

ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

**«Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ
ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΛΑΓΚΑΔΙΝΟΥ ΔΙΟΝΥΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΕΛΛΑ

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΜΑΪΟΣ, 2014

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ
ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΛΑΓΚΑΔΙΝΟΥ ΔΙΟΝΥΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΕΛΛΑ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου καθηγήτρια κ. Σοφianoπούλου Στέλλα για την άψογη συνεργασία, καθώς και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, από καρδιάς ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την κατανόησή τους όλο αυτό το διάστημα.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΜΕΡΟΣ 1 ^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	12
Κεφάλαιο 1 ^ο : Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....	12
1.1 Εισαγωγή.....	12
1.2 Το Management στην Εκπαίδευση	13
1.3 Σχολική Μονάδα	14
1.4 Σχολική Διεύθυνση	14
1.5 Στοιχεία για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στις χώρες μέλη της ΕΕ: Τρόποι και διαδικασίες επιλογής	15
1.6 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα	16
1.7 Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση	18
1.8 Σύγχρονες προσεγγίσεις και τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση	21
1.9 Συναισθηματική νοημοσύνη και Ηγεσία της Εκπαιδευτικής Μονάδας.....	24
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	26
2.1 Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας παιδαγωγός.....	26
2.2 Οι Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών	27
2.3 Επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction) των εκπαιδευτικών.....	29
2.4 Επαγγελματική Εξουθένωση (Burnout) των εκπαιδευτικών	31
2.5 Παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού.....	33
2.6 Θεωρίες Κινήτρων και Παρακίνησης	35
2.7 Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα	39
2.8 Προσδιορισμός του προβλήματος και διεθνής εμπειρία.....	42
ΜΕΡΟΣ 2 ^ο : ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	45
Κεφάλαιο 3 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	45
3.1 Εισαγωγή.....	45
3.2 Σκοπός της διατριβής	45
3.3 Βασικά ερευνητικά ερωτήματα.....	46
3.4 Δείγμα και διαδικασία της έρευνας.....	46

3.5 Εγκυρότητα ερωτηματολογίου.....	47
3.6 Αξιοπιστία	48
3.7 Στατιστική ανάλυση	48
Κεφάλαιο 4 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	49
4.1 Περιγραφική ανάλυση.....	49
4.2 Ανάλυση κύριων συνιστωσών	51
4.3 Επαγωγική στατιστική	55
4.4 Συζήτηση.....	60
Κεφάλαιο 5 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	71

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το τελευταίο διάστημα ραγδαίες αλλαγές επέρχονται στο θεσμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Από τη μια πλευρά οι αυξανόμενες απαιτήσεις για υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης έχουν προσθέσει περισσότερες αρμοδιότητες σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς, και από την άλλη πλευρά η ανάγκη για μείωση του κόστους της Παιδείας οδηγεί σε μειώσεις μισθών, συγχωνεύσεις σχολείων, υποχρεωτικές μετακινήσεις εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές επιτείνουν την ανησυχία και την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών με επακόλουθο τη μείωση των κινήτρων τους για ατομική προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής τους μονάδας. Σκοπός της διατριβής είναι να διερευνήσει με ποιο τρόπο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να εμπνεύσει και να παρακινήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας του καθιστώντας το πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης όπως αυτοί ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και την ικανοποίηση των απαιτήσεων του κράτους και της κοινωνίας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που εξέταζε αντίστοιχες πτυχές της ηγεσίας (ενθάρρυνση εργαζομένου, αναγνώριση της συμβολής του, διοικητική ικανότητα, δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, επιτεύγματα, αυτονομία, ασφάλεια-εμπιστοσύνη, μέριμνα για περιβάλλον εργασίας). Από την ανάλυση δομικής εγκυρότητας αναδύθηκαν ο παράγοντας «αναγνώριση» με 10 ερωτήσεις, ο παράγοντας «θετικό κλίμα» με 10 επίσης ερωτήσεις, ο παράγοντας «αυτονομία» με 10 ερωτήσεις, ο παράγοντας «διοίκηση» με 12 ερωτήσεις και ο παράγοντας «ικανότητες» με 7 ερωτήσεις. Η υψηλή βαθμολογία σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της μελέτης (μέση τιμή 3,27-3,93 σε 5βαθμη κλίμακα Likert) δείχνει ότι οι διευθυντές είναι αποδεκτοί από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, γεγονός σημαντικό για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αφού ο διευθυντής, ακόμα και αν πληροί όλες τις τυπικές προϋποθέσεις δύσκολα θα μπορέσει να επιτελέσει το ρόλο του αν δεν έχει την αποδοχή των υφισταμένων του. Επίσης, φαίνεται η πολύ μεγάλη σημασία που έχουν για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών οι λεγόμενοι «εσωτερικοί παράγοντες», όπως η επιβράβευση και η αίσθηση αυτοπραγμάτωσης. Το εύρημα αυτό είναι δηλωτικό και των αναγκών των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι ο παράγοντας «διοίκηση», ο

οποίος αναφέρεται κυρίως στη διευθέτηση ζητημάτων διοικητικών, διδακτικών και παιδαγωγικών έδειξε να υστερεί στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που πρέπει να επιστήσει την προσοχή των ιθυνόντων σε θέματα εκπαίδευσης των διευθυντών στη διαχείριση κρίσεων και σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και λιγότερα εκπαιδευτικά προσόντα ήταν περισσότερο «επεικείς» στην αξιολόγηση των διευθυντών τους, ενώ οι γυναίκες εμφανίζονται «αυστηρότερες» στην κρίση τους για τον διευθυντή σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν τη σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στις ηγετικές αρετές του διευθυντή τους, που εν προκειμένω αντανακλούν χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε συνδυασμό με χαρακτηριστικά της συμμετοχικής ηγεσίας, ενώ παράλληλα δείχνουν τις ανάγκες τους και τους τομείς που θα συνέβαλαν στην αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

ABSTRACT

Rapid changes occur in Greek education institutions lately. On the one hand, the increasing demands for higher quality education have added more responsibilities to principals and teachers, and on the other hand, the need to reduce the cost of education leads to salary reductions, schools merging and compulsory educators movements. These changes exacerbate the anxiety and insecurity of teachers thereby reducing the incentives for individual effort to improve the effectiveness of their school unit. This thesis aims to explore how the director of the school unit can inspire and motivate the teaching staff of the unit making it more effective and efficient in order to ensure maximum achievement of the objectives of education as defined in the Curriculum, but also to meet the requirements of state and society. A self-report questionnaire examining those aspects of leadership (encouraging worker recognition of his contribution, administrative capacity, creating a positive school climate, achievement, autonomy, safety and trust, care interface) was used. Five factors were emerged ("recognition" with 10 questions, the factor "positive climate" also with 10 questions, the factor "autonomy" with 10 questions, the factor "administration" with 12 questions and the factor "satisfaction" with 7 Questions) from construct validity analysis. The high scores on all subscales of the questionnaire study (mean 3.27 to 3.93 in a 5-point Likert scale) shows that principals are acceptable from the majority of teachers, which is important for the proper functioning of the school, since the principal, even if he meets all the formal requirements will hardly be able to fulfill its role if he is not accepted by his subordinates. It also shows the great importance of the so-called called "internal factors" to the motivation of teachers such as rewards and sense of self-actualization. This finding reveal needs of teachers. It should however be noted that the factor "administration", which refers primarily to administrative, instructional and pedagogical issues lags in teacher's evaluation, which should draw the attention of decision-makers in principals' crisis management skills. Teachers with more years of service and fewer educational qualifications were more "lenient" in the evaluation of their directors, while women appear "tougher" in the judgment of the administrator in relation to their male counterparts. The findings of this study show the importance teachers pay to the leadership qualities of their manager, that in this case reflect characteristics of transformational leadership in combination with elements of participatory leadership, while pointing their needs and fields that would contribute to increased job satisfaction.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αποτελεσματική λειτουργία της σύγχρονης εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται από την ικανότητα του διευθυντή να εφαρμόσει τις επιστημονικές αρχές του management. Στην Ελλάδα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, συχνά, οι εκπαιδευτικές μονάδες οφείλονται στον παραδοσιακό τρόπο διοίκησης τους που βασίζεται σε διοικητικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν από διευθυντές εμπειρικά και οι οποίες ακολουθούνται μέχρι σήμερα¹. Η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας από ικανά διοικητικά στελέχη που θα έχουν προηγουμένως εκπαιδευτεί στην επιστήμη Οργάνωσης και Διοίκησης κρίνεται απολύτως απαραίτητη για τον εκσυγχρονισμό των σχολικών μονάδων. Η εργασία έχει ως βασικό αντικείμενο τη μελέτη του ρόλου των διευθυντών των σχολικών μονάδων της ελληνικής δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης στην παρακίνηση (motivation) του εκπαιδευτικού προσωπικού των μονάδων των οποίων διοικούν.

Από έρευνες² έχει διαπιστωθεί ο έμμεσος ρόλος του διευθυντή στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών μέσω της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο, αλλά και ο άμεσος ρόλος του στη διαμόρφωση των κατάλληλων εργασιακών συνθηκών μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να προσφέρουν τον καλύτερο εαυτό τους.

Σκοπός της διατριβής είναι να διερευνήσει με ποιο τρόπο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να εμπνεύσει και να παρακινήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας του καθιστώντας το πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης όπως αυτοί ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και την ικανοποίηση των απαιτήσεων του κράτους και της κοινωνίας.

Τα αποτελέσματα της μελέτης τονίζουν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, της ενθάρρυνσης για ανάληψη πρωτοβουλιών και τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησής τους από το διευθυντή τους. Οι παράγοντες που σημείωσαν την πιο υψηλή βαθμολογία και αναγνωρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως οι πιο σημαντικοί ήταν το θετικό σχολικό κλίμα και η

¹ Μπρίνια, (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης», σελ. 21

² Όπως προκύπτει από τις μελέτες των:

Barnett K. and J. McCormick, (2004), Bogler R., (2001), Cerit Y., (2009), Elzahiri S., (2011), Eres F., (2011), Eyal O. & G. Roth, (2011), Griffith J., (1999), Stockard J. & M.B. Lehman, (2004), et.al.

αυτονομία. Ο παράγοντας με την πιο χαμηλή βαθμολογία ήταν της διοίκησης και ενισχύει τη θέση της διατριβής για την αναγκαιότητα συστηματικής επιμόρφωσης και εξάσκησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε θέματα σύγχρονου management.

Στους περιορισμούς της μελέτης θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι το δείγμα της μελέτης ήταν δείγμα ευκολίας. Επίσης, η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, ήταν μάλλον περιορισμένη, –δεδομένου του αριθμού των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η συχνή άρνηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν λόγω φόρτου εργασίας και έλλειψης χρόνου αποτελεί έναν επιπλέον περιορισμό. Ακόμα, διαπιστώθηκε δυσκολία στην απάντηση των ερωτημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών από φόβο να μην «εκθέσουν» το διευθυντή τους –ή μήπως με κάποιο τρόπο εκτεθούν εκείνοι απέναντί του. Επίσης, κάποιοι διευθυντές επέδειξαν αρνητική διάθεση να υλοποιηθεί η έρευνα στα σχολεία τους. Τα παραπάνω μας καθιστούν επιφυλακτικούς στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Προβλήματα προέκυψαν, ακόμα, σε σχέση με τον εργασιακό χώρο της ερευνήτριας (μετακινήσεις, κοινό ωράριο σε όλα τα δημοτικά που καθιστούσε δύσκολη την παρουσία της κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων λόγω έλλειψης δικαιώματος για άδεια προκειμένου να υλοποιηθεί η έρευνα). Παρόλα αυτά, το μέγεθος του δείγματος επιτρέπει την εξαγωγή αξιόπιστων στοιχείων για τη συγκεκριμένη δεξαμενή εκπαιδευτικών στην οποία και διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Η δομή της εργασίας αναπτύσσεται ως εξής: Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται η συλλογιστική του προβλήματος με επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Χωρίζεται δε σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ο τρόπος επιλογής και τα καθήκοντα του διευθυντή, η έλλειψη κατάρτισής του στη Διοίκηση, οι σύγχρονες προσεγγίσεις και τύποι ηγεσίας, καθώς και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες που προάγουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση, αλλά και αυτοί που προκαλούν το γνωστό burnout. Γίνεται, επίσης, αναφορά σε θεωρίες κινήτρων και παρακίνησης και συνδέονται με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Επειδή η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα διαδραματίζουν

σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην παρακίνησή τους, γίνεται εκτενής αναφορά. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με τον προσδιορισμό του προβλήματος και τη διεθνή εμπειρία.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης αναπτύσσεται η διεξαγωγή της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στη συνέχεια, σε επόμενο κεφάλαιο, ακολουθεί η συζήτηση και η μελέτη ολοκληρώνεται με το τελευταίο κεφάλαιο που περιλαμβάνει τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και γίνονται προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος και την επέκταση της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο: Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1.1 Εισαγωγή

Οι σημαντικοί μετασχηματισμοί που συμβαίνουν στην οικονομία και την κοινωνία, έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Επηρεάζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τις λειτουργίες διαχείρισης ανθρώπινων και υλικών πόρων, εποπτείας, καθοδήγησης και αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα των εκπαιδευτικών συστημάτων³.

Ο τρόπος οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών στο πλαίσιο ενός γενικότερου πολιτικού σχεδιασμού που στηρίζεται σε συγκεκριμένο αξιακό φιλοσοφικό υπόβαθρο και σε συγκεκριμένη παιδαγωγική-εκπαιδευτική ιδεολογία δίνοντάς του συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα, ο οποίος έχει καθοριστική σημασία για τον προσδιορισμό των περιθωρίων που έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης να ασκήσουν διοίκηση⁴.

Στην Ελλάδα η όλη οργανωτική δομή και λειτουργία, η διοίκηση, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση της πρωτοβάθμιας, αλλά και της δευτεροβάθμιας, εκπαίδευσης προσδιορίζονται από τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΠΑΙΘ) και από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων και εγκυκλίων που καθορίζουν επακριβώς όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά, όμως, ο ρόλος των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης δεν ορίζεται σαφώς κι επιπλέον τα περιθώρια αυτονομίας για ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών είναι ελάχιστα σε σχολικό επίπεδο. Τέλος, η έλλειψη συστηματικής μετεκπαίδευσης και σχετικής εξάσκησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε θέματα σύγχρονου μάνατζμεντ συμβάλλει στη μη επαρκή αξιοποίηση των αρχών αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης στην ελληνική εκπαίδευση⁵.

³ Γκόβαρης & Ρουσάκης, (2008), «Πολιτικές στην Εκπαίδευση», σελ. 34

⁴ Κατσαρός Ι., (2008), «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σελ. 6

⁵ Κατσαρός Ι., (2008), «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σελ. 6

1.2 Το Management στην Εκπαίδευση

«Διοίκηση στην εκπαίδευση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων –ανθρώπινων και υλικών –μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»⁶.

Η διεύθυνση περιλαμβάνει ενέργειες των διευθυντικών στελεχών που έχουν άμεση σχέση με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού μιας τυπικής οργάνωσης και αναφέρεται:

- Στη στελέχωση,
- Στη συστηματική εκπαίδευση/ επιμόρφωση όλων των εργαζομένων για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των γνώσεών τους,
- Στην παρακίνηση των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων,
- Στην εποπτεία –παροχή κατευθύνσεων και επίβλεψη έργου,
- Στην επικοινωνία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων και
- Στο συντονισμό όλων των εργασιών⁷ (Σαΐτης σ.14)

Η διοικητική αυτή λειτουργία είναι ίσως η δυσκολότερη για το διευθυντικό στέλεχος, αφού σχετίζεται με τον παράγοντα άνθρωπο, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί και κατά προέκταση να καθοδηγηθεί προς ορισμένη κατεύθυνση. Οι προβληματισμοί που προκύπτουν αναφέρονται στον καθορισμό των αναγκών του προσωπικού που λειτουργούν ως κίνητρα, την υιοθέτηση του κατάλληλου συστήματος άσκησης εξουσίας –π.χ. δημοκρατικό ή αυταρχικό στυλ –και την ανεύρεση του σημείου ισορροπίας μεταξύ του βαθμού πραγματοποίησης των οργανωσιακών στόχων και του βαθμού ικανοποίησης των αναγκών των μελών του οργανισμού⁸.

⁶ Κατσαρός Ι., (2008), «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σελ. 16

⁷ Σαΐτης Χ., (2008), «Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο», σελ. 14

⁸ Σαΐτης Χ., (2008), «Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο», σελ. 14

1.3 Σχολική Μονάδα

Η μεταφορά του ενδιαφέροντος από τη συνολική θεώρηση της οργάνωσης και της διοίκησης της εκπαίδευσης στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ως αυτόνομου και αυτοτελούς δομικού στοιχείου του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μία διεθνής τάση που όμως δύσκολα μπορεί να υιοθετηθεί από τη χώρα μας, μολονότι αποτελεί πρόταση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Εκθεση Επιτροπής «Σοφών» για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα 2006:2.1.2 &2.3). Στην πρόταση αυτή είναι ξεκάθαρη η ανάγκη για αλλαγή του ισχύοντος κανονιστικού νομοθετικού πλαισίου και να είναι προαπαιτούμενη η σχετική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης⁹.

Η οργανωτική δομή μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνει την οργανικότητα των θέσεων, και τα όργανα διοίκησης του σχολείου. Επίσης, οι σχολικές μονάδες έχουν συγκεκριμένη σχολική περιφέρεια, η οποία ορίζεται από τις διοικητικές πράξεις των Διευθυντών Εκπαίδευσης ή των Προϊσταμένων. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα με το Ν.1566/85, κεφ.Δ', άρθρο 11, την καθημερινή διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκούν ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής –ως μονομελή όργανα –και ο σύλλογος διδασκόντων –ως πολυμελές όργανο. Ο διευθυντής αποτελεί το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα και είναι «αδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων» (Ν.1566/1985, άρθρο 11, κ.Δ')¹⁰.

1.4 Σχολική Διεύθυνση

Διεύθυνση είναι η λειτουργία που αφορά τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης και απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες από αυτούς που την ασκούν, όπως επαγγελματική κατάρτιση, αντίληψη, ικανότητα παρακίνησης, αλλά και συγκεκριμένη ποιότητα χαρακτήρα με βασικά στοιχεία τη δυναμικότητα, την αποφασιστικότητα και τον δυναμισμό¹¹.

⁹ Αργυροπούλου, (2012), «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική», σελ. 18

¹⁰ Δρούλια & Πολίτης, (2008), «Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη της Εκπαίδευσης», σελ. 171-173

¹¹ Τύπας & Κατσαρός, (2003), «Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία», σελ. 79

Ως διευθυντής για Δημοτικό Σχολείο επιλέγεται εκπαιδευτικός της οικείας βαθμίδας με δετή εκπαιδευτική υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο οποίος έχει ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί 5 τουλάχιστον έτη, από τα οποία τα 3 τουλάχιστον σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. Για την επιλογή του λαμβάνονται υπόψη: α) η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου όπως προκύπτει από το φάκελό του – επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (μέχρι 24 μόρια) και υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (μέχρι 14 μόρια), β) την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής (μέχρι 15 μόρια) μέσω της οποίας εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου, όπως η αντιληπτική ικανότητα και η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, (Ν.3848/2010, ΦΕΚ 71 τ.Α΄/19-5-2010).

Για πρώτη φορά δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση των στελεχών και υπάρχει πρόθεση να αξιοποιηθούν στις θέσεις-κλειδιά της εκπαίδευσης και νεότεροι εκπαιδευτικοί που έχουν τα επιστημονικά προσόντα για τη θέση (π.χ. κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, μεταπτυχιακού τίτλου, πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες κ.ά.). Εδώ, όμως, αξίζει να σημειωθεί πως το ζητούμενο θα έπρεπε να είναι οι τίτλοι σπουδών να σχετίζονται με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολείου. Ο τελευταίος νόμος θεωρεί προσόν το πιστοποιητικό διοικητικής επάρκειας, αλλά μετά τις δύο πρώτες εφαρμογές του Νόμου. Παρόλα αυτά με τον τελευταίο νόμο Ν.3848/2010 γίνεται μια προσπάθεια βελτίωσης του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης και επιδιώκεται περισσότερο διαφανής και ανοικτή διαδικασία επιλογής διευθυντών.

1.5 Στοιχεία για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στις χώρες μέλη της ΕΕ: Τρόποι και διαδικασίες επιλογής

Σε όλες σχεδόν τις Ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει συγκεκριμένο ρυθμιστικό/νομοθετικό πλαίσιο το οποίο οριοθετεί τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Προσόντα που απαιτούνται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι: α) επαγγελματική/εκπαιδευτική εμπειρία, β) διοικητική/διαχειριστική ικανότητα και εμπειρία, γ) η επαρκής προσωπική

συγκρότηση και η επιστημονική εμπειρογνομosύνη στον τομέα ευθύνης και δ) η ηθική ακεραιότητα και η καλή υγεία για τη διαφύλαξη του κύρους της θέσης που καταλαμβάνεται και την εύρυθμη εκτέλεση των καθηκόντων του στελέχους¹².

Σε πάρα πολλές περιπτώσεις η κατάληψη θέσης στελέχους συνεπάγεται τη συμμετοχή σε ειδικά προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης για το αντικείμενο της θέσης για την ενίσχυση ή την πιστοποίηση των προσόντων που απαιτούνται για την επιτυχή άσκηση του έργου του στελέχους.

Για παράδειγμα, στη Φινλανδία τα στελέχη της εκπαίδευσης που ασχολούνται με τη λειτουργία των σχολείων προσλαμβάνονται από την τοπική αυτοδιοίκηση. Για την κατάληψη της θέσης του διευθυντή απαιτείται μεταπτυχιακό δίπλωμα στη σχολική διοίκηση και διαχείριση. Προγράμματα που οδηγούν στην απόκτηση αυτών των προσόντων υλοποιούνται από τα Πανεπιστήμια και άλλα εντεταλμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα¹³.

Στην Πορτογαλία, αντίστοιχα, για την κατάληψη θέσης διευθυντή σχολικής μονάδας μπορεί να είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην εν λόγω σχολική μονάδα με τουλάχιστον πενταετή προϋπηρεσία, οι οποίοι είναι κάτοχοι πιστοποιητικού/πτυχίου στην εκπαιδευτική διοίκηση και διαχείριση. Εκλέγονται δε από ένα σώμα εκλεκτόρων όπου συμμετέχουν το εκπαιδευτικό και μη εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, εκπρόσωποι γονέων και εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών αρχών¹⁴.

1.6 Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα

Μέχρι το 2002 δεν υπήρξε σαφής και εξειδικευμένη καταγραφή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο Ν.1566/1985 άρθρο 11 προέβλεπε τα καθήκοντα των διευθυντών χωρίς να υπεισέρχεται σε διευκρινιστικές λεπτομέρειες. Ένα πλήθος παλαιότερων νομοθετικών ρυθμίσεων και διασαφηνιστικών εγκυκλίων έκανε το έργο του διευθυντή ακόμα δυσκολότερο μιας και συχνά οδηγούσε σε εσφαλμένη κατανόηση του νομικού πλαισίου με δυσάρεστες συνέπειες. Δεκαεπτά χρόνια αργότερα εκδίδεται η ΥΑ 105657/16.10.2002 με την

¹² Γκόβαρης & Ρουσσάκης, (2008), «Πολιτικές στην Εκπαίδευση», σελ. 43

¹³ Γκόβαρης & Ρουσσάκης, (2008), «Πολιτικές στην Εκπαίδευση», σελ. 55

¹⁴ Γκόβαρης & Ρουσσάκης, (2008), «Πολιτικές στην Εκπαίδευση», σελ. 51

οποία καθορίζονται πιο συγκεκριμένα τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών¹⁵.

Σύμφωνα με την παραπάνω υπουργική απόφαση (άρθρο 11) «ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Βασικοί άξονες του έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, ο συντονισμός του έργου των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών και η παροχή θετικών κινήτρων, ο έλεγχος της πορείας των εκπαιδευτικών, η διατήρηση και η ενίσχυση της συνοχής του Συλλόγου Διδασκόντων (άρθρο 27)¹⁶.

Στην πράξη ο διευθυντής πιέζεται από δύο αντίθετες κοινωνικές δυνάμεις: τα μεσαία και ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και από τους εκπαιδευτικούς. Από τη μια πλευρά πρέπει να «υπακούει» στις διαταγές των ανωτέρων του και να επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του Υπουργείου Παιδείας και από την άλλη να φροντίζει για την ύπαρξη ενός καλού σχολικού κλίματος όπου το διδακτικό προσωπικό θα εργάζεται χωρίς ένταση και άγχος.

Η ΥΑ 105657/2002 οραματίζεται ένα διευθυντή-διαπραγματευτή, επιφορτισμένο με την εξομάλυνση των διαφόρων συγκρούσεων που αναφέρονται εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ένα διευθυντή-ηγέτη που θα προάγει το όραμα και την αποστολή της σχολικής μονάδας, έναν διευθυντή-διεκπεραιωτή των διοικητικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου, ένα διευθυντή-καθοδηγητή του διδακτικού προσωπικού που θα φροντίζει για την ανέλιξή του (παιδαγωγική, επιστημονική, επαγγελματική).

Δεν είναι παράξενο που το κείμενο χαρακτηρίστηκε φιλόδοξο και αόριστο, αφού παρουσιάζει τον ιδανικό τύπο διευθυντή που απέχει πολύ από το μέσο τύπο διευθυντή της ελληνικής πραγματικότητας που δεν έχει επιμορφωθεί για το ρόλο αυτό και ταυτόχρονα αγνοεί τις πρακτικές δυσκαμψίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, αναφέρεται σε ηγετικές διαστάσεις που απαιτούν ευελιξία και ελευθερία κινήσεων του διευθυντή, αλλά ταυτόχρονα απαιτεί πλήρη και αναντίρρητη εφαρμογή των κειμένων διατάξεων και οδηγιών της κεντρικής υπηρεσίας. Τέλος,

¹⁵ Αργυροπούλου, (2012), «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική», σελ. 117-118

¹⁶ Δρούλια & Πολίτης, (2008), «Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη της Εκπαίδευσης», σελ. 172-173

αγνοεί ότι στη καθημερινή διοικητική πρακτική σε ένα σχολείο υπάρχει παντελής έλλειψη πραγματικού παραγωγικού ηγετικού χρόνου¹⁷.

Αξίζει δε να σημειωθεί πως ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των καλών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι ότι δίνουν μεγάλη έμφαση στη σωστή επιλογή των ατόμων που θα αναλάβουν ηγετικό ρόλο στο σχολείο. Όλες οι έρευνες δείχνουν ότι χωρίς έναν ικανό και αποτελεσματικό ηγέτη, ένα σχολείο είναι αδύνατο να αναπτύξει μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών ή να προσπαθεί να επιτύχει συνεχή βελτίωση. Αναπόφευκτα το κύριο βάρος της εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων που αποφασίζει η κυβέρνηση πέφτει στους διευθυντές των σχολικών μονάδων οι οποίοι θα πρέπει να κινητοποιήσουν και να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να τις υιοθετήσουν. Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2000), οι μεταρρυθμίσεις απαιτούν σημαντική ανάπτυξη των ικανοτήτων από την πλευρά των ατόμων αλλά και ολόκληρων των οργανισμών, καθώς επίσης και υψηλά κίνητρα και τη δέσμευση εκ μέρους των ατόμων για την επίλυση των συχνά σύνθετων προβλημάτων που συνδέονται με την εφαρμογή τους¹⁸.

1.7 Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Ως ηγεσία ορίζεται η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μεγάλης ή μικρής ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, τον ηγέτη, με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με πνεύμα συνεργασίας να υλοποιούν αποτελεσματικά τους αντικειμενικούς στόχους ενός οργανισμού¹⁹.

Όλο και περισσότερες έρευνες τα τελευταία χρόνια ανάδειξαν το ρόλο των διευθυντών των σχολικών μονάδων ως κρίσιμο στην προώθηση και τη στήριξη της αλλαγής. Επιπλέον, προσδιορίζουν τη σχολική ηγεσία ως έναν από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για τη σχολική βελτίωση και την επιτυχία των σχολικών μονάδων²⁰. Το ήθος και η κουλτούρα ενός σχολείου αποτελούν το πλαίσιο της διαδικασίας της μάθησης και επηρεάζονται βαθιά από τις ενέργειες και τις πράξεις των διευθυντών. Οι αξίες των διευθυντών επηρεάζουν το στιλ της ηγεσίας τους, τον

¹⁷ Αργυροπούλου, (2012), «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική», σελ. 122-123

¹⁸ Barnett & McCormick, (2004), *Leadership and Individual Principal-Teacher Relationships in Schools*, p. 407

¹⁹ Μπουραντάς, (2005), «Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας», σελ. 197

²⁰ Πασιαρδής, (2012), «Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων», σελ. 18

τρόπο που διαμορφώνουν τις σχέσεις τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές, καθώς επίσης και τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν²¹.

Η έλλειψη ηγετών με βασικές δεξιότητες ηγεσίας είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν πολλά σχολικά συστήματα. Πολλά προγράμματα ηγεσίας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν έχουν την ικανότητα να συνδέσουν τις θεωρητικές έννοιες της ηγεσίας με την πραγματική σχολική πρακτική ζωή. Πολλοί διευθυντές δεν έχουν λάβει ποτέ μαθήματα ηγεσίας για να αποκτήσουν τις ικανότητες που χρειάζονται και βασίζονται μόνο στην προσωπική τους παρατήρηση και στην κατάρτισή τους από άλλους διευθυντές²².

Ένα στέλεχος της εκπαίδευσης δεν αρκεί να γνωρίζει μόνο το οργανωτικό-νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του φορέα τον οποίο διοικεί. Είναι ανάγκη να διαθέτει όλες εκείνες τις ηγετικές ικανότητες, ώστε να ενεργοποιεί και να κινητοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού να εργάζεται με προθυμία και ευχαρίστηση για την επίτευξη του παιδαγωγικού στόχου. Η δυνατότητα ανταπόκρισης των στελεχών στον ηγετικό ρόλο τους είναι συνάρτηση δύο αλληλένδετων παραγόντων: α) της διάθεσής τους για ανάληψη ηγετικού ρόλου και β) του βαθμού στον οποίο διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες και προδιαθέσεις²³.

Πρέπει, επομένως, ο διευθυντής να έχει θεωρητικές γνώσεις και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει και να τους παρακινεί και να συμβάλει στη βελτίωση της συνεργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων και στο χειρισμό των διαφορών που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα μέσα στο πλαίσιο του ηγετικού ρόλου του ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων, αλλά και για την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος²⁴.

Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη αναδεικνύεται ακόμα πιο δύσκολος λόγω της διάχυτης, αρνητικής προκατάληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σκοπιμότητα των μεταρρυθμίσεων που προσπαθεί να προωθήσει το Υπουργείο Παιδείας – δυστυχώς, συχνά με αυταρχικό και μη συμβουλευτικό χαρακτήρα. Ο διευθυντής καλείται να αναπτύξει στρατηγικές, λειτουργώντας σαν αντίδοτο σε ένα τοξικό

²¹ Πασιαρδής, (2012), «Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων», σελ. 16

²² Elzahiri S., (2011), Impact of Principal's Leadership Style on Teacher Motivation, p. 4

²³ Κατσαρός Ι., (2008), «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σελ. 115

²⁴ Κατσαρός Ι., (2008), «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σελ. 77

περιβάλλον, και από τη μια να συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής του μονάδας με προτάσεις στους ανωτέρους του και αφετέρου να καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και να πείσει το εκπαιδευτικό προσωπικό να χρησιμοποιήσει τις μεταρρυθμίσεις προς όφελος του σχολείου και να μην βιάζεται να τις απορρίψει εξ' ολοκλήρου²⁵.

Θα μπορούσαμε να ταξινομήσουμε τις δεξιότητες ενός ηγέτη σε τρεις ομάδες:

- i. *Στην ικανότητα του συνεργάζεσθαι.* Ο διευθυντής πρέπει να είναι γνώστης της ψυχολογίας του ατόμου και των ομάδων, ώστε να παρακινεί, να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και να δημιουργεί ένα καλό εργασιακό κλίμα.
- ii. *Στην επαγγελματική ικανότητα.* Ο διευθυντής πρέπει να μπορεί να κάνει σωστό καταμερισμό καθηκόντων του προσωπικού, να ασκεί καλή εποπτεία και να λαμβάνει ορθολογικές αποφάσεις και
- iii. *Στην αντιληπτική ικανότητα.* Ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται από παρατηρητικότητα και διοικητική φαντασία-ενεργητικότητα, ώστε να επισημαίνει τις τυχόν λειτουργικές αδυναμίες και να προβαίνει σε σχεδιασμό κι εφαρμογή σύγχρονων και προσφορότερων μεθόδων²⁶.

Γενικά, ο διευθυντής καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το σχολικό προγραμματισμό, προσπαθεί να υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και κυρίως ενδιαφέρεται για τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση του διδακτικού του προσωπικού. Σε μια έρευνα που διήρκεσε τρία χρόνια στην πολιτεία Washington, οι Andrews και Soder (1987) ανακάλυψαν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο»²⁷.

Ο Salley (1979), βέβαια, υποστηρίζει ότι «οι διευθυντές είναι δέσμιοι του περιβάλλοντός τους... Το μέγεθος του σχολικού συστήματος, το μέγεθος του σχολείου, τα διαφορετικά επίπεδα είναι οργανωτικές μεταβλητές που επηρεάζουν τον καθορισμό της δουλειάς του διευθυντή». Επίσης, «τα εθνικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν και αυτά σημαντικό ρόλο». Επιπλέον οι Kleine & Kracht παρατήρησαν ότι πολλά χαρακτηριστικά των σχολικών οργανισμών σχετίζονται με την επίδραση του διευθυντή στο σχολικό πρόγραμμα και

²⁵ Leithwood K., Steinbach R. & D. Jantzi, (2002), *School Leadership and Teacher's Motivation to Implement Accountability Policies*, p. 110-116

²⁶ Σαΐτης Χ., (2008), «Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο», σελ. 137-138

²⁷ Πασιαρδής, (2012), «Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων», σελ. 216

συμπεριλαμβάνουν τους μαθητές, τους γονείς, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη συναίνεση στους στόχους, τις προσδοκίες, τις στάσεις προς τις καινοτομίες, κ.ά.²⁸

1.8 Σύγχρονες προσεγγίσεις και τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη Διοικητική Επιστήμη και γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη μετά τη δεκαετία του '80. Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) και η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) είναι δύο από τις κυριότερες θεωρίες-προσεγγίσεις που έχουν συζητηθεί και έχει διερευνηθεί η σχέση τους τόσο με την επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction) και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Teachers' Motivation), αλλά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (students' achievements).

Η συναλλακτική ηγεσία αναφέρεται σε σχέσεις ανταλλαγής μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του: Καθένας εισέρχεται στη συναλλαγή λόγω της προσδοκίας του να εκπληρώσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και ο ρόλος του ηγέτη είναι να διατηρήσει το status quo ικανοποιώντας τις ανάγκες των υφισταμένων του. Αντίθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται στη δέσμευση του ηγέτη και των υφισταμένων του σε μια συνεργατική διαδικασία αλλαγής και επομένως συμβάλλει στη βελτίωση ολόκληρου του οργανισμού. Διευθυντής και εκπαιδευτικό προσωπικό εμπνέουν ο ένας τον άλλον για να επιτευχθούν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης²⁹.

Πρώτος ο Bass (1985) κατασκευάζοντας το ερωτηματολόγιο MLQ μέσω της ανάλυσης παραγόντων προσδιόρισε τρεις παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας τους οποίους ονόμασε: charisma, personal consideration και intellectual stimulation³⁰ (Bogler R., 2001 σ.664). Σύμφωνα δε με μελέτες των Barbuto (2005), Hall et.al. (2002), Judge & Piccolo (2004), Kelly (2003), Simic (1998), προσδιορίζονται τέσσερις παράγοντες οι οποίοι διακρίνουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και είναι:

1. Idealized influence: διαμόρφωση οράματος και συμπεριφορά που εμπνέει τους άλλους να ακολουθούν.
2. Inspirational motivation: ικανότητα να παρακινούν τους άλλους για να δεσμευτούν με το όραμα.

²⁸ Griffith J., (1999), 'The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations', p.269

²⁹ Bogler., (2001), 'The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction', p. 663

³⁰ Bogler., (2001), 'The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction', p. 664

3. Intellectual stimulation: ενθάρρυνση για καινοτομία και δημιουργικότητα.
4. Individualized consideration: ύπαρξη προσωπικής ευθύνης για τα άτομα στον οργανισμό³¹.

Αναλυτικότερα, μία από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις είναι των Leithwood & Duke (1999) όπως την παραθέτει ο Κατσαρός (2008)³² με την οποία περιγράφονται έξι επικαλυπτόμενοι σε κάποια σημεία τύποι ηγεσίας και είναι οι κάτωθι:

- *Εκπαιδευτική ηγεσία*: Ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη εξουσίας και επιρροής τους από τις διοικητικές θέσεις, αλλά και από την εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχουν. Συνίσταται δε σε τρεις κατηγορίες πρακτικών α) τον ορισμό αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, οι οποίες έχει επαληθευτεί εμπειρικά πως αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, επικρίνονται ότι περιορίζοντας την εστίασή τους στην αίθουσα διδασκαλίας, αφήνουν ακάλυπτες άλλες οργανωτικές πτυχές.
- *Διοικητική ηγεσία*: Η ηγεσία ταυτίζεται με τη διοίκηση και συνίσταται σε επτά λειτουργίες στις οποίες πρέπει να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά οι ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών: α) καθορισμός στόχων, β) εντοπισμός αναγκών, γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ) σχεδιασμός, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή, ζ) αξιολόγηση. Αυτή η εκδοχή φαίνεται να περιγράφει καλύτερα τον ηγετικό προσανατολισμό των διευθυντών σχολείων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο βασική πτυχή του έργου τους είναι η εποπτεία και ο έλεγχος.
- *Μετασχηματιστική ηγεσία*: Σύμφωνα με αυτήν «οι ηγέτες είναι άνθρωποι που προπορεύονται και είναι αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται». Αναφέρεται δε σε οχτώ διαστάσεις:
 - ο Δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού
 - ο Προσδιορισμός των στόχων
 - ο Παροχή διανοητικής παρακίνησης
 - ο Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης

³¹ Πασιαρδής, (2012), «Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων», σελ. 21

³² Κατσαρός Ι., (2008), «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σελ. 107-111

- ο Παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού
- ο Καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης
- ο Διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας
- ο Ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων

Ως εκ τούτου πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε σχολικές μονάδες που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, απαιτεί ηγέτες που πρωτίστως φροντίζουν για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο, με αποτέλεσμα πολύ λίγοι διευθυντές να έχουν ή να προωθούν ένα όραμα για τη σχολική τους μονάδα, ενώ οι περισσότεροι βρίσκονται σε ένα τέλμα προσδοκώντας την αλλαγή που θα έρθει απέξω.

- *Ηθική ηγεσία*: Εστιάζεται «στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη». Βασικές αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ηγετών είναι η αφοσίωση στις δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής –αρχές που υιοθετήθηκαν και προβλήθηκαν ιδιαίτερα από το νόμο ν.1566/85 και αποτελούν πρωταρχικές αξίες για τα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.
- *Συμμετοχική ηγεσία*: Βασίζεται στην παραδοχή ότι κέντρο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση της ομαδικής-συνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1984:13), αυτός ο τύπος ηγεσίας μπορεί να συμβάλει στο «δέσιμο» του προσωπικού και στη μείωση της πίεσης στους προϊσταμένους: «Τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν ο ρόλος και οι λειτουργίες της ηγεσίας μοιράζονται».

Η συμμετοχική ηγεσία προϋποθέτει την ενεργό συνεργασία των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλίας και αξιολόγησης. Επειδή οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές τους και πώς μαθαίνουν, χρειάζονται διακριτική ευχέρεια να παίρνουν τις δικές τους διδακτικές και εκπαιδευτικές αποφάσεις, κάτι που βελτιώνει τόσο τη ζωή και το έργο τους όσο και τις επιδόσεις των μαθητών τους. Επιπλέον η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν. Σε αυτό, λοιπόν, το μοντέλο ο διευθυντής αναζητά ιδέες, γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους για τη

βελτίωση του σχολείου. Διευθυντής και εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για την ανάπτυξη του προσωπικού, την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και την εποπτεία των διδακτικών καθηκόντων³³. Αναμφισβήτητα, όπου ο διευθυντής μοιράζεται την ευθύνη ηγεσίας με άλλους, υπόκειται σε λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση από το διευθυντή-ήρωα που επιχειρεί να ηγηθεί μόνος.

Οι Marks και Printy στη μελέτη τους συμπεραίνουν ότι όταν ο διευθυντής εκμιαεύει υψηλά επίπεδα δέσμευσης και επαγγελματισμού από τους εκπαιδευτικούς και εργάζεται διαδραστικά μαζί τους συνδυάζοντας τη μετασχηματιστική (transformational) με τη συμμετοχική (shared instructional) ηγεσία, τότε τα σχολεία έχουν την παροχή ολοκληρωμένης (integrated) ηγεσίας και πρόκειται για οργανισμούς που μαθαίνουν και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας³⁴. Αυτή η άποψη υιοθετείται και στην παρούσα μελέτη.

- *Ενδεχομενική ηγεσία*: Εστιάζει στο «πώς οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες οργανωτικές συνθήκες ή στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν» και βασίζεται στη θέση πως κανένα στιλ ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και επομένως, οι ηγέτες μπορούν να αλλάζουν στιλ ηγεσίας και να αξιοποιούν ένα μεγάλο ρεπερτόριο ηγετικών πρακτικών, προσαρμοζόμενοι στις ιδιαίτερες καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης θα πρέπει να προσαρμόζει το πρότυπο της ηγεσίας του α) στο έργο που έχει να υλοποιήσει, β) στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ασκεί την ηγεσία και γ) στη διοικητική ωριμότητα των υφισταμένων του³⁵.

1.9 Συναισθηματική νοημοσύνη και Ηγεσία της Εκπαιδευτικής Μονάδας

Ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας και το εκπαιδευτικό προσωπικό καθορίζονται από το ΥΠΑΙΘ, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διάφορα προβλήματα και δυσκολίες. Η επιτυχής αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα από τα βασικά κλειδιά για

³³ Marks & Printy, (2003), *Principal Leadership and School Performance: An Integrasion of Transformational and Instructional Leadership*, pp. 371-372

³⁴ Marks & Printy, (2003), *Principal Leadership and School Performance: An Integrasion of Transformational and Instructional Leadership*, p. 393

³⁵ Μπρίνια, (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης», σελ. 164

αποτελεσματική επικοινωνία και οικοδόμηση ουσιαστικής σχέσης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Ryback (1998), ένας συναισθηματικά νοήμων ηγέτης εκδηλώνει 10 βασικές συμπεριφορές:

1. Δεν κρατά επικριτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Η κριτική γίνεται πάντα με εποικοδομητικά σχόλια.
2. Διαθέτει κατανόηση για τους άλλους και τα συναισθήματά τους και τους βοηθά να καταλάβουν και οι ίδιοι καλύτερα τον εαυτό τους.
3. Είναι ειλικρινής για τα συναισθήματα και τις προθέσεις του.
4. Είναι πάντα παρών, έτοιμος να αναλάβει τις ευθύνες του, ανοιχτός στην κριτική.
5. Δίνει σημασία στη λεπτομέρεια, χωρίς όμως να χάνεται σε αυτή.
6. Είναι εκφραστικός και δίνει μεγάλη σημασία στην προσωπική επικοινωνία. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στο διευθυντή, όχι τόσο γιατί έχει εκπαιδευτικές ή διοικητικές απορίες, όσο γιατί έχει ανάγκη να επιβεβαιώσει τη μοναχική του πορεία στη σχολική έδρα.
7. Είναι υποστηρικτικός και κάνει τους άλλους να αισθάνονται αναντικατάστατοι και πολύτιμοι και ότι συμβάλλουν ενεργά στην επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού.
8. Είναι αποφασιστικός και επιλύει συγκρούσεις γρήγορα, προτού πάρουν διαστάσεις ανεξέλεγκτες.
9. Διαθέτει ζήλο και απολαμβάνει την αίσθηση της δύναμης, χωρίς όμως το κυνήγι της επιτυχίας να του γίνεται βραχνάς.
10. Έχει αυτοπεποίθηση και αφήνει χώρο στους γύρω του να αναπνεύσουν και να εξελιχθούν, ενθαρρύνοντάς τους να πάρουν περισσότερα ρίσκα και να θέσουν υψηλότερους στόχους, αξιοποιώντας έτσι στο μέγιστο βαθμό το ταλέντο και τις δυνατότητές τους³⁶.

³⁶ Μπρίνια, (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης», σελ. 331-333

Κεφάλαιο 2^ο: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.1 Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας παιδαγωγός

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο ένας δημόσιος υπάλληλος, αλλά και ένας επαγγελματίας παιδαγωγός, αφού ουσιαστικό στοιχείο της δουλειάς του είναι η διδασκαλία. Κεντρικός άξονας της διδασκαλίας είναι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του, με τον καθένα ξεχωριστά αλλά και συλλογικά.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μορφώνει και να εκπαιδεύει, να εργάζεται με ομάδες και μεμονωμένα άτομα, να συνεργάζεται με τους άλλους και να αποδέχεται τη μοναξιά της τάξης. Πρέπει, επίσης, να διασφαλίζει την ισότητα των μαθητών του, να τους παρακινεί, να τους εμπνέει και να τους γαλουχεί με ανθρώπινες αξίες και ιδανικά και φυσικά να τους προετοιμάζει για την επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί εξειδικευμένες σπουδές και δια βίου εκπαίδευση, διότι αναφέρεται σε ένα χώρο που συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται και τον οποίο χαρακτηρίζει μια έντονη ρευστότητα και ποικιλία συνθηκών. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ικανότητα. Η αίσθηση αποστολής, η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε έναν κώδικα αξιών, καθώς και η συνειδητοποίηση του έργου τους συνιστούν δείκτες επαγγελματισμού³⁷.

Ο κεντρικός άξονας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι η αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές του. Όμως, ο εκπαιδευτικός εκτός από δάσκαλος είναι και μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Καλείται μέσα από αυτό το ρόλο να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν όλη την εκπαιδευτική μονάδα. Τέτοιες αποφάσεις αφορούν στους σκοπούς και στόχους του οργανισμού, τον προγραμματισμό της σχολικής χρονιάς, την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, το σχεδιασμό δραστηριοτήτων, τη διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων, τις σχέσεις με μαθητές και γονείς κ.ά. Συμμετέχοντας στις συνεδριάσεις του

³⁷ Αθανασούλα-Ρέππα, (2008), «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης», σελ. 203

συλλόγου διδασκόντων, ο εκπαιδευτικός σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο και μέσα από ουσιαστικό διάλογο μπορεί να εκφράσει τις απόψεις του και καθίσταται συνυπεύθυνος στη διαμόρφωση των αποφάσεων.

Πολλές φορές, όμως, η στάση των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτή που θα έπρεπε να είναι κι αυτό οφείλεται κυρίως στο συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος –αφού όλα προέρχονται από άνωθεν –με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς, ο σύλλογος να υπολειπεται και να χαρακτηρίζεται από τυπικότητα.³⁸ Επιπλέον, εντύπωση προκαλεί σε κάποιες περιπτώσεις η αδιαφορία των εκπαιδευτικών χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένος λόγος ή οι εντάσεις που δημιουργούνται εξαιτίας διαφορετικών πολιτικών πεποιθήσεων και συνδικαλιστικών θέσεων που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στη λήψη αποφάσεων. Διαφαίνεται, επομένως, η ανάγκη για ‘εκπαίδευση’ του διδακτικού προσωπικού στην ανάληψη ευθύνης.

Ο διευθυντής μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και στην ουσιαστική λειτουργία του συλλόγου συγκαλώντας τακτικά το σύλλογο όπου ενημερώνει με ειλικρίνεια και χωρίς σκοπιμότητες τα μέλη, κρατά τις ισορροπίες, παρακινεί για ανάληψη πρωτοβουλιών και διευκολύνει τη συζήτηση. Βέβαια, αυτό είναι δύσκολο δεδομένης της διογκωμένης γραφειοκρατίας και της μη ύπαρξης, συχνά, των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων στη διαχείριση της σχολικής μονάδας και των ανθρώπινων πόρων.³⁹

2.2 Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια από τις ιδιαίτερα σημαντικές ομάδες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών. Συνεπώς θα πρέπει οι ίδιοι να διακρίνονται από ψυχική ανθεκτικότητα. Όμως, οι συνθήκες που εργάζονται μπορούν να δυσχεράνουν ιδιαίτερα αυτό το έργο⁴⁰.

Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2008)⁴¹ η αίσθηση της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απειλείται από εξωτερικούς

³⁸ Παπαδημητρακόπουλος, (2006), «Σχολικές Μονάδες και Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική», σελ. 151

³⁹ Παπαδημητρακόπουλος, (2006), «Σχολικές Μονάδες και Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική», σελ. 155

⁴⁰ Henderson & Milstein, (2008), «Σχολεία που Προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα», σελ.66

⁴¹ Henderson & Milstein, (2008), «Σχολεία που Προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα», σελ.67-69

περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά και ενδογενείς που σχετίζονται με τη λειτουργία της κοινότητας.

Όσον αφορά στους εξωτερικούς παράγοντες, πρώτον παρατηρείται μια αλλαγή των προσδοκιών σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος των σχολείων και σχετικά με τον τρόπο που επιτελούν το έργο τους. Δυστυχώς, οι αυξημένες προσδοκίες της κοινωνίας για μια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες δεν συνοδεύονται από συναφείς προτάσεις και προσπάθειες για την επίτευξη δομικών αλλαγών στα προγράμματα σπουδών. Δεύτερον, ενώ η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μεταβάλλεται, οι αρχικές σπουδές και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν τους παρέχει τις απαραίτητες δεξιότητες και κατ' επέκταση εμπιστοσύνη προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο έργο τους. Τρίτον, ενώ στο παρελθόν το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό απέναντι στα σχολεία, στις μέρες μας ασκείται μια ολοένα αυξανόμενη και παρατεταμένη αρνητική κριτική από κυβερνητικούς παράγοντες και άτομα που απαξιώνουν τις προσπάθειες και το έργο των δημόσιων σχολείων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, πλέον, κατατάσσουν το επάγγελμά τους σε χαμηλή θέση.

Όσον αφορά στους ενδογενείς παράγοντες, πρώτον έχει παρατηρηθεί πως ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν είναι διατεθειμένος να προβεί σε εκτεταμένες αλλαγές στους παραδοσιακούς του ρόλους. Αυτή η αίσθηση στασιμότητας μπορεί να επιφέρει καταστροφικά αποτελέσματα στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι άνθρωποι σε αυτές τις περιπτώσεις «βιώνουν μια αίσθηση έλλειψης προκλήσεων, που μπορεί να οδηγήσει σε μια απουσία κινήτρων προς κινητοποίηση, σε μείωση του ενθουσιασμού τους για το επάγγελμα και σε αυξανόμενη αδράνεια εκ μέρους τους».

Ακόμα, εγγενείς περιορισμοί του συστήματος σε επίπεδο δομής περιορίζουν τις ατομικές προσπάθειες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η ύπαρξη διαδικασιών και κανόνων που μπορεί να γεννούν αισθήματα ματαιώσης και αδυναμίας, το σύστημα αμοιβών που σχετίζεται στενά με τα χρόνια διδασκαλίας και όχι με την ατομική προσπάθεια –αλλά ήδη τροποποιείται και συνδέεται με την αξιολόγηση του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού και τα επιπλέον τυπικά του προσόντα –, ο αμφισβητούμενος τρόπος –τουλάχιστον στη χώρα μας –επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων αποθαρρύνει συχνά τους εκπαιδευτικούς να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής.

2.3 Επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction) των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρει η Saiti (2007)⁴², μετά από έρευνά της, οι επτά σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονται με:

- ο Το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα.
- ο Την πιθανότητα για προαγωγή και τα οφέλη από την εργασία.
- ο Την εκπαιδευτική διοίκηση και την ανταμοιβή της εργασίας τους.
- ο Τις αμοιβές από την εργασία.
- ο Τη γενικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας, όπως οι ξεκάθαροι εκπαιδευτικοί στόχοι και η συναισθηματική στήριξη από το διευθυντή.
- ο Τη γενικότερη ικανοποίηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους και αναφέρεται σε παράγοντες όπως το να έχει η εργασία τους νόημα.
- ο Τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι λογομαχίες και οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο⁴³.

Λόγω της κρίσης που βιώνει τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα, σημαντικοί παράγοντες όπως τα οφέλη από την εργασία και οι μισθολογικές απολαβές των εκπαιδευτικών έχουν μειωθεί σημαντικά. Επιπλέον, οι πιθανές απολύσεις στο δημόσιο τομέα και φυσικά και στον τομέα της εκπαίδευσης, το ασταθές εργασιακό περιβάλλον και η ασάφεια που υπάρχει επιτείνουν την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών και παρεμποδίζουν την παρακίνησή τους.

Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με το μοντέλο των «χαρακτηριστικών της εργασίας» (Job Characteristics Model), η εργασία που περιέχει εσωτερικά παρωθητικά χαρακτηριστικά οδηγεί τους εργαζόμενους σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Στο μοντέλο αυτό τα χαρακτηριστικά που αυξάνουν την ικανοποίηση από την εργασία είναι ο ακριβής καθορισμός καθηκόντων, η σπουδαιότητα και η συμφωνία με τις ικανότητες του εργαζόμενου, το πλήθος των ικανοτήτων του εργαζόμενου που απαιτούνται για την εκτέλεση του έργου και ο βαθμός αυτονομίας

⁴² Saiti, (2007), 'Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators', p. 28-32

⁴³ Παπαδόπουλος, (2013), «Εργασιακή Ικανοποίηση, Οργανωσιακή Επικοινωνία και η Αυτο-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών», σελ. 136

που δίνεται στον εργαζόμενο προκειμένου να ολοκληρώσει το έργο που έχει αναλάβει⁴⁴.

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα του Παπαδόπουλου, η ύπαρξη υψηλής οργανωσιακής επικοινωνίας μεταξύ των προϊσταμένων και των υφισταμένων, αλλά και η αίσθηση των υπαλλήλων ότι ασκούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους (αυτο-αποτελεσματικότητα εργαζομένων), αυξάνουν την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους και ως εκ τούτου και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού στον οποίο εργάζονται⁴⁵.

Ακόμα, όπως προκύπτει από την έρευνα του Bogler, όσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τόσο υψηλότερο είναι και το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης, κάτι το οποίο υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες –Imper, Neidt & Reyes 1990, Rice & Schneider 1994. Σε ένα ανοικτό κλίμα όπου οι διευθυντές θεωρούνται δημοκρατικοί και διατηρούν ανοικτά κανάλια επικοινωνίας με το προσωπικό, οι εκπαιδευτικοί θα είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σύγκριση με τα σχολεία όπου οι διευθυντές εμφανίζουν μια σκληρή και αυταρχική στάση⁴⁶.

Ολοκληρώνοντας, ο Sergionanni βρήκε ότι οι παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές γνώσεις των μαθητών τους, την αναγνώριση της δουλειάς τους και την ανάθεση ευθύνης. Σε άλλη έρευνα των Kreis & Brockoff βρέθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη αυτονομία των εκπαιδευτικών στην τάξη και της εργασιακής τους ικανοποίησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη, η αυτονομία, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η επίδραση σε όσα επηρεάζουν τη σχολική ζωή, ο επαγγελματικός σεβασμός και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, επίσης, κατά τον Sheppard (1996) παίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι Dinham & Scott (1998) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πολύ τις επαγγελματικές πλευρές της εργασίας τους, όπως την τέλεια γνώση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, την αυτοανάπτυξή τους και το υποστηρικτικό περιβάλλον⁴⁷.

⁴⁴ Παπαδόπουλος, (2013), «Εργασιακή Ικανοποίηση, Οργανωσιακή Επικοινωνία και η Αυτο-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών», σελ. 135

⁴⁵ Παπαδόπουλος, (2013), «Εργασιακή Ικανοποίηση, Οργανωσιακή Επικοινωνία και η Αυτο-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών», σελ. 148

⁴⁶ Bogler., (2001), 'The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction', p. 665

⁴⁷ Bogler., (2001), 'The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction', p. 667-668

Το πιο ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης του Bogler είναι η επίδραση που έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Οι αντιλήψεις τους για το επαγγελματικό τους κύρος, την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία στην εργασία και την επαγγελματική εξέλιξη συμβάλλουν τα μέγιστα στην ικανοποίησή τους από την εργασία⁴⁸. Άλλοι ερευνητές όπως ο Hargreaves (1994, 1997), ο Little (1996) και ο Nias (1996), αναφέρουν μια σειρά από παράγοντες που ανατρέπουν την αίσθηση αυτονομίας και παρακίνησης του εκπαιδευτικού και σχετίζονται με τα συναισθήματα της απώλειας, της απογοήτευσης και της αρνητικής αυτοαντίληψης. Κάποιοι από αυτούς είναι: η μονοτονία της καθημερινής ρουτίνας, η έλλειψη κινήτρων και πειθαρχίας από τους μαθητές και η έλλειψη υποστήριξης και εκτίμησης από τους συναδέλφους και το διευθυντή⁴⁹. Συμπερασματικά, ο διευθυντής μπορεί να αναπτύξει και να προωθήσει θετικά συναισθήματα και στάσεις στους εκπαιδευτικούς για το επάγγελμά τους.

2.4 Επαγγελματική Εξουθένωση (Burnout) των εκπαιδευτικών

«Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και κυνισμού, η οποία συμβαίνει συχνά ανάμεσα σε ανθρώπους που προσφέρουν υπηρεσίες σε άλλους ανθρώπους»⁵⁰.

Σύμφωνα με το μοντέλο για την επαγγελματική εξουθένωση των Maslach & Jackson (1981), αυτή ορίζεται από τρεις διαστάσεις:

1. Συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion): Καθώς οι συναισθηματικοί πόροι των ατόμων που εργάζονται σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα εξαντλούνται, οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι δεν είναι πλέον σε θέση να προσφέρουν σε ψυχολογικό επίπεδο.
2. Αποπροσωποποίηση (depersonalization): οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν μια αρνητική, κυνική στάση και συναισθήματα σχετικά με τους ανθρώπους στους οποίους προσφέρουν τις υπηρεσίες τους και
3. Αναποτελεσματικότητα (inefficacy): οι εργαζόμενοι έχουν την τάση να αξιολογούν τον εαυτό τους αρνητικά, ιδίως όσον αφορά στην εργασία τους με

⁴⁸ Bogler., (2001), 'The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction', p. 676

⁴⁹ Zembylas M.& E. Papanastasiou, (2004), Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus, p. 359

⁵⁰ Maslach & Jackson, (1981), 'The Measurement of Experienced Burnout', p. 99

τους ανθρώπους στους οποίους προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Αισθάνονται δυσαρεστημένοι με τον εαυτό τους και με τα επιτεύγματά τους⁵¹.

Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα υπόκεινται σε συνθήκες έντονου στρες και συχνά οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση. Οι κυριότεροι παράγοντες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς συνοπτικά είναι:

- Η σύγκρουση ρόλων ή η ασάφεια του ρόλου.
- Η εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.
- Η μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.
- Οι άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.
- Πηγές έξω από το ρόλο του εκπαιδευτικού⁵².

Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, χάνει το χιούμορ και την αυτοπεποίθησή του. Οι παράγοντες δε που συντείνουν στην εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- 1) Προσωπικοί παράγοντες (ατομικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού).
- 2) Διαπροσωπικοί παράγοντες (ο ρόλος των άλλων ανθρώπων).
- 3) Οργανωτικοί παράγοντες (ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος και ο ρόλος του εργοδότη)⁵³.

Σύμφωνα με έρευνα του Κόκκινου Κ. (2005) που έγινε σε Ελληνο-Κύπριους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί γενικά παρουσιάζουν συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης κυρίως και όχι τόσο αποπροσωποποίησης και αναποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο επαγγελματικά εξαντλημένες σε σχέση με τους άντρες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνουν υψηλότερο ποσοστό συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι συνάδελφοί τους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά αποπροσωποποίησης και αναποτελεσματικότητας. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η διαχείριση ανάρμοστης

⁵¹ Maslach & Jackson, (1981), 'The Measurement of Experienced Burnout', p. 100

⁵² Παππά, (2006), «Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση», σελ. 137

⁵³ Παππά, (2006), «Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση», σελ. 139

συμπεριφοράς των μαθητών, οι ειδικές απαιτήσεις διδασκαλίας και η έλλειψη πόρων είναι οι πιο αγχογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς σε ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα⁵⁴.

Σε αυτούς τους παράγοντες δυσαρέσκειας προστίθενται οι χαμηλοί μισθοί, οι υπερπλήρεις αίθουσες, η δυσκολία επιτυχίας προτύπων, η έλλειψη γονεϊκής υποστήριξης, καθώς και οι σχέσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διευθυντή της σχολικής τους μονάδας⁵⁵.

2.5 Παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού

Όπως αναφέρει ο S. Livingsgton στο άρθρο του «Pygmalion in Management», η υψηλή ή χαμηλή αποδοτικότητα του ατόμου στο χώρο εργασίας δεν πηγάζει από τον τρόπο που συμπεριφέρεται ο ίδιος, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο του συμπεριφέρεται ο προϊστάμενός του. Συνεπώς πίσω από έναν επιτυχημένο και ικανοποιημένο εργαζόμενο υπάρχει ένας επιτυχημένος και ικανοποιημένος διευθυντής. Οι επιτυχημένοι οργανισμοί στηρίζονται σε ικανοποιημένα άτομα που έχουν την κατάλληλη παρακίνηση, για να εργαστούν καλά και να έχουν υψηλή παραγωγικότητα⁵⁶.

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι να ενδυναμώνει το ανθρώπινο δυναμικό για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού⁵⁷. Η ενδυνάμωση έχει δύο όψεις: α) ως διαδικασία: αποτελεί ένα συνδυασμό ενεργειών, από πλευράς του διευθυντή, μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας, παρακίνησης και ανάπτυξης των ατόμων, ώστε να επιτυγχάνεται η υψηλότερη δυνατή απόδοση και ταυτόχρονα η υψηλότερη δυνατή ικανοποίηση από την εργασία και β) ως κατάσταση-αποτέλεσμα: η ενδυνάμωση αφορά στο πώς αισθάνονται και στο πώς συμπεριφέρονται τα άτομα⁵⁸.

Έρευνες του δικτύου Eurydice (Eurydice, 2005) δείχνουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επάγγελμά τους δεν αναγνωρίζεται από την κοινωνία στο βαθμό που θα έπρεπε. Αυτές οι αντιλήψεις αποδυναμώνουν τα κίνητρα που θα

⁵⁴ Kokkinos, (2006), 'Factor Structure and Psychometric Properties of The Maslach Burnout Inventory-Educators Survey Among Elementary and Secondary School Teachers in Cyprus', p. 31

⁵⁵ Elzahiri S., (2011), Impact of Principal's Leadership Style on Teacher Motivation, p. 5

⁵⁶ Μπρίνια, (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης», σελ. 252

⁵⁷ Μπρίνια, (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης», σελ. 253

⁵⁸ Μπρίνια, (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης», σελ. 254

μπορούσαν να έχουν για τη δουλειά τους, ενώ απομακρύνουν από το χώρο τα άτομα που ενδεχομένως θα ήθελαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζουν οι συνθήκες εργασίας –ποικιλομορφία καθηκόντων, μη ακριβής προσδιορισμός τους, στρες κ.ά.⁵⁹.

Η ενδυνάμωση, όπως έχει φανεί μέσα από έρευνες, μειώνει την ένταση (στρες) στους εργαζόμενους. Επίσης, η αίσθηση νοήματος αυξάνει την ικανοποίηση των ατόμων από το περιεχόμενο της δουλειάς τους, διότι συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση της ανάγκης για εκτίμηση, με αποτέλεσμα το άτομο να δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον και να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- ✓ Δε φοβούνται να παίρνουν αποφάσεις, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν κινδύνους.
- ✓ Δε φοβούνται να προτείνουν ιδέες και λύσεις.
- ✓ Διακρίνονται από υψηλή υπευθυνότητα και δέσμευση στη σχολική μονάδα και στη δουλειά τους.
- ✓ Έχουν θετική στάση και επιζητούν την αξιολόγηση και την εκπαίδευση για να βελτιωθούν.
- ✓ Θεωρούν τη δουλειά τους σημαντική.
- ✓ Συνεργάζονται αποτελεσματικά με συναδέλφους, προϊσταμένους, γονείς και μαθητές.
- ✓ Προσαρμόζονται έγκαιρα στις εξελίξεις του περιβάλλοντος και έχουν θετική στάση στις αλλαγές.
- ✓ Έχουν σαφείς στόχους, ξέρουν τι πρέπει να κάνουν και πώς να το κάνουν.
- ✓ Αισθάνονται σίγουροι για τον εαυτό τους και για τη δουλειά τους, και τέλος
- ✓ Έχουν υψηλό ηθικό, αισθάνονται μειωμένη ένταση, υψηλή αυτοεκτίμηση και συνολική ικανοποίηση από τη δουλειά τους⁶⁰.

Τα διοικητικά στελέχη θα πρέπει, επομένως, να αναγνωρίζουν την ανάγκη για παρακίνηση και ικανοποίηση των εργαζομένων, δεδομένου ότι η ανάπτυξη ενός οργανισμού εξαρτάται από την προδιάθεση για εργασία⁶¹.

⁵⁹ Γκόβαρης & Ρουσσάκης, (2008), «Πολιτικές στην Εκπαίδευση», σελ. 41

⁶⁰ Μπρίνια, (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης», σελ. 254

⁶¹ Αναστασίου, (2013), «Η Σημασία της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης στην Απόδοση των Εργαζομένων», σελ. 259

2.6 Θεωρίες Κινήτρων και Παρακίνησης

Οι Deci και Ryan (1985, 2000) παρουσιάζουν μια διαφοροποιημένη άποψη για τα κίνητρα που αρχίζουν με τη διάκριση μεταξύ amotivation (έλλειψη κινήτρων ή πρόθεσης να ενεργήσει κάποιος) και motivation (ύπαρξη κινήτρων). Η έλλειψη κινήτρων οφείλεται στη μη αποτίμηση μιας δραστηριότητας ή στη χαμηλή εκτίμηση ότι η προσπάθεια θα αποδώσει το επιθυμητό αποτέλεσμα ή στην έλλειψη αυτοπεποίθησης του ατόμου για την ικανότητά του να εκτελέσει τη δραστηριότητα. Αντίθετα, η ύπαρξη κινήτρων –ή παρακίνηση –προκύπτει όταν το άτομο πιστεύει ότι με τη συμπεριφορά και τη δράση του θα συντελέσει στην επίτευξη του επιθυμητού στόχου⁶².

Η παρακίνηση στη συνέχεια διαφοροποιείται σε ενδογενή και εξωγενή. Η ενδογενής (εσωτερική) παρακίνηση αφορά στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας από ένα άτομο επειδή αυτό την βρίσκει ενδιαφέρουσα, του προσφέρει ικανοποίηση και προϋποθέτει την αυτονομία του ατόμου. Η εξωγενής (εξωτερική) παρακίνηση αφορά στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας από το άτομο, επειδή θα υπάρξουν συνέπειες για το άτομο, θα του φέρει εξωτερικές αμοβές, όπως χρήματα και αποδοχή και προϋποθέτει τον έλεγχο των δραστηριοτήτων του ατόμου. Σημαντική έρευνα (Grolnick & Ryan, 1989) έδειξε ότι ο χειριστικός έλεγχος (εξωγενής παρακίνηση) τείνει να συνδέεται με αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες, βιώνεται ως πηγή εξωτερικής ή εσωτερικής πίεσης και στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να δράσουν λόγω εξωτερικών κινήτρων, που όμως συνεπάγεται μια επιφανειακή και άκαμπτη συμπεριφορά. Ενώ η αυτόνομη παρακίνηση (ενδογενή κίνητρα) που προκύπτει συνήθως από την ύπαρξη και διάχυση ενός οράματος στη σχολική κοινότητα, τείνει να συνδέεται με θετικές ψυχολογικές συνέπειες, όπως την υψηλή απόδοση, την ευημερία και τη χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση (Gagne & Deci, 2005). Οι διευθυντές παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ένα αυτόνομο-υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον τους βοηθούν να αποκτήσουν νόημα για την αποστολή τους, να κατανοήσουν το ρόλο τους στην εκπαίδευση και να φτάσουν στην αυτοπραγμάτωση^{63,64}.

⁶² Eyal Ori & Roth Guy, (2011), “ Principals’ Leadership and Teachers Motivation”, p. 261

⁶³ Eyal Ori & Roth Guy, (2011), “ Principals’ Leadership and Teachers Motivation”, p. 261-262, 270

⁶⁴ Ζαβλανός Μ., (2003), Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, σελ. 179-182

Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μία κρίσιμη καμπή. Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του συστήματος, η έλλειψη ενός αποδεκτού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και του εκπαιδευτικού έργου, η απαξίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι χαμηλές αμοιβές και οι υψηλές απαιτήσεις έχουν δημιουργήσει ένα ασφυκτικό περιβάλλον εργασίας για τους περισσότερους εργαζόμενους. Έτσι η σχέση εργοδότη (ΥΠΑΙΘ) και εργαζόμενου περιορίζεται σε ένα «νομικό συμβόλαιο», το οποίο προβλέπει συγκεκριμένη αμοιβή για συγκεκριμένο χρόνο και απαιτούνται συγκεκριμένες επιδόσεις. Η αυτονομία σκέψης και δράσης των ανθρώπων περιορίζεται και η διάθεση για απόδοση και συνεχή βελτίωση μειώνονται. Στη σημερινή εποχή, όμως, το διανοητικό, το συναισθηματικό και το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελούν τους πολυτιμότερους πόρους για έναν οργανισμό. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο καλείται ο διευθυντής-ηγέτης της κάθε σχολικής μονάδας να κερδίσει το πάθος, το μεράκι, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά του εκπαιδευτικού προσωπικού της μονάδας του⁶⁵.

Η γνώση των θεωριών παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού συντελεί στη δημιουργία μιας αποτελεσματικής στρατηγικής από το διευθυντή για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και την υλοποίηση του οράματός του για τη σχολική του μονάδα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow, τα κίνητρα που ενεργοποιούν τον άνθρωπο είναι οι ανάγκες που έχει και οι οποίες ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες:

- i. **Φυσιολογικές ή βιολογικές ανάγκες:** είναι οι βασικές ανάγκες για την επιβίωση του ανθρώπου (πείνα, δίψα, ύπνος κλπ.). Αυτές οι ανάγκες καλύπτονται μέσα από τις χρηματικές απολαβές του εργαζόμενου όπου ο διευθυντής δεν παίζει ρόλο.
- ii. **Ασφάλειας:** είναι η ανάγκη για προστασία από κινδύνους και απειλές, από φόβο και άγχος και η ανάγκη για δομή και τάξη, για όρια και σταθερότητα. Ο διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται για την εξασφάλιση ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας (περιβάλλον χώρος, θέρμανση, καθαριότητα κ.ά.), αλλά και να κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ασφαλείς κι ότι έχουν την υποστήριξή του –εφόσον είναι συνεπείς. Ακόμα, θα πρέπει να δημιουργεί ένα σταθερό και δομημένο περιβάλλον μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να επιδοθεί απερίσπαστος στο έργο του.

⁶⁵ Μπουραντάς, (2005), «Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας», σ. 34

- iii. **Κοινωνικές ανάγκες:** ικανοποιητικές σχέσεις με τους άλλους, το να ανήκουμε σε ομάδες και οι σχέσεις συνεργασίας. Ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος.
- iv. **Αναγνώρισης:** αυτοσεβασμός, αυτοπεποίθηση, αναγνώριση, αξιοπρέπεια και εκτίμηση.
- v. **Αυτοπραγμάτωσης:** επίτευξη των στόχων μας στο μέγιστο βαθμό, αυτοολοκλήρωση, δημιουργικότητα και αυτοέκφραση⁶⁶.

Οι δύο πρώτες κατηγορίες, σύμφωνα με τον Herzberg, ανήκουν στους παράγοντες «διατήρησης», οι οποίοι όταν υπάρχουν σε ικανοποιητικό βαθμό απλά εξασφαλίζουν τη μη δυσαρέσκεια, αλλά δε δημιουργούν ευχαρίστηση και παρακίνηση. Οι τρεις επόμενες υψηλότερες κατηγορίες της πυραμίδας του Maslow και οι επονομαζόμενες από τον Herzberg «παράγοντες-κίνητρα» είναι εκείνες που κινητοποιούν τους εργαζόμενους σε εξαιρετικές επιδόσεις.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Herzberg, οι παράγοντες-κίνητρα είναι οι κάτωθι:

- **Αίσθημα επιτυχίας:** συνδέεται με την ιδιαίτερη ανάγκη όλων των ανθρώπων για αυτοεκτίμηση. Κύριες πρακτικές μέθοδοι δημιουργίας της πρόκλησης της επιτυχίας είναι πρώτον η στοχοθεσία, δεύτερον το θετικό feedback και τρίτον η επιβράβευση-αναγνώριση.
- **Αναγνώριση των προσπαθειών, των επιδόσεων, των ικανοτήτων και γενικά των όσων προσφέρει ένας άνθρωπος.** Εκτός από τα συστήματα αμοιβών που πρέπει να προβλέπονται από κάθε οργανισμό, η αξιοπρεπής μεταχείριση, ο σεβασμός, το ενδιαφέρον, η εμπιστοσύνη που δείχνουμε προς τους ανθρώπους, αποτελούν αναγνώριση και δημιουργούν σε αυτούς το αντίστοιχο συναίσθημα και ικανοποίηση.
- **Ενδιαφέρον περιεχόμενο εργασίας:** κάτι που μας αρέσει πολύ το κάνουμε με περισσότερο κέφι και μεράκι. Η ρουτίνα κάνει μια εργασία ανιαρή και μη ενδιαφέρουσα. Η μέσω της «εναλλαγής» θέσεων εργασίας και η μέσω του «εμπλουτισμού» εργασία του εργαζομένου ώστε να αποκτά και να χρησιμοποιεί περισσότερες γνώσεις και να αξιοποιεί τις ικανότητές του τον κάνουν να αισθάνεται πιο δημιουργικός και τη δουλειά του πιο ενδιαφέρουσα.

⁶⁶ Πασιαρδής, (2004), «Εκπαιδευτική Ηγεσία», σελ. 65

- **Σημαντικότητα της εργασίας** που γίνεται αντιληπτή από τον εργαζόμενο. Όσο πιο σημαντική αισθάνεται την εργασία του κάποιος, τόσο βρίσκει νόημα σε αυτή και ικανοποιεί την ανάγκη του για αυτοεκτίμηση η οποία είναι ακόρεστη.
- **Συμμετοχή και ευθύνη** όπου η ελευθερία πρωτοβουλιών και η αυτονομία των εργαζομένων σε ό,τι αφορά την υλοποίηση της εργασίας τους και την ανταπόκριση στις υπευθυνότητές τους, τους κάνει να αισθάνονται πιο δημιουργικοί, τους δημιουργεί αίσθηση ευθύνης και δέσμευσης σε στόχους και στον οργανισμό –την αίσθηση του «ανήκειν» -και τους προκαλεί ικανοποίηση και ευχαρίστηση, αφού με αυτή τη στάση η διοίκηση δείχνει την εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την εκτίμησή της προς τους εργαζόμενους.
- **Ανάπτυξη και εξέλιξη**: Η ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων του ανθρώπου μέσω της εργασίας του έχει ιδιαίτερη σημασία για τον ίδιο αφού τον κάνει να αισθάνεται πιο ικανός, να έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά καθώς και υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό. Η επαγγελματική εξέλιξη, επίσης, που συνδέεται με αυτή, αποτελεί ισχυρό κίνητρο⁶⁷.

Οι Crowther και Postle (1991), αναφέροντας μελέτες που έγιναν στην Αμερική, επισημαίνουν ότι «όσο οι διευθυντές επιμένουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να θεωρείται ως μια διαρκής, μακρόχρονη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί έχουν μια αίσθηση ασφάλειας και ατομικής ταυτότητας που συμβάλλει στην αίσθηση επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Από την άλλη, όπου οι διευθυντές δεν καταφέρνουν να επιδείξουν ηγετική συμπεριφορά σε αυτούς του τομείς, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη τείνουν να χαρακτηρίζονται, σε ένα βαθμό, από ένα κλίμα ματαιότητας και κυνισμού»⁶⁸.

Οι Dinham & Scott, (2000), έρχονται να προσθέσουν στη θεωρία του Herzberg έναν τρίτο παράγοντα που επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και ο οποίος εμπερικλείει μια ομάδα παραγόντων στο επίπεδο του συστήματος του σχολείου και ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από ενδοσχολικούς κυρίως παράγοντες, όπως το σχολικό κλίμα, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή. Η θέση αυτή

⁶⁷ Μπουραντάς, (2005), «Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας», σ. 74-81

⁶⁸ Day Ch., (2003), Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης, σελ. 198-199

ενισχύει την άποψη για το ρόλο-κλειδί του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου⁶⁹.

Εκτός, όμως, από τα κίνητρα για να συνεισφέρει ο άνθρωπος περισσότερο πρέπει να υπάρχει αίσθηση δικαιοσύνης ή δίκαιης μεταχείρισης, το οποίο στην πράξη πρέπει να εξασφαλίζεται με διαφανείς κανόνες, σαφή κριτήρια και αποτελεσματικά συστήματα Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού⁷⁰.

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να επισημανθεί πως όπου το προσωπικό της πρώτης γραμμής είναι επιστήμονες, οι βασικότερες κινητήριες δυνάμεις προέρχονται κυρίως από το βαθμό πεποίθησης (αυτοεπάρκειας) που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να υλοποιήσουν τους στόχους της σχολικής τους μονάδας και από το βαθμό ελευθερίας που αισθάνονται ότι έχουν για να δράσουν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές των αποφάσεων άλλων⁷¹.

2.7 Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα

Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας σε έναν οργανισμό προάγει τη συνοχή, την αφοσίωση και τη νομιμοφροσύνη. Αυτό έχει σα συνέπεια ο οργανισμός να γίνεται πιο δυνατός και ταυτόχρονα να περιορίζονται οι περιπτώσεις φυγής από αυτόν. Επίσης, η ύπαρξή της εξυπηρετεί την ανάγκη του ατόμου για ασφάλεια και σταθερότητα⁷².

Οι Blake & Mouton (1985) αναφέρουν ότι οι ηγέτες που κατανοούν πλήρως τη θεωρία της ηγεσίας και βελτιώνουν την ικανότητά τους να ηγηθούν είναι σε θέση να μειώσουν την απογοήτευση των εργαζομένων και την αρνητική στάση στο εργασιακό περιβάλλον. Οι διευθυντές ως ηγέτες μπορούν να προωθήσουν την κατανόηση του οράματος του σχολείου, να διευκολύνουν την υλοποίηση της αποστολής και να δημιουργήσουν το κλίμα του σχολείου⁷³.

Ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας σε μία σχολική μονάδα αποτελεί ίσως έναν από τους πρώτους στόχους του διευθυντή-ηγέτη. Αρχικά, φαίνεται ότι είναι απαραίτητο να γνωρίζει πολύ καλά τα διάφορα στοιχεία της

⁶⁹ Γεωργίου Μ. & Μ. Ηλιοφώτου-Μένον, (2006), Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Μια εμπειρική έρευνα στη Μέση Εκπαίδευση. σελ. 424

⁷⁰ Μπουραντάς, (2005), «Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας», σ. 36

⁷¹ Πασιαρδής, (2004), «Εκπαιδευτική Ηγεσία», σελ. 81

⁷² Πασιαρδής, (2004), «Εκπαιδευτική Ηγεσία», σελ. 153

⁷³ Kelley et. al., (2005), 'Relationships Between Measures of Leadership and School Climate', p. 1

κουλτούρας στη μονάδα στην οποία υπηρετεί και το βαθμό στον οποίο αυτά ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Στη συνέχεια, κρίνεται αναγκαίο να δημιουργήσει συνθήκες τέτοιες που όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού να εκφράσουν την άποψή τους για τις αξίες και τις παραδοχές που πρέπει να διέπουν τον οργανισμό τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνεται η υιοθέτηση συγκεκριμένων νόρμων συμπεριφοράς και προάγεται η αίσθηση του «ανήκειν» και το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης. Η ύπαρξη κοινών στόχων, η συνυπευθυνότητα, η συνεργασία, η συνεχής βελτίωση, η στήριξη, ο αμοιβαίος σεβασμός, η ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία, η αναγνώριση και εκτίμηση και ο πειραματισμός με καινούριες πρακτικές σχετικές με τη διδακτική πράξη συμβάλλουν στην ενδυνάμωση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών⁷⁴.

Ως σχολικό κλίμα ορίζεται «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994) και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα) (Jorde - Bloom, 1988), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Sergiovanni & Starratt, 2002)»⁷⁵.

Η διαμόρφωση θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή της και συμβάλλει σημαντικά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Συμπεριφορές του διευθυντή που σχετίζονται με το κλίμα του σχολείου είναι, κυρίως, η αποτελεσματική επικοινωνία, η υπεράσπιση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και οι δίκαιες διαδικασίες αξιολόγησης⁷⁶. Ειδικότερα, ο διευθυντής κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο στον τομέα της επικοινωνίας που είναι βασική παράμετρος του σχολικού κλίματος. Πρωταρχικό του μέλημα είναι να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς και τους μαθητές, για όλα τα

⁷⁴ Πασιαρδής, (2004), «Εκπαιδευτική Ηγεσία», σελ. 158-160

⁷⁵ Πασιαρδής, (2004), «Εκπαιδευτική Ηγεσία», σελ. 165

⁷⁶ Kelley et.al., (2005), 'Relationships Between Measures of Leadership and School Climate'

ζητήματα που αφορούν τη σχολική τους μονάδα και να τους μεταλαμπαδεύει το όραμά του γι' αυτήν⁷⁷.

Ο διευθυντής αν και διατηρεί τον ηγετικό ρόλο σε ό,τι αφορά την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου αφήνει αρκετό βαθμό ελευθερίας στον κάθε εκπαιδευτικό. Η οργάνωση και η διοίκηση εξασφαλίζεται με μία σειρά σαφών οδηγιών και δίκαιων κανονισμών, που με τη συστηματική εφαρμογή τους δημιουργούνται αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη συνεργασίας, υπευθυνότητας, εμπιστοσύνης και συμμετοχικότητας σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ανάμεσα στο διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό. Ο διευθυντής είναι το κλειδί της επιτυχίας^{78,79}.

Τελικά, η ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται από την ικανότητά της να ενσωματώνει στην τυπική της οργάνωση τη δυναμική των ομάδων που δρουν στο εσωτερικό της. Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής πρέπει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν αποτελεσματικά ως μέλη ώριμων ομάδων⁸⁰.

Σύμφωνα με το Mc Gregor (1960) οι αποτελεσματικές ομάδες παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Η ατμόσφαιρα είναι άνετη, ήρεμη, χωρίς τυπικότητες.
2. Τα μέλη εκφράζουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους.
3. Υπάρχουν συγκρούσεις και διαφωνίες, αλλά επικεντρώνονται σε ιδέες και μεθόδους και όχι σε προσωπικότητες και άτομα.
4. Η ομάδα έχει αυτοσυνείδηση της λειτουργίας της και
5. Όταν αποφασίζονται δραστηριότητες, γίνεται σαφής ανάθεση καθηκόντων και τα μέλη την αποδέχονται⁸¹.

Ολοκληρώνοντας, ο διευθυντής ως φορέας καινοτομιών παρουσιάζει στο διδακτικό προσωπικό καινούργιες απόψεις και ιδέες και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν κι εκείνοι τις δικές τους και να εφαρμόσουν καινοτόμες δράσεις. Ο διευθυντής, ακόμα, αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή. Συνήθως συντονίζει, συζητά, βοηθά και παρέχει την απαιτούμενη ανατροφοδότηση στο προσωπικό και είναι ενημερωμένος για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που

⁷⁷ Πασιαρδή, (2001), «Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του», σελ. 47

⁷⁸ Πασιαρδής, (2004), «Εκπαιδευτική Ηγεσία», σελ. 171

⁷⁹ Πασιαρδή, (2001), «Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του», σελ. 34

⁸⁰ Μπρίνια, (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης», σελ. 254

⁸¹ Μπρίνια, (2008), «Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης», σελ. 155

αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και στην υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας⁸².

2.8 Προσδιορισμός του προβλήματος και διεθνής εμπειρία

Από έρευνες⁸³ στη διεθνή βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί ο έμμεσος ρόλος του διευθυντή στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών μέσω της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο, αλλά και ο άμεσος ρόλος του στη διαμόρφωση των κατάλληλων εργασιακών συνθηκών μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να προσφέρουν τον καλύτερο εαυτό τους.

Οι έρευνες που έχουν γίνει αναφέρονται κυρίως στην επίδραση που έχει το στιλ ηγεσίας του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών ή στην επαγγελματική τους ικανοποίηση –η οποία έχει άμεση σχέση με την παρακίνησή τους. Ενδεικτικά αναφέρονται οι πιο κάτω.

Ο Bogler R. (2001) σε έρευνά του εξετάζει τις επιπτώσεις του στιλ ηγεσίας των διευθυντών (μετασχηματιστική ή συναλλακτική), τη στρατηγική λήψεως αποφάσεων των διευθυντών (αυταρχική ή συμμετοχική) και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανοποίησή τους από την εργασία τους. Το πιο εμφανές εύρημα ήταν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Το επαγγελματικό κύρος, η αυτοεκτίμηση, η αυτονομία στην εργασία, οι ευκαιρίες για αυτοανάπτυξη και για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συμβάλλουν τα μέγιστα για την ικανοποίηση από την εργασία. Επίσης, ένα άλλο εύρημα ήταν η προτίμηση των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται με διευθυντές που υιοθετούν το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας σε σχέση με το συναλλακτικό. Καταλήγει δε στο συμπέρασμα πως μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συμμετοχικής συμπεριφοράς, οι διευθυντές

⁸² Πασιαρδή, (2001), «Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του», σελ. 50

⁸³ Όπως προκύπτει από τις μελέτες των:

Barnett K. & J. McCormick, (2004), Bogler R., (2001), Cerit Y., (2009), Elzahiri S., (2011), Eres F., (2011), Eyal O. and G. Roth, (2011), Griffith J., (1999), Stockard J. & M.B. Lehman, (2004), Saiti (2007), et.al.

μπορούν να αναπτύξουν θετικές στάσεις και συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς για το επάγγελμά τους.

Οι Eyal O. & Roth G., (2011), διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας του διευθυντή και της παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι το στιλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και την ευημερία τους. Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να συνδέεται θετικά με την αυτόνομη παρακίνηση των εκπαιδευτικών και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία που συνδέεται θετικά με την ελεγχόμενη παρακίνηση και την επαγγελματική εξουθένωση.

Οι Barnett K. & J. McCormick, (2003), από έρευνα που πραγματοποίησαν σε σχολεία της Ν. Ουαλίας κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η επίδραση του οράματος μπορεί να υπερεκτιμηθεί και πως ο πιο κρίσιμος παράγοντας που διακρίνει τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι το προσωπικό ενδιαφέρον (individual concern). Η ηγεσία στα σχολεία χαρακτηρίζεται κυρίως από τις σχέσεις με τα άτομα και μέσω αυτών των σχέσεων ο διευθυντής-ηγέτης είναι ικανός να εδραιώσει την ηγεσία του και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους, τις ικανότητες και τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των κοινών τους στόχων, τους οποίους έχουν συναποφασίσει.

Οι Marks H. & Printy S., εστιάζοντας στη σχολική ηγεσία στις σχέσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, ερεύνησαν τη δυναμική της ενεργού συνεργασίας μεταξύ τους σε εκπαιδευτικά θέματα για την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας και της βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Από την έρευνά τους προέκυψε πως όταν ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας συνδυάζει τη μετασχηματιστική με τη συμμετοχική εκπαιδευτική ηγεσία πετυχαίνει υψηλά επίπεδα δέσμευσης και επαγγελματισμού από τους δασκάλους.

Ο Kelley R. σε έρευνά του για την ηγεσία και το σχολικό κλίμα, διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών βρήκε πως σχετίζονται με το σχολικό κλίμα. Αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν την πιο κατάλληλη λύση για κάθε κατάσταση, τότε θεωρούν πως στο σχολείο υπάρχει καλή επικοινωνία, συμμετοχική λήψη αποφάσεων και υψηλό επίπεδο υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, και επομένως θετικό σχολικό κλίμα.

Η Saiti A., (2007), σε έρευνά της για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επεσήμανε επτά παράγοντες, στους οποίους έχουμε ήδη αναφερθεί στην ενότητα 2.3. Αξίζει να σημειωθεί πως σε όλους τους παράγοντες είναι διακριτή η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η οποία συνδέεται άμεσα με την παρακίνησή τους.

Παρόλο που τα αποτελέσματα των συναφών ερευνών είναι ιδιαίτερα σημαντικά, ωστόσο υπάρχει έλλειψη πληροφοριών στη βιβλιογραφία σχετικά με την επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως ηγέτη σε σχέση με την παρακίνησή τους στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα σε μια περίοδο ραγδαίων εξελίξεων και μεταρρυθμίσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης είναι κρίσιμης σημασίας να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη που θα εμπνεύσουν και θα παρακινήσουν το διδακτικό προσωπικό να συμβάλει τα μέγιστα για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και να συμμετέχει δημιουργικά σε εκπαιδευτικά θέματα. Επιπλέον, η ανεύρεση των βασικών αναγκών των εκπαιδευτικών για την παρακίνησή τους και των ατομικών διαφορών με βάση τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση πιο ξεκάθαρης εικόνας του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού και τον προσανατολισμό της κρατικής πολιτικής στην αξιοποίησή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων, αλλά και στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική.

ΜΕΡΟΣ 2^ο: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Κεφάλαιο 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Η λειτουργία της διεύθυνσης του σχολείου συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και αναφέρεται στην ενσυνείδητη προσπάθεια των διευθυντών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού. Πρέπει, επομένως, ο διευθυντής να έχει θεωρητικές γνώσεις και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει και να τους παρακινεί και να συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων και στο χειρισμό των διαφορών που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα, μέσα στο πλαίσιο του ηγετικού του ρόλου, ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων, την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους, αλλά και την ικανοποίηση των ατομικών τους αναγκών.

Το ερώτημα που διατυπώνεται είναι, συνεπώς, ποια είναι τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής και ποιες οι ειδικές πρακτικές και πολιτικές που πρέπει να ακολουθεί, ώστε να ξεπεράσει την αντίληψη του διευθυντή-διαχειριστή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης και να αναδειχθεί σε ηγετική φυσιογνωμία εκφράζοντας τα όνειρα και τις προσδοκίες της κοινωνίας;

3.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει με ποιο τρόπο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να εμπνεύσει και να παρακινήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας του καθιστώντας το πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης όπως αυτοί

ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και την ικανοποίηση των απαιτήσεων του κράτους και της κοινωνίας.

3.3 Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν είναι τα κάτωθι:

- ο Πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ηγετικές αρετές του διευθυντή τους.
- ο Ποιες είναι οι βασικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως έμμεσα συνάγεται από τις απόψεις τους για τις επιδόσεις του διευθυντή τους στις αντίστοιχες ηγετικές ικανότητες και σε παραμέτρους που σχετίζονται με την παρακίνησή τους.
- ο Πώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα κοινωνικοδημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά;

3.4 Δείγμα και διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε σχολικές μονάδες της Αττικής και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας –Βέροια και Ιωάννινα –στις οποίες η ερευνήτρια είχε πρόσβαση (δείγμα ευκολίας) και συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η διαδικασία της δειγματοληψίας ολοκληρώθηκε στα μέσα Μαρτίου 2014 και διήρκησε δύο μήνες. Η συλλογή των δεδομένων της πρωτογενούς έρευνας πραγματοποιήθηκε με διανομή 300 ερωτηματολογίων και συλλογή 187 απαντημένων πλήρως από αυτά σε 14 δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας (γ' και δ' περιφέρειας), 4 των Ιωαννίνων και 5 της Βέροιας. Στο σύνολο των απαντήσεων αντιστοιχούν 122 (65.25%) από την Αθήνα και 65 (34.25%) από την επαρχία. Επίσης, το 81.3% αντιστοιχεί σε πολυθέσια δημοτικά –κυρίως 12/θέσια –ενώ ένα ποσοστό 18.7% αντιστοιχεί σε 6/θέσια και 8/θέσια δημοτικά σχολεία. Με αυτό το τρόπο το δείγμα θεωρείται πιο αντιπροσωπευτικό.

Κατόπιν, τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς δομημένο σε 8 αρχικούς άξονες που εξέταζε αντίστοιχες πτυχές της ηγεσίας (ενθάρρυνση εργαζομένου, αναγνώριση της συμβολής του, διοικητική ικανότητα, δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, επιτεύγματα, αυτονομία, ασφάλεια-εμπιστοσύνη, μέριμνα για περιβάλλον εργασίας).

Το ερωτηματολόγιο εκπονήθηκε από την ερευνήτρια, μετά από ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας πάνω στο συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο⁸⁴ και παρατίθεται στο παράρτημα 2. Οι απαντήσεις ήταν βαθμονομημένες σε 5βαθμη κλίμακα Likert.

3.5 Εγκυρότητα ερωτηματολογίου

Η εγκυρότητα ερωτηματολογίου αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο μετρά αυτό το οποίο έχει σχεδιαστεί για να μετρήσει. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εγκυρότητας προσώπου και περιεχομένου και έλεγχος δομικής εγκυρότητας:

- **Εγκυρότητα προσώπου** : Έμπειροι ερευνητές καλούνται να αξιολογήσουν την ευκολία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τη δυνατότητα κατανόησης των ερωτήσεων από τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται (Σαπουντζή-Κρέπια 2012). Για το παρόν ερωτηματολόγιο ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με την επίδειξη του ερωτηματολογίου σε μικρό αριθμό συναδέλφων της ερευνήτριας αμέσως μετά το σχεδιασμό του και πριν τη χρησιμοποίησή του.
- **Εγκυρότητα περιεχομένου (content validity)**:. Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στην επάρκεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να υποστηρίζεται εννοιολογικά. Η εξασφάλιση της εγκυρότητας αυτής στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε με τον πιλοτικό έλεγχο σε ειδικά επιλεγμένο πληθυσμό 20 εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες σε πιλοτικό έλεγχο έγραψαν σχόλια για κάθε ερώτηση σχετικά με τη σαφήνεια της έννοιας που εμπεριεχόταν στην κάθε πρόταση. Ακολούθησαν μικρές προσαρμογές σύμφωνα με τα σχόλια τους.
- **Δομική εγκυρότητα (construct validity)**. Η αποτίμηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής ή αλλιώς της δομικής εγκυρότητας είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται κυρίως όταν δημιουργούνται όργανα ψυχομετρικών χαρακτηριστικών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Με την

⁸⁴ Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο το ερωτηματολόγιο από τη μεταπτυχιακή διατριβή του Δήμου Ι., (2011), Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που χρησιμοποιήθηκαν ανέρχονται σε ποσοστό 71%, ενώ υπήρξαν μικρές τροποποιήσεις όσον αφορά στους άξονες με κυριότερη την προσθήκη ενός επιπλέον που αφορά στην αυτοεκτίμηση και διάθεση για αυτοβελτίωση. Το ερωτηματολόγιο του κ. Δήμου βασίζεται στην έρευνα της Κας Σαΐτη Α. (2007) και πιο συγκεκριμένα στους επτά παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που προέκυψαν.

ανάλυση αυτή ελέγχεται εάν οι προτάσεις ανήκουν στατιστικά σε ένα όργανο μέτρησης, σύμφωνα προς την εννοιολογική κατασκευή του. Στην παρούσα μελέτη η διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (ανάλυση παραγόντων).

3.6 Αξιοπιστία

Στη συγκεκριμένη έρευνα ελέγχθηκε η εσωτερική αξιοπιστία των υποκλιμάκων και του συνόλου του ερωτηματολογίου με το συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας (εσωτερικής συνοχής) α Cronbach. Η εσωτερική συνοχή αξιολογεί την ομοιογένεια των ερωτήσεων της κλίμακας. Οι τιμές κυμαίνονται από 0 έως 1, με το 1 να δείχνει την τέλεια αξιοπιστία. Ο συντελεστής Cronbach's α κατηγοριοποιήθηκε ως εξής: 0,00-0,25 = ελάχιστη έως καθόλου, 0,26-0,49 = χαμηλή, 0,50-0,69 = μέτρια, 0,70-0,89 = υψηλή και 0,90-1,00 = εξαιρετική.

3.7 Στατιστική ανάλυση

Πραγματοποιήθηκε μελέτη δομικής εγκυρότητας με ανάλυση κυρίων συνιστωσών και μελέτη της εσωτερικής συνοχής (αξιοπιστίας) των υποκλιμάκων (παραγόντων) που προέκυψαν. Χρησιμοποιήθηκαν οι παραμετρικές μέθοδοι t-test και ANOVA για συγκρίσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων ομάδων. Η post-hoc ανάλυση έγινε με τη δοκιμασία Bonferroni. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων πραγματοποιήθηκαν με τη δοκιμασία Pearson. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο $p=0,05$.

Κεφάλαιο 4^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Περιγραφική ανάλυση

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν γυναίκες (62%). Το 60,5% ήταν ηλικίας μεγαλύτερης των 40 ετών, με τους περισσότερους (80,7%) να έχουν περισσότερα από 9 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί. Σε οργανική θέση υπηρετούσε το 72%, ενώ το ήμισυ περίπου (49,2%) δεν διέθετε καμιά επιπλέον εκπαίδευση, πέραν του βασικού πτυχίου. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ήταν δάσκαλοι (68,4%) και λιγότερο διάφορες ειδικότητες (γυμναστές, καθηγητές ξένων γλωσσών, εικαστικοί, μουσικοί κ.ά.).

Πίνακας 1. Κοινωνικά, δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

N=187	N	%
Φύλο		
Άνδρες	71	38
Γυναίκες	116	62
Ηλικιακή ομάδα		
22-30 έτη	27	14,4
31-40 έτη	47	25,1
41-50 έτη	88	47,1
51+	25	13,4
Χρόνια προϋπηρεσίας		
0-3	11	5,9
4-8	25	13,4
9-16	58	31,0
17-25	65	34,8
26+	28	14,9
Θέση υπηρεσίας		
Οργανική	134	72,0
Αποσπασμένος/η	17	9,1
Αναπληρωτής/τρια	35	18,9
Ειδικότητα		
Δάσκαλοι	128	68,4
Ειδικότητες	59	31,6
Σπουδές πέραν των βασικών		
2 ^ο πτυχίο	17	9,1
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	39	20,9
Μετεκπαίδευση	29	15,5
Μεταπτυχιακό + Μετεκπαίδευση	10	5,3
Τίποτα από τα παραπάνω	92	49,2

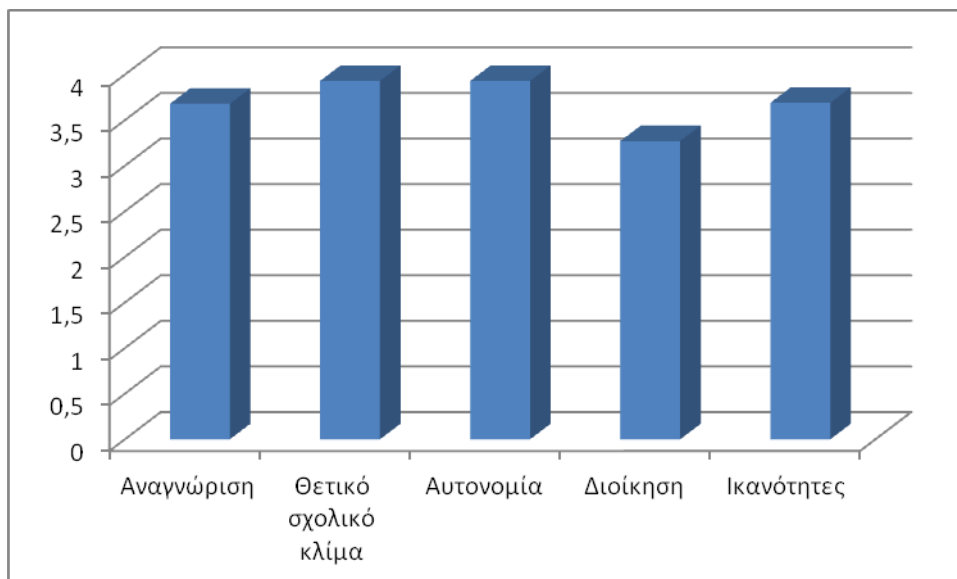
--	--	--

Οι δύο παράγοντες με την υψηλότερη βαθμολογία ήταν το θετικό σχολικό κλίμα και η αυτονομία με μέση τιμή $3,93 \pm 0,94$ και $3,93 \pm 0,87$ αντίστοιχα. Η χαμηλότερη σημειώθηκε στη διοίκηση ($3,27 \pm 0,71$). Όλοι οι παράγοντες είχαν βαθμολογία άνω του 3 στην 5βαθμη κλίμακα Likert.

Πίνακας 2. Η βαθμολογία στους 5 παράγοντες του ερωτηματολογίου

N=187	Ελάχιστο	Μέγιστο	ΜΤ	ΤΑ
Αναγνώριση	1,00	5,00	3,68	0,98
Θετικό σχολικό κλίμα	1,00	5,00	3,93	0,94
Αυτονομία	1,00	5,00	3,93	0,87
Διοίκηση	1,00	4,17	3,27	0,71
Ικανότητες	1,14	5,00	3,69	0,90
ΜΤ: Μέση τιμή ΤΑ: Τυπική απόκλιση				

Γράφημα 1. Συγκριτική παρουσίαση της βαθμολογίας στους 5 παράγοντες του ερωτηματολογίου



4.2 Ανάλυση κύριων συνιστωσών

Πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με ανάλυση κύριων συνιστωσών με περιστροφή Varimax, προκειμένου να μελετηθεί η δομή της κλίμακας (ανάλυση δομικής εγκυρότητας). Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή των παραγόντων ήταν ιδιοτιμή > 1 και φόρτιση παράγοντα $> 0,30$. Όσον αφορά την ανάλυση κύριων συνιστωσών της κλίμακας, η δοκιμασία Bartlett Test of Sphericity έδειξε τιμή 10854,429 και ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0,0005$). Η δοκιμασία Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy έδειξε τιμή 0,96 συνηγορώντας υπέρ της καταλληλότητας των δεδομένων για ανάλυση. Πέντε παράγοντες εξήχθησαν, που ερμήνευαν το 76,78% της συνολικής διακύμανσης, με ιδιοτιμές που κυμαίνονταν από 30,873 έως 1,077. Οι φορτίσεις των παραγόντων, που συνιστούν τους συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις επιμέρους ερωτήσεις και τον παράγοντα κυμαίνονταν από 0,510 έως 0,823. Ερωτήσεις που είχαν φορτίσεις σε περισσότερους από έναν παράγοντα ταξινομήθηκαν στον εννοιολογικά συγγενέστερο.

Οι προτάσεις ομαδοποιήθηκαν έτσι ώστε να αντιστοιχούν σε εννοιολογικά 5 ομοιογενείς υποομάδες, αντικατοπτρίζοντας βασικές παραμέτρους των 8 αρχικών αξόνων. Δημιουργήθηκαν ο παράγοντας «αναγνώριση» με 10 ερωτήσεις, ο παράγοντας «θετικό κλίμα» με 10 επίσης ερωτήσεις, ο παράγοντας «αυτονομία» με 10 ερωτήσεις, ο παράγοντας «διοίκηση» με 12 ερωτήσεις και ο παράγοντας «ικανότητες» με 7 ερωτήσεις. Οι φορτίσεις ανά ερώτηση και οι συντελεστές αξιοπιστίας ανά παράγοντα φαίνονται στους παρακάτω πίνακες. Η αξιοπιστία όλων των παραγόντων υπήρξε εξαιρετική. Δίπλα σε κάθε ερώτηση δίνεται η αντίστοιχη ερώτηση του αρχικού ερωτηματολογίου (άξονας και σειρά της ερώτησης)

Πίνακας 3.1²⁵ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Αναγνώριση, επιβράβευση και αυτοεκτίμηση

		MT
1	Συντελεί στην αίσθηση πληρότητας που παίρνω από τη δουλειά μου. 7.4	.823
2	Με βοηθά στο να διακρίνω τα αποτελέσματα της δουλειάς μου. 7.1	.819
3	Με κάνει να νιώθω πως η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα... 7.3	.801
4	Με κάνει να αισθάνομαι όμορφα για το ότι είμαι στην υπηρεσία.... 7.2	.801
5	Με κάνει να νιώθω περήφανος όταν βλέπω αποτέλεσμα στη δουλειά.. 6.3	.762
6	Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω σημαντικός για την προσφορά μου.. 6.5	.746
7	Μου δίνει την αίσθηση ότι η δουλειά μου είναι πολλή σπουδαία.. 6.2	.737
8	Με επαινεί δημόσια για τη δουλειά μου. 6.6	.728
9	Μας κάνει να νιώθουμε ότι έχουμε επάξια κερδίσει μια ιδιαίτερα σημαντική θέση στην κοινωνία. 8.5	.710
10	Το παρατηρεί και το αναγνωρίζει όταν καταφέρνω κάτι καλά στη δουλειά μου. 6.1	.684
	α Cronbach	0,98

Πίνακας 4. 2^{ος} ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Θετικό σχολικό κλίμα και πολύ καλές συνθήκες εργασίας

1.Φροντίζει ώστε η θέρμανση, ο φωτισμός, ο εξαερισμός κλπ. να ικανοποιούν τους Εκπαιδευτικούς		.794
4.1		
2.Προσπαθεί ώστε το φυσικό περιβάλλον να είναι όσο το δυνατό πιο όμορφο.	4.2	.758
3.Μου παρέχει ασφάλεια και εμπιστοσύνη το ότι είναι δεδομένη η βοήθειά του σε κάθε δύσκολη περίπτωση.	5.3	.729
4.Καταβάλλει κάθε προσπάθεια ώστε να νιώθουμε όλοι ευχάριστα με τις συνθήκες εργασίας μας.	4.3	.678
5.Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου.	3.6	.624
6.Διατηρεί ήρεμο κλίμα μεταξύ όλων μας, χωρίς διαπληκτισμούς και καβγάδες.	3.7	.609
7.Είναι συναδελφικός όταν μας εκπαιδεύει και μας συμβουλεύει.	3.4	.600
8.Ενθαρρύνει το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο.	3.1	.584
9.Δημιουργεί στον καθένα μας την αίσθηση του «ανήκειν» και ότι εργαζόμαστε για το ίδιο όραμα.	3.3	.584
10.Καλλιεργεί ένα κλίμα ζεστασιάς, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ μας.	3.5	.568
α Cronbach		0,92

Πίνακας 5. 3^{ος} ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Αυτονομία και συμμετογή στη λήψη αποφάσεων

1	Μου δίνει την ευκαιρία να εφαρμόσω νέες ιδέες στη διδασκαλία μου.	1.1	.749
2	Με ενθαρρύνει να καθορίσω το δικό μου πρόγραμμα εργασίας για την τάξη μου.	1.2	.730
3	Μου δίνει τη δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου.	1.8	.724
4	Επικροτεί το να κάνω διαφορετικά πράγματα κατά διαστήματα.	1.3	.671
5	Μου δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιώ εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.	1.5	.664
6	Με ενθαρρύνει να εκφράζω ελεύθερα την άποψή μου σε ό,τι αφορά στη σχολική μου μονάδα.	1.7	.620
7	Ενθαρρύνει την παρουσίαση νέων ιδεών οι οποίες είναι καλό να χρησιμοποιούνται και από άλλους συναδέλφους.	3.2	.606
8	Με συμβουλεύει/καθοδηγεί όταν το ζητώ σε θέματα της τάξης μου.	1.4	.577
9	Επιδιώκει τη συμμετοχή μας στον καθορισμό των στόχων της σχολικής μας μονάδας, καθώς και στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν στο σχολείο μας.	8.3	.544
10	Με κάνει να νιώθω ότι οι προσπάθειές μου να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου σπάνια παρεμποδίζονται από τη γραφειοκρατία.	4.4	.533
	α Cronbach		0,99

Πίνακας 6. 4^{ος} ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Διοίκηση: στοχοθεσία, προγραμματισμός και διοικητικές ικανότητες

1.Είναι σαφής στην ενημέρωση όλων μας για την πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου (όραμα, σκοπούς και αρχές).	8.1	.660
2.Προσπαθεί ώστε οι αρχές της σχολικής μας κουλτούρας να υλοποιούνται από όλους μας.	8.2	.637
3.Όταν μας αναθέτει εργασίες είναι σαφής και κατανοητός.	8.7	.570
4.Με καθιστά υπεύθυνο για τη δραστηριότητά μου.	1.6	.538
5.Διαθέτει τη γνώση της διευθέτησης διοικητικών, διδακτικών και παιδαγωγικών θεμάτων.	5.1	.521
6.Μας εμπνέει να καταβάλουμε συνεχώς προσπάθειες για να προσφέρουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε.	8.4	.611
7.Συντελεί στο να είναι το σχολείο μου φιλικό και κοινωνικό.	8.6	.510
8.Είναι δίκαιος	5.5	.619
9.Είναι ικανός στη δουλειά του.	5.4	.606
10.Χειρίζεται με τον καταλληλότερο τρόπο τυχόν διαμαρτυρίες εκπαιδευτικών.	5.2	.582
11.Είναι δίκαιος και αποτελεσματικός στην ανάθεση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.	5.6	.543
12.Μας βοηθά ώστε πάντα να γνωρίζουμε τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο μας.	5.8	.539
α Cronbach		0,94

Πίνακας 7. 5^{ος} ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Ανάπτυξη ικανοτήτων και ενδιαφέροντος για την εργασία-αυτοβελτίωση

1.Μου αναθέτει αρμοδιότητες που χαρακτηρίζονται από ποικιλία.	2.1	.758
2.Με βοηθά και με ενθαρρύνει να αποκτώ διοικητικές ικανότητες.	2.4	.752
3.Μου αναθέτει εργασίες που μου ταιριάζουν καλύτερα.	2.3	.611
4.Μου δίνει την ευκαιρία να αισθάνομαι χρήσιμος, δραστήριος...	2.2	.574
5.Με ενθαρρύνει να κάνω χρήση των καλύτερων δεξιοτήτων μου.	2.5	.546
6.Με κάνει να επιδιώκω την προσωπική μου ανέλιξη.	7.5	.795
7.Με ενθαρρύνει το ότι με υποστηρίζει με το διοικητικό του έργο.	6.4	.700
α Cronbach		0,96

Η ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών και ελεύθερης έκφρασης, η ανάθεση ευθύνης, η αναγνώριση των προσπαθειών και η φροντίδα των υλικών μέσων ήταν οι ερωτήσεις με την υψηλότερη βαθμολογία. Η μέση τιμή (MT) και η τυπική απόκλιση (TA) της βαθμολογίας ανά ερώτηση παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 8.1^{ος} ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Αναγνώριση, επιβράβευση και αυτοεκτίμηση

		MT	TA
1	Συντελεί στην αίσθηση πληρότητας που παίρνω από τη δουλειά μου.	3,54	1,11
2	Με βοηθά στο να διακρίνω τα αποτελέσματα της δουλειάς μου.	3,63	1,07
3	Με κάνει να νιώθω πως η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα...	3,71	1,09
4	Με κάνει να αισθάνομαι όμορφα για το ότι είμαι στην υπηρεσία....	3,67	1,10
5	Με κάνει να νιώθω περήφανος όταν βλέπω αποτέλεσμα στη δουλειά..	3,80	1,09
6	Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω σημαντικός για την προσφορά μου..	3,82	1,11
7	Μου δίνει την αίσθηση ότι η δουλειά μου είναι πολλή σπουδαία..	3,72	1,09
8	Με επαινεί δημόσια για τη δουλειά μου.	3,67	1,21
9	Μας κάνει να νιώθουμε ότι έχουμε επάξια κερδίσει μια ιδιαίτερα σημαντική θέση στην κοινωνία.	3,59	1,10
10	Το παρατηρεί και το αναγνωρίζει όταν καταφέρνω κάτι καλά στη δουλειά μου.	3,96	0,99

Πίνακας 9.2^{ος} ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Θετικό σχολικό κλίμα και πολύ καλές συνθήκες εργασίας

		MT	TA
1.	Φροντίζει ώστε η θέρμανση, ο φωτισμός, ο εξαερισμός κλπ. να ικανοποιούν τους Εκπαιδευτικούς	4,19	1,01
2.	Προσπαθεί ώστε το φυσικό περιβάλλον να είναι όσο το δυνατό πιο όμορφο.	4,10	0,96
3.	Μου παρέχει ασφάλεια και εμπιστοσύνη το ότι είναι δεδομένη η βοήθειά του σε κάθε δύσκολη περίπτωση.	3,87	1,21
4.	Καταβάλλει κάθε προσπάθεια ώστε να νιώθουμε όλοι ευχάριστα με τις συνθήκες εργασίας μας.	4,00	1,04
5.	Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου.	3,75	1,09
6.	Διατηρεί ήρεμο κλίμα μεταξύ όλων μας, χωρίς διαπληκτισμούς και καβγάδες	3,94	1,11
7.	Είναι συναδελφικός όταν μας εκπαιδεύει και μας συμβουλεύει.	3,91	1,11
8.	Ενθαρρύνει το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο.	4,00	1,06
9.	Δημιουργεί στον καθένα μας την αίσθηση του «ανήκειν» και ότι εργαζόμαστε για το ίδιο όραμα.	3,78	1,17
10.	Καλλιεργεί ένα κλίμα ζεστασιάς, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ μας.	3,83	1,13

Πίνακας 10.3⁹⁵ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Αυτονομία και συμμετογή στη λήψη αποφάσεων

		ΜΤ	ΤΑ
1			
	Μου δίνει την ευκαιρία να εφαρμόσω νέες ιδέες στη διδασκαλία μου.	3,97	1,08
3	Μου δίνει τη δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνότητας στο χώρο του σχολείου.	4,07	1,03
4	Επικροτεί το να κάνω διαφορετικά πράγματα κατά διαστήματα.	3,99	1,05
5	Μου δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιώ εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.	3,92	1,04
6	Με ενθαρρύνει να εκφράζω ελεύθερα την άποψή μου σε ό,τι αφορά στη σχολική μου μονάδα.	4,07	1,03
7	Ενθαρρύνει την παρουσίαση νέων ιδεών οι οποίες είναι καλό να χρησιμοποιούνται και από άλλους συναδέλφους.	3,95	1,05
8	Με συμβουλεύει/καθοδηγεί όταν το ζητώ σε θέματα της τάξης μου.	3,97	1,03
9	Επιδιώκει τη συμμετοχή μας στον καθορισμό των στόχων της σχολικής μας μονάδας, καθώς και στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν στο σχολείο μας.	3,84	1,01
10	Με κάνει να νιώθω ότι οι προσπάθειές μου να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου σπάνια παρεμποδίζονται από τη γραφειοκρατία.	3,55	1,29

Πίνακας 11. 4⁹⁵ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Διοίκηση: στοχοθεσία, προγραμματισμός και διοικητικές ικανότητες

	ΜΤ	ΤΑ
1.Είναι σαφής στην ενημέρωση όλων μας για την πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου (όραμα, σκοπούς και αρχές).	3,79	1,02
2.Προσπαθεί ώστε οι αρχές της σχολικής μας κουλτούρας να υλοποιούνται από όλους μας.	3,78	0,97
3.Όταν μας αναθέτει εργασίες είναι σαφής και κατανοητός.	3,98	1,01
4.Με καθιστά υπεύθυνο για τη δραστηριότητά μου.	4,30	0,78
5.Διαθέτει τη γνώση της διεύθυνσης διοικητικών, διδακτικών και παιδαγωγικών θεμάτων.	4,09	1,01
6.Μας εμπνέει να καταβάλουμε συνεχώς προσπάθειες για να προσφέρουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε.	3,85	1,00
7.Συντελεί στο να είναι το σχολείο μου φιλικό και κοινωνικό.	3,97	1,03
8.Είναι δίκαιος	3,95	1,11
9.Είναι ικανός στη δουλειά του.	4,11	1,01
10.Χειρίζεται με τον καταλληλότερο τρόπο τυχόν διαμαρτυρίες εκπαιδευτικών.	3,81	1,09
11.Είναι δίκαιος και αποτελεσματικός στην ανάθεση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.	3,91	1,03
12.Μας βοηθά ώστε πάντα να γνωρίζουμε τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο μας.	3,73	1,14

Πίνακας 12. 5⁹⁵ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: Ανάπτυξη ικανοτήτων και ενδιαφέροντος για την εργασία-αυτοβελτίωση

	ΜΤ	ΤΑ
Μου αναθέτει αρμοδιότητες που χαρακτηρίζονται από ποικιλία.	3,57	1,03
Με βοηθά και με ενθαρρύνει να αποκτώ διοικητικές ικανότητες.	3,48	1,18
Μου αναθέτει εργασίες που μου ταιριάζουν καλύτερα.	3,79	1,10
Μου δίνει την ευκαιρία να αισθάνομαι χρήσιμος, δραστήριος...	3,89	1,01
Με ενθαρρύνει να κάνω χρήση των καλύτερων δεξιοτήτων μου.	3,80	1,13
Με κάνει να επιδιώκω την προσωπική μου ανέλιξη.	3,53	1,15
Με ενθαρρύνει το ότι με υποστηρίζει με το διοικητικό του έργο.	3,81	1,08

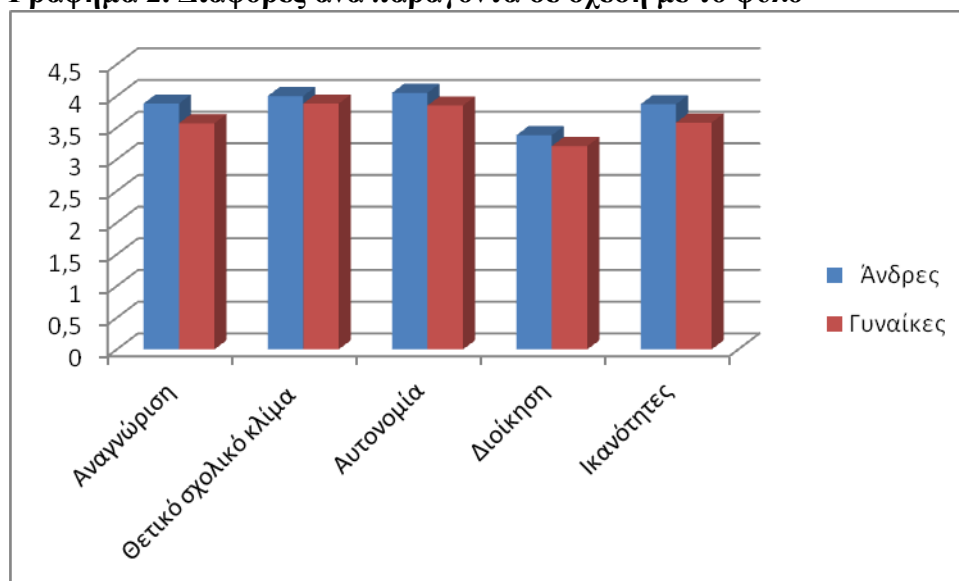
4.3 Επαγωγική στατιστική

Στον παράγοντα «αναγνώριση» και στον παράγοντα «ικανότητες» διαφορές παρουσιάστηκαν σε σχέση με το φύλο, με τις γυναίκες να συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία ($p < 0,05$), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Σημειώνεται ότι ως προς την ειδικότητα, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 13. Διαφορές μεταξύ των φύλων στους 5 παράγοντες

	Φύλο	N	ΜΤ	ΤΑ	t	p
Αναγνώριση	Άνδρας	71	3,88	0,90	2,096	0,037
	Γυναίκα	116	3,57	1,00		
Θετικό σχολικό κλίμα	Άνδρας	71	4,00	0,96	0,793	0,429
	Γυναίκα	116	3,88	0,93		
Αυτονομία	Άνδρας	71	4,05	0,82	1,527	0,129
	Γυναίκα	116	3,85	0,89		
Διοίκηση	Άνδρας	71	3,38	0,70	1,578	0,116
	Γυναίκα	116	3,21	0,71		
ικανότητες	Άνδρας	71	3,8753	,84789	2,182	0,030
	Γυναίκα	116	3,5813	,92096		

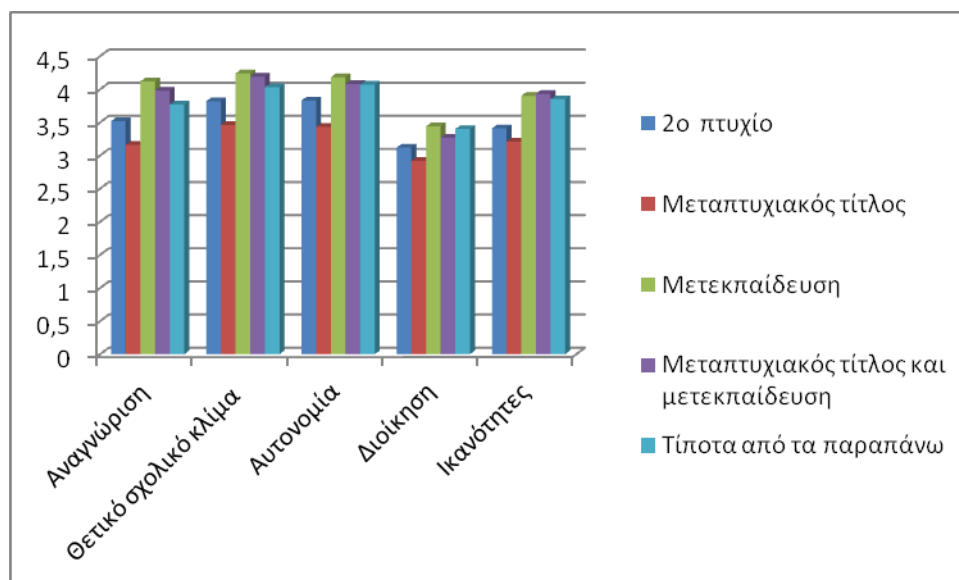
Γράφημα 2. Διαφορές ανά παράγοντα σε σχέση με το φύλο



Αναφορικά με την ύπαρξη σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ εκείνων που είχαν μεταπτυχιακό

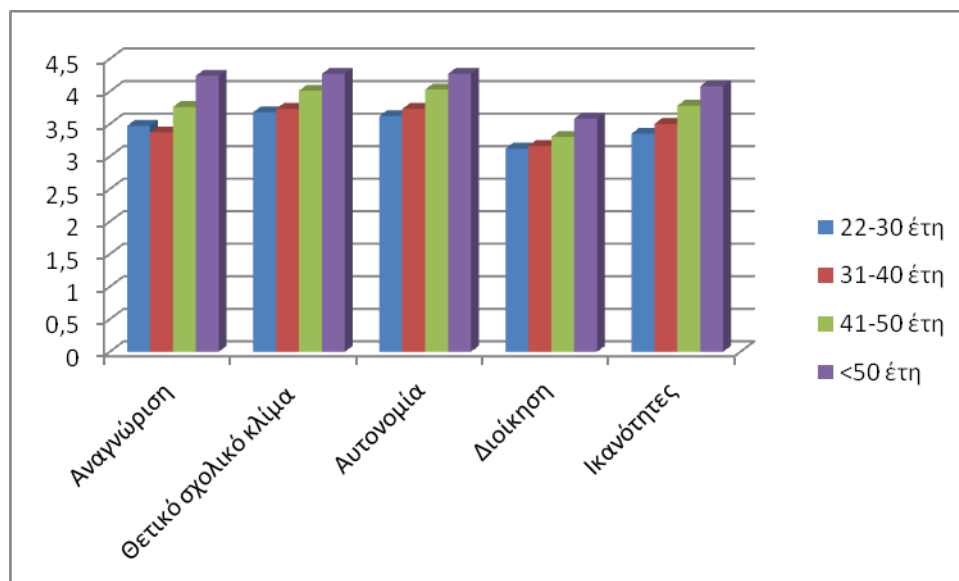
δίπλωμα και εκείνων που είτε δεν είχαν καμία επιπλέον κατάρτιση, είτε είχαν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση. Οι διαφορές αφορούσαν σε όλους τους παράγοντες και η βαθμολογία στους έχοντες μεταπτυχιακό τίτλο ήταν πάντα μικρότερη. Πιο συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Αναγνώριση» οι έχοντες μεταπτυχιακό τίτλο συγκέντρωσαν βαθμολογία $3,16 \pm 1,10$ έναντι $4,11 \pm 0,74$ και $3,77 \pm 0,82$, ενώ στους άλλους παράγοντες οι βαθμολογίες κατ' αντιστοιχία είχαν ως εξής: παράγοντας «Θετικό σχολικό κλίμα»: $3,46 \pm 1,05$ έναντι $4,24 \pm 0,75$ και $4,03 \pm 0,86$. Παράγοντας «Αυτονομία»: $3,43 \pm 0,78$ έναντι $4,18 \pm 0,61$ και $4,07 \pm 0,75$. Παράγοντας «Διοίκηση»: $2,92 \pm 0,80$ έναντι $3,44 \pm 0,59$ και $3,40 \pm 0,57$ και παράγοντας «ικανότητες»: $3,23 \pm 1,01$ έναντι $3,90 \pm 0,76$ και $3,85 \pm 0,79$.

Γράφημα 3. Διαφορές ανά παράγοντα σε σχέση με το επίπεδο σπουδών



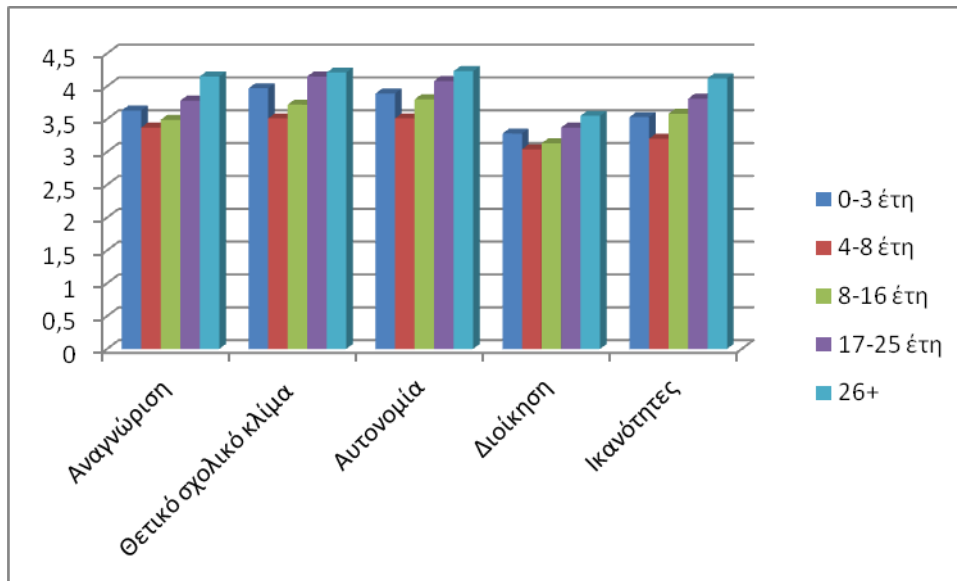
Αναφορικά με τις ηλικιακές ομάδες, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα 51+ ετών και εκείνες των 22-30 και 31-40 ετών. Οι διαφορές αφορούσαν στους παράγοντες «αναγνώριση», «αυτονομία» και «ικανότητες», με τους εκείνους άνω των 51 ετών να έχουν υψηλότερη βαθμολογία ($p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Αναγνώριση» οι 51+ συγκέντρωσαν βαθμολογία $4,23 \pm 0,88$ έναντι $3,47 \pm 0,95$ και $3,37 \pm 1,00$, ενώ στους άλλους παράγοντες οι βαθμολογίες κατ' αντιστοιχία είχαν ως εξής: Παράγοντας «Αυτονομία»: $3,62 \pm 0,82$ έναντι $4,18 \pm 0,61$ και $4,07 \pm 0,75$. Παράγοντας «Ικανότητες»: $4,08 \pm 0,74$ έναντι $3,36 \pm 0,88$ και $3,50 \pm 0,95$.

Γράφημα 4. Διαφορές ανά παράγοντα σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα



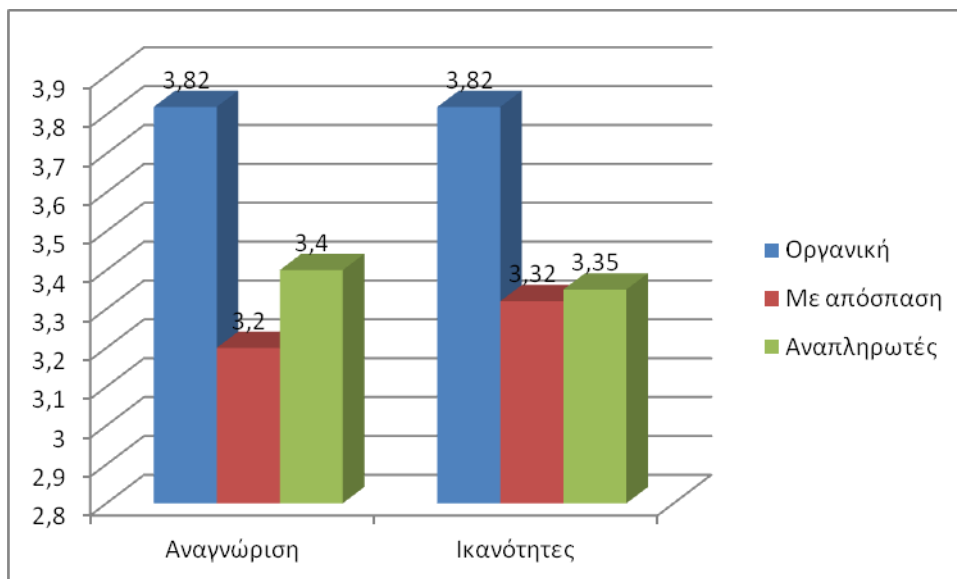
Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, οι διαφορές αφορούσαν σε εκείνους με περισσότερα από 17 έτη υπηρεσίας (17-25 και 26+) και σε εκείνους με 4-8 και 9-16 έτη, με τους πρώτους να έχουν υψηλότερη βαθμολογία. Οι διαφορές αφορούσαν σε όλους τους παράγοντες πλην της «διοίκησης» ($p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Αναγνώριση» οι 26+ συγκέντρωσαν βαθμολογία $4,15 \pm 0,82$ έναντι $3,37 \pm 0,83$ και $3,49 \pm 0,91$, ενώ στους άλλους παράγοντες οι βαθμολογίες κατ' αντιστοιχία είχαν ως εξής: Παράγοντας «Θετικό σχολικό κλίμα»: $4,21 \pm 0,76$ έναντι $3,51 \pm 0,95$ και $4,07 \pm 0,75$. Παράγοντας «Αυτονομία»: $4,23 \pm 0,73$ έναντι $3,51 \pm 0,76$ και $3,80 \pm 0,83$. Παράγοντας «Ικανότητες»: $4,13 \pm 0,74$ έναντι $3,20 \pm 0,68$ και $3,58 \pm 0,89$.

Γράφημα 5. Διαφορές ανά παράγοντα σε σχέση με την προϋπηρεσία



Αναφορικά με τη θέση υπηρεσίας, οι διαφορές αφορούσαν σε εκείνους με οργανική θέση έναντι των υπολοίπων στους παράγοντες «αναγνώριση» και «ικανότητες», με τους κατέχοντες οργανική θέση να συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία ($p < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Αναγνώριση» οι κατέχοντες οργανική θέση συγκέντρωσαν βαθμολογία $3,82 \pm 0,97$ έναντι $3,20 \pm 0,97$ των αποσπασμένων ενώ στον παράγοντα «ικανότητες» οι κατέχοντες οργανική θέση είχαν βαθμολογία $3,83 \pm 0,86$ έναντι $3,31 \pm 0,91$ των αναπληρωτών.

Γράφημα 6. Διαφορές ανά παράγοντα σε σχέση με τη θέση



Όλοι οι παράγοντες συσχετίστηκαν λίαν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους, όπως φαίνεται από τον πίνακα 14.

Πίνακας 14. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων μεταξύ τους.

N=187	Pearson correlations	Θετικό σχολικό κλίμα	Αυτονομία	Διοίκηση	Ικανότητες
Αναγνώριση	R	0,784	0,804	0,831	0,858
	P	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Θετικό σχολικό κλίμα	R		0,878	0,881	0,780
	P		<0,001	<0,001	<0,001
Αυτονομία	R			0,835	0,819
	P			<0,001	<0,001
Διοίκηση	R				0,781
	P				<0,001

4.4 Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν τη σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στις ηγετικές αρετές του διευθυντή τους, που εν προκειμένω αντανακλούν τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε συνδυασμό με χαρακτηριστικά της συμμετοχικής ηγεσίας, ενώ παράλληλα δείχνουν τις ανάγκες τους και τους τομείς που θα συνέβαλαν στην αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων σχετίζεται στενά με το ρόλο του διευθυντή του σχολείου, που ουσιαστικά είναι ο μόνος παράγοντας έξω από τους εκπαιδευτικούς που μπορεί να μεταβληθεί, υπό την έννοια ότι ο μισθός τους καθορίζεται από το κράτος, ενώ οι σχέσεις με τους συναδέλφους εμπλέκουν και τους ίδιους –αλλά και εν μέρει το διευθυντή. Συνεπώς είναι η εκπαιδευτική διοίκηση και ο τρόπος λειτουργίας της που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα, τη συναδελφικότητα, την αναγνώριση των προσπαθειών τους και κατ' επέκταση την αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα δεδομένο σχολικό περιβάλλον. Οι απόψεις λοιπόν των εκπαιδευτικών για την ηγεσία των διευθυντών τους και τις αρετές της αποτελούν έναν καθρέπτη των ηγετικών ικανοτήτων των διευθυντών και έμμεσα της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, αλλά και της ικανοποίησης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα επαληθεύει τα ευρήματα των Σαΐτη Α.⁸⁵ και Ταρασιάδου και Πλατσίδου⁸⁶, σύμφωνα με τα οποία δημογραφικοί και εργασιακοί παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, στην παρούσα μελέτη οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία τους, που έμμεσα αποτελούν και δείκτες ικανοποίησης και παρακίνησης, συσχετίστηκαν με το επίπεδο σπουδών, την ηλικία και την προϋπηρεσία, ενώ διαφορές παρατηρήθηκαν και σε σχέση με το φύλο.

Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και λιγότερους επιπλέον τίτλους σπουδών πέρα του βασικού πτυχίου ήταν περισσότερο «επιεικείς» στην αξιολόγηση των διευθυντών τους. Σχετικά με το εύρημα αυτό, και ανατρέχοντας στα παρόμοια αποτελέσματα της μελέτης των Ταρασιάδου και Πλατσίδου, μπορεί κανείς

⁸⁵ Saiti A., (2007), Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators, pp. 28-32

⁸⁶ Ταρασιάδου Α. & Μ. Πλατσίδου, (2009), Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών, σελ. 148-150

να το αποδώσει στις χαμηλότερες προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν επεδίωξαν τον εμπλουτισμό των προσόντων τους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι ερευνητές. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή θεωρητική κατάρτιση είναι αναμενόμενο να έχουν διαφορετικές απόψεις και πιο αυστηρά κριτήρια αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς που απλά συμμετείχαν σε μετεκπαίδευση. Παρόλα αυτά έχει διατυπωθεί και η άποψη⁸⁷ ότι οι κατέχοντες περαιτέρω τίτλους σπουδών εκπαιδευτικοί τείνουν να υποβαθμίζουν το ρόλο, τη λειτουργία και τη συμβολή και συνεισφορά του εκάστοτε άμεσου προϊσταμένου τους, αμφισβητώντας τον και καταλογίζοντάς του ανεπάρκεια ως προς ζωτικής σημασίας παράγοντες αποτελεσματικής ηγεσίας, κάτι που δε φαίνεται να αποτυπώνεται ιδιαίτερα στην παρούσα μελέτη.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και κατ' επέκταση με περισσότερη προϋπηρεσία έχουν υπηρετήσει αρκετά χρόνια στο ίδιο σχολείο (στην περίπτωση της οργανικής θέσης) και έχουν περισσότερη πείρα για τα τεκταινόμενα στο συγκεκριμένο σχολείο. Ενώ ο αναπληρωτής ή ο αποσπασμένος εκπαιδευτικός θα αποκτήσει μια μερική μόνο εικόνα λόγω του περιορισμένου χρόνου που θα υπηρετήσει, αυτός που έχει οργανική θέση έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει τις δράσεις και τις αντιδράσεις του διευθυντή του απέναντι σε μια πλειάδα περιστατικών και να σχηματίσει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη. Παράλληλα, έχει οικοδομήσει ενδεχομένως έναν υποστηρικτικό ιστό με συναδέλφους, αλλά και με τον ίδιο τον διευθυντή, οπότε η κρίση του μπορεί να είναι επιεικέστερη ή και προκατειλημμένη ως ένα βαθμό. Έχει πάντως βρεθεί ότι όσο αυξάνεται η εργασιακή εμπειρία, τόσο αυξάνονται και τα συνολικά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης που αντλούνται από τη διεύθυνση⁸⁸.

Τα δεδομένα από το χώρο της εταιρικής κουλτούρας και της βιομηχανίας, υποστηρίζουν ότι εργαζόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας αντιλαμβάνονται πιο θετικά τις συνιστώσες της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Πιθανόν με την πάροδο των ετών οι εργαζόμενοι αυτοί αποκτούν σφαιρικότερη αντίληψη όσων συμβαίνουν στον εργασιακό χώρο και της σκοπιμότητας κάποιων κινήσεων-χειρισμών από μέρους της ηγεσίας. Επίσης έχει βρεθεί ότι και οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αποκτούν περισσότερες ηγετικές αρετές καθώς τους ζητείται να αναλάβουν θέσεις ευθύνης και να επιδείξουν «ηγετικό προφίλ» σε

⁸⁷ Iordanoglou A., (2007), *The teacher as a Leader*, pp. 57-66

⁸⁸ Koustelios, (2001), *Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers*, pp. 354-358

μικρότερη κλίμακα. Όταν ο εργαζόμενος καλείται να ηγηθεί μιας πρωτοβουλίας ή μιας ομάδας έρχεται στη θέση του προϊσταμένου του και μπορεί να αντιληφθεί καλύτερα τις ανάγκες και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διοίκηση μιας ομάδας, πράγμα που είναι πιο πιθανό να συμβεί όταν ο εργαζόμενος έχει περισσότερη εργασιακή θητεία⁸⁹.

Η υψηλή βαθμολογία σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της μελέτης δείχνει ότι οι διευθυντές είναι αποδεκτοί από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, γεγονός σημαντικό για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αφού ο διευθυντής, ακόμα και αν πληροί όλες τις τυπικές προϋποθέσεις δύσκολα θα μπορέσει να επιτελέσει το ρόλο του αν δεν έχει την αποδοχή των υφισταμένων του⁹⁰. Επίσης φαίνεται η πολύ μεγάλη σημασία που έχουν για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών οι λεγόμενοι «εσωτερικοί παράγοντες», όπως η επιβράβευση και η αίσθηση αυτοπραγμάτωσης. Το εύρημα αυτό είναι δηλωτικό και των αναγκών των εκπαιδευτικών. Άλλωστε οι περισσότεροι παιδαγωγοί παραμένουν στο επάγγελμα του δασκάλου, κυρίως γιατί απολαμβάνουν την εργασία τους με τα παιδιά⁹¹. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι ο παράγοντας «διοίκηση», ο οποίος αναφέρεται κυρίως στη διευθέτηση ζητημάτων διοικητικών, διδακτικών και παιδαγωγικών έδειξε να υστερεί στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που πρέπει να επιστήσει την προσοχή των ιθυνόντων σε θέματα εκπαίδευσης των διευθυντών στη διαχείριση κρίσεων και σχέσεων.

Μια ακόμα διαφορά παρουσιάστηκε στην παρούσα μελέτη σε σχέση με το φύλο, με τις γυναίκες να εμφανίζονται «αυστηρότερες» στην κρίση τους για τον διευθυντή σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Πιθανόν οι πολλαπλοί ρόλοι της γυναίκας –εργαζόμενης, δημιουργούν αυξημένες απαιτήσεις για καλό εργασιακό κλίμα και διοικητική οξυδέρκεια στον εργασιακό της χώρο, οπότε υπάρχει διάσταση αναγκών και μέριμνας από τη διεύθυνση του σχολείου. Ακόμα, το γεγονός ότι δε βρέθηκε ουσιαστική διαφορά ανάμεσα σε δασκάλους και ειδικότητες, ίσως να δείχνει πως ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο του διευθυντή είναι ίδιος και

⁸⁹ Mujtaba, B.G., & Kaifi, B.A. (2010). An inquiry into eastern leadership of working adults in Afghanistan. *Journal of Leadership Studies*, Vol. 4 pp. 36-46.

⁹⁰ Eres F., (2011), Relationships between Teachers' Motivation and Transformational Leadership Characteristics of School Leadership, pp. 1-11

⁹¹ Zembylas M. & E. Papanastasiou, (2004), Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus, pp. 357-374

άρα α) δεν υπάρχει διαφοροποίηση της στάσης του διευθυντή απέναντι σε δασκάλους και ειδικότητες και β) τα κριτήρια είναι κοινά και στις δύο ομάδες.

Στην ανοιχτού τύπου ερώτηση «Τι επιπλέον θα προσδοκούσατε από το διευθυντή/ντριά σας;», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν, θεωρώντας πως είχαν ήδη καλυφθεί («Όλα τα παραπάνω», «Τίποτα περισσότερο»). Πολλοί απ' όσους απάντησαν ανέφεραν χαρακτηριστικά τα οποία είχαν ήδη περιληφθεί στους άξονες (π.χ. δίκαιος, συναδελφικός, συνεργατικός, υποστηρικτικός, δημιουργία θετικού κλίματος, αναγνώριση κ.ά.). Υπήρξαν, όμως και κάποιες διαφοροποιημένες απαντήσεις τις οποίες και παραθέτουμε:

- Να οριοθετεί όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα και να έχει επίγνωση για όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο.
- Να εμπιστεύεται περισσότερο τους νέους εκπαιδευτικούς και να τους αναθέτει δραστηριότητες, ώστε να αποκτήσουν περισσότερη εμπειρία.
- Περισσότερη επικοινωνία, πιο πολλές πρωτοβουλίες του σχολείου σε καινοτομίες.
- Να έχει γραμματειακή υποστήριξη και να μην μπαίνει σε τάξη, ώστε να έχει περισσότερο ελεύθερο χρόνο για να επιτύχει τους παραπάνω στόχους.
- Να είναι πάνω απ' όλα συνάδελφος.
- Να μην παραγκωνίζεται το έργο των ειδικοτήτων μέσα στο σχολείο. Να ζητάται και να λαμβάνεται υπ' όψη η γνώμη τους, κυρίως σε θέματα που αφορούν στο αντικείμενό τους.
- Να φέρεται ισάξια σε όλους τους εκπαιδευτικούς (αναπληρωτές και μόνιμους).
- Να διατηρήσει το αίσθημα δικαιοσύνης και "ίσων αποστάσεων" από τους εκπαιδευτικούς.
- Να μην αφήνει "τρίτους" να μπερδεύονται στα "εσωτερικά" του σχολείου.
- Να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση περιστατικών που διαταράσσουν το εκπαιδευτικό κλίμα της τάξης.

Οι απαντήσεις παρατίθενται αυτούσιες στο παράρτημα 1.

Κεφάλαιο 5^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής και συμμετοχικής ηγεσίας, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει θετικές απόψεις για το μετασχηματιστικό χαρακτήρα της ηγεσίας τους, θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια ώστε να βελτιωθούν κάποιοι τομείς στους οποίους διαπιστώνεται μια σχετική υστέρηση. Τα αποτελέσματα της μελέτης τονίζουν τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης. Η τελευταία είναι απαραίτητη επειδή υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, αλλά και διαφορετικές δεξιότητες μεταξύ των ατόμων και οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν εξαίρεση. Η αναγνώριση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων θα βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας. Η ανώνυμη καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία τους είναι ένα αποτελεσματικό μέσο αξιολόγησης της σχέσης ηγεσίας - εκπαιδευτικών που βοηθά στη δημιουργία ενός ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιτρέπουν τη διατύπωση κάποιων προβληματισμών και προτάσεων, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και της παρεχόμενης παιδείας, που μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Ανάγκη σύνδεσης μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Εκπαιδευτική Διοίκηση με την πρακτική ζωή των σχολικών μονάδων, ώστε ο υποψήφιος (ή ο εν υπηρεσία) διευθυντής να αποκτά ηγετικές ικανότητες, όπως απόκτηση αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας για καλύτερες και πιο δημιουργικές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και ικανότητες δημιουργίας ενθουσιασμού και παρακίνησης προς τους εκπαιδευτικούς και ικανότητες αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.
2. Δημιουργία προγραμμάτων συνεχούς επιμόρφωσης των διευθυντών (συνέδρια, συναντήσεις με διευθυντές άλλων χωρών, σεμινάρια βιωματικής μάθησης κλπ.).
3. Συλλογή, καταγραφή και επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από έρευνες που γίνονται σε εκπαιδευτικούς και μπορεί να δώσουν σημαντικά στοιχεία για πιο αποτελεσματική ηγεσία (π.χ. ποια χαρακτηριστικά διευθυντή/ στιλ ηγεσίας

θεωρούνται πιο σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς, με ποιο τρόπο θα έπρεπε να επιλέγονται οι διευθυντές κ.ο.κ).

4. Θεσμοθέτηση καθηκόντων διευθυντών και εκπαιδευτικών (ανάληψη ατομικής ευθύνης).
5. Αποφυγή συχνών μετακινήσεων διευθυντών και εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να μπορέσει να υπάρξει μια σταθερότητα στην πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου που θα επιτρέψουν να υπάρξει βιώσιμη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
6. Δικαιοδοσία και χρηματοδότηση σχολείων για τη διεξαγωγή προγραμμάτων επιμόρφωσης/σεμιναρίων εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα που κρίνονται αναγκαία από το Σύλλογο Διδασκόντων (π.χ. ειδικής αγωγής, προβληματικής συμπεριφοράς, διαπολιτισμικής αγωγής κ.ά.).
7. Ύπαρξη γραμματειακής υποστήριξης σε διευθυντή για απελευθέρωσή του από γραφειοκρατικά καθήκοντα, ώστε να μπορεί απερίσπαστος να είναι πιο κοντά στο εκπαιδευτικό προσωπικό και να το στηρίζει.

Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στο ρόλο που παίζουν οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολικών μονάδων στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού τους προσωπικού, αλλά και γενικότερα στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής τους μονάδας, με την προϋπόθεση ότι στο μέλλον θα υπάρξει αντικειμενικό σύστημα αυτο-αξιολόγησης σχολικών μονάδων και θα μπορεί να κριθεί ποιες μονάδες είναι πιο αποτελεσματικές. Επίσης, η έρευνα θα μπορούσε να περιλάβει πιο συγκεκριμένο δείγμα με συγκεκριμένα σχολεία με μόνιμους εκπαιδευτικούς που να υπηρετούν σε αυτά τουλάχιστον δύο χρόνια και διευθυντές που να ασκούν τη θητεία τους σε αυτά για τουλάχιστο μια διετία, ώστε να έχει φανεί η επίδρασή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασούλα – Ρέππα Α., (2008), Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Αναστασίου Σ., (2013) Η Σημασία της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης στην Απόδοση των Εργαζομένων, σελ. 255-262
<http://www.esdo.teilar.gr/files/proceedings/2013/Anastasiou.pdf>

Αργυροπούλου Ε., (2012), Σημειώσεις ΑΣΠΑΙΤΕ –Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Ν. Ηράκλειο.

Γεωργίου Μ. και Μ. Ηλιοφώτου-Μένον, (2006), Διερευνώντας ένα Δυναμικό Μοντέλο Σχέσεων ανάμεσα στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών, το Σχολικό Κλίμα και την Αποτελεσματικότητα του Σχολείου: Μια Εμπειρική Έρευνα στη Μέση Εκπαίδευση, 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, σελ. 423-436
<http://www.pek.org.cy>

Γκόβαρης Χ. και Ι. Ρουσσάκης, (2008), Πολιτικές στην Εκπαίδευση, ΥΠΑΙΘ-Π.Ι., Αθήνα.

Day Ch., (2003), Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης, Εκδόσεις Τυπωθήτω/Δαρδανός, Αθήνα.

Δήμου Ι., (2011), Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Ο Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας
http://www.estia.hua.gr.8080/dspace/bitstream/123456789/1319/.../dimou_ioannis.pdf

Δρούλια Θ. και Φ. Πολίτης, (2008), Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης, ΥΠΑΙΘ-Π.Ι., Αθήνα.

Ζαβλανός Μ., (2003), Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

Henderson N. and M. Milstein, (2008), Σχολεία που Προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

Κατσαρός Ι., (2008), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ΥΠΑΙΘ-Π.Ι., Αθήνα.

Μπουραντάς Δ., (2005), Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Μπρίνια Β., (2008), Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα

Παπαδημητρακόπουλος Γ. Β., (2006), Σχολικές Μονάδες και Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Gaithe, Αθήνα.

Παπαδόπουλος Ι., (2013), Εργασιακή Ικανοποίηση, Οργανωσιακή Επικοινωνία και η Αυτο-αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σελ. 134-154
<http://www.esdo.teilar.gr/files/proceedings/2013/Papadopoulos.pdf>

Παπιά Β., (2006), «Το Στρες των Εκπαιδευτικών και οι Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Επαγγελματική εξουθένωση», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 9/2006, σελ. 135-142

Πασιαρδή Γ., (2001), Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

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

Πασιαρδής Π., (2012), Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων, Εκδόσεις Ίων, Αθήνα.

Σαΐτης Χ., (2008), Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο, ΥΠΑΙΘ-Π.Ι. Αθήνα.

Ταρασιάδου Α.& Μ. Πλατσίδου, (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες, Επιστήμες Αγωγής, τεύχος 4/2009, σελ. 141-154

<http://www.users.uom.gr>

Τύπας Γ. και Γ. Κατσαρός, (2003), Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Ξένη

Barnett K. and J. McCormick, (2004), Leadership and Individual Principal-Teacher Relationships in Schools', Educational Administration Quarterly, vol. 40, pp. 406-434
<http://eag.sagepub.com>

Bogler R., (2001), The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction, Educational Administration Quarterly, vol.37 no.5, pp. 662-683
<http://www.sagepub.com/.../articles/Bogler.pdf>

Cerit Y., (2009), The Effects of Servant Leadership Behaviours of School Principals on Teachers' Job Satisfaction, Educational Management Administration and Leadership, vol.37, pp.600-623
<http://www.ema.sagepub.com/content/37/5/600>

Elzahiri S., (2011), Impact of Principal's Leadership Style On Teacher Motivation'
<http://www.udini.proquest.com/.../impact-of-principals>

Eres F., (2011), Relationships between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics of School Principals, *International Journal of Education*, vol.3, No.2: E4

<http://www.macrothink.org/.../Eres>

Eyal O. and G. Roth, (2011), Principals' Leadership and Teachers' Motivation: Self-determination theory analyses, *Journal of Educational Administration*, vol.49, pp.256-275

<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm>

Griffith J., (1999), The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations associated with change in Principals, *Educational Administration Quarterly*, vol.35 no.2, pp.267-291

<http://eag.sagepub.com/content/35/2/267>

Iordanoglou D., (2007), The teacher as a Leader: The Relationship between Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness, Commitment and Satisfaction, *Journal of Leadership Studies*, vol.1, pp.57-66

<http://www.onlinelibrary.willey.com/.../vol.1 issue3>

Kelley R., Thornton B. and R. Daugherty, (2005), Relationships between Measures of Leadership and School Climate, *Education*, vol.126, no.1, pp17-25

http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673

Kokkinos M.C., (2006), «Factor Structure and Psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory –Educators Survey among Elementary and Secondary School Teachers in Cyprus», *Stress and Health* 22: 25-33

Koustelios A., (2001), Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers, *International Journal of Educational Management*, vol. 15, pp.354-358

<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm>

Leithwood K., Steinbach R. and D. Jantzi, (2002), School Leadership and Teacher's Motivation to Implement Accountability Policies, Educational Administration Quarterly, vol.38, pp.94-119

<http://www.eag.sagepub.com/content/38/1/94.full.pdf>

Marks H. & S. Printy, (2003), Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership, Educational Administration Quarterly, vol. 39, pp. 370-397

<http://www.eag.sagepub.com/content/39/3/370>

Maslach Ch. and S. Jackson, (1981), «The Measurement of Experienced Burnout», Journal of Occupational Behaviour, vol. 2, pp. 99-113

Mujtaba, B.G., & Kaifi, B.A. (2010). An inquiry into eastern leadership of working adults in Afghanistan. Journal of Leadership Studies, Vol. 4 pp. 36-46.

Saiti A., (2007a), Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor analysis of the Greek reality, Management in Education, vol.21, pp. 28-32

<http://www.mie.sagepub.com/content/21/2/28>

Stockard J. and M.B. Lehman, (2004), Influences on the Satisfaction and Retention of 1-st Year Teachers: The Importance of Effective School Management, Educational Administration Quarterly, Vol. 40, pp.742-771

<http://www.eag.sagepub.com/content/40/5/742>

Zembylas M. and E. Papanastasiou, (2004), Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus, Journal of Educational Administration, vol.42, pp.357-374

<http://www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Στην πρώτη ανοιχτού τύπου ερώτηση « Ποιον από τους παραπάνω άξονες θεωρείτε πιο σημαντικό;», οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 52.8% επέλεξαν το θετικό κλίμα (3^{ος} άξονας) και την αυτονομία (1^{ος} άξονας). Πιο αναλυτικά τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα:

		Άξονας			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1ος άξονας	36	19.3	22.4	22.4
	2ος άξονας	6	3.2	3.7	26.1
	3ος άξονας	49	26.2	30.4	56.5
	4ος άξονας	9	4.8	5.6	62.1
Valid	5ος άξονας	22	11.8	13.7	75.8
	6ος άξονας	7	3.7	4.3	80.1
	7ος άξονας	14	7.5	8.7	88.8
	8ος άξονας	18	9.6	11.2	100.0
	Total	161	86.1	100.0	
Missing	999	26	13.9		
Total		187	100.0		

Στη δεύτερη ανοιχτού τύπου ερώτηση « Τι επιπλέον θα προσδοκούσατε από το διευθυντή/ντριά σας;», οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι κάτωθι:

1. Να είναι δίκαιος και να συνεργάζεται με το προσωπικό του σχολείου (δάσκαλος, ερ.8)
2. Απόλυτη στήριξη στο έργο του εκπαιδευτικού. (δάσκαλος, ερ.12)
3. Συναδελφικότητα. (δάσκαλος, ερ.17)
4. Κατανόηση στα προβλήματα των εκπαιδευτικών. (δάσκαλος, ερ.21)
5. Υπευθυνότητα απ' όλους. (δάσκαλος, ερ.22)
6. Να επαινεί την προσπάθεια και τη θετική συμπεριφορά και να φέρεται ισάξια σε όλους τους εκπαιδευτικούς (αναπληρωτές και μόνιμους). (δασκάλα, ερ.26)
7. Ευελιξία σε σχέση με την γραφειοκρατία, δύσκολο όμως, ερ.38)
8. Να οριοθετεί όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα και να έχει επίγνωση για όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο. (δασκάλα, ερ.86)

9. Δυναμική αντίδραση στον εκφοβισμό που επιχειρεί να επιβάλει η πολιτεία με τα νέα μνημονιακά νομοθετήματα. (δάσκαλος, ερ.91)
10. Επικοινωνία –Συνεργασία (δασκάλα ερ.99)
11. Καλύτερη συνεργασία (ειδικότητα, ερ.108)
12. Μεγαλύτερη υπευθυνότητα (ειδικότητα, ερ.109)
13. Περισσότερη υπευθυνότητα, δραστηριότητα και διάθεση για ισότιμη κατανομή αρμοδιοτήτων (ειδικότητα, ερ.140)
14. Να εμπιστεύεται περισσότερο τους νέους εκπαιδευτικούς και να τους αναθέτει δραστηριότητες, ώστε να αποκτήσουν περισσότερη εμπειρία. (δασκάλα, ερ.142)
15. Περισσότερη επικοινωνία, πιο πολλές πρωτοβουλίες του σχολείου σε καινοτομίες. (δασκάλα, ερ.148)
16. Επικοινωνία (δασκάλα, ερ.34)
17. Να δημιουργεί κλίμα ηρεμίας στο σχολικό περιβάλλον (δάσκαλος, ερ.41)
18. Να έχει γραμματειακή υποστήριξη και να μην μπαίνει σε τάξη, ώστε να έχει περισσότερο ελεύθερο χρόνο για να επιτύχει τους παραπάνω στόχους. (δασκάλα, ερ.50).
19. Συναδελφικότητα και δικαιοσύνη (δασκάλα, ερ.57)
20. Να είναι πάνω απ' όλα συνάδελφος (δάσκαλος, ερ.69)
21. Να μην παραγκωνίζεται το έργο των ειδικοτήτων μέσα στο σχολείο. να ζητάται και να λαμβάνεται υπ' όψη η γνώμη τους, κυρίως σε θέματα που αφορούν στο αντικείμενό τους. Να μη θεωρείται η θεατρική αγωγή μάθημα δευτερευούσης σημασίας.(ειδικότητα ερ.70)
22. Πιστεύω ότι τα παραπάνω καλύπτουν όλα όσα πρέπει να προσφέρει ένας διευθυντής/ντρια στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς του ((δάσκαλος, ερ.75)
23. Να διατηρήσει το αίσθημα δικαιοσύνης και "ίσων αποστάσεων" από τους εκπαιδευτικούς και να συνεχίσει να επενδύει στην επίτευξη θετικού κλίματος στο σχολείο και την αξιοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων του καθενός. (δάσκαλος, ερ.76)
24. Να' ναι πάντα δίκαιος και συναδελφικός. Επίσης, να μην αφήνει "τρίτους" να μπερδεύονται στα "εσωτερικά" του σχολείου. (δάσκαλος, ερ.77)
25. Να μεριμνά ώστε να είναι καλές οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο, ώστε να επιτυγχάνεται η ασφάλεια στους μαθητές. (αναπληρώτρια, ερ.156)

26. Περισσότερον ενδιαφέρον προς τους εκπαιδευτικούς (δασκάλα, ερ.158)
27. Να είναι ξεκάθαρος και αποφασιστικός (δασκάλα, ερ.159)
28. Να είναι πιο επικοινωνιακός και πιο διεκδικητικός σε διοικητικά θέματα (δάσκαλος, ερ.160)
29. Να δημιουργεί καλύτερο κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών (ερ.163)
30. Όλα τα παραπάνω (ειδικότητα, ερ.5)
31. Τίποτε περισσότερο (δάσκαλος, ερ.18, ειδικότητα, ερ.45)
32. Δεν υπάρχει κάποια επιπλέον προσδοκία. Μακάρι τα περισσότερα σχολεία της επικράτειας να λειτουργούσαν σε ανάλογα κλίμα και με την ίδια υπευθυνότητα απ' όλους (δάσκαλος, ερ.22, δασκάλα, ερ.55)
33. Να μη βλέπει το σχολείο ως επιχείρηση. (δάσκαλος, ερ.186)
34. Να γίνει μία μεγαλύτερη προσπάθεια να προσαρμοστούν οι απαιτήσεις μας ως σχολείο με τις καινούριες συνθήκες των τελευταίων ετών (π.χ. αλλαγές/ διαμόρφωση των εκπαιδευτικών επισκέψεων-εκδρομών-εκδηλώσεων, λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική κατάσταση μερίδας μαθητών). Επίσης, να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση περιστατικών που διαταράσσουν το εκπαιδευτικό κλίμα της τάξης. (ειδικότητα, ερ.187)
35. Εφόσον εκπληρώνονται όλα τα παραπάνω, αυτός/ή ο/η διευθυντής/ντρια είναι ιδανικός/ή (δασκάλα, ερ.107)
36. Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος μαζί της (ειδικότητα, ερ.105)
37. Δεν έχω κάποια επιπλέον προσδοκία (δασκάλα, ερ.96)
38. Γενικότερα καλύπτει τις δικές μου προσδοκίες. Νομίζω ότι όσο περνάει ο καιρός τόσο εφάπτονται οι απόψεις μας και δένει η συνεργασία μας (ειδικότητα, ερ.93)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σκοπός της έρευνας στην οποία σας παρακαλώ να συμμετέχετε συμπληρώνοντας αυτό το ερωτηματολόγιο –ανώνυμα –είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας στην παρακίνησή τους.

Κυκλώστε τον αριθμό που είναι πιο κοντά στην άποψή σας:

5 = Συμφωνώ απόλυτα 4 = Συμφωνώ 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

2 = Διαφωνώ 1 = Διαφωνώ απόλυτα

Άξονας 1^{ος}

Κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια ενισχύει την υπευθυνότητα, τη δραστηριότητα, την ανεξαρτησία, τη δημιουργικότητα και την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου;

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Μου δίνει την ευκαιρία να εφαρμόσω νέες ιδέες στη διδασκαλία μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Με ενθαρρύνει να καθορίσω το δικό μου πρόγραμμα εργασίας για την τάξη μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Επικροτεί το να κάνω διαφορετικά πράγματα κατά διαστήματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Με συμβουλεύει/καθοδηγεί όταν το ζητώ σε θέματα της τάξης μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Μου δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιώ εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Με καθιστά υπεύθυνο για τη δραστηριότητά μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Με ενθαρρύνει να εκφράζω ελεύθερα την άποψή μου σε ό,τι αφορά στη σχολική μου μονάδα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Μου δίνει τη δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων στο χώρο του σχολείου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Άξονας 2^{ος}

Κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια ανιχνεύει και αξιοποιεί τις προσωπικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, κατά την ανάθεση –κυρίως διοικητικών –εργασιών σε εκείνους;

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Μου αναθέτει αρμοδιότητες που χαρακτηρίζονται από ποικιλία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω και να είμαι χρήσιμος, δραστήριος και ενεργός | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Μου αναθέτει εργασίες που μου ταιριάζουν καλύτερα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Με βοηθά και με ενθαρρύνει να αποκτώ διοικητικές ικανότητες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Με ενθαρρύνει να κάνω χρήση των καλύτερων δεξιοτήτων μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Άξονας 3^{ος}

Κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια επενδύει στον τομέα των ανθρωπίνων σχέσεων, συντελώντας στο αρμονικό κλίμα συνεργασίας και αρμονίας μεταξύ των εκπαιδευτικών;

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Ενθαρρύνει το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Ενθαρρύνει την παρουσίαση νέων ιδεών οι οποίες είναι καλό να χρησιμοποιούνται και από άλλους συναδέλφους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Δημιουργεί στον καθέναν μας την αίσθηση του «ανήκειν» και ότι εργαζόμαστε όλοι για το ίδιο όραμα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Είναι συναδελφικός όταν μας εκπαιδεύει και μας συμβουλεύει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Καλλιεργεί ένα κλίμα ζεστασιάς, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ μας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 6 | Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Διατηρεί ήρεμο κλίμα μεταξύ όλων μας, χωρίς διαπληκτισμούς και καβγάδες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Άξονας 4^{ος}

Κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια μεριμνά ώστε οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο (περιβάλλον χώρος, θέρμανση, καθαριότητα, υγιεινή κτλ.) να ενισχύουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Φροντίζει ώστε η θέρμανση, ο φωτισμός, ο εξαερισμός κλπ. να ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Προσπαθεί ώστε το φυσικό περιβάλλον να είναι όσο το δυνατό πιο όμορφο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Καταβάλλει κάθε προσπάθεια ώστε να νιώθουμε όλοι ευχάριστα με τις συνθήκες εργασίας μας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Με κάνει να νιώθω ότι οι προσπάθειές μου να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου σπάνια παρεμποδίζονται από τη γραφειοκρατία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Άξονας 5^{ος}

Κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια κάνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μου μονάδας να αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη στη σχέση τους μαζί του/της ;

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Διαθέτει τη γνώση της διεύθησης διοικητικών, διδακτικών και παιδαγωγικών θεμάτων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Χειρίζεται με τον καταλληλότερο τρόπο τυχόν διαμαρτυρίες εκπαιδευτικών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Μου παρέχει ασφάλεια και εμπιστοσύνη το ότι είναι δεδομένη η βοήθειά του σε κάθε δύσκολη περίπτωση | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Είναι ικανός στη δουλειά του | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Είναι δίκαιος | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Είναι δίκαιος και αποτελεσματικός στην ανάθεση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Όταν μας αναθέτει εργασίες είναι σαφής και κατανοητός | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Μας βοηθά ώστε πάντα να γνωρίζουμε τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο μας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Άξονας 6^{ος}

Κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντρια συντελεί στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καλλιεργώντας κλίμα επίτευξης και εκτίμησης, αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας την προσφορά τους;

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Το παρατηρεί και το αναγνωρίζει όταν καταφέρνω κάτι καλά στη δουλειά μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Μου δίνει την αίσθηση ότι η δουλειά μου είναι πολύ σπουδαία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Με κάνει να νιώθω περήφανος όταν βλέπω αποτέλεσμα στη δουλειά μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Με ενθαρρύνει το ότι με υποστηρίζει με το διοικητικό του έργο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω σημαντικός για την προσφορά μου στο σχολείο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Με επαινεί δημόσια για τη δουλειά μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Άξονας 7^{ος}

Κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντριά σας συμβάλλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησής σας και στη διάθεσή σας για αυτοβελτίωση;

- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Με βοηθά στο να διακρίνω τα αποτελέσματα της δουλειάς μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Με κάνει να αισθάνομαι όμορφα για το ότι είμαι στην υπηρεσία των μαθητών μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Με κάνει να νιώθω πως η δουλειά μου είναι πολύ ενδιαφέρονσα και καθόλου ανιαρή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Συντελεί στην αίσθηση πληρότητας που παίρνω από τη δουλειά μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Με κάνει να επιδιώκω την προσωπική μου ανέλιξη | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Άξονας 8^{ος}

Κατά πόσο ο/η Διευθυντής/ντριά διαμορφώνει την πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου σας ως οργανισμού παροχής κοινωνικής υπηρεσίας, έτσι ώστε να ενισχύεται η παρακίνηση των εκπαιδευτικών;

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Είναι σαφής στην ενημέρωση όλων μας για την πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου (όραμα, σκοπούς και αρχές) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Προσπαθεί ώστε οι αρχές της σχολικής μας κουλτούρας να υλοποιούνται από όλους μας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Επιδιώκει τη συμμετοχή μας στον καθορισμό των στόχων της σχολικής μας μονάδας, καθώς και στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν στο σχολείο μας | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Μας εμπνέει να καταβάλουμε συνεχώς προσπάθειες για να προσφέρουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Μας κάνει να νιώθουμε ότι έχουμε επάξια κερδίσει μια ιδιαίτερα σημαντική θέση στην κοινωνία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Συντελεί στο να είναι το σχολείο μου φιλικό και κοινωνικό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ποιον από τους παραπάνω άξονες θεωρείτε πιο σημαντικό;

.....
.....

Τι επιπλέον θα προσδοκούσατε από το διευθυντή/ τη διευθύντριά σας;

.....
.....
.....
.....

Γενικά στοιχεία:

Οργανικότητα σχολείου:/θέσιο

Δημογραφικά στοιχεία:

Ηλικία:

22-30 31-40 41-50 51+

Φύλο:

Ανδρας Γυναίκα

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά:

0-3 4-8 8-16 17-25 26+

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:

Θέση υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε:

Οργανική Αποσπασμένος/η Αναπληρωτής/τρια

Ειδικότητα:

Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου:

Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Μετεκπαίδευση Διδακτορικό

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ!