ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Ηγεσία και παρακίνηση εκπαιδευτικών: Θέσεις και απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης

Διπλωματική Εργασία

Χολογγούνη Χριστίνα

Αθήνα, 2022

HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY AND APPLIED ECONOMICS

DEPARTMENT OF ECONOMICS & SUSTAINABLE DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME EDUCATION AND CULTURE

COURSE: ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

Leadership and teachers' motivation: Opinions and views of Primary school principals and teachers in the Regional Unit of Xanthi

Master Thesis

Cholongouni Christina

Athens, 2022

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κέφης Βασίλειος (Επιβλέπων)
Καθηγητής, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα
Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Μαλινδρέτος Γεώργιος
Αναπληρωτής καθηγητής, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Χολογγούνη Χριστίνα

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

3) Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

ἐὰν ᾖς φιλομαθής, ἔσει πολυμαθής

Ισοκράτης (436 π.Χ. - 338 π.Χ.)

Ευχαριστίες

Θα ήθελα, αρχικά, να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Βασίλειο Κέφη, για την αμεσότητα, τις πολύτιμες συμβουλές και τη συνεχή υποστήριξη σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην καθηγήτρια κ. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα και στον καθηγητή κ. Γεώργιο Μαλινδρέτο, μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, για τις γνώσεις και την καθοδήγηση που πρόσφεραν καθ΄όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία υπήρξε καθοριστικής σημασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την αμέριστη κατανόηση και την αδιάλειπτη ενθάρρυνση που μου πρόσφεραν στην ολοκλήρωση αυτού του τόσο προκλητικού εγχειρήματος.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη **10**

Abstract **11**

Κατάλογος Πινάκων **12**

Κατάλογος Σχημάτων **15**

Κατάλογος Διαγραμμάτων **16**

Συντομογραφίες **18**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ **19**

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ **21**

1. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία 21

1.1 Διοίκηση στην Εκπαίδευση 21

1.2 Ηγεσία στην Εκπαίδευση 23

1.3 Διασαφήνιση όρων ηγέτης-διευθυντής 25

1.4 Μορφές άσκησης ηγεσίας 28

1.4.1 Συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership) 28

1.4.2 Χαρισματική ηγεσία (Charismatic Leadership) 29

1.4.3 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership) 29

1.4.4 Συμμετοχική ή Κατανεμημένη ηγεσία (Participative-Distributed Leadership) 31

1.5 Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα 33

2. Παρακίνηση 34

2.1 Ο ορισμός της παρακίνησης 34

2.2 Θεωρίες Παρακίνησης 37

2.2.1 Θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών 38

2.2.1.1 Θεωρία ιεράρχησης αναγκών-Maslow (1943) 38

2.2.1.2 Θεωρία των αναγκών ύπαρξης, κοινωνικών σχέσεων και ανάπτυξης (ERG)-Alderfer (1969) 30

2.2.1.3 Θεωρία των δύο παραγόντων-Herzberg (1959) 42

2.2.1.4 Θεωρία Χ και Ψ-McGregor (1960) 44

2.2.1.5 Θεωρία των επίκτητων αναγκών-McClelland (1953) 44

2.2.2 Θεωρίες διαδικασιών 45

2.2.2.1 Θεωρία της ισότητας-Adams (1965) 45

2.2.2.2 Θεωρία των προσδοκιών-Vroom (1964) 46

2.2.2.3 Θεωρία της στοχοθέτησης-Latham & Locke (1968) 47

2.2.2.4 Θεωρία του αυτοπροσδιορισμού-Deci & Ryan (1985) 48

2.2.2.5 Θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας-Bandura (1977) 48

3. Παρακίνηση στη Δημόσια Εκπαίδευση 49

3.1 Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στον δημόσιο τομέα 49

3.2 Παρακίνηση των εκπαιδευτικών 50
3.3 Ο ρόλος του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών 51
3.4 Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών 53

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 56

4. Μεθοδολογία της έρευνας 56
4.1 Σκοπός της έρευνας 56
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα 56
4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση 57
4.4 Ερευνητικό εργαλείο 58
4.5 Πληθυσμός-δείγμα της έρευνας 61
4.6 Διαδικασία της έρευνας 61
5. Παρουσίαση-ανάλυση αποτελεσμάτων 62
5.1 Αξιοπιστία και εγκυρότητα 62
5.2 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων 63
5.2.1 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών 63
5.2.2 Ερωτηματολόγιο διευθυντών 65
5.3 Ανάλυση απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών ανά διάσταση παρακίνησης 66
5.3.1 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες 66
5.3.2 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση 69
5.3.3 3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα 71
5.3.4 4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση 74
5.3.5 Ερωτήματα ανοικτού τύπου 77
5.3.5.1 Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον 77
5.3.5.2 Παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων 80
5.4 Επαγωγική ανάλυση απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών ανά διάσταση παρακίνησης 83
5.4.1 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς τη θέση ευθύνης 84
5.4.2 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών 86
5.4.3 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών 89
5.4.4 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών 91
5.4.5 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών 95
5.4.6 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών 98
5.4.7 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών 101
5.4.8 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών 103
5.4.9 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς το φύλο των διευθυντικών στελεχών 106
5.4.10 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των διευθυντικών στελεχών 108
5.4.11 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών 111

5.4.12 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των διευθυντικών στελεχών 114
5.4.13 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των διευθυντικών στελεχών 116
6. Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις 118
6.1 Συμπεράσματα 118
6.1.1 Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με την παρακίνηση και τις διαστάσεις της 118
6.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον 120
6.1.3 Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων 120
6.1.4 Σημεία σύγκλισης ή/και απόκλισης των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών αναφορικά με την παρακίνηση 121
6.1.5 Διαφοροποιήσεις των θέσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών βάσει δημογραφικών, προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών 122
6.2 Περιορισμοί 123
6.3 Προτάσεις 123
Βιβλιογραφικές αναφορές 125
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία 125
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία 131
Νομοθεσία 137
Παράρτημα Α΄ 138
Παράρτημα Β΄ 141

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών των Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης, όσον αφορά στους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική παρακίνηση των εκπαιδευτικών και οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τις ηγετικές ενέργειες και προσεγγίσεις των διευθυντών. Μελετώντας εκτενώς τη σχετική βιβλιογραφία, προσεγγίστηκαν οι έννοιες της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, παρουσιάστηκαν τα κυριότερα μοντέλα ηγεσίας και έγινε αναφορά στον ορισμό της παρακίνησης και στις βασικότερες παρακινητικές θεωρίες που προσανατολίζονται στην επαγγελματική ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και η μέθοδος για την ανάδειξη των στάσεων των εκπαιδευτικών και των στελεχών των σχολικών μονάδων σχετικά με το ρόλο της ηγεσίας στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Αξιοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση, με τη χρήση διαφοροποιημένων ερωτηματολογίων, με 23 ερωτήματα «κλειστού τύπου», αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την παρακινητική διάθεση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διαρθρωμένους σε 4 διαστάσεις και εξετάστηκε η συσχέτισή τους με τα δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται από δύο ερωτήματα «ανοιχτού τύπου» για την ανάδειξη άλλων παραγόντων που λειτουργούν παρακινητικά, αλλά και εκείνων που φαίνεται ότι αποτρέπουν τα διευθυντικά στελέχη να υιοθετήσουν και να υλοποιήσουν παρακινητικές διαδικασίες. Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας, συλλέχθηκαν 154 ερωτηματολόγια, 35 από τα οποία απαντήθηκαν από διευθυντές σχολικών μονάδων και τα 119 από εκπαιδευτικούς. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, εν γένει, εκτιμούν τις ενέργειες των στελεχών και παρακινούνται σε ικανοποιητικό βαθμό, ειδικότερα όταν αναδεικνύονται ηγετικές συμπεριφορές στην καθημερινή διοίκηση που παραπέμπουν σε ένα συνδυασμό μετασχηματιστικής-συμμετοχικής ηγεσίας. Άλλα ευρήματα επισημαίνουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη και διαρκή επιμόρφωση, καθώς και την καθιέρωση κατάλληλων εργασιακών συνθηκών ενδοσχολικά, παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν σημαντικά στην ικανοποίηση και κατ' επέκταση στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τους.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, παρακίνηση, ικανοποίηση, μετασχηματιστική-συμμετοχική ηγεσία

Abstract

The purpose of this dissertation is to investigate the views of Primary school teachers and principals in the Regional Unit of Xanthi, regarding the factors associated with principals' actions and approaches, which influence teachers' job motivation. Through thorough review of the appropriate literature, the concepts of educational management and leadership were approached, the main leadership models were presented and reference was made to the definition of motivation and the main motivation theories, which are oriented towards job satisfaction and professional effectiveness. According to the theoretical framework, the research questions and structure were formulated, in order to highlight the aspects of Primary school teachers and principals, regarding the role of leadership in teachers' motivation. The quantitative approach was utilized, using differentiated questionnaires, with 23 close-ended questions, regarding the factors affecting Primary school teachers' motivation, structured in 4 dimensions and the correlation between motivational factors and demographic, personal and professional characteristics was examined. The questionnaires were supplemented by two open-ended questions, in order to highlight other factors that act as motivators, but also those that seem to prevent principals from embracing and implementing motivational processes. As part of the research process, 154 questionnaires were collected, 35 of which answered by school principals and 119 by teachers. Quantitative analysis of the research data showed that teachers, in general, appreciated principals' actions and are adequately motivated, especially when leadership behaviors emerge in day-to-day management, through a combination of transformational-participative leadership models. Other findings indicate teachers' need for professional development and continuous professional training, as well as the establishment of appropriate working conditions within the school, factors which may significantly contribute to job satisfaction and consequently increase their effectiveness.

Keywords: leadership, motivation, job satisfaction, transformational-participative leadership

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Διαφορές ηγέτη-διευθυντή 26
Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας ερωτηματολογίων 62
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών 64
Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών 65
Πίνακας 5: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 1ης διάστασης: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες 66
Πίνακας 6: Αποτελέσματα διευθυντών στις προτάσεις της 1ης διάστασης: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες 67
Πίνακας 7: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 2ης διάστασης: Αναγνώριση και επιβράβευση 69
Πίνακας 8: Αποτελέσματα διευθυντών στις προτάσεις της 2ης διάστασης: Αναγνώριση και επιβράβευση 70
Πίνακας 9: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 3ης διάστασης: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα 71
Πίνακας 10: Αποτελέσματα διευθυντών στις προτάσεις της 3ης διάστασης: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα 72
Πίνακας 11: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 4ης διάστασης: Ηγεσία-διοίκηση 74
Πίνακας 12: Αποτελέσματα διευθυντών στις προτάσεις της 4ης διάστασης: Ηγεσία-διοίκηση 75
Πίνακας 13: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον 77
Πίνακας 14: Αποτελέσματα διευθυντών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον 78
Πίνακας 15: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων 80
Πίνακας 16: Αποτελέσματα διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων 81
Πίνακας 17: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τη θέση ευθύνης (εκπαιδευτικός ή διευθυντής) 84
Πίνακας 18: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τη θέση ευθύνης (εκπαιδευτικός ή διευθυντής) 84
Πίνακας 19: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών 86
Πίνακας 20: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών 87
Πίνακας 21: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών 87

Πίνακας 22: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών 89
Πίνακας 23: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών 90
Πίνακας 24: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών 91
Πίνακας 25: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών 92
Πίνακας 26: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών 93
Πίνακας 27: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών 95
Πίνακας 28: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών 95
Πίνακας 29: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών 96
Πίνακας 30: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών 98
Πίνακας 31: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών 98
Πίνακας 32: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών 99
Πίνακας 33: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών 101
Πίνακας 34: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών 102
Πίνακας 35: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών 103
Πίνακας 36: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών 104
Πίνακας 37: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών 104
Πίνακας 38: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των διευθυντικών στελεχών 106
Πίνακας 39: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των διευθυντικών στελεχών 107
Πίνακας 40: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των διευθυντικών στελεχών 108
Πίνακας 41: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των διευθυντικών στελεχών 109
Πίνακας 42: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών 111
Πίνακας 43: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών 111

Πίνακας 44: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών 112
Πίνακας 45: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των διευθυντικών στελεχών 114
Πίνακας 46: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των διευθυντικών στελεχών 115
Πίνακας 47: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των διευθυντικών στελεχών 116
Πίνακας 48: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των διευθυντικών στελεχών 117

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης 22
Σχήμα 2: Μοντέλο πλήρους εύρους ηγεσίας 30
Σχήμα 3: Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow 38
Σχήμα 4: Η σχέση μεταξύ της θεωρία του Maslow και της θεωρίας του Alderfer 41
Σχήμα 5: Η σχέση μεταξύ της θεωρία του Maslow και της θεωρίας του Herzberg 43
Σχήμα 6: Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom 47

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Συγκριτική αποτύπωση βαθμού συμφωνίας εκπαιδευτικών και διευθυντών για την 1η διάσταση της παρακίνησης 68
Διάγραμμα 2: Συγκριτική αποτύπωση βαθμού συμφωνίας εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη 2η διάσταση της παρακίνησης 70
Διάγραμμα 3: Συγκριτική αποτύπωση βαθμού συμφωνίας εκπαιδευτικών και διευθυντών για την 3η διάσταση της παρακίνησης 73
Διάγραμμα 4: Συγκριτική αποτύπωση βαθμού συμφωνίας εκπαιδευτικών και διευθυντών για την 4η διάσταση της παρακίνησης 76
Διάγραμμα 5: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον 78
Διάγραμμα 6: Αποτελέσματα διευθυντών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον 79
Διάγραμμα 7: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων 81
Διάγραμμα 8: Αποτελέσματα διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων 82
Διάγραμμα 9: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τη θέση ευθύνης (εκπαιδευτικός ή διευθυντής) 85
Διάγραμμα 10: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών 88
Διάγραμμα 11: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών 90
Διάγραμμα 12: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών 94
Διάγραμμα 13: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών 97
Διάγραμμα 14: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών 100
Διάγραμμα 15: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών 102
Διάγραμμα 16: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών 105
Διάγραμμα 17: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των διευθυντικών στελεχών 107
Διάγραμμα 18: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των διευθυντικών στελεχών 110
Διάγραμμα 19: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών 113

Διάγραμμα 20: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των διευθυντικών στελεχών 115
Διάγραμμα 21: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των διευθυντικών στελεχών 117

Συντομογραφίες

Ν.	Νόμος
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση
Μ.Τ.	Μέση Τιμή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η περίοδος την οποία διανύουμε, χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, οι οποίες διαδέχονται η μία την άλλη με ρυθμούς καταιγιστικούς, εντείνοντας, έτσι, την ανάγκη για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Θεοδοσίου, 2015). Το σχολείο, μέσα σε αυτό το ιδιαίτερα απαιτητικό και δύσκολο περιβάλλον, καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών και τις κοινωνικές απαιτήσεις, θέτοντας στόχους και όραμα, προσανατολισμένα στις ανάγκες της εκπαιδευτικής πολιτικής (Everard & Morris, 1999 · Κουτούζης, 2008). Καίρια θέση στη λειτουργία του σχολείου κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, με ρόλο πολυσχιδή και απαιτητικό, για την ενίσχυση του οποίου είναι απαραίτητες η συνεχής επιμόρφωση και η επαγγελματική εξέλιξή τους (Day, 2003 · Παπαναούμ, 2005).

Καθοριστικής σημασίας για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι η συμβολή του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος θα πρέπει να επιδιώκει και να δημιουργεί όλες εκείνες τις απαραίτητες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο έργο τους, υιοθετώντας ηγετικές συμπεριφορές που καλλιεργούν τη δέσμευση και τη συμπεριληπτικότητα, υπερβαίνοντας τον παραδοσιακό ρόλο του διευθυντή-διεκπεραιωτή. Παράλληλα, η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, αποβλέποντας στην προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση και ικανοποίηση τους, προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης κατάλληλων παρακινητικών πρακτικών, επιδρώντας στη συμπεριφορά και τις στάσεις του διδακτικού προσωπικού προς την αποδοτικότητα και κατ’ επέκταση στην ποιοτική αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού (Neves de Jesus & Conboy, 2001 · Hoy & Miskel, 2008).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών των Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης σχετικά με το ρόλο της ηγεσίας στην επαγγελματική παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την παρώθηση των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις διαστάσεις, βασισμένες στην έρευνα της Saiti (2007), στην οποία αναφέρονται επτά παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συνδέονται με την παρακίνηση.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη και αναπτύσσεται σε έξι κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο 1ο μέρος παρουσιάζεται η θεωρητική προσέγγιση, η οποία αποτελείται από

τρία κεφάλαια. Στο 1ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις έννοιες της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, διασαφηνίζοντας τους όρους ηγέτης-διευθυντής και παρατίθενται οι βασικές μορφές άσκησης ηγεσίας που σχετίζονται με την εκπαιδευτική παρακίνηση, ενώ παράλληλα περιγράφεται ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών στους σχολικούς οργανισμούς. Στο 2ο κεφάλαιο προσεγγίζονται η έννοια της παρακίνησης και οι κυριότερες παρακινητικές θεωρίες. Το 3ο κεφάλαιο αναφέρεται στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο τομέα και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και αναδεικνύεται ο ρόλος των διευθυντών προς αυτή την κατεύθυνση και την επαγγελματική ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού.

Στο 2ο μέρος περιλαμβάνεται η ερευνητική προσέγγιση. Πιο αναλυτικά, στο 4ο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε και γίνεται αναφορά στο σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο και την ερευνητική διαδικασία. Το 5ο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, στο 6ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξάγονται από την έρευνα, αναφέρονται οι περιορισμοί και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και δύο παραρτήματα, τα οποία περιλαμβάνουν τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία

1.1 Διοίκηση στην Εκπαίδευση

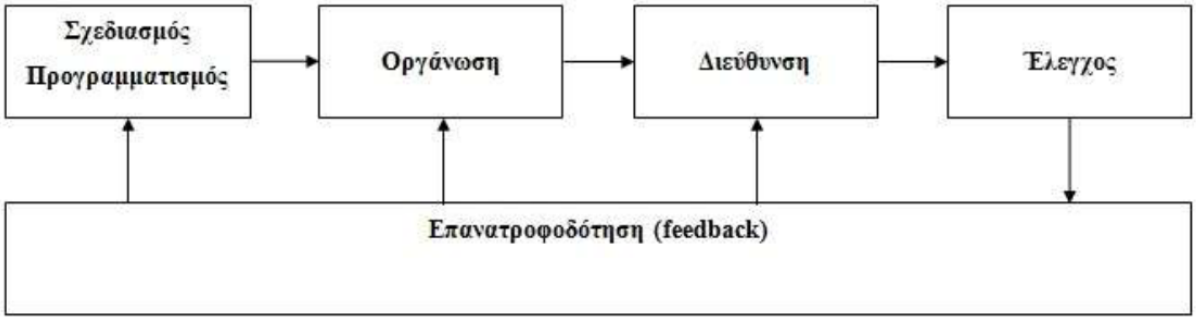
Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία συναντούμε πολλές και διάφορες ερμηνείες του όρου διοίκηση, διαπιστώνοντας έτσι ότι «δεν έχει υπάρξει ομοφωνία ανάμεσα στους σκαπανείς της διοικητικής επιστήμης για τον προσδιορισμό του παραπάνω όρου» (Σαΐτης, 2008, σ. 12), γεγονός που οφείλεται στην εφαρμογή της έννοιας σε ένα ευρύ πεδίο οργανωσιακών δραστηριοτήτων (Κουτούζης, 1999) και τη διασαφήνιση των διακριτικών χαρακτηριστικών της εντός διαφορετικών εννοιολογικών και γνωστικών πλαισιών και συνθηκών (Κατσαρός, 2008). Εν γένει, «όπου εμπλέκεται μια ομάδα ανθρώπων με κάποιο κοινό σκοπό - ένας οργανισμός - κάνει την εμφάνισή της η έννοια της διοίκησης» (Κουτούζης, 1999, σ. 14), δηλαδή η έννοια του «διοικείν» ταυτίζεται με τον συντονισμό και τη διευθέτηση συλλογικών υποθέσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με τον Fayol (1949, όπ. αναφ. στο Μπρίνια, 2008), η διοίκηση περιγράφεται ως ένα σύστημα αρχών, ικανοτήτων και μεθόδων με σκοπό την εκπαίδευση στη διοίκηση. Οι Montana & Charnov (1993, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008, σ. 12) αναφέρονται στη διοίκηση ως ο «τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι εργάζονται με άλλους και μέσω άλλων έχοντας ως κοινό σκοπό την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού και των μελών του». Με την παραπάνω διατύπωση συμφωνούν και οι Hersey & Blanchard (1997, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008, σ. 14), οι οποίοι περιγράφουν τη διοίκηση ως «μία εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και δια μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού». Κατά τον Κανελλόπουλο (1990, όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999, σ. 14), η διοίκηση ή μάνατζμεντ, ως οργανωσιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλα τα είδη οργανισμών, στοχεύει στην επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, μέσω της διαχείρισης και της δέσμευσης όλων των διαθέσιμων παραγωγικών πόρων.

Η υλοποίηση των στόχων του οργανισμού με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων και τον συγχρονισμό της εργασίας των μελών του, αποτελεί σημείο σύγκλισης και στους ορισμούς των Hoyle (1982), Eyre (1989, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005, σ.31), Pride, Hughes & Kapoor (1996 όπ. αναφ. στο Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007), George, Randall & Siders (1998, όπ. αναφ.

Σαΐτης, 2008) και Κουτούζη (1999). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο ορισμός της διοίκησης εστιάζει σε τρία στοιχεία: τον ανθρώπινο παράγοντα στο εσωτερικό του οργανισμού, τη στοχοθεσία και τον συνδυασμό των οργανωσιακών στόχων με τους στόχους των μελών του οργανισμού (Καμπουρίδης, 2002 · Σαΐτης, 2005), αποβλέποντας στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και την αύξηση της ποιότητας, με την αξιοποίηση παρακινητικών μεθόδων και διαδικασιών (Δαράκη, 2007).

Κατά τον Fayol (1967, όπ. αναφ. στο Σαΐτη & Σαΐτης, 2011, σ. 31), η διοίκηση θεωρείται μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο». Ακολουθώντας την παραπάνω διάκριση, ο Σαΐτης (1992, σ. 25) περιγράφει με τον όρο μάνατζμεντ, «τη μεθοδική προσπάθεια προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου δραστηριοτήτων για την επιτυχία δεδομένων σκοπών». Επομένως, η διοίκηση ερμηνεύεται ως μια συστηματική προσπάθεια αξιοποίησης των ανθρώπινων και υλικών πόρων και υλοποίησης των οργανωσιακών στόχων του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2005), η οποία διακρίνεται από τις βασικές λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του ελέγχου και της ανατροφοδότησης (Κουτούζης, 1999 · Σαΐτης, 2008):



Σχήμα 1: Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης. Πηγή: Κουτούζης, 1999.

Όσον αφορά στον τομέα της Εκπαίδευσης, η έννοια της διοίκησης ερμηνεύεται ως η «διαδικασία του συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο» (Bush, 1986, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2003, σ. 23 και Κατσαρός, 2008, σ. 17). Ανάλογος είναι και ο ορισμός που προτείνει ο Σαΐτης (2001, σ. 24), ο οποίος περιγράφει την εκπαιδευτική διοίκηση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών». Η διοίκηση, λοιπόν, όπως αναπτύσσεται στο πλαίσιο των οργανισμών μάθησης,

αλλά και στην Εκπαίδευση συνολικά, εστιάζει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών σκοπών, αξιοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα και πόρους και εφαρμόζοντας τις βασικές διοικητικές λειτουργίες (προγραμματισμός, οργάνωση, συντονισμός, έλεγχος) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 · Κατσαρός, 2008).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο επιτυχής και αποτελεσματικός συντονισμός των εργαζομένων στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας αποτελεί ευθύνη των διευθυντών, οι οποίοι μέσω των βασικών λειτουργιών της διοικητικής επιστήμης διαχειρίζονται και κατευθύνουν τόσο τις δικές τους ενέργειες όσο και τις ενέργειες των μελών του οργανισμού, με σκοπό την υλοποίηση των στόχων του (Βακόλα & Νικολάου, 2012), την εξασφάλιση της τυπικής οργανωσιακής δομής και λειτουργίας και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

1.2 Ηγεσία στην Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια η ηγεσία (leadership), έννοια πολυσυζητημένη και σύνθετη, φαίνεται να απασχολεί αρκετά την επιστημονική κοινότητα, καθώς αποτελεί το επίκεντρο τόσο στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης όσο και στην καθημερινότητα των σύγχρονων οργανισμών. Η δυσκολία που συναντάται στον ορισμό της έννοιας της ηγεσίας προκύπτει, επειδή συνήθως ψάχνουμε να τη βρούμε σε ένα μόνο άτομο, ενώ στην πραγματικότητα εντοπίζεται στις αλληλεπιδράσεις και τις απόψεις των οπαδών. Συχνά, οι όροι της ηγεσίας και της διοίκησης συγχέονται τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, καθώς είναι δυσδιάκριτα τα όρια όσον αφορά στο περιεχόμενο και την εφαρμογή τους. Ο Kotter (2001, όπ. αναφ. στο Robbins & Judge, 2011), κάνοντας διάκριση μεταξύ των δύο όρων, αναφέρει ότι «οι επιτυχημένοι managers γνωρίζουν, πέρα από τις διοικητικές τους αρμοδιότητες (διοίκηση), να ηγούνται, να εμπνέουν και να αντιμετωπίζουν καθημερινές δυσκολίες (ηγεσία)» (Βακόλα & Νικολάου, 2012, σελ. 298).

Ο Yukl (2002) ερμηνεύει την ηγεσία ως «οι διαδικασίες επιρροής που αφορούν τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων της ομάδας ή του οργανισμού, τη δημιουργία κινήτρων για την πραγματοποίηση του έργου, καθώς και τη συμβολή στη διατήρηση της ομάδας και της κουλτούρας της». Οι Robbins & Judge (2011) περιγράφουν την ηγεσία ως την ικανότητα των διοικητικών στελεχών να ασκούν επιρροή στο σύνολο μιας ομάδας με στόχο την επίτευξη του οράματος ή της στοχοθεσίας του οργανισμού. Η ηγεσία, λοιπόν, αποτελεί μια διαδικασία επιρροής των συμπεριφορών και πράξεων των ατόμων στο εσωτερικό ενός οργανισμού για την πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων (Κουτούζης, 1999), ατομικών ή συλλογικών, οι οποίοι

υπερβαίνουν τη συνήθη στοχοθεσία και συντελούν στη διαμόρφωση διαφοροποιημένης συμπεριφοράς και αντιδράσεων (Drucker, 1996, όπ. αναφ. στο Κέφης, 2005).

Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στο πλαίσιο των αυξανόμενων ευθυνών των διευθυντικών στελεχών και της απαίτησης για λογοδοσία (Leithwood, 2010 · Muijs, 2010 · Hitt & Tucker, 2016), η ηγεσία είναι συνυφασμένη με την έννοια της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης τους, με τον καθορισμό σαφών και συμφωνημένων στόχων, της αποστολής και της κατεύθυνσης της σχολικής μονάδας, παρέχοντας παράλληλα την απαραίτητη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση του επιθυμητού αποτελέσματος (Νικολαΐδου, 2012). Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2001), η ηγεσία αποτελεί την ανθρωποκεντρική διάσταση του management, κατά την οποία ο ηγέτης είναι υπεύθυνος με τη διαχείριση του οράματος, της πρόκλησης και της έμπνευσης, δημιουργώντας προσδοκίες, προωθώντας αλλαγές και αξιοποιώντας ευκαιρίες για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας μακροπρόθεσμα. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής βασισμένη σε σαφείς αξίες και προσανατολισμένη σε ένα όραμα, το οποίο προκαλεί τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερόμενων μερών και αποσκοπεί σε ένα καλύτερο μέλλον της σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003).

Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2003), η ηγεσία στην εκπαίδευση συνοψίζεται σε τρεις βασικούς παράγοντες, το όραμα, την επιρροή και τις αξίες. Το όραμα, το οποίο οφείλει να είναι σαφές, ρεαλιστικό και ευέλικτο, αφορά στην πρόθεση του σχολικού ηγέτη να εμπνεύσει στους υφισταμένους του το αίσθημα δέσμευσης για αλλαγή και καινοτομία, εξασφαλίζοντας όλες εκείνες τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν με αποτελεσματικότητα, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η επιρροή του σχολικού ηγέτη δεν σχετίζεται με την αυθεντία και την εξουσία, αλλά αποτελεί μια διαδικασία με απώτερο στόχο την επιτυχία των αλλαγών και των καινοτομιών που εφαρμόζονται στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η δύναμη της επιρροής του ηγέτη απορρέει από την προσωπικότητα, τη γνωστική κατάρτιση και την εμπειρία του. Τέλος, η ηγεσία στην εκπαίδευση βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τις αξίες, προσωπικές και επαγγελματικές, οι οποίες, κατά κάποιο τρόπο, δικαιολογούν τις αποφάσεις και τις ενέργειες των ηγετών.

Ο Μπουραντάς (2005) αναφέρεται στην ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής της σκέψης, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας (μικρής ή μεγάλης) τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από τον ηγέτη, με τρόπο τέτοιο, ώστε με εθελοντική διάθεση και προθυμία και

αξιοποιώντας τις κατάλληλες συνεργατικές μεθόδους, να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, οι οποίοι προκύπτουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία για εξέλιξη ή ένα καλύτερο μέλλον, με κεντρικά στοιχεία της ηγεσίας, την παρακίνηση και την ικανοποίηση των ατόμων. Όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό, στον πυρήνα της ηγεσίας βρίσκονται δύο βασικά στοιχεία. Πρώτο είναι η άσκηση επιρροής (influence) ενός ατόμου (ηγέτη-leader) σε άλλα άτομα (followers), ώστε να διεγείρει την αποτελεσματικότητα τους για την υλοποίηση των στόχων. Στην περίπτωση αυτή, η ηγεσία απευθύνεται στις στάσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ατόμων. Δεύτερο στοιχείο αποτελεί η εθελοντική και πρόθυμη διάθεση των ατόμων να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, επιδιώκοντας τη βελτίωση και την πρόοδο, προσφέροντας ταυτόχρονα υψηλές εργασιακές επιδόσεις, στο πλαίσιο μια καλής συνεργασίας.

Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), η επικράτηση του γραφειοκρατικού οργανωσιακού μοντέλου στα ελληνικά σχολεία περιορίζει ως ένα βαθμό την έμπνευση και το όραμα, δίνοντας έμφαση σε ζητήματα διαχείρισης. Συμπληρωματικά, η απουσία επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών σε θέματα διοικητικής φύσεως φαίνεται να δημιουργεί ένα αρνητικό περιβάλλον για την υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτομιών και μετασχηματιστικών πρακτικών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

1.3 Διασαφήνιση όρων ηγέτης-διευθυντής

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η διαφοροποίηση των εννοιών διοίκησης και ηγεσίας συνοψίζεται ως εξής: «η διοίκηση αφορά τη διαχείριση καταστάσεων και συμπεριφορών, ενώ η ηγεσία αφορά την αυτόκλητη παρακίνηση εργαζομένων μέσω των χαρακτηριστικών του ηγέτη και της επιρροής που αυτός ασκεί στους υφισταμένους-ακολουθητές του» (Daft, 2005). Η πιο πρόσφατη επιστημονική τάση, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, αποδέχεται τον συμπληρωματικό ρόλο και την αλληλοεξαρτώμενη λειτουργία της διοίκησης και της ηγεσίας, θεωρώντας και τις δύο εξίσου απαραίτητες για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των οργανισμών συνολικά (Kotter, 2001) και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bush, 2011), ειδικότερα στον τομέα της Εκπαίδευσης.

Η σημασία των όρων διευθυντής (manager) και ηγέτης (leader) σίγουρα δεν ταυτίζεται, καθώς υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των δύο εννοιών. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ο οποίος διαχωρίζει τις δύο έννοιες, ο διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, άτομο γνωστικά καταρτισμένο και με εμπειρία, είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη και τις

υποχρεώσεις της καθημερινής διοίκησης του. Συνήθως λειτουργεί τυπολατρικά, ακολουθώντας κατά γράμμα τη νομοθεσία και τις προβλεπόμενες διαδικασίες, καθοδηγεί τους υφισταμένους του, περιορίζοντας σημαντικά την πιθανότητα πρωτοβουλίας από μέρους τους και εμπιστεύεται αποκλειστικά τις μετρήσεις σχετικά με την πρόοδο του οργανισμού. Είναι άκαμπτος και πολυάσχολος, γεγονός που περιορίζει την επικοινωνία στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και οδηγεί στην αποξένωση του από τα υπόλοιπα μέλη της.

Από την άλλη, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), ο ηγέτης προσφέρει νόημα και κατεύθυνση στο σχολείο, επιδιώκοντας και ενθαρρύνοντας τους νεωτερισμούς και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Παρακάμπτει την ιεραρχία, όταν αυτό απαιτείται, για να επικοινωνήσει άμεσα με τη βάση. Συμπεριφέρεται με απλότητα και ανθρωπιά, αναγνωρίζει λάθη και παραλείψεις, ενισχύει θετικά τους εργαζομένους, εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους με κάθε τρόπο. Θεωρεί τον εαυτό του συμπαραστάτη και συνεργάτη με τα μέλη της σχολικής μονάδας και κατανέμει αρμοδιότητες και καθήκοντα, ώστε να αναζητήσουν από κοινού λύσεις για τα προβλήματα του οργανισμού, αναγνωρίζοντας την ανάγκη και τη σημασία της ομάδας (Πασιαρδής, 2004). Οι βασικές διαφορές μεταξύ διευθυντή και ηγέτη συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα (Μπρίνια, 2008):

ΗΓΕΤΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Οραματιστής	Λογικός
Παθιασμένος	Εμπειρογνώμονας
Δημιουργικός	Επίμονος
Ευέλικτος	Επιλυτής προβλημάτων
Εμπνευστής	Άκαμπτος
Καινοτόμος	Αναλυτικός
Θαρραλέος	Δομημένος
Ευφάνταστος	Συμβουλευτικός
Πειραματικός	Αξιόπιστος
Ανεξάρτητος	Σταθεροποιητικός

Πίνακας 1: Διαφορές ηγέτη-διευθυντή. Πηγή: Μπρίνια, 2008.

Ο ηγέτης με τη συμπεριφορά του λειτουργεί ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, παρέχει νόημα και όραμα, το οποίο καταφέρνει να συνδέσει με όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας, δεσμεύοντας τα μέλη του οργανισμού για την επίτευξη του. Φροντίζει για τη δημιουργία και τη διατήρηση θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον, προϋπόθεση απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, επιδιώκοντας παράλληλα τη συνεχή βελτίωση των μέσων, των διαδικασιών και κυρίως των ατόμων, αντιμετωπίζοντας με αποτελεσματικότητα πιθανούς περιορισμούς ή απειλές και αξιοποιώντας κάθε ευκαιρία που παρέχεται από το περιβάλλον με το οποίο βρίσκεται σε άμεση επαφή. Ο ηγέτης κερδίζει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και εμπνέει αφοσίωση, οι οποίοι αναγνωρίζουν την αξία της θέσης που κατέχει στον οργανισμό και βοηθά τους συναδέλφους του να αντιληφθούν το εύρος των δυνατοτήτων τους και να τις αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο, επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο μεγαλύτερες επιδόσεις, «ώστε η εκπαιδευτική μονάδα να δημιουργήσει τη μεγαλύτερη δυνατή αξία για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία γενικότερα» (Μπρίνια, 2008, σ. 162).

Κατευθύνει μακροπρόθεσμα τον εκπαιδευτικό οργανισμό και αναλαμβάνει τις διαδικασίες που αφορούν τόσο στη διοίκηση όσο και στη διεύθυνση του (Πασιαρδής, 2004). Είναι ενημερωμένος για τους στόχους του οργανισμού ή της ομάδας, αλλά και για τις επιδιώξεις των μελών του, ατομικά και συνολικά. Κινητροδοτεί τα άτομα ή την ομάδα να εργαστούν με ενθουσιασμό και ζήλο για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού ή της ομάδας (Πασιαρδής, 2004, Παπαϊωάννου, 2003, όπ. αναφ. στο Τσαπατσάρης, 2015). Τέλος, ο ηγέτης αποτελεί έμπνευση για τους ακολούθους του με τέτοιο τρόπο ώστε και οι ίδιοι να γίνονται ηγέτες (Ράπτη και Βιτσιλάκη, 2007). Βέβαια, ιδανικότερο για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να ασκεί ταυτόχρονα management και ηγεσία, καθώς οι ρόλοι λειτουργούν συμπληρωματικά και είναι εξίσου απαραίτητοι για τα στελέχη της διοίκησης (Μπουραντάς, 2002), όπως καταγράφηκε προηγουμένως.

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008), είναι απαραίτητος ο μετασχηματισμός του παραδοσιακού ρόλου του διευθυντή σε διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος θα αξιοποιεί τα εργαλεία της διεύθυνσης, ώστε να μπορέσει να διαχειριστεί πιθανά προβλήματα ή καταστάσεις που μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο τη λειτουργία του οργανισμού γενικά. Επομένως, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2008 · Σαΐτη και Σαΐτης, 2011), το δίπτυχο ηγέτης-διευθυντής είναι ο ιδανικότερος συνδυασμός στο χώρο της Διοικητικής Ηγεσίας, με τους δύο όρους να αλληλοσυμπληρώνονται, χωρίς

ωστόσο ο καθένας ξεχωριστά να μπορεί να ενεργήσει όπως ένας σύγχρονος ηγέτης (Πασιαρδής, 2004).

Οι απαιτήσεις των σύγχρονων οργανισμών επιβάλλουν την ύπαρξη ενός ηγέτη με πολλαπλές ικανότητες, ο οποίος θα επωμιστεί και θα φέρει εις πέρας το πολυσύνθετο και βαρυσήμαντο έργο του και θα κατευθύνει τον οργανισμό στην επίτευξη των στόχων του. Ωστόσο, κάτι τέτοιο μοιάζει αρκετά δύσκολο, καθώς συγκεκριμένα στον ελλαδικό χώρο παρατηρείται έλλειμμα ηγεσίας σε όλα τα επίπεδα (Μπουραντάς, 2005), ενώ σε παγκόσμιο επίπεδο φαίνεται ότι οι ανώτερες θέσεις στην ιεραρχική κλίμακα καταλαμβάνονται από άτομα που λειτουργούν καιροσκοπικά και οπορτουνιστικά, με αποτέλεσμα οι οργανισμοί να μην καταφέρνουν να ευημερίσουν και να καταρρέουν.

1.4 Μορφές άσκησης ηγεσίας

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκαν αρκετές προσεγγίσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας, ακολουθώντας τις γενικότερες τάσεις της Διοικητικής Επιστήμης. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και με αφορμή τη συσχέτιση της ηγεσίας με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, γίνεται αναφορά σε μοντέλα ηγεσίας που σχετίζονται με την έννοια της παρακίνησης στο εσωτερικό των οργανισμών μάθησης.

1.4.1 Συναλλακτική ηγεσία (Transactional Leadership)

Στο επίκεντρο της συναλλακτικής ηγεσίας βρίσκεται μία σχέση συναλλαγής μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Οι συναλλακτικοί ηγέτες κινητοποιούν τα μέλη του οργανισμού παρέχοντας ανταμοιβές (Burns, 1978 · Bass, 1985 · Δαλακούρα, 2012). Διερευνούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και συναλλάσσονται μαζί τους με στόχο την ικανοποίηση τους και με αντάλλαγμα υψηλότερες εργασικές επιδόσεις (Bass, 1985 · Leithwood, 1995 · Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Οι υφιστάμενοι, από την πλευρά τους, συμμορφώνονται στις επιταγές του ηγέτη και ως αντάλλαγμα λαμβάνουν τις ανάλογες ανταμοιβές, είτε υλικές είτε πνευματικές. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2012), στη συναλλακτική ηγεσία οι δύο πλευρές, ηγέτης και υφιστάμενοι, αναγνωρίζουν τη δύναμη και την εξουσία που ασκεί η μία στην άλλη και συνεχίζουν μαζί επιδιώκοντας αντίστοιχους σκοπούς.

Συμπερασματικά, η συναλλακτική ηγεσία εδράζεται σε ένα σύστημα αμοιβών και ποινών, το οποίο αποτελεί για τον ηγέτη εργαλείο άσκησης δύναμης και ελέγχου στο προσωπικό, εστιάζοντας πάντα στον οργανισμό και την επίτευξη των στόχων του. Βέβαια, αυτό

το μοντέλο ηγεσίας φαίνεται να είναι αποτελεσματικό μόνο υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και συνθήκες και όχι για την επίτευξη στόχων μακροπρόθεσμα (Νικολαΐδου, 2012).

1.4.2 Χαρισματική ηγεσία (Charismatic Leadership)

Η χαρισματική ηγεσία βασίζεται αποκλειστικά στην προσωπικότητα του ηγέτη και την ικανότητα του να επικοινωνεί και να προσελκύει τους οπαδούς του. Ο χαρισματικός ηγέτης δεν χρειάζεται να αξιοποιήσει τη δύναμη και την εξουσία που του προσφέρει η θέση που κατέχει στον οργανισμό για να συγκεντρώσει τους οπαδούς του, αλλά το επιτυγχάνει με την προσωπικότητα του και την ικανότητα που έχει να επηρεάζει ή να εμπνέει τους άλλους, ώστε να εργάζονται αποδοτικά. Σημαντικά προσόντα αποτελούν το χάρισμα και η επικοινωνία. Η επιτυχία των χαρισματικών ηγετών εντοπίζεται στην ικανότητα τους να μεταφέρουν στα μέλη του οργανισμού μεγάλες ιδέες και να πείθουν για την ορθότητα τους (House, 1977, όπ. αναφ. στο Κατσαρό, 2008), δείχνοντας παράλληλα κατανόηση για τα ζητήματα του οργανισμού, αλλά και των μελών του, εμπνέοντας και ταυτόχρονα δείχνοντας τους εμπιστοσύνη. Το σύνολο της ομάδας αυτοπροσδιορίζεται μέσω του χαρισματικού ηγέτη, ο οποίος επιδιώκει την ταύτιση του με την ομάδα, καθιστώντας τον με τον τρόπο αυτό αναντικατάστατο (Νικολαΐδου, 2012), με αποτέλεσμα η ομάδα να αυτοδιαλύεται σε περίπτωση που αποχωρήσει.

1.4.3 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership)

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, σημαντική θέση στην έρευνα σχετικά με την ηγεσία κατέχει η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, στην οποία πρωτοαναφέρθηκε ο Burns (1978), μελετώντας την παρακίνηση που προσφέρουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, διαχωρίζοντας τη από τη συναλλακτική ηγεσία. Σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία, η οποία στηρίζεται στην ανταλλαγή αγαθών και σε σχέσεις που έχουν κάποια αξία (οικονομική, πολιτική, κ.α.), αλλά δεν διαθέτουν τη σταθερότητα και την αμοιβαιότητα των σχέσεων που προκύπτουν με την επιδίωξη ενός κοινού οράματος (Κατσαρός, 2008), ο Burns (1978) θεωρούσε ότι με τη μετασχηματιστική ηγεσία, ο ηγέτης και τα μέλη ενός οργανισμού αναπτύσσουν σχέσεις αλληλο-έμπνευσης επιδιώκοντας την αύξηση της αποδοτικότητας και την απόκτηση υψηλότερων αξιών.

Στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο ηγέτης εστιάζει στην εσωτερική παρώθηση και τις ανάγκες των υφισταμένων να κατακτήσουν τους στόχους και τις προκλήσεις που εμφανίζονται στον οργανισμό, δημιουργώντας ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα εντός

του οποίου αναγνωρίζονται οι προσωπικές ανάγκες και διαφορές. Ενθαρρύνει τους οπαδούς του, εμπνέοντας εμπιστοσύνη και σεβασμό, να εργαστούν αποδοτικότερα για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος και να δεσμευτούν σε αυτό. Κατά τον Πασιαρδή (2004), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδιώκουν την αλλαγή, προωθούν ένα κοινό όραμα, επενδύουν στην κατάκτηση μακροπρόθεσμων στόχων και λειτουργούν υποστηρικτικά και καθοδηγητικά για τους υφισταμένους, μετασχηματίζοντας τον οργανισμό σύμφωνα με τη στοχοθεσία που έχουν ορίσει. Για τον Bass (1985), ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρουσιάζει πέντε διαστάσεις:

- Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized).

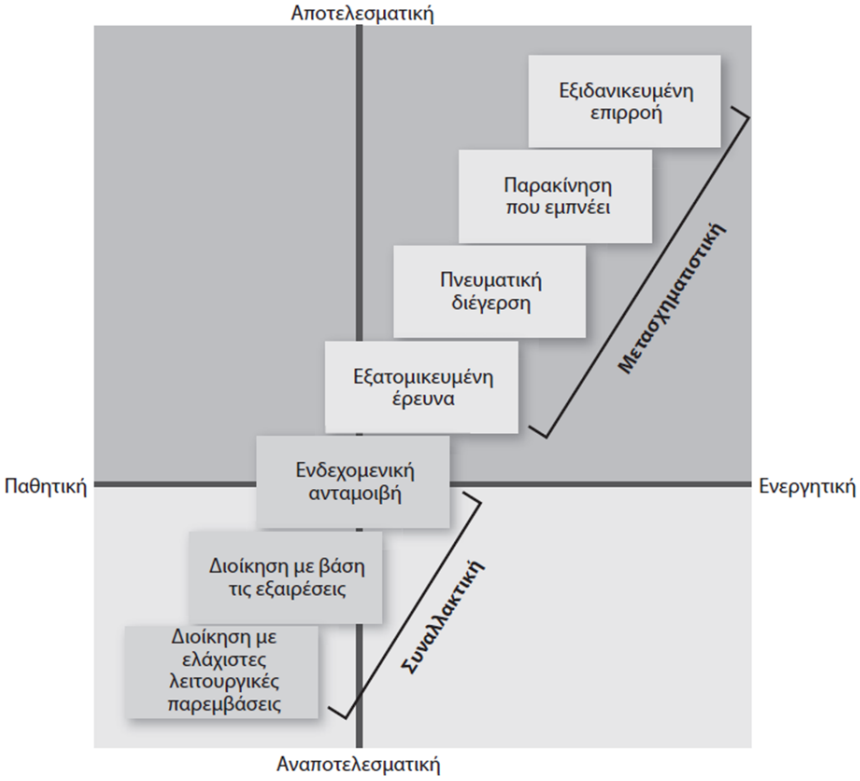
- Ιδανική επίδραση (Influence).

- Εμπνευσμένο κίνητρο (Inspirational motivation).

- Πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation).

- Εξατομικευμένη εξέταση (Individualized consideration).

Οι Robbins και Judge (2011) αποτυπώνουν στο παρακάτω σχήμα τα όρια μεταξύ συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας:



Σχήμα 2: Μοντέλο πλήρους εύρους ηγεσίας. Πηγή: Robbins & Judge, 2011.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η μετασχηματιστική ηγεσία προσφέρει κίνητρα και προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία στον οργανισμό με στόχο όχι το προσωπικό όφελος, αλλά το όφελος του οργανισμού, σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία, όπου γίνεται προσπάθεια διατήρησης των δομών και των σκοπών του οργανισμού που προϋπάρχουν (Bass & Avolio, 1994). Ωστόσο, αυτές οι δύο μορφές ηγεσίας βασίζονται η μία στην άλλη, λειτουργώντας συμπληρωματικά, σύμφωνα με την άποψη των Bass και Avolio (1994).

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας κέρδισε πολλούς υποστηρικτές και φάνηκε να ταιριάζει σε σχολικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την αλλαγή και την καινοτομία. Στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα και στενά περιθώρια σχετικής αυτονομίας, αν και κάτι τέτοιο μοιάζει δύσκολο, μπορούν να αναδειχθούν ευκαιρίες διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής, αρκεί να υπάρχει η θέληση και η κινητοποίηση των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού για τη θεμελίωση μιας νέας οργανωσιακής κουλτούρας.

1.4.4 Συμμετοχική ή Κατανεμημένη ηγεσία (Participative-Distributed Leadership)

Η συμμετοχική ηγεσία αποτελεί ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο επίκεντρο του ηγετικού ρόλου είναι η προώθηση της συνεργατικότητας του διευθυντή με τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού στη λήψη των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008). Η αξιοποίηση αυτού του μοντέλου ηγεσίας προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τον οργανισμό, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται η πίεση που νιώθουν τα διευθυντικά στελέχη με τον επιμερισμό των λειτουργιών και των ηγετικών υποχρεώσεων (Sergiovanni, 1984). Προτεραιότητα του ηγέτη στο συμμετοχικό μοντέλο είναι η ανάδειξη και η αξιοποίηση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων των μελών της σχολικής κοινότητας, με τη λειτουργία του οργανισμού να αφορά συνολικά όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό μια κοινή οργανωσιακή κουλτούρα βασισμένη στη σύμπνοια και τη συνεργασία όλων για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος (Elmore, 2000 όπ. αναφ. στο Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Κατά τους Leithwood και Duke (1999, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008), η συμμετοχική ηγεσία συνιστά ένα κανονιστικό μοντέλο, το οποίο εδράζεται σε τρία κριτήρια: α) συντελεί στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) εφαρμόζεται βάσει των δημοκρατικών αρχών και γ)

στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης, η δύναμη, όπως προκύπτει από την εξουσία και την ασκούμενη επιρροή, δυνητικά μπορεί να διατεθεί σε οποιοδήποτε εμπλεκόμενο.

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω αναφορές, το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, συμβάλλει στην ανάπτυξη ή βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων τους και προωθεί την άσκηση της ηγεσίας συμμετοχικά. Σύμφωνα με τους Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), η συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου, ενισχύοντας την αφοσίωση και τη συνεργατικότητα, υπολογίζοντας ταυτόχρονα το χρόνο που απαιτείται για να καταλήξουν σε συμφωνία οι συμμετέχοντες, αλλά και τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να συναντήσει ο διευθυντής.

1.5 Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα

Η θέση και ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών με τη σύγχρονη μορφή τους θεσμοθετείται το 1985, με το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985, στο οποίο αναφέρεται ότι τα «όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων» και περιγράφονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες τους. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι επιφορτισμένοι με την ευθύνη της εξασφάλισης της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής καθημερινότητας, την τήρηση του κανονιστικού πλαισίου, όπως αυτό καθορίζεται από την εκπαιδευτική νομοθεσία, την επικύρωση και εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους (Ν. 1566/1985, αρ. 11).

Με την ΥΑ 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β΄) ενισχύεται το νομοθετικό πλαίσιο και συμπληρώνονται τα καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών, οι οποίοι εξουσιοδοτούνται ως διοικητικοί και παιδαγωγικοί υπεύθυνοι της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 27 είναι επιτετραμμένοι με την υποστήριξη και καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού παρέχοντας ενθάρρυνση, έμπνευση και θετικά κίνητρα, για τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και την επίτευξη της στοχοθεσίας, εξασφαλίζοντας παράλληλα τις απαραίτητες συνθήκες για τον εκδημοκρατισμό και την κοινωνική εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας, την παροχή ευκαιριών για την ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς εκπαιδευτικών, την ατομική τους ανάπτυξη μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη δημιουργία συνεργατικού

περιβάλλοντος με βασικούς άξονες την αλληλεγγύη και την ισοτιμία μεταξύ όλων των παραγόντων και του ελέγχου και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου βάσει των κρατικών νομοθετημάτων. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η θέση και τα καθήκοντα του σχολικού διευθυντή έχουν καταλυτικό και πολυσύνθετο χαρακτήρα, ωστόσο το έντονα συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η απουσία διοικητικής κατάρτισης (Σαΐτη & Μιχαλόπουλος, 2005 · Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007) περιορίζουν τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας στο εσωτερικό των σχολικών οργανισμών και αναπόφευκτα προωθούν τη γραφειοκρατία και τον διεκπεραιωτισμό.

Η πρόσφατη ψήφιση του Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) προάγει την αναβάθμιση του ρόλου των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων, επαναπροσδιορίζοντας τις αρμοδιότητες των διευθυντών με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών οργανισμών. Ο διευθυντής πλέον διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Ακολουθώντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας, προωθείται η θέσπιση υποστηρικτικών οργάνων (ενδοσχολικοί συντονιστές, παιδαγωγικός σύμβουλος-μέντορας) και η ανάληψη θέσεων ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι οποίες καθορίζονται από τα διευθυντικά στελέχη και λειτουργούν συμπληρωματικά στο ρόλο τους, στοχεύοντας στην ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την ομαλή ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον και τη βελτίωση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσω ενδοσχολικών επιμορφωτικών διαδικασιών.

Παράλληλα, επιτρέπεται στα διευθυντικά στελέχη η δυνατότητα αξιοποίησης των σχολικών εγκαταστάσεων εκτός ωραρίου και εξεύρεσης επιπλέον πόρων μέσω διαφοροποιημένων διαδικασιών (ιδιωτική χρηματοδότηση, χορηγίες, δωρεές), ενθαρρύνοντας την αυτονομία και την εξωστρέφεια των σχολικών μονάδων προς το κοινωνικό σύνολο. Τέλος, με τη συζήτηση περί αξιολόγησης της εκπαίδευσης να επανέρχεται στο προσκήνιο, ο σχολικός διευθυντής λειτουργεί πλέον ως αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου και αποκτά την αρμοδιότητα πειθαρχικού ελέγχου.

2. Παρακίνηση

2.1 Ο ορισμός της παρακίνησης

Η παρακίνηση (motivation) έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, γι' αυτό άλλωστε εντοπίζεται στη βιβλιογραφία πλήθος ορισμών. Αδιαμφισβήτητα, αποτελεί έννοια περίπλοκη και πολυδιάστατη, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την ενδελεχή μελέτη της (Γεραλή-Ρούσου, 2006 · Μπάκας, 2014). Πολλοί συγγραφείς, στην προσπάθεια τους να αποδώσουν τη σημασία του όρου, χρησιμοποιούν εναλλακτικά τις λέξεις «υποκίνηση» και «παρώθηση». Ωστόσο, η λέξη παρακίνηση φαίνεται να αποδίδει ουσιαστικότερα τη σημασία του αγγλικού όρου "motivation", σε αντίθεση με την υποκίνηση, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις συνδέεται με την αρνητική έκφανση της καθοδήγησης των ατόμων προς στόχους επικίνδυνους ή που αποσκοπούν στην εκπλήρωση ιδιοτελών συμφερόντων (Μάρκοβιτς, 2002). Παρόλο που η έννοια της παρακίνησης φαίνεται να μην μπορεί να προσδιοριστεί με ευκολία, ως σύνθετη εσωτερική κατάσταση του ατόμου επιδρά σίγουρα στη συμπεριφορά του (Σαΐτης, 2007).

Ο Dubrin (1998) αναφέρεται στην παρακίνηση ως η προσπάθεια του ατόμου για επίτευξη αποτελεσμάτων, η οποία προέρχεται από τρεις πηγές: το ίδιο το άτομο, τον διευθυντή του οργανισμού ή την ομάδα. Η ατομική παρακίνηση αποτελεί μια εσωτερική διαδικασία, η οποία κατευθύνει το άτομο προς την υλοποίηση των αντικειμενικών στόχων. Η παρακίνηση από την πλευρά του διευθυντή εκδηλώνεται ως μια διαδικασία που προωθεί τα άτομα που απαρτίζουν τον οργανισμό να επιτύχουν τους αντικειμενικούς στόχους. Κοινή συνισταμένη και των δύο αποδόσεων είναι η επίτευξη αποτελεσμάτων. Επομένως, η παρακίνηση περιγράφει τις διεργασίες, οι οποίες αποδίδουν την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών που καταβάλλει το άτομο για την κατάκτηση ενός στόχου (Robbins & Judge, 2011). Με τον ορισμό του Dubrin συμφωνούν και οι Latham & Pinder (2005), οι οποίοι αναφέρονται στην παρακίνηση ως ένα σύνολο δυνάμεων που εκπορεύονται είτε από το ίδιο το άτομο είτε από το ευρύτερο περιβάλλον του, ωθώντας το να διατηρήσει μια συγκεκριμένη στάση και συμπεριφορά σε ό,τι αφορά στην εργασία του και να προσδιορίσει τη μορφή, την πορεία, την ένταση και τη διάρκεια αυτών.

Αντίστοιχη είναι και η ερμηνεία που καταγράφεται από τον Spector (1997) και τους Berelson & Steiner (1964, όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 1999), οι οποίοι ορίζουν την παρακίνηση ως μια εσωτερική κατάσταση, η οποία ωθεί το άτομο να συμπεριφέρεται με τρόπο τέτοιο ώστε

να εξασφαλίζεται η υλοποίηση των στόχων του. Οι Hoy και Miskel (1987) περιγράφουν την παρακίνηση ως τις σύνθετες δυνάμεις, κίνητρα, ανάγκες, καταστάσεις τάσεων ή άλλους μηχανισμούς, οι οποίοι ενεργούν και διατηρούν την εθελοντική διάθεση και τις πράξεις με σκοπό την επίτευξη των στόχων. Στον παραπάνω ορισμό των Hoy & Miskel (1987) εντοπίζεται το στοιχείο του εθελοντισμού από την πλευρά του ατόμου, το οποίο διακρίνεται και από τον Ζαβλανό (1998), ο οποίος συμπληρωματικά επισημαίνει ότι η παρακίνηση αποτελεί μία πολύπλοκη εσωτερική διεργασία, η οποία δεν γίνεται απευθείας αντιληπτή, αλλά διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ατόμου. Με κύριο γνώμονα την εθελοντική δραστηριότητα των ατόμων, οι Maehr & Braskamp (1986) ερμηνεύουν την παρακίνηση ως μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα προσφέρουν εθελοντικά και σε συνάρτηση με τις επιθυμίες τους, προσωπικό χρόνο, ενέργεια και ταλέντο.

Οι Robbins & De Cenzo (2017) ορίζουν την παρακίνηση ως την πρόθεση των ατόμων να δρουν υπό συγκεκριμένες συνθήκες και συμπεριφορές για την κατάκτηση ενός στόχου με κίνητρο την ικανοποίηση μιας ανάγκης. Ανάλογη είναι και η ερμηνεία που προσφέρει ο Μπουραντάς (2002), ο οποίος αναφέρεται στην παρακίνηση ως μια εσωτερική διαδικασία επίτευξης στόχων που ωθεί τις συμπεριφορές των ατόμων προς αυτή την κατεύθυνση και συνεπάγεται την ικανοποίηση των αναγκών τους. Με άλλα λόγια, η παρακίνηση των εργαζομένων αφορά στην ικανότητα των ηγετών να αναγνωρίζουν και να ικανοποιούν τις ανάγκες αυτών, αξιοποιώντας παράλληλα τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, τα οποία μπορούν να ωφελήσουν τη διαδικασία αυτή (Jensen, 2018).

Σκοπός, λοιπόν, της παρακίνησης σύμφωνα με τον Μπάκα (2006), είναι η δημιουργία και η καλλιέργεια μιας εσωτερικής επιθυμίας στο άτομο, επιδιώκοντας τη διαμόρφωση και εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών, οι οποίες ικανοποιούν τις επιθυμίες αυτές και συντελούν στη μεγιστοποίηση της εργασιακής αποδοτικότητας. Με αφορμή τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, οι Everard & Morris (1999, σ. 45) περιγράφουν την έννοια της παρακίνησης ως η επίτευξη ενός «αποτελέσματος μέσω ανθρώπων ή να παίρνουμε το καλύτερο από τους ανθρώπους». Κατά τον Κουτούζη (1999), η παρακίνηση ως διοικητική διεργασία ερμηνεύεται ως η διαδικασία εκείνη που ενεργοποιεί τις ικανότητες των μελών ενός οργανισμού με σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στο επίκεντρο των παραπάνω ορισμών βρίσκεται η έννοια του κινήτρου (Maehr & Braskamp, 1986 · Liu, 2015), ενώ, επίσης, περιλαμβάνονται έννοιες όπως ανάγκες, η επίδραση εξωτερικών πιθανώς

παραγόντων και κυρίως η εθελοντική δραστηριότητα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η οποία είναι η δύναμη που κινητοποιεί το άτομο προς την υλοποίηση των στόχων.

Σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999), το κίνητρο αποτελεί την κινητήρια δύναμη η οποία ενεργοποιείται με τη δημιουργία μιας ανάγκης, που αποσκοπεί στην επιβίωση και την ευτυχία του ατόμου και κατ' επέκταση το αίσθημα έλλειψης, την επιθυμία δηλαδή, που προκύπτει από αυτή, με στόχο την εξάλειψη της. Το κίνητρο, επομένως, προερχόμενο από τις ανάγκες του ατόμου, επιδρά και καθορίζει τους στόχους, καθώς και τη συμπεριφορά και τις ενέργειες του για την υλοποίηση τους και δρα για όσο χρονικό διάστημα απαιτείται (Μπιτσάνη, 2006), αποβλέποντας στην ικανοποίηση των επιθυμιών και των προσδοκιών του (Μπουραντάς, 2002 · Liu, 2015), ενώ παράλληλα «είναι διαφορετικής έντασης, ανάλογα με τη φύση της ανάγκης και τον χαρακτήρα του ατόμου» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011, σ. 264). Επομένως, η παρακίνηση απορρέει από την ένταση των ανεκπλήρωτων επιθυμιών των ανθρώπων, η οποία συνεπάγεται την εμφάνιση συγκεκριμένων συμπεριφορών και ενεργειών με απώτερω στόχο τη μείωση ή/και την εξάλειψη της έντασης της και του κινήτρου που αυτή προκαλεί (Montana & Charnov, 2002 · Μπουραντάς, 2002).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η έννοια της παρακίνησης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις ανάγκες, τα κίνητρα και τους στόχους (Robbins, 2001 · Μπουραντάς, 2002). Ωστόσο, η δυσκολία που φαίνεται να προκύπτει αφορά στον ποιοτικό και ποσοτικό προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ των τριών αυτών στοιχείων και αυτό επειδή οι σχέσεις αυτές μεταβάλλονται κάθε φορά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των ατόμων και τις συνθήκες που ζουν και εντός των οποίων εξελίσσονται (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Επίσης, σημαντική παράμετρος που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι ο χρόνος, καθώς η μορφή και η ένταση των αναγκών που συνεπάγονται την παρακίνηση διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου.

Στον τομέα της Διοίκησης, η παρακίνηση των εργαζομένων, παράλληλα με τις ιδιαίτερες ικανότητες τους, το κατάλληλα εξοπλισμένο εργασιακό περιβάλλον και τη σωστή καθοδήγηση, συνεισφέρουν σημαντικά στη βελτίωση της εργασιακής επίδοσης των εργαζομένων και του οργανισμού εν γένει (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με τον Τερζίδη (2011, σ. 287), «ο ηγέτης που επιθυμεί να παρακινεί επί μακρόν θετικά τους υφισταμένους του ώστε να αποδίδουν στη δουλειά τους δεν έχει παρά να εντοπίζει διαρκώς τις ανάγκες τους και να μεριμνά συνεχώς για την ικανοποίηση τους». Η αποτυχία ή η επιτυχία, λοιπόν, μιας προσπάθειας στο εσωτερικό ενός οργανισμού απόκειται στη διάθεση των εργαζομένων να εργαστούν για τους σκοπούς του

(Everard & Morris, 1999), παρέχοντας κίνητρα, εσωτερικά ή εξωτερικά, τα οποία προκαλούν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους προς ένα συγκεκριμένο στόχο (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Συνεπώς, η αξία της παρακίνησης, αποβλέποντας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού, συσχετίζεται με τις ικανότητες των ηγετικών στελεχών, τα οποία οφείλουν να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση και λειτουργώντας με ενσυναίσθηση να αντιλαμβάνονται τις επιθυμίες των εργαζομένων, να προκαλούν τις ανάλογες συμπεριφορές τους και να τις αξιοποιούν προς μια αποδοτικότερη κατεύθυνση. Προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελεί η γνωστική κατάρτιση, συγκεκριμένα στο πεδίο των θεωριών παρακίνησης, οι οποίες μπορεί να λειτουργήσουν ως ένα χρήσιμο εργαλείο στη διαδικασία παρακίνησης των εργαζομένων.

2.2 Θεωρίες Παρακίνησης

Η οργανωσιακή δομή των οργανισμών προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας ολοκληρωμένης παρακινητικής πολιτικής, βασισμένη στη διάγνωση των αναγκών τόσο του οργανισμού όσο και των εργαζομένων και την αξιοποίηση κατάλληλων τεχνικών, όπως αυτές εντοπίζονται στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης (Κουτούζης, 1999), με στόχο την ικανοποίηση τους. Οι θεωρίες κινήτρων, παρακίνησης και ικανοποίησης αναγκών, όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, αποτελούν σημαντικό εργαλείο στη διάθεση των ηγετών και των ανώτερων στελεχών, ενώ εστιάζοντας στην ενίσχυση της εργασιακής αποτελεσματικότητας και τους παράγοντες που συνεισφέρουν σε αυτή, προσφέρουν τη δυνατότητα σύνθεσης ερευνητικών μοντέλων απόδοσης των εργαζομένων (Παπάνης, 2007). Συγκεκριμένα στο πεδίο της Εκπαίδευσης, μοιάζει αναγκαίος ο προσδιορισμός των κατάλληλων στρατηγικών για τη δημιουργία των απαραίτητων εκείνων συνθηκών που θα επιτρέπουν και θα προωθούν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004). Ωστόσο, οι διαφορές στο υπόβαθρο και την προσωπικότητα των μελών που συναπαρτίζουν τον οργανισμό και κατά συνέπεια οι διαφορετικές ανάγκες και τα κίνητρα που προκύπτουν, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την απόλυτη εφαρμογή μια θεωρίας (Γραμματικόπουλος, 2012).

Με βάση το περιεχόμενο τους, οι θεωρίες παρακίνησης ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Σαΐτης, 2007):

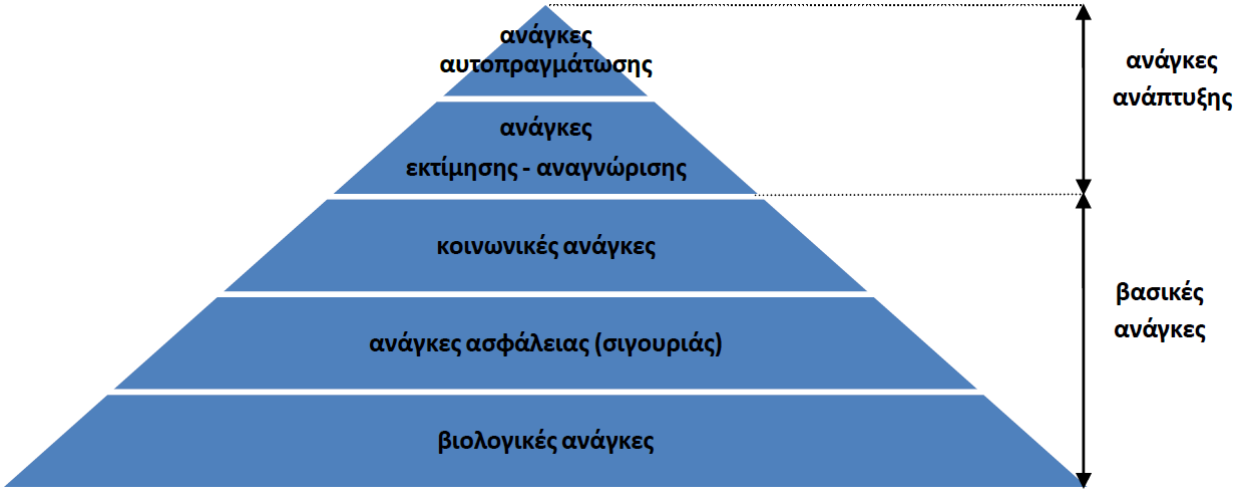
α. τις θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών (content theories), οι οποίες με επίκεντρο την ουσία της έννοιας της παρακίνησης, μελετούν τις ανάγκες και τα κίνητρα που παροτρύνουν τους ανθρώπους να εργαστούν και δίνουν έμφαση στα στοιχεία εκείνα που τους κινητροδοτούν προς μια θετική ή αρνητική συμπεριφορά, και

β. τις θεωρίες διαδικασίας (process theories), οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν την παρακινητική διεργασία, εστιάζοντας στους παράγοντες που διαμορφώνουν την παρακίνηση και την ένταση της επιθυμίας των ατόμων για εργασία (Mullins, 2007).

2.2.1 Θεωρίες περιεχομένου ή αναγκών

2.2.1.1 Θεωρία ιεράρχησης αναγκών-Maslow (1943)

Ο Abraham Maslow στην προσπάθεια του να αποσαφηνίσει τους παράγοντες που υποκινούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, εξέτασε τις ανθρώπινες ανάγκες και την παρακινητική τους δύναμη και με κριτήριο τη σημασία τους ταξινόμησε τις ανάγκες ιεραρχικά, διατυπώνοντας πέντε κατηγορίες (Κουτούζης, 1999 · Υφαντίδου, 2015):



Σχήμα 3: Η πυραμίδα των αναγκών του Maslow. Πηγή: Τερζίδης, 2004.

- Βιολογικές ανάγκες, οι οποίες βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας και αφορούν στις ανάγκες του ατόμου για τροφή, στέγη και ένδυση, ανάγκες, δηλαδή, συνυφασμένες με την επιβίωση του. Όσο οι ανάγκες αυτού του επιπέδου δεν ικανοποιούνται, το άτομο δεν επιδιώκει την ικανοποίηση των αναγκών των ανώτερων επιπέδων, γι' αυτό άλλωστε χαρακτηρίζονται και ως «πρωταρχικές» ανάγκες (Λύτρας, 1992).

- Ανάγκες ασφάλειας. Αναφέρονται στο αίσθημα ασφάλειας και προστασίας που νιώθει το άτομο σε πιθανές μεταβολές του περιβάλλοντος που μπορεί να προκαλέσουν αβεβαιότητα. Η παρακινητική δύναμη αυτών των αναγκών είναι ισχυρή και επικρατούν στη συμπεριφορά του ατόμου με την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών.

- Κοινωνικές ανάγκες. Στο επίπεδο αυτό περιλαμβάνονται οι ανάγκες του ατόμου για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και του αισθήματος του «ανήκειν». Ο άνθρωπος φύσει κοινωνικό ον, έχοντας καλύψει τις ανάγκες των δύο προηγούμενων βαθμίδων «αρχίζει να αποζητά στοργικές σχέσεις με τους ανθρώπους εν γένει, μια θέση στην ομάδα» (Everard & Morris, 1999, σ.47).

- Ανάγκες εκτίμησης ή αναγνώρισης, οι οποίες σχετίζονται με την επιθυμία του ατόμου για αναγνώριση από τους άλλους, την άσκηση επιρροής, το κύρος και την κοινωνική θέση. Σε αυτή τη βαθμίδα της πυραμίδας πραγματοποιείται μια διάκριση μεταξύ των αναγκών. Συγκεκριμένα, οι ανάγκες που περιλαμβάνονται στα προηγούμενα τρία επίπεδα χαρακτηρίζονται ως βασικές ανάγκες, ενώ οι ανάγκες εκτίμησης ή αναγνώρισης και οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης αφορούν την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του ατόμου (Κάντας, 1993).

- Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας και αναφέρονται στην επιδίωξη του ατόμου για πλήρη ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του (Υφαντίδου, 2015), με στόχο την επίτευξη του «ιδανικού εγώ», σύμφωνα με την προσωπική θεώρηση του ατόμου.

Η θεωρία του Maslow, αν και αρχικά δεν αναπτύχθηκε με στόχο την εφαρμογή της στον εργασιακό χώρο, υιοθετήθηκε από τους θεωρητικούς της Οργανωσιακής και Διοικητικής Επιστήμης (Παπάνης, 2007), καθώς συνδέει την εργασιακή ικανοποίηση με την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών (Κορωνάκης, 2016). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ικανοποίηση των αναγκών των ανώτερων επιπέδων είναι η ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας (Everard & Morris, 1999 · Μπουραντάς, 2002 · Μπιτσάνη-Πέτρου, 2013), ξεκινώντας από τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου και καταλήγοντας σε πιο σύνθετες στην κορυφή. Η επιτακτικότητα που συνοδεύει την ικανοποίηση των αναγκών σε κάθε επίπεδο αποτελεί τον παράγοντα που κινητροδοτεί σε κάθε περίπτωση και δραστηριοποιεί τον άνθρωπο (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Παρόλο που η ικανοποίηση των αναγκών των ανώτερων ιεραχικά επιπέδων της πυραμίδας επιτυγχάνεται από ελάχιστα άτομα, ωστόσο τους παρέχεται μία

πρόκληση που τους κινητροδοτεί αδιάλλειπτα προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005 · Υφαντίδου, 2015). Ο Maslow, άλλωστε, επεσήμανε ότι οι ανάγκες που λειτουργούν περισσότερο παρακινητικά είναι αυτές που δεν ικανοποιούνται απόλυτα (Χυτήρης, 2001 · Μπιτσάνη-Πέτρου, 2013), ενώ η ένταση της παρακίνησης που προκαλούν είναι αντιστρόφη του βαθμού ικανοποίησής τους (Μπουραντάς, 2002).

Η θεωρία του Maslow, παρότι γενικώς αποδεκτή, δέχθηκε έντονη κριτική, καθώς φαίνεται ότι δεν λαμβάνει υπόψη μια σειρά μεταβλητών, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο και την προσωπικότητα, οι οποίες επηρεάζουν και καθορίζουν την ιεράρχιση των αναγκών, αλλά και το ίδιο το άτομο, όπως επίσης και την πιθανή αλληλοεπικάλυψη των αναγκών (Κουτούζης, 1999 · Μπουραντάς, 2002). Ωστόσο, παρόλη την αμφισβήτηση που δέχθηκε, η θεωρία του Maslow θεωρείται από τις πιο δημοφιλείς και σημαντικές για την αποτελεσματική διοίκηση και παρακίνηση των εργαζομένων (Μπουραντάς, 2002). Συγκεκριμένα, ο Maslow υπογραμμίζει ότι η παρακίνηση των υφισταμένων συνδέεται με την ικανότητα των ηγετικών στελεχών να εντοπίζουν και να κατανοούν τη βαθμίδα αναγκών στην οποία βρίσκονται, εστιάζοντας εν συνεχεία στην ικανοποίηση των αναγκών αυτών ή άλλων ανώτερων επιπέδων και καλλιεργώντας τη συνεργασία για την επίτευξη της οργανωτικής στοχοθεσίας (Miner, 1995). Η προσπάθεια των ηγετών για ικανοποίηση των αναγκών που ανήκουν σε κατώτερες ιεραρχικά βαθμίδες της πυραμίδας ενισχύει την παρακινητική δύναμη των αναγκών των ανώτερων επιπέδων, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την εναρμόνιση των κινήτρων και της ικανοποίησης των αναγκών (Robbins, 2001). Επιπροσθέτως, η θεωρία του Maslow ανέδειξε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που επιδρούν στη διαδικασία υποκίνησης των εργαζομένων, θέτοντας νέες βάσεις στη συζήτηση σχετικά με το θέμα της παρακίνησης (Κουτούζης, 1999 · Μπουραντάς, 2002).

2.2.1.2 Θεωρία των αναγκών ύπαρξης, κοινωνικών σχέσεων και ανάπτυξης (ERG)-Alderfer (1969)

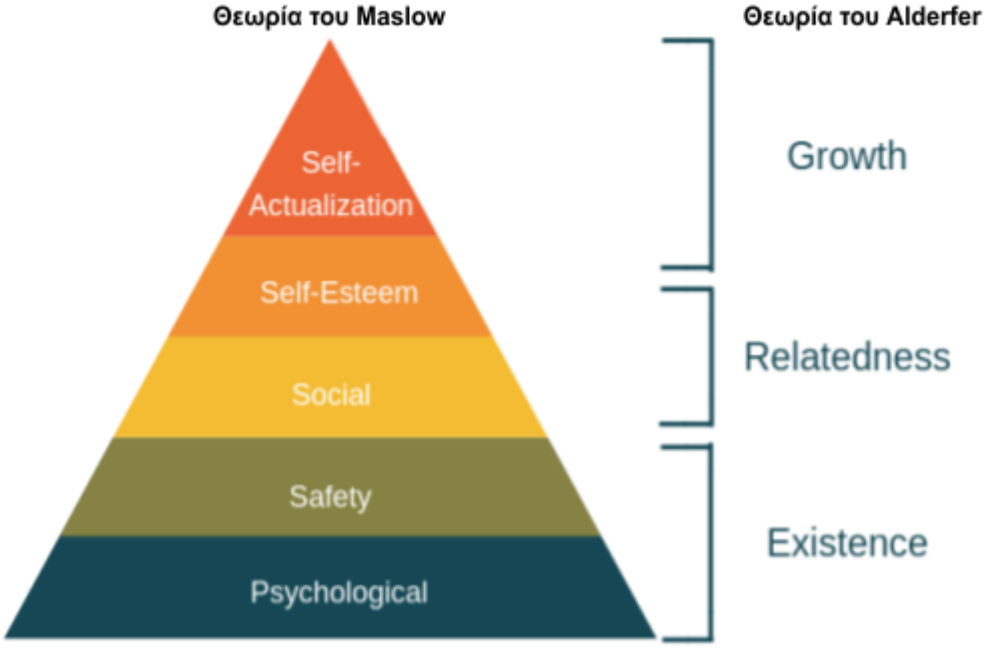
Η θεωρία του Alderfer αποτελεί μια απλοποιημένη συνέχεια της θεωρίας του Maslow. Επιχειρώντας να τροποποιήσει τη θεωρητική βάση που πρότεινε ο Maslow με τη θεωρία ιεράρχησης των αναγκών, ο Alderfer πρότεινε το μοντέλο ERG, το οποίο αναδεικνύει τρεις κατηγορίες αναγκών (Daft, 2014):

- τις ανάγκες ύπαρξης (Existence), οι οποίες αναφέρονται στις φυσιολογικές ανάγκες του ατόμου,

- τις ανάγκες σχέσεων (Relatedness), οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, και

- τις ανάγκες ανάπτυξης (Growth), οι οποίες αφορούν στην επιθυμία του ατόμου για αυτοσεβασμό και αυτοπραγμάτωση.

Το μοντέλο ERG του Alderfer λειτουργεί συμπληρωματικά στη θεωρία του Maslow, μειώνοντας τον αριθμό των κατηγοριών των αναγκών και απαλλαγμένο από την αυστηρή ιεραρχική ταξινόμηση τους, αξιοποιεί την υποκειμενική κρίση του ατόμου και τονίζει ότι η μη ικανοποίηση μιας ανάγκης δεν επιδρά δεσμευτικά, αλλά παρέχει τη δυνατότητα μετακίνησης για την πλήρωση κάποιας άλλης (Μπουραντάς, 2002). Κατά συνέπεια, στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού οργανισμού, η μη ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών ή η έλλειψη των κατάλληλων ερεθισμάτων που θα τους κατευθύνουν προς την προσωπική εξέλιξη, αποτελεί ευθύνη των διευθυντικών στελεχών, τα οποία οφείλουν να άρουν τους περιορισμούς (Mullins, 2005), λαμβάνοντας υπόψη, στο πλαίσιο της παρακινητικής διαδικασίας των εργαζομένων, την ταυτόχρονη θεώρηση των τριών κατηγοριών, χωρίς να αποκλείεται η επικράτηση κάποιας εξ αυτών (Μπουραντάς, 2002).



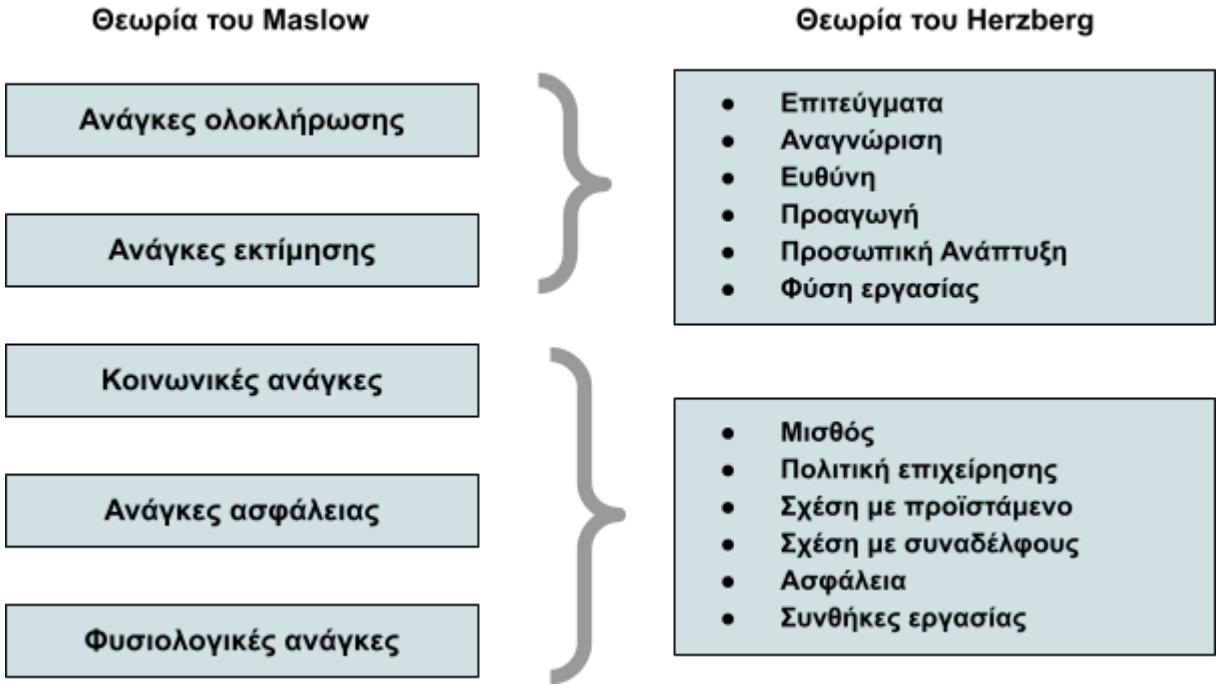
Σχήμα 4: Η σχέση μεταξύ της θεωρία του Maslow και της θεωρίας του Alderfer. Πηγή: Alderfer, 1972.

2.2.1.3 Θεωρία των δύο παραγόντων-Herzberg (1959)

Ο Frederick Herzberg συνέθεσε τη θεωρία του βασισμένος στην υπόθεση ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι και διαφορετικοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν και κατευθύνουν το άτομο, είτε προς την εργασιακή ικανοποίηση είτε προς την εργασιακή δυσαρέσκεια. Συγκεκριμένα, διέκρινε δύο κατηγορίες παραγόντων. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι παράγοντες παρακίνησης/κίνητρα (motivators), οι οποίοι ενεργοποιούν και ωθούν τους εργαζομένους να εξελιχθούν και να αυξήσουν την αποδοτικότητα τους (Κουτούζης, 1999 · Μπουραντάς, 2002 · Mullins, 2005) και οι οποίοι αφορούν ενδογενή στοιχεία, όπως τα επιτεύγματα, η ιεραρχική ανέλιξη στο εσωτερικό του οργανισμού και οι ευκαιρίες προσωπικής βελτίωσης, η αναγνώριση των προσπαθειών, η ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών, η υπευθυνότητα και η εργασία αυτή καθεαυτή (Κουτούζης, 1999 · Montana & Charnov, 2002 · Μπουραντάς, 2002 · Πασιαρδής, 2004). Τη δεύτερη κατηγορία αποτελούν οι παράγοντες υγιεινής/αντικίνητρα (hygiene/maintenance factors), οι οποίοι λειτουργούν αποθαρρυντικά για τους εργαζομένους, ωστόσο μπορούν να αποτρέψουν το αίσθημα δυσαρέσκειας, διατηρώντας την αποδοτικότητα των εργαζομένων σε ικανοποιητικό επίπεδο (Herzberg, 1959). Τέτοιοι εξωγενείς παράγοντες είναι οι εργασιακές συνθήκες, η πολιτική του οργανισμού, η επίβλεψη, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι μισθολογικές απολαβές και η θέση του εργαζομένου στους κόλπους του οργανισμού (Κουφίδου, 1998 · Κουτούζης, 1999 · Πασιαρδής, 2004 · Σαΐτης, 2007 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Η θεωρία του Herzberg, επιχειρώντας να καθορίσει τους παράγοντες που παρακινούν το άτομο και εξυπηρετούν την πλήρωση των αναγκών του, αποτελεί εξέλιξη της θεωρίας του Maslow, ο οποίος αναφέρθηκε στις ανθρώπινες ανάγκες. Η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών, με κεντρικό άξονα τους παράγοντες που παρακινούν το άτομο εν γένει στη ζωή, είναι αποτέλεσμα παρατήρησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και εμπειρίας, χωρίς να στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από τον ίδιο τον Maslow, προτείνοντας μάλιστα τη διεξαγωγή μελετών για την επικύρωση των συμπερασμάτων του. Αντιθέτως, η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, βασισμένη σε επιστημονικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον εργασιακό χώρο, «έχει τη λογική της στη διττή φύση της προσέγγισης της στις πηγές ικανοποίησης από την εργασία και τελικά στα κίνητρα για εργασία» (Miner, 2005, σ. 61). Ο Herzberg με τη θεωρία του προτρέπει τα ηγετικά στελέχη αφενός να αξιολογήσουν, προσδίδοντας τη δέουσα προσοχή, τους παρακινητικούς μηχανισμούς που ενεργοποιούν τους εργαζομένους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011) και αφετέρου να

συνθέσουν μηχανισμούς αντικινήτρων για την αποτροπή του αισθήματος δυσαρέσκειας ή άδικης μεταχείρισης (Mullins, 2005). Στον εκπαιδευτικό τομέα ειδικότερα, παρατηρείται μια τρίτη κατηγορία παραγόντων που αφορούν στο σχολικό περιβάλλον, το κλίμα, το στυλ ηγεσίας, τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τις υποδομές και συμβάλλουν σημαντικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott, 1998, 2000).



Σχήμα 5: Η σχέση μεταξύ της θεωρία του Maslow και της θεωρίας του Herzberg. Πηγή: Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007.

Η έλλειψη επιστημονικής τεκμηρίωσης από άλλους ερευνητές οδήγησε στην αμφισβήτηση των συμπερασμάτων της θεωρίας του Herzberg, ενώ υπήρξαν ενστάσεις σχετικά με την παρακινητική δύναμη των μισθολογικών αμοιβών, του επαγγελματικού κύρους και των διαπροσωπικών σχέσεων στο εσωτερικού ενός οργανισμού, παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα του Herzberg, αποτελούν αντικίνητρα και δεν κινητροδοτούν τους εργαζομένους. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να επαληθεύεται από την καθημερινή εμπειρία (Κουτούζης, 1999). Παρόλες τις επικρίσεις που δέχθηκε η θεωρία του Herzberg, η αξία της στη διαδικασία παρακίνησης των εργαζομένων είναι αδιάψευστη, καθώς διέκρινε τους παράγοντες που τους κινητροδοτούν από αυτούς που απλώς συντηρούν την εργασιακή τους παρώθηση, επιδρώντας παράλληλα σημαντικά στις αντιλήψεις των ηγετικών στελεχών ώστε να αποδεσμευτούν από παραδοσιακές παρακινητικές αξίες, όπως οι οικονομικές απολαβές, η κοινωνική ανέλιξη και οι εργασιακές συνθήκες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

2.2.1.4 Θεωρία Χ και Ψ-McGregor (1960)

Τη δεκαετία του 1960 ο McGregor διατύπωσε τη θεωρία Χ και Ψ, βασισμένη στην προϋπόθεση ότι η ανθρώπινη φύση έχει διττό χαρακτήρα (Robbins, 2001). Πιο αναλυτικά, η θεωρία Χ παρουσίαζε μια απαρχαιωμένη και αυταρχική προσέγγιση της ανθρώπινης φύσης, κατά την οποία οι άνθρωποι εκ φύσεως είναι οκνηροί και επιλέγουν να εργάζονται όσο το δυνατό λιγότερο, με αποτέλεσμα να θεωρείται απαραίτητη η άσκηση πίεσης από τα στελέχη της διοίκησης. Αντίθετα, η θεωρία Ψ υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δεν αντιπαθούν από τη φύση τους την εργασία, είναι φιλόδοξοι και δημιουργικοί, παρακινούνται και διαθέτουν ικανότητες και δεξιότητες αξιοποιήσιμες προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και παρουσιάζουν δυνατότητες να καλλιεργήσουν εργασιακή υπευθυνότητα και αυτοέλεγχο (Montana & Charnov, 2002 · Χυτήρης, 2015). Με βάση τη θεωρία του McGregor, η συμπεριφορά των εργαζομένων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη θεώρηση της διοίκησης.

Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία Χ, η μειωμένη αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού επιβαρύνει τους εργαζομένους και αποδίδεται στην απροθυμία τους για ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτοπαρακίνηση, ενώ βάσει της θεωρίας Ψ, η ανεπαρκής αποδοτικότητα του οργανισμού καταλογίζεται στη διοίκηση και την αδυναμία των στελεχών να αξιοποιήσουν κατάλληλα τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα ταλέντα των εργαζομένων προς όφελός του (Χυτήρης, 2015). Ο McGregor περιγράφει την εξέλιξη από τη θεωρία Χ στη θεωρία Ψ ως απαραίτητο προαπαιτούμενο για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης των ανθρώπων στο πλαίσιο της οργανωσιακής δομής των οργανισμών, με βασική προϋπόθεση την επικράτηση δημοκρατικού κλίματος, το οποίο θα ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και την ανάληψη ευθυνών από πλευράς των εργαζομένων, αξιοποιώντας παράλληλα τη δημιουργικότητα τους για την επίτευξη των κοινών στόχων του οργανισμού (Stogdill, 1974).

2.2.1.5 Θεωρία των επίκτητων αναγκών-McClelland (1953)

Η θεωρία των επίκτητων αναγκών του McClelland και των συνεργατών του αποτελεί μια ακόμη σημαντική προσέγγιση για την κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την παρακίνηση του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία του McClelland, οι άνθρωποι σε όλη την εξελικτική τους πορεία και σε συνδυασμό με την επιρροή που δέχονται από παράγοντες του ευρύτερου περιβάλλοντος, αναπτύσσουν τρεις καθοριστικές ανάγκες: την ανάγκη για επιτεύγματα και υψηλή αποδοτικότητα, για δημιουργία κοινωνικών δεσμών και σχέσεων και για εξουσία και επιρροή (Κουτούζης, 1999 · Μπουραντάς, 2002 · Daft, 2014). Οι ανάγκες αυτές

εκδηλώνονται στα άτομα σε διαφορετική ένταση, ωστόσο μια από αυτές φαίνεται να είναι η επικρατούσα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Άτομα, δηλαδή, στα οποία κυριαρχεί η ανάγκη για υλοποίηση δύσκολων στόχων και εξουσία, επιδεικνύουν μεγαλύτερη εργασιακή αποτελεσματικότητα (Montana & Charnov, 2002) κι αυτό επειδή επιδιώκουν την αποδοχή και προοδευτικά αναπτύσσουν την ανάγκη για έλεγχο και άσκηση επιρροής σε άλλους (Κουτούζης, 1999). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την επίλυση οργανωσιακών προβλημάτων, είναι υπεύθυνοι και διεκπεραιωτικοί, συνθέτουν και επιδιώκουν ρεαλιστικούς στόχους, ενώ παράλληλα εργάζονται ώστε να περιορίσουν τις πιθανότητες αποτυχίας (Μπουραντάς, 2002).

Επομένως, η επιτυχία ή όχι των οργανωσιακών στόχων ενός οργανισμού εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο τα ηγετικά στελέχη θα χειριστούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εργαζομένων (Κουτούζης, 1999). Άρα, όπως προκύπτει και από τα παραπάνω τα στελέχη της διοίκησης πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να εντοπίζουν κατά πόσο οι εργαζόμενοι διατίθενται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και με βάση αυτή τη γνώση να τοποθετηθούν σε επαγγελματικές θέσεις πρόσφορες για τους ίδιους και για τον οργανισμό, με αμοιβή ανάλογη των προσόντων τους (Montana & Charnov, 2002).

2.2.2 Θεωρίες διαδικασιών

2.2.2.1 Θεωρία της ισότητας-Adams (1965)

Η θεωρία της ισότητας ή αλλιώς της δίκαιης μεταχείρισης στηρίχθηκε στην υπόθεση ότι οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν παρακινητικά για τους εργαζομένους (Montana & Charnov, 2002 · Μπουραντάς, 2002). Ο Adams συνέδεσε, λοιπόν, την εργασιακή κινητροδότηση με το περί δικαίου αίσθημα των εργαζομένων. Συγκεκριμένα, ο εργαζόμενος, πραγματοποιώντας μια σύγκριση ανάμεσα στην προσωπική του προσφορά στο εσωτερικό του οργανισμού και την ανταμοιβή που λαμβάνει γι' αυτή, με τη συνεισφορά και τις απολαβές άλλων εργαζομένων σε παρόμοιες θέσεις, διαπιστώνει την ίση ή δίκαιη μεταχείριση συγκριτικά με τα άλλα μέλη του (Μπουραντάς, 2002 · Daft, 2014) και ενισχύει την προσπάθεια του αντλώντας ικανοποίηση από αυτό (Κουτούζης, 1999· Μπουραντάς, 2002). Σε αντίθετη περίπτωση ενεργοποιείται το αίσθημα αδικίας του ατόμου, καταλήγοντας σε αρνητικές εκδηλώσεις εργασιακής συμπεριφοράς, οι οποίες επηρεάζουν την παρακινητική διαδικασία. Οι Huseman, Hatfield & Miles (1987)

αναφέρουν πως το πιθανό αρνητικό ισοζύγιο οδηγεί τον εργαζόμενο να αισθανθεί αδικία και ψυχολογική πίεση, η οποία προκύπτει αναλογικά με το μέγεθος της θεωρούμενης αδικίας.

Επομένως, αν το άτομο νιώθει ότι οι απολαβές που λαμβάνει δεν ανταποκρίνονται στη συνεισφορά του, θέλοντας να επιτύχει την ισορροπία μεταξύ προσφοράς και ανταμοιβής, είτε θα επιδιώξει να ενισχύσει το κέρδος του είτε θα περιορίσει την προσπάθεια του. Η θεώρηση αυτή φαίνεται ότι λειτουργεί και προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή, εάν ο εργαζόμενος διαπιστώνει ότι αμοίβεται περισσότερο από όσο προσφέρει στον οργανισμό, αισθάνεται την ανάγκη να αποκαταστήσει την αδικία εργαζόμενος σκληρότερα ή λαμβάνοντας περαιτέρω κατάρτιση (Daft, 2014). Η θεωρία του Adams παρέχει μια διαφορετική ερμηνεία στη μελέτη της παρακίνησης των εργαζομένων, καθώς καθοδηγεί τα στελέχη της διοίκησης ώστε να εντοπίσουν και επομένως να αποτρέψουν παράγοντες που προκαλούν το αίσθημα αδικίας και αποκτώντας σαφή αντίληψη για την υποκειμενική θεώρηση των εργαζομένων αναφορικά με την ανταμοιβή που λαμβάνουν (Κουτούζης, 1999), να επιβραβεύσουν αναλόγως τις προσπάθειες τους μειώνοντας την ανισότητα (Μπουραντάς, 2002).

2.2.2.2 Θεωρία των προσδοκιών-Vroom (1964)

Ο Vroom έχοντας αναλύσει τα πορίσματα των ερευνών των ψυχολόγων Kurt Lewin και Edward Tolman, διατύπωσε τη θεωρία των προσδοκιών (Πασιαρδής, 2004), με την οποία επιχείρησε να περιγράψει τη διαδικασία και τον τρόπο που παρακινούνται οι εργαζόμενοι, βασισμένη σε τρεις άξονες (Μπουραντάς, 2002 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2011):

- την ένταση της προτίμησης, δηλαδή τη διάθεση και επιθυμία των εργαζομένων για υλοποίηση προσωπικών στόχων,

- την προσδοκία των ανταμοιβών, η οποία αναφέρεται στην πεποίθηση ότι η εργατικότητα και η αποδοτικότητα τους θα αποφέρει αυξημένες αμοιβές, και

- την προσδοκία της απόδοσης που εκφράζει την άποψη ότι έντονη και συνεχής προσπάθεια θα οδηγήσει σε αυξημένη αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία του Vroom η εργασιακή παρακίνηση είναι αποτέλεσμα δύο συνισταμένων, της προτίμησης για ένα επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και της προσδοκίας ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα επιφέρει υψηλότερο προσωπικό όφελος (Κουτούζης, 1999). Συνεπώς, η πιθανότητα ανταμοιβής, που θα φέρει αξία για τους εργαζομένους, λειτουργεί

παρακινητικά, ώστε να μεγιστοποιήσουν την αποδοτικότητά τους. Η παραπάνω σχέση αποδίδεται σχηματικά ως εξής:

Παρακίνηση= Ένταση ή Αξία προτίμησης Χ Προσδοκία Απόδοσης Χ Προσδοκία Ανταμοιβών

Σχήμα 6: Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom. Πηγή: Σαΐτη & Σαΐτης, 2011.

Σε αντίθετη περίπτωση, η απουσία ανταπόδοσης αποθαρρύνει τις προσπάθειες των εργαζομένων προς την κατεύθυνση της επίτευξης ενός κοινού στόχου (Μπουραντάς, 2002). Συμπερασματικά, η θεωρία του Vroom περιγράφει την παρακίνηση ως μια μορφή διαπραγμάτευσης μεταξύ εργαζομένων και διοίκησης (Μπουραντάς, 2002), κατά την οποία είναι απαραίτητο τα ηγετικά στελέχη να ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες επιθυμίες των εργαζομένων, καθορίζοντας παράλληλα τις ανταμοιβές που προσδοκούν για τις προσπάθειες τους, με απώτερο στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας τους και του οργανισμού γενικά.

2.2.2.3 Θεωρία της στοχοθέτησης-Latham & Locke (1968)

Η θεωρία των Latham και Locke εστιάζει στο στόχο και όχι στην ανταμοιβή, σε αντίθεση με τη θεωρία των προσδοκιών του Vroom. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση, η αύξηση των κινήτρων, καθώς και η μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και της παρώθησης των εργαζομένων, επιτυγχάνονται με την ανάθεση προκλητικών στόχων από πλευράς διοίκησης, με απαραίτητη προϋπόθεση την παροχή έγκαιρης ανατροφοδότησης, ώστε οι εργαζόμενοι να ενημερώνονται για τον βαθμό ανταπόκρισης των ενεργειών τους και να επιλέγουν διορθωτικές στρατηγικές σε περίπτωση απόκλισης από τη στοχοθεσία (Daft, 2014). Οι στόχοι που ανατίθενται στους εργαζόμενους πρέπει να είναι «έξυπνοι» (SMART):

- Συγκεκριμένοι (Specific)

- Μετρήσιμοι (Measurable)

- Επιτεύξιμοι-Ρεαλιστικοί (Achievable-Realistic)

- Χρονικά καθορισμένοι (Time specific).

Η αυξημένη δυσκολία των στόχων που τίθενται συνεπάγεται τη μεγαλύτερη παρακινητική τους δύναμη, ειδικότερα όταν αυτοί χαρακτηρίζονται από σαφήνεια (Daft, 2009). Σήμειο απόκλισης της θεωρίας των Latham και Locke με τη θεωρία των προσδοκιών του

Vroom, η οποία υποστηρίζει την πραγμάτωση της διαδικασίας της εργασιακής παρακίνησης μέσω εύκολα επιτεύξιμων στόχων και σε ατομικό επίπεδο, είναι η άποψη ότι ο υψηλός βαθμός δυσκολίας των στόχων που τίθενται στους εργαζομένους ενισχύει την παρακίνηση τους, παράλληλα με τη δυνατότητα εφαρμογής σε ομάδες ατόμων (Γκορέζης, 2016).

2.2.2.4 Θεωρία του αυτοπροσδιορισμού-Deci & Ryan (1985)

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980, σε συνέχεια της θεωρίας της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow και πρόκειται για μια μακροθεωρητική συστηματική, η οποία σχετίζεται με την παρακίνηση του ατόμου και την εξέλιξη της ανθρώπινης προσωπικότητας. Οι Deci & Ryan επικεντρώθηκαν στην ανθρώπινη συμπεριφορά και στις περιβαλλοντικές συνθήκες που επιδρούν στην αυτονομία και επιδίωξη κινήτρων (Deci & Ryan, 2000). Η διαφοροποίηση της θεωρίας των Deci & Ryan από τις περισσότερες θεωρίες παρακίνησης έγκειται στο γεγονός ότι οι δεύτερες εξετάζουν την παρακινητική διαδικασία ως μεμονωμένο φαινόμενο, ενώ η παραπάνω θεωρία τη μελετά τη στιγμή που διαδραματίζεται (Deci & Ryan, 2000). Βασική αρχή γύρω από την οποία αναπτύχθηκε η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού είναι η αντίληψη ότι το άτομο διαθέτει εγγενείς τάσεις-κλίσεις, οι οποίες εκδηλώνονται με την επίδραση συγκεκριμένων εξωγενών συνθηκών (Ryan, 2009). Ο βαθμός στον οποίο υπαγορεύονται τα κίνητρα του ατόμου καθορίζεται από τρεις θεμελιώδεις ψυχολογικές ανάγκες (Deci & Ryan, 1991, 2000, 2002 · Faye & Sharpe, 2008):

- την ανάγκη για αυτονομία (autonomy), δηλαδή την ανάγκη για αυτοαποτελεσματικότητα και καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσω μια σειράς συγκεκριμένων ενεργειών,

- την ανάγκη σχετικότητας (relatedness), η οποία αφορά την ανάγκη του ατόμου να θεμελιώσει διαπροσωπικές σχέσεις που θα βασίζονται στην αμοιβαία αποδοχή, και

- την ανάγκη για ανάπτυξη ικανοτήτων (competence) που αναφέρεται στο αίσθημα αυτεπάρκειας του ατόμου.

2.2.2.5 Θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας-Bandura (1977)

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας βασίζεται στην πεποίθηση του ατόμου σχετικά με την επάρκεια των ικανοτήτων και της αποδοτικότητας του για την εκπλήρωση ενός έργου (Bandura, 1994), η οποία δρα καθοριστικά στα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης του. Οι απόψεις του κάθε ανθρώπου για την αυτοαποτελεσματικότητα κινητροδοτούν τις πράξεις και τη

συμπεριφορά του (Bandura, 1977 · Benight & Bandura, 2004). Βασικός άξονας της θεωρίας του Bandura είναι η θεώρηση ότι οι συμπεριφορικές διεργασίες του ατόμου επηρεάζουν την εκδήλωση και την ενίσχυση των προσδοκιών του για τον ίδιο του τον εαυτό (Bandura, 1977). Σύμφωνα με τον Bandura (1994), τέσσερις είναι οι παράγοντες που καθορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα: οι προσωπικές εμπειρίες, η έμμεση μοντελοποίηση, η πειθώ και η σωματική και ψυχολογική διέγερση. Στο σχολικό περιβάλλον, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις προσωπικές τους αντιλήψεις, σχετικά με την επάρκεια των δυνατοτήτων τους να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό έργο στο πλαίσιο συγκεκριμένων εργασιακών συνθηκών, με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας των ίδιων και των μαθητών (Fackler & Malmberg, 2016 · Schunk & DiBenedetto, 2018).

Όπως προκύπτει από τις εκτενείς θεωρητικές αναφορές παραπάνω, η παρακίνηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στη διάθεση των ηγετικών στελεχών για την ενίσχυση της εργασιακής αποδοτικότητας. Η σύνδεση των παραγόντων που επηρεάζουν την κινητροδότηση των εργαζομένων και της υλοποίηση των στόχων του οργανισμού είναι δεδομένη, με απαραίτητη προϋπόθεση την υιοθέτηση μιας οργανωσιακής πολιτικής κατά την οποία θα αξιοποιούνται οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα κίνητρα των εργαζομένων, αποβλέποντας στην εργασιακή ικανοποίηση και την αύξηση της αποτελεσματικότητας τους και του οργανισμού γενικα.

3. Παρακίνηση στη Δημόσια Εκπαίδευση

3.1 Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στον δημόσιο τομέα

Ως Δημόσιος τομέας ορίζονται όλες οι κρατικές δραστηριότητες, οι οποίες εφαρμόζονται μέσω των δημόσιων οργανισμών με κύρια ευθύνη την κάλυψη των αναγκών του συνόλου των πολιτών (Κέφης, 1998). Ο δημόσιος τομέας χαρακτηρίζεται από μια πολύπλοκη σύνθεση πολλαπλών ιεραρχικών επιπέδων μεταξύ των διαδικασιών λήψης αποφάσεων και εφαρμογής, ενώ η χαμηλή εργασιακή αποδοτικότητα, ο διεκπεραιωτισμός και η έλλειψη κινήτρων αποτελούν συνήθεις παθογένειες (Παπαλεξανδρή, 2015). Οι σύγχρονες και συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές απαιτήσεις επιβάλλουν την άμεση ανταπόκριση των δημοσίων υπαλλήλων στις πιθανές αλλαγές και την προσαρμογή της εργασιακής στοχοθεσίας στο πλαίσιο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, εντός του οποίου αναδεικνύεται η ανάγκη καλλιέργειας κατάλληλων δεξιοτήτων, ανάληψης σύνθετων

καθηκόντων και συλλογικότητας, για την υλοποίηση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα (Καρκατσούλης, 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού ορίζεται ως μια «διοικητική λειτουργία, στα πλαίσια της οποίας σχεδιάζονται και εφαρμόζονται οι δραστηριότητες που αφορούν τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου του οργανισμού, με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα ως το βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού» (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016), η οποία περιλαμβάνει διαδικασίες, όπως ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η προσέλκυση, επιλογή και πρόσληψη κατάλληλων υπαλλήλων, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη τους, η υποκίνηση, η επικοινωνία και η αξιολόγηση τους (Dessler, 2015 · Kinicki, 2017 · Robbins, 2017).

Η συνεχής αναδιάρθρωση του δημόσιου τομέα κατά τη διάρκεια της οικονομικής ύφεσης έφερε στο προσκήνιο την αναγκαιότητα για ενίσχυση του αισθήματος δέσμευσης των υπαλλήλων, με την αξιοποίηση διαδικασιών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, οι οποίες διεγείρουν και ενθαρρύνουν την κατάλληλη κινητροδότηση, στοχεύοντας στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση, την εποικοδομητική ανατροφοδότηση και την ενεργή μάθηση. Η αποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών ανθρώπινου δυναμικού προσφέρει στα μέλη των δημόσιων οργανισμών τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να χειριστούν διαφορετικά θέματα (νομικά, οικονομικά κ.α.) και σε διάφορους τομείς (Ραμματά, 2016), ενώ σε συνδυασμό με την κατάλληλη ηγετική καθοδήγηση ενισχύεται η επίτευξη των οργανωσιακών στόχων του δημόσιου τομέα.

3.2 Παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα, είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά, τα οποία αποτελούν μια ψυχοσυναισθηματική διαδικασία, κατά την οποία διαμορφώνονται ανάγκες και στη συνέχεια συμπεριφορές, με στόχο την πραγμάτωση των φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών και την επίτευξη της ικανοποίησης των ατομικών και επαγγελματικών αναγκών (Καψάλης, 2006), μέσω της αξιοποίησης των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων τους (Κουτούζης, 1999). Μελέτες σχετικά με το σύγχρονο σχολείο αναφέρουν την έλλειψη των απαραίτητων συνθηκών για την κατάκτηση της αυτοπραγμάτωσης από πλευράς εκπαιδευτικών, γεγονος που οφείλεται στον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας και στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας που διαθέτουν, τα διευθυντικά στελέχη πρέπει

να ασκούν εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, με την αξιοποίηση παρακινητικών διαδικασιών, στοχεύοντας στην πλήρωση των αναγκών των εργαζομένων, μέσω της επίτευξης των στόχων και του οράματος του οργανισμού (Κουτούζης, 1999 · Μπουραντάς, 2002) και την εξέλιξη του (Anastasiou, 2013).

Οι Montana & Charnov (2002), βάσει των επιστημονικών τους ερευνών, κατέληξαν ότι οι παράγοντες που λειτουργούν παρακινητικά για τους εργαζομένους μεταβάλλονται με το πέρας του χρόνου, διαμορφώνονται και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις φάσεις ζωής του ατόμου. Με βάση τα παραπάνω, οι παράγοντες που προκαλούν την κινητροδότηση των εκπαιδευτικών είναι οι εξής:

- Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διοικητικές διαδικασίες και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Η καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας στο εργασιακο περιβάλλον και η επαγγελματική μονιμότητα.
- Η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης, μέσω επιμορφωτικών διαδικασιών.
- Η καλλιέργεια και η διατήρηση ενός ευνοϊκού, συνεργατικού κλίματος στο σχολικό χώρο, που θα βασίζεται στον σεβασμό και την αλληλοεκτίμηση.
- Η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών και η ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών από πλευράς εκπαιδευτικών.
- Η επιβράβευση και η αναγνώριση των προσπαθειών τους.
- Ο σαφής καθορισμός των στόχων και της κατεύθυνσης του σχολικού οργανισμού.
- Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, βασισμένη σε ορθολογικά και αντικειμενικά κριτήρια.

3.3 Ο ρόλος του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι ένα από τα βασικά ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα διοικητικά στελέχη των οργανισμών, δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα και η ανάπτυξη του οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προδιάθεση των ατόμων για εργασία (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Καθιερώνοντας ένα δίκαιο και

κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, μπορούν να κινητροδοτήσουν τα μέλη του οργανισμού να εργάζονται καλύτερα και αποδοτικότερα (Bush & Middlewood, 2005). Οι θεωρίες παρακίνησης επιχειρούν να προσδιορίσουν όλους εκείνους τους μηχανισμούς παρακίνησης των εργαζομένων, για την καλύτερη αξιοποίηση τους και την επίτευξη των στόχων. Ωστόσο, είναι κατανοητό ότι στη διοίκηση δεν υπάρχουν μαγικές φόρμουλες με τις οποίες τα διευθυντικά στελέχη θα αποκομίσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα., αλλά σε κάθε περίπτωση σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ικανότητες και οι δεξιότητες τους για την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών παρακίνησης, που θα ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αύξηση της αποδοτικότητας τους. Η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία του οργανισμού στηρίζεται στην ικανοποίηση των ατόμων που τον απαρτίζουν, σε συνδυασμό με την κατάλληλη παρακίνηση, ώστε να εκδηλώσουν υψηλές εργασιακές επιδόσεις και παραγωγικότητα (Μπρίνια, 2008).

Με στόχο, λοιπόν, την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής θα πρέπει:

- Να αναγνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του και να επιδιώκει την ικανοποίηση τους όσο το δυνατό σε μεγαλύτερο βαθμό, αξιοποιώντας την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία, στοχεύοντας στην αύξηση της αποδοτικότητας του σχολείου.

- Να λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά, αναγνωρίζοντας την αξία και επαινώντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών προς την υλοποίηση των στόχων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

- Να ενημερώνει τα μέλη της σχολικής μονάδας για τα καθήκοντα τους και να παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση τους.

- Να εμπνέει σταθερότητα και ασφάλεια με τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις του.

- Να αποτελεί θετικό πρότυπο και παράδειγμα μίμησης για τους υφισταμένους του.

- Να εφαρμόζει στυλ διοίκησης-ηγεσίας που δεν βασίζονται στον αυταρχισμό, παρότι ο φόβος αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα παρακίνησης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Όπως προκύπτει και από σχετικές μελέτες, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο μοντέλο ηγεσίας και την παρακίνηση, με τα μέλη ενός οργανισμού να νιώθουν περισσότερο ευχαριστημένα και ικανοποιημένα, όταν η συμπεριφορά και το στυλ διοίκησης-ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής είναι αποδεκτά (Haw, 2008).

- Να διαμορφώνει και να διατηρεί κλίμα εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα, απαραίτητη συνθήκη για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εισαγωγή και υλοποίηση καινοτομιών.

Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), υπάρχουν οι τρεις παρακάτω κανόνες που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τις διοικητικές σχέσεις στοχεύοντας στην παρακίνηση:

- Η συνεχής αξιοποίηση «παρακινητών», η ικανοποίηση δηλαδή που αντλούν οι άνθρωποι από τα επιτεύγματα, την αναγνώριση, την υπευθυνότητα, την ενδιαφέρουσα εργασία και την προοπτική ανέλιξης.

- Η ένταση των αναγκών, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ ατόμων και από περίοδο σε περίοδο.

- Η συμπεριφορά του διευθυντή, η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και να διαμορφώνεται ανάλογα με τα άτομα και τις ανάγκες τους σε κάθε περίπτωση.

Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε από τη συζήτηση την επίδραση εξωγενών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τον ρόλο των διευθυντικών στελεχών στην παρακίνηση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως ο έντονα συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα στενά περιθώρια σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και η απουσία ενός συστήματος κινητροδότησης των εκπαιδευτικών (Αναστασίου, 2011). Ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού μοντέλου στην εκπαιδευτική διοίκηση αποτελεί εμπόδιο για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας προς την κατεύθυνση αυτή. Ωστόσο, ο ρόλος του στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού οργανισμού παραμένει καταλυτικός, συνδυαστικά με τις ικανότητες του, στοιχεία που επηρεάζουν την παρακίνηση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την εξέλιξη της σχολικής μονάδας εν συνόλω.

3.4 Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με την παρακίνηση (Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011), αποτελώντας βασική συνισταμένη του εκπαιδευτικού έργου, η οποία διαμορφώνει την επαγγελματική συμπεριφορά των εργαζομένων και επηρεάζει την αφοσίωση και την αποδοτικότητα τους (Γεραλή-Ρούσσου, 2006 · Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007 · Γεμέλου, 2010 · Παπαδόπουλος, 2013 · Gkolia, Belias & Koustelios, 2014), στο πλαίσιο διαφόρων

κοινωνικών, ατομικών, πολιτισμικών, περιβαλλοντικών και οργανωτικών χαρακτηριστικών (Γραμματικού, 2016).

Η δημοφιλέστερη ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης δίνεται από τον Locke (1976, όπ. αναφ. στο Judge & Klinger, 2015), σύμφωνα με την οποία πρόκειται για μια θετική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, απόρροια της αποτίμησης της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών του ατόμου. Η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να είναι συνυφασμένη με την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των εργαζομένων και την πολιτική που επιλέγουν τα ηγετικά στελέχη, με στόχο την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ακολουθώντας την ίδια κατεύθυνση, ο Spector (2008) περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα σύνολο ευχάριστων ή δυσάρεστων συναισθημάτων που προκύπτουν από το εργασιακό περιβάλλον και που εμφανίζονται κάτω από οποιεσδήποτε εργασιακές συνθήκες. Ο Spector (2008) διακρίνει την επαγγελματική ικανοποίηση σε εσωτερική, η οποία συνδέεται με τα καθήκοντα και τα συναισθήματα των εργαζομένων για την εργασία τους και σε εξωτερική, η οποία αφορά στις ανταμοιβές και τις εργασιακές παροχές (Spector, 2008 · Γραμματικού, 2016).

Κατά τους Koustelios & Tsigilis (2005), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα των συνθηκών που επικρατούν στον εργασιακό χώρο και οι οποίες επιδρούν στον βαθμό πραγμάτωσης των επιθυμιών και προσδοκιών των εργαζομένων. Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κινητροδότηση, την αποτελεσματικότητα και τις αξίες των ατόμων (Koustelios & Tsigilis, 2005), ενώ φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά από την εκδήλωση συγκρούσεων και την έλλειψη σαφώς καθορισμένων αρμοδιοτήτων (Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνει ο Locke (1976, όπ. αναφ. στο Αναγνωστοπούλου, 2011), προκύπτει μέσω της θετικής ενίσχυσης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, της σαφούς διάκρισης ρόλων και καθηκόντων στο εσωτερικό του οργανισμού και της δυνατότητας συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η Saiti (2007) στο άρθρο της *Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality*, περιγράφει επτά παράγοντες που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μεταξύ των οποίων η στάση των διευθυντικών στελεχών και το περιβάλλον του σχολείου, η εργασιακή εξέλιξη, ο περιορισμός του γραφειοκρατισμού, οι μισθολογικές ανταμοιβές, η σαφής οργανωσιακή στοχοθεσία, η υποστήριξη και η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών

και η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και αλληλοεκτίμησης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αφενός περικλείει όλους τους παράγοντες της σχολικής πραγματικότητας και αφετέρου εξαρτάται από την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2011 · Γραμματικού, 2016). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το εργασιακό περιβάλλον συνεπάγεται υψηλές επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες οργάνωσης, διαχείρισης και εκτέλεσης των καθηκόντων τους, ακόμη και σε περίπτωση πιθανής αποτυχίας (Gkolia et al., 2014), ενώ η ψυχολογική τους σύνδεση με το εκπαιδευτικό επάγγελμα αντανακλάται στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στις σχέσεις με τους μαθητές τους.

Κατά συνέπεια, η εργασιακή ικανοποίηση έχει άμεση συσχέτιση με τον επαγγελματισμό και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Pearson & Moomaw, 2005), όπως επίσης και με το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται κάθε φορά από τα διευθυντικά στελέχη. Οι αρχές του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας φαίνεται ότι λειτουργούν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στο αίσθημα δέσμευσης τους (Aydin & Sarier, 2013). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, είναι επιτακτική, από πλευράς διευθυντών, η ανάγκη δημιουργίας των απαραίτητων εργασιακών συνθηκών για την επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοπραγμάτωσης των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Αναγνωστοπούλου, 2011 · Gkolia et al., 2014) με σταθερό και βιώσιμο τρόπο (Saiti, 2007).

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας

Το σχολείο, ένας ζωντανός και συνεχόμενα μεταβαλλόμενος οργανισμός, καλείται να προσαρμοστεί στις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της κοινωνίας μέσω της εξέλιξης και της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του. Κεντρική θέση σε αυτή τη διαδικασία κατέχει ο διευθυντής, ο οποίος οφείλει να μετασχηματίσει τη δράση του, υιοθετώντας ηγετικές συμπεριφορές και στοχεύοντας στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένας καίριος παράγοντας που συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας των σχολικών οργανισμών, είναι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τα απαραίτητα, δηλαδή, στοιχεία που θα κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς ενισχύοντας την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατικότητα τους για την επίτευξη ενός κοινού οράματος και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και παρά τον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η αποτύπωση των απόψεων τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης, αναφορικά με το θέμα της επαγγελματικής παρακίνησης των εκπαιδευτικών, των σημείων σύγκλισης ή/και απόκλισης τους, καθώς κι αν και σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις επηρεάζονται ή καθορίζονται από δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, με στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση του παράγοντα της παρακίνησης και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας συνολικά.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό και τους στόχους της εργασίας, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν είναι τα εξής:

- ➔ Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με την παρακίνηση και τις διαστάσεις της;
- ➔ Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακίνηση και τις διαστάσεις της;
- ➔ Ποιοι άλλοι παράγοντες συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον;
- ➔ Ποιοι παράγοντες περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων;
- ➔ Ποια είναι τα σημεία σύγκλισης ή/και απόκλισης των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών αναφορικά με την παρακίνηση;
- ➔ Αν και σε ποιο βαθμό οι θέσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών επηρεάζονται ή διαμορφώνονται από δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά;

4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Στη συγκεκριμένη μελέτη αξιοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση, με τη χρήση ημιδομημένου ερωτηματολογίου, συνδυαστικά με την ποιοτική μέθοδο, για την ανάδειξη των στάσεων των ερωτώμενων μέσω ερωτημάτων «ανοιχτού τύπου». Η χρήση της ποσοτικής μεθόδου επιτρέπει την εύκολη καταγραφή και ποσοτικοποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων και προσφέρει τη δυνατότητα πραγματοποίησης συγκρίσεων και συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των υπό διερεύνηση μεταβλητών (Cohen, Manion & Morrison, 2008), καθώς και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν στον ευρύτερο πληθυσμό, εξασφαλίζοντας μεγαλύτερο ποσοστό αντικειμενικότητας (Creswell, 2016). Παράλληλα, η ποιοτική προσέγγιση με την αξιοποίηση ερωτήσεων «ανοιχτού τύπου» προσφέρει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις ή τις προτάσεις τους σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο με προκαθορισμένες προτάσεις-ερωτήματα και απαντήσεις, διευκολύνοντας τη στατιστική τους ανάλυση (Creswell, 2016) και δύο ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Τέλος, η περιγραφική και επαγωγική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης Stata v.14, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και η αναγωγή και γενίκευση τους στον ευρύτερο πληθυσμό (Creswell, 2016).

4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα αποτελεί μια διαδικασία συστηματικής συλλογής, καταγραφής και ανάλυσης δεδομένων και πληροφοριών, στοχεύοντας στην επιστημονική διερεύνηση ενός ζητήματος. Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας ορίζουν ως ένα βαθμό την ερευνητική μέθοδο που θα ακολουθηθεί, ποσοτική ή/και ποιοτική (Parahoo, 2006) και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων (Creswell, 2016). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, για την ολιστική θεώρηση και διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σύνδεση της παρακίνησης με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Η χρήση της ποσοτικής μεθόδου εξυπηρετεί τη συλλογή αντικειμένων και γενικά δεδομένων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο, τα οποία έπειτα μετατρέπονται σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία, ώστε να πραγματοποιηθεί η σύγκριση τους με διάφορες μεταβλητές και να δοθούν επεξηγήσεις για την αιτιότητα και τη συσχέτιση μεταξύ τους (Giacomini & Cook, 2000). Για τη διεξαγωγή της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τους ερευνητικούς στόχους, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ενός ανώνυμου ημιδομημένου ερωτηματολογίου, πρόταση η οποία στηρίζεται στα παρακάτω πλεονεκτήματα (Wilson & McLean, 1994 · Cohen et al., 2008):

- Εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, στοιχείο προαπαιτούμενο και απαραίτητο για την ελεύθερη έκφραση των απόψεων τους.
- Επιτρέπεται η συγκέντρωση στοιχείων, χωρίς να απαιτούνται ειδικές ερευνητικές δεξιότητες.
- Απαντώνται σε σύντομο χρόνο.
- Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιείται ευκολότερα με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων.

Το ερωτηματολόγιο, λοιπόν, αποτελεί μια φόρμα που χρησιμοποιείται σε μια δημοσκόπηση και στην οποία οι συμμετέχοντες επιλέγουν τις απαντήσεις τους, δίνοντας βασικές προσωπικές πληροφορίες ή δημογραφικά στοιχεία (Creswell, 2016) και επιστρέφεται στον ερευνητή. Οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια και ακρίβεια. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου.

Συγκεκριμένα, συντάχθηκαν 23 προτάσεις-ερωτήσεις «κλειστού τύπου», που οι ερωτώμενοι έπρεπε να αξιολογήσουν, βασισμένες στους παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αναφέρονται στο άρθρο *Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality* (Saiti, 2007), οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις ηγετικές συμπεριφορές και τη διοικητική προσέγγιση που επιλέγουν τα διευθυντικά στελέχη σε κάθε περίπτωση, διαρθρωμένες σε 4 διαστάσεις. Αναλυτικότερα οι τέσσερις διαστάσεις αφορούν στο σχολικό κλίμα και τις εργασιακές συνθήκες, την αναγνώριση-επιβράβευση, την εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, την ηγεσία-διοίκηση. Επίσης, οι απαντήσεις των ερωτημάτων δόθηκαν βάσει της πενταβάθμιας κλίμακας συμφωνίας Likert με λεκτικά στοιχεία, με την παρακάτω διαβάθμιση: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι σίγουρος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Η χρήση ερωτήσεων «κλειστού τύπου» επιτρέπει και διευκολύνει την ποσοτικοποίηση των δεδομένων της έρευνας και τη στατιστική τους ανάλυση, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αντικειμενικότητα, περιορίζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένες εναλλακτικές. Είναι κατανοητές και απαντώνται εύκολα και σύντομα. Έγινε προσπάθεια τα ερωτήματα να είναι σύντομα και σαφή, ώστε να μην κουράζονται οι συμμετέχοντες (Creswell, 2002). Παρόλο που οι «κλειστές» ερωτήσεις φαίνεται να διευκολύνουν το έργο του ερευνητή, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν ενέχουν και μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις «κλειστού τύπου» δεν επιτρέπουν να συμπεριληφθεί όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων, καθώς ο ερωτώμενος πρέπει να περιορίσει την απάντηση του στις παρεχόμενες επιλογές και δεν παρέχουν ποιοτικά δεδομένα, με αποτέλεσμα ένα μέρος των σημαντικών για την έρευνα πληροφοριών να χάνεται (Παπαγεωργάκης, 2009). Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, στη συγκεκριμένη έρευνα προτείνεται ένας συνδυασμός ερωτήσεων «κλειστού» και «ανοιχτού τύπου», αφενός για την εξασφάλιση σαφών και μετρήσιμων στοιχείων με τις πρώτες και αφετέρου, με τις «ανοιχτές» ερωτήσεις, για την εμβάθυνση και την καλύτερη επεξήγηση των απόψεων ή των προτάσεων των συμμετεχόντων που δεν συμπεριλήφθηκαν στις προηγούμενες ερωτήσεις.

Η ποιοτική έρευνα προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία και τη δυνατότητα ο ερευνητής να εμβαθύνει στις απόψεις και τις θέσεις των συμμετεχόντων, κατανοώντας κάθε επιρροή που δέχονται από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Παπαγεωργίου, 1998) και αναλύοντας όλες τις πτυχές της προσωπικότητας τους (Gentles, Charles, Ploeg & McKibbon, 2015). Επιτρέπει στον ερευνητή να προσεγγίσει τον κόσμο με ερμηνευτικό τρόπο (Denzin & Lincoln, 1994) και

παρέχει τη δυνατότητα ανάλυσης πολλών διαδικασιών, συγκεκριμένα των δεδομένων των συμμετεχόντων, των στάσεων και αντιλήψεων τους. Μέσω της ποιοτικής μεθόδου, δηλαδή, ο ερευνητής διερευνά σε βάθος και λεπτομερώς κάθε συμπεριφορά και το υπό εξέταση φαινόμενο και καταλήγει σε συμπεράσματα, ερμηνεύοντας τον κόσμο υπό την οπτική των συμμετεχόντων. Συμπληρωματικά, η ποιοτική έρευνα δεν απαιτεί τη χρήση στατιστικής ανάλυσης, αλλά βασίζεται στην κατά γράμμα καταγραφή των λεγομένων των ερωτώμενων, προκειμένου να προσδιοριστεί η αιτία της απάντησης ή της δράσης τους με συγκεκριμένο τρόπο.

Επομένως, παρέχεται η δυνατότητα διερεύνησης και θεώρησης των συναισθημάτων, των κινήτρων, των προθέσεων και του περιβάλλοντος των συμμετεχόντων, κατανοώντας την ποιότητα των λεγομένων τους, καθώς και των παραγόντων, διακριτών ή μη, που επηρεάζουν την ποιότητα αυτή μέσα από απαντήσεις στα ερωτήματα «πως» και «γιατί» (Holloway & Wheeler, 1996 · Μαντζούκας, 2007). Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιδιώκεται η διερεύνηση και η κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών των Δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης, όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και τη συσχέτιση τους με τις ηγετικές κατευθύνσεις που υιοθετούνται από πλευράς διεύθυνσης. Για την καλύτερη σύγκριση των αποτελεσμάτων, δόθηκε διαφοροποιημένο ερωτηματολόγιο στις δύο ομάδες συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών και διευθυντών).

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τη συμπλήρωση των δημογραφικών, κοινωνικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων (ηλικία, φύλο, ειδικότητα, προϋπηρεσία, εργασιακή σχέση, τίτλοι σπουδών). Στο δεύτερο μέρος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν, επιλέγοντας ανάμεσα στη διαβάθμιση της κλίμακας Likert, την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει περισσότερο, σχετικά με την παρακίνηση και τις διαστάσεις της. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται από δύο ερωτήματα «ανοιχτού τύπου», για την καταγραφή άλλων παραγόντων που λειτουργούν παρακινητικά, εκτός αυτών που αναφέρονται παραπάνω, αλλά και εκείνων που φαίνεται ότι περιορίζουν ή εμποδίζουν τα διευθυντικά στελέχη να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν παρακινητικές διαδικασίες. Δεδομένων των υγειονομικών συνθηκών που επικρατούν, αξιοποιήθηκε η δυνατότητα ηλεκτρονικής διακίνησης του ερωτηματολογίου και συλλογής των πληροφοριών, διασφαλίζοντας πάντα την ανωνυμία των ερωτώμενων, μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής Google Forms.

4.5 Πληθυσμός-δείγμα της έρευνας

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας έρευνας, σημαντικό είναι το δείγμα από το οποίο αντλούνται τα δεδομένα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που αφορά την έρευνα (Cohen et al., 2008 · Βάμβουκας, 2010). Ο πληθυσμός-στόχος (target population) θα πρέπει να αποτελείται από άτομα μιας συγκεκριμένης ομάδας, που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τα οποία ο ερευνητής με τη σειρά του μπορεί να προσδιορίσει και να ερευνήσει (Creswell, 2016). Με βάση τα παραπάνω, επιλέγονται ως δείγμα (sample) άτομα τα οποία είναι διαθέσιμα και πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα και διαθέτουν ακριβώς εκείνα τα χαρακτηριστικά που ο ερευνητής ενδιαφέρεται να μελετήσει.

Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός-στόχος ορίζεται από εκπαιδευτικούς και διευθυντές από τον ελλαδικό χώρο, ενώ ως δείγμα για τη μελέτη των διαστάσεων της παρακίνησης στο σχολικό περιβάλλον επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη των Δημοτικών σχολείων (ενιαία, μειονοτικά, ειδικά) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, αποσπασμένοι) και όλων των ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν 154 ερωτηματολόγια, 35 από τα οποία απαντήθηκαν από διευθυντές σχολικών μονάδων και τα 119 από εκπαιδευτικούς. Σε μια τέτοια περίπτωση, ωστόσο, το δείγμα της έρευνας δεν είναι βέβαιο ότι είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού, γι’ αυτό χαρακτηρίζεται ως βολικό ή ευκαιριακό δείγμα. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν επιτρέπουν τη γενίκευση στον πληθυσμό, αλλά μπορούν να παρέχουν σημαντικά δεδομένα και πληροφορίες σχετικά με τα ερωτήματα της έρευνας (Creswell, 2016).

4.6 Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα 11/11/2021 έως 11/12/2021 σε Δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, μέσω της πλατφόρμας Google Forms, λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών συνθηκών που επικρατούν, αλλά και για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων ως προς τη συμπλήρωση τους, όπως και η αποστολή τους στα email των σχολικών μονάδων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν από συνοδευτική επιστολή, με την οποία οι ερωτώμενοι ενημερώνονταν σχετικά με το θέμα της παρούσας εργασίας, τους ερευνητικούς σκοπούς και τη σημασία της συμμετοχής τους, ενώ παράλληλα δίνονταν και οι

απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την τήρηση της ανωνυμίας τους και την αξιοποίηση των απαντήσεων αποκλειστικά για την ερευνητική διαδικασία. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διεξήχθη σε καθορισμένο χρονικό διάστημα, αποβλέποντας στη διασφάλιση της εγκυρότητας της διαδικασίας της έρευνας (Cohen et al., 2008) και την επίτευξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων (Creswell, 2016) για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων. Κρίθηκε, επίσης, απαραίτητη η αναδιανομή των ερωτηματολογίων προς τις σχολικές μονάδες, τη δεύτερη φορά μέσω της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα να μην έχουν προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς ή να έχουν διαγραφεί κατά λάθος (Creswell, 2016).

5. Παρουσίαση-ανάλυση αποτελεσμάτων

5.1 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ολική και επιμέρους αξιοπιστία των ερωτηματολογίων και να ελεγχθεί η εσωτερική συνάφεια των ερωτημάτων-προτάσεων, αξιοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's α (Creswell, 2016), ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1. Συγκεκριμένα, αν η τιμή του δείκτη α είναι <0,6 η κλίμακα θεωρείται αναξιόπιστη. Η παρουσία υψηλών συντελεστών συσχέτισης των ερωτήσεων, κατά κανόνα >0,7, υποδηλώνει την υψηλή ενδοσυνέπεια και τη δυνατότητα εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας:

	Εκπαιδευτικοί			**Διευθυντές**		
	Average interitem covariance	Number of items in the scale	Scale reliability coefficient	Average interitem covariance	Number of items in the scale	Scale reliability coefficient
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,48	8	0,94	0,11	8	0,85
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,75	4	0,92	0,12	4	0,81
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,54	5	0,93	0,09	5	0,74
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,69	6	0,94	0,10	6	0,79
Σύνολο ερωτηματολογίου	0,57	23	0,98	0,09	23	0,92

Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας ερωτηματολογίων.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αξιοπιστία συνολικά των ερωτήσεων-προτάσεων των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αναδεικνύεται εξαιρετικά υψηλή.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι ο δείκτης α-Cronbach ανά διάσταση είναι >0,90, ενισχύοντας, έτσι, την αξιοπιστία των μετρήσεων της έρευνας. Αντίστοιχα, η αξιοπιστία των ερωτημάτων της 1ης και 2ης διάστασης του ερωτηματολογίου των διευθυντών χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητική, ενώ η αξιοπιστία των ερωτήσεων της 3ης και 4ης διάστασης θεωρείται επαρκής.

Τέλος, η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξασφαλίστηκε μέσω της συσχέτισης του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων με τις προτάσεις των ερωτηματολογίων, της εμπεριστατωμένης δειγματοληψίας, του κατάλληλου σχεδιασμού του ερευνητικού εργαλείου και της συστηματικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων (Cohen et al., 2008).

5.2 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήσεις οι οποίες αφορούν στα δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 154 ερωτώμενοι συνολικά, από τους οποίους 35 ήταν διευθυντές Δημοτικών σχολείων και 119 εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ειδικότητας.

5.2.1 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Από το δείγμα των 119 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 52 (43,70%) είναι άνδρες και οι 67 (56,30%) είναι γυναίκες. Ως προς την ηλικία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (45) φαίνεται ότι ανήκουν στην ομάδα 31-40, με ποσοστό 37,82%, ενώ η ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών συγκεντρώνει τη μειοψηφία των απαντήσεων, η οποία αποτελείται από 15 συμμετέχοντες (12,61%). Το 40,34% (48) των ερωτηθέντων είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος απαρτίζεται από άλλες ειδικότητες (15,13% ΠΕ71, 7,56% ΠΕ73, 64,20% ΠΕ05, 5,88% ΠΕ06, 2,52% ΠΕ07, 5,88% ΠΕ08, 5,88% ΠΕ11, 3,36% ΠΕ16, 8,40% ΠΕ32, 0,84% ΠΕ86). Σε ό, τι αφορά το προφίλ των συμμετεχόντων ως προς τη σχέση εργασίας τους, 71 (59,66%) από αυτούς είναι μόνιμοι, με οργανική θέση εκπαιδευτικοί, 42 (35,29%) αναπληρωτές και μόλις 6 (5,04%) αποσπασμένοι. Ως προς τα συνολικά έτη υπηρεσίας, το 38,66% (46 ερωτηθέντες) έχει προϋπηρεσία από 1 έως 10 έτη, το 25,21% (30 ερωτηθέντες) από 21 έως 30, το 24,37% (29 ερωτηθέντες) έχει προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη και το 11,76% (14 ερωτηθέντες) έχει εργασιακή προϋπηρεσία άνω των 30 ετών. Αναφορικά με την περαιτέρω ακαδημαϊκή τους κατάρτιση, περίπου 1 στους 2 εκπαιδευτικούς

των σχολικών μονάδων κατέχει κάποιο επιπλέον τίτλο σπουδών, με τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (86,57%) να κατέχει μεταπτυχιακά διπλώματα (Πίνακας 3).

Εκπαιδευτικοί					
Χαρακτηριστικά	**N**	**%**		**N**	**%**
Ηλικία			**Φύλο**		
έως 30	15	12,61	Άνδρας	52	43,70
31-40	45	37,82	Γυναίκα	67	56,30
41-50	37	31,09			
51+	22	18,49			
Σύνολο	119	100,00	**Σύνολο**	119	100,00
Ειδικότητα			**Προϋπηρεσία**		
ΠΕ70 Δάσκαλοι	48	40,34	1-10	46	38,66
ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ	18	15,13	11-20	29	24,37
ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θράκης	9	7,56	21-30	30	25,21
ΠΕ05 Γαλλικής γλώσσας	5	4,20	30+	14	11,76
ΠΕ06 Αγγλικής γλώσσας	7	5,88	**Σύνολο**	119	100,00
ΠΕ07 Γερμανικής γλώσσας	3	2,52			
ΠΕ08 Καλλιτεχνικών	7	5,88	**Εργασιακή σχέση**		
ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	7	5,88	Οργανική	71	59,66
ΠΕ16 Μουσικής	4	3,36	Αποσπασμένος/η	6	5,04
ΠΕ32 Θεατρολόγοι	10	8,40	Αναπληρωτής/τρια	42	35,29
ΠΕ86 Πληροφορικής	1	0,84			
Σύνολο	119	100,00	**Σύνολο**	119	100,00
Τίτλοι σπουδών					
Δεύτερο πτυχίο	6	8,96			
Μεταπτυχιακό	58	86,57			
Διδακτορικό	1	1,49			
Δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό	1	1,49			
Μεταπτυχιακό και διδασκαλείο	1	1,49			
Σύνολο	67	100,00			

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών.

5.2.2 Ερωτηματολόγιο διευθυντών

Η δεύτερη ομάδα ερωτηθέντων αποτελούνταν από 35 διευθυντές Δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης, εκ των οποίων οι 31, δηλαδή το 88,57%, είναι άνδρες και μόλις 4 (11,43%) γυναίκες. Οι πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των άνω των 51 ετών, με ποσοστό 68,57% (24 ερωτηθέντες). Αντίστοιχα, το 80% των ερωτηθέντων διευθυντών είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70, με τους περισσότερους από αυτούς να κατέχουν οργανική θέση στις σχολικές μονάδες τις οποίες διοικούν, συγκεκριμένα 25 ερωτηθέντες (71,43%). Όσον αφορά στα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, 18 (51,43%) από τους συμμετέχοντες έχουν εργασιακή προϋπηρεσία άνω των 51 ετών, 15 (42,86%) από 21 έως 30 έτη και μόλις 2 (5,71%) από 11 έως 20. Ως προς τους τίτλους σπουδών, σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες διευθυντές κατέχουν κάποιο επιπλέον ακαδημαϊκό εφόδιο, με την πλειοψηφία αυτών (85,71%) να κατέχει μεταπτυχιακά διπλώματα (Πίνακας 4) .

Διευθυντές					
Χαρακτηριστικά	**N**	**%**		**N**	**%**
Ηλικία					
έως 30	0	0,00	**Φύλο**		
31-40	1	2,86	Άνδρας	31	88,57
41-50	10	28,57	Γυναίκα	4	11,43
51+	24	68,57	**Σύνολο**	35	100,00
Σύνολο	35	100,00			
			Προϋπηρεσία		
Ειδικότητα			1-10	0	0,00
ΠΕ70 Δάσκαλοι	28	80,00	11-20	2	5,71
ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ	1	2,86	21-30	15	42,86
ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Π.Ε. Θράκης	5	14,29	30+	18	51,43
ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	1	2,86	**Σύνολο**	35	100,00
Σύνολο	35	100,00			
			Τίτλοι σπουδών		
Εργασιακή σχέση			Δεύτερο πτυχίο	3	10,71
Οργανική	25	71,43	Μεταπτυχιακό	24	85,71
Αποσπασμένος/η	10	28,57	Διδακτορικό	1	3,57
Σύνολο	35	100,00	**Σύνολο**	28	100,00

Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών.

5.3 Ανάλυση απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών ανά διάσταση παρακίνησης

Οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές των σχολικών μονάδων κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας αναφορικά με τις συμπεριφορές και τις ενέργειες των διευθυντικών στελεχών, που λειτουργούν θετικά στην εκπαιδευτική παρακίνηση, αποβλέποντας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολικού οργανισμού εν γένει.

5.3.1 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες

Στους Πίνακες 5 και 6 που ακολουθούν, παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα (συχνότητες και ποσοστά) των απαντήσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών αντίστοιχα, αναφορικά με την 1η διάσταση της παρακίνησης, η οποία περικλείει τη θεμελίωση θετικού κλίματος και των κατάλληλων εργασιακών συνθηκών εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επίσης, στο Διάγραμμα 1 γίνεται η συγκριτική αποτύπωση των ποσοστών για τις κατηγορίες «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

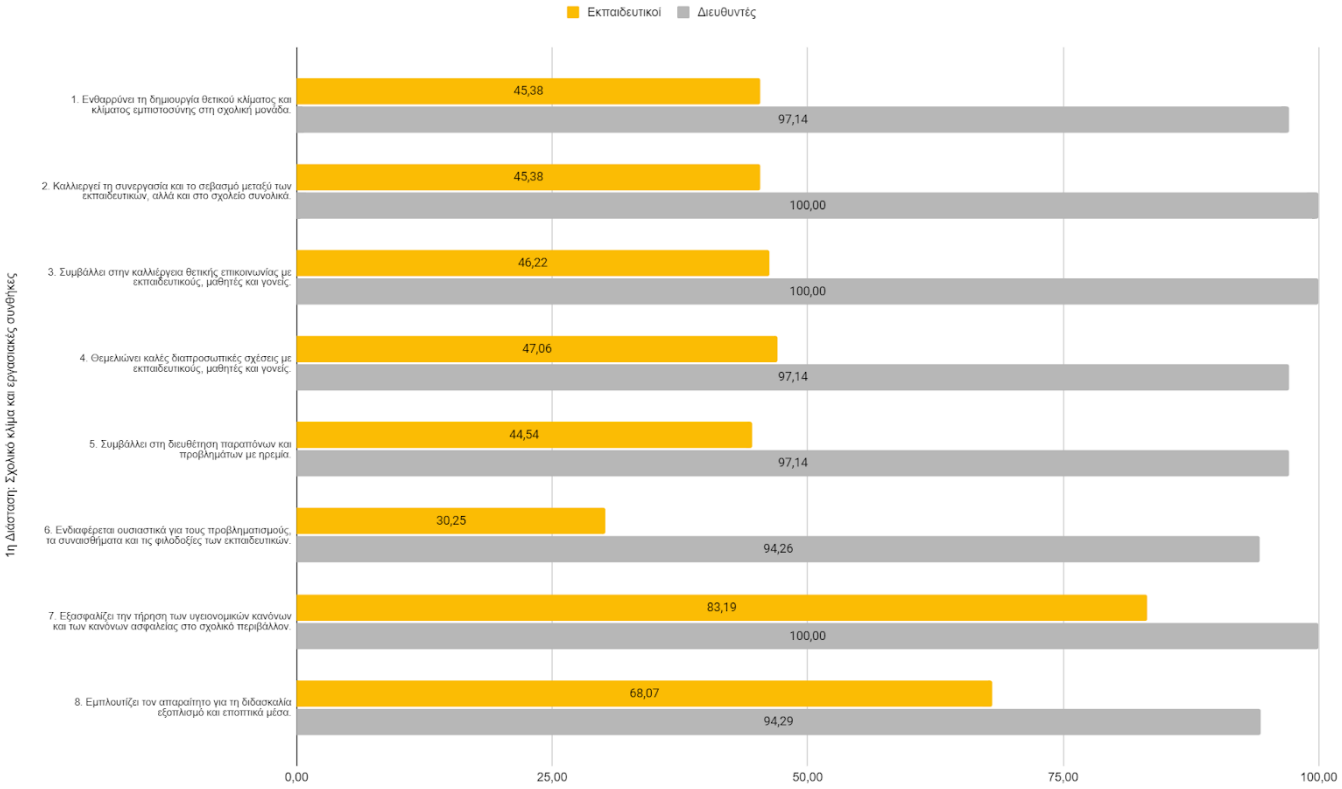
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες							
		N	**%**			**N**	**%**
1. Ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού κλίματος και κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα.	**Διαφωνώ απόλυτα**	2	1,68	5. Συμβάλλει στη διευθέτηση παραπόνων και προβλημάτων με ηρεμία.	**Διαφωνώ απόλυτα**	1	0,84
	Διαφωνώ	15	12,61		**Διαφωνώ**	13	10,92
	Δεν είμαι σίγουρος/η	48	40,34		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	52	43,70
	Συμφωνώ	45	37,82		**Συμφωνώ**	43	36,13
	Συμφωνώ απόλυτα	9	7,56		**Συμφωνώ απόλυτα**	10	8,40
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00
2. Καλλιεργεί τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και στο σχολείο συνολικά.	**Διαφωνώ απόλυτα**	2	1,68	6. Ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τους προβληματισμούς, τα συναισθήματα και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών.	**Διαφωνώ απόλυτα**	5	4,20
	Διαφωνώ	17	14,29		**Διαφωνώ**	29	24,37
	Δεν είμαι σίγουρος/η	46	38,66		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	49	41,18
	Συμφωνώ	45	37,82		**Συμφωνώ**	27	22,69
	Συμφωνώ απόλυτα	9	7,56		**Συμφωνώ απόλυτα**	9	7,56
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00
3. Συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	**Διαφωνώ απόλυτα**	1	0,84	7. Εξασφαλίζει την τήρηση των υγειονομικών κανόνων και των κανόνων ασφαλείας στο σχολικό περιβάλλον.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	11	9,24		**Διαφωνώ**	1	0,84
	Δεν είμαι σίγουρος/η	52	43,70		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	19	15,97
	Συμφωνώ	46	38,66		**Συμφωνώ**	67	56,30

	Συμφωνώ απόλυτα	9	7,56		**Συμφωνώ απόλυτα**	32	26,89
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00
4. Θεμελιώνει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	**Διαφωνώ απόλυτα**	2	1,68	8. Εμπλουτίζει τον απαραίτητο για τη διδασκαλία εξοπλισμό και εποπτικά μέσα.	**Διαφωνώ απόλυτα**	2	1,68
	Διαφωνώ	7	5,88		**Διαφωνώ**	18	15,13
	Δεν είμαι σίγουρος/η	54	45,38		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	18	15,13
	Συμφωνώ	47	39,50		**Συμφωνώ**	68	57,14
	Συμφωνώ απόλυτα	9	7,56		**Συμφωνώ απόλυτα**	13	10,92
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00

Πίνακας 5: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 1ης διάστασης: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες.

1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες							
		N	**%**			**N**	**%**
1. Ενθαρρύνω τη δημιουργία θετικού κλίματος και κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	5. Συμβάλλω στη διευθέτηση παραπόνων και προβλημάτων με ηρεμία.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	0	0,00
	Δεν είμαι σίγουρος/η	1	2,86		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	1	2,86
	Συμφωνώ	25	71,43		**Συμφωνώ**	24	68,57
	Συμφωνώ απόλυτα	9	25,71		**Συμφωνώ απόλυτα**	10	28,57
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00
2. Καλλιεργώ τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και στο σχολείο συνολικά.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	6. Ενδιαφέρομαι ουσιαστικά για τους προβληματισμούς, τα συναισθήματα και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	0	0,00
	Δεν είμαι σίγουρος/η	0	0,00		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	2	5,71
	Συμφωνώ	22	62,86		**Συμφωνώ**	24	68,57
	Συμφωνώ απόλυτα	13	37,14		**Συμφωνώ απόλυτα**	9	25,71
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00
3. Συμβάλλω στην καλλιέργεια θετικής επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	7. Εξασφαλίζω την τήρηση των υγειονομικών κανόνων και των κανόνων ασφαλείας στο σχολικό περιβάλλον.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	0	0,00
	Δεν είμαι σίγουρος/η	0	0,00		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	0	0,00
	Συμφωνώ	21	60,00		**Συμφωνώ**	12	34,29
	Συμφωνώ απόλυτα	14	40,00		**Συμφωνώ απόλυτα**	23	65,71
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00
4. Θεμελιώνω καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	8. Εμπλουτίζω τον απαραίτητο για τη διδασκαλία εξοπλισμό και εποπτικά μέσα.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	0	0,00
	Δεν είμαι σίγουρος/η	1	2,86		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	2	5,71
	Συμφωνώ	24	68,57		**Συμφωνώ**	20	57,14
	Συμφωνώ απόλυτα	10	28,57		**Συμφωνώ απόλυτα**	13	37,14
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00

Πίνακας 6: Αποτελέσματα διευθυντών στις προτάσεις της 1ης διάστασης: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες.



Διάγραμμα 1: Συγκριτική αποτύπωση βαθμού συμφωνίας εκπαιδευτικών και διευθυντών για την 1η διάσταση της παρακίνησης.

Από τις παραπάνω καταγραφές, παρατηρούμε ότι για τα στελέχη ο βαθμός συμφωνίας στις προτάσεις της 1ης διάστασης κυμαίνεται από 94,26% έως 100%. Οι εκπαιδευτικοί «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 83,19% με την πρόταση **«Εξασφαλίζει την τήρηση των υγειονομικών κανόνων και των κανόνων ασφαλείας στο σχολικό περιβάλλον»** και 68,07% με τη δήλωση **«Εμπλουτίζει τον απαραίτητο για τη διδασκαλία εξοπλισμό και εποπτικά μέσα»**, οι οποίες συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων. Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» αναφορικά με τις προτάσεις: **«Θεμελιώνει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς»** (47,06%), **«Συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς»** (46,22%), **«Ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού κλίματος και κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα»** και **«Καλλιεργεί τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και στο σχολείο συνολικά»** (45,38% αντίστοιχα) και **«Συμβάλλει στη διευθέτηση παραπόνων και προβλημάτων με ηρεμία»** (44,54%). Η χαμηλότερη συγκέντρωση απαντήσεων των εκπαιδευτικών παρατηρείται στη

δήλωση «**Ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τους προβληματισμούς, τα συναισθήματα και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών**», με ποσοστό 30,25%.

5.3.2 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση

Οι Πίνακες 7 και 8 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα (συχνότητες και ποσοστά) των απαντήσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών αντίστοιχα, στις ερωτήσεις-προτάσεις της 2ης διάστασης, οι οποίες αναφέρονται στην ανάδειξη, αναγνώριση και αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας μέσω βελτιωτικών, επιμορφωτικών ενεργειών. Επίσης, το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει τη συγκριτική αποτύπωση των ποσοστών για τις κατηγορίες «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

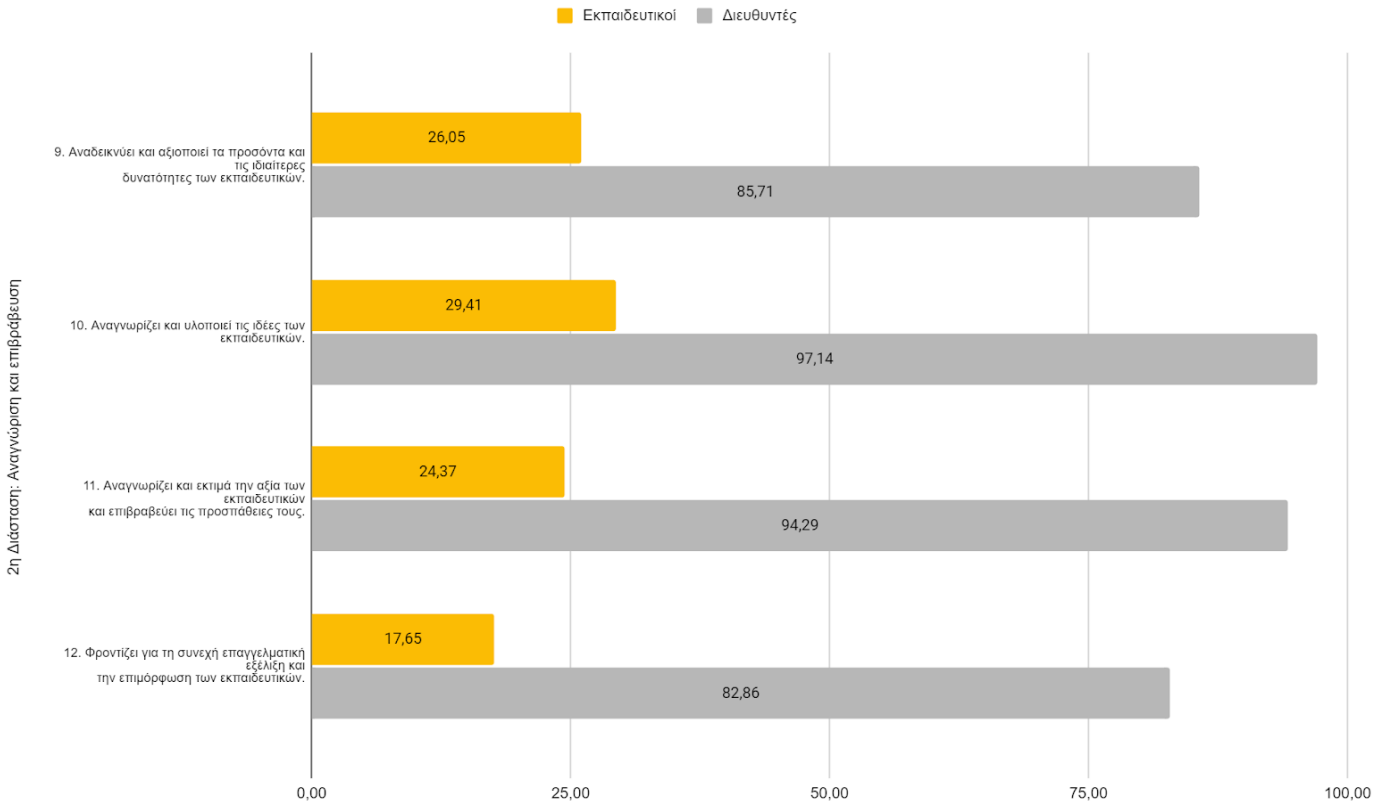
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση							
		N	**%**			**N**	**%**
9. Αναδεικνύει και αξιοποιεί τα προσόντα και τις ιδιαίτερες δυνατότητες των εκπαιδευτικών.	**Διαφωνώ απόλυτα**	6	5,04	11. Αναγνωρίζει και εκτιμά την αξία των εκπαιδευτικών και επιβραβεύει τις προσπάθειες τους.	**Διαφωνώ απόλυτα**	14	11,76
	Διαφωνώ	31	26,05		**Διαφωνώ**	43	36,13
	Δεν είμαι σίγουρος/η	51	42,86		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	33	27,73
	Συμφωνώ	24	20,17		**Συμφωνώ**	21	17,65
	Συμφωνώ απόλυτα	7	5,88		**Συμφωνώ απόλυτα**	8	6,72
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00
10. Αναγνωρίζει και υλοποιεί τις ιδέες των εκπαιδευτικών.	**Διαφωνώ απόλυτα**	6	5,04	12. Φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	**Διαφωνώ απόλυτα**	3	2,52
	Διαφωνώ	27	22,69		**Διαφωνώ**	51	42,86
	Δεν είμαι σίγουρος/η	51	42,86		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	44	36,97
	Συμφωνώ	26	21,85		**Συμφωνώ**	14	11,76
	Συμφωνώ απόλυτα	9	7,56		**Συμφωνώ απόλυτα**	7	5,88
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00

Πίνακας 7: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 2ης διάστασης: Αναγνώριση και επιβράβευση.

2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση							
		N	**%**			**N**	**%**
9. Αναδεικνύω και αξιοποιώ τα προσόντα και τις ιδιαίτερες δυνατότητες των εκπαιδευτικών.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	11. Αναγνωρίζω και εκτιμώ την αξία των εκπαιδευτικών και επιβραβεύω τις προσπάθειες τους.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	0	0,00
	Δεν είμαι σίγουρος/η	5	14,29		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	2	5,71
	Συμφωνώ	27	77,14		**Συμφωνώ**	25	71,43

	Συμφωνώ απόλυτα	3	8,57		**Συμφωνώ απόλυτα**	8	22,86
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00
10. Αναγνωρίζω και υλοποιώ τις ιδέες των εκπαιδευτικών.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	12. Φροντίζω για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	1	2,86
	Δεν είμαι σίγουρος/η	1	2,86		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	5	14,29
	Συμφωνώ	29	82,86		**Συμφωνώ**	27	77,14
	Συμφωνώ απόλυτα	5	14,29		**Συμφωνώ απόλυτα**	2	5,71
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00

Πίνακας 8: Αποτελέσματα διευθυντών στις προτάσεις της 2ης διάστασης: Αναγνώριση και επιβράβευση.



Διάγραμμα 2: Συγκριτική αποτύπωση βαθμού συμφωνίας εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη 2η διάσταση της παρακίνησης.

Όσον αφορά στα ερωτήματα της 2ης διάστασης, διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό από 82,86% έως 97,14%. Συγκριτικά, τα αντίστοιχα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αρκετή διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» με τη δήλωση **«Αναγνωρίζει και υλοποιεί τις ιδέες των εκπαιδευτικών»** σε ποσοστό 29,41%, ενώ στο

αντίστοιχο ποσοστό των διευθυντών παρατηρείται εξαιρετικά υψηλή συγκέντρωση της τάξεως του 97,14%. Οι προτάσεις **«Αναδεικνύει και αξιοποιεί τα προσόντα και τις ιδιαίτερες δυνατότητες των εκπαιδευτικών»** και **«Αναγνωρίζει και εκτιμά την αξία των εκπαιδευτικών και επιβραβεύει τις προσπάθειες τους»** συγκεντρώνουν το 26,05% και 24,37% των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα, ενώ για τη δήλωση **«Φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»** καταγράφεται το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας, 17,65%, με το αντίστοιχο ποσοστό των διευθυντών να υπερτερεί σημαντικά (82,86%).

5.3.3 3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα

Στους Πίνακες 9 και 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα (συχνότητες και ποσοστά) των απαντήσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών αντίστοιχα, στις δηλώσεις της 3ης διάστασης, σχετικά με τις κατευθύνσεις των διευθυντικών στελεχών για τη συμπερίληψη των εκπαιδευτικών στις διοικητικές διαδικασίες, την εμπλοκή τους στον καθορισμό της στοχοθεσίας, την ενθάρρυνση για την ανάληψη πρωτοβουλιών, την καθιέρωση υποστηρικτικού και καθοδηγητικού κλίματος και την εισαγωγή καινοτομιών. Στο Διάγραμμα 3 απεικονίζεται η συγκριτική αποτύπωση των ποσοστών για τις κατηγορίες «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

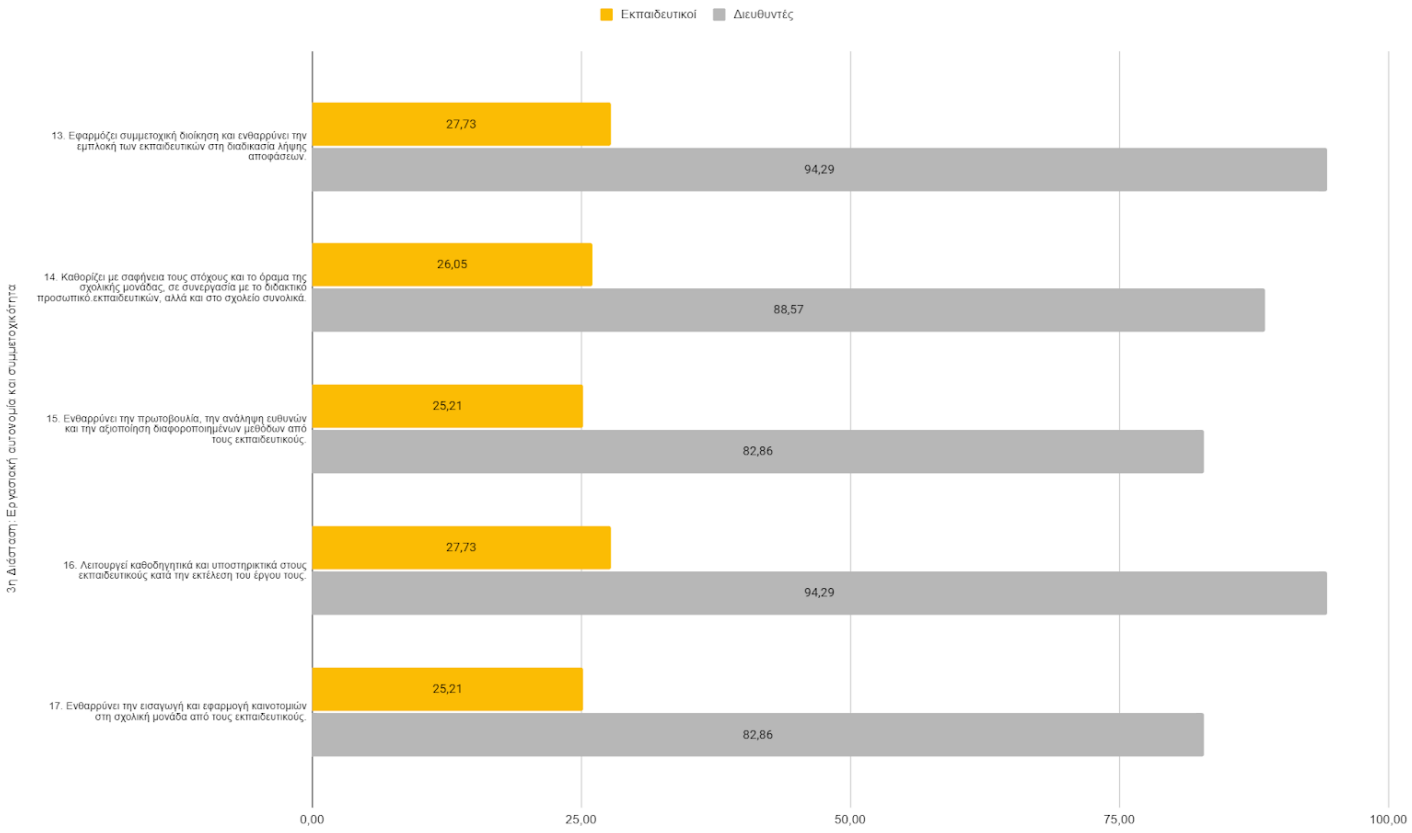
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα							
		N	**%**			**N**	**%**
13. Εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση και ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	**Διαφωνώ απόλυτα**	5	4,20	16. Λειτουργεί καθοδηγητικά και υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση του έργου τους.	**Διαφωνώ απόλυτα**	3	2,52
	Διαφωνώ	24	20,17		**Διαφωνώ**	35	29,41
	Δεν είμαι σίγουρος/η	57	47,90		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	48	40,34
	Συμφωνώ	27	22,69		**Συμφωνώ**	26	21,85
	Συμφωνώ απόλυτα	6	5,04		**Συμφωνώ απόλυτα**	7	5,88
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00
14. Καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό.	**Διαφωνώ απόλυτα**	2	1,68	17. Ενθαρρύνει την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα από τους εκπαιδευτικούς.	**Διαφωνώ απόλυτα**	2	1,68
	Διαφωνώ	10	8,40		**Διαφωνώ**	23	19,33
	Δεν είμαι σίγουρος/η	76	63,87		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	64	53,78
	Συμφωνώ	24	20,17		**Συμφωνώ**	23	19,33
	Συμφωνώ απόλυτα	7	5,88		**Συμφωνώ απόλυτα**	7	5,88
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00
15. Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την ανάληψη ευθυνών	**Διαφωνώ απόλυτα**	4	3,36				
	Διαφωνώ	26	21,85				

και την αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς.	**Δεν είμαι σίγουρος/η**	59	49,58				
	Συμφωνώ	23	19,33				
	Συμφωνώ απόλυτα	7	5,88				
	Σύνολο	119	100,00				

Πίνακας 9: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 3ης διάστασης: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα.

3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα							
		N	**%**			**N**	**%**
13. Εφαρμόζω συμμετοχική διοίκηση και ενθαρρύνω την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	16. Λειτουργώ καθοδηγητικά και υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση του έργου τους.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	0	0,00
	Δεν είμαι σίγουρος/η	2	5,71		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	2	5,71
	Συμφωνώ	26	74,29		**Συμφωνώ**	28	80,00
	Συμφωνώ απόλυτα	7	20,00		**Συμφωνώ απόλυτα**	5	14,29
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00
14. Καθορίζω με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	17. Ενθαρρύνω την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα από τους εκπαιδευτικούς.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	0	0,00
	Δεν είμαι σίγουρος/η	4	11,43		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	6	17,14
	Συμφωνώ	28	80,00		**Συμφωνώ**	25	71,43
	Συμφωνώ απόλυτα	3	8,57		**Συμφωνώ απόλυτα**	4	11,43
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00
15. Ενθαρρύνω την πρωτοβουλία, την ανάληψη ευθυνών και την αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00				
	Διαφωνώ	0	0,00				
	Δεν είμαι σίγουρος/η	6	17,14				
	Συμφωνώ	25	71,43				
	Συμφωνώ απόλυτα	4	11,43				
	Σύνολο	35	100,00				

Πίνακας 10: Αποτελέσματα διευθυντών στις προτάσεις της 3ης διάστασης: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα.



Διάγραμμα 3: Συγκριτική αποτύπωση βαθμού συμφωνίας εκπαιδευτικών και διευθυντών για την 3η διάσταση της παρακίνησης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, ο βαθμός συμφωνίας των διευθυντικών στελεχών κυμαίνεται από 82,86% για τις προτάσεις **«Ενθαρρύνω την πρωτοβουλία, την ανάληψη ευθυνών και την αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς»** και **«Ενθαρρύνω την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα από τους εκπαιδευτικούς»**, έως 94,29% για τις προτάσεις **«Εφαρμόζω συμμετοχική διοίκηση και ενθαρρύνω την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων»** και **«Λειτουργώ καθοδηγητικά και υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση του έργου τους»**. Υψηλή, επίσης, ήταν η συγκέντρωση των απαντήσεων τους όσον αφορά την δήλωση **«Καθορίζω με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό»**, με ποσοστό 88,57%. Αντιθέτως, τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, διαφοροποιούνται σημαντικά προς τα κάτω. Πιο αναλυτικά, το ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις **«Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την ανάληψη ευθυνών και την αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς»** και **«Ενθαρρύνει την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στη**

σχολική μονάδα από τους εκπαιδευτικούς», αγγίζει το 25,21%, αντίστοιχα και 26,05% για την πρόταση **«Καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό»**. Οι εκπαιδευτικοί «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 27,73%, με τις προτάσεις **«Εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση και ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων»** και **«Λειτουργεί καθοδηγητικά και υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση του έργου τους»**, αντίστοιχα.

5.3.4 4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση

Οι Πίνακες 11 και 12 περιγράφουν τα αποτελέσματα (συχνότητες και ποσοστά) των απαντήσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών αντίστοιχα, για τα ερωτήματα-προτάσεις της 4ης διάστασης, αναφορικά με τις ηγετικές-διοικητικές συμπεριφορές των διευθυντικών στελεχών, τη δίκαιη μεταχείριση των εκπαιδευτικών, την ενημέρωση για όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας, την ενίσχυση του αισθήματος δέσμευσης των μελών της σχολικής μονάδας και τις ενέργειές τους που λειτουργούν παραδειγματικά. Στο Διάγραμμα 4 απεικονίζεται η συγκριτική αποτύπωση των ποσοστών για τις κατηγορίες «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα» για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

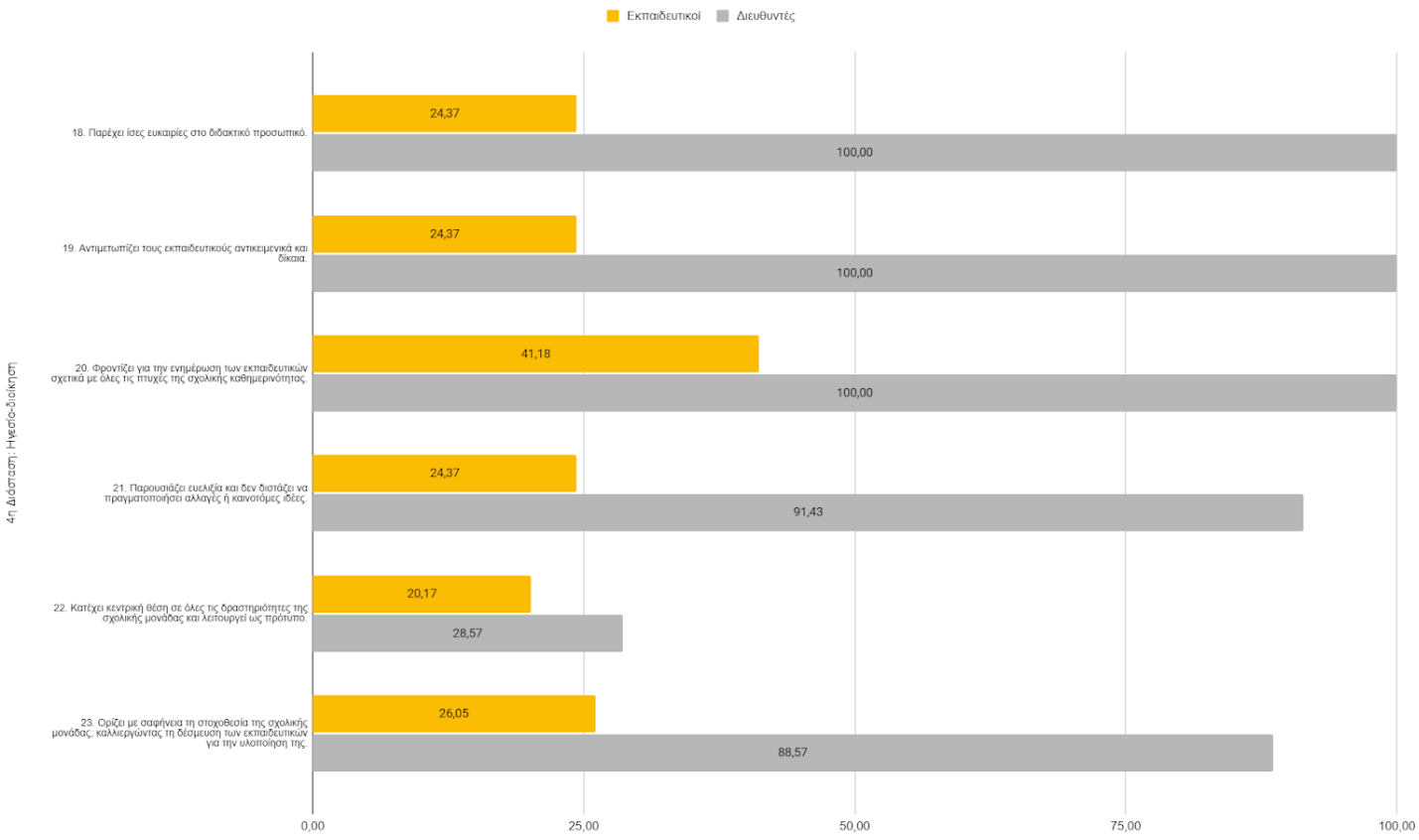
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση							
		N	**%**			**N**	**%**
18. Παρέχει ίσες ευκαιρίες στο διδακτικό προσωπικό.	**Διαφωνώ απόλυτα**	12	10,08	21. Παρουσιάζει ευελιξία και δεν διστάζει να πραγματοποιήσει αλλαγές ή καινοτόμες ιδέες.	**Διαφωνώ απόλυτα**	4	3,36
	Διαφωνώ	42	35,29		**Διαφωνώ**	20	16,81
	Δεν είμαι σίγουρος/η	36	30,25		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	66	55,46
	Συμφωνώ	21	17,65		**Συμφωνώ**	19	15,97
	Συμφωνώ απόλυτα	8	6,72		**Συμφωνώ απόλυτα**	10	8,40
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00
19. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς αντικειμενικά και δίκαια.	**Διαφωνώ απόλυτα**	13	10,92	22. Κατέχει κεντρική θέση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και λειτουργεί ως πρότυπο.	**Διαφωνώ απόλυτα**	17	14,29
	Διαφωνώ	41	34,45		**Διαφωνώ**	40	33,61
	Δεν είμαι σίγουρος/η	36	30,25		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	38	31,93
	Συμφωνώ	22	18,49		**Συμφωνώ**	14	11,76
	Συμφωνώ απόλυτα	7	5,88		**Συμφωνώ απόλυτα**	10	8,40
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00
20. Φροντίζει για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με όλες τις πτυχές της σχολικής	**Διαφωνώ απόλυτα**	1	0,84	23. Ορίζει με σαφήνεια τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας, καλλιεργώντας τη	**Διαφωνώ απόλυτα**	1	0,84
	Διαφωνώ	19	15,97		**Διαφωνώ**	12	10,08
	Δεν είμαι σίγουρος/η	50	42,02		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	75	63,03

καθημερινότητας.	**Συμφωνώ**	36	30,25	δέσμευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της.	**Συμφωνώ**	25	21,01
	Συμφωνώ απόλυτα	13	10,92		**Συμφωνώ απόλυτα**	6	5,04
	Σύνολο	119	100,00		**Σύνολο**	119	100,00

Πίνακας 11: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 4ης διάστασης: Ηγεσία-διοίκηση.

4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση							
		N	**%**			**N**	**%**
18. Παρέχω ίσες ευκαιρίες στο διδακτικό προσωπικό.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	21. Παρουσιάζω ευελιξία και δεν διστάζω να πραγματοποιήσω αλλαγές ή καινοτόμες ιδέες.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	0	0,00
	Δεν είμαι σίγουρος/η	0	0,00		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	3	8,57
	Συμφωνώ	26	74,29		**Συμφωνώ**	28	80,00
	Συμφωνώ απόλυτα	9	25,71		**Συμφωνώ απόλυτα**	4	11,43
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00
19. Αντιμετωπίζω τους εκπαιδευτικούς αντικειμενικά και δίκαια.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	22. Κατέχω κεντρική θέση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και λειτουργώ ως πρότυπο.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	1	2,86
	Δεν είμαι σίγουρος/η	0	0,00		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	24	68,57
	Συμφωνώ	26	74,29		**Συμφωνώ**	5	14,29
	Συμφωνώ απόλυτα	9	25,71		**Συμφωνώ απόλυτα**	5	14,29
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00
20. Φροντίζω για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00	23. Ορίζω με σαφήνεια τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας, καλλιεργώντας τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της.	**Διαφωνώ απόλυτα**	0	0,00
	Διαφωνώ	0	0,00		**Διαφωνώ**	0	0,00
	Δεν είμαι σίγουρος/η	0	0,00		**Δεν είμαι σίγουρος/η**	4	11,43
	Συμφωνώ	20	57,14		**Συμφωνώ**	29	82,86
	Συμφωνώ απόλυτα	15	42,86		**Συμφωνώ απόλυτα**	2	5,71
	Σύνολο	35	100,00		**Σύνολο**	35	100,00

Πίνακας 12: Αποτελέσματα διευθυντών στις προτάσεις της 4ης διάστασης: Ηγεσία-διοίκηση.



Διάγραμμα 4: Συγκριτική αποτύπωση βαθμού συμφωνίας εκπαιδευτικών και διευθυντών για την 4η διάσταση της παρακίνησης.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο βαθμός συμφωνίας των διευθυντικών στελεχών παρουσιάζει υψηλά ποσοστά σε όλες σχεδόν τις προτάσεις της 4ης διάστασης. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 88,57% με τη δήλωση **«Ορίζω με σαφήνεια τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας, καλλιεργώντας τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της»**, 91,43% με την πρόταση **«Παρουσιάζω ευελιξία και δεν διστάζω να πραγματοποιήσω αλλαγές ή καινοτόμες ιδέες»** και 100% με τις προτάσεις **«Παρέχω ίσες ευκαιρίες στο διδακτικό προσωπικό»**, **«Αντιμετωπίζω τους εκπαιδευτικούς αντικειμενικά και δίκαια»** και **«Φροντίζω για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας»**. Η χαμηλότερη ποσοστιαία συγκέντρωση στο βαθμό συμφωνίας των διευθυντικών στελεχών καταγράφεται στην πρόταση **«Κατέχω κεντρική θέση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και λειτουργώ ως πρότυπο»**, με 25,58%. Σε αντιδιαστολή με τα υψηλά ποσοστά των απαντήσεων των διευθυντών, ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 20,16% έως 41,17%. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί «συμφωνούν» και «συμφωνούν

απόλυτα» σε ποσοστό 20,16% με την πρόταση **«Κατέχει κεντρική θέση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και λειτουργεί ως πρότυπο»**, η οποία παρουσιάζει και τη χαμηλότερη συγκέντρωση, 24,37% με τις δηλώσεις **«Παρέχει ίσες ευκαιρίες στο διδακτικό προσωπικό»**, **«Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς αντικειμενικά και δίκαια»** και **«Παρουσιάζει ευελιξία και δεν διστάζει να πραγματοποιήσει αλλαγές ή καινοτόμες ιδέες»**, αντίστοιχα και 26,05% με τη δήλωση **«Ορίζει με σαφήνεια τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας, καλλιεργώντας τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της»**. Στην πρόταση **«Φροντίζει για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας»**, καταγράφεται το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών, 41,16%.

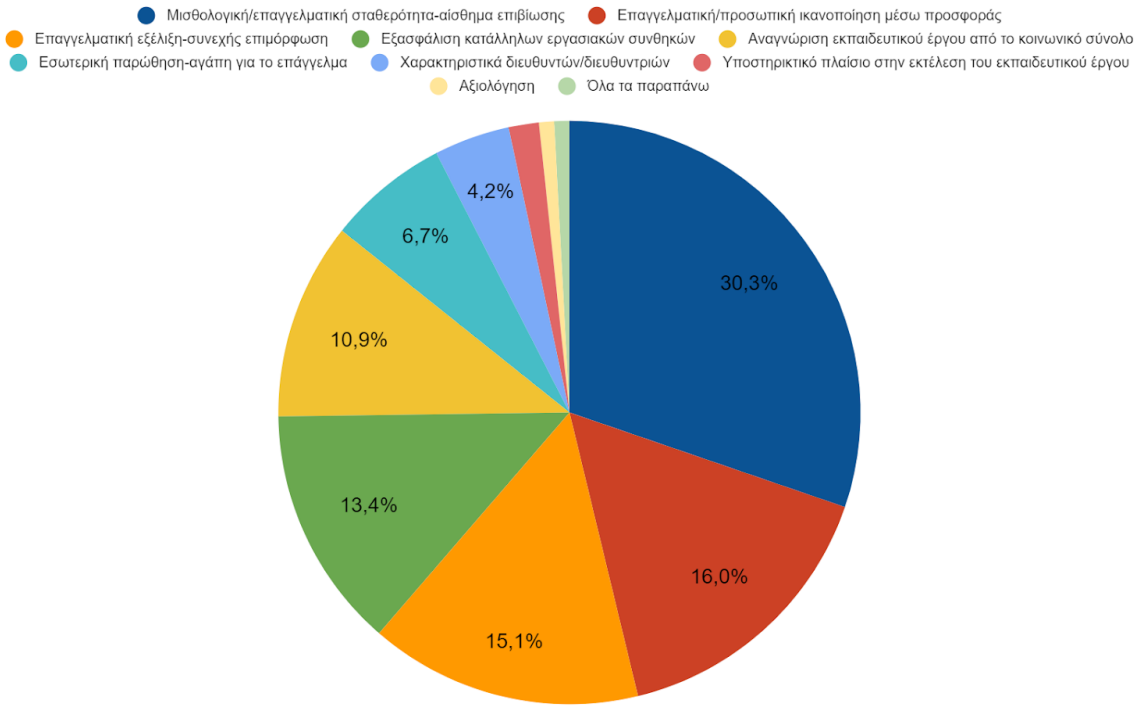
5.3.5 Ερωτήματα ανοικτού τύπου

5.3.5.1 Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον

Στους πίνακες που ακολουθούν και με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα 24, παρατίθενται άλλοι παράγοντες, εκτός από αυτούς που συμπεριλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια, οι οποίοι συντελούν στη θετική παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο εσωτερικό των σχολικών οργανισμών.

Παράγοντες παρακίνησης	**N**	**%**
Μισθολογική/επαγγελματική σταθερότητα-αίσθημα επιβίωσης	36	30,25%
Επαγγελματική/προσωπική ικανοποίηση μέσω προσφοράς	19	15,97%
Επαγγελματική εξέλιξη-συνεχής επιμόρφωση	18	15,13%
Εξασφάλιση κατάλληλων εργασιακών συνθηκών	16	13,45%
Αναγνώριση εκπαιδευτικού έργου από το κοινωνικό σύνολο	13	10,92%
Εσωτερική παρώθηση-αγάπη για το επάγγελμα	8	6,72%
Χαρακτηριστικά διευθυντών	5	4,20%
Υποστηρικτικό πλαίσιο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου	2	1,68%
Αξιολόγηση	1	0,84%
Όλα τα παραπάνω	1	0,84%
Σύνολο	119	100,00%

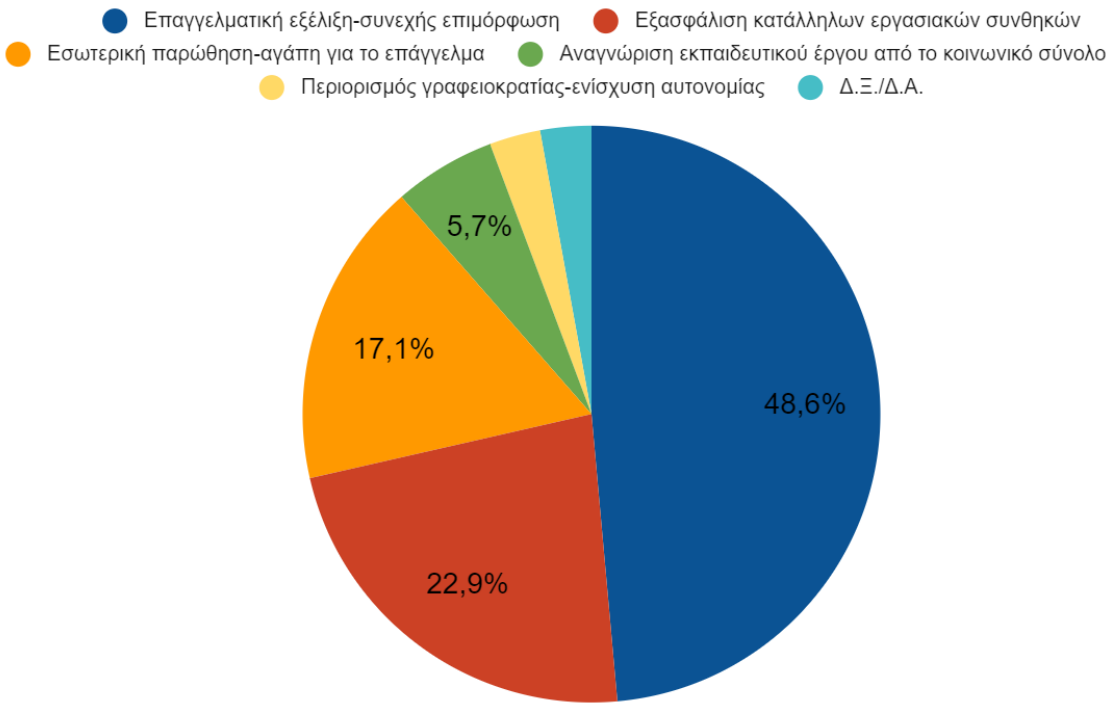
Πίνακας 13: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον.



Διάγραμμα 5: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον.

Παράγοντες παρακίνησης	**N**	**%**
Επαγγελματική εξέλιξη-συνεχής επιμόρφωση	17	48,57%
Εξασφάλιση κατάλληλων εργασιακών συνθηκών	8	22,86%
Εσωτερική παρώθηση-αγάπη για το επάγγελμα	6	17,14%
Αναγνώριση εκπαιδευτικού έργου από το κοινωνικό σύνολο	2	5,71%
Περιορισμός γραφειοκρατίας-ενίσχυση αυτονομίας	1	2,86%
Δ.Ξ./Δ.Α.	1	2,86%
Σύνολο	35	100,00%

Πίνακας 14: Αποτελέσματα διευθυντών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον.



Διάγραμμα 6: Αποτελέσματα διευθυντών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον.

Από τον Πίνακα 13 διαπιστώνουμε ότι σημαντικότερος παράγοντας που λειτουργεί παρακινητικά για τους εκπαιδευτικούς είναι η επαγγελματική σταθερότητα και η μισθολογική ασφάλεια που προσφέρει η εργασία στον δημόσιο τομέα, με ποσοστό 30,25%. Ακολουθούν η επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση που αποκομίζουν μέσω του εκπαιδευτικού έργου (15,97%), η επαγγελματική τους εξέλιξη μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης (15,13%), η εξασφάλιση των κατάλληλων εργασιακών συνθηκών με την καθιέρωση κλίματος σεβασμού και αλληλεγγύης (13,45%) και η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου από το κοινωνικό σύνολο (10,92%). Χαμηλότερα ιεραρχούνται από τους εκπαιδευτικούς η εσωτερική παρώθηση, η οποία προκύπτει από την αγάπη τους για το επάγγελμα, με 6,72%, τα ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών, με ποσοστό 4,20%. η ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου από το κράτος κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, με 1,68% και η αξιολογική διαδικασία, καθώς και οι παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως στο ερωτηματολόγιο, με ποσοστό 0,84%, αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντικών στελεχών, όπως περιγράφονται στον Πίνακα 14, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω επιμορφωτικών διαδικασιών φαίνεται ότι λειτουργεί περισσότερο παρακινητικά, με ποσοστό 48,57%. Στη συνέχεια,

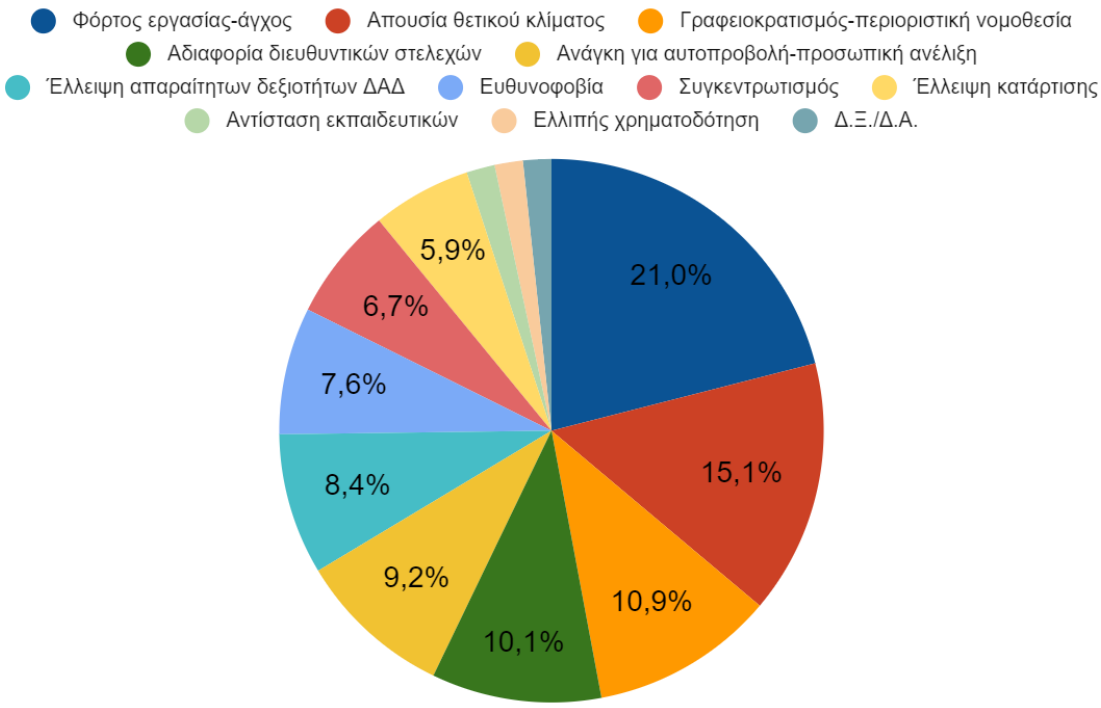
αναφέρονται η επίτευξη των απαραίτητων εργασιακών προϋποθέσεων και κατάλληλου κλίματος ενδοσχολικά, με ποσοστό 22,86%, η εσωτερική παρακινητική διάθεση των εκπαιδευτικών, με 17,14%, η αναγνώριση και η θετική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου από την κοινωνία, με 5,71%, ο περιορισμός των γραφειοκρατικών διαδικασιών για την ενίσχυση της αυτονομίας τους με ποσοστό 2,86% και άλλοι απροσδιόριστοι λόγοι, επίσης, με ποσοστό 2,86%.

5.3.5.2 Παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων

Οι πίνακες που ακολουθούν, συνοψίζουν τους παράγοντες που λειτουργούν περιοριστικά για τα διευθυντικά στελέχη, εμποδίζοντας την υλοποίηση παρακινητικών ενεργειών από πλευράς τους, όπως αυτοί εξάγονται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στο ερώτημα 25.

Περιοριστικοί παράγοντες	**N**	**%**
Φόρτος εργασίας-άγχος	25	21,01%
Απουσία θετικού κλίματος	18	15,13%
Γραφειοκρατισμός-περιοριστική νομοθεσία	13	10,92%
Αδιαφορία διευθυντικών στελεχών	12	10,08%
Ανάγκη για αυτοπροβολή-προσωπική ανέλιξη	11	9,24%
Έλλειψη απαραίτητων δεξιοτήτων ΔΑΔ	10	8,40%
Ευθυνοφοβία	9	7,56%
Συγκεντρωτισμός	8	6,72%
Έλλειψη κατάρτισης	7	5,88%
Αντίσταση εκπαιδευτικών	2	1,68%
Ελλιπής χρηματοδότηση	2	1,68%
Δ.Ξ./Δ.Α.	2	1,68%
Σύνολο	119	100,00%

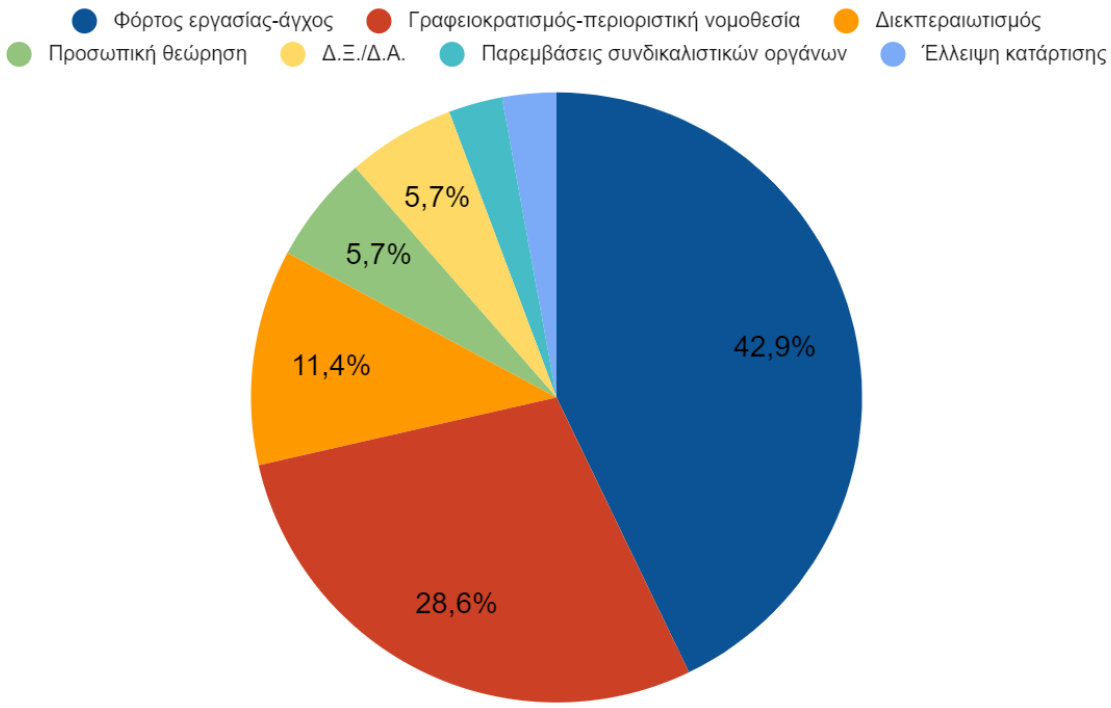
Πίνακας 15: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων.



Διάγραμμα 7: Αποτελέσματα εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων.

Περιοριστικοί παράγοντες	**N**	**%**
Φόρτος εργασίας-άγχος	15	42,86%
Γραφειοκρατισμός-περιοριστική νομοθεσία	10	28,57%
Διεκπεραιωτισμός	4	11,43%
Προσωπική θεώρηση	2	5,71%
Δ.Ξ./Δ.Α.	2	5,71%
Παρεμβάσεις συνδικαλιστικών οργάνων	1	2,86%
Έλλειψη κατάρτισης	1	2,86%
Σύνολο	35	100,00%

Πίνακας 16: Αποτελέσματα διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων.



Διάγραμμα 8: Αποτελέσματα διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν ως ιεραρχικά σημαντικότερο εμπόδιο στην εκπαιδευτική παρακίνηση, με ποσοστό 21,01%, τον φόρτο εργασίας και το άγχος που προκύπτουν από τις πολλές και ποικίλες ευθύνες που πρέπει να αντιμετωπίσουν τα διευθυντικά στελέχη. Αρκετά σημαντική θεωρείται και η απουσία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον, με 15,13%. Στη συνέχεια, παρατίθενται ο γραφειοκρατισμός και η περιοριστική εκπαιδευτική νομοθεσία (10,92%), η αδιαφορία που επιδεικνύουν τα διευθυντικά στελέχη (10,08%), η ανάγκη αυτοπροβολής και προσωπικής ανέλιξης (9,24%), η έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα εντός των σχολικών οργανισμών (8,40%), η ευθυνοφοβία (7,56%) και ο συγκεντρωτισμός των διευθυντών (6,72%), η ελλιπής κατάρτιση σε θέματα διοίκησης (5,88%), η αντίσταση των εκπαιδευτικών, η ελλιπής χρηματοδότηση και άλλοι απροσδιόριστοι παράγοντες (1,68% αντίστοιχα).

Με βάση τα αποτελέσματα των απαντήσεων των διευθυντών, τα οποία παρατίθενται στον Πίνακα 16, σημαντικότερο εμπόδιο στην υλοποίηση παρακινητικών ενεργειών θεωρείται το εργασιακό άγχος και ο φόρτος των εργασιακών ευθυνών, με ποσοστό 42,86%, το οποίο ακολουθείται από τα γραφειοκρατικά καθήκοντα και τους περιορισμούς της κρατικής νομοθεσίας, με ποσοστό 28,57%. Στους υπόλοιπους παράγοντες που περιορίζουν την προώθηση

της εκπαιδευτικής παρακίνησης από τα διευθυντικά στελέχη διακρίνονται ο διεκπεραιωτισμός που συνοδεύει τις θέσεις ευθύνης στις σχολικές μονάδες (11,43%), η προσωπική θεώρηση των διευθυντών (5,71%), άλλοι λόγοι που δεν προσδιορίζονται (5,71%), πιθανές παρεμβάσεις των συνδικαλιστικών οργάνων (2,86%) και η έλλειψη κατάρτισης σε θέματα διοικητικής φύσεως (2,86%).

5.4 Επαγωγική ανάλυση απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών ανά διάσταση παρακίνησης

Για την επαγωγική επεξεργασία των δεδομένων κρίθηκε σκόπιμη η ποσοτικοποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις προτάσεις κάθε διάστασης της παρακίνησης, με τον υπολογισμό του μέσου όρου τους, ώστε να διευκολυνθεί η εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ τους και με τα δημογραφικά, κοινωνικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν τα κύρια περιγραφικά μέτρα (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για τις νέες ποσοτικές μεταβλητές. Προϋπόθεση για την επιλογή της κατάλληλης αναλυτικής μεθόδου των δεδομένων, αποτελεί η εξέταση της κανονικότητας των τιμών των μεταβλητών, αν ακολουθούν την κανονική κατανομή ή όχι (Fay & Proschan, 2010), η οποία πραγματοποιήθηκε με το Skewness and Kurtosis normality test, ελέγχοντας τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης.

Για τη σύγκριση των ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δύο διαφορετικών ομάδων του δείγματος, αξιοποιήθηκε η δοκιμασία t-test (Hettmansperger & McKean, 1998), για τις μεταβλητές που ακολουθούν την κανονική κατανομή, ενώ για τις μεταβλητές που δεν κατανέμονται κανονικά χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική μέθοδος Mann-Whitney (Hettmansperger & McKean, 1998). Η πραγματοποίηση των συγκρίσεων των ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων των δύο ομάδων έγινε μέσω του ελέγχου ανάλυσης διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova), εφόσον οι τιμές των μεταβλητών ακολουθούν την κανονική κατανομή και υφίσταται ομοιογένεια διασπορών, η οποία ελέγχθηκε μέσω του Levene’s test. Αντίθετα, στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, προτιμήθηκε η μη παραμετρική δοκιμασία Kruskal-Wallis (Daniel, 1990).

Σε όλες τις στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, ο έλεγχος των υποθέσεων ήταν αμφίπλευρος, με το επίπεδο $p < 0,05$ να θεωρείται ως στατιστικώς σημαντικό. Τέλος, η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού Stata v.14.

5.4.1 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς τη θέση ευθύνης

Στον Πίνακα 17 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με τη θέση ευθύνης των ερωτώμενων (εκπαιδευτικός ή διευθυντής). Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 9).

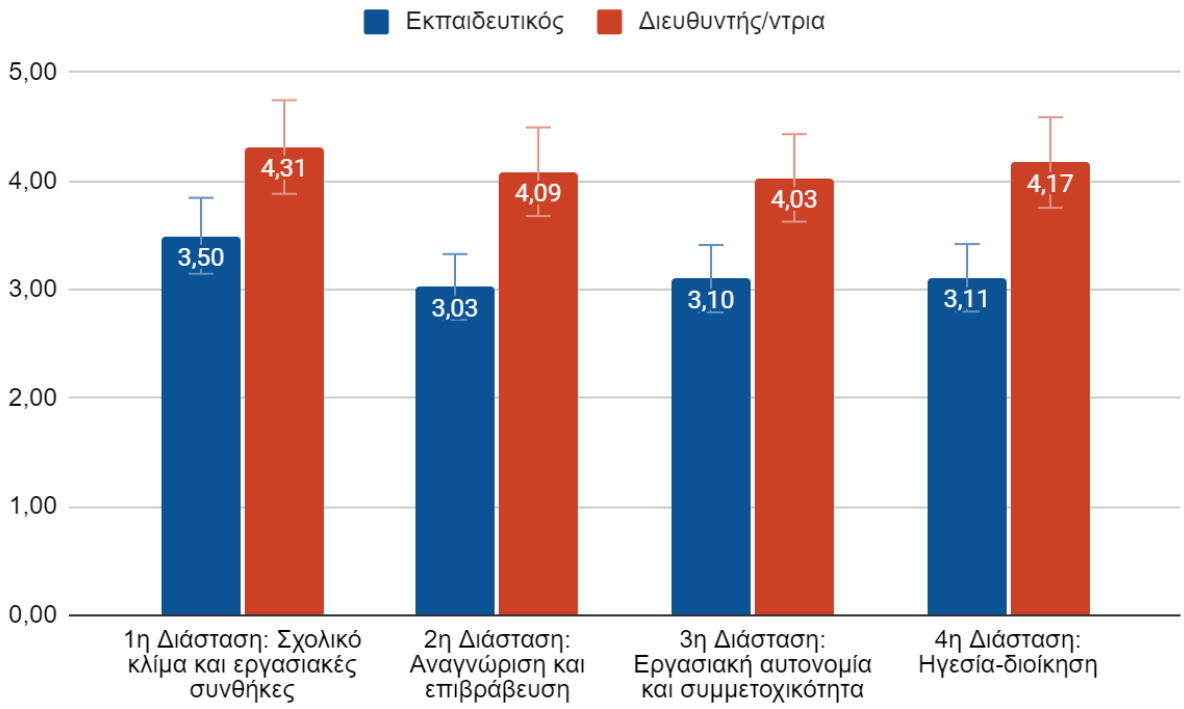
Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,74	0,34	0,60
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,81	0,42	0,70
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,49	0,86	0,78
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,18	0,32	0,24

Πίνακας 17: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τη θέση ευθύνης (εκπαιδευτικός ή διευθυντής).

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή για όλες τις διαστάσεις, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μεγαλύτερες της κρίσιμης τιμής 0,05. Επομένως, για όλες τις μεταβλητές αξιοποιήθηκε ο έλεγχος t-test, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη θέση ευθύνης.

Διάσταση	Θέση	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	Εκπαιδευτικός	119	3,50	0,75
	Διευθυντής	35	4,31	0,48
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	Εκπαιδευτικός	119	3,03	0,93
	Διευθυντής	35	4,09	0,45
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	Εκπαιδευτικός	119	3,10	0,79
	Διευθυντής	35	4,03	0,38
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	Εκπαιδευτικός	119	3,11	0,86
	Διευθυντής	35	4,17	0,38

Πίνακας 18: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τη θέση ευθύνης (εκπαιδευτικός ή διευθυντής).



Διάγραμμα 9: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τη θέση ευθύνης (εκπαιδευτικός ή διευθυντής).

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, ο έλεγχος t-test, με άνισες διασπορές ($F=10,30$, $p = 0,00 < 0,05$) κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τη θέση ευθύνης ($t(86,5686)=7,97$, $p = 0,00 < 0,05$), με τη μέση τιμή των διευθυντικών στελεχών να υπερτερεί σημαντικά από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας τους με τις προτάσεις της 1ης διάστασης.
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, ο έλεγχος t-test, με άνισες διασπορές ($F=11,67$, $p = 0,00 < 0,05$) κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τη θέση ευθύνης ($t(120,674)=9,30$, $p = 0,00 < 0,05$), με τη μέση τιμή των διευθυντικών στελεχών να υπερτερεί σημαντικά από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας τους με τις προτάσεις της 2ης διάστασης.
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, ο έλεγχος t-test, με άνισες διασπορές ($F=15,35$, $p = 0,00 < 0,05$) κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τη θέση

ευθύνης (t(118,26)=9,60, p = 0,00 < 0,05), με τη μέση τιμή των διευθυντικών στελεχών να υπερτερεί σημαντικά από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας τους με τις προτάσεις της 3ης διάστασης.

- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, ο έλεγχος t-test, με άνισες διασπορές (F=10,27, p = 0,00 < 0,05) κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τη θέση ευθύνης (t(128,668)=10,41, p = 0,00 < 0,05), με τη μέση τιμή των διευθυντικών στελεχών να υπερτερεί σημαντικά από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας τους με τις προτάσεις της 4ης διάστασης.

5.4.2 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 19 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με την ηλικία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας διασπορών (Levene's test). Στον Πίνακα 21 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 10).

Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,84	0,49	0,77
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,42	0,51	0,57
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,22	0,80	0,45
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,06	0,93	0,16

Πίνακας 19: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Διάσταση	Levene Statistic	df1	df2	p-value
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	3,09	3	115	0,03
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	2,49	3	115	0,06
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	8,46	3	115	0,00
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	3,95	3	115	0,01

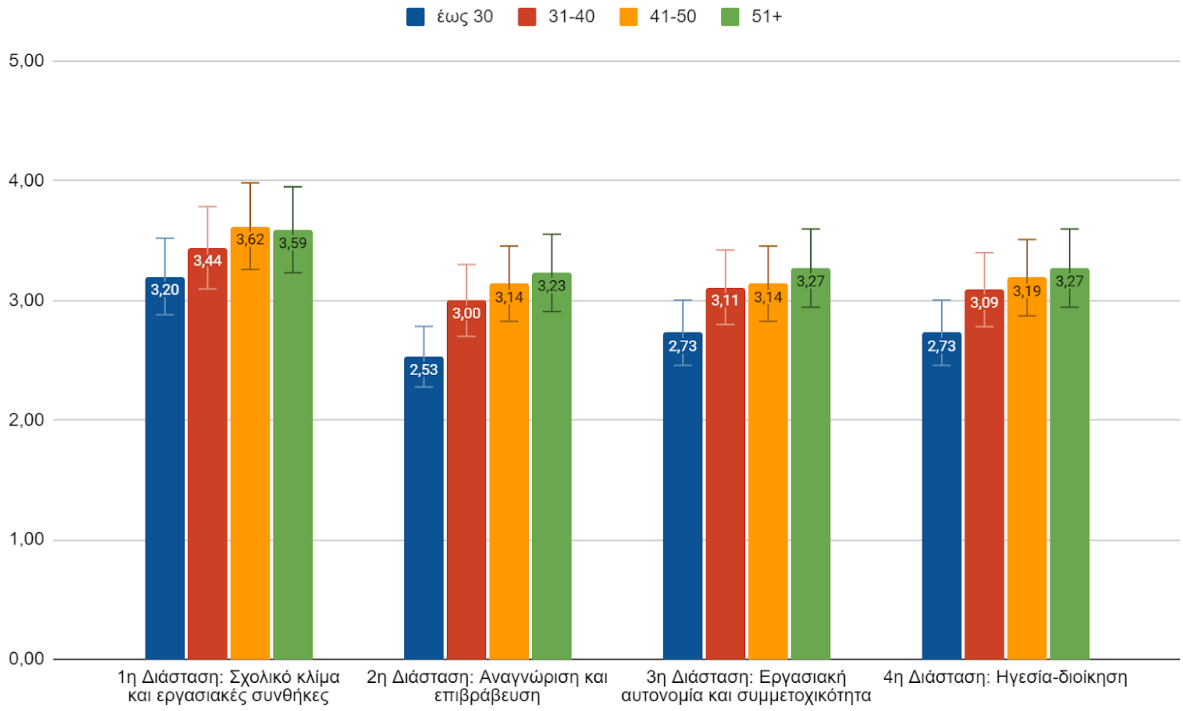
Πίνακας 20: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Από τον Πίνακα 19 προκύπτει ότι τα δεδομένα κατανέμονται κανονικά για όλες τις διαστάσεις, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μεγαλύτερες της κρίσιμης τιμής 0,05. Από τον έλεγχο ομοιογένειας διασπορών (Πίνακας 20), παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ισότητα στις διακυμάνσεις των τιμών των μεταβλητών σε όλες τις διαστάσεις, εκτός από τη 2η διάσταση ($p = 0,06 > 0,05$). Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, για τη σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του δείγματος, στις οποίες δεν υφίσταται ομοιογένεια διασπορών, αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, ενώ για τη 2η διάσταση, στην οποία πληρούνται οι προϋποθέσεις κανονικότητας και ομοιογένειας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova).

Διάσταση	Ηλικία	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	έως 30	15	3,20	0,68
	31-40	45	3,44	0,76
	41-50	37	3,62	0,59
	51+	22	3,59	0,96
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	έως 30	15	2,53	0,74
	31-40	45	3,00	0,91
	41-50	37	3,14	0,82
	51+	22	3,23	1,19
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	έως 30	15	2,73	0,46
	31-40	45	3,11	0,68
	41-50	37	3,14	0,67
	51+	22	3,27	1,20
	έως 30	15	2,73	0,59

4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	31-40	45	3,09	0,79
	41-50	37	3,19	0,78
	51+	22	3,27	1,20

Πίνακας 21: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 10: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, ο έλεγχος Levene κατέδειξε ότι υπάρχει ανομοιογένεια διασπορών ($F=3,09$, $p = 0,03 < 0,05$), ενώ από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν ($chi2(3)=4,44$, $p = 0,22 > 0,05$).
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, από την ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova), με ίσες διασπορές ($F=2,49$, $p = 0,06 > 0,05$), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των ερωτώμενων ως προς την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν ($F(3,115)=1,96$, $p = 0,12 > 0,05$).

- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, ο έλεγχος Levene κατέδειξε ότι υπάρχει ανομοιογένεια διασπορών (F=8,46, p = 0,00 < 0,05), ενώ από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν (chi2(3)=4,38, p = 0,22 > 0,05).
- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, ο έλεγχος Levene κατέδειξε ότι υπάρχει ανομοιογένεια διασπορών (F=3,95, p = 0,01 < 0,05), ενώ από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν (chi2(3)=3,86, p = 0,28 > 0,05).

5.4.3 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 22 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με το φύλο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Ο Πίνακας 23 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 11).

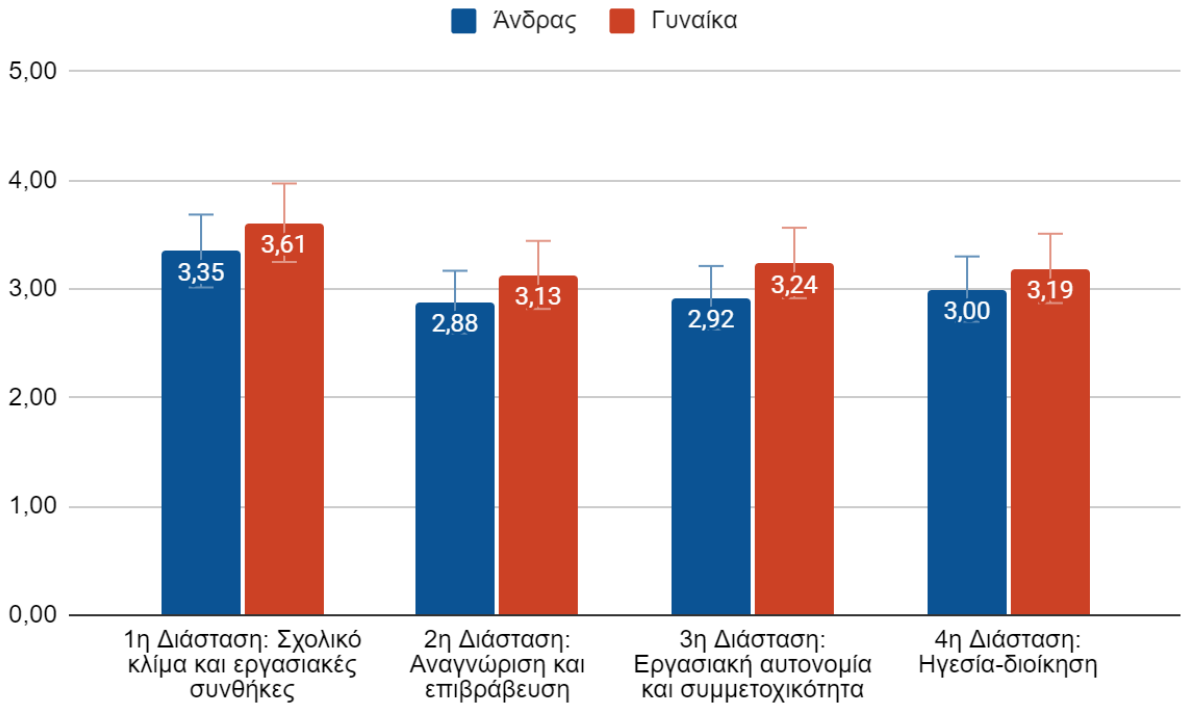
Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,96	0,53	0,82
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,76	0,83	0,93
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,12	0,23	0,14
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,04	0,78	0,12

Πίνακας 22: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή για όλες τις διαστάσεις, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μεγαλύτερες της κρίσιμης τιμής 0,05. Επομένως, για όλες τις μεταβλητές αξιοποιήθηκε ο έλεγχος t-test, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο.

Διάσταση	Φύλο	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	Άνδρας	52	3,35	0,71
	Γυναίκα	67	3,61	0,76
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	Άνδρας	52	2,88	0,88
	Γυναίκα	67	3,13	0,97
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	Άνδρας	52	2,92	0,76
	Γυναίκα	67	3,24	0,78
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	Άνδρας	52	3,00	0,79
	Γυναίκα	67	3,19	0,91

Πίνακας 23: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 11: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, ο έλεγχος t-test, με ίσες διασπορές ($F=0,41$, $p = 0,53 > 0,05$), δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς το φύλο ($t(117)= -1,95$, $p = 0,06 > 0,05$).

- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, ο έλεγχος t-test, με ίσες διασπορές (F=0,01, p = 0,92 > 0,05), δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς το φύλο (t(117)= -1,45, p = 0,15 > 0,05).
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, από τον έλεγχο t-test, με ίσες διασπορές (F=0,02, p = 0,89 > 0,05), διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς το φύλο (t(117)= -2,21, p = 0,03 < 0,05), με τις μέσες τιμές του δείγματος των γυναικών να είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των ανδρών.
- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, ο έλεγχος t-test, με ίσες διασπορές (F=2,98, p = 0,09 > 0,05) δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς το φύλο (t(117)= -1,22, p = 0,22 > 0,05).

5.4.4 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 24 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με την ειδικότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Ο Πίνακας 25 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας διασπορών (Levene's test). Στον Πίνακα 26 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 12).

Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,99	0,56	0,84
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,89	0,84	0,97
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,36	0,07	0,12
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,09	0,38	0,15

Πίνακας 24: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Διάσταση	Levene Statistic	df1	df2	p-value
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,51	4	114	0,73
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	4,17	4	114	0,00
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	8,17	4	114	0,00
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	3,13	4	114	0,02

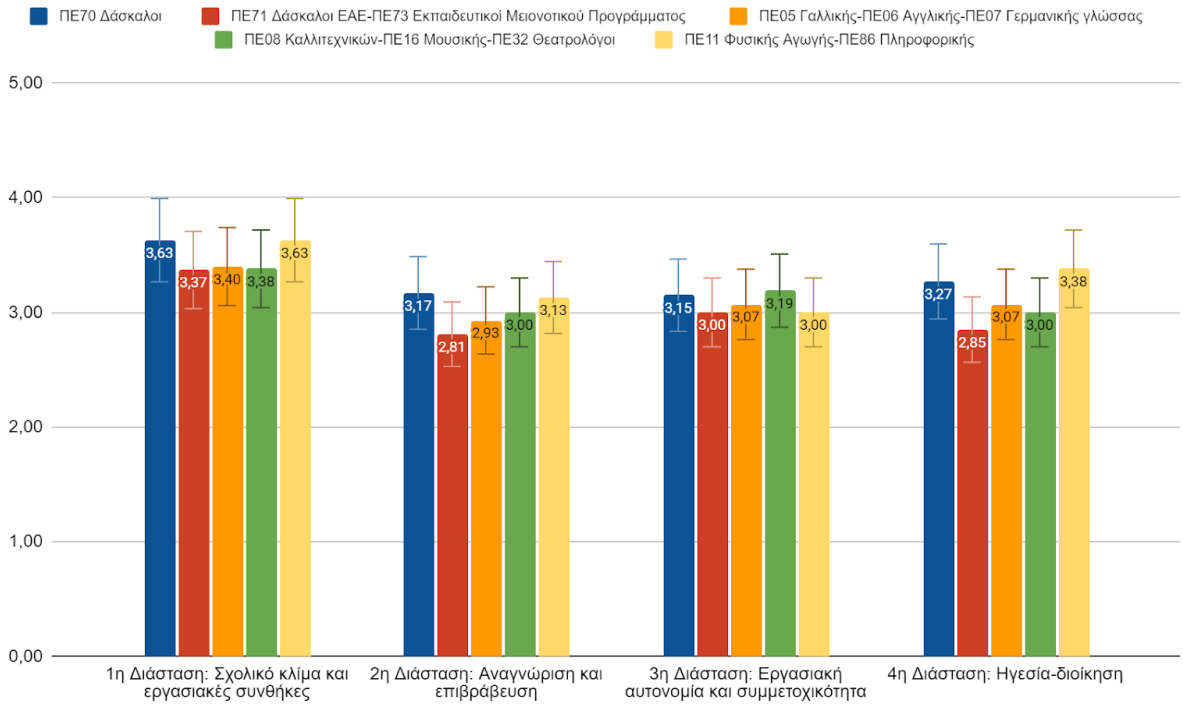
Πίνακας 25: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Από τον Πίνακα 24 προκύπτει ότι τα δεδομένα κατανέμονται κανονικά για όλες τις διαστάσεις, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μεγαλύτερες της κρίσιμης τιμής 0,05. Από τον έλεγχο ομοιογένειας διασπορών (Πίνακας 25), παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ισότητα στις διακυμάνσεις των τιμών των μεταβλητών σε όλες τις διαστάσεις, εκτός από την 1η διάσταση (p = 0,73 > 0,05). Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, για τη σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του δείγματος, στις οποίες δεν υφίσταται ομοιογένεια διασπορών, αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, ενώ για την 1η διάσταση, στην οποία πληρούνται οι προϋποθέσεις κανονικότητας και ομοιογένειας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova).

Διάσταση	Ηλικία	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	ΠΕ70 Δάσκαλοι	48	3,63	0,79
	ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ-ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος	27	3,37	0,63
	ΠΕ05 Γαλλικής-ΠΕ06 Αγγλικής-ΠΕ07 Γερμανικής γλώσσας	15	3,40	0,74
	ΠΕ08 Καλλιτεχνικών-ΠΕ16 Μουσικής-ΠΕ32 Θεατρολόγοι	21	3,38	0,74
	ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής-ΠΕ86 Πληροφορικής	8	3,63	0,92
	ΠΕ70 Δάσκαλοι	48	3,17	1,04
	ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ-ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος	27	2,81	0,74

2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	ΠΕ05 Γαλλικής-ΠΕ06 Αγγλικής-ΠΕ07 Γερμανικής γλώσσας	15	2,93	1,03
	ΠΕ08 Καλλιτεχνικών-ΠΕ16 Μουσικής-ΠΕ32 Θεατρολόγοι	21	3,00	0,63
	ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής-ΠΕ86 Πληροφορικής	8	3,13	1,36
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	ΠΕ70 Δάσκαλοι	48	3,15	0,95
	ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ-ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος	27	3,00	0,48
	ΠΕ05 Γαλλικής-ΠΕ06 Αγγλικής-ΠΕ07 Γερμανικής γλώσσας	15	3,07	0,80
	ΠΕ08 Καλλιτεχνικών-ΠΕ16 Μουσικής-ΠΕ32 Θεατρολόγοι	21	3,19	0,40
	ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής-ΠΕ86 Πληροφορικής	8	3,00	1,31
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	ΠΕ70 Δάσκαλοι	48	3,27	0,96
	ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ-ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος	27	2,85	0,60
	ΠΕ05 Γαλλικής-ΠΕ06 Αγγλικής-ΠΕ07 Γερμανικής γλώσσας	15	3,07	0,80
	ΠΕ08 Καλλιτεχνικών-ΠΕ16 Μουσικής-ΠΕ32 Θεατρολόγοι	21	3,00	0,71
	ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής-ΠΕ86 Πληροφορικής	8	3,38	1,30

Πίνακας 26: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 12: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, από την ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova), με ίσες διασπορές (F=0,51, p = 0,73 > 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των ερωτώμενων ως προς την ειδικότητα (F(4,114)=0,79, p = 0,53 > 0,05).
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, ο έλεγχος Levene κατέδειξε ότι υπάρχει ανομοιογένεια διασπορών (F=4,17, p = 0,00 < 0,05), ενώ από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ειδικότητα (chi2(4)=1,81, p = 0,77 > 0,05).
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, ο έλεγχος Levene κατέδειξε ότι υπάρχει ανομοιογένεια διασπορών (F=8,17, p = 0,00 < 0,05), ενώ από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ειδικότητα (chi2(4)=1,05, p = 0,90 > 0,05).

- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, ο έλεγχος Levene κατέδειξε ότι υπάρχει ανομοιογένεια διασπορών (F=3,13, p = 0,02 < 0,05), ενώ από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ειδικότητα (chi2(4)=4,24, p = 0,37 > 0,05).

5.4.5 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 27 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας διασπορών (Levene's test). Στον Πίνακα 29 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 13).

Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,66	0,45	0,68
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,45	0,39	0,51
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,19	0,96	0,41
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,06	0,94	0,16

Πίνακας 27: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

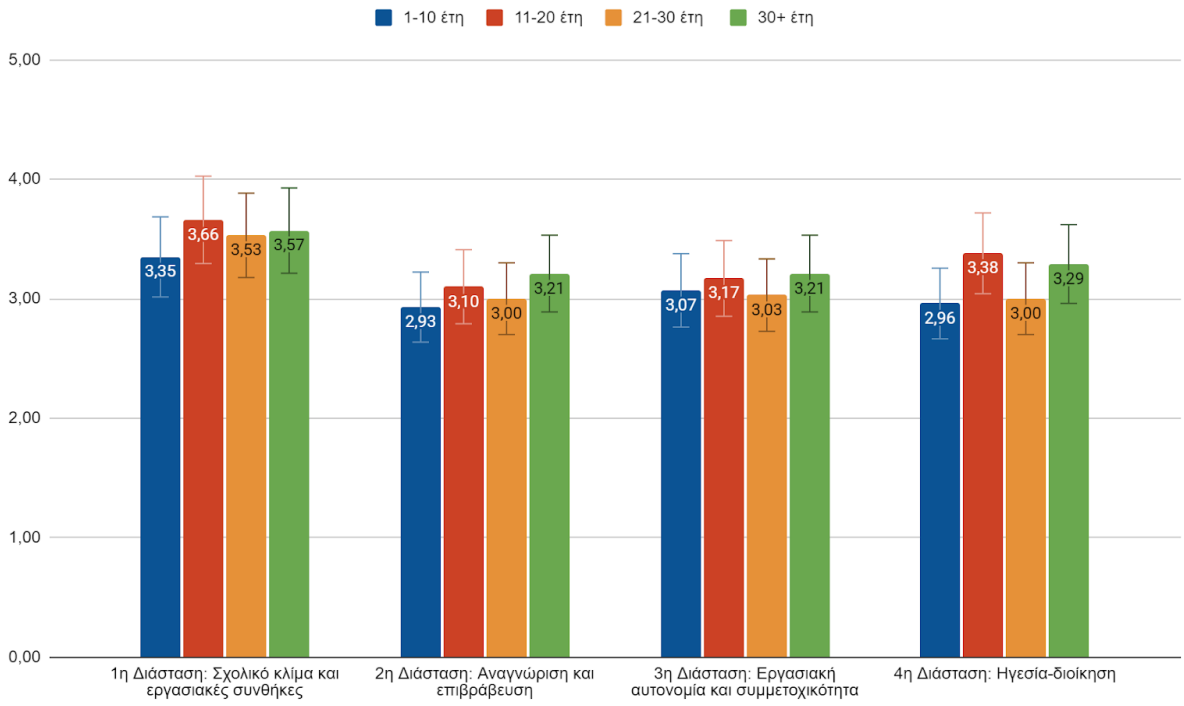
Διάσταση	Levene Statistic	df1	df2	p-value
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	3,99	3	115	0,01
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	3,42	3	115	0,02
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	10,13	3	115	0,00
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	8,21	3	115	0,00

Πίνακας 28: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Από τον Πίνακα 27 προκύπτει ότι τα δεδομένα κατανέμονται κανονικά για όλες τις διαστάσεις, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μεγαλύτερες της κρίσιμης τιμής 0,05. Από τον έλεγχο ομοιογένειας διασπορών (Πίνακας 28), παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ισότητα στις διακυμάνσεις των τιμών των μεταβλητών σε όλες τις διαστάσεις. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, για τη σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του δείγματος, στις οποίες δεν υφίσταται ομοιογένεια διασπορών, αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

Διάσταση	Έτη προϋπηρεσίας	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	1-10	46	3,35	0,71
	11-20	29	3,66	0,77
	21-30	30	3,53	0,58
	30+	14	3,57	1,09
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	1-10	46	2,93	0,80
	11-20	29	3,10	1,08
	21-30	30	3,00	0,79
	30+	14	3,21	1,31
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	1-10	46	3,07	0,53
	11-20	29	3,17	0,93
	21-30	30	3,03	0,67
	30+	14	3,21	1,31
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	1-10	46	2,96	0,73
	11-20	29	3,38	0,90
	21-30	30	3,00	0,64
	30+	14	3,29	1,38

Πίνακας 29: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 13: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με άνισες διασπορές ($F=3,99$, $p = 0,01 < 0,05$), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($chi2(3)=3,37$, $p = 0,34 > 0,05$).
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με άνισες διασπορές ($F=3,42$, $p = 0,02 < 0,05$), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($chi2(3)=0,67$, $p = 0,88 > 0,05$).
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με άνισες διασπορές ($F=10,13$, $p = 0,00 < 0,05$), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ($chi2(3)=0,26$, $p = 0,97 > 0,05$).

- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με άνισες διασπορές (F=8,21, p = 0,00 < 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας (chi2(3)=3,84, p = 0,28 > 0,05).

5.4.6 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 30 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με την εργασιακή σχέση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Ο Πίνακας 31 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας διασπορών (Levene's test). Στον Πίνακα 32 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 14).

Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,60	0,72	0,81
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,84	0,42	0,71
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,13	0,12	0,10
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,02	0,39	0,06

Πίνακας 30: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών.

Διάσταση	Levene Statistic	df1	df2	p-value
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	2,01	2	116	0,14
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	3,40	2	116	0,02
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	6,77	2	116	0,00
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	5,16	2	116	0,03

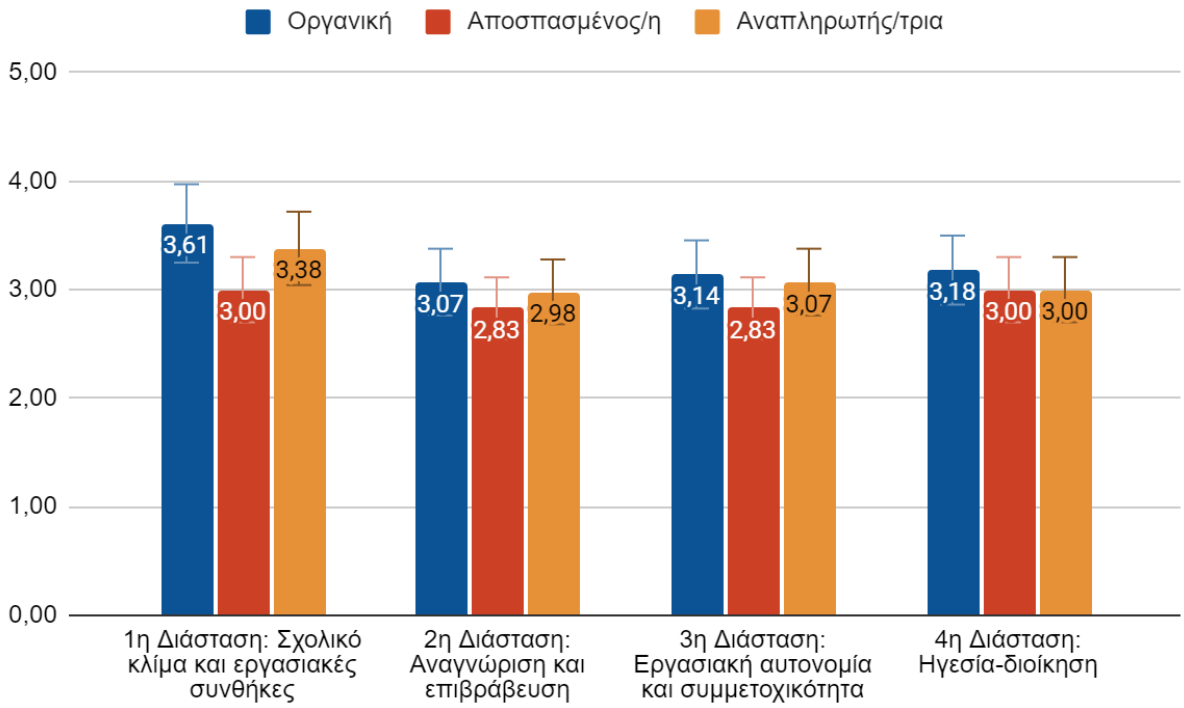
Πίνακας 31: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών.

Από τον Πίνακα 30 προκύπτει ότι τα δεδομένα κατανέμονται κανονικά για όλες τις διαστάσεις, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μεγαλύτερες της κρίσιμης τιμής 0,05. Από τον

έλεγχο ομοιογένειας διασπορών (Πίνακας 31), παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ισότητα στις διακυμάνσεις των τιμών των μεταβλητών σε όλες τις διαστάσεις, εκτός από την 1η διάσταση (p = 0,14 > 0,05). Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, για τη σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του δείγματος, στις οποίες δεν υφίσταται ομοιογένεια διασπορών, αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, ενώ για την 1η διάσταση, στην οποία πληρούνται οι προϋποθέσεις κανονικότητας και ομοιογένειας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova).

Διάσταση	Ηλικία	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	Οργανική	71	3,61	0,77
	Αποσπασμένος/η	6	3,00	0,63
	Αναπληρωτής/τρια	42	3,38	0,70
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	Οργανική	71	3,07	1,03
	Αποσπασμένος/η	6	2,83	0,41
	Αναπληρωτής/τρια	42	2,98	0,81
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	Οργανική	71	3,14	0,92
	Αποσπασμένος/η	6	2,83	0,41
	Αναπληρωτής/τρια	42	3,07	0,56
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	Οργανική	71	3,18	0,96
	Αποσπασμένος/η	6	3,00	0,63
	Αναπληρωτής/τρια	42	3,00	0,73

Πίνακας 32: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 14: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, από την ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova), με ίσες διασπορές (F=2,01, p = 0,14 > 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών (F(2,116)=2,66, p = 0,07 > 0,05).
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με άνισες διασπορές (F=3,40, p = 0,02 < 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών (chi2(2)=0,35, p = 0,84 > 0,05).
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με άνισες διασπορές (F=6,77, p = 0,00 < 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών (chi2(2)=0,80, p = 0,67 > 0,05).

- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με άνισες διασπορές (F=5,16, p = 0,03 < 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών (chi2(2)=0,77, p = 0,68 > 0,05).

5.4.7 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 33 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών από τους εκπαιδευτικούς. Ο Πίνακας 34 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 15).

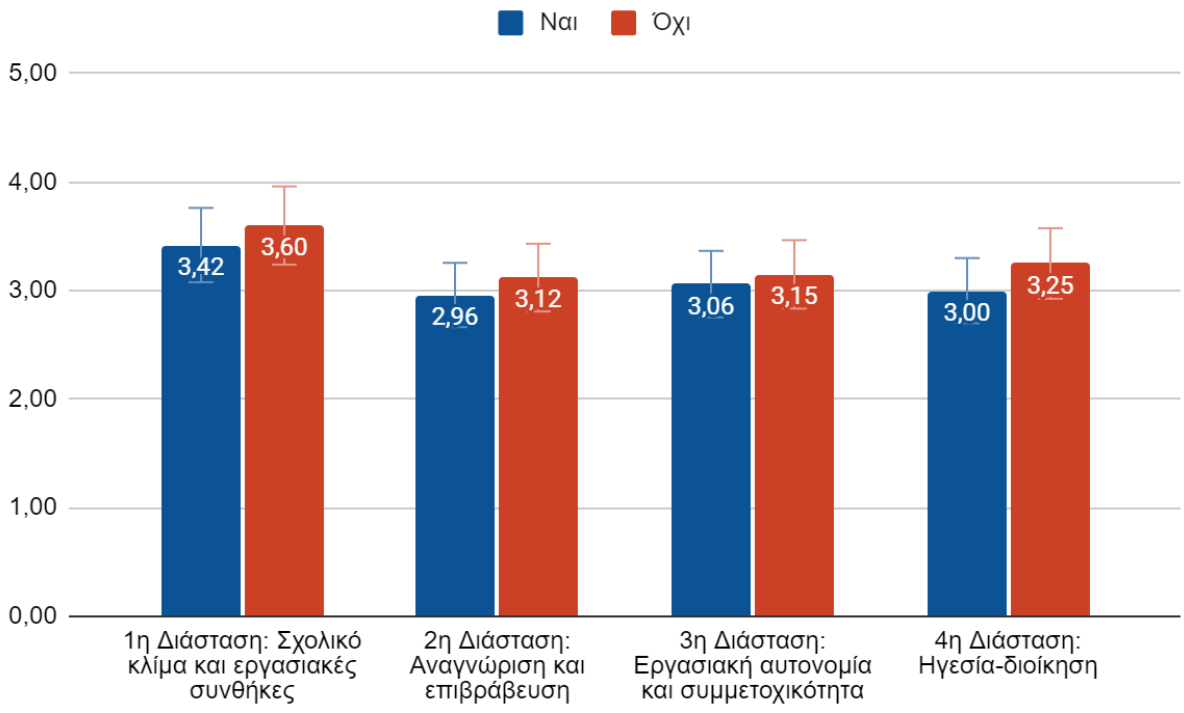
Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,08	0,84	0,20
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,44	0,37	0,48
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,02	0,12	0,03
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,01	0,53	0,06

Πίνακας 33: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή για όλες τις διαστάσεις, εκτός από την 3η διάσταση, τα δεδομένα της οποίας δεν κατανέμονται κανονικά, καθώς η τιμή σημαντικότητας είναι μικρότερη της κρίσιμης τιμής 0,05 . Επομένως, για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για τις μεταβλητές της 1ης, 2ης και 4ης διάστασης, ενώ για την 3η διάσταση χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Διάσταση	Τίτλοι σπουδών	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	Ναι	67	3,42	0,74
	Όχι	52	3,60	0,75
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	Ναι	67	2,96	0,89
	Όχι	52	3,12	0,98
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	Ναι	67	3,06	0,72
	Όχι	52	3,15	0,87
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	Ναι	67	3,00	0,85
	Όχι	52	3,25	0,86

Πίνακας 34: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 15: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των εκπαιδευτικών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, ο έλεγχος t-test, με ίσες διασπορές ($F=0,02$, $p = 0,97 > 0,05$), δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική

διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών (t(117)=1,30, p = 0,20 > 0,05).

- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, ο έλεγχος t-test, με ίσες διασπορές (F=1,93, p = 0,17 > 0,05), δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών (t(117)=0,93, p = 0,36 > 0,05).
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney (z=0,79, p = 0,43 > 0,05), δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών.
- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, ο έλεγχος t-test, με ίσες διασπορές (F=0,61, p = 0,44 > 0,05) δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών (t(117)=1,60, p = 0,12 > 0,05).

5.4.8 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών

Στον Πίνακα 35 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με την ηλικία των ερωτώμενων διευθυντών. Ο Πίνακας 36 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας διασπορών (Levene's test). Στον Πίνακα 37 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 16).

Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,08	0,00	0,00
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,33	0,04	0,08
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,34	0,00	0,01
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,00	0,17	0,00

Πίνακας 35: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών.

Διάσταση	Levene Statistic	df1	df2	p-value
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	4,88	2	32	0,01
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,70	2	32	0,51
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,16	2	32	0,85
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	1,98	2	32	0,16

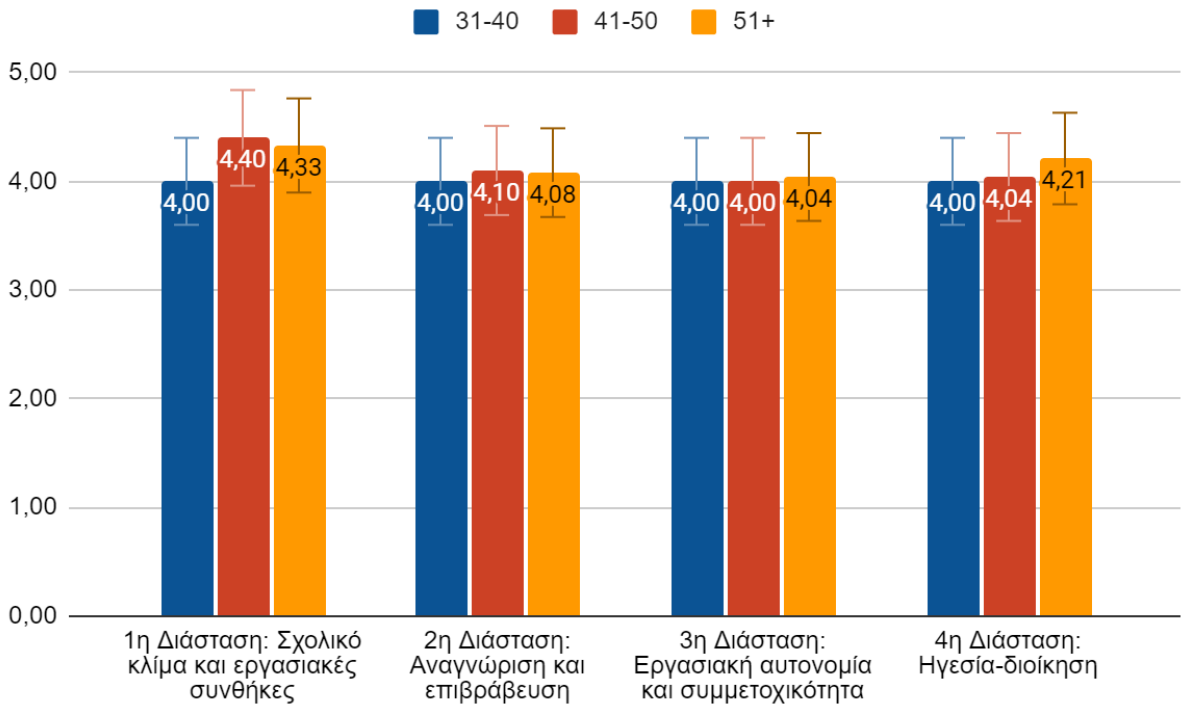
Πίνακας 36: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών.

Από τον Πίνακα 35 προκύπτει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, εκτός από τη 2η διάσταση, στην οποία τα δεδομένα κατανέμονται κανονικά, καθώς η τιμή σημαντικότητας είναι μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής 0,05. Από τον έλεγχο ομοιογένειας διασπορών (Πίνακας 36), παρατηρούμε ότι υπάρχει ισότητα στις διακυμάνσεις των τιμών των μεταβλητών σχεδόν σε όλες τις διαστάσεις, εκτός από την 1η διάσταση ($p = 0,01 < 0,05$). Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, για τη σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του δείγματος, στις οποίες δεν υφίσταται ομοιογένεια διασπορών, αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, ενώ για τη 2η διάσταση, στην οποία πληρούνται οι προϋποθέσεις κανονικότητας και ομοιογένειας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova).

Διάσταση	Ηλικία	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	31-40	1	4,00	0,00
	41-50	10	4,40	0,52
	51+	24	4,33	0,48
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	31-40	1	4,00	0,00
	41-50	10	4,10	0,32
	51+	24	4,08	0,50
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	31-40	1	4,00	0,00
	41-50	10	4,00	0,47
	51+	24	4,04	0,36
	31-40	1	4,00	0,00

4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	41-50	10	4,10	0,32
	51+	24	4,21	0,42

Πίνακας 37: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών.



Διάγραμμα 16: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ηλικία των διευθυντικών στελεχών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, ο έλεγχος Levene κατέδειξε ότι υπάρχει ανομοιογένεια διασπορών ($F=4,88$, $p = 0,01 < 0,05$), ενώ από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν ($chi2(2)=0,66$, $p = 0,72 > 0,05$).
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, από την ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova), με ίσες διασπορές ($F=0,70$, $p = 0,51 > 0,05$), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων των ερωτώμενων ως προς την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν ($F(2,32)=0,02$, $p = 0,98 > 0,05$).

- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, ο έλεγχος Levene κατέδειξε ότι υφίσταται ομοιογένεια διασπορών (F=0,16, p = 0,85 > 0,05), ενώ από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν (chi2(2)=0,09, p = 0,96 > 0,05).
- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, ο έλεγχος Levene κατέδειξε ότι υφίσταται ομοιογένεια διασπορών (F=1,98, p = 0,16 > 0,05), ενώ από τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν (chi2(2)=0,77, p = 0,68 > 0,05).

5.4.9 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς το φύλο των διευθυντικών στελεχών

Στον Πίνακα 38 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με το φύλο των ερωτώμενων διευθυντών. Ο Πίνακας 39 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 17).

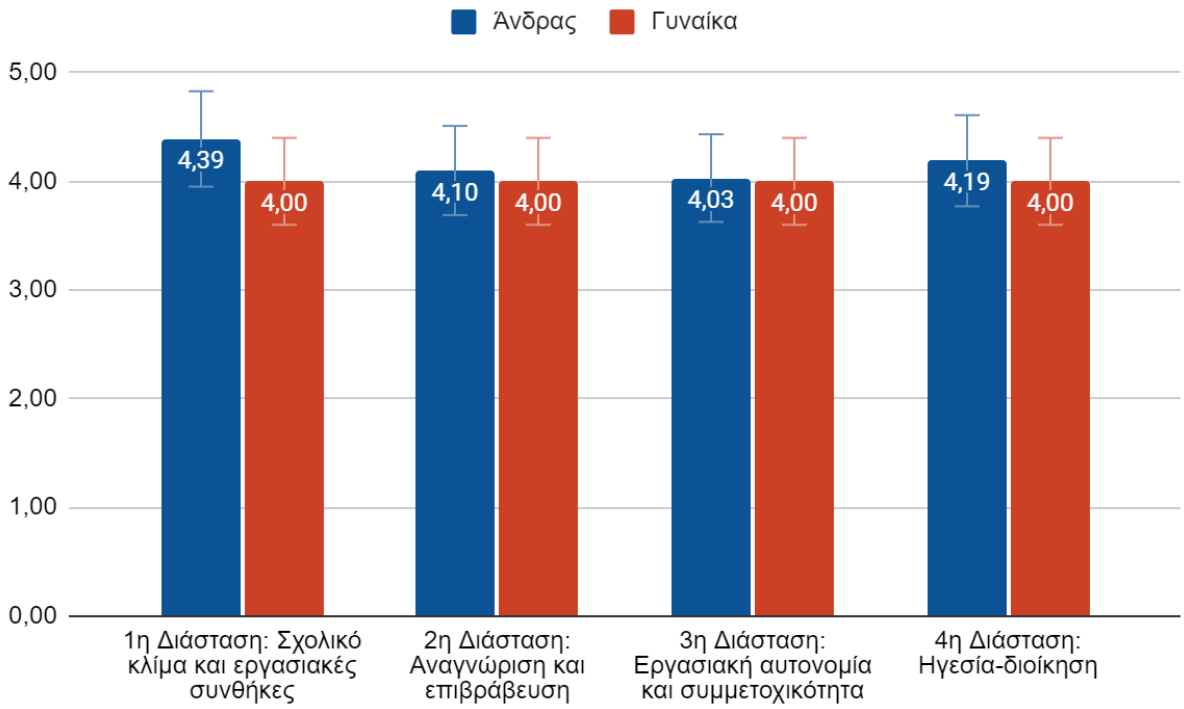
Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,03	0,00	0,00
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,18	0,01	0,03
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,34	0,00	0,01
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,00	0,04	0,00

Πίνακας 38: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των διευθυντικών στελεχών.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή για όλες τις διαστάσεις, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μικρότερες της κρίσιμης τιμής 0,05. Επομένως, για όλες τις μεταβλητές αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο.

Διάσταση	Φύλο	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	Άνδρας	31	4,39	0,50
	Γυναίκα	4	4,00	0,00
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	Άνδρας	31	4,10	0,48
	Γυναίκα	4	4,00	0,00
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	Άνδρας	31	4,03	0,41
	Γυναίκα	4	4,00	0,00
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	Άνδρας	31	4,19	0,40
	Γυναίκα	4	4,00	0,00

Πίνακας 39: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των διευθυντικών στελεχών.



Διάγραμμα 17: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς το φύλο των διευθυντικών στελεχών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς το φύλο ($z=1,51$, $p = 0,13 > 0,05$).

- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς το φύλο (z=0,48, p = 0,66 > 0,05).
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς το φύλο (z=0,17, p = 0,87 > 0,05).
- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς το φύλο (z=0,95, p = 0,34 > 0,05).

5.4.10 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των διευθυντικών στελεχών

Στον Πίνακα 40 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με την ειδικότητα των ερωτώμενων διευθυντών. Στον Πίνακα 41 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 18).

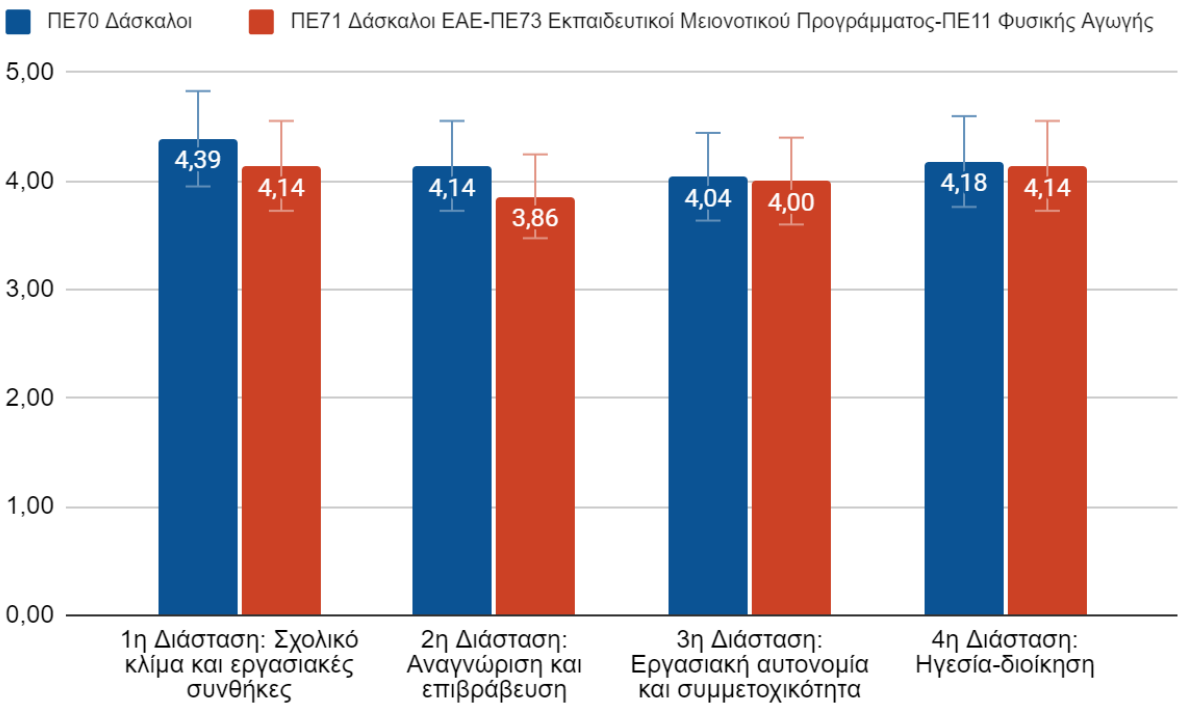
Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,04	0,00	0,00
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,49	0,02	0,06
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,31	0,00	0,00
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,00	0,08	0,00

Πίνακας 40: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των διευθυντικών στελεχών.

Από τον Πίνακα 40 προκύπτει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μικρότερες της κρίσιμης τιμής 0,05, εκτός από τη 2η διάσταση. Επομένως, για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ειδικότητα, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για τη μεταβλητή της 2ης διάστασης, ενώ για τις υπόλοιπες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney.

Διάσταση	Ηλικία	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	ΠΕ70 Δάσκαλοι	28	4,39	0,50
	ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ-ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος-ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	7	4,14	0,38
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	ΠΕ70 Δάσκαλοι	28	4,14	0,45
	ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ-ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος-ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	7	3,86	0,45
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	ΠΕ70 Δάσκαλοι	28	4,04	0,43
	ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ-ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος-ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	7	4,00	0,00
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	ΠΕ70 Δάσκαλοι	28	4,18	0,39
	ΠΕ71 Δάσκαλοι ΕΑΕ-ΠΕ73 Εκπαιδευτικοί Μειονοτικού Προγράμματος-ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	7	4,14	0,38

Πίνακας 41: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των διευθυντικών στελεχών.



Διάγραμμα 18: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την ειδικότητα των διευθυντικών στελεχών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ειδικότητα ($z=1,23$, $p = 0,22 > 0,05$).
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, ο έλεγχος t-test, με ίσες διασπορές ($F=0,21$, $p = 0,65 > 0,05$), δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ειδικότητα ($t(33)=1,55$, $p = 0,13 > 0,05$).
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ειδικότητα ($z=0,24$, $p = 0,81 > 0,05$).
- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την ειδικότητα ($z=0,22$, $p = 0,83 > 0,05$).

5.4.11 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών

Στον Πίνακα 42 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων διευθυντών. Ο Πίνακας 43 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου ομοιογένειας διασπορών (Levene's test). Στον Πίνακα 44 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 19).

Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,11	0,00	0,00
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,38	0,05	0,10
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,25	0,00	0,01
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,00	0,08	0,00

Πίνακας 42: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών.

Διάσταση	Levene Statistic	df1	df2	p-value
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	11,25	2	32	0,00
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,79	2	32	0,46
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	1,19	2	32	0,32
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	4,30	2	32	0,02

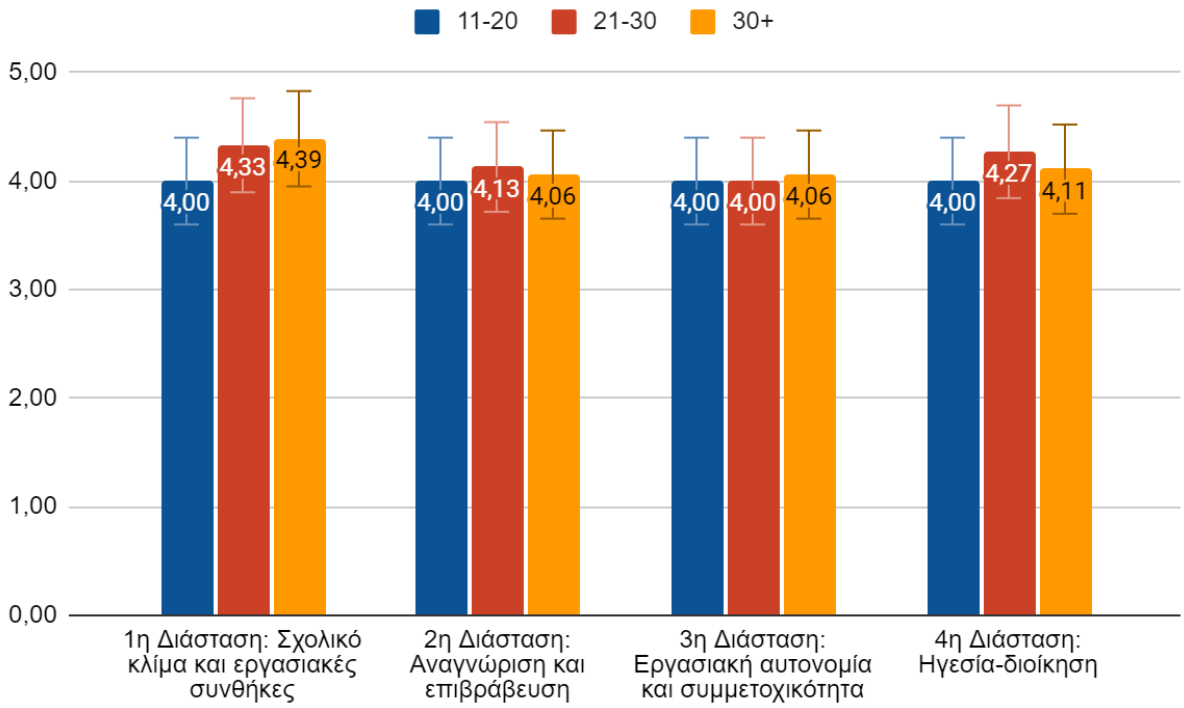
Πίνακας 43: Έλεγχος ομοιογένειας διασπορών τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών.

Από τον Πίνακα 42 προκύπτει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μικρότερες της κρίσιμης τιμής 0,05, εκτός από τη 2η διάσταση. Από τον έλεγχο ομοιογένειας διασπορών (Πίνακας 43), παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ισότητα στις διακυμάνσεις των τιμών των μεταβλητών σχεδόν σε όλες τις διαστάσεις. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, για τη σύγκριση των μεταβλητών μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του

δείγματος, στις οποίες δεν υφίσταται ομοιογένεια διασπορών, αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, ενώ για τη 2η διάσταση, στην οποία πληρούνται οι προϋποθέσεις κανονικότητας και ομοιογένειας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova).

Διάσταση	Έτη προϋπηρεσίας	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	11-20	2	4,00	0,00
	21-30	15	4,33	0,49
	30+	18	4,39	0,50
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	11-20	2	4,00	0,00
	21-30	15	4,13	0,35
	30+	18	4,06	0,54
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	11-20	2	4,00	0,00
	21-30	15	4,00	0,54
	30+	18	4,06	0,24
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	11-20	2	4,00	0,00
	21-30	15	4,27	0,46
	30+	18	4,11	0,32

Πίνακας 44: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών.



Διάγραμμα 19: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των διευθυντικών στελεχών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με άνισες διασπορές (F=11,25, p = 0,00 < 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας (chi2(2)=1,18, p = 0,55 > 0,05).
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, από την ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way Anova), με ίσες διασπορές (F=0,79, p = 0,46 > 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των απαντήσεων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας (F(2,32)=0,16, p = 0,87 > 0,05).
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με ίσες διασπορές (F=1,19, p = 0,32 > 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας (chi2(2)=1,18, p = 0,55 > 0,05).

- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, από τη δοκιμασία Kruskal-Wallis, με άνισες διασπορές (F=4,30, p = 0,02 < 0,05), όπως κατέδειξε ο έλεγχος Levene, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας (chi2(2)=1,78, p = 0,41 > 0,05).

5.4.12 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των διευθυντικών στελεχών

Στον Πίνακα 45 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με την εργασιακή σχέση των ερωτώμενων διευθυντών. Στον Πίνακα 46 δίνονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 20).

Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,06	0,00	0,00
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,11	0,01	0,02
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,59	0,00	0,02
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,00	0,15	0,00

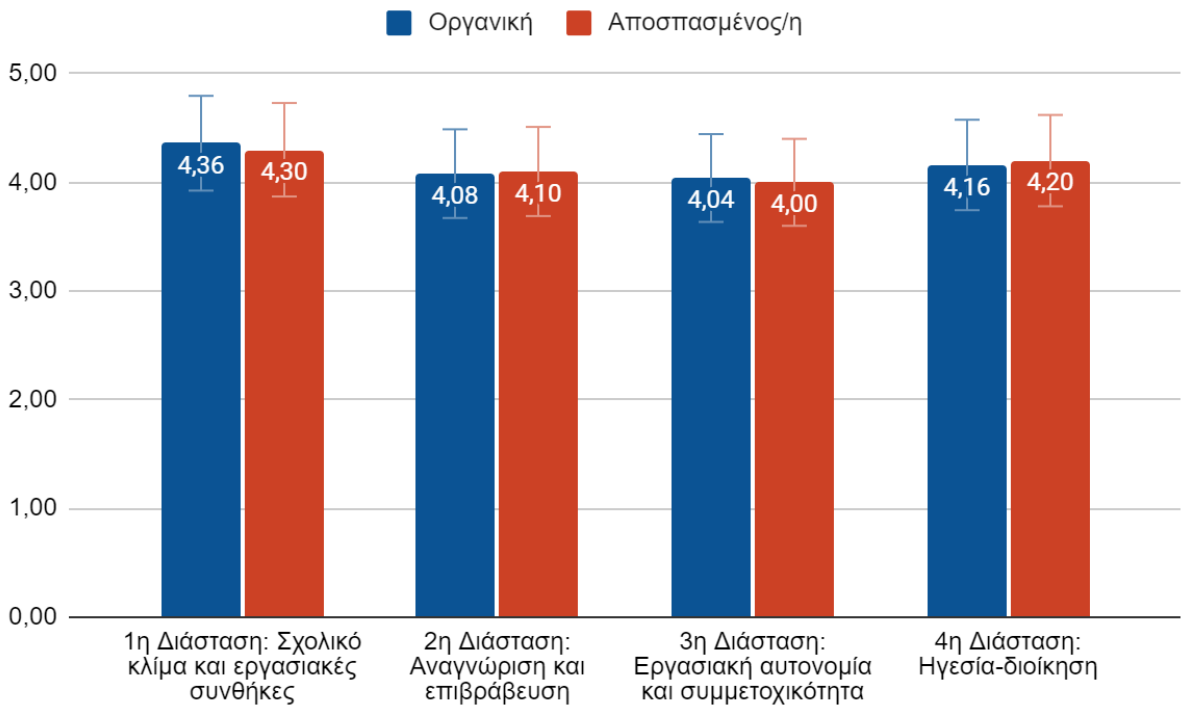
Πίνακας 45: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των διευθυντικών στελεχών.

Από τον Πίνακα 45 προκύπτει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή για όλες τις διαστάσεις, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μικρότερες της κρίσιμης τιμής 0,05. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, για όλες τις μεταβλητές αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την εργασιακή σχέση.

Διάσταση	Ηλικία	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	Οργανική	25	4,36	0,49
	Αποσπασμένος/η	10	4,30	0,48

2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	Οργανική	25	4,08	0,49
	Αποσπασμένος/η	10	4,1	0,32
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	Οργανική	25	4,04	0,35
	Αποσπασμένος/η	10	4,00	0,47
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	Οργανική	25	4,16	0,37
	Αποσπασμένος/η	10	4,20	0,42

Πίνακας 46: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των διευθυντικών στελεχών.



Διάγραμμα 20: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την εργασιακή σχέση των διευθυντικών στελεχών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την εργασιακή σχέση (z=0,33, p = 0,74 > 0,05).
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις

απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την εργασιακή σχέση (z= -0,08, p = 0,94 > 0,05).

- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την εργασιακή σχέση (z=0,27, p = 0,79 > 0,05).
- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, η μη παραμετρική δοκιμασία Mann-Whitney δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την εργασιακή σχέση (z= -0,28, p = 0,78 > 0,05).

5.4.13 Διαστάσεις παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των διευθυντικών στελεχών

Στον Πίνακα 47 καταγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις τέσσερις μεταβλητές της παρακίνησης, που πραγματοποιήθηκε με τους δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (Skewness and Kurtosis normality test), αναφορικά με την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών από τα διευθυντικά στελέχη. Ο Πίνακας 48 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) και ακολουθεί η διαγραμματική τους απεικόνιση (Διάγραμμα 21).

Διάσταση	Pr(Skewness)	Pr(Kurtosis)	Prob > chi2
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	0,15	0,00	0,00
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	0,00	0,02	0,00
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	0,57	0,01	0,04
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	0,00	0,66	0,02

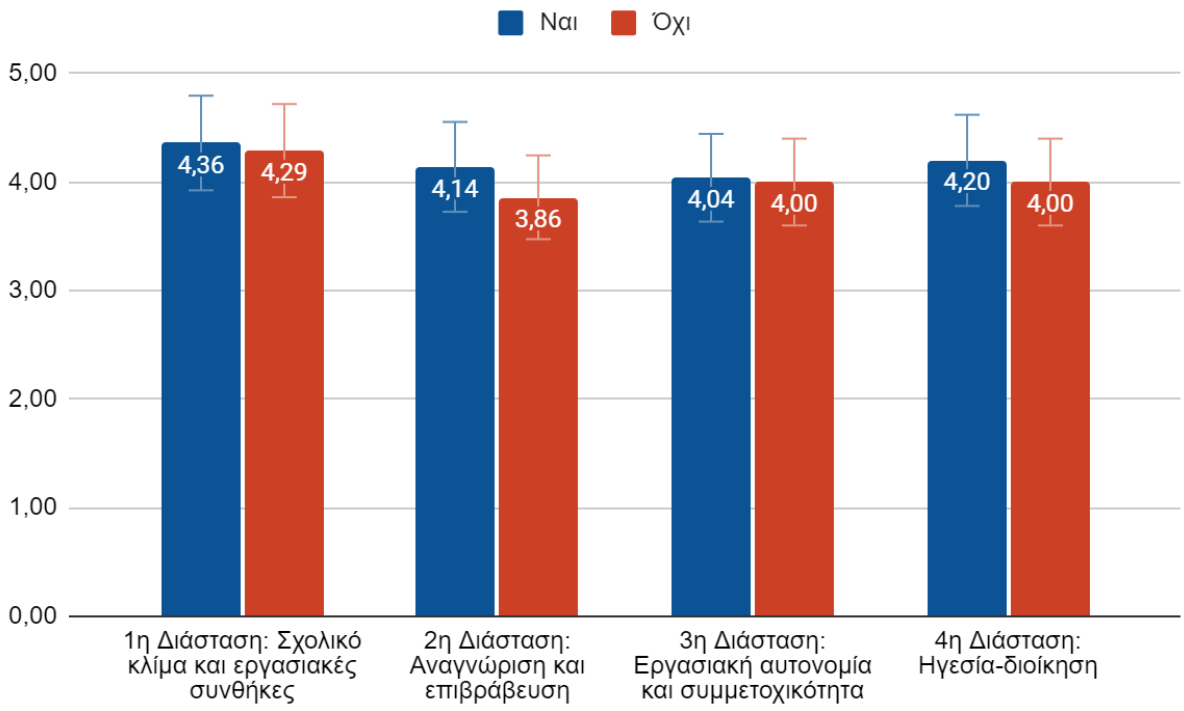
Πίνακας 47: Έλεγχος κανονικότητας τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των διευθυντικών στελεχών.

Από τον Πίνακα 47 προκύπτει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή για όλες τις διαστάσεις, καθώς οι τιμές σημαντικότητας είναι μικρότερες της κρίσιμης τιμής 0,05. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, για όλες τις μεταβλητές αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός

έλεγχος Mann-Whitney, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών.

Διάσταση	Τίτλοι σπουδών	N	Mean	Std. Dev.
1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	Ναι	28	4,36	0,49
	Όχι	7	4,29	0,49
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	Ναι	28	4,14	0,36
	Όχι	7	3,86	0,69
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	Ναι	28	4,04	0,43
	Όχι	7	4,00	0,00
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	Ναι	28	4,20	0,42
	Όχι	7	4,00	0,00

Πίνακας 48: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των διευθυντικών στελεχών.



Διάγραμμα 21: Συγκριτική αποτύπωση περιγραφικών στατιστικών στοιχείων τεσσάρων διαστάσεων παρακίνησης ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών των διευθυντικών στελεχών.

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι:

- για την 1η διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες, από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney (z= -0,35, p = 0,73 > 0,05), δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών.
- για τη 2η διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση, από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney (z= -1,42, p = 0,16 > 0,05), δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών.
- για την 3η διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα, από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney (z= -0,24, p = 0,81 > 0,05), δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών.
- για την 4η διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση, από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney (z= -1,33, p = 0,19 > 0,05), δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών.

6. Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις

6.1 Συμπεράσματα

6.1.1 Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με την παρακίνηση και τις διαστάσεις της

Με βάση τα ερευνητικά ευρήματα για τις τέσσερις διαστάσεις της παρακίνησης, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων, παρατηρείται σχετικά υψηλή συγκέντρωση Μ.Τ. > 3 και στις δύο ομάδες συμμετεχόντων, γεγονός από το οποίο διαπιστώνουμε ότι συμφωνούν με τα όσα καταγράφηκαν στη θεωρητική προσέγγιση, αναφορικά με την αξία των ηγετικών συμπεριφορών και της σχολικής διοίκησης στην ενίσχυση της παρακινητικής διάθεσης των εκπαιδευτικών και την αύξηση της αποδοτικότητάς τους

(Κουτούζης, 1999 · Dinham & Scott, 2000 · Μπουραντάς, 2002 · Mullins, 2005 · Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos, 2006 · Saiti, 2007 · Γεμέλου, 2010).

Συγκεκριμένα, τόσο τα διευθυντικά στελέχη όσο και οι εκπαιδευτικοί, αποτιμούν θετικά την καλλιέργεια υποστηρικτικού κλίματος ενδοσχολικά, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2008), με έμφαση στη συνεργατικότητα, τον αλληλοσεβασμό και την εμπιστοσύνη, τη θεμελίωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων και διαύλων επικοινωνίας και διαλόγου με όλους τους παράγοντες που συναπαρτίζουν το σχολικό περιβάλλον, στοχεύοντας στην ενημέρωση και τη διαχείριση πιθανών κρίσεων. Παράλληλα, η φροντίδα για την τήρηση καλών υγειονομικών συνθηκών και ο εφοδιασμός των σχολικών μονάδων με τα απαραίτητα εποπτικά μέσα και εξοπλισμό, δημιουργούν έναν ασφαλή σχολικό χώρο, εντός του οποίου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αποδώσουν στο μέγιστο, αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητές τους, παρόλες τις κοινωνικές και οικονομικές αναταράξεις και ανακατατάξεις των προηγούμενων ετών.

Από τις απαντήσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, παρά τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, διαπιστώνουμε ότι ενδογενείς παράγοντες, όπως η ανάδειξη, αναγνώριση και αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, λειτουργούν παρακινητικά για το άτομο, ωφελώντας την αύξηση της απόδοσής του για την υλοποίηση ενός συγκεκριμένου στόχου (Μπουραντάς, 2002). Επίσης, καταδεικνύονται ως σημαντικοί παρακινητικοί παράγοντες, αν και βαθμολογούνται χαμηλά από τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή τους στον προσδιορισμό και την καθιέρωση της στοχοθεσίας, η παροχή ευκαιριών για ανάληψη πρωτοβουλιών και εισαγωγή καινοτόμων ιδεών στη σχολική καθημερινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, αναγνωρίζουν κάποιες εκφάνσεις σύγχρονης ηγεσίας στους διευθυντές, όπως η ισότιμη μεταχείριση, η παροχή ίσων ευκαιριών, η προώθηση μετασχηματιστικών πρακτικών, που συμβάλλουν στην παρακίνηση τους, ωστόσο δεν είναι τόσο ικανοποιημένοι από την εμπλοκή τους στον προσδιορισμό του οράματος και των στόχων των σχολικών μονάδων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σχετικά χαμηλά ποσοστά παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον καθοδηγητικό ρόλο και την υποστήριξη τους από τους διευθυντές στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα, τους προβληματισμούς και τις φιλοδοξίες τους, όπως επίσης και όσον αφορά στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα

που προκύπτουν στο σχολικό χώρο και την αντιμετώπιση τους. Τέλος, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τις ενέργειες των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με τη συνεχή επαγγελματική τους εξέλιξη και επιμόρφωση, γεγονός που φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την εργασιακή τους παρώθηση.

6.1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον

Όσον αφορά σε άλλους παράγοντες που συντελούν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι, παρά τη διαφορά στην ιεράρχηση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών προσανατολίζονται προς την ίδια κατεύθυνση, διακρίνοντας ως απαραίτητους την καθιέρωση ενός κατάλληλου και υποστηρικτικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και την κοινωνική αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο, αποδεικνύεται, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η άμεση συσχέτιση της επαγγελματικής εξέλιξης με την εργασιακή ικανοποίηση και την παρακίνηση του ατόμου (Αναστασίου, 2011 · Γραμματικού, 2016), η οποία θεωρείται σημαντικότερη από τα διευθυντικά στελέχη. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν την ανάγκη επιμορφωτικών ενεργειών και διαδικασιών χαμηλότερα, διακρίνοντας ως σημαντικότερο παράγοντα τη μισθολογική και επαγγελματική ασφάλεια και σταθερότητα που συνοδεύει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στο γενικότερο πλαίσιο της ανάγκης για επαγγελματική αποκατάσταση, όπως επιβάλλεται από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Η εσωτερική παρακινητική διάθεση, η έμπνευση που αντλούν από τα διοικητικά στελέχη, η υποστήριξη του κρατικού μηχανισμού, ο περιορισμός του γραφειοκρατικού μοντέλου και η διαδικασία της αξιολόγησης φαίνεται ότι συμβάλλουν σε μικρότερο βαθμό στην ενίσχυση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων.

6.1.3 Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων

Όπως συμπεραίνεται από τα παραπάνω, υπάρχει σύγκλιση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών ως προς τον κυριότερο παράγοντα που λειτουργεί περιοριστικά στην υιοθέτηση και εφαρμογή ενεργειών, οι οποίες προσανατολίζονται, προωθούν και ενισχύουν την εκπαιδευτική παρακίνηση, ξεχωρίζοντας τον εργασιακό φόρτο και το άγχος που συνοδεύει τη

θέση του διευθυντή. Αρκετά σημαντική θεωρείται και η γραφειοκρατική φύση των καθηκόντων τους και τα στενά περιθώρια που προβλέπονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, καταλυτικής σημασίας είναι και η έλλειψη θετικής διάθεσης και κλίματος στο σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης, η αδιαφορία, η ευθυνοφοβία και ο συγκεντρωτισμός των διευθυντικών στελεχών. Χαμηλά στην ιεραρχική κατάταξη τοποθετείται η ελλιπής κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους διευθυντές.

6.1.4 Σημεία σύγκλισης ή/και απόκλισης των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών αναφορικά με την παρακίνηση

Όπως προκύπτει από τη σύγκριση των παραπάνω αποτελεσμάτων, υπάρχει συστηματική απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων των δύο ομάδων, με τα ερωτηματολόγια των διευθυντικών στελεχών να παρουσιάζουν υψηλότερη συγκέντρωση Μ.Τ. > 4 σε όλες τις διαστάσεις, καταδεικνύοντας στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο αν οι συμμετέχοντες κατείχαν ή όχι θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν. Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις καταγράφονται στις προτάσεις της 2ης και 4ης διάστασης σχετικά με την αναγνώριση, επιβράβευση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού και τις ηγετικές συμπεριφορές που υιοθετούν τα διευθυντικά στελέχη στο πλαίσιο της σχολικής διοίκησης.

Τα χαμηλά ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 2ης διάστασης, καταδεικνύουν τον ελλειμματικό χαρακτήρα των ενεργειών των διευθυντικών στελεχών σχετικά με τη συνολική αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και της αξίας της προσφοράς τους στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας και κυρίως την αδυναμία προώθησης της ατομικής και συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης ενδοσχολικά. Αντίθετα, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα σαφώς υψηλότερα αποτελέσματα των απαντήσεων των διευθυντών υποδηλώνουν την ικανοποίηση τους για τις τεχνικές που υιοθετούν, στοχεύοντας στην επαγγελματική και γνωστική εξέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους εκφράζουν την αναγνώριση, την εκτίμηση και την επιβράβευση των ιδεών και της αξίας τους.

Αντίστοιχα, η χαμηλή συγκέντρωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις προτάσεις της 4ης διάστασης αποδεικνύει την επικράτηση των παραδοσιακών μοντέλων διοίκησης, παρόλο που αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των στελεχών να εντάξουν στην καθημερινή διοίκηση στοιχεία συμμετοχικής-μετασχηματιστικής ηγετικής προσέγγισης. Χαρακτηριστική είναι η

σχετική συμφωνία των δύο ομάδων των συμμετεχόντων ως προς την αδυναμία αναγνώρισης των διευθυντικών στελεχών ως κεντρικές μορφές στο εσωτερικό των σχολικών οργανισμών, η οποία φαίνεται ότι βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τους περιοριστικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σε κάθε περίπτωση, η υιοθέτηση ανάλογων συμπεριφορών και δράσεων, όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως, φαίνεται πως συμβάλλουν καταλυτικά στην παρακίνηση, αποτιμώνται θετικά και αποτελούν ζητούμενο των εκπαιδευτικων στο εργασιακό περιβάλλον.

Συνολικά, οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών συγκλίνουν, παρά τις μικρές ποσοστιαίες διαφοροποιήσεις, στην εξασφάλιση των απαραίτητων υγειονομικών πρωτοκόλλων και κανόνων ασφαλείας στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που φαίνεται ότι σχετίζεται με την πρόσφατη υγειονομική κρίση και στην προμήθεια των κατάλληλων μέσων και εξοπλισμού για την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, παρά τους περιορισμένους πόρους των σχολικών μονάδων, αποτέλεσμα της μακροχρόνιας οικονομικής ύφεσης.

6.1.5 Διαφοροποιήσεις των θέσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών βάσει δημογραφικών, προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι τα δημογραφικά, προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με την παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση, γεγονός στο οποίο συνηγορούν και προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (Γοροζίδης, 2009). Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στις απόψεις ανδρών και γυναικών στις προτάσεις της 3ης διάστασης, με τη Μ.Τ. των γυναικών εκπαιδευτικών να είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη των ανδρών, υποδηλώνοντας υψηλότερο βαθμό παρακίνησης και μεγαλύτερη επιείκεια στην κρίση των παρακινητικών ενεργειών των διευθυντικών στελεχών, όπως καταγράφηκε και από άλλους ερευνητές (Koustelios, 2001 · Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008 · Γεμέλου, 2010 · Κυριακούλη, 2017). Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών μπορεί, ενδεχομένως, να αποδοθεί στα διαφορετικά εσωτερικά στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε ατόμου.

6.2 Περιορισμοί

Κάθε επιστημονική μελέτη και ερευνητική προσπάθεια, το ίδιο και η συγκεκριμένη, υπόκειται σε μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι αφορούν κατά βάση στην επιλογή και σύσταση του δείγματος και τις μεθόδους συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Πιο αναλυτικά, το δείγμα της έρευνας θεωρείται ευκαιριακό ή βολικό, καθώς περιορίζεται στην εξέταση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων μόνο της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης και σε ένα μικρό αριθμό συμμετεχόντων, κυρίως όσον αφορά στο δείγμα των διευθυντικών στελεχών. Επομένως, στην περίπτωση αυτή, εφόσον είναι αμφίβολη η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και η γενίκευση τους στο σύνολο του πληθυσμού, μπορούμε να καταλήξουμε μόνο σε διαπιστώσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της μελέτης.

Επιπλέον, ένα σημαντικό ζήτημα που ανακύπτει κατά την επιστημονική έρευνα, αφορά στην πολυπλοκότητα του χαρακτήρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου που συμμετέχει στην ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, ακριβώς επειδή η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, κυρίως λόγω των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών και παρόλο που δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις, δεν υπήρξε εφικτή η λεπτομερής και προσωπική επεξήγηση των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες, οδηγώντας, ενδεχομένως, σε παρανοήσεις ως προς την ερμηνεία των προτάσεων των ερωτηματολογίων ή τον τρόπο συμπλήρωσης τους. Συμπληρωματικά, η ηλεκτρονική διανομή των ερωτηματολογίων προς τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ενισχύει τον κίνδυνο, σε κάποιες περιπτώσεις να μην αντιμετωπίστηκαν με την απαραίτητη προσοχή ή να μην προωθήθηκαν προς το διδακτικό προσωπικό, λόγω διστακτικότητας ή σκεπτικισμού στο ενδεχόμενο ότι θα αξιολογηθούν από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Γι’ αυτό τον λόγο, άλλωστε, κρίθηκε αναγκαία η αναδιανομή των ερωτηματολογίων μέσω της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης. Ένας σημαντικός, επίσης, προβληματισμός που προκύπτει σχετίζεται με την περιορισμένη χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, η οποία δεν παρείχε τη δυνατότητα επανάληψης και επανεξέτασης των ερευνητικών δεδομένων.

6.3 Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πως αυτές

διαμορφώνονται και σχετίζονται με τις ηγετικές εκφάνσεις, οι οποίες εκδηλώνονται από τα διευθυντικά στελέχη στην καθημερινή διοίκηση των σχολικών μονάδων. Με βάση, λοιπόν, τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας, δίνεται η ευκαιρία να διατυπωθούν οι παρακάτω προτάσεις, με στόχο την προώθηση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, την προσωπική και επαγγελματική τους ενδυνάμωση και την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας γενικά. Συγκεκριμένα:

- Θεωρείται απαραίτητη η διεξαγωγή συστηματικών και εκτεταμένων μελετών για τον προσδιορισμό των παραγόντων που κινητροδοτούν τους εκπαιδευτικούς και συντελούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και στον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας-διοίκησης προς αυτή την κατεύθυνση. Ειδικότερα στο πεδίο της δημόσια Εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμη η εξέταση της παρακινητικής αξίας της εργασιακής μονιμότητας ή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση τους.
- Για την ενθάρρυνση και την ενδυνάμωση του διδακτικού προσωπικού ενδοσχολικά, απαιτείται η διερεύνηση και η καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών από τα διευθυντικά στελέχη και η ενσωμάτωση στοιχείων σύγχρονων μορφών άσκησης ηγεσίας στην καθημερινή διοίκηση, αποβλέποντας στην καθιέρωση και διατήρηση ενός ποιοτικού εργασιακού κλίματος στο εσωτερικό των σχολικών οργανισμών και τη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των παραγόντων που τους απαρτίζουν.
- Στο γενικότερο πνεύμα ενίσχυσης της συμπερίληψης των εκπαιδευτικών και της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, προτείνεται η συστηματική και ενεργή αξιοποίηση και εμπλοκή τους στις διοικητικές διαδικασίες, παράλληλα με το σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα ηγεσίας και επαγγελματικής εξέλιξης.
- Με τη συζήτηση περί αξιολόγησης να επανέρχεται δυναμικά, απαραίτητη θεωρείται η υιοθέτηση και εφαρμογή ενός κατάλληλου αξιολογικού μοντέλου του εκπαιδευτικού έργου, με τη συνεργασία της πολιτείας και των συνδικαλιστικών οργάνων, απαλλαγμένο από τιμωρητικές πρακτικές, στοχεύοντας στην ουσιαστική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελλήν.

Αθανασούλα–Ρέππα, Α. (2012). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα (8)*. Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από: http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=508 , στις 29/9/2021.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή. *Τα εκπαιδευτικά, 61-62*, 252-262.

Αναστασίου, Σ. (2011). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ηπείρου* (διδακτορικη διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25169, στις 10/9/2021.

Anastasiou, S. (2013). *Η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης στην απόδοση των εργαζομένων*. doi: 10.13140/RG.2.1.2483.7283.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Γεμέλου, Δ. (2010). Τα Κίνητρα των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 1(1)*, 101-116.

Γεραλή-Ρούσσου, Ε. (2006). Κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνέδριου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι.

Γκορέζης, Π. (2016). *Παρακίνηση*. Σημειώσεις στο μάθημα: Διοίκηση επιχειρήσεων. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από :

https://users.auth.gr/users/2/8/003282/public_html/seminarchapters/Goreziparakinisi.pdf , στις 15/9/2021.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γοροζίδης, Γ. (2009). *Παρακίνηση και αυτό-αποτελεσματικότητα Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής* (μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: 10.26262/heal.auth.ir.112895, στις 10/12/2021.

Γραμματικόπουλος, Η. Α, Κουπίδης, Σ. Α., Μόραλης, Δ., Σαδραζάμης, Α., Αθηναίου, Δ. & Γκιουζέπας Ι. (2012). Παράγοντες παρακίνησης εργαζομένων και κίνητρα απόδοσης ως εργαλεία αποτελεσματικής διαχείρισης. Μελέτη σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 30(1)*, 46-58.

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

Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Αθήνα: Ίων.

Daft, R. L. (2005). *Οργανωσιακή θεωρία και σχεδιασμός* (Αντωνίου Α. Σ., Επιμ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Δαλακούρα Α. (2012). *Ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων*. Σημειώσεις σε μάθημα. Αθήνα: ICBS Business College. Ανακτήθηκε από: https://docplayer.gr/1839896-Ibcs-business-college.html, στις 15/9/2021.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δημητριάδης, Σ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2011). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά*

6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης «Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης». Λουτράκι: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Dessler, G. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ* (Ν. Σαρρής, Μτφ.). Αθήνα: Έλλην.

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Ελλήν.

Θεοδοσίου, Β. (2015). Πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες της Αγωγής, 3*, 129-152.

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

Κάντας. Α. (1993). *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία. Επιλογή - Αξιολόγηση προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρκατσούλης, Π. (2004). *Το κράτος σε μετάβαση*. Αθήνα: Σιδέρης

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.

Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κέφης, Β. (1998). *Το Μάνατζμεντ των δημοσίων επιχειρήσεων και οργανισμών*. Αθήνα: Interbooks.

Κέφης Β. (2005). *Διοίκηση ολικής ποιότητας: θεωρία και πρότυπα*. Αθήνα: Κριτική.

Kinicki, A. & Williams, Br. (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Μια πρακτική εισαγωγή* (6η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κορωνάκης, Α. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση: μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου στην Κέρκυρα. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνέδριου - Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016*, 283-306.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. (2008). Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α, σελ. 51-69). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική βιβλιοθήκη.

Κυριακούλη, Μ. (2017). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Πιερίας και ο ρόλος της ηγεσίας: μια εμπειρική έρευνα των αντιλήψεων όλων των εμπλεκομένων* (μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20499, στις 10/9/2021.

Λύτρας, Π. (1992). *Εργασιακές σχέσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτικη, 46(1)*, 8-98.

Μάρκοβιτς, Γ. (2002). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Παρακίνηση-Εξουσία*. Αθήνα: University Studio press.

Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη, 1*, 117-125. Ανακτήθηκε από: https://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos1.pdf , στις 20/9/2021.

Μπάκας, Θ. (2014). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στο εκπαιδευτικό σύστημα*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπιτσάνη, Ε. (2006). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Ζητήματα και σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία της οργανωσιακής και διοικητικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Διόνικος.

Μπιτσάνη-Πέτρου, Α. (2013). Η Παιδαγωγική Θεωρία του Abraham Maslow. *Culture and Research*, *2*, 33-50. doi: https://doi.org/10.26262/culres.v2i0.3928.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο*. Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Μπένου.

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

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Νικολαΐδου, Μ., Huber, S. & Muijs, D. (2012). Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση. Στο: Νικολαΐδου, Μ., *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Ε και;*. Αθήνα: Ίων.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1998). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.

Παπαγεωργάκης, Π. (2009). *Η τήρηση του χρονοδιαγράμματος μελέτης ως παράγοντας επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε από: http://apothesis.eap.gr/handle/repo/19232, στις 15/1/2021.

Παπαγεωργίου, Γ . (1998). *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Εκπαιδευτικός κύκλος, 3(1)*, 37-59.

Παπαλεξανδρή, Ν. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στον Δημόσιο και ευρύτερο Δημόσιο τομέα*. Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: https://slideplayer.gr/slide/11255217/, στις 20/10/2021.

Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2016). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μπένου.

Παπαναούμ, Ζ. 2005. Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς, στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82- 91.

Παπάνης, Ε. (2007). *Θεωρίες για τα κίνητρα της εργασίας*. Ανακτήθηκε από: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_5393.html, στις 20/9/2021.

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2007). *Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)*. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα-Greek Social Research. Ανακτήθηκε από: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html, στις 20/9/2021.

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

Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ραμματά, Μ. (2016). Ανάπτυξη εργαζομένων μέσα από τη μάθηση στη σύγχρονη ελληνική Δημόσια διοίκηση. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 228-240.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις* (Α. Πλατάκη, Μτφ.). Αθήνα: Κριτική.

Robbins, S. P., Coulter, M. & DeCenzo, D. (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές* (2η έκδ.). Αθήνα: Κριτική.

Σαΐτη, Α. και Μιχαλόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής-Πρώην Σχολείο και Ζωή*, *4*, 43-56.

Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ, (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2001). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης* (3η έκδ). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Τερζίδης, Κ. (2011). *Μάνατζμεντ. Στρατηγική προσέγγιση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων* (4η έκδ.). Αθήνα: Rosili.

Τσαπατσάρης, Π. (2015). *Ηγεσία στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: https://xenesglosses.eu/2015/05/igesia-stin-ekpaideusi-tou-panagioti-tsapatsari-pe011/, στις 20/9/2021.

Υφαντίδου, Γ. (2015). Κίνητρα και Κοινωνικό-ψυχολογικές Ανάγκες. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Παιτσίνης Κ.Γ. & Υφαντίδου, Γ., *Η ανάπτυξη του αθλητικού τουρισμού* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/4259/2/02_chapter_3.pdf , στις 15/10/2021.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σ. 31-73). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Χυτήρης, Λ. & Άννινος, Λ. (2015). Διοίκηση ανθρώπινων πόρων και υπηρεσίες. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Χυτήρης, Λ. & Άννινος, Λ. *Διοίκηση και ποιότητα υπηρεσιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/4985/1/02_chapter_5.pdf, στις 15/10/2021.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. Free Press.

Aydin A. & Sarier Y. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13(2)*, 806-811.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2)*, 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior, 4*, (pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

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

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Benight, C. C. & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour research and therapy, 42(10)*, 1129–1148. doi: https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008.

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

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th ed.). London: Sage

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts & evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. SAGE Publications Ltd, https://www.doi.org/10.4135/9781446215753.

Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Daft, R. L. (2014). *The leadership experience. Stamford*: Cengage Learning Press.

Daft, R. L. & Daft, R. L. (2009). *Principles of management*. South-Western, Cengage Learning India Pvt. Limited.

Daniel, W. W. (1990). *Spearman rank correlation coefficient. In Applied Nonparametric Statistics* (2nd ed., pp. 358–365). Boston: PWS-Kent.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In: R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*, 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., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management, 36(3)*, 75-86.

Fackler, S. & Malmberg, L.E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education, 56*, 185-195. doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002.

Fay, M. & Proschan, M. (2010). Wilcoxon–Mann–Whitney or t-test? On assumptions for hypothesis test and multiple interpretations of decision rules. *Statistics surveys, 4*, 1-39. doi:10.1214/09-SS051.

Faye, C. & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 40(4)*, 189–199. doi: https://doi.org/10.1037/a0012858.

Gentles, S. J. Charles, C., Ploeg, J. & McKibbon, K. (2015). Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature. T*he Qualitative Report, 20(11)*, 1772–1789.

Giacomini, M. & Cook, D. (2000). Users' guides to the medical literature: XXIII. Qualitative research in health care: Are the results of the study valid? JAMA, 284, 357–362.

Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. European Scientific Journal, *ESJ, 10(22)*. https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n22p%p.

Haw, J. (2008). Random-ratio schedules of reinforcement: The role of early wins and unreinforced trials. *Journal of Gambling Issues, 21*, 56–67. https://doi.org/10.4309/jgi.2008.21.6.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.

Hettmansperger, T. & McKean, J. (1998). *Robust nonparametric statistical methods*. Kendall's Library of Statistics. London: John Wiley and Sons.

Hitt, D.H. & Tucker, P.D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research, 86(2)*, 531–569. doi: https://doi.org/10.3102/0034654315614911.

Holloway, I. & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Sciences.

Hoy, W. & Miskel, C. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: Lane Akers Inc.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Hoyle, E. (1982). Micropolitics of Educational Organisations. *Educational Management & Administration, 10(2)*, 87–98. https://doi.org/10.1177/174114328201000202

Huseman, R. C., Hatfield, J. D. & Miles, E. W. (1987). A new perspective on equity theory: The equity sensitivity construct. T*he Academy of Management Review, 12(2)*, 222–234. doi: https://doi.org/10.2307/258531.

Jensen, J. D. (2018). Employee motivation: A leadership imperative. *International Journal of Business Administration, 9 (2)*, pp.93-98. doi: https://doi.org/10.5430/ijba.v9n2p93.

Judge, T. A., & Klinger, R. (2015). Promote job Satisfaction through mental challenge. *Handbook of Principles of Organizational Behavior*, 105–121. doi: https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch6.

Kotter, J. P. (2001). What leaders really do. *Harvard Business Review, 79*, 85-98.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek Teachers. *International Journal of Education Management, 15(7)*, 354- 358.

Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *Physical education review, 11*, 189-203.

Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Education Management, 18(2)*, 87-92.

Latham, G. P. & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review Psychology, 56*, 485-516. doi: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142105.

Leithwood, K. (1995). Cognitive perspectives on school leadership. *Journal of School Leadership, 5(2)*, 115–135. doi: https://doi.org/10.1177/105268469500500201.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B. & Straus, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush , L. Bell & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management*. London: Sage.

Liu, P. (2015). Motivating teachers' commitment to change through transformational school leadership in Chinese urban upper secondary schools. *Journal of Educational Administration, 53 (6)*, 735-754. doi: https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0026.

Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986). The motivation factor: A theory of personal investment. Lexington, Massachusetts: Lexington Books/D.C. Heath and Com.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50(4)*, 370–396. doi: https://doi.org/10.1037/h0054346.

Miner, J. (1995). *Theories of organizational behavior*. Hinsdale III: The Dryden Press.

Montana, P. J. & Charnov, B. H. (2002). *Management*. NY: Barron's Educational Series.

Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS* (2nd ed.). London: Sage.

Mullins, L. J. (2007). *Management and organizational behavior* (7th ed.). Harlow: FT/Prentice Hall.

Neves de Jesus, S. & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management, 15(3)*, 131-137.

Parahoo, K. (2006). *Nursing research: Principles, process and issues* (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pearson, C. & Moomaw, W (2005). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29(1)*, 38-54.

Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice- Hall.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55(1)*, 68–78. doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, T. G. (2009), Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs, 9*, 180-187. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01134.x.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators. *Management in Education, 21(2)*, 28–32.

Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2018). *Self-efficacy in education revisited through a sociocultural lens*. Big Theories Revisited 2, 117.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership andeExcellence in schooling. *Educational Leadership, 41 (5)*, 4-13.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. Thousand Oaks: Sage.

Spector, P. (2008). *Industrial and Organizational Behavior*. 5th Edition. New Jersey: John Wiley & Sons.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

Tsigilis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. Educational Research and Review, 1(8), 255-261.

Tsigilis, N., Zournatzi, E. & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science, 1(7)*, 53-58.

Wilson, N. & McLean, S (1994). *Questionnaire design: A practical introduction*. Newtownabbey: University o f Ulster Press.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. 5th Edition. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Νομοθεσία

Ν. 1566/1985-ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html, στις 29/9/2021.

ΥΑ Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002-ΦΕΚ 1340/16-10-2002. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f353-1-324-105657-d1-2002.html, στις 29/9/2021.

Ν. 4823/2021/-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021-2.html, στις 29/9/2021.

Παράρτημα Α΄

Ηγεσία και παρακίνηση εκπαιδευτικών: Θέσεις και απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης (ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών)

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σχετικά με το ρόλο της Ηγεσίας και των ενεργειών των διευθυντικών στελεχών στην παρακίνηση τους, όπως προκύπτει από τη συνολική τους εργασιακή εμπειρία. Η ειλικρινής συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θεωρούμε πως θα συμβάλλει ενεργά στην ανάδυση ορθών συμπερασμάτων και πρακτικών παρακίνησης του διδακτικού προσωπικού. Η συμμετοχή σας θεωρείται πολύτιμη και εμπιστευτική, ενώ οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Μέρος Α: Δημογραφικά Στοιχεία

Ηλικία:

έως 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51+ ☐

Φύλο:

Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Ειδικότητα ΠΕ: ……..

Προϋπηρεσία:

1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 30+ ☐

Εργασιακή σχέση:

Οργανική ☐ Αποσπασμένος/η ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐

Τίτλοι σπουδών:

Δεύτερο πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐ Άλλο:.....

Μέρος Β: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακίνηση

Οι παρακάτω προτάσεις εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου. Διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και επιλέξτε την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στην άποψή σας.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι παρακάτω προτάσεις συντελούν στην παρακίνησή σας;
1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι σίγουρος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	
1. Ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού κλίματος και κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα.	1 2 3 4 5
2. Καλλιεργεί τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και στο σχολείο συνολικά.	1 2 3 4 5
3. Συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	1 2 3 4 5
4. Θεμελιώνει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	1 2 3 4 5
5. Συμβάλλει στη διευθέτηση παραπόνων και προβλημάτων με ηρεμία.	1 2 3 4 5
6. Ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τους προβληματισμούς, τα συναισθήματα και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
7. Εξασφαλίζει την τήρηση των υγειονομικών κανόνων και των κανόνων ασφαλείας στο σχολικό περιβάλλον.	1 2 3 4 5
8. Εμπλουτίζει τον απαραίτητο για τη διδασκαλία εξοπλισμό και εποπτικά μέσα.	1 2 3 4 5
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	
9. Αναδεικνύει και αξιοποιεί τα προσόντα και τις ιδιαίτερες δυνατότητες των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
10. Αναγνωρίζει και υλοποιεί τις ιδέες των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
11. Αναγνωρίζει και εκτιμά την αξία των εκπαιδευτικών και επιβραβεύει τις προσπάθειες τους.	1 2 3 4 5
12. Φροντίζει για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	
13. Εφαρμόζει συμμετοχική διοίκηση και ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	1 2 3 4 5
14. Καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό.	1 2 3 4 5
15. Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την ανάληψη ευθυνών	1 2 3 4 5

και την αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς.	
16. Λειτουργεί καθοδηγητικά και υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση του έργου τους.	1 2 3 4 5
17. Ενθαρρύνει την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα από τους εκπαιδευτικούς.	1 2 3 4 5
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	
18. Παρέχει ίσες ευκαιρίες στο διδακτικό προσωπικό.	1 2 3 4 5
19. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς αντικειμενικά και δίκαια.	1 2 3 4 5
20. Φροντίζει για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας.	1 2 3 4 5
21. Παρουσιάζει ευελιξία και δεν διστάζει να πραγματοποιήσει αλλαγές ή καινοτόμες ιδέες.	1 2 3 4 5
22. Κατέχει κεντρική θέση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και λειτουργεί ως πρότυπο.	1 2 3 4 5
23. Ορίζει με σαφήνεια τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας, καλλιεργώντας τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της.	1 2 3 4 5

Συμπληρώστε με λίγα λόγια:

24. Εκτός από τα παραπάνω, ποιοι άλλοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον;

……
……
……

25. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων;

……
……
……

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Παράρτημα Β΄

Ηγεσία και παρακίνηση εκπαιδευτικών: Θέσεις και απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Ξάνθης (ερωτηματολόγιο διευθυντών)

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σχετικά με το ρόλο της Ηγεσίας και των ενεργειών των διευθυντικών στελεχών στην παρακίνηση τους, όπως προκύπτει από τη συνολική τους εργασιακή εμπειρία. Η ειλικρινής συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θεωρούμε πως θα συμβάλλει ενεργά στην ανάδυση ορθών συμπερασμάτων και πρακτικών παρακίνησης του διδακτικού προσωπικού. Η συμμετοχή σας θεωρείται πολύτιμη και εμπιστευτική, ενώ οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Μέρος Α: Δημογραφικά Στοιχεία

Ηλικία:

έως 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51+ ☐

Φύλο:

Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Ειδικότητα ΠΕ: ……..

Προϋπηρεσία:

1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 30+ ☐

Εργασιακή σχέση:

Οργανική ☐ Αποσπασμένος/η ☐

Τίτλοι σπουδών:

Δεύτερο πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐ Άλλο:.....

Μέρος Β: Απόψεις διευθυντών σχετικά με την παρακίνηση

Οι παρακάτω προτάσεις εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου. Διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και επιλέξτε την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στην άποψή σας.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι παρακάτω προτάσεις συντελούν στην παρακίνησή των εκπαιδευτικών;
1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι σίγουρος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

1η Διάσταση: Σχολικό κλίμα και εργασιακές συνθήκες	
1. Ενθαρρύνω τη δημιουργία θετικού κλίματος και κλίματος εμπιστοσύνης στη σχολική μονάδα.	1 2 3 4 5
2. Καλλιεργώ τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και στο σχολείο συνολικά.	1 2 3 4 5
3. Συμβάλλω στην καλλιέργεια θετικής επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	1 2 3 4 5
4. Θεμελιώνω καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.	1 2 3 4 5
5. Συμβάλλω στη διευθέτηση παραπόνων και προβλημάτων με ηρεμία.	1 2 3 4 5
6. Ενδιαφέρομαι ουσιαστικά για τους προβληματισμούς, τα συναισθήματα και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
7. Εξασφαλίζω την τήρηση των υγειονομικών κανόνων και των κανόνων ασφαλείας στο σχολικό περιβάλλον.	1 2 3 4 5
8. Εμπλουτίζω τον απαραίτητο για τη διδασκαλία εξοπλισμό και εποπτικά μέσα.	1 2 3 4 5
2η Διάσταση: Αναγνώριση και επιβράβευση	
9. Αναδεικνύω και αξιοποιώ τα προσόντα και τις ιδιαίτερες δυνατότητες των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
10. Αναγνωρίζω και υλοποιώ τις ιδέες των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
11. Αναγνωρίζω και εκτιμώ την αξία των εκπαιδευτικών και επιβραβεύω τις προσπάθειες τους.	1 2 3 4 5
12. Φροντίζω για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
3η Διάσταση: Εργασιακή αυτονομία και συμμετοχικότητα	
13. Εφαρμόζω συμμετοχική διοίκηση και ενθαρρύνω την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	1 2 3 4 5
14. Καθορίζω με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό.	1 2 3 4 5

15. Ενθαρρύνω την πρωτοβουλία, την ανάληψη ευθυνών και την αξιοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς.	1 2 3 4 5
16. Λειτουργώ καθοδηγητικά και υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς κατά την εκτέλεση του έργου τους.	1 2 3 4 5
17. Ενθαρρύνω την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα από τους εκπαιδευτικούς.	1 2 3 4 5
4η Διάσταση: Ηγεσία-διοίκηση	
18. Παρέχω ίσες ευκαιρίες στο διδακτικό προσωπικό.	1 2 3 4 5
19. Αντιμετωπίζω τους εκπαιδευτικούς αντικειμενικά και δίκαια.	1 2 3 4 5
20. Φροντίζω για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας.	1 2 3 4 5
21. Παρουσιάζω ευελιξία και δεν διστάζω να πραγματοποιήσω αλλαγές ή καινοτόμες ιδέες.	1 2 3 4 5
22. Κατέχω κεντρική θέση σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και λειτουργώ ως πρότυπο.	1 2 3 4 5
23. Ορίζω με σαφήνεια τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας, καλλιεργώντας τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της.	1 2 3 4 5

Συμπληρώστε με λίγα λόγια:

24. Εκτός από τα παραπάνω, ποιοι άλλοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον;

……
……
……

25. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι περιορίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή παρακινητικών ηγετικών προσεγγίσεων από τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων;

……
……
……

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.