



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του νομού Θεσπρωτίας για τον
υποκινητικό ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας»**

Λάμπρου Χρυσούλα

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων: Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν.

Μέλη: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

Εμβαλωτής Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....σελ.	5
Εισαγωγή.....σελ.	6

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1. Σχολική ηγεσία

1.1 Ορισμός της σχολικής ηγεσίας.....σελ.	10
1.2 Στυλ ηγεσίας.....σελ.	12
1.3 Μοντέλα ηγεσίας.....σελ.	14
1.4 Ηγετικές ικανότητες στην εκπαίδευση.....σελ.	18

Κεφάλαιο 2. Η υποκίνηση ως έννοια και περιεχόμενο

2.1 Ορισμός της υποκίνησης.....σελ.	21
2.2 Βασικές έννοιες.....σελ.	23
2.2.1 Ανάγκες.....σελ.	23
2.2.2 Αξίες.....σελ.	24
2.2.3 Στόχοι.....σελ.	25
2.2.4 Κίνητρα.....σελ.	25
2.2.5 Ανταμοιβές.....σελ.	27
2.3 Η διαδικασία της υποκίνησης.....σελ.	28
2.4 Τεχνικές υποκίνησης.....σελ.	29
2.5 Η αναγκαιότητα της υποκίνησης.....σελ.	32
2.6 Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην υποκίνηση του διδακτικού προσωπικού.....σελ.	33
2.7 Η έρευνα για τη σχολική υποκίνηση στον ελλαδικό χώρο.....σελ.	34

Κεφάλαιο 3. Βασικές θεωρίες υποκίνησης

3.1 Θεωρία ιεράρχησης των αναγκών.....σελ.	38
3.2 Θεωρία των δύο παραγόντων.....σελ.	40
3.3 Θεωρία ERG του Alderfer.....σελ.	43
3.4 Θεωρία της δικαιοσύνης.....σελ.	43
3.5 Θεωρία των προσδοκιών.....σελ.	45

3.6 Θεωρία της στοχοθεσίας.....σελ.	46
-------------------------------------	----

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 4. Η μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Αναγκαιότητα έρευνας – Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....σελ.	49
4.2 Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας.....σελ.	51
4.3 Ερευνητική στρατηγική-τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....σελ.	53
4.4 Το δείγμα της έρευνας.....σελ.	54
4.5 Περιγραφή της έρευνας.....σελ.	56
4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....σελ.	59

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Εισαγωγή.....σελ.	61
5.2 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....σελ.	61
5.3 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας ανά θεματικές ενότητες.....σελ.	61
5.3.1 Περιγραφή του δείγματος.....σελ.	61
5.3.2 Θεματική πρώτη: Ο διευθυντής ως γνώστης των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού.....σελ.	69
5.3.3 Θεματική δεύτερη: Ο διευθυντής ως επαινετικός και ενθαρρυντικός παράγοντας των προσπαθειών των εκπαιδευτικών.....σελ.	77
5.3.4 Θεματική τρίτη: Ο διευθυντής ως προαγωγός κλίματος εμπιστοσύνης, συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών.....σελ.	86
5.3.5 Θεματική τέταρτη: Ο διευθυντής ως υπεύθυνος για την εξέλιξη και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....σελ.	99
5.3.6 Θεματική πέμπτη: Ο διευθυντής ως παράγοντας σταθερότητας και διατήρησης κλίματος ασφαλείας στη σχολική μονάδα.....σελ.	109
5.3.7 Θεματική έκτη: Ο διευθυντής ως παράδειγμα προς μίμηση και πρότυπο εργατικότητας για τους εκπαιδευτικούς.....σελ.	119
5.3.8 Θεματική έβδομη: Ο διευθυντής αντίθετος σε αυταρχικές τεχνικές.....σελ.	124

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

6.1 Συζήτηση των ευρημάτων του Α' Μέρους του ερωτηματολογίου.....σελ.	127
6.2 Συζήτηση των ευρημάτων του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου.....σελ.	128
6.2.1 Ο διευθυντής ως γνώστης των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού.....σελ.	129
6.2.2 Ο διευθυντής ως επαινετικός και ενθαρρυντικός παράγοντας των προσπαθειών των εκπαιδευτικών.....σελ.	130
6.2.3 Ο διευθυντής ως προαγωγός κλίματος εμπιστοσύνης, συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών.....σελ.	131
6.2.4 Ο διευθυντής ως υπεύθυνος για την εξέλιξη και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....σελ.	133
6.2.5 Ο διευθυντής ως παράγοντας σταθερότητας και διατήρησης κλίματος ασφαλείας στη σχολική μονάδα.....σελ.	134
6.2.6 Ο διευθυντής ως πρότυπο συμπεριφοράς και αντίθετος σε αυταρχικές τεχνικές.....σελ.	135

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα-Προτάσεις

7.1 Συμπεράσματα.....σελ.	136
7.2 Προτάσεις.....σελ.	137

Βιβλιογραφία.....σελ.	140
------------------------------	------------

Παράρτημα.....σελ.	149
---------------------------	------------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας σχετικά με τον υποκινητικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η εργασία αποτελείται από το θεωρητικό και από το εμπειρικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας γίνεται λόγος για την σχολική ηγεσία, δίνεται ο ορισμός και το περιεχόμενο της υποκίνησης, υπογραμμίζεται ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην υποκίνηση του διδακτικού προσωπικού και απαριθμούνται οι βασικές θεωρίες υποκίνησης. Για την επίτευξη του σκοπού πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε 167 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Θεσπρωτίας το σχολικό έτος 2018-2019 και ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις τεχνικές υποκίνησης. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι ηγέτες των σχολικών μονάδων γνωρίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν, βρίσκονται σε συχνή επικοινωνία μαζί τους, επιλύουν τα προβλήματά τους και δίνουν έμφαση στον έπαινο και την ενθάρρυνση. Ακόμη, αναδείχτηκε η τάση των εκπαιδευτικών να συμφωνούν με τη θέση ότι ο διευθυντής τους έχει σταθερή συμπεριφορά, αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας και εγκαταλείπει αυταρχικές τεχνικές υιοθετώντας υποστηρικτική και συνεργατική στάση απέναντί τους. Τέλος, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών φροντίζει για τη διαμόρφωση και τη διατήρηση ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, το οποίο διευκολύνει τη δημιουργική ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική ηγεσία, υποκίνηση, τεχνικές υποκίνησης.

Εισαγωγή

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη απέναντι στις προκλήσεις και τις συνεχιζόμενες εξελίξεις του σήμερα, που απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούρια γνώση, με στόχο τη μεγαλύτερη αποδοτικότητα, καθίσταται πια πολυσύνθετος και ουσιαστικός (Στασινός, 2017). Στην κατεύθυνση αυτή, είναι απαραίτητη η ενίσχυση της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών, η ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού και η πλήρης και ουσιαστική συμμετοχή όλων για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η υποκίνηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της Διοίκησης, αφού είναι στενά συνδεδεμένη με την ανθρώπινη συμπεριφορά και την απόδοση στο χώρο του σχολείου. Η υποκίνηση του προσωπικού, δηλαδή η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών σε μια κατεύθυνση που θα εναρμονίζεται με τους στόχους του σχολείου, είναι ένα πολυπαραγοντικό, πολύπλοκο και δυναμικό φαινόμενο. Για το λόγο αυτό, δεν είναι εφικτό να δοθεί μια και μοναδική απάντηση, για το πώς αυτή θα πρέπει να εφαρμόζεται στους εκπαιδευτικούς.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι γνωστό πως, λόγω του πολύ συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου, τα στελέχη και συγκεκριμένα οι διευθυντές-ηγέτες των σχολικών μονάδων είναι δύσκολο, στις περισσότερες των περιπτώσεων, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και δράσεις, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να τους παρακινήσουν. Γίνεται, επομένως, σαφές ότι ο προσδιορισμός μιας κατάλληλης στρατηγικής ανάδειξης κινήτρων που θα πρέπει να εφαρμόζει ο ηγέτης του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, είναι ένα πρόβλημα, που επιζητεί απάντηση. Παρόλα αυτά, καθημερινά στις σχολικές μονάδες παρατηρούνται προσπάθειες υποκίνησης μέσα από κάποιες τεχνικές, οι οποίες λειτουργούν ως κίνητρα που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τις τεχνικές υποκίνησης, ο Σαΐτης προσπαθώντας να αποσαφηνίσει το ρόλο του ηγέτη, όσον αφορά την υποκίνηση του διδακτικού προσωπικού, κατέληξε σε ένα πλαίσιο κατευθυντήριων οδηγιών προς το διευθυντή, που δυνητικά θα προκαλέσει εσωτερική παρώθηση στους εκπαιδευτικούς και θα συντείνει στην εκπλήρωση των στόχων του σχολείου. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο ηγέτης παρέχει με τις κατάλληλες ενέργειές του κίνητρα, τα οποία θα προκαλέσουν

τους εκπαιδευτικούς, ώστε πρόθυμα και οικειοθελώς να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2002).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει και να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Νομού Θεσπρωτίας σχετικά με τις τεχνικές υποκίνησης που αξιοποιούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν. Συγκεκριμένα επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι εφαρμόζονται οι τεχνικές υποκίνησης από τον ηγέτη-διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ακόμη επιχειρούμε να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το υποκινητικό προφίλ των διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας, οι οποίοι διαμορφώνουν ένα σχολικό κλίμα, στο οποίο αξιοποιούνται οι υποκινητικές τεχνικές. Παραπέρα επιδιώκουμε τη σύνθεση του θεωρητικού με το ερευνητικό μέρος για την εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντική εφαρμογή.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται προσέγγιση του θέματος με αναφορά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ενώ το εμπειρικό περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Αναλυτικά, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα στο **πρώτο κεφάλαιο**, γίνεται προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της σχολικής ηγεσίας ως βασικής παραμέτρου που συνοδεύει την επιτυχή εφαρμογή της υποκίνησης στη σχολική μονάδα. Αρχικά, επιχειρείται η οριοθέτηση και η αποσαφήνιση της έννοιας της σχολικής ηγεσίας. Έπειτα, αναφέρονται τα βασικά στυλ ηγεσίας, καθώς και τα μοντέλα ηγεσίας που σχετίζονται με τα κίνητρα και την υποκίνηση. Τέλος, επισημαίνονται οι κυριότερες ηγετικές ικανότητες και τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του σχολικού ηγέτη.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση και η οριοθέτηση του περιεχομένου υποκίνησης, με την καταγραφή των βασικών εννοιών της. Ακολούθως, παρουσιάζεται η διαδικασία της υποκίνησης και στη συνέχεια περιγράφονται οι βασικές τεχνικές που αξιοποιούνται κατά τη διαδικασία της υποκίνησης, οι οποίες αποτέλεσαν και το θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο σχεδιάστηκε η έρευνα. Έπειτα, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ύπαρξης και εφαρμογής της υποκίνησης, καθώς και ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην υποκίνηση του διδακτικού προσωπικού, ενώ επιχειρείται και η ανασκόπηση των

συναφών με το θέμα μας ερευνών. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το **τρίτο κεφάλαιο** και την καταγραφή των έξι βασικών θεωριών υποκίνησης.

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα στο **τέταρτο κεφάλαιο** διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας αναφορικά με τις τεχνικές υποκίνησης που αξιοποιούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν. Αρχικά, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα της έρευνας, καταγράφεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας και καταγράφονται τα ζητήματα σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία.

Το **πέμπτο κεφάλαιο** αναφέρεται στην παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και στην ανάδειξη των πορισμάτων και διαπιστώσεων της έρευνας.

Στο **έκτο κεφάλαιο** επιχειρείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται τόσο η ελληνόγλωσση όσο και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της εργασίας καθώς και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, κ. Θωμά Μπάκα, για την πολύτιμη βοήθεια και υποστήριξη που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο και κ. Εμβλωτή Αναστάσιο για τις πολύτιμες συμβουλές και παρατηρήσεις τους. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου και ιδιαίτερα τον αδελφό μου, Χρήστο, για την αμέριστη συμπαράσταση και στήριξη που μου παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου.

Νοέμβριος 2018,
Χρυσούλα Λάμπρου

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1. Σχολική ηγεσία και υποκίνηση

1.1 Ορισμός της σχολικής ηγεσίας

Η σχολική ηγεσία κατέχει σημαντική θέση τόσο στη Διοικητική επιστήμη, όσο και στην εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών. Στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα πιο σύνθετα και πολυσυζητημένα θέματα, καθώς επηρεάζει καθοριστικά την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και συνιστά βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας όλων των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Για τη σχολική ηγεσία έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, χωρίς ωστόσο να έχει βρεθεί ένας καθολικά αποδεκτός. Τη δυσκολία οριοθέτησης της έννοιας της σχολικής ηγεσίας την επισημαίνει και ο Bennis (1989), σύμφωνα με τον οποίο, η ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη, που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα και παρομοιάζεται με την ομορφιά, την οποία είναι δύσκολο να την ορίσεις, αλλά την αντιλαμβάνεσαι, μόλις την αντικρίσεις.

Στα ελληνικά η λέξη ηγεσία είναι συνυφασμένη με την ιεραρχία του οργανισμού και όχι με την ίδια τη διαδικασία (Κουτούζης, 2011). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) *«σε κάθε οργάνωση υπάρχουν θέσεις που αποτελούν την ιεραρχική πυραμίδα της οργάνωσης. Τα άτομα που κατέχουν τις θέσεις αυτές συνιστούν την ηγεσία της οργάνωσης»* (σ.286). Στην πραγματικότητα, η ηγεσία δεν απαντάται με την έννοια της «κορυφής», της ανώτατης διοίκησης ενός οργανισμού, αλλά εντοπίζεται στις σχέσεις και τις αντιλήψεις των μελών του. Η Αναγνωστοπούλου (2001) αναφέρει πως η ηγεσία είναι η ανθρωποκεντρική διάσταση του management, η οποία καλείται να διαχειριστεί το όραμα, την πρόκληση και την έμπνευση που θα διαμορφώσει προσδοκίες, θα διαχειριστεί τις αλλαγές και θα αδράξει τις ευκαιρίες με σκοπό την ικανοποίηση των μακροπρόθεσμων στόχων της σχολικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Koontz και O' Donnell (1982), η ηγεσία ορίζεται ως *«η επιρροή, η τέχνη, η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων»* (σ. 91). Ο Μπουραντάς (2005) ορίζει την ηγεσία ως *«τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών μιας μικρής/μεγάλης ή τυπικής/άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, τον ηγέτη με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας*

και τη φιλοδοξία της για πρόοδο» (σ. 310). Με άλλα λόγια, είναι οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει ένα άτομο και οι διαδικασίες μέσω των οποίων επηρεάζει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του (Stodgill, 1974), για να τους παρακινήσει να αγωνίζονται με τη θέλησή τους προς πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της οργάνωσης με τελικό σκοπό την ικανοποίησή τους (Ζαβλανός, 1997· Hoy & Miskel, 2005). Στη θεωρία του Μπουραντά (2002), η άσκηση επιρροής του ηγέτη και η εθελοντική και πρόθυμη συμβολή των μελών της ομάδας στην επίτευξη των στόχων της αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της. Το πρώτο στοιχείο απευθύνεται στις στάσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων, ενώ το δεύτερο έχει να κάνει με τις φιλοδοξίες και τα ιδανικά του κάθε μέλους της ομάδας για ένα καλύτερο μέλλον. Ο ηγέτης του σχολείου, για να επιτύχει το στόχο του παίρνει πρωτοβουλίες που βοηθούν την ομάδα να κινηθεί προς παραγωγικούς στόχους, εμπνέει το όραμα και την ελπίδα για το αύριο, κινητοποιεί τις σκέψεις και τις ικανότητές τους, διατηρώντας παράλληλα τη συνοχή της (Boles & Danenport, 1975· Katz & Kahn, 1966).

Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις γύρω από τη φύση της ηγεσίας, με τους επιστήμονες να διαφωνούν. Συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά υπάρχουν εκείνοι που ισχυρίζονται ότι η ηγεσία είναι μια επίκτητη ικανότητα. Ισχυρίζονται, δηλαδή, ότι ο ηγέτης δε γεννιέται, αλλά γίνεται και ότι ο καθένας, αν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση και εξασκηθεί σε αυτήν, έχει τη δυνατότητα να γίνει ηγέτης (Θεοφιλίδης, 1994· Σκουλάς, 1983). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και εκείνοι που διατείνονται ότι η ηγεσία δεν είναι κάτι που μπορεί να διδαχτεί, αλλά αποτελεί ιδιότητα σύμφυτη με τη φύση του ανθρώπου και συνιστά μια ιδιαίτερη ικανότητα, την οποία φέρει το άτομο μαζί του (Θεοφιλίδης, 1994· Σαϊτης, 2002· Σαϊτης, 2008β). Παρόλα αυτά, σημειώνει ο Κωνσταντίνου (2000), οι έμφυτες προδιαθέσεις, αν δεν τους δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες και δεν ευνοήσουν οι συνθήκες για να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν, μπορεί να μην γίνουν αντιληπτές.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η ηγεσία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διοικητικής λειτουργίας, χωρίς όμως να ταυτίζεται μαζί της, αφού στοχεύει, κυρίως, στην καθοδήγηση, την παρώθηση, τη δημιουργία καλού κλίματος και την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας, σε αντιδιαστολή με τη διοίκηση, η οποία έχει να κάνει με τον κατάλληλο συνδυασμό ανθρώπινων και υλικών πόρων προς επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Σαϊτης, 1994).

Επίσης, ο βαθμός αποτελεσματικότητας της σχολικής ηγεσίας επηρεάζει συνακόλουθα και το βαθμό λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τα αποτελεσματικά σχολεία έδειξαν πως η ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας για μια σχολική μονάδα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Σαΐτης (2007), ο οποίος επισημαίνει πως είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει ποιοτική δουλειά σε σχολική μονάδα, αν ο διευθυντής και οι λοιποί εκπαιδευτικοί δεν ασκούν κατάλληλη ηγεσία. Επιπλέον, η σχολική ηγεσία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη σχολική επίδοση και παίζει βασικό ρόλο στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων με τα έρχεται αντιμέτωπη καθημερινά μια σχολική μονάδα (Bennet, Crawford & Catwright, 2008). Να σημειωθεί, επίσης, ότι τα σχολικά κέντρα διαφέρουν από άλλους οργανισμούς, για το λόγο ότι είναι επιφορτισμένα με παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς, στους οποίους καθορισμένα πρόσωπα επιτελούν συγκεκριμένους στόχους (Κωνσταντίνου, 2001). Αυτό σημαίνει, πως ο ανθρώπινος παράγοντας υπερτερεί των συντελεστών παραγωγής και του προϊόντος. Επομένως, η λειτουργία της ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα πρέπει να προωθεί τους σκοπούς του σχολείου, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, χωρίς να παραβλέπει όμως τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008α).

Προκειμένου να επιτύχει ο σχολικός ηγέτης τους επιδιωκόμενους στόχους του σχολείου και να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προβλέψεις του αναλυτικού προγράμματος, οφείλει να ακολουθεί το κατάλληλο στυλ ηγεσίας. Τα στυλ ηγεσίας περιγράφονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

1.2 Στυλ ηγεσίας

Η επιλογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας αποτελεί το πιο ενδεδειγμένο μέσο για την τέχνη επίτευξης των σκοπών μέσω των ανθρώπων (Stoner, 2008). Ο τρόπος που θα επιλέξει να ηγηθεί ο προϊστάμενος απορρέει στην ουσία από την προσωπικότητά του, τις δεξιότητες, τις ιδιαίτερες διοικητικές του ικανότητες και τη γενικότερη κουλτούρα του, ενώ πλαισιώνει κάθε του διοικητική ενέργεια. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για τις μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Χυτήρη (2006), έχουμε τέσσερις κατηγορίες ηγετικών στυλ: α) το εξουσιαστικό, όπου ο μάνατζερ έχει μεγάλη δύναμη και το δικαίωμα στη λήψη των αποφάσεων, β) το γραφειοκρατικό, όπου ο ηγέτης διοικεί με βάση το «γράμμα του νόμου», γ) το

δημοκρατικό ή συμμετοχικό, όπου οι εργαζόμενοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και δ) το χαλαρό ηγετικό στυλ, όπου ο ηγέτης δίνει μεγάλη ελευθερία στους συνεργάτες του. Ο Goleman (2000) προτείνει μια άλλη κατηγοριοποίηση, κατά την οποία συναντούμε έξι τύπους ηγεσίας: α) Τον καταπιεστικό, β) τον καθοδηγητικό, γ) τον ηγέτη/σύμβουλο, δ) τον οραματιστή, ε) τον ανθρώπινο/φιλικό και στ) το δημοκρατικό. Οι τρόποι ηγεσίας, ωστόσο, που συναντούμε στην πράξη και χαρακτηρίζουν τον ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι τρεις: α) η αυταρχική ηγεσία-αυταρχικός ηγέτης, β) η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία-δημοκρατικός ηγέτης και γ) η χαλαρή ηγεσία-αδιάφορος ηγέτης (Dubrin, 1998· Ζαβλανός, 1998· Καμπουρίδης, 2002· Μπουραντάς, 2002· Σαΐτης, 2002 & Stoner, 2008).

Στην πρώτη περίπτωση, δηλαδή, στην αυταρχική ηγεσία, ο ηγέτης απαιτεί υπακοή από τους υφισταμένους του, ενώ παράλληλα παίζει κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών των μελών του σχολείου ή του οργανισμού (Σαΐτης, 2002). Ακόμη, διατάζει χωρίς να αιτιολογεί τις διαταγές του και είναι δογματικός στις σχέσεις του με του υπαλλήλους του. Χρησιμοποιεί συχνά έμμεσο ή και άμεσο εκφοβισμό, ενώ απορρίπτει ιδέες και προτάσεις που δεν συμφωνούν με τις δικές του επιλογές. Αυτό το είδος ηγεσίας υποβαθμίζει τους εκπαιδευτικούς, αφού τους στερεί τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και συμβάλλει στην αποπροσωποποίηση των σχέσεων εργασίας μεταξύ τους. Συνεπεία τούτου, η σχολική μονάδα αδυνατεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο της.

Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι, κατά γενική ομολογία, το πλέον αποτελεσματικό και το πλέον ενδεδειγμένο (Μπουραντάς, 2002). Οι δημοκρατικοί ηγέτες συμμετέχουν στις δραστηριότητες της ομάδας και αφήνουν περιθώριο πρωτοβουλίας και λήψης αποφάσεων στους συνεργάτες τους, ενώ ταυτόχρονα τους ενθαρρύνουν (Σαΐτης, 2002). Ο ηγέτης, στην περίπτωση αυτή, εμπλέκεται ενεργά και συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό για την καλύτερη επίτευξη των στόχων και επιδιώξεων της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας έτσι το ομαδικό πνεύμα. Σημαντικός είναι ο ρόλος του, επίσης, ως επιβλέπων της όλης διαδικασίας, αφού, μέσα από διακριτικές υποδείξεις, καταφέρνει να συντονίζει το έργο της ομάδας. Οι ενέργειες αυτές απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού και, όπως αναφέρει και ο Ζαβλανός (1998), το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού, επιδρά θετικά στη συνοχή της ομάδας και αυξάνει την ικανοποίηση των εργαζομένων.

Ο τρίτος, τέλος, τύπος ηγέτη, ο χαλαρός, έχει συμβολικό ρόλο, αφού μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ενεργεί στην ουσία ως χορηγός πληροφοριών προς αυτήν (Κατσαρός, 2008). Στην προκειμένη περίπτωση, καταργείται εντελώς η ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού, προωθείται η ισάξια συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων και την εκτέλεση του συλλογικού έργου, αλλά με αυξημένη ευαισθησία στις αξίες και τα συναισθήματά τους. Βέβαια, αυτός ο τρόπος ηγεσίας δεν αποτελεί τον ενδεδειγμένο για έναν σχολικό οργανισμό, ο οποίος προσβλέπει στη μέγιστη δυνατή ωφέλεια υπό το συντονισμό, την εποπτεία και τον έλεγχο ενός ηγετικού στελέχους.

Σε κάθε περίπτωση, η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει την εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα σε διευθυντή και διδακτικό προσωπικό (Ζάχαρη, 1985· Χιώτη, 1981). Για να επιτευχθεί αυτό, ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Υπ' αυτήν την έννοια, δε δύναται να υπάρξει ιδανική μορφή ηγεσίας. Ο ηγέτης, εκτιμώντας την ποιότητα των μελών της ομάδας, αξιολογώντας το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή δρα και με βάση τα δικά του προσωπικά γνωρίσματα, διαμορφώνει και ακολουθεί τον ανάλογο τρόπο άσκησης της ηγεσίας (Σαΐτης, 2008α).

1.3 Μοντέλα ηγεσίας

Στη διοικητική επιστήμη αναπτύχθηκαν αρκετά μοντέλα ηγεσίας κυρίως μετά τη δεκαετία του '80. Η συναλλακτική ηγεσία, η χαρισματική αλλά και η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελούν τις βασικές προσεγγίσεις που σχετίστηκαν τόσο με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όσο και με την παρακίνηση (Μπουραντάς, 2002). Ακόμη, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος και για τη συμμετοχική ηγεσία. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά των παραπάνω μοντέλων.

Συγκεκριμένα, στο μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, ο ηγέτης λειτουργεί κάτω από ένα υπάρχον πλαίσιο -χωρίς να προσπαθεί να το αλλάξει- και οι προσπάθειές του κινούνται προς την ενίσχυση των υπάρχουσών δομών και της κουλτούρας του οργανισμού (Waldman et al., 2001). Καταβάλλει προσπάθειες να θεσμοθετήσει τους σκοπούς και τους στόχους, διευκρινίζοντας τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του οργανισμού, παρέχοντας ανατροφοδότηση και επιβραβεύοντας τους συνεργάτες του με ανταμοιβές είτε υλικές, είτε ηθικές (Bass, 1985). Μάλιστα, οι

ανταμοιβές αυτές ή αλλιώς κίνητρα είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά του συναλλακτικού ηγέτη (Σαραβάκος, 2012). Συνεπώς, ο συγκεκριμένος ηγέτης κινητοποιεί τους υφισταμένους του μέσω μιας συναλλαγής, με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Επίσης, ο ηγέτης στο μοντέλο αυτό δεν είναι μόνο διευθυντής, αλλά παίζει και το ρόλο του διαμεσολαβητή. Γνωρίζοντας τις ανάγκες του προσωπικού του συναλλάσσεται μαζί τους, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο ικανοποίηση, με αντάλλαγμα, βέβαια, την εργασιακή τους απόδοση (Bass, 1985· Leithwood, 1995). Εστιάζει, επομένως, όπως είναι φανερό, περισσότερο στους σκοπούς του οργανισμού, παρά στους ανθρώπους (Harris & Muijs, 2003).

Απαραίτητη προϋπόθεση της συναλλακτικής ηγεσίας είναι η ιδανική συμπεριφορά του ηγέτη. Είναι υποχρεωμένος, δηλαδή, να αποτελεί πρότυπο εργαζόμενου, χαράσσοντας τις κατευθυντήριες γραμμές προς τις οποίες πρέπει να κινηθούν οι υφιστάμενοί του, ώστε να επιτύχουν τους στόχους. Δείχνοντας ενδιαφέρον για τις ανάγκες των άλλων, κερδίζει το θαυμασμό και την εμπιστοσύνη τους και κατορθώνει έτσι να πετύχει την καλύτερη δυνατή τους απόδοση (Σαραβάκος, 2012). Με τη στάση του ο συναλλακτικός ηγέτης καταφέρνει να παρακινήσει και να εμπνεύσει τους συνεργάτες του, ώστε να επιδείξουν ζήλο στην εργασία τους (Ζαβλανός, 1998).

Και ενώ η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στο υπάρχον πλαίσιο, η χαρισματική εδράζεται στην προσωπικότητα του ίδιου του ηγέτη. Οι χαρισματικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να μεταφέρουν μεγάλες ιδέες σε απλά μηνύματα χρησιμοποιώντας σύμβολα, αναλογίες, μεταφορές και ιστορίες, ώστε όλοι να τους καταλαβαίνουν. Με αυτό το ταλέντο τους, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον άνθρωπο προσπαθώντας να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του. Ένα τέτοιο ταλέντο συνιστά πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του ηγέτη, αφού μπορεί να φέρει κοντά μια ομάδα και να την ενώσει κάτω από μια κοινή ιδέα ή στόχο.

Οι χαρισματικοί ηγέτες διακρίνονται από κάποια χαρακτηριστικά. Είναι πολύ δραστήριοι σε θέματα εργασίας, αφού προσπαθούν να αποκτήσουν ίδια εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στον οργανισμό και να δώσουν λύσεις σε πιθανά προβλήματα (Conger et al., 1998). Αντιμετωπίζουν τα πράγματα με αισιοδοξία και δημιουργούν το δικό τους ρεαλιστικό όραμα. Ακόμη, έχουν αυτοεκτίμηση και πίστη στον εαυτό τους, ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια, αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση και αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις με υπομονή, επιμονή και δημιουργικότητα

(Σαραβάκος, 2012). Αυτό όμως το χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, που τους περιγράφει και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, είναι η ταπεινότητα (Nielsen et al., 2010). Παρότι πρόκειται για ευφυή άτομα με την ταπεινότητα που τα διακατέχει, κερδίζουν την αναγνώριση στο πρόσωπό τους. Δίνουν έτσι κίνητρο για την επίτευξη του κοινού οράματος. Επίσης, κρατώντας μια στάση ταπεινότητας, καταφέρνουν να κάνουν τον κάθε εργαζόμενο να νιώθει μέλος του συνόλου και εξίσου σημαντικός με κάθε άλλο μέλος. Συνοψίζοντας, οι χαρισματικοί ηγέτες με το προσωπικό τους παράδειγμα, τη δημιουργικότητα, την αισιοδοξία, την ταπεινότητα και χωρίς να αψηφούν τα κίνητρα των υφισταμένων τους, επιτυγχάνουν τους στόχους του οργανισμού (Βάρβογλη, 2014).

Πέρα όμως απ' τη συναλλακτική και τη χαρισματική ηγεσία, σημαντική θεωρείται η μετασχηματιστική ηγεσία. Ανάμεσα στις σχετικές με το θέμα αυτό θεωρίες, ξεχωριστή θέση κατέχει η μετασχηματιστική θεωρία του Burns (1978). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης θέτει ένα όραμα και κινητοποιεί τους ανθρώπους του, ώστε να λειτουργούν με βάση υψηλότερες αξίες και να πετύχουν μια σημαντική πρόκληση, κάτι εξαιρετικό.

Βασικές διαστάσεις του μοντέλου αυτού, κατά τον Bass (1985), είναι ο ιδεαλισμός και η χαρισματική επιρροή λόγω προσωπικότητας, οράματος, επαγγελματισμού και δημιουργικού πνεύματος, με το οποίο καθοδηγεί τους συνεργάτες του. Επίσης, δημιουργεί εμπνευσμένο κίνητρο, χρησιμοποιώντας τον ορθολογισμό για την επίλυση των ζητημάτων της σχολικής μονάδας και δίνει διανοητικό ερέθισμα, προσφέροντας έξυπνες μεθόδους και εναλλακτικούς τρόπους χειρισμού των προβλημάτων. Ο ηγέτης αυτός, δείχνει το πραγματικό του ενδιαφέρον και την υποστήριξή του προς τους συνεργάτες του. Εστιάζει στις ανάγκες τους, τους μεταδίδει τον ενθουσιασμό του, τους προσφέρει κίνητρα, ώστε να καταφέρουν υψηλότερες επιδόσεις και τους ανταμείβει κερδίζοντας έτσι την προσήλωσή τους (Sergiovanni, 1984).

Η θεωρία του Burns έχει αρκετά σημεία διαφωνίας με τις άλλες θεωρίες. Συγκεκριμένα, βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι η εισαγωγή ριζοσπαστικών αλλαγών παράλληλα με την αφοσίωση σε ένα κεντρικό όραμα (Bass, 1985), πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τη χαρισματική ηγεσία, επιδίωξη της οποίας είναι η σταθερότητα και η αποφυγή των αλλαγών. Επιπλέον, η μετασχηματιστική θεωρία δίνει έμφαση στους κοινούς στόχους που θέτει ο ηγέτης με

τα μέλη της ομάδας του, ενώ στη συναλλακτική ηγεσία η βαρύτητα πέφτει στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Γενικά, το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρείται ένα αποτελεσματικό μοντέλο για εφαρμογή στις σχολικές μονάδες, αφού ζητούμενο στο σύγχρονο σχολείο είναι η εισαγωγή καινοτομιών και η ικανότητα του ηγέτη να συσπειρώσει τους συνεργάτες του γύρω από ένα κοινό όραμα.

Κλείνουμε την αναφορά μας στα μοντέλα ηγεσίας με αυτό που τα τελευταία χρόνια έχει έρθει στο προσκήνιο, το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας. Το μοντέλο αυτό θεωρείται κατάλληλο για τη διαχείριση πολυσύνθετων θεμάτων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Harris & Muijs, 2003). Η θεωρία του συμμετοχικού μοντέλου βασίζεται στην παραδοχή ότι η προώθηση μιας ομαδοσυνεργατικής λήψης αποφάσεων μπορεί να αποφορτίσει τον ηγέτη από την πίεση που επιφέρει ο ρόλος του και να συμβάλλει στη δημιουργία πιο υγιών σχέσεων με τους συναδέλφους του (Sergiovanni, 1984). Τα άτομα στο μοντέλο αυτό δεσμεύονται στη συνεργατική δράση με βάση την εμπιστοσύνη και όχι τη νομοθεσία, αφού η ηγεσία δίνει βαρύτητα στη γνώση και όχι στο αξίωμα. Με τον τρόπο αυτό, οι αρμοδιότητες επιμερίζονται σε κάθε ένα μέλος της ομάδας, ο μύθος του ήρωα-ηγέτη καταρρίπτεται και επιβεβαιώνεται η άποψη των Harris και Muijs (2003) πως η εκπαίδευση αποτελεί ταυτόχρονα μια επιμερισμένη αλλά και συλλογική προσπάθεια.

Γι' αυτό, στο συμμετοχικό μοντέλο, προτεραιότητα του ηγέτη αποτελεί η ανάπτυξη των ικανοτήτων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα χωρίς ωστόσο να παραβλέπει ότι η συνολική ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου ανήκει σε όλους. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται η συνεργασία όλων στην επίτευξη του κοινού οράματος (Sergiovanni, 1984). Οι τρεις παράγοντες που προσδιορίζουν το μοντέλο της συμμετοχικής θεωρίας, σύμφωνα με τον Leithwood (1995) είναι: α) η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) το γεγονός ότι εδράζεται σε δημοκρατικές αρχές και γ) ότι η δύναμη εξουσίας και επιρροής είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο.

Επιπρόσθετα, στο συμμετοχικό μοντέλο ο ηγέτης του σχολείου συνεργάζεται και μοιράζεται τις γνώσεις, τις νέες ιδέες και τις εμπειρίες του με τους εκπαιδευτικούς. Παραμένει, βέβαια, ως προϋπόθεση η ανάγκη για υπευθυνότητα και λογοδοσία του κάθε συμμετέχοντος στη διαδικασία ξεχωριστά (Μαλαγκονιάρη, 2010).

Κλείνοντας, θα έλεγε κανείς, ότι ένας συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας θα αποτελούσε τη χρυσή τομή, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι σύνθετες και ολοένα πολλαπλασιαζόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ειδικότερα, ασκώντας παράλληλα τη μετασχηματιστική και τη συμμετοχική ηγεσία, ένας ηγέτης μπορεί να εξασφαλίσει τη δέσμευση των συνεργατών του για προσήλωσή τους σε ένα κοινό όραμα και να οδηγηθεί στην επιτυχία εστιάζοντας σε όρους σημαντικούς, όπως είναι τα κίνητρα και η επιβράβευση, θα μπορέσει να διαμορφώσει ένα επιθυμητό πλαίσιο συνεργασίας στο οποίο εκτός από συντονιστής θα μπορεί να είναι και ο εμπνευστής κι ενορχηστρωτής των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Κυριακούλη, 2017).

1.4 Ηγετικές ικανότητες στην εκπαίδευση

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές, τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν τα πρόσωπα που την απαρτίζουν. Μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας τα άτομα αναλαμβάνουν ρόλους, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τελικό σκοπό την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Στην προσπάθεια αυτή, ο ηγέτης ασκεί καθοριστικό ρόλο, προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2006). Την ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα φέρει το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, όμως ο ηγέτης οφείλει να είναι γνώστης των βασικών αρχών διοίκησης και να έχει αυξημένες δεξιότητες και ικανότητες (Σαΐτης, 2008α). Η σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων του ιδανικού ηγέτη είναι ανέφικτη, καθώς το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς καθορίζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κατάστασης και με βάση αυτά οφείλει να διαμορφώνεται (Μιχόπουλος, 1998· Μπουραντάς, 2005).

Ωστόσο, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται ορισμένα χαρακτηριστικά που (πρέπει να) έχει ένας ηγέτης. Συγκεκριμένα, οφείλει να διακρίνεται για τις διοικητικές, ανθρώπινες και τεχνικές του ικανότητες (Hoy & Miskel, 1996). Με βάση τις διοικητικές του ικανότητες, αναγνωρίζει τις διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης και αντιλαμβάνεται τον αντίκτυπο των όποιων αλλαγών στο σύνολο του σχολείου. Οι ανθρώπινες ή αλλιώς διαπροσωπικές δεξιότητες έχουν να κάνουν με την ικανότητα του ηγέτη να συνεργάζεται με το προσωπικό, να δημιουργεί φιλικό κλίμα και κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους, με τελικό σκοπό την διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Τέλος, οι τεχνικές

δεξιότητες αφορούν, κυρίως, πιο τεχνικά ζητήματα, όπως τη γνώση διαδικασιών και μέσων που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ενός έργου.

Πέρα απ' αυτά, ο αποτελεσματικός ηγέτης χαρακτηρίζεται από ακεραιότητα, αυτοπεποίθηση, θάρρος, τόλμη στις αλλαγές και ψυχική ανθεκτικότητα. Έχει μεγάλη προσήλωση στο καθήκον, θέτει υψηλούς στόχους και αναλαμβάνει την ευθύνη τους. Πιστεύει στις ικανότητές του και οι προσπάθειές του είναι εστιασμένες στο στόχο του. Επίσης, δεσμεύεται από αξίες όπως η διαφάνεια, η αξιοπρέπεια και η δικαιοσύνη και λειτουργεί με γνώμονα αυτές (Hoy & Miskel, 2005).

Ακόμη βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη αποτελεί το όραμα που αυτός έχει. Ο αποτελεσματικός ηγέτης θέτει όραμα για ένα καλύτερο μέλλον και αγωνίζεται με πάθος για να το φτάσει. Στην προσπάθειά του αυτή, συμπαρασύρει και τους συναδέλφους του, παρακινώντας τους και εμπνέοντάς τους να εργαστούν προς την εκπλήρωσή του. Ο Kotter αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«το όραμα και μόνο το όραμα μπορεί να διαπεράσει τις δυνάμεις που στηρίζουν το ισχύον καθεστώς για να μπορέσει τελικά, όταν απαιτείται, να το αλλάξει»* (σ. 85).

Σημαντική, επίσης, παράμετρος της ηγετικής ικανότητας είναι και η συναισθηματική νοημοσύνη στην οποία περιέχονται η αυτογνωσία, η αυτεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος και η ενσυναίσθηση. Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων και να βρίσκει κατάλληλους τρόπους διαχείρισής τους. Η ικανότητα αυτή είναι πολύ σημαντική, ειδικά όταν αφορά τον ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, που έχει να αντιμετωπίσει πληθώρα διαφορετικών χαρακτήρων και συναισθημάτων. Με τον τρόπο αυτό, αναπτύσσει υγιείς σχέσεις με τα μέλη της ομάδας και συνεργάζεται μαζί τους για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου (Hoy & Miskel, 2005).

Επιπρόσθετα, ο ηγέτης διακρίνεται για την ικανότητά του να επικοινωνεί ουσιαστικά με το προσωπικό του, να δημιουργεί θετικό κλίμα, ενισχύοντας τη συναδελφικότητα και να επιλύει αποτελεσματικά διαφορές και συγκρούσεις. Οφείλει να υποστηρίζει την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, να το παρακινεί να δώσει τον καλύτερό του εαυτό και να προωθή την επιμόρφωσή του, συμμετέχοντας και ο ίδιος σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Επίσης, βοηθά τους συνεργάτες του, χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους, τους εμπνέει και παρέχει τις γενικές κατευθύνσεις, παραμένοντας όμως ανοιχτός στην επιρροή τους (Καυκάς, 2002).

Μια ακόμη ικανότητα του ηγέτη είναι αυτή της δημιουργικής λήψης αποφάσεων. Αυτό, σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Πασιαρδή (2006), σημαίνει πως σκέφτεται

ελεύθερα, κριτικά και δημιουργικά, εφαρμόζει τις πιο κατάλληλες λύσεις, βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση και δε διστάζει να εφαρμόσει καινοτόμα προγράμματα. Σχεδιάζει, προγραμματίζει, θέτει στόχους και ανταλλάσσει απόψεις με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη για να επιτύχει την πραγμάτωση των στόχων του σχολείου. Για να τα καταφέρει, αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους υλικούς, δημοσιονομικούς και ανθρώπινους πόρους, προβαίνοντας στην ορθή κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων (Μπουραντάς, 2005).

Καταληκτικά, απώτερος σκοπός του ηγέτη είναι να εντάξει την κουλτούρα και το όραμά του στη σχολική πραγματικότητα, θέτοντας όλα τα μέσα, έμψυχα και άψυχα, υπό την καθοδήγησή του για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Για να το πετύχει αυτό, θα πρέπει να διαθέτει ένα κράμα χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ικανοτήτων, που θα τον βοηθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση (Μπουραντάς, 2005).

Κεφάλαιο 2. Η υποκίνηση ως έννοια και περιεχόμενο

2.1 Ορισμός της υποκίνησης

Η υποκίνηση ή παρακίνηση ή αλλιώς παρώθηση είναι ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα μελέτης στη Διοίκηση, την Οργανωσιακή Συμπεριφορά και την Εργασιακή Ψυχολογία. Αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό, δεδομένου ότι επηρεάζει ένα μεγάλο εύρος διοικητικών θεμάτων, όπως είναι η ανάλυση και ο σχεδιασμός των θέσεων εργασίας, τα κίνητρα, οι παροχές προς τους εργαζόμενους, το στυλ ηγεσίας και αξιολόγησης αλλά και η οργανωσιακή κουλτούρα (Latham & Locke, 1990· Χατζηπαντελή, 1999). Είναι μια βασική ψυχολογική διαδικασία και είναι συνδεδεμένη με τις έννοιες της αποδοτικότητας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής αφοσίωσης (Καμπουρίδης, 2002· Mullins, 2007). Στο χώρο του σχολείου, ιδιαίτερα, η ύπαρξή της σε συνδυασμό με το περιβάλλον και την οργάνωση επηρεάζει την επίτευξη των στόχων του, αλλά και την αποτελεσματικότητα του κάθε εργαζόμενου (Μιχόπουλος, 1999· Σαϊτής, 2002· Χατζηπαντελή, 1999). Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, οι οποίοι εστιάζουν σε διαφορετικές παραμέτρους της υποκίνησης. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε κάποιους απ' τους πιο σύγχρονους.

Αρχίζουμε με τον Martens (1997), ο οποίος ορίζει την παρακίνηση ως το συνδυασμό δύο διαστάσεων: της έντασης και της κατεύθυνσης. Η ένταση έχει να κάνει με τον τρόπο ενεργοποίησης του ατόμου και η κατεύθυνση με την επιλογή του στόχου. Ο Χυτήρης (2001) ορίζει την υποκίνηση ως το σύνολο των διοικητικών ενεργειών, που απαιτούνται, για να προκληθεί η διάθεση του εργαζόμενου, ώστε να συμπεριφερθεί κατά συγκεκριμένο τρόπο. Ο Μπουραντάς (2002) επίσης αναφέρει πως η υποκίνηση *«είναι η εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους, των οποίων η υλοποίηση έχει ως συνέπεια την ικανοποίηση των αναγκών του»* (σ. 250). Παραπέρα, εξηγεί πως ο όρος είναι ταυτόσημος με τη θέληση, το κίνητρο και το στόχο και έχει ως αποτέλεσμα τον επηρεασμό της συμπεριφοράς του ατόμου. Με την παρακίνηση ασχολήθηκαν, επίσης, οι Wright (2001) και Σαϊτής (2002), οι οποίοι αναφέρθηκαν σε αυτήν, ορίζοντάς την ως την εθελοντική προθυμία και προσπάθεια για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αποτελεσμάτων. Με τον ορισμό αυτό, συμφωνεί και ο Ζαβλανός (2002), ο οποίος

προσθέτει πως η παρακίνηση είναι μια πολύπλοκη εσωτερική κατάσταση των ατόμων που δεν μπορεί να παρατηρηθεί αμέσως, αλλά επηρεάζει τη συμπεριφορά τους. Τέλος, σημαντικός κρίνεται, κατά τη γνώμη μας και ο ορισμός του Μπάκα (2006), ο οποίος σημειώνει πως *«ο σκοπός της παρώθησης είναι η δημιουργία και η καλλιέργεια μιας εσωτερικής ανάγκης στα άτομα, έτσι ώστε αποδώσουν στον ανώτερο βαθμό. Η εσωτερική αυτή ανάγκη τα ωθεί να εκδηλώνουν συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και να ικανοποιούν τις ανάγκες τους»* (σελ.119).

Επίσης, η υποκίνηση (παρακίνηση, παρώθηση) μπορεί να κατηγοριοποιηθεί. Ειδικότερα ο Δημητρίου (1991) τη διακρίνει σε *εσωτερική* και *εξωτερική*. Ο διαχωρισμός αυτός βασίζεται στα κίνητρα του ανθρώπου, που διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Έτσι, αντίστοιχα η εσωτερική παρώθηση προκύπτει από τα εσωτερικά κίνητρα του κάθε ανθρώπου, που μπορεί να είναι η αναγνώριση, το κύρος, η φιλοδοξία και η εξωτερική από τα εξωτερικά κίνητρα που πηγάζουν από το εργασιακό περιβάλλον, όπως οι αμοιβές, οι επιβραβεύσεις κ.ά. Ο Doyle (2000), με τη σειρά του, προβαίνει σε μια ακόμη κατηγοριοποίηση της παρακίνησης, στην *άμεση* και την *έμμεση*. Η άμεση παρακίνηση επιτυγχάνεται μέσω της συμμόρφωσης, της ταύτισης και της εσωτερικοποίησης. Η μέθοδος της συμμόρφωσης συνδέεται ουσιαστικά με την επιβολή τιμωρίας και τη χρήση εξωτερικής αμοιβής και βρίσκει εφαρμογή σε ανθρώπους με αδύναμο χαρακτήρα. Η ταύτιση είναι η μέθοδος κατά την οποία ο προϊστάμενος λειτουργεί ως πρότυπο καλής συμπεριφοράς λειτουργώντας έτσι παρακινητικά προς τους εργαζόμενους. Τέλος, όσον αφορά την εσωτερικοποίηση πρόκειται για μια έξυπνη μέθοδο παρακίνησης, αφού βασίζεται στην ενσυνείδητη ανάδειξη εσωτερικών συναισθημάτων και αξιών του προσωπικού, χωρίς την επιβολή ανούσιων τιμωριών ή ανταμοιβών.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι ο ορισμός της παρακίνησης εμπλέκει μέσα του όρους όπως *κίνητρα*, *αξίες*, *ανθρώπινη συμπεριφορά*, *ανάγκες*, *σκοπούς* και *στόχους*, *επαγγελματική ικανοποίηση*, *δράση* και *προθυμία εργασίας*. Οι παράγοντες αυτοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλεξάρτησης και κάθε ηγέτης για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να κατευθύνει αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα, στην οποία είναι επικεφαλής, θα πρέπει να βρει τον τρόπο να ισορροπήσει τις προσωπικές ανάγκες του κάθε εργαζόμενου με τους στόχους και τους σκοπούς του οργανισμού. Παρακάτω αναλύονται κάποιες απ' τις βασικές έννοιες που συναντάμε συχνότερα και που εμπεριέχονται στις βασικές θεωρίες παρακίνησης.

2.2 Βασικές έννοιες

Η διαδικασία της υποκίνησης είναι ένα θέμα για το οποίο έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες, αφού συνδέεται με την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, την ικανοποίηση των εργαζομένων του, αλλά και με την επίτευξη των στόχων του (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 2001). Όλες οι θεωρίες επιδιώκουν την ερμηνεία του φαινομένου της παρακίνησης, δηλαδή αναζητούν τόσο τα αίτια και τα αποτελέσματα όσο και τη διαδικασία μέσω της οποίας αυτή αναπτύσσεται. Στον πυρήνα κάθε θεωρίας υπάρχει μια κεντρική έννοια γύρω από την οποία επιχειρείται η ανάλυση. Οι βασικότερες έννοιες που χρησιμοποιούνται στις περισσότερες θεωρίες είναι: *οι ανάγκες, οι αξίες, οι στόχοι, τα κίνητρα και οι ανταμοιβές*.

2.2.1 Ανάγκες

Με τον όρο ανάγκες εννοείται ό,τι προϋποτίθεται για την επιβίωση και την ευτυχία του ανθρώπου (ή αλλιώς το ευ ζην) (Αρναούτογλου & Αρναούτογλου, 1999). Οι ανάγκες, δηλαδή, που αποτελούν προϋπόθεση της ύπαρξης του ανθρώπου, λειτουργούν σα δύναμη, που ωθεί προς τον αντικειμενικό σκοπό. Για το λόγο αυτό, για να μπορεί ένας ηγέτης να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υπαλλήλων του, θα πρέπει να γνωρίζει τις ανθρώπινες ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές είναι δυνατό να ταξινομηθούν σε φυσιολογικές, κοινωνικές και ανάγκες του Εγώ, παρότι είναι αλληλοεξαρτώμενες (Θεοδωράτος, 1993). Οι φυσιολογικές ανάγκες είναι αυτές που συνδέονται με την υγεία και την καλή λειτουργία του σώματος. Προέρχονται απ' την αναγκαιότητα ύπαρξης της ζωής και σε αυτές περιλαμβάνονται η τροφή, το νερό, η αναπνοή και η ρύθμιση της θερμοκρασίας του σώματος. Χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας αναγκών είναι πως η ικανοποίησή τους είναι μια συνεχής διαδικασία, καθώς δεν αρκεί να ικανοποιηθούν μόνο μια φορά. Είναι ζωτικής σημασίας και συναντώνται με διαφορετική ένταση σε όλους τους ανθρώπους (Χυτήρης, 2001).

Όσον αφορά τις κοινωνικές ανάγκες, αυτές διαφέρουν και πάλι από άτομο σε άτομο, αλλά διαφέρουν και από τις φυσιολογικές ανάγκες. Είναι δευτερεύουσας σημασίας, καθώς η μη ύπαρξή τους δε συνδέεται με την ύπαρξη της ίδιας της ζωής, αλλά παίζουν σημαντικό ρόλο στη νοηματοδότησή της (Παπάνης, 2007). Παραδείγματα τέτοιων αναγκών είναι οι ανάγκες της φυσικής επικοινωνίας, της επαφής, της αγάπης, της στοργής και της αποδοχής. Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, κατά τον Αριστοτέλη, επιθυμεί τη συναναστροφή και τη συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους. Η αλληλεπίδραση αυτή προκαλεί με τη σειρά της και την ανάγκη να

είναι αποδεκτός από τους γύρω του, να απολαμβάνει τη στοργή και την αγάπη, αλλά και να δημιουργεί ομάδες, με τις οποίες διεκδικεί τις αξιώσεις του. Αυτή η ανάγκη εξηγεί και το λόγο ύπαρξης του συλλόγου διδασκόντων στα σχολεία και των συνδικαλιστικών οργανώσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην ικανοποίηση των αναγκών, αλλά και άλλων, όπως είναι η εξασφάλιση σταθερής αμοιβής, εργασίας κ.ά. Έτσι, οδηγούμαστε στην τρίτη κατηγορία αναγκών, τις ανάγκες του Εγώ, οι οποίες είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοπραγμάτωση, η αναγνώριση, η κυριαρχία, η ανεξαρτησία και η επιτυχία (Χατζηπαντελή, 1999).

Στο πλαίσιο συμμετοχής του στην ομάδα ο άνθρωπος έχει ανάγκη από αναγνώριση, με απώτερο σκοπό την αυτονομία και την ανεξαρτησία του. Η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης περικλείει μέσα της την ικανότητα και την ανάγκη του ανθρώπου για προσωπική δημιουργία και ολοκλήρωση (Κάντας, 1998). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί μια ουσιαστική πηγή ικανοποίησης αυτής της ανάγκης. Στο σημείο αυτό έγκειται η αξία του αποτελεσματικού ηγέτη, ο οποίος πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του και να προχωρά σε ενέργειες, που θα οδηγήσουν στην ικανοποίησή τους και τελικά σε επιτυχία των στόχων της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008). Με τον τρόπο αυτό, είναι πιθανό από τις ενέργειες για την επιτυχία των κοινών στόχων, να προκύψει η ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων και να ωφεληθεί ταυτόχρονα και η σχολική μονάδα (Θεοδωράτος 1993· Πασιαρδής 2004). Η έννοια των αναγκών σκιαγραφείται εμπειριστικά στις θεωρίες παρακίνησης και συγκεκριμένα στη θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow και στη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg.

2.2.2 Αξίες

Ως αξία νοείται καθετί πολύτιμο πνευματικό (κυρίως) ή άλλο αγαθό που λειτουργεί ως καθοδηγητικός παράγοντας στη ζωή ενός ανθρώπου ή αναγνωρίζεται ως τέτοιο από το κοινωνικό σύνολο και αποτελεί μέτρο αξιολόγησης ανθρώπων, συμπεριφοράς, πραγμάτων (Μπαμπινιώτης, 2005). Πιο απλά, αξία είναι οτιδήποτε θεωρεί το άτομο καλό ή ωφέλιμο και δραστηριοποιείται για να το αποκτήσει. Οι αξίες εκτείνονται από θεμελιώδεις ηθικές, όπως η αξία της φιλίας μέχρι προτιμήσεις σε θέματα φαγητού. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η αντιστοιχία αξιών-αναγκών δεν είναι αμφιμονοσήμαντη: διάφορες αξίες μπορεί να ικανοποιούν την ίδια ανάγκη, ή η ίδια αξία να ικανοποιεί πολλές ανάγκες (Χατζηπαντελή, 1999). Σε

αντίθεση με τις ανάγκες, οι αξίες δεν είναι εγγενείς και αποκτιούνται μέσω της εμπειρίας και των νοητικών διεργασιών. Ακόμη, αποτελούν τα θεμέλια για την κατανόηση των στάσεων και των κινήτρων των ανθρώπων και επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους (Robbins & Judge, 2013). Χαρακτηριστικό τους είναι πως διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο, ενώ πολλοί είναι εκείνοι που δεν έχουν συνείδηση του αξιακού τους συστήματος. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η μέτρηση και η καταγραφή τους καθίσταται δύσκολη διαδικασία, ενώ η παρακίνηση μέσα από την ικανοποίησή τους ιδιαίτερα απαιτητική.

2.2.3 Στόχοι

Ως στόχος, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2005), *ορίζεται «οτιδήποτε επιδιώκει κανείς, το αντικείμενο των προσπαθειών»* (σ. 1661). Οι στόχοι είναι στην ουσία τα μέσα που οδηγούν στην εξειδίκευση και την πραγμάτωση των αξιών, δηλαδή ο μηχανισμός που μετατρέπει τις αξίες σε πράξη (Χατζηπαντελή, 1999). Για παράδειγμα, αν η αξία είναι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στην εργασία, η αναζήτηση μιας κοινωνικής ομάδας και η ένταξη σε αυτήν είναι ένας στόχος που οδηγεί στην πραγμάτωση της αξίας. Ακόμη, οι στόχοι αποτελούν το μέσο για να καλυφθούν οι ανάγκες του εργαζόμενου μερικά ή συνολικά. Στη θεωρία των Latham & Locke (1990), όταν οι στόχοι που τίθενται προκύπτουν από συζήτηση μεταξύ ηγεσίας και εργαζομένων και η πραγμάτωσή τους προϋποθέτει ομαδική εργασία, είναι ρεαλιστικοί και οι πιθανότητες να παρακινηθούν οι εργαζόμενοι και να τους επιτύχουν είναι περισσότερες (Latham & Locke, 1990).

2.2.4 Κίνητρα

Τα κίνητρα αποτελούν κεντρική έννοια του όρου της παρακίνησης. Αποτελούν μια σύνθετη έννοια, που καλύπτει πολλές εκφάνσεις των λειτουργιών που σχετίζονται με την ενεργοποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και γι' αυτό δεν έχει βρεθεί ακόμα ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Γεραλή & Ρούσσου, 2006). Η πλειονότητα, ωστόσο, των ερευνητών θεωρεί τα κίνητρα ως την κινητήρια δύναμη πίσω από κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά (Γεμέλου, 2010).

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ανευρέθηκαν αρκετοί ορισμοί για τα κίνητρα, οι περισσότεροι από τους οποίους αναφέρονται σε αυτά, ως μια διαδικασία προσανατολισμού της συμπεριφοράς του εργαζόμενου προς την κατάκτηση των στόχων του οργανισμού, στον οποίο ανήκει και ικανοποίησης των προσωπικών

αναγκών και στόχων. Οι Berelson και Steiner (1964, ό.π. στο Γεμέλου, 2010) περιλαμβάνουν στον ορισμό των κινήτρων *«κάθε εσωτερική παρόρμηση που στρέφει το ενδιαφέρον του ατόμου σε μια δραστηριότητα και πυροδοτεί συγκεκριμένη συμπεριφορά»* (σ. 234). Οι Koontz και O' Donnell (1982) ορίζουν το κίνητρο ως την εσωτερική κατάσταση που υποκινεί και καθοδηγεί τη συμπεριφορά του ατόμου προς την επίτευξη των στόχων. Σημαντικός είναι και ο ορισμός του Μπουραντά (2002), που επισημαίνει πως το κίνητρο είναι μια εσωτερική δύναμη, που προέρχεται από την ύπαρξη μιας ανάγκης, η οποία μπορεί να οριστεί ως μια έλλειψη ή ως μια φυσιολογική ή ψυχολογική ανισορροπία του ανθρώπου. Αξίζει, στο σημείο αυτό, να αναφερθεί πως πίσω από οποιονδήποτε ορισμό εξετάζονται τρία βασικά θέματα: η αιτία που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά, η αιτία που την κατευθύνει ή τη διοχετεύει και ο τρόπος που αυτή διατηρείται ή στηρίζεται (Dorneyei, 2001· Steers & Porter, 1991). Γενικά, στη γλώσσα Διοίκησης προσωπικού, κίνητρο είναι οτιδήποτε μπορεί να προσελκύσει, να κρατήσει ή να παρακινήσει τους εργαζόμενους (Χατζηπαντελή, 1999).

Τα κίνητρα διακρίνονται σε *εσωτερικά* και *εξωτερικά*. Ως εσωτερικά κίνητρα εννοούνται εκείνα τα εγγενή χαρακτηριστικά ενός έργου, που προκαλούν στο άτομο αισθήματα ολοκλήρωσης και βαθιάς ικανοποίησης, χωρίς να υπάρχει εξωτερική αμοιβή και ωθούν τον εργαζόμενο να καταβάλλει τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια (Καψάλης, 2006). Παραδείγματα αποτελούν η ελευθερία δράσης, η ευθύνη, η επιβράβευση και η αναγνώριση των προσπαθειών του, η δυνατότητα δημιουργίας, μάθησης και ολοκλήρωσης κτλ. Από την άλλη, εξωτερικά είναι κίνητρα, όπως οι υψηλές αμοιβές, οι προαγωγές, η αναγνώριση και η κοινωνική θέση, που προσφέρονται με σκοπό να παρακινήσουν τους εργαζόμενους. Η διαφορά μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο κινητοποιείται, η ποιότητα της εργασίας του, η συστηματικότητα και χρονική σταθερότητα της προσπάθειάς του (Kehr, 2004). Στην ομάδα των κινήτρων κατατάσσονται και τα αντικίνητρα, όπως οι ποινές, η απόλυση κ.ά που έχουν, επίσης, σκοπό τον επηρεασμό της συμπεριφοράς (Αρναούτογλου & Αρναούτογλου, 1999). Πάντως, η μετατροπή των εξωτερικών σε εσωτερικά κίνητρα, που είναι πιο ισχυρά και διαμορφώνουν αυτόβουλη συμπεριφορά είναι πρωταρχικό ζητούμενο σε κάθε οργανισμό. Ο Μπουραντάς (2002) προτείνει ένα διαφορετικό διαχωρισμό των κινήτρων σε *πρωτογενή*, *γενικά* και *δευτερογενή*. Τα πρωτογενή είναι τα στοιχειώδη βιολογικά (πείνα, δίψα), τα γενικά είναι μη βιολογικά και έχουν να κάνουν με τη

φύση του ανθρώπου (περιέργεια, ικανότητα, στοργή) και τα δευτερογενή είναι αυτά που αποκτά ο άνθρωπος μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (επιτυχία, κύρος, δύναμη).

Τα κίνητρα είναι ένας δύσκολα προσπελάσιμος τομέας της εκπαίδευσης, αφού καθοδηγούν σκέψεις και συμπεριφορές (Πυργιωτάκης, 1992). Η επιλογή του κατάλληλου κινήτρου είναι μια δύσκολη υπόθεση και απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις και κατάλληλους χειρισμούς από τη μεριά του ηγέτη ενός σχολείου, ειδικά αν σκεφτεί κανείς πως αυτά προέρχονται συνήθως από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου, που του επιβάλλει ο κοινωνικός και πολιτιστικός του περίγυρος (Βάμβουκας, 1982). Κατά γενική ομολογία, όμως, συμβάλλουν στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στην αποτελεσματικότητα στην εργασία και στην ικανοποίηση απ' αυτήν (Κάντας, 1998).

2.2.5 Ανταμοιβές

Η ανταμοιβή είναι μια ευρεία έννοια. Αντιπροσωπεύει οτιδήποτε προσφέρεται στα μέλη ενός οργανισμού από τον εργοδότη ως αντάλλαγμα για την εργασία ή τη συνεισφορά τους στο συνολικό προϊόν (Henderson, 2003). Μοιάζουν με τα κίνητρα και πολλές φορές λειτουργούν ως τέτοια, όμως οι δύο αυτές έννοιες δεν ταυτίζονται, καθώς οι ανταμοιβές έχουν αναδρομικό χαρακτήρα, προέρχονται για εργασία που έχει ήδη προσφερθεί και με αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζονται. Όπως αναφέρει η Ξηροτήρη-Κουφίδου (2001) οι ανταμοιβές επιτελούν σπουδαίο ρόλο στην παρακίνηση, αφού *«οι ανταμοιβές, που προσδοκά ο εργαζόμενος προσφέροντας τις ικανότητες του σε μια συγκεκριμένη ανάθεση εργασίας, αποτελούν κινητήριο δύναμη της αποδοτικής συμπεριφοράς και επηρεάζουν την ικανοποίησή του καθορίζοντας τις επόμενες προσπάθειες του»* (σελ. 211).

Υπάρχουν δύο είδη ανταμοιβών. Οι *εξωτερικές* και οι *εσωτερικές* (Χυτήρης, 2001). Οι εξωτερικές είναι εκείνες οι αμοιβές που προέρχονται από τον προϊστάμενο και στις οποίες οι άνθρωποι ανταποκρίνονται θετικά, παρωθούνται. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι άμεσες και έμμεσες οικονομικές ανταμοιβές (μισθός, άδειες, υγειονομική ασφάλιση κ.ά), οι συνθήκες εργασίας και η εξασφάλιση της θέσης. Οι εσωτερικές ανταμοιβές συνιστούν, επίσης, ισχυρούς παράγοντες ενίσχυσης για τους εργαζομένους και σε αυτές περιλαμβάνονται το αίσθημα της ικανοποίησης για την ολοκλήρωση του στόχου, το κύρος και η αναγνώριση της επιτυχίας, δηλαδή παράγοντες που αφορούν το περιεχόμενο και το περιβάλλον της εργασίας

(Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003). Οι εξωτερικές αμοιβές μπορούν πιο εύκολα απ' τις εσωτερικές να χάσουν τη δύναμή τους, αφού μόλις εκλείψουν, το άτομο διακόπτει τη δραστηριότητά του.

2.3 Η διαδικασία της υποκίνησης

Η διαδικασία της υποκίνησης είναι μια σύνθετη διαδικασία που αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία. Τα *κίνητρα*, την *ανάγκη* και το *στόχο*. Τα στοιχεία αυτά, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αλληλοεξαρτώνται και έτσι δημιουργείται μια αλυσιδωτή αντίδραση, που ξεκινά από μια κατάσταση στέρησης, συνεχίζεται με τη δημιουργία της επιθυμίας για εξάλειψη αυτής της στέρησης, που ωθεί το άτομο να αναλάβει δράση για την ικανοποίησή της (Σαΐτης, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της παρακίνησης ξεκινάει με την ύπαρξη αναγκών (βιολογικών, κοινωνικών, αυτοπραγμάτωσης). Οι ανάγκες αυτές δημιουργούν στον εργαζόμενο τα κίνητρα να ενεργήσει προς τη δημιουργία των στόχων και την υλοποίηση αυτών. Η δραστηριοποίηση για την επίτευξη των στόχων επιφέρει ικανοποίηση των αναγκών, καθώς επίσης και την εξάλειψη, τη μείωση ή ακόμη και την αύξηση μιας ανάγκης (Μπουραντάς, 2002). Πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι η κατάσταση αυτή συνοδεύεται από κάποιες προσδοκίες εκ μέρους του ατόμου ότι οι ενέργειες του θα επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα και θα σβήσουν τις ανάγκες του (Κάντας, 1998).

Η περιγραφή μιας τέτοιας διαδικασίας είναι δύσκολη. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τον Χυτήρη (2001), γιατί η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν μπορεί να προβλεφθεί πλήρως, καθώς απαρτίζεται από πολλές μεταβλητές όπως οι προσωπικές εμπειρίες, οι φιλοδοξίες, οι επιδιώξεις, η εργασιακή εμπειρία και το κοινωνικό περιβάλλον που δρα ο άνθρωπος. Η συμπεριφορά, δηλαδή, του κάθε ανθρώπου και ο τρόπος αντίδρασής του στα κίνητρα διαφέρει απ' τη μια προσωπικότητα στην άλλη. Έχοντας υπόψη ότι το άτομο παρακινείται από τα κίνητρα και θέτει στόχους, υποθέτουμε ότι θα ακολουθήσει μια συγκεκριμένη συλλογιστική πορεία και μια πορεία συγκεκριμένων ενεργειών. Η διεύθυνση, όμως και η ένταση της συμπεριφοράς που θα ακολουθήσει μας είναι άγνωστα (Ζαβλανός, 1998).

Επομένως, ο ρόλος της ηγεσίας σε αυτήν την περίπτωση κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολος, γιατί πρέπει να καταφέρει να παρακινήσει τον εκπαιδευτικό, να αναδείξει τα ιδιαίτερα ταλέντα του, να εστιάσει στα προσόντα του, να εντοπίσει τις ανάγκες του

και με βάση αυτές να του προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε να επιδείξει τον απαιτούμενο ζήλο στην εργασία του.

2.4 Τεχνικές υποκίνησης

Η διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί ζήτημα λεπτού χειρισμού και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό (Ανθοπούλου, 1999). Μέρος της διοικητικής στρατηγικής αποτελεί και η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε μια κατεύθυνση που θα εναρμονίζεται με τους στόχους του σχολείου. Η διαδικασία αυτή δεν είναι απλή, καθώς ο διευθυντής καλείται να χειριστεί και να αξιοποιήσει κατάλληλα ένα μεγάλο πλήθος ανθρώπων με ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, μέσα στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι δύσκολο να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να προχωρήσουν σε ενέργειες που θα επιφέρουν ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2002).

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι η εξεύρεση μιας κατάλληλης στρατηγικής και η εφαρμογή της αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για τον ηγέτη. Παρόλα αυτά, υπάρχουν τεχνικές, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν και να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους προς την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου (Ζαβλανός, 2002).

Πολλοί ερευνητές (Ανθοπούλου, 1999· Κουτούζης, 1999· Σαΐτης, 2002) θεωρούν πως, αν ο διευθυντής είναι ευαισθητοποιημένος απέναντι στις ανάγκες του προσωπικού, τότε η διαδικασία ικανοποίησής τους καθίσταται ευκολότερη. Από την άλλη, οι Κουτούζης (1999), Koontz O' Donell (1982) και Everard & Morris (1999) επικεντρώνουν την προσοχή τους, όσον αφορά την υποκίνηση, στη διερεύνηση των ανθρώπινων αναγκών και στον προσδιορισμό τρόπων ικανοποίησης αυτών στην εργασία. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και ο Σαΐτης (2002), ο οποίος στην προσπάθειά του να αποκρυσταλλώσει το ρόλο του διευθυντή στην υποκίνηση, διατύπωσε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κατευθυντήριων οδηγιών που προκαλούν την εσωτερική παρώθηση των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην ικανοποίησή τους και οδηγούν στην εκπλήρωση των στόχων του σχολείου. Είναι σημαντικό, ακολουθώντας τις οδηγίες αυτές ο διευθυντής, πρωτίστως, να αξιολογεί και να ιεραρχεί τις ανάγκες των εργαζομένων, να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις φιλοδοξίες τους και να προβλέπει όσο είναι δυνατόν τις αντιδράσεις τους.

Συγκεκριμένα, οι τεχνικές υποκίνησης που προτείνει ο Σαΐτης (2002) είναι επτά. Στην πρώτη, ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων

εκπαιδευτικών και να προσπαθεί να τις ικανοποιήσει. Στην περίπτωση αυτή, προσπαθεί να γνωρίσει τα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν τον κάθε εργαζόμενο, ενδιαφερόμενος, για παράδειγμα, για την οικογενειακή τους κατάσταση, το επίπεδο σπουδών, τις προσωπικές επιδιώξεις τους, στοιχεία που θα τον διευκολύνουν στην προσπάθειά του να τους ικανοποιήσει.

Στη δεύτερη τεχνική, αναγκαία είναι η έμφαση στον έπαινο και την ενθάρρυνση. Οι επιβραβεύσεις και οι έπαινοι του διευθυντή προς τους συναδέλφους του, ενισχύουν την παρακινητική διαδικασία. Τρίτη τεχνική αποτελεί η διαμόρφωση και διατήρηση κλίματος εμπιστοσύνης. Με τον τρόπο αυτό, ο διευθυντής καταφέρνει να στηρίζει τους υφιστάμενούς του, να τους αναθέτει καθήκοντα προσαρμοσμένα στις δυνατότητές τους και να ενισχύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς το πρόσωπό του. Με την τεχνική αυτή συμφωνεί και ο Πασιαρδής (2004), ο οποίος υπογραμμίζει την ανάγκη ύπαρξης κλίματος εμπιστοσύνης, στο οποίο οι νέες ιδέες και η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και αποφάσεων έχουν κυρίαρχη θέση, μαζί με την αξιοποίηση της πείρας και των ιδεών κάθε μέλους, προς μια αποδοτικότερη κατανομή ρόλων και καθηκόντων.

Στην τέταρτη στρατηγική που προτείνει ο Σαΐτης (2002) για τους σχολικούς οργανισμούς, η παρακίνηση επιτυγχάνεται μέσα από την κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν την εργασία τους, για τους επιδιωκόμενους στόχους, για τις εργασίες που πρέπει να φέρουν εις πέρας, όπως επίσης και για την απόδοσή τους σε συγκεκριμένα καθήκοντα. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), οι εργαζόμενοι παρακινούνται περισσότερο, όταν γνωρίζουν τι περιμένουν οι υπεύθυνοι απ' αυτούς, καθώς έχουν την ευχέρεια να σχεδιάσουν τρόπους και να αναζητήσουν τα κατάλληλα μέσα που θα τους βοηθήσουν να φτάσουν στο επιδιωκόμενο επίπεδο.

Στην πέμπτη τεχνική δίνεται έμφαση στη διοικητική συμπεριφορά του διευθυντή που οφείλει να διακρίνεται από σταθερότητα και λογική. Όταν οι αποφάσεις έχουν λογική αλληλουχία και στηρίζονται σε νόμιμη βάση, τότε και η παρακίνηση στο σχολικό οργανισμό αυξάνεται. Κατά την έκτη τεχνική παρακίνησης, οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται μέσα από τον ίδιο το διευθυντή, ο οποίος αποτελεί για αυτούς παράδειγμα προς μίμηση. Οι εργαζόμενοι τείνουν να ακολουθούν και να αντιγράφουν τους διευθυντές τους. Με τη λογική αυτή, οι διευθυντές θα πρέπει να είναι συνεπείς στα καθήκοντά τους, εργατικοί, να δείχνουν ενθουσιασμό και να προωθούν το όραμα της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας καινοτομίες. Ο Σαΐτης (2008α) αναφέρει

χαρακτηριστικά ότι, προκειμένου να επιτευχθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής πρέπει να επιδεικνύει σεβασμό στις προσωπικές ανάγκες του καθενός, να προσεγγίζει τα προβλήματα και τις ανησυχίες του με ενσυναίσθηση και να συμπεριφέρεται δίκαια και αντικειμενικά. Ακόμη, οφείλει να μεριμνά για την εξασφάλιση των καλών συνθηκών εργασίας και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση νέων προκλήσεων, με την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Έβδομη και τελευταία τεχνική παρακίνησης είναι η τεχνική της απόρριψης τεχνικών διοίκησης που χρησιμοποιούν διαταγές, απειλές και επιπλήξεις. Η αντικατάστασή αυτής της τεχνικής από την παρότρυνση, την ενθάρρυνση και την καθοδήγηση, μπορεί να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και να τους καταστήσει πιο υπεύθυνους, σε αντίθεση με την πολιτική απόρριψης και αναγκαστικής συμμόρφωσης σε διαταγές.

Επιγραμματικά, οι στρατηγικές παρακίνησης που προκύπτουν απ' τις κατευθυντήριες γραμμές του Σαΐτη συνοψίζονται στις εξής προτάσεις:

- κατανομή εξουσίας μέσω ανάληψης δημιουργικών πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων,
- εμπλουτισμός της εργασίας με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και εποπτικά μέσα, ώστε να αποφευχθεί η μονοτονία,
- συνεχής ενημέρωση για τους στόχους και επιμόρφωση, με σκοπό την εξέλιξη και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- κλίμα φιλικό, που ευνοεί τη συνεργασία, προσφέρει ασφάλεια και εμπιστοσύνη και ευκαιρίες για προσωπική αναγνώριση και επιβράβευση
- χρήση καινοτομιών και δέσμευση σε ένα κοινό όραμα

Εν κατακλείδι, ο ηγέτης ενός σχολείου, προκειμένου να επιτύχει την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και τη στοχοπροσήλωση των εκπαιδευτικών, οφείλει να επιστρατεύει τη διοικητική του μαεστρία στην επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων τεχνικών, οι οποίες θα αποφέρουν ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού οργανισμού γενικότερα. Ο Μπάκας (2006) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι, για να εφαρμοστούν με επιτυχία οι τεχνικές παρακίνησης απ' το διευθυντή στη σχολική μονάδα, πρέπει να εφαρμοστούν δύο βασικές αρχές: η επιδίωξη της συλλογικότητας και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο, θα επιτευχθεί η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της

συνεργασίας, η σύσφιξη των σχέσεων των εκπαιδευτικών και η δημιουργία κλίματος αυτενέργειας και συλλογικότητας.

2.5 Η αναγκαιότητα της υποκίνησης

Οι σχολικές μονάδες, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, καλούνται να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τους υλικούς πόρους, αλλά κυρίως το ανθρώπινο δυναμικό που τις στελεχώνει. Το ανθρώπινο δυναμικό, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν τη σημαντικότερη παράμετρο για την επιτυχία του σχολικού οργανισμού. Η συμμετοχή της παρακίνησης με την απόδοση κινήτρων επιτελεί σπουδαίο ρόλο, αφού είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καλύτερα, όταν εργάζονται σε ένα περιβάλλον που τους προσφέρει ώθηση και καλύπτει τις ανάγκες τους (Κόντης, 2011).

Αυτό που προέχει, λοιπόν, είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, προς όφελος της σχολικής μονάδας. Ο βαθμός στον οποίο θα επιτευχθεί αυτό εξαρτάται από την ηγεσία και το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί, το οποίο και οφείλει να τους βοηθά να αποδώσουν τα μέγιστα. Οι ηγέτες, λοιπόν, πρέπει να χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές και να ακολουθούν διάφορες ενέργειες, ώστε να τους ενεργοποιήσουν και με την παροχή κατάλληλων κινήτρων να αυξήσουν την αποδοτικότητά τους (Παπαλεξανδρή & Μουραντάς, 2003).

Σύμφωνα με τον Ακρίβο και Κούτρα (2008), ο δημόσιος τομέας χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό παρακίνησης. Αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων πρέπει να αναφερθούν το οργανωσιακό εν γένει περιβάλλον με όλες τις ελλείψεις του και η αδυναμία της ηγεσίας να κάνει χρήση τεχνικών παρώθησης και να προσφέρει κίνητρα. Συνέπεια των παραπάνω είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν πολλές φορές στο βαθμό των ικανοτήτων τους, το χρονικό διάστημα κατά το οποίο η αποδοτικότητά τους χαρακτηρίζεται υψηλή δεν είναι σταθερό και η κατεύθυνση της προσπάθειάς τους δεν ταυτίζεται με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, στο οποίο απασχολούνται.

Συνοψίζοντας, αξίζει τον κόπο οι προϊστάμενοι κάθε σχολικού οργανισμού να προβούν σε τέτοιες ενέργειες, που θα ενισχύσουν την παρακίνηση και θα δώσουν τα απαραίτητα για την αποτελεσματικότερη εργασία κίνητρα. Συνεπώς, μέσα από τα μειονεκτήματα που προκύπτουν απ' την απουσία της παρακίνησης, αναδύεται η αναγκαιότητά της.

2.6 Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην υποκίνηση του διδακτικού προσωπικού

Η υποκίνηση αποτελεί μια από τις βασικότερες πτυχές της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Μέσα από τα κατάλληλα κίνητρα και τις κατάλληλες οργανωτικές ρυθμίσεις, μπορεί να δημιουργηθεί ευνοϊκό κλίμα και εργασιακές συνθήκες τέτοιες, ώστε να προωθήσουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Τα στελέχη, λοιπόν, της διοίκησης και συγκεκριμένα, οι ηγέτες-προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων, μπορούν να διαδραματίσουν σπουδαίο ρόλο στην υποκίνηση των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτοί που θα εμψύσουν τα κίνητρα για αποτελεσματικότερη εργασία (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός αυτό, οι ηγέτες κινητοποιούνται για να γνωρίσουν, όσο το δυνατόν καλύτερα, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, με σκοπό να αναζητήσουν τα κατάλληλα για αυτούς κίνητρα και να θέσουν σε εφαρμογή την υποκίνησή τους (Πασιαρδής, 2004· Σαϊτίης, 2002).

Κατά τους Everard και Morris (1999) η άσκηση ηγεσίας με σκοπό την υποκίνηση ακολουθεί τρεις βασικούς κανόνες. Πρώτον, περιλαμβάνει παρακινητές ή κίνητρα, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των ανθρώπων για αναγνώριση, ανέλιξη και ενδιαφέρουσα εργασία. Δεύτερον, τα κίνητρα που προσφέρονται σε κάθε εργαζόμενο είναι διαφορετικά και προσαρμοσμένα στις ειδικές ανάγκες του καθενός τη δεδομένη χρονική στιγμή και τρίτον η συμπεριφορά και οι ενέργειες του ηγέτη διαμορφώνονται ανάλογα με τους εργαζόμενους και τις ανάγκες τους. Σε περίπτωση που κάποια στρατηγική παρακίνησης αποτύχει, ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να επιμείνει, εφαρμόζοντας εναλλακτικές τεχνικές, που ίσως φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Γίνεται, επομένως, φανερό ότι ο σχολικός διευθυντής αποτελεί το βασικό μοχλό για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, για την αποτελεσματικότητά της και την ικανοποίηση των εργαζομένων της. Συγκεκριμένα, για να πετύχει αυτούς τους στόχους και να μην υπάρχουν δυσαρέσκειες θα πρέπει: να μην επαναπαύεται, αλλά να εντοπίζει τις σημαντικότερες ανάγκες του προσωπικού του, να χρησιμοποιεί τον έπαινο και την ενθάρρυνση, να αναγνωρίζει το έργο τους και να δείχνει κατανόηση στα προβλήματά τους. Ακόμη, θα πρέπει να ενημερώνει τους συναδέλφους του για την πορεία της εργασίας τους, δημιουργώντας τους έτσι εσωτερικά κίνητρα για την αυτοβελτίωσή τους. Περαιτέρω, πρέπει να έχει μια σταθερή συμπεριφορά και να

αποτελεί ο ίδιος πρότυπο συμπεριφοράς, ώστε οι υφιστάμενοί του να τον μιμηθούν και να ακολουθήσουν το παράδειγμά του. Ακόμη, για να επιτευχθεί η παρακίνηση θα πρέπει να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, όπου οι πρωτοβουλίες και η ελευθερία στην έκφραση απόψεων να αποτελούν προϋπόθεση λειτουργίας της σχολικής μονάδας και να αποφεύγονται οι διαταγές, οι απειλές και οι επιπλήξεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Παράγοντα επιτυχούς εφαρμογής της ηγετικής παρακίνησης αποτελεί, επίσης, η γνώση των ευρημάτων, των σχετικών με την παρακίνηση ερευνών, όπου θα αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των διευθυντών και θα τους εφοδιάσουν με γνώσεις και τεχνικές κινητοποίησης των εκπαιδευτικών. Επομένως, η συνεχής αυτοβελτίωση και η επιμόρφωση του σχολικού διευθυντή είναι επιβεβλημένη, αν έχει ως στόχο του την προαγωγή και την εξέλιξη της σχολικής μονάδας.

Όπως έχει αναφέρει ο Σαΐτης (2008α), υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην παρακίνηση και την ασκούμενη μορφής ηγεσίας. Οι εργαζόμενοι τείνουν να είναι χαρούμενοι και πρόθυμοι να εργαστούν περισσότερο, μόνο αν η συμπεριφορά, τα χαρακτηριστικά και το στυλ ηγεσίας του που υιοθετούνται απ' τον προϊστάμενό τους, είναι αποδεκτά απ' τους ίδιους (Haw, 2008).

Όπως γίνεται αντιληπτό και από τα παραπάνω, η ανάγκη της υποκίνησης στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας είναι αναγκαία, αφού συνδέεται με την καλύτερη απόδοσή της, ενώ η αποφυγή φέρνει τα αντίθετα αποτελέσματα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Everard & Morris, 1999). Έτσι, ο ρόλος του ηγέτη καθίσταται αναγκαίος, αφού αυτός με τις ενέργειες του θα κατευθύνει τους υπόλοιπους προς μια αποδοτικότερη συμπεριφορά, ικανοποιώντας παράλληλα τις ανάγκες τους.

2.7 Η έρευνα για την υποκίνηση στον ελλαδικό χώρο

Με το θέμα της υποκίνησης στην εκπαίδευση έχουν καταπιαστεί πολλοί ερευνητές, καθώς η υποκίνηση και η ικανοποίηση των εργαζομένων στη δημόσια εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων της (Σαΐτης, 1994). Ειδικότερα την τελευταία δεκαετία, που οι ανάγκες των σχολικών οργανισμών είναι αυξημένες και οι απαιτήσεις για αποδοτικότητα μεγάλες, παρατηρείται και αύξηση του ενδιαφέροντος γύρω απ' το θέμα της παρακίνησης.

Ο Μιχόπουλος (1997) μελέτησε το θέμα της υποκίνησης των εκπαιδευτικών μέσα από μια συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή των θεωριών του Maslow και του Herzberg. Συμμετείχαν 190 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κρήτης και της Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως απ' τους παράγοντες υγιεινής, οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν έναν τέτοιο βαθμό σπουδαιότητας, που δικαιολογεί τη συμβολή τους στην ικανοποίηση των αναγκών, ενώ αντίθετα ο παράγοντας υποκίνηση δε δείχνει να είναι ουσιώδης παρακινητικός παράγοντας για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών. Ακόμη, προέκυψε ότι η εργασιακή σταθερότητα συμβάλλει στην ικανοποίηση της ανάγκης ασφάλειας.

Στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Σαΐτης (1997) σε δημοτικά σχολεία, διαπίστωσε ότι ο διευθυντής κατέχει κύρια θέση στη δομή του σχολείου, όχι όμως και αποσαφηνισμένη εξουσία, ώστε να αναλαμβάνει τη συνολική ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στερείται διοικητικής επιμόρφωσης και εμπειρίας, παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματική διοίκηση. Αναφορικά με τις απαιτήσεις του σχολείου, ο διευθυντής ασχολείται περισσότερο με θέματα ρουτίνας και λιγότερο με δημιουργικές πρωτοβουλίες, πράγμα που στηρίζεται κυρίως σε διοικητική ασάφεια που προκαλεί συγκρούσεις στο περιβάλλον του σχολείου.

Οι Ιορδανίδης και Τσαγκαλίδου (2002) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την αναγνώριση, την επιτυχία, την αίσθηση της ευθύνης, το ενδιαφέρον για την εργασία και την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεων τους. Αυτά μπορούν να επιτευχθούν με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την αναγκαιότητα της ύπαρξης διαφορετικών τεχνικών παρακίνησης σε διαφορετικούς ανθρώπους και ο χειρισμός των διαπροσωπικών σχέσεων θεωρήθηκε απαραίτητο προσόν κάθε διευθυντή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Γοροζίδη (2009) για την παρακίνηση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ελάχιστα την παρακίνηση και ικανοποίησή τους. Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να παρακινηθούν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, αφού τα προσωπικά τους στοιχεία απαλείφονται ως παράγοντες επίδρασης.

Η Γραμματικού (2010) μελέτησε τους παράγοντες που επιδρούν παρακινητικά και ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,

διαπιστώνοντας πως παράγοντες όπως η αξιολόγησή τους και οι ευκαιρίες για επιμόρφωση λειτουργούν αρνητικά και προκαλούν τη δυσαρέσκειά τους.

Ο Δήμου (2011) σε πρόσφατη έρευνά του σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας του νομού Αττικής κατέληξε στο συμπέρασμα πως η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, η καταξίωση του εκπαιδευτικού, η ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών, οι κατάλληλες κτηριακές υποδομές, η ενίσχυση της συναδελφικότητας και η αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού παίζουν σπουδαίο ρόλο κατά την παρακινητική διαδικασία.

Μια εκτενή έρευνα σχετικά με θέματα διαχείρισης του Ανθρώπινου δυναμικού πραγματοποίησε η Αναστασίου (2011). Συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν 463 εκπαιδευτικοί και η πλειονότητα δήλωσε ικανοποιημένη από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, βρίσκοντας την εργασία του ενδιαφέρουσα. Αντίθετα, δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι, καθώς οι δυνατότητες για ανάληψη πρωτοβουλίας και η ελευθερία τους είναι περιορισμένη. Ακόμη πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψή τους ότι οι διευθυντές τους δεν επιλέχθηκαν με αξιολογικά κριτήρια και πως οι περισσότεροι απ' αυτούς δεν ασκούν καλά τα καθήκοντά τους.

Η ποσοτική έρευνα της Χαραλάμπους (2013) είχε ως σκοπό τη χρησιμότητα των κινήτρων στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των καθηκόντων τους. Ερωτήθηκαν 120 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν πως νιώθουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ενώ οι παράγοντες της καλής συνεργασίας με το διευθυντή και της δυνατότητας επιμόρφωσης αναδύθηκαν ως οι σημαντικότερες παρωθητικές ενέργειες μαζί με την έκταση των θερινών και των άλλων διακοπών που απολαμβάνει ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Παράλληλα, οι χαμηλές απολαβές αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς αντικίνητρο για αποδοτικότερη εργασία.

Στην έρευνα της Λαγκαδινού (2014), τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς παρακινητικούς παράγοντες την επιβράβευση, την αίσθηση αυτοπραγμάτωσης, ενώ επισημαίνουν τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τελευταία και πιο πρόσφατη έρευνα, αυτή της Κυριακούλη (2017), διεξήχθη σε 131 εκπαιδευτικούς και 39 διευθυντές με τη χρήση διαφορετικών ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς σε κάθε ομάδα του δείγματος. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε υψηλή συγκέντρωση σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, εύρημα που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται σε

μεγάλο βαθμό από το διευθυντή τους. Περαιτέρω, η ανάπτυξη του καλού εργασιακού κλίματος, της ουσιαστικής επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μελών αποτελούν πρωταρχικούς παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βάση τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, θα συνέβαλλε περαιτέρω στην ικανοποίηση, την αποτελεσματικότητα και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 3. Βασικές θεωρίες υποκίνησης

3.1 Θεωρία Ιεράρχησης των αναγκών

Για την κατανόηση και την αντιμετώπιση του ζητήματος της παρακίνησης, που αποτελεί τη σπονδυλική στήλη της ηγετικής συμπεριφοράς, έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες, οι οποίες προσπαθούν να προσδιορίσουν: α) τι είναι αυτό που παρακινεί τους εργαζόμενους, δηλαδή, τους κάνει να έχουν διάθεση για υψηλή απόδοση έργου (θεωρίες περιεχομένου) και β) με ποιους τρόπους οι επιχειρήσεις και τα διοικητικά στελέχη μπορούν να παρακινήσουν τους συνεργάτες τους για υψηλότερη απόδοση (θεωρίες διαδικασιών) (Σαϊτης, 1994). Οι θεωρίες παρακίνησης έχουν ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση ερευνητικών μοντέλων απόδοσης των εργαζομένων, γιατί εστιάζουν στην εργασιακή αποτελεσματικότητα και στους παράγοντες που τη βελτιώνουν (Παπάνης, 2007).

Κάθε θεωρία χρησιμοποιεί μια κεντρική έννοια, η οποία συνιστά και το επίπεδο ανάλυσης στο οποίο αυτή κινείται. Από τις σημαντικότερες θεωρίες που εστιάζουν στη φύση της παρακίνησης είναι η θεωρία Ιεράρχησης των Αναγκών (Maslow, 1943), η θεωρία των Δύο Παραγόντων (Herzberg, 1959) και η θεωρία ERG (Alderfer, 1972), ενώ από τις θεωρίες που εστιάζουν στη διαδικασία της παρακίνησης είναι η θεωρία της Δικαιοσύνης (Adams, 1965), η θεωρία των Προσδοκιών (Vroom, 1964) και η θεωρία της Στοχοθεσίας (Locke, 1968) (Μπουραντάς, 2001). Η γνώση αυτών των θεωριών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην προσπάθεια υποκίνησης των εργαζομένων σε έναν οργανισμό, καθώς εστιάζουν στο περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων με σκοπό την αποτελεσματικότερη ενεργοποίηση των ατόμων.

Η θεωρία του Maslow (1943) τονίζει πως οι άνθρωποι παρακινούνται από τις ανάγκες τους και εξετάζει πώς αυτές ιεραρχούνται και ικανοποιούνται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι βασικές παραδοχές στις οποίες βασίζεται η θεωρία αυτή, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), είναι οι εξής: α) ο άνθρωπος προσπαθεί σε όλη του τη ζωή να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, οι οποίες εξαρτώνται από αυτά που ήδη έχει. Οι ανάγκες του, δηλαδή, διαμορφώνονται αναλόγως του βαθμού ικανοποίησής τους και β) η υποκινητική δύναμη των αναγκών είναι αντίστροφη του βαθμού ικανοποίησής τους. Αυτό σημαίνει πως όσο περισσότερο ικανοποιείται μια ανάγκη, τόσο περισσότερο παύει να ωθεί τον άνθρωπο να προσπαθεί. Βέβαια, καμία ανάγκη δεν εξαφανίζεται, απλά χάνει την υποκινητική της δύναμη για το χρονικό διάστημα που

ικανοποιείται. Η τελευταία παραδοχή της θεωρίας του Maslow υποδεικνύει πως υπάρχει μια ιεραρχία ως προς την προτεραιότητα για ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών. Οι πρώτες ανάγκες που απαιτούν να ικανοποιηθούν είναι οι φυσιολογικές και ακολουθούν οι υπόλοιπες. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητο να ικανοποιηθεί πλήρως μια ομάδα αναγκών για να εμφανισθεί η επόμενη, αλλά, όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2002), *«Η ικανοποίηση σε κάποιο ελάχιστο βαθμό, ο οποίος είναι δύσκολα μετρήσιμος και έχει μεγάλη υποκειμενικότητα μπορεί να οδηγήσει στην ικανοποίηση της επόμενης κατηγορίας αναγκών»* (σ.256).

Ο Maslow τοποθέτησε τις ανάγκες σε μια πυραμίδα, όπου τη βάση της αποτελούν οι φυσιολογικές ανάγκες, ακολουθούν οι ανάγκες ασφάλειας και οι κοινωνικές ανάγκες, έπονται οι ανάγκες εκτίμησης-αναγνώρισης και στην κορυφή της πυραμίδας τοποθετεί τις ανάγκες αυτοπραγμάτωσης-ολοκλήρωσης (Μιχόπουλος, 1997· Πασιαρδής, 2004). Η θέση που κατέχει η κάθε ομάδα αναγκών στην πυραμίδα αντιστοιχεί στην αξία που αποδίδουν οι άνθρωποι σε αυτές. Για το λόγο αυτό, οι φυσιολογικές ανάγκες, που αποτελούν τις κύριες βιολογικές ανάγκες του ανθρώπου (οξυγόνο, νερό, τροφή, ένδυση, υγεία, σεξ), βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας, αφού είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβίωση του ανθρώπου και την οικοδόμηση μιας στοιχειώδους κοινωνικής ζωής (Κάντας, 1998· Μπουραντάς, 2002).

Από τη στιγμή που ικανοποιούνται οι βασικές αυτές ανάγκες, δημιουργούνται κίνητρα για περαιτέρω εξέλιξη, φτάνοντας στο δεύτερο επίπεδο αναγκών, τις ανάγκες ασφάλειας: η μόνιμη απασχόληση, η σύνταξη, η κατοικία και η ανάγκη για σταθερότητα του περιβάλλοντος που περικλείει τον άνθρωπο.

Όταν οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες για ασφάλεια καλυφθούν, τότε γίνεται η μετάβαση στα επόμενα επίπεδα, που οδηγούν τον άνθρωπο σε συνθήκες ψυχολογικής ωρίμασης και ατομικής ολοκλήρωσης (Μπάκας, 2014· Πασιαρδής, 2004). Στη μέση της πυραμίδας βρίσκουμε τις κοινωνικές ανάγκες, που ορίζονται απ' τον Μπουραντά (2002), ως ανάγκη του ανθρώπου για ένταξη σε κοινωνικές ομάδες, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, ανάγκη για στοργή, αγάπη και αίσθημα αποδοχής από τους άλλους.

Στην ιεραρχία των αναγκών του Maslow, συμπεριλαμβάνονται και οι ανάγκες αναγνώρισης-εκτίμησης. Οι ανάγκες αυτές υποκινούν περισσότερο απ' τις προηγούμενες τον άνθρωπο και είναι πιο δύσκολο να ικανοποιηθούν, γι' αυτό και καταλαμβάνουν υψηλή θέση στην πυραμίδα. Συμπεριλαμβάνουν την αναγνώριση, το

κύρος, τη φήμη, την εκτίμηση, το σεβασμό, την ανεξαρτησία, την ελευθερία και την άσκηση δύναμης και επιρροής στους άλλους (Μπουραντάς, 2002).

Τελευταία και ανώτερη κατηγορία αναγκών αποτελούν οι ανάγκες ολοκλήρωσης-αυτοπραγμάτωσης. Πρόκειται στην ουσία για την πραγματοποίηση όλων των προσδοκιών και φιλοδοξιών που οραματίζεται ο κάθε άνθρωπος. Αντιπροσωπεύει ένα συνεχές κίνητρο, που ο άνθρωπος καλείται να εκπληρώσει σε ολόκληρη τη ζωή του (Κάντας, 1993).

Η θεωρία του Maslow βρίσκει εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού μπορεί να υποστηριχθεί πως ο εκπαιδευτικός έχει ικανοποιήσει τις βιολογικές του ανάγκες και τις ανάγκες για ασφάλεια, μέσω της αμοιβής και του εργασιακού καθεστώτος και έτσι στρέφεται προς την ικανοποίηση ανώτερων αναγκών του, μέσω της αξιοποίησης των ευκαιριών για εξέλιξη και επιμόρφωση, που του παρέχεται από την ηγεσία του σχολείου του (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Ξηροτύρη- Κουφίδου, 2001).

Η θεωρία αυτή δέχτηκε αρνητική κριτική με τους επικριτές της να επισημαίνουν τις αδυναμίες της. Η πρώτη ένσταση εστιάζεται στην υπεραπλούστευση των κατηγοριών που τοποθετούνται στην πυραμίδα, καθώς δε λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικές και αισθητικές ανάγκες του ανθρώπου. Ακόμη, η παραδοχή πως οι άνθρωποι παρακινούνται απ' τις ανάγκες τους, βρίσκουν τρόπους να καλύψουν αυτό το κενό θεωρήθηκε λανθασμένη, καθώς οδηγεί απλά σε δυσaráσκεια και δυσφορία ποικίλης έντασης και όχι σε γνώση του τι πρέπει να γίνει (Μπάκας, 2014). Τέλος, η θεωρία αυτή αδυνατεί να προτείνει έναν αξιόπιστο τρόπο μέτρησης της ικανοποίησης των αναγκών, αφού αυτές αφορούν την ανθρώπινη υπόσταση και λειτουργούν υποσυνείδητα. Αξίζει να σημειωθεί πως και ο ίδιος ο Maslow αναγνωρίζει τις αδυναμίες που διακρίνουν τη θεωρία του κατά την προσπάθεια ομαδοποίησης και ορισμού των ανθρώπινων αναγκών (Κουτούζης, 1999). Παρόλα, όμως, τα αρνητικά της σημεία η θεωρία του Maslow αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα για την κατανόηση της υποκίνησης, φώτισε την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων αναγκών και υπέδειξε ότι διαφορετικοί άνθρωποι αποδίδουν διαφορετική αξία στο κάθε κίνητρο (Robbins & Judge, 2013).

3.2 Θεωρία των δύο παραγόντων

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959) είναι βασισμένη σε αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε 200 μηχανικούς και λογιστές, με στόχο την

εξεύρεση και ανάλυση των παραγόντων που τους υποκινούν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους (Κουτούζης, 1999). Ο Herzberg οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως η απουσία κάποιων συνθηκών, είχε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη συναισθημάτων δυσφορίας και δυσαρέσκειας, ενώ αντίστροφα η ύπαρξη τους δε συνδέεται απαραίτητα με την υποκίνησή τους (Herzberg, 1987). Επίσης, παρατήρησε ότι υπήρχαν και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι αποτελούν κίνητρα ή παράγοντες που υποκινούν τους εργαζομένους (Μπουραντάς, 2002· Herzberg, 1987). Αντίστοιχα ονόμασε τους πρώτους, παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης και τους δεύτερους, παράγοντες παρακίνησης ή κίνητρα (Herzberg, 1987).

Η πρώτη κατηγορία παραγόντων, οι παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης, δεν παρακινεί τους εργαζομένους, ώστε να αυξήσουν την απόδοσή τους, αλλά αποτελεί προϋπόθεση και βοηθά να διατηρείται η επίδοση σε ένα αποδεκτό επίπεδο και χωρίς δυσαρέσκεια (Μπουραντάς, 2002). Οι Everard και Morris (1999) αναφέρουν μερικούς παράγοντες υγιεινής όπως είναι: ο τρόπος διοίκησης και η πολιτική του οργανισμού, ο τρόπος εποπτείας, οι εργασιακές συνθήκες, η ασφάλεια στην εργασία, οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εργαζομένων, ο μισθός, οι ηγετικές ικανότητες του προϊστάμενου, η μονιμότητα στην εργασία και η βαθμίδα και το κύρος της θέσης. Οι παράγοντες υγιεινής από μόνοι τους δεν αρκούν για να παράγουν παρακίνηση, αλλά εξασφαλίζουν το περιβάλλον στο οποίο θα δράσουν οι παράγοντες παρακίνησης (Μπουραντάς, 2002).

Στους παράγοντες που παρακινούν τους εργαζομένους (κίνητρα) εντάσσονται εκείνοι που αφορούν το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας, τις ευθύνες που συνεπάγεται και την αναγνώριση που παρέχει. Έτσι, τα επιτεύγματα, η αναγνώριση, οι δυνατότητες εξέλιξης, η εκτέλεση σημαντικού έργου, οι προαγωγές, η ευθύνη και η ελευθερία στην ανάληψη πρωτοβουλιών αποτελούν ορισμένα ισχυρά κίνητρα, που παρωθούν τον εργαζόμενο (Montana & Charnov, 2002· Μπουραντάς, 2002). Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με την αυτοπραγμάτωση και την ολοκλήρωση, οδηγούν σε ηθελημένη προσπάθεια και ως εκ τούτου αποτελούν κίνητρα εσωτερικά, αυξημένης δυναμικής, που εξασφαλίζουν μεγαλύτερη απόδοση (Χατζηπαντελή, 1999). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο παραγόντων, που πρότείνει ο Herzberg, είναι πως οι εργαζόμενοι τα κίνητρα για την εργασία (το ζήλο, την προθυμία), καθώς αυτά είναι εγγενή στη φύση τους, τα αποδίδουν στον εαυτό τους, ενώ τα «αντικίνητρα» (την έλλειψη ζήλου και την αποστροφή για την εργασία) τα συνδέουν με τα αρνητικά χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού (Ζαβλανός, 2002).

Σχετικά με τις συνέπειες της θεωρίας του στη διοίκηση των οργανισμών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ο Herzberg (1987) κάνει λόγο για «εμπλουτισμό της εργασίας ή των καθηκόντων». Με τον όρο αυτό εννοείται η κάθετη επέκταση των καθηκόντων μιας θέσης εργασίας, ώστε να συμπεριλάβει στοιχεία σχεδιασμού και ελέγχου (Μπουραντας & Ζαβλανός, 2002). Αναλυτικότερα, προτείνεται η ανάθεση αρμοδιοτήτων για το χρονοπρογραμματισμό του έργου, η διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, η προσωπική ευθύνη σε αντιδιαστολή με την ευθύνη του προϊσταμένου, η άμεση ανατροφοδότηση των εργαζομένων εκπαιδευτικών χωρίς αξιολογική υπόσταση και η ουσιαστικοποίηση του ρόλου των εργαζομένων (Herzberg, 1987). Η συνθήκη αυτή υπόσχεται να καταπολεμήσει την πλήξη και την αλλοτρίωση που συνάδουν με επαναλαμβανόμενες και ανούσιες εργασίες, ενώ παράλληλα συνεπάγεται οφέλη όπως η απουσία διάχυσης της ευθύνης και η αποτελεσματικότερη διεύθυνση των διαθέσιμων πόρων, εφόσον αυτοί που καλούνται να τους αξιοποιήσουν φέρουν την πλήρη ευθύνη (Μπάκας, 2014).

Οι απόψεις του Αμερικανού ερευνητή τέθηκαν υπό αμφισβήτηση, καθώς εμφανίζουν προβλήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, γιατί το δείγμα ήταν μικρό και αποτελείτο μόνο από δύο ειδικότητες (μηχανικούς και λογιστές), χωρίς δυνατότητες γενίκευσης στο σύνολο του πληθυσμού (Κάντας, 1993). Επίσης, θεωρήθηκε ότι η συγκεκριμένη έρευνα δε λαμβάνει υπόψη τις τις ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων (Μπουραντάς, 2002). Η κυριότερη όμως ένσταση αφορά την ερμηνεία που έδωσε ο Herzberg στα αποτελέσματα της μελέτης του, ενώ η εμπειρική έρευνα δεν προσέφερε υποστήριξη στα συμπεράσματά του. Πιο συγκεκριμένα, η διάκριση μεταξύ των παραγόντων διατήρησης και των παραγόντων παρακίνησης και ο ισχυρισμός του ότι η κάθε ομάδα λειτουργεί ανεξάρτητα και με διαφορετικό τρόπο δεν τεκμηριώνονται επαρκώς στην έρευνά του και αποτελούν άλμα λογικής (Χατζηπαντελή, 1999).

Κλείνοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η θεωρία του Herzberg είναι ίσως η πιο αμφιλεγόμενη από τις θεωρίες παρακίνησης, όμως χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης, αφού κατά τα άλλα αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο κατανόησης των αισθημάτων των εργαζομένων. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της είναι η διάκριση που κάνει ανάμεσα στην παρακίνηση, η οποία αποτελεί μια διαρκή, βιώσιμη κατάσταση προθυμίας, που πηγάζει μόνο από εσωτερικά κίνητρα και στη συμμόρφωση, η οποία προέρχεται από εξωτερικά κίνητρα και χρειάζεται συνεχή ανατροφοδότηση (Ζαβλανός, 2002· Κάντας, 1993).

3.3 Θεωρία ERG του Alderfer

Η θεωρία του Alderfer αποτελεί στην ουσία μια προέκταση της θεωρίας του Maslow (Κοντέλλη, 2008) και το όνομα ERG προέρχεται από τα αρχικά των αγγλικών λέξεων Existence-Relatedness-Growth (ύπαρξη, σχέσεις, ανάπτυξη).

Ο Alderfer (1972) αναγνωρίζει τρία είδη αναγκών τα οποία οδηγούν στην παρακίνηση. Αυτά είναι: α) οι ανάγκες ύπαρξης, δηλαδή, οι ανάγκες επιβίωσης, οι βιολογικές, οι ανάγκες ασφαλείας, β) οι κοινωνικές ανάγκες, ανάγκες για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων και φιλίας και γ) οι ανάγκες ανάπτυξης, οι οποίες οδηγούν το άτομο σε ολοκλήρωση, αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση (Μπουραντάς, 2002).

Η θεωρία αυτή δε δίνει τόσο μεγάλη έμφαση στην πυραμιδοειδή ιεράρχηση των αναγκών, αλλά τονίζει, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), ότι *«οι ανάγκες έχουν μια συνεχή σειρά, δεν είναι απαραίτητη η μερική ικανοποίηση των κατώτερων κατηγοριών και η ένταση των αναγκών είναι ανάλογη με το βαθμό ικανοποίησης τους»* (σελ. 271). Πιο συγκεκριμένα, ο Alderfer (1972) υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να καθορίζεται από πολλές ανάγκες ταυτόχρονα ή ακόμη και από καμία. Επίσης, θεωρεί πως η ιεράρχηση των αναγκών διαφέρει από άτομο σε άτομο, έγκειται στη βούλησή του και πολλές φορές επηρεάζεται από το εξωτερικό περιβάλλον. Ειδικότερα, υπογραμμίζεται από την Κοντέλλη (2008) ότι ο άνθρωπος μπορεί να σταματήσει να προσπαθεί για την εκπλήρωση μιας ανάγκης του, αν διαπιστώσει ότι οι προσπάθειές για ικανοποίησή της δεν τελεσφορούν. Όπως αναφέρει ο Δήμου (2011), αν η ανάγκη ανάπτυξης ενός εργαζομένου ή ενός εκπαιδευτικού, δηλαδή η ανάγκη του να αυτοεκφράζεται και να απολαμβάνει το σεβασμό και την εκτίμηση των συναδέλφων του, δεν ικανοποιείται, τότε ο εργαζόμενος αυτός μπορεί να επιστρέψει στο προηγούμενο επίπεδο αναγκών και να επιδιώξει τη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων με τους συναδέλφους του, προκειμένου να ικανοποιήσει την ανάγκη του για ανάπτυξη.

Οι επικρίσεις της θεωρίας αυτής σχετίζονται με το γεγονός πως δε δύναται να ξεκαθαρίσει τη δυναμικότητα των ανθρώπινων αναγκών στο περιβάλλον εργασίας, αφού αυτές, όπως και η ανθρώπινη νόηση, βρίσκονται συνεχώς σε μια μεταβαλλόμενη και δυναμική κατάσταση (Κάντας, 1998).

3.4 Θεωρία της δικαιοσύνης

Η θεωρία της δικαιοσύνης του Stacy Adams (1965) βασίζεται στην υπόθεση ότι *«ο εργαζόμενος επιθυμεί ίση μεταχείριση σε σύγκριση με τα άλλα μέλη του*

οργανισμού και αντιλαμβάνεται την ισότητα αυτή συγκρίνοντας αυτά που προσφέρει ο ίδιος στην εργασία του με αυτά που απολαμβάνει από αυτήν, καθώς και με τις αντίστοιχες απολαβές άλλων ομάδων εργαζομένων εντός ή εκτός του χώρου εργασίας του» (Μπουραντάς, 2002, σ. 271). Επίσης, οι Montana και Charnov (2002) υποστηρίζουν πως η έννοια της αδικίας που αποτελεί μια ισχυρή δύναμη υποκίνησης στο χώρο της εργασίας, εξαρτάται απ' την αντίληψη της αντικειμενικότητας κατά τη διαδικασία, όπου το άτομο συγκρίνει τις απολαβές του με αυτές των συναδέλφων του και με παράγοντες που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση, την εμπειρία και τη θέση στην ιεραρχία. Ως προσφορά ενός εργαζόμενου καταγράφεται η ποιοτική και ποσοτική του απόδοση, τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα του, οι ειδικές γνώσεις του, η εμπειρία, οι προσπάθειες που καταβάλλει, η παραγωγικότητά του κ.ά., ενώ ως απολαβές εννοούνται οι αποδοχές, η ασφάλεια, το κύρος, οι ηθικές αμοιβές, η αναγνώριση, η ικανοποιητική διοίκηση, το ενδιαφέρον της ίδιας της εργασίας του κ. ά (Σκουλάς & Οικονομάκη, 1998· Χυτήρης, 2006).

Συγκεκριμένα, τα μέλη μιας οργάνωσης ή ενός σχολείου συγκρίνουν το λόγο της προσφοράς προς τις απολαβές τους με αυτόν κάποιου άλλου μέλους, που λειτουργεί ως πρόσωπο αναφοράς (Adams, 1965). Στην ιδανική περίπτωση, οι λόγοι είναι ίσοι, ενώ, αν ο εργαζόμενος αισθανθεί αδικημένος, αυτό του δημιουργεί ψυχολογική ένταση και τον οδηγεί στην ανάληψη δράσεων για μείωση αυτής της ανισότητας (Κάντας, 1998). Προσπαθεί, λοιπόν, να αναιρέσει αυτήν την ανισότητα, προβαίνοντας σε ενέργειες όπως: μεταβολή της προσφοράς ή των απολαβών του, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά του προσώπου αναφοράς του, αλλάζοντας πρόσωπο αναφοράς ή ακόμη και εγκαταλείποντας τη οργάνωση. Στην αντίθετη περίπτωση, αν ο εργαζόμενος αντιληφθεί ότι υπεραμείβεται σε σχέση με τους συναδέλφους του, προσπαθεί να βελτιώσει ποιοτικά την εργασία του (Μπουραντάς, 2002).

Η σημαντικότερη κριτική που δέχτηκε η θεωρία του Adams, υπογραμμίζει πως αυτή χρησιμοποιεί μόνο την αξία της δικαιοσύνης για να στηρίξει τα επιχειρήματά της, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το πλήθος των αξιών που κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Χατζηπαντελή, 1999). Ακόμη ένα μειονέκτημα της θεωρίας είναι πως οι προβλέψεις επαληθεύονται μόνο σε περίπτωση που οι εργαζόμενοι αισθάνονται αδικημένοι, αφού στην αντίθετη περίπτωση αυτοί συμπεριφέρονται βάσει της προσωπικής τους ηθικής (Μπουραντάς, 2002). Παρόλα αυτά, η θεωρία της δικαιοσύνης μπορεί να βοηθήσει τους ηγέτες μιας οργάνωσης ή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με το να προσανατολίζει τις ενέργειές τους προς μια

δίκαιη πολιτική επιβράβευσης της προσπάθειας των υπαλλήλων τους εξαλείφοντας έτσι το αίσθημα της αδικίας.

3.5 Θεωρία των προσδοκιών

Μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες διαδικασιών υποκίνησης είναι η θεωρία της προσδοκίας (Vroom, 1964). Η θεωρία αυτή δεν προσπαθεί να περιγράψει τα κίνητρα που υποκινούν τους εργαζομένους, αλλά τη διαδικασία με την οποία υποκινείται ο εργαζόμενος. Κεντρικό σημείο της θεωρίας του Adams είναι πως: *«η παρακίνηση είναι συνάρτηση της προσδοκίας ότι η αύξηση των προσπαθειών θα οδηγήσει στην αύξηση της απόδοσης, η οποία στη συνέχεια θα οδηγήσει στην αύξηση των ανταμοιβών και την ένταση της επιθυμίας για ενδεχόμενη αύξηση των ανταμοιβών»* (Μπουραντάς, 2002, σ.274). Η διαδικασία της παρακίνησης αποτελεί για τον Vroom (1964) μια πολύπλοκη διαδικασία, υποκειμενική, αφού το σύστημα αξιών, οι εμπειρίες, ο τρόπος σκέψης και δράσης διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Οι εργαζόμενοι αξιολογούν με ορθολογικό τρόπο τις ενέργειές τους στο εργασιακό τους περιβάλλον και τελικά δρουν με τρόπο που θα τους αποφέρει πιο αποδοτικά γι' αυτούς αποτελέσματα (Steers and Porter, 2004).

Η παρακίνηση στο θεώρημα του Vroom προκύπτει από τον πολλαπλασιασμό τριών παραγόντων: της προσδοκίας ανταμοιβής, της αξίας ανταμοιβής και της προσδοκίας απόδοσης (Χατζηπαντελή, 1999). Η προσδοκία ανταμοιβής έχει σχέση με τους ατομικούς στόχους που θέτει κάθε εργαζόμενος, με το βαθμό στον οποίο περιμένει να ανταμειφθεί, αν είναι αποδοτικός στην εργασία του. Η ένταση της προσδοκίας αυτής μπορεί να είναι θετική, όταν το άτομο περιμένει να ανταμειφθεί από την εργασία του, γιατί την έφερε εις πέρας αποτελεσματικά, είτε αρνητική, όταν προσπαθεί να αποφύγει κάποια τιμωρία και μηδενική, όταν είναι αδιάφορος γι' αυτήν (Μπουραντάς, 2002). Η δεύτερη μεταβλητή της εξίσωσης, η αξία ανταμοιβής, δεν είναι τίποτα άλλο από την αξία που αποδίδει το κάθε άτομο στην αναμενόμενη αμοιβή και τέλος η προσδοκία απόδοσης δεν είναι τίποτα περισσότερο από την υποκειμενική πιθανότητα που έχει ένας εργαζόμενος να πετύχει το στόχο του, αν προσπαθήσει ικανοποιητικά (Μπουραντάς, 2002). Η παραπάνω σχέση είναι πολλαπλασιαστική, δηλαδή, αν μια από τις παραπάνω μεταβλητές μειωθεί ή μηδενιστεί, τότε μειώνεται ή μηδενίζεται και το γινόμενο, δηλαδή η παρώθηση (Πασιαρδής, 2004). Αντίστοιχα, αν και οι τρεις μεταβλητές λάβουν τις μέγιστες τιμές τους, αυτό μεταφράζεται ότι η παρακίνηση ενός ατόμου θα είναι ισχυρότερη αν το

άτομο α) έχει αυξημένη πεποίθηση ότι καταβάλλοντας σοβαρές προσπάθειες, θα καταφέρει να γίνει αποδοτικό, επομένως θα ανταμειφθεί γι' αυτό και β) αν έχει αυξημένη πεποίθηση ότι, καταβάλλοντας συγκεκριμένη προσπάθεια, θα επιτύχει συγκεκριμένη απόδοση.

Το αδύναμο σημείο της θεωρίας του Vroom είναι ότι στηρίζεται σε μεγέθη ποιοτικά και όχι ποσοτικά, όπως είναι αυτά της προσπάθειας, της απόδοσης, της ανταμοιβής και της επιθυμίας και έτσι αποκτά αυτομάτως προβλήματα εγκυρότητας. Επίσης, μειονέκτημα αποτελεί η παραδοχή του θεωρήματος ότι οι εργαζόμενοι κατέχουν τη δεξιότητα να αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και να κρίνουν την απόδοσή τους, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους αυτή διακρίνονται και από ενορμήσεις συναισθηματικής φύσεως (Παπάνης, 2007· Χυτήρης, 2006). Τελευταίο μειονέκτημα που επισημαίνει ο Μπουραντάς (2002) είναι η αδυναμία του Vroom να παρουσιάσει συγκεκριμένες τεχνικές για την επίτευξη της παρακίνησης. Μολαταύτα, τα στελέχη της διοίκησης οποιουδήποτε οργανισμού μπορούν να αντλήσουν χρήσιμες πληροφορίες για τη διαδικασία της παρακίνησης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των υπαλλήλων τους, στο μέτρο που αυτό είναι εφικτό.

3.6 Θεωρία της στοχοθεσίας

Από τη θεωρία των προσδοκιών περνάμε στη θεωρία της στοχοθεσίας, η οποία διαφέρει από την πρώτη, γιατί βασικό παράγοντα της διαδικασίας της παρακίνησης θεωρεί το στόχο και όχι την ανταμοιβή. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τους Latham και Locke (1990) και υποστηρίζει πως η στοχοθεσία είναι αυτό που παρακινεί τους εργαζόμενους προς μια πιο αποδοτική συμπεριφορά, σχεδιάζοντας ένα πλάνο ενεργειών που θα τους κατευθύνουν προς την επίτευξή τους. Ειδικότερα, όσο μεγαλύτερη δυσκολία έχουν οι στόχοι που τίθενται, τόσο μεγαλύτερη είναι και η παρακίνηση που αισθάνονται οι εργαζόμενοι (Daft, 2009).

Τα βασικότερα σημεία της θεωρίας των Latham και Locke (1990) είναι τρία: α) οι εργαζόμενοι παρουσιάζουν υψηλότερη απόδοση, όταν θέτουν υψηλότερους στόχους, β) οι στόχοι που θέτονται πρέπει να είναι υψηλοί και δύσκολοι, παρά εύκολοι και ασαφείς και γ) η στοχοθεσία πρέπει να συνοδεύεται από ανατροφοδότηση και έγκαιρη πληροφόρηση ως προς το βαθμό επίτευξης των στόχων. Επιπρόσθετα, οι εργαζόμενοι αποδίδουν μεγάλη σημασία στην αξία των στόχων και στην προσδοκία επίτευξής τους, παρά στη συμμετοχή στη διαδικασία καθορισμού

τους, ενώ οι χρηματικές αμοιβές τους βοηθούν να θέτουν υψηλότερους στόχους και να τους αποδέχονται ευκολότερα (Κάντας, 1998).

Στα θετικά χαρακτηριστικά της θεωρίας αυτής περιλαμβάνεται η υψηλή επίδοση, η σαφήνεια των ρόλων και το αίσθημα περηφάνιας για την επίτευξή τους, ενώ στα αρνητικά η δυσαρέσκεια σε περίπτωση αποτυχίας και η παραμέληση διαφορετικών πτυχών της εργασίας, που δεν έχουν άμεση σχέση με τους τιθέμενους στόχους. Οι ίδιοι, όμως, οι εισηγητές αυτής της πρακτικής, όπως αναφέρει ο Κάντας (1998), ισχυρίζονται πως η στοχοθεσία περικλείει πολλά πλεονεκτήματα, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης του προσωπικού, για τη μείωση των αυθαίρετων απουσιών, αλλά και για την αύξηση της αποδοτικότητας και τη δημιουργία περαιτέρω κινήτρων στο προσωπικό της επιχείρησης ή του σχολείου.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 4. Η μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Αναγκαιότητα έρευνας – Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Η σχολική μονάδα, ως κοινωνικό δημιούργημα, οφείλει να επαναπροσδιορίζει τους στόχους της και να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, με στόχο την παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας (Κωνσταντίνου, 2015· Στασινός, 2017). Τούτο σημαίνει ότι ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, καλείται να προσαρμόζεται κάθε φορά στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και να διαθέτει την απαραίτητη ευελιξία, προκειμένου να φέρει σε πέρας το πολυσύνθετο και απαιτητικό του έργο. Άλλωστε, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία, ότι πίσω από μία αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, κρύβεται ένας «καλός ηγέτης» (Ballou & Podursky, 1995).

Είναι γεγονός πως οι ηγετικές ενέργειες του διευθυντή επηρεάζουν το βαθμό επίτευξης των στόχων του σχολείου και αποτελούν δείκτη της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (2004) και Σαϊτή (2008α), η διοίκηση της σχολικής μονάδας και το κλίμα που επικρατεί σε αυτή είναι δυνατόν να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν, τόσο την επίδοση των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας, όσο και την επίδοση των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ο ηγέτης, λοιπόν, οφείλει σε αυτήν την περίπτωση να ενεργοποιεί και καθοδηγεί τις δράσεις και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού του δυναμικού, προς την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής διοίκησης, ενώ σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας να αναλαμβάνει την ευθύνη της υλοποίησης ενός δυναμικού σχολείου, που θα είναι καινοτόμο, θα έχει όραμα και θα είναι ανοιχτό στη ζωή και την κοινωνία (Κυριακούλη, 2017).

Είναι, επομένως, φανερό πως το σύγχρονο σχολείο έχει περισσότερο ανάγκη από ένα διευθυντή-ηγέτη, με ελευθερία δράσης και κίνησης στη σχολική μονάδα, με ουσιαστικό ρόλο και αποφασιστικές αρμοδιότητες, που να ξεφεύγει από γραφειοκρατικές νοοτροπίες και εκτελεστικούς ρόλους και να πηγαίνει μπροστά τη λειτουργία του σχολείου. Έχοντας ως εφόδιο τις θεωρητικές του γνώσεις, αλλά και την εμπειρία του συντονίζει και έχει τον έλεγχο των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, τους καθοδηγεί, τους παρακινεί και τους εμπνέει, προωθώντας τη

βελτίωση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας μεταξύ τους. Ακόμα, είναι αυτός που θα τους ενθαρρύνει, θα τους επαινέσει και θα τους παροτρύνει να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, εμποδώνοντας, έτσι, το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο. Η υλοποίηση του ρόλου του σχολικού ηγέτη, επίσης, εμπεριέχει το ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τη διευθέτηση τυχόν συγκρούσεων μεταξύ τους καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτόν ένα κλίμα ασφάλειας. Τέλος, οφείλει να δραστηριοποιείται για την επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη των υφισταμένων του, όντας ο ίδιος παράδειγμα εργατικότητας και προθυμίας. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω στοιχεία, ο Πασιαρδής (2004) σημειώνει: *«αν η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού συγκεντρώνει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, τότε θα υπάρχουν εκπαιδευτικοί με αρκετά κίνητρα είτε οργανωσιακά (από πλευράς οργανισμού) είτε προσωπικά, για να προσδεύσουν και να δουλέψουν με όρεξη»* (σ. 63).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι του σύγχρονου σχολείου, όμως, και για να επιτελέσει ο διευθυντής με επιτυχία το ρόλο του, απαιτείται η εφαρμογή τεχνικών παρακίνησης από τον ηγέτη, ώστε να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, αλλά και για να εξελιχθεί η σχολική μονάδα και να υπάρξει πρόοδος σχετικά με τους στόχους της. Συνεπώς, το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο ο διευθυντής στη σημερινή σχολική πραγματικότητα ενεργεί προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης των προσδοκιών και των αναγκών των εκπαιδευτικών, επιτυγχάνοντας τελικά την παρακίνησή τους.

Η παραπάνω συζήτηση για τον παρακινητικό ρόλο που οφείλει να έχει ο σχολικός ηγέτης καθώς και η τεράστια σημασία που ενέχουν οι διοικητικές ενέργειες του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ανάπτυξη της προθυμίας τους να εργαστούν αποτέλεσαν τη βάση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Οι περισσότερες έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής, εστιάζουν στην παρακίνηση ως παράμετρο που αφορά το δημόσιο τομέα (επιχειρήσεις, δημόσιους οργανισμούς, νοσοκομεία, τράπεζες) και είτε συνδυάζονται με τις χρηματικές αμοιβές είτε με την παρακίνηση των εργαζομένων σε περιόδους κρίσης (Δαφνομήλη & Κοντοπόδη, 2010· Δημητρακοπούλου, 2015· Καλλιγά, 2011· Κασιδιάρη, 2016· Κατσαμάκη, 2014· Ρεμούντη, 2008· Τριγώνης, 2012).

Επιπλέον, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα για τη σχολική παρακίνηση είναι λίγες και αφορούν, κυρίως, στη σχολική παρακίνηση είτε ως

παράγοντα αποτελεσματικής διοίκησης είτε ως παράμετρο που σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση, ενώ κάποιες απ' αυτές αποτελούν εφαρμογή των βασικών θεωριών παρακίνησης (Θεωρία των αναγκών του Maslow, Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg) επιδιώκοντας να ερευνήσουν την ύπαρξη ή όχι των παραγόντων υποκίνησης που στηρίζονται στις θεωρίες αυτές (Αναστασίου, 2011· Γραμματικού, 2010· Δήμου, 2011· Λαγκαδινού, 2014· Λέκκα, 2015· Μιχόπουλος, 1997).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι ήδη υπάρχουσες έρευνες έχουν καταπιαστεί ελάχιστα ή και καθόλου με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση στρατηγικών παρακίνησης από τη μεριά των διευθυντών τους. Ο προβληματισμός για το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές-ηγέτες αξιοποιούν αυτές τις στρατηγικές είναι το ερέθισμα για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής και αυτό είναι το κενό που αυτή προσπαθεί να καλύψει πρώτα βιβλιογραφικά και έπειτα ερευνητικά.

4.2 Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Όπως σημειώθηκε, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα είναι ένα πρόσωπο με αυξημένα προσόντα, γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, που με βάση αυτά, παρακινεί και εμπνέει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας σχετικά με τις τεχνικές υποκίνησης που αξιοποιούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν. Συγκεκριμένα, οι τεχνικές υποκίνησης στις οποίες βασίστηκε ο σχεδιασμός της έρευνας είναι, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), οι εξής:

- ❖ Ο διευθυντής καθίσταται γνώστης των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού και επιδίδεται σε ικανοποίησή τους.
- ❖ Ο διευθυντής επαινεί, ενθαρρύνει και αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών.
- ❖ Ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, δίνοντας ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη λήψη πρωτοβουλιών.
- ❖ Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και φροντίζει για τη συνεχή επιμόρφωσή τους.

- ❖ Ο διευθυντής παραμένει σταθερός στη συμπεριφορά του και συμβάλλει στη διατήρηση του κλίματος ασφαλείας στη σχολική μονάδα.
- ❖ Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση και πρότυπο εργατικότητας για τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ Ο διευθυντής απορρίπτει αυταρχικές τεχνικές και αφήνει περιθώρια βελτίωσης.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού θέσαμε τους παρακάτω επιμέρους στόχους, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα εξής:

- ❖ Τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι εφαρμόζονται οι τεχνικές υποκίνησης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας.
- ❖ Τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που συνθέτουν το υποκινητικό προφίλ των διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας, με βάση τις υποκινητικές τεχνικές που αξιοποιούν στη σχολική μονάδα της οποίας ηγούνται.

Ειδικότερα, τα **ερευνητικά ερωτήματα** που καθοδήγησαν την παρούσα έρευνα και τα οποία επιδιώκονται να απαντηθούν είναι τα παρακάτω:

1. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν;
2. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επαινούν, ενθαρρύνουν και αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών;
3. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φροντίζουν να δημιουργούν και να διατηρούν κλίμα εμπιστοσύνης, δίνοντας ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών;
4. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρατούν ενήμερους για τις εξελίξεις τους εκπαιδευτικούς και φροντίζουν για τη συνεχή εξέλιξη και επιμόρφωσή τους;
5. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν σταθεροί στη συμπεριφορά τους εμπεδώνοντας ένα κλίμα ασφαλείας στους εκπαιδευτικούς;

6. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση και πρότυπο εργατικότητας για τους εκπαιδευτικούς;
7. Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απορρίπτουν αυταρχικές τεχνικές, όπως απειλές, επιπλήξεις διαταγές, αφήνοντας περιθώρια για διόρθωση τυχόν λαθών από μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών;

Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα θα μας βοηθήσει να προσδιορίσουμε τον υποκινητικό ρόλο που έχει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας.

4.3 Ερευνητική στρατηγική-τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Προκειμένου να διερευνήσουμε και να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τεχνικές υποκίνησης που αξιοποιούν οι σχολικοί ηγέτες, επιλέξαμε την ποσοτική περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση. Με αυτήν μπορούμε να μελετήσουμε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να αναλύσουμε στατιστικά τα δεδομένα, γεγονός που επιτρέπει κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό.

Συγκεκριμένα, από τα είδη της έρευνας επιλέχθηκε η περιγραφική έρευνα, η οποία *«έχει πρωταρχικό σκοπό τη συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων που σχετίζονται με φυσικά ή ανθρώπινα φαινόμενα, χωρίς να υπεισέρχεται στις αιτίες που προκάλεσαν αυτήν την εικόνα των πραγμάτων, ούτε στις διαφορές ή σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών»* (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 216). Αξίζει να σημειώσουμε, στο σημείο αυτό, ότι μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου επιδιώχθηκαν απλές μετρήσεις συχνότητας, ενώ δεν προβήκαμε σε αναλύσεις σχέσεων και συσχετισμούς.

Για τη συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιούνται συνήθως μία ή περισσότερες απ' τις ακόλουθες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων: δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται επιτόπου ή ερωτηματολόγια μέσω ταχυδρομείου, σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων και κλίμακες στάσεων (Cohen & Manion, 2000). Στην παρούσα έρευνα δεν επιλέχθηκε η συνέντευξη, ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού, αφού είναι μια ιδιαίτερα χρονοβόρα τεχνική συλλογής δεδομένων, απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες από τη μεριά του ερευνητή, ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη του ερωτώμενου και δεν

εξασφαλίζει την ανωνυμία στα υποκείμενα της έρευνας, με συνέπεια να μην καταλήγουμε πάντα σε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα (Javeau, 2000).

Έτσι, για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο παραδόθηκε στους συμμετέχοντες ιδιοχείρως. Η συγκεκριμένη τεχνική προτιμήθηκε, καθώς το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εύχρηστο και οικονομικό μέσο συλλογής δεδομένων, που επιτρέπει τη σχετικά εύκολη συλλογή πληροφοριών από μεγάλο δείγμα υποκειμένων και με το οποίο δίνεται η δυνατότητα να διασφαλιστεί η ανωνυμία, ώστε τα υποκείμενα του δείγματος να εκφραστούν με ειλικρίνεια (Αθανασίου, 2000· Robson, 2007). Αποτελεί δε ένα από τα πιο κοινά μέσα συλλογής δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς, αφού πρώτα έγινε μια σύντομη ενημέρωση στους διευθυντές των σχολικών μονάδων του Νομού Θεσπρωτίας. Συμπληρώθηκε απευθείας από τους ίδιους τους ερωτώμενους, οι οποίοι επέλεξαν μόνοι τους τις απαντήσεις (αυτοσυμπλήρωση). Δεν προτιμήθηκε η αποστολή του ερωτηματολογίου με ταχυδρομείο, λόγω του αυξημένου κόστους, του περιορισμένου χρόνου αλλά και εξαιτίας του αυξημένου κινδύνου να βρεθούμε μπροστά σε έναν αυξημένο αριθμό αναπάντητων ερωτήσεων (Cohen & Manion, 2000 · Javeau, 2000).

Αξίζει, όμως, να αναφερθεί πως η έρευνα με ερωτηματολόγιο παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα, υπάρχει το ενδεχόμενο οι αποκρινόμενοι να μην αντιμετωπίσουν τη διαδικασία με σοβαρότητα και να απαντήσουν στις ερωτήσεις απρόσεκτα, ενώ το ποσοστό αυτών που θεωρούν την όλη διαδικασία ως ανιαρή αγγαρεία, που πρέπει να ολοκληρωθεί βιαστικά, είναι αυξημένο. Ακόμη, υπάρχει πιθανότητα η έρευνα να έχει χαμηλό ποσοστό απόκρισης, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσπαθούν να δίνουν απαντήσεις που είναι κοινωνικά αποδεκτές και οι οποίες ενδεχομένως να μην είναι αληθινές (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Τέλος, είναι δυνατόν να μην εντοπιστούν ασάφειες ή παρανοήσεις στις ερωτήσεις της έρευνας (Robson, 2007).

4.4 Το δείγμα της έρευνας

Πριν από την επιλογή του δείγματος είναι απαραίτητο να οριστεί με ακρίβεια ο πληθυσμός από τον οποίο θα αντληθεί το δείγμα, εφόσον τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα, θα γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό (Παπαναστασίου

& Παπαναστασίου, 2016). Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών (πλην των διευθυντών) των Δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας οι δαπάνες, ο χρόνος και η δυνατότητα πρόσβασης αποτελούν παράγοντες που δυσκολεύουν και εμποδίζουν να έχει κανείς μετρήσεις από έναν πληθυσμό. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές συγκεντρώνουν πληροφορίες από ένα υποσύνολο του πληθυσμού, δηλαδή το δείγμα, κατά τρόπο ώστε η γνώση που θα αποκομίσουν να είναι αντιπροσωπευτική του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού (Cohen & Manion, 2000).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δείγμα μη πιθανοτήτων, το οποίο θεωρείται λιγότερο πολύπλοκο και δαπανηρό (Cohen & Manion· Robson, 2007). Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η επιλεκτική ή βολική δειγματοληψία. Το πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι επιτρέπει σε άτομα που είναι άμεσα διαθέσιμα να λάβουν μέρος στην έρευνα, χωρίς τη χρήση οποιωνδήποτε άλλων κριτηρίων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Το δείγμα, δηλαδή, επιλέγεται από έναν κοντινό και προσιτό στον ερευνητή πληθυσμό και περιλαμβάνει την επιλογή των πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων. Το δείγμα που προκύπτει από τη μέθοδο αυτή παρά τα πλεονεκτήματά του δεν είναι τυχαίο, δε θεωρείται αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού και άρα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας (Αθανασίου, 2000· Robson, 2007).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Robson (2007), *«το γεγονός αυτό δεν αποκλείει κάποιο είδος δυνατότητας γενίκευσης πέρα από το συγκεκριμένο περιβάλλον που μελετήθηκε. Αυτό μπορεί να εκληφθεί ως μια ανάπτυξη μιας θεωρίας που βοηθά στην κατανόηση άλλων περιπτώσεων ή καταστάσεων, η οποία καμιά φορά αναφέρεται ως αναλυτική ή θεωρητική δυνατότητα γενίκευσης»* (σ.210).

Για λόγους εξοικονόμησης χρόνου και αποφυγής δαπανών, το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με «βολικό» τρόπο, από πληθυσμό εύκολα προσβάσιμο. Έτσι, τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

Πιο αναλυτικά, το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 167 εκπαιδευτικοί του Νομού Θεσπρωτίας. Η ανάλυση του τελικού δείγματος έδειξε ότι 57 άτομα, δηλαδή ποσοστό 34,1% είναι άνδρες και 110, δηλαδή ποσοστό 65,9% γυναίκες.

Αξίζει να σημειώσουμε πως κατά τη διαδικασία της χορήγησης των ερωτηματολογίων βρεθήκαμε αντιμέτωποι με ορισμένα προβλήματα. Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών αρνήθηκε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εμφανίζοντας δυσπιστία ή και αδιαφορία. Συγκεκριμένα, διανεμήθηκαν 280 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 167 πλήρως συμπληρωμένα, δηλαδή ποσοστό 59,6%, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Η άρνηση αυτή ίσως συνδέεται με το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν αμήχανα να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπου υπηρετούσαν, παρ' ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Επίσης, η κόπωση των ερωτηθέντων, η οποία προκαλείται από τη συχνή επαφή με αυτόν τον τρόπο συλλογής δεδομένων, ίσως συνετέλεσε και αυτή με τη σειρά της στην άρνηση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από μια μερίδα εκπαιδευτικών (Javeau, 2000).

4.5 Περιγραφή της έρευνας

Κάθε έρευνα ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία, προκειμένου να διερευνηθεί το υπό εξέταση θέμα, να προκύψουν συμπεράσματα και να διατυπωθούν προτάσεις. Συγκεκριμένα, συντάχθηκε και διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο το μήνα Νοέμβριο στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και η σύνταξή του έγινε με ιδιαίτερη προσοχή, βάσει του θεωρητικού πλαισίου που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας. Γενικότερα, το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα όσα ορίζονται από τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας και έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι βασικές αρχές σύνταξής του (Αθανασίου, 2000· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συνολικά, το ερωτηματολόγιο έχει έκταση πέντε σελίδων και απαρτίζεται από τρία μέρη. Συγκεκριμένα:

Στο πρώτο μέρος υπάρχει μια συνοπτική επιστολή στην οποία αναφέρονται τα υποκείμενα- εκπαιδευτικοί- της έρευνας, ο σκοπός της έρευνας και επισημαίνεται η αναγκαιότητα της συμμετοχής τους σε αυτήν. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η ανωνυμία των υποκειμένων και γίνεται διαβεβαίωση πως τα δεδομένα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους στόχους της.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχονται πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες σχετίζονται με τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και αφορούν το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων καθώς και στο επίπεδο εκπαίδευσης αυτών κατατάσσονται στην ομάδα των «ανεξάρτητων μεταβλητών». Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν έγιναν αναλύσεις και συσχετίσεις των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με τα ερωτήματα της έρευνας, αλλά η καταγραφή τους αξιοποιήθηκε κατά βάση στο πλαίσιο της σκιαγράφησης του προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονται σαράντα δύο (42) ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση το σκοπό της έρευνας και σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε το πλαίσιο των επτά τεχνικών υποκίνησης που πρότεινε ο Σαΐτης (2002), οι οποίες αναλύθηκαν σε επιμέρους συμπεριφορές σε κάθε περίπτωση. Η προσέγγιση αυτή επέτρεψε να μετρηθεί ο βαθμός αξιοποίησης της κάθε τεχνικής, μέσα από διάφορες συμπεριφορές υποκίνησης του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και να αναδυθεί το υποκινητικό προφίλ του σχολικού ηγέτη. Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν ήταν «κλειστού τύπου» και συνοδεύτηκαν από προκαθορισμένες επιλογές. Συνήθως οι κλειστές ερωτήσεις προτιμώνται στα ερωτηματολόγια, γιατί γίνονται εύκολα κατανοητές απ' τα υποκείμενα του δείγματος, καλύπτουν σε μεγάλη έκταση ένα θέμα, προσφέρονται ευκολότερα για στατιστική επεξεργασία και ανάλυση και εξασφαλίζουν μεγάλη αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των ερωτήσεων, αφού συνήθως μια μόνο απάντηση είναι η σωστή (Αθανασίου, 2000· Javeau, 2000). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν δηλώνοντας το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους βάζοντας ένα σύμβολο (✓) στην απάντηση που τους αντιπροσώπευε, μέσω πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1-Καθόλου έως το 5-Πάρα πολύ. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που αναφέρονται στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των υποκειμένων, κατατάσσονται στην ομάδα των «εξαρτημένων μεταβλητών», συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και κατανέμονται στις ακόλουθες θεματικές με βάση το περιεχόμενό τους:

Θεματική πρώτη: Ο διευθυντής καθίσταται γνώστης των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού και επιδίδεται σε ικανοποίησή τους (ερωτήσεις: 1-6).

Θεματική δεύτερη: Ο διευθυντής επαινεί, ενθαρρύνει και αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις: 7-13).

Θεματική τρίτη: Ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, δίνοντας ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη λήψη πρωτοβουλιών (ερωτήσεις: 14-22).

Θεματική τέταρτη: Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και φροντίζει για τη συνεχή επιμόρφωσή τους (ερωτήσεις 23-29).

Θεματική πέμπτη: Ο διευθυντής παραμένει σταθερός στη συμπεριφορά του και συμβάλλει στη διατήρηση του κλίματος ασφαλείας στη σχολική μονάδα (ερωτήσεις 30-36)

Θεματική έκτη: Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση και πρότυπο εργατικότητας για τους εκπαιδευτικούς (ερωτήσεις 37-40).

Θεματική έβδομη: Ο διευθυντής απορρίπτει αυταρχικές τεχνικές και αφήνει περιθώρια διόρθωσης (ερωτήσεις 41-42).

Αφού συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 5 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων, να διαπιστωθούν ελλείψεις ή ασάφειες και να υπολογιστεί ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Από την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν απολύτως κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς, δεν περιείχαν ασάφειες και η διαδικασία συμπλήρωσής του απαιτούσε 12-13 λεπτά. Έτσι, ακολούθησε διανομή του ερωτηματολογίου, όπως είχε συνταχθεί αρχικά.

Ακολούθησε επίσκεψη στα σχολεία του νομού Θεσπρωτίας και χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς, μετά από σχετική άδεια του Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Κάποια ερωτηματολόγια επιστράφηκαν στο πλαίσιο της πρώτης επίσκεψης, ενώ άλλα επιστράφηκαν σε επόμενες επισκέψεις. Αμέσως μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε ο έλεγχος και η απαρίθμησή τους.

Από τα 280 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, συλλέχθηκαν συμπληρωμένα 178 (ποσοστό επιστροφής 63,57%) Από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συμπεριλήφθηκαν κατόπιν ελέγχου στη στατιστική ανάλυση ως πλήρη και έγκυρα τα 167 (ποσοστό 59,6% επί του αρχικού αριθμού ερωτηματολογίων).

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε το στάδιο της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων για την εξαγωγή των ερευνητικών ευρημάτων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων περιέλαβε την

περιγραφική στατιστική, όπου τα ερευνητικά δεδομένα περιγράφονται με τη χρήση πινάκων συχνοτήτων και διαγραμμάτων.

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences (SPSS), το οποίο *«αποτελεί ένα λογισμικό προϊόν με μεγάλο εύρος στατιστικών αναλύσεων, πολύ ιδιόμορφο, αλλά εξαιρετικά ενδιαφέρον»* (Javeau, 2000).

4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Μετά τον καθορισμό των εργαλείων συλλογής δεδομένων και τη χορήγησή τους θα πρέπει να υπολογιστεί ο βαθμός εγκυρότητας των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Κάθε ερευνητική προσπάθεια είναι απαραίτητο να διέπεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα. Αξιόπιστη θεωρείται η έρευνα, η οποία όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες και σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Έγκυρη θεωρείται η έρευνα αν ελέγχει με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση τον αρχικά προσδιορισμένο σκοπό, αυτόν δηλαδή που ο ερευνητής είχε πρόθεση και επεδίωκε να ελέγξει (Χαρίσης, 2006).

Ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο, εφόσον καλύπτει την έννοια για την οποία κατασκευάστηκε (Κυριαζή, 2007). Προκειμένου, λοιπόν, να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, προηγήθηκε συστηματική και διεξοδική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και έγινε προσπάθεια να συγκεντρωθούν και να διερευνηθούν όλες οι σημαντικές παράμετροι του υπό εξέταση ζητήματος μέσω των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Επομένως, η εγκυρότητα ως προς το περιεχόμενο εξασφαλίστηκε, αφού οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν με τρόπο τέτοιο ώστε να ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο και στους στόχους για τους οποίους σχεδιάστηκαν, δηλαδή στη μέτρηση του βαθμού υποκίνησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές και αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στην παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν 42 ερωτήσεις για το υπό εξέταση ζήτημα. Σύμφωνα με τον Μακράκη (1997), όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των προσδιοριστικών μεταβλητών μέτρησης μιας έννοιας, τόσο περισσότερο ελαχιστοποιούνται οι επιδράσεις, που μπορεί να προκύψουν από λανθασμένες απαντήσεις ή παρανοήσεις του περιεχομένου κάποιας μεταβλητής και με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η εγκυρότητα. Επιπλέον, η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε εξασφάλισε ότι δεν υπήρχαν παρερμηνείες στο περιεχόμενο,

οπότε δεν χρειάστηκαν διορθώσεις. Για τη σωστότερη ανάλυση και την παραγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων, τα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν αυστηρά και κρατήθηκαν μόνο όσα ήταν έγκυρα και πλήρη, για να εξελιχθεί επιτυχώς η διαδικασία της στατιστικής τους επεξεργασίας. Βέβαια, πρέπει να αναφέρουμε, πως η εγκυρότητα της έρευνας αυτής περιορίζεται σε κάποιο βαθμό, αφού δεν κατέστη δυνατό να βρεθεί κάποιο αντίστοιχο δοκιμασμένο ερωτηματολόγιο που να ερευνά το ίδιο θέμα και να αξιοποιεί τις τεχνικές υποκίνησης του Σαΐτη (2002).

Το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοσχέδιο και όσον αφορά την αξιοπιστία του, δηλαδή το βαθμό σταθερότητας των μετρήσεων του, χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert και δεν προτιμήθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις, που μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένη επεξεργασία και εν τέλει σε παραπλανητικά συμπεράσματα. Καταληκτικά, αξίζει να αναφέρουμε, πως σύμφωνα με τον Μαρκάκη (1997), οι ερευνητές σπάνια γνωρίζουν εκ των προτέρων, ότι τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούν, ικανοποιούν το κριτήριο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας σχετικά με τις τεχνικές υποκίνησης που αξιοποιούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που πιστεύουν ότι εφαρμόζονται οι τεχνικές υποκίνησης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το υποκινητικό προφίλ των διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας με βάση τις υποκινητικές τεχνικές που αξιοποιούν στη σχολική μονάδα, στην οποία ηγούνται.

5.2 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences) έκδοση 23.0. Αφού κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα, στη συνέχεια αναλύθηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων, βρέθηκαν τα ποσοστά και κατασκευάστηκαν τα αντίστοιχα γραφήματα.

5.3 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας ανά θεματικές ενότητες

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση των ευρημάτων της ερευνητικής μας προσπάθειας και θα επιχειρηθεί μια πρώτη προσέγγιση των δεδομένων-πληροφοριών που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν αρχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και στη συνέχεια θα γίνει η ειδικότερη προσέγγιση των ερωτημάτων σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας.

5.3.1 Περιγραφή του δείγματος

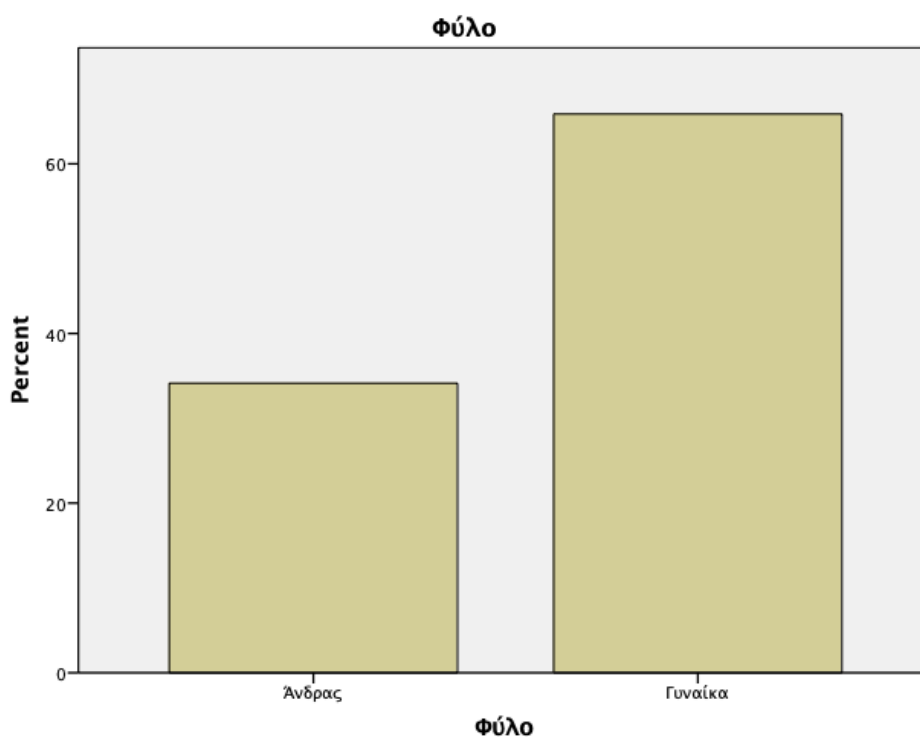
Στην έρευνα συμμετείχαν 167 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία του νομού Θεσπρωτίας, από τους οποίους το 65,9% ήταν γυναίκες και το 34,1% άνδρες εκπαιδευτικοί.

Στον πίνακα 1 και το γράφημα 1, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των υποκειμένων του δείγματος ως προς το φύλο.

Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Άνδρας	57	34.1	34.1	34.1
Έγκυρο Γυναίκα	110	65.9	65.9	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Πίνακας 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών



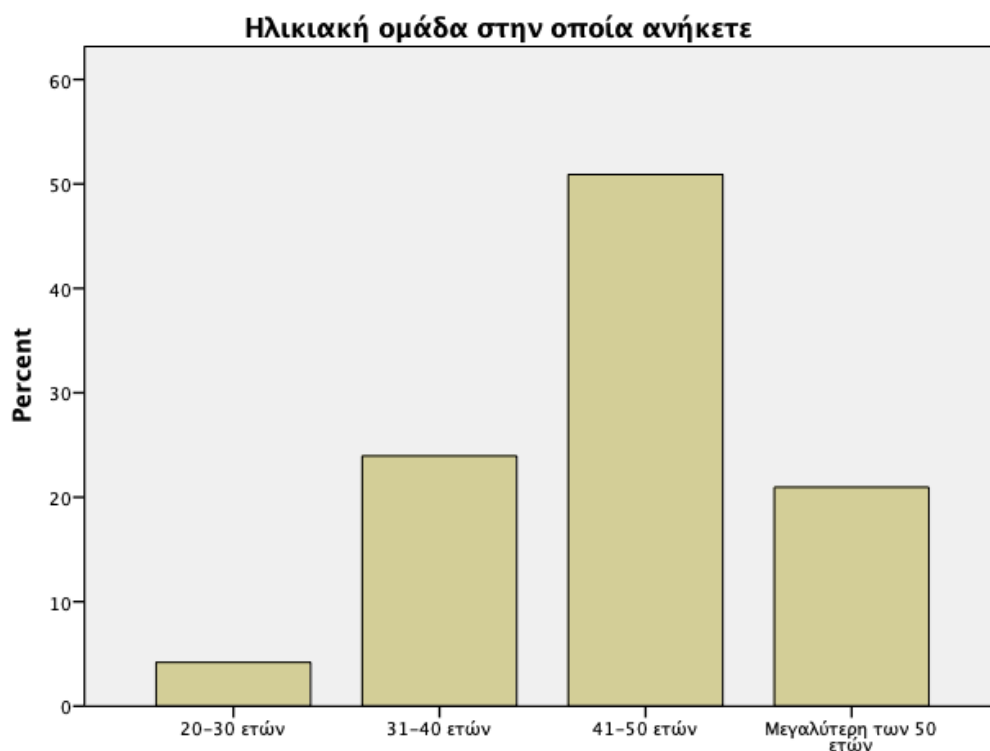
Γράφημα 1: Το φύλο των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών, ο πίνακας 2 και το γράφημα 2 (βλ. παρακάτω) μάς πληροφορούν ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 41-50 ετών και συγκεκριμένα ο αριθμός τους ήταν 86 (51,5%). Περίπου το ένα τέταρτο (26,2%) του δείγματος της έρευνας καταλάμβαναν εκπαιδευτικοί που ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες των 20-40 ετών, ενώ ποσοστό 21% των εκπαιδευτικών του δείγματος είχε ηλικία μεγαλύτερη των 50 ετών.

Ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
20-30 ετών	7	4.2	4.2	4.2
31-40 ετών	40	24.0	24.0	28.1
Έγκυρο 41-50 ετών	85	50.9	50.9	79.0
Μεγαλύτερη των 50 ετών	35	21.0	21.0	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Πίνακας 2: Η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί



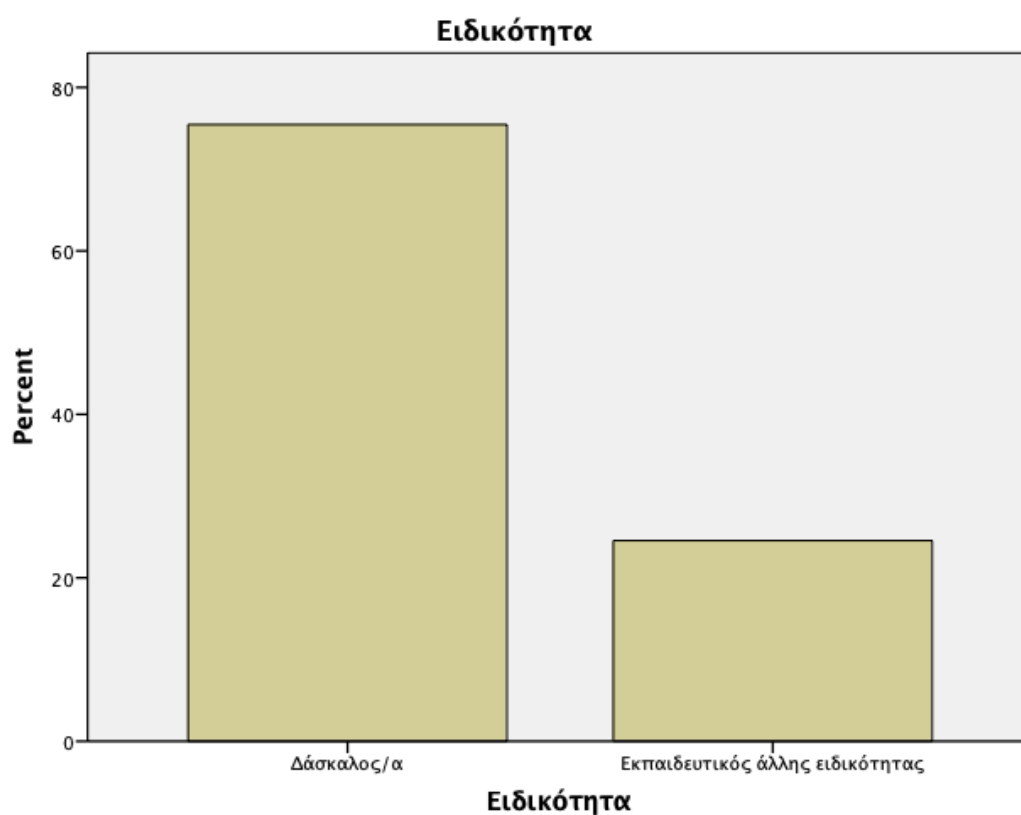
Γράφημα 2: Η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, η συντριπτική πλειονότητα ήταν δάσκαλοι/ες (75,4%), ενώ οι υπόλοιποι ανήκαν στις λεγόμενες «ειδικότητες» (όπως έχει επικρατήσει να λέγεται) και καταλάμβαναν περίπου το ένα τέταρτο του δείγματος της έρευνας (24,6%).

Ειδικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Δάσκαλος/α	126	75.4	75.4	75.4
Έγκυρο Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας	41	24.6	24.6	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Πίνακας 3: Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών



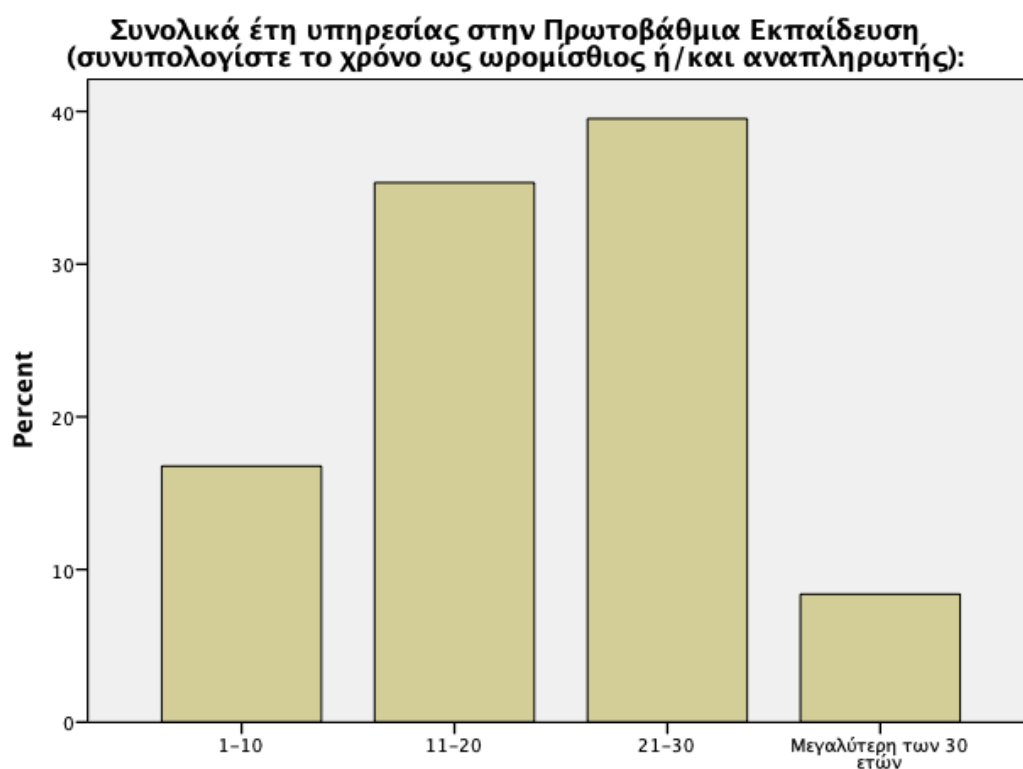
Γράφημα 3: Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος (βλ. Πίνακα 4 και Γράφημα 4), το 16,8% των εκπαιδευτικών έχουν έως 10 χρόνια προϋπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 35,3% από 11 έως 20 χρόνια, το 39,5% από 21 έως 30 χρόνια, ενώ το 8,4% των εκπαιδευτικών έχει περισσότερα από 30 χρόνια προϋπηρεσία. Διαπιστώνουμε ότι το δείγμα αποτελείται ως επί το πλείστον από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 10 ετών (ποσοστό 83,2%).

**Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (συνυπολογίζοντας το χρόνο ως
ωρομίσθιος ή/και αναπληρωτής)**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
1-10	28	16.8	16.8	16.8
11-20	59	35.3	35.3	52.1
Έγκυρο 21-30	66	39.5	39.5	91.6
Μεγαλύτερη των 30 ετών	14	8.4	8.4	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Πίνακας 4: Τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
(συνυπολογίζοντας το χρόνο ως ωρομίσθιος ή/και αναπληρωτής)



Γράφημα 4: Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

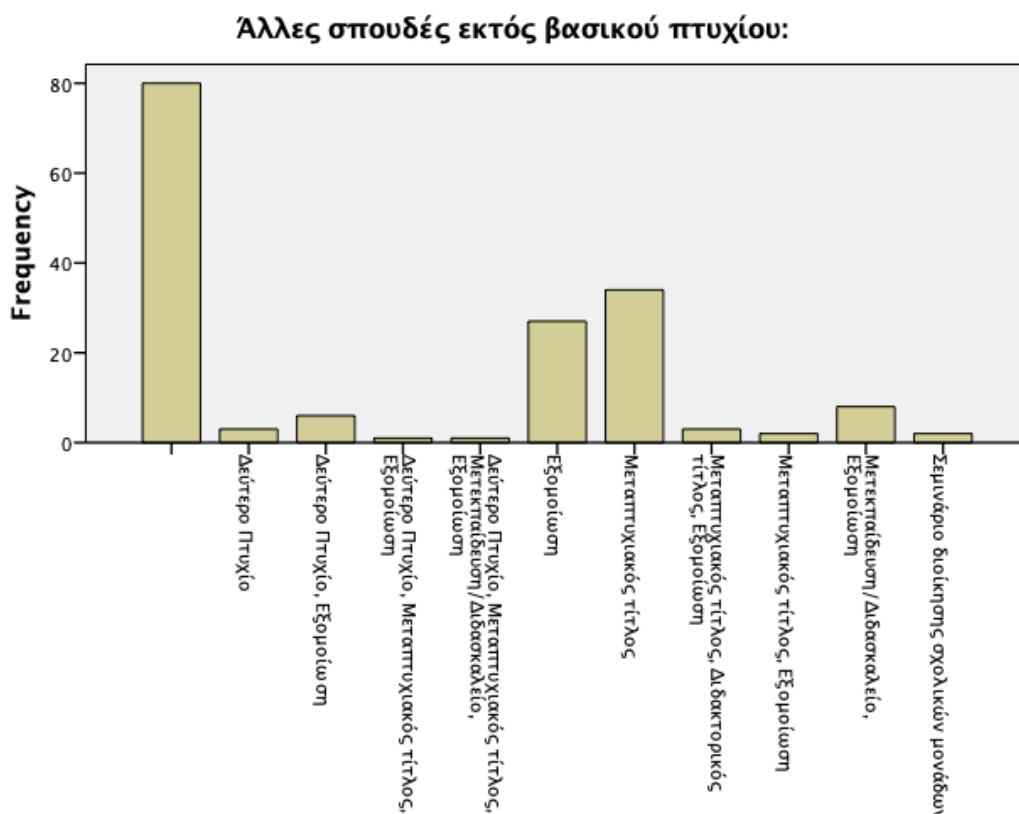
Τέλος, αναφορικά με τις άλλες σπουδές (εκτός του βασικού πτυχίου) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5 (βλ. παρακάτω) περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο (47,9%). Το 20,4% των εκπαιδευτικών έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το

16,2% έχει κάνει εξομοίωση, το 1,8% έχει δεύτερο πτυχίο, το 3,6% έχει δεύτερο πτυχίο και εξομοίωση, το 4,8% έχει μετεκπαίδευση/διδασκαλείο και εξομοίωση, το 1,8% έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, διδακτορικό και εξομοίωση, το 1,2% έχει μεταπτυχιακό τίτλο και εξομοίωση, ενώ ένα ισχνό ποσοστό (1,2%) των εκπαιδευτικών του δείγματος διαθέτει σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων. Από τα δεδομένα του Πίνακα 5 εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν κάνει μεταπτυχιακό και ακολουθούν στη δεύτερη θέση όσοι έχουν κάνει Εξομοίωση.

Άλλες σπουδές εκτός βασικού πτυχίου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
	80	47.9	47.9	47.9
Δεύτερο Πτυχίο	3	1.8	1.8	49.7
Δεύτερο Πτυχίο, Εξομοίωση	6	3.6	3.6	53.3
Δεύτερο Πτυχίο, Μεταπτυχιακός τίτλος, Εξομοίωση	1	.6	.6	53.9
Δεύτερο Πτυχίο, Μεταπτυχιακός τίτλος, Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο, Εξομοίωση	1	.6	.6	54.5
Έγκυρο Εξομοίωση	27	16.2	16.2	70.7
Έγκυρο Μεταπτυχιακός τίτλος	34	20.4	20.4	91.0
Μεταπτυχιακός τίτλος, Διδακτορικός τίτλος, Εξομοίωση	3	1.8	1.8	92.8
Μεταπτυχιακός τίτλος, Εξομοίωση	2	1.2	1.2	94.0
Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο, Εξομοίωση	8	4.8	4.8	98.8
Σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	2	1.2	1.2	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Πίνακας 5: Άλλες σπουδές των εκπαιδευτικών



Γράφημα 5: Άλλες σπουδές των εκπαιδευτικών

5.3.2 Ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον υποκινητικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας διατυπώθηκαν 42 ερωτήσεις, οι οποίες γνωστοποιήθηκαν στους εκπαιδευτικούς διαμέσου γραπτού ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν γραπτώς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στα ερωτήματα μέσω πεντάβαθμης κλίμακας. Η παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων των υποκειμένων θα γίνει βάσει εφτά θεματικών:

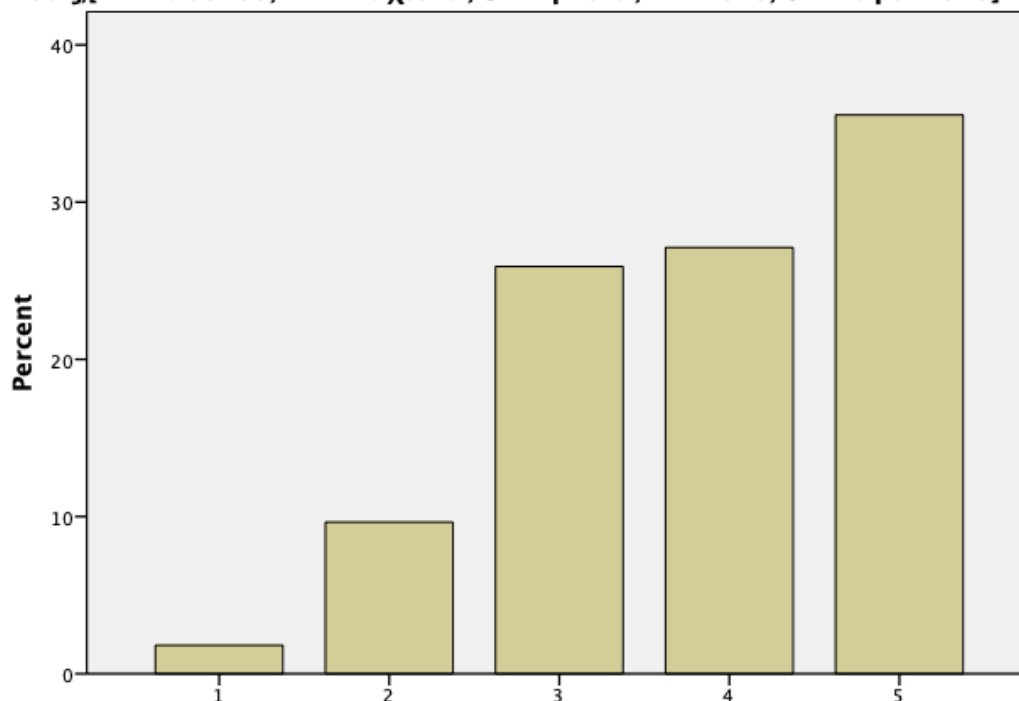
5.3.2 Θεματική πρώτη: Ο διευθυντής ως γνώστης των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού

Ερώτημα 1: Ο διευθυντής σας είναι ενημερωμένος για το επίπεδο των σπουδών σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	16	9.6	9.6	11.4
Αρκετά	43	25.7	25.9	37.3
Έγκυρο Πολύ	45	26.9	27.1	64.5
Πάρα Πολύ	59	35.3	35.5	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο πρώτο ερώτημα πληροφορούμαστε ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (62,6%) θεωρεί ότι ο διευθυντής τους είναι σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενημερωμένος για το επίπεδο των σπουδών τους, ένα τέταρτο περίπου των εκπαιδευτικών (25,9%) τον θεωρεί αρκετά ενημερωμένο, ενώ «Καθόλου» ή «Λίγο» απάντησε το 11,4% («Καθόλου» 1,8%, «Λίγο» 9,6%). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ με την άποψη ότι ο διευθυντής τους είναι ενημερωμένος για το επίπεδο των σπουδών τους.

1. Ο διευθυντής σας είναι ενημερωμένος για το επίπεδο των σπουδών σας; [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



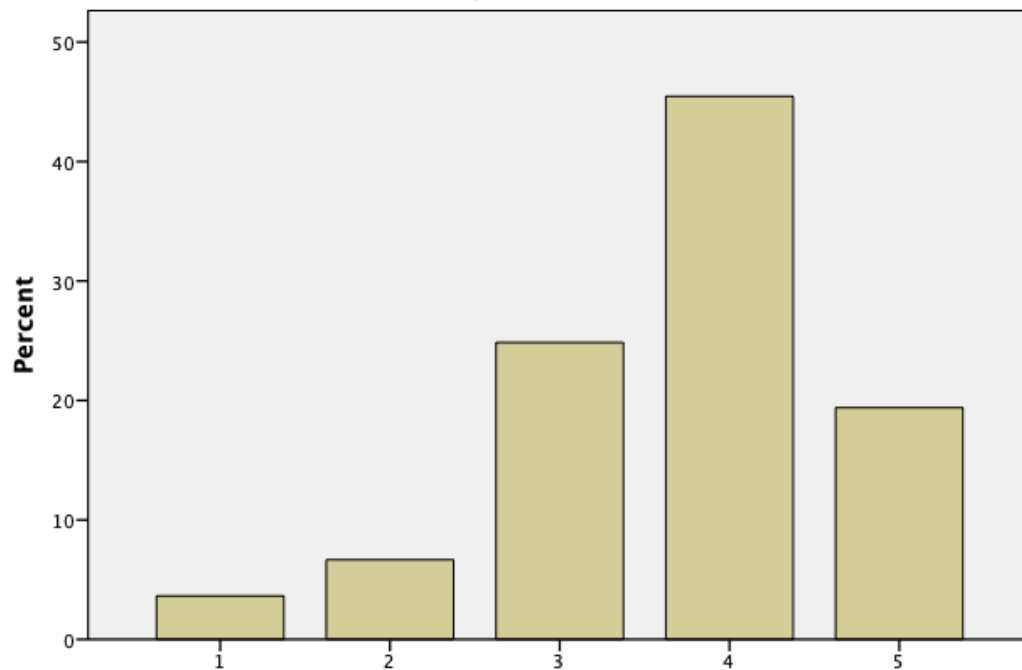
Ερώτημα 2: Ο διευθυντής σας αξιοποιεί και αναδεικνύει τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	6	3.6	3.6	3.6
Λίγο	11	6.6	6.7	10.3
Αρκετά	41	24.6	24.8	35.2
Έγκυρο Πολύ	75	44.9	45.5	80.6
Πάρα πολύ	32	19.2	19.4	100.0
Total	165	98.8	100.0	
Missing System	2	1.2		
Total	167	100.0		

Στο δεύτερο ερώτημα διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (64,9%) θεωρεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους αξιοποιεί και αναδεικνύει τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά τους

(«Πολύ» 44,5%, «Πάρα πολύ» 19,4%). Ακόμη, «Λίγο» απάντησε το 6,7% και «Αρκετά» περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών (24,8%).

2. Ο διευθυντής σας αξιοποιεί και αναδεικνύει τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά σας.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

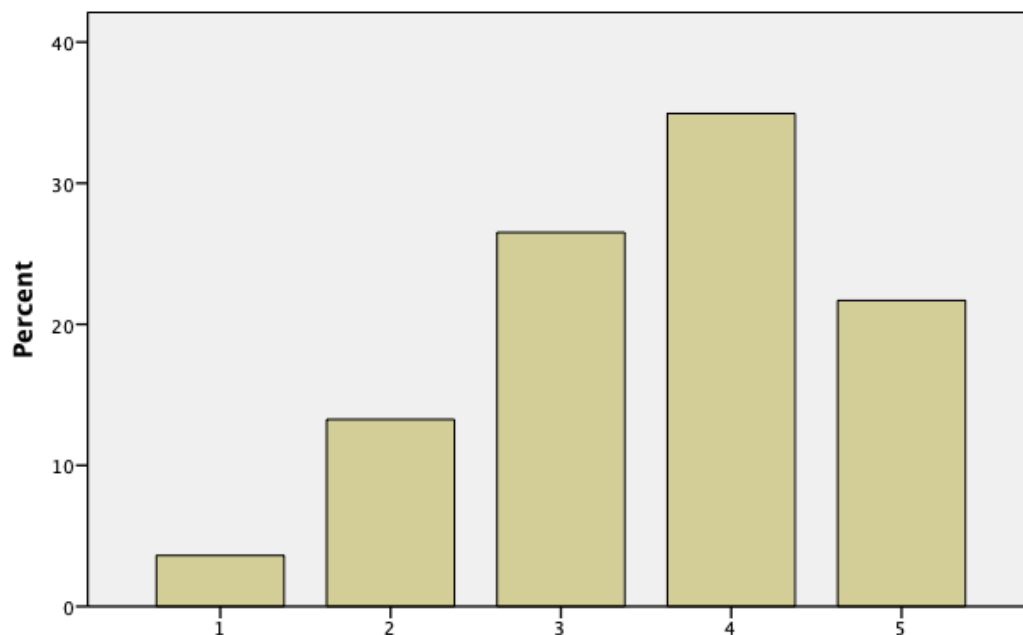


Ερώτημα 3: Ο διευθυντής σας ενδιαφέρεται για τους προβληματισμούς, συναισθήματα και τις φιλοδοξίες σας και φροντίζει για την ικανοποίηση των αναγκών σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	6	3.6	3.6	3.6
Λίγο	22	13.2	13.3	16.9
Αρκετά	44	26.3	26.5	43.4
Εγκυρο Πολύ	58	34.7	34.9	78.3
Πάρα πολύ	36	21.6	21.7	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 3 το 34,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους ενδιαφέρεται για τους προβληματισμούς, τα συναισθήματα και τις φιλοδοξίες τους και ότι φροντίζει για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Το 21,7% των εκπαιδευτικών απάντησε «Πάρα πολύ», ενώ «Λίγο» ή «Αρκετά» απάντησε το 39,8% («Λίγο» 13,3%, «Αρκετά» 26,5%). Τέλος, μικρό ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πίστευαν ότι ο διευθυντής τους δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τις προσωπικές ανάγκες και φιλοδοξίες τους (3,6%).

3. Ο διευθυντής σας ενδιαφέρεται για τους προβληματισμούς, συναισθήματα και τις φιλοδοξίες σας και φροντίζει για την ικανοποίηση των αναγκών σας.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



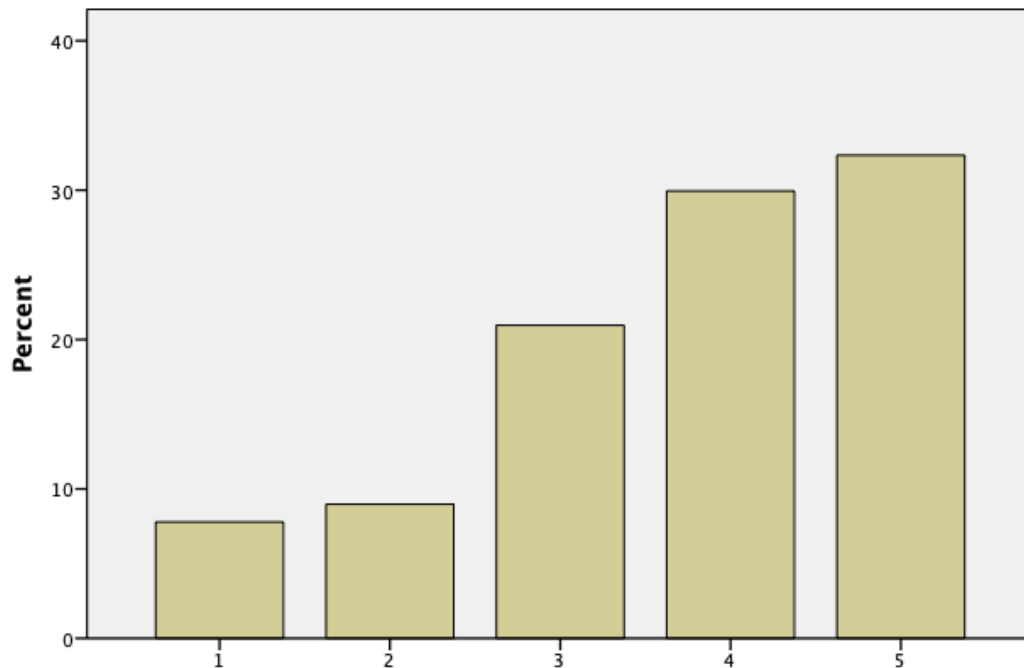
Ερώτημα 4: Ο διευθυντής σας σας διευκολύνει σε πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζετε στην οικογενειακή σας ζωή.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	13	7.8	7.8	7.8
Λίγο	15	9.0	9.0	16.8
Αρκετά	35	21.0	21.0	37.7
Έγκυρο Πολύ	50	29.9	29.9	67.7
Πάρα πολύ	54	32.3	32.3	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Στο ερώτημα 4 η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (62,2%) θεωρούν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους τους διευκολύνει σε πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην οικογενειακή τους ζωή («Πολύ» 29,9%, «Πάρα πολύ» 32,3%). Το 21% το πιστεύει αρκετά, ενώ με τις επιλογές

«Καθόλου» ή «Λίγο» συντάσσεται το 16,8% των υποκειμένων της έρευνας («Καθόλου» 7,8%, «Λίγο» 9%).

4. Ο διευθυντής σας σας διευκολύνει σε πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζετε στην οικογενειακή σας ζωή.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

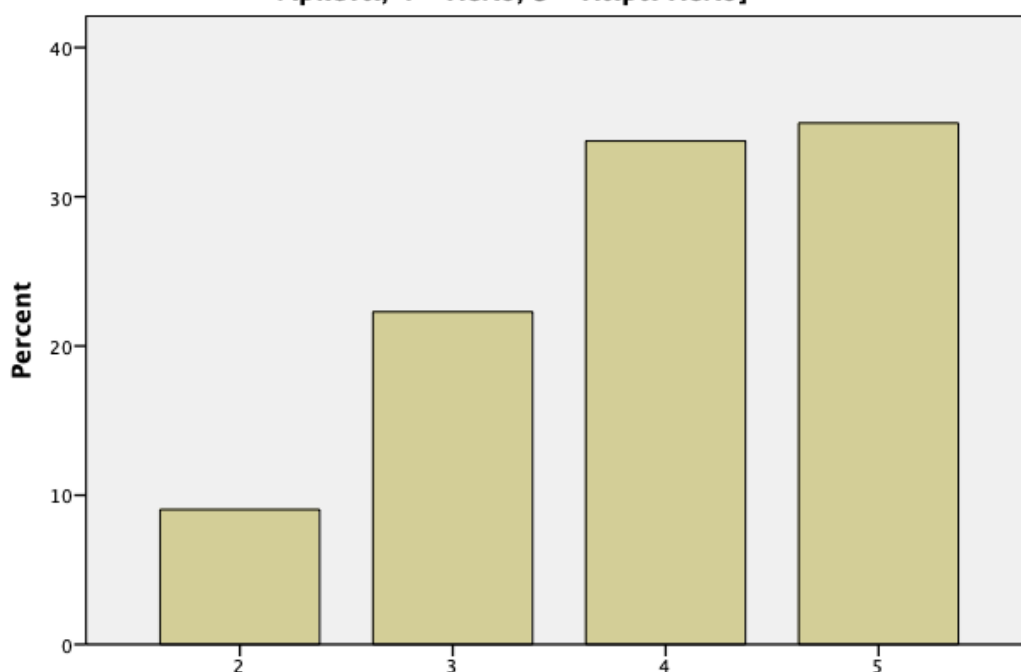


Ερώτημα 5: Ο διευθυντής σας σας διευκολύνει σε πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζετε στον εργασιακό χώρο.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	15	9.0	9.0	9.0
Αρκετά	37	22.2	22.3	31.3
Πολύ	56	33.5	33.7	65.1
Πάρα πολύ	58	34.7	34.9	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Το πέμπτο ερώτημα αναφερόταν στο αν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι ο διευθυντής τους τους διευκολύνει σε πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον εργασιακό χώρο. Από την ανάλυση των σχετικών συχνοτήτων διαπιστώνεται ότι, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, η θέση αυτή ισχύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και μάλιστα σε ποσοστό 68,6% («Πολύ» 33,7% και «Πάρα πολύ» 34,9%). Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (22,3%) απάντησε «Αρκετά», ενώ λίγοι ήταν αυτοί που απάντησαν «Λίγο» (9%). Να σημειωθεί, τέλος, ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν απάντησε «Καθόλου», εύρημα το οποίο δείχνει ότι ο διευθυντής -είτε σε μικρό είτε σε μεγαλύτερο βαθμό- δείχνει διάθεση και προσπαθεί να τους διευκολύνει στα όποια ενδεχόμενα προβλήματα ανακύπτουν στο χώρο εργασίας τους.

5. Ο διευθυντής σας σας διευκολύνει σε πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζετε στον εργασιακό χώρο.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

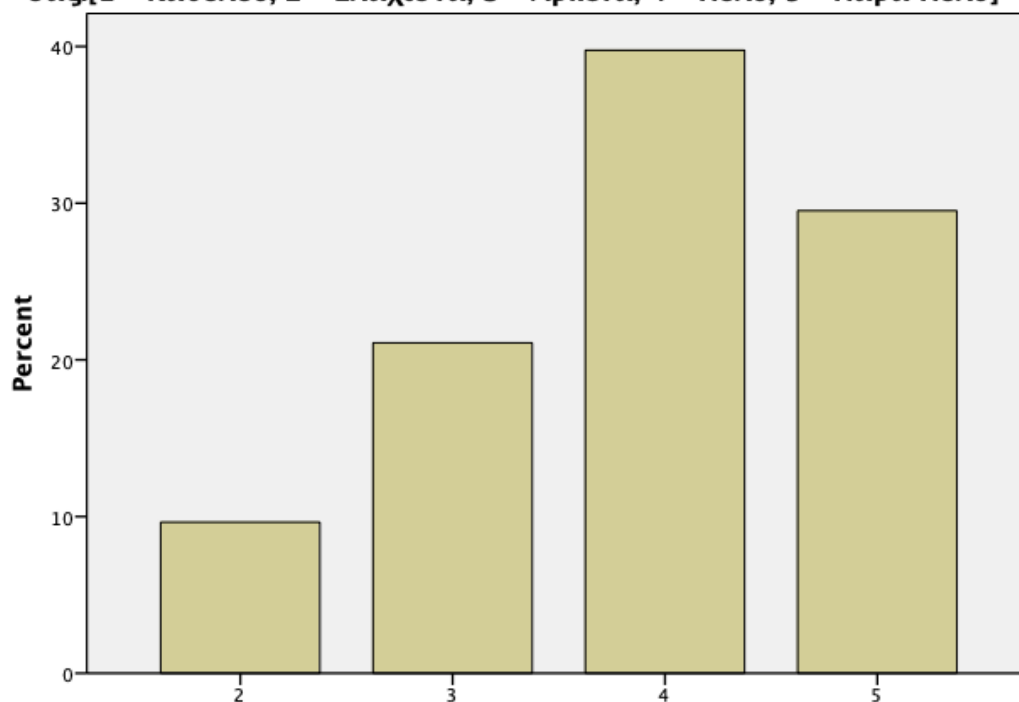


Ερώτημα 6: Ο διευθυντής σας ακούει τα παράπονα και κατανοεί τα προβλήματά σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	16	9.6	9.6	9.6
Αρκετά	35	21.0	21.1	30.7
Πολύ	66	39.5	39.8	70.5
Πάρα πολύ	49	29.3	29.5	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 6 η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (69,3%) πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους ακούει τα παράπονα και κατανοεί τα προβλήματά τους («Πολύ» 39,8%, «Πάρα πολύ» 29,5%), ενώ μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησε «Λίγο» (9,6%). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι ο διευθυντής διαθέτει χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την ενσυναίσθηση καθώς και με τη διάθεση ακρόασης των βαθύτερων αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού στο οποίο προΐσταται.

6. Ο διευθυντής σας ακούει τα παράπονα και κατανοεί τα προβλήματά σας.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



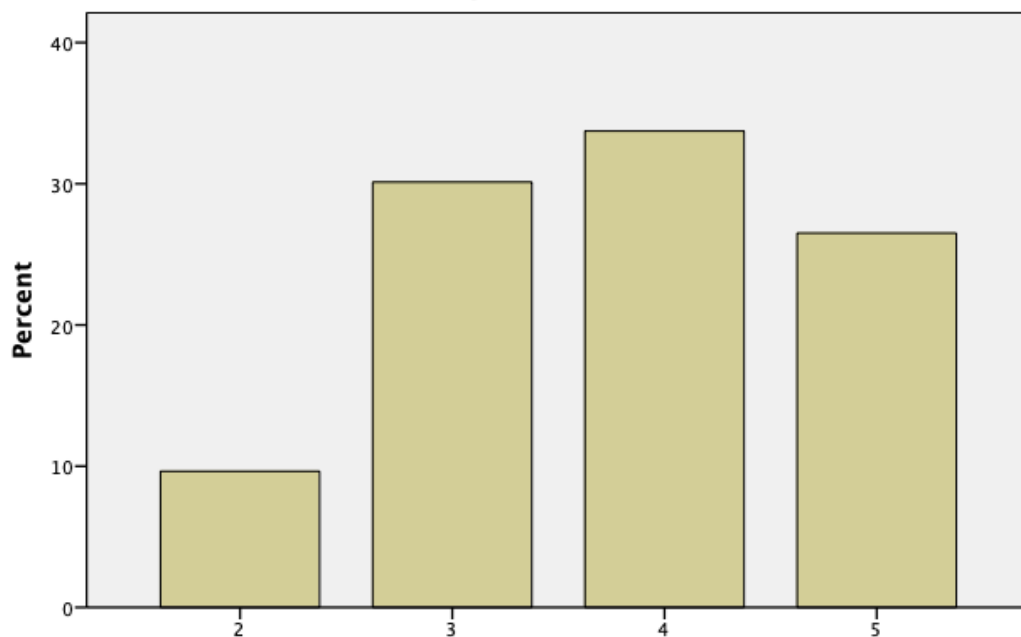
5.3.3 Θεματική δεύτερη: Ο διευθυντής ως επαινετικός και ενθαρρυντικός παράγοντας των προσπαθειών των εκπαιδευτικών

Ερώτημα 7: Ο διευθυντής σας σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου σε θέματα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	16	9.6	9.6	9.6
Αρκετά	50	29.9	30.1	39.8
Πολύ	56	33.5	33.7	73.5
Πάρα πολύ	44	26.3	26.5	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 7 η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (60,2%) πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους τούς ενθαρρύνει να κάνουν προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου σε θέματα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς («Πολύ» 33,7%, «Πάρα πολύ» 26,5%). Σε αρκετά μεγάλο βαθμό απάντησε το 30,1% των εκπαιδευτικών, ενώ μικρό είναι το ποσοστό εκείνων, οι οποίοι απάντησαν «Λίγο» (9,6%).

7. Ο διευθυντής σας σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου σε θέματα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

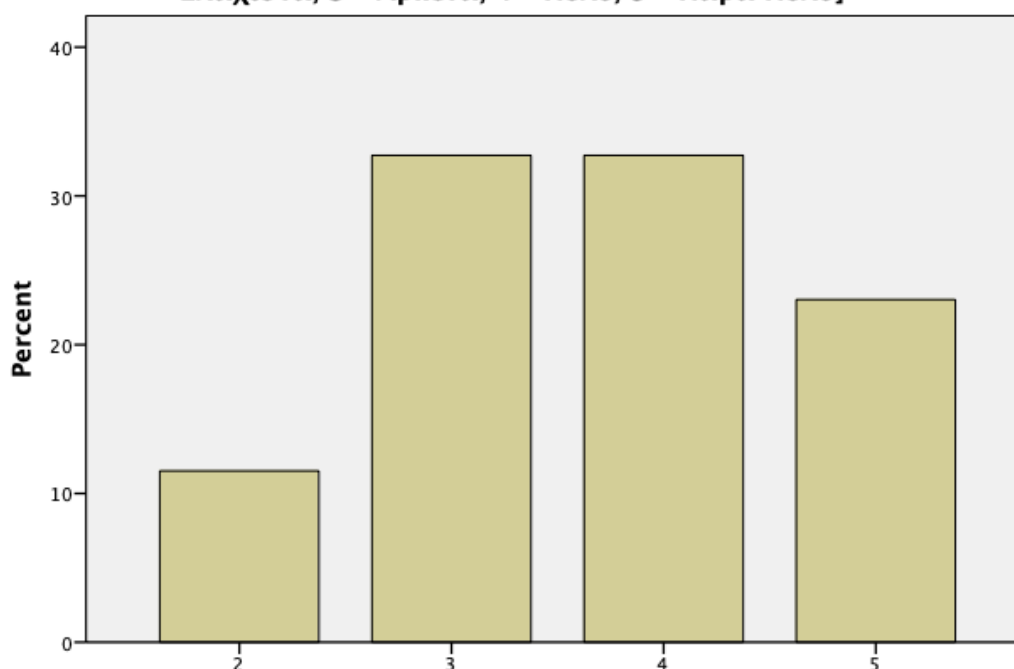


Ερώτημα 8: Ο διευθυντής σας σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις και να εφαρμόσετε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	19	11.4	11.5	11.5
Αρκετά	54	32.3	32.7	44.2
Πολύ	54	32.3	32.7	77.0
Πάρα πολύ	38	22.8	23.0	100.0
Total	165	98.8	100.0	
Missing System	2	1.2		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 8 και συγκεκριμένα στο αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους τους ενθαρρύνει να κάνουν προτάσεις και να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (55,7%) απάντησαν «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ «Αρκετά» απάντησε το 32,7%. Ταυτόχρονα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφώνησαν ή συμφώνησαν σε μικρό βαθμό με αυτήν την άποψη ανέρχεται στο 11,5%.

8. Ο διευθυντής σας σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις και να εφαρμόσετε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Άρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



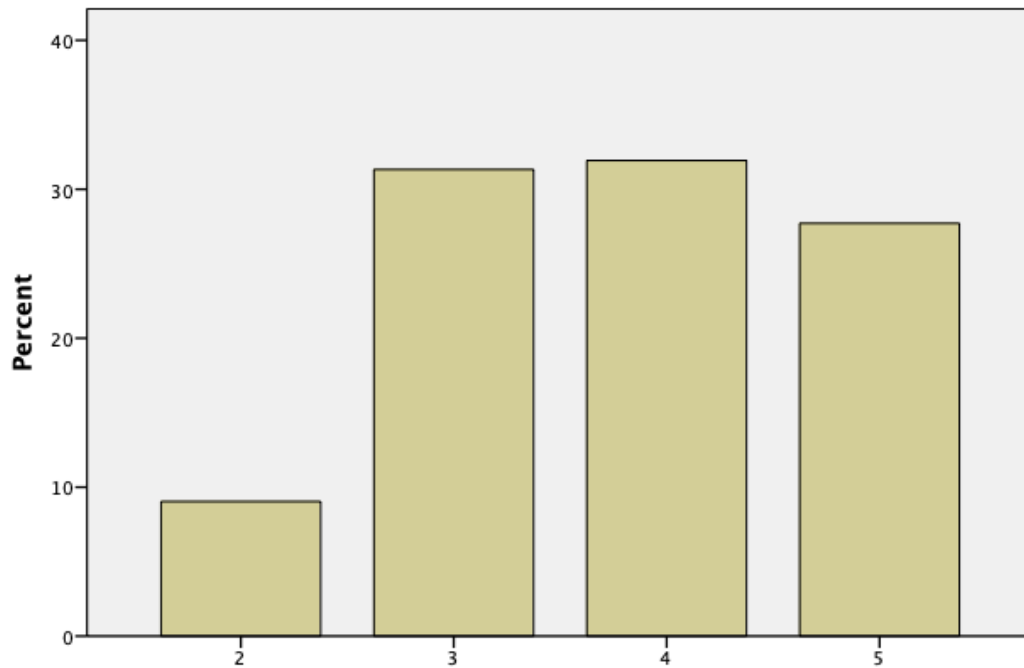
Ερώτημα 9: Ο διευθυντής σας εκτιμά και αναγνωρίζει την αξία της προσφοράς σας, επιβραβεύοντας τις προσπάθειές σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	15	9.0	9.0	9.0
Άρκετά	52	31.1	31.3	40.4
Πολύ	53	31.7	31.9	72.3
Πάρα πολύ	46	27.5	27.7	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Όσον αφορά το ερώτημα 9, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (59,6%) θεωρούν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους εκτιμά και αναγνωρίζει την αξία της προσφοράς τους και επιβραβεύει τις προσπάθειές τους («Πολύ» 31,9%, «Πάρα πολύ» 27,7%). Επίσης, το 31,3% το

πιστεύει σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ενώ «Λίγο» απάντησε μόλις το 9% των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών.

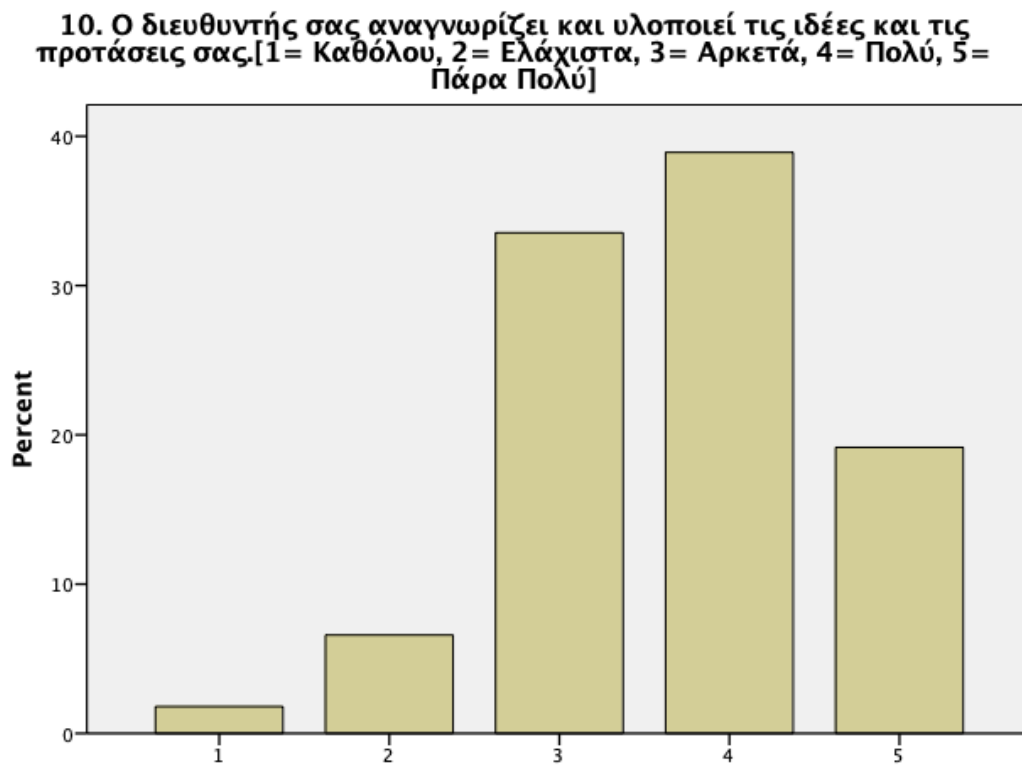
9. Ο διευθυντής σας εκτιμά και αναγνωρίζει την αξία της προσφοράς σας, επιβραβεύοντας τις προσπάθειές σας. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



Ερώτημα 10: Ο διευθυντής σας αναγνωρίζει και υλοποιεί τις ιδέες και τις προτάσεις σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	11	6.6	6.6	8.4
Αρκετά	56	33.5	33.5	41.9
Πολύ	65	38.9	38.9	80.8
Πάρα πολύ	32	19.2	19.2	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Στο ερώτημα 10, η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (58,1%) θεωρεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους αναγνωρίζει και υλοποιεί τις ιδέες και τις προτάσεις τους («Πολύ» 38,9%, «Πάρα πολύ» 19,2%). Σε αρκετά μεγάλο βαθμό απάντησε το 33,5%, ενώ «Καθόλου» ή «Λίγο» απάντησε μόνο το 8,4% των εκπαιδευτικών.

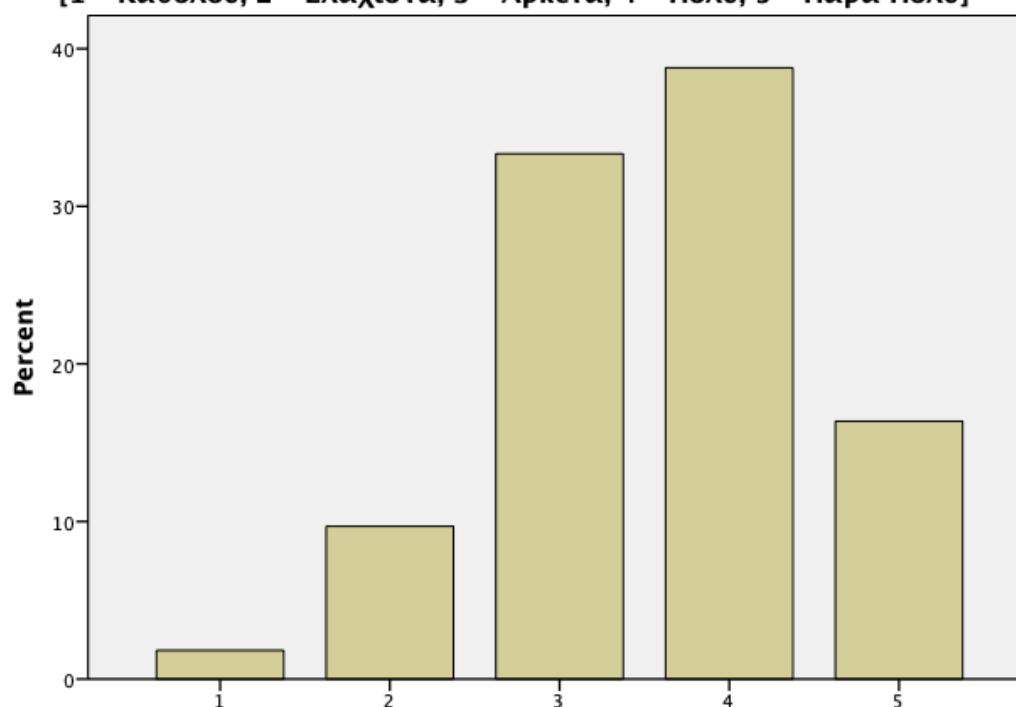


Ερώτημα 11: Ο διευθυντής σας σας καθοδηγεί και σας υποστηρίζει στο έργο σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	16	9.6	9.7	11.5
Αρκετά	55	32.9	33.3	44.8
Έγκυρο Πολύ	64	38.3	38.8	83.6
Πάρα πολύ	27	16.2	16.4	100.0
Total	165	98.8	100.0	
Missing System	2	1.2		
Total	167	100.0		

Όσον αφορά το ερώτημα 11, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (55,2%) θεωρεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους τους καθοδηγεί και τους υποστηρίζει στο έργο τους («Πολύ» 38,8%, «Πάρα πολύ» 16,4%). Το 33,3% απάντησε «Αρκετά», «Λίγο» το 9,7% των εκπαιδευτικών, ενώ η επιλογή «Καθόλου» επιλέχθηκε από το ισχνό 1,8% των εκπαιδευτικών.

11. Ο διευθυντής σας σας καθοδηγεί και σας υποστηρίζει στο έργο σας.
[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



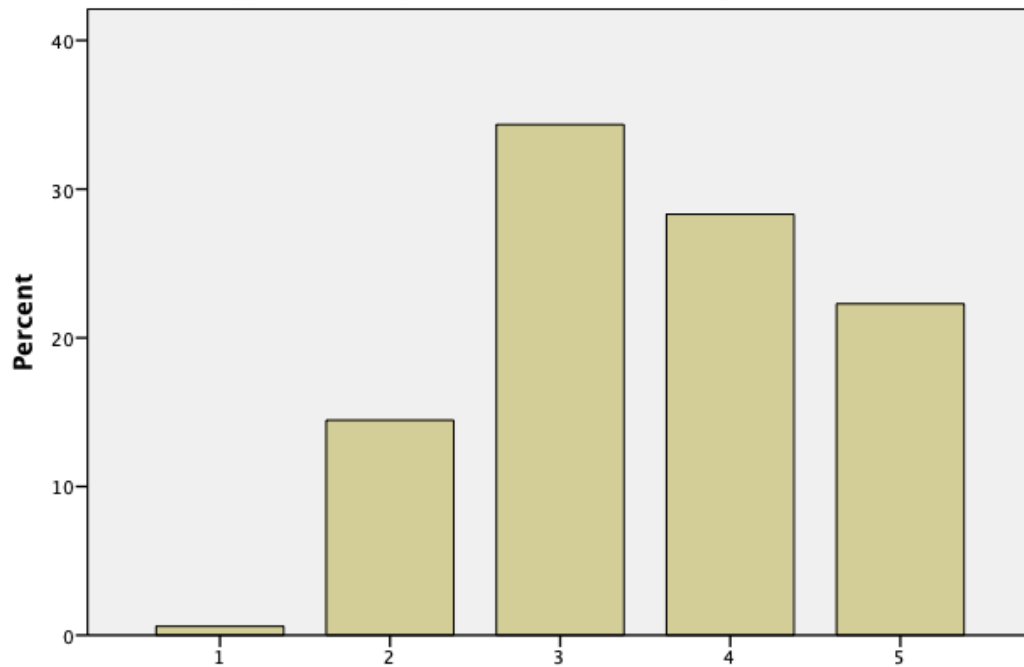
Ερώτημα 12: Ο διευθυντής σας σας ενθαρρύνει να προτείνετε ενέργειες που θα βελτιώσουν τη διοικητική λειτουργία του σχολείου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	.6	.6	.6
Λίγο	24	14.4	14.5	15.1
Αρκετά	57	34.1	34.3	49.4
Έγκυρο Πολύ	47	28.1	28.3	77.7
Πάρα πολύ	37	22.2	22.3	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 12 περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (50,6%) πιστεύουν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους τους ενθαρρύνει

να προτείνουν ενέργειες που θα βελτιώσουν τη διοικητική λειτουργία του σχολείου («Πολύ» 28,3%, «Πάρα πολύ» 22,3%), ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που το πιστεύουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό (34,3%). Τέλος, μικρό φαίνεται ότι είναι το ποσοστό εκείνων που απάντησαν «Καθόλου» ή «Λίγο» (15,1%).

12. Ο διευθυντής σας σας ενθαρρύνει να προτείνετε ενέργειες που θα βελτιώσουν τη διοικητική λειτουργία του σχολείου.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

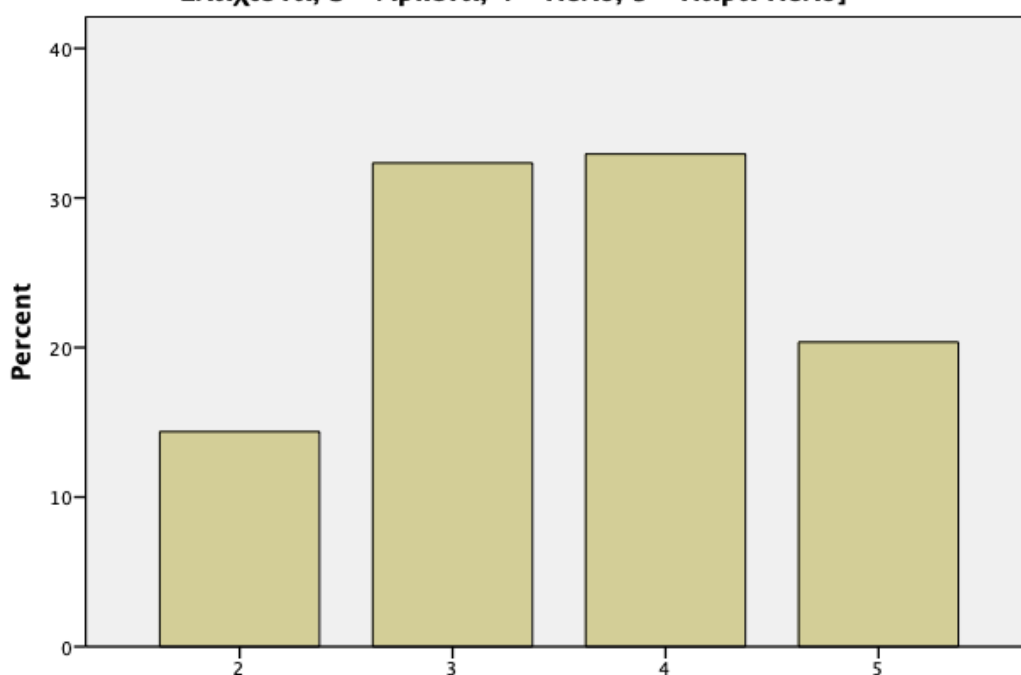


Ερώτημα 13: Ο διευθυντής σας σας επαινεί κατ' ιδίαν ή και δημόσια για τη συμβολή σας στην προώθηση των στόχων του σχολείου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	24	14.4	14.4	14.4
Αρκετά	54	32.3	32.3	46.7
Πολύ	55	32.9	32.9	79.6
Πάρα πολύ	34	20.4	20.4	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Στο ερώτημα 13 περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (53,3%) πιστεύουν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους τους επαινεί κατ' ιδίαν ή και δημόσια για τη συμβολή τους στην προώθηση των στόχων του σχολείου («Πολύ» 32,9%, «Πάρα πολύ» 20,4%), ενώ το 32,3% συμφωνεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Τέλος, «Λίγο» απάντησε το 14,4% των εκπαιδευτικών, ενώ από την ανάλυση των δεδομένων δε βρέθηκε κανείς που να μην πιστεύει καθόλου την παραπάνω θέση.

13. Ο διευθυντής σας σας επαινεί κατ' ιδίαν ή και δημόσια για τη συμβολή σας στην προώθηση των στόχων του σχολείου. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



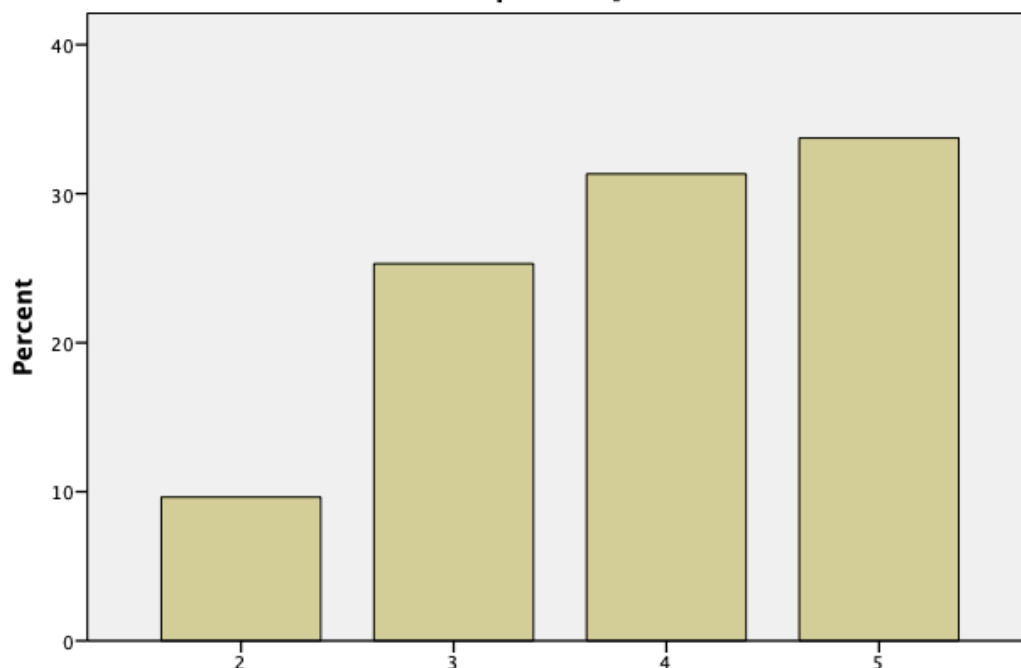
5.3.4 Θεματική τρίτη: Ο διευθυντής ως προαγωγός κλίματος εμπιστοσύνης, συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών

Ερώτημα 14: Ο διευθυντής σας ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	16	9.6	9.6	9.6
Αρκετά	42	25.1	25.3	34.9
Πολύ	52	31.1	31.3	66.3
Πάρα πολύ	56	33.5	33.7	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 14 το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (65%) πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο («Πολύ» 31,3%, «Πάρα πολύ» 33,7%). «Αρκετά» απάντησε το 25,3%, ενώ «Λίγο» το 9,6%.

14. Ο διευθυντής σας ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



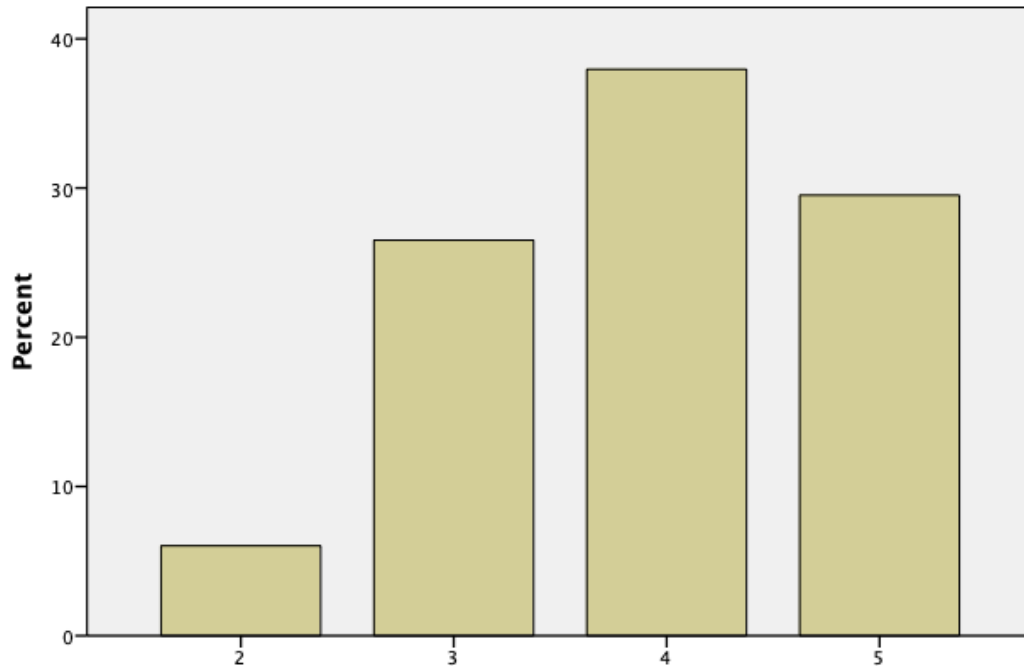
Ερώτημα 15: Ο διευθυντής σας συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και καλών διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	10	6.0	6.0	6.0
Αρκετά	44	26.3	26.5	32.5
Πολύ	63	37.7	38.0	70.5
Έγκυρο Πάρα πολύ	49	29.3	29.5	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Η άποψη ότι ο διευθυντής συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και καλών διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο αποτελούσε το περιεχόμενο του ερωτήματος 15. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό (67,5%) των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας ήταν

μεταξύ των επιλογών «Πολύ» και «Πάρα πολύ», ενώ περίπου το ένα τέταρτο των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών (26,5%) απάντησε «Αρκετά», ενώ «Λίγο» επέλεξε μόνο το 6% των εκπαιδευτικών.

15. Ο διευθυντής σας συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και καλών διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

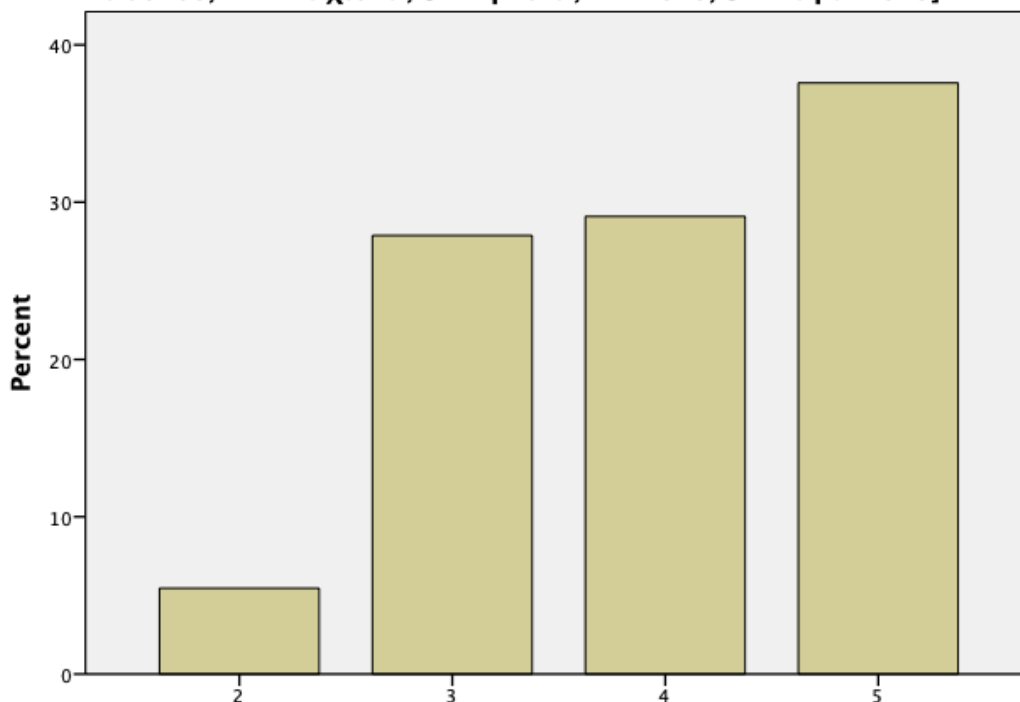


Ερώτημα 16: Ο διευθυντής σας καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	9	5.4	5.5	5.5
Αρκετά	46	27.5	27.9	33.3
Πολύ	48	28.7	29.1	62.4
Πάρα πολύ	62	37.1	37.6	100.0
Total	165	98.8	100.0	
Missing System	2	1.2		
Total	167	100.0		

Στο αν ο διευθυντής καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο η επιλογή «Πάρα Πολύ» συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα σε ποσοστό 37,6%. Ακόμη, «Πολύ» απάντησε το 29,1% των εκπαιδευτικών, «Αρκετά» απάντησε περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών (27,9%), ενώ «Λίγο» ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,5%.

16. Ο διευθυντής σας καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



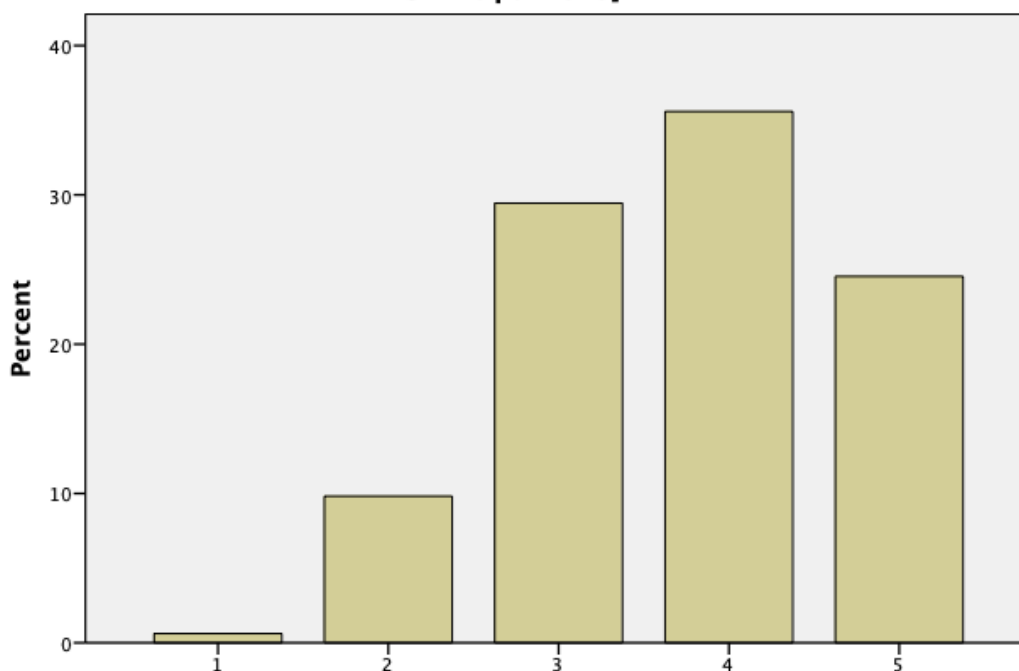
Ερώτημα 17: Ο διευθυντής σας καθορίζει τους στόχους και το όραμα του σχολείου σε συνεργασία μαζί σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	.6	.6	.6
Λίγο	16	9.6	9.8	10.4
Αρκετά	48	28.7	29.4	39.9
Πολύ	58	34.7	35.6	75.5
Πάρα πολύ	40	24.0	24.5	100.0
Έγκυρο				

Total	163	97.6	100.0
Missing System	4	2.4	
Total	167	100.0	

Το ερώτημα 17 είχε ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πίστευαν ότι ο διευθυντής τους καθορίζει τους στόχους και το όραμα του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των υποκειμένων διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (60,1%) συμφωνεί σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με την παραπάνω θέση («Πολύ» 35,6%, «Πάρα πολύ» 24,5%), ενώ σημαντικό, επίσης, είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησε «Αρκετά» (29,4%). Τέλος, το 10,4% των εκπαιδευτικών δε συντάσσεται καθόλου ή συντάσσεται σε μικρό βαθμό με την παραπάνω άποψη («Καθόλου» 0,6%, «Λίγο» 9,8%).

17. Ο διευθυντής σας καθορίζει τους στόχους και το όραμα του σχολείου σε συνεργασία μαζί σας.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

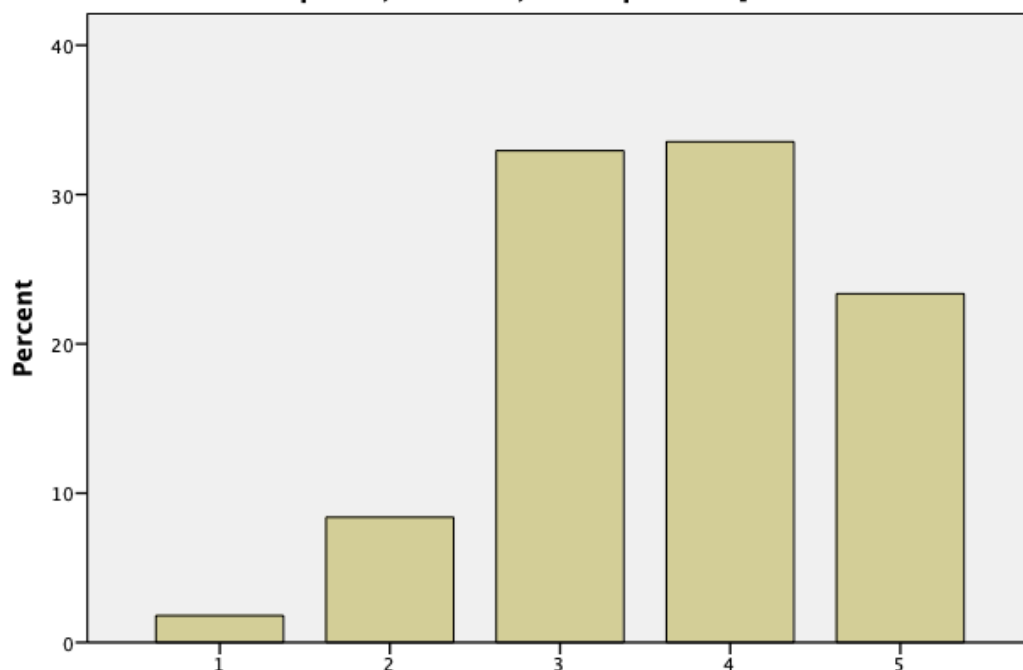


Ερώτημα 18: Ο διευθυντής σας εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση εμπλέκοντάς σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	14	8.4	8.4	10.2
Αρκετά	55	32.9	32.9	43.1
Έγκυρο Πολύ	56	33.5	33.5	76.6
Πάρα πολύ	39	23.4	23.4	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Στο ερώτημα 18 περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (56,9%) θεώρησαν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση και τους εμπλέκει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων («Πολύ» 33,5%, «Πάρα πολύ» 23,4%). Ταυτόχρονα, σε αρκετά μεγάλο βαθμό συμφώνησε το 32,9% των εκπαιδευτικών, ενώ ελάχιστος φαίνεται ότι είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησε «Καθόλου» (1,8%).

18. Ο διευθυντής σας εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση εμπλεκοντάς σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



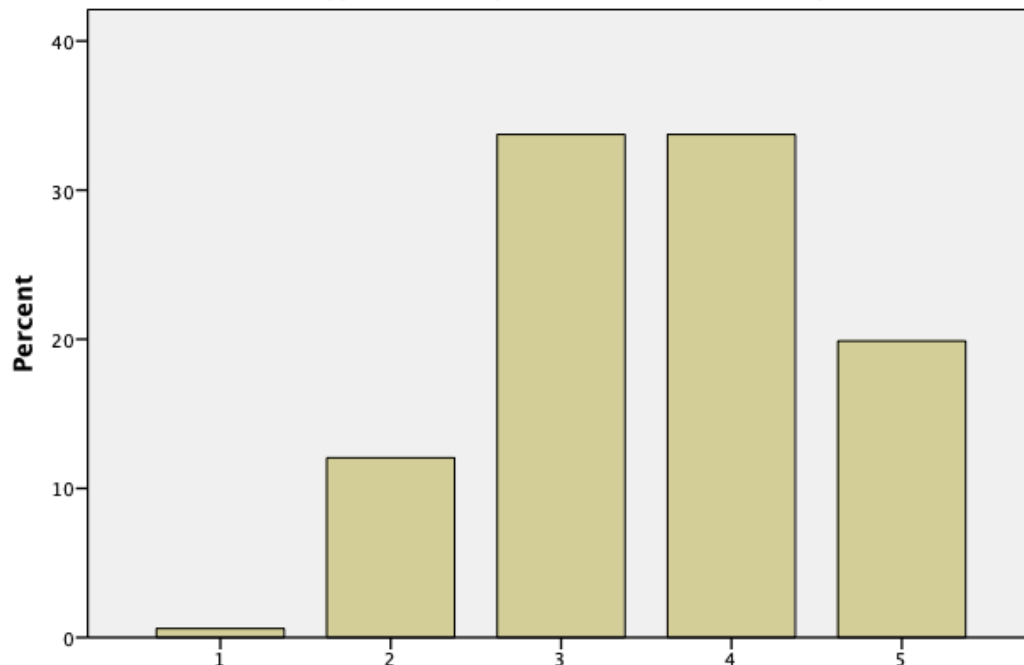
Ερώτημα 19: Ο διευθυντής σας σας ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, ευθύνες και να εισάγετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	.6	.6	.6
Λίγο	20	12.0	12.0	12.7
Αρκετά	56	33.5	33.7	46.4
Έγκυρο Πολύ	56	33.5	33.7	80.1
Πάρα πολύ	33	19.8	19.9	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 19 το 33,7% των εκπαιδευτικών πιστεύει σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους τους ενθαρρύνει να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εισάγουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ το 53,6% των εκπαιδευτικών

απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ». Τέλος, το 12% των εκπαιδευτικών συμφώνησε λίγο με την παραπάνω άποψη.

19. Ο διευθυντής σας σας ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, ευθύνες και να εισάγετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

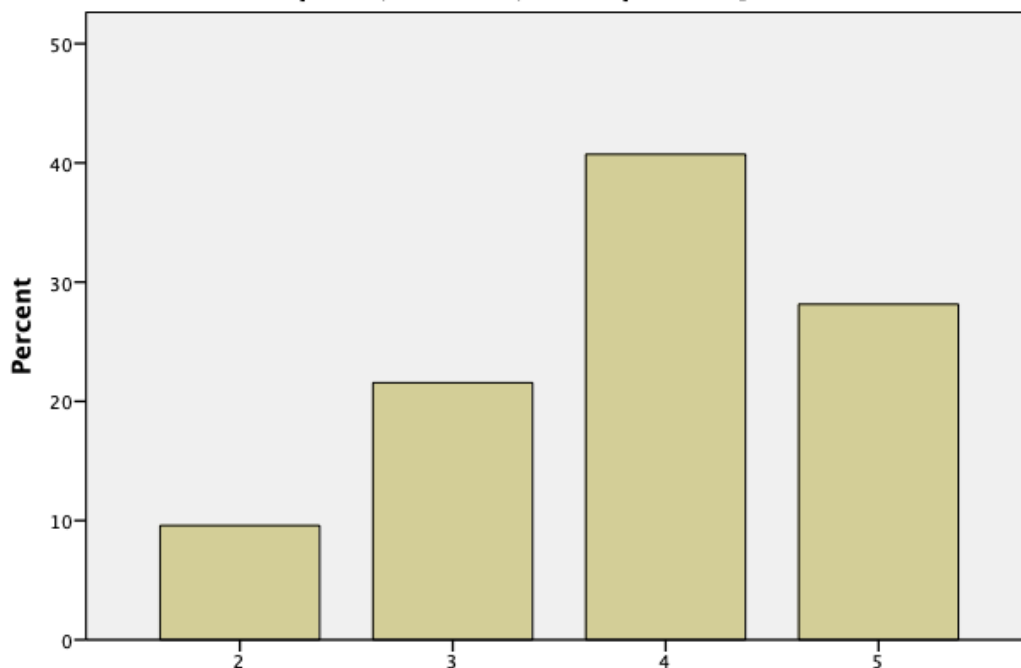


Ερώτημα 20: Ο διευθυντής σας φροντίζει να υπάρχουν διάυλοι επικοινωνίας με όλους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς).

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	16	9.6	9.6	9.6
Αρκετά	36	21.6	21.6	31.1
Πολύ	68	40.7	40.7	71.9
Πάρα πολύ	47	28.1	28.1	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Το 21,6% των εκπαιδευτικών πιστεύει αρκετά ότι ο διευθυντής τους φροντίζει να υπάρχουν διάυλοι επικοινωνίας με όλους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), το 68,8% απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ 9,6% το πιστεύει σε λίγο βαθμό.

20. Ο διευθυντής σας φροντίζει να υπάρχουν δίαυλοι επικοινωνίας με όλους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



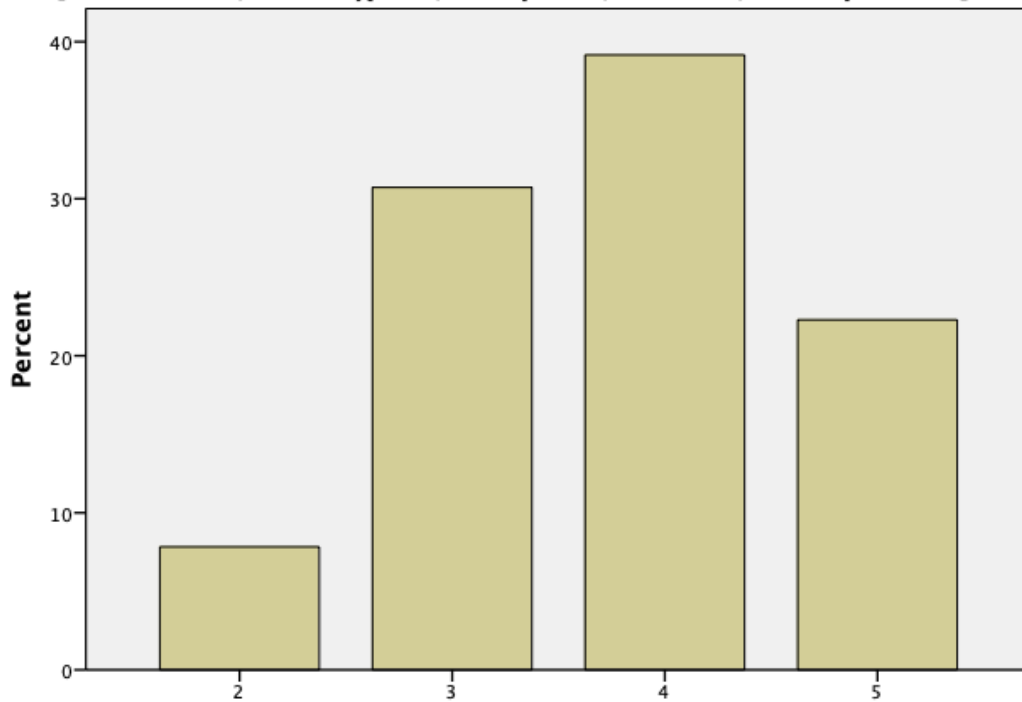
Ερώτημα 21: διευθυντής σας σας ενθαρρύνει ώστε να αναλάβετε πρωτοβουλίες.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	13	7.8	7.8	7.8
Αρκετά	51	30.5	30.7	38.6
Πολύ	65	38.9	39.2	77.7
Πάρα πολύ	37	22.2	22.3	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Όσον αφορά το ερώτημα 21 και συγκεκριμένα για το αν ο διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, η μεγάλη

πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (61,5%) το πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό («Πολύ» 39,2%, «Πάρα πολύ» 22,3%), ενώ σημαντικός ήταν, επίσης, και αριθμός εκείνων που απάντησαν «Αρκετά» (30,7%). Μόνο το 7,8% των υποκειμένων επέλεξαν την επιλογή «Λίγο» στο συγκεκριμένο ερώτημα.

**21. Ο διευθυντής σας σας ενθαρρύνει ώστε να αναλάβετε πρωτοβουλίες.
[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]**

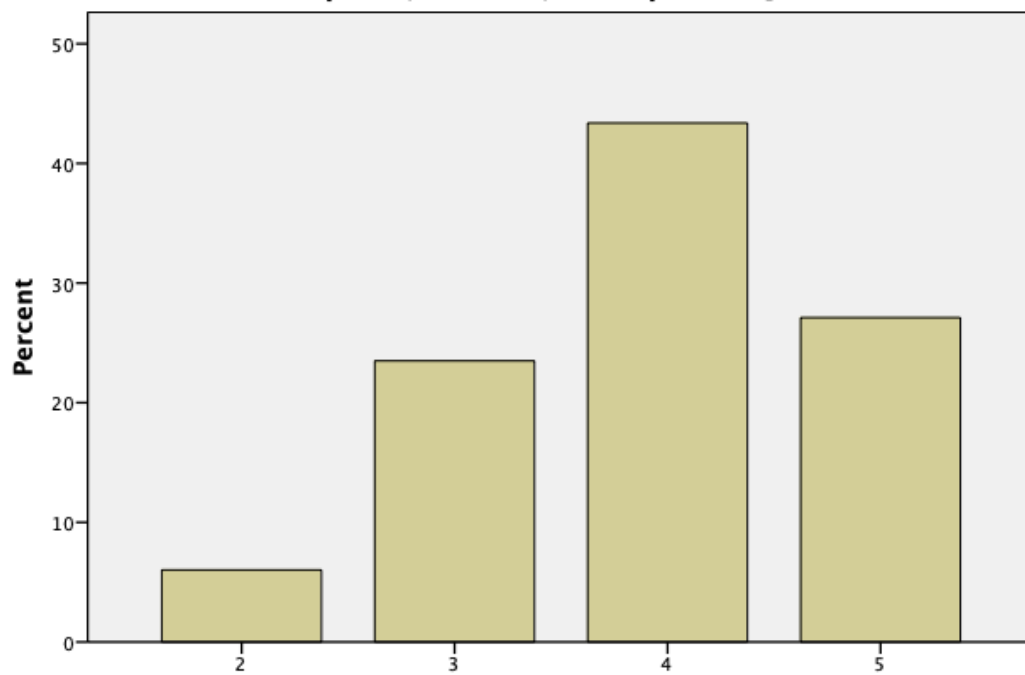


Ερώτημα 22: Ο διευθυντής σας επιλύει διαφορές και προλαβαίνει συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	10	6.0	6.0	6.0
Αρκετά	39	23.4	23.5	29.5
Πολύ	72	43.1	43.4	72.9
Πάρα πολύ	45	26.9	27.1	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα αν ο διευθυντής επιλύει διαφορές και προλαβαίνει συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητών, περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών (23,5%) απάντησε «Αρκετά», το 70,5% απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» («Πολύ» 43,4%, «Πάρα πολύ» 27,1%), ενώ «Λίγο» απάντησε μόνο το 6% των εκπαιδευτικών του δείγματος

22. Ο διευθυντής σας επιλύει διαφορές και προλαβαίνει συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητών.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



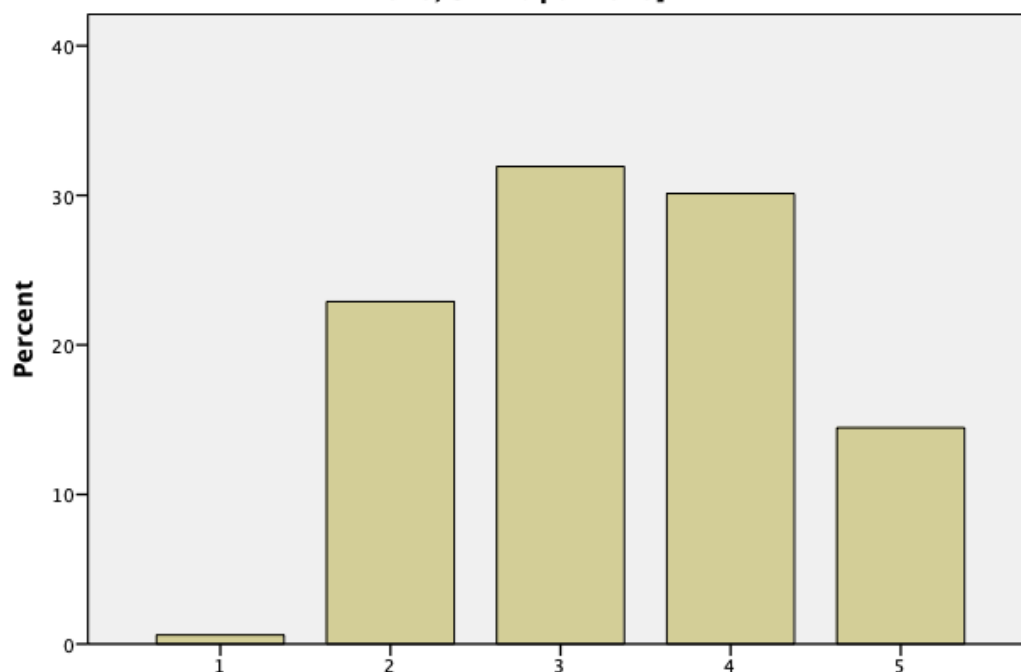
5.3.5 Θεματική τέταρτη: Ο διευθυντής ως υπεύθυνος για την εξέλιξη και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ερώτημα 23: Ο διευθυντής σας φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική ανέλιξη και την επιμόρφωσή σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	1	.6	.6	.6
Λίγο	38	22.8	22.9	23.5
Αρκετά	53	31.7	31.9	55.4
Έγκυρο Πολύ	50	29.9	30.1	85.5
Πάρα πολύ	24	14.4	14.5	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Το ερώτημα 23 εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν ο διευθυντής τους φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική ανέλιξη και την επιμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (44,6%) συντάσσονται με την παραπάνω άποψη σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό («Πολύ» 30,1%, «Πάρα πολύ» 14,5%), ενώ συγχρόνως «Αρκετά» απάντησε και το 31,9% των εκπαιδευτικών. Σημαντικό, ωστόσο, φαίνεται ότι είναι το ποσοστό εκείνων που θεώρησαν ότι ο διευθυντής δεν ενδιαφέρεται για τον επιστημονικό εφοδιασμό του εκπαιδευτικού τους προσωπικού και ειδικότερα περίπου το ένα τέταρτο (23,5%) των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών απάντησε «Καθόλου» ή «Λίγο».

23. Ο διευθυντής σας φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική ανέλιξη και την επιμόρφωσή σας. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



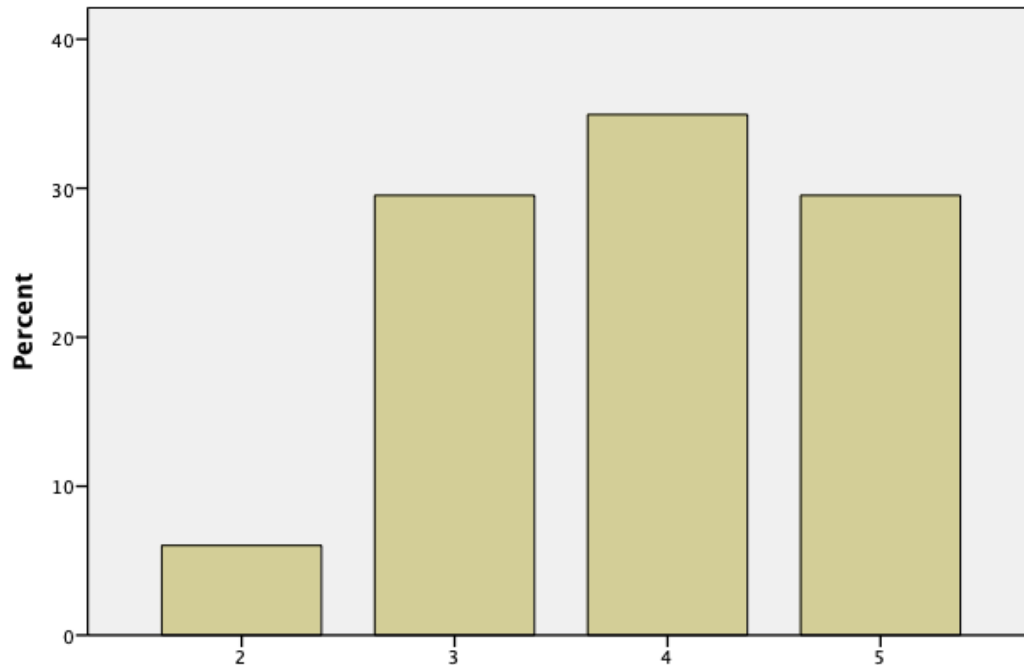
Ερώτημα 24: Ο διευθυντής σας σας ενημερώνει καθημερινά για τα προγράμματα, τις δραστηριότητες και τα προβλήματα του σχολείου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	10	6.0	6.0	6.0
Αρκετά	49	29.3	29.5	35.5
Πολύ	58	34.7	34.9	70.5
Πάρα πολύ	49	29.3	29.5	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Όσον αφορά το αν ο διευθυντής ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς καθημερινά για τα προγράμματα, τις δραστηριότητες και τα προβλήματα του σχολείου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (64,4%) απάντησαν «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» και «Αρκετά» περίπου το ένα τρίτο (29,5%). Ακόμη, ελάχιστοι είναι αυτοί οι

εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ενημερώνει σε μικρό βαθμό για τα του σχολείου (6%).

24. Ο διευθυντής σας σας ενημερώνει καθημερινά για τα προγράμματα, τις δραστηριότητες και τα προβλήματα του σχολείου.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



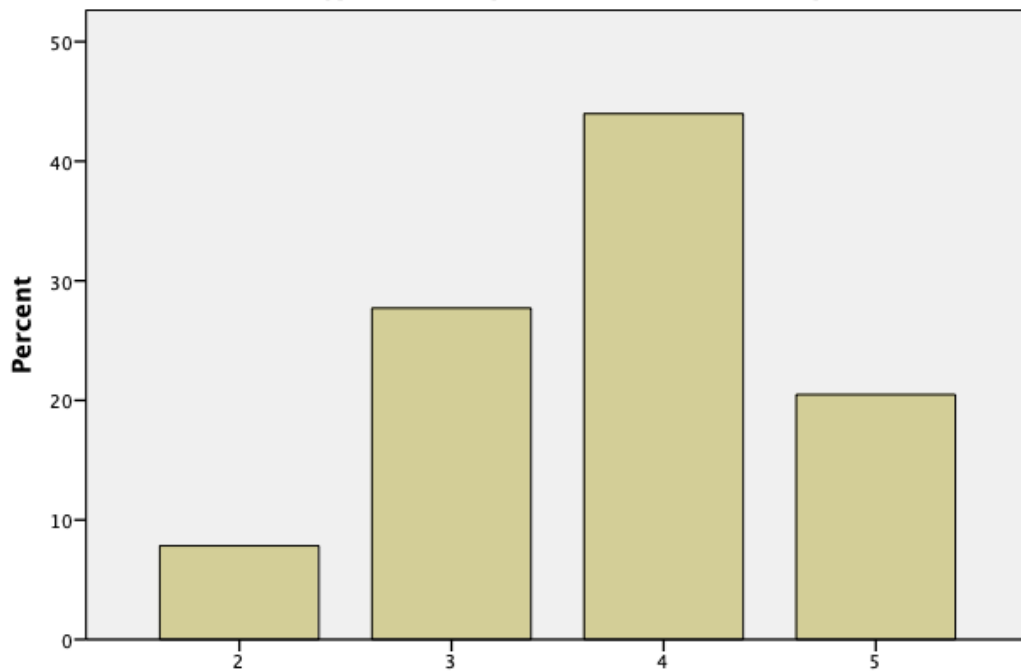
Ερώτημα 25: Ο διευθυντής σας σας μεταφέρει επαινετικά σχόλια και θετικές κρίσεις που έκαναν για εσάς είτε γονείς είτε σχολικοί σύμβουλοι.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	13	7.8	7.8	7.8
Αρκετά	46	27.5	27.7	35.5
Πολύ	73	43.7	44.0	79.5
Πάρα πολύ	34	20.4	20.5	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 25 περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (64,5%) πιστεύουν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους τους

μεταφέρει επαινετικά σχόλια και θετικές κρίσεις γονέων ή σχολικών συμβούλων («Πολύ» 44%, «Πάρα πολύ» 20,5%), ενώ την ίδια άποψη αλλά σε μικρότερο βαθμό έχει και το 27,7%, το οποίο απάντησε «Αρκετά». Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι δεν βρέθηκαν εκπαιδευτικοί στο δείγμα που να θεωρούν ότι ο διευθυντής τους δεν προβαίνει καθόλου στην παραπάνω ενημερωτική πρακτική και να προστεθεί επιπλέον ότι το ποσοστό αυτών που απάντησαν «Λίγο» ανέρχεται στο 7,8%.

25. Ο διευθυντής σας σας μεταφέρει επαινετικά σχόλια και θετικές κρίσεις που έκαναν για εσάς είτε γονείς είτε σχολικοί σύμβουλοι.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

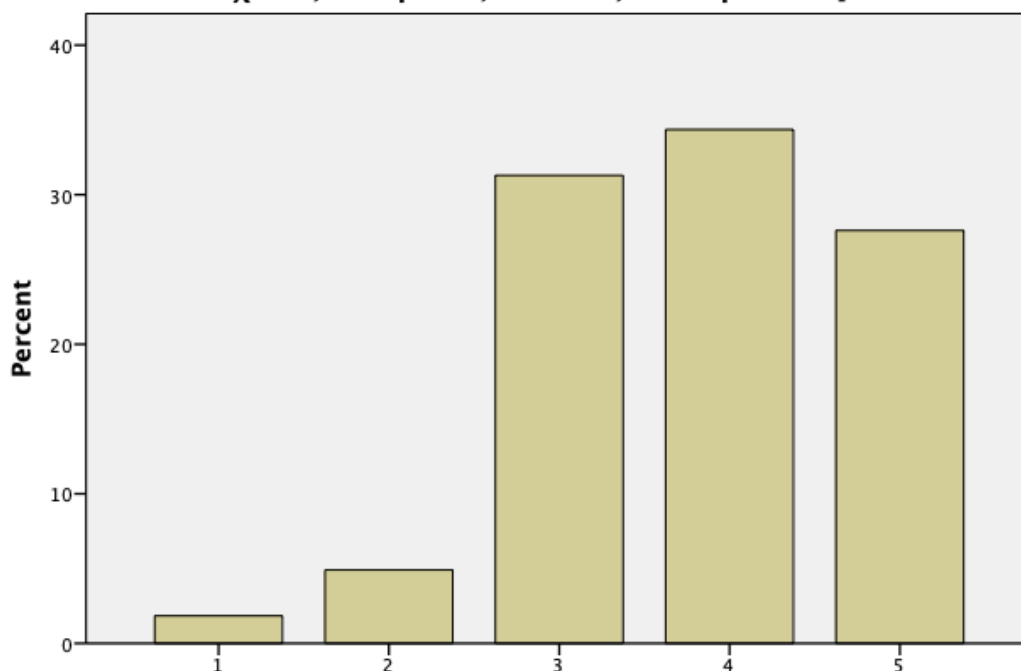


**Ερώτημα 26: Ο διευθυντής σας σας κρατά ενήμερους για τις αποφάσεις της
κεντρικής διοίκησης που αφορούν τη σχολική μονάδα.**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	8	4.8	4.9	6.7
Αρκετά	51	30.5	31.3	38.0
Έγκυρο Πολύ	56	33.5	34.4	72.4
Πάρα πολύ	45	26.9	27.6	100.0
Total	163	97.6	100.0	
Missing System	4	2.4		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα αν ο διευθυντής ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης που αφορούν τη σχολική μονάδα, η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών (62%) απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ αυτοί που απάντησαν «Αρκετά» αποτελούσαν το 31,3% του δείγματος. Ακόμη, το 6,7% των εκπαιδευτικών απάντησε «Καθόλου» ή «Λίγο».

26. Ο διευθυντής σας σας κρατά ενημέρους για τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης που αφορούν τη σχολική μονάδα.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



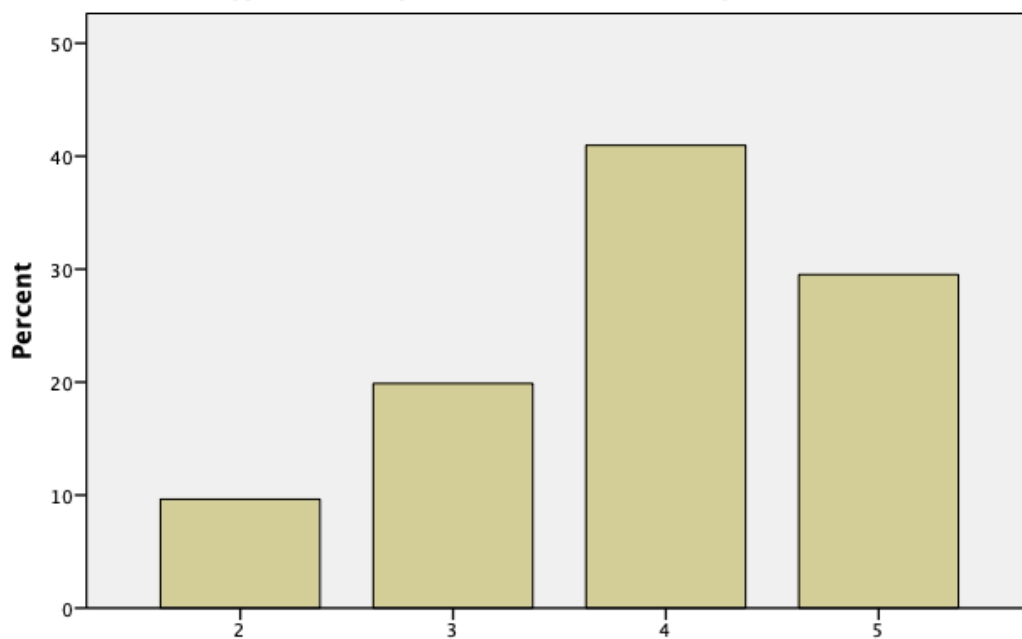
Ερώτημα 27: Ο διευθυντής σας σας ενημερώνει για τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα από πλευράς μαθητών (μαθησιακά προβλήματα, οικογενειακά προβλήματα κ.τ.λ.).

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	16	9.6	9.6	9.6
Αρκετά	33	19.8	19.9	29.5
Πολύ	68	40.7	41.0	70.5
Πάρα πολύ	49	29.3	29.5	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (70,5%) πιστεύει πολύ ή πάρα πολύ ότι ο διευθυντής τους τους ενημερώνει για τις ιδιαίτερες

συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα από πλευράς μαθητών (μαθησιακά προβλήματα, οικογενειακά προβλήματα κ.τ.λ («Πολύ 41%, «Πάρα πολύ» 29,5%). Ακόμη το 19,9% των εκπαιδευτικών απάντησε «Αρκετά», ενώ μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (9,6%), που συμφωνεί σε μικρό βαθμό («Λίγο» 9,6%). Τέλος, δε βρέθηκε κανένας εκπαιδευτικός που να μην πιστεύει καθόλου την παραπάνω άποψη.

27. Ο διευθυντής σας σας ενημερώνει για τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα από πλευράς μαθητών (μαθησιακά προβλήματα, οικογενειακά προβλήματα κ.τ.λ.).[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

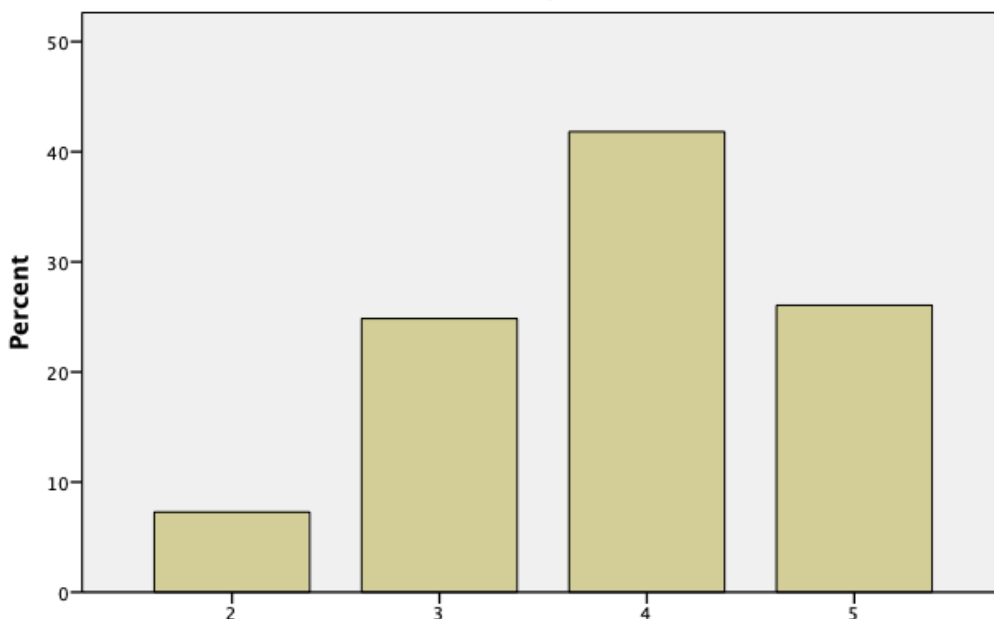


Ερώτημα 28: Ο διευθυντής σας σας ενημερώνει για τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα από πλευράς τοπικής κοινωνίας (σύλλογος γονέων, Δήμος κ.τ.λ.).

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	12	7.2	7.3	7.3
Αρκετά	41	24.6	24.8	32.1
Πολύ	69	41.3	41.8	73.9
Πάρα πολύ	43	25.7	26.1	100.0
Total	165	98.8	100.0	
Missing System	2	1.2		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 28, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (67,9%) πιστεύουν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους ενημερώνει για τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα από πλευράς τοπικής κοινωνίας (σύλλογος γονέων, Δήμος, κ.τ.λ.) («Πολύ» 41,8%, «Πάρα πολύ» 26,1%). Ακόμη, το 24,8% απάντησε «Αρκετά», ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 7,3% απάντησε «Λίγο».

28. Ο διευθυντής σας σας ενημερώνει για τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα από πλευράς τοπικής κοινωνίας (σύλλογος γονέων, Δήμος κ.τ.λ.). [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



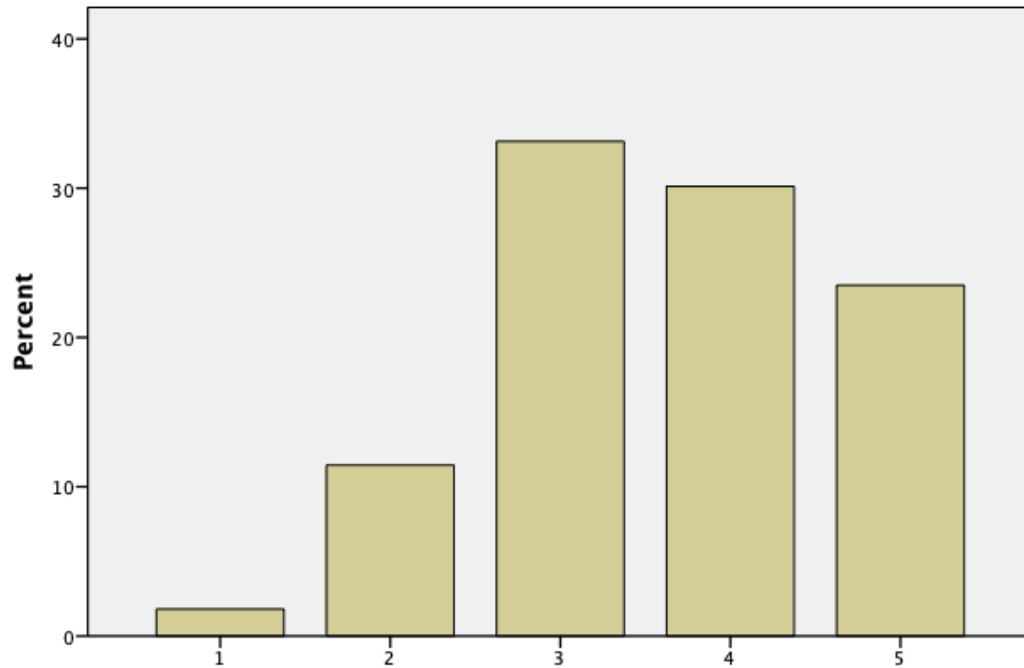
Ερώτημα 29: Ο διευθυντής σας σας ενημερώνει για τα αποτελέσματα του διδακτικού σας έργου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	19	11.4	11.4	13.3
Αρκετά	55	32.9	33.1	46.4
Έγκυρο Πολύ	50	29.9	30.1	76.5
Πάρα πολύ	39	23.4	23.5	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Το ερώτημα 29 αναφέρεται στον ανατροφοδοτικό ρόλο του διευθυντή σχετικά με τα αποτελέσματα των διδακτικών προσπαθειών και ενεργειών του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, από την ανάλυση και μελέτη των δεδομένων διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (53,6%) πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο

βαθμό ότι ο διευθυντής τους τούς τροφοδοτεί με χρήσιμες αξιολογικές πληροφορίες για το διδακτικό τους έργο («Πολύ» 30,1%, «Πάρα πολύ» 23,5%), ενώ σε αρκετά μεγάλο βαθμό συμφωνεί και το 33,1% των υποκειμένων. Τέλος, μικρό ήταν το ποσοστό εκείνων που απάντησαν «Καθόλου» ή «Λίγο» (13,2%).

29. Ο διευθυντής σας σας ενημερώνει για τα αποτελέσματα του διδακτικού σας έργου. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



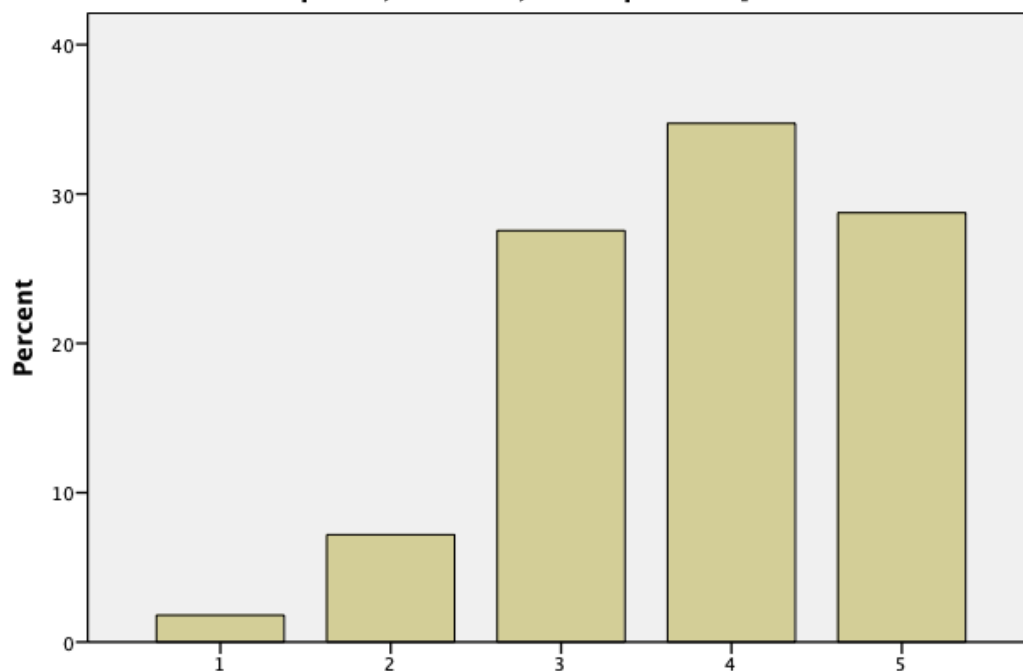
5.3.6 Θεματική πέμπτη: Ο διευθυντής ως παράγοντας σταθερότητας και διατήρησης κλίματος ασφαλείας στη σχολική μονάδα

Ερώτημα 30: Ο διευθυντής σας σας αντιμετωπίζει ισότιμα και κατανέμει δίκαια καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	12	7.2	7.2	9.0
Αρκετά	46	27.5	27.5	36.5
Πολύ	58	34.7	34.7	71.3
Πάρα πολύ	48	28.7	28.7	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Αναφορικά με το ερώτημα 30, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (63,4%) πιστεύουν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους τους αντιμετωπίζει ισότιμα και κατανέμει δίκαια καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες («Πολύ» 34,7%, «Πάρα πολύ» 28,7%). Επιπλέον, το 27,5% απάντησε «Αρκετά» και «Λίγο» το 7,2%. Τέλος, ελάχιστοι (1,8%) είναι αυτοί που δεν πιστεύουν καθόλου αυτήν την άποψη.

30. Ο διευθυντής σας σας αντιμετωπίζει ισότιμα και κατανέμει δίκαια καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

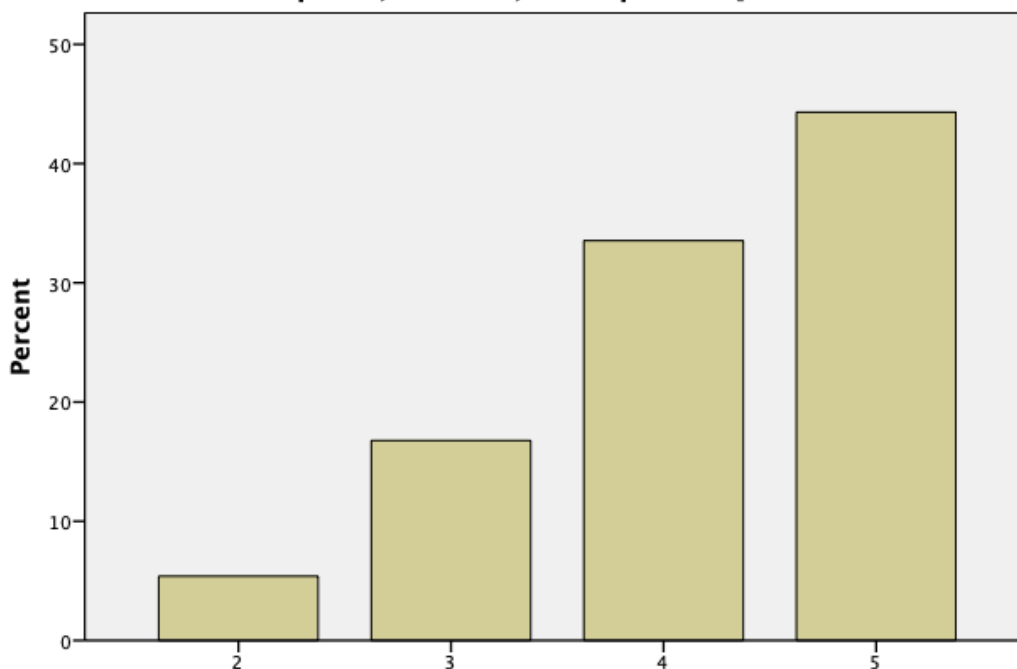


Ερώτημα 31: Ο διευθυντής σας φροντίζει να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής και ασφάλειας των χώρων του σχολείου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	9	5.4	5.4	5.4
Αρκετά	28	16.8	16.8	22.2
Πολύ	56	33.5	33.5	55.7
Πάρα πολύ	74	44.3	44.3	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Στο ερώτημα αν διευθυντής φροντίζει να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής και ασφάλειας των χώρων του σχολείου, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (77,8%) απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ενώ «Αρκετά» απάντησε το 16,8%. Τέλος, μόνο το 5,4% των υποκειμένων προτίμησε την επιλογή «Λίγο».

31. Ο διευθυντής σας φροντίζει να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής και ασφάλειας των χώρων του σχολείου.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



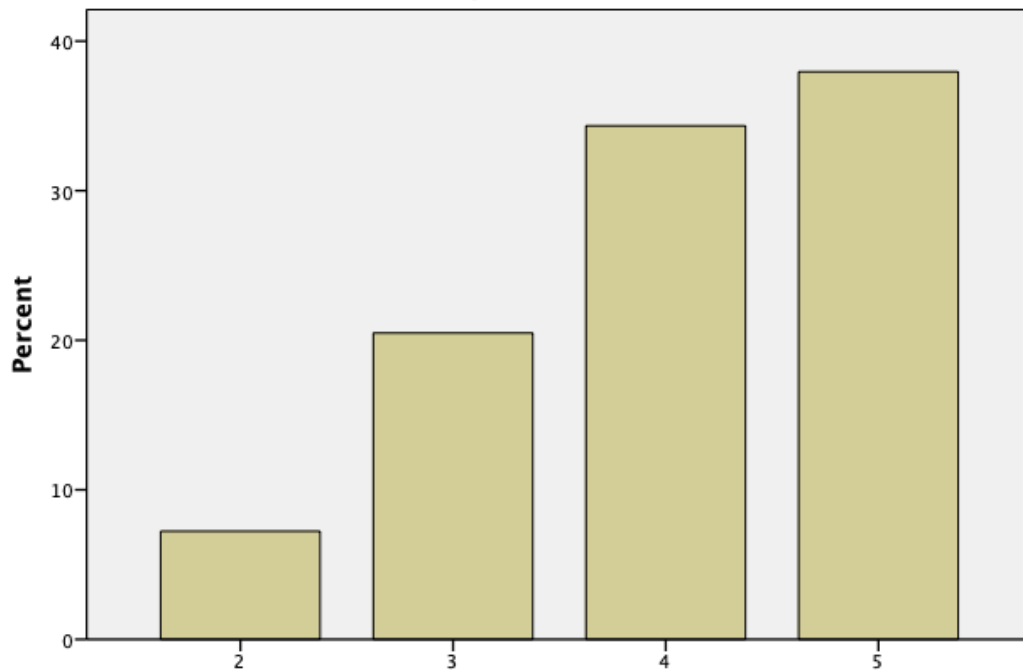
Ερώτημα 32: Ο διευθυντής σας σας αντιμετωπίζει όλους αντικειμενικά και δίκαια σε κάθε περίπτωση.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	12	7.2	7.2	7.2
Αρκετά	34	20.4	20.5	27.7
Πολύ	57	34.1	34.3	62.0
Πάρα πολύ	63	37.7	38.0	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Το ερώτημα 32 αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στην οποία προΐσταται και συγκεκριμένα εξετάζει σε τι βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζονται

με όρους αντικειμενικότητας και δικαιοσύνης. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (72,3%) πιστεύει πολύ ή πάρα πολύ ότι ο διευθυντής τους μεταχειρίζεται όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό με δίκαιο και αμερόληπτο τρόπο («Πολύ» 34,3%, «Πάρα πολύ» 38%), ενώ λίγοι είναι αυτοί που προτίμησαν την επιλογή «Λίγο» (7,2%).

32. Ο διευθυντής σας σας αντιμετωπίζει όλους αντικειμενικά και δίκαια σε κάθε περίπτωση.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

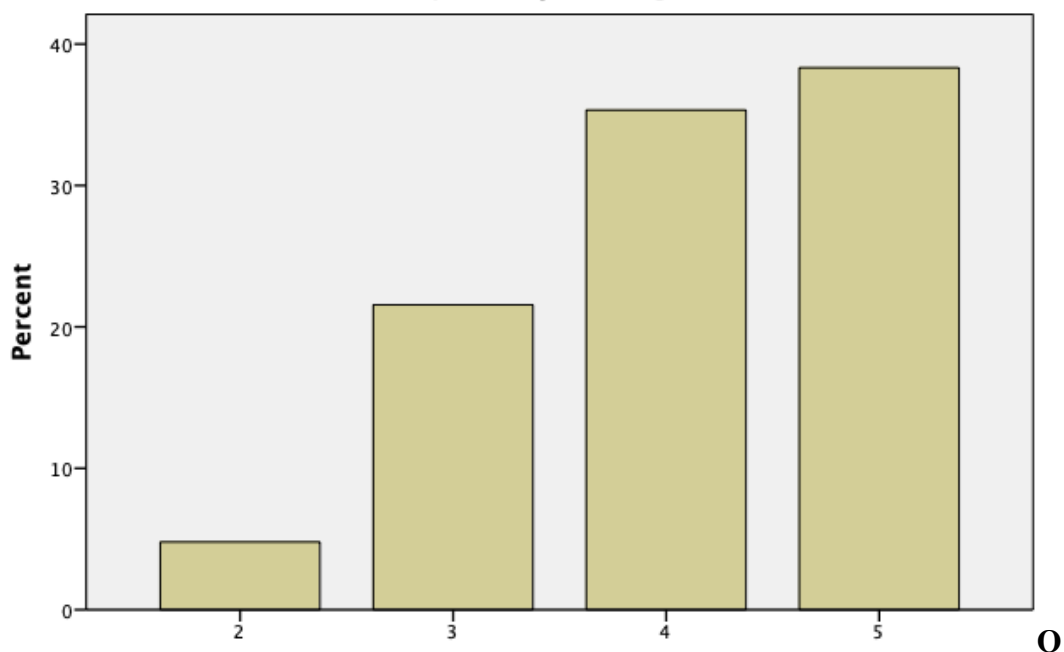


Ερώτημα 33: Ο διευθυντής σας φροντίζει να εφαρμόζονται με συνέπεια κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου (ώρα προσέλευσης, εφημερίες, κ.τλ).

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	8	4.8	4.8	4.8
Αρκετά	36	21.6	21.6	26.3
Πολύ	59	35.3	35.3	61.7
Πάρα πολύ	64	38.3	38.3	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Το 35,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει πολύ ότι ο διευθυντής τους φροντίζει να εφαρμόζονται με συνέπεια κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου (ώρα προσέλευσης, εφημερίες, κ.τλ.), το 38,3% το πιστεύει πάρα πολύ, το 21,6% αρκετά, ενώ το 4,8% το πιστεύει λίγο.

33. Ο διευθυντής σας φροντίζει να εφαρμόζονται με συνέπεια κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου (ώρα προσέλευσης, εφημερίες, κ.τλ). [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

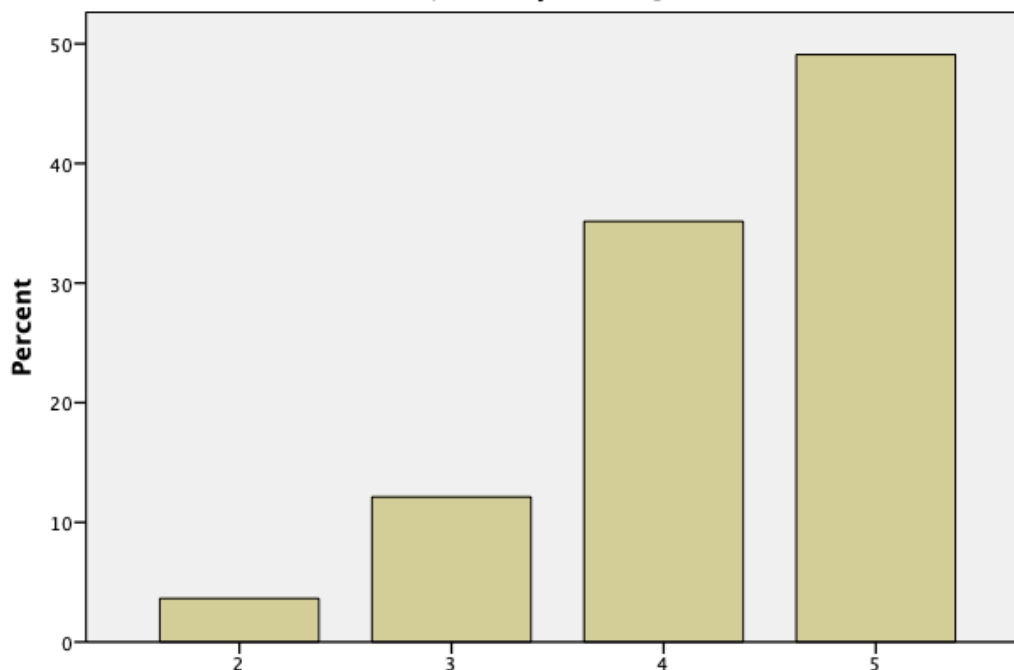


Ερώτημα 34: Ο διευθυντής σας συμπεριφέρεται απέναντί σας με ευγένεια και σεβασμό σε κάθε περίπτωση.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	6	3.6	3.6	3.6
Αρκετά	20	12.0	12.1	15.8
Πολύ	58	34.7	35.2	50.9
Πάρα πολύ	81	48.5	49.1	100.0
Total	165	98.8	100.0	
Missing System	2	1.2		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 34 σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (49,1%) συμφώνησαν πάρα πολύ με την άποψη ότι ο διευθυντής τους συμπεριφέρεται απέναντί τους με ευγένεια και σεβασμό σε κάθε περίπτωση, ενώ μεγάλο ήταν και το ποσοστό εκείνων που απάντησαν «Πολύ» (35,2%). Επίσης, «Αρκετά» απάντησε το 12,1% του δείγματος και «Λίγο» ένα ισχνό 3,6%. Τέλος, κανείς εκπαιδευτικός δεν επέλεξε την απάντηση «Καθόλου».

34. Ο διευθυντής σας συμπεριφέρεται απέναντί σας με ευγένεια και σεβασμό σε κάθε περίπτωση. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

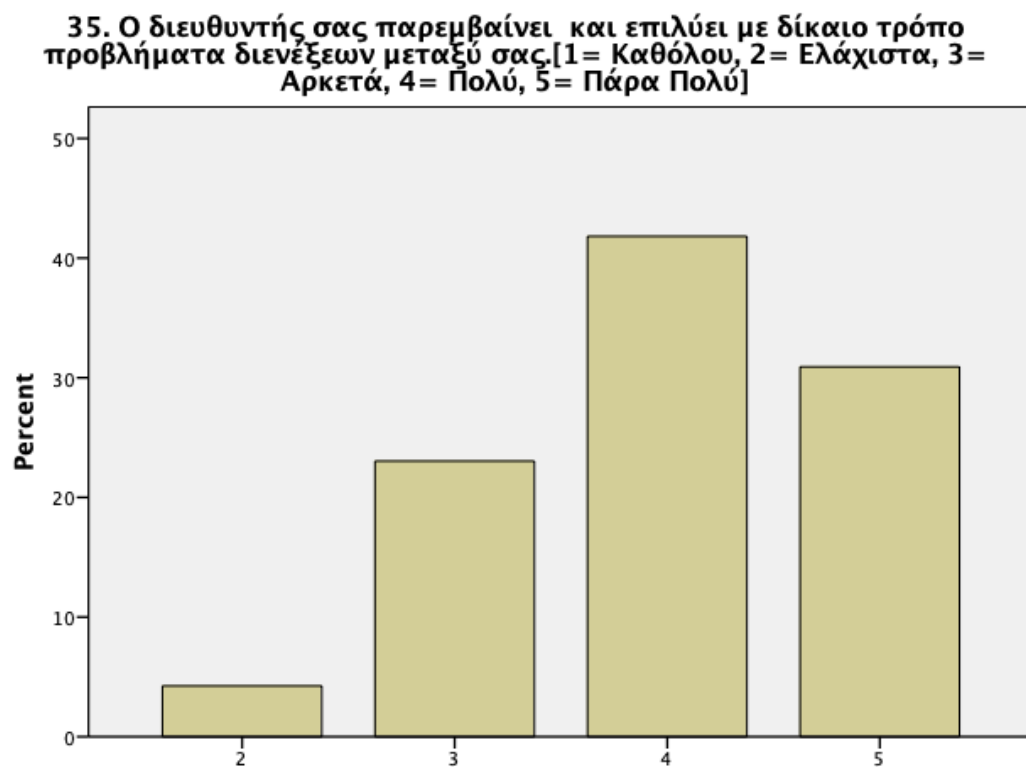


Ερώτημα 35: Ο διευθυντής σας παρεμβαίνει και επιλύει με δίκαιο τρόπο προβλήματα διενέξεων μεταξύ σας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	7	4.2	4.2	4.2
Αρκετά	38	22.8	23.0	27.3
Πολύ	69	41.3	41.8	69.1
Πάρα πολύ	51	30.5	30.9	100.0
Total	165	98.8	100.0	
Missing System	2	1.2		
Total	167	100.0		

Το ερώτημα 35 αναφερόταν στον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στο διαμεσολαβητικό ρόλο που παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα και σύμφωνα με την ανάλυση των

δεδομένων, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (72,7%) πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους παρεμβαίνει και επιλύει με δίκαιο τρόπο οποιοδήποτε πρόβλημα-διένεξη εμφανίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών («Πολύ» 41,8%, «Πάρα πολύ» 30,9%), ενώ αρκετοί είναι και αυτοί που το πιστεύουν αυτό σε αρκετά μεγάλο βαθμό (23%). Εφτά εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό δηλαδή 4,2%) απάντησαν «Λίγο», ενώ τέλος δεν υπήρξε κάποιος υποκείμενος που να απάντησε «Καθόλου».

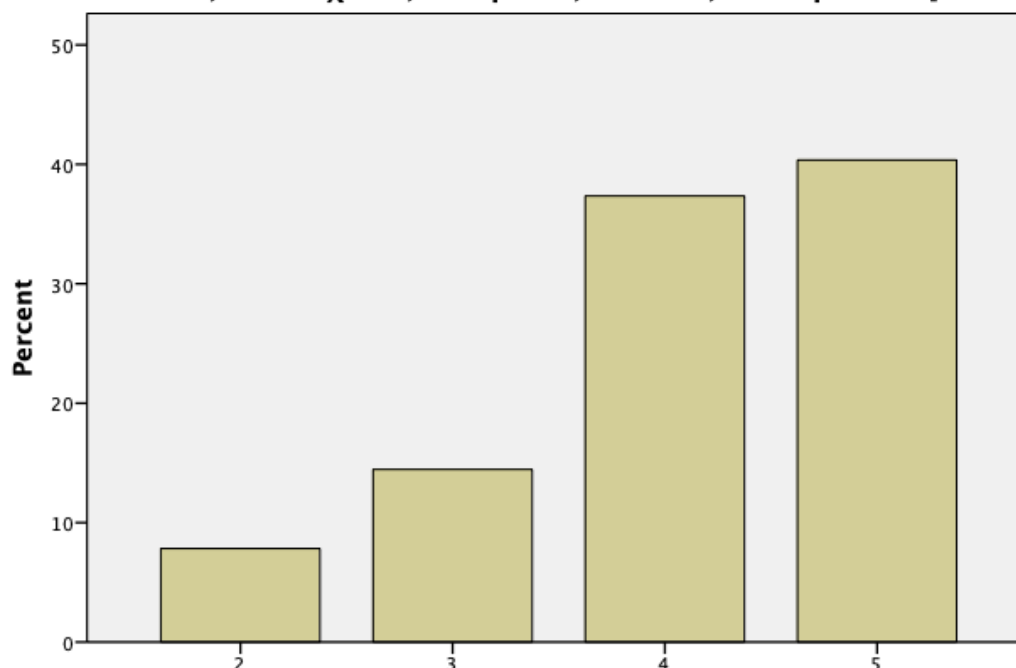


Ερώτημα 36: Ο διευθυντής σας συζητά με το σύλλογο διδασκόντων πριν από τη λήψη αποφάσεων χρησιμοποιώντας λογική επιχειρηματολογία.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	13	7.8	7.8	7.8
Αρκετά	24	14.4	14.5	22.3
Πολύ	62	37.1	37.3	59.6
Πάρα πολύ	67	40.1	40.4	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνει τις αποφάσεις ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελούσε το αντικείμενο του ερωτήματος 36. Συγκεκριμένα, επιχειρούσε να εξετάσει το βαθμό στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι οι διευθυντές τους συζητούν λογικά κατά τη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων και στο κατά πόσο χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα προκειμένου να λάβουν τις όποιες αποφάσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των υποκειμένων (77,7%) πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι οι διευθυντές τους εφαρμόζουν ορθολογικούς τρόπους λήψης αποφάσεων («Πολύ» 37,3%, «Πάρα πολύ» 40,4%), ενώ λίγοι ήταν εκείνοι που απάντησαν «Λίγο» στο συγκεκριμένο ερώτημα (7,8%).

36. Ο διευθυντής σας συζητά με το σύλλογο διδασκόντων πριν από τη λήψη αποφάσεων χρησιμοποιώντας λογική επιχειρηματολογία.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

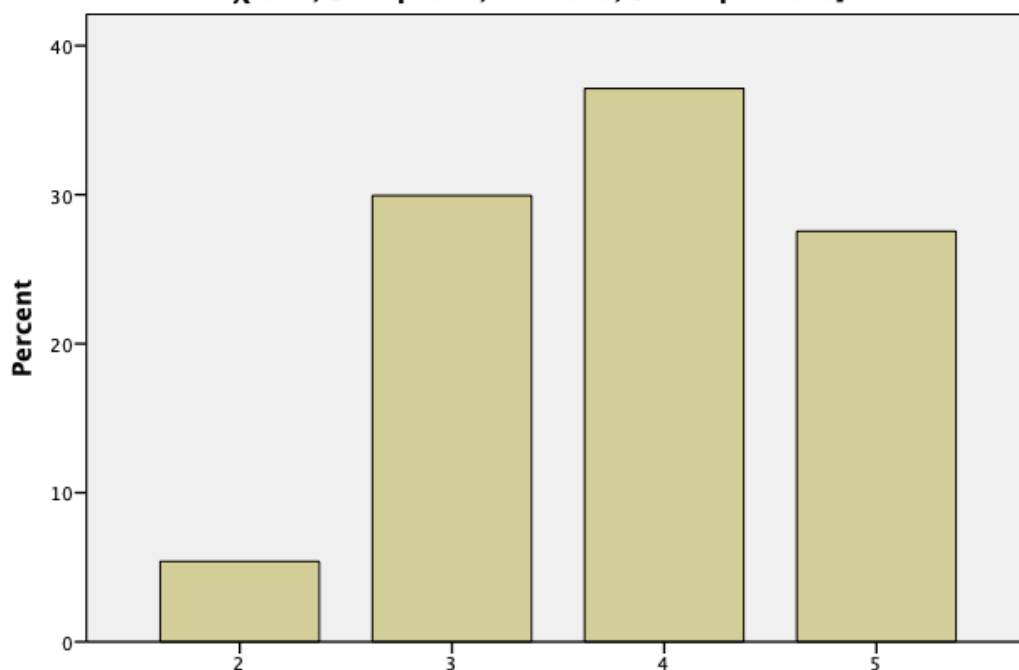


Ερώτημα 37: Ο διευθυντής σας συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	9	5.4	5.4	5.4
Αρκετά	50	29.9	29.9	35.3
Πολύ	62	37.1	37.1	72.5
Πάρα πολύ	46	27.5	27.5	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Στο ερώτημα 37 για το αν ο διευθυντής συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας, το 64,6% των εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», το 29,9% «Αρκετά» και το 5,4% απάντησε «Λίγο». Κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος δεν επέλεξε την επιλογή «Καθόλου».

37. Ο διευθυντής σας συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



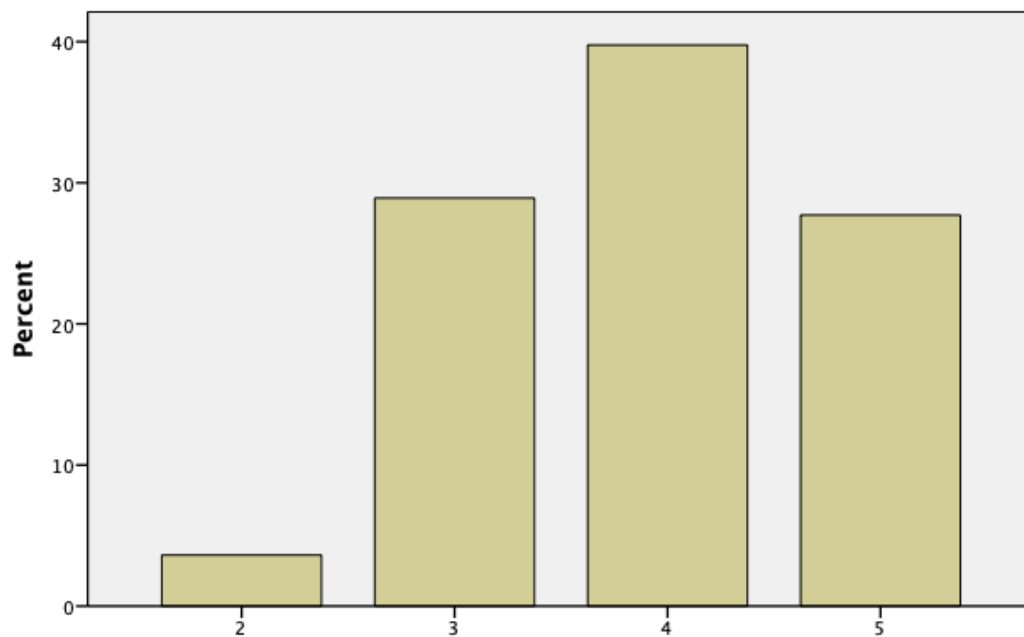
5.3.7 Θεματική έκτη: Ο διευθυντής ως παράδειγμα προς μίμηση και πρότυπο εργατικότητας για τους εκπαιδευτικούς

Ερώτημα 38: Ο διευθυντής σας θέτει στόχους και μένει προσηλωμένος στην υλοποίηση του οράματος του σχολείου δεσμεύοντας και τους εκπαιδευτικούς.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	6	3.6	3.6	3.6
Αρκετά	48	28.7	28.9	32.5
Πολύ	66	39.5	39.8	72.3
Πάρα πολύ	46	27.5	27.7	100.0
Total	166	99.4	100.0	
Missing System	1	.6		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 38, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (67,5%) πιστεύουν σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους θέτει στόχους και προσπαθεί να τους υλοποιήσει. Επίσης, «Αρκετά» απάντησε το 28,9%, ενώ μικρό φαίνεται ότι είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησε «Λίγο» (3,6%).

38. Ο διευθυντής σας θέτει στόχους και μένει προσηλωμένος στην υλοποίηση του οράματος του σχολείου δεσμεύοντας και τους εκπαιδευτικούς.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

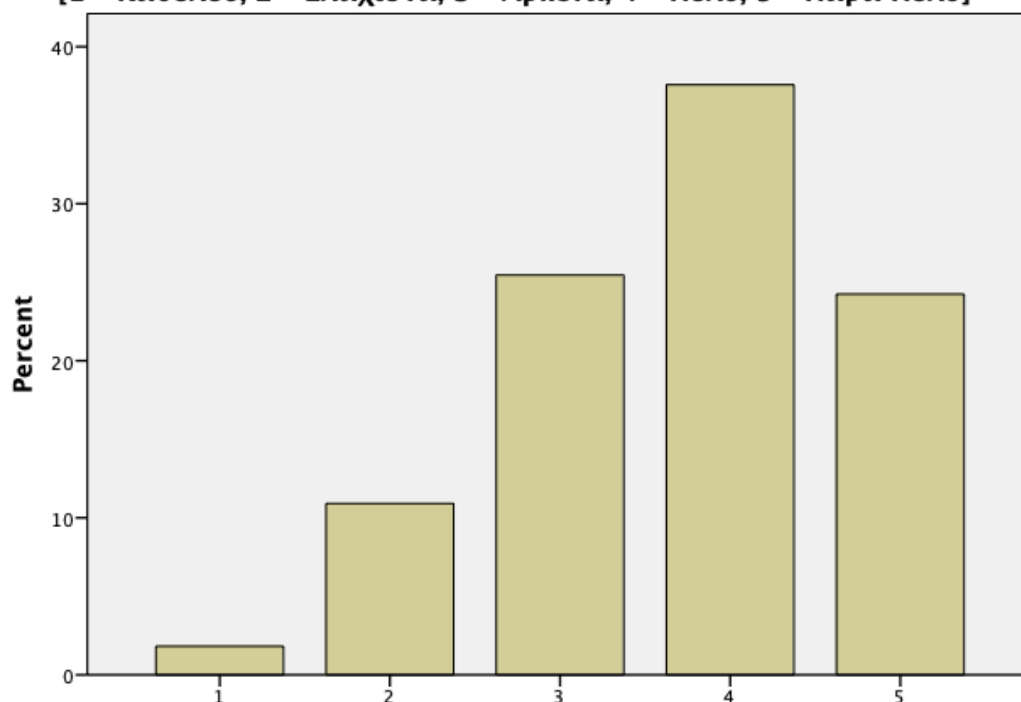


Ερώτημα 39: Ο διευθυντής σας είναι ευέλικτος και δε διστάζει να κάνει αλλαγές.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	18	10.8	10.9	12.7
Αρκετά	42	25.1	25.5	38.2
Έγκυρο Πολύ	62	37.1	37.6	75.8
Πάρα πολύ	40	24.0	24.2	100.0
Total	165	98.8	100.0	
Missing System	2	1.2		
Total	167	100.0		

Ο βαθμός ευελιξίας του διευθυντή αποτελούσε το αντικείμενο του ερωτήματος 39. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (61,8%) πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους είναι ευέλικτος και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες («Πολύ» 37,6%, «Πάρα πολύ» 24,2%), ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (περίπου το ένα τέταρτο των υποκειμένων της έρευνας) που απάντησε «Αρκετά» (25,5%). Τέλος, οι επιλογές «Καθόλου» ή «Λίγο» συγκέντρωσαν το 12,7% των απαντήσεων των συμμετασχόντων εκπαιδευτικών.

39. Ο διευθυντής σας είναι ευέλικτος και δε διστάζει να κάνει αλλαγές.
[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



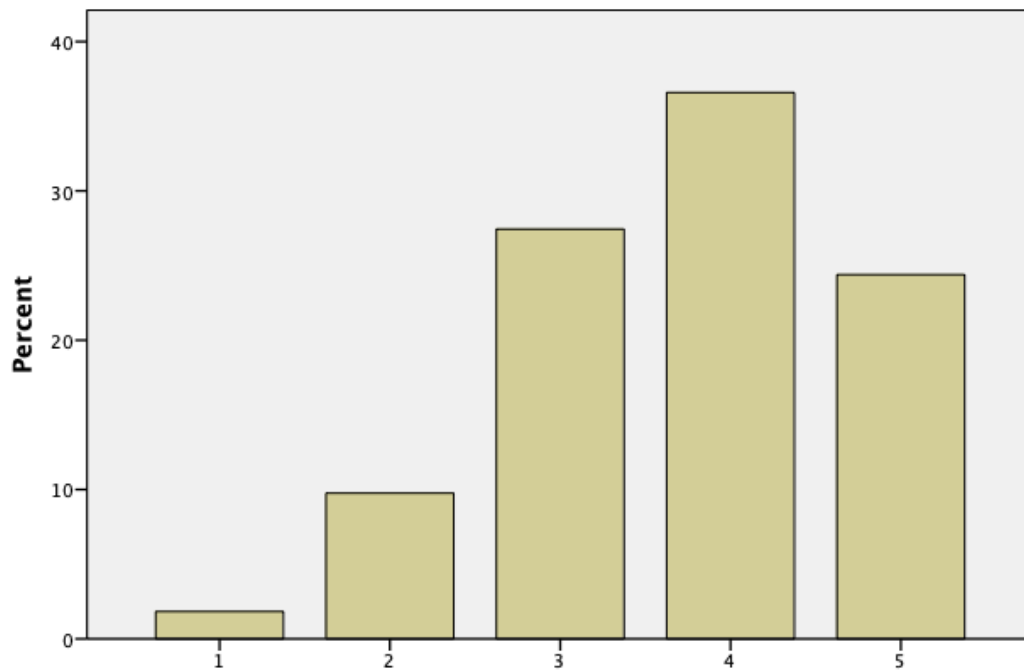
Ερώτημα 40: Ο διευθυντής σας συμβάλλει στην ελεύθερη εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	16	9.6	9.8	11.6
Αρκετά	45	26.9	27.4	39.0
Έγκυρο Πολύ	60	35.9	36.6	75.6
Πάρα πολύ	40	24.0	24.4	100.0
Total	164	98.2	100.0	
Missing System	3	1.8		
Total	167	100.0		

Στο ερώτημα 40 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (61%) θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ ότι ο διευθυντής τους βοηθάει και συμβάλλει στην εισαγωγή

καινοτομιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που επιτελούνται στη σχολική μονάδα, ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό όσων απάντησαν «Αρκετά» (27,4%). Τέλος, «Λίγο» ή «Καθόλου» απάντησε το 11,6% των εκπαιδευτικών («Καθόλου» 1,8%, «Λίγο» 9,8%).

40. Ο διευθυντής σας συμβάλλει στην ελεύθερη εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών.[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



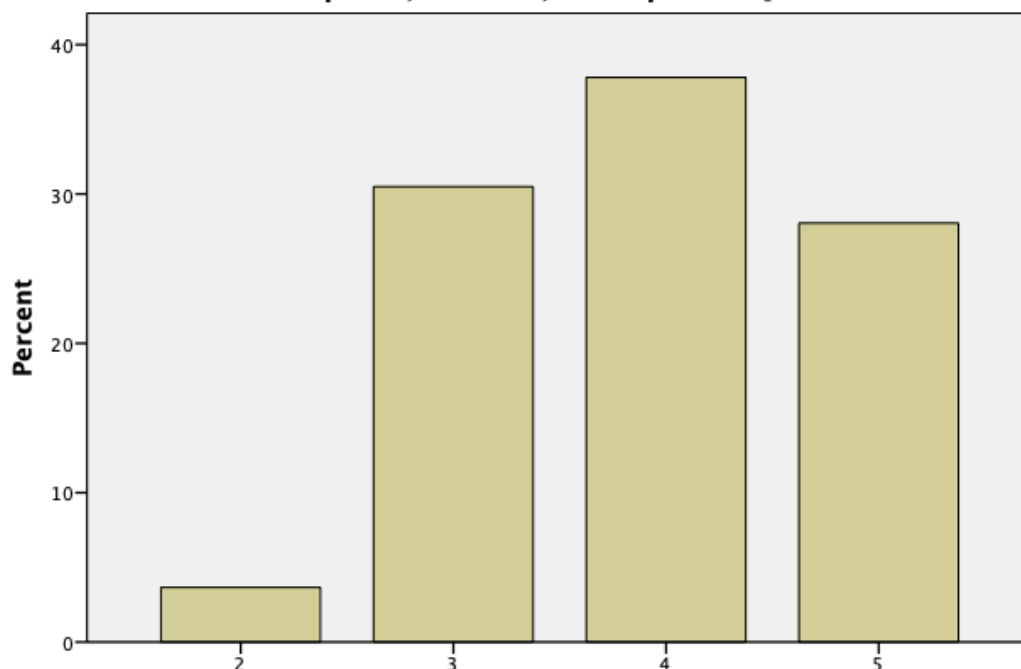
5.3.8 Θεματική έβδομη: Ο διευθυντής αντίθετος σε αυταρχικές τεχνικές

Ερώτημα 41: Ο διευθυντής σας σας αφήνει περιθώρια διόρθωσης του πιθανού λάθους σας χωρίς να σας επιπλήττει άμεσα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Λίγο	6	3.6	3.7	3.7
Αρκετά	50	29.9	30.5	34.1
Πολύ	62	37.1	37.8	72.0
Πάρα πολύ	46	27.5	28.0	100.0
Total	164	98.2	100.0	
Missing System	3	1.8		
Total	167	100.0		

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους δεν του επιπλήττει άμεσα σε περίπτωση που κάνουν λάθος, αλλά τους αφήνει περιθώριο ώστε να το διορθώσουν. Συγκεκριμένα, το 65,8% των εκπαιδευτικών απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» («Πολύ» 37,8%, «Πάρα πολύ» 28%), ενώ «Αρκετά» απάντησε το 30,5%. Ακόμη, από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι το ποσοστό εκείνων που αναγνωρίζουν σε μικρό βαθμό την «επιείκεια» του διευθυντή τους ανέρχεται μόλις στο 3,7%. Ταυτόχρονα, να σημειωθεί ότι δεν βρέθηκε κάποιος εκπαιδευτικός που να απάντησε «Καθόλου» στο συγκεκριμένο ερώτημα.

41. Ο διευθυντής σας σας αφήνει περιθώρια διόρθωσης του πιθανού λάθους σας χωρίς να σας επιπλήττει άμεσα. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



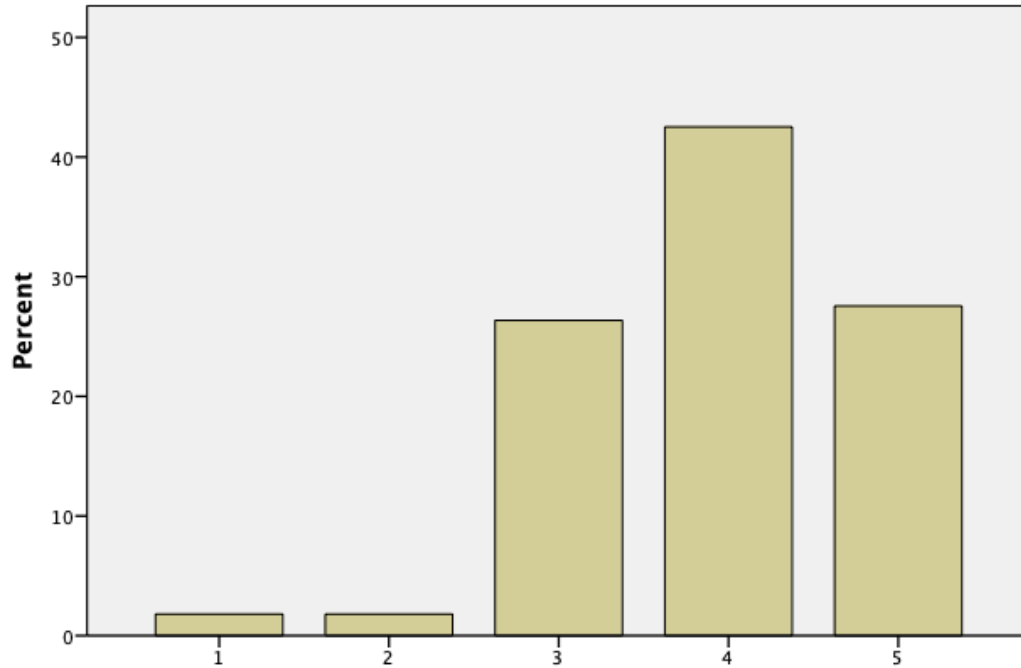
Ερώτημα 42: Ο διευθυντής σας σας καθιστά υπεύθυνους για το αποτέλεσμα της εργασίας σας χωρίς να επεμβαίνει στον τρόπο εκτέλεσής της.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Καθόλου	3	1.8	1.8	1.8
Λίγο	3	1.8	1.8	3.6
Αρκετά	44	26.3	26.3	29.9
Έγκυρο Πολύ	71	42.5	42.5	72.5
Πάρα πολύ	46	27.5	27.5	100.0
Total	167	100.0	100.0	

Τέλος, στο τελευταίο ερώτημα (ερώτημα 42) η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος έδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (70%) πιστεύει σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής τους τους καθιστά υπεύθυνους και ότι δεν παρεμβαίνει στον τρόπο εργασίας τους

(«Πολύ» 42,5%, «Πάρα πολύ» 27,5%), ενώ την ίδια άποψη -αν και σε μικρότερο βαθμό- φαίνεται ότι έχει και το 26,3% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απάντησαν «Αρκετά». Οι επιλογές «Καθόλου» και «Λίγο» συγκέντρωσαν το μικρότερο ποσοστό απαντήσεων, το οποίο ανέρχεται στο υποτυπώδες 3,6%.

42. Ο διευθυντής σας σας καθιστά υπεύθυνους για το αποτέλεσμα της εργασίας σας χωρίς να επεμβαίνει στον τρόπο εκτέλεσης της. [1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]



Κεφάλαιο 6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας σχετικά με τις τεχνικές υποκίνησης, που αξιοποιούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν. Επιδιώξαμε, δηλαδή, να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής τους εφαρμόζει τις επτά διαφορετικές τεχνικές υποκίνησης, που προτείνει ο Σαΐτης (2002), αλλά και να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του ηγετικού προφίλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ακόμη, προσπαθήσαμε να καλύψουμε βιβλιογραφικά το θέμα της εκπαιδευτικής υποκίνησης και να συνδέσουμε το θεωρητικό μέρος με τα ερευνητικά ευρήματα.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια έγινε σε μια χρονική περίοδο κατά την οποία ο αριθμός των ερευνών σχετικά με την εκπαιδευτική υποκίνηση διαρκώς φθίνει, παρά το γεγονός ότι αυτή ίσως είναι μια από τις σημαντικότερες διοικητικές ενέργειες, στις οποίες προβαίνει ο διευθυντής, αποσκοπώντας σε μια συνολικά καλύτερη παρεχόμενη εκπαίδευση. Το ίδιο το θέμα της έρευνάς μας έχει πρακτικό ενδιαφέρον, αφού αναδεικνύει το ρόλο του διευθυντή του σημερινού σχολείου, ο οποίος έχει την ευθύνη για την ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων και την υποκίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας (Καταβάτη, 2003· Λαΐνας, 2004).

Παρακάτω γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος και σύνδεση του θεωρητικού μέρους με τα ερευνητικά ευρήματα.

6.1 Συζήτηση των ευρημάτων του Α' Μέρους του ερωτηματολογίου

Εστιάζοντας, καταρχάς, στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του νομού Θεσπρωτίας ήταν γυναίκες (65,9%), ενώ ηλικιακά η πλειονότητα του δείγματος ανήκει στην κατηγορία 41-50 με ποσοστό 50,9%. Αναφορικά με την ειδικότητά τους, η πλειονότητα των υποκειμένων ήταν δάσκαλοι ή δασκάλες (75,4%). Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών -σχεδόν οι μισοί- είχε από 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης (39,5%), ενώ αρκετά υψηλό (35,3%) είναι το ποσοστό εκείνων που είχαν 11 έως 20 χρόνια. Τέλος, σε ό, τι αφορά τις άλλες σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, σχεδόν οι

μισοί από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν επιπλέον σπουδές (47,9%), ενώ, από αυτούς που δήλωσαν ότι είχαν, οι πιο πολλοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή είχαν κάνει εξομοίωση (36,6%).

Η κυριαρχία των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των ανδρών δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι οι άντρες εκδηλώνουν ιδιαίτερη προτίμηση φοίτησης στα παιδαγωγικά τμήματα. Η συγκεκριμένη θέση επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Κωνσταντίνου και Μίχου (2010), σχετικά με «Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πόλος έλξης των υποψηφίων για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση». Συγκεκριμένα, από δείγμα 457 φοιτητών, το 87,5% αποτελούνταν από γυναίκες, ενώ μόλις 12% από άνδρες, δηλαδή 9 από τα 10 υποκείμενα της έρευνας είναι γυναίκες. Ακόμη, η απόκλιση του δείγματος υπέρ των δασκάλων έναντι των ειδικοτήτων είναι δικαιολογημένη, αφού σε όλες σχεδόν τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί κατηγορίας ΠΕ70 σαφώς υπερέχουν έναντι των υπόλοιπων ειδικοτήτων. Συνεχίζοντας, από την εξέταση του δείγματος ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, συγκεκριμένα από 21-30 (39,5%). Το ποσοστό αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι δε γίνονται διορισμοί νέων εκπαιδευτικών λόγω της οικονομικής κρίσης και τα οποιαδήποτε κενά καλύπτονται από μεταθέσεις ή αποσπάσεις εκπαιδευτικών, που βρίσκονται χρόνια στο επάγγελμα. Ακόμη, το ποσοστό του δείγματος που δήλωσε προϋπηρεσία 11-20 είναι αρκετά υψηλό (35,3%) και εξηγείται, κατά τη γνώμη μας εξαιτίας της στελέχωσης, το τελευταίο διάστημα, των δημόσιων σχολείων με πληθώρα αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος έχει πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (10 και πάνω), αποτελεί εγγύηση για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των πληροφοριών που θα αντλήσουμε από την παρούσα έρευνα. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε, πως σύμφωνα με την έρευνα του Γοροζίδη (2009) η παρακίνηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ελάχιστα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του καθενός, όπως το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία. Δηλαδή, οι διάφορες καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι κοινές για όλους ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές.

6.2 Συζήτηση των ευρημάτων του Β' Μέρους του ερωτηματολογίου

Περνώντας τώρα στο ουσιαστικό κομμάτι της έρευνάς μας και στην ανάλυση των ειδικών ερωτήσεων, πρέπει να σημειωθεί ότι για τη διερεύνηση του θέματός μας,

τέθηκαν μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα. Η συζήτηση που ακολουθεί βασίζεται στη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων.

6.2.1 Ο διευθυντής ως γνώστης των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού

Αρχικά, οι πρώτες έξι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, καθίσταται γνώστης των αναγκών τους και επιδίδεται σε ικανοποίησή τους. Ειδικότερα, όσον αφορά το ερευνητικό αυτό ερώτημα, από τις απαντήσεις του δείγματος προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό πως ο διευθυντής τους αφουγκράζεται τις ανάγκες τους και προβαίνει σε ενέργειες που κατευθύνουν προς τη ρύθμιση και ικανοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα, στο ερώτημα αν ο διευθυντής είναι ενημερωμένος για το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, το 62,6% αποκρίθηκε θετικά. Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία των αποκρινόμενων συμφώνησε πως ο διευθυντής τους, σε πολύ υψηλό βαθμό, αξιοποιεί και αναδεικνύει τα ενδιαφέροντα και τα προσόντα τους, ενδιαφέρεται για τις φιλοδοξίες, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά τους, διευκολύνει σε πιθανά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν στον εργασιακό χώρο αλλά και την ιδιωτική τους ζωή και τέλος ακούει τα παράπονα, δίνει λύσεις, κατανοεί και είναι συμπαραστάτης στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Δήμου (2011), προτάσσοντας την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών και τοποθετώντας την υψηλά στην παρωθητική κλίμακα.

Κατά τη γνώμη μας, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν χωρίς πολλές φορές να έχουν καλύψει βασικές τους ανάγκες (όπως προσωπική ευημερία), οπότε για το λόγο αυτό αναζητούν εναλλακτικές μορφές υποκίνησης, για να εξισορροπήσουν τις δύσκολες συχνά συνθήκες. Ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός, λοιπόν, που ενυπάρχει στην προσπάθεια του ηγέτη να ικανοποιήσει τις ανάγκες του προσωπικού του, λειτουργεί βοηθητικά προς αυτή την κατεύθυνση (Κουτούζης, 1999). Επιπρόσθετα, οι ενέργειες αυτές απορρέουν και από το ρόλο του διευθυντή και τις ηγετικές του ικανότητες, όπως αυτές αναφέρθηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας οφείλουν να είναι καλοί ακροατές, να ακούνε με προσοχή το συνομιλητή

τους, χωρίς να τον διακόπτουν και να προσπαθούν να τον κατανοήσουν, μπαίνοντας στη θέση του. Ακόμη να μοιράζονται τις προσωπικές τους εμπειρίες με σκοπό να τους δείξουν ότι δεν είναι μόνοι στα προβλήματά τους και να ενδιαφέρονται για τις ανησυχίες και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών γενικότερα. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την παρακινητική συμπεριφορά του ηγέτη τους αναφορικά με τις ανάγκες τους, ανιχνεύονται στοιχεία από το χαρισματικό και το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, στο οποίο ο διευθυντής βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων των υφισταμένων του, θέτοντας στο κέντρο της ηγεσίας του πρώτα τον άνθρωπο (Burns, 1978· Conger et al., 1998).

6.2.2 Ο διευθυντής ως επαινετικός και ενθαρρυντικός παράγοντας των προσπαθειών των εκπαιδευτικών

Προσεγγίζοντας τα επόμενα επτά ερωτήματα, πρέπει, καταρχάς, να σημειώσουμε ότι αυτά αναφέρονταν στην τεχνική κατά την οποία ο διευθυντής επαινεί, ενθαρρύνει και αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τα ερωτήματα, υποδεικνύοντας τις υψηλότερες θέσεις της κλίμακας Likert, κάτι που ανέδειξε την υψηλή παρακινητική συμπεριφορά του ηγέτη ως προς τη χρήση του επαίνου, της ενθάρρυνσης και της καθοδήγησης. Συγκεκριμένα, σε όλες τις περιπτώσεις, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, συμφώνησαν πολύ ή πάρα πολύ ότι ο διευθυντής τους τους ενθαρρύνει να κάνουν προτάσεις που θα βελτιώσουν συνολικά τη λειτουργία του σχολείου (επικοινωνία με μαθητές και γονείς, εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, αλλαγές στη διοικητική λειτουργία του σχολείου). Ακόμη, συμφώνησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο διευθυντής εκτιμά και αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους, υποστηρίζει το έργο τους και τους επαινεί κατ' ιδίαν ή και δημόσια για την συμβολή τους στην προώθηση των στόχων του σχολείου. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι ηγέτες των σχολικών μονάδων της έρευνάς μας, αξιοποιούν την τρίτη τεχνική της υποκίνησης του Σαϊτή και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν αυτήν την διοικητική ενέργεια και την αναγνωρίζουν. Την αξία της αναγνώρισης των επιτευγμάτων, της υποστήριξης, της δημιουργικής εργασίας και της αυτονομίας τονίζει και στην έρευνά του ο Μανωλόπουλος (2008), οποίος υπογραμμίζει τη βαρύτητα αυτών στο χώρο εργασίας έναντι των οικονομικών κινήτρων, καθώς διαπιστώνεται ότι αυτά συνδέονται με υψηλές επιδόσεις. Σε παρόμοια συμπεράσματα για την σπουδαιότητα της ενθάρρυνσης καταλήγει και η Λαγκαδινού (2014).

Οι απόψεις που αναδύθηκαν μέσα από τη συγκεκριμένη διάσταση της υποκίνησης αναδεικνύουν, κατά την άποψή μας, την αξία των εσωτερικών κινήτρων (ηθικές ανταμοιβές, αναγνώριση προσφοράς), αλλά και τη δυσκολία που συνεπάγεται η εφαρμογή της υποκίνησης στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στη δημόσια εκπαίδευση, η αμοιβή αυξάνεται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και δε λειτουργεί ως επιβράβευση για την καλή επίδοση. Ακόμη, δεν υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετημένες υλικές αμοιβές για την επιβράβευση του έργου των εκπαιδευτικών, ενώ, ταυτόχρονα, οι μισθοί ολοένα και συρρικνώνονται, λόγω της οικονομικής κρίσης. Κατά τη γνώμη μας, επομένως, η χρήση της τεχνικής του επαίνου λειτουργεί ως αντιστάθμισμα απέναντι στο κενό που δημιουργείται, λόγω ελλειπών μέριμνας του Υπουργείου Παιδείας για την παρακίνηση και την αύξηση της εργασιακής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Έτσι, τα διευθυντικά στελέχη, στην έρευνά μας, χρησιμοποιούν τον έπαινο, την ενθάρρυνση, παροτρύνουν την εφαρμογή νέων ιδεών και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Συγκεντρώνουν πληροφορίες, τόσο από το εσωτερικό, όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και τις μεταβιβάζουν στους εργαζόμενους προς αξιοποίηση, κατά την άσκηση του ρόλου τους. Υπ' αυτήν την έννοια, η επιβράβευση, η ανταμοιβή και η ανατροφοδότηση συναντώνται και στις θεωρίες παρακίνησης των Adams, Vroom και Locke, καθώς και στο συναλλακτικό, χαρισματικό και μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, συνδέοντας με τον τρόπο αυτόν το θεωρητικό με το ερευνητικό μέρος της έρευνάς μας. Αναλογιζόμενοι την αξία της τεχνικής αυτής, θα λέγαμε ότι αποτελεί ισχυρό παρακινητικό παράγοντα, που δεν κοστίζει τίποτα μιν, απαιτεί δε έμπειρους και ικανούς διευθυντές.

6.2.3 Ο διευθυντής ως προαγωγός κλίματος εμπιστοσύνης, συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών

Η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο ο ηγέτης-διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα και δίνει ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς ήταν το αντικείμενο των επόμενων εννέα ερωτήσεων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ο σχολικός τους ηγέτης καλλιεργεί θετικό εργασιακό κλίμα στο σχολείο που υπηρετούν με ποσοστό 65%, συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και κλίματος εμπιστοσύνης (ποσοστό 67,5%), όπως επίσης ενισχύει και το πνεύμα συνεργασίας της σχολικής

μονάδας. Επιπλέον, συμφώνησαν σε ποσοστό 60,1%, 56,9%, 53,6%, αντίστοιχα, ότι ο ηγέτης κάτω από τον οποίο διοικούνται, καθορίζει τους στόχους και το όραμα του σχολείου σε συνεργασία μαζί τους, εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση, εμπλέκοντάς τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τους παροτρύνει να αναλάβουν την ευθύνη για την εισαγωγή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο ηγέτης αναλαμβάνει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διασφάλιση της καλής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων του σχολείου (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων), επιλύει και προλαβαίνει διαφορές και συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στις έρευνες της Αναστασίου (2011), της Γέμελου (2007), του Δήμου (2011), των Ιορδανίδη και Τσαγκαλίδου (2002), της Κωντάνα (2011), της Λαγκαδινού (2014), του Μιχόπουλου (1997) και του Χαραλάμπους (2013).

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, συμπεραίνουμε πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων λειτουργούν σε πολύ μεγάλο βαθμό παρακινητικά και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αυτήν τους τη διοικητική ενέργεια, την εκτιμούν, παρακινούνται και για το λόγο αυτό απάντησαν με πολύ υψηλή βαθμολογία στις ερωτήσεις. Καταρχάς, πρέπει να σημειώσουμε πως ο αποτελεσματικός διευθυντής στη σύγχρονη σχολική μονάδα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων με τα μέλη του σχολείου. Είναι γνωστό ότι η διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και η ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς στόχους του διευθυντή του σημερινού σχολείου. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Everard και Morris (1999), διαπιστώνουν ότι η διατήρηση της μέγιστης επικοινωνίας και η προώθηση προγραμμάτων με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών και προωθούν τη συνεργασία μεταξύ τους, συμβάλλουν στον περιορισμό των καταστρεπτικών συνεπειών των συγκρούσεων και στην επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων. Κατά την άποψη μας, τα καθήκοντα των διευθυντών των σύγχρονων σχολικών μονάδων είναι ιδιαιτέρως αυξημένα και η επιτυχής ανταπόκριση στο ρόλο τους αποτελεί γι' αυτούς, αλλά και για ολόκληρη τη σχολική μονάδα πρόκληση. Για το λόγο αυτό, αναζητούν συμμάχους, τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους προσπαθούν να παρακινήσουν με διάφορους τρόπους. Καθώς το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν αφήνει περιθώρια ευελιξίας και το Αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολύ συγκεκριμένο από το Υπουργείο, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να κάνουν παρεμβάσεις στα μαθήματα και

την ύλη. Ως αντιστάθμισμα αυτού, οι διευθυντές επιτρέπουν σε αυτούς να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Διανέμουν, αρμοδιότητες και καθήκοντα, τους παροτρύνουν να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες και να υιοθετήσουν καινοτόμες μεθόδους, με απώτερο στόχο τη δέσμευσή τους σε ένα κοινό όραμα και τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, σεβασμού και ισότητας, που θα οδηγήσει σε επιτυχία τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, στην έρευνά μας εκτιμούν τις προσπάθειες των διευθυντών και τους αναγνωρίζουν ένα υψηλό παρακινητικό προφίλ. Στις συγκεκριμένη τεχνική υποκίνησης και ειδικότερα στις ενέργειες των διευθυντών, αντανakλώνται στοιχεία μετασχηματιστικής και συμμετοχικής ηγεσίας, που όπως αναφέρθηκε, συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική παρακίνηση. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη τεχνική υποκίνησης εντοπίζουμε τους παράγοντες παρακίνησης, όπως τους έχει διατυπώσει ο Herzberg στη θεωρία του και διαπιστώνουμε την ισχύ της θεωρίας του Maslow, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλύψουν μέσα από την εργασία τους ανάγκες ανώτερου ιεραρχικά επιπέδου, αφού προηγουμένως έχουν καλυφθεί οι βασικές τους ανάγκες.

6.2.4 Ο διευθυντής ως υπεύθυνος για την εξέλιξη και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι ερωτήσεις σχετικά με την εφαρμογή της τέταρτης τεχνικής παρακίνησης, οι οποίες προσδιορίζουν το ενδιαφέρον του ηγέτη αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωση των συναδέλφων του. Ποσοστό 44,6% περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησαν πως ο διευθυντής τους φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη και επιμόρφωση σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ περίπου ένα ποσοστό 23,5% απάντησε καθόλου ή λίγο. Οι διευθυντές, δηλαδή φαίνεται να συμμερίζονται απόλυτα την ανάγκη των εκπαιδευτικών τους για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Βοηθούν στην κάλυψη αυτών των αναγκών με τη διευκόλυνση για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, με την παροχή διαρκούς ενημέρωσης και με τη φροντίδα για ενδοσχολική επιμόρφωση στο μέτρο του δυνατού. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται απ' τον Μαυρογιώργο (1996), η αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί πλέον συνείδηση και πάγιο αίτημα στο χώρο της εκπαίδευσης. Συνολικά, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως αντιλαμβάνοντα πόσο σημαντικό

είναι οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται σωστά σε θέματα αναλυτικού προγράμματος, διδακτικών βιβλίων, διδακτέας ύλης κ.τ.λ. και να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις και συζητήσεις, σε υποδειγματικές διδασκαλίες και να παρακολουθούν παιδαγωγικά σεμινάρια. Αυτό, πιστεύουμε πως απορρέει από το ρόλο του διευθυντή γενικότερα ο οποίος οφείλει να ενημερώνει, να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς διευκολύνοντας έτσι και την επαγγελματική τους ανέλιξη (Καμπουρίδης, 2002). Οι ευκαιρίες για ανέλιξη, επαγγελματική ανάπτυξη και συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση αποτελούν μεταξύ άλλων πολύ σημαντικούς υποκινητικούς παράγοντες και στις έρευνες της Αναστασίου (2011), της Γραμματικού (2010) και του Χαραλάμπους (2013).

6.2.5 Ο διευθυντής ως παράγοντας σταθερότητας και διατήρησης κλίματος ασφαλείας στη σχολική μονάδα

Περνώντας στην επόμενη κατηγορία ερωτήσεων, αναφέρουμε πως αυτές στόχευαν στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά του ηγέτη και την συμβολή του στην διασφάλιση κλίματος ασφαλείας στη σχολική μονάδα. Τα ποσοστά των απαντήσεων ήταν σε κάθε περίπτωση πολύ υψηλά και αναδεικνύουν έτσι το υψηλό παρακινητικό προφίλ των διευθυντών του Νομού Θεσπρωτίας. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των διευθυντών κατανέμει ισότιμα και δίκαια το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων. Αυτό σημαίνει πως οι διευθυντές του Νομού Θεσπρωτίας λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα προσόντα, τις ικανότητες και την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και στοχεύουν σε μια πιο ελεγχόμενη ανάθεση αρμοδιοτήτων και ευθυνών, πράγμα το οποίο εξασφαλίζει περισσότερες πιθανότητες για επιτυχία των στόχων του σχολείου. Ακόμη, η πλειονότητα αφενός φροντίζει σε πολύ υψηλό βαθμό να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής και ασφαλείας σε όλους τους χώρους του σχολείου και μεριμνά για τη συνεπή λειτουργία ενός πλαισίου λειτουργίας του σχολείου, όπως: προσέλευση σε συγκεκριμένη ώρα στη σχολική μονάδα και στην τάξη, εφημερίες, ανάθεση καθηκόντων, ενός διδακτικού έργου κτλ. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι διευθυντές της έρευνας συζητούν με λογικό και νόμιμο τρόπο για τις αποφάσεις που πρόκειται να πάρουν, συμπεριφερόμενοι με δικαιοσύνη, ευγένεια, σεβασμό και αντικειμενικότητα σε κάθε περίπτωση.

Η σταθερότητα της συμπεριφοράς του ηγέτη και η καθιέρωση ενός κλίματος ασφαλείας απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από αισθήματα ανασφάλειας και

ανησυχίας ως προς μια πιθανή άδικη αντιμετώπιση. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι ο διευθυντής τους θα συμπεριφερθεί σε κάθε περίπτωση δίκαια και με σεβασμό, πράγμα που τους καθησυχάζει, και τους καθιστά ικανούς να συνεχίσουν ανεμπόδιστα το έργο τους. Με τον τρόπο αυτό, προωθείται στη σχολική μονάδα η ενασχόληση με τους στόχους που έχουν τεθεί και όχι με διενέξεις και ζητήματα καθημερινής πρακτικής, κάτι που συμβάλλει στην παρακίνησή τους. Διαπιστώνονται και σε αυτήν τη διάσταση της παρακίνησης ιδιότητες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, στην οποία κυριαρχεί ο ορθολογισμός στην επίλυση των ζητημάτων της σχολικής μονάδας.

6.2.6 Ο διευθυντής ως πρότυπο συμπεριφοράς και αντίθετος σε αυταρχικές τεχνικές

Τέλος, οι επόμενες έξι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν να κάνουν με τις δύο τελευταίες τεχνικές παρακίνησης που εκμεταλλεύεται ο ηγέτης, προκειμένου να πετύχει στην παρακίνηση των υφισταμένων του. Πιο αναλυτικά, οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις είχαν ως αντικείμενό τους τον ηγέτη της σχολικής μονάδας ως παράδειγμα προς μίμηση και ως πρότυπο εργατικότητας και οι τελευταίες δύο σχετίζονταν με την απόρριψη εκ μέρους του αυταρχικών τεχνικών και τα περιθώρια βελτίωσης που αυτός αφήνει κατά την εκτέλεση των διοικητικών του καθηκόντων. Σύμφωνα με την Eres (2011), αν ο διευθυντής δεν έχει κύρος και αποδοχή στο προσωπικό του, ακόμη και αν έχει πολλά προσόντα και πληροί τις τυπικές προϋποθέσεις, δεν μπορεί να επιτελέσει το σημαντικό έργο του, με συνέπεια να μην λειτουργεί ομαλά η σχολική μονάδα. Η πλειοψηφία του δείγματός μας, λοιπόν, δήλωσε, πως οι διευθυντές τους διατηρούν μια υψηλή παρακινητική συμπεριφορά απέναντί τους, καθώς συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου που εργάζονται, μένουν προσηλωμένοι στην υλοποίηση του οράματος του σχολείου και εξασφαλίζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών προς αυτό. Ακόμη, είναι ευέλικτοι και προχωράνε σε αλλαγές όταν το κρίνουν αναγκαίο, συμβάλλουν στην εφαρμογή των καινοτομιών, παρέχουν περιθώρια διόρθωσης του λάθους, χωρίς να επιπλήττουν άμεσα και τέλος επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εκτελέσουν το έργο τους απρόσκοπτα, χωρίς να επεμβαίνουν. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των ερευνών της Γεμέλου (2007), της Κωντάνια (2011) και του Μανωλόπουλου (2008), που τονίζουν την αυτονομία και την ανεξαρτησία στην εργασία του εκπαιδευτικού, ως αναγκαίες προϋποθέσεις για την ικανοποίηση και την παρακίνησή του.

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα-Προτάσεις

7.1 Συμπεράσματα

Συνολικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως οι διευθυντές-ηγέτες που αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας, αναγνωρίζουν και έχουν κατανοήσει πως μέσα στα στενά πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η αξιοποίηση κάθε μέσου για παρότρυνση και παρακίνηση είναι επιβεβλημένη. Έτσι, οι τεχνικές υποκίνησης, που προτείνει ο Σαΐτης και εφαρμόζουν οι ηγέτες, αποτελούν σημαντικό εργαλείο στο οπλοστάσιό τους, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να τους οδηγήσουν σε μεγαλύτερη απόδοση και να επιτύχουν τελικά το ζητούμενο, που είναι και η επιτυχία της σχολικής μονάδας στην οποία ηγούνται. Η έλλειψη ενός οργανωμένου συστήματος επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών, σε συνδυασμό με τις περιορισμένες δυνατότητες από άποψη οργανωτικής δομής (συγκεντρωτισμός, κατακόρυφη λήψη αποφάσεων) και η ανάγκη των διευθυντών να καταφέρουν να κερδίσουν τη θετική ψήφο και γνώμη των εκπαιδευτικών, τους κατευθύνουν προς μια πολιτική υποκίνησης, μέσα από τεχνικές, που απαιτούν δεξιότητες, ικανότητα και ουσιαστικό ενδιαφέρον από τη μεριά τους.

Συνοψίζοντας, από την έρευνά μας προέκυψαν κάποια σημαντικά συμπεράσματα για τον υποκινητικό ρόλο που έχουν οι ηγέτες των σχολείων στο Νομό Θεσπρωτίας. Όπως φάνηκε από την ανάλυση, οι διευθυντές αξιοποιούν τις τεχνικές υποκίνησης σε πολύ μεγάλο βαθμό και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν να παρακινούνται απ' αυτούς. Έτσι, οι διευθυντές γνωρίζουν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, τα ιδιαίτερα προσόντα τους και τους προβληματισμούς τους και προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, με σκοπό να τους καταστήσουν πιο αποτελεσματικούς. Επιπλέον, οι διευθυντές αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό την τεχνική του επαίνου ενθαρρύνοντας και επιβραβεύοντας τους εκπαιδευτικούς και τις προσπάθειές τους αλλά και αναγνωρίζοντας και υλοποιώντας τις ιδέες και τις προτάσεις τους. Περαιτέρω, οι διευθυντές στην πλειονότητά τους φροντίζουν να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και επιζητούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων. Η πρακτική τους αυτή ενισχύει το θετικό εργασιακό κλίμα και καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας και επικοινωνίας, πράγμα που παρακινεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, παρακινούνται σε μεγάλο βαθμό, καθώς οι διευθυντές φροντίζουν για την επιμόρφωση, την εξέλιξη και την

ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διοικητικού χαρακτήρα αλλά και με πρακτικά θέματα της σχολικής ζωής. Διαπιστώθηκε, ακόμη, πως οι διευθυντές συμπεριφέρονται με σταθερότητα, δικαιοσύνη, σεβασμό και αντιμετωπίζουν ορθολογικά και με σεβασμό τις διενέξεις και τις διαφωνίες που προκύπτουν. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην πλειοψηφία τους πως στα σχολεία που υπηρετούν, επικρατεί ένα κλίμα ασφάλειας, που έγκειται στην τήρηση των κανόνων λειτουργίας και υγιεινής και στην βεβαιότητα ότι θα αντιμετωπιστούν αντικειμενικά και δίκαια σε κάθε περίπτωση. Τέλος, στα συμπεράσματα συγκαταλέγεται και η υψηλή παρακινήτική συμπεριφορά του ηγέτη λόγω προσωπικότητας, εργατικότητας και προσήλωσής του στην εργασία και το όραμα του σχολείου και λόγω του τρόπου διοίκησης που ακολουθεί, απορρίπτοντας τεχνικές διοίκησης αυταρχικού τύπου.

Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όλα τα παραπάνω συμπεράσματα δε μπορούν να γενικευθούν και αναδεικνύουν απλώς τάσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας.

7.2 Προτάσεις

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα συμπεράσματα που προέκυψαν, θα ήταν χρήσιμο να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις προς εφαρμογή, αλλά και ως έναυσμα για πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών σχετικών με την παρακίνηση. Συγκεκριμένα:

- Είναι απαραίτητο να γίνουν αντίστοιχες έρευνες με τη χρήση διαφορετικών πληθυσμών, ώστε να καταστεί δυνατόν να εξεταστεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων και σε άλλους πληθυσμούς. Μια πρότασή μας είναι η πραγματοποίηση έρευνας για τις τεχνικές παρακίνησης που αξιοποιούν οι Διευθυντές-ηγέτες των σχολικών μονάδων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Ακόμη, προτείνεται η μελέτη δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, σε θέματα αντίστοιχα με το δικό μας, ακολουθώντας διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις, διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία ή και με συνδυασμό αυτών (π.χ ημιδομημένες συνεντεύξεις, παρατήρηση κ. ά). Συγκεκριμένα, μία πρότασή μας είναι η διεξαγωγή έρευνας για τις τεχνικές που αξιοποιεί ο σχολικός ηγέτης, με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο εκτός από τους εκπαιδευτικούς θα απευθύνεται και στους διευθυντές. Επίσης, να γίνει

ανάλογη έρευνα με τη χρήση συνέντευξης προς τους διευθυντές και ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς.

- Θα ήταν, ακόμη, ενδιαφέρον να γίνουν έρευνες στις οποίες θα υπάρξει συσχέτιση μεταβλητών, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν αποκλίσεις ή συγκλίσεις στα ερευνητικά αποτελέσματα, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, προϋπηρεσία, ακαδημαϊκά προσόντα).
- Χρήσιμη, επίσης, θα μπορούσε να φανεί η διεξαγωγή ερευνών για το ίδιο θέμα, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και η σύγκριση των αποτελεσμάτων, για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση του χρόνου, της προϋπηρεσίας και της ωριμότητας των εκπαιδευτικών στις απόψεις τους σε θέματα παρακίνησης.
- Επίσης μια ενδιαφέρουσα ερευνητική πρόταση αποτελεί η εξέταση των απόψεων των διευθυντών για τους παράγοντες που οι ίδιοι θεωρούν ότι αναστέλλουν κάθε προσπάθειά τους για εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής παρακίνησης και παρεμποδίζουν το διοικητικό τους έργο.
- Λαμβάνοντας υπόψη τις πρόσφατες οικονομικές εξελίξεις που συντελούνται παγκοσμίως (οικονομική κρίση) και που επηρεάζουν τη διαδικασία της παρακίνησης, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση της μονιμότητας της εργασίας ως παράγοντα παρακίνησης, που δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς.
- Προκειμένου να ανταποκριθούν οι σχολικοί διευθυντές στον παρακινητικό τους ρόλο απαραίτητη κρίνεται η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης και Διοίκησης του ανθρώπινου Δυναμικού. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να οργανώνονται και να υλοποιούνται προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νέους διευθυντές, προγράμματα περιοδικής επιμόρφωσης για τους εν ενεργεία διευθυντές, αλλά και ενδοσχολικές συναντήσεις με επιμορφωτικό χαρακτήρα για όλους τους εκπαιδευτικούς πάνω σε σχετικά θέματα.
- Χρήσιμη θα ήταν η κοινοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων σε όλες τις σχολικές μονάδες, καθώς και η γνωστοποίησή τους στο Υπουργείο Παιδείας και στους αρμόδιους φορείς, ώστε να ενημερωθούν και να προβούν στη λήψη κατάλληλων διορθωτικών μέτρων για την προώθηση της διαδικασίας της παρακίνησης.

- Τέλος, πρέπει το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα να απαλλαχτεί από τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα και τις περιφερειακές ανισότητες και να προσανατολιστεί προς μια διοίκηση που θα παρέχει ουσιαστικές ελευθερίες στο διευθυντή, θα κατανέμει την ευθύνη στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης, με τελικό σκοπό την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας, αναφορικά με την υποκινητικό ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Πιστεύουμε ότι το θέμα, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το προσεγγίσαμε θεωρητικά σε ικανοποιητικό βαθμό και ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε απαντήθηκαν στην πλειονότητά τους. Ευελπιστούμε πως η παρούσα έρευνα θα αποτελέσει ερέθισμα για την περαιτέρω εξέταση του θέματος της παρακίνησης, ενός πεδίου, για το οποίο δεν υπάρχει εξειδικευμένη ερευνητική προσπάθεια στη χώρα μας.

*«Πραγματικός ηγέτης είναι εκείνος
που πρόθυμα βοηθά τους ανθρώπους
να αναπτυχθούν μέχρι το σημείο που
θα τον ξεπεράσουν τελικά
σε γνώσεις και ικανότητες»*

Fred Manske

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ακρίβος, Χ. & Κούτρα, Γ. (2009). *Leadership Effectiveness. The case of Athens Municipality*. Αθήνα: ΤΕΙ Αθηνών.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61, 252- 262.
- Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ηπείρου* (Διδακτορική διατριβή). Φιλοσοφική σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αρναούτογλου, Ε. & Αρναούτογλου, Μ. (1999). *Δημόσιες Σχέσεις– μια τεχνική επικοινωνίας του Marketing και του Management*. Αθήνα: INTERBOOKS
- Βάμβουκας, Μ. (1982). *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Ηράκλειο: Ιδίου.
- Βάρβογλη, Λ. (2014). *Το προφίλ των χαρισματικών ηγετών*. Ανακτήθηκε 10/9/18 από <https://www.in.gr/2004/03/05/health/health-news/to-profil-twn-xarismatikwn-igetwn/>
- Γεμέλου, Δ. Σ. (2010). Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1, 101-116.
- Γεραλή-Ρούσσου, Ε. (2006). *Κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 22/3/18 από http://www.pi-schools.gr/download/news/pract_sinedr_xenes_glosses.pdf
- Γοροζίδης, Γ. (2009). *Η παρακίνηση και η αυτοαποτελεσματικότητα καθηγητών φυσικής αγωγής γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων Αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής* (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). ΤΕΦΑΑ, Τρίκαλα.

- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας* (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δαφνομήλη, Α. & Κοντοπόδη, Α. (2010). *Υποκίνηση εργαζομένων, Θεωρίες (Μελέτη περίπτωσης, Υπάλληλοι τραπεζών)* (Διπλωματική εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων
- Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας* (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δημητρακοπούλου, Ι. (2015). *Θεωρίες παρακίνησης ανθρώπινου δυναμικού και εφαρμογή τους στο χώρο της υγείας* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Δημητρίου, Κ. (1991). *Μέθοδοι και τεχνικές υποκίνησης εργαζομένων στην πράξη*. Αθήνα: Γαλαίος.
- Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση & Διοίκηση, τόμος Β΄, 3η εκδ.* Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζάχαρη, Ε. (1985). *Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Θεοδωράτος, Φ. Ε. (1993). *Ανθρώπινες Σχέσεις στην Εργασία*. Πάτρα: Σταμούλης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία.
- Ιορδανίδης, Γ., & Τσαγκαλίδου, Μ. (2002). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση προσωπικού, *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 30-40.
- Καλλιγά, Α. (2011). *Παρακίνηση εργαζομένων στο δημόσιο σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Προβλήματα και τεχνικές ενδυνάμωσης των δημοσίων υπαλλήλων. Η μελέτη περίπτωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α)* (Διπλωματική εργασία). Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Τμήμα Οικονομικής διαχείρισης.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική - βιομηχανική ψυχολογία. Κίνητρα – Επαγγελματική ικανοποίηση – Ηγεσία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασιδιάρη, Κ. (2016). *Ικανοποίηση και παρακίνηση εργαζομένων στο χώρο της υγείας. Μελέτη περίπτωσης του Γενικού Νοσοκομείου Νοσημάτων Θώρακος Αθηνών «Η Σωτηρία» (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πειραιά, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης.
- Καταβάτη, Ε. (2003). Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή της σχολικής μονάδας. *Τα εκπαιδευτικά*, 69-70, 191-195.
- Κατσαμάκη, Ε. (2011). *Ο ρόλος της παρακίνησης και ενδυνάμωσης των εργαζομένων στην επίτευξη των στόχων και στην ανοδική πορεία ενός οργανισμού. Μελέτη περίπτωσης: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (Διπλωματική εργασία)*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Οικονομικών επιστημών και Διοίκησης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- Καυκάς, Δ., (2002). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση. Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κοντέλλη, Α. (2008). *Κίνητρα του δασκάλου Ελληνική Κοινωνική Έρευνα (Greek Social Research)*. Ανακτήθηκε 4/9/18, από <http://epapanis.blogspot.com/search?q=%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CF%84%C Ε%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B7>
- Κόντης, Θ. (1994). *Διοικητική ψυχολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μανατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Γενικές Αρχές Μανατζμεντ, Τόμος Α΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2011). *Ηγεσία στην εκπαίδευση. Σημειώσεις από το μάθημα: Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Λευκωσία.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση- Ηγεσία- Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής. Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κυριαζή, Μ. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα- κριτική- επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακούλη, Μ. (2017). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα Πιερίας και ο ρόλος του ηγεσίας: μια*

- εμπειρική έρευνα των αντιλήψεων όλων των εμπλεκομένων (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Μίχος, Ν. (2010). Τα παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πόλος έλξης των υποψηφίων για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόψεις των εισαχθέντων για τα κίνητρα επιλογής τους στο Παιδαγωγικό τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 22, 69-96.
- Κωντάνα, Θ. (2011). *Διερεύνηση δεδομένων παρα(υπο)κίνησης στον δημόσιο τομέα. Βιβλιογραφική εμπειρική έρευνα. (Διπλωματική εργασία)*. Π.Α.Μ.Α.Κ., Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων.
- Λαγκαδινού, Δ. (2014). *Η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας του Ελληνικού δημόσιου σχολείου (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία)*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179.
- Λέκκα, Ε. (2015). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης του σχολείου (Διπλωματική εργασία)*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλαγκονιάρη, Ε. (2010). *Μοντέλα ηγεσίας και τεχνικές παρακίνησης στις ελληνικές επιχειρήσεις (Διπλωματική Διατριβή)*. Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ.,

- Παπακωνσταντίνου, Π. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχόπουλος, Α. (1997). Ελληνική σχολική οργάνωση: Συγκριτική θεώρηση της εφαρμογής των θεωριών υποκίνησης και συμπεριφοράς του Maslow και του Herzberg, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 22, 107-126.
- Μιχόπουλος, Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, 1, 117-125.
- Μπάκας, Θ. (2014). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στο εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε 3/1/2017, από http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/97087/mod_resource/content/2/6.%20%C3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ξηροτύρη- Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Η πρόκληση του 21ο αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Εκδόσεις Ανικούλα.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (τρίτη έκδοση)*. Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Παπάνης, Ε. (2007). *Θεωρίες για τα κίνητρα της εργασίας*. Ανακτήθηκε 3/1/2017, από <http://epapanis.blogspot.gr/>
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία, Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ρεμούντη, Δ. (2008). *Παρακίνηση και κίνητρα στο εργασιακό περιβάλλον: μη χρηματικά κίνητρα* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (θεωρία και μελέτη περιπτώσεων) Τόμος Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαραβάκος, Κ. (2012). *Σύγχρονες μορφές ηγεσίας σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Σκουλάς, Ν. (1983). *Η ανθρώπινη διοίκηση*. Αθήνα: ΟΑΕΔ.
- Σκουλάς, Ν. & Οικονομάκη, Κ. (1998). *Διαχείριση και Ανάπτυξη Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Κάπα.
- Στασινός Π. Δ. (2017). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τριγώνης, Σ. (2012). *Μέθοδοι παρακίνησης του προσωπικού κατασκευαστικών εταιρειών* (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χαραλάμπους, Σ. (2013). *Τα κίνητρα ως μέσο ανάπτυξης και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή στην προσπάθεια αυτή: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Φθιώτιδας* (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Πάτρας, ΕΑΠ.
- Χαρίσης, Α. (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χιώτη, Μ. Π. (1981). *Ανθρώπινες Σχέσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Interbooks.

Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ – Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.

Ξενόγλωσση

Adams, J. S. (1965). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Society Psychology*, 67.

Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and Growth Human needs and Orqanizational Settings*. New York: Free Press.

Ballou, D. & Podurksy, M. (1995). What makes a good principal? How Teachers Assess The Performance of Principals. *Economics of Education Review*, 14, 243-252.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Bennet, N., Crawford, M. & Catwright, M. (2008). *Effective Educational Leadership*. London: The Open Univesity: Paul Chapman.

Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. MA: Addison – Wesley.

Berelson, B. & Steiner, G. A. (1964). *Human behaviour: an inventory of scientific findings*. New York: Harcourt, Brace and World.

Boles, H. & Danenport, J. (1975). *Introduction to Educational Leadership*. New York: The Free Press.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Conger, J., A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. California: SAGE.

Daft, L. R. (2009). *Management, 9th edition*. U.S.A.: Thomson South - Western.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

Doyle, S. (2004). *The Manager's Guide to Motivating Employees*. Amherst: HRD Print

Dubrin, A. (1998). *Leadership Research Findings, Practice, and Skills*. Chennai: All India Publishers and Distributors.

Eres, F. (2011). Relationship between teacher motivation and transformational leadership characteristics of school principal. *International Journal of Education*, 3, 2.

- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 78-90.
- Haw, J. (2008). Random-ratio schedules of reinforcement: The role of early wins and unreinforced trials. *Journal of Gambling issues*, 21, 56-57.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: A review of research*. London: General Teaching Council.
- Henderson, J. V. (2003). The Urbanization Process and Economic Growth: The So-What Question. *Journal of Economic Growth*, 8, 47-71.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How Do You Motivate Your Employees. *Harvard Business Review*, 65, 109-120.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational administration: theory, research and practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Katz, D. & Kahn, R. (1966). *The social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.
- Kehr, H. M. (2004). Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 315–327.
- Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές (Μετάφραση Σοκόδημος, Ανδρέας)* Αθήνα: Κριτική.
- Koontz, H. & O' Donnel. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση (μετάφραση Χρ. Βαρδάκος)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Leithwood, K. (1995). Cognitive perspectives on leadership. *Journal of School Leadership*, 5, 115-135.
- Latham, G. P. & Locke, E. A. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review.
- Montana, P. & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Mullins, L. (2007). *Management and Organisational behavior (6th edition)*. UK: Prentice Hall

- Nielsen, R., Marrone, J. & Slay, H. (2010). A New Look at Humility: Exploring the Humility Concept and Its Role in Socialized Charismatic Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1), 33-43.
- Patrick, J. & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Robbins, S. P. & Judge, T. (2013). *Organizational behavior (15th ed.)*. Boston: Pearson.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 2, 4-13.
- Steers, R. M. & Porter, L.W. (1991). *Motivation and work behavior (5th edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Stoner, G. (2008). *Rethinking business management: Examining the foundations of business education*. Princeton: Witherspoon Institute.
- Vroom, H. V. (1964). *Work and Motivation*. N.York: Willey.
- Waldman, D. A., Ramirez, G. G., House, R. J. & Puranam, P. (2001). Does Leadership Matter? CEO Leadership Attributes and Profitability Under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty. *Academy of Management Journal*, 44, 134 – 143.
- Wright, M. (2001). Creating and growing wealth on entrepreneurship and wealth creation. *Academy of management executive*, 15, 37-39.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή συναδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε,

Η έρευνα στην οποία καλείστε να πάρετε μέρος γίνεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η συμβολή σας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την εκπόνησή της, διότι η δική σας οπτική, έτσι όπως διαμορφώνεται μέσα από την καθημερινή σας εμπειρία, θα μου δώσει χρήσιμες πληροφορίες πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας σχετικά με τις τεχνικές υποκίνησης που αξιοποιεί ο εκάστοτε διευθυντής σχολείου, για να υποκινήσει τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς που δεν είναι Διευθυντές το τρέχον σχολικό έτος και η συμπλήρωσή του δε θα σας πάρει περισσότερο από 10 λεπτά. Η σύνταξή του έγινε ύστερα από συστηματική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και τα δεδομένα του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.

Λάμπρου Χρυσούλα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

ΜΕΡΟΣ Α: ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ σημειώστε με ☒ την επιλογή σας:

Φύλο:

1. ☐ Άνδρας
2. ☐ Γυναίκα

Επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:

1. ☐ 20-30 ετών
2. ☐ 31-40 ετών
3. ☐ 41-50 ετών
4. ☐ Μεγαλύτερη των 50 ετών

Ειδικότητα:

1. ☐ Δάσκαλος/α
2. ☐ Εκπαιδευτικός άλλης ειδικότητας

Συνολικά έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

1. ☐ 1-10
2. ☐ 11-20
3. ☐ 21-30
4. ☐ > 30 έτη

Άλλες σπουδές εκτός βασικού πτυχίου (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):

1. ☐ Δεύτερο Πτυχίο
2. ☐ Μεταπτυχιακός τίτλος
3. ☐ Διδακτορικός τίτλος
4. ☐ Μετεκπαίδευση/Διδασκαλείο
5. ☐ Εξομοίωση
6. ☐ Άλλο (διευκρινίστε):.....

Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μπορείτε να κάνετε μόνο μία επιλογή σημειώνοντας ✓.

[1= Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ]

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε, ότι ο διευθυντής σας:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. είναι ενημερωμένος για το επίπεδο των σπουδών σας;					
2. αξιοποιεί και αναδεικνύει τα προσόντα και τα ενδιαφέροντά σας;					
3. ενδιαφέρεται για τους προβληματισμούς, συναισθήματα και τις φιλοδοξίες σας και φροντίζει για την ικανοποίηση των αναγκών σας;					
4. σας διευκολύνει σε πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζετε στην οικογενειακή σας ζωή;					
5. σας διευκολύνει σε πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζετε στον εργασιακό χώρο;					
6. ακούει τα παράπονα και κατανοεί τα προβλήματά σας;					
7. σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου σε θέματα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς;					
8. σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις και να εφαρμόσετε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας ;					
9. εκτιμά και αναγνωρίζει την αξία της προσφοράς σας, επιβραβεύοντας τις προσπάθειές σας;					
10. αναγνωρίζει και υλοποιεί τις ιδέες και τις προτάσεις σας;					
11. σας καθοδηγεί και σας υποστηρίζει στο έργο σας;					
12. σας ενθαρρύνει να προτείνετε ενέργειες που θα βελτιώσουν τη διοικητική λειτουργία του σχολείου;					
13. σας επαινεί κατ' ιδίαν ή και δημόσια για τη συμβολή σας στην προώθηση των στόχων του σχολείου;					
14. ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο;					

15. συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και καλών διαπροσωπικών σχέσεων στον εργασιακό χώρο;					
16. καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο;					
17. καθορίζει τους στόχους και το όραμα του σχολείου σε συνεργασία μαζί σας;					
18. εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση εμπλέκοντάς σας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;					
19. σας ενθαρρύνει να αναλάβετε πρωτοβουλίες, ευθύνες και να εισάγετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας;					
20. φροντίζει να υπάρχουν διάυλοι επικοινωνίας με όλους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς);					
21. σας ενθαρρύνει ώστε να αναλάβετε πρωτοβουλίες;					
22. επιλύει διαφορές και προλαβαίνει συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητών;					
23. φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική ανέλιξη και την επιμόρφωσή σας;					
24. σας ενημερώνει καθημερινά για τα προγράμματα, τις δραστηριότητες και τα προβλήματα του σχολείου;					
25. σας μεταφέρει επαινετικά σχόλια και θετικές κρίσεις που έκαναν για εσάς είτε γονείς είτε σχολικοί σύμβουλοι;					
26. σας κρατά ενήμερους για τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης που αφορούν τη σχολική μονάδα;					
27. σας ενημερώνει για τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα από πλευράς μαθητών (μαθησιακά προβλήματα, οικογενειακά προβλήματα κ.τ.λ.);					
28. σας ενημερώνει για τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα από πλευράς τοπικής κοινωνίας (σύλλογος γονέων, Δήμος κ.τ.λ.);					
29. σας ενημερώνει για τα αποτελέσματα του διδακτικού σας έργου;					

30. σας αντιμετωπίζει ισότιμα και κατανέμει δίκαια καθήκοντα και εξωδιδακτικές εργασίες;					
31. φροντίζει να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής και ασφάλειας των χώρων του σχολείου;					
32. σας αντιμετωπίζει όλους αντικειμενικά και δίκαια σε κάθε περίπτωση;					
33. φροντίζει να εφαρμόζονται με συνέπεια κατά τη διάρκεια της χρονιάς οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου (ώρα προσέλευσης, εφημερίες...);					
34. συμπεριφέρεται απέναντί σας με ευγένεια και σεβασμό σε κάθε περίπτωση;					
35. παρεμβαίνει και επιλύει με δίκαιο τρόπο προβλήματα διενέξεων μεταξύ σας;					
36. συζητά με το σύλλογο διδασκόντων πριν από τη λήψη αποφάσεων χρησιμοποιώντας λογική επιχειρηματολογία;					
37. συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και αποτελεί παράδειγμα εργατικότητας;					
38. θέτει στόχους και μένει προσηλωμένος στην υλοποίηση του οράματος του σχολείου δεσμεύοντας και τους εκπαιδευτικούς;					
39. είναι ευέλικτος και δε διστάζει να κάνει αλλαγές;					
40. συμβάλλει στην ελεύθερη εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών;					
41. σας αφήνει περιθώρια διόρθωσης του πιθανού λάθους σας χωρίς να σας επιπλήττει άμεσα;					
42. σας καθιστά υπεύθυνους για το αποτέλεσμα της εργασίας σας χωρίς να επεμβαίνει στον τρόπο εκτέλεσής της;					