



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Διευθυντής και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες δευ-  
τεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης

**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ  
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΤΣΙΟΥΜΑΣ**

**ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ**

**ΠΑΤΡΑ  
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2013**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	6
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	4
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	8
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>9</b>
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....</b>	<b>13</b>
1.1. Ορισμός.....	13
1.2. Θεωρίες κινήτρων και επαγγελματική ικανοποίηση.....	144
1.2.1. Οντολογικές θεωρίες.....	15
1.2.1.1 Η θεωρία του Maslow.....	15
1.2.1.2 Η θεωρία των δυο παραγόντων.....	17
1.2.1.3 Η θεωρία του Alderfer.....	18
1.2.1.4 Η θεωρία X και Y.....	19
1.2.1.5 Η θεωρία της ισότητας.....	19
1.2.1.6 Η θεωρία του κινήτρου επίτευξης.....	20
1.2.2. Διαδικαστικές θεωρίες.....	21
1.2.2.1 Η θεωρία της προσδοκίας.....	21
1.2.2.2 Η θεωρία της στοχοθέτησης.....	22
1.3. Παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση.....	222
1.4. Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση.....	26
1.5. Σημασία επαγγελματικής ικανοποίησης.....	31
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΗΓΕΣΙΑ.....</b>	<b>33</b>
2.1. Η έννοια της «ηγεσίας».....	33
2.2. Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	34
2.3. Ηγετικά στυλ.....	39
2.4. Ικανότητες του εκπαιδευτικού ηγέτη.....	43
2.5. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή.....	46
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....</b>	<b>50</b>
3.1. Διευθυντής και ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	50
3.1.1 Αυτονομία εκπαιδευτικών και συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις.....	52
3.1.2 Εξωδίδακτικά καθήκοντα και αξιοποίηση ατομικών ικανοτήτων.....	54
3.1.3 Ενίσχυση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας.....	55
3.1.4 Βελτίωση περιβάλλοντος εργασίας.....	566
3.1.5 Επιβράβευση εκπαιδευτικών.....	577
3.2. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών.....	58

<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ</b> .....	62
4.1. Μέθοδος.....	62
4.1.1. Δείγμα.....	62
4.1.2 Ψυχομετρικά εργαλεία.....	64
4.1.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	66
4.2. Αποτελέσματα.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b> 7
4.2.1 Σύγκριση των μέσων όρων των παραγόντων της Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b> 8
4.2.2 Συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες ως προς το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	68
4.2.3 Αξιοποίηση ικανοτήτων ως προς το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	69
4.2.4 Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας ως προς το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	70
4.2.5 Επιβράβευση προσπαθειών ως προς το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	71
4.2.6 Επικράτηση ευνοϊκού περιβάλλοντος ως προς το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	72
4.2.7 Επαγγελματική Ικανοποίηση και έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τη σχολική μονάδα .....	73
<b>5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....	755
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	83
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	94
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....	94

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.1. Η πυραμίδα του Maslow.....	16
Σχήμα 2.1. Το διευθυντικό πλέγμα.....	40

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 4.1. Μέσοι όροι ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη σχολική μονάδα ως προς το φύλο.....	63
Γράφημα 4.2. Μέσοι όροι κλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών .....	68

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4.1. Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία και το φύλο.....	63
Πίνακας 4.2. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των κλιμάκων του Ερωτηματολογίου Ανίχνευσης Επαγγελματικής Ικανοποίησης (N=171).....	65
Πίνακας 4.3. Συσχέτιση των κλιμάκων Ανίχνευσης Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	66
Πίνακας 4.4. Μέσοι όροι συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών .....	69
Πίνακας 4.5. Μέσοι όροι αξιοποίησης ικανοτήτων ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών .....	70
Πίνακας 4.6. Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών .....	71

<b>Πίνακας 4.7.</b> Μέσοι όροι επιβράβευσης προσπαθειών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών .....	<b>72</b>
<b>Πίνακας 4.8.</b> Μέσοι όροι επικράτησης ευνοϊκού περιβάλλοντος ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών .....	<b>73</b>
<b>Πίνακας 4.9.</b> Σύσχετιση των κλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης με τα έτη υπηρεσίας.....	<b>74</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται άμεσα με τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία καθοδηγεί, ενθαρρύνει και εμπνέει το διδακτικό έργο. Γι' αυτό, λοιπόν, βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συνδέονται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση σε πέντε βασικούς τομείς του έργου του διευθυντή: τη συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες, την αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την καθιέρωση κλίματος συνεργασίας, την επιβράβευση προσπαθειών των εκπαιδευτικών και την δημιουργία ευνοϊκού φυσικού περιβάλλοντος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 171 εκπαιδευτικοί, 95 (55.6%) άντρες και 76 (44.4%) γυναίκες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 5 βασικές κλίμακες ικανοποίησης που σχετίζονται με το ρόλο του διευθυντή με την εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων στο σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών να κυμαίνεται το  $\alpha=.88$  για την κλίμακα «Ευνοϊκό περιβάλλον» έως το  $\alpha=.96$  για τις κλίμακες «Επιβράβευση προσπαθειών» και «Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας».

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες, αξιοποιεί τις προσωπικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, ενισχύει το κλίμα συνεργασίας, επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης δημιουργεί ευνοϊκό φυσικό περιβάλλον και με αυτόν το τρόπο συμβάλλει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής χρειάζεται να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην αυτονομία του εκπαιδευτικού, στην αξιολόγηση και εκτίμηση του έργου τους και στην επιβράβευση της προόδου των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία, επαγγελματική αυτονομία, τύποι ηγεσίας, ρόλος Σχολικού Διευθυντή.

## ABSTRACT

The job satisfaction is directly linked to the role of educational leadership that guides, encourages and inspires the teaching, so that is why the main objective of this study was to explore perceptions of teachers associated with professional satisfaction in five key areas of project manager: participation in innovative activities, personal development skills of teachers, the establishment of a climate of cooperation, rewarding efforts of teachers and creating a favorable natural environment. The sample consisted of 171 teachers, 95 (55.6%) men and 76 (44.4%) were females Secondary Education. The questionnaire includes 5 basic scales of satisfaction related to the role of director with the internal consistency of the scales in the whole sample of teachers to the range  $\alpha = .88$  for the scale "favorable environment" to  $\alpha = .96$  for scales "Rewarding efforts" and "Establish a cooperative environment."

From the data analysis showed that almost all participating teachers agree that the leadership encourages participation in innovative activities, utilize personal skills of teachers, fosters a climate of cooperation, rewards the efforts of teachers, as well as creating favorable natural environment and this way contribute to their professional satisfaction. However, the teachers felt that the manager needs to put more emphasis on the autonomy of the education, assessment and evaluation of their work and to reward the progress of teachers.

**Key words:** job satisfaction, leadership, professional autonomy, leadership styles, the role of the School leadership.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να απευθύνω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου Κ<sup>ο</sup> Ζμα Αριστοτέλη, για την ουσιαστική καθοδήγηση και την αδιάκοπη βοήθεια που μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας.

Ιδιαίτερος ευχαριστώ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν οικιοθελώς στην έρευνα, καθώς επίσης και όλους όσους βοήθησαν στην επίδοση και στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, γιατί χωρίς την υπομονή, τη συμπαράσταση και την κατανόηση που έδειξαν, δεν θα ήταν εφικτή η έγκαιρη παράδοση της εργασίας.

Τσιούμας Βασίλης  
Μάιος 2013



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίζεται από πολλούς ως ο αιώνας με τις μεγαλύτερες και περισσότερες αλλαγές. Η τεχνολογική ανάπτυξη, η ανάπτυξη τηλεματικών εφαρμογών, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η αύξηση των οικονομικών μεταναστών, η διαπολιτισμικότητα και η κρίση αξιών οδήγησαν σε μια περίπλοκη πραγματικότητα, η οποία θέτει νέες απαιτήσεις για αλλαγές στους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται κυρίως στον τομέα παροχής κοινωνικών υπηρεσιών. Αναπόφευκτα οι σχολικοί οργανισμοί δε θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστοι από τη ραγδαία μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα και καλούνται να ανταποκριθούν στα ολοένα και περισσότερα αιτήματα για αναδόμηση και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι πλέον κοινωνική απαίτηση η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών, ώστε οι νέοι αποφοιτώντας να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα, την ταχύτητα των αλλαγών και την έλλειψη της προβλεψιμότητας που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία (Χατζηγιάννης & Χατζηπαναγιώτου, 2012: 164-165).

Στο επίκεντρο των αλλαγών στην εκπαίδευση βρίσκεται η σχολική μονάδα, η οποία θεωρείται το κύτταρο αναπαραγωγής και εξέλιξης των προδιαγραφών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου οι διαδικασίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές εκδηλώνονται και αλληλεπιδρούν, υποδηλώνοντας κατ' επέκταση το ήθος και τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλουμπαρίτη, 2008: 15). Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και η αναβάθμιση της παρεχόμενης γνώσης δε νοούνται χωρίς να λάβουμε υπόψη τον εμπλεκόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ουσιαστικό και κυρίαρχο ρόλο στην προώθηση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής αποστολής των σχολικών μονάδων διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι σε θέση να επηρεάσει θετικά, όχι μόνο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, αλλά και την αγωγή καθώς και τη μελλοντική τους εξέλιξη. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού στον πολυδιάστατο και σύνθετο ρόλο του εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται για την εργασία τους και κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από αυτή (Ντούσκας, 2007: 29).

Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή αν δε συνδεθεί με τα κίνητρα της εργασίας, αφού ως έννοιες είναι αλληλένδετες λόγω της επίδρασης που ασκεί η μία στην άλλη. Ο Παπάνης (2007), υποστηρίζει ότι οι θεωρίες που έχουν

αναπτυχθεί κατά καιρούς σχετικά με τα κίνητρα της εργασίας είναι πολύ σημαντικές, διότι επικεντρώνονται στην αποτελεσματικότητα του εργαζόμενου στον χώρο εργασίας και στους παράγοντες που τη μεγιστοποιούν. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχει μια αρκετά δυνατή σχέση μεταξύ κινήτρων εργασίας, αποδοτικότητας των εργαζομένων και ικανοποίησης που νιώθουν από την εργασία τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια μεταβλητή έννοια (Κάντας, 1998: 110), η οποία επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες και ορίζεται ως η συνολική στάση του ανθρώπου απέναντι στην εργασία.

Η επισκόπηση σχετικών ερευνών, οι οποίες επικεντρώνονται στον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο στον ελληνικό όσο και τον διεθνή χώρο (Αργυράκη & Καλουπή, 2011· Κουστέλιος, 1996· DeSantis & Durst, 1996· Gormley, 2003· Kabir, 2011, κ.α.), αποκαλύπτει ότι υπάρχουν δυο κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση: οι εσωτερικοί (π.χ. το αντικείμενο της εργασίας, η πρόοδος των μαθητών, η σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητή) και οι εξωτερικοί (π.χ. μισθός, επαγγελματική ανάπτυξη, συνθήκες εργασίας).

Η Saiti (2007, *οπ. αναφ.* στο Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009: 142), θέλοντας να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρεται σε επτά παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση από την εργασία: α) ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου και το σχολικό κλίμα, β) η επαγγελματική ανάπτυξη και οι αμοιβές, γ) η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών, δ) ο μισθός, ε) ο σχολικός οργανισμός, στ) τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και ζ) η συνεργασία με τους συναδέλφους. Από τους παραπάνω παράγοντες ο πρώτος (ο οποίος αναφέρεται στο ρόλο του διευθυντή και στο σχολικό κλίμα) φαίνεται να προσφέρει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς. Στον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αναφέρονται και άλλες έρευνες τόσο στον ελληνικό όσο και τον διεθνή χώρο (Griffith, 2004· Moore 2012· Wong et al., 2010· Σταυρόπουλος & Σαραφίδου, 2011· Παπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008).

Μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, όπου η Πολιτεία είναι ο κύριος εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή η ευθύνη για το σύνολο των ενεργειών, των επιλογών και των μέσων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων ανήκει στην εκάστοτε Κυβέρνηση, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καλείται με τον ελάχιστο βαθμό ελευθερίας που διαθέτει, να σχεδιά-

σει την εσωτερική πολιτική και τους στόχους του σχολείου που διευθύνει (Σαϊτης, 2008: 4). Για να μπορέσει να ανταπεξέλθει με επιτυχία στα καθήκοντά του, θα πρέπει να διαθέτει τις ανάλογες δεξιότητες – ικανότητες, ώστε να επηρεάσει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και με αυτό τον τρόπο να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση προς τους μαθητές και ταυτόχρονα την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει να αποσαφηνίσει τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Θα δοθούν απαντήσεις για το πώς ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει, τις δεξιότητες που διαθέτει, την ευελιξία που τον διακρίνει, είναι σε θέση να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνουν πιο αποδοτικοί, να δείχνουν μεγαλύτερο ζήλο και να αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να εξαχθούν συμπεράσματα για τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, όταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους οργανώνει, τους ενθαρρύνει, τους υποστηρίζει, επικοινωνεί μαζί τους και φροντίζει για τις συνθήκες εργασίας, που επικρατούν στο σχολείο.

Η συγκεκριμένη εργασία είναι δομημένη σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος, που είναι το θεωρητικό πλαίσió της, αποτελείται από τρία κεφάλαια και περιλαμβάνει την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα που διερευνάται. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από δυο κεφάλαια, στα οποία παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη, αναλύονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν και εξάγονται συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης και σύνδεσής της με τις θεωρίες κινήτρων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς επίσης και η σημασία που έχει τόσο για τον εργαζόμενο όσο και για τον οργανισμό στον οποίο απασχολείται. Τέλος, το εν λόγω κεφάλαιο ολοκληρώνεται, εστιάζοντας την προσοχή μας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της ηγεσίας. Αφού δοθεί ο ορισμός του ηγέτη και γίνει κατανοητή η διαφορά του από τον manager/ διευθυντή, παρουσιάζονται οι ικανότητες- δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης για να ανταπεξέλθει με επιτυχία στο ρόλο του. Κατόπιν παρατίθενται οι ηγετικοί τύποι και στυλ που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας ηγέτης κατά την άσκηση των καθηκόντων

του και διερευνάται η σχέση μεταξύ συμπεριφοράς του ηγέτη και κίνητρων. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως αυτός προσδιορίζεται από την εκπαιδευτική νομοθεσία και όπως αυτός διαμορφώνεται με βάση των απαιτήσεων και των αλλαγών που υφίστανται στη σύγχρονη κοινωνία οι σχολικές μονάδες.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των ελλήνων εκπαιδευτικών και στον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Επίσης, παρουσιάζονται έρευνες σχετικές με το θέμα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση του υπό διερεύνηση θέματος. Στην αρχή ερμηνεύονται και αποσαφηνίζονται οι στατιστικοί όροι που χρησιμοποιούνται. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και τη στατιστική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται, αναλύονται και μελετούνται λεπτομερώς, τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση των συμπερασμάτων, τη συζήτηση και την παρουσίαση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο χώρο.

# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

## 1.1. Ορισμός

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένας τομέας που μελετά η βιομηχανική και οργανωτική ψυχολογία. Οι σχετικές θεωρήσεις συνδέονται με τις θεωρίες κινήτρων καθώς και με γενετικές θεωρίες, οι οποίες αναφέρουν ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη στάση ενός ατόμου απέναντι στην εργασία του. Οι τρόποι αποτύπωσης της ικανοποίησης από την εργασία χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη, οι εργαζόμενοι αξιολογούν τις επιμέρους πτυχές της εργασίας που τους αφορούν, όπως ο μισθός, οι σχέσεις με προϊσταμένους και συναδέλφους, οι ευκαιρίες για προαγωγή και οι συνθήκες εργασίας. Στη δεύτερη κατηγορία, οι εργαζόμενοι εκτιμούν αθροιστικά την ικανοποίησή τους ως προς την εργασία, ανεξάρτητα αν δεν είναι ευχαριστημένοι με κάποια επιμέρους ζητήματα (Μακρή-Μπότσαρη, 2008: 13).

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές. Το ενδιαφέρον των ερευνητών δικαιολογείται, σύμφωνα με τον Locke (1976, *οπ. αναφ. στο Κουστέλιος & Κουστελίου, 2001: 30*), διότι η ικανοποίηση μπορεί να συνδεθεί με την ευτυχία που είναι και ο τελικός στόχος στη ζωή κάθε ανθρώπου και η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την καθημερινή ζωή του. Ωστόσο, η εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν είναι εύκολη υπόθεση μιας και ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνει κάποιος πληθώρα ορισμών που αναφέρονται στο συγκεκριμένο θέμα.

Μία από τις αρχικές προσεγγίσεις είναι αυτή που πραγματοποίησε ο Schaffer το 1953, ο οποίος υποστήριξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια έννοια η οποία μεταβάλλεται άμεσα, ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο εκπληρώνονται οι ανάγκες ενός ατόμου από την εργασία του. Όσο πιο ισχυρή είναι η ανάγκη που εκπληρώνεται, τόσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθει κάποιος από την εργασία του. Λίγο αργότερα το 1973 ο Lawler, επικεντρώθηκε κυρίως στις προσδοκίες που έχει κάποιος από την εργασία του και όχι στις ανάγκες. Η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται από τη διαφορά μεταξύ όλων αυτών των αποδοχών που ένα άτομο αισθάνεται ότι πρέπει να λαμβάνει από την εργασία του και όλων εκείνων των αποδοχών που πραγματικά λαμβάνει (Evans, 1998: 4-5). Ο Locke (1976, *οπ. αναφ. στο Shrivastava & Purang, 2009: 65*) ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία προκύπτει από

την εκτίμηση που έχει ο εργαζόμενος προς την εργασία ή τις εργασιακές του εμπειρίες.

Η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνολική στάση απέναντι στην εργασία, που αποτελείται, όμως, από πολλές και διαφορετικές πτυχές. Γενικά, αξιολογείται ως μια μεταβλητή έννοια και εκφράζει το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για την εργασία τους. Στο παρελθόν η επαγγελματική ικανοποίηση προσεγγίστηκε από πολλούς ερευνητές μόνο από την πλευρά της κάλυψης των αναγκών, δηλαδή κατά πόσο η δουλειά καλύπτει ή όχι φυσικές συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των εργαζομένων, όπως η αμοιβή, η άδεια μητρότητας και τα επιδόματα. Μεταγενέστεροι, όμως, ερευνητές, τείνουν να εστιάζουν την προσοχή τους στις γνωστικές διαδικασίες και όχι στην κάλυψη των βασικών αναγκών (Spector, 1997: 2).

Η σχέση μεταξύ εργαζομένου και ικανοποίησης από την εργασία είναι αρκετά πιο περίπλοκη από ότι αρχικά φαίνεται. Αρκετοί μελετητές κάνουν διάκριση μεταξύ συναισθηματικής ικανοποίησης από την εργασία και γνωστικής ικανοποίησης από αυτή (Thompson & Phua, 2012: 276- 279). Συναισθηματική ικανοποίηση από την εργασία είναι ο βαθμός της συναισθηματικής ευχαρίστησης που νιώθουν οι εργαζόμενοι και τα αισθήματα που τρέφουν για τη εργασία τους συνολικά. Γνωστική ικανοποίηση από την εργασία είναι ο βαθμός ικανοποίησης των ατόμων από τα προνόμια που προκύπτουν από τη θέση εργασίας τους, όπως οι αμοιβές, οι συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις και το ωράριο εργασίας. Η γνωστική ικανοποίηση δεν αξιολογεί τον βαθμό ευχαρίστησης των ατόμων από την εργασία τους, αλλά μόνο το κατά πόσο οι απολαβές είναι ικανοποιητικές συγκριτικά με τους στόχους που οι ίδιοι έχουν θέσει για τον εαυτό τους ή σε σχέση με άλλες εργασίες. Παρόλο που η γνωστική ικανοποίηση μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη της συναισθηματικής ικανοποίησης, οι δυο αυτές έννοιες είναι διαφορετικές και δεν είναι απαραίτητο να συνδέονται.

Ένας αρκετά διαδεδομένος ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης (Κάντας, 1998: 110) είναι αυτός που την προσδιορίζει ως μια συνολική στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία. Αποτελείται από διαφορετικά επιμέρους στοιχεία (πτυχές), τα οποία (οι οποίες) πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν καθορίζεται το συνολικό της μέγεθος.

## **1.2. Θεωρίες κινήτρων και επαγγελματική ικανοποίηση**

Τα κίνητρα είναι μια ψυχολογική διαδικασία η οποία, σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1997, οπ. αναφ. στο Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005: 2-3), διεγείρει,

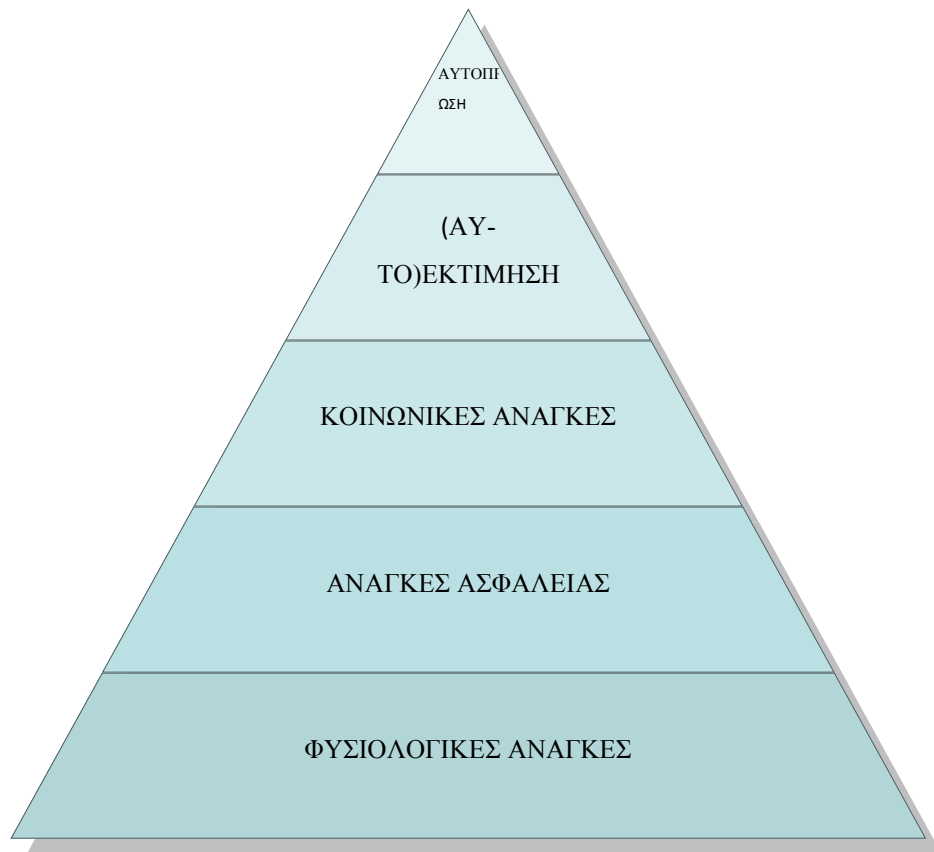
κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς έναν στόχο. Υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, την απόδοση και την ικανοποίηση από την εργασία. Οποιαδήποτε μεταβολή σε έναν από τους προηγούμενους παράγοντες επηρεάζει και τους υπόλοιπους. Θεωρητικά, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί με τα κίνητρα της εργασίας, τις στάσεις και τις αξίες. Ο Herzberg (1968, οπ. αναφ. στο Κουστέλιος & Κουστελίου, 2001: 31) ήταν ένας από τους χαρακτηριστικούς εκφραστές της σύνδεσης των κινήτρων εργασίας με την ικανοποίηση από την εργασία.

Οι θεωρίες που κατά καιρούς αναπτύχθηκαν και σχετίζονται με τα κίνητρα εργασίας, έχουν ιδιαίτερη σημασία, διότι συμβάλουν στη διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων απόδοσης των εργαζομένων και επικεντρώνονται στην εργασιακή αποτελεσματικότητα και τους παράγοντες που τη μεγιστοποιούν. Η εργασία παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή ενός ανθρώπου, τον χαρακτηρίζει και τον κατατάσσει σε οικονομικά και κοινωνικά στρώματα. Οι θεωρίες των κινήτρων εργασίας μπορούν να διαιρεθούν σε δυο κατηγορίες (Παπάνης, 2007): στις οντολογικές και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές. Οι οντολογικές θεωρίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων (Maslow, Herzberg, McGregor, Alderfer κ.ά.), ενώ οι μηχανιστικές ή διαδικαστικές, στις συμπεριφορές και τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση (Vroom, Locke, Porter/Lawler).

### **1.2.1. Οντολογικές θεωρίες**

#### **1.2.1.1 Η θεωρία του Maslow**

Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών είναι από τις πλέον διαδεδομένες θεωρίες, γιατί προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις έμφυτες και φυσικές ανάγκες του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Maslow, υπάρχουν πέντε γενικές κατηγορίες ανθρωπίνων αναγκών, δομημένες ιεραρχικά. Η ιεράρχηση έχει την έννοια ότι οι ανάγκες πρέπει να καλυφθούν με μια συγκεκριμένη σειρά. Δημιούργησε, λοιπόν, μια πυραμίδα στη βάση της οποίας τοποθέτησε, τις φυσιολογικές ανάγκες του ανθρώπου, την ανάγκη για ασφάλεια και τις κοινωνικές ανάγκες, ενώ στην κορυφή της πυραμίδας τοποθέτησε τις ανάγκες για αυτοπραγμάτωση (Κουτούζης, 1999: 176).



**ΣΧΗΜΑ 1.1: Η Πυραμίδα του Maslow**

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, η πρώτη κατηγορία αναγκών που προσπαθεί να καλύψει ο άνθρωπος είναι οι φυσιολογικές. Όταν καλυφθούν αυτές, αρχίζει η κινητοποίηση για την κάλυψη της επόμενης κατηγορίας αναγκών, δηλαδή της ασφάλειας. Όταν καλυφθούν οι ανάγκες για ασφάλεια, ο άνθρωπος κινητοποιείται για την κάλυψη της επόμενης κατηγορίας αναγκών, δηλαδή των κοινωνικών αναγκών. Οι φυσιολογικές ανάγκες συνδέονται με τις βιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου (διατροφή, ενδυμασία, στέγη κ.λ.π.) Οι ανάγκες ασφάλειας, συνδέονται με την προστασία από κινδύνους φυσικούς και ψυχολογικούς. Άρα, οι ανάγκες αυτές αναφέρονται όχι μόνο σε προστασία από φυσικά φαινόμενα, αρρώστιες ή επιθέσεις, αλλά και εξασφάλιση μόνιμης εργασίας, ασφάλισης, κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων κ.λ.π. Οι κοινωνικές ανάγκες συνδέονται με την αγάπη, τη φιλία, την αίσθηση ότι γίνεται αποδεκτός από ένα κοινωνικό σύνολο και ότι ανήκει σε μια ομάδα. (Αυτο)εκτίμηση, είναι η ανάγκη του ανθρώπου να αισθάνεται σημαντικός και να εκτιμάται η προσωπικότητά του τόσο από το εργασιακό περιβάλλον, όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό



σύνολο. Τέλος, στην κορυφή της πυραμίδας, βρίσκεται η ανάγκη του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση, δηλαδή να αναπτύξει τις ικανότητές του, σύμφωνα με το σύνολο των δυνατοτήτων του, ώστε να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του.

Η ερμηνεία της πυραμίδας του Maslow μας οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα Green (2000: 395- 396): α) οι ανάγκες που ικανοποιούνται σταματούν να αποτελούν κίνητρα, β) η ικανοποίηση αναγκών που βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχία δεν αποτελεί κίνητρο εάν δεν έχουν ικανοποιηθεί πρώτα οι ανάγκες που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας και γ) οποιαδήποτε ενέργεια παρεμποδίζει την εκπλήρωση βασικών αναγκών, συνιστά ψυχολογική απειλή για τον εργαζόμενο και ευθύνεται (εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων), για ψυχοπαθολογικές καταστάσεις που παρουσιάζονται στον χώρο εργασίας.

### **1.2.1.2 Η θεωρία των δυο παραγόντων**

Η θεωρία των δυο παραγόντων αναπτύχθηκε το 1956 από τον Herzberg και ξεκίνησε αρχικά ως μια μελέτη επαγγελματικής ικανοποίησης. Από τα συμπεράσματα προέκυψε ότι υπάρχουν δυο κατηγορίες παραγόντων που έχουν σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία. Στη πρώτη κατηγορία, κατατάσσονται οι παράγοντες που αφορούν τις συνθήκες εργασίας, ενώ στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την αναγνώριση στον χώρο εργασίας, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την εξέλιξη κ.λ.π. Τους παράγοντες που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία ονόμασε «παράγοντες υγιεινής» και τους παράγοντες που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία ονόμασε παράγοντες παρακίνησης ή «κίνητρα» (Deshields, Kara και Kaynak, 2005: 128- 131). Οι παράγοντες υγιεινής μπορούν να χαρακτηριστούν και ως εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι, εάν δεν ικανοποιηθούν οδηγούν στη δυσαρέσκεια του εργαζομένου, ενώ τα κίνητρα χαρακτηρίζονται και ως εσωτερικοί παράγοντες, οι οποίοι εάν ικανοποιηθούν οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Η θεωρία του Herzberg στηρίζεται κυρίως στην επαγγελματική ικανοποίηση και δίνει έμφαση στην παρακίνηση των εργαζομένων. Αυτό επιτυγχάνεται με δυο τρόπους, είτε προσφέροντας κίνητρα όπως προαγωγή, δυνατότητα εξέλιξης, αναγνώριση κ.λ.π., είτε προλαμβάνοντας τη δυσαρέσκεια που θα μπορούσε να προκληθεί από θέματα, όπως ο μισθός, οι συνθήκες εργασίας, κ.λ.π. Άρα, οι υψηλές αποδοχές να μεν μειώνουν τη δυσαρέσκεια του εργαζομένου, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι θα τον οδηγήσουν απαραίτητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η επαγγελματική ικανοποίηση συντελείται κυρίως με την ενίσχυση των εσωτερικών παραγόντων (κινή-

τρων), όπως η επίτευξη των στόχων, η αναγνώριση της προσφοράς, η φύση του αντικείμενου της εργασίας ή η δυνατότητα εξέλιξης – προαγωγής. Οι εξωτερικοί παράγοντες (παράγοντες υγιεινής), όπως η πολιτική της επιχείρησης, ο τρόπος διοίκησης, η αμοιβή, οι συνθήκες εργασίας και οι διαπροσωπικές σχέσεις, συμβάλουν κυρίως στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στην εργασία (Καλούρη, 2008: 20-21).

### **1.2.1.3 Η θεωρία του Alderfer**

Η συγκεκριμένη θεωρία εκφράστηκε από τον Alderfer το 1969 και είναι μια τροποποίηση της θεωρίας ιεράρχησης των αναγκών του Maslow την οποία θεωρούν ανεπαρκή, μιας και δεν τεκμηριώνεται επαρκώς αφού δεν έχουν προηγηθεί σχετικές έρευνες. Ο Alderfer προτείνει τρία επίπεδα βασικών αναγκών: τις ανάγκες ύπαρξης (existence), τις ανάγκες σχέσεων (relatedness) και τις ανάγκες ανάπτυξης (growth). Οι ανάγκες ύπαρξης, ικανοποιούνται μέσω της αμοιβής, των κοινωνικών παροχών και της ασφάλειας στο εργασιακό περιβάλλον. Οι ανάγκες σχέσεων ικανοποιούνται μέσω του αισθήματος ότι ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα, όπου υπάρχουν σχέσεις αλληλεπίδρασης, σεβασμός και συναισθηματική στήριξη. Τέλος, οι ανάγκες ανάπτυξης, ικανοποιούνται όταν ο εργαζόμενος έχει τη δυνατότητα αυτενέργειας, αυτονομίας και ανάπτυξης των ικανοτήτων του και της προσωπικότητάς του (Yang, Hwang και Chen, 2011: 7886- 7887).

Η θεωρία του Alderfer διαφέρει σε τρία σημεία από τη θεωρία του Maslow (Chang και Yuan, 2008: 62): α) επιτρέπει την επιδίωξη αναγκών σε δυο διαφορετικά επίπεδα ταυτόχρονα, β) επιτρέπει τη διαφορετική ιεράρχηση των αναγκών όταν πρόκειται για διαφορετικά άτομα και γ) όταν οι ανάγκες σε ένα υψηλό επίπεδο παραμείνουν ανεκπλήρωτες, μπορεί κάποιος να επανέλθει σε ένα χαμηλότερο επίπεδο μιας και είναι σχετικά πιο εύκολο να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του επιπέδου αυτού.

Ο Alderfer ανέπτυξε τη θεωρία και τη χρησιμοποίησε για να δώσει απαντήσεις για τα εσωτερικά κίνητρα των ανθρώπων και πως αυτά οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Τα τρία επίπεδα αναγκών (ανάγκες ύπαρξης, σχέσεων και ανάπτυξης) αναπτύχθηκαν μέσω ποιοτικών και ποσοτικών εμπειρικών μελετών για να μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα, για τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι μπορούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους στον χώρο εργασίας (Caulton, 2012: 6- 7). Επίσης, παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες όσο αφορά την επαγγελματική ικανοποίη-

ση των εργαζομένων, την αυτοεκτίμηση, την ικανότητα διαχείρισης, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επίδραση της ηγεσίας κ.α.

#### **1.2.1.4 Η θεωρία X και Y**

Η συγκεκριμένη θεωρία διατυπώθηκε από τον κοινωνικό ψυχολόγο Douglas McGregor το 1960. Σύμφωνα με τη θεωρία X, οι άνθρωποι εκ φύσεως αποστρέφονται την εργασία, άρα μόνο με τιμωρητές μεθόδους μπορεί να αυξηθεί η παραγωγικότητα. Τα άτομα που ανήκουν σ' αυτή τη κατηγορία, νιώθουν ικανοποίηση μόνο όταν αποφεύγουν να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες. Στον αντίποδα βρίσκεται η θεωρία Y, σύμφωνα με την οποία όσοι άνθρωποι περιγράφονται από αυτή χαρακτηρίζονται από φιλοδοξία, ανάληψη πρωτοβουλιών, υπευθυνότητα και δημιουργικότητα αρκεί να βρεθούν σε ένα εργασιακό περιβάλλον που τους προσφέρει ασφάλεια, αυτονομία και να εμπιστεύεται τις ικανότητές τους. Αν ικανοποιηθούν οι παραπάνω προϋποθέσεις, τότε οι εργαζόμενοι ταυτίζουν τους προσωπικούς τους στόχους με τους στόχους του οργανισμού που εργάζονται (Παπάνης και Γιαβρίμης, 2007).

Η συμπεριφορά των ατόμων που περιγράφονται στη θεωρία X, εξαρτάται αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες (όπως ο έλεγχος από τη διεύθυνση ή η επιβολή κυρώσεων), ενώ η συμπεριφορά των ατόμων που περιγράφονται στη θεωρία Y, εξαρτάται κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, ο αυτοέλεγχος, ο αυτοπροσδιορισμός κ.α. (McGregor, 1966: 12). Ο Shein (2009), υποστήριξε ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση στον χώρο εργασίας. Δηλαδή, όσο καλύτερη είναι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε έναν οργανισμό τόσο βελτιώνεται και η συμπεριφορά των ανθρώπων που τον στελεχώνουν, με αποτέλεσμα αυτό να έχει αντίκτυπο στην ταυτότητα και στην προσωπικότητα του κάθε εργαζομένου.

#### **1.2.1.5 Η θεωρία της ισότητας**

Η θεωρία της ισότητας υποστηρίχτηκε κυρίως από τον Adams το 1965 και στηρίζεται στην παραδοχή της ίσης και δίκαιης μεταχείρισης μεταξύ των εργαζομένων σε έναν οργανισμό. Κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τη δικαιοσύνη συγκρίνοντας, αυτά που προσφέρει στον οργανισμό και αυτά που απολαμβάνει από αυτόν, με τα αντίστοιχα άλλων εργαζομένων οι οποίοι κατέχουν παρόμοιες θέσεις, εκτελούν παρόμοιες εργασίες και έχουν παρόμοια τυπικά προσόντα (Σαΐτης, 2002: 163-164).

Δηλαδή, εάν ένας εργαζόμενος θεωρεί ότι οι απολαβές του είναι μικρότερες σε σχέση με αυτά που προσφέρει, τότε αισθάνεται αδικημένος και υιοθετεί αρνητική στάση απέναντι στην εργασία. Αντίθετα, εάν αισθάνεται ότι αντιμετωπίζεται επί ίσης όρους με άλλους συναδέλφους στον ίδιο ή σε παρόμοιο τομέα εργασίας τότε αισθάνεται δικαιωμένος, με αποτέλεσμα η απόδοσή του να είναι σταθερή.

Κάθε εργαζόμενος συγκρίνει τη συνολική προσφορά του στην εργασία με το αποτέλεσμα που του αποφέρει. Η σχέση αυτή αποδίδεται με ένα κλάσμα όπου έχει αριθμητή τον όρο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ και παρονομαστή τον όρο ΠΡΟΣΦΟΡΑ (Κουτούζης, 1999: 185-186). Με τον όρο «αποτελέσματα» εννοούμε οτιδήποτε προσφέρεται στον εργαζόμενο ως ανταμοιβή για την προσπάθεια που καταβάλει στην εργασία του (αμοιβή, άδειες, εξέλιξη, ικανοποίηση κ.λ.π). Με τον όρο «προσφορά» εννοούμε οτιδήποτε προσφέρει ο εργαζόμενος στην εργασία του (χρόνος, γνώσεις, προσπάθεια κ.λ.π). Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μεγαλύτερο, ίσο, ή μικρότερο από τη μονάδα. Εάν το αποτέλεσμα είναι μικρότερο από τη μονάδα, τότε ο εργαζόμενος πιστεύει ότι προσφέρει περισσότερα από όσα απολαμβάνει από την εργασία του, με αποτέλεσμα να θεωρεί ότι αδικείται και αυτό του προκαλεί δυσαρέσκεια. Ο εργαζόμενος θα προσπαθήσει να αποκαταστήσει την αδικία με δυο τρόπους. Είτε θα μειώσει την προσφορά του, είτε θα προσπαθήσει να μεγαλώσει τα αποτελέσματα (απαιτώντας περισσότερα χρήματα, ή μείωση ωραρίου, ή περισσότερες άδειες κ.α.).

Εάν το αποτέλεσμα είναι ίσο με τη μονάδα, τότε υπάρχει η αίσθηση της δικαιοσύνης με αποτέλεσμα τη συνέχιση ή ακόμα και τη βελτίωση της προσφοράς από τον εργαζόμενο. Εάν το αποτέλεσμα είναι μεγαλύτερο από τη μονάδα τότε ο εργαζόμενος πιστεύει ότι οι αποδοχές του είναι μεγαλύτερες από αυτά που προσφέρει. Αυτό το αποτέλεσμα δύσκολα προκαλεί ένταση ή δυσαρέσκεια, ενώ είναι πιθανό να παρουσιαστεί και αύξηση της προσφοράς από τον εργαζόμενο. Γίνεται, βέβαια, κατανοητό ότι η συμπεριφορά του εργαζομένου στηρίζεται αποκλειστικά σε υποκειμενική και ίσως αυθαίρετη κρίση που έχει για τον εαυτό του.

#### **1.2.1.6 Η θεωρία του κινήτρου επίτευξης**

Ο εκφραστής της θεωρίας του κινήτρου επίτευξης θεωρείται ο David McClelland. Ως κίνητρο επίτευξης ορίζεται η προδιάθεση του ατόμου για την προσέγγιση της επιτυχίας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, τα άτομα τα οποία έχουν αρκετά ανεπτυγμένο το κίνητρο επίτευξης, έχουν και αυξημένες προσδοκίες προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, μέσω των ενεργειών τους. Για τη διέ-

γερση του κινήτρου επίτευξης κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη τριών συνθηκών: α) το άτομο να θεωρεί υπεύθυνο τον εαυτό του για το αποτέλεσμα, β) να έχει γνώση του αποτελέσματος και γ) να υπάρχει κάποιος ρίσκος σχετικά με την επιτυχία της προσπάθειας. Τα άτομα τα οποία έχουν ανεπτυγμένο το κίνητρο επίτευξης, έχουν την τάση να εμπλέκονται σε δύσκολα προβλήματα τα οποία για να επιλυθούν χρειάζονται υπευθυνότητα και προσωπική δραστηριοποίηση. Θέτουν προκλητικούς αλλά εφικτούς στόχους, ούτε πολύ δύσκολους ούτε πολύ εύκολους. Είναι συνήθως προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα της δράσης τους και ψάχνουν συνεχώς τρόπους για να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Προτιμούν να δουλεύουν μόνοι ή όταν είναι αναγκασμένοι να συνεργαστούν προτιμούν να συνεργάζονται με άτομα τα οποία έχουν και αυτά ανεπτυγμένο το κίνητρο επίτευξης. Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του κινήτρου παίζει η ανατροφή του ατόμου, μιας και το κίνητρο επίτευξης αναπτύσσεται στην παιδική ηλικία (Τσιλφίδου & Πλατσίδου, 2011: 166).

Μια διαφορετική προσέγγιση της θεωρίας του κινήτρου επίτευξης προτείνει ο Atkinson (1964, οπ. αναφ. οι Μάντη & Σιδερίδης, 2006: 18-19). Υποστηρίζει ότι κάθε άτομο διαθέτει το κίνητρο της επιτυχίας και το κίνητρο της αποφυγής της αποτυχίας (ή αλλιώς φόβος αποτυχίας). Τα δυο αυτά κίνητρα ενεργοποιούνται όταν κάποιος εκτελεί μια δράση. Όταν υπερισχύει το κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας, τότε το άτομο διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα και πιστεύει ότι η προσπάθειά του θα αποτύχει. Ο φόβος της αποτυχίας είναι αποτέλεσμα της πίστης του ατόμου ότι η αποτυχία θα έχει μόνο αρνητικές συνέπειες για τον ίδιο (π.χ. πιστεύει ότι θα κριθεί αυστηρά από τον κοινωνικό περίγυρο και ίσως χαρακτηριστεί ανίκανος). Συνήθως τα άτομα στα οποία υπερισχύει το κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας, επιλέγουν ή πολύ εύκολες δράσεις (όπου μειώνεται το ενδεχόμενο αποτυχίας), ή πολύ δύσκολες (για να δικαιολογήσουν την ενδεχόμενη αποτυχία τους). Αντίθετα τα άτομα στα οποία υπερισχύει το κίνητρο της επιτυχίας βελτιώνουν την απόδοσή τους ακόμη και σε συνθήκη αποτυχίας.

## **1.2.2. Διαδικαστικές θεωρίες**

### **1.2.2.1 Η θεωρία της προσδοκίας**

Η θεωρία της προσδοκίας αναπτύχθηκε από τον Viktor Vroom το 1964 και αναφέρεται στη διαδικασία των επιλογών που ακολουθεί ένα άτομο μεταξύ εναλλακτικών λύσεων για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου. Ο Vroom υποστηρίζει ότι, το κίνητρο για δράση με σκοπό την επίτευξη του στόχου προκύπτει από το γινόμενο

των τριών παρακάτω παραγόντων: α) την πίστη στην αξία του στόχου (π.χ. ελκυστική αμοιβή με την επίτευξή του), β) την πεποίθηση ότι με τις απαιτούμενες ενέργειες διασφαλίζεται η επίτευξη του στόχου και γ) την αξία και τα προσόντα του ατόμου που εκτελούν τη δράση (Iguisi, 2009: 144). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι εάν ένας από τους τρεις παράγοντες είναι μηδέν, τότε και το κίνητρο (η υποκίνηση) για τη συγκεκριμένη δράση είναι επίσης μηδέν.

Οι προσδοκίες των εργαζομένων όσο αφορά τη σύνδεση της προσπάθειάς τους με την απόδοσή τους πρέπει να είναι σαφείς. Αυτό σημαίνει ότι, οι εργαζόμενοι θα πρέπει να εκπαιδεύονται ούτως ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να μελετούνται και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την άσκησή του. Επίσης, πρέπει οι εργαζόμενοι να ενημερώνονται για τα αποτελέσματα του έργου τους και πως αυτό αξιολογείται από τους προϊσταμένους του οργανισμού (Πανταζοπούλου-Φωτεινέα, 2003:53). Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη συνεχούς επικοινωνίας και ανατροφοδότησης μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων.

### **1.2.2.2 Η θεωρία της στοχοθέτησης**

Οι Locke και Latham (1990, οπ. αναφ. στο Lunenburg, 2011: 1-2), οι οποίοι είναι και κύριοι εκφραστές της θεωρίας της στοχοθέτησης (ή θεωρία καθορισμού στόχου), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δυο παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου: οι αξίες και οι στόχοι. Ως στόχος ορίζεται η συνειδητή προσπάθεια του ατόμου σε μια δράση. Οι αξίες κάθε ατόμου είναι αυτές που τον ωθούν σε συγκεκριμένες ενέργειες. Οι ενέργειες αυτές, όμως, θα πρέπει να συνάδουν με τις αξίες που πρεσβεύει. Οι στόχοι επηρεάζουν την απόδοση του ατόμου στην εργασία του. Όταν κάποιος θέτει προκλητικούς στόχους, αυτομάτως ενεργοποιούνται μηχανισμοί που οδηγούν σε αύξηση της προσπάθειας και της επιμονής. Επίσης, οι στόχοι λειτουργούν και ως μοχλός ανάπτυξης στρατηγικών σε ένα άτομο, προκειμένου να φτάσει στην επίτευξή τους. Τέλος, η επίτευξη του στόχου, οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση και λειτουργεί ως επιπλέον κίνητρο.

### **1.3. Παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση**

Παρόλο που η επαγγελματική ικανοποίηση ως έννοια, εμφανίζει προβλήματα στη μέτρησή της λόγω της πληθώρας των ορισμών που της αποδίδουν, όλοι οι μελετητές συμφωνούν ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες οι οποίοι επιδρούν και τη δια-

μορφώνουν. Οι Αργυράκης και Καλουπή (2011: 12-13) αναφέρουν ότι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, τους παράγοντες που σχετίζονται με το αντικείμενο και άλλες διαστάσεις της εργασίας και τους παράγοντες που είναι σχετικοί με τα άτομα που αποτελούν το εργασιακό περιβάλλον. Από τους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, συχνότερα εμφανίζονται μεταξύ των εργαζομένων σε έναν οργανισμό, το εργασιακό στρες, η σύγκρουση ρόλων, η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ανησυχία. Σημαντική θέση ανάμεσα στους προηγούμενους παράγοντες κατέχουν η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων. Η ασάφεια ρόλων, έχει σχέση με την αβεβαιότητα που βιώνει ο εργαζόμενος, όταν δε γνωρίζει τις απαιτήσεις της δουλειά του και με ποιον τρόπο θα επιτύχει τους στόχους. Σύγκρουση ρόλων βιώνει ο εργαζόμενος όταν διαφορετικές ομάδες ή άτομα, με τα οποία αλληλεπιδρά, έχουν συγκρουόμενες προσδοκίες σε σχέση με τον τρόπο συμπεριφοράς του, ή όταν από τον ίδιο υπάρχουν δύο ή περισσότερες αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις. Οι δυο αυτοί παράγοντες συνδέονται με τη μειωμένη απόδοση των εργαζομένων στο χώρο εργασίας και επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Koustelios, Theodorakis και Goulimaris (2004, οπ. αναφ. στο Γουλμάρης & Γεντή, 2010: 41), σε μια έρευνα που αφορούσε την επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής στο πρόγραμμα «αθλητισμός για όλους». Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι, η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων είναι δύο από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, που επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών φυσικής αγωγής του δείγματος που πήρε μέρος στην έρευνα.

Η θετική στάση ενός ατόμου απέναντι στην εργασία του εξαρτάται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση τόσο με τα χαρακτηριστικά της εργασίας, όσο και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζόμενου, που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται με το περιβάλλον της εργασίας. Είναι γνωστό ότι το ευρύτερο επιχειρησιακό περιβάλλον εξαρτάται από δυο μεταβλητές: α) τα χαρακτηριστικά της εργασίας και β) το περιβάλλον της εργασίας. Τα χαρακτηριστικά της εργασίας περιγράφουν κατά πόσο το αντικείμενο και γενικά οι δραστηριότητες που απαρτίζουν μια εργασία, συνεισφέρουν στις σημαντικές ψυχολογικές διαστάσεις της εργασίας, όπως η σημαντικότητα της εργασίας (η οποία συνεισφέρει στην ψυχολογική υγεία)

και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του εργαζόμενου. Το περιβάλλον της εργασίας από την άλλη, έχει κυρίως υποστηρικτικό και οργανωτικό χαρακτήρα και αναλαμβάνει καθήκοντα τα οποία βοηθούν στην υλοποίηση της εργασίας, όπως το σύστημα αμοιβών, οι στόχοι, ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας, η ανεξαρτησία στον τρόπο εργασίας, η ηγεσία, τα διοικητικά συστήματα κ.α. Είναι φανερό ότι τόσο τα χαρακτηριστικά της εργασίας, όσο και το εργασιακό περιβάλλον, αποτελούν τους εξωτερικούς παράγοντες, που δεν επηρεάζονται άμεσα από τον εργαζόμενο, αλλά από την διοικητική ιεραρχία και τα συστήματα διοίκησης του οργανισμού. Ο βαθμός δε και η έκταση, όπου η διοικητική ιεραρχία δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα υποστήριξης του έργου ενός εργαζόμενου, τον προδιαθέτει να είναι θετικός, αδιάφορος ή ακόμη και αρνητικός όσο αφορά την εκτέλεση της εργασίας του. Με άλλα λόγια, το περιβάλλον της εργασίας σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της, δημιουργεί τις ανάλογες στάσεις των εργαζομένων απέναντι στην εργασία, οι οποίες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση. Οι ερευνητές DeSantis και Durst σε έρευνά τους το 1996, υποστήριξαν ότι αν και η εμπειρική διερεύνηση έχει διαπιστώσει ότι το εργασιακό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά της εργασίας επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση, οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται στον ιδιωτικό τομέα. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης, των δυο αυτών μεταβλητών με την ικανοποίηση από την εργασία δε μπορούν να γενικευθούν στο δημόσιο τομέα δεδομένου ότι το σύστημα οργάνωσης διαφέρει από αυτό του ιδιωτικού τομέα (αμοιβή, δυνατότητα προαγωγής, ωράριο εργασίας κ.λ.π.) (Χαλάς, 2012: 10).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση από την εργασία διαφοροποιείται ανάλογα με την οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Handy (1985, οπ. αναφ. στο Κουστέλιος, 1996: 63), ως οργανωσιακή κουλτούρα ορίζεται ένα σύνολο κοινά αποδεκτών παραδοχών, που ανακαλύφθηκαν ή εξελίχθηκαν από μια συγκεκριμένη ομάδα, καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της που αφορούν την εξωτερική προσαρμογή και την εσωτερική της ολοκλήρωση και έχουν λειτουργήσει αρκετά καλά ώστε να θεωρούνται έγκυρες, οπότε πρέπει να διδαχθούν και στα νεότερα μέλη της ομάδας. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες οργανωσιακής κουλτούρας: α) η κουλτούρα ισχύος, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια κεντρική πηγή εξουσίας και επιρροής, β) η κουλτούρα ρόλων, σύμφωνα με την οποία, κυρίαρχη ιδέα είναι ότι ο οργανισμός είναι ένα σύνολο ρόλων, συνδεδεμένοι μεταξύ τους με μια λογική σειρά και γ) η κουλτούρα του καθήκοντος ή κουλτούρα της επί-



τευξης όπως ονομάστηκε αργότερα. Πρόκειται για μια ομαδική κουλτούρα, αφού η βάση είναι η έννοια της ομάδας. Από την παραπάνω κατηγοριοποίηση προκύπτει ότι το είδος της οργανωσιακής κουλτούρας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τύπο του οργανισμού, αν δηλαδή πρόκειται για οργανισμό που ανήκει στον δημόσιο τομέα, στον ιδιωτικό, ή στις Δ.Ε.Κ.Ο.

Η σχέση μεταξύ οργανωσιακής κουλτούρας, τύπου του οργανισμού και επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, ερευνήθηκε από τον Κουστέλιο (1996: 68- 69). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, επηρεάζεται σημαντικά από την αλληλεπίδραση οργανωσιακής κουλτούρας και τύπου του οργανισμού. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι η συνδυασμένη επίδραση κουλτούρας και τύπου του οργανισμού επηρεάζει σημαντικά τους παρακάτω παράγοντες: συνθήκες εργασίας, συνάδελφοι, οργανισμός ως μια ολότητα, μισθός, ευκαιρίες προαγωγής και προϊστάμενος. Επίσης, βρέθηκε ότι πιο ικανοποιημένοι είναι οι εργαζόμενοι που εργάζονται κάτω από την κουλτούρα της ισχύος. Τέλος, βρέθηκε ότι, πιο ικανοποιημένοι είναι οι εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα. Οι εργαζόμενοι των Δ.Ε.Κ.Ο. είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τους παράγοντες: συνάδελφοι, ευκαιρίες προαγωγής και αντικείμενο εργασίας, ενώ οι εργαζόμενοι στο δημόσιο τομέα είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τους παράγοντες: μισθός, προϊστάμενος και με τον οργανισμό ως ολότητα.

Η ικανοποίηση από την εργασία περιγράφεται ως μια πολυδιάστατη έννοια, άρα όπως είναι αναμενόμενο ορισμένες πτυχές της εργασίας, επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης, άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας, τη δικαιοσύνη στον εργασιακό χώρο, τις ευκαιρίες εξέλιξης, την ασφάλεια στην εργασία και την αμοιβή, βρέθηκε ότι έχουν στενή σχέση και επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Kabir, 2011: 119). Όταν οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι ικανοποιούνται οι παραπάνω παράγοντες, τότε αυξάνεται και η ικανοποίησή τους από την εργασία. Η αμοιβή είναι ένα δυνατό κίνητρο και ένας από τους βασικούς παράγοντες που έχουν επιπτώσεις στην ικανοποίηση από την εργασία. Επίσης, μπορεί να αυξήσει την ποιότητα υπηρεσιών και την οργανωτική απόδοση. Ο παράγοντας των συνθηκών εργασίας αποδεικνύεται, επίσης, να έχει σημαντική επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ως συνθήκες εργασίας ορίζονται οι σχέσεις μεταξύ των υπαλλήλων και το φυσικό περιβάλλον του οργανισμού, όπως η καθαρότητα, ο φωτισμός, ο θόρυβος, η διαρρύθμιση του χώρου κ.α.. Αυτά τα στοιχεία είναι καθορι-

στικοί παράγοντες και έχουν άμεσες επιπτώσεις στην ικανοποίηση του υπαλλήλου από την εργασία. Η δικαιοσύνη στην εργασία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης. Με τον όρο «δικαιοσύνη» περιγράφονται οι δίκαιες αμοιβές, οι δίκαιες προαγωγές, το δίκαιο και ανταγωνιστικό περιβάλλον εργασίας, το δίκαιο ωράριο και η ίση μεταχείριση. Η ασφάλεια εργασίας ως πτυχή της ικανοποίησης από την εργασία ήταν σημαντικότερη στους άνδρες υπαλλήλους παρά στις γυναίκες.

Η Gormley (2003: 176), μετά από τη σύνθεση έξι άρθρων που μελετούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών σε σχολές νοσηλευτικής, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν έχουν όλοι οι παράγοντες την ίδια επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση. Οι παράγοντες που μελετήθηκαν ήταν: α) η δυνατότητα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών β) οι προσδοκίες του Διευθυντή της σχολής γ) το κλίμα που επικρατεί στον οργανισμό (σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, σχέσεις σπουδαστών – εκπαιδευτικών, υλικοτεχνική υποδομή, μισθός κ.α.) δ) η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων και ε) η δομή και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του οργανισμού (προγράμματα σπουδών, προσφορά μεταπτυχιακών σπουδών, προϋπολογισμός κ.α.). Οι παράγοντες που ασκούσαν μεγάλη επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση ήταν το αντικείμενο της εργασίας, ο μισθός, η δυνατότητα προαγωγής, οι συνεργάτες και η άμεση επίβλεψη από τον προϊστάμενο. Αντίθετα παράγοντες που είχαν να κάνουν με τη δομή και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του οργανισμού ασκούσαν μικρή επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση. Τους παραπάνω παράγοντες αποδέχθηκαν και χρησιμοποίησαν και οι Πιλάτης, Αναγνωστόπουλος και Αλεξιάς (2010) για να μελετήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ιατρικού προσωπικού σε δημόσιο νοσοκομείο των Αθηνών.

#### **1.4. Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση**

Η πολυπλοκότητα των παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οδήγησε πολλούς ερευνητές στην ανάγκη να τους χωρίσουν σε δυο βασικές κατηγορίες: στους εσωτερικούς, οι οποίοι ασκούν και τη μεγαλύτερη επίδραση και στους εξωτερικούς. Ως εσωτερικοί ορίζονται οι παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με την εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών όπως η διδασκαλία, η πρόοδος των μαθητών, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών, οι συνεργασίες κ.α. Εξωτερικοί θεωρούνται οι παράγοντες που διαμορφώνονται από την πολιτεία, όπως το πρόγραμμα σπουδών, η χρηματοδότηση του σχολείου, ο μισθός κ.α. Ορισμένοι ερευνητές (Evans, 1997a, 1998· Taylor και Tashakkori, 1995, κ.α.) επανειλημμέ-

να τονίζουν ότι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την εργασιακή τους συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006: 428-429).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, φαίνεται να επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως ένα υπεύθυνο επάγγελμα, το οποίο κατέχει σημαντική θέση στη ζωή τους, αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία τους και αυτό επηρεάζει την ποιότητα της εργασίας τους αλλά και τη πρόθεσή τους να παραμείνουν στον χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο ασκεί εξουσία και η συμπεριφορά της σχολικής ηγεσίας είναι σε θέση να επηρεάσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όταν ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, εστιάζει στις ανάγκες τους, ενισχύει την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις τότε οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με συναδέλφους τους όπου η ηγεσία περιορίζεται μόνο σε διοικητικά καθήκοντα (Bogler, 2002: 671- 672). Η θέση που κατέχει ένας εκπαιδευτικός στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή, φαίνεται να επηρεάζουν την ικανοποίησή του από την εργασία. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση ευθύνης, παρουσιάζουν αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση έναντι των συναδέλφων τους (Bishay, 1996: 147). Αυτό, ίσως, να οφείλεται στο γεγονός ότι η αυξημένη ευθύνη οδηγεί στην ικανοποίηση μέσω της συμμετοχής στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν την εκπαίδευση ή την αντιμετώπιση μεγαλύτερων προκλήσεων που απορρέουν από τη θέση τους. Αναφέρεται, επίσης, ότι οι αλλαγές των τελευταίων ετών στη κοινωνική ασφάλιση, οι περικοπές των μισθών και η αύξηση ορίων συνταξιοδότησης, επηρέασαν αρνητικά κυρίως τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Οι Eliophotou-Menon και Athanasoula-Reppa (2011: 445- 446) επικέντρωσαν την έρευνά τους σε δυο παράγοντες που δυνητικά μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στο φύλο και στα έτη υπηρεσίας. Οι δυο αυτοί προσδιοριστικοί παράγοντες, μελετήθηκαν και αναλύθηκαν σε σχέση με άλλους επτά που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης και συνδέονται βιβλιογραφικά με αυτή. Οι παράγοντες αυτοί είναι το σχολικό κλίμα, η συνεργασία, η υποστήριξη και κατάρτιση, η συμμετοχή στη διαχείριση του σχολείου, η πρόοδος των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι όροι εργασίας.

Η έρευνα έδειξε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σαφώς αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους σε δυο παράγοντες: στη συνεργασία και στη συμμετοχή στη διαχείριση του σχολείου. Όσο αφορά τον παράγοντα φύλο, δε βρέθηκε να σχετίζεται (στη παρούσα έρευνα) με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Αναμφισβήτητα, σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, παίζουν και οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η επαρκής χρηματοδότηση των σχολείων, η κάλυψη των κενών θέσεων εργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού, η διοικητική και τεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους, η βελτίωση των υποδομών είναι μερικές ενέργειες που θα αυξήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Butt & Lance, 2005: 419-420). Οι παραπάνω ενέργειες, σε εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από αυστηρή ιεραρχική δομή και γραφειοκρατία, απαιτούν χρονοβόρες διαδικασίες με αποτέλεσμα, τη μείωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Οι Ταρασιάδου και Πλατσίδου (2009: 147) οργάνωσαν μια έρευνα που αφορούσε τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης στις Ελληνίδες νηπιαγωγούς που εργάζονται στο δημόσιο τομέα. Η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών βρέθηκε άνω του μετρίου βαθμού. Ως προς τους επιμέρους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι νηπιαγωγοί του δείγματος δήλωσαν πολύ ικανοποιημένες από τον προϊστάμενο της υπηρεσίας και, κατόπιν, από την ίδια τη δουλειά, αρκετά ικανοποιημένες από τις συνθήκες εργασίας, ενώ ανέφεραν μέτρια ικανοποίηση από την υπηρεσία ως ολότητα. Τέλος, δήλωσαν δυσαρεστημένες από τις προοπτικές προαγωγής και τον μισθό.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη δευτεροβάθμια (Darmody και Smith, 1993: 39- 41). Το γεγονός αυτό επηρεάζει αρνητικά την ικανοποίησή τους από την εργασία. Πάντως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και μάλιστα οι νεοδιόριστες στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζουν υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση απ' ότι οι άντρες.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι παράγοντες που συνδέονται κυρίως με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή απέναντι στους υφιστάμενούς του και η αλλαγή του τρόπου χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων (Crossman & Harris, 2006: 41). Η διαμόρφωση των στό-

χων και η καθοδήγηση του διευθυντή ως προς την επίτευξή τους, καθώς επίσης και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και η βελτίωση της επικοινωνίας είναι μονόδρομος όσο αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως η γραφειοκρατία και η ολοένα και αυξανόμενη κακή συμπεριφορά των μαθητών, ενώ η αλλαγή στον τρόπο χρηματοδότησης είναι μια διαδικασία πολύπλοκη και αμφιλεγόμενη και θα πρέπει να επανεξεταστεί προσεκτικά διότι θα προκληθούν αναταράξεις στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες θα επιδράσουν αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, οι οποίοι διδάσκουν και στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρουσίασαν καμία διαφοροποίηση στην επαγγελματική ικανοποίηση όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Και στις δυο βαθμίδες, παρουσίασαν αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τους παράγοντες, συνθήκες εργασίας και εποπτεία από τον προϊστάμενο, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση μειώνεται στους παράγοντες, αμοιβή και οργάνωση (Koustelios & Tsigilis, 2005: 195). Όμως, η φυσική αγωγή έχει μια ιδιαιτερότητα στην Ελλάδα. Σε αρκετά σχολεία της επικράτειας περνά σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με άλλα μαθήματα, με αποτέλεσμα μαθητές, γονείς ή ακόμη και καθηγητές φυσικής αγωγής, να μειώνουν τις απαιτήσεις τους και τις προσδοκίες.

Όσο αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελέσματα έρευνας έδειξαν ότι, οι Έλληνες Πανεπιστημιακοί είναι μέτρια έως αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Platsidou & Diamantopoulou, 2009: 10). Άλλες μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, η προηγούμενη εμπειρία, η οικογενειακή κατάσταση, η ακαδημαϊκή βαθμίδα δε βρέθηκε να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που διεξήχθησαν σε Πανεπιστήμια της Δυτικής Ευρώπης. Αυτό, ίσως, να οφείλεται στο σχετικά μικρό δείγμα της παρούσας έρευνας (διότι δεν εκπροσωπήθηκαν όλα τα Πανεπιστήμια) ή στις διαφορές που υπάρχουν στα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων χωρών. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα, η επαγγελματική ικανοποίηση μελετήθηκε ως γενική στάση απέναντι στην εργασία και ορισμένες πτυχές, όπως η αναγνώριση, η αυτοπραγμάτωση, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων τέθηκαν εκτός του πεδίου εφαρμογής της έρευνας.

Η υπόθεση ότι υπάρχει διαφορά στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης, μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα φαίνεται να επαληθεύεται. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που

εργάζονται στον δημόσιο τομέα είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους όσο αφορά τους παράγοντες φύση της εργασίας και εποπτεία, ενώ φαίνονται λιγότερο ικανοποιημένοι από το μισθό (Tsigilis, Zachoroulou & Grammatikopoulos, 2006: 258). Διαπιστώθηκε, επίσης, σε όλους τους εκπαιδευτικούς συναισθηματική εξάντληση κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων στην εκπαίδευση.

Οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) είτε ανήκουν στη Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζουν διαφοροποιημένη λειτουργία από αυτή που παρουσιάζει μια τυπική σχολική μονάδα. Άρα λοιπόν, όπως είναι φυσικό η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές, πρέπει να μελετηθεί ξεχωριστά. Έρευνες έχουν δείξει ότι, υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της ατομικής αποτελεσματικότητας. Άρα, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα, ταυτόχρονα αυξάνονται και τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για την ανάπτυξη της ατομικής αποτελεσματικότητας προτείνονται προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εξειδίκευση του προσωπικού που εργάζεται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων κ.α. Για την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας του σχολείου προτείνεται η βελτίωση του προγράμματος σπουδών, η βελτίωση του περιβάλλοντος του σχολείου και η ανάπτυξη συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία (Viel-Ruma et all, 2010: 230- 232).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Σ.Μ.Ε.Α. είναι στενά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών αυξάνει και την ικανοποίησή τους από την εργασία τους. (Platsidou, 2010: 73). Για το λόγο αυτό προτείνεται η εφαρμογή προγραμμάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης, σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, πριν την ανάληψη υπηρεσίας αλλά και κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Ως συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1993, οπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2004: 29), ορίζεται μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις του.

### 1.5. Σημασία επαγγελματικής ικανοποίησης

Η εργασία δεν είναι μόνο μια σημαντική πηγή εισοδήματος, αλλά κατέχει και πρωτεύον ρόλο στη ζωή ενός ανθρώπου και αρκετές φορές μάλιστα συμβάλλει στην κοινωνική του θέση. Συχνό είναι, επίσης, και το φαινόμενο ορισμένοι άνθρωποι να προσδιορίζονται από την εργασία τους ή από τη θέση που κατέχουν σ' αυτή. Άρα, η επαγγελματική ικανοποίηση, λόγω του κεντρικού ρόλου που παίζει η εργασία στη ζωή των ανθρώπων, αποτελεί σημαντικό στοιχείο κοινωνικής ευημερίας. Η ικανοποίηση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό είναι εξαιρετικής σημασίας, διότι από αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η παραγωγικότητα του οργανισμού. Οι υπάλληλοι που είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, παρουσιάζουν αύξηση στην απόδοσή τους και στην ποιότητα της εργασίας, ενώ παράλληλα είναι πιθανόν να παρουσιάζουν πιο δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις σε σχέση με συναδέλφους τους οι οποίοι τρέφουν αρνητικά συναισθήματα προς την εργασία τους (Sharma και Jyoti, 2009: 51).

Η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζει γενικά την ευημερία ενός ατόμου και αυτό συμβαίνει διότι ένας εργαζόμενος περνά ένα μεγάλο μέρος της ημέρας στο χώρο εργασίας. Συνεπώς, αν κάποιος δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του, αυτό θα μπορούσε να τον οδηγήσει σε δυσαρέσκεια και σε άλλους τομείς της προσωπικής του ζωής. Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί και με άλλους παράγοντες που αφορούν τον χώρο εργασίας όπως, α) η απόδοση των υπαλλήλων, β) οι απουσίες από την εργασία και γ) οι ενέργειες για αναζήτηση άλλης εργασίας (Bredemeier, 2012).

Σε μια προσπάθεια να μελετηθεί η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και απόδοσης, ο Jones (2006, οπ. αναφ. στο Bredemeier, 2012), επιβεβαιώνει την παρουσία μιας θετικής, αλλά αδύναμης σχέσης μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και απόδοσης του εργαζόμενου. Η σχέση αυτή γίνεται πιο δυνατή όταν πρόκειται για απαιτητικές θέσεις εργασίας. Όταν ένας εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από την εργασία του, είναι πιθανό να παρουσιαστεί στον χώρο εργασίας ακόμη και όταν δεν είναι ικανός να αποδώσει όπως συνήθως (π.χ. λόγω κάποιας ασθένειας), ενώ ένας δυσαρεστημένος υπάλληλος είναι πιθανό να επικαλεσθεί ασθένεια για να μη προσέλθει στην εργασία του ενώ είναι ικανός να εργασθεί. Μια γενική εκτίμηση είναι ότι ένας υπάλληλος ο οποίος είναι ικανοποιημένος από την εργασία του είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακεί σε διαδικασίες αναζήτησης άλλης εργασίας. Είναι, όμως, πιθανό σε περιόδους οικονομικής ύφεσης ή αυξημένης ανεργίας, ακόμη και αν δεν εί-

ναι κάποιος ικανοποιημένος από την εργασία του, να παραμένει σε αυτή όταν δεν έχει άλλες ευκαιρίες για απασχόληση.



## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΗΓΕΣΙΑ

### 2.1. Η έννοια της «ηγεσίας»

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης. Παρόλο που διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού και η αποτελεσματική άσκησή της απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, εντούτοις το περιεχόμενό της δεν έχει διευκρινιστεί με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό (Κατσαρός, 2008: 97). Ο προσδιορισμός της έννοιας της «ηγεσίας» παρουσιάζει, σύμφωνα με τον Bolden (2004: 4), δυο θεμελιώδεις δυσκολίες: πρώτον, η ηγεσία είναι πολύπλοκη έννοια, όπως η αγάπη, η ελευθερία, η ευτυχία, η ομορφιά, η τιμιότητα κ.α. και επιδέχεται υποκειμενική ερμηνεία ανάλογα με την εμπειρία ή το μαθησιακό υπόβαθρο κάθε ατόμου και δεύτερον, ο τρόπος με τον οποίο καθορίζεται και κατανοείται η ηγεσία είναι εντελώς θεωρητικός, δηλαδή υπάρχουν άτομα που αντιλαμβάνονται την ηγεσία, ως ένα σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων από τα οποία διακατέχονται οι ηγέτες και άτομα που αντιλαμβάνονται την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία, η οποία αναδύεται μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια ομάδα.

Η ηγεσία προσδιορίζεται κυρίως από δυο λειτουργίες: τον καθορισμό κατευθύνσεων και την άσκηση επιρροής. Σε έναν οργανισμό η ηγεσία είναι αυτή που επηρεάζει την επιλογή στόχων, την οργάνωση της ομάδας, την παροχή κινήτρων για την επίτευξη των στόχων, τη διατήρηση σχέσεων συνεργασίας και την υποστήριξη των μελών της ομάδα (Leithwood, 2005: 1-2). Από ορισμένους μελετητές των διοικητικών επιστημών η προσέγγιση αυτή θεωρείται υπερβολικά γραφειοκρατική και ιεραρχική. Μια πιο απλοϊκή προσέγγιση της έννοιας της ηγεσίας είναι ότι αυτή προσδιορίζει την ιδιότητα ενός ατόμου να προϊσταται σε μια ομάδα ανθρώπων. Η ηγεσία μπορεί να χαρακτηριστεί φυσική ή τυπική. Φυσική χαρακτηρίζεται όταν, μέσα σε μια ομάδα ανθρώπων ξεχωρίζει κάποιος από τα μέλη της και γίνεται ο επικεφαλής της, ο οποίος επιβάλλεται στους άλλους και τους κατευθύνει. Τυπική χαρακτηρίζεται όταν ασκείται λόγω της θέσης που κατέχει κάποιος σε μια υπηρεσία ή σε έναν οργανισμό (Ζιγκιρίδης, 2011: 77).

Ο όρος «ηγεσία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών, τα οποία συνθέτουν την προσωπικότητα του ηγέτη και ενθαρρύνουν τα μέλη μιας ομάδας να τον ακολουθήσουν. Ηγεσία είναι να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους (Καμπου-

ρίδης, 2002:143). Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της ηγεσίας είναι αυτός που την προσδιορίζει ως μια διαδικασία κατά την οποία, ένα άτομο επηρεάζει τα μέλη μιας ομάδας, τα διευθύνει και τα οργανώνει, με σκοπό την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Clark, 2005). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, ηγέτης θεωρείται το άτομο που μέσα από μια σύνθετη διαδικασία, χρησιμοποιεί τα προσωπικά του χαρακτηριστικά με σκοπό να επηρεάσει άλλους, ώστε να επιτύχει σε μία αποστολή, καθήκον ή στόχο και να διευθύνει έναν οργανισμό ή μια κοινότητα με τρόπο κατανοητό και συνεκτικό. Η ηγεσία στηρίζεται στη κινητοποίηση των άλλων ατόμων και επιτυγχάνεται εξασφαλίζοντας και διατηρώντας την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων (Μιχιώτης & Καμπούρης, 2007: 2). Παρόλο που υπάρχουν διαφορετικές απόψεις όσο αφορά τον προσδιορισμό της έννοιας της ηγεσίας, οι Klingborg, Moore και Varea-Hammond (2006: 281) αναφέρουν τέσσερις βασικές συνιστώσες της ηγεσίας, οι οποίες εμφανίζονται σε όλες τις προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας της είτε μεμονωμένες, είτε όλες μαζί. Η ηγεσία: α) είναι διαδικασία, β) περιλαμβάνει επιρροή, γ) εμφανίζεται στα πλαίσια της ομάδας και δ) συνεπάγεται επίτευξη στόχου.

Σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας διαδραματίζει και η διάκρισή της από την έννοια της διοίκησης/ διαχείρισης. Η διοίκηση είναι μια λειτουργία απαραίτητη σε έναν οργανισμό, η οποία ασχολείται κυρίως με τον επιχειρηματικό σχεδιασμό, με την οργάνωση των υπαλλήλων, με την εποπτεία και τον έλεγχο και με την αξιολόγηση των εργαζομένων. Η ηγεσία είναι μια σχέση μεταξύ ηγέτη και οπαδών, η οποία ενεργοποιείται σε έναν οργανισμό μέσω της επιρροής στον τρόπο σκέψης και στη διαμόρφωση αξιών των εργαζομένων με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Maccoby, 2000: 57).

## **2.2. Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Η πλούσια βιβλιογραφία που αφορά την ηγεσία και η πληθώρα ορισμών, οδήγησαν αναπόφευκτα στη δημιουργία αρκετών μοντέλων – τύπων ηγεσίας που σε μερικά σημεία επικαλύπτονται, ενώ σε άλλα δρουν ανταγωνιστικά. Η προσέγγιση της ηγεσίας στον χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ακολούθησε τις παραπάνω γενικές τάσεις, με αποτέλεσμα να περιγράφονται από τους Bush και Glover (2003: 11-22), οκτώ διαφορετικοί τύποι ηγεσίας που αφορούν στην εκπαίδευση: α) η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership), β) η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), γ) η ηθική ηγεσία (moral leadership), δ) η συμμετοχική ηγεσία (participative leadership), ε) η διαχειριστική ή διοικητική εξουσία (managerial

leadership), στ) η μεταμοντέρνα ηγεσία (post-modern leadership), ζ) η διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership) και η) η ενδεχομενική ηγεσία (contingent leadership).

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένα ιδιαίτερο μοντέλο ηγεσίας που παρουσιάζεται στην εκπαίδευση και επικεντρώνεται στη διδασκαλία, στη μάθηση, στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στη συνεργασία τους με τους μαθητές. Ο ρόλος της ηγεσίας επικεντρώνεται στην υποστήριξη, στην υποβοήθηση και στη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και η αποτελεσματική μάθηση είναι το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο κρίνεται και η ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επιπλέον, αναφέρονται τρεις στρατηγικές οι οποίες αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα. Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα στη λειτουργία και στην αποστολή του σχολείου, ωστόσο δεν είναι αυτοσκοπός. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι κεντρικές δραστηριότητες σε ένα σχολείο, δεν πρέπει, όμως, να υποτιμούνται και άλλες πτυχές της σχολικής ζωής όπως, οι αθλητικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη πολιτιστικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αγωγής υγείας, η κοινωνικοποίηση των μαθητών κ.α. (Bush, 2007: 401).

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει τις ρίζες του σε μη εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και κύριος εκφραστής υπήρξε ο Burns το 1978. Σήμερα χρησιμοποιείται παγκοσμίως ως μέσο με το οποίο οι διευθυντές μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με τις συνεχόμενες μεταρρυθμίσεις, βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ώστε να παράγουν υψηλής ποιότητας μάθηση. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στον ηγέτη και τις προσωπικές ικανότητες που διαθέτει κατά την άσκηση της εξουσίας και όχι στην επιρροή που ασκεί μέσω της διοικητικής εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Βασικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο ηγέτης εφαρμόζοντας το μοντέλο της μετασχηματιστικής εξουσίας είναι:

- Η έμπνευση: Ορίζεται ως η παρακίνηση των υφισταμένων με το χάρισμα που διαθέτει ο ηγέτης.
- Ο ατομικισμός: εστιάζεται κυρίως στις ιδιαίτερες ανάγκες των υφισταμένων.
- Η πνευματική διέγερση: είναι η ικανότητα του ηγέτη να επηρεάζει τη σκέψη και τη φαντασία των υφισταμένων του.

- Η εξιδανικευμένη επιρροή: περιλαμβάνει τη βελτίωση της επικοινωνίας και την οικοδόμηση συναισθηματικής δέσμευσης στο όραμα (Gunter, 2001: 97-98).

Ο Leithwood (1992: 9-10), αφού ολοκλήρωσε τρεις μελέτες σε δημόσια σχολεία διαφορετικών περιοχών αναφέρει ότι, στα σχολεία όπου οι διευθυντές χρησιμοποιούσαν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, α) οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν και διατήρησαν μια κουλτούρα συνεργασίας. Παρατηρούσαν, ενθάρρυναν, ασκούσαν κριτική και στα πλαίσια της συλλογικής ευθύνης και συνεχούς βελτίωσης, προσπαθούσαν να βρουν τρόπους για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, β) παρατηρήθηκε ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση προήλθε μέσω μιας διαδικασίας στοχοθέτησης, η επίτευξη δε των στόχων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επηρεασμένοι από το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας διέθεταν θέληση, όραμα και αποφασιστικότητα και γ) οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν και σε άλλες δραστηριότητες πέραν της διδασκαλίας και εκτός του ωραρίου εργασίας τους. Αυτό διατυπώνεται και ως «επιπλέον προσπάθεια». Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες (Πασιαρδής, 2004: 214), μιλούν για αλλαγή, δημιουργούν όραμα, επικεντρώνονται στην επίτευξη των στόχων, αναπτύσσουν σχέσεις και καθοδηγούν τους υφιστάμενους τους και πραγματοποιούν αλλαγές στον οργανισμό, σύμφωνα με το όραμά τους.

Η ηθική ηγεσία είναι μια διαδικασία διαμόρφωσης και ανάπτυξης ηθικών αρχών και αξιών που οδηγεί τους υφιστάμενους να ενεργούν σύμφωνα με τον ηθικό κώδικα του ηγέτη. Σ' αυτόν τον τύπο ηγεσίας, η ηθική διάσταση της συμπεριφοράς του ηγέτη είναι πιο σημαντική από την λογική διάσταση. Για την αποτελεσματικότητα της ηθικής ηγεσίας απαιτείται η εφαρμογή των ηθικών αρχών σε οργανωτικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τις προσωπικές αξίες. Η ηθική ηγεσία δεν είναι ανεξάρτητη από την σχολική κουλτούρα. Αν ο ηγέτης καταφέρει να εφαρμόσει τις γενικές ηθικές αρχές, όπως είναι η ισότητα, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα σχηματιστεί ένα καλύτερο περιβάλλον εργασίας στο σχολείο. Επίσης, καθοριστική είναι η συμβολή του ηθικού ηγέτη στην κοινωνική ισορροπία του σχολείου. Οικονομικά προβλήματα, χαμηλή παραγωγικότητα, ηθικά προβλήματα, μπορεί να δημιουργήσουν ένα χαοτικό σχολικό περιβάλλον το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει ο ηγέτης, η συμπεριφορά του οποίου πιθανόν να ενισχύσει την κοινωνική εικόνα του σχολείου (Celik, 2012: 8240- 8241).

Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας καθορίζεται μέσα σε ένα συμμετοχικό πλαίσιο. Ο συμμετοχικός ηγέτης, είναι πρώτος μεταξύ ίσων μέσα σε έναν ακαδημαϊκό οργανισμό, που υποτίθεται ότι διοικείται από το σύνολο του διδακτικού προσωπικού, οι οποίοι μοιράζονται και το βάρος των αποφάσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας είναι ακατάλληλο, όταν η εξουσία και η επιρροή είναι ευρέως καταναμημένα μέσα στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Παρόλο που και η μετασχηματιστική ηγεσία αναφέρεται σε ένα συλλογικό μοντέλο ηγεσίας, η συμμετοχική ηγεσία είναι πιο κοντά στην έννοια της συλλογικότητας, αφού η διαδικασία λήψης αποφάσεων τοποθετείται στο επίκεντρο της ομάδας. Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές (Bush, 2006: 8- 9):

- Η συμμετοχή αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Η συμμετοχή είναι σύμφωνη με τις δημοκρατικές αρχές.
- Η ηγεσία πρέπει να είναι διαθέσιμη σε κάθε νόμιμο ενδιαφερόμενο. Έχει αποδειχθεί, επίσης, ότι, η συμμετοχική ηγεσία βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις του προσωπικού ενός οργανισμού και ελαφρύνει τις πιέσεις που δέχεται ο διευθυντής του.

Η διοικητική ηγεσία εστιάζεται κυρίως στις λειτουργίες, στα καθήκοντα και στη συμπεριφορά του ηγέτη. Όταν οι παραπάνω παράγοντες επιτυγχάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό, τότε αυξάνεται και η απόδοση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό. Η προσέγγιση αυτή, ταυτίζει σε αρκετά σημεία την ηγεσία με τη διοίκηση. Η άσκηση της εξουσίας προέρχεται από τη διοικητική θέση που κατέχει ο ηγέτης και είναι ανάλογη με το πόσο ψηλά στην ιεραρχία βρίσκεται αυτή η θέση. Αναφέρονται επίσης, επτά βασικές λειτουργίες που πρέπει να εκτελέσει ένας ηγέτης- διοικητής (μάνατζερ) σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ούτως ώστε να βελτιώσει τη λειτουργία του και την αποτελεσματικότητά του: α) καθορισμός στόχων, β) εντοπισμός αναγκών, γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων δ) σχεδιασμός, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή και ζ) αξιολόγηση (Bush, 2003: 54-55).

Η μεταμοντέρνα ηγεσία στηρίζεται στην αντίστοιχη θεωρία και εκφράζει την ελευθερία. Οι ηγέτες που ακολουθούν αυτό το μοντέλο ηγεσίας, είναι άτομα απελευθερωμένα από τις επιταγές και τους περιορισμούς των υφιστάμενων δομών και θεσμών, είτε επειδή έχουν απαξιωθεί και κατεδαφιστεί, είτε επειδή πλέον θεωρούνται παρωχημένες. Αντί να εισάγουν κατευθυντήριες γραμμές για τη ρύθμιση της τάξης, οι μεταμοντέρνοι ηγέτες πιστεύουν ότι, όλοι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τον συνάνθρωπό τους ελεύθερα, αρκεί να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου. Οι μεταμοντέρνοι ηγέτες είναι απαλλαγμένοι

από τεχνητές δομές και ιεραρχίες. Ορισμένοι βλέπουν τη μεταμοντέρνα θεωρία ως σχετικιστική και χαοτική. Οι υποστηρικτές της αναφέρουν ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας, προσδίδει περισσότερη ελευθερία και δημιουργικότητα στις κοινωνικές δομές και στους θεσμούς (Bowling, 2002). Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αποδοτικότητα, η φαντασία και η εφευρετικότητα των ατόμων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για τη δημιουργία νέων και καινοτόμων κοινωνικών συστημάτων.

Η διαπροσωπική ηγεσία επικεντρώνεται στις σχέσεις του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τον σύλλογο των εκπαιδευτικών, τους μαθητές και με άλλους εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι τοπικοί φορείς, η Νομαρχιακή επιτροπή εκπαίδευσης, η σχολική επιτροπή του Δήμου κ.α. (Bush & Glover, 2003: 21). Για να λειτουργήσει, όμως, αποτελεσματικά η συνεργατική αυτή προσέγγιση, απαιτούνται προσωπικές δεξιότητες και ικανότητες από την πλευρά της ηγεσίας, ώστε να διευκολύνεται και να προωθείται η επικοινωνία με τους παράγοντες (εσωτερικούς ή εξωτερικούς) που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα.

Οι Smith, Montello και White (1992: 244), μετά από έρευνα στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, αναφέρουν ότι ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως η παρατήρηση, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η ικανότητα να εκφράζει με σαφήνεια τις προθέσεις του, συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχή συνεργασία και στη διαχείριση της συμπεριφοράς των συνεργατών του. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι βασισμένα σε παρατηρήσιμα, μετρήσιμα και σε ποσοτικά στοιχεία και μπορούν να διδαχθούν σε κατάλληλα προετοιμασμένα προγράμματα κατάρτισης, τα οποία διεξάγονται από ειδικευμένους εκπαιδευτές. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων και στην προετοιμασία των διευθυντών σχολείων, ούτως ώστε να εκτελέσουν αποτελεσματικά το ρόλο ηγεσίας που τους ανατίθεται.

Η ενδεχομενική προσέγγιση της ηγεσίας στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του ηγέτη και της κατάστασης που αντιμετωπίζει σε έναν οργανισμό. Παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε όχι (Sternberg (2005: 196- 197). Στηρίζεται στην παραδοχή ότι, κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις, γι' αυτό θα πρέπει ο ηγέτης να προσαρμόζει τον τύπο ηγεσίας και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα της κάθε κατάστασης.

### 2.3. Ηγετικά στυλ

Οι ενέργειες ενός ηγέτη, όπως ο τρόπος με τον οποίο ασκεί εξουσία, η συμπεριφορά του απέναντι στους υφιστάμενούς του, ο προσανατολισμός στην επίτευξη των στόχων και η έμφαση που δίνει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων αντανακλούν το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει. Κάθε οργανισμός είναι ένας μοναδικός συνδυασμός καθηκόντων, ατόμων και στόχων και κάθε ηγέτης έχει μια μοναδική προσωπικότητα και ένα σύνολο δυνατοτήτων. Συνεπώς, κάθε ηγέτης θα πρέπει να προσαρμόζει το στυλ ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του οργανισμού και σε κάποιες περιπτώσεις ίσως απαιτείται να χρησιμοποιήσει περισσότερα από ένα στυλ. Το σωστό στυλ ηγεσίας εξαρτάται κυρίως από: τη φύση της εργασίας, τις προτεραιότητες των εργαζομένων / υφισταμένων, την ιδιοσυγκρασία και τη στάση του ηγέτη, την κατάσταση που αντιμετωπίζει στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο.

Τα στυλ ηγεσίας κατατάσσονται στα παραδοσιακά και στα μοντέρνα. Στα παραδοσιακά ανήκουν: α) το αυταρχικό στυλ β) το δημοκρατικό στυλ και γ) το εξουσιοδοτικό ή χαλαρό στυλ. Στα μοντέρνα ανήκουν: i) το στυλ ηγεσίας όπου στο επίκεντρο βρίσκεται η εργασία ii) το στυλ ηγεσίας όπου στο επίκεντρο βρίσκονται οι εργαζόμενοι και iii) το στυλ που περιλαμβάνει και τις δυο προηγούμενες διαστάσεις.

Ο αυταρχικός ηγέτης έχει αρκετή δύναμη για να επιβάλει τις απόψεις του στους υφιστάμενούς του και δεν διστάζει να το κάνει όταν το κρίνει απαραίτητο. Χρησιμοποιεί τον εξαναγκασμό, τον έλεγχο και την απειλή τιμωρίας για να επιτύχει τους στόχους του και δε δέχεται καμία εναλλακτική άποψη. Η δύναμή του πηγάζει από τη θέση που κατέχει στην ιεραρχία.

Ο δημοκρατικός ηγέτης επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία, αποφεύγει να επιβάλει τις απόψεις του στους υφισταμένους του, ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων. Μ' αυτόν τον τρόπο οι εργαζόμενοι, συνδέονται άμεσα με τους στόχους του οργανισμού και δεσμεύονται σε μια πορεία που οδηγεί στην επίτευξή τους.

Ο εξουσιοδοτικός ηγέτης, δίνει απόλυτη ελευθερία στους υφιστάμενούς του να επιλέξουν τους στόχους και τη διαδικασία επίτευξής τους. Στην πραγματικότητα το συγκεκριμένο στυλ είναι ένα στυλ απουσίας ηγεσίας, διότι ο ηγέτης δεν έχει καμία επιρροή στην ομάδα (Kurfi, 2009: 75-77).

Η ηγεσία που επικεντρώνεται στην εργασία, ασχολείται κυρίως με το σχεδιασμό, την οργάνωση και την ανάπτυξη κινήτρων με στόχο την αύξηση της παραγωγι-

κότητας. Σκοπός είναι, να επιτευχθεί η μέγιστη απόδοση με το ελάχιστο δυνατό κόστος για τον οργανισμό ή τον ηγέτη.

Η ηγεσία που επικεντρώνεται στους εργαζόμενους στοχεύει στη βελτίωση της απόδοσης, μέσω της βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Ο ηγέτης αποφεύγει την εποπτεία και επιτρέπει τη μέγιστη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Σε μια προσπάθεια να αναλύσουν τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα των δυο παραπάνω προσεγγίσεων οι Blake και Mouton (1964, οπ. αναφ. στο Kurfi, 2009: 77), δημιούργησαν ένα διευθυντικό πλέγμα όπου στις δύο στήλες, παρουσιάζονται οι δυο διαστάσεις της ηγεσίας (έμφαση στην παραγωγή και έμφαση στους εργαζόμενους).

Έμφαση στους εργαζόμενους	9	v								v
	8									
	7									
	6									
	5					v				
	4									
	3									
	2									
	1									v
			1	2	3	4	5	6	7	8
Έμφαση στην παραγωγή										

**ΣΧΗΜΑ 2.1. Το διευθυντικό πλέγμα (Kurfi, 2009)**

Η θέση 9,9 αντιστοιχεί στον ηγέτη που δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για τους εργαζόμενους και για την παραγωγή. Η θέση 1,9 περιγράφει τον ηγέτη που ενδιαφέρεται περισσότερο για τους εργαζόμενους παρά για την παραγωγή (δημοκρατικός / συμμετοχικός ηγέτης). Η θέση 5,5 είναι μια μέση ή μια μέτρια θέση. Ο ηγέτης που επιλέγει αυτή τη θέση δείχνει μέτριο ενδιαφέρον και για τις δυο διαστάσεις της ηγεσίας. Η θέση 9,1 περιγράφει τον ηγέτη που ενδιαφέρεται περισσότερο για την εργασία ενώ αδιαφορεί για τις ανάγκες και τις απόψεις των εργαζομένων (αυταρχικός ηγέτης).



Τη δεκαετία του 1960 ο Likert , αφού μελέτησε το θέμα της ηγεσίας, ανέπτυξε τη θεωρία του βασιζόμενος κυρίως σε τέσσερα στυλ ηγεσίας: στο αυταρχικό - εκμεταλλευτικό, στο καλοπροαίρετο - αυταρχικό, στο συμβουλευτικό και στο συμμετοχικό. Στο αυταρχικό- εκμεταλλευτικό στυλ, οι στόχοι του οργανισμού καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση και φτάνουν στους εργαζομένους με την μορφή διαταγών. Η εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη είναι πολύ περιορισμένη και η υποκίνηση επιδιώκεται κυρίως μέσω της τιμωρίας. Οι σχέσεις υφισταμένων και προϊσταμένων είναι ανύπαρκτες. Στο καλοπροαίρετο αυταρχικό στυλ, ο ηγέτης είναι αυταρχικός, όμως επιτρέπει κάποιες μορφές επικοινωνία με τους υφισταμένους του και τούτο για να φαίνεται ότι είναι προσιτός, αλλά γίνεται αυστηρός μόνο και μόνο για το δικό του συμφέρον. Στο συμβουλευτικό στυλ, η εμπιστοσύνη επικεντρώνεται στα μέλη της ομάδας. Ο ηγέτης μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας χρησιμοποιεί τις γνώσεις των υφισταμένων του. Η τιμωρία ως τρόπος συμμόρφωσης χρησιμοποιείται μόνο περιστασιακά. Στο συμμετοχικό στυλ, οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες, όπου όλα τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Το κύριο χαρακτηριστικό είναι η αμφίδρομη επικοινωνία και η συλλογική εργασία (Warrick, 1981: 162).

Οι Goleman, Boyatzis και McKee (2002: 78-100) δημιούργησαν και περιέγραψαν έξι ηγετικά στυλ με διαφορετικό αντίκτυπο το καθένα: ηγεσία βασισμένη στο όραμα, ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη, ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων, ηγεσία βασισμένη στη δημοκρατική διοίκηση, ηγεσία βασισμένη στους στόχους (κατευθυντικό στυλ ηγεσίας) και ηγεσία βασισμένη στις διαταγές (καταπιεστικό στυλ ηγεσίας).

Οι οραματιστές ηγέτες αποσαφηνίζουν τους στόχους της ομάδας τους, αλλά όχι και τον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθούν, αφήνοντας τους εργαζόμενους να καινοτομήσουν, να πειραματιστούν και να ρισκάρουν. Μ' αυτόν τον τρόπο, τα μέλη της ομάδας καταλαβαίνουν τι περιμένει ο ηγέτης από τους ίδιους. Η αίσθηση ότι όλοι δουλεύουν για τον κοινό σκοπό εδραιώνει τη συλλογική εργασία και την ανάπτυξη των σχέσεων: οι εργαζόμενοι αισθάνονται υπερήφανοι που ανήκουν στο συγκεκριμένο οργανισμό.

Το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας επικεντρώνεται περισσότερο στην ανάπτυξη των εργαζομένων παρά στην ολοκλήρωση των καθηκόντων και όταν εφαρμόζεται προκαλεί θετική συναισθηματική ανταπόκριση και καλύτερα αποτελέσματα, ανεξάρτητα από τα άλλα στυλ που χρησιμοποιεί ο ηγέτης. Το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας καθιερώνει ένα διαρκή αμοιβαίο διάλογο, ο οποίος επιτρέπει στους υπαλλήλους να

δέχονται πιο εύκολα την ανατροφοδότηση για την απόδοση τους και να αντιμετωπίζουν το έργο που επιτελούν σαν να ταυτίζεται και με τις δικές τους προσδοκίες και όχι μόνο με τα συμφέροντα του ηγέτη ή του οργανισμού.

Οι ηγέτες που υιοθετούν το στυλ ηγεσίας βασισμένο στις σχέσεις, τείνουν να εκτιμούν τους ανθρώπους και τα συναισθήματά τους: δίνουν μικρότερη έμφαση στην ολοκλήρωση των καθηκόντων και στην επίτευξη των στόχων και μεγαλύτερη στις συναισθηματικές ανάγκες των υπαλλήλων τους. Επιδιώκουν να τους κρατούν ευχαριστημένους και ευτυχημένους, και επιτυγχάνουν το συντονισμό της ομάδας. Οι ηγέτες αυτού του είδους επιτυγχάνουν την απόλυτη αφοσίωση των εργαζομένων και ενισχύουν το αίσθημα των δεσμών τους με την επιχείρηση.

Ο δημοκρατικός ηγέτης αφιερώνει χρόνο να ακούσει τους συνεργάτες του, τους επιτρέπει να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους και συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργεί συναισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Η επίδραση αυτού του στυλ ηγεσίας στο εργασιακό κλίμα είναι θετική και διαχέεται σε όλη την κλίμακα του οργανισμού.

Το στυλ ηγεσίας που βασίζεται στους στόχους (κατευθυντικό στυλ), έχει νόημα μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις και πρέπει να χρησιμοποιείται με φειδώ και σε περιβάλλον όπου είναι βέβαιο ότι αποδίδει. Ο ηγέτης διατηρεί υψηλές προσδοκίες στην εργασία και μάλιστα προσπαθεί κι ο ίδιος γι' αυτό. Είναι σχεδόν ψυχαναγκαστικός με την καλύτερη ποιότητα και την ταχύτητα και έχει και από τους άλλους τις ίδιες απαιτήσεις. Αν διαπιστώσει ότι κάποιος δεν είναι ικανός να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του, αναλαμβάνει εκείνος να σώσει την κατάσταση.

Οι ηγέτες που υιοθετούν το στυλ που βασίζεται στις διαταγές (καταπιεστικό στυλ), απαιτούν άμεση συμμόρφωση στις διαταγές τους χωρίς να εξηγούν τους λόγους. Αν οι υφιστάμενοι δεν τις εκτελέσουν τότε καταφεύγουν στις απειλές τιμωρίας. Επιπλέον, αντί να αναθέσουν ευθύνες και σε άλλους, ελέγχουν και παρακολουθούν οι ίδιοι στενά τα πάντα. Η ανατροφοδότηση που παρέχουν (αν και αυτό γίνεται σπάνια), εστιάζεται κυρίως στα λάθη και ποτέ στις επιτυχίες των εργαζομένων.

Στο «πλαίσιο Pashiardis & Brauckmann», που αφορά τους σχολικούς ηγέτες και τον ρόλο που διαδραματίζουν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναφέρονται πέντε ηγετικά στυλ (Σαββίδης, 2009: 5): το παιδαγωγικό, το δομικό, το επιχειρηματικό, το συμμετοχικό και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού.

Παιδαγωγικό στυλ: ο ηγέτης καθορίζει τους διδακτικούς στόχους και διευκολύνει την επίτευξή τους. Προωθεί τις παιδαγωγικές καινοτομίες, θέτει υψηλές προσδοκίες, ελέγχει και αξιολογεί μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Δομικό στυλ: ο ηγέτης εκφράζει με σαφήνεια το όραμα και την αποστολή του σχολείου. Καθορίζει τους κανόνες και μοιράζει εργασίες – αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς. Αναλαμβάνει τη διαχείριση των εγκαταστάσεων και κάνει ενέργειες για τη βελτίωσή τους.

Επιχειρηματικό στυλ: ο ηγέτης προωθεί την εμπλοκή εξωτερικών παραγόντων (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, τοπικοί φορείς κ.α.), για την εξεύρεση πόρων για το σχολείο.

Συμμετοχικό στυλ: ο ηγέτης ενισχύει το κλίμα συνεργασίας με τον σύλλογο των διδασκόντων, ενθαρρύνοντας την εμπλοκή του στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Στυλ ανάπτυξης προσωπικού: ο ηγέτης δίνει έμφαση στη στελέχωση του σχολείου και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Διοργανώνει προγράμματα επιμόρφωσης, αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών.

#### **2.4. Ικανότητες του εκπαιδευτικού ηγέτη**

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σήμερα δε θεωρείται απλά ένας διεκπεραιωτής διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων ο οποίος έχει τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα όπως γινόταν παλαιότερα, αλλά κατέχει πολλαπλό ρόλο στη σχολική μονάδα. Εκτός από την οργάνωση και τη διοίκηση της μονάδας, στηρίζει και συντονίζει τους εκπαιδευτικούς, αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας, διαχειρίζεται προβληματικές καταστάσεις και γενικά συμμετέχει θεσμικά σχεδόν σε όλα τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Για να μπορέσει να ανταπεξέλθει με επιτυχία στα καθήκοντά του, πρέπει να κατέχει συγκεκριμένες παιδαγωγικές, κοινωνικές, διδακτικές και τεχνολογικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την ομαλή διοίκηση της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003: 30-31).

Το γεγονός ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν εκλέγεται αλλά διορίζεται απ' ευθείας από το Υπουργείο, δημιουργεί επιπλέον προβλήματα, διότι σε έναν εκλεγμένο ηγέτη είναι πιθανό η ομάδα που τον εξέλεξε να συγχωρεί ή να παραβλέπει κάποιες αστοχίες (Μπρίνια, 2008: 85). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται σε δυσχερέστερη θέση από οποιονδήποτε άλλο εκλεγμένο ηγέτη στη σχολική μονάδα (όπως π.χ. ο υποδιευθυντής) και αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διαθέτει περισσότερες

ικανότητες και να έχει περισσότερα προσόντα, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο απαιτητικό έργο του. Για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του ένας ηγέτης/ διευθυντής πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω ικανότητες (Κιρκιγιάννη, 2011: 101):

- Να κατανέμει διδακτικές και εξωδιδακτικές δραστηριότητες στους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά τους, στηριζόμενος σε δημοκρατικές διαδικασίες.
- Να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες.
- Να επικοινωνεί με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και σε εργασιακό και σε διαπροσωπικό επίπεδο.
- Να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την προώθησή τους σε θέσεις ευθύνης.
- Να προλαμβάνει προβληματικές καταστάσεις, αλλά και όταν αυτές παρουσιάζονται τις διαχειρίζεται αποτελεσματικά και προς το συμφέρον της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Να περιορίζει τη γραφειοκρατία.
- Να λαμβάνει υπόψη του ότι, η σχολική μονάδα αποτελεί μέλος της τοπικής κοινωνίας, με την οποία προσπαθεί να χτίσει γέφυρες επικοινωνίας.

Σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν τα διευθυντικά στελέχη στην εκπαίδευση, είτε πρόκειται για διευθυντές σχολείων, είτε για προϊσταμένους γραφείων είτε για στελέχη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ο Lomem (2010) κατέληξε σε τρεις βασικές κατηγορίες δεξιοτήτων, οι οποίες είναι οι:

- **Εννοιολογικές Δεξιότητες:** περιλαμβάνουν τη δημιουργική σκέψη, τη διαμόρφωση άποψης, την ανάλυση πολύπλοκων καταστάσεων, τη λογική σκέψη, την κρίση και την επίλυση προβλημάτων.
- **Διαπροσωπικές Δεξιότητες:** οι δεξιότητες αυτές χρησιμοποιούνται για την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους. Ορισμένοι μελετητές τις αναφέρουν και ως επικοινωνιακές δεξιότητες. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούμε μπορεί να δημιουργήσει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα στους συναδέλφους ή στους μαθητές. Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργήσει τέτοια κουλτούρα στο σχολείο που να επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητών και μαθητών αλλά και μεταξύ των καθηγητών.

- Τεχνικές Δεξιότητες: αναφέρονται στις γνώσεις και στις ικανότητες που απαιτούνται για την υλοποίηση τεχνικής, επιστημονικής ή οποιασδήποτε άλλης ειδικής εργασίας. Επικεντρώνονται στις εξειδικευμένες γνώσεις καθώς επίσης και στο πότε ή πώς να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες.

Μελετώντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με το ζήτημα της ηγεσίας, θα λέγαμε, ότι συγκλίνουν σε κάποιες κοινές παραδοχές. Κάποιες από αυτές δίνουν έμφαση στα ηγετικά χαρακτηριστικά και άλλες στη συμπεριφορά των ηγετικών στελεχών. Η Pugh (1980, οπ. αναφ. στο Petrie & Burton, 1980: 629) υποστηρίζει ότι, ένας διευθυντής στην εκπαίδευση πρέπει να είναι σε θέση να:

- Προβλέπει τις μελλοντικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτές προκύπτουν από στατιστικά ή δημογραφικά στοιχεία.
- Σχεδιάζει μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους. Οι στόχοι πρέπει να είναι ρεαλιστικοί, ευέλικτοι και να περιλαμβάνουν εναλλακτικές λύσεις.
- Επικοινωνεί. Ο ηγέτης πρέπει να αφιερώνει χρόνο για να γνωρίσει το προσωπικό και να δημιουργήσει μια αμφίδρομη σχέση κατανόησης και προσδοκιών.
- Οργανώνει. Ο διευθυντής, εκχωρεί αρμοδιότητες και εξωδιδακτικές εργασίες ανάλογα με την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού. Καθένας στο σχολείο γνωρίζει τι πρέπει να κάνει, πότε να το κάνει και γιατί να το κάνει.
- Καθοδηγεί, να συμβουλεύει και υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Έτσι, αυξάνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών.
- Επιβάλλει και διατηρεί τον έλεγχο. Ο αποτελεσματικός ηγέτης δημιουργεί ένα σύστημα ανατροφοδότησης που του επιτρέπει να διορθώνει μια προβληματική κατάσταση πριν αυτή ξεφύγει από τον έλεγχό του.

Ορισμένοι ερευνητές (Leithwood & Riehl, 2003: 5) στρέφουν το ενδιαφέρον τους στις ικανότητες του διευθυντή, στο να βοηθήσει το σχολείο να αναπτύξει την αποστολή, το όραμα και την κουλτούρα που εκείνος επιθυμεί. Ένας ικανός διευθυντής ενισχύει την απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, προωθεί καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, ώστε να γίνει η μάθηση πιο αποτελεσματική προσαρμόζοντάς τη στον πληθυσμό που εξυπηρετεί. Τέλος, εκφράζει και προωθεί αξίες όπως ισοτιμία, συνεργασία, αλληλοβοήθεια, συλλογικότητα και δημιουργεί στο σχολείο ένα κλίμα ισότητας και δικαιοσύνης, για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αναιρώντας προκαταλήψεις και διακρίσεις.

## 2.5. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή

Κάθε σχολική μονάδα δημιουργείται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες ανάγκες της κοινωνίας. Στο εσωτερικό της επιτελούνται ορισμένες λειτουργίες, οι οποίες σχετίζονται με τον σκοπό και τους στόχους της και για την υλοποίησή τους έχουν προβλεφθεί ορισμένοι συντελεστές, οι οποίοι συμβάλλουν στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Οι συντελεστές αυτοί είναι το ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικοί, διοικητικό προσωπικό κ.α.), το υποστηρικτικό υλικό (βιβλία, φωτοτυπίες, γραφική ύλη κ.α.), ο χώρος (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, βιβλιοθήκες κ.α.), ο χρόνος (τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος) (Σαΐτης, 2008: 5-6). Οι παραπάνω συντελεστές συνδυάζονται και διαρθρώνονται μεταξύ τους και με τη διαδικασία της διοίκησης ενεργοποιούνται για να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Κουρεμένο (2008: 269), η εκπαιδευτική διοίκηση στοχεύει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.
- Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου.
- Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.

Ο ρόλος του διευθυντή όπως προσδιορίζεται από την ελληνική νομοθεσία είναι ρόλος κοινωνικός, διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός. Σύμφωνα με το άρθρο 28, της υπ' αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1 Υπουργικής Απόφασης η οποία είναι δημοσιευμένη στο Φ.Ε.Κ. 1340/16-10-2002, τεύχος δεύτερο, ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας:

- α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρηση τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων.
- δ) Προωθεί, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων

πρόσθετης διδακτικής στήριξης, ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.

ε) Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.

στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.

ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.

η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.

θ) Έχει την ευθύνη συγκέντρωσης και αποστολής των στοιχείων εκκαθάρισης του προσωπικού της σχολικής μονάδας στο Γραφείο ή στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

ια) Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.

ιβ) Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.

ιγ) Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.

ιδ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν ασκεί μόνος του διοίκηση, αλλά με την αρωγή και τη συνυπευθυνότητα του συλλόγου διδασκόντων, που θεωρείται το κυρίαρχο όργανο (Κουλουμπαρίτση, 2008: 75- 76). Ο διευθυντής βρίσκεται στην κο-

ρυφή του συλλόγου και είναι διοικητικός κυρίως, υπεύθυνος στον χώρο αυτό. Κύριο έργο του είναι:

- Να διαμορφώνει και να αναδεικνύει το όραμα της σχολικής μονάδας και να τη στηρίζει όταν διαμορφώνει συλλογικούς στόχους.
- Να αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή και μέντορα, κυρίως για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, για τους οποίους οφείλει να αποτελεί παιδαγωγικό πρότυπο.
- Να καθιστά τη σχολική μονάδα κέντρο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Να συνεργάζεται σε ισότιμη βάση με τους εκπαιδευτικούς.
- Να προϊστάται των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο τους, να τους ενημερώνει για τους νόμους και τις διατάξεις και να φροντίζει να εφαρμόζονται στην πράξη.
- Να διασφαλίζει τη συνοχή και την καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και να αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες και κλίσεις όλου του προσωπικού.
- Να συνεργάζεται με τους γονείς και κηδεμόνες, καθώς και με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας
- Τέλος, να συσκέπτεται με ανώτερα στελέχη, τον Σχολικό Σύμβουλο, τον Προϊστάμενο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι Achilles, Keedy και High (1994, οπ. αναφ. στο Ανθοπούλου, 1999: 200) διαπιστώνουν μια αλλαγή σε ότι αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία υποστηρίζοντας ότι, η ηγεσία σ' αυτή τη σύγχρονη εποχή πρέπει να περιλαμβάνει τόσο τους διευθυντές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Προτείνουν, επίσης, δυο στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου να έχει επιρροή στο προσωπικό του αλλά και να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για τις ηγετικές απαιτήσεις του μέλλοντος. Οι στρατηγικές αυτές είναι: ο καθορισμός προτύπων συμπεριφοράς και οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών. Ως πρότυπο ορίζεται η προσδοκώμενη συμπεριφορά (ή η συμμόρφωση ως προς τους κανόνες), που το προσωπικό οφείλει να έχει. Τα πρότυπα συμπεριφοράς σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και έχουν κυρίως ηθική όψη. Η ιδέα των ομάδων συνεργασίας βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαι-



δευτικοί που μετέχουν σ' αυτές, αναζητούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, συνεργάζονται και ανταλλάσσουν ιδέες που οδηγούν σε καινοτομίες, οι οποίες τελειοποιούνται και δοκιμάζονται μέσα στην τάξη. Το πιο σημαντικό στις ομάδες συνεργασίας είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα προβλήματα ή καθορίζουν τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν.

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

#### 3.1. Διευθυντής και ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Ο διευθυντής - ηγέτης της σχολικής μονάδας οφείλει να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να επικρατεί το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα, που να ευνοεί την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αφού αποδεδειγμένα η απόδοση είναι συνδεδεμένη με την ικανοποίηση από την εργασία. Οι ενέργειες που συμβάλουν στην επίτευξη του κατάλληλου κλίματος είναι:

- Επιδίωξη εποικοδομητικής συνεργασίας και επικοινωνίας με το σύλλογο διδασκόντων.
- Σεβασμός και αναγνώριση της προσωπικότητας και των ιδιαίτερων ικανοτήτων κάθε εκπαιδευτικού.
- Ευελιξία στη χρήση στυλ ηγεσίας και εφαρμογή του κατάλληλου, ανάλογα με την περίπτωση.
- Ενδιαφέρον και ειλικρινείς προσπάθειες επίλυσης των ατομικών προβλημάτων κάθε εκπαιδευτικού.
- Ίση μεταχείριση και δίκαιη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών.
- Εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας.
- Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών και καινοτομιών παρέχοντάς τους τα απαραίτητα επίπεδα αυτονομίας.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, κυρίως των νεοδιόριστων.
- Αυτοκριτική και προσπάθειες βελτίωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Ένα αρκετά δύσκολο αλλά και σημαντικό στοιχείο είναι ο τρόπος άσκησης ελέγχου από τον διευθυντή του σχολείου στο διδακτικό προσωπικό. Συχνά ο έλεγχος προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις σε αυτούς που πρόκειται να ελεγχθούν. Για αυτό θα πρέπει να γίνεται κατόπιν συστηματικής παρατήρησης και με αντικειμενικό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο, να αξιολογείται η συνολική στάση των εκπαιδευτικών και όχι μεμονωμένα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των καθηκόντων τους (Σαΐτης, 2008: 163- 164). Ο Μπουραντάς (2005: 81) αναφέρεται στη διαδικασία της ενδυνάμωσης ως παράγοντα ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση από την εργασία. Ως ενδυνάμωση ορίζεται ένα σύνολο ενεργειών, όπως η μεταβίβαση ευθυνών, η εκχώρηση εξουσίας και η παρακίνηση των ερ-

γαζομένων που στοχεύει στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης και ταυτόχρονα να επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή απόδοση. Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση, όταν ένας διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εφαρμόζουν καινοτόμα προγράμματα επιβραβεύοντας τη προσπάθειά τους για την επίτευξη των στόχων, ή διανέμει εξωδίδακτικές και διοικητικές δραστηριότητες στους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις ικανότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους, συμβάλλει θετικά στην ενδυνάμωσή τους, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, άρα και τη μεγιστοποίηση της απόδοσής τους όσο αφορά το διδακτικό τους έργο.

Σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει άμεσα την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, είναι το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το συμμετοχικό και το συνεργατικό στυλ ηγεσίας, ευνοεί την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και ενισχύει τις οργανωτικές προσπάθειες βελτίωσης. Καθοριστικό ρόλο προς αυτή τη κατεύθυνση παίζει, η παροχή κινήτρων από πλευράς ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς και η προσωπικότητα του ηγέτη (κατά πόσο εμπνέει τους υφιστάμενους). Ένα άλλο στοιχείο που παίζει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, είναι η ικανότητα επικοινωνίας του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό. Όταν η επικοινωνία είναι αμφίδρομη και ειλικρινής, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών διότι αισθάνονται τον διευθυντή δίπλα τους και αρωγό στο έργο τους, ευνοείται η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και σχέσεων αμοιβαίας υποστήριξης και αλληλοβοήθειας, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων και γενικά ενισχύεται η επικράτηση ενός δημοκρατικού και δίκαιου κλίματος στη σχολική μονάδα (Cheah et al., 2011: 256).

Μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, οι Παπαναγιώτου και Θεοφιλίδης (2008: 848, 853) αναφέρουν ότι ο παράγοντας συνθήκες εργασίας, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα είναι ο δεύτερος κατά σειρά σπουδαιότητας (ο πρώτος είναι η αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από γονείς, μαθητές και προϊσταμένους). Ο όρος «συνθήκες εργασίας», εκτός από τις υλικοτεχνικές υποδομές περιλαμβάνει και ενέργειες που είναι στην αρμοδιότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως η δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος, ανάλογα με τη φύση και τις ιδιαιτερότητές του, η αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε εκπαιδευτικού, η ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος

και εποικοδομητικής κριτικής στα πλαίσια της συνεχούς προσπάθειας βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, η συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς φορείς, οι δυνατότητες συμμετοχής σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η ηγετική συμπεριφορά και οι ενέργειες του διευθυντή που αφορούν στο χειρισμό του έμψυχου δυναμικού, είναι τα στοιχεία που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην ικανοποίηση από την εργασία τους και όχι η εξουσία που παρέχει ο νόμος στον διευθυντή του σχολείου. Οι ενέργειες οι οποίες εμφανίζονται σε όλες τις παραπάνω αναφορές είτε άμεσα, είτε έμμεσα και φαίνεται να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι:

- Η ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνσή τους στη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις.
- Η ανάθεση εξωδιδακτικών καθηκόντων με δημοκρατικό τρόπο, αξιοποιώντας τις δυνατότητες και τις ικανότητες κάθε εκπαιδευτικού.
- Η ενίσχυση κλίματος αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς.
- Η βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος εργασίας (θέρμανση, καθαριότητα, αποκατάσταση φθορών, συνθήκες υγιεινής κ.α.).
- Η επιβράβευση των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων και η αναγνώριση της προσφοράς τους.

### **3.1.1 Αυτονομία εκπαιδευτικών και συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις**

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, όπως είναι το ελληνικό, στα σχολικά προγράμματα δεν ενσωματώνονται διαδικασίες όπως, η ανάμειξη σε επαγγελματικές δραστηριότητες, η έρευνα, ο πειραματισμός σε νέες δραστηριότητες, η διαμόρφωση του προγράμματος, η επαγγελματική ενημέρωση. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί νιώθουν άβολα, σχεδόν ένοχα αν κάνουν οτιδήποτε τους απομακρύνει από τη συνηθισμένη εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη κι αν πρόκειται για επιμορφωτικές δραστηριότητες. Η καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών στην αίθουσα, αντί να κινείται στην κατεύθυνση της αυξημένης αυτονομίας, γίνεται όλο και πιο ελεγχόμενη (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007). Οι τάσεις που παρατηρούνται είναι προς τον συγκεντρωτισμό, την τυποποίηση και τον ορθολογισμό. Ο αυστηρός συγκεντρωτικός

έλεγχος, οδηγεί σε αποτελέσματα διαμετρικά αντίθετα από τα προσδοκώμενα σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία: Αντί για εκπαιδευτικούς που αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους και δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για το αντικείμενο και το σκοπό τους με αποτέλεσμα να γίνονται πιο αποδοτικοί στο έργο τους, δημιουργεί εκτελεστές σχεδίων που άλλοι έχουν χαράξει. Τα αυστηρά συστήματα διοίκησης και ελέγχου δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα προς την εργασία και ευθύνονται για την απώλεια των δεξιοτήτων, της αυτονομίας, της ικανότητας και της ικανοποίησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Η αυτονομία στον επαγγελματικό τομέα είναι απαραίτητη για την ελεύθερη έκφραση και άσκηση της επαγγελματικής κρίσης, την οποία προϋποθέτει η συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Συχνά, όμως, στο αίτημα της επαγγελματικής αυτονομίας ασκείται κριτική με το επιχείρημα ότι χρησιμοποιείται ως αμυντικός μηχανισμός έναντι της κοινωνικής απαίτησης για δημόσια ευθύνη και αξιολόγηση. Για να αποφευχθούν τέτοιου είδους κριτικές, θα πρέπει η επαγγελματική αυτονομία να προσδιορίζεται αρνητικά, ως προς τον κρατικό έλεγχο και στον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος, θετικά όμως ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής μέσω συλλογικών οργάνων στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική (Ματσαγγούρας, 2004: 8).

Η επαγγελματική αυτονομία γίνεται επιτακτική ανάγκη κυρίως στη σημερινή εποχή, η οποία απαιτεί καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Ως καινοτομία ορίζεται η διαδικασία αλλαγής ενός ή περισσότερων στοιχείων, που επιτυγχάνεται με την πρωτοβουλία των μελών του, έχοντας ως στόχο την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, που συνδέονται με τον οργανισμό (Μπελαδάκης, 2010: 104). Όσο αφορά την εκπαιδευτική καινοτομία, αυτή εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: (α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, (β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και (γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991, οπ. αναφ. στο Σπυροπούλου κ.ά., 2008: 197).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, βασικό ρόλο στην αυτονομία των εκπαιδευτικών και στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων παίζει η σχολική ηγεσία. Η καινοτομία απαιτεί δημιουργικότητα, φαντασία και πάνω απ' όλα αυτονομία. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως διαχειριστής της καινοτομίας έχοντας ο ίδιος αντιληφθεί την έννοια της καινοτομίας, θα μπορέσει να κάνει και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν την αξία της (Μπελαδάκης, 2010: 105). Ο διαχειριστής της καινοτομίας

αναλαμβάνει να παρέχει τα απαραίτητα επίπεδα αυτονομίας και να προκαλέσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες δεν έχουν αντιμετωπιστεί επιτυχημένα με τις παραδοσιακές μεθόδους και η λύση τους απαιτεί συστηματική προσπάθεια και εφευρετικότητα.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για να διαχειριστεί αποτελεσματικά και με επιτυχία την καινοτομία οφείλει να έχει γνώσεις αναφορικά με τα κίνητρα εργασίας, τα διοικητικά στύλ και πως αυτά επηρεάζουν τους εργαζόμενους, τη διαχείριση συγκρούσεων και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Ράπτης, 2006: 35). Οφείλει, επίσης, να γνωρίζει, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων του καθώς επίσης και τις ανάγκες για επιμόρφωση που ίσως χρειαστούν.

### **3.1.2 Εξωδίδακτικά καθήκοντα και αξιοποίηση ατομικών ικανοτήτων**

Αρμοδιότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι η εισήγηση στον σύλλογο διδασκόντων για την κατανομή των πρόσθετων εξωδίδακτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς. Η ανάθεση εργασιών γίνεται με δημοκρατικό τρόπο και με γνώμονα τη δημιουργική αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων όλου του προσωπικού (άρθρο 29, της υπ' αριθμ. 353.1./324/ 105657/Δ1 Υπουργικής Απόφασης η οποία είναι δημοσιευμένη στο Φ.Ε.Κ. 1340/16-10-2002, τεύχος δεύτερο). Μετά την εισήγηση του διευθυντή ο σύλλογος των διδασκόντων αποφασίζει για την ανάθεση των καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς αφού ληφθεί υπόψη η ειδικότητα και οι ιδιαίτερες γνώσεις κάθε εκπαιδευτικού, ώστε η υπηρεσία που τους ανατίθεται να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Φ.3/865/Γ1/1133/09-10-1997/ΥΠΕΠΘ).

Η ανάθεση εξωδίδακτικών, κυρίως διοικητικών εργασιών, ενισχύει το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης και δημιουργεί την αίσθηση στους εκπαιδευτικούς ότι συμμετέχουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν και με αυτόν τον τρόπο συντελούν και οι ίδιοι στην εύρυθμη λειτουργία της. Αυτό έχει ως συνέπεια να αναγνωρίζεται από όλους ότι, η λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι μια συμμετοχική διαδικασία. Έτσι, δημιουργείται η αίσθηση της ομάδας μέσα στο σχολείο και αναπτύσσονται συνεκτικοί δεσμοί όπως συλλογικότητα, συνεργασία, αλληλοβοήθεια ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου, καθώς και ανάμεσα στους διδάσκοντες και τον διευθυντή (Ζωγόπουλος, 2012: 49).

Βέβαια, επιβάλλεται η ανάθεση των εργασιών να γίνεται με δημοκρατικό τρόπο ώστε όλοι οι καθηγητές να αισθάνονται ότι είναι ισότιμα μέλη της σχολικής μονάδας. Η ευνοϊκή μεταχείριση ή οι διακρίσεις όταν υπάρχουν, μεταξύ των εκπαι-

δευτικών μέσα σε ένα σύλλογο διδασκόντων, οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις και δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι αδικήθηκαν. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να καταλύεται η έννοια της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της πραγματικής επικοινωνίας, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Η αίσθηση της δίκαιης μεταχείρισης (Kabir, 2011: 119) είναι ένας παράγοντας που ενισχύει την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να γνωρίζει για κάθε εκπαιδευτικό του συλλόγου τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του, ώστε κατά τη διαδικασία της ανάθεσης των εργασιών να δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει κάποιος τα ταλέντα του ή να εξασκήσει με κάποιο τρόπο τα ενδιαφέροντά του, όπως με την περάτωση κάποιας καλλιτεχνικής ή αθλητικής εκδήλωσης ή ακόμα με το να οργανώνει κάποιο τομέα του σχολικού περιβάλλοντος, όπως το μητρώο, τη βιβλιοθήκη ή το αρχείο του σχολείου. Μ' αυτόν τον τρόπο, προβάλλονται και άλλες πλευρές της προσωπικότητας του υπεύθυνου για κάθε έργο πέρα από την παιδαγωγική του διάσταση.

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η ανάθεση των εξωδιδασκτικών καθηκόντων όταν γίνεται με δημοκρατικές διαδικασίες και λαμβάνοντας υπόψη τις πτυχές της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευτικού συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση. Λειτουργεί, λοιπόν, ως επιπλέον κίνητρο για επαγγελματική ικανοποίηση και οδηγεί σε υψηλά επίπεδα απόδοσης (Katzenmeyer & Moller, 2001, *οπ. αναφ. στο Παναγιωτάκου & Παπάνης, 2007*).

### **3.1.3 Ενίσχυση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας**

Στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, η οποία είναι ένα σύστημα ανοικτό και λειτουργεί ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας. Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες (μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου) για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Καθημερινά, στο χώρο του σχολείου όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, μαθητές, γονείς) ανταλλάσσουν μεταξύ τους μηνύματα, απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν, αναλύουν, επικοινωνούν. Όταν στο σχολείο ενθαρρύνεται η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διευθυντή- εκπαιδευτικών, διδασκόντων - διδασκομένων, διευθυντή - γονέων, τότε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος. Το ευνοϊκό κλίμα συμβάλει ανάπτυ-

ξη θετικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών προς την εργασία τους και προάγει ενέργειες επιβράβευσης, όπως η αμοιβή και ο έπαινος ενώ επηρεάζει θετικά και την επίδοση των μαθητών.

Ο διευθυντής, ο οποίος βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, πρέπει να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς με το παράδειγμά του και την παρουσία του και να επιδιώκει τη καθιέρωση και τη διατήρηση άριστου επικοινωνιακού κλίματος. Ενέργειες όπως η άμβλυση των αντιθέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών για συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η καλλιέργεια πνεύματος ισότιμης συνεργασίας και αλληλεγγύης, και η παροχή κινήτρων βοηθούν στην οικοδόμηση ευνοϊκού παιδαγωγικού κλίματος, μέσα στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του συναδέλφου και η δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και συνοχής μεταξύ του διδακτικού προσωπικού. Μέσα σ' αυτό το εργασιακό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση από την εργασία τους, με αποτέλεσμα να προσπαθούν συνέχεια να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, βελτιώνοντας παράλληλα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2005, οπ. αναφ. στο Ρες & Βαρσαμίδου, 2006).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ένα διοικητικό στέλεχος για να εκτελέσει με επιτυχία τα καθήκοντά του, πρέπει να διακρίνεται από ορισμένα προσόντα, τα οποία να συνδυάζουν, γνώσεις, διοικητική κατάρτιση, προσωπικότητα, εμπειρία, αλλά και βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για να είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία του με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να διακρίνεται για το ήθος του, την ειλικρίνειά του, την ευαισθησία του, αλλά και την αξιοπρέπειά του (Πασιαρδή, 2001, οπ. αναφ. στο Ρες & Βαρσαμίδου, 2006). Η δημιουργία ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος είναι θέμα πρωταρχικής σημασίας. Για να το πετύχει αυτό πρέπει είναι ευέλικτος, ανοικτός σε νέες ιδέες, να επαινεί δημόσια την προσπάθεια των συναδέλφων εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα να ασκεί κριτική με διακριτικότητα και σύνεση, να είναι αντικειμενικός και να δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα των υφισταμένων του.

### **3.1.4 Βελτίωση περιβάλλοντος εργασίας**

Σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Συνδικάτων Εκπαίδευσης (ETUCE) που πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2007 για το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών σε Α/βάθμια, Β/βάθμια και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση



σε 38 εκπαιδευτικά συνδικάτα από 27 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, το άσχημο κλίμα και οι συνθήκες του φυσικού περιβάλλοντος που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα κατατάσσονται στις θέσεις έξι και επτά (κατά φθίνουσα σειρά κατάταξης) σε σύνολο δέκα έξι θέσεων, μιας κλίμακας η οποία παρουσιάζει παράγοντες, που κατά τους εκπαιδευτικούς προκαλούν εργασιακό άγχος (Γλαρέντζου και άλλοι, 2011).

Οι Κάτσικας και Θεριανός (2004, οπ. αναφ. στο Παναγιωτάκου & Παπάνης, 2007) αναφέρουν ότι η έλλειψη αιθουσών, η απουσία των αναγκαίων χώρων, το ανύπαρκτο ή παλαιό υλικό, η κακοσυντήρηση των σχολείων, έχουν μόνιμη παρουσία στο εκπαιδευτικό σύστημα και επηρεάζουν αρνητικά σε μεγάλο βαθμό, τη βελτίωση εκπαιδευτικής διαδικασίας με επιπτώσεις στην αποδοτικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών. Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή μαζί με το σχολικό κτίριο (μέγεθος, προσανατολισμός, φωτισμός, επίπεδα θορύβου, θερμοκρασίες, υγιεινή και ασφάλεια, ύπαρξη γυμναστηρίου και αίθουσας πολλαπλών χρήσεων, κατάλληλης αυλής, βιβλιοθήκης, εργαστηρίων, γραφείων αλλά και η συνολική αισθητική καθώς και η τοπογραφία του) δομούν ένα κοινωνικό ψυχολογικό περιβάλλον που επηρεάζει καταλυτικά τη σχολική κουλτούρα. Ένα ευνοϊκό φυσικό περιβάλλον συνδέεται με ευχάριστα συναισθήματα των εκπαιδευτικών προς την εργασία, προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία και ευνοεί την παραμονή τους και εκτός διδακτικού ωραρίου (Γλαρέντζου κ.ά., 2011).

Η συντήρηση και η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων ανήκει στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.). Ο συνδετικός κρίκος μεταξύ επιτροπών του Ο.Τ.Α. και σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής. Είναι υποχρέωση του διευθυντή να εισηγείται στην αρμόδια σχολική επιτροπή του Δήμου όπου ανήκει η σχολική μονάδα, για την αποκατάσταση φθορών που παρατηρούνται στο κτίριο, για προμήθεια υλικών που κρίνονται απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία της και γενικά για τη διευθέτηση προβληματικών συνθηκών που θέτουν σε κίνδυνο την υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών ή παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **3.1.5 Επιβράβευση εκπαιδευτικών**

Όταν ο διευθυντής λειτουργεί ως αρωγός και εμπνευστής του εκπαιδευτικού ενθαρρύνοντάς τον, καθοδηγώντας τον και επιβραβεύοντάς τον κατά την προσπάθεια επίτευξης των στόχων, ο εκπαιδευτικός αυξάνει τον επαγγελματισμό του, με αποτέλεσμα η ενέργειά του αυτή να επηρεάζει τα επιτεύγματα και τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ συγχρόνως αυξάνει την αίσθηση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης

και της αναγνώρισης του διδακτικού του έργου. Μ' αυτόν τον τρόπο προάγεται η αυτοσεβασμός και η ικανοποίηση από την εργασία, που οδηγεί σε υψηλά επίπεδα απόδοσης λόγω παροχής υψηλών κινήτρων (Παναγιωτάκου & Παπάνης, 2007).

Έχει ήδη αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται περισσότερο με εσωτερικά κίνητρα βελτίωσης της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως η διδασκαλία, η πρόοδος των μαθητών, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών, η συνεργασίες και όχι με κάποια εξωτερικά ανταγωνιστικά κίνητρα αποδοτικότητας (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένων, 2006· Bogler, 2001). Έτσι, λοιπόν, η αναγνώριση του έργου τους, πρωτίστως από την ηγεσία αλλά και από τους συναδέλφους τους, ενισχύουν σημαντικά τον αυτοσεβασμό καθώς επίσης έχει θετική επίδραση ως προς την αύξηση της εμπιστοσύνης, της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης.

### **3.2. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών**

Μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του διδακτικού προσωπικού υπάρχει μια σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Griffith, 2004: 333- 334). Η συμπεριφορά του διευθυντή και το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει παίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της σχέσης αυτής. Όταν ο διευθυντής παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και υιοθετεί μια συνεργατική στάση απέναντί τους, δηλαδή σχεδιάζουν από κοινού τον προγραμματισμό, συμμετέχουν όλοι ισότιμα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων, ενισχύεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μέσω της ικανοποίησης από την εργασία, βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ τους και αναπτύσσονται αισθήματα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κατανόησης και συνεργασίας. Μ' αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η διδακτική και οργανωτική απόδοση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την καλύτερη εφαρμογή των σχολικών προγραμμάτων και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και κατ' επέκταση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Το θετικό σχολικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Moore, 2012). Ως θετικό, ορίζεται το περιβάλλον που περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: υποστηρικτική διοίκηση, τήρηση των κανόνων υπό την επίβλεψη του διευθυντή, κοινοί στόχοι και πεποιθήσεις, επικοινωνία μεταξύ διοίκησης και του προσωπικού, συνεργασία μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναγνώριση του έργου τους από τη διεύθυνση, ικανοποιητικός μισθός και γενικά την πεποίθηση ότι το σχολείο

διευθύνεται καλά. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνουμε ότι, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο όσο αφορά στη δημιουργία ενός ευνοϊκού και θετικού σχολικού περιβάλλοντος.

Ένας σχολικός διευθυντής-ηγέτης που επικοινωνεί με τα μέλη προσωπικού, θέτει τις βάσεις για συνεργασία, δημιουργεί μια κοινή αίσθηση του σκοπού και των στόχων της σχολικής μονάδας και σέβεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δημιουργεί ένα θετικό σχολικό περιβάλλον και αυξάνει την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Μια άλλη πτυχή του σχολικού περιβάλλοντος, που έχει επιπτώσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ο έλεγχος. Ο έλεγχος είναι μια διαδικασία που ασκείται από τη διοίκηση προς τους υφιστάμενους. Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας ο έλεγχος μπορεί να εστιαστεί, στην αποτελεσματικότητα των πρακτικών διδασκαλίας, στην επαρκή προετοιμασία της διδαχθείσας ύλης από τον εκπαιδευτικό, στην έγκαιρη προσέλευση και στη διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Συνεπώς, ο έλεγχος σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως να προκαλεί φόβο και αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι η διαδικασία του ελέγχου πραγματοποιείται στα πλαίσια της συλλογικής ευθύνης και της συνεχόμενης προσπάθειας βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Έχει ήδη αποδειχθεί η σχέση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση. Όταν όμως η αύξηση της αυτονομίας περιορίζεται στον διοικητικό τομέα και στόχος της είναι η ενίσχυση των υπηρεσιακών δομών μιας σχολικής μονάδας, τότε δεν επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διότι δεν αποτελεί ισχυρό κίνητρο. Αν λάβουμε υπόψη τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν στην εκπαίδευση, η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι ο συντονισμός του εκπαιδευτικού έργου και η μεγιστοποίηση της απόδοσής τους στα διδακτικά τους καθήκοντα. Η ικανοποίηση από την εργασία στους εκπαιδευτικούς, για να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο, πρέπει να προέρχεται από τον εσωτερικό τους κόσμο και να σχετίζεται με όλες τις πτυχές του διδακτικού έργου (Bogler, 2001: 666-667). Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να έχουν επίγνωση του πόσο έντονα ο ρόλος και η συμπεριφορά τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμα και την ικανοποίησή τους από την εργασία. Μέσω της ηγεσίας οι διευθυντές μπορούν να αναπτύξουν και να προωθήσουν θετικά συναισθήματα και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμά τους. Η μέγιστη και μόνιμη επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αυξάνεται το επαγγελματικό τους

κύρος, όταν διακατέχονται από αυτοεκτίμηση και από αίσθημα επιτυχίας, όταν έχουν ευκαιρίες για αυτό-ανάπτυξη και όταν επιτυγχάνονται οι διδακτικοί τους στόχοι.

Η ικανοποίηση από την εργασία εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της εργασίας, ενώ η δυσαρέσκεια προκαλεί αρνητικές καταστάσεις σε οργανισμούς και ιδιώτες, όπως παραίτηση, αντικανονική συμμετοχή στο έργο, απογοήτευση, ξεσπάσματα και μείωση των επιδόσεων. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με τη διαφορά ότι, η αποτελεσματικότητα του σχολείου και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι πιο σημαντική από οποιονδήποτε άλλο οργανισμό, διότι οδηγεί την κοινωνία σε πρόοδο, ανάπτυξη, ευημερία και γενικά βελτιώνει το βιοτικό επίπεδο (Cerit, 2009: 605-606). Για τον λόγο αυτό οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να προσπαθούν για τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση και να διευκολυνθεί η επίτευξη των στόχων. Για να μπορέσουν οι διευθυντές να βελτιώσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρέπει να ενεργούν με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε, να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να τους παρέχουν αυτονομία και σεβασμό και να δημιουργούν ένα περιβάλλον αξιόπιστο που εκτιμά το έργο που προσφέρουν. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω ενεργειών, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να ασκούν ηγεσία με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνουν προτεραιότητα στο να υπηρετούν και να υποστηρίζουν τους υφιστάμενους και μετά στο να ηγούνται. Οι Melchar και Bosco (2010: 76) υποστηρίζουν ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας αναφέρεται ως ηγεσία που υπηρετεί και συνδέεται (χωρίς να ταυτίζεται) με τη συμμετοχική ηγεσία. Επικεντρώνεται κυρίως στην ενθάρρυνση και στην υποστήριξη των εργαζομένων παρέχοντας επαρκείς πόρους και βοήθεια για να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους, εξασφαλίζοντάς τους παράλληλα ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον.

Η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας απαιτεί από τον ηγέτη να έχει, υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, για να αυξήσει την ικανοποίηση από την εργασία του διδακτικού προσωπικού και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Wong et al., 2010: 59). Η διαπίστωση αυτή είναι αναμενόμενη σύμφωνα με τη Φραγκούλη (2009: 15) διότι, η συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά ενός συναισθηματικά νοήμονα ηγέτη, συμφωνούν με αυτά που πρέπει να διαθέτει, οποιοσδήποτε ηγέτης επιθυμεί να διατηρήσει σε υψηλά επίπεδα την επαγγελματική ικανοποίηση των μελών της ομάδας του. Η συμπεριφορά που υιοθετεί ένας ηγέτης βασιζόμενος στην συναισθηματική νοημοσύνη του, χαρακτηρίζεται από:

- Ενίσχυση της συνεργασίας και οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων και επικοινωνίας με όλα τα μέλη του οργανισμού.
- Ενθάρρυνση και υποστήριξη των συνεργατών του στην εφαρμογή καινοτόμων ιδεών
- Δημιουργία ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος.
- Αποφασιστικότητα στην αντιμετώπιση και επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Μετά από έρευνα που διενέργησαν σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής οι Σταυρόπουλος και Σαραφίδου (2011: 233) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, το ηγετικό στυλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα αναφέρουν ότι η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά (υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας), συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, που εργάζονται και στη γενική και στην ειδική αγωγή. Η σημασία της συμπεριφοράς του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση, φαίνεται να είναι κάπως μεγαλύτερη για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Το εύρημα αυτό πιθανώς δηλώνει ότι οι ανάγκες υποστήριξης που απορρέουν από τις συνθήκες εργασίας στο πλαίσιο παροχής ειδικής αγωγής είναι πειστικότερες από αυτές στη γενική αγωγή. Επιπλέον, προτείνεται η εφαρμογή διοικητικών πρακτικών, που προάγουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στοχεύουν στην ενημέρωση - επιμόρφωση των διευθυντών, όσον αφορά τις αποτελεσματικές στρατηγικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών, καθώς, επίσης, και τον σαφή καθορισμό ρόλων και αρμοδιοτήτων. Προς την κατεύθυνση αυτή, κρίνεται αναγκαία η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων από Σχολικούς Συμβούλους και στελέχη της Διοικητικής Επιστήμης, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και των διευθυντών τους, για την εξεύρεση στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων εντός του σχολικού πλαισίου, που εμποδίζουν το έργο των εκπαιδευτικών και την ικανοποίησή τους από αυτό.

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί, εάν και κατά πόσο η σχέση μεταξύ του διευθυντή σχολικής μονάδας και του συλλόγου των διδασκόντων επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συνδέονται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση σε πέντε βασικούς τομείς: τη συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες, την αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την καθιέρωση κλίματος συνεργασίας, την επιβράβευση προσπαθειών των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία ευνοϊκού φυσικού περιβάλλοντος. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, προέκυψαν ορισμένα βασικά ερωτήματα: α) κατά πόσο οι ενέργειες και η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση; β) η διευκόλυνση και παρότρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα και ιδέες από τον διευθυντή είναι ικανές να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση; γ) όταν ο διευθυντής εμπνέει και γίνεται πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση; δ) στοιχεία της προσωπικότητας του διευθυντή, όπως το ήθος, η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, είναι σε θέση να διαμορφώσουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών; ε) κατά πόσο παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο μπορούν να είναι συνυφασμένοι με τις αντιλήψεις επαγγελματικής ικανοποίησης; και στ) τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη σχολική μονάδα συσχετίζονται με τις αντιλήψεις επαγγελματικής ικανοποίησης;

### 4.1. Μέθοδος

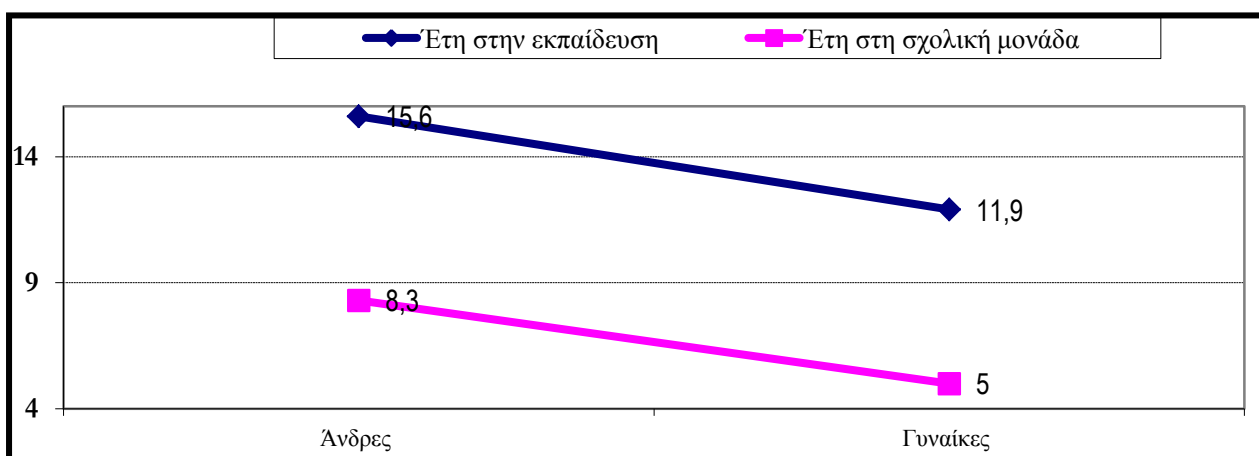
#### 4.1.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 171 εκπαιδευτικοί, 95 (55.6%) άντρες και 76 (44.4%) γυναίκες. Το 36.3 % (25 άνδρες και 37 γυναίκες) των εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία από 22 έως 40 ετών, το 38% (40 άνδρες και 25 γυναίκες) κατατάσσεται στην ηλικιακή κατηγορία από 41 έως 50 ετών ενώ το 25.7% (30 άνδρες και 14 γυναίκες) είναι άνω των 50 ετών (Πίνακας 4.1).

Ηλικία σε έτη	Άνδρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
22-40	25	26.3	37	48.7	62	36.3
41-50	40	42.1	25	32.9	65	38
51 και άνω	30	31.6	14	18.4	44	25.7
Σύνολο	95	55.6	76	44.4	171	100

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1. Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία και το φύλο**

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Συγκεκριμένα, οι άνδρες δηλώνουν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση  $F(1, 164)=10.11, p<.01$  όσο και στη σχολική μονάδα  $F(1, 157)=11.23, p<.01$  σε σύγκριση με τις γυναίκες (Γράφημα 4.1). Ο μέσος όρος υπηρεσίας στην εκπαίδευση για το σύνολο του δείγματος ήταν 13.95 και η τυπική απόκλιση 7.67, ενώ ο μέσος όρος υπηρεσίας στη σχολική μονάδα ήταν 6.88 και η τυπική απόκλιση 6.39.



**ΓΡΑΦΗΜΑ 4.1. Μέσοι όροι ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη σχολική μονάδα ως προς το φύλο**

Σχετικά με τη σχέση εργασίας στη σχολική μονάδα, το 86.4% (91 άνδρες και 55 γυναίκες) εργάζονται στο σχολείο ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 13.6% (4 άνδρες και 19 γυναίκες) ήταν αναπληρωτές. Περισσότερες γυναίκες (25.7%) παρά άνδρες (4.2%) δηλώνουν αναπληρωτές  $\chi^2(169)=16.3, p<.001$ . Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 94.5% (89 άνδρες και 67 γυναίκες) ανήκει στον κλάδο Π.Ε και το

5.5% (6 άνδρες και 3 γυναίκες) στο κλάδο Τ.Ε. Το 78.2% (72 άνδρες και 39 γυναίκες) έχει οργανική θέση, το 9.9% (9 άνδρες και 5 γυναίκες) είναι με απόσπαση και το 17% (7 άνδρες και 10 γυναίκες) είναι με διάθεση. Το 74.6% (51 άνδρες και 34 γυναίκες) των εκπαιδευτικών έχει επιμόρφωση εκτός του βασικού πτυχίου, το 14% (9 άνδρες και 7 γυναίκες) έχει δεύτερο πτυχίο και το 11.4% (5 άνδρες και 8 γυναίκες) έχει μεταπτυχιακό.

#### 4.1.2 Ψυχομετρικά εργαλεία

Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια: α) *Γενικό Ερωτηματολόγιο* για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η σχέση εργασίας στη σχολική μονάδα, η θέση υπηρεσίας και οι τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου, β) *Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Επαγγελματικής Ικανοποίησης*, το οποίο περιλαμβάνει πέντε κλίμακες. Η πρώτη κλίμακα με 9 ερωτήσεις, αξιολογεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενθάρρυνση που παρέχει ο διευθυντής για τη συμμετοχή του σε καινοτόμες δράσεις (π.χ. μου παρέχει κίνητρα να συμμετέχω σε εκπαιδευτικά προγράμματα του Υπουργείου, κ.ά.). Η δεύτερη κλίμακα αναφέρεται στην ικανοποίηση σχετική με την ικανοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών βάσει 8 ερωτήσεων (π.χ. αναθέτει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς με δίκαιες και δημοκρατικές διαδικασίες, κ.ά.). Η τρίτη κλίμακα περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν την καθιέρωση και τη διατήρηση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας από τον διευθυντή (π.χ. είναι διακριτικός όταν ασκεί κριτική σε συνάδελφο εκπαιδευτικό). Η τέταρτη κλίμακα περιέχει 8 ερωτήσεις, οι οποίες εκτιμούν κατά πόσο ο διευθυντής επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχύεται η εκπαιδευτική τους ικανοποίηση (π.χ. «με επαινεί για τις προσπάθειες που καταβάλω μπροστά σε άλλους συναδέλφους»). Η πέμπτη κλίμακα αξιολογεί μέσω 6 ερωτήσεων την επικράτηση ενός ευνοϊκού φυσικού περιβάλλοντος (π.χ. «φροντίζει ώστε η θέρμανση, ο φωτισμός, ο εξαερισμός να είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα για εκπαιδευτικούς και μαθητές»). Οι απαντήσεις είναι με τη μορφή 1=«Διαφωνώ απόλυτα», 2=«Διαφωνώ», 3=«Δεν έχω άποψη», 4=«Συμφωνώ» και 5=«Συμφωνώ απόλυτα».

Η εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων στο σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών βρέθηκε να είναι πολύ ικανοποιητική από το  $\alpha=.88$  για την κλίμακα «Ευνοϊκό περιβάλλον» έως το  $\alpha=.96$  για τις κλίμακες «Επιβράβευση προσπαθειών» και «Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας» (Πίνακας 4.2).



Κλίμακες	Αριθμός ερωτημάτων	Cronbach's <i>alpha</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
1. Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις	9	0.94	31.8	7.78
2. Αξιοποίηση ικανοτήτων	8	0.94	28.2	7.19
3. Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας	8	0.96	28.8	8.23
4. Επιβράβευση προσπαθειών	8	0.96	27.5	7.68
5. Ευνοϊκό περιβάλλον	6	0.88	22.8	4.25

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των κλιμάκων του Ερωτηματολογίου Ανίχνευσης Επαγγελματικής Ικανοποίησης (N=171)**

Οι ενδοσυσχετίσεις των κλιμάκων Ανίχνευσης Επαγγελματικής Ικανοποίησης είναι υψηλές, καθώς ο δείκτης Pearson r είναι άνω των 0.70. Όσο πιο πολύ οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις, τόσο πιο πολύ θεωρούν ότι ο διευθυντής αξιοποιεί τις προσωπικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, επιδιώκει την καθιέρωση και διατήρηση κλίματος συνεργασίας, επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και φροντίζει να επικρατεί ένα ευνοϊκό φυσικό περιβάλλον στο σχολείο (Πίνακας 4.3).

Κλίμακες	Κλίμακες				
	1	2	3	4	5
1. Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις	-				
2. Αξιοποίηση ικανοτήτων	.83**	-			
3. Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας	.79**	.86**	-		
4. Επιβράβευση προσπαθειών	.84**	.89**	.86**	-	
5. Ευνοϊκό περιβάλλον	.71**	.80**	.75**	.79**	-

Σημείωση. \*\*  $p < 0,01$ . Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 = «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι 5 = «συμφωνώ απόλυτα».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3. Συσχέτιση των κλιμάκων Ανίχνευσης Επαγγελματικής Ικανοποίησης**

#### 4.1.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 171 ερωτηματολόγια. Η επίδοση των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έγινε με τρεις διαφορετικούς τρόπους: α) στις σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας υπήρξε άμεση επαφή του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και δόθηκαν διαβεβαιώσεις ότι οι πληροφορίες που εμπεριέχονται είναι απολύτως εμπιστευτικές. β) στο Επαγγελματικό Λύκειο Μύρινας Λήμνου και στο Επαγγελματικό Λύκειο Μυτιλήνης, τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή με e-mail με τη χρήση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και γ) στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, η επίδοση των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια των διευθυντών τους. Τα ερωτηματολόγια σ'

αυτή τη περίπτωση, στάλθηκαν ταχυδρομικώς με συστημένη επιστολή και οι διευθυντές μερίμνησαν ώστε να διανεμηθούν στους εκπαιδευτικούς, να συμπληρωθούν και να επιστραφούν.

Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας εστιάζονται κατά κύριο λόγο, στις απώλειες που παρατηρήθηκαν στα ερωτηματολόγια που στάλθηκαν ταχυδρομικώς και στο γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί κυρίως ολιγομελών συλλόγων διδασκόντων, για να μη στοχοποιηθούν από τον διευθυντή είτε δε συμπλήρωσαν τα προσωπικά τους στοιχεία, είτε αρνήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (παρά τις διαβεβαιώσεις ότι, οι πληροφορίες που εμπεριέχονται είναι απολύτως εμπιστευτικές).

Σχετικά με το πρώτο πρόβλημα θα μπορούσε αυτό να αντιμετωπιστεί με τη φυσική παρουσία του ερευνητή στις σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αυτό, όμως, στη παρούσα έρευνα και τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή ήταν πάρα πολύ δύσκολο, εάν αναλογιστεί κάποιος ότι μεσολαβούσαν και οι διακοπές για το Πάσχα και οι σχολικές μονάδες δε λειτουργούσαν.

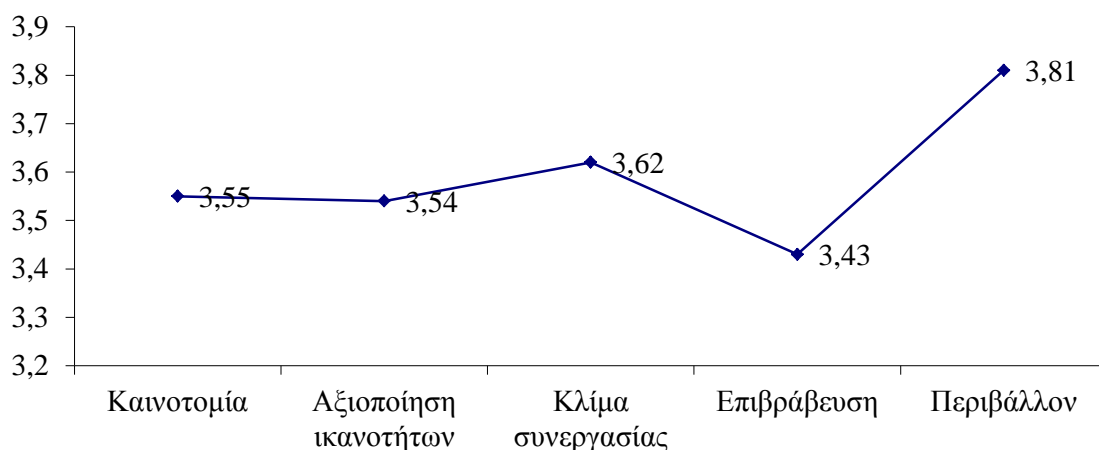
Όσο αφορά στο δεύτερο πρόβλημα, η λύση του βρίσκεται κυρίως στα χέρια της Πολιτείας η οποία είναι υπεύθυνη για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όσο θα εκκρεμεί το θέμα της αντικειμενικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση, τόσο θα διαδίδονται φήμες (εσκεμμένα ή όχι) για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

#### **4.2. Αποτελέσματα**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων όσο αφορά την εκτίμηση της επαγγελματικής ικανοποίησης σε πέντε διαστάσεις: τη συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες, την αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την καθιέρωση κλίματος συνεργασίας, την επιβράβευση προσπαθειών των εκπαιδευτικών, καθώς και τη δημιουργία ευνοϊκού φυσικού περιβάλλοντος. Η σύγκριση των μέσων όρων έγινε με αναλύσεις διακυμάνσεις, οι πέντε κλίμακες του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ το φύλο και η ηλικία τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Στη συνέχεια διενεργήθηκαν συσχετίσεις με τη μέθοδο Pearson, μεταξύ ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και τις κλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης.

#### 4.2.1 Μέσοι όροι των παραγόντων της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των πέντε διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης (Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις, Αξιοποίηση ικανοτήτων, Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας, Επιβράβευση προσπαθειών, Επικράτηση ευνοϊκού περιβάλλοντος) προκύπτει ότι ο υψηλότερος μέσος όρος εντοπίζεται στον παράγοντα "Επικράτηση ευνοϊκού περιβάλλοντος"  $F(4, 154)=19.57, p<.001$ . Οι μέσοι όροι των υπόλοιπων παραγόντων δεν διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά (Γράφημα 4.2).



**ΓΡΑΦΗΜΑ 4.2. Μέσοι όροι κλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών**

#### 4.2.2 Συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες ως προς το φύλο και την ηλικία

Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν συμφωνούν ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δραστηριότητες, καθώς διευκολύνει και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς στη χρήση νέων μέσων διδασκαλίας, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνει υπόψη τη γνώμη τους, επιτρέπει θέματα εκτός ύλης, κ.ά. Σε μέτριο βαθμό παρέχει κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενθαρρύνει νέες μεθόδους διδασκαλίας και επικροτεί αποκλίσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν προέκυψαν διαφορές, οι οποίες να οφείλονται στο φύλο των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4.4).

Ο διευθυντής	Φύλο			F
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Παρέχει κίνητρα για συμμετοχή	3.32	3.48	3.39	0.88
2. Διευκολύνει τη χρήση μέσων	3.51	3.46	3.49	0.08
3. Ενθαρρύνει νέες μεθόδους	3.21	3.19	3.20	0.02
4. Επικροτεί αποκλίσεις	3.38	3.37	3.38	0.003
5. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή στις αποφάσεις	3.76	3.80	3.78	0.09
6. Λαμβάνει υπόψη τη γνώμη μου	3.98	3.83	3.91	1.14
7. Ενθαρρύνει πρωτοβουλίες	3.60	3.49	3.55	0.37
8. Επιτρέπει θέματα εκτός ύλης	3.56	3.41	3.50	0.87
9. Επιτρέπει θέματα ειδικότητας μαθητών	3.74	3.76	3.75	0.009

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.4. Μέσοι όροι συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών**

*Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.* Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν διαφορές στις ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις, οι οποίες να σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

**4.2.3 Αξιοποίηση ικανοτήτων ως προς το φύλο και την ηλικία**

Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν συμφωνούν ότι ο διευθυντής αξιοποιεί τις προσωπικές ικανότητες των εκπαιδευτικών κατά την ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών. Συγκεκριμένα, αναθέτει σε σημαντικό βαθμό αρμοδιότητες με δημοκρατικές διαδικασίες, παρέχει διευκρινήσεις ώστε να γίνει σαφής ο τρόπος εκτέλεσης της εργασίας, καθοδηγεί και ενθαρρύνει κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των καθηκόντων, κ.ά. Σε μέτριο βαθμό φροντίζει να ανακαλύπτει τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και παρακινεί ώστε οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις δυνατότη-

τές τους. Δεν προέκυψαν διαφορές, οι οποίες να οφείλονται στο φύλο των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4.5).

<i>Ο διευθυντής</i>	Φύλο			<i>F</i>
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Αναθέτει αρμοδιότητες	3.69	3.36	3.55	3.52
2. Παρέχει διευκρινήσεις	3.77	3.55	3.67	1.60
3. Ανακαλύπτει ενδιαφέροντα	3.38	3.28	3.33	0.36
4. Ταιριάζει την εργασία στην προσωπικότητα	3.61	3.57	3.59	0.08
5. Καθοδηγεί και ενθαρρύνει	3.56	3.55	3.56	0.001
6. Παρακινεί	3.39	3.18	3.30	1.45
7. Κάνει να νιώθω χρήσιμος	3.65	3.53	3.59	0.50
8. Κάνει να νιώθω υπεύθυνος	3.76	3.61	3.69	0.89

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.5. Μέσοι όροι αξιοποίησης ικανοτήτων ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών**

*Αξιοποίηση ικανοτήτων ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.* Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν διαφορές στις ερωτήσεις αξιοποίησης ικανοτήτων, οι οποίες να σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

#### **4.2.4 Κλίμα συνεργασίας ως προς το φύλο και την ηλικία**

Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν συμφωνούν ότι ο διευθυντής επιδιώκει την καθιέρωση και τη διατήρηση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, σε μεγάλο βαθμό είναι διακριτικός στην άσκηση κριτικής, σέβεται την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, έχει προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό, διατηρεί ήρεμο κλίμα και προσπαθεί να αμβλύνει τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και αλληλο-

βοήθειας, κ.ά. Δεν προέκυψαν διαφορές, οι οποίες να οφείλονται στο φύλο των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4.6).

<i>Ο διευθυντής</i>	Φύλο			<i>F</i>
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Είναι διακριτικός	3.70	3.41	3.57	2.15
2. Σέβεται την προσωπικότητα	3.72	3.59	3.66	0.54
3. Έχει προσωπική επαφή	3.67	3.48	3.59	1.26
4. Διατηρεί ήρεμο κλίμα	3.87	3.64	3.77	1.59
5. Ενθαρρύνει κλίμα συνεργασίας	3.71	3.59	3.66	0.46
6. Ενθαρρύνει φιλικές σχέσεις	3.54	3.39	3.47	0.77
7. Δίνει φιλικές συναδελφικές συμβουλές	3.77	3.59	3.69	0.98
8. Ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα εκπ/κών	3.53	3.34	3.45	1.12

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.6. Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών**

*Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.* Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν διαφορές στις ερωτήσεις εκτίμησης του κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα, οι οποίες να σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

#### **4.2.5 Επιβράβευση προσπαθειών ως προς το φύλο και την ηλικία**

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μέτριο βαθμό ότι ο διευθυντής επιβραβεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχύεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, σε μέτριο βαθμό επαινεί τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών μπροστά σε άλλους συναδέλφους, καθοδηγεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στα διδακτικά τους καθήκοντα, τους εμπνέει στο να προσπαθήσουν να βελτιωθούν, κ.ά.

Ωστόσο, σε σημαντικό βαθμό ο διευθυντής αναγνωρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Δεν προέκυψαν διαφορές, οι οποίες να οφείλονται στο φύλο των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4.7).

Ο διευθυντής	Φύλο			F
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Επαινεί για τις προσπάθειες	3.51	3.32	3.42	1.38
2. Καθοδηγεί και ενθαρρύνει	3.22	3.05	3.15	1.03
3. Δημιουργεί την αίσθηση προσφοράς	3.54	3.42	3.49	0.53
4. Κάνει να νιώθω αυτοπεποίθηση	3.55	3.39	3.48	0.83
5. Εμπνέει	3.40	3.16	3.29	1.75
6. Συντελεί στην αίσθηση ευθύνης	3.52	3.42	3.48	0.36
7. Αναγνωρίζει την προσφορά	3.71	3.72	3.72	0.005
8. Αναγνωρίζει το αντίκτυπο στην κοινωνία	3.44	3.45	3.44	0.004

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.7. Μέσοι όροι επιβράβευσης προσπαθειών ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών**

*Επιβράβευση προσπαθειών ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.* Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν διαφορές στην ενότητα "Επιβράβευση εκπαιδευτικών", οι οποίες να σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

#### **4.2.6 Επικράτηση ευνοϊκού περιβάλλοντος ως προς το φύλο και την ηλικία**

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε υψηλό βαθμό ότι ο διευθυντής φροντίζει ώστε το φυσικό περιβάλλον να ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δίνει έμφαση στην καθαριότητα, επιβλέπει τους χώρους του σχολείου, φροντίζει για την αισθητική, και αποκαθιστά προβλήματα πριν τη διόγκωσή του. Ωστόσο, σε μέτριο βαθμό ο διευθυντής παρακάμπτει τη γραφειοκρατία όπου απαιτούνται άμε-



σες και δυναμικές δράσεις. Δεν προέκυψαν διαφορές, οι οποίες να οφείλονται στο φύλο των εκπαιδευτικών (Πίνακας 4.8).

<i>Ο διευθυντής</i>	Φύλο			<i>F</i>
	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο	
	M.O.	M.O.	M.O.	
1. Φροντίζει θέρμανση, φωτισμό	4.22	4.11	4.17	1.11
2. Δίνει έμφαση στην καθαριότητα	4.17	4.03	4.11	1.65
3. Επιβλέπει τους χώρους	3.86	3.79	3.83	0.21
4. Αποκαθιστά προβλήματα	3.77	3.64	3.72	0.64
5. Παρακάμπτει γραφειοκρατία	3.22	2.86	3.06	3.74
6. Φροντίζει αισθητική, ασφάλεια	3.99	3.89	3.95	0.51

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.8. Μέσοι όροι επικράτησης ευνοϊκού περιβάλλοντος ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών**

*Επικράτηση ευνοϊκού περιβάλλοντος ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.* Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης δεν έδειξαν διαφορές στην ενότητα "Επικράτηση ευνοϊκού περιβάλλοντος", οι οποίες να σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

#### **4.2.7 Επαγγελματική Ικανοποίηση και έτη υπηρεσίας**

Οι συσχετίσεις των κλιμάκων αντίγνωσης επαγγελματικής ικανοποίησης με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τη σχολική μονάδα σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων δείχνουν τα εξής αποτελέσματα. Πρώτον, δεν βρέθηκε σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα εντοπίστηκε συσχέτιση χαμηλού επιπέδου προς θετική κατεύθυνση της κλίμακας «Αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών». Δηλαδή, όσο πιο πολλά έτη οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στη σχολική μονάδα, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι ο διευθυντής αξιοποιεί τις προσωπικές ικανό-

τητες των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες κλίμακες βρέθηκε να μην έχουν σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (Πίνακας 4.9).

*Κλίμακες Επαγγελματικής Ικανοποίησης*

**Έτη Υπηρεσίας**

	Έτη Υπηρεσίας	
	Εκπαίδευση	Σχολική Μονάδα
1. Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις	0.08	0.12
2. Αξιοποίηση ικανοτήτων	0.13	0.17*
3. Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας	0.09	0.06
4. Επιβράβευση προσπαθειών	0.05	0.10
5. Ευνοϊκό περιβάλλον	0.15	0.16

*Σημείωση.* \*  $p < 0,05$ . Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1 = «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι 5 = «συμφωνώ απόλυτα».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4.9. Συσχέτιση των κλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης με τα έτη υπηρεσίας**

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από τις παρακάτω βασικές λειτουργίες του διευθυντή του σχολείου: την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού για συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες, την αξιοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την καθιέρωση κλίματος συνεργασίας, την επιβράβευση προσπαθειών των εκπαιδευτικών, καθώς και την δημιουργία ευνοϊκού φυσικού περιβάλλοντος. Έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό συγκλίνουν στο γεγονός ότι, ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών και η φροντίδα για την υλικοτεχνική υποδομή συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την ποιότητα στην εκπαίδευση (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 49). Ακόμη, μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση ως προς το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων. Έγινε, επίσης, μία προσπάθεια να εξεταστεί η σχέση που μπορεί να έχει η επαγγελματική ικανοποίηση με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη σχολική μονάδα.

Ένα αρκετά ξεκάθαρο σύνολο ευρημάτων αναδύθηκε μέσα από την έρευνα, το οποίο βρίσκεται σε αντιστοιχία με το μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Κεντρικό εύρημα αποτέλεσε η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας, εκφράζουν θετικές απόψεις σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε σημαντικό βαθμό ικανοποιημένοι, καθώς ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δραστηριότητες, λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, αναπτύσσει και διατηρεί κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στο χώρο του σχολείου, ενισχύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών μέσω της επιβράβευσης, και συμβάλλει στη δημιουργία ευνοϊκού φυσικού περιβάλλοντος. Έτσι, λοιπόν, αυτή η θετική αντίληψη που έχουν η εκπαιδευτικοί είναι αποτέλεσμα: α) της «λειτουργικής ικανοποίησης», του ευχάριστου δηλαδή συναισθήματος που απορρέει από τη συμμετοχή σε καινοτόμες και παραγωγικές δραστηριότητες και β) του αισθήματος της «δημιουργίας» που βιώνει ο εκπαιδευτικός όταν επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι και αυτό έχει αντίκτυπο στους μαθητές ή όταν ο διευθυντής του σχολείου αξιοποιεί τις προσωπικές τους ικανότητες (Bogler, 2001: 666-667). Επίσης, οι εσωτερικοί παράγοντες της

επαγγελματικής ικανοποίησης, οι οποίοι συνδέονται με την ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, αυξάνουν την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, σε αντίθεση με τα εχθρικά εργασιακά περιβάλλοντα που δημιουργούν απροσδόκητες αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική ικανοποίηση και παράλληλα μειώνουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εργασίας (Sharma & Jyoti, 2009: 51). Οι συνακόλουθες μορφές ικανοποίησης, που σχετίζονται με την ενίσχυση της επικοινωνίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις στον χώρο της εργασίας, την επιβράβευση των προσπαθειών τους και τη δίκαιη μεταχείριση αξιολογούνται ως αρκετά θετικές από τους εκπαιδευτικούς (Kabir, 2011: 119).

Σημαντικό είναι το εύρημα ότι ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού φυσικού περιβάλλοντος, στις καλές φυσικές συνθήκες που περιλαμβάνουν την καθαριότητα και τάξη στο περιβάλλον, τον κλιματισμό και τον καλό φωτισμό παρά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες, ή την αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων, ή την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Μια ερμηνεία για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ίσως να συνδέεται με το γεγονός ότι οι συνθήκες εργασίας, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η απουσία των αναγκαίων χώρων έχουν μόνιμη παρουσία στο εκπαιδευτικό σύστημα και επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία (Κάτσικας & Θεριανός, 2004). Επιπλέον, η έλλειψη εξοπλισμού έχει βρεθεί να συνδέεται με το στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2006). Αυτή η κατάσταση μοιάζει να αυξάνει την ενασχόληση των διευθυντών με θέματα του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου. Έχει αποδειχτεί ότι το φυσικό περιβάλλον, της σχολικής μονάδας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην περίπτωση των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Οι άνετες και ελκυστικές αίθουσες, οι φωτεινοί χώροι, ο καλός φωτισμός και κλιματισμός του κτιρίου και της τάξης, η αισθητική του χώρου συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών και προκαλούν ενδιαφέρον για μάθηση στους μαθητές (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 50). Παράγοντες, όπως ο κακός φωτισμός, ο ανεπαρκής εξοπλισμός, η κακή διεύθυνση του χώρου, από την άλλη, συνιστούν παράγοντα που προκαλεί στρες στο χώρο της εργασίας και συχνά συνδέεται με την πρόκληση ατυχημάτων (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001: 262).

**Συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες.** Αναλύοντας την πρώτη διάσταση της ικανοποίησης συνυφασμένη με τον τρόπο που ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες βρέθηκε ότι σε σημαντικό βαθμό οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στη χρήση νέων μέσων διδασκαλίας, στη συμμετοχή για λήψη αποφάσεων, κ.ά. Ωστόσο, φαίνεται ένας περιορισμός της αυτονομίας του εκπαιδευτικού κυρίως στον τομέα του αναλυτικού προγράμματος, παρά τις σημαντικές αλλαγές που έχουν προωθηθεί σχετικά με την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας και τη διεύρυνση των ευθυνών των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008: 9). Οι αναφορές των εκπαιδευτικών αντανakλούν το μέτριο βαθμό που οι διευθυντές παρέχουν κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ή που ενθαρρύνουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και επικροτούν αποκλίσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα. Φαίνεται πως η διεύρυνση του πεδίου δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αυτονομία τους στη διαδικασία σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων για το εκπαιδευτικό έργο λόγω του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Ξωχέλλη, 2007: 27). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η αυτονομία των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική όσο αφορά τόσο στις αποφάσεις για το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών όσο και για τις μεθόδους διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008: 17). Διεθνείς έρευνες έχουν διαπιστώσει πως η έλλειψη πληροφοριών σχετικά με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα και την αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγές στρες για τους εκπαιδευτικούς (Forlin, 2001). Όσο αφορά στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σύγχυση λόγω των αντιφατικών επιστημονικών θεωριών, των αντικρουόμενων τάσεων που επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και των παιδαγωγικών αντινομιών (Δημητρακάκης & Μανιάτης, 2003). Όσο αφορά στην επιλογή του διδακτικού υλικού και των διδακτικών εγχειριδίων, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν έχουν σχεδόν καθόλου αυτονομία, καθώς οι περισσότερες πτυχές του προγράμματος σπουδών καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008: 27).

**Αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων.** Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ενώ οι διευθυντές σε σημαντικό βαθμό αναθέτουν αρμοδιότητες με δημοκρατικές διαδικασίες, παρέχουν στήριξη, καθοδηγούν και ενθαρρύνουν κατά την εκτέλεση εργασιών, σε μέτριο βαθμό παρακινούν ώστε οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους. Φαίνεται, όπως και σε προηγούμενες έρευνες, ότι η μη αναγνώριση και αξιοποίηση ικανοτήτων των εκπαιδευτικών από τους ανωτέρους μπορεί να καλλιεργήσει ένα χαμηλό συναίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης (Van der Doef &

Maes, 2002; Voluntary Services Organisation, 2000). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών συνδέεται με την εσωτερική ικανοποίηση στον χώρο της εργασίας και με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να κάνουν τη διαφορά και να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν περισσότερο με αυτό που αγαπούν. Τα εσωτερικά κίνητρα προσφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με τα εξωτερικά κίνητρα, τα οποία και όταν υπάρχουν δεν φαίνεται να συντελούν στον υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης (Pearson & Moomaw, 2006: 45). Οι ερευνητές συνδέουν τα εσωτερικά κίνητρα με τη μείωση του εξωτερικού ελέγχου και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εργασία, το σθένος, την αφοσίωση, και την απορρόφηση (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). Το σθένος χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ενέργειας και ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της εργασίας, την προθυμία του εργαζομένου να καταβάλλει προσπάθεια και την επιμονή του στην αντιμετώπιση των δυσκολιών. Η αφοσίωση χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση σημαντικότητας, ενθουσιασμού, έμπνευσης, υπερηφάνειας και πρόκλησης. Η απορρόφηση, χαρακτηρίζεται από την πλήρη συγκέντρωση στην εργασία, σύμφωνα με την οποία ο χρόνος περνάει γρήγορα και δύσκολα αποσπάται η προσοχή του εργαζομένου από τη δουλειά του.

**Καθιέρωση κλίματος συνεργασίας.** Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν συμφωνούν ότι ο διευθυντής επιδιώκει την καθιέρωση και τη διατήρηση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, σε μεγάλο βαθμό είναι διακριτικός στην άσκηση κριτικής, σέβεται την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, έχει προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό, διατηρεί ήρεμο κλίμα και προσπαθεί να αμβλύνει τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, κ.ά. Φαίνεται ότι οι διευθυντές δίνουν έμφαση σε ικανοποιητικές επαφές και σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποτελούν ασπίδα προστασίας έναντι στις απαιτήσεις του εργασιακού ρόλου και στις πιθανές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006). Παρόλο που κατατάσσεται στους εξωγενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, η συνεργασία με το διευθυντή και τους συναδέλφους αποτελεί μια μορφή συναισθηματικής στήριξης και γενικού πλαισίου αναγνώρισης, αποδοχής και προσφοράς βοήθειας σε θέματα εργασίας (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001).

**Επιβράβευση των προσπαθειών.** Παρόλο που ο διευθυντής αναγνωρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και είναι διακριτικός με τους συναδέλφους κατά την

εκτέλεση του διδακτικού έργου, φαίνεται να μην δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επιβράβευση τους, στην ενθάρρυνση, στην έμπνευση και στη δημιουργικότητα. Το αποτέλεσμα δείχνει ότι από τους ίδιους τους διευθυντές αγνοείται σε κάποιο βαθμό η σπουδαιότητα του έργου του εκπαιδευτικού, καθώς η επιβράβευση και η δημιουργικότητα συνδέονται με την ανατροφοδότηση και την απόδοση στην εργασία. Η ανατροφοδότηση παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για το πόσο καλά κάνουν τη δουλειά τους, και συνδέεται με ανάγκες αυτοπραγμάτωσης και αυτοεκτίμησης. Η απόδοση συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001).

**Διατήρηση εννοϊκού φυσικού περιβάλλοντος.** Όπως έχει αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε υψηλό βαθμό ότι ο διευθυντής ασχολείται με τις ψυχολογικές συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος, που διασφαλίζουν την απαιτούμενη ψυχική, σωματική και διανοητική ενέργεια για αποτελεσματική και αποδοτική διδασκαλία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στους διαδικαστικούς περιορισμούς και κυρίως στη γραφειοκρατία που ενδέχεται να εμποδίζουν τις πρωτοβουλίες της διεύθυνσης. Οι μελετητές αναφέρουν ότι η γραφειοκρατία και η διαδικαστικοί περιορισμοί μπορεί να έχουν σημαντικές επιδράσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση (Λεονταρή, Κυρίδης, Γιαλεμάς, 2000).

Εν κατακλείδι, παρόλο που σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες διοίκησης που συνδέονται με σχετικά μέτριο επίπεδο ικανοποίησης στο χώρο της εργασίας. Συνοπτικά, μπορεί να αναφερθούν: (α) οργανωσιακοί παράγοντες που συνδέονται με την μειωμένη ενημέρωση ή επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα, (β) χαμηλός βαθμός ελευθερίας, αυτονομίας και στοχασμού του εκπαιδευτικού πάνω στην πράξη της διδασκαλίας που αυξάνει τον εξωτερικό έλεγχο και μειώνει τα εσωτερικά κίνητρα και κατ' επέκταση και την επαγγελματική ικανοποίηση, (γ) μέτρια έμφαση στη σημασία των εσωτερικών κινήτρων για εργασία που απορρέουν από τις ικανότητες και δυνατότητες των εκπαιδευτικών, την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, και (δ) περιορισμοί της γραφειοκρατίας, που προσθέτει άγχος και μειώνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Προηγούμενες έρευνες συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πέραν από τις δυσκολίες στην τάξη (π.χ. χαμηλά κίνητρα μαθητών), με οργανωσιακούς παράγοντες, όπως το κύρος επαγγέλματος, η αυτονομία και δημιουργικότητα κατά την εκτέλεση του διδακτικού έργου (Antonίου, Ploumpí & Ntalla, 2013).

**Ηλικία και φύλο.** Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την ηλικία και το φύλο δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές. Συμπεράσματα άλλων ερευνών (Eliophotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται με την ηλικία. Η εργασιακή εμπειρία των μεγαλύτερων σε ηλικία ατόμων συνήθως αποφέρει σε αυτούς μεγαλύτερο εισόδημα, περισσότερη αυτοπεποίθηση και αίσθημα επίτευξης, επομένως περισσότερες ευκαιρίες αυτοπραγμάτωσης. Οι νεότεροι εργαζόμενοι αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Η δυσαρέσκειά τους, ίσως, να οφείλεται στο γεγονός ότι η νέα γενιά θεωρεί την εργασία ως μέσο για την εκπλήρωση των προσωπικών της στόχων. Έτσι, όταν ένας νέος αρχίζει να εργάζεται για πρώτη φορά και συνειδητοποιεί την ασυμφωνία που υπάρχει μεταξύ των ιδανικών του και της πραγματικών συνθηκών εργασίας που επικρατεί στο εργασιακό περιβάλλον, βιώνει απογοήτευση και δυσαρέσκεια.

Όσο αφορά τη σχέση μεταξύ του φύλου και της επαγγελματικής ικανοποίησης υπάρχουν αντιφατικά στοιχεία. Μερικές έρευνες (Eliophotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011· Platsidou & Diamantopoulou, 2009) έχουν δείξει ότι οι άνδρες και οι γυναίκες παρουσιάζουν παρόμοια επίπεδα ικανοποίησης, ενώ άλλες δείχνουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των γυναικών. Αυτό μπορεί να δηλώνει ότι οι γυναίκες έχουν χαμηλότερες προσδοκίες και ικανοποιούνται πιο εύκολα από την εργασία τους και ότι οι άνδρες δίδουν περισσότερη σημασία στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους.

Συνοπτικά, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, στην παρούσα μελέτη οι δημογραφικοί παράγοντες δεν συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι η ικανοποίηση από την εργασία αντανακλά μια διεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του περιβάλλοντος του σχολείου, και στη συγκεκριμένη περίπτωση του ρόλου του διευθυντή, φαίνεται ότι οι προσδοκίες προς το διευθυντή του σχολείου δεν σχετίζονται με προσωπικούς παράγοντες, αλλά με το γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης της ηγεσίας. Η αξιολόγηση καταλήγει σε ένα θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα και πρακτικά συνδέεται με τη γνωστική εκτίμηση (θετική ή αρνητική), το συναίσθημα (ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια) και τη συμπεριφορά (αν έγινε ή δεν έγινε κάτι) (Daft & Marcik, 2007, όπ. αναφ. στο Χαλάς, 2012: 2-3).

**Έτη υπηρεσίας.** Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ελάχιστη σχέση των ετών υπηρεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα περισσότερα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα βρέθηκε να συσχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση που σχετίζεται με την αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων. Τα αποτελέσματα άλλων ερευνών για τη σχέση ετών υπηρεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αντιφατικά.



Τα αποτελέσματα της έρευνας του Oshagbemi (2000) υποδηλώνουν ότι η προϋπηρεσία έχει θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση και μάλιστα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης βιώνουν οι εργαζόμενοι με 10 χρόνια προϋπηρεσία και αυτό αυξάνεται με κάθε επιπλέον δεκαετία υπηρεσίας. Η εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί σε αυτό είναι με την πάροδο του χρόνου αυξάνεται η ασφάλεια που αισθάνονται οι εργαζόμενοι με την εργασία τους και έτσι αντλούν ικανοποίηση από αυτό. Άλλες έρευνες (Luthans & Thomas, 1989), έχουν εντοπίσει ότι οι εργαζόμενοι με λιγότερα από πέντε έτη υπηρεσίας είναι οι πιο ικανοποιημένοι, ενώ όσοι διδάσκουν από 15 έως 20 έτη είναι οι λιγότερο ικανοποιημένοι. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τον ενθουσιασμό που χαρακτηρίζει τους νεότερους εκπαιδευτικούς, ή από την αλλαγή των προσδοκιών των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών.

**Συμπεράσματα και προτάσεις.** Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που οι διευθυντές αντιμετωπίζουν θέματα σχετικά με τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις, την αξιοποίηση των προσωπικών τους ικανοτήτων, κ.ά. Αναφέρουν ότι οι διευθυντές έχουν την ικανότητα να οργανώνουν, να ενθαρρύνουν και να εκτελούν δραστηριότητες που συνδέονται με την ικανοποίηση στην εργασία. Στη βιβλιογραφία, τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας περιλαμβάνουν, την έμπνευση και παρακίνηση των υφισταμένων, την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών τους, τη βελτίωση της επικοινωνίας, την επίδειξη δεκτικότητας στις καινοτόμες ιδέες του προσωπικού και, τέλος, τη συναισθηματική δέσμευση των υφισταμένων ως προς το όραμα του οργανισμού. Αποδεδειγμένα, η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να βελτιώσει τον προσανατολισμό των εργαζομένων, και να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στην απόδοσή τους στην εργασία (Gunter, 2001: 97-98).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αυτονομία και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού έργου, στα εσωτερικά κίνητρα που τους ωθούν στο επάγγελμα και που τους οδηγούν στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Τέτοια κίνητρα είναι η επιμόρφωση και η πληροφόρηση για τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, η αναγνώριση της διαφοράς στην εκπαίδευση, η επιβράβευση της καινοτομίας και της επιτυχίας. Η στήριξη στα κίνητρα των εκπαιδευτικών που διευρύνουν και ενισχύουν την επαγγελματική τους αυτονομία είναι απαραίτητη για την εφαρμογή αλλαγών στις σχολικές μονάδες, αλλά και την εισαγωγή νέων μορφών αξιολόγησης στο σχολείο (Ευρυδίκη, 2008: 27- 30).

Με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να μελετηθούν περαιτέρω οι απόψεις όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των ίδιων των διευθυντών για θέματα εσωτερικής ικανοποίησης από την εργασία, διαχρονικά, σε μεγαλύτερο δείγμα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Στόχος ενός τέτοιου εγχειρήματος θα ήταν να γίνει συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές (εκπαιδευτικοί, διευθυντές) και να εντοπιστούν κοινά σημεία ή διαφορές, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό σε αλλαγές που συμβαίνουν εντός της σχολικής μονάδας και προωθούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξιάς, Γ, Αναγνωστόπουλος, Φ. & Πιλάτης Ι.** (2010). Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από την Εργασία του Ιατρικού Προσωπικού Δημόσιου Νοσοκομείου των Αθηνών. Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 131, 109-136.
- Ανθοπούλου, Σ-Σ.** (1999). Συμβουλευτική Υποστήριξη και Παρακίνηση Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β*. Πάτρα: Ε.Α.Π., 187-228.
- Antoniou, A., Ploumpi, A, & Ntalla, M.** (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. In: *Psychology*, 4(3A), 349- 355.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N.** (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. In: *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.
- Αργυράκης, Π. & Καλουπής, Σ.** (2011). Σύγκρουση ρόλων, Ασάφεια ρόλων και Επαγγελματική Ικανοποίηση – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας. Στο: *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 8(1), 10-18.
- Αργυράκης, Π., Κουστέλιος, Α., Διγγελίδης, Ν. & Χρόνη, Σ.** (2005). Σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση σε δείγμα εργαζομένων στην Ο.Ε.Ο.Α. «ΑΘΗΝΑ 2004». Στο: *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 2(1), 2-14.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεξ, Γ.** (2007). *Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*. Ανακτήθηκε στις 12/02/2013, από τη διεύθυνση: <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra29.htm>
- Bishay, A.** (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. In: *Journal Of Undergraduate Sciences*, 3(fall 1996), 147-154.
- Bogler, R.** (2002). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. In: *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R.** (2001). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. In: *Teaching and Teacher Education*, 18, 665–673.
- Bolden, R.** (2004). *What is Leadership? Leadership South West Research Report 1*. South West of England: University of Exeter.

- Bowling, C.** (2002). *New Approaches to Leadership Formation: Moving From Knowledge to Wisdom*. In: ALE 2002 Conference Proceedings. 1 ed: Association of Leadership Educators. Ανακτήθηκε στις 30/10/2012, από τη διεύθυνση: <http://www.leadershipeducators.org/Resources/Documents/Conferences/Lexington/Bowling.pdf>.
- Bredemeier, J.** (2012). *The Importance of Job Satisfaction*. Ανακτήθηκε στις 25/10/2012, από τη διεύθυνση: <https://wikispaces.psu.edu/display/PSYCH484/11.+Job+Satisfaction#11.JobSatisfaction-TheImportanceofJobSatisfaction>
- Bush, T.** (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. In: *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T.** (2006). *Theories Of Educational Management*. Ανακτήθηκε στις 02/11/2012, από τη διεύθυνση: <http://cnx.org/content/m13867/latest/>
- Bush, T.** (2003). *Theories of Educational Leadership and Management. 3th Edition*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Bush, T. & Glover, D.** (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Full Report. A review of the literature carried out for National College for School Leadership.
- Butt, G. & Lance, A.** (2005). Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401-422.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφότου-Μένον, Μ.** (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. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι. & Μοδέστου, Μ. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στη Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία 2-3 Ιουνίου 2006. Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ. 423-436.
- Γλαρέντζου, Ε., Δελλαπόρτας, Δ., Κάτσικας, Χ., Κολέντζου, Π., Μπουρδή, Μ., Ντιγριντάκη, Δ. & Χατζησταμάτης, Κ.** (2011). *Το Περιβάλλον, οι Συνθήκες Εργασίας και οι Επιπτώσεις στην Υγεία των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 11/02/2013 από τη διεύθυνση: [http://dialogos-9osynedrio-olme.blogspot.gr/2011/03/2\\_3655.html](http://dialogos-9osynedrio-olme.blogspot.gr/2011/03/2_3655.html)
- Γουλημάρης, Δ. & Γεντή, Μ.** (2010). Επαγγελματική Ασφάλεια και Επαγγελματική Ικανοποίηση. Η Περίπτωση των Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών. Στο: *Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής*, 7(2), 38-50.

- Caulton, J.** (2012). The Development and Use of the Theory of ERG: A Literature Review. In: *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2-8.
- Celik, V.** (2012). Moral leadership in school organization. In: *African Journal of Business Management*, 6(28), 8235-8242.
- Cerit, Y.** (2009). The Effects of Servant Leadership Behaviours of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Chang, W.-L. & Yuan, S.-T.** (2008). A Synthesized Model of Markov Chain and ERG Theory for Behavior Forecast in Collaborative Prototyping. In: *Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 9(2), 45-63.
- Cheah, L., Abdul, G.-K., Aziah, I. & Naser, J.-A.** (2011). How Democratic Leaders Empower Teachers Job Satisfaction? The Malaysian Case. In: *International Journal of Business and Social Science*, 2(10), 251-257.
- Clark, D.** (2005). *Concepts of Leadership*. Ανακτήθηκε στις 30/10/2012, από τη διεύθυνση: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/ttssystem/operations/Management%20and%20Administration/Human%20Resources/Leadership%20&%20Supervision/ConceptsofLeade.htm>.
- Crossman, A. & Harris, P.** (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Darmody, M. & Smyth, E.** (1993). Job Satisfaction and Occupational Stress among Primary School Teachers and School Principals in Ireland. *A Report Compiled by the ESRI on Behalf of The Teaching Council*. Office of the Minister for Children and Youth Affairs.
- Deshields, O., Kara, A. & Kyanak, E.** (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two factor theory. In: *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.
- Δημητρακάκης Κ. & Μανιάτης, Π.** (2003). Προγράμματα κινητικότητας και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, 287-295. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eliophotou-Menon, M. & Athanasoula-Reppas, A.** (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. In: *School Leadership And Management*, 31(5), 435-450.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.** Τεύχος Δεύτερο. Αρ. Φύλλου: 1340/16-10-2002. *Αποφάσεις*, 17881- 17903.

- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη.** (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε στις 20/07/2013 από τη διεύθυνση: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094EL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EL.pdf)
- Evans, L.** (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: A Sage Publications Company.
- Forlin, C.** (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. In: *Educational Research*, 13, 235-245.
- Fullan, M.** (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Ζιγκιρίδης, Ε.** (2011). *Οικονομία-Επιχειρήσεις. Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ζωγόπουλος, Ε.** (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102, 37- 51.
- Ganter, H.** (2001). Critical approaches to leadership in education. In: *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94-108.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A.** (2002). *Η Δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση οργανισμών*. Δ' Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gormley, D.** (2003). Factors Affecting Job Satisfaction in Nurse Faculty: A Meta-Analysis. In: *Journal of Nursing Education*, 42(4), 174-178.
- Green, C.** (2000). A Theory of Human Motivation. A.H. Maslow (1943). In *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Griffith, J.** (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. In: *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Iguisi, O.** (2009). Motivation-related values across cultures. In: *African Journal of Business Management*, 3(4), 141-150.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K.** (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. In: *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- Kabir, N.** (2011). Factors Affecting Employee Job Satisfaction Of Pharmaceutical Sector. In: *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(9), 113-123.

- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο.** (2008). *Βιομηχανική Ψυχολογία*. Στο: «*Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.*». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καμπουρίδης, Γ.** (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α.** (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Κίνητρα-Επαγγελματική ικανοποίηση-Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατάσιος, Γ. Δ., & Καραμήτρου, Α. Ε.** (2008). Η διαμόρφωση του θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο: *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, Πρακτικά διημερίδων*, 48- 53, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20- 21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή Α.Π.Θ., 17- 18 Απριλίου 2008.
- Κατσαρός, Ι.** (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κιρκιγιάννη, Φ.** (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. Στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113.
- Klingborg, D., Moore, D. & Varea-Hammond, S. (2006). What Is Leadership? In: *Leadership and Professional Development*, 33(2), 280-283.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Τοπικό επίπεδο: Θεωρητική θεμελίωση και Εμπειρικά Δεδομένα. Στο: Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Ζουγανέλη, Α. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρεμένος, Γ. (2008). Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Στο: Περάκη, Β. *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου. Βόλος 19 & 20 Ιουνίου 2008. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 269-295.
- Κουστέλιος, Α.** (1996). Η Επίδραση της Οργανωσιακής Κουλτούρας στην Ικανοποίηση από την Εργασία. Στο: *Ψυχολογία*, 3(2), 60-70.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστελίου, Ι.** (2001). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση στην Εκπαίδευση. Στο: *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Koustelios, Α. & Tsigilis, Ν.** (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. In: *European Physical Education Review*, 1(2), 189-203.

- Κουτούζης, Μ.** (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών Και Συλλογικών Φορέων. Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Kurfi, A.** (2009). Leadership Styles: The Managerial Challenges in Emerging Economies. In: *International Bulletin of Business Administration*, 6, 73-81.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλεμάς, Β.** (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30 - 2000, 139 -161.
- Leithwood, K.** (1992). The Move Toward Transformational Leadership. In: *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K.** (2005). *Educational Leadership*. Temple University Center for Research in Human Development and Education: Institute of Education Sciences of the U.S. Department of Education & the Laboratory for Student Success (LSS).
- Leithwood, K. & Riehl, C.** (2003). *What we know about successful school leadership*. A Report by division A of AERA. Autumn 2003: National College for School Leadership.
- Lomem, D.** (2010). *Management skills in education*. Ανακτήθηκε στις 10/11/2012, από τη διεύθυνση: <http://www.dubaileaderships summit.com/downloads/>
- Lunenburg, F.** (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. In: *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1-5.
- Luthans, F. & Thomas, L.T.** (1989). The Relationship between Age and Job Satisfaction: Curvilinear Results from an Empirical Study - a Research Note. In: *Personnel Review*, 18(1): 23-26.
- Maccoby, M.** (2000). Understanding the Difference Between Management and Leadership. In: *Research Technology Management*, 43(1), 57-59.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε.** (2008). *Οργανισμός- Επιχείρηση και Ψυχολογία της Εργασίας*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Μάντη, Ε. & Σιδερίδης, Γ.** (2006). Φόβος επιτυχίας, φόβος αποτυχίας και προσανατολισμός στο στόχο. Στο: *Ψυχολογία*, 13(4), 18-38.
- McGregor, D.** (1966). The Human Side of Enterprise. (Reprinted) In: *Leadership and Motivation*, 2(1), 3-20.



- Ματσαγούρας, Η.** (2004). Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της Επαγγελματικής Αυτονομίας τους. Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2004, 7- 26.
- Melchar, D. & Bosco, S.** (2010). Achieving High Organization Performance through Servant Leadership. In: *The Journal of Business Inquiry*, 9(1), 74-88.
- Μιχώτης, Σ. & Καμπούρη, Μ.** (2007). *Δυο Επίκαιροι Τύποι Ηγεσίας. Η ηγεσία που υπηρετεί και που μεταμορφώνει*. Απόσπασμα από εκπαιδευτικό υλικό εκδοθέν από το ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ. Ανακτήθηκε στις 30/10/ 2012 από τη διεύθυνση: <http://www.tetras-consult.gr/resources/Resources/Papers%20in%20Greek/Servant%20&%20Transformative%20Leadership.pdf>
- Moore, C.** (2012). *The Role of School Environment in Teacher Dissatisfaction Among U.S. Public School Teachers*. Ανακτήθηκε στις 5/12/2012, από τη διεύθυνση: <http://sgo.sagepub.com/content/early/2012/02/23/2158244012438888>
- Μπελαδάκης, Ε.** (2010). Η Συμβολή των Ηγετών- Στελεχών της Εκπαίδευσης στην Επιτυχή Εφαρμογή των Εκπαιδευτικών Καινοτομιών. Στο: *Διοικητική Ενημέρωση*, 53, 103- 111.
- Μπουραντάς, Α.** (2005). *ΗΓΕΣΙΑ. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.
- Μπρίνια, Β.** (2008). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας. Στο: *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 64, 82-87.
- Ντούσκας, Ν.** (2007). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δάρδανος.
- Oshagbemi, T.** (2000). ‘Is Length of Service Related to the Level of Job Satisfaction?’ In: *International Journal of Social Economics* 27(3): 213–26.
- Παναγιωτάκου, Σ. & Παπάνης, Ε.** (2007). Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 09/02/2013, από τη διεύθυνση: [http://eparanis.blogspot.gr/2007/12/blog-post\\_20.html](http://eparanis.blogspot.gr/2007/12/blog-post_20.html)
- Πανταζοπούλου – Φωτεινά, Α.** (2003). «*Εργασιακό Περιβάλλον & Ψυχικές Επιπτώσεις. (Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία) Προσέγγιση από το Χώρο της Ιατρικής της Εργασίας*». Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας Εργασίας.

- Παπαναγιώτου, Φ. & Θεοφιλίδης, Χ.** (2008). Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο. Στο: Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ. & Σωκράτους, Μ. *Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008. Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ. 842-859.
- Παπάνης, Ε.** (2007). *Θεωρίες για τα Κίνητρα της Εργασίας*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2012, από τη διεύθυνση: [http://eparanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post\\_5393.html](http://eparanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_5393.html)
- Παπάνης, Ε. & Γαβρίμης, Π.** (2007). *Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης Επαγγελματικής Προσαρμογής των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 13/10/2012, από τη διεύθυνση: <http://eparanis.blogspot.gr/search?q=%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1+mc+Gregor>
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ.** (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της Εργασίας Και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W.** (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. In: *The Journal of Educational Research*, 100 (1), 44-51.
- Petrie, T. & Burton, B.** (1980). Levels of leader development. Ανακτήθηκε στις 12/11/2012, από τη διεύθυνση: [http://understandingbydesign.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198005\\_petrie.pdf](http://understandingbydesign.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198005_petrie.pdf)
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πλατσίδου, Μ.** (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες Προσεγγίσεις μιας Παλιάς Έννοιας. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνιά, Ε.** (2005). Θεωρίες Κινήτρων στον Εργασιακό Χώρο. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 159-182.
- Platsidou, M.** (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. In: *School International Psychology*, 31(1), 60-76.
- Platsidou, M. & Diamantopoulou, G.** (2009). Job satisfaction of Greek university professors: Is it affected by demographic factors, academic rank and problems of higher education? In: G. K. Zarifis (Ed.) *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe, Conference Proceedings, ESREA-ReNADET*. Thessaloniki: Grafima Publications, 535-545.

- Πομάκη, Γ. & Αναγνωστοπούλου, Τ.** (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, 259-274. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Ν.** (2006). Η Διαχείριση της Καινοτομίας από τη Σχολική Ηγεσία. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32- 42.
- Ρεξ, Γ. & Βαρσαμίδου, Α.** (2006). *Η έννοια της επικοινωνίας- Επικοινωνία στη σχολική μονάδα- Σημασία της επικοινωνίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Ανακτήθηκε στις 10/02/2012 από τη διεύθυνση: [http://www.simotas.org/v3/index.php?option=com\\_content&view=article&id=169&catid=68&Itemid=37](http://www.simotas.org/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=169&catid=68&Itemid=37)
- Σαββίδης, Γ.** (2009). *Ο ηγέτης στο σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Συμπεράσματα επιστημονικής ημερίδας του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Ανακτήθηκε στις 06/11/2012, από τη διεύθυνση: <http://www.koed.org.cy/myfiles/conferences/2009-12-05-imerida/documents/simperasmata.pdf>
- Σαΐτης, Χ.** (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ.** (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Σαΐτης, Χ.** (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία.....στην πράξη*. Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B.** (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. In: *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Sharma, R. D. & Jyoti, J.** (2009). Job satisfaction of university teachers: an empirical study. In: *Journal of Services Research*, 9(2), 51-80.
- Shein, E.** (2009). *Organizational Psychology* (3rd Edition). Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Shrivastava, A. & Purang, P.** (2009). Employee Perception of Job Satisfaction: Comparative Study on Indian Banks. In: *Asian Academy of Management Journal*, 14(2), 65-78.
- Smith, R., Montello, P. & White, P.** (1992). Investigation of Interpersonal Management Training for Educational Administrators. In: *Review of Research in Education*, 85(4), 242-245.

- Spector, P.** (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. London: Sage Publications, Inc.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ.** (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. Στο: Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Ζουγανέλη, Α. *Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 197- 240.
- Σταυρόπουλος, Β. & Σαραφίδου, Γ-Ο.** (2011). Συγκριτική Μελέτη της Ηγετικής Συμπεριφοράς του Διευθυντή του Σχολείου στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Α/θμιας Γενικής και Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης. Στο: Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Βίκη, Α. *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Τόμος II*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Sternberg, R.** (2005). WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. In: *Educational Psychology Review*, 17(3), 191-262.
- Στραβάκου, Π.** (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ.** (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 141-154.
- Thompson, R.E. & Phua F.T.T.** (2012). A Brief Index of Affective Job Satisfaction. In: *Group & Organization Management*, 37(3), 275 – 307.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V.** (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. In: *Educational Research and Review*, 1 (8), 256-261.
- Τσιλφίδου, Χ. & Πλατσίδου, Μ.** (2011). Κίνητρο επίτευξης και συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: *Μέντορας*, 13, 165-180.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.** (1997). Φ.3/865/Γ1/1133/09-10-1997/ΥΠΕΠΘ. *Συμμετοχή Εκπαιδευτικού στις Σχολικές Εκδηλώσεις και Δραστηριότητες*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Van der Doef, M. & Maes, S.** (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout,

- (psycho)somatic well-being and job satisfaction. In: *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 327-344.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K. & Benson, G.** (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships Among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy, and Job Satisfaction. In: *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.
- Voluntary Service Organisation** (2000) *The Meaning of Work*. Ανακτήθηκε στις, 27/7/2013 από τη διεύθυνση: <http://www.vso.org.uk/media/report.htm>
- Yang, C., Hwang, M. & Chen, Y.** (2011). An empirical study of the existence, relatedness, and growth (ERG) theory in consumer's selection of mobile value-added services. In: *African Journal of Business Management*, 5(19), 7885-7898.
- Φραγκούλη, Ε.** (2009). Σύγχρονος Ηγέτης και Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ποια η Σχέση της Αποτελεσματικότητας/ Παραγωγικότητας του Ηγέτη και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του. Στο: *Διοικητική Ενημέρωση*, 51, 5-24.
- Χαλάς, Ι.** (2012). Προσδιοριστικοί Παράγοντες από την Εργασία στο Δημόσιο Τομέα. Στο: *Διοικητική Ενημέρωση*, 52, 2- 3 & 5-19.
- Χατζηγιάννης, Γ. & Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2012). Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, κοινωνία. Στο: Τσαγγαρίδου, Ν., Μαύρου, Κ., Συμεωνίδου, Σ., Φτιάκα, Ε., Συμεού, Λ. & Ηλία, Ι. *Η Επαγγελματική Ικανοποίηση και η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Κυπρίων Δασκάλων ως βασικές όψεις του Επαγγελματικού τους Ρόλου. Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία 8-9 Ιουνίου 2012. Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ. 164-174.
- Warrick, D.** (1981). Leadership Styles and Their Consequences. In: *Journal of Experiential Learning and Simulation*, 3(4), 155-172.
- Wong, C-S., Wong, P-M. & Peng, K.** (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59-70.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σκοπός του παρόντος ερωτηματολογίου είναι να ανιχνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Είναι ανώνυμο και συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς που ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Τσιούμας Βασίλης, εκπ/κος της ΕΠΑ.Σ. Λαμίας κλ. Π.Ε. 18.25

Όσοι συνάδελφοι συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο στην ηλεκτρονική του μορφή, παρακαλούνται να το στείλουν στη παρακάτω διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: **vatsioumas@sch.gr**

#### - ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

##### ΗΛΙΚΙΑ

22- 30

31 – 40

41 – 50

50 +

##### ΦΥΛΟ

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

- ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....

- ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΤΩΡΑ.....

- ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

ΜΟΝΙΜΟΣ  ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ

- ΚΛΑΔΟΣ Π.Ε ..... Τ.Ε. ....

- ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΟΡΓΑΝΙΚΗ  ΜΕ ΑΠΟΣΠΑΣΗ  ΜΕ ΔΙΑΘΕΣΗ

- ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ (Εκτός του βασικού πτυχίου)

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ  ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ  ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

### Ανίχνευση επαγγελματικής ικανοποίησης

Σε κάθε ερώτηση κυκλώστε μόνο έναν αριθμό στην αντίστοιχη στήλη. Ο αριθμός αυτός πρέπει να εκφράζει την άποψή σας στη συγκεκριμένη ερώτηση.

**1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν έχω άποψη, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα**

- Ενθαρρύνει ο διευθυντής τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα επίπεδα αυτονομίας, ώστε να ενισχύσει την επαγγελματική τους ικανοποίηση;

1	Μου παρέχει κίνητρα να συμμετέχω σε εκπαιδευτικά προγράμματα του Υπουργείου (π.χ. αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, ευρωπαϊκά προγράμματα).	1	2	3	4	5
2	Με διευκολύνει και με προτρέπει να χρησιμοποιώ νέα μέσα (οπτικοακουστικά, διαδίκτυο) στη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
3	Με ενθαρρύνει να δοκιμάζω νέες μεθόδους διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
4	Επικροτεί αποκλίσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όταν με τεκμηριωμένο τρόπο γίνονται για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
5	Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σε θέματα που αφορούν εσωτερικές υποθέσεις της σχολικής μονάδας (αναλυτικό πρόγραμμα, συμμετοχή σε εκδηλώσεις, συνεργασία με τις τοπικές αρχές κ.α.).	1	2	3	4	5
6	Λαμβάνει υπόψη τη γνώμη μου, όταν πρόκειται να δώσει λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις που αφορούν το τμήμα μου.	1	2	3	4	5
7	Με ενθαρρύνει να παίρνω πρωτοβουλίες.	1	2	3	4	5
8	Μου δίνει την ευκαιρία να ασχοληθώ με θέματα εκτός ύλης που προτείνουν οι μαθητές και έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντά τους.	1	2	3	4	5
9	Με ενθαρρύνει να αφιερώνω χρόνο για ανάπτυξη θεμάτων που αφορούν την ειδικότητα των μαθητών (δεοντολογία του επαγγέλματος, συνθήκες εργασίας, συ-	1	2	3	4	5

	ναλλαγές με υπηρεσίες ή πολίτες κ.α.) ή για επισκέψεις σε χώρους εργασίας.					
--	--	--	--	--	--	--

- Ο διευθυντής αξιοποιεί τις προσωπικές ικανότητες των εκπαιδευτικών κατά την ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών, ώστε να ενισχύεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση;

1	Αναθέτει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς με δίκες και δημοκρατικές διαδικασίες.	1	2	3	4	5
2	Παρέχει τις απαραίτητες διευκρινήσεις ώστε να γίνεται κατανοητός και σαφής για τον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας.	1	2	3	4	5
3	Πριν την ανάθεση των εργασιών φρόντισε να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντά και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (προϋπηρεσία σε διοικητικές θέσεις, γραμματειακή υποστήριξη, καλλιτεχνικές δραστηριότητες μητρώο μαθητών κ.α.).	1	2	3	4	5
4	Η εργασία που μου ανατέθηκε ταιριάζει στην προσωπικότητά μου.	1	2	3	4	5
5	Με καθοδηγεί και με ενθαρρύνει κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των καθηκόντων μου.	1	2	3	4	5
6	Με παρακινεί ώστε να αξιοποιώ στο μέγιστο τις δυνατότητές μου.	1	2	3	4	5
7	Με κάνει να νιώθω χρήσιμος και ότι συνεισφέρω στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.	1	2	3	4	5
8	Με κάνει να νιώθω υπεύθυνος για την επιτυχή έκβαση της εργασίας που μου ανατέθηκε.	1	2	3	4	5



- Επιδιώκει ο διευθυντής την καθιέρωση και διατήρηση κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, για να ενισχύσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

1	Είναι διακριτικός όταν ασκεί κριτική σε συνάδελφο εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
2	Σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
3	Έχει προσωπική επαφή με κάθε εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
4	Διατηρεί ήρεμο κλίμα και προσπαθεί να αμβλύνει τις αντιθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να αποφεύγονται διαπληκτισμοί.	1	2	3	4	5
5	Ενθαρρύνει την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας.	1	2	3	4	5
6	Ενθαρρύνει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων εντός και εκτός σχολείου.	1	2	3	4	5
7	Οι συμβουλές του είναι σε φιλικό και συναδελφικό ύφος.	1	2	3	4	5
8	Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5

- Επιβραβεύει ο διευθυντής τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχύεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση;

1	Με επαινεί για τις προσπάθειες που καταβάλω μπροστά σε άλλους συναδέλφους.	1	2	3	4	5
2	Με καθοδηγεί και με ενθαρρύνει στα διδακτικά μου καθήκοντα.	1	2	3	4	5
3	Μου δημιουργεί την αίσθηση ότι η προσφορά μου στο σχολείο είναι σημαντική.	1	2	3	4	5
4	Με κάνει να νιώθω αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση όταν βλέπω τα αποτελέσματα της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
5	Με εμπνέει στο να προσπαθώ να γίνομαι καλύτερος.	1	2	3	4	5
6	Συντελεί στο να αισθάνομαι ότι εξασκώ ένα υπεύθυνο επάγγελμα.	1	2	3	4	5
7	Η αναγνώριση της προσφορά μου με κάνει πιο αποδοτικό.	1	2	3	4	5
8	Μου δημιουργεί την εντύπωση ότι η ποιότητα της δουλειάς μου έχει αντίκτυπο στην κοινωνία.	1	2	3	4	5

- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, φροντίζει να επικρατεί ένα ευνοϊκό φυσικό περιβάλλον στο σχολείο, ώστε να ενισχύεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

1	Φροντίζει ώστε η θέρμανση, ο φωτισμός, ο εξαερισμός να είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα για εκπαιδευτικούς και μαθητές.	1	2	3	4	5
2	Δίνει έμφαση στην καθαριότητα και επισημαίνει στους υπεύθυνους σημεία τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής( π.χ. τουαλέτες).	1	2	3	4	5
3	Επιβλέπει ο ίδιος όλους τους χώρους του σχολείου και επεμβαίνει άμεσα δίνοντας λύσεις σε προβλήματα που αφορούν τις εγκαταστάσεις.	1	2	3	4	5
4	Αποκαθιστά προβλήματα πριν αυτά διογκωθούν και φτάσουν σε σημείο να παρακωλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία.	1	2	3	4	5
5	Παρακάμπτει τη γραφειοκρατία όπου απαιτούνται άμεσες και δυναμικές ενέργειες.	1	2	3	4	5
6	Φροντίζει για την αισθητική, την ασφάλεια και τη λειτουργικότητα του εσωτερικού χώρου του σχολείου (αίθουσες διδασκαλίας, γραφεία, βιβλιοθήκη κ.α.) και του υπαίθριου χώρου (προαύλιο, χώρο στάθμευσης κ.α.).	1	2	3	4	5

*«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1988 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».*

ΤΣΙΟΥΜΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ