

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Διπλωματική Μελέτη

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ»**

Δήμου Ιωάννης (Α.Μ.:227213)

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, κ. Άννα Σαΐτη

Μέλη: Επίκουρη Καθηγήτρια, κ. Μαλβίνα Βαμβακάρη

Λέκτορας, κ. Φιλόθεος Νταλιάνης

ΑΘΗΝΑ, 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1. Γενικά στοιχεία.....	8
2. Δομή της εργασίας.....	9
3. Ευχαριστίες.....	10

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	13
--	----

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	13
1.2 ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	14
1.2.1 Θεωρίες των αναγκών.....	16
1.2.1α Η θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow.....	16
1.2.1β Η θεωρία του Alderfer – ERG.....	17
1.2.1γ Η θεωρία των κινήτρων επίτευξης.....	18
1.2.2 Η θεωρία των δυο παραγόντων	19
1.2.3 Η θεωρία της ισότητας	21
1.2.4 Η θεωρία της προσδοκίας	21
1.2.5 Η θεωρία της στοχοθέτησης	23
1.3 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	25
1.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΥΞΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	26
1.5 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΗΓΕΣΙΑ.....	32
---------------------------------------	----

2.1 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ.....	32
2.1.1 Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή	32

2.1.2 Η έννοια της ηγεσίας.....	34
2.1.3 Οι ικανότητες - δεξιότητες του ηγέτη	36
2.1.4 Ηγετικά στυλ	40
2.1.5 Μορφές επιρροής και ισχύος.....	42
2.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ.....	44
2.2.1 Ενίσχυση υπευθυνότητας, δραστηριότητας, ανεξαρτησίας και αυτονομίας.....	45
2.2.2 Ανάθεση εργασιών ανάλογα με τις προσωπικές ικανότητες.....	46
2.2.3 Επένδυση σε ανθρώπινες σχέσεις, συνεργασία, επικοινωνία.....	48
2.2.4 Μέριμνα για τις συνθήκες εργασίας.....	50
2.2.5 Καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης.....	51
2.2.6 Πολιτική αναγνώρισης, επιβράβευσης, επίτευξης, εκτίμησης.....	52
2.2.7 Ανάπτυξη κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας.....	53
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....	56
 ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	60
4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ.....	60
4.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ.....	63
4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	64
4.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ.....	66
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	69
5.1 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	69
5.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	75

5.2.1 Γενικά στοιχεία.....	75
5.2.2 Δημογραφικά στοιχεία.....	76
5.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	85
5.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΠΑΝΩ ΣΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	97
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	112
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	127

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ»**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Ωστόσο, έρευνες κατέδειξαν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σχολική ηγεσία. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να ερευνήσει το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του σχολικού έτους 2009-2010, με πρωτογενή στοιχεία που συγκεντρώσαμε μέσω ερωτηματολογίων από 288 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Α' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου ήταν σε όλους τους άξονες πολύ υψηλός, πάνω από 0,900.

Η εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε επτά στατιστικώς σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι αθροιστικά ερμηνεύουν άνω του 75% της ολικής διασποράς των μεταβλητών. Οι παράγοντες αυτοί είναι: (1) η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την προσφορά του εκπαιδευτικού, (2) η συμβολή στην καταξίωση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού, (3) η ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, (4) η υποστήριξη της κτιριακής υποδομής του σχολείου, (5) η ενίσχυση της συναδελφικότητας, (6) η επιτυχής άσκηση διοικητικού έργου και (7) η αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού.

Σε σχέση με τα γενικά χαρακτηριστικά, η διερεύνηση της ύπαρξης διαφοροποιήσεων ως προς τους παράγοντες κατέδειξε ότι η οργανικότητα του σχολείου επηρεάζει μόνο τον πρώτο παράγοντα. Η ηλικία των συμμετεχόντων επηρεάζει οριακά τον τρίτο παράγοντα. Η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει οριακά τον πρώτο παράγοντα. Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά επηρεάζουν τον πρώτο, τον τρίτο και τον πέμπτο παράγοντα. Τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν τώρα επηρεάζει μόνο τον πέμπτο παράγοντα, ενώ η θέση υπηρεσίας στη σχολική μονάδα τον πρώτο, τον τρίτο, τον πέμπτο και τον έβδομο. Οι περαιτέρω τίτλοι σπουδών επηρεάζουν τον πέμπτο και τον έκτο παράγοντα. Τέλος, το φύλο των συμμετεχόντων ως παράγοντα διαφοροποίησης δεν επηρεάζει κανέναν παράγοντα.

ABSTRACT

The factors which contribute to teachers' job satisfaction vary, however, research has shown the significance of school leadership on it. Therefore, the objective of the present Postgraduate Thesis is to investigate the role of the School Leader on the levels of job satisfaction experienced by primary school teachers.

The data of the empirical study were collected during April and May of the academic year 2009 – 2010 and consist of primary elements assembled through questionnaires, completed by 288 teachers working in schools of the 1st Educational Directorate of Athens Primary Schools. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the questionnaire has been specifically high (over 0,900) throughout all axes.

The factor analysis application identified seven statistically significant factors which, in total, interpret more than 75% of the total dissemination of variables. These factors are: (1) the providing of a pleasant school climate, favourable to the offering attitude of the teacher, (2) the contribution to the award of teaching vocation, (3) the encouragement to the application of innovations at school, (4) the support of the school building infrastructure, (5) the enhancing of good fellowship, (6) the successful performance of administrative work and (7) the exploitation of the faculties of each teacher.

As far as the general characteristics are concerned, the investigation of differentiation among factors has shown that the number of permanent teacher places of school affects only the 1st factor. The participants' age only marginally influences the 3rd factor. The family situation only marginally affects the 1st factor. The years of serving the education, influence the 1st, the 3rd and the 5th factor, in total, while the working place at school (permanent or temporary) affects the 1st, the 5th and the 7th factor. Further degree qualification affects the 5th and the 6th factor. Finally the gender of the participants as a differentiation factor does not influence any of the factors.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Γενικά στοιχεία

Αποτελεί κοινό τόπο ότι στόχος ζωτικής σημασίας για τον άνθρωπο είναι η άντληση ικανοποίησης από την εργασία του. Πιθανότατα υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το τι ο καθένας αντιλαμβάνεται ως «ικανοποίηση», ωστόσο υπάρχει η γενική και αδιαμφισβήτητη αντίληψη ότι μέσω της επαγγελματικής ικανοποίησης καθίσταται κανείς αποδοτικότερος, καθώς εργάζεται με μεγαλύτερο ζήλο, προθυμία, επιμονή, ευχαρίστηση και διάθεση δημιουργικότητας και αποτελεσματικότητας.

Το αίσθημα της συγκεκριμένης μορφής ικανοποίησης προκύπτει όταν ο εργαζόμενος καλύπτει κάποια ανάγκη ή κάποια επιθυμία του, ενώ, προκειμένου να καλύψει αυτήν την ανάγκη ή επιθυμία πρέπει να ωθείται από κάποια κίνητρα. Σε μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων και όλο και πιο αυξημένων απαιτήσεων στον επαγγελματικό στίβο, την άποψη αυτή έχουν πλέον ενστερνιστεί οι περισσότεροι Οργανισμοί, οπότε προσπαθούν να παρέχουν διαρκώς κίνητρα – υλικά ή ηθικά – στους εργαζόμενους προκειμένου εκείνοι να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και, κατ' επέκταση, αποδοτικότεροι και παραγωγικότεροι.

Καθίσταται επομένως σαφές ότι ακριβώς το ίδιο έχει εφαρμογή και στους Σχολικούς Οργανισμούς, όπου έχει πλέον γίνει αντιληπτό ότι μόνο οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί προσφέρουν τις υπηρεσίες τους με τον αποτελεσματικότερο τρόπο. Ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται δυσαρεστημένος από την εργασία του είναι προφανές ότι δεν έχει καμία διάθεση να δώσει τον καλύτερο του εαυτό, γεγονός που έχει επιπτώσεις συνολικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ποικίλλουν, μα έρευνες έχουν δείξει ότι ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η Σχολική Ηγεσία. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα εκείνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

2. Δομή της εργασίας

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία οργανώνεται σε δύο μέρη, αποτελούμενα συνολικά από έξι κεφάλαια. Στο **πρώτο μέρος** παρουσιάζεται και αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο που εξασφαλίζει η ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας σχετικά με το προς διερεύνηση θέμα. Στο **δεύτερο μέρος** παρουσιάζεται η έρευνα η οποία διεξήχθη και ερμηνεύονται τα αποτελέσματά της.

Ειδικότερα, στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνονται τα εξής:

Στο **πρώτο κεφάλαιο**, επιχειρείται να δοθεί ένας ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης και γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από τις θεωρίες των κινήτρων. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ επισημαίνονται οι συνέπειες της επαγγελματικής δυσαρέσκειας τόσο στην ψυχολογία του ατόμου όσο και γενικότερα στον χώρο του εκάστοτε Οργανισμού.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο**, αφού προηγηθεί μια αναφορά στον διοικητικό ρόλο του σχολικού διευθυντή, δίνεται ο ορισμός της έννοιας του ηγέτη και παρουσιάζονται οι ειδικές δεξιότητες – ικανότητες που ξεχωρίζουν έναν απλό διευθυντή από έναν ηγέτη. Κατόπιν, παρατίθενται μορφές ηγετικών στυλ και οι μορφές επιρροής και ισχύος που έχει τη δυνατότητα να ασκήσει ένας ηγέτης. Στη συνέχεια, επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του σχολικού ηγέτη και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, κυρίως μέσα από τον σχεδιασμό της κατάλληλης στρατηγικής κινήτρων.

Ωστόσο, με δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος διαφέρει σημαντικά από τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και κυρίως από τα συστήματα της βόρειας και κεντρικής Ευρώπης, κρίνεται απαραίτητο στο **τρίτο κεφάλαιο** να διερευνηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εξασφάλιση επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στο ερευνητικό μέρος, τα κεφάλαια οργανώνονται ως εξής:

Στο **τέταρτο κεφάλαιο**, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται από την παρούσα μελέτη με συγκεκριμένες εισαγωγικές – εννοιολογικές επισημάνσεις, αναφορά

στο δείγμα της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων και τις στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο**, επιχειρείται μια λεπτομερής μελέτη των στοιχείων εκείνων που προκύπτουν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, γίνεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση, η παρουσίαση των ευρημάτων και ακολουθεί η μέθοδος παραγοντικής ανάλυσης.

Στο **έκτο κεφάλαιο**, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη.

3. Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα της Διπλωματικής μου Εργασίας, κ. Άννα Σαΐτη, από την οποία εμπνεύστηκα την ιδέα της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και την ανάπτυξη της μεθοδολογίας της. Οι γνώσεις, η καθοδήγηση, η συμπαράσταση, η εμπιστοσύνη και οι συμβουλές της κατά το διάστημα εκπόνησης της εργασίας αυτής, αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την ολοκλήρωση της Δ.Ε., μα και υπήρξαν πολύτιμες για την διεύρυνση των ακαδημαϊκών μου οριζόντων και για την κατάλληλη οργάνωση των σκέψεων και ιδεών μου, με στόχο την υλοποίηση της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας.

Επιπλέον, ευχαριστώ πολύ τους Καθηγητές μου και μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Μαλβίνα Βαμβακάρη και κ. Φιλόθεο Νταλιάνη για τις γνώσεις, την εξάσκηση του πνεύματος και τις εμπειρίες που μου προσέφεραν απλόχερα, καθ' όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Ευχαριστώ τη σύζυγό μου, κ. Λίνα Ζημιανίτη, για την υπομονή που έδειξε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της Δ.Ε. μου, για την αμέριστη συμπαράστασή της που είχε τον χαρακτήρα της απόλυτης έννοιας της «ενσυναίσθησης», μα και για τις δημιουργικές συζητήσεις μαζί της που φώτισαν πλευρές του ερευνητικού ζητήματος της εργασίας μου, καθώς και για τα εποικοδομητικά της σχόλια που εμπλούτισαν σημεία της Δ.Ε. μου. Παράλληλα, ευχαριστώ τους Εκπαιδευτικούς της Α' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διαθέτοντας πολύτιμο χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς

και τους κ.κ. Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων της ανωτέρω Περιφέρειας, οι οποίοι με προθυμία με διευκόλυναν ως προς τη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων εκείνων.

Κλείνοντας, ευχαριστώ θερμά τον Καθηγητή κ. Χρίστο Σαΐτη, ο οποίος υπήρξε αρωγός, καθοδηγητής, μέντορας και συμπαραστάτης μου, πραγματικός «Δάσκαλος» για μένα, όχι μόνο στα έδρανα του Πανεπιστημίου, αλλά και σε κάθε θέμα που προέκυψε στη σταδιοδρομία μου ως Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οπότε και προσέτρεξα με εμπιστοσύνη σε εκείνον ζητώντας τη συνδρομή του και τον έμπειρο, μεστό και ώριμο λόγο του.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η **επαγγελματική ικανοποίηση** των εργαζόμενων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην καλή και αποτελεσματική λειτουργία ενός Οργανισμού, καθώς σχετίζεται ως επί το πλείστον με την ομαλή ψυχική υγεία των εργαζόμενων, την οποία οι εργοδότες επιθυμούν, προκειμένου να έχουν ένα αποδοτικό προσωπικό, αφοσιωμένο στην εργασία του και πρόθυμο να παρέχει μόνιμα τις υπηρεσίες του. Ο ορισμός, ωστόσο, της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση και έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές και ερευνητές.

Ο Locke επιχειρώντας να δώσει έναν ορισμό για την επαγγελματική ικανοποίηση, προτείνει να εκλαμβάνεται ως η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την επιτυχή έκβαση της εργασίας ενός ατόμου, καθώς εκείνη επιτυγχάνει ή διευκολύνει την πραγμάτωση των εργασιακών αξιών του (Locke, 1984, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998).

Οι Davis και Lofquist (1984, όπ. αναφ. στο Koustelios, 2001) συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τις ατομικές ανάγκες, θεωρώντας την επαγγελματική ικανοποίηση ως τον βαθμό κάλυψης των ατομικών αναγκών ενός εργαζόμενου από το εργασιακό του περιβάλλον.

Οι Nadler και Lawer (1991, όπ. αναφ. στο Dinham και Scott, 1998) ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα προϊόν συμπεριφοράς και δράσης μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή περιβάλλον. Είναι φανερό εδώ η σύνδεση που επιχειρείται μεταξύ συμπεριφοράς και περιβάλλοντος, όπου εκείνη αναπτύσσεται, σύνδεση την οποία κάνει και ο Furnham (1997, όπ. αναφ. στο De Nobile και McCormick, 2008^a) ορίζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση ως το θετικό συναίσθημα για την εργασία ή το εργασιακό περιβάλλον και, αντίστοιχα, την επαγγελματική δυσaréσκεια ως τα αρνητικά συναισθήματα για την δουλειά ή το εργασιακό περιβάλλον. Παράλληλα, οι Maslow (1970, όπ. αναφ. στο Dinham και Scott, 1998) και Alderfer (1972, όπ. αναφ. στο Dinham και Scott, 1998) συνδέουν την επαγγελματική

ικανοποίηση με την ικανοποίηση των αναγκών και την ερμηνεύουν ως έναν δείκτη του βαθμού ικανοποίησης των ατομικών αναγκών.

Η πολυπλοκότητα της έννοιας οδήγησε τον Warr (1987, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998) στη διάκριση της σε ενδογενή και εξωγενή επαγγελματική ικανοποίηση. Η **ενδογενής** ικανοποίηση αφορά στην ίδια τη φύση της εργασίας, δηλαδή το κατά πόσο είναι κάποιος ικανοποιημένος με την ίδια την εργασία του. Για παράδειγμα, καθοριστικοί παράγοντες για να αισθανθεί κανείς ενδογενή επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, η προσφορά στους άλλους, η επαγγελματική αναγνώριση, η ελευθερία δράσης και η συλλογικότητα. Αντίθετα, η **εξωγενής** επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι δεν σχετίζονται – άμεσα τουλάχιστον – με την συγκεκριμένη φύση της εργασίας. Για παράδειγμα, ο μισθός, το ωράριο εργασίας, ο φόρτος και οι συνθήκες εργασίας, προφανώς επηρεάζουν το αίσθημα ικανοποίησης των εργαζόμενων θετικά ή αρνητικά.

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός του Allport (1954, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998, σελ. 109-110). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη εργασία, η οποία (στάση):

«πρέπει να θεωρείται μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσα από την εμπειρία, που ασκεί κατευθυντική ή δυναμική επίδραση στην απόκριση του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις στα οποία αυτή αναφέρεται. Με βάση μια τέτοια θεώρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, πιστεύεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συνολική στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του».

1.2 ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο McCormick (1985, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998) όρισε τα **κίνητρα** ως τις συνθήκες που διεγείρουν, κατευθύνουν και διατηρούν τη συμπεριφορά ενός εργαζόμενου μέσα στο πλαίσιο του εργασιακού του περιβάλλοντος. Μεταξύ των κινήτρων εργασίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης υπάρχει μια άμεση σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Dinham και Scott, 1998).

Οι Vallerand και Thill (1993, όπ. αναφ. στο Moller, Alliarra και Benninghoff, 2009) ορίζουν την παρακίνηση ως ένα θεωρητικό κατασκεύασμα που ενεργοποιεί την έναρξη της κατεύθυνσης, της έντασης, και της εμμονής σε μια συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, τα κίνητρα εργασίας καθορίζονται από τρεις μεταβλητές: την κατεύθυνση της προσπάθειας, την ένταση της προσπάθειας και την εμμονή (Κάντας, 1998). Συνεπώς, όταν ένας εργαζόμενος αποφασίσει να καταβάλλει προσπάθεια για ένα έργο, πρώτα αποφασίζει το στόχο προς τον οποίο θα κατευθύνει την προσπάθεια του και έπειτα αποφασίζει πόση προσπάθεια θα καταβάλλει και για πόσο χρονικό διάστημα.

Σύμφωνα με τους Steers και Porter (1987, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998) αρχικά το άτομο αποκτά μια ανάγκη, επιθυμία ή προσδοκία, της οποίας η απουσία και η μη εκπλήρωση του δημιουργούν ένα αίσθημα “ανισορροπίας”. Κατόπιν, το άτομο ενεργοποιεί ορισμένες συμπεριφορές, με τις οποίες ευελπιστεί ότι θα ελαττώσει αυτό το αίσθημα. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες σχετικά με το πώς επιτυγχάνεται αυτή η διαδικασία ενεργοποίησης. Ο Kanfer (1990, όπ. αναφ. στο Moller κ.συν., 2009) ταξινομεί τις θεωρίες παρακίνησης σε τρεις κατηγορίες: (α) θεωρίες αναγκών – κινήτρων – αξιών, σύμφωνα με τις οποίες ένα άτομο παρακινείται από ανάγκες, κίνητρα και αξίες που πρέπει να ικανοποιηθούν, (β) θεωρίες γνωστικές, σύμφωνα με τις οποίες η συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζεται από τις υποκειμενικές αξίες του και από την προσδοκία εκπλήρωσης του έργου που του έχει ανατεθεί, και (γ) θεωρίες αυτορρύθμισης, σύμφωνα με τις οποίες ο στόχος ενός έργου αποτελεί το εργασιακό κίνητρο για κάθε άτομο. Στο παρόν πόνημα θα αναλυθούν ορισμένες θεωρίες που συνιστούν κάποιες από τις προαναφερθείσες τρεις κατηγορίες:

- οι θεωρίες των αναγκών
- η θεωρία των δυο παραγόντων
- η θεωρία της ισότητας
- η θεωρία της προσδοκίας, και
- η θεωρία της στοχοθέτησης.

1.2.1 Θεωρίες των αναγκών

1.2.1α Η θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow

Ο ανθρωπιστής ψυχολόγος Abraham Maslow (1968, 1970, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998 · Σαΐτης, 2007) προσπάθησε να ιεραρχήσει τις ανθρώπινες ανάγκες σε ένα λογικά δομημένο σύστημα. Έφτιαξε, έτσι, μια πυραμίδα στη βάση της οποία τοποθέτησε τις ανάγκες έλλειψης, οι οποίες διακρίνονται σε ανάγκες: (α)βιολογικές, (β)ασφάλειας και (γ)κοινωνικές. Στο ανώτερο τμήμα της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες ανάπτυξης, οι οποίες διακρίνονται α)στις ανάγκες σεβασμού και εκτίμησης και β) στις ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (Maslow, 1995).

Οι **βιολογικές ανάγκες** είναι οι πρωταρχικές, βασικές ανάγκες τις οποίες εκδηλώνει κάθε άνθρωπος, όπως είναι η πείνα, η δίψα και ο ύπνος. Μέσω της εργασίας το άτομο επιδιώκει κατ' αρχήν να εξοικονομήσει τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους, ώστε να είναι σε θέση να καλύψει αυτές τις βασικές για την επιβίωσή του ανάγκες.

Η **ανάγκη για ασφάλεια** συνίσταται από την ανάγκη του κάθε ανθρώπου να αισθάνεται ότι δεν απειλείται η ζωή του και ότι προστατεύεται. Κάθε εργαζόμενος επιζητά από την εργασία του τη διασφάλιση ενός υγιούς και ασφαλούς μέλλοντος, οπότε προσδοκά η εργασία του να του εξασφαλίζει το δικαίωμα να είναι αισιόδοξος και να είναι σε θέση να σχεδιάσει το μέλλον του, κυρίως μέσω της συνταγματικής κατοχύρωσης των εργασιακών δικαιωμάτων και των συλλογικών συμβάσεων που τα διέπουν.

Οι **κοινωνικές ανάγκες** αναφέρονται στην ανάγκη του κάθε ανθρώπου να αισθάνεται ότι ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο και ότι απολαμβάνει αγάπη και φροντίδα από το περιβάλλον του. Ασφαλώς, και σε επαγγελματικό επίπεδο, οι εργαζόμενοι αισθάνονται μέρος ενός συνόλου και επιθυμούν να έχουν μια ομαλή – αν όχι άριστη – συνεργασία τόσο με συναδέλφους όσο και με προϊσταμένους.

Οι ανάγκες του **σεβασμού και της εκτίμησης** περιλαμβάνουν τον σεβασμό του ατόμου προς τον ίδιο του τον εαυτό και προς τους άλλους, αλλά και τον σεβασμό των άλλων προς το άτομο του. Οι εργαζόμενοι επιθυμούν να έχουν αγαστή σχέση με τους συναδέλφους τους και να αναγνωρίζεται η αξία και η προσφορά τους τόσο από το εργασιακό περιβάλλον τους όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό.

Τέλος, στην κορυφή της πυραμίδας του Maslow βρίσκεται η ανάγκη του κάθε ατόμου να **αυτοπροσδιορίζεται** και να **αυτοπραγματώνεται**, δηλαδή να έχει την δυνατότητα να αναπτύξει το σύνολο των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του, να αναπτύξει πολύπλευρα την προσωπικότητά του, τα ταλέντα του, τη δημιουργικότητα και την αυτοέκφρασή του (Κάντας, 1998).

Ο Abraham Maslow επισημαίνει ότι οι ανάγκες διαμορφώνονται κλιμακωτά και ότι η ικανοποίηση του ενός τύπου ανάγκης συνεπάγεται την ανάπτυξη του επόμενου υψηλότερου στην κλίμακα ιεράρχησής τους. Κατά συνέπεια, η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση αναπτύσσεται μόνο εφόσον το άτομο έχει ικανοποιήσει όλες τις προηγούμενες ανάγκες του στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Όσον αφορά δε στην επαγγελματική ικανοποίηση, αυτή, σύμφωνα με τον Maslow, επιτυγχάνεται, όταν έχει ικανοποιηθεί η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης.

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι η ανώτερη ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης σπάνια ικανοποιείται πλήρως. Μάλιστα, όταν η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης δεν ικανοποιείται ή ικανοποιείται μερικώς, τότε αυξάνεται περισσότερο η σημασία που της αποδίδει ο εργαζόμενος. Κατά συνέπεια, για πολλές κατηγορίες εργαζόμενων η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης συνιστά ένα συνεχές κίνητρο, ώστε να γίνονται καλύτεροι και αποδοτικότεροι.

1.2.1β Η θεωρία του Alderfer - ERG

Εισηγητής της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ο Alderfer, ο οποίος επιχείρησε ουσιαστικά να τροποποιήσει την θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow, θεωρώντας ανεπαρκή την εμπειρική της τεκμηρίωση μέσω ερευνών. Η θεωρία πήρε το όνομα της (ERG) από τα αρχικά γράμματα των τριών ανθρώπινων αναγκών που εισηγήθηκε ο Alderfer (1969, 1972, , όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998): τις ανάγκες **ύπαρξης** (existence), τις ανάγκες **σχέσης** (relatedness) και τις ανάγκες **ανάπτυξης** (growth).

Η θεωρία του Alderfer, πέρα από το γεγονός ότι μείωσε τον αριθμό των αναγκών σε σχέση με την αντίστοιχη θεωρία του Maslow, διαφοροποιείται από την θεωρία του Maslow και ως προς ένα πολύ βασικότερο σημείο. Σε αντίθεση με τον Maslow, ο οποίος θεωρούσε πως μόνο η κάλυψη μιας ανάγκης κατώτερης οδηγεί στην ανάπτυξη μιας ανώτερης ανάγκης και ότι, όταν

ικανοποιηθεί μια ανάγκη, χάνει τη σημασία της και παύει πλέον να ενδιαφέρει το άτομο, ο Alderfer εισηγήθηκε ότι «μπορεί να υπάρξει και οπισθοδρόμηση από ανάγκες ανωτέρου επιπέδου σε ανάγκες κατωτέρου επιπέδου, όταν υπάρχει ματαίωση των αναγκών ανωτέρου επιπέδου» (Κάντας, 1998, σελ 53). Συνεπώς, αν η ανάγκη ανάπτυξης ενός εργαζόμενου, δηλαδή η ανάγκη του να νιώθει τον σεβασμό και την εκτίμηση των συναδέλφων του και η ανάγκη του να αναπτύσσεται συνεχώς και να αυτοεκφράζεται δεν ικανοποιείται, τότε ο εργαζόμενος είναι δυνατόν να επιστρέψει στο προηγούμενο επίπεδο αναγκών, αυτό των αναγκών σχέσης, βελτιώνοντας τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του, προκειμένου να δημιουργήσει προϋποθέσεις ώστε στη συνέχεια να ικανοποιήσει ευκολότερα την ανάγκη του για ανάπτυξη.

Ασφαλώς, θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι, παρά τις αρχικές επιδιώξεις της, ούτε η θεωρία ERG του Alderfer τεκμηριώθηκε επαρκώς από τα στατιστικά δεδομένα των εμπειρικών ερευνών.

1.2.1γ Η θεωρία των κινήτρων επίτευξης

Η θεωρία των κινήτρων επίτευξης αποτελείται από ένα σύνολο θεωριών. Η **ανάγκη επίτευξης** είναι η ανάγκη που έχει κάθε άνθρωπος από πολύ νεαρή ηλικία να επιτύχει όποιον στόχο θέσει (Κάντας, 1998).

Τα άτομα με αυξημένη την ανάγκη επίτευξης συνήθως δεν θέτουν πολύ εύκολους ή πολύ δύσκολους στόχους. Αυτό συμβαίνει γιατί, αφενός η επιτυχία σε έναν εύκολο στόχο δεν αποτελεί πρόκληση καθώς το άτομο θεωρεί ότι ο οποιοσδήποτε θα μπορούσε να πετύχει σε κάτι τόσο εύκολο, αφετέρου ένας δύσκολος στόχος ίσως δεν επιτευχθεί και αυτό θα απογοήτευε το άτομο, δεδομένου ότι δεν θα ικανοποιούνταν η ανάγκη του για επίτευξη. Άλλωστε, τα άτομα με αυξημένη ανάγκη επίτευξης επιθυμούν να είναι απόλυτα υπεύθυνα για το έργο τους και να ανατροφοδοτούνται συνεχώς, προκειμένου να βελτιώνουν τις ενέργειες τους. Μάλιστα, έρευνα του Steers (1975, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998) ανέδειξε ότι υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις σχετικά με το γεγονός ότι, όταν ένας εργαζόμενος με ανεπτυγμένη ανάγκη επίτευξης επιτύχει έναν στόχο που του έχει ανατεθεί, τότε αισθάνεται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση συγκριτικά με έναν εργαζόμενο με μικρότερη ανάγκη επίτευξης.

Η θεωρία των κινήτρων επίτευξης, είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ένα ατομικό και, σε μεγάλο βαθμό, υποκειμενικό χαρακτηριστικό προκειμένου να ερμηνεύσει τα κίνητρα εργασίας και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης όλων των εργαζόμενων. Αυτή η αντίφαση αποτελεί και τον βασικότερο λόγο που η συγκεκριμένη θεωρία δεν είχε μεγάλη απήχηση στον χώρο των Οργανισμών.

1.2.2 Η θεωρία των δύο παραγόντων

Η θεωρία των δυο παραγόντων του (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959· Herzberg, 1966, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998· Σαΐτης, 2007) στηρίχθηκε στα εμπειρικά δεδομένα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε διακόσιους μηχανικούς και λογιστές και συνδέεται άμεσα με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ο Herzberg διαίρεσε τους παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τα κίνητρα (motivators) και τους παράγοντες υγιεινής (hygiene). Τα **κίνητρα** σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και είναι τα εξής:

- επίτευξη
- αναγνώριση της προσπάθειας και του έργου
- η φύση της εργασίας
- η υπευθυνότητα
- η δυνατότητα ανέλιξης

Αντίθετα, οι **παράγοντες υγιεινής** συνδέονται με την επαγγελματική δυσαρέσκεια και είναι οι εξής:

- η πολιτική της επιχείρησης ή του οργανισμού
- ο τρόπος διοίκησης
- η εποπτεία
- οι χρηματικές αποδοχές
- οι σχέσεις με το υπόλοιπο εργατικό προσωπικό
- οι συνθήκες εργασίας

Τα κίνητρα ονομάζονται και **ενδογενείς παράγοντες**, καθώς έχουν να κάνουν με την ίδια τη φύση της εργασίας, ενώ οι παράγοντες υγιεινής ονομάζονται και **εξωγενείς παράγοντες**¹,

¹ Πρβλ. «ενδογενής και εξωγενής επαγγελματική ικανοποίηση», σύμφωνα με τον Warr (1987, όπ. αναφ. στο Κάντας 1998)

δεδομένου ότι είναι φαινόμενα που αποκλίνουν από το βασικό περιεχόμενο της εργασίας.

Ο Herzberg τονίζει ότι η παρουσία ορισμένων παραγόντων υγιεινής οδηγεί στην επαγγελματική δυσαρέσκεια, αλλά η απουσία τους δεν συνεπάγεται απαραίτητα αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στόχος, λοιπόν, μιας αποτελεσματικής ηγεσίας θα πρέπει να είναι αφενός η δημιουργία κινήτρων στους εργαζόμενους, ώστε να αυξάνεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση και αφετέρου η επιτυχής οργάνωση των παραγόντων υγιεινής, ώστε να προλαμβάνεται και να αποτρέπεται τυχόν αύξηση της δυσαρέσκειας των εργαζόμενων.

Η θεωρία των δυο παραγόντων γνώρισε μεγάλη απήχηση στον χώρο της οργάνωσης των επιχειρήσεων, παρά τις έντονες επικρίσεις που δέχτηκαν ο Herzberg και οι συνεργάτες του για διαστρέβλωση των αποτελεσμάτων της έρευνας και επιλεκτική χρήση των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Ιδιαίτερα δε στον χώρο της εκπαίδευσης, η θεωρία των δυο παραγόντων φαίνεται να τεκμηριώνεται και εμπειρικά. Έρευνες των Sergiovanni (1967, όπ. αναφ. στο Dinham και Scott, 1998) και Dinham (1992, όπ. αναφ. στο Dinham και Scott, 1998) επιβεβαίωσαν ότι ενδογενείς παράγοντες, όπως η αυτοανάπτυξη των καθηγητών και τα μαθητικά επιτεύγματα, αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων, ενώ εξωγενείς παράγοντες, όπως οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις και οι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις αυξάνουν το αίσθημα της δυσαρέσκειας στους καθηγητές.

Παράλληλα όμως, σύγχρονες μελέτες αναδεικνύουν ότι υπάρχει και ένας τρίτος παράγοντας που επηρεάζει άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Dinham και Scott (1998, 2000) το σχέδιο «Δάσκαλος 2000», αν και σχεδιάστηκε, για να ελέγξει την θεωρία του Herzberg, επιβεβαίωσε την ύπαρξη και ενός τρίτου παράγοντα και, πιο συγκεκριμένα, για μια ολόκληρη ομάδα παραγόντων που αφορούν στο σχολείο, όπως ο τύπος της σχολικής ηγεσίας, το σχολικό κλίμα, η διαδικασία λήψεων αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και οι σχολικές υποδομές, οι οποίοι παράγοντες φαίνεται να παίζουν ουσιαστικό ρόλο στο ποσοστό ικανοποίησης των εργαζομένων.

1.2.3 Η θεωρία της ισότητας

Η θεωρία της ισότητας έχει δεχτεί έντονες επιρροές από δύο θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας, τη θεωρία της γνωστικής συνοχής (cognitive consistency) και τη θεωρία της ανταλλαγής (exchange theory) (Κάντας, 1998· Σαΐτης, 2007).

Σύμφωνα με τη θεωρία της **γνωστικής συνοχής**, το άτομο επιθυμεί τα πιστεύω, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις του να βρίσκονται σε αρμονία. Διαφορετικά, αισθάνεται ψυχολογική ένταση και προσπαθεί να κάνει τις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να αποκτήσει εκ νέου μια γνωστική συνοχή (Festinger, 1957, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998). Όσον αφορά δε στην θεωρία της **ανταλλαγής** οι άνθρωποι τείνουν να συγκρίνουν το τι επενδύουν και τι αποκομίζουν από αυτήν την επένδυση οι ίδιοι, με εκείνα που επενδύουν και «κερδίζουν» άλλα μέλη του κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Οι θιασώτες της θεωρίας της ισότητας, συνδυάζοντας στοιχεία από τις δυο προαναφερθείσες θεωρίες, επισημαίνουν ότι οι εργαζόμενοι με κριτήριο το αίσθημα της δικαιοσύνης και της ισότητας από το οποίο διακατέχονται, συγκρίνουν τη δική τους συνεισφορά με τα οφέλη που απολαμβάνουν από την εργασία τους και ταυτόχρονα συγκρίνουν την συνεισφορά και τις αντίστοιχες απολαβές συναδέλφων τους ή ατόμων με παρόμοια εργασία. Αν από την σύγκριση αυτή προκύψει κάποια ασυμφωνία ή ανισορροπία, αυξάνεται η δυσαρέσκεια τους και ενεργοποιούνται οι κατάλληλες συμπεριφορές, ώστε να επανέλθει με κάποιο τρόπο η απαραίτητη ισορροπία (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

1.2.4 Η θεωρία της προσδοκίας

Εισηγητής της θεωρίας της προσδοκίας είναι ο Vroom με το έργο του “Work and motivation” (Κάντας 1998· Σαΐτης, 2007). Σύμφωνα με την θεωρία της προσδοκίας, τα κίνητρα του κάθε εργαζόμενου εξαρτώνται από τις υποκειμενικές σκέψεις και αντιλήψεις του, δηλαδή επιλέγει το πώς θα ενεργήσει υπολογίζοντας και εξετάζοντας τα αποτελέσματα της πράξης του και αν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα θα αποβούν ωφέλιμα για εκείνον ή όχι. Όπως επισημαίνει ο Κάντας (1998, σελ. 76):

«κάθε απόφαση ή επιλογή προϋποθέτει τη νοητική εκτίμηση του αναμενόμενου κόστους ή ζημίας και της αναμενόμενης πιθανότητας για επιτυχία, που θα έχει η ενέργεια που σκοπεύει να

κάνει το άτομο. Πρόκειται, δηλαδή, από μια άποψη, για διαδικασία λήψης αποφάσεων, μόνο που η έμφαση είναι στην εσωτερική γνωστική δύναμη που οδηγεί στην λήψη της συγκεκριμένης απόφασης για δράση και όχι στην εκτέλεση της ή όχι».

Ο Vroom παρουσιάζει τρεις μεταβλητές (Fleming Fallon & Zgodzinski, 2009) που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία του εργαζόμενου προς την επαγγελματική του ικανοποίηση: το σθένος (Valence), τη λειτουργικότητα (Instrumentality) και την προσδοκία (Expectancy).

Το **σθένος** είναι το μέγεθος της αξίας ενός αποτελέσματος για το άτομο², ενώ φανερώνει το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μιας εργασίας είναι επιδιωκόμενα και επιθυμητά από το άτομο που πραγματοποιεί τη συγκεκριμένη εργασία. Το σθένος μιας εργασίας μπορεί να είναι θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο, δηλαδή ένα αποτέλεσμα έχει θετικό σθένος όταν το άτομο το επιθυμεί, αρνητικό σθένος όταν το άτομο δε το επιθυμεί και ουδέτερο σθένος όταν το αποτέλεσμα είναι αδιάφορο στο συγκεκριμένο άτομο.

Η **λειτουργικότητα** αναφέρεται στον βαθμό που το αποτέλεσμα της εργασίας ενός ατόμου, σύμφωνα με τις υποκειμενικές του εκτιμήσεις, συντελεί στην επίτευξη ενός άλλου αποτελέσματος. Σύμφωνα με τα ανωτέρω, ένας εργαζόμενος εκτιμά ότι οι περισσότερες ώρες εργασίας θα του προσφέρουν περισσότερα οικονομικά οφέλη, αποτέλεσμα που οπωσδήποτε αποτιμάται θετικά, αλλά ταυτόχρονα και λιγότερο ελεύθερο χρόνο, αποτέλεσμα το οποίο κρίνεται ως αρνητικό.

Τέλος, η **προσδοκία** ορίζεται ως: «μια στιγμιαία πεποίθηση όσον αφορά στην πιθανότητα ότι μια ενέργεια θα ακολουθηθεί από κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα» (Vroom, 1964, σελ 17, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Vroom (Vroom, 1964, σελ 280, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998, σελ 109):

«αν κάποιο αποτέλεσμα έχει αρνητικό σθένος για κάποιο άτομο, η αύξηση της διαφαινόμενης συντελεστικότητας (λειτουργικότητας) της εργασίας του, όσον αφορά στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, θα συνεπάγεται τη μείωση του σθένους της εργασίας. Αν αυτό το αποτέλεσμα είναι αδιάφορο για το άτομο, η αύξηση της συντελεστικότητας δεν θα έχει καμία επίπτωση στο

² Πρβλ. «η ένταση της εντύπωσης» (Ζάχαρης, 2003:124)

σθένος που έχει η εργασία του, ενώ αν το αποτέλεσμα έχει θετικό σθένος, μια παρόμοια αύξηση θα συνεπάγεται την αύξηση του σθένους της εργασίας».

Αναφορικά δε με την επαγγελματική ικανοποίηση, αυτή, σύμφωνα με τη θεωρία των προσδοκιών του Vroom, εξαρτάται από όσα θεωρεί ο εργαζόμενος ότι κερδίζει από την εργασία του σε συνάρτηση με τον βαθμό που εκείνα είναι επιθυμητά από τον ίδιο. Άλλωστε, η δόμηση μιας προσδοκίας αποτελεί επιδίωξη στόχων, δηλαδή ενισχύσεων ή αμοιβών (Ζάχαρης, 2003).

1.2.5 Η θεωρία της στοχοθέτησης

Στη δεκαετία του 1960 πραγματοποιήθηκε μια σειρά πειραμάτων, στα πλαίσια των οποίων αναθέτονταν σε ανθρώπους ποικίλες εργασίες με στόχο την επίτευξη και ολοκλήρωσή τους. Διαπιστώθηκε ότι η επίδοση των υποκειμένων αυξανόταν όσο αυξανόταν η δυσκολία του στόχου, καθώς και ότι η αποδοχή ενός στόχου από το υποκείμενο επηρέαζε την επίτευξη του στόχου.

Κατά τη δεκαετία του 1970 ο Latham επιχείρησε να μεταφέρει τα πορίσματα αυτά σε συνθήκες πραγματικής εργασίας. Σε έρευνες που έγιναν σε οδηγούς φορτηγών ενός εργοταξίου υλοτομίας διαπιστώθηκε ότι η στοχοθέτηση ενός σαφούς και συγκεκριμένου επιτεύγματος-στόχου αύξησε τις επιδόσεις των οδηγών, ενώ αντίθετα η στοχοθέτηση ενός γενικόλογου επιτεύγματος-στόχου είχε ελάχιστη επίδραση στις επιδόσεις τους.

Με βάση, λοιπόν, τα συμπεράσματα των πειραμάτων τις δεκαετίες του 1960 και την έρευνα του Latham, διαμορφώθηκαν οι βασικές αρχές της **θεωρίας της στοχοθέτησης**, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Latham & Locke, 1979 ; Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998):

- Η επίτευξη ενός στόχου προϋποθέτει μια σαφή και συγκεκριμένη διατύπωση και την αποδοχή του στόχου από τους ανθρώπους στους οποίους τίθεται.
- Η δυσκολία ενός στόχου αυξάνει τα ποσοστά επίτευξής του, καθώς οι άνθρωποι τείνουν να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια όταν έχουν να πραγματοποιήσουν μια δύσκολη εργασία, γεγονός που αποδίδεται στο αίσθημα της ικανοποίησης που νιώθουν όταν επιτύχουν ένα δύσκολο έργο.

- Σημαντικοί παράγοντες που βοηθούν στην επίτευξη ενός στόχου είναι η εκπαίδευση των εργαζόμενων, ώστε να βελτιωθούν οι ικανότητες τους και να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση τους, οι συμμετοχικές διαδικασίες στον καθορισμό των στόχων και τα οικονομικά κίνητρα
- Πλεονεκτήματα της στοχοθέτησης συνιστούν οι υψηλές επιδόσεις των εργαζόμενων, η σαφήνεια ρόλων και καθηκόντων στον εργασιακό χώρο και η ικανοποίηση των εργαζόμενων που προκύπτει όταν επιτευχθεί ένας στόχος. Αντίθετα, μειονεκτήματα της στοχοθέτησης συνιστούν η δυσαρέσκεια των εργαζόμενων όταν δεν επιτευχθεί ένας στόχος και η παραμέληση άλλων εργασιών που δεν έχουν σχέση με τον στόχο που έχει τεθεί.
- Πέραν όλων των άλλων παραγόντων, ένα άτομο θα πρέπει να διαθέτει και τις απαραίτητες ικανότητες για να πετύχει τους στόχους που του ανατίθενται και, μάλιστα, θα πρέπει να έχει και το ίδιο αντίληψη των ικανοτήτων του. Παράλληλα, τα άτομα τείνουν να αποδέχονται με μεγαλύτερη προθυμία τους στόχους που τους ανατίθενται όταν αισθάνονται ότι θα αποκομίσουν και προσωπικά οφέλη.

Έρευνες που διενεργήθηκαν από τους Pritchard, Jones, Roth, Stuebing και Ekeberg (1988, όπ. αναφ. στο Κάντας 1998) έδειξαν ότι η στοχοθέτηση σε συνδυασμό με τα οικονομικά κίνητρα και την ανατροφοδότηση (feedback) για τα αποτελέσματα της εργασίας είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερα ποσοστά επίτευξης ενός στόχου. Όσον αφορά δε στη συμμετοχή των εργαζομένων στην διαμόρφωση των εργασιακών στόχων, έρευνες του Latham έδειξαν ότι από τη στιγμή που ένας στόχος γίνεται αποδεκτός, ο τρόπος που διαμορφώθηκε (συμμετοχικά ή ατομικά) ελάχιστα επηρεάζει την επίτευξη του. Από την άλλη πλευρά, όμως, άλλοι ερευνητές, όπως η Erez, ισχυρίζονται ότι, όταν ένας στόχος είχε καθοριστεί συμμετοχικά, τότε αυξανόταν το ποσοστό της επιμονής και της προσπάθειας που κατέβαλαν οι εργαζόμενοι για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου.

1.3 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham επιχειρεί να διερευνήσει μεταξύ άλλων και την επαγγελματική ικανοποίηση και ιδιαίτερα τους παράγοντες που την καθορίζουν.

Σύμφωνα με τους Hackman και Oldham (1976, 1976, 1980, όπ. αναφ. στο Κάντας 1998), κάθε έργο έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, καθένα εκ των οποίων δημιουργεί στο άτομο μια κρίσιμη ψυχολογική κατάσταση, η οποία και το κατευθύνει στην υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς, ώστε να οδηγηθεί σε ένα εργασιακό αποτέλεσμα.

Τα τρία πρώτα βασικά χαρακτηριστικά είναι: η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα και η σπουδαιότητα του έργου. Η **ποικιλία δεξιοτήτων** (skill variety) αναφέρεται στην ποσότητα των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ενός έργου. Η **ταυτότητα του έργου** (task identity) αφορά στο κατά πόσο το έργο που επιτελείται πρέπει να είναι ολοκληρωμένο και αυτοτελές. Τέλος, η **σπουδαιότητα του έργου** (task significance) σχετίζεται με το κατά πόσο το έργο που επιτελείται είναι σημαντικό για τον ίδιο τον εργαζόμενο, μα και για άλλους. Τα τρία αυτά βασικά χαρακτηριστικά ενός έργου οδηγούν τον εργαζόμενο στην ψυχολογική κατάσταση της βιωμένης σημασίας της εργασίας (“experienced meaningfulness of work”), η οποία έχει την έννοια της αποδοχής από έναν εργαζόμενο της εργασίας του ως κάτι σημαντικό και αξιόλογο.

Το τέταρτο βασικό χαρακτηριστικό, η **αυτονομία**, ορίζεται ως η αίσθηση ελευθερίας και ανεξαρτησίας που αισθάνεται ένας εργαζόμενος δημιουργώντας και πρωτοτυπώντας, κατά τη διάρκεια τέλεσης του συγκεκριμένου έργου. Η αυτονομία δημιουργεί το αίσθημα της βιωμένης υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα της εργασίας, με την έννοια ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία που παρέχει στον εργαζόμενο ένα έργο, τόσο περισσότερο υπεύθυνος νιώθει για το αποτέλεσμα της εργασίας του.

Το τελευταίο βασικό χαρακτηριστικό στο μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham είναι η **επανατροφοδότηση ή ανάδραση** (feedback), η δυνατότητα δηλαδή ενός εργαζόμενου να πληροφορείται για τα αποτελέσματα της εργασίας του. Η επανατροφοδότηση βοηθά τον εργαζόμενο να κατανοεί την αποτελεσματικότητα της επίδοσης του, να αισθάνεται δηλαδή την ψυχολογική κατάσταση της γνώσης των αποτελεσμάτων της εργασίας του.

Μέσω, λοιπόν, αυτών των ψυχολογικών καταστάσεων προκύπτουν τα εξής εργασιακά αποτελέσματα (“outcomes”), όπως αυτά αναφέρονται από τον Κάντα (1998, σελ. 116): «υψηλού επιπέδου εσωτερικά κίνητρα για εργασία, υψηλής ποιότητας επίδοση στο έργο, υψηλού επιπέδου ικανοποίηση με την εργασία και χαμηλός βαθμός απουσιών και αποχώρησης».

Αξίζει να σημειωθεί ότι μια εργασία έχει την ικανότητα να δημιουργήσει ενδογενή κίνητρα στον εργαζόμενο («παρωθητική ισχύς») μέσω μιας πολλαπλασιαστικής σχέσης των βασικών χαρακτηριστικών της. Δεδομένης αυτής της σχέσης, ο ρόλος της αυτονομίας και της ανατροφοδότησης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός (Κάντας 2008).

Απαραίτητος, επίσης, παράγοντας για τη δημιουργία των αναμενόμενων εργασιακών αποτελεσμάτων είναι ο εργαζόμενος να έχει υψηλή ανάγκη ανάπτυξης, δηλαδή να θέλει να αναπτυχθεί ο ίδιος προσωπικά και να αυτοεκφραστεί μέσα από το έργο του.

Έρευνα των Wright και Davis (2003) σε δημοσίους υπαλλήλους της πολιτείας της Νέας Υόρκης που αφορούσε το κατά πόσο τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους επηρεάζουν την ικανοποίησή τους, απέδειξε ότι η εργασιακή ρουτίνα-κανονικότητα, η σαφήνεια των ρόλων και των καθηκόντων, η δυνατότητα των εργαζόμενων να αξιολογήσουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους, η επανατροφοδότηση, καθώς και η επικοινωνία με τους προϊσταμένους, επηρεάζουν σημαντικά το ποσοστό ικανοποίησης που νιώθουν από την εργασία τους, αποτελέσματα που έχουν προκύψει και από άλλες εμπειρικές έρευνες, όπως αυτή των Barnabé και Burns (1994).

1.4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΥΞΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί ασφαλώς η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται οι έννοιες της διεύρυνσης της εργασίας (“job enlargement”) και του εμπλουτισμού της εργασίας (“job enrichment”).

Με τον όρο **διεύρυνση της εργασίας** εννοούνται: «οι ενέργειες που μπορούν να γίνουν κατά το σχεδιασμό ή επανασχεδιασμό μιας εργασιακής θέσης, ώστε αυτή να επεκταθεί οριζόντια, να περιλαμβάνει δηλαδή περισσότερα εργασιακά καθήκοντα του αυτού επιπέδου υπευθυνότητας» (Κάντας, 1998, σελ 120). Ενδεικτικά, στον χώρο της εκπαίδευσης, διεύρυνση

της εργασίας ενός καθηγητή Φυσικής θα ήταν η ανάθεση στον ίδιο και του μαθήματος της Γεωγραφίας, εφόσον βέβαια δεν θα υπήρχε αντίστοιχος καθηγητής. Γενικότερα, η διεύρυνση της εργασίας αποσκοπεί στην μείωση της ρουτίνας και, κατ' επέκταση, στην αύξηση του ενδιαφέροντος των εργαζομένων για την εργασία και τις υποχρεώσεις τους.

Ο **εμπλουτισμός της εργασίας** αναφέρεται στον βαθμό αυτονομίας και υπευθυνότητας που παραχωρείται σε έναν εργαζόμενο. Ο Διευθυντής ελέγχει μεν τα αποτελέσματα της εργασίας ενός εργαζόμενου, αλλά σε μικρότερο βαθμό, αφήνοντάς του αρκετά περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών. Για παράδειγμα, όταν ζητηθεί από έναν καθηγητή να διοργανώσει μια θεατρική παράσταση στο τέλος του σχολικού έτους, του δίνονται πολλά περιθώρια ανάπτυξης της δημιουργικότητάς του και αύξησης του αισθήματος της ανεξαρτησίας και της υπευθυνότητάς του, στοιχεία που, με βάση τα προαναφερθέντα στην ενότητα με τις θεωρίες περί κινήτρων, θα αυξήσουν την επαγγελματική ικανοποίησή του και, ενδεχομένως, και την απόδοσή του.

Βασικές αρχές εμπλουτισμού της εργασίας είναι οι εξής (Hackman, 1977, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998 · Cummings & Worley, 2009):

- Διαμόρφωση φυσικών μονάδων εργασίας, δηλαδή μονάδων που να παράγουν ένα ολοκληρωμένο προϊόν. Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων, αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί αν σε έναν καθηγητή αναθέτονταν τα παρεμφερή μαθήματα ενός ολόκληρου τμήματος. Για παράδειγμα, ένας φιλόλογος θα μπορούσε να διδάσκει όλα τα φιλολογικά μαθήματα σε ένα τμήμα, ώστε στο τέλος του έτους να μπορεί να δει ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα της ετήσιας προσπάθειας και απόδοσής του.
- Συνδυασμός καθηκόντων. Πρόκειται ουσιαστικά για την διεύρυνση της εργασίας του εργαζόμενου, μέσω της ανάθεσης σε εκείνον ποικίλων καθηκόντων, γεγονός που αυξάνει την αξία και τη σημασία που έχει μια εργασία για τον εργαζόμενο.
- Δημιουργία σχέσεων με τον πελάτη. Η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στον δημιουργό ενός προϊόντος και τον αποδέκτη του, προκαλεί μείωση των κινήτρων για τον δημιουργό. Στον χώρο της εκπαίδευσης ασφαλώς δεν υπάρχουν πελάτες. Ωστόσο, η επικοινωνία ανάμεσα στους καθηγητές και τους γονείς, τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους κοινωνικούς φορείς, τα διευθυντικά και εποπτικά στελέχη είναι δυνατόν να δώσει νέα κίνητρα στον καθηγητή, ώστε να βελτιώσει ή να τροποποιήσει την απόδοσή του και έτσι να αυξήσει την επαγγελματική ικανοποίησή του.

- Κάθετη διεύρυνση, δηλαδή αύξηση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας των εργαζόμενων. Η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στην λήψη αποφάσεων σχετικά με την σχολική μονάδα είναι ένα μέσο κάθετης διεύρυνσης στον χώρο της εκπαίδευσης.
- Δημιουργία καναλιών ανατροφοδότησης. Όπως αναφέρθηκε στο μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας, η επανατροφοδότηση βοηθά έναν εργαζόμενο να κατανοήσει τα αποτελέσματα της απόδοσής του και έτσι να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες ώστε να την βελτιώσει ή απλά να την επανασχεδιάσει. Έτσι, για παράδειγμα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος ενός σχολικού έτους θα έπρεπε να χαίρει της εκτίμησης των διδασκόντων και να μην θεωρούνταν μονολιθικά ως μια ακραία μορφή ελέγχου και παρέμβασης «τιμωρητικού» χαρακτήρα, στο έργο τους.

Άλλοι παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι δευτερεύουσες αμοιβές, όπως είναι το ελαστικό ωράριο, το μοίρασμα της εργασίας μεταξύ των εργαζομένων ώστε να προσαρμόζεται το εβδομαδιαίο ωράριο στις ανάγκες του κάθε εργαζόμενου και η χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων, ώστε να διευκολύνεται η επίτευξη του έργου τους.

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθούν οι προτάσεις του Locke (1976, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998) για τους παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζόμενων (Saiti, 2007α ; Rose, 2007):

- Η δημιουργία προκλήσεων στον εργασιακό χώρο, ώστε να μην υπάρχει ρουτίνα.
- Η αμοιβή – χρηματική ή άλλη – να είναι ανάλογη των επιδόσεών τους.
- Οι εργαζόμενοι να επιβραβεύονται και να επαινούνται, όταν καταβάλλουν αξιότιμες προσπάθειες για την επίτευξη ενός έργου.
- Ύπαρξη καλών συνθηκών εργασίας.
- Τα εποπτικά στελέχη να βοηθούν και να ενδιαφέρονται για τους εργαζομένους και να μην αρκούνται μόνο στο ελεγκτικό τους έργο.
- Καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους.
- Σχεδιασμός κατάλληλης επιχειρησιακής πολιτικής, ώστε να διευκολύνεται το έργο των εργαζομένων.
- Να αισθάνονται οι εργαζόμενοι ασφάλεια και προστασία στον εργασιακό τους χώρο.
- Δίκαιη απόδοση αμοιβών.
- Οι εργαζόμενοι να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην λήψη των αποφάσεων.
- Οι εργαζόμενοι να αισθάνονται αυτόνομοι και ανεξάρτητοι να δράσουν, αλλά και υπεύθυνοι για αυτή την δράση τους.

- Σαφήνεια ρόλων, ώστε ο κάθε εργαζόμενος να κατανοεί πλήρως τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά του.

Ειδικότερα, όσον αφορά στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, έρευνα της Saiti (2007α) κατέδειξε την ύπαρξη επτά παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι:

- Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και το σχολικό κλίμα: οι ηγετικές ικανότητες του διευθυντή, η αναγνώριση του έργου των διδασκόντων, οι σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, η δίκαιη μεταχείριση όλων των διδασκόντων, η έλλειψη ενημέρωσης για το τι συμβαίνει στο σχολείο, τα συναισθήματα για τον διευθυντή και το αίσθημα απόλαυσης και χαράς από το διδακτικό έργο.
- Η δυνατότητα προαγωγής και τα προνόμια από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
- Εκπαιδευτική πολιτική και ανταμοιβή των διδασκόντων: οι κανόνες και διαδικασίες που εμποδίζουν το εκπαιδευτικό έργο, η γραφειοκρατία, η εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, η ελλιπής ανταμοιβή των διδασκόντων, το πλήθος γραφειοκρατικών υποχρεώσεων και η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου.
- Η αμοιβή των διδασκόντων: το ζήτημα της δίκαιης μισθοδοσίας και της αύξησης μισθού, τα οποία δεν ικανοποιούν τους διδάσκοντες.
- Η σχολική οργάνωση: οι μη καθορισμένοι σχολικοί στόχοι και η συναισθηματική υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού από τον Διευθυντή.
- Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους: η διάψευση προσδοκιών και η μικρή εκτίμηση του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Συνεργασία με τους συναδέλφους: η ανταγωνιστικότητα μεταξύ των εργαζόμενων, η περηφάνια για το έργο των συναδέλφων και οι διαπληκτισμοί και οι λογομαχίες στο εργασιακό περιβάλλον.

1.5 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο. Οι θεωρίες κινήτρων ουσιαστικά πραγματεύονται το πώς μπορεί να αυξηθεί η απόδοση ενός εργαζόμενου. Η αποδοτικότητα, όμως, σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση καθώς, όταν ένας εργαζόμενος αισθάνεται ικανοποιημένος από την δουλειά του, ενδέχεται να αυξήσει την παραγωγικότητά του, αλλά και

αντίστροφα, όταν ένας εργαζόμενος είναι αποδοτικός, νιώθει αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία του, με αποτέλεσμα να αισθάνεται αφοσίωση στο έργο του και άρα να αυξάνει την παραγωγικότητα του (Shikdar & Sourse, 2003) . Άλλωστε, η αύξηση της παραγωγικότητας ενός εργαζόμενου, πιθανόν να αυξήσει και τις αμοιβές του από τον Οργανισμό, οπότε και πάλι αυξάνεται – εμμέσως – η ικανοποίηση που νιώθει από την εργασία του.

Παράλληλα, η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων ενός Οργανισμού αποδεικνύεται ιδιαίτερα αξιόλογη όταν κανείς αναλογιστεί τις συνέπειες που έχει στον Οργανισμό η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων του.

Η σημαντικότερη επίπτωση είναι ότι η επαγγελματική δυσaréσκεια των εργαζομένων προκαλεί προβλήματα απουσιών σε μια επιχείρηση. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εργαζόμενοι, όταν δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, συνηθίζουν να απουσιάζουν αδικαιολόγητα (Ahola et al., 2008). Αυτό ερμηνεύεται εύκολα με βάση τις θεωρίες των κινήτρων. Αν ένας εργαζόμενος αισθάνεται ότι δεν θα έχει προσωπικά οφέλη από μια εργασία και ότι δεν θα ικανοποιηθεί από αυτή, δυσκολεύεται να είναι αφοσιωμένος εφόσον δεν του παρέχονται κίνητρα και έτσι προσπαθεί να αποφύγει την εργασία με όποιο τρόπο μπορεί.

Επιπλέον, η επαγγελματική δυσaréσκεια σχετίζεται και με την κινητικότητα προσωπικού (“turnover”). Όπως αναφέρουν οι Porter και Steers (1973, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998), ένας εργαζόμενος αποφασίζει να αποχωρήσει από την εργασία του όταν δεν εκπληρώνονται οι προσδοκίες του από εκείνη και όταν υπάρχει ανισορροπία ανάμεσα στα πραγματικά οφέλη της εργασίας του και σε εκείνα που προσδοκούσε ότι μπορούσε (ή τελικά μπορεί) να έχει.

Παράλληλα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων επηρεάζει σημαντικά και την ψυχική τους υγεία. Είναι γενικά αποδεκτό ότι όταν ένας εργαζόμενος δεν είναι ευχαριστημένος από την εργασία του αισθάνεται συναισθηματική εξάντληση, αίσθημα χαμηλής καταξίωσης και αποπροσανατολισμό. Πρόκειται, πιο συγκεκριμένα, για το λεγόμενο “**burnout**” (Iordanoglou, 2007 ; Bellingrath, 2008). Ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, εκείνοι αισθάνονται συναισθηματική εξάντληση όταν νιώθουν ότι δεν μπορούν να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους στους μαθητές τους, έχουν αρνητικές συμπεριφορές καθώς απομακρύνονται από τον παιδαγωγικό τους ρόλο και αποτυγχάνουν να διαπαιδαγωγήσουν και να μορφώσουν σωστά τους μαθητές τους, λόγω του αισθήματος χαμηλής καταξίωσης (Schwab, 1986, όπ. αναφ. στο Kantas & Vassilaki, 1997). Όλα τα παραπάνω αυξάνουν το στρες των εκπαιδευτικών και την δυσaréσκειά τους από την εργασία τους, όπως ταυτόχρονα προκύπτει

από ποικίλες έρευνες [Antoniou, Polychroni & Vlachakis, (2006) ; Mills, Martino & Lingard (2004) ; Travers & Cooper (1993)].

Τόσο οι απουσίες και η κινητικότητα του προσωπικού όσο και η ψυχική υγεία των εργαζομένων απασχολούν έναν Οργανισμό – και ειδικά ένα σχολείο που αποτελεί και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας – δεδομένου του ότι κάθε Οργανισμός επιθυμεί να έχει αφοσιωμένο και μόνιμο προσωπικό, ώστε να επιτυγχάνονται απρόσκοπτα οι στόχοι της παραγωγής και της αποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια, κάθε είδους Οργανισμός οφείλει να μεριμνά ώστε να αυξάνει τα επίπεδα ικανοποίησης των εργαζομένων του, σχεδιάζοντας τις κατάλληλες στρατηγικές κινήτρων και ασκώντας μια αποτελεσματική εργασιακή πολιτική, ενέργειες που αποτελούν καθήκοντα ενός επιτυχημένου «ηγέτη».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ

2.1.1 Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή

Ο Διευθυντής του σχολείου είναι ένας εκπαιδευτικός «που κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος, καθώς και εξουσία – ευθύνη για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας» (Σαΐτης 2007, σελ 125).

Αναλυτικότερα, ο σχολικός διευθυντής φροντίζει να τηρείται η νομοθεσία, οι εγκύκλιοι και οι υπηρεσιακές εντολές, να εφαρμόζονται οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων και γενικά να λειτουργεί το σχολείο ως Οργανισμός. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της, ενώ ενισχύει και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους (ιδιαίτερα τους νεότερους στην υπηρεσία) ώστε να υπάρχει μια συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Παράλληλα, οφείλει να επικοινωνεί με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους συλλόγους γονέων, προκειμένου να έχει άμεση και έγκαιρη γνώση των θεμάτων που απασχολούν τη σχολική κοινότητα. Εξάλλου, μπορεί να βρίσκεται στην κατώτατη θέση της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, ουσιαστικά, όμως η θέση αυτή, καθώς σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής σχολείου μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών, αποτελεί θέση κομβικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία τόσο μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας όσο και ευρύτερα για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να λειτουργεί κατά τρόπο νόμιμο και δημιουργικό. Ο

ρόλος του είναι οργανωτικός, εποπτικός και εκπαιδευτικός ταυτόχρονα: οργανώνει το γραφείο του, τη σχολική γραμματεία, φροντίζει για την τήρηση του σχολικού αρχείου, τη λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης, την συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού, την αξιοποίηση των χρηματικών κονδυλίων, ελέγχει και αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο και βοηθά τους διδάσκοντες στο έργο τους.

Έρχεται, λοιπόν, αντιμέτωπος με ένα δύσκολο έργο, το οποίο απαιτεί ορισμένες ικανότητες, ανώτερες από εκείνες που απαιτούνται από ένα απλό διευθυντικό στέλεχος, ενός οποιουδήποτε άλλου Οργανισμού. Συνεπώς, ο Διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας δεν αρκεί να διευθύνει το σχολείο του, αλλά πρέπει να είναι παράλληλα ηγέτης σε εκείνο, καθώς η ομαλή λειτουργία του σχολείου εξαρτάται τελικά από το συντονιστικό του έργο (Southworth, 2002 ; Clarke, 2006). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν πρόκειται για μια δυναμική ηγεσία, καθώς οι στόχοι και οι κανόνες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας καθορίζονται αποκλειστικά από το Υπουργείο Παιδείας και δεν παρέχονται μεγάλα περιθώρια δράσης και ανάληψης πρωτοβουλιών στον σχολικό διευθυντή.

Παρ' όλα αυτά, η «εκπαιδευτική ηγεσία» (Κατσαρός, 2008) αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της Διοίκησης και της Ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών Οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Παράλληλα, ο Διευθυντής, εφόσον ηγείται μιας ομάδας εκπαιδευτικών με κοινό στόχο την παροχή μάθησης στους μαθητές, οφείλει να καθοδηγήσει το έργο της ομάδας του αποτελεσματικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Προσανατολισμένη σε αυτό το στοιχείο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα μας διδάσκει ότι χρειάζεται να δημιουργηθεί μια νέα γενιά διευθυντών-ηγέτων, οι οποίοι θα εκπαιδευτούν στις επιστημονικές αρχές του management και θα καλλιεργήσουν κυρίως τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, αποκτώντας έτσι τα απαραίτητα εφόδια για να οδηγήσουν την εκπαιδευτική μονάδα μα και το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Bush, 2003, 2008 ; Southworth, 2004 ; Μπρίνια, 2008γ · Middlewood, 2010). Αυτό διότι, σε παγκόσμιο επίπεδο Οργανισμών, ο διευθυντικός ρόλος έχει αλλάξει, με το manager-διευθυντή να είναι πλέον ηγέτης ομάδας και όχι απλά προϊστάμενος που διακινεί εντολές. Είναι απόλυτα απαραίτητο να έχει δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και, εφόσον το management ορίζεται ως «η επίτευξη των επιχειρησιακών στόχων μέσω των ανθρώπων» (Μπρίνια, 2008β, σελ.33), η λήψη σωστών αποφάσεων σε επίπεδο management ανθρώπων απαιτεί τόσο γνωστικό υπόβαθρο όσο και συναισθηματική δεξιότητα,

προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του Οργανισμού.

Είναι προφανές ότι η Διοίκηση-Ηγεσία τείνει πλέον να ορίζεται είτε σε όρους τεχνικών και λειτουργικών ικανοτήτων (υπεροχή γνώσεων), είτε σε όρους διοικητικών-ηγετικών δεξιοτήτων (η ικανότητα του ηγέτη να εκμαιεύει το μέγιστο της παραγωγικότητας των ανθρώπων). Ο συνδυασμός και των δύο αυτών παραγόντων, με κύρια έμφαση στο τελευταίο αφού η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού συνιστά θεμελιώδη προϋπόθεση, αποτελεί το ζητούμενο σε κάθε σύγχρονο Οργανισμό, πολύ περισσότερο δε στον ευαίσθητο και ιδιαίτερα απαιτητικό χώρο της Διοίκησης στην Εκπαίδευση (Bell & Bush, 2003 ; Ζημιανίτη, 2011).

2.1.2 Η έννοια της ηγεσίας

Η ηγεσία ως έννοια και ως συμπεριφορά είναι από τα πλέον διερευνημένα θέματα στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών. Ως φαινόμενο, απασχολεί ιδιαίτερα τον κλάδο της κοινωνικής ψυχολογίας, διότι αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων. Η άσκηση της διοίκησης, επομένως, αποτελεί μορφή ηγεσίας επειδή διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά της επιρροής και της αλληλεπίδρασης.

Συχνά, η ηγεσία ταυτίζεται με την άσκηση διευθυντικού ή εποπτικού ρόλου. Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητα ηγέτης όποιος κατέχει κάποια διευθυντική ή εποπτική θέση, καθώς μπορεί να απουσιάζει η έμπνευση ή και η αφοσίωση στους στόχους της ομάδας, στοιχεία τα οποία θεωρούνται χαρακτηριστικά ενός ηγέτη. Αντίστοιχα, υπάρχουν άτομα τα οποία δεν κατέχουν διευθυντική ή εποπτική θέση και, παρ' όλα αυτά, ασκούν με μεγάλη επιτυχία ηγετικό ρόλο, χάρη στα προσόντα και την συμπεριφορά που επιδεικνύουν. Παρά το ότι η άσκηση της ηγεσίας και της διοίκησης δεν ταυτίζονται πάντοτε, στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά και παραγωγικά μια σχολική μονάδα, θα πρέπει ο διευθυντής του σχολείου να είναι συγχρόνως και ηγέτης, να διαθέτει δηλαδή ηγετικές ικανότητες.

Για τον ορισμό του ηγέτη υπάρχουν πολλές απόψεις. Ο Leavitt (1972, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007) θεωρεί τον ηγέτη ένα άτομο στο οποίο έχουν ανατεθεί κάποιες αρμοδιότητες στα πλαίσια μιας ομάδας. Ο Fiedler (1967, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007) τονίζει τη σημασία του συντονιστικού και κατευθυντήριου ρόλου που θα πρέπει να έχει ο ηγέτης μίας ομάδας, ενώ οι Hoy και Miskel (1996, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007) επισημαίνουν ότι ηγέτης γίνεται εκείνος που

ασκεί την μεγαλύτερη επιρροή στα μέλη μιας ομάδας.

Όσον αφορά στην ηγεσία, οι Koontz και O'Donnel (1982, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005) την ορίζουν ως την τέχνη της επιρροής σε μια ομάδα προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν εξαρχής τεθεί. Παρόμοιος ως προς την έννοια της επιρροής είναι και ο ορισμός των Hersey και Blanchard (1972, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007), ενώ οι Katz και Kahn (1978, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007, σελ. 143-144) ορίζουν την ηγεσία ως «μια ισχυρή αυξητική επιρροή, πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνηθισμένες γενικές κατευθύνσεις του Οργανισμού». Συνοψίζοντας, ο Μπουραντάς (2005, σελ. 197) επιχειρώντας να συνδυάσει όλους τους ορισμούς περί ηγεσίας καταλήγει στο ότι:

«ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο(ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με τη κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».

Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι για να υπάρξει ηγεσία θα πρέπει να υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις (Σαΐτης, 2005). Θα πρέπει να υπάρχει ένας ηγέτης, ένα άτομο δηλαδή που να κατέχει υψηλή θέση στην ιεραρχία και να ασκεί ουσιαστική εξουσία και επιρροή πάνω στην ομάδα. Επίσης θα πρέπει να υπάρχει μια ομάδα, την οποία ο ηγέτης θα κατευθύνει με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί. Θα πρέπει βέβαια ο ηγέτης εκείνος να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τις προσδοκίες κάθε μέλους της ομάδας και να προσπαθεί όσο το δυνατόν να τις ικανοποιεί, δίνοντας τους τα κατάλληλα κίνητρα, προκειμένου να εργάζονται πρόθυμα και συνειδητά. Επιπλέον, βασική προϋπόθεση της άσκησης ηγεσίας αποτελεί η αποτελεσματική δράση της ομάδας, με την έννοια ότι ο ηγέτης θα πρέπει να κατευθύνει την ομάδα έτσι, ώστε εκείνη να αποδίδει το μέγιστο των ικανοτήτων της. Τέλος, ο ηγέτης οφείλει να μπορεί να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί. Τα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη, άλλωστε, χρειάζεται να είναι πρωτίστως ηγέτες που να μπορούν διαμορφώσουν την υπεύθυνη και ηθική κατεύθυνση του Οργανισμού, μα και να επηρεάσουν αποτελεσματικά και να ενισχύσουν τις αξίες και τα πιστεύω των εργαζομένων, πρώτοι εκείνοι, με τα λόγια και τις πράξεις τους, ώστε μέσω της υιοθέτησης πρακτικών καλής εταιρικής διακυβέρνησης να επιτευχθούν οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης του Οργανισμού (Ζημιανίτη, 2008).

2.1.3 Οι ικανότητες - δεξιότητες του ηγέτη

Αρχικά θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τον ηγέτη από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Stodgill (1974, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998), η ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών απλώς αυξάνει τις πιθανότητες αποτελεσματικής άσκησης της ηγεσίας από πλευράς ηγέτη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η επιτυχία είναι εξασφαλισμένη ούτως ή άλλως.

Σύμφωνα με τον Katz (1974, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005) οι ικανότητες που χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη είναι οι τεχνικές δεξιότητες, οι ανθρώπινες δεξιότητες και οι νοητικές δεξιότητες. Οι **τεχνικές δεξιότητες** αναφέρονται στην ικανότητα του ηγέτη να πραγματοποιεί μια δραστηριότητα με μεθοδικότητα και κατάλληλη τεχνική. Οι **ανθρώπινες δεξιότητες** περιλαμβάνουν τις ικανότητες του ηγέτη να συνεργάζεται ομαλά με τα μέλη της ομάδας του και να δημιουργεί ένα κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον. Τέλος οι **νοητικές δεξιότητες** ενός ηγέτη σχετίζονται με την ικανότητα αντίληψης του έργου μιας ομάδας συνολικά και την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται και να αξιοποιεί τους δεσμούς αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης που υπάρχουν σε μια ομαδική λειτουργία.

Μια διαφορετική ταξινόμηση προτείνει ο Stodgill (1974, όπ. αναφ. στο Σαΐτης 2005). Σύμφωνα με εκείνη, ο ηγέτης οφείλει να διαθέτει:

- σωματικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και η εμφάνιση, τα οποία θα του επιτρέπουν να ασκεί αποτελεσματικότερα τον ηγετικό του ρόλο,
- κοινωνικό υπόβαθρο,
- ευφυΐα,
- χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως ενεργητικότητα, αυτοπεποίθηση και ακεραιότητα,
- χαρακτηριστικά σχετικά με τις απαιτήσεις του έργου του, όπως προσαρμοστικότητα, πίστη και αφοσίωση, υπευθυνότητα, και
- κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως ευγένεια και δημοτικότητα.

Ο Σαΐτης (2005) επισημαίνει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να έχει την ικανότητα να συνεργάζεται με την ομάδα του και να κατανοεί τις ανάγκες του κάθε μέλους χωριστά, ώστε να σχεδιάζει τις κατάλληλες στρατηγικές κινήτρων. Θα πρέπει να σέβεται την γνώμη κάθε μέλους της ομάδας, και να είναι δίκαιος και αντικειμενικός. Επιπλέον θα πρέπει να

μπορεί να ανιχνεύει και να αντιλαμβάνεται τις ικανότητες του κάθε μέλους ώστε να κάνει σωστή κατανομή καθηκόντων, να ασκεί εποπτικό ρόλο στο έργο της ομάδας και να παίρνει γρήγορα σωστές και λογικές αποφάσεις. Θα πρέπει, τέλος, να μπορεί να κατανοεί τις εξελίξεις, να παρατηρεί το τι συμβαίνει και να σχεδιάζει με φαντασία και δημιουργικότητα τις επιχειρησιακές πολιτικές και τους μελλοντικούς στόχους της ομάδας.

Ο Μπουραντάς (2005) απαριθμεί τις εξής ικανότητες – δεξιότητες ενός ικανού ηγέτη:

- **Ανάγκη για επιτεύγματα/ όραμα**, δηλαδή η ανάγκη του ηγέτη να πετυχαίνει τους στόχους που του έχουν ανατεθεί. Ο ηγέτης, έχοντας όραμα και πάθος για ένα καλύτερο μέλλον, εργάζεται με αφοσίωση και απόλυτη δέσμευση, προκειμένου να πετύχει την αποστολή του, η οποία αντικατοπτρίζει τα ιδανικά και τις αξίες τόσο του ίδιου όσο και της ομάδας του.
- **Ανάγκη για αυτοεκτίμηση/ αναγνώριση**. Η ανάγκη ενός ηγέτη να αναγνωρίζεται το έργο του και να έχει αυτοεκτίμηση, τον κινητοποιεί προκειμένου να εργαστεί σκληρά για να πετύχει τους στόχους του και έτσι να αναγνωριστεί η αξία του από τους άλλους και να νιώσει προσωπική ικανοποίηση.
- **Πίστη και δέσμευση σε αξίες**. Ο ηγέτης διαθέτει ένα σαφές και ιεραρχημένο σύστημα αξιών και ιδανικών, τα οποία ποτέ δεν εγκαταλείπει, αλλά αντιθέτως συνεχώς προσπαθεί να τα ακολουθεί ως βασικό κριτήριο των πράξεων και των συμπεριφορών του. Χάρη στην πίστη του σε αξίες και ιδανικά, ο ηγέτης αποκτά αξιοπιστία, συνέπεια και αυθεντικότητα και κερδίζει την εμπιστοσύνη και την πρόθυμη συνεργασία των μελών της ομάδας του.
- **Ανάγκη για δύναμη και επιρροή**. Ο ηγέτης επιθυμεί να ασκεί επιρροή και δύναμη σε άλλους, με σκοπό την επίτευξη των στόχων και της προόδου της ομάδας.
- **Αυτοπεποίθηση – θάρρος – κουράγιο**. Ένας ηγέτης έρχεται αντιμέτωπος με δύσκολες καταστάσεις που απαιτούν αυστηρές και σκληρές αποφάσεις, οι οποίες ενδεχομένως να δυσαρεστήσουν κάποιους. Επιπλέον, συχνά το έργο του δέχεται επικρίσεις, ενώ δεν είναι σπάνιες και οι αποτυχίες. Για όλους αυτούς τους λόγους, ο ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει αντοχές για να αντιμετωπίζει τα εμπόδια και να μην εγκαταλείπει την προσπάθεια. Θα πρέπει να πιστεύει στον εαυτό του και να έχει το θάρρος να στηρίζει τις απόψεις του, μα και να παραδέχεται τα λάθη του. Βέβαια, το θάρρος, η αυτοπεποίθηση και η αντοχή ενός ηγέτη θα πρέπει να συνοδεύονται και από την ταπεινότητα, την ευγένεια, την καλοσύνη και το χιούμορ, προκειμένου ο ηγέτης να μην μετατραπεί σε κακό και αντιπαθητικό αλαζόνα.
- **Εστίαση – επίμονη – πειθαρχία**. Οι υψηλοί στόχοι που θέτει ένας ηγέτης και οι δυσκολίες

που συναντά στην προσπάθεια να τους πετύχει, καθιστούν απαραίτητη την ικανότητα της εστίασης στον στόχο, της πειθαρχημένης συμπεριφοράς και της επιμονής.

- Ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Ο ηγέτης πρέπει να μπορεί να κατανοεί τα αίτια των προβλημάτων και να τα προβλέπει, ώστε να είναι σε θέση να τα επιλύει εφαρμόζοντας πρωτότυπες και δημιουργικές λύσεις.
- Συστημική σκέψη, δηλαδή ικανότητα ανάλυσης και ανασύνθεσης των θεμάτων, προκειμένου να βρεθεί την ορθότερη λύση και να διαμορφωθεί η καταλληλότερη στρατηγική κινήτρων.
- Ικανότητα επικοινωνίας. Ο ηγέτης πρέπει να μπορεί να διατυπώνει με σαφήνεια τις απόψεις του και να έχει την ικανότητα και την ωριμότητα να ακούει τις γνώμες των άλλων.
- Συναισθηματική νοημοσύνη. Είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων και συγχρόνως η ικανότητά του να διαχειρίζεται και να κατευθύνει αποτελεσματικά αυτά τα συναισθήματα (Goleman, 2000 ; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002), «με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση» (Πλατσίδου, 2010, σελ.74). Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει μια σειρά ικανοτήτων, όπως η αυτεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η αυτορρύθμιση, η επιρροή και η ευσυναίσθηση (“empathy”), δηλαδή η ικανότητα του ηγέτη: «να συντονίζεται με μεγάλο εύρος συναισθηματικών σημάτων και να αισθάνεται τα πραγματικά, αν και μη εκφρασμένα με λόγια, συναισθήματα ενός ατόμου ή μιας ομάδας» (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002, σελ 273). Έρευνα των Wong, Wong και Peng (2010) σε εκπαιδευτικούς σχολείων του Χονγκ – Κονγκ έδειξε ότι ο υψηλός δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο του σχολικού ηγέτη όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση και των δυο πλευρών. Επιπλέον, όπως τονίζει ο Rifkin (2009), η ανάπτυξη συνείδησης ενσυναίσθησης (“empathic consciousness”) αποτελεί επιτακτική κοινωνική απαίτηση των καιρών μας, αφού έτσι μόνο θα σφυρηλατηθούν οι δεσμοί συντροφικότητας και θα ενισχυθεί η σύνδεση μεταξύ των ανθρώπων, ενώ θα ενδυναμωθεί η αυτοεπίγνωση και θα διευρυνθεί η ανθρώπινη συνείδηση, στοιχεία στα οποία υστερεί σημαντικά η σημερινή πραγματικότητα, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι απόψεις άλλων ερευνητών. Ο Handy (1981, όπ. αναφ. στο Σαΐτης 2007) επισημαίνει την αξία της ανάληψης πρωτοβουλιών και της υψηλής αυτοπεποίθησης σε έναν ηγέτη, ενώ ο Dubrin (1998, όπ. αναφ. στο Σαΐτης 2007) τονίζει ότι ο ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευαισθησία προς τους ανθρώπους.

Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης ποικίλουν ανάλογα με τον Οργανισμό του οποίου ηγείται, ενώ εξαρτώνται και από τη συμπεριφορά της υπόλοιπης ομάδας. Ειδικότερα, λοιπόν, σε ότι αφορά στους Διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων, εκείνοι θα πρέπει να επιβάλλουν την πειθαρχία και την τάξη, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχικότητα και την ομαδικότητα και να εξασφαλίζουν την αφοσίωση και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού στους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Duignan, 1986, όπ. αναφ. στο Σαϊτής, 2007). Επιπλέον, ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να ενδιαφέρεται για ό,τι συμβαίνει στη σχολική μονάδα που διευθύνει, να διαθέτει υπευθυνότητα και να δέχεται την κριτική (Cleveland, όπ. αναφ. στο Σαϊτής, 2007).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ταξινόμηση των δεξιοτήτων ενός αποτελεσματικού ηγέτη από τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000, όπ. αναφ. στο Σαϊτής, 2007). Σύμφωνα, λοιπόν, με εκείνη, ένας ικανός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει όραμα, ικανότητα μετασχηματισμού, θέληση να ενδυναμώσει το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω της συμμετοχής στην λήψη των αποφάσεων, σταθερότητα και συνειδητή δράση, δημιουργικότητα, ευαισθησία, επαγγελματική πληρότητα. Επίσης, η Evans (2001) επισημαίνει ότι ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα – δεξιότητα να κατανοεί τι έχει σημασία για τους εκπαιδευτικούς και σε ποιο εργασιακό πλαίσιο προσδοκούν να εργαστούν, τονίζοντας ότι ο σχολικός ηγέτης έμμεσα επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας το κατάλληλο εργασιακό πλαίσιο. Επιπλέον, έρευνες έχουν αναδείξει ότι ο Διευθυντής ως manager-ηγέτης, με το ήθος, την εργατικότητα, το κύρος και την προσωπικότητά του, μπορεί αναμφίβολα να συμβάλλει στη γενικότερη βελτίωση του σχολικού θεσμού (Σαϊτής κ.συν., 1997).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, ένας ικανός ηγέτης εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει όραμα και να αποτελεί πρότυπο για την σχολική ομάδα – τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Οφείλει να ενδυναμώνει το προσωπικό του και να προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητά τους. Επιπλέον πρέπει να έχει επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας του, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, συστημική σκέψη, προσαρμοστικότητα και γρήγορα αντανakλαστικά στις εξελίξεις και απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Εξάλλου, το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ηγέτη αποτελεί προϋπόθεση όλων των παραπάνω. Τέλος, πολύ σημαντικό για έναν ηγέτη είναι να μπορεί με σαφήνεια να διατυπώνει στόχους και να σχεδιάζει στρατηγικές, ώστε να παρακινεί το προσωπικό του, εξασφαλίζοντας έτσι καλές συνθήκες εργασίας, αποδοτικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση από την πλευρά των διδασκόντων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζαβλανός (2003), ο ηγέτης θα πρέπει πέρα από

ηγέτης να λειτουργεί συγχρόνως και σαν δάσκαλος και πατέρας για το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, της οποίας ηγείται.

2.1.4 Ηγετικά στυλ

Η συμπεριφορά του ηγέτη σχετίζεται με το ύφος (ή στυλ) που οδηγεί στην επιτυχή άσκηση της ηγεσίας. Μια πρώτη διάκριση των ηγετικών στυλ είναι (α) στην αυταρχική ηγεσία, (β) τη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, και (γ) τη χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία (Ζαβλανός, 2003 · Σαΐτης, 2005 · Σαΐτης, 2007).

Η **αυταρχική ηγεσία** συνίσταται σε μια πλήρη υποταγή των μελών της ομάδας στον ηγέτη. Οι αποφάσεις λαμβάνονται αποκλειστικά από τον ηγέτη και η υπόλοιπη ομάδα απλά εκτελεί τα καθήκοντα που της ανατίθενται, μη μπορώντας να πράξει διαφορετικά, καθώς ενδέχεται να υπάρχουν κυρώσεις. Ο αυταρχικός ηγέτης παρακινεί τα μέλη της ομάδας του μέσω του φόβου και έχει απόλυτη βεβαιότητα για την ορθότητα των απόψεών του, με αποτέλεσμα να μην δέχεται καμία εναλλακτική άποψη.

Στη **δημοκρατική – συμμετοχική ηγεσία** ο ηγέτης αποφασίζει για τα διάφορα θέματα με τη συμμετοχή της ομάδας του. Ο Dubrin (1998, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005) διακρίνει τρεις τύπους συμμετοχικών ηγετών: (α)τους συμβουλευτικούς, οι οποίοι συμβουλεύονται τη γνώμη της ομάδας τους, διατηρούν, όμως, την τελική ευθύνη της απόφασης, (β)τους συναινετικούς, οι οποίοι αποφασίζουν με βάση την συναίνεση της ομάδας τους, και (γ) τους δημοκρατικούς, οι οποίοι αποφασίζουν κατόπιν ψηφοφορίας μεταξύ όλων των μελών της ομάδας.

Στην **χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία**, ο ηγέτης αφήνει τα μέλη της ομάδας του να αποφασίσουν, παραχωρώντας κάθε εξουσία και έλεγχο. Ο ίδιος ασκεί καθαρά συμβουλευτικό ρόλο και η ευθύνη των τελικών αποφάσεων ανήκει στην ομάδα του.

Ο Ζαβλανός (2003, σελ.190) κρατά το δημοκρατικό και αυταρχικό στυλ ηγεσίας και προσθέτει το στυλ **ενδυνάμωσης**, το οποίο βέβαια παρουσιάζει ομοιότητες με τη χαλαρή μορφή ηγεσίας. Το ηγετικό στυλ της ενδυνάμωσης δίνει το δικαίωμα στον ηγέτη να συμβουλεύει και να ενδυναμώνει την ομάδα του, παρέχοντάς της κίνητρα και ερεθίσματα, προκειμένου να λαμβάνει αποφάσεις και να αναπτύσσει τις δεξιότητές της.

Εκτός, όμως, από την ανωτέρω διάκριση των ηγετικών στυλ, η οποία είναι και η πιο διαδεδομένη, υπάρχουν και άλλες ανάλογες διακρίσεις. Ο Fiedler (1964, 1967, 1978^a, 1978^b ; Fiedler & Chemers, 1974 και 1984 ; Fiedler, Chemers & Mahar, 1976 ; Fiedler & Garcia, 1987, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998) προτείνει ένα μοντέλο ηγεσίας στο οποίο διακρίνονται δυο τύποι ηγετών: οι ηγέτες που κινούνται με γνώμονα τις ανθρώπινες **σχέσεις** και θεωρούν ότι η επίτευξη των στόχων επιτυγχάνεται μέσω των καλών εργασιακών σχέσεων και οι ηγέτες που κινούνται με γνώμονα την επιτέλεση του στόχου, οι οποίοι έχουν ως βασική προτεραιότητα τους την επίτευξη του στόχου της **ομάδας**.

Οι Bush & Clover (2003), Harris (2004, 2005) και Bush (2008), διακρίνουν τέσσερα ηγετικά στυλ: (α) την **κατευθυντική** ηγεσία, η οποία δίνει σαφείς οδηγίες και κανόνες στα μέλη της ομάδας, β) την **υποστηρικτική** ηγεσία, η οποία φροντίζει για την ικανοποίηση των αναγκών της ομάδας, γ) την προσανατολισμένη **προς την επίτευξη** ηγεσία και δ) την **συμμετοχική** ηγεσία. Παράλληλα, ο House (1977, σελ. 191, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008, σελ. 105) υιοθετεί την άποψη ότι:

*«η επιτυχία των «**χαρισματικών**» ηγετών έγκειται στην ικανότητά τους να πείθουν τα μέλη για την ορθότητα των απόψεών τους, να κερδίζουν τη συμπάθεια και την υπακοή των μελών, να επιτυγχάνουν την αφοσίωση των μελών στην αποστολή τους, την αύξηση της απόδοσής τους και την ενίσχυση της πίστης τους σχετικά με τη δυνατότητά τους να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση της αποστολής».*

Μια άλλη διάκριση των ηγετικών στυλ γίνεται με κριτήριο τα **συναισθήματα** που εμπνέει ο ηγέτης στην ομάδα του και τον βαθμό που εμπνέει στην ομάδα του ένα **όραμα**. Με τον όρο «όραμα» νοείται ένας ιδανικός στόχος, τον οποίο ο ηγέτης ενός οργανισμού επιδιώκει να πετύχει ο ίδιος και η ομάδα του (Conger και Kanungo, 1987, όπ. αναφ. στο Barnett και McCormick, 2003). Ο Burns (1978, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998) προτείνει τη διάκριση του ηγετικού στυλ σε διαπραγματευτική ηγεσία (transactional leadership) και σε μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership). Στην **διαπραγματευτική** ηγεσία ο ηγέτης αναθέτει σε ένα μέλος της ομάδας μία εργασία και κατόπιν το ανταμείβει με βάση τις επιθυμίες του. Ανάμεσα δηλαδή στον ηγέτη και το μέλος της ομάδας υπάρχει μια δοσοληψία και μια σχέση αμοιβαίου συμφέροντος. Στην **μετασχηματιστική** ηγεσία ο ηγέτης προσπαθεί να αλλάξει τα μέλη της ομάδας του προς το καλύτερο, διευκολύνοντας την εκπλήρωση των στόχων τους. Τα βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι (Sergiovanni, 2001 ; Harris, 2005):

α) το χάρισμα ή η έμπνευση προς την ομάδα του, δηλαδή η ικανότητα του να διαμορφώνει ένα αίσθημα αποστολής, αφοσίωσης και πίστης στην ομάδα του,

β) το ενδιαφέρον προς κάθε άτομο ξεχωριστά, και

γ) η ανάπτυξη των πνευματικών δεξιοτήτων της ομάδας του, η παρακίνησή τους δηλαδή ώστε να ξανασκεφτούν τις παραδοσιακές διαδικασίες και να τις προσεγγίσουν με ένα νέο τρόπο (Bass, 1985, 1990, 1996, όπ. αναφ. στο Griffith, 2004). Όσον αφορά στη σχολική ηγεσία, από εμπειρικές έρευνες (Barnett, McCormick & Connors, 2001; Bogler, 2001; Hatcher, 2005; Ingram, 1997; Nguni, Slegers & Denessen, 2006) προκύπτει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει καλύτερα αποτελέσματα ως προς την επίτευξη του στόχου και συμβάλλει αποφασιστικά στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Από τα προαναφερθέντα, προκύπτει ο προβληματισμός για το ποιο ύφος είναι το καταλληλότερο και πιο αποτελεσματικό στην προσπάθεια του ηγέτη να ασκήσει μια επιτυχημένη ηγεσία. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει ένα μόνο κατάλληλο ηγετικό στυλ. Όπως αναφέρει ο Σαϊτής (2005, 2007, σελ.150), οι συνθήκες καλούν τον ηγέτη να είναι ευέλικτος και να αντιλαμβάνεται γρήγορα και άμεσα ποιο ηγετικό στυλ θα ακολουθήσει κατά περίπτωση, εξετάζοντας τρεις μεταβλητές:

i) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του,

ii) την ποιότητα και την ωριμότητα της ομάδας της οποίας ηγείται και

iii) το περιβάλλον εντός του οποίου καλείται να λειτουργήσει (Μπουραντάς, 2005). Τη συγκεκριμένη άποψη προσεγγίζει και η θεωρία της ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση, των Hersey και Blanchard (1988, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998), σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης προσαρμόζει το στυλ του ανάλογα με τις γνώσεις, την προθυμία και την αυτοπεποίθηση των μελών της ομάδας του, ανάλογα δηλαδή με την «**ετοιμότητα**» των υφισταμένων του. Κατά συνέπεια, ένας αποτελεσματικός ηγέτης οφείλει κάθε φορά να υιοθετεί το κατάλληλο ηγετικό στυλ ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν, τις σχέσεις που αναπτύσσει με τα μέλη της ομάδας του και τους στόχους που θέτει.

2.1.5 Μορφές επιρροής και ισχύος

Ο ηγέτης, ανάλογα με το ηγετικό στυλ που θα επιλέξει, ασκεί κάποια μορφή επιρροής στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Οι μορφές επιρροής, όπως τις διακρίνει ο Yukl (2002) είναι:

- Μορφή αφοσίωσης: το άτομο δέχεται και υιοθετεί τις απόψεις του ηγέτη με απόλυτη αφοσίωση.
- Μορφή συμμόρφωσης: το άτομο εκτελεί τις εντολές του ηγέτη και δέχεται τις απόψεις

του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τις ενστερνίζεται απόλυτα.

Η περισσότερη αποδοτική μορφή επιρροής είναι προφανώς εκείνη της **αφοσίωσης**, καθώς είναι θετικό να συμφωνεί το μέλος της ομάδας με τις απόψεις του ηγέτη, δεδομένου ότι έτσι εκπληρώνονται ευκολότερα οι στόχοι της ομάδας.

Όσον αφορά την ισχύ, αυτή ορίζεται ως η δυνατότητα που έχει ο ηγέτης να ασκεί επιρροή στα μέλη της ομάδας του. Οι French και Raven (1959, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1998) διέκριναν τις εξής μορφές ισχύος (Fiore, 2004 ; Zastrow, 2008):

- **Ισχύς αμοιβής** (reward power). Πρόκειται για την δυνατότητα του ηγέτη να ελέγχει τις αμοιβές των μελών του, επηρεάζοντας έτσι την συμπεριφορά τους (χρηματική αμοιβή, προαγωγές)
- **Ισχύς καταναγκασμού** (coercive power). Αφορά την δυνατότητα του ηγέτη να επιβάλει ποινές στο προσωπικό του (πρόστιμο, απόλυση) ή να μην χορηγεί αμοιβές. Είναι μια αναποτελεσματική μορφή ισχύος γιατί μπορεί να οδηγήσει σε κακές εργασιακές σχέσεις και σε αδιαφορία.
- **Νομική ισχύς** (legitimate power). Ο ηγέτης έχει το νομικό δικαίωμα να επηρεάζει ένα μέλος της ομάδας του, το οποίο δέχεται τις εντολές του ηγέτη του και εφαρμόζει τις οδηγίες που του δίνονται. Αυτή η μορφή ισχύος είναι η πιο κοινή, όμως είναι απαραίτητο ο ηγέτης να είναι αποδεκτός από την ομάδα και να έχει αντιληφθεί σωστά τα όρια αυτής της δύναμης του.
- **Ισχύς αναφοράς** (referent power). Το μέλος της ομάδας έχει ως πρότυπο τον ηγέτη του. Τον θαυμάζει για τις ικανότητές του και, αν ο ηγέτης κατανοήσει αυτή την συμπεριφορά του μέλους του, τότε η ισχύς αυξάνει την φιλική σχέση μεταξύ τους. Αν, όμως, ο ηγέτης συμπεριφερθεί αλαζονικά και αδιαφορήσει, τότε η ισχύς χάνει την δύναμή της.
- **Ισχύς αυθεντίας** (expert power). Πρόκειται για την ισχύ που έχει ο ηγέτης λόγω των ειδικών του γνώσεων. Διαρκεί όσο θεωρούνται από τα μέλη ανώτερες οι ικανότητες του ηγέτη τους από τις δικές τους.

2.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Αδιαμφισβήτητα, όπως υποστηρίζει ο Ζαβλανός (2003, σελ. 126):

«ο σκοπός του σχολείου είναι να καλλιεργήσει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη του μαθητή, δηλαδή να αναπτύξει στους μαθητές τις δεξιότητες και ικανότητες της κατανόησης, της εφαρμογής, της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης. Παράλληλα, το σχολείο έχει ως σκοπό και τη διάπλαση του χαρακτήρα του μαθητή».

Προς αυτόν, επομένως, τον σκοπό θα πρέπει να κατευθύνει την ομάδα του ο διευθυντής – ηγέτης. Κατά συνέπεια, απαραίτητη προϋπόθεση για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από ένα σχολείο είναι ο κατάλληλος σχεδιασμός των στρατηγικών κινήτρων, αφού, όπως υπάρχουν στρατηγικές σε κάθε Οργανισμό, έτσι υπάρχουν και στο σχολείο. Αν ο διευθυντής ενός σχολείου αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές κινήτρων, τότε οι διδάσκοντες θα παρακινηθούν από τις ανάγκες τους και θα προχωρήσουν προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μεταξύ των αναγκών, των κινήτρων και των στόχων υπάρχει μια αλληλεξάρτηση, η οποία δημιουργεί μια αλυσιδωτή αντίδραση (Koontz and O'Donnell, 1983, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007). Υπάρχουν, δηλαδή, οι ανάγκες των διδασκόντων που δημιουργούν επιθυμίες, οπότε ανάλογα και με τα κίνητρα που παρέχει ο διευθυντής, οι επιθυμίες προκαλούν παρορμήσεις που, με τη σειρά τους, οδηγούν σε ενέργειες.

Επιπλέον η επίτευξη των στόχων αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς η επαγγελματική τους ικανοποίηση σχετίζεται με τις απόψεις τους για τον διδακτικό τους ρόλο και αφορά την σχέση ανάμεσα σε εκείνα που επιθυμούν να προσφέρουν και εκείνα που αισθάνονται ότι προσφέρουν.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι ανάμεσα στην σχολική ηγεσία, την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την αποδοτικότητά τους, υπάρχει μια διασύνδεση η οποία έχει αναδειχθεί από ποικίλες έρευνες (Cerit, 2009 ; Graham & Messner, 1998 ; Hulpia, Devos & Rosseel, 2009 ; Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002 ; Sancar, 2009 ; Tschannen-Moran, 2009 ;Yariv, 2004). Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι, σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά συστήματα ξένων χωρών, στην Ελλάδα τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης εξαιτίας του θεσμικού πλαισίου εντός του οποίου λειτουργούν, δεν μπορούν να αναπτύξουν μεγάλες πρωτοβουλίες για την ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εξάλλου, όπως έχει αναφερθεί η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Συνεπώς, δεν υπάρχουν καθολικοί και απόλυτοι κανόνες τους οποίους πρέπει να ακολουθήσει

ένας σχολικός ηγέτης ως πανάκεια, προκειμένου να επηρεάσει το ποσοστό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένες βασικές **ενέργειες** που μπορούν να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό προς αυτήν την κατεύθυνση (Μπρίνια, 2008γ):

- Ενίσχυση υπευθυνότητας, δραστηριότητας, ανεξαρτησίας, αυτονομίας.
- Ανάθεση εργασιών ανάλογα με τις προσωπικές ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού.
- Επένδυση στις ανθρώπινες σχέσεις, συνεργασία, επικοινωνία.
- Μέριμνα για τις συνθήκες εργασίας.
- Καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης.
- Πολιτική αναγνώρισης, επιβράβευσης, επίτευξης, εκτίμησης.
- Ανάπτυξη της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας.

2.2.1 Ενίσχυση υπευθυνότητας, δραστηριότητας, ανεξαρτησίας και αυτονομίας.

Για να τονώσει την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, ο Διευθυντής μπορεί να τους αναθέσει διάφορες δραστηριότητες όπως την οργάνωση σχολικών εκδρομών ή μαθητικών παραστάσεων. Η υπευθυνότητα, επίσης, αυξάνεται και μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διδάσκοντες. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υπεύθυνοι μόνο για την σωματική ακεραιότητα των παιδιών και την μετάδοση γνώσεων, αλλά και για θέματα που αφορούν σε ολόκληρο το σχολείο. Έτσι, με τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωσή τους σχετικά με θέματα εκπαίδευσης και προγραμμάτων διδασκαλίας, ενισχύεται η υπευθυνότητά τους.

Γενικότερα, η υπευθυνότητα ενισχύεται ιδιαίτερα, όταν ο διευθυντής παρέχει τη δυνατότητα πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς και όταν τους εξασφαλίζει το δικαίωμα να είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας, προτείνοντας λύσεις και ιδέες για προβλήματα που προκύπτουν. Παράλληλα, οι διάφορες δραστηριότητες, που αναθέτει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας, τους κάνουν να νιώθουν ανεξαρτησία και υπερηφάνεια για τις ικανότητές τους. Όταν ένας διευθυντής αξιοποιεί τα talέντα και τις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, είναι αναμενόμενο ο καθένας τους να αισθάνεται πληρότητα και ότι προσφέρει στην ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας. Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί, αισθανόμενοι ευθύνη, ανεξαρτησία και αυτονομία, ενεργούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να επιτύχουν το στόχο τους και να ξεπεραστούν τυχόν εμπόδια

Ουσιαστικά, αυτή η στρατηγική παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού στοχεύει

στην ενδυνάμωσή του (“empowerment”). Άλλωστε:

«ως διαδικασία, η ενδυνάμωση αποτελεί ένα συνδυασμό ενεργειών (...) μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας, παρακίνησης και ανάπτυξης των εργαζόμενων, ώστε να επιτυγχάνεται η υψηλότερη δυνατή απόδοση και ταυτόχρονα η υψηλότερη δυνατή ικανοποίησή τους στην εργασία. Ως κατάσταση – αποτέλεσμα, η ενδυνάμωση αφορά στο πώς συμπεριφέρονται οι εργαζόμενοι». (Μπουραντάς, 2005, σελ. 81 – 82).

Μέσω της ενδυνάμωσής τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτοεκτίμηση, συνειδητοποιώντας ότι πράττουν ένα σημαντικό έργο. Αισθάνονται ικανοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να ενισχύσουν την επιμονή τους, έχουν πίστη και αφοσίωση στο εκπαιδευτικό όραμα και γενικότερα αισθάνονται ικανοποίηση από την εργασία τους και από τη συμμετοχή τους στη μόρφωση των μαθητών και στη διαμόρφωση των χαρακτήρων τους (Zembylas & Papanastasiou, 2005).

2.2.2 Ανάθεση εργασιών ανάλογα με τις προσωπικές ικανότητες.

Ο διευθυντής οφείλει να αναθέτει στους διδάσκοντες εργασίες και καθήκοντα, λαμβάνοντας υπόψη του τις γνώσεις, τις κλίσεις και τις ικανότητες του καθενός ξεχωριστά (Ζημιανίτη, 2011). Ο εκπαιδευτικός, έχοντας υποστήριξη από τον διευθυντή και την παρακίνηση να εκτελέσει μια εργασία, μα και στηριζόμενος στις ικανότητές του, οδηγείται στο να αποδώσει στον μέγιστο βαθμό, για να επιτύχει τον στόχο του.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ο Διευθυντής να κρίνει σωστά ποια εργασία είναι κατάλληλη για τον κάθε εκπαιδευτικό, διότι με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζει όχι μόνο τις γνώσεις, τα χαρίσματα, τις προτιμήσεις και τις ικανότητες κάθε ατόμου αλλά συνολικά την αξία του. Ασφαλώς, δεν είναι πάντοτε βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγάλες ικανότητες θα έχουν υψηλή απόδοση, καθώς ίσως να αποδώσουν λιγότερο από όσο θα αναμενόταν, ή και το αντίθετο, άτομα δηλαδή με μικρές ικανότητες ίσως επιδείξουν απόδοση υψηλότερη της αναμενόμενης. Καθίσταται σαφές, λοιπόν, ότι η υψηλή απόδοση ενός ατόμου εξαρτάται όχι μόνο από τις γνώσεις και τις ικανότητες αλλά και από το βαθμό παρακίνησης, δηλαδή από τη διάθεση να εργαστεί, μα και την παρώθηση που θα του δώσει ο διευθυντής (Whitaker, 2003 ; Clarke, 2006 ; Saiti, 2007β ; Bush, 2008). Και πάλι, όμως, η σχέση βαθμού παρακίνησης και αποδοτικότητας δεν είναι πάντοτε αναλογική διότι, εάν μια εργασία είναι δύσκολη και πολύπλοκη τότε, ακόμη και με υψηλού βαθμού παρακίνηση, ίσως να μην υπάρχει αύξηση της

αποδοτικότητα στην εργασία.

Ζωτικής σημασίας ως προς την αύξηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι και η οργανωτική υποστήριξη. Για παράδειγμα, ακόμη και αν ο διευθυντής ενός σχολείου παρακινήσει ισχυρά έναν εκπαιδευτικό να διδάξει Φυσική στη ΣΤ' τάξη του δημοτικού εφ' όσον διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες για αυτό, ίσως εκείνος να μην καταφέρει τελικά να μεταδώσει στους μαθητές όλες τις γνώσεις του, αν η σχολική μονάδα δεν διαθέτει σχετικό εργαστήριο ή τα εποπτικά μέσα που είναι απαραίτητα για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Επομένως, χρειάζεται να υφίστανται ταυτόχρονα και οι τρεις συντελεστές για να επιτύχει κάποιος υψηλή επίδοση, να συνδυάζονται δηλαδή οι ικανότητες του ατόμου με την παρακίνηση και την οργανωτική υποστήριξη.

Άλλο, εξίσου σημαντικό στοιχείο, αποτελεί το κατά πόσο έχει ενδιαφέρον το περιεχόμενο μιας εργασίας. Είναι απολύτως λογικό να κάνει κανείς με ευχαρίστηση κάτι που του αρέσει πολύ, όμως αν μια εργασία επαναλαμβάνεται ίσως γίνει ανιαρή. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός διδάσκει για αρκετά συνεχόμενα χρόνια την ίδια τάξη του Δημοτικού Σχολείου, ίσως χάσει το ενδιαφέρον του και πάψει να είναι το ίδιο αποδοτικός. Αντίστοιχα, αν κάποιος διοργανώνει συνεχώς τις σχολικές εκδρομές ενώ καθόλου κάποια θεατρική παράσταση, ενδέχεται να κουραστεί και να μην αισθάνεται δημιουργικός. Σε κάθε περίπτωση, χρειάζονται αλλαγές στη ρουτίνα, πρέπει να υπάρχει μια ποικιλία στις εργασίες που ανατίθενται ώστε ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί με ευχαρίστηση ποικιλία γνώσεων και ικανοτήτων του.

Επιπλέον, όσο πιο ολοκληρωμένες εργασίες ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς τόσο πιο ενδιαφέρουσες είναι για εκείνους, διότι ασχολούνται με κάτι που μπορούν να παρακολουθήσουν τη διαδικασία ολοκλήρωσής του ως αποτέλεσμα και έτσι αισθάνονται την ικανοποίηση της δημιουργίας. Εξαιρετικής σημασίας είναι και η σπουδαιότητα μιας εργασίας που ανατίθεται. Όσο πιο σοβαρή και σημαντική αισθάνεται την εργασία του κάποιος, τόσο περισσότερο νόημα βρίσκει σε εκείνη και ικανοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη του για αυτοεκτίμηση.

Επομένως, ο Διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας, αναθέτοντας μια εργασία σε έναν εκπαιδευτικό πρέπει να λαμβάνει σοβαρά όχι μόνο τις γνώσεις και τις ικανότητές του, μα και όλους τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν. Οφείλει παράλληλα να καταστήσει τον εκπαιδευτικό ικανό ώστε να κατανοήσει τη σπουδαιότητα της εργασίας του, επισημαίνοντας με ειλικρίνεια τη σημασία που έχει στην τελική, συνολική επίδοση της εκπαιδευτικής μονάδας.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην τονιστεί το ότι μέσα από την ανάθεση εργασιών αναπτύσσονται στο μέγιστο βαθμό οι γνώσεις και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αισθάνονται πιο ικανοί, ενώ αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, σιγουριά και αυτοσεβασμό γιατί συνειδητοποιούν το βαθμό στον οποίο ο Διευθυντής αναγνωρίζει τα προσόντα τους. Άλλωστε, η ανάπτυξη των γνώσεων οδηγεί και σε επαγγελματική εξέλιξη.

2.2.3 Επένδυση σε ανθρώπινες σχέσεις, συνεργασία, επικοινωνία.

Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007, σελ. 227): «η συνεργασία των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο συντονισμός όλων των επιμέρους δραστηριοτήτων του σχολείου και το ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον του απαιτούν την αμφίδρομη ροή πληροφοριών μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς και διοικούντων και διοικούμενων». Η επικοινωνία, λοιπόν, η συνεργασία και οι καλές εργασιακές σχέσεις αποτελούν συστατικό στοιχείο ενός αποτελεσματικού σχολείου, ενός ικανού ηγέτη και ενός επαγγελματικά ικανοποιημένου διδακτικού προσωπικού (De Nobile & McCormick, 2008^β).

Η επικοινωνία έχει τη δύναμη να αλλάζει επαγγελματικές συμπεριφορές και στάσεις, να ελαχιστοποιεί τις παρανοήσεις και να δημιουργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ομαδικό πνεύμα (Σαΐτης, 2007). Γενικότερα, μέσω του διαλόγου επικοινωνούνται οι στόχοι της ομάδας και τα μέλη της εργάζονται αποδοτικότερα. Εξάλλου, η επικοινωνία έχει και την έννοια του διαλόγου ενός ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό, έτσι ώστε (δια της ενδοσκόπησης) να κατανοεί και να συνειδητοποιεί και τους δικούς του προσωπικούς στόχους και φιλοδοξίες. Παράλληλα, η ενθάρρυνση της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς τους συμβάλλει στην παρακίνησή τους και στην αίσθηση ότι το έργο τους έχει κάποια αποτελέσματα.. Μορφή επικοινωνίας είναι και η επανατροφοδότηση (“feedback”), ώστε ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις επιδόσεις του και να αλλάζει το τρόπο επίτευξης των στόχων που του έχουν ανατεθεί. Μέσω της επικοινωνίας, ο Διευθυντής είναι σε θέση να εντοπίσει τις ξεχωριστές ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού και τις ανάγκες του, με αποτέλεσμα να του αναθέτει με ορθολογικό τρόπο καθήκοντα και να φροντίζει για την ικανοποίηση των αναγκών του, ώστε να επιτυγχάνεται υψηλή απόδοση στο σχολείο. Ας σημειωθεί ότι η επικοινωνία ενός σχολικού ηγέτη με τα μέλη του διδακτικού προσωπικού μπορεί να είναι λεκτική, αλλά και μη λεκτική (άτυπη ή άρρητη), δηλαδή να γίνεται με “εξωγλωσσικά” στοιχεία, όπως χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου. Ο Dubrin (1998, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007) επισημαίνει ότι η

αποτελεσματική επικοινωνία βασίζεται και στους δυο αυτούς τύπους

Σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα, η κακή επικοινωνία δημιουργεί κακές διαπροσωπικές σχέσεις, αντιθέσεις και συγκρούσεις, κακό οργανωσιακό κλίμα, με αποτέλεσμα να μειώνεται η απόδοση των εργαζομένων. Εμπόδια στην επικοινωνία αποτελούν παράγοντες όπως το χάσμα ανάμεσα στην αντιληπτική ικανότητα του πομπού και του δέκτη, η επιλεκτική αποδοχή των μηνυμάτων από την πλευρά του δέκτη, η έλλειψη αξιοπιστίας του πομπού, η επιλογή λάθος τόπου και χρόνου τέλεσης της επικοινωνιακής διαδικασίας (Σαΐτης, 2007). Τα εμπόδια εκείνα, ο σχολικός ηγέτης καλείται να είναι σε θέση να τα εξαλείψει και αυτό το κατορθώνει αναπτύσσοντας και βελτιώνοντας τις προσωπικές του δεξιότητες, όπως εκείνες έχουν ήδη αναφερθεί.

Είναι φανερό, λοιπόν ότι, για να υπάρξει μια σωστή και ομαλή επικοινωνία, θα πρέπει να υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις (Πασιαρδής, 2004):

- ικανότητα επικοινωνίας ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη.
- ικανοποιητικό γνωσιολογικό υπόβαθρο, ώστε να υπάρχει κατανόηση ανάμεσα στα συνδιαλεγόμενα άτομα.
- προθυμία για επικοινωνία και από τα δυο μέρη.
- ένα κοινό κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο.
- ικανότητα του πομπού να στέλνει κατανοητά μηνύματα.
- ικανότητα του δέκτη να ακούει και να κατανοεί τα μηνύματα.
- ικανότητα ανατροφοδότησης.

Συγχρόνως, ο διευθυντής οφείλει να επενδύει στις ανθρώπινες σχέσεις μέσω της συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού. Συνεργαζόμενος με τους συναδέλφους του, ενημερώνεται και ο ίδιος για θέματα που ίσως του είναι άγνωστα. Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στην λήψη των αποφάσεων συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και στην ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Άλλωστε, μέσα από την συνεργασία παράγονται νέες ιδέες και παρακινούνται η σκέψη, η καινοτομία και η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών (Ιορδάνογλου, 2006 ·Ζημιανίτη, 2011).

Εν κατακλείδι, η συνεργασία και η επικοινωνία συμβάλλουν στο να τονωθούν οι ανθρώπινες σχέσεις διότι, όταν ο διευθυντής δείχνει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις απόψεις και τις γνώσεις των δασκάλων, τότε κι εκείνοι νιώθουν ικανοποιημένοι. Εισπράττουν τον

σεβασμό και την αναγνώριση από τον διευθυντή τους, οπότε και εκείνοι με τη σειρά τους καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

2.2.4 Μέρимνα για τις συνθήκες εργασίας.

Σημαντικός παράγοντας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και για την αποδοτική άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι και η μέριμνα για τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα. Από έρευνα των Möller, Alliaata & Benninghoff (2009) προέκυψε ότι η σχολική ηγεσία, παρέχοντας στο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας καλές συνθήκες εργασίας, δηλαδή ένα καλά οργανωμένο επαγγελματικό δίκτυο και ιεραρχική υποστήριξη, συμβάλλει σημαντικά στην παρακίνησή τους.

Ένας βασικός συντελεστής των συνθηκών εργασίας είναι το ωράριο. Ο διευθυντής θα πρέπει να διαμορφώνει το ωράριο με τέτοιο τρόπο ώστε να μην δημιουργούνται παρεξηγήσεις μεταξύ των διδασκόντων και να ικανοποιούνται όλες οι ανάγκες στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Ιδιαίτερη φροντίδα θα πρέπει να δείχνει ο διευθυντής και για το περιβάλλον του σχολείου. Η συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων και η διατήρησή τους σε καλή κατάσταση επιδρά θετικά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, αν ο διευθυντής δεν φροντίζει να είναι καθαρό το σχολείο ή να επισκευάζονται οι βλάβες στο κτήριο, τότε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται να εργάζονται σε ένα εχθρικό, αδιάφορο και αφιλόξενο περιβάλλον, που δεν τους ενισχύει ώστε να επιτελέσουν σωστά το εκπαιδευτικό τους έργο. Αρκεί να σκεφτεί κανείς το πώς αντιδρά και αισθάνεται ευρισκόμενος σε ένα οποιοδήποτε βρώμικο, ανθυγιεινό και ακαλαίσθητο περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής οφείλει να βελτιώνει τις υλικές υποδομές που διαθέτει το σχολείο όπως εργαστήρια, αίθουσες Πληροφορικής, βιβλιοθήκες, κυλικείο, αίθουσες άθλησης κι εκδηλώσεων, ώστε να μπορούν και οι δάσκαλοι να εργάζονται με ζήλο και δημιουργικότητα και να παράγουν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο (Dinham & Scott, 1998). Άλλωστε, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα στηρίζονται και επιζητούν ειδικά τη χρήση των νέων τεχνολογιών, με αποτέλεσμα η ύπαρξη τους να αποτελεί βασικό συστατικό του σύγχρονου τρόπου διδασκαλίας. Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ικανός ηγέτης φροντίζει για την

ανάπτυξη των ικανοτήτων της ομάδας του και φροντίζει να της παρέχει όλα τα μέσα για να επιτύχει το μέγιστο της απόδοσης της.

Παράλληλα, οι αυξημένες γραφειοκρατικές αρμοδιότητες προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να μεριμνήσει ο σχολικός ηγέτης ώστε να οργανώσει σωστά τη διαχείριση του χρόνου του και τη διοικητική δομή του σχολείου (Νιτσόπουλος, 1999), ώστε με τη χρήση της τεχνολογίας να μειώσει το χρόνο που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς για να ασχοληθούν με την γραφειοκρατία, η οποία, πέραν των άλλων, τους απομακρύνει και από το διδακτικό τους έργο.

2.2.5 Καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εργαζόμενοι θέλουν να αισθάνονται βέβαιοι και ασφαλείς από την εργασία τους. Θέλουν να μπορούν να αισθάνονται ότι δεν απειλείται το μέλλον τους και ότι εργάζονται σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, ως δημόσιοι υπάλληλοι νιώθουν κάποιου βαθμού επαγγελματική-εργασιακή ασφάλεια. Γνωρίζουν ότι δεν υφίσταται φόβος απόλυσής τους και ότι ο μισθός τους και η κοινωνική ασφάλισή τους θεωρούνται σε υψηλό βαθμό δεδομένα, ωστόσο, εξακολουθούν να αισθάνονται την ανάγκη ασφάλειας και προστασίας.

Στη συγκεκριμένη αυτή ανάγκη των εκπαιδευτικών, ο σχολικός ηγέτης καλείται να ανταποκριθεί. Βελτιώνοντας τις συνθήκες εργασίας, επιλύοντας τις διαφορές και τις συγκρούσεις που ανακύπτουν στο σχολείο, το οποίο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και, επικοινωνώντας συνεχώς με το προσωπικό του, συντελεί στη διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας και σιγουριάς.

Παράλληλα, το αίσθημα ασφάλειας των εργαζόμενων απειλείται λόγω των αλληπάλληλων εκπαιδευτικών αλλαγών – οι οποίες μάλιστα στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι συχνότερες και αιφνίδιες. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ανασφάλεια όταν καλούνται να εφαρμόσουν μια σειρά αλλαγών, οι οποίες μάλιστα έχουν αποφασιστεί ερήμην τους. Σε αυτήν την περίπτωση ο σχολικός ηγέτης πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε η μετάβαση σε μια νέα κατάσταση να είναι κατά το δυνατόν ομαλότερη. Οφείλει να πείσει τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αναγκαιότητα της

αλλαγής και να την υποστηρίξει με το παράδειγμά του, πρώτα ο ίδιος, με πάθος και όραμα.

Για να συμβούν όμως όλα αυτά, θα πρέπει ο σχολικός ηγέτης να έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη της ομάδας του. Η εμπιστοσύνη κερδίζεται, όταν ο ίδιος επιδειξεί μια σειρά χαρακτηριστικών προσωπικότητας, όπως ακεραιότητα, υπευθυνότητα, διαλλακτικότητα, καθώς και να έχει τη συναισθηματική νοημοσύνη που απαιτείται για να κατευθύνει τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα των διδασκόντων προς την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

2.2.6 Πολιτική αναγνώρισης, επιβράβευσης, επίτευξης, εκτίμησης.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναμφίβολα θα βιώσει μεγάλη ικανοποίηση αν ο διευθυντής ακολουθήσει την στρατηγική κινήτρου της ανάπτυξης μιας πολιτικής αναγνώρισης και επιβράβευσης. Συνήθως, η έννοια της επιβράβευσης παραπέμπει σε χρηματική ανταμοιβή. Ωστόσο, επειδή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι και κατά συνέπεια μισθοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό με ενιαίο τρόπο - άσχετα με τις επιδόσεις τους - ο σχολικός ηγέτης δεν έχει την δυνατότητα να επηρεάσει τις οικονομικές απολαβές ενός εκπαιδευτικού.

Εκείνο όμως που έχει τη δυνατότητα να κάνει, είναι να ακολουθήσει τη στρατηγική της θετικής ενίσχυσης, δηλαδή να επαινεί και να ενθαρρύνει το έργο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, οι οποίοι συχνά αισθάνονται αβεβαιότητα και απογοήτευση από το εκπαιδευτικό τους έργο και από το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικότερα. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) υπάρχουν δυο συστήματα θετικής ενίσχυσης:

α) τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης να επιλέγονται με βάση τις ηγετικές ικανότητες – δεξιότητές τους και ειδικά την ικανότητά τους να δημιουργούν κλίμα αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκείνους και το διδακτικό προσωπικό που διευθύνουν, και

β) να απονέμονται ηθικές αμοιβές στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αισθάνονται ότι έχουν αναλάβει ένα σημαντικό έργο, το οποίο αναγνωρίζεται, εκτιμάται και επιβραβεύεται από τους ανωτέρους τους. Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα απονομής ηθικών βραβείων πρέπει να γίνεται με επισημότητα και με την παρουσία κοινού, ώστε η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού να είναι ακόμα μεγαλύτερη.

Στο σημείο, αυτό, προκύπτει ένας προβληματισμός σχετικά με τους λόγους για τους

οποίους ο θεσμός υποδείξεων-βραβεύσεων δεν ευδοκιμεί. Η υποβάθμιση του θεσμού αυτού αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς πολιτικής ηγεσίας, καθώς και στην προσκόλληση των περισσότερων διευθυντών σε γραφειοκρατικές διαδικασίες και την έλλειψη δημιουργικότητας και πρωτοτυπίας από πλευράς τους..

Εκτός όμως από αυτά, η όλη στάση του σχολικού ηγέτη και συγκεκριμένα το ηγετικό του στυλ, επηρεάζει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και προσφέρει τα κίνητρα της αναγνώρισης και επιβράβευσης. Ο αποτελεσματικός ηγέτης ενθαρρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό όταν έχει ουσιαστική επικοινωνία μαζί του, δίνει έμφαση στον έπαινο, δείχνει ότι τους εκτιμά, ότι αναγνωρίζει την προσπάθειά τους και ότι ακούει και συναισθάνεται τα προβλήματα τους, συμπάσχοντας μαζί τους (“empathy”).

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η επιβράβευση του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει πάντοτε να γίνεται με δίκαιο, ισόρροπο και αντικειμενικό τρόπο. Η συνεχής αναγνώριση και επιβράβευση του έργου μεμονωμένων εκπαιδευτικών και ο παραγκωνισμός άλλων δημιουργεί παρεξηγήσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, αλλά και μείωση της εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του σχολικού ηγέτη από την πλευρά αυτών που αισθάνονται να θίγονται.

2.2.7 Ανάπτυξη κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), εταιρική κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών αξιών, πιστεύω, αρχών, παραδοχών, εννοιών – σημασιών που συνθέτουν ένα κοινό νοητικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο προσδιορίζει το πώς σκέφτονται και το πώς συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, τι κάνουν, γιατί το κάνουν, πώς το κάνουν και πότε το κάνουν. Υπάρχουν τέσσερις τύποι εταιρικής κουλτούρας (Lund, 2003):

- α) η κουλτούρα που δίνει έμφαση στην καθοδήγηση, την αφοσίωση και την παράδοση,
- β) η κουλτούρα που δίνει έμφαση στην ενεργοποίηση, την προσαρμοστικότητα και την ανεξαρτησία,
- γ) η κουλτούρα που δίνει έμφαση στον ανταγωνισμό και την επίτευξη των εταιρικών στόχων, και
- δ) η κουλτούρα που δίνει έμφαση στις γραφειοκρατικές δομές και τους κανόνες.

Σε έρευνα του Lund (2003) αποδείχτηκε ότι οι δυο πρώτοι τύποι κουλτούρας

συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Όπως σε κάθε Οργανισμό υπάρχει μια κουλτούρα που τον διαπνέει, έτσι και στους σχολικούς Οργανισμούς υπάρχει μια οργανωτική κουλτούρα, ένα σύνολο δηλαδή αξιών βάσει των οποίων τα άτομα έχουν συμφωνήσει να συμπεριφέρονται. Η κουλτούρα ενός σχολείου επηρεάζεται από το ηγετικό στυλ, τον τρόπο λήψης αποφάσεων, την επικοινωνία των μελών της ομάδας και γενικά τις διαπροσωπικές σχέσεις, την δύναμη και τη θέση του κάθε μέλους της ομάδας, το βαθμό ευελιξίας και προσαρμοστικότητας των ατόμων στις αλλαγές, στην δυνατότητες που παρέχει το σχολείο για προσωπική ανάπτυξη των διδασκόντων, το βαθμό ανατροφοδότησης των διδασκόντων και το βαθμό δέσμευσης και αφοσίωσης τους στο στόχο του εκπαιδευτικού τους ρόλου.

Η Μπρίνια (2008^α, σελ.105) συνοψίζει πολύ εύστοχα ως εξής:

«η οργανωτική κουλτούρα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού Οργανισμού δείχνει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται τα πράγματα μέσα σε αυτόν και επηρεάζει τη συμπεριφορά και την απόδοση εκπαιδευτικών, μαθητών, διοικητικών στελεχών κ.ά. ... Αποτελεί ένα σύνολο κοινώς αποδεκτών παραδοχών, στάσεων, αξιών και πρακτικών που κυριαρχούν στην εκπαιδευτική μονάδα, ... ενώ καθορίζει τον προσανατολισμό, το ηθικό, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις αξίες, τις διαδικασίες ρουτίνας, τη χρήση θεσμών και υλικών από τα άτομα που απαρτίζουν την εκπαιδευτική μονάδα».

Άλλες φορές η οργανωτική κουλτούρα ενός σχολείου είναι θετική, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περήφανοι για το έργο τους και σίγουροι για τις πράξεις και τις επιδόσεις τους, ενώ δεν φοβούνται τις αλλαγές. Άλλες φορές όμως, υπάρχει αρνητική κουλτούρα οπότε οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αλλάξουν συμπεριφορές και τον περισσότερο χρόνο απλά προσπαθούν να προστατεύσουν τον εαυτό τους (Ζαβλανός, 2003).

Με δεδομένο ότι η οργανωτική κουλτούρα είναι κάτι που μπορεί να διαμορφωθεί, ο ικανός και αποτελεσματικός ηγέτης – διευθυντής πρέπει να μπορεί να κατανοεί την ισχύουσα κουλτούρα, να συνειδητοποιεί τα τρωτά σημεία της και κατόπιν να επανασχεδιάζει την ανάπτυξη μιας νέας καταλληλότερης και αποτελεσματικότερης σχολικής κουλτούρας. Τελικός δε στόχος του οφείλει να είναι η καλλιέργεια ενός καλού σχολικού κλίματος και η ανάπτυξη ευχάριστων συναισθημάτων στο διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές (Πασιαρδής, 2004). Το έργο αυτό δεν είναι εύκολο, καθώς συνήθως η τρέχουσα κουλτούρα είναι παγιωμένη και οι άνθρωποι αντιδρούν ή δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις αλλαγές. Για τον λόγο αυτό ο

ηγέτης θα πρέπει:

α)να σχεδιάσει επιμελώς τη διαδικασία αλλαγής των συμπεριφορών, ανακοινώνοντας τους στόχους σε όλους και υποστηρίζοντας την αλλαγή με κάθε τρόπο,

β)να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους η αλλαγή είναι απαραίτητη,

γ)να μην κάνει βιαστικές κινήσεις, αλλά να κινηθεί προοδευτικά, χωρίς να εκβιάζει καταστάσεις,

δ)να ενθαρρύνει και να προσφέρει την κατάλληλη υλική και ηθική υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να εφαρμόσει τις αλλαγές, και

ε)να ενημερώσει τα άτομα για τα αποτελέσματα των επιδόσεων τους και γενικότερα για τα αποτελέσματα της αλλαγής (Ζαβλανός, 2003).

Τα πρώτα, λοιπόν, θεμέλια της κουλτούρας τίθενται από τους σχολικούς ηγέτες. Από το σημείο εκείνο και μετά, η κουλτούρα καθιερώνεται και στη συνέχεια διαιώνίζεται ως παράδοση, ενώ κάθε νέο μέλος της εκπαιδευτικής μονάδας μαθαίνει μέσα από την καθημερινή τριβή τους κανόνες που διέπουν την οργάνωση του σχολείου.

Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας θα βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά συνέπεια θα αυξήσει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται περήφανοι για το έργο τους, θα δεσμευτούν στα νέα ιδανικά και στις αξίες της σχολικής μονάδας και θα ενεργοποιηθούν, ώστε να προσφέρουν τα καλύτερα στοιχεία που διαθέτουν. Όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2005), η εταιρική κουλτούρα έχει αυτή τη θετική επίδραση στους ανθρώπους, διότι οι άνθρωποι σχεδόν όλοι επιθυμούν να ανήκουν σε έναν Οργανισμό του οποίου οι αξίες, τα πιστεύω και οι αρχές θα τους εκφράζουν, και έτσι θα τους δημιουργούν την «αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα» και την αίσθηση της ταυτότητας.

Επιπλέον, αυτή η ενεργοποίηση του καλύτερου εαυτού των εκπαιδευτικών ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αυτοπειθαρχία. Οι διδάσκοντες γνωρίζουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, θέτουν οι ίδιοι κανόνες στους εαυτούς τους, εργάζονται με θέληση, ευσυνειδησία και προθυμία. Κατά συνέπεια, αισθάνονται λιγότερο αβέβαιοι για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, ενώ υπάρχει απόλυτη σαφήνεια ρόλων και καθηκόντων. Όλα τα προαναφερθέντα, συνιστούν παράγοντες αύξησης του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης και, άρα, η ανάπτυξη της κατάλληλης σχολικής κουλτούρας από έναν σχολικό ηγέτη ο οποίος έχει την εμπιστοσύνη του προσωπικού του και την ικανότητα να επηρεάζει τις συμπεριφορές του, είναι κομβικής σημασίας για τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, για να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες και τη φθορά που συνεπάγεται το επάγγελμά τους, εργάζονται λιγότερες ώρες συγκριτικά με τους λοιπούς εργαζόμενους. Επίσης, για τους ίδιους λόγους, έχουν μεγάλα διαστήματα διακοπών και από τη στιγμή που θα διοριστούν έχουν εξασφαλισμένη την μονιμότητα και την ασφάλεια³. Επιπρόσθετα, το εκπαιδευτικό τους έργο, επίσημα τουλάχιστον δεν υπόκειται σε αξιολόγηση, καθώς δεν έχει προβλεφθεί ακόμη οργανωμένο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όλα τα ανωτέρω αποτελούν γεγονότα που κάνουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού λιγότερο στρεσογόνο (Kantas & Vassilaki, 1997).

Από την αντίθετη πλευρά όμως, υπάρχει μια σειρά παραγόντων που κάνουν τις συνθήκες εργασίας τους λιγότερο ελκυστικές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα γραφειοκρατικό και αυστηρά ιεραρχικά δομημένο. Ο εκάστοτε υπουργός Παιδείας είναι απόλυτα υπεύθυνος για τη λήψη των αποφάσεων και είναι εκείνος με τους επιτελείς του που σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι σχολικοί διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τα οικονομικά της σχολικής μονάδας που διευθύνουν και αποφασίζουν μόνο για ζητήματα μικρής σημασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αισθάνονται ελεύθεροι και να μην μπορούν να σχεδιάσουν την εσωτερική πολιτική και τους στόχους του σχολείου, ανάλογα με τις βασικές ανάγκες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ, παράλληλα, η έλλειψη αυτονομίας και η μη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων ταλαιπωρεί και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό το αυστηρά γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχει δεχτεί κατά καιρούς έντονη κριτική. Ο Kargakos (1995, όπ. αναφ. στο Eliophotou – Menon & Saitis, 2006) το χαρακτηρίζει μη ευέλικτο και μη λειτουργικό.

Συγχρόνως, έρχονται να προστεθούν και άλλα αρνητικά στοιχεία στις συνθήκες εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Τα σχολικά κτήρια στην πλειονότητά τους είναι ανεπαρκή, παλιά και σε κακή λειτουργική κατάσταση, στις αίθουσες και στο προαύλιο συνωστίζεται μεγάλος αριθμός μαθητών, ο χρόνος αναμονής για διορισμό είναι μεγάλος και οι διαδικασίες χρονοβόρες,

³ Τουλάχιστον, όσον αφορά στα απολύτως τρέχοντα δεδομένα, του Ιανουαρίου 2011.

αγχωτικές και βασανιστικές, οι μεταθέσεις και αποσπάσεις δεν είναι πάντα εύκολες, δεν υπάρχουν προοπτικές προαγωγής, τα επιτεύγματα δεν επιφέρουν κάποια ειδικά πλεονεκτήματα, οι μισθοί είναι εξαιρετικά χαμηλοί και τα διοικητικά καθήκοντα είναι αυξημένα (Kantas & Vassilaki, 1997). Γεγονός, επίσης, είναι ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει απαξιωθεί, αρχικά από τους εκάστοτε κυβερνητικούς ιθύνοντες και στη συνέχεια από την κοινωνία, ενώ η κοινή γνώμη συχνά στρέφεται εναντίον των εκπαιδευτικών, κατηγορώντας τους για έλλειψη ενδιαφέροντος, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και κακή ποιότητα στο διδακτικό τους έργο.

Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Antoniou, Polychroni και Vlachaki (2006) αναδείχθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρκετά αγχωμένοι από την εργασία τους, λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών που υπάρχουν στις τάξεις, της έλλειψης ενδιαφέροντος και πειθαρχίας από πλευράς μαθητών, τις κακές σχολικές υποδομές, της ελλιπούς επικοινωνίας με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους, του αυστηρού σχολικού προγράμματος και της προσκόλλησης στην διδακτέα ύλη, καθώς και την μη υποστήριξη από το κράτος. Η έρευνα επίσης ανέδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο άγχος από τους άνδρες συναδέλφους τους, καθώς και ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη δυσαρέσκεια, καθώς υπάρχει μεγάλο χάσμα ανάμεσα σε εκείνο που προσδοκούσαν όταν σπούδαζαν και σε εκείνο που πραγματικά βιώνουν τώρα που εργάζονται. Επιπλέον, έρευνα του Kousteliou (2001) έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως και οι εκπαιδευτικοί άλλων χωρών άλλωστε, αισθάνονται ικανοποίηση από ενδογενείς παράγοντες, όπως από την πρόοδο των μαθητών, τις καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων κ.ά., ενώ αισθάνονται δυσαρέσκεια λόγω εξωγενών παραγόντων, όπως είναι η δημόσια εικόνα τους, η ανυπαρξία επιρροής και ελέγχου στη λήψη των αποφάσεων και στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών αλλαγών κ.ά.

Δεδομένων, λοιπόν, των ανωτέρω, προκύπτει ο προβληματισμός για το τι μπορεί να κάνει η σχολική ηγεσία ώστε να βελτιώσει τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η απάντηση στον προβληματισμό αυτό είναι ιδιαίτερα σαφής, όπως αναδεικνύεται από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και από τα ευρήματα αναλόγων ερευνών: οι Διευθυντές-ηγέτες χρειάζεται να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια ώστε να βρίσκονται κοντά στους εκπαιδευτικούς, να τους εμπνέουν, να τους στηρίζουν, να τους ενθαρρύνουν, να τους παρακινούν και να τους θυμίζουν τους αρχικούς λόγους για τους οποίους επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα-λειτουργήμα. Μπορεί να μοιάζει δυσεφάρμοστο, ωστόσο, η σχολική ηγεσία, έστω και με την ελάχιστη αυτονομία που της έχει δοθεί, έχει τη δυνατότητα

(και οφείλει να την αξιοποιήσει στο έπακρό της) να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό και με απόλυτα θετικό τρόπο τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, εφόσον αυτό εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του Διευθυντή να χειριστεί ορθά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που ο Νόμος του παρέχει (Iordanoglou, 2007 · Σαΐτης, 2008).

Ο Σαΐτης (2008, σελ.164), συνοψίζει περιεκτικά εκείνα που οφείλει να κάνει ο Διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας ώστε, επιτυγχάνοντας το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα, να επιτευχθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών:

- ✓ να σέβεται την προσωπικότητα του καθενός ξεχωριστά,
- ✓ να μελετά τους διάφορους τύπους Διοίκησης, αφού η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού δεν υπόκειται σε ενιαία μέθοδο χειρισμών,
- ✓ να αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού με ενσυναίσθηση,
- ✓ να φέρεται δίκαια και αντικειμενικά,
- ✓ να μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας,
- ✓ να αποτελεί το παράδειγμα, πρωτοστατώντας στη βοήθεια προς τους συναδέλφους του ώστε να βελτιωθούν εκτελώντας το έργο τους, και
- ✓ να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση νέων προκλήσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών.

Ο κατάλληλος χειρισμός των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, η εξασφάλιση αγωγής συνεργασίας και συλλογικού πνεύματος στην εκπαιδευτική μονάδα, αποτελούν τα σημαντικότερα καθήκοντα του Διευθυντή, αφού η επαγγελματική ικανοποίηση που επέρχεται συμβάλλει στο μέγιστο βαθμό στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών, μα και του εκπαιδευτικού θεσμού συνολικότερα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται από την παρούσα μελέτη. Η συλλογή δεδομένων έγινε κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του σχολικού έτους 2009-2010 με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου.

Στατιστικός πληθυσμός: Πλήθος ανθρωπίνων ή άλλων όντων ή οποιαδήποτε άλλα σύνολα πραγμάτων ή άλλων οντοτήτων, που μια ή περισσότερες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά τους αποτελούν αντικείμενο μελέτης με στατιστικές μεθόδους, λέγονται στατιστικοί πληθυσμοί. Διακρίνονται σε πεπερασμένους και απείρους, ανάλογα αν το πλήθος των μονάδων ή των μετρήσεων που περιλαμβάνουν, είναι πεπερασμένο ή άπειρο. Το πλήθος των μονάδων του πληθυσμού συνήθως συμβολίζεται με N .

Δείγμα: Ένα κατάλληλα (με συγκεκριμένες επιστημονικές μεθόδους) επιλεγμένο υποσύνολο του στατιστικού πληθυσμού που χρησιμοποιείται για την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό, καλείται δείγμα. Το πλήθος των μονάδων του δείγματος συνήθως συμβολίζεται με n . Σε μια δειγματοληπτική έρευνα ενδιαφερόμαστε κυρίως για πεπερασμένους πληθυσμούς οι οποίοι πρέπει να ορίζονται πλήρως, δηλαδή να μπορούν να καταγραφούν και να μετρηθούν (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002 · Δαμιανός, 2006).

Μεταβλητές: Ιδιότητες ή χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν αντικείμενο στατιστικής μελέτης καλούνται μεταβλητές. Ανάλογα με τη μέτρηση που επιδέχονται οι διάφορες μεταβλητές διακρίνονται σε κατηγορικές, ποιοτικές και ποσοτικές (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2003).

Κατηγορικές μεταβλητές: Οι κατηγορικές μεταβλητές επιδέχονται την πλέον υποτυπώδη και ασθενή μέτρηση. Οι τιμές τους εκφράζονται με λέξεις ή άλλα, αριθμητικά ή μη, σύμβολα και επιτρέπουν απλά την κατάταξη των επί μέρους μονάδων ενός πληθυσμού σε διακεκριμένες

μεταξύ τους κατηγορίες. Κάθε μια μονάδα του πληθυσμού ανήκει οπωσδήποτε σε μια και μόνο κατηγορία, και η πληροφόρηση που μπορούμε να έχουμε για ένα τέτοιο χαρακτηριστικό, είναι η απλή απαρίθμηση των μονάδων - μελών - καθεμιάς κατηγορίας, π.χ. "Φύλο" (άνδρας/γυναίκα). Για τη γραφική απεικόνιση των κατηγορικών κατανομών συνήθως χρησιμοποιούνται τα απλά και τα κυκλικά διαγράμματα. Τόσο τα απλά όσο και τα κυκλικά διαγράμματα ανήκουν στην κατηγορία των καλούμενων αριθμητικών διαγραμμάτων, δηλαδή των γραφικών παραστάσεων, στις οποίες η απεικόνιση των διάφορων μεγεθών γίνεται με γεωμετρικά ή άλλα σχήματα, με εφαρμογή της αρχής της αναλογίας, γίνεται δηλαδή αναλογική - υπό κλίμακα - απεικόνιση των πραγματικών μεγεθών και διατηρείται η μεταξύ τους σχέση και στο διάγραμμα.

Ποιοτικές μεταβλητές: Οι ποιοτικές μεταβλητές επιδέχονται μέτρηση ανωτέρου επιπέδου σχετικά με τις κατηγορικές μεταβλητές. Έτσι, οι τιμές τους εκφράζονται με λέξεις ή άλλα σύμβολα, πέρα όμως από την κατάταξη των επί μέρους μονάδων ενός πληθυσμού σε διακεκριμένες μεταξύ τους κατηγορίες, επιτρέπουν και την ιεράρχησή τους. Συγκεκριμένα, οι διάφορες τιμές των ποιοτικών μεταβλητών μπορούν να τεθούν κατά τάξη μεγέθους αυξανόμενου, χρησιμοποιώντας – υπό γενική έννοια – το σύμβολο της ανισότητας $>$ ή $<$ και εκφράσεις όπως "σοβαρότερο", "χειρότερο", "καλύτερο", κ.ο.κ. Πρέπει να σημειωθεί ότι πέραν της ιεραρχήσεως των τιμών μιας ποιοτικής μεταβλητής, δεν είναι δυνατή οποιαδήποτε μέτρηση της αποστάσεως ή της διαφοράς τους. π.χ. "Η κοινωνική θέση" (Κατώτερη/ Ανώτερη). Για τη γραφική απεικόνιση των ποιοτικών κατανομών χρησιμοποιούνται συνήθως τα απλά, τα κυκλικά διαγράμματα αλλά και τα ακιδωτά διαγράμματα. Τα ακιδωτά διαγράμματα ανήκουν επίσης στην κατηγορία των καλούμενων αριθμητικών διαγραμμάτων, και αποτελούνται από ορθογώνια παραλληλόγραμμα -τόσα όσα οι τάξεις της κατανομής, με ίσες συνήθως βάσεις και ύψη ανάλογα των συχνοτήτων των αντίστοιχων τάξεων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).

Ποσοτικές μεταβλητές : Ποσοτικές λέγονται οι μεταβλητές εκείνες οι οποίες επιδέχονται μέτρηση - με την κύρια σημασία της λέξεως - και οι τιμές τους εκφράζονται αποκλειστικά με αριθμούς και σε συγκεκριμένες μονάδες. Οι ποσοτικές μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν τη μέγιστη πλειοψηφία των χαρακτηριστικών που ερευνώνται με στατιστικές μεθόδους, πέρα από την ομαδοποίηση και ιεράρχηση επιτρέπουν την πληροφόρηση για τις αποστάσεις ή διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των θέσεων δύο μονάδων ενός πληθυσμού, και ακόμη να γνωρίζουμε την απόλυτη θέση τους υπό την προϋπόθεση ότι η αρχή μετρήσεως είναι γνωστή και δεδομένη. Οι ποσοτικές μεταβλητές διακρίνονται σε συνεχείς και ασυνεχείς ποσοτικές μεταβλητές, π.χ. Ύψος. Συνεχείς λέγονται οι μεταβλητές, οι οποίες

μπορούν να λάβουν οποιαδήποτε τιμή μεταξύ δύο πραγματικών αριθμών α και β . Ασυνεχείς αντίθετα λέγονται εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες μπορούν να λάβουν πεπερασμένο μόνο πλήθος τιμών ή άπειρο αλλά αριθμήσιμο. Για τη γραφική απεικόνιση των ποσοτικών (ασυνεχών & συνεχών) κατανομών χρησιμοποιούνται κατά κανόνα δύο είδη ειδικών διαγραμμάτων το ιστόγραμμα και το πολύγωνο συχνότητας. Και τα δύο διαγράμματα ανήκουν επίσης στην κατηγορία των καλούμενων αριθμητικών διαγραμμάτων (με εφαρμογή της αρχής της αναλογίας) και αποτελούνται από ορθογώνια παραλληλόγραμμα - τόσα όσα οι τάξεις της κατανομής με ίσες και συνεχόμενες βάσεις και ύψη ανάλογα των συχνοτήτων των αντίστοιχων τάξεων. Για τη χάραξη του πολυγώνου συχνότητας, στη μέση κάθε βάσεως των πιο πάνω ιστών, υψώνεται κάθετος, με μήκος ίσο προς τη συχνότητα της αντίστοιχης τάξεως και στη συνέχεια τα άκρα αυτών των καθέτων ενώνονται διαδοχικά με ευθύγραμμα τμήματα (Ρούσσο & Τσαούσης, 2002).

Πίνακες συχνότητων απλής εισόδου: Τα δεδομένα μιας ανάλυσης μπορεί να ανήκουν σε δύο κατηγορίες: α) Απλά δεδομένα: Όταν οι τιμές της ποσοτικής μεταβλητής X οι οποίες αναφέρονται στις N επί μέρους μονάδες του πληθυσμού ή του δείγματος που μελετάται εξετάζονται μεμονωμένα, και β) Ταξινομημένα δεδομένα: Όταν οι τιμές της μεταβλητής X , οι οποίες αναφέρονται στις N επί μέρους μονάδες του πληθυσμού ή του δείγματος που μελετάται ομαδοποιούνται και τα δεδομένα παρουσιάζονται υπό μορφή συνεχούς ή ασυνεχούς κατανομής συχνότητας. Στην περίπτωση των ταξινομημένων δεδομένων έχει κατασκευασθεί ο πίνακας συχνότητων απλής ή διπλής εισόδου. Σ' έναν πίνακα συχνότητων έχουμε τις παρακάτω χαρακτηριστικές μετρήσεις: 1) Απόλυτες Συχνότητες: Οι απόλυτες συχνότητες συμβολίζουν τον αριθμό των επί μέρους μονάδων του πληθυσμού, οι οποίες ανήκουν στην αντίστοιχη τάξη, 2) Απόλυτες Αθροιστικές Συχνότητες: οι απόλυτες αθροιστικές συχνότητες συμβολίζουν τον συνολικό αριθμό των μονάδων του πληθυσμού- οι τιμές των οποίων είναι μικρότερες ή ίσες προς τη δοθείσα κάθε φορά τιμή της μεταβλητής, 3) Σχετικές Συχνότητες και Σχετικές Αθροιστικές Συχνότητες: Οι σχετικές συχνότητες είναι οι αντίστοιχες απόλυτες συχνότητες προς το σύνολο των μονάδων του πληθυσμού, ενώ οι σχετικές αθροιστικές συχνότητες είναι οι αντίστοιχες απόλυτες αθροιστικές συχνότητες προς το σύνολο των μονάδων του πληθυσμού.

Επαγωγική Στατιστική: Στόχος του τομέα αυτού της επιστήμης της Στατιστικής είναι, με κατάλληλη χρήση του δείγματος από έναν στατιστικό πληθυσμό, η εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων για τον γεννήτορα πληθυσμό και ειδικότερα των παραμέτρων αυτού. Η

επαγωγική στατιστική διακρίνεται σε δύο τομείς στην εκτιμητική (σημειακή και διαστημική εκτίμηση των παραμέτρων) και στον έλεγχο υποθέσεων. (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002)

Έλεγχος Στατιστικών Υποθέσεων: Αντικειμενικός στόχος των ελέγχων υποθέσεων είναι να απαντηθεί αν απορρίπτεται η υπόθεση ότι η άγνωστη παράμετρος (π.χ. ο μέσος του πληθυσμού) είναι ίση με μια τιμή Θ ή όχι. Μια στατιστική υπόθεση δεν είναι τίποτα άλλο από μια παραδοχή ότι η παράμετρος Θ λαμβάνει τιμές σε ένα υποσύνολο Θ_0 του παραμετρικού χώρου και όχι σε ένα άλλο υποσύνολο Θ_1 , τα Θ_0 και Θ_1 είναι δύο ξένα υποσύνολα τα οποία απαρτίζουν κατά κανόνα τον παραμετρικό χώρο Θ . Έτσι, μια οποιαδήποτε στατιστική υπόθεση η οποία αναφέρεται στην παράμετρο Θ και η εναλλακτική της συμβολίζονται ως εξής: η H_0 αναφέρεται ως μηδενική υπόθεση (null hypothesis) και η H_1 ως εναλλακτική ή ερευνητική υπόθεση αυτής (alternative ή research hypothesis). Ο έλεγχος μιας στατιστικής υπόθεσης δεν είναι τίποτα άλλο παρά ο καθορισμός μιας συγκεκριμένης διαδικασίας βάσει της οποίας να απορρίπτεται ή όχι η μηδενική υπόθεση, βάσει των παρεχόμενων από το δείγμα πληροφοριών.

4.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Η εγκυρότητα οποιασδήποτε εμπειρικής έρευνας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο δείγμα που έχει πραγματοποιηθεί η έρευνα. Όταν το δείγμα είναι *ομοιογενές* και *αντιπροσωπευτικό* είμαστε σε μεγάλο βαθμό σίγουροι ότι τα αποτελέσματά μας είναι αξιόπιστα (Fogelman, 2002).

Ένας από τους σοβαρούς προβληματισμούς κάθε ερευνητή, κατά τη δειγματοληπτική διαδικασία, είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος, έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς. Είναι γεγονός ότι το σωστό μέγεθος του δείγματος, στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών, εξαρτάται από το στόχο της μελέτης και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού (Cohen & Manion, 1997).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της Α' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Η αρχική πρόθεσή μας να συγκεντρώσουμε ένα αριθμό ερωτηματολογίων που να αντιστοιχεί στο πέντε τοις εκατό του συνόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Α' Διεύθυνσης Αθήνας,

πραγματοποιήθηκε εφόσον το ποσοστό ανταπόκρισης στη διακίνηση των ερωτηματολογίων ανήλθε σε 5,43% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών αυτής.

4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ -ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου (παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα της εργασίας) το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε επιτόπου και ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς. Επιλέχτηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, παρά τα μειονεκτήματα που συνδέονται με αυτό, με κυριότερα (Παρασκευόπουλος, 1993 · Βάμβουκας, 1998 · Καραγεώργος, 2002) το χαμηλό ποσοστό ερωτηματολογίων που επιστρέφονται στον ερευνητή και την απουσία βεβαιότητας για τη σαφήνεια των ερωτήσεων στους συμμετέχοντες. Τα πολλά πλεονεκτήματά του, με κυριότερα α. ότι ο ερωτώμενος δεν επηρεάζεται από τον ερευνητή, β. ότι η τυποποίηση στη διατύπωση των ερωτήσεων συμβάλλει στην αξιοπιστία των προερχόμενων από αυτό δεδομένων και γ. ότι είναι μια γρήγορη τεχνική που χρησιμοποιείται σε μεγάλο αριθμό ατόμων, συνηγορούν υπέρ της χρήσης του (Cohen et al., 2000). Η επιλογή της χορήγησης ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ότι θα είναι περισσότερο αποτελεσματική (Bush, 2002) για την καταγραφή απόψεων και στάσεων σε σχέση με άλλους τρόπους συλλογής στοιχείων όπως π.χ. συνέντευξη. Αυτό διότι οι συνεντεύξεις πέρα από το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες, συχνά δε δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις σε ερωτήματα και η αποκωδικοποίησή τους παρουσιάζει ασάφειες.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις:

- Προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση.
- Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.
- Είναι σύντομες και συνήθως είναι κατανοητές ώστε να δίνουν απαντήσεις εύκολες για κωδικοποίηση.

Η επίδοση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς έγινε με τη βοήθεια των Διευθυντών των Σχολείων. Ο ερευνητής ήρθε σε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, στους οποίους απήλυθε θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε αναλυτικά για το σκοπό της

έρευνας (Bell, 2002), τους διαβεβαίωσε ότι οι πληροφορίες που εμπεριέχονται είναι απολύτως εμπιστευτικές και ότι θα τους γνωστοποιήσει τα πορίσματα της έρευνας. Δεν προτιμήθηκε η ταχυδρομική αποστολή των ερωτηματολογίων διότι, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, η διαδικασία παρουσιάζει μεγάλες απώλειες (Cohen et al., 2000). Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 10 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να καταλαμβάνει όσο το δυνατό λιγότερες σελίδες (μόνο 4), γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία. Ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω έλλειψης χρόνου, υπερβολικού φόρτου εργασίας, δυσπιστία και προκατάληψη απέναντι στον ερευνητή, δεν διαπιστώθηκαν εκτός ελαχίστων μεμονωμένων περιπτώσεων, γεγονός που αποδεικνύεται και από το υψηλό επίπεδο ανταπόκρισης.

Συγκεντρώσαμε συνολικά 288 ερωτηματολόγια, από τα 370 που είχαμε διανεμίει (ποσοστό ανταπόκρισης 77,6%), τα οποία ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και μπορέσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε για την ερευνά μας αποσκοπεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Τα στάδια από τα οποία πέρασε η διαμόρφωση και η τελική σύνθεση του ερωτηματολογίου ήταν τα εξής:

Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν από τον ερευνητή μετά από σχετική βιβλιογραφική ενημέρωση και ανταλλαγές απόψεων με Διευθυντές - Διευθύντριες σχολείων και εκπαιδευτικούς της Α' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Τα ερωτηματολόγια οριστικοποιήθηκαν και έλαβαν την τελική τους μορφή μετά από δοκιμαστική εφαρμογή (έλεγχος αξιοπιστίας) σε μικρό δείγμα (10 σχολείων), αφού αξιοποιήθηκαν και οι επιμέρους παρατηρήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (Bell, 1999 ; Bell, 2002). Έτσι διαμορφώθηκε και συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε συνολικά 61 ερωτήσεις.

Τα δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας αφορούν σε μετρήσεις δύο ειδών. Το πρώτο είδος μετρήσεων αποτελούν 8 μεταβλητές οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως «Γενικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος» και οι οποίες είναι: 1.Οργανικότητα του σχολείου, 2.Ηλικία,

3.Φύλο, 4.Οικογενειακή κατάσταση, 5.Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά, 6.Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα, 7.Θέση υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και 8.Τίτλοι σπουδών. Το δεύτερο είδος μετρήσεων αποτελείται από επτά (7) άξονες μεταβλητών (συνολικά 53 μεταβλητές) οι οποίες αξιολογούν και μετρούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

4.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

Για τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων χρησιμοποιείται ως κύριο εργαλείο το στατιστικό πακέτο SPSS. Γενικά χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές που αφορούν σε κατηγορικές και ποιοτικές μεταβλητές αφού το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταβλητών ανήκει στις κατηγορικές και ποιοτικές. Ακολουθούνται οι παρακάτω στατιστικές τεχνικές:

- Υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τη βασική θεματική ενότητα, δηλαδή για την ομάδα μεταβλητών που μετρά τα θέματα της έρευνας (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2003).
- Πίνακες Συχνοτήτων Απλής Εισόδου και αντίστοιχα διαγράμματα για την περιγραφή των μεταβλητών.
- Πίνακες Συχνοτήτων Διπλής Εισόδου για την αναζήτηση εξαρτήσεων μεταξύ δύο μεταβλητών. Για την αξιολόγηση των σχέσεων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Pearson Chi-Square Test. Όταν το σύνολο των παρατηρήσεών μας έχει ταξινομηθεί σ' έναν πίνακα συχνοτήτων διπλής εισόδου μπορούμε να ελέγξουμε την ανεξαρτησία των μεταβλητών. Δύο μεταβλητές ορίζονται ως ανεξάρτητες όταν η πιθανότητα να βρίσκεται μια εγγραφή μέσα σε ένα κελί, ισούται με το γινόμενο των περιθωριακών πιθανοτήτων της στήλης και της γραμμής που ορίζουν το συγκεκριμένο κελί. Με πιο απλά λόγια, δύο μεταβλητές ορίζονται ως ανεξάρτητες όταν η γνώση της μιας μεταβλητής δεν επηρεάζει την τιμή της άλλης. Μπορούν επομένως να διατυπωθούν οι εναλλακτικές υποθέσεις: H_0 (μηδενική υπόθεση) Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες, και H_1 (εναλλακτική ή ερευνητική υπόθεση) δεν είναι ανεξάρτητες. Οι παραπάνω υποθέσεις ελέγχονται με το στατιστικό Pearson Chi-Square Test (έλεγχος χ^2). Με τον υπολογισμό του στατιστικού μέτρου Chi-Square δίνεται και η σημαντικότητα αυτού (significance or p-value). Ο έλεγχος γίνεται πολύ

αλλά με τη σύγκριση ενός προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας ($\alpha=0,05$) με τη σημαντικότητα που προκύπτει από τον έλεγχο.

- Χρησιμοποιήθηκαν επίσης διάφορες τεχνικές προκειμένου να γίνει «Ελαχιστοποίηση της Διαστασιμότητας» (Data Reduction) σε πολυμετάβλητα set μεταβλητών τα οποία αναφέρονται / διερευνούν το ίδιο φαινόμενο / χαρακτηριστικό. Για την ακρίβεια χρησιμοποιήθηκε η Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis). Η Παραγοντική Ανάλυση έχει ως στόχο την εύρεση κάποιων κύριων παραγόντων που ερμηνεύουν ένα σημαντικό ποσοστό της συσχέτισης μιας ομάδας μεταβλητών. Οι παράγοντες που προκύπτουν είναι ασυσχέτιστοι μεταξύ τους και ο καθένας συνοψίζει μια διαφορετική πληροφορία των δεδομένων. Εκφράζοντας αυτούς τους παράγοντες (οι οποίοι δεν είναι μια υπαρκτή ποσότητα αλλά εμπεριέχεται – υπάρχει μέσα στα δεδομένα μας) υπάρχει η δυνατότητα:

- Να μειωθούν οι διαστάσεις του προβλήματος. Έτσι, αντί για τις αρχικές μεταβλητές δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας λιγότερων μεταβλητών, αφού οι παράγοντες είναι έτσι κατασκευασμένοι ώστε να διατηρούν όσο γίνεται την πληροφορία που υπήρχε στις αρχικές μεταβλητές.
- Να δημιουργηθούν νέες μεταβλητές, οι παράγοντες, οι οποίες μπορούν με έναν υποκειμενικό τρόπο να αναγνωριστούν ως κάποιες μη μετρήσιμες μεταβλητές.
- Να εξηγηθούν οι συσχετίσεις που υπάρχουν στα δεδομένα, για τις οποίες έχει υποτεθεί ότι οφείλονται αποκλειστικά στην ύπαρξη κάποιων κοινών παραγόντων που δημιούργησαν τα δεδομένα.

Η παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis) ουσιαστικά χρησιμοποιείται για να αποκαλύψει τη δομή ενός συνόλου μεταβλητών.

Υπάρχουν διαφορετικές μέθοδοι εξαγωγής των παραγόντων από ένα σύνολο στοιχείων. Η μέθοδος που ακολουθείται στην παρούσα μελέτη είναι η Ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Components Analysis, PCA) : Η PCA θεωρείται από πολλούς ως η πιο κοινή μορφή παραγοντικής ανάλυσης, η οποία επιδιώκει έναν γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών έτσι ώστε να εξάγεται από τις μεταβλητές η μέγιστη διασπορά. Το αποτέλεσμα είναι ένα σύνολο από ορθογώνιους (ανεξάρτητους) παράγοντες. Η PCA αναλύει τη συνολική διασπορά.

Ένα πολύ βασικό κομμάτι του παραγοντικού μοντέλου είναι οι υποθέσεις που πρέπει να γίνουν. Υποτίθεται ότι τα δεδομένα προέρχονται από πολυμεταβλητούς κανονικούς

πληθυσμούς. Αυτή η υπόθεση χρησιμοποιείται ως βάση για ελέγχους καλής προσαρμογής του μοντέλου καθώς και για την εκτίμηση με τη μέθοδο μεγίστης πιθανοφάνειας.

Ένα από τα βασικά ερωτήματα στην παραγοντική ανάλυση είναι ο καθορισμός του αριθμού των παραγόντων που θα χρησιμοποιηθούν. Πολλά στατιστικά πακέτα επιτρέπουν στον ερευνητή να καθορίσει εκ των προτέρων τον αριθμό αυτό. Η τεχνική που ακολουθείται για να βρεθεί ο αριθμός των παραγόντων είναι το Scree Plot του Cattell (Πίνακας Scree Plot Παράρτημα). Το Scree Plot σχεδιάζει τους παράγοντες στον άξονα X και αντίστοιχα τις ιδιοτιμές (eigenvalues) στον άξονα Y. Όταν η πτώση των ιδιοτιμών παύει να είναι απότομη και η καμπύλη κάνει έναν αγκώνα προς τη μικρότερη ιδιοτιμή, ο έλεγχος Scree Plot προτείνει να «ρίξει» όλα τα περαιτέρω συστατικά μετά από αυτό που αρχίζει τον αγκώνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια λεπτομερής μελέτη των στοιχείων εκείνων που προκύπτουν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Χρησιμοποιούνται τεχνικές που αφορούν ποιοτικές ή κατηγορικές μεταβλητές αφού οι τιμές των μεταβλητών μας εκφράζονται με λέξεις και επιτρέπουν την κατάταξη των επί μέρους μονάδων του δείγματος σε διακεκριμένες κατηγορίες.

5.1 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια απόκτησης των ζητούμενων αποτελεσμάτων από το ερωτηματολόγιο. Με τον όρο αξιοπιστία κλίμακας εννοούμε την ακρίβεια της μέτρησης, δηλαδή τη σχετική ικανότητα στον προσδιορισμό της «πραγματικής» αξίας μιας μεταβλητής. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας οποιασδήποτε διαδικασίας μέτρησης συνίσταται στον προσδιορισμό του βαθμού διακύμανσης της βαθμολογίας των ατόμων, βαθμός ο οποίος οφείλεται σε πραγματικές διαφορές, και του βαθμού ασυνέπειας της μέτρησης (Bush, 2002).

Στην παρούσα έρευνα υπολογίζεται ο συντελεστής αξιοπιστίας α -Cronbach για τους βασικούς θεματικούς άξονες, δηλαδή για κάθε set από μεταβλητές (ερωτήσεις) που μετρούν συγκεκριμένα θέματα. Έτσι, από συγκεκριμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

Αξονας 1^{ος}

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,937	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
axon1.1	28,92	25,434	,800	,927
axon1.2	28,97	24,643	,822	,925
axon1.3	28,87	24,837	,865	,922
axon1.4	28,79	25,597	,858	,923
axon1.5	28,73	26,576	,709	,933
axon1.6	28,84	27,016	,621	,939
axon1.7	28,95	25,263	,839	,924
axon1.8	28,83	25,921	,714	,933

Αξονας 2^{ος}

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,912	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
axon2.1	24,30	20,280	,701	,902
axon2.2	24,01	19,644	,775	,894
axon2.3	23,95	20,057	,763	,896
axon2.4	24,26	19,921	,708	,902
axon2.5	24,00	19,537	,825	,889
axon2.6	23,80	19,985	,710	,901
axon2.7	23,59	21,051	,653	,907

Άξονας 3^{ος}

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,957	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
axon3.1	33,30	38,189	,846	,950
axon3.2	33,61	37,712	,785	,954
axon3.3	33,39	38,308	,844	,951
axon3.4	33,17	38,617	,859	,950
axon3.5	33,27	38,866	,877	,949
axon3.6	33,28	38,560	,868	,950
axon3.7	33,27	38,534	,844	,951
axon3.8	33,28	38,469	,809	,952
axon3.9	33,29	40,622	,695	,958

Αξονας 4^{ος}

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,925	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
axon4.1	16,56	9,093	,799	,909
axon4.2	16,71	8,638	,866	,895
axon4.3	16,60	8,794	,851	,899
axon4.4	16,65	8,746	,841	,900
axon4.5	16,60	9,401	,670	,934

Αξονας 5^{ος}

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,908	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
axon5.1	12,72	5,889	,772	,888
axon5.2	13,01	6,069	,727	,904
axon5.3	12,72	5,651	,819	,872
axon5.4	12,64	5,779	,856	,859

Αξονας 6^{ος}

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,934	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
axon6.1	28,48	29,045	,724	,929
axon6.2	28,68	27,346	,828	,921
axon6.3	28,69	27,386	,803	,923
axon6.4	28,62	27,777	,802	,923
axon6.5	28,41	28,585	,704	,930
axon6.6	28,33	28,521	,816	,923
axon6.7	28,55	27,392	,836	,920
axon6.8	28,25	29,159	,654	,934

Αξονας 7^{ος}

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,955	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
axon7.1	43,93	64,609	,793	,951
axon7.2	43,79	63,549	,812	,950
axon7.3	43,43	65,362	,755	,952
axon7.4	43,54	66,046	,755	,952
axon7.5	43,62	64,173	,808	,950
axon7.6	43,96	64,795	,749	,952
axon7.7	43,65	63,352	,840	,949
axon7.8	43,47	63,829	,813	,950
axon7.9	44,03	64,459	,787	,951
axon7.10	43,53	65,233	,763	,952
axon7.11	43,38	65,423	,787	,951
axon7.12	43,56	66,276	,696	,954

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι και στους 7 άξονες μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν, ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν πολύ υψηλός, πάνω από 0,900. Γι' αυτή την ομαδοποίηση των μεταβλητών μπορούμε να πούμε ότι ο κοινός αυτός νοηματικός παράγοντας που δημιουργείται από αυτές τις ερωτήσεις είναι αξιόπιστος και η μέτρησή του είναι ακριβής, δίνοντας έτσι στατιστικώς βάσιμα και αξιοποιήσιμα αποτελέσματα. Το ερωτηματολόγιό μας, κατά τεκμήριο, είναι πλήρως αξιοποιήσιμο και τα αποτελέσματα θα είναι ουσιαστικά.

5.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

5.2.1 Γενικά στοιχεία

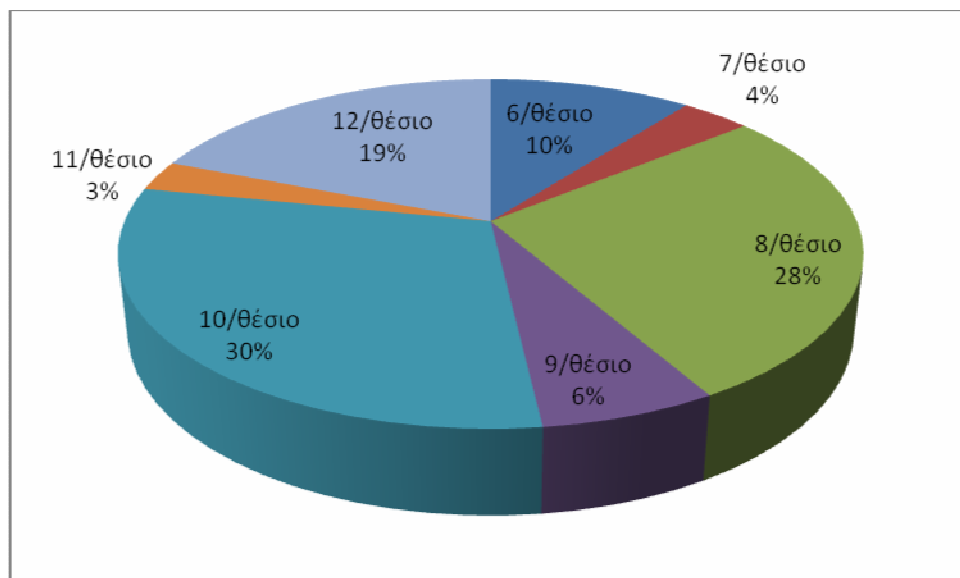
Προχωρώντας στην ανάλυση των στοιχείων παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό, 30%, (74 άτομα) των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Α΄βάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπηρετεί σε 10/θέσια σχολεία, το 27,5% (68 άτομα) σε 8/θέσια, το 19% (47 άτομα) σε 12/θέσια ενώ μικρότερα ποσοστά συναντάμε στις άλλες οργανικότητες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών κατά οργανικότητα.

Οργανικότητα σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6/θέσιο	26	9,0	10,5	10,5
	7/θέσιο	9	3,1	3,6	14,2
	8/θέσιο	68	23,6	27,5	41,7
	9/θέσιο	16	5,6	6,5	48,2
	10/θέσιο	74	25,7	30,0	78,1
	11/θέσιο	7	2,4	2,8	81,0
	12/θέσιο	47	16,3	19,0	100,0
	Total	247	85,8	100,0	
Missing	System	41	14,2		
Total		288	100,0		

Διάγραμμα 1: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών κατά οργανικότητα.



5.2.2 Δημογραφικά στοιχεία

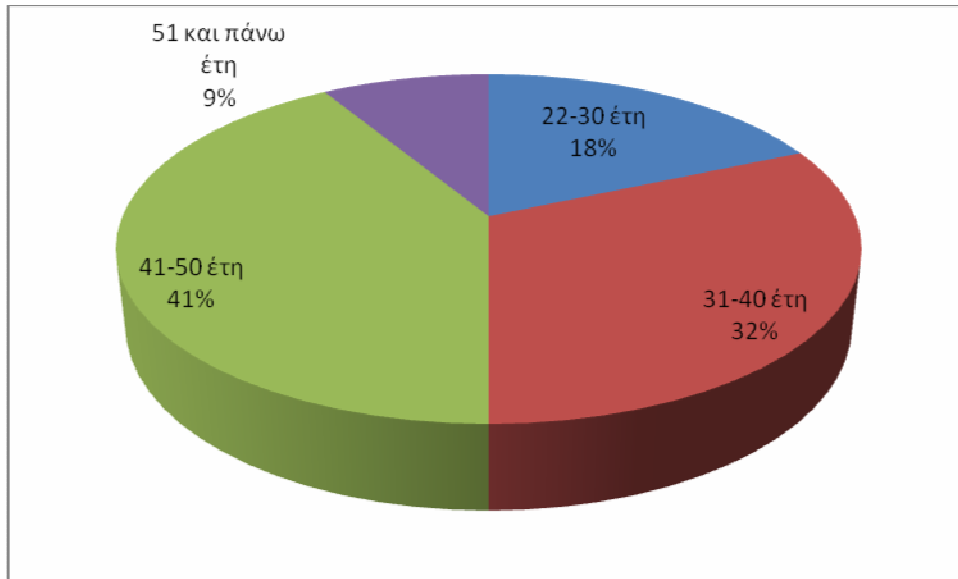
Το μεγαλύτερο ποσοστό, 41,3% (119 άτομα) των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Α'βάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχει ηλικία 41-50 έτη, το 31,6% (91 άτομα) έχει ηλικία 31-40 έτη, το 18,4% (53 άτομα) είναι ηλικίας 22-30 ετών ενώ μόλις το 8,7% (25 άτομα) έχει ηλικία 51 και πάνω έτη (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών κατά ηλικία.

Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 22-30 έτη	53	18,4	18,4	18,4
31-40 έτη	91	31,6	31,6	50,0
41-50 έτη	119	41,3	41,3	91,3
51 και πάνω έτη	25	8,7	8,7	100,0
Total	288	100,0	100,0	

Διάγραμμα 2: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών κατά ηλικία.



Όσον αφορά στον παράγοντα του φύλου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι γυναίκες (ποσοστό 67,4% ή 194 άτομα), ενώ το ποσοστό των ανδρών ανέρχεται σε 32,6% (94 άτομα) (Πίνακας 3). Ας γίνει στο σημείο αυτό μνεία του ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί ήταν πάντα γυναίκες, αφού το νηπιαγωγείο-σχολείο ήδη από το 19^ο αιώνα θεωρήθηκε συνέχεια της οικογένειας, οπότε και ο ρόλος της νηπιαγωγού-δασκάλας θεωρήθηκε ως «γυναικείο επάγγελμα» και συνδέθηκε στερεοτυπικά με τη γυναίκα (Dinham & Scott, 1998 · Αθανασούλα-Ρέππα, 1999, όπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2000). Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί είναι στην πλειονότητά τους γυναίκες⁴ και εξαιτίας του ότι συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία στις εξετάσεις εισαγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης συγκριτικά με τους άνδρες συνυποψήφιούς τους.

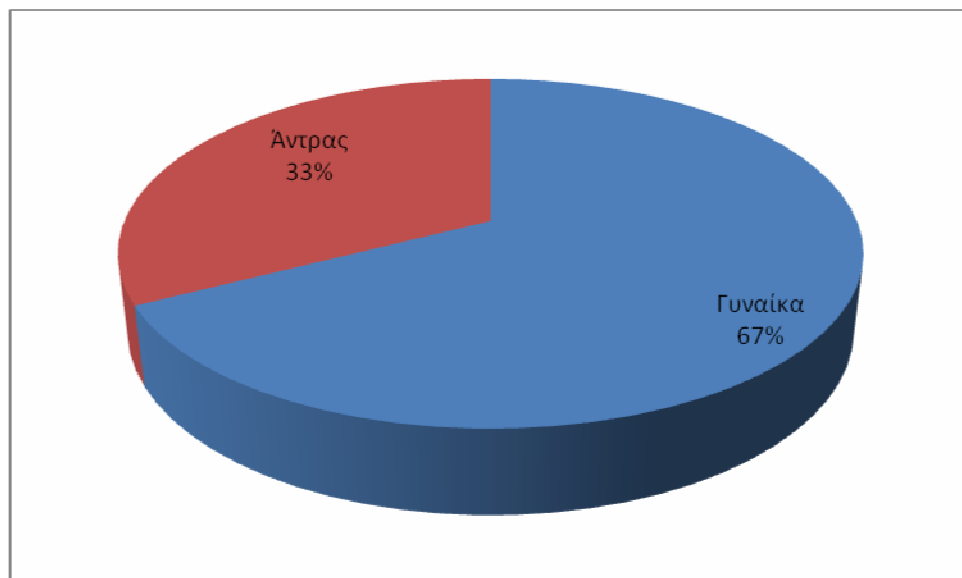
⁴ Βλ. Συγκριτικά στοιχεία: <http://www.ypepth.gr>

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών κατά φύλο.

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	194	67,4	67,4	67,4
	Άντρας	94	32,6	32,6	100,0
	Total	288	100,0	100,0	

Διάγραμμα 3: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών κατά φύλο.



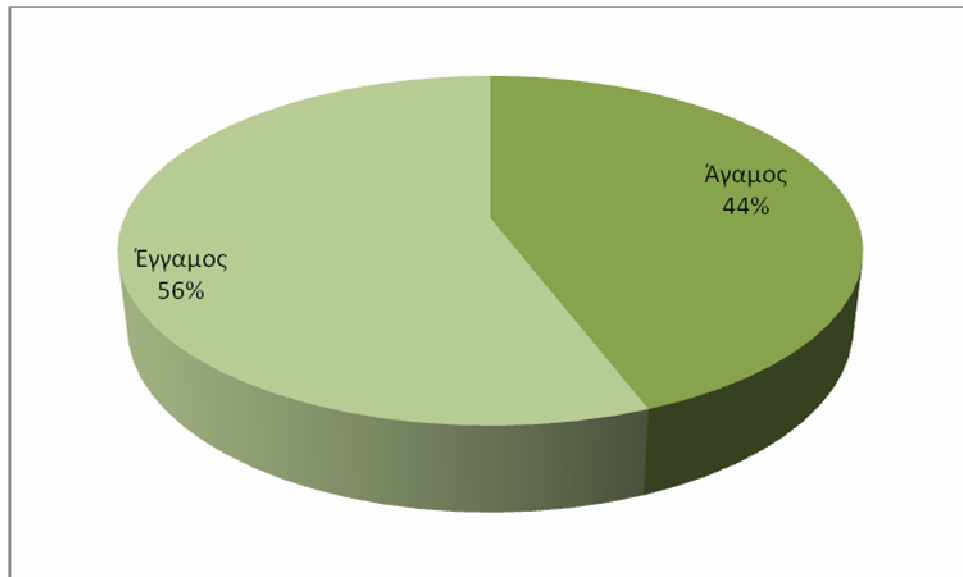
Στην ερώτηση για την οικογενειακή κατάσταση, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, 55,8% (158 άτομα), δηλώνουν έγγαμοι (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οικογενειακή τους κατάσταση.

Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος	125	43,4	44,2	44,2
	Έγγαμος	158	54,9	55,8	100,0
	Total	283	98,3	100,0	
Missing	System	5	1,7		
Total		288	100,0		

Διάγραμμα 4: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οικογενειακή τους κατάσταση.



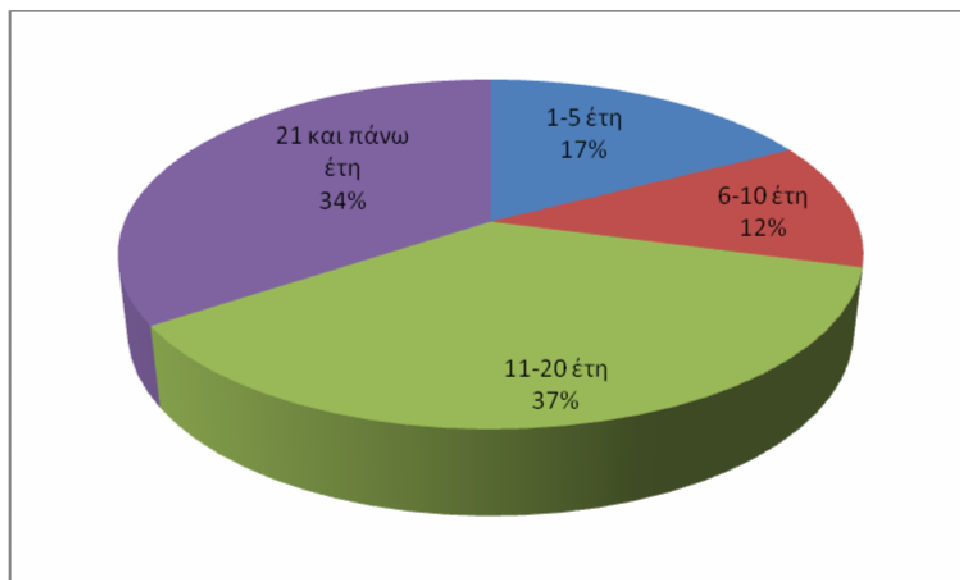
Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας, το 36,5% (105 άτομα) των εκπαιδευτικών υπηρετεί στην εκπαίδευση επί 11-20 έτη, μεγάλο επίσης ποσοστό, 34,4% (99 άτομα), έχει υπηρεσία από 21 και επάνω έτη, ενώ μικρά ποσοστά, 17,4% (50 άτομα) και 11,8% (34 άτομα) αφορούν στους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας, 1-5 έτη και 6-10 έτη αντίστοιχα (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση συνολικά.

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1-5 έτη	50	17,4	17,4	17,4
6-10 έτη	34	11,8	11,8	29,2
11-20 έτη	105	36,5	36,5	65,6
21 και πάνω έτη	99	34,4	34,4	100,0
Total	288	100,0	100,0	

Διάγραμμα 5: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση συνολικά.



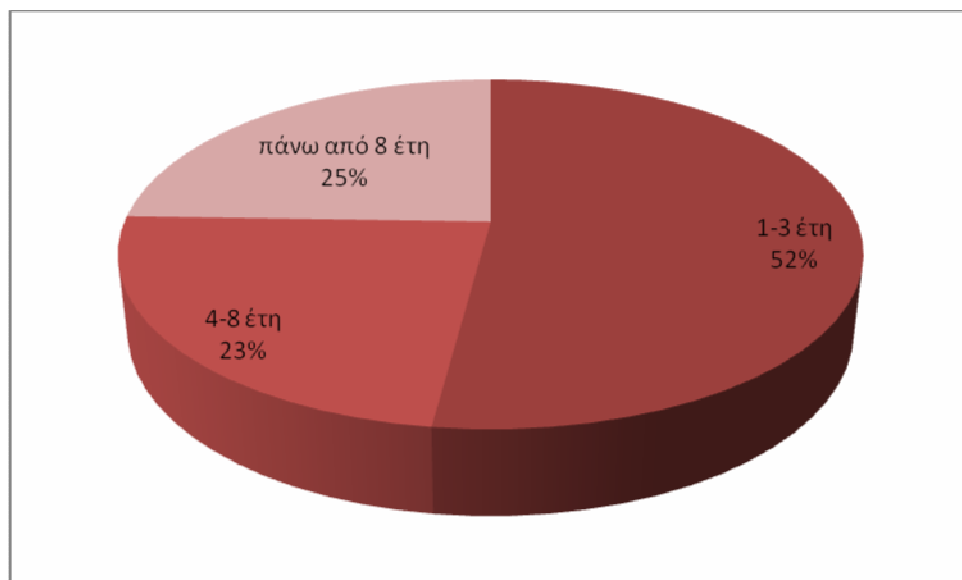
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 52,1% (149 άτομα), υπηρετεί στο σχολείο που είναι τώρα λίγα έτη (1-3 έτη), το 24,5% (70 άτομα) υπηρετεί πάνω από 8 έτη και το 23,4% (67 άτομα) υπηρετεί 4-8 έτη (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο που υπηρετούν τώρα.

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 έτη	149	51,7	52,1	52,1
	4-8 έτη	67	23,3	23,4	75,5
	πάνω από 8 έτη	70	24,3	24,5	100,0
	Total	286	99,3	100,0	
Missing	System	2	,7		
Total		288	100,0		

Διάγραμμα 6: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο που υπηρετούν τώρα.



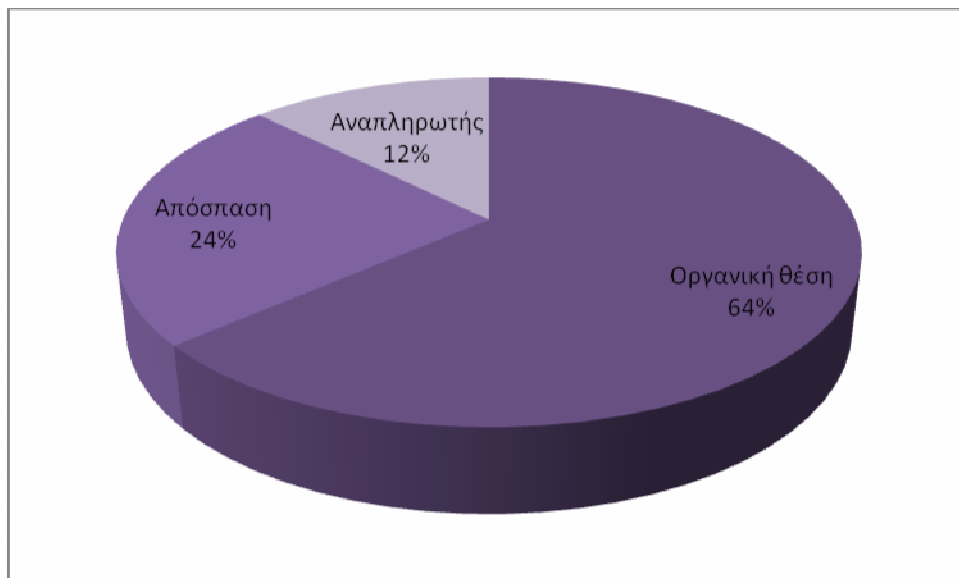
Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 63,6% (182 άτομα), υπηρετεί σε οργανική θέση, το 23,8% (68 άτομα) υπηρετεί με απόσπαση και μόλις το 12,6% (36 άτομα) είναι αναπληρωτές (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη θέση τους στη σχολική μονάδα.

Θέση υπηρεσίας στη σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Οργανική θέση	182	63,2	63,6	63,6
	Απόσπαση	68	23,6	23,8	87,4
	Αναπληρωτής	36	12,5	12,6	100,0
	Total	286	99,3	100,0	
Missing	System	2	,7		
Total		288	100,0		

Διάγραμμα 7: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη θέση τους στη σχολική μονάδα.

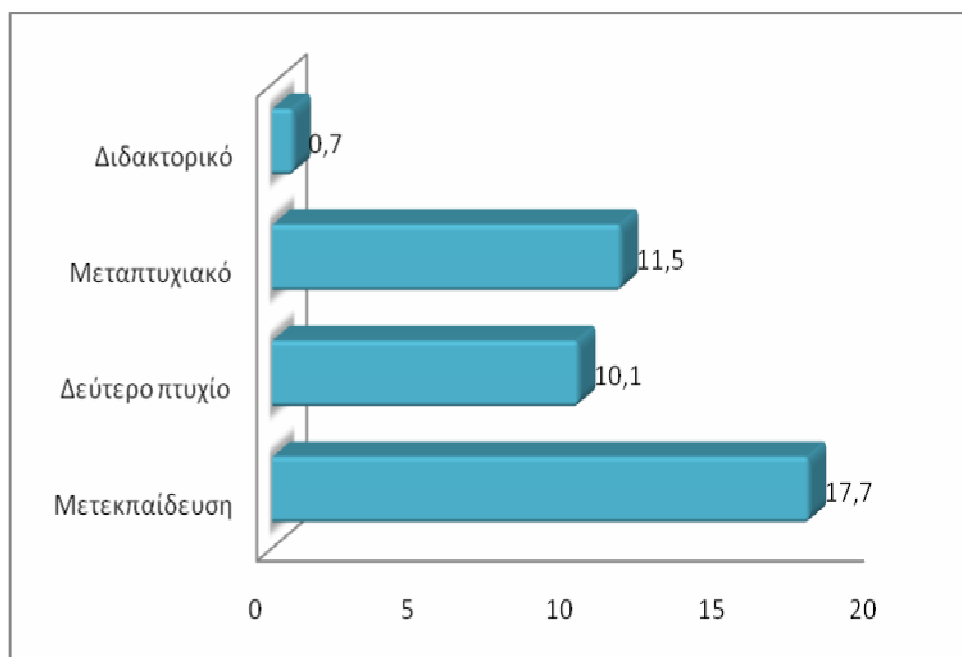


Είναι φανερό από τον Πίνακα 8, που ακολουθεί, ότι μικρά ποσοστά των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν περαιτέρω τίτλους σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι το 17,7% (51 άτομα) έχει πτυχίο μετεκπαίδευσης, το 10,1% (29 άτομα) έχει δεύτερο πτυχίο, το 11,5% (33 άτομα) έχει τίτλο μεταπτυχιακό σπουδών και μόλις το 0,7% (2 άτομα) έχει τίτλο διδακτορικό σπουδών.

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών τους.

Μετεκπαίδευση		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	237	82,3	82,3	82,3
	Ναι	51	17,7	17,7	100,0
	Total	288	100,0	100,0	
Δεύτερο πτυχίο					
Valid	Όχι	258	89,6	89,9	89,9
	Ναι	29	10,1	10,1	100,0
	Total	287	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		288	100,0		
Μεταπτυχιακό					
Valid	Όχι	255	88,5	88,5	88,5
	Ναι	33	11,5	11,5	100,0
	Total	288	100,0	100,0	
Διδακτορικό					
Valid	Όχι	286	99,3	99,3	99,3
	Ναι	2	,7	,7	100,0
	Total	288	100,0	100,0	

Διάγραμμα 8: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών τους.



5.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (Factor Analysis)

Όπως προαναφέρθηκε, οι μετρήσεις που έχουμε στη διάθεσή μας είναι δύο ειδών. Το πρώτο είδος των μετρήσεων παρουσιάστηκε περιγραφικά στην προηγούμενη ενότητα και οι μετρήσεις αυτές θα χρησιμοποιηθούν ως παράγοντες διαφοροποίησης στη συμπερασματολογική ανάλυση.

Το δεύτερο είδος μετρήσεων που έχουμε στη διάθεσή μας αφορά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς με αντικείμενο το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Εφαρμόζουμε την τεχνική της Factor Analysis σε 53 συνολικά μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν διάφορους τομείς επαγγελματικής ικανοποίησης ή διάφορα κριτήρια αξιολόγησης του ρόλου του Διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και οι οποίες αποτελούν για την έρευνά μας την εξαρτημένη μας μεταβλητή. Ακολουθείται η μέθοδος των Principal Components και επιλέγονται στατιστικά σημαντικοί παράγοντες (Factors) με το κριτήριο της μεγαλύτερης ιδιοτιμής από τη μέση ιδιοτιμή. Η καταλληλότητα των επιλογών μας μπορεί να επαληθευθεί με χρήση και του διαγράμματος Scree- Plot. Σημαντική για την ανάλυση είναι και η επιλογή της τεχνικής περιστροφής των αξόνων. Στην ανάλυσή μας χρησιμοποιείται μια ορθογώνια περιστροφή, η Varimax. Σε κάθε λογική ενότητα των μετρήσεων θα παρουσιάζουμε τον πίνακα συσχετίσεων και τον πίνακα των φορτίων κάθε μιας από τις αρχικές μεταβλητές επάνω στον παράγοντα (Factor). Φυσικά σε κάθε περίπτωση έχουν γίνει όλοι οι απαραίτητοι έλεγχοι και κάθε απόκλιση από τις απαιτήσεις θα σημειώνεται. Με αναγνώριση των υψηλών φορτίων είναι δυνατόν να ονοματολογήσουμε επί των παραγόντων (Factors), δηλαδή με ένα και μόνο όνομα/χαρακτηρισμό να δώσουμε όλο το περιεχόμενο και τη σημασία του κάθε παράγοντα (Factor). Οι πλέον σημαντικοί παράγοντες (Factors) συνήθως μπορεί να χαρακτηριστούν ως σταθμισμένοι δείκτες ανάλογοι της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ρόλου του Διευθυντή.

Ένας τρόπος για τον έλεγχο της ύπαρξης συσχετίσεων είναι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett. Ο έλεγχος του Bartlett ελέγχει τη μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας διακυμάνσεων-συνδιακυμάνσεων είναι ίσος με σ^2 φορές τον μοναδιαίο πίνακα. Συνεπώς, απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ισχυροποιεί την πίστη μας περί ύπαρξης ισχυρών συσχετίσεων (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,970
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	17044,688
	df	1378
	Sig.	,000

Από τον Πίνακα συσχετίσεων γίνεται φανερό ότι οι 53 μεταβλητές που αποτελούν τους 7 άξονες ερωτήσεων είναι συσχετισμένες μεταξύ τους. Συνεπώς, η εφαρμογή της Factor Analysis έχει νόημα. Τελικά, η εφαρμογή της Factor Analysis έδωσε επτά (7) στατιστικώς σημαντικούς παράγοντες (Factors), με ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1.00 (δεν καταγράφονται στον πίνακα παράγοντες με χαρακτηριστική ρίζα (eigenvalue) μικρότερη από 1.00). Το ποσοστό της διακύμανσης για την οποία είναι υπεύθυνος καθένας από τους ορθογωνικά περιστραμμένους παράγοντες δίνεται στον παρακάτω πίνακα. Αθροιστικά οι επτά (7) στατιστικώς σημαντικοί παράγοντες (Factors) ερμηνεύουν άνω του 75% της ολικής διασποράς των 53 μεταβλητών, με τον 1^ο να ερμηνεύει το 14,213% της συνολικής διακύμανσης, το 2^ο το 12,135%, τον 3^ο το 11,643%, τον 4^ο το 10,521%, τον 5^ο το 10,495%, τον 6^ο 9,849% και τον 7^ο το 7,085% (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Ερμηνεία της ολικής διασποράς (Total Variance Explained)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	30,920	58,340	58,340	30,920	58,340	58,340	7,533	14,213	14,213
2	2,542	4,797	63,137	2,542	4,797	63,137	6,432	12,135	26,349
3	1,945	3,669	66,806	1,945	3,669	66,806	6,171	11,643	37,991
4	1,429	2,697	69,503	1,429	2,697	69,503	5,576	10,521	48,512
5	1,234	2,329	71,832	1,234	2,329	71,832	5,562	10,495	59,007
6	1,168	2,203	74,035	1,168	2,203	74,035	5,220	9,849	68,856
7	1,010	1,906	75,941	1,010	1,906	75,941	3,755	7,085	75,941

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Έγινε ανάλυση παραγόντων βασικών συστατικών για τις συσχετίσεις των 53 μεταβλητών. Έτσι, έχουμε εξαγωγή επτά παραγόντων με ρίζες ίσες ή μεγαλύτερες από 1.00. Η ορθογωνική περιστροφή των παραγόντων έδωσε τη δομή που φαίνεται στον Πίνακα 11 όπου παρουσιάζονται τα βάρη (loadings) των παραγόντων (Factors) σε κάθε μία από τις αρχικές μεταβλητές. Γενικά, ο κάθε παράγοντας (Factor) μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας σταθμισμένος δείκτης ανάλογος της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του ρόλου που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής τους μονάδας στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη σημασία των παραγόντων αυτών με βάση το περιεχόμενο των μεταβλητών οι οποίες παρουσιάζουν την υψηλότερη φόρτιση σε αυτούς.

Πίνακας 11. *Μήτρα φορτίσεων ορθογωνικών παραγόντων για 53 τομείς επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπ/κών Α΄/θμιας Εκπ/σης σε σχέση με το ρόλο του Διευθυντή.*

Μεταβλητή	Παράγοντες						
	1	2	3	4	5	6	7
Μου δίνει την ευκαιρία να εφαρμόσω καινούριες ιδέες στη διδασκαλία μου (1.1)	0,08	0,29	0,75	0,16	0,27	0,20	0,12
Με ενθαρρύνει να ασχοληθώ ιδιαίτερα με τα αγαπημένα θέματα στην τάξη μου (1.2)	0,20	0,23	0,71	0,25	0,26	0,14	0,19
Μου παρέχει την ευκαιρία να κάνω νέα και πρωτότυπα πράγματα από μόνος μου (1.3)	0,29	0,22	0,80	0,22	0,15	0,18	0,14
Επικροτεί το να κάνω διαφορετικά πράγματα κατά διαστήματα (1.4)	0,27	0,26	0,74	0,24	0,16	0,20	0,18
Μου δίνει τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (1.5)	0,36	0,19	0,47	0,26	0,18	0,18	0,31
Συναποφασίζει μαζί μου, όταν το ζητώ σε θέματα που αφορούν στην τάξη μου (1.6)	0,18	0,14	0,32	0,37	0,33	0,31	0,22
Μου δίνει την ευκαιρία να δοκιμάζω εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (1.7)	0,26	0,30	0,65	0,23	0,19	0,21	0,23
Με ενθαρρύνει στο να νιώθω υπεύθυνος για τη δραστηριότητά μου (1.8)	-0,09	0,25	0,56	0,24	0,26	0,31	0,31
Μου αναθέτει αρμοδιότητες που χαρακτηρίζονται από ποικιλία (2.1)	0,09	0,26	0,22	0,33	0,32	0,30	0,50
Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω και να είμαι χρήσιμος, δραστήριος και ενεργός (2.2)	0,15	0,31	0,30	0,33	0,26	0,17	0,59
Μου αναθέτει εργασίες που μου ταιριάζουν καλύτερα (2.3)	0,37	0,25	0,28	0,15	0,12	0,10	0,67
Με βοηθά και με ενθαρρύνει στο να αποκτώ διοικητικές ικανότητες (2.4)	0,26	0,19	0,16	0,30	0,09	0,25	0,63
Με ενθαρρύνει στο να κάνω χρήση των καλύτερων δεξιοτήτων μου (2.5)	0,37	0,30	0,36	0,18	0,20	0,17	0,58
Είναι δίκαιος και αποτελεσματικός στον τρόπο ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς (2.6)	0,49	0,14	0,20	0,11	0,33	0,31	0,37
Όταν μου αναθέτει εργασίες, τις διευκρινίζει πλήρως ώστε να είναι απόλυτα κατανοητές (2.7)	0,58	0,06	0,16	0,11	0,29	0,26	0,33
Ενθαρρύνει το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο (3.1)	0,32	0,22	0,30	0,20	0,64	0,22	0,24

Ενθαρρύνει την ανάπτυξη στενών φιλικών δεσμών (3.2)	0,17	0,21	0,18	0,25	0,62	0,40	0,21
Ενισχύει και διατηρεί το φιλικό κλίμα στο σχολείο (3.3)	0,16	0,30	0,23	0,30	0,71	0,26	0,14
Είναι συναδελφικός όταν μας εκπαιδεύει και μας συμβουλεύει (3.4)	0,32	0,22	0,27	0,37	0,61	0,25	0,16
Ενισχύει την καλή συμπεριφορά μεταξύ όλων μας (3.5)	0,45	0,27	0,28	0,20	0,65	0,16	0,08
Με κάνει να νιώθω όμορφα μαζί του και με τους συναδέλφους μου (3.6)	0,41	0,23	0,25	0,31	0,62	0,18	0,14
Συντελεί πολύ στην καλή επικοινωνία μεταξύ όλων μας στο σχολείο (3.7)	0,58	0,28	0,24	0,18	0,48	0,20	0,17
Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου (3.8)	0,45	0,25	0,28	0,35	0,39	0,26	0,24
Διατηρεί ήρεμο κλίμα μεταξύ όλων μας, χωρίς διαπληκτισμούς και καυγάδες (3.9)	0,72	0,17	0,11	0,20	0,36	0,07	0,08
Φροντίζει ώστε η θέρμανση, ο φωτισμός, ο εξαερισμός κ.λ.π. να ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς (4.1)	0,07	0,17	0,20	0,82	0,22	0,15	0,19
Προσπαθεί ώστε το φυσικό περιβάλλον να είναι όσο το δυνατόν πιο όμορφο (4.2)	0,22	0,20	0,21	0,78	0,19	0,24	0,13
Καταβάλλει κάθε προσπάθεια ώστε να νιώθουμε όλοι ευχάριστα με τις συνθήκες εργασίας μας (4.3)	0,29	0,17	0,23	0,72	0,24	0,15	0,17
Βρίσκει τρόπους ώστε να δημιουργεί καλές εργασιακές συνθήκες (4.4)	0,45	0,14	0,26	0,63	0,27	0,14	0,17
Με κάνει να νιώθω ότι οι προσπάθειές μου να κάνω καλύτερη τη δουλειά μου σπάνια παρεμποδίζονται από τη γραφειοκρατία (4.5)	0,42	0,18	0,27	0,47	0,08	0,22	0,31
Διαθέτει τη γνώση της διευθέτησης διοικητικών, διδακτικών, παιδαγωγικών θεμάτων (5.1)	0,07	0,16	0,31	0,55	0,42	0,37	0,29
Χειρίζεται με τον καταλληλότερο τρόπο τυχόν διαμαρτυρίες εκπαιδευτικών (5.2)	0,49	0,12	0,21	0,24	0,32	0,47	0,02
Μου παρέχει ασφάλεια και εμπιστοσύνη το ότι είναι δεδομένη η βοήθειά του σε κάθε δύσκολη περίπτωση (5.3)	0,47	0,21	0,32	0,42	0,37	0,28	0,12
Είναι ικανός στη δουλειά του (5.4)	0,21	0,15	0,32	0,39	0,42	0,52	0,13
Το παρατηρεί όταν καταφέρνω κάτι καλά	0,58	0,45	0,08	0,17	0,08	0,35	0,09

στη δουλειά μου (6.1)							
Με κάνει να νιώθω ότι είμαι ιδιαίτερα σημαντικό μέλος της κοινωνίας (6.2)	0,25	0,75	0,25	0,08	0,25	0,15	0,21
Μου δίνει την αίσθηση ότι η δουλειά μου είναι πολύ σπουδαία (6.3)	0,22	0,74	0,32	0,09	0,19	0,16	0,20
Με κάνει να νιώθω περήφανος όταν βλέπω αποτέλεσμα στη δουλειά μου (6.4)	0,11	0,58	0,38	0,30	0,33	0,21	0,27
Με ενθαρρύνει το ότι με υποστηρίζει με το διοικητικό του έργο (6.5)	0,15	0,25	0,37	0,32	0,30	0,53	0,26
Αναγνωρίζει την καλή δουλειά που κάνω (6.6)	0,59	0,46	0,20	0,24	0,19	0,19	0,15
Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω σημαντικός για την προσφορά μου στο σχολείο (6.7)	0,25	0,64	0,25	0,26	0,27	0,25	0,21
Με επαινεί δημόσια για τη δουλειά μου (6.8)	0,66	0,34	0,07	0,10	0,11	0,15	0,20
Με βοηθά στο να διακρίνω τα αποτελέσματα της δουλειάς μου (7.1)	0,25	0,50	0,27	0,26	0,24	0,49	0,10
Με κάνει να αισθάνομαι όμορφα για το ότι είμαι στην υπηρεσία των μαθητών μου (7.2)	0,22	0,54	0,27	0,20	0,27	0,50	0,08
Είναι σαφής στην ενημέρωση όλων μας για την πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου (7.3)	0,28	0,20	0,25	0,16	0,24	0,70	0,19
Προσπαθεί ώστε οι αρχές της σχολικής μας κουλτούρας να υλοποιούνται από όλους μας (7.4)	0,31	0,34	0,25	0,06	0,25	0,50	0,27
Με εμπνέει να καταβάλλω συνεχώς προσπάθειες για να προσφέρω ό,τι καλύτερο μπορώ (7.5)	0,50	0,54	0,27	0,08	0,21	0,21	0,21
Με κάνει να νιώθω ότι έχω επάξια κερδίσει μια υψηλή θέση στην κοινωνία (7.6)	0,41	0,66	0,18	0,25	0,15	0,06	0,19
Συντελεί στην αίσθηση πληρότητας που παίρνω από τη δουλειά μου στο σχολείο (7.7)	0,55	0,45	0,28	0,23	0,12	0,28	0,18
Συνεισφέρει με την πολιτική του στην ικανοποίηση που παίρνω από τη δουλειά μου (7.8)	0,64	0,45	0,28	0,20	0,08	0,20	0,17
Με κάνει να νιώθω ότι η δουλειά μου είναι πολύ ενδιαφέρουσα και καθόλου ανιαρή (7.9)	0,48	0,59	0,20	0,19	0,08	0,21	0,10

Μου έχει καταστήσει απολύτως σαφείς τους σκοπούς και τις αρχές του σχολείου μου (7.10)	0,31	0,17	0,27	0,32	0,15	0,62	0,19
Συντελεί στο να είναι το σχολείο μου φιλικό και κοινωνικό (7.11)	0,24	0,35	0,23	0,25	0,31	0,56	0,19
Με βοηθά ώστε πάντα να γνωρίζω καλά τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο μου (7.12)	0,52	0,18	0,04	0,15	0,14	0,54	0,20

Ο πρώτος παράγοντας (Factor 1) φαίνεται να είναι **η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την προσφορά του εκπαιδευτικού** (Πίνακας 11.1).

Ο δεύτερος παράγοντας (Factor 2): **η συμβολή στην καταξίωση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού** (Πίνακας 11.2).

Ο τρίτος παράγοντας (Factor 3): **η ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο** (Πίνακας 11.3).

Ο τέταρτος παράγοντας (Factor 4): **η υποστήριξη της κτιριακής υποδομής του σχολείου** (Πίνακας 11.4).

Ο πέμπτος παράγοντας (Factor 5): **η ενίσχυση της συναδελφικότητας** (Πίνακας 11.5).

Ο έκτος παράγοντας (Factor 6): **η επιτυχής άσκηση διοικητικού έργου** (Πίνακας 11.6) και

Ο έβδομος παράγοντας (Factor 7): **η αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού** (Πίνακας 11.7).

Αναλυτικότερα, μπορούμε να δούμε στους πίνακες που ακολουθούν (11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 11.5, 11.6 και 11.7) τις μεγαλύτερες φορτίσεις στον κάθε παράγοντα (σε παρένθεση δίνεται ο αριθμός του άξονα και ο αριθμός της μεταβλητής, όπως παρατίθενται στο ερωτηματολόγιο)

Πίνακας 11.1 *Μήτρα με τις μεγαλύτερες φορτίσεις στον παράγοντα 1.*

Μεταβλητή	Παράγοντας 1
Διατηρεί ήρεμο κλίμα μεταξύ όλων μας χωρίς διαπληκτισμούς και καυγάδες (3.9)	0,72
Με επαινεί δημόσια για τη δουλειά μου (6.8)	0,66
Συνεισφέρει με την πολιτική του στην ικανοποίηση που παίρνω από τη δουλειά μου (7.8)	0,64
Αναγνωρίζει την καλή δουλειά που κάνω (6.6)	0,59
Το παρατηρεί όταν καταφέρνω κάτι καλά στη δουλειά μου (6.1)	0,58
Συντελεί πολύ στην καλή επικοινωνία μεταξύ όλων μας στο σχολείο (3.7)	0,58
Όταν μου αναθέτει εργασίες τις διευκρινίζει πλήρως ώστε να είναι απόλυτα κατανοητές (2.7)	0,58
Συντελεί στην αίσθηση πληρότητας που παίρνω από τη δουλειά μου στο σχολείο (7.7)	0,55
Με βοηθά ώστε πάντα να γνωρίζω καλά τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο μου (7.12)	0,52
Με εμπνέει να καταβάλλω συνεχώς προσπάθειες για να προσφέρω ό,τι καλύτερο μπορώ (7.5)	0,50

Πίνακας 11.2 *Μήτρα με τις μεγαλύτερες φορτίσεις στον παράγοντα 2.*

Μεταβλητή	Παράγοντας 2
Με κάνει να νιώθω ότι είμαι ιδιαίτερα σημαντικό μέλος της κοινωνίας (6.2)	0,75
Μου δίνει την αίσθηση ότι η δουλειά μου είναι πολύ σπουδαία (6.3)	0,74
Με κάνει να νιώθω ότι έχω επάξια κερδίσει μια υψηλή θέση στην κοινωνία (7.6)	0,66
Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω σημαντικός για την προσφορά μου στο σχολείο (6.7)	0,64
Με κάνει να νιώθω ότι η δουλειά μου είναι πολύ ενδιαφέρουσα και καθόλου ανιαρή (7.9)	0,59
Με κάνει να νιώθω περήφανος όταν βλέπω αποτέλεσμα στη δουλειά μου (6.4)	0,58
Με κάνει να αισθάνομαι όμορφα για το ότι είμαι στην υπηρεσία των μαθητών μου (7.2)	0,54
Με εμπνέει να καταβάλλω συνεχώς προσπάθειες για να προσφέρω ό,τι καλύτερο μπορώ (7.5)	0,54
Με βοηθά στο να διακρίνω τα αποτελέσματα της δουλειάς μου (7.1)	0,50

Πίνακας 11.3. *Μήτρα με τις μεγαλύτερες φορτίσεις στον παράγοντα 3.*

Μεταβλητή	Παράγοντας 3
Μου παρέχει την ευκαιρία να κάνω νέα και πρωτότυπα πράγματα από μόνος μου (1.3)	0,80
Μου δίνει την ευκαιρία να εφαρμόσω καινούριες ιδέες στη διδασκαλία μου (1.1)	0,75
Επικροτεί το να κάνω διαφορετικά πράγματα κατά διαστήματα (1.4)	0,74
Με ενθαρρύνει να ασχοληθώ ιδιαίτερα με τα αγαπημένα μου θέματα στην τάξη μου (1.2)	0,71
Μου δίνει την ευκαιρία να δοκιμάζω εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (1.7)	0,65
Με ενθαρρύνει στο να νιώθω υπεύθυνος για τη δραστηριότητά μου (1.8)	0,56

Πίνακας 11.4 *Μήτρα με τις μεγαλύτερες φορτίσεις στον παράγοντα 4*

Μεταβλητή	Παράγοντας 4
Φροντίζει ώστε η θέρμανση, ο φωτισμός, ο εξαερισμός κλπ να ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς (4.1)	0,82
Προσπαθεί ώστε το φυσικό περιβάλλον να είναι όσο το δυνατόν πιο όμορφο (4.2)	0,78
Καταβάλλει κάθε προσπάθεια ώστε να νιώθουμε όλοι ευχάριστα με τις συνθήκες εργασίας μας (4.3)	0,72
Βρίσκει τρόπους ώστε να δημιουργεί καλές εργασιακές συνθήκες (4.4)	0,63
Διαθέτει τη γνώση διευθέτησης διοικητικών, διδακτικών, παιδαγωγικών θεμάτων (5.1)	0,55

Πίνακας 11.5 *Μήτρα με τις μεγαλύτερες φορτίσεις στον παράγοντα 5.*

Μεταβλητή	Παράγοντας 5
Ενισχύει και διατηρεί το φιλικό κλίμα στο σχολείο (3.3)	0,71
Ενισχύει την καλή συμπεριφορά μεταξύ όλων μας (3.5)	0,65
Ενθαρρύνει το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο (3.1)	0,64
Ενθαρρύνει την ανάπτυξη στενών φιλικών δεσμών (3.2)	0,62
Με κάνει να νιώθω όμορφα μαζί του και με τους συναδέλφους μου (3.6)	0,62
Είναι συναδελφικός όταν μας εκπαιδεύει και μας συμβουλεύει (3.4)	0,61

Πίνακας 11.6 *Μήτρα με τις μεγαλύτερες φορτίσεις στον παράγοντα 6.*

Μεταβλητή	Παράγοντας 6
Είναι σαφής στην ενημέρωση όλων μας για την πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου (7.3)	0,70
Μου έχει καταστήσει απολύτως σαφείς τους σκοπούς και τις αρχές του σχολείου μου (7.10)	0,62
Συντελεί στο να είναι το σχολείο μου φιλικό και κοινωνικό (7.11)	0,56
Με βοηθά ώστε πάντα να γνωρίζω καλά τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο μου (7.12)	0,54
Με ενθαρρύνει το ότι με υποστηρίζει με το διοικητικό του έργο (6.5)	0,53
Είναι ικανός στη δουλειά του (5.4)	0,52
Προσπαθεί ώστε οι αρχές της σχολικής μας κουλτούρας να υλοποιούνται από όλους μας (7.4)	0,50

Πίνακας 11.7 *Μήτρα με τις μεγαλύτερες φορτίσεις στον παράγοντα 7.*

Μεταβλητή	Παράγοντας 7
Μου αναθέτει εργασίες που μου ταιριάζουν καλύτερα (2.3)	0,67
Με βοηθά και με ενθαρρύνει στο να αποκτώ διοικητικές ικανότητες (2.4)	0,63
Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω και είμαι χρήσιμος, δραστήριος και ενεργός (2.2)	0,59
Με ενθαρρύνει στο να κάνω χρήση των καλύτερων δεξιοτήτων μου (2.5)	0,58
Μου αναθέτει αρμοδιότητες που χαρακτηρίζονται από ποικιλία (2.1)	0,50

5.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Στην ενότητα αυτή προχωράμε στη διερεύνηση της ύπαρξης διαφοροποιήσεων ως προς τους παράγοντες (Factors). Εφαρμόζουμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal Wallis (για $k=2$ ισοδύναμο με το κριτήριο Mann-Whitney) για τον έλεγχο ύπαρξης ή μη διαφοροποιήσεων στο μέσο επίπεδο των παραγόντων (Factors) σε κάθε ένα από τα «γενικά χαρακτηριστικά», δηλαδή τις μεταβλητές *Οργανικότητα του σχολείου, Ηλικία, Φύλο, Οικογενειακή κατάσταση, Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά, Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα, Θέση υπηρεσίας και Τίτλοι σπουδών*. Τα συμπεράσματα της διερεύνησης της ύπαρξης διαφοροποιήσεων ως προς τους παράγοντες (Factors) συνοψίζονται στους Πίνακες 12.1α, 12.1β, 12.2α, 12.2β, 12.3α, 12.3β, 12.4α, 12.4β, 12.5α, 12.5β, 12.6α, 12.6β, 12.7α, 12.7β, 12.8α, 12.8β, 12.9α και 12.9β.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των Πινάκων διαπιστώνουμε τα εξής:

Η οργανικότητα του σχολείου, ως παράγοντας διαφοροποίησης, επηρεάζει μόνο τον πρώτο παράγοντα **τη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την προσφορά του εκπαιδευτικού**, όπου στην κατηγορία των 12/θέσιων σχολείων έχουμε μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών που απαντούν θετικά για τη συμβολή του Διευθυντή στη δημιουργία του ευχάριστου σχολικού κλίματος (Πίνακας 12.1α και 12.1β). Το εύρημα αιτιολογείται από το ότι, ενώ στα μικρότερης οργανικότητας σχολεία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λόγω του ότι είναι λίγοι αριθμητικά αναπτύσσουν ευκολότερα διαπροσωπικές σχέσεις, στα μεγαλύτερης οργανικότητας σχολεία, που λόγω των πολυάριθμων εκπαιδευτικών το σχολικό κλίμα τείνει να προσλαμβάνει μάλλον απρόσωπο χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν κυρίως από το Διευθυντή να αναλάβει την ανάπτυξη και ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, αποτελώντας συνδετικό κρίκο μεταξύ των εκπαιδευτικών και παρακινώντας τους ως προς τη σύσφιγξη των σχέσεών τους και τη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος.

Το φύλο, ως παράγοντας διαφοροποίησης, δεν επηρεάζει κανέναν παράγοντα (Factor) (Πίνακας 12.2α και 12.2β), στοιχείο αναμενόμενο, αν ληφθεί υπόψη ότι πλέον στον επαγγελματικό στίβο δεν υφίσταται καμία ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών εργαζομένων ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, τις προσδοκίες και τον τρόπο λειτουργίας και σκέψης σε επαγγελματικό επίπεδο. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται, συνολικά, τα ευρήματα παρεμφερών ερευνών (Koustelios, 2001 ; Zembylas & Papanastasiou, 2004 ; Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas, 2008), όπου επίσης δεν παρατηρείται

αξιοσημείωτη σύνδεση του φύλου με το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων στις έρευνες.

Η ηλικία των συμμετεχόντων, αντιθέτως, επηρεάζει οριακά τον τρίτο παράγοντα **την ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο**, όπου στις μικρότερες ηλικίες έχουμε μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών που απαντούν θετικά για τη συμβολή του Διευθυντή στην ενθάρρυνσή τους για εφαρμογή καινοτομιών (Πίνακας 12.3α και 12.3β). Το συγκεκριμένο εύρημα αιτιολογείται από το ορμέφυτο των νέων προς την εφαρμογή καινοτομιών και τον πειραματισμό γενικότερα, οπότε και εκτιμάται ιδιαίτερα το συγκεκριμένο στοιχείο όταν προωθείται και ενισχύεται από τον ίδιο το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, συνεισφέροντας ουσιαστικά στην άντληση ικανοποίησης από την εργασία. Θα μπορούσε, επομένως, να αποδοθεί σε κόπωση που έχει επέλθει με την πάροδο των ετών υπηρεσίας (ή και στο φθοροποιό ψυχολογικά και σωματικά φαινόμενο του “burnout”, όπως αναφέρεται στην Iordanoglou, 2007) το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί με πολυετή υπηρεσία δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς την υποκινούμενη και ενισχυόμενη από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας εφαρμογή καινοτομιών.

Η οικογενειακή κατάσταση, ως παράγοντας διαφοροποίησης, επηρεάζει οριακά τον πρώτο παράγοντα, **τη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την προσφορά του εκπαιδευτικού**, όπου στην κατηγορία *έγγαμοι* έχουμε μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών που απαντούν θετικά για τη συμβολή του Διευθυντή στη δημιουργία του ευχάριστου σχολικού κλίματος (Πίνακας 12.4α και 12.4β). Στην ίδια κατεύθυνση, παρεμφερείς έρευνες (Leung et al, 2000 as cit. in Koustelios, 2001) έχουν αναδείξει ότι έγγαμοι καθηγητές αντλούν υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης συγκριτικά με άγαμους συναδέλφους τους.

Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά, ως παράγοντας διαφοροποίησης, επηρεάζουν τον πρώτο παράγοντα, **τη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την προσφορά του εκπαιδευτικού**, όπου στις κατηγορίες με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά έχουμε μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών που απαντούν θετικά για τη συμβολή του Διευθυντή στη δημιουργία του ευχάριστου σχολικού κλίματος. Επιπλέον, επηρεάζουν τον τρίτο παράγοντα, **την ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο** καθώς και τον πέμπτο παράγοντα, **την ενίσχυση της συναδελφικότητας**, όπου στην κατηγορία με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά έχουμε μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών που απαντούν θετικά για τη συμβολή του

Διευθυντή στην ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο και στην ενίσχυση της συναδελφικότητας (Πίνακας 12.5α και 12.5β). Παράλληλα, ο Koustelios (2001), καθώς και ο Maghradi (1999, as cit. in Koustelios, 2001) παρουσίασαν ευρήματα ερευνών τους, στα οποία αναδεικνύεται ότι όσο αυξάνεται η εργασιακή εμπειρία, τόσο αυξάνονται και τα συνολικά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης που αντλούνται από τη Διεύθυνση.

Τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, ως παράγοντας διαφοροποίησης, επηρεάζει μόνο τον πέμπτο παράγοντα, **την ενίσχυση της συναδελφικότητας**, όπου στην κατηγορία των εκπαιδευτικών με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουμε μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων για τη συμβολή του Διευθυντή στην ενίσχυση της συναδελφικότητας (Πίνακας 12.6α και 12.6β). Εκτιμούμε ότι το συγκεκριμένο στοιχείο απορρέει από το γεγονός ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πολυετή υπηρεσία στο ίδιο σχολείο έχουν ήδη αναπτύξει δεσμούς συναδελφικότητας με την υποβοήθηση του Διευθυντή ή όχι, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται για λιγότερα χρόνια στο ίδιο σχολείο αισθάνονται εντονότερα την ανάγκη λειτουργίας του Διευθυντή ως συνδετικού κρίκου, ώστε ευκολότερα να συσφίξουν τις σχέσεις συναδελφικότητας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που ήδη τις έχουν αναπτύξει, οπότε και εκτιμούν τη συμβολή του Διευθυντή ως προς την ικανοποίηση αυτής της ζωτικής ανάγκης που εκφράζουν.

Επίσης, η θέση υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, ως παράγοντας διαφοροποίησης, επηρεάζει πρώτον τον πρώτο παράγοντα, **τη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την προσφορά του εκπαιδευτικού**, όπου στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που έχουν οργανική θέση έχουμε μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων για τη συμβολή του Διευθυντή στη δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την προσφορά του εκπαιδευτικού, δεύτερον τον τρίτο παράγοντα, **την ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο**, και τον πέμπτο παράγοντα, **την ενίσχυση της συναδελφικότητας**, όπου στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που δεν έχουν οργανική θέση έχουμε μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων για τη συμβολή του Διευθυντή στην ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο και την ενίσχυση της συναδελφικότητας και τρίτον τον έβδομο παράγοντα, **την αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού**, όπου στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ως αναπληρωτές έχουμε μικρότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων για τη συμβολή του Διευθυντή στην αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού (Πίνακας 12.7α και 12.7β). Τα ανωτέρω ευρήματα προφανώς απορρέουν από το ότι οι κατέχοντες οργανική θέση στο σχολείο υιοθετούν στάση και αίσθηση κάποιου είδους οικειότητας και μονιμότητας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οπότε προσδοκούν και

εκτιμούν τη συμβολή του Διευθυντή στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, καθώς και στην εδραίωση εκ μέρους του ευχάριστου κλίματος που να προωθεί και να αναδεικνύει την προσφορά τους και να εξασφαλίζει την επί μακρόν εργασία τους στην ίδια σχολική μονάδα, χωρίς να προκύψει αιτία απομάκρυνσής τους λόγω έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τέλος, οι περαιτέρω τίτλοι σπουδών και συγκεκριμένα το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό, ως παράγοντες διαφοροποίησης, επηρεάζουν τον πέμπτο παράγοντα, **την ενίσχυση της συναδελφικότητας**, και τον έκτο παράγοντα, **την επιτυχή άσκηση διοικητικού έργου** αντίστοιχα, όπου στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχουμε μικρότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων για τη συμβολή του Διευθυντή στην ενίσχυση της συναδελφικότητας (Πίνακας 12.8α και 12.8β), όπως και στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών έχουμε μικρότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων για την επιτυχή άσκηση διοικητικού έργου του Διευθυντή (Πίνακας 12.9α και 12.9β). Θεωρούμε ότι έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα συγκεκριμένα ευρήματα, με την έννοια ότι προφανώς, οι κατέχοντες περαιτέρω τίτλους σπουδών εκπαιδευτικοί τείνουν να υποβαθμίζουν το ρόλο, τη λειτουργία και τη συμβολή και συνεισφορά του εκάστοτε άμεσου προϊσταμένου τους, Διευθυντή της σχολικής μονάδας, αμφισβητώντας τον στην πραγματικότητα και, ουσιαστικά, καταλογίζοντάς του ανεπάρκεια ως προς ζωτικής σημασίας παράγοντες αποτελεσματικής Ηγεσίας, όπως την ανάπτυξη και ενίσχυση συναδελφικού κλίματος (μορφή ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων), καθώς και την επιτυχή άσκηση διοικητικού έργου, συνολικά (Iordanoglou, 2007).

Πίνακας 12.1α: Μέσες τιμές των παραγόντων-Οργανικότητα σχολείου

	Οργανικότητα σχολείου	N	Mean Rank
Παράγοντας 1	6/θέσιο	26	118,77
	7/θέσιο	9	126,78
	8/θέσιο	65	117,94
	9/θέσιο	16	80,00
	10/θέσιο	73	111,95
	11/θέσιο	7	80,00
	12/θέσιο	45	161,20
	Total	241	
Παράγοντας 2	6/θέσιο	26	103,00
	7/θέσιο	9	111,33
	8/θέσιο	65	134,46

Παράγοντας 3	9/θέσιο	16	110,63
	10/θέσιο	73	115,08
	11/θέσιο	7	135,86
	12/θέσιο	45	124,87
	Total	241	
	6/θέσιο	26	126,46
	7/θέσιο	9	135,89
	8/θέσιο	65	122,65
	9/θέσιο	16	162,56
	10/θέσιο	73	113,74
Παράγοντας 4	11/θέσιο	7	93,00
	12/θέσιο	45	113,84
	Total	241	
	6/θέσιο	26	116,27
	7/θέσιο	9	109,44
	8/θέσιο	65	122,46
	9/θέσιο	16	140,19
	10/θέσιο	73	119,53
	11/θέσιο	7	95,00
	12/θέσιο	45	123,53
Παράγοντας 5	Total	241	
	6/θέσιο	26	109,19
	7/θέσιο	9	117,11
	8/θέσιο	65	134,75
	9/θέσιο	16	114,69
	10/θέσιο	73	120,44
	11/θέσιο	7	103,57
	12/θέσιο	45	114,60
	Total	241	
Παράγοντας 6	6/θέσιο	26	110,65
	7/θέσιο	9	120,22
	8/θέσιο	65	119,06
	9/θέσιο	16	139,75
	10/θέσιο	73	116,52
	11/θέσιο	7	158,71
	12/θέσιο	45	124,67
	Total	241	
Παράγοντας 7	6/θέσιο	26	137,00
	7/θέσιο	9	108,44
	8/θέσιο	65	120,74
	9/θέσιο	16	126,81
	10/θέσιο	73	113,19
	11/θέσιο	7	177,29
	12/θέσιο	45	116,49
	Total	241	

Πίνακας 12.1β: Test Statistics(a,b)

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5	Παράγοντας 6	Παράγοντας 7
Chi-Square	24,363	5,667	8,688	2,673	4,256	4,256	7,441
df	6	6	6	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,000	,462	,192	,849	,642	,642	,282

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Οργανικότητα σχολείου

Πίνακας 12.2α: Μέσες τιμές των παραγόντων-Φύλο

	Φύλο	N	Mean Rank
Παράγοντας 1	Γυναίκα	193	139,91
	Άντρας	89	144,95
	Total	282	
Παράγοντας 2	Γυναίκα	193	137,87
	Άντρας	89	149,37
	Total	282	
Παράγοντας 3	Γυναίκα	193	144,98
	Άντρας	89	133,95
	Total	282	
Παράγοντας 4	Γυναίκα	193	144,69
	Άντρας	89	134,58
	Total	282	
Παράγοντας 5	Γυναίκα	193	140,41
	Άντρας	89	143,87
	Total	282	
Παράγοντας 6	Γυναίκα	193	140,34
	Άντρας	89	144,02
	Total	282	
Παράγοντας 7	Γυναίκα	193	140,77
	Άντρας	89	143,08
	Total	282	

Πίνακας 12.2β: Test Statistics(a,b)

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5	Παράγοντας 6	Παράγοντας 7
Chi-Square	,233	1,210	1,115	,937	,110	,124	,049
df	1	1	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,630	,271	,291	,333	,740	,725	,825

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 12.3α: Μέσες τιμές των παραγόντων-Ηλικία

	Ηλικία	N	Mean Rank
Παράγοντας 1	22-30 έτη	53	118,83
	31-40 έτη	90	150,58
	41-50 έτη	115	144,62
	51 και πάνω έτη	24	142,56
	Total	282	
Παράγοντας 2	22-30 έτη	53	145,34
	31-40 έτη	90	149,93
	41-50 έτη	115	136,81
	51 και πάνω έτη	24	123,90
	Total	282	
Παράγοντας 3	22-30 έτη	53	169,26
	31-40 έτη	90	137,73
	41-50 έτη	115	135,22
	51 και πάνω έτη	24	124,44
	Total	282	
Παράγοντας 4	22-30 έτη	53	154,23
	31-40 έτη	90	133,18
	41-50 έτη	115	143,30
	51 και πάνω έτη	24	135,94
	Total	282	
Παράγοντας 5	22-30 έτη	53	160,08
	31-40 έτη	90	142,27
	41-50 έτη	115	135,56
	51 και πάνω έτη	24	126,06
	Total	282	
Παράγοντας 6	22-30 έτη	53	142,06

Παράγοντας 7	31-40 έτη	90	147,75
	41-50 έτη	115	131,36
	51 και πάνω έτη	24	165,44
	Total	282	
	22-30 έτη	53	132,08
	31-40 έτη	90	145,12
	41-50 έτη	115	140,36
	51 και πάνω έτη	24	154,23
	Total	282	

Πίνακας 12.3β: Test Statistics(a,b)

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5	Παράγοντας 6	Παράγοντας 7
Chi-Square	5,384	2,578	8,069	2,395	4,229	4,378	1,492
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,146	,461	,045	,495	,238	,223	,684

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Ηλικία

Πίνακας 12.4α: Μέσες τιμές των παραγόντων-Οικογενειακή κατάσταση

	Οικογενειακή κατάσταση	N	Mean Rank
Παράγοντας 1	Άγαμος	124	128,47
	Έγγαμος	153	147,54
	Total	277	
Παράγοντας 2	Άγαμος	124	145,27
	Έγγαμος	153	133,92
	Total	277	
Παράγοντας 3	Άγαμος	124	143,19
	Έγγαμος	153	135,60
	Total	277	
Παράγοντας 4	Άγαμος	124	129,72
	Έγγαμος	153	146,52

	Total	277	
Παράγοντας 5	Άγαμος	124	149,30
	Έγγαμος	153	130,65
	Total	277	
Παράγοντας 6	Άγαμος	124	140,34
	Έγγαμος	153	137,92
	Total	277	
Παράγοντας 7	Άγαμος	124	138,57
	Έγγαμος	153	139,35
	Total	277	

Πίνακας 12.4β: Test Statistics(a,b)

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5	Παράγοντας 6	Παράγοντας 7
Chi-Square	3,881	1,377	,615	3,014	3,710	,063	,006
df	1	1	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,049	,241	,433	,083	,054	,802	,936

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση

Πίνακας 12.5α: Μέσες τιμές των παραγόντων-Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

	Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	N	Mean Rank
Παράγοντας 1	1-5 έτη	50	114,02
	6-10 έτη	34	153,96
	11-20 έτη	103	138,66
	21 και πάνω έτη	95	154,59
	Total	282	
Παράγοντας 2	1-5 έτη	50	142,58
	6-10 έτη	34	148,49
	11-20 έτη	103	144,13
	21 και πάνω έτη	95	135,58
	Total	282	
Παράγοντας 3	1-5 έτη	50	162,40
	6-10 έτη	34	164,07
	11-20 έτη	103	136,49

Παράγοντας 4	21 και πάνω έτη	95	127,85
	Total	282	
	1-5 έτη	50	144,44
	6-10 έτη	34	147,54
	11-20 έτη	103	143,33
	21 και πάνω έτη	95	135,80
Παράγοντας 5	Total	282	
	1-5 έτη	50	171,46
	6-10 έτη	34	130,40
	11-20 έτη	103	131,93
	21 και πάνω έτη	95	140,08
	Total	282	
Παράγοντας 6	1-5 έτη	50	141,62
	6-10 έτη	34	137,28
	11-20 έτη	103	144,99
	21 και πάνω έτη	95	139,17
	Total	282	
	1-5 έτη	50	123,84
Παράγοντας 7	6-10 έτη	34	145,57
	11-20 έτη	103	143,24
	21 και πάνω έτη	95	147,45
	Total	282	
	1-5 έτη	50	123,84
	6-10 έτη	34	145,57

Πίνακας 12.5β: Test Statistics(a,b)

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5	Παράγοντας 6	Παράγοντας 7
Chi-Square	9,043	,866	8,938	,768	8,827	,357	2,983
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,029	,834	,030	,857	,032	,949	,394

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά

Πίνακας 12.6α: Μέσες τιμές των παραγόντων-Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο

	Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα	N	Mean Rank
Παράγοντας 1	1-3 έτη	147	131,39
	4-8 έτη	64	143,88
	πάνω από 8 έτη	69	156,78
	Total	280	
Παράγοντας 2	1-3 έτη	147	141,83
	4-8 έτη	64	143,27
	πάνω από 8 έτη	69	135,10
	Total	280	
Παράγοντας 3	1-3 έτη	147	148,12
	4-8 έτη	64	127,63
	πάνω από 8 έτη	69	136,22
	Total	280	
Παράγοντας 4	1-3 έτη	147	144,97
	4-8 έτη	64	141,14
	πάνω από 8 έτη	69	130,39
	Total	280	
Παράγοντας 5	1-3 έτη	147	152,99
	4-8 έτη	64	135,88
	πάνω από 8 έτη	69	118,19
	Total	280	
Παράγοντας 6	1-3 έτη	147	149,56
	4-8 έτη	64	136,92
	πάνω από 8 έτη	69	124,52
	Total	280	
Παράγοντας 7	1-3 έτη	147	143,08
	4-8 έτη	64	149,20
	πάνω από 8 έτη	69	126,93
	Total	280	

Πίνακας 12.6β: Test Statistics(a,b)

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5	Παράγοντας 6	Παράγοντας 7
Chi-Square	4,763	,421	3,111	1,527	8,943	4,651	2,827
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,092	,810	,211	,466	,011	,098	,243

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα

Πίνακας 12.7α: Μέσες τιμές των παραγόντων-Θέση υπηρεσίας

	Θέση υπηρεσίας στη σχολική μονάδα	N	Mean Rank
Παράγοντας 1	Οργανική θέση	177	152,27
	Απόσπαση	67	122,86
	Αναπληρωτής	36	115,44
	Total	280	
Παράγοντας 2	Οργανική θέση	177	138,57
	Απόσπαση	67	144,29
	Αναπληρωτής	36	142,92
	Total	280	
Παράγοντας 3	Οργανική θέση	177	130,43
	Απόσπαση	67	160,60
	Αναπληρωτής	36	152,61
	Total	280	
Παράγοντας 4	Οργανική θέση	177	137,87
	Απόσπαση	67	143,38
	Αναπληρωτής	36	148,06
	Total	280	
Παράγοντας 5	Οργανική θέση	177	130,82
	Απόσπαση	67	147,43
	Αναπληρωτής	36	175,19
	Total	280	
Παράγοντας 6	Οργανική θέση	177	136,82
	Απόσπαση	67	140,77
	Αναπληρωτής	36	158,08
	Total	280	
Παράγοντας 7	Οργανική θέση	177	137,23
	Απόσπαση	67	160,23
	Αναπληρωτής	36	119,86
	Total	280	

Πίνακας 12.7β: Test Statistics(a,b)

	Παράγοντα ς 1	Παράγοντα ς 2	Παράγοντα ς 3	Παράγοντα ς 4	Παράγοντα ς 5	Παράγοντα ς 6	Παράγοντα ς 7
Chi-Square	10,370	,279	7,675	,585	9,628	2,063	6,606
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,006	,870	,022	,747	,008	,356	,037

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Θέση υπηρεσίας στη σχολική μονάδα

Πίνακας 12.8α: Μέσες τιμές των παραγόντων-Μεταπτυχιακό

Μεταπτυχιακό		N	Mean Rank
Παράγοντας 1	Όχι	249	140,48
	Ναι	33	149,18
	Total	282	
Παράγοντας 2	Όχι	249	143,13
	Ναι	33	129,18
	Total	282	
Παράγοντας 3	Όχι	249	141,62
	Ναι	33	140,61
	Total	282	
Παράγοντας 4	Όχι	249	140,37
	Ναι	33	150,00
	Total	282	
Παράγοντας 5	Όχι	249	145,70
	Ναι	33	109,79
	Total	282	
Παράγοντας 6	Όχι	249	142,90
	Ναι	33	130,97
	Total	282	
Παράγοντας 7	Όχι	249	141,76
	Ναι	33	139,52
	Total	282	

Πίνακας 12.8β: Test Statistics(a,b)

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5	Παράγοντας 6	Παράγοντας 7
Chi-Square	,332	,853	,004	,406	5,651	,623	,022
df	1	1	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,565	,356	,947	,524	,017	,430	,882

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Μεταπτυχιακό

Πίνακας 12.9α: Μέσες τιμές των παραγόντων-Διδακτορικό

	Διδακτορικό	N	Mean Rank
Παράγοντας 1	Όχι	280	142,20
	Ναι	2	44,00
	Total	282	
Παράγοντας 2	Όχι	280	142,15
	Ναι	2	50,00
	Total	282	
Παράγοντας 3	Όχι	280	141,92
	Ναι	2	82,50
	Total	282	
Παράγοντας 4	Όχι	280	141,13
	Ναι	2	193,00
	Total	282	
Παράγοντας 5	Όχι	280	141,65
	Ναι	2	120,50
	Total	282	
Παράγοντας 6	Όχι	280	142,39
	Ναι	2	17,00
	Total	282	
Παράγοντας 7	Όχι	280	141,84
	Ναι	2	93,50
	Total	282	

Πίνακας 12.9β: Test Statistics(a,b)

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4	Παράγοντας 5	Παράγοντας 6	Παράγοντας 7
Chi-Square	2,879	2,536	1,054	,803	,134	4,695	,698
df	1	1	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,090	,111	,305	,370	,715	,030	,404

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Διδακτορικό

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας είναι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Απόψεις, όπως ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι που δεν ενδιαφέρονται να διδάξουν και έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή ότι οι μαθητές αδιαφορούν και δεν είναι πρόθυμοι να μορφωθούν, σε κάθε περίπτωση χαρακτηρίζονται ως απόλυτα λανθασμένες. Η εκπαίδευση αποτελεί πολυσύνθετο φαινόμενο και τα προβλήματά της ασφαλώς δε μπορεί να είναι τόσο επιφανειακά.

Η σύγχρονη έρευνα παραδέχεται ότι η καλή εκπαίδευση προϋποθέτει καλούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με την σειρά τους έχουν ανάγκη από ικανούς σχολικούς ηγέτες. Όπως διαπιστώθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, καλός εκπαιδευτικός είναι ο ικανοποιημένος εκπαιδευτικός και στο ζήτημα αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος θα διαμορφώσει την κατάλληλη στρατηγική κινήτρων, ώστε με ευελιξία να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει τον καλύτερο εαυτό των εκπαιδευτικών. Οι δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι ποικίλες, ωστόσο, θα μπορούσαν να συνοψιστούν στο ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να διαθέτει υψηλού βαθμού συναισθηματική νοημοσύνη, να είναι δίπλα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές αναπτύσσοντας και εδραιώνοντας διαπροσωπικές σχέσεις βασισμένες στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, να κινητοποιεί με το παράδειγμά του, να εξασφαλίζει ευχάριστο σχολικό κλίμα και επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς και να διαθέτει όραμα.

Το θεωρητικό συμπέρασμα για την σημασία του σχολικού ηγέτη ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώθηκε και στο δεύτερο, το εμπειρικό μέρος της εργασίας.

Η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στηρίχτηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος της Α' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών. Συνοψίζοντας τα επιμέρους ευρήματα, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώνουμε ότι, μέσω της ανάλυσης παραγόντων βασικών

συστατικών που πραγματοποιήσαμε, εξαγάγαμε επτά παράγοντες αναλόγως με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

1. η δημιουργία ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την απρόσκοπτη προσφορά του εκπαιδευτικού, με υψηλότερες φορτίσεις στη διατήρηση του ήρεμου κλίματος και το δημόσιο έπαινο του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή, όπου στην κατηγορία των 12/θέσιων σχολείων, όσων έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας συνολικά και έχουν οργανική θέση, προκύπτουν μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών που απαντούν θετικά,
2. η συμβολή στην καταξίωση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού, με μεγαλύτερες φορτίσεις στην αναγνώριση της σημαντικότητας του δασκάλου, την αναγνώριση της σπουδαιότητας της παρεχόμενης εργασίας του και την ενίσχυση του συναισθήματος ότι κατέχει υψηλή θέση στην κοινωνία,
3. η ενθάρρυνση για εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, με μεγαλύτερη φόρτιση στις ευκαιρίες που δίνει ο Διευθυντής για εφαρμογή πρωτοτυπιών και νέων ιδεών όσον αφορά στη διδασκαλία, και η οποία φαίνεται να επηρεάζει ως επί το πλείστον τη νεότερη ηλικιακά ομάδα εκπαιδευτικών, καθώς και όσων υπηρετούν στο σχολείο με απόσπαση,
4. η υποστήριξη της κτηριακής υποδομής του σχολείου, με υψηλότερα φορτισμένη μεταβλητή την φροντίδα εκ μέρους του Διευθυντή για τη θέρμανση, το φωτισμό και τον εξαερισμό της εκπαιδευτικής μονάδας,
5. η ενίσχυση της συναδελφικότητας, με πρώτες την ενίσχυση του φιλικού κλίματος και της καλής συμπεριφοράς, και η οποία φαίνεται να επηρεάζει θετικά ως επί το πλείστον τη νεότερη ηλικιακά ομάδα εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, όσους εργάζονται ως αναπληρωτές, ενώ μικρότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων έχουμε από τους εκπαιδευτικούς με τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών,
6. η επιτυχής άσκηση διοικητικού έργου, με μεγαλύτερη φόρτιση στη σαφήνεια ως προς την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, μα και ως προς τους σκοπούς και στόχους του σχολείου, όπου στην κατηγορία όσων κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών έχουμε μικρότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων και
7. η αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, με υψηλότερα φορτισμένη την ανάθεση ατομικών εργασιών που ταιριάζουν και αρμόζουν στις ικανότητες του καθενός, όπου στην κατηγορία των αναπληρωτών έχουμε τις λιγότερες θετικές απαντήσεις.

Θα πρέπει, ασφαλώς, να σημειωθεί ότι η σχολική ηγεσία είναι ένας μόνο από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους. Ωστόσο, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ιδιαίτερα ισχυρό παράγοντα προς την

κατεύθυνση αυτή, και έχει αναμφίβολα τη δυνατότητα να βελτιώσει το αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και να μειώσει την όποια έκφραση και αίσθηση δυσaráσκείας απορρέει από την άσκηση της εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, αν οι εκπαιδευτικοί – όπως και κάθε εργαζόμενος, άλλωστε – αισθάνονται βέβαιοι ότι έχουν αρωγό και συμπαρασάτη τους το Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως Ηγέτη που τους οργανώνει, τους καθοδηγεί, τους υποστηρίζει, τους ενθαρρύνει και προωθεί την αυτοβελτίωσή τους, είναι επόμενο να εμπνέονται από εκείνον, να κινητοποιούνται και να προσφέρουν με προθυμία και ζήλο τις υπηρεσίες τους με αποδοτικότερο τρόπο και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα ώστε, συνεκδοχικά, να διασφαλίζεται η υψηλού βαθμού άντληση ικανοποίησης από την άσκηση του επαγγέλματός τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ⁵

- Ahola, K., Kivimäki, M., Honkonen, T., Virtanen, M., Koskinen, S., Vahtera, J. & Lönnqvist, J. (2008). Occupational burnout and medically certified sickness absence: A population-based study of Finnish employees. *Journal of Psychosomatic Research*, 64 (2), February, 185-193.
- American Psychological Association (2001). *Publication manual* (5th ed). Washington: American Psychological Association.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682 – 690.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Barnabé, Cl., & Burns, M. (1994). 'Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36 (2), 171 – 185.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55 – 73.
- Barnett, K., McCormick, J., & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools. Panacea, placebo or problem?. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24 – 46.

⁵ Υιοθετήθηκε το σύστημα APA (5th ed.), 2001.

- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Bell, J. (2002). Questionnaires. In Coleman, M. & Briggs, A.R.J., *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications, 159-171.
- Bell, L. & Bush, T. (2003). The Policy Context. In T. Bush & L. Bell (Eds), *The Principles and Practices of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing, 3-14.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662 – 683.
- Bush, T. (2002). Authenticity – Reliability, Validity and Triangulation. In Coleman, M. & Briggs, A.R.J., *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications, 59-72.
- Bush, T. (2003). Educational Management: Theory and Practice. In T. Bush & L. Bell (Eds) *The Principles and Practices of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing, 15-33.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2), 271-288.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Cerit, Y. (2009). The Effects of Servant Leadership Behaviours of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600 – 623.
- Clarke, S. (2006). From fragmentation to convergence: shaping an Australian agenda for quality school leadership. *School Leadership and Management*, 26 (2), 169-182.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Cummings, Th. & Worley, Chr. (2009). *Organization Development and Change* (9th ed.). Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Δαμιανού, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Δειγματοληψίας. Τεχνικές και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Σοφία Α.Ε.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2008^a). Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135 – 150.
- De Nobile, J.J., & McCormick J. (2008^b). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101 – 122.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.

Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction.

Journal of Educational Administration, 38(4), 379-396.

Eliophotou - Menon, M. & Saitis Chr. (2006). Satisfaction of Pre-service and In-service

Teachers with Primary School Organization. Evidence From Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 345 – 363.

Eliophotou – Menon, M., Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2008). Examining the

Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organisational Variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36 (3), 75-86.

Evans, L. (2001). Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation among

Education Professionals: Re-examining the Leadership Dimension. *Educational Management Administration Leadership*, 29(3), 291 – 306.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζάχαρης, Δ. (2003). *Ψυχολογία της Παρώθησης και των Κινήτρων*. Αθήνα: Εκδόσεις

Γρηγόρη.

Ζημιανίτη, Γ. (2008). *Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη. Case study: η ελληνική εταιρεία κινητής*

τηλεφωνίας Vodafone. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ: Ψυχολογία και ΜΜΕ. Αθήνα:

Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

- Ζημιανίτη, Γ. (2011). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης του Διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προς την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ: Σπουδές στην Εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Zastrow, Ch. (2008). *Social Work with Groups. A comprehensive workbook* (7th ed.). Belmont, U.S.A.: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 357-374.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433 – 459.
- Fiore, D.J. (2004). *Introduction to Educational Administration. Standards, Theories and Practice*. N.Y.: Eye on Education, Inc.
- Fleming Fallon, L. & Zgodzinski, E. (2009). *Essentials of Public Health Management* (2nd ed.). London: Jones & Bartlett Publishers, 178-179.
- Fogelman, K. (2002). Surveys and Sampling. In Coleman, M. & Briggs, A.R.J., *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications, 93-107.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Graham, M.W., & Messner, Ph. E.(1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 196 – 202.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333 – 356.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and school improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253 – 267.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y.(2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291 – 317.

- Ιορδάνογλου, Δ. (2006). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική διοίκηση ανθρωπίνων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο ρόλος της ηγεσίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο.
- Ingram, P. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411 – 427.
- Iordanoglou, D. (2007). The Teacher as a Leader. The Relationship Between Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness, Commitment and Satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1 (3), 57-66.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία. Μέρος 1^ο. Κίνητρα. Επαγγελματική Ικανοποίηση. Ηγεσία* (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). 'Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11 (1), 94 – 100.
- Koustelios, D. A. (2001). Personal Characteristics and job Satisfaction of greek teachers. *The international Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

- Leithwood, K., Steinbach, R., & Jantzi, D. (2002). School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 94-119.
- Lund, D.B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *Journal of business & Industrial Marketing*, 18(3), 219 – 236.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008^α). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2008^β). *Management & Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2008^γ). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 64, 82-87.
- Maslow, A. (1995). *Ψυχολογία της Υπαρξης*. Αθήνα: Diodos.
- Middlewood, D. (2010). Managing people and performance. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds), *The principles of educational leadership & management* (2nd ed.). London: Sage Publications, 132-150.
- Mills, M., Martino, W., & Lingard B. (2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 355 – 369.

- Móller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers. A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574 -579.
- Νιτσόπουλος, Β. (1999). Η Διαχείριση του Χρόνου στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α': Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 199-209.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145 – 177.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος 1 & 2. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 159-182.
- Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες* (β' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rifkin, J. (2009). *The Empathic Civilization. The Race to Global Consciousness in a world in Crisis*. New York: Penguin Books.
- Rose, M. (2007). Why so fed up and footloose in IT? Spelling out the associations between occupation and overall job satisfaction shown by WERS 2004. *Industrial Relations Journal*, 38 (4), 356-384.
- Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (4^η έκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη* (3^η έκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.
- Σαΐτης, Χρ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο Διευθυντής του Σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.

- Saiti, A. (2007 α). Main Factors of Job Satisfaction Among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 23 – 27.
- Saiti, A. (2007 β). School Leadership and Educational Quality: Analysis of Greek Secondary School Data. *School Management and Leadership*, 27 (1), 65-78.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855 – 2864.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Shikdar, A.A. & Sourse, D.B. (2003). The relationship between worker satisfaction and productivity in a repetitive industrial task. *Applied Ergonomics*, 34 (6), November, 603-618.
- Southworth, G. (2002). School leadership in English schools: Portraits, puzzles and identity. In A. Walker & C. Dimmock (Eds), *School Leadership and Administration: Adopting a cultural perspective*. New York and London: RoutledgeFalmer, 187-204.
- Southworth, G. (2004). A response from the National College for school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (3), 339-354.
- Travers, C.J., & Cooper, C. (1993). 'Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7 (3), 203 – 219.

- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools. The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217 – 247.
- Yariv, E. (2004). ‘Challenging’ Teachers: What Difficulties Do They Pose for their Principals?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(2), 149 – 169.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. N.J.: Prentice-Hall.
- Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2003). *Επιστημονική Έρευνα. Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δάρδανος.
- Whitaker, K.S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection. An International Perspective. *Journal of Educational Administration*, 41 (1), 37-54.
- Wong, C. -S., Wong, P. – M., Peng, K.Z. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers’ Job Satisfaction. The Case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59 -70.
- Wright, B., & Davis B. (2003). Job satisfaction in the public sector. The role of the work environment. *American review of public administration*, 33(1), 70-90.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Ημερομηνία .../.../2010

Γενικά στοιχεία

Οργανικότητα του σχολείου:/θέσιο

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία:

22-30 ☐

31-40 ☐

41-50 ☐

50+ ☐

Φύλο:

Αντρας ☐

Γυναίκα ☐

Οικογενειακή κατάσταση:

Έγγαμος: ☐

Άγαμος: ☐

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά:

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:

Θέση υπηρεσίας στη σχολική μονάδα:

Οργανική θέση: ☐

Απόσπαση: ☐

Αναπληρωτής: ☐

Τίτλοι σπουδών:(εκτός του βασικού πτυχίου)

Μετεκπαίδευση: ☐

Δεύτερο Πτυχίο: ☐

Μεταπτυχιακό: ☐

Διδακτορικό: ☐

Επαγγελματική ικανοποίηση:

Σημειώνουμε σε κάθε στήλη τον αριθμό που εκφράζει κάθε φορά την ικανοποίηση.

Κυκλώστε έναν αριθμό για κάθε ερώτηση που είναι πιο κοντά στην άποψή σας για αυτό:

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

2= Διαφωνώ 1= Διαφωνώ απόλυτα

Άξονας 1^{ος}

Κατά πόσο ο Διευθυντής ενισχύει την υπευθυνότητα, τη δραστηριότητα, την ανεξαρτησία, τη δημιουργικότητα, την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, ώστε να ενισχύεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση;

1	Μου δίνει την ευκαιρία να εφαρμόσω καινούριες ιδέες στη διδασκαλία μου.	5	4	3	2	1
2	Με ενθαρρύνει να ασχοληθώ ιδιαίτερα με τα αγαπημένα μου θέματα στην τάξη μου.	5	4	3	2	1
3	Μου παρέχει την ευκαιρία να κάνω νέα και πρωτότυπα πράγματα από μόνος μου.	5	4	3	2	1
4	Επικροτεί το να κάνω διαφορετικά πράγματα κατά διαστήματα.	5	4	3	2	1
5	Μου δίνει τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων.	5	4	3	2	1
6	Συναποφασίζει μαζί μου, όταν το ζητώ σε θέματα που αφορούν στην τάξη μου.	5	4	3	2	1
7	Μου δίνει την ευκαιρία να δοκιμάζω εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.	5	4	3	2	1
8	Με ενθαρρύνει στο να νιώθω υπεύθυνος για τη δραστηριότητά μου.	5	4	3	2	1

Άξονας 2^{ος}

Κατά πόσο ο Διευθυντής ανιχνεύει και αξιοποιεί τις προσωπικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, κατά την ανάθεση (κυρίως διοικητικών) εργασιών σε εκείνους, ώστε να ενισχύεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση;

1	Μου αναθέτει αρμοδιότητες που χαρακτηρίζονται από ποικιλία.	5	4	3	2	1
2	Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω και να είμαι χρήσιμος, δραστήριος και ενεργός .	5	4	3	2	1
3	Μου αναθέτει εργασίες που μου ταιριάζουν καλύτερα.	5	4	3	2	1
4	Με βοηθά και με ενθαρρύνει στο να αποκτώ διοικητικές ικανότητες.	5	4	3	2	1
5	Με ενθαρρύνει στο να κάνω χρήση των καλύτερων δεξιοτήτων μου.	5	4	3	2	1
6	Είναι δίκαιος και αποτελεσματικός στον τρόπο ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς.	5	4	3	2	1
7	Όταν μου αναθέτει εργασίες, τις διευκρινίζει πλήρως ώστε να είναι απόλυτα κατανοητές.	5	4	3	2	1

Άξονας 3^{ος}

Κατά πόσο ο Διευθυντής επενδύει στον τομέα των ανθρώπινων σχέσεων, συντελώντας στο αρμονικό κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, άρα και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση;

1	Ενθαρρύνει το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο.	5	4	3	2	1
2	Ενθαρρύνει την ανάπτυξη στενών φιλικών δεσμών.	5	4	3	2	1
3	Ενισχύει και διατηρεί το φιλικό κλίμα στο σχολείο.	5	4	3	2	1

4	Είναι συναδελφικός όταν μας εκπαιδεύει και μας συμβουλεύει.	5	4	3	2	1
5	Ενισχύει την καλή συμπεριφορά μεταξύ όλων μας.	5	4	3	2	1
6	Με κάνει να νιώθω όμορφα μαζί του και με τους συναδέλφους μου.	5	4	3	2	1
7	Συντελεί πολύ στην καλή επικοινωνία μεταξύ όλων μας στο σχολείο.	5	4	3	2	1
8	Δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών του σχολείου.	5	4	3	2	1
9	Διατηρεί ήρεμο κλίμα μεταξύ όλων μας, χωρίς διαπληκτισμούς και καυγάδες.	5	4	3	2	1

Άξονας 4^{ος}

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

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

Άξονας 5^{ος}

Κατά πόσο κάνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας να αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη στη σχέση τους μαζί του, ώστε να ενισχύεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση;

1	Διαθέτει τη γνώση της διευθέτησης διοικητικών, διδακτικών, παιδαγωγικών θεμάτων.	5	4	3	2	1
2	Χειρίζεται με τον καταλληλότερο τρόπο τυχόν διαμαρτυρίες εκπαιδευτικών.	5	4	3	2	1
3	Μου παρέχει ασφάλεια και εμπιστοσύνη το ότι είναι δεδομένη η βοήθειά του σε κάθε δύσκολη περίπτωση.	5	4	3	2	1
4	Είναι ικανός στη δουλειά του.	5	4	3	2	1

Άξονας 6^{ος}

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

1	Το παρατηρεί όταν καταφέρνω κάτι καλά στη δουλειά μου.	5	4	3	2	1
2	Με κάνει να νιώθω ότι είμαι ιδιαίτερα σημαντικό μέλος της κοινωνίας.	5	4	3	2	1
3	Μου δίνει την αίσθηση ότι η δουλειά μου είναι πολύ σπουδαία.	5	4	3	2	1
4	Με κάνει να νιώθω περήφανος όταν βλέπω αποτέλεσμα στη δουλειά μου.	5	4	3	2	1
5	Με ενθαρρύνει το ότι με υποστηρίζει με το διοικητικό του έργο.	5	4	3	2	1
6	Αναγνωρίζει την καλή δουλειά που κάνω.	5	4	3	2	1
7	Μου δίνει την ευκαιρία να νιώθω σημαντικός για την προσφορά μου στο σχολείο.	5	4	3	2	1
8	Με επαινεί δημόσια για τη δουλειά μου.	5	4	3	2	1

Άξονας 7^{ος}

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

1	Με βοηθά στο να διακρίνω τα αποτελέσματα της δουλειάς μου.	5	4	3	2	1
2	Με κάνει να αισθάνομαι όμορφα για το ότι είμαι στην υπηρεσία των μαθητών μου.	5	4	3	2	1
3	Είναι σαφής στην ενημέρωση όλων μας για την πολιτική και την κουλτούρα του σχολείου.	5	4	3	2	1
4	Προσπαθεί ώστε οι αρχές της σχολικής μας κουλτούρας να υλοποιούνται από όλους μας.	5	4	3	2	1
5	Με εμπνέει να καταβάλλω συνεχώς προσπάθειες για να προσφέρω ό,τι καλύτερο μπορώ.	5	4	3	2	1
6	Με κάνει να νιώθω ότι έχω επάξια κερδίσει μια υψηλή θέση στην κοινωνία.	5	4	3	2	1
7	Συντελεί στην αίσθηση πληρότητας που παίρνω από τη δουλειά μου στο σχολείο.	5	4	3	2	1
8	Συνεισφέρει με την πολιτική του στην ικανοποίηση που παίρνω από τη δουλειά μου.	5	4	3	2	1
9	Με κάνει να νιώθω ότι η δουλειά μου είναι πολύ ενδιαφέρουσα και καθόλου ανιαρή.	5	4	3	2	1
10	Μου έχει καταστήσει απολύτως σαφείς τους σκοπούς και τις αρχές του σχολείου μου.	5	4	3	2	1
11	Συντελεί στο να είναι το σχολείο μου φιλικό και κοινωνικό.	5	4	3	2	1
12	Με βοηθά ώστε πάντα να γνωρίζω καλά τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο μου.	5	4	3	2	1

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	,436	,403	,394	,365	,375	,364	,294
2	,647	,420	-,331	-,469	-,248	-,098	-,070
3	,395	-,499	-,576	,318	,331	,168	-,156
4	,262	-,153	,048	,494	-,481	-,520	,400
5	-,134	-,096	-,247	-,070	-,454	,673	,497
6	,307	-,590	,430	-,519	,141	-,035	,286
7	-,234	,176	-,394	-,166	,480	-,324	,629

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Scree Plot

