία τους. Το ίδιο παρατηρείται και στην ερώτηση 15 η οποία συσχετίζεται άμεσα με την ερώτηση 6 του β' μέρους, ενώ η τάση των εκπαιδευτικών δείχνει να είναι θετική ως προς τη δίκαιη αντιμετώπιση από τον διευθυντή, όταν ερωτήθηκαν αν αντιμετωπίζονται ισάξια με τους υπόλοιπους συναδέλφους το 48,2% απάντησε διαφωνεί. Τέλος, στις ερωτήσεις που αφορούν την ενημέρωση για τα προβλήματα και συμμετοχή στις αποφάσεις του συλλόγου (ερωτήσεις 4 και 14), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από την ικανοποίηση που δήλωσαν ότι αντλούν από την ενεργό συμμετοχή τους στις αποφάσεις του συλλόγου.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους δείχνουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που υπηρετούν γενικά τους παρακινούν κυρίως φροντίζοντας τις συνθήκες εργασίας, παρέχοντάς τους αυτονομία στο

διδασκτικό τους έργο και δίνοντάς τους τη δυνατότητα να είναι ενεργά μέλη του συλλόγου και να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Όσον αφορά την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι είναι ελαφρώς αρνητική παρόλο που αισθάνονται ότι παρακινούνται από τον διευθυντή τους. Από τις απαντήσεις τους αυτό φαίνεται να οφείλεται στις συνθήκες εργασίας τους που διαμορφώνονται λόγω της πρόσληψής τους ως αναπληρωτές τα τελευταία δέκα χρόνια. Η αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, η αβεβαιότητα για το πότε θα δουλέψουν και σε ποια σχολική μονάδα θα πρέπει να υπηρετήσουν, το ότι πρέπει αν προσαρμοστούν σε διαφορετικά σχολεία πολλές φορές με νέους συναδέλφους και μαθητές, η άνιση μεταχείριση κ.λπ. αποτελούν μερικούς από τους λόγους για τους οποίους δεν αισθάνονται ικανοποίηση.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας.

Όπως σε κάθε επιστημονική έρευνα έτσι και στην παρούσα εργασία τίθενται ορισμένοι περιορισμοί, όπως η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Το δείγμα που επιλέχθηκε περιορίζεται, όπως προαναφέρθηκε, καθώς αφορά συγκεκριμένα τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε 104 συμμετέχοντες, αριθμό σχετικά περιορισμένο ώστε να επιτρέπει με βεβαιότητα τη γενίκευση συμπερασμάτων. Από τις απαντήσεις του δείγματος επίσης φαίνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές τους στηρίζουν, προτρέπουν την ανάληψη καινοτομιών και τους βοηθούν να εξελιχθούν ως εκπαιδευτικοί, ωστόσο δεν τους επιβραβεύουν τόσο συχνά όσο θα χρειαζόνταν οι εκπαιδευτικοί για να νιώθουν την αναγνώριση του έργου τους από τη μεριά του διευθυντή τους.

Άλλο έναν περιορισμό στην έρευνα ίσως αποτελεί το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου, με αποτέλεσμα να μη δοθεί η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν τις δικές τους απόψεις πάνω στο ζήτημα της παρακίνησης και εργασιακής τους ικανοποίησης.

Τέλος, θα ήταν δίκαιο να αναφερθεί ότι αρκετές από τις απόψεις των ερωτηθέντων δύνανται να μην είναι σταθερές αλλά να αλλάζουν και αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι αναπληρωτές και επηρεάζονται άμεσα από τις συνεχείς μεταβολές στα εργασιακά θέματα (αξιολόγηση, μη σταθερό σχολικό περιβάλλον, προλήψεις σε διαφορετικό έργο με νέο αντικείμενο όπως η παράλληλη στήριξη, τα ΖΕΠ κ.α.).

6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Τα ευρήματα ερευνών και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχουν αναδείξει την αδιαμφισβήτητη σημασία που κατέχει η συμβολή του σχολικού ηγέτη στο δύσκολο και απαιτητικό έργο της παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα έναυσμα ώστε να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες, όπου θα συμπεριληφθούν περισσότεροι συμμετέχοντες οι οποίοι και θα προέρχονται από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όχι μόνο την πρωτοβάθμια όπως πραγματοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα.

Κρίνεται λοιπόν αναγκαία, η πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών, οι οποίες θα έχουν ως επίκεντρο τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και το στυλ ηγεσίας το οποίο θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, διερευνώντας έτσι παραπάνω και ίσως σε μεγαλύτερο βάθος το θέμα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και τον αντίκτυπο που έχει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τέλος, καθώς το ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας περιείχε μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου, προτείνεται μια διαφοροποίηση όσον αφορά το σχεδιασμό των μελλοντικών ερευνών, δηλαδή μια μικτή μέθοδος συλλογής δεδομένων, από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις εκπαιδευτικών αλλά και διευθυντών, ώστε να εξασφαλίζεται μια πιο σφαιρική και πιο έγκυρη συλλογή πληροφοριών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams. J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Abnormal Psychol.* 1963 Nov; 67:422-36. Doi: 10.1037/h0040968. PMID: 14081885.

Agah, N., Kaniuka, T., Chtiga, M. (2020). Examining motivation theory in higher education among tenured and non-tenured faculty: Scholarly activity and academic rank. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, Vol.12(2), pp. 77-100, July-December 2020. Doi: 10.5897/IJEAPS2020.0644.

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 53-72. Doi: 10.12681/hjre.10846.

Athanasoula-Reppa, A., Makri-Botsari, E., Kounenou, K., Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 2, Issue 2, 2010, Pages 2207-2211, doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.309.

Bota, O. (2013). Job Satisfaction of teachers. 2nd World Conference on Educational Technology Research – WCETR2012. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 83, 4 July 2013, Pages 634-638. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.120.

Burhanuddin, Aspland, T. (2016). The Principal as a Team Leader with a Vision for Improving School Effectiveness. *Journal of Basic and Applied Scientific Research. J. Basic. Appl. Sci. Res.*, 6(1)8-14, 2016 © 2016, Text Road Publication.

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd Edition, London, Sage Publication.

Bush, T. and Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. National College for School Leadership, Nottingham. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/252485640_School_Leadership_Concepts_and_Evidence.

- Chemers, M. (2000), "Leadership Research and Theory: A Functional Integration", *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, Vol. 4, No. 1, 27-43, Doi: 10.1037/1089-2699.4.1.27.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration* 36,4 362.
- DuBrin, A.J. (2000). Βασικές αρχές Μάνατζμεντ. Δεύτερη Ελληνική Έκδοση, Επιμέλεια: Νίκος Σαρρής, Εκδόσεις: Έλλην.
- Eddy, P.L. & VanDerLinden, K.E. (2006). Emerging Definitions of Leadership in Higher Education New Visions of Leadership or Same Old "Hero" Leader? Volume 34 Number 1, July 2006 5-26, North Carolina State University. Doi: 10.1177/0091552106289703.
- 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 Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.
- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, L. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/6840611/Effective_School_Management_fourth_edition.
- Gawel, Joseph E. (1996). Herzberg's Theory of Motivation and Maslow's Hierarchy of Needs, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 5, Article 11. Doi: org/10.7275/31qy-ea53.
- Goodman, P., Friedman, A. (1971). An Examination of Adams' Theory of Inequity. Source: *Administrative Science Quarterly*, Sep. 1971, Vol. 16, No. 3 (Sep. 1971), pp. 271-288 Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University. Ανακτήθηκε από: www.jstor.org/stable/2391900.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, 3:1, 1217819, Doi: 10.1080/2331186X.2016.1217819.
- Harrell, A. M., & Stahl, M. J. (1981). A behavioral decision theory approach for measuring McClelland's trichotomy of needs. *Journal of Applied Psychology*, 66(2), 242-247. Doi.org/10.1037/0021-9010.66.2.242.

Harris, A. DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions, and possibilities. *Management in Education* 2016, Vol. 30(4) 141–146. Sage, Doi: 10.1177/0892020616656734.

Ho, C.L. & Au, W.T. (2006). Teaching Satisfaction Scale Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*. Volume 66 Number 1, February 2006 172-185, © 2006 Sage Publications, Doi: 10.1177/0013164405278573.

Hoy, W. & Miskel, C. (1987). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: Lane Akers Inc.

inquiry. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(1), 31-50, Doi: org/10.1177/0263211X030311003.

Jiying Han & Hongbiao Yin, (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, 3:1, 1217819, Doi: 10.1080/2331186X.2016.1217819.

Jong, A. Lockhorst, D. Kleign, R. Noodegraaf, M.N. JWF van Tartwijk (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership* 1–17, Sage, Doi: 10.1177/1741143220962098.

Jong, A. Lockhorst, D. Kleign, R. Noodegraaf, M.N. JWF van Tartwijk (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership* 1–17, Sage, Doi: 10.1177/1741143220962098.

Karavasilis, I. Samoladas, I., & Nedos, A. (2010). From empiricism to Total Quality Management in Greek education, *Technology Enhanced Learning: Quality of Teaching and Educational Reform*, ISBN 978-3-642-13165-3, Springer-Verlang Heidelberg, pp 572-583.

Kian, T.S. Rajah, S. Yussoff, W.F (2014). Job Satisfaction and Motivation, what are the differences among these two? *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol. 3, No.2, pp 94-102, May 2014. P.P. 94 – 102. Ανακτήθηκε από: <http://www.ejbss.com/recent.aspx>.

Koontz, H., & O' Donnell, C. (1984). Οργάνωση και διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών (μτφ. Χ. Βαρδάκος). Αθήνα: Παπαζήσης. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1959).

Leithwood, K. Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 28, No. 1, February 2008, pp. 27-42. Doi: 10.1080/13632430701800060

Leithwood, K. Kenneth, Jantzi & Doris (1999). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. 34p.; Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432035.pdf/>.

Locke, E. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. Elsevier, *Organizational Behavior and Human Performance*, Volume 3, Issue 2, May 1968, Pages 157-189. Doi: 10.1016/0030-5073(68)90004-4.

Locke, E. Latham, G. (2015). *Breaking the Rules: A Historical Overview of Goal-Setting Theory*. Elsevier, *Advances in Motivation Science*, Volume 2, pages 99-126. Doi: [org/10.1016/bs.adms.2015.05.001](https://doi.org/10.1016/bs.adms.2015.05.001).

Lunenburg, F.C. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MANAGEMENT, BUSINESS, AND ADMINISTRATION VOLUME 15, NUMBER 1, 2011*. Ανακτήθηκε από: <https://pdf4pro.com/amp/view/goal-setting-theory-of-motivation-national-forum-381822.html>.

Massari, G. A. (2015). Key factors of preschool and primary school teachers job satisfaction. Volume 5, Number 1, 2015. *Ped Acta*, 5(1), 27 – 40. Research Gate.

Miller, W.T. & Miller, M.J. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal of Leadership in Education*, 4:2, 181-189, Doi: 10.1080/13603120120806.

Mullins, L.J. (2005). *Management and organizational behaviour*. Seventh Edition, Prentice Hall, Financial Times, Harlow: Pearson Education Limited.

Osemek, M. Adegboyega, S. (2017). Critical Review and Comparism between Maslow, Herzberg, and McClelland's Theory of Needs. FUNAI JOURNAL OF ACCOUNTING, Vol. 1. NO. 1. 2017. Pp 161-173. Maiden Edition. Ανακτήθηκε από: fujabf.org/wp-content/uploads/2018/01/Critical-Review-and-Comparism-between-Maslow-Herzberg-and-McClelland-Theory-of-Needs.pdf.

Reid, W. M., & Dold, C. J. (2018). Burns, Senge, and the Study of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 7, 89-116. Doi: [org/10.4236/ojl.2018.71006](https://doi.org/10.4236/ojl.2018.71006).

Richmon, M. J., & Allison, D. J. (2003). Toward a conceptual framework for leadership

Roberts, C. N. (1985). Transforming Leadership: A Process of Collective Actio. Article in *Human Relations*. November 1985, Doi: [10.1177/001872678503801103](https://doi.org/10.1177/001872678503801103).

Robins, S. & Judge, T.A. (2011). Οργανωσιακή Συμπεριφορά- Βασικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις (Μετάφραση: Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική.

Sachau, D. (2007). Resurrecting the Motivation-Hygiene Theory: Herzberg and the Positive Psychology Movement. *Sage Journals*, Doi: [10.1177/1534484307307546](https://doi.org/10.1177/1534484307307546).

Sammons, P., Day, C., Gu, Q., (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Sage Journals*, Doi: [10.1177/0013161X15616863](https://doi.org/10.1177/0013161X15616863).

Snipes, R. L., Oswald, S. L., LaTour, M., & Armenakis, A. A. (2005). The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: An employee-level analysis. *Journal of Business Research*, 58(10), 1330–1339. Doi: [10.1016/j.jbusres.2004.03.007](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2004.03.007).

Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence, *School Leadership & Management*, 22:1, 73-91, Doi:[10.1080/13632430220143042](https://doi.org/10.1080/13632430220143042).

Sukandar, A. (2019). The Role of Leadership and Motivation of School Headmaster in Improving Teacher Performance. *International Journal of Nusantara Islam* 6(2):182-190. Doi:[10.15575/ijni.v6i2.5586](https://doi.org/10.15575/ijni.v6i2.5586).

Taormina, R., & Gao, J. (2013). Maslow and the Motivation Hierarchy: Measuring Satisfaction of the Needs. *The American Journal of Psychology*, 126(2), 155-177. Doi: 10.5406/amerjpsyc.126.2.0155.

Teodorovic, J. Sevkusic, S., & Stankovic, D. at al (2015). Educational leadership: Review of current theory, research findings and exemplary preparation programs. Draft report. TEMPUS project Master program in Educational Leadership (EdLead). Ανακτήθηκε από: <http://edlead.pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2018/01/Act.-1.2-Review-of-state-of-art-and-effective-programs-Eng.pdf>.

Waldman, D., Ramírez, G., House, R., & Puranam, P. (2001). Does Leadership Matter? CEO Leadership Attributes and Profitability under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty. *The Academy of Management Journal*, 44(1), 134-143. doi:10.2307/3069341.

Zhu, W., May, D. R., & Avolio, B. J. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 11, No. 1, Doi: 10.1177/107179190401100104.

Antonakis, A., Bruce, J., Avolio, B., Nagara, J. & Sivasubramaniam, C. (2003). Context and Leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295. Ανακτήθηκε από:<http://www.hec.unil.ch/jantonakis/Context%20and%20Leadership%20final%202003%20LQ.pdf>.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.

Βασιλειάδου, Δ. Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3ο, 92-108, 2014. Ανακτήθηκε από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-09.pdf.

Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Γραμματικού (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 152-162.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κανελλόπουλος, Χ. (1990), Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες. 3^η έκδοση, Αθήνα: International Publishing Co.

Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008), Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Κουστέλιος, Α. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Ψυχολογία, τόμος 8, τευχ. 1, 30-39 (2001).

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, Τόμος Α, Πάτρα : Ε.Α.Π.

Κυριακίδης, (2015). Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2, 9-44. Doi: 10.12681/jret.948.

Κυριακούλη, Μ. (2017). Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή ενότητα Πιερίας και ο ρόλος της ηγεσίας: Μια εμπειρική έρευνα των αντιλήψεων όλων των εμπλεκομένων. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20499>.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003) 'Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης'. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος.

Μπουραντάς, Δ. (2005) Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2018). Επιτυχημένος Ηγέτης και μάνατζερ. Αθήνα, Εκδόσεις: Ψυχογιός.

Μπρίνια, Β. (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλη.

Παπαλεξανδρή, Ν.(2018). Γυναικεία Ηγεσία. Εμπόδια και προκλήσεις. Αθήνα, Εκδόσεις: Ψυχογιός.

Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2003). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου.

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

Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Ίων.

Σαΐτη, Α.-Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσουνής, Α. Σαράφης. Π. (2016). Έννοια της Επαγγελματικής Ικανοποίησης: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Αποτελέσματα στην Εργασιακή Απόδοση. *Interscientific Health Care* (2016) Vol 8, Issue 2, 36-47.

Χυτήρης, Λ. (2001). Οργανωσιακή συμπεριφορά, Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Εκδόσεις: Interbooks, Αθήνα, 2001.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί/ές Συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου στο τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς, διεξάγω έρευνα με θέμα: «Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην παρακίνηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης και η επαγγελματική τους ικανοποίηση.». Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον σημαντικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην παρακίνηση και σε ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας!

Με εκτίμηση,

Νικολακέα Ανδρομάχη

nikmahi@hotmail.com

Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών μονάδων.

Α ΜΕΡΟΣ

Δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας

- 1 έως 5
- 6 έως 10
- 11 έως 15
- 16 και άνω

Ειδικότητα

- ο Δάσκαλος/α ΠΕ70, νηπιαγωγός ΠΕ60
- ο Άλλη

Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)

- ο Δεύτερο Πτυχίο
- ο Μεταπτυχιακό
- ο Διδακτορικό
- ο Άλλη επιμόρφωση

Β ΜΕΡΟΣ

Επιλέξτε την απάντηση η οποία δηλώνει τον βαθμό συμφωνίας σας αναφορικά με τις ενέργειες του διευθυντή που επιδρούν θετικά στην παρακίνησή σας. (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

A)Κατά την άποψή σας, ο διευθυντής του σχολείου σας:

1.καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

2. φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

3. αναθέτει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

4. συμπεριλαμβάνει στη διαδικασία λήψης απόφασης τους εκπαιδευτικούς.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

5. δημιουργεί ένα κοινό όραμα για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

6. φροντίζει για τις συνθήκες εργασίας(καθαριότητα, χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, ασφάλεια κ.α.)

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

7. προσφέρει όλα τα μέσα-εποπτικό υλικό-εξοπλισμό για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

8. αναγνωρίζει την προσπάθεια και την εργατικότητα των εκπαιδευτικών και την ανταμείβει.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

9. επαινεί δημοσίως τους εκπαιδευτικούς για την προσπάθειά τους .

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

10. ενισχύει και προωθεί τις καινοτόμες δράσεις.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

11. ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

12. καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

13. λειτουργεί ως πρότυπο με τη συμπεριφορά του.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

14. ενημερώνει με σαφήνεια τους εκπαιδευτικούς για το σύνολο των θεμάτων που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

15. μεταχειρίζεται δίκαια όλους τους εκπαιδευτικούς.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

16. κατατοπίζει το καινούριο προσωπικό του σχολείου.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

B) Οι παρακάτω προτάσεις σχετίζονται με την επαγγελματική σας ικανοποίηση στο χώρο εργασίας σας, παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

1. Οι αποδοχές της εργασίας μου είναι ικανοποιητικές για τα προσόντα ή τα καθήκοντά μου.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

2. Το ότι δεν εργάζομαι σταθερά σε ένα σχολείο εμποδίζει να χτίσω καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά

- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

3. Η εργασιακή αστάθεια δε μου επιτρέπει να αναπτύξω σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

4. Αισθάνομαι ότι δεν αναγνωρίζεται η προσπάθειά μου και το έργο μου.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

5. Αισθάνομαι πως δεν αντιμετωπίζομαι ισάξια με τους υπόλοιπους συναδέλφους.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

6. Νιώθω ικανοποίηση γιατί συμμετέχω ενεργά σε αποφάσεις για τα ζητήματα του σχολείου.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά

- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

7. Είμαι ικανοποιημένος από τα περιθώρια αυτονομίας που έχω στο πλαίσιο της εργασίας μου.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

8. Αισθάνομαι ικανοποίηση γιατί ενημερώνομαι για τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο και τον τρόπο επίλυσής τους.

- ο 1: Διαφωνώ απόλυτα
- ο 2: Διαφωνώ αρκετά
- ο 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- ο 4: Συμφωνώ αρκετά
- ο 5: Συμφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q1.1	,197	104	,000	,892	104	,000
Q1.2	,185	104	,000	,900	104	,000
Q1.3	,176	104	,000	,913	104	,000
Q1.4	,216	104	,000	,893	104	,000
Q1.5	,153	104	,000	,890	104	,000
Q1.6	,254	104	,000	,851	104	,000
Q1.7	,214	104	,000	,894	104	,000
Q1.8	,167	104	,000	,904	104	,000
Q1.9	,173	104	,000	,900	104	,000
Q1.10	,196	104	,000	,887	104	,000
Q1.11	,195	104	,000	,899	104	,000
Q1.12	,172	104	,000	,905	104	,000
Q1.13	,190	104	,000	,883	104	,000
Q1.14	,205	104	,000	,883	104	,000
Q1.15	,179	104	,000	,901	104	,000
Q1.16	,168	104	,000	,902	104	,000

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q1.1	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.2	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.3	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.4	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.5	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.6	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.7	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.8	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%

Q1.9	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.10	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.11	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.12	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.13	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.14	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.15	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q1.16	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error	
Q1.1	Mean	3,365	,1275	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,113	
		Upper Bound	3,618	
	5% Trimmed Mean	3,406		
	Median	4,000		
	Variance	1,690		
	Std. Deviation	1,3002		
	Minimum	1,0		
	Maximum	5,0		
	Range	4,0		
	Interquartile Range	2,0		
	Skewness	-,306	,237	
	Kurtosis	-1,051	,469	
	Q1.2	Mean	2,9904	,12781
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	2,7369	
		Upper Bound	3,2439	
5% Trimmed Mean		2,9893		
Median		3,0000		
Variance		1,699		
Std. Deviation		1,30343		
Minimum		1,00		
Maximum		5,00		
Range		4,00		
Interquartile Range		2,00		
Skewness		-,143	,237	
Kurtosis		-1,101	,469	
Q1.3		Mean	2,8269	,11868

	95% Confidence Interval for	Lower Bound	2,5915	
	Mean	Upper Bound	3,0623	
	5% Trimmed Mean		2,8077	
	Median		3,0000	
	Variance		1,465	
	Std. Deviation		1,21033	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		,139	,237
	Kurtosis		-,903	,469
Q1.4	Mean		3,4808	,11753
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,2477	
	Mean	Upper Bound	3,7139	
	5% Trimmed Mean		3,5342	
	Median		4,0000	
	Variance		1,437	
	Std. Deviation		1,19855	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,385	,237
	Kurtosis		-,845	,469
Q1.5	Mean		3,2404	,13422
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	2,9742	
	Mean	Upper Bound	3,5066	
	5% Trimmed Mean		3,2671	
	Median		3,0000	
	Variance		1,874	
	Std. Deviation		1,36883	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,75	
	Skewness		-,168	,237
	Kurtosis		-1,173	,469
Q1.6	Mean		3,7692	,11036

	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,5504	
	Mean	Upper Bound	3,9881	
	5% Trimmed Mean		3,8205	
	Median		4,0000	
	Variance		1,267	
	Std. Deviation		1,12544	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,614	,237
	Kurtosis		-,700	,469
Q1.7	Mean		3,5385	,11261
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,3151	
	Mean	Upper Bound	3,7618	
	5% Trimmed Mean		3,5962	
	Median		4,0000	
	Variance		1,319	
	Std. Deviation		1,14843	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,429	,237
	Kurtosis		-,661	,469
Q1.8	Mean		3,3365	,12038
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,0978	
	Mean	Upper Bound	3,5753	
	5% Trimmed Mean		3,3739	
	Median		3,0000	
	Variance		1,507	
	Std. Deviation		1,22760	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,75	
	Skewness		-,255	,237
	Kurtosis		-,840	,469
Q1.9	Mean		3,2692	,12086

	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,0295	
	Mean	Upper Bound	3,5089	
	5% Trimmed Mean		3,2991	
	Median		3,0000	
	Variance		1,519	
	Std. Deviation		1,23250	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,023	,237
	Kurtosis		-1,037	,469
Q1.10	Mean		3,3942	,12921
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,1380	
	Mean	Upper Bound	3,6505	
	5% Trimmed Mean		3,4380	
	Median		4,0000	
	Variance		1,736	
	Std. Deviation		1,31768	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,75	
	Skewness		-,402	,237
	Kurtosis		-,945	,469
Q1.11	Mean		3,3654	,12226
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,1229	
	Mean	Upper Bound	3,6079	
	5% Trimmed Mean		3,4060	
	Median		3,5000	
	Variance		1,555	
	Std. Deviation		1,24680	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,75	
	Skewness		-,361	,237
	Kurtosis		-,828	,469
Q1.12	Mean		3,3654	,11838

	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,1306	
	Mean	Upper Bound	3,6002	
	5% Trimmed Mean		3,4060	
	Median		3,0000	
	Variance		1,457	
	Std. Deviation		1,20724	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,268	,237
	Kurtosis		-,805	,469
Q1.13	Mean		3,2692	,13680
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	2,9979	
	Mean	Upper Bound	3,5405	
	5% Trimmed Mean		3,2991	
	Median		3,0000	
	Variance		1,946	
	Std. Deviation		1,39507	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,75	
	Skewness		-,255	,237
	Kurtosis		-1,221	,469
Q1.14	Mean		3,5673	,12050
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,3283	
	Mean	Upper Bound	3,8063	
	5% Trimmed Mean		3,6303	
	Median		4,0000	
	Variance		1,510	
	Std. Deviation		1,22882	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,494	,237
	Kurtosis		-,741	,469
Q1.15	Mean		3,2115	,12794

	95% Confidence Interval for	Lower Bound	2,9578	
	Mean	Upper Bound	3,4653	
	5% Trimmed Mean		3,2350	
	Median		3,0000	
	Variance		1,702	
	Std. Deviation		1,30476	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,162	,237
	Kurtosis		-1,103	,469
Q1.16	Mean		3,4423	,11336
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,2175	
	Mean	Upper Bound	3,6671	
	5% Trimmed Mean		3,4915	
	Median		3,0000	
	Variance		1,336	
	Std. Deviation		1,15605	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,280	,237
	Kurtosis		-,683	,469

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Q2.1	,227	104	,000	,887	104	,000
Q2.2	,244	104	,000	,832	104	,000
Q2.3	,186	104	,000	,875	104	,000
Q2.4	,188	104	,000	,912	104	,000
Q2.5	,198	104	,000	,902	104	,000
Q2.6	,230	104	,000	,898	104	,000
Q2.7	,168	104	,000	,915	104	,000
Q2.8	,182	104	,000	,901	104	,000

Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q2.1	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q2.2	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q2.3	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q2.4	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q2.5	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q2.6	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q2.7	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%
Q2.8	104	100,0%	0	0,0%	104	100,0%

Descriptives

		Statistic	Std. Error	
Q2.1	Mean	2,4615	,09655	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,2701	
		Upper Bound	2,6530	
	5% Trimmed Mean	2,4466		
	Median	3,0000		
	Variance	,969		
	Std. Deviation	,98457		
	Minimum	1,00		
	Maximum	5,00		
	Range	4,00		
	Interquartile Range	1,00		
	Skewness	,016	,237	
	Kurtosis	-,736	,469	
Q2.2	Mean	3,7981	,11863	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,5628	
		Upper Bound	4,0334	
	5% Trimmed Mean	3,8526		
	Median	4,0000		
	Variance	1,464		
	Std. Deviation	1,20983		

	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,508	,237
	Kurtosis		-1,088	,469
Q2.3	Mean		3,6442	,11507
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,4160	
	Mean	Upper Bound	3,8724	
	5% Trimmed Mean		3,6923	
	Median		4,0000	
	Variance		1,377	
	Std. Deviation		1,17348	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,373	,237
	Kurtosis		-,968	,469
Q2.4	Mean		3,1154	,10434
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	2,9085	
	Mean	Upper Bound	3,3223	
	5% Trimmed Mean		3,1282	
	Median		3,0000	
	Variance		1,132	
	Std. Deviation		1,06404	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,185	,237
	Kurtosis		-,496	,469
Q2.5	Mean		3,4038	,09615
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,2131	
	Mean	Upper Bound	3,5945	
	5% Trimmed Mean		3,4252	
	Median		3,0000	
	Variance		,962	
	Std. Deviation		,98058	

	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,198	,237
	Kurtosis		-,298	,469
Q2.6	Mean		3,3558	,09459
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,1682	
	Mean	Upper Bound	3,5434	
	5% Trimmed Mean		3,3611	
	Median		3,0000	
	Variance		,930	
	Std. Deviation		,96460	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		,022	,237
	Kurtosis		-,431	,469
Q2.7	Mean		3,0962	,11795
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	2,8622	
	Mean	Upper Bound	3,3301	
	5% Trimmed Mean		3,1068	
	Median		3,0000	
	Variance		1,447	
	Std. Deviation		1,20290	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		-,086	,237
	Kurtosis		-,890	,469
Q2.8	Mean		3,3558	,11984
	95% Confidence Interval for	Lower Bound	3,1181	
	Mean	Upper Bound	3,5934	
	5% Trimmed Mean		3,3953	
	Median		3,0000	
	Variance		1,494	
	Std. Deviation		1,22211	

Minimum	1,00	
Maximum	5,00	
Range	4,00	
Interquartile Range	1,00	
Skewness	-,357	,237
Kurtosis	-,717	,469