



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον
παρακινητικό ρόλο του διευθυντή στο Νομό Χανίων.

ΜΠΑΛΩΜΕΝΑΚΗΣ ΑΝΔΡΕΑΣ

A.M.: 217863

Τριμελής Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: ΤΣΩΛΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ

Μέλη: ΦΑΣΟΥΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΟΜΟΤΙΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΤΔΕ

ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ ΘΩΜΑΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΤΔΕ

ΑΘΗΝΑ, 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	ΣΕΛ.
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	v
Εισαγωγή στην εκπόνηση της εργασίας	1
Εισαγωγή	1
Ορισμοί του προβλήματος	3
Σημαντικότητα της μελέτης	3
Σκοπός της έρευνας	3
Ερευνητικά ερωτήματα - περιορισμοί της έρευνας	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση	5
1.1 Εισαγωγή	5
1.2 Το Ελληνικό σχολείο στη σημερινή εποχή	7
1.3 Ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών	8
1.4 Η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική διοίκηση	10
1.5 Εκπαιδευτική ηγεσία	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών	20
2.1 Εισαγωγή	20
2.2 Η έννοια της παρακίνησης	21
2.3 Θεωρίες παρακίνησης	23
2.3.1 Θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow	23
2.3.2 Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg	27
2.3.3 Θεωρία X και Y του McGregor	29
2.3.4 Θεωρία παρακίνησης ERG του Alderfer	30
2.3.5 Θεωρία της Προσδοκίας του Vroom	31
2.3.6 Το Πρότυπο της Προσδοκίας των Porter και Lawler	31
2.4 Πρακτικές που συμβάλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών	33
2.4.1 Η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού συστήματος	33

2.4.2 Πρακτικές και κίνητρα εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	35
2.5 Η συμβολή του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Μεθοδολογία έρευνας	38
3.1 Μεθοδολογία έρευνας	38
3.2 Ερευνητικοί σκοποί	43
3.3 Επιλογή ερευνητικού εργαλείου και δείγμα έρευνας	44
3.3.1 Ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε	44
3.3.2 Δείγμα έρευνας	45
3.3.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	46
3.3.4 Ηθική της έρευνας	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Παρουσίαση της έρευνας	48
4.1 Αποτελέσματα και ανάλυση έρευνας	48
4.2 Συμπεράσματα έρευνας	71
4.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	77
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ	78
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	84

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ο βασικός στυλοβάτης της μόρφωσης, της διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων της κάθε μελλοντικής γενιάς. Κύριο παράγοντα εκτός από το ίδιο το σχολείο, αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και την μόρφωση των μικρών παιδιών. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα που πρέπει να τους δίνονται, η αναγνώριση του έργου τους, αποτελούν στοιχεία της βελτίωσης και της εξέλιξης του λειτουργήματος που πραγματοποιούν. Ο διευθυντής του σχολείου και όλη η ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλουν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις εκείνες, το καλύτερο δυνατό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί θα αποδώσουν τα μέγιστα των ικανοτήτων τους στην σχολική τάξη μορφώνοντας και διαπλάθοντας τον χαρακτήρα των παιδιών, των παιδιών που αποτελούν το μέλλον του κάθε Έθνους αλλά και της ανθρωπότητας της ίδιας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Παρακίνηση, Διευθυντής, Χανιά

ABSTRACT

The educational system is considered the main pillar of education, personality formation and skills development of each future generation. The main factor besides the school itself, are the teachers who shape the personality and education of young children. The motivation of the teachers, the motivations that should be given to them, the recognition of their work, are elements of the improvement and the evolution of the function they perform. The school principal and the whole hierarchy of the educational system must create those conditions, the best possible environment where teachers will perform to the best of their ability in the classroom, shaping and shaping the character of the children, the children who are its future of each Nation but also of its own humanity.

Keywords: Teachers, Primary Education, Motivation, Principal, Chania

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στο 1^ο κεφάλαιο αναλύεται η ηγεσία και η διοίκηση στην εκπαίδευση, παρουσιάζεται το Ελληνικό σχολείο σήμερα και οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών. Παρουσιάζεται, επίσης, η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική διοίκηση και η εκπαιδευτική ηγεσία.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναλύεται η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, οι θεωρίες παρακίνησης, οι πρακτικές που συμβάλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην Ελλάδα και η συμβολή του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία έρευνας, οι ερευνητικοί σκοποί, το εργαλείο έρευνας που επιλέχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας καθώς και η ηθική της έρευνας.

Στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση της έρευνας, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Εισαγωγή στην εκπόνηση της εργασίας

Εισαγωγή

Μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην ομαλή λειτουργία ενός οργανισμού ή επιχείρησης, είναι η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να προσφέρει τα μέγιστα στον κοινό σκοπό της οντότητας που εργάζεται ή συμμετέχει με οποιοδήποτε τρόπο. Για να επιτευχθεί η **παρακίνηση – motivation**, απαιτούνται να υπάρχουν ή να δίνονται κίνητρα στους ανθρώπους. Παράλληλα, εξίσου σημαντική παράμετρος είναι η ηγεσία, ο διευθυντής ή η ομάδα που οργανώνει και κατευθύνει το ανθρώπινο δυναμικό για την επίτευξη του στόχου.

Παρόλο που έχουν αναπτυχθεί και αναπτύσσονται διάφορες θεωρίες είτε για την παρακίνηση, είτε για την ηγεσία, υπάρχουν ταυτόχρονα πολλοί περιορισμοί στο να ομαδοποιηθούν και να προσαρμοστούν σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα που επιτελείται από μια ομάδα ανθρώπων. Αναγνωρίζεται ότι τα κίνητρα της παρακίνησης είναι ίδια, αλλά διαφέρει το βάρος ή η σημασία τους ανάλογα με την κατεύθυνση και τον στόχο της οργανωμένης οντότητας. Το ανθρώπινο δυναμικό, για παράδειγμα, σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (σχολείο) σαφώς και έχει σαν κίνητρο τις οικονομικές απολαβές, όπως και το ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης. Η σημασία του έργου των εκπαιδευτικών είναι ανώτερη σε σχέση με τον στόχο αύξηση των πωλήσεων π.χ. μιας εταιρείας. Τα κίνητρα μπορεί να είναι μεγαλύτερα για μερικές κατηγορίες εργαζομένων λόγω της φύσης της εργασίας τους και της κοινωνικής βαρύτητας που έχουν. Γίνεται κατανοητό ότι το νοσηλευτικό και ιατρικό προσωπικό, έχει ή πρέπει να έχει επιπλέον κίνητρα, από τις οικονομικές απολαβές, ή το περιβάλλον εργασίας, ή τη μεταξύ τους ομαλή συνεργασία για να δουλεύουν στο επικίνδυνο περιβάλλον ενός νοσηλευτικού ιδρύματος και να προσφέρουν υπηρεσίες σε αρρώστους.

Το κυριότερο αποτέλεσμα των κινήτρων είναι η ικανοποίηση των ανθρώπων στο χώρο εργασίας τους και άρα θεωρητικά η καλύτερη απόδοση τους. Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, οι αξίες των ατόμων καθορίζουν την ικανοποίησή τους για τη δουλειά τους, επειδή οι εργαζόμενοι σε οργανισμούς διαθέτουν διαφορετικά

συστήματα αξίας, επομένως θα διαφέρουν και τα επίπεδα ικανοποίησης τους. Τις περισσότερες φορές κοινωνικοοικονομικά συστήματα, πολιτικές καταστάσεις, πολιτιστικά και ιστορικά στοιχεία, το μορφωτικό επίπεδο, η οικογενειακή γαλήνη, το γενικό επίπεδο διαβίωσης που προσφέρει ένα κράτος στους πολίτες του, η ίδια η κουλτούρα ενός λαού, μπορούν να καθορίσουν τις αξίες και το επίπεδο ικανοποίησης που έχουν οι άνθρωποι από την καθημερινή διαβίωση τους στο γενικότερο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον.

Αναγνωρίζοντας την αξία του εκπαιδευτικού συστήματος, σαν ένα βασικό στυλοβάτη μόρφωσης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων της κάθε μελλοντικής γενιάς, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα που πρέπει να τους δίνονται, η αναγνώριση του έργου τους, αποτελούν στοιχεία της βελτίωσης και της εξέλιξης του λειτουργήματος που πραγματοποιούν.

Ο διευθυντής του σχολείου και όλη η ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλουν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις εκείνες, το καλύτερο δυνατό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί θα αποδώσουν τα μέγιστα των ικανοτήτων τους στην σχολική τάξη μορφώνοντας και διαπλάθοντας τον χαρακτήρα των παιδιών, τα οποία αποτελούν το μέλλον του κάθε Έθνους αλλά και της ανθρωπότητας της ίδιας.

Τα κίνητρα είναι πολύ απαραίτητα για να είναι παραγωγικοί οι άνθρωποι σε οποιαδήποτε δραστηριότητα και το στυλ διαχείρισης ή ηγεσίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Το κίνητρο δεν βασίζεται πάντα στις οικονομικές ανταμοιβές, αλλά μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν πολλοί μέθοδοι μη χρηματοοικονομικών ανταμοιβών για την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού. Αν και τα άτομα έχουν τις προσδοκίες τους, είναι ευθύνη της ηγεσίας να αναπτύξει και να ευθυγραμμιστεί με τις θεωρίες που είναι κατάλληλες για να φέρουν την ικανοποίηση από την εργασία και την προσδοκία ότι προσφέρουν κάτι καλύτερο. Ωστόσο, σύμφωνα και με την βιβλιογραφία, αλλά και διάφορες μελέτες και έρευνες, δεν υπάρχει καμία απόλυτα αξιόπιστη θεωρία που να μπορεί να δώσει ασφαλείς απαντήσεις σε αυτό τον τομέα, αλλά μάλλον χρησιμοποιείται, ένα μίγμα θεωριών και εμπειριών πάνω σε αυτό τον τομέα.

Ορισμοί του προβλήματος.

Ο εκπαιδευτικός τομέας παρουσιάζει μια ιδιομορφία σε σχέση με κάθε άλλη ομαδική δραστηριότητα του ανθρώπου. Τα υποκείμενα του εκπαιδευτικού συστήματος που μπορούν να θεωρηθούν οι μαθητές, οι γονείς, η κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί και, υπό μια ευρεία έννοια, όλο το μορφωτικό δυναμικό του έθνους, δεν μπορούν να συγκρίνονται με τα υλικά αγαθά αλλά και τις υπηρεσίες από άλλες δραστηριότητες. Η εργασία προσπαθεί να καταγράψει όλες τις παραμέτρους που δημιουργούν ένα γενικό πρόβλημα, αυτό της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτό είναι σοβαρό σε σχέση πάντα με την φύση του Ελληνικού σχολείου και την δομή του.

Σημαντικότητα της μελέτης

Με την εργασία, μέσα από την βιβλιογραφία και την έρευνα, προσδοκάτε να οριστούν οι έννοιες της παρακίνησης των εκπαιδευτικών για ακόμη καλύτερη επίδοση στο λειτούργημά τους, τα κίνητρα που μπορούν να επιτελέσουν σε αυτή την παρακίνηση και οι αντιξοότητες και τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν σε έναν νέο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, που η ψηφιακή τεχνολογία έχει ανατρέψει παραδοσιακές καταστάσεις και θεωρίες, έναν ταχύτατα εξελισσόμενο κόσμο, αλλά ταυτόχρονα και έναν πολύπλοκο, πολυπολιτισμικό κόσμο, με την κουλτούρα του, τις ιδιαιτερότητες και τα πιστεύω του.

Με την εργασία προσδοκάτε να γίνουν αντιληπτές, όλες οι επιλογές και διαδικασίες που θα προσφέρουν ικανοποίηση, κίνητρα και συνεχή βελτίωση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτελέσουν το έργο τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας, είναι να καταγραφεί το θεωρητικό υπόβαθρο της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, η συμβολή της ηγεσίας – διεύθυνσης σε αυτό τον τομέα, η

ανάλυση αυτών των παραμέτρων και η άποψη των εκπαιδευτικών μέσα από ένα ερωτηματολόγιο, των θέσεων τους σε αυτά ζητήματα.

Ερευνητικά ερωτήματα – περιορισμοί της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον παρακινητικό ρόλο του διευθυντή, καθώς και τα κίνητρα που τους δίνονται, επισημαίνοντας τη σημασία αυτών για την αύξηση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να εξεταστούν και να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

A) Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμα τους και την αναγνώριση του έργου τους;

B) Ποιοι παράγοντες αποτελούν τα σημαντικότερα κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς και συμβάλουν στην παρακίνηση τους κάνοντας την εκπαίδευση πιο ποιοτική;

Γ) Πόσο επηρεάζει η διοίκηση του σχολείου τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

Δ) Σε τι βαθμό ενθαρρύνει και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής;

Οι πρόσθετοι περιορισμοί λόγω της πανδημίας εκτιμάται ότι έχουν διαμορφώσει μια επιπλέον αρνητική εικόνα πάνω στο ζήτημα, αλλά η έλλειψη προς το παρόν αξιόπιστων στοιχείων για την κατάσταση αυτή, δημιουργεί αδυναμία να χρησιμοποιηθούν οι επιπτώσεις της πανδημίας στην παρούσα εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση

1.1 Εισαγωγή

Η έννοια της ηγεσίας είναι σύνθετη και δεν έχει την ίδια σημασία και την κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, όπως και την ίδια σημασία κατά την διάρκεια της ιστορίας. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν σχεδόν τόσο διαφορετικοί ορισμοί της ηγεσίας όσο υπάρχουν άνθρωποι που έχουν προσπαθήσει να την ορίσουν. Είναι σαν τους ορισμούς δημοκρατία, αγάπη και ειρήνη. Αν και οι περισσότεροι άνθρωποι ξέρουν διαισθητικά τι εννοούν με τέτοιους ορισμούς, οι ίδιοι οι ορισμοί μπορούν να έχουν διαφορετικές σημασίες για διαφορετικούς ανθρώπους. (Northouse, 2018: 232 - 270).

Η πιο ευρεία έννοια του ηγέτη, είναι εκείνη όπου ο ηγέτης ασκεί θετική επιρροή πάνω στους άλλους, προκειμένου να πετύχουν τον κοινό σκοπό ή στόχο και σε πολλές περιπτώσεις τα αποτελέσματα των ενεργειών της ομάδας εξαρτώνται από την ικανότητα του ηγέτη. Όταν η ηγεσία είναι ανεπαρκής, το ηθικό, το ενδιαφέρον και η ίδια η προσπάθεια της ανθρώπινης ομάδας μειώνεται. (Argus & Samson, 2021: 153).

Η ηγεσία διαφέρει από τις πιο στενές έννοιες της **διοίκησης – διαχείρισης (management)** που συνήθως αναφέρονται στον έλεγχο της εφαρμογής και των λειτουργιών μιας οντότητας. Δεν είναι το ίδιο πράγμα, αλλά είναι αναγκαστικά συνδεδεμένα και συμπληρωματικά μεταξύ τους. Οποιαδήποτε προσπάθεια διαχωρισμού των δύο εντός ενός οργανισμού είναι πιθανό να προκαλέσει περισσότερα προβλήματα από ότι επιλύει. Για να είναι επιτυχημένη μια οποιαδήποτε οντότητα (οποιασδήποτε μορφής), χρειάζεται διοίκηση που να μπορεί να σχεδιάζει, να οργανώνει και να συντονίζει το ανθρώπινο δυναμικό, ενώ ταυτόχρονα να εμπνέει και να παρακινεί να αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. (Μπουραντάς, 2005: 195- 201).

Ο όρος ανθρώπινο δυναμικό και ανθρώπινο κεφάλαιο ή άνθρωποι πόροι, έχει αντικαταστήσει τα τελευταία χρόνια τους όρους «εργαζόμενοι» ή «προσωπικό», θέλοντας να δώσει ακριβώς έμφαση στο νέο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο

ανθρώπινος παράγοντας στην σύγχρονη κοινωνία και σε οποιαδήποτε ανθρώπινη δραστηριότητα. Σήμερα οι συνθήκες των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων έχουν αλλάξει δραματικά. Οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες, η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, η πρόσβαση σε ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών και δεδομένων, η ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών, έχουν καταδείξει ότι για κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, το πολυτιμότερο κεφάλαιο αποτελεί το ανθρώπινο δυναμικό, οι άνθρωποι εκείνοι που θα κάνουν την διαφορά σε οποιαδήποτε τομέα. (Παπαλεξανδρή, 2008: 17).

Η ηγεσία είναι μια σημαντική λειτουργία της διαχείρισης που βοηθά στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας και στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων μέσω της παρακίνησης των υφισταμένων. (Yukl & Gardner 2019: 39 –50, Pendleton, et al, 2021:33, Σαΐτης, 2007).

- **Δράση:** Ο ηγέτης είναι ένα άτομο που ξεκινά το έργο κοινοποιώντας τις πολιτικές και τα σχέδια στους υφισταμένους από όπου αρχίζει πραγματικά η εργασία.
- **Κίνητρα:** Ένας ηγέτης παρακινεί τους υφισταμένους με οικονομικές και μη οικονομικές ανταμοιβές και έτσι μπορεί να παίρνει την μέγιστη απόδοση από την εργασία τους.
- **Καθοδήγηση:** Ένας ηγέτης πρέπει όχι μόνο να επιβλέπει αλλά και να παίζει καθοδηγητικό ρόλο για τους υφισταμένους. Η καθοδήγηση εδώ σημαίνει να διδάσκει στους υφισταμένους τον τρόπο που πρέπει να εκτελούν την εργασία τους αποτελεσματικά και αποδοτικά.
- **Δημιουργία εμπιστοσύνης:** Η εμπιστοσύνη είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επιτευχθεί, εξηγώντας στους υφισταμένους το ρόλο τους, δίνοντάς τους οδηγίες για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων, αλλά ταυτόχρονα λαμβάνοντας υπ' όψιν τις προτάσεις τους, τα παράπονα και τα προβλήματά τους.

- **Ενίσχυση του ηθικού:** Ένας ηγέτης δείχνει συνεχώς αναγνώριση στην εργασία των υφισταμένων, τους εμπιστεύεται, τους επιβραβεύει και ενισχύοντας το ηθικό τους, επιτυγχάνει τις καλύτερες δυνατότητές τους καθώς εργάζονται για την επίτευξη στόχων.
- **Περιβάλλον εργασίας:** Ένα αποτελεσματικό εργασιακό περιβάλλον βοηθά στην υγιή και σταθερή ανάπτυξη.
- **Συντονισμός:** Ο συντονισμός μπορεί να επιτευχθεί μέσω του συνδυασμού των προσωπικών ηγετικών ικανοτήτων με τους οργανωτικούς στόχους. Αυτός ο συγχρονισμός μπορεί να επιτευχθεί μέσω σωστού και αποτελεσματικού συντονισμού που θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό κίνητρο ενός ηγέτη.

Η ηγεσία στην εκπαίδευση έχει αποδειχθεί σημαντική για την προώθηση των καλύτερων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων για τους μαθητές, αλλά και για την λειτουργία όλου του σχολικού συγκροτήματος. Ένας συνδυασμός στρατηγικών ηγεσίας και διοίκησης μπορεί να είναι πιο επωφελής για τη διασφάλιση της επιτυχίας του σχολείου και για την ενίσχυση των προϋποθέσεων που συμβάλουν στη καλύτερη διδασκαλία και μάθηση με άμεσες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς και την εργασία τους. Οι σχολικοί ηγέτες, ιδίως οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες, έχουν βασικό ρόλο να παίζουν σε αυτή τη κατεύθυνση και να δημιουργήσουν μια θετική σχολική κουλτούρα, που θα ενισχύσει τα κίνητρα και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού που απαιτούνται για την επιτυχία στα σχολεία.

1.2 Το Ελληνικό σχολείο στη σημερινή εποχή

Ο χαρακτήρας και ο σκοπός κάθε σχολείου, και ειδικά του Ελληνικού δημόσιου σχολείου, έχει ευρύτερες έννοιες. Έννοιες όπως η παιδεία, η εκπαίδευση, η μόρφωση αποτελούν τους πυλώνες του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο, όπως αναφέρθηκε, δεν μπορεί να συγκρίνεται με τους όρους της ελεύθερης αγοράς και των επιχειρήσεων, ακόμη και αν πρόκειται για ορισμούς όπως αυτοί της ηγεσίας, της διοίκησης, της διαχείρισης.

Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων και η έλλειψη ανταγωνισμού (στην περίπτωση της δημόσιας εκπαίδευσης), αφού τα δημόσια σχολεία προσφέρουν δωρεάν εκπαίδευση και δεν υπάρχει η έννοια της προσέλευσης «πελατών», διαφοροποιούν αισθητά τις παραπάνω αρχές και διαδικασίες. Υπάρχει μια αντίφαση στο δημόσιο σχολείο, το οποίο να μεν προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα που επικρατούν στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας, αλλά ταυτόχρονα διδάσκει τις αρχές της ισότιμης συμμετοχής, της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της βοήθειας προς τους αδυνάτους, την κοινωνική συμπεριφορά και προσφορά και πολλές άλλες βασικές ανθρώπινες αρχές που αποτελούν αξίες και του θεσμού του σχολείου. Αντίθετα, ο επιχειρηματικός κόσμος έχοντας ως μοναδικό σκοπό το κέρδος, μέσα στα πλαίσια του νόμου, ενδιαφέρεται για την επικράτηση επί των ανταγωνιστών, την προσέλευση νέων πελατών και την επιβίωση οικονομικά της οντότητας με κάθε μέσο. Για τους λόγους αυτούς ακολουθείται ένα αυστηρά και ιεραρχικά δομημένο σύστημα, το οποίο όμως επιδέχεται εύκολα μεταβολές σε περίπτωση που οι μεταβολές αυτές επιφέρουν μεγαλύτερα κέρδη.

1.3 Ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών

Η μάθηση και η μόρφωση των μαθητών επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως οι ίδιες οι δεξιότητες, οι προσδοκίες, τα κίνητρα και η συμπεριφορά των μαθητών, οι οικογενειακοί πόροι, η στάση και η υποστήριξη της οικογένειας, η σχολική οργάνωση, οι πόροι που διατίθενται στο εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και οι δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία και οι αίθουσες διδασκαλίας είναι πολύπλοκα, δυναμικά περιβάλλοντα και προσδιορίζουν τις επιπτώσεις αυτών των ποικίλων παραγόντων και πώς επηρεάζουν και σχετίζονται μεταξύ τους για διαφορετικούς τύπους μαθητών και διαφορετικούς τύπους μάθησης. (OECD, 2005).

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι εξαιρετικά δύσκολος λόγω της ίδιας της φύσης του σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα σχολείο, σε οποιοδήποτε

επίπεδο, δεν είναι μια κερδοσκοπική επιχείρηση με σαφώς προκαθορισμένους στρατηγικούς στόχους που αποσκοπούν σε ένα και μόνο στόχο, το κέρδος. Δεν πρόκειται, επίσης, για μια μη κερδοσκοπική επιχείρηση που προσφέρει κοινωνικό έργο μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων της. Ένας σχολικός οργανισμός, αλλά και ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ένας ζωντανός κοινωνικός οργανισμός που έχει σαν κεφάλαιο τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την οικογένεια και κατ' επέκταση όλη την κοινωνία, αποτελώντας το σπουδαιότερο κεφάλαιο ενός Έθνους, το μορφωτικό δυναμικό του και το μέλλον του. Θα ήταν, λοιπόν, σφάλμα να συγκρίνεται με τους στόχους οποιασδήποτε άλλης ανθρώπινης δραστηριότητας. (Σαΐτης, 2007: 13).

Ένας διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας, κατέχει μια σύνθετη και δύσκολη θέση ευθύνης, καθώς καλείται να επιλύει καθημερινά διοικητικά και διαχειριστικά προβλήματα, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να καθορίζει εκπαιδευτικούς στόχους, σύμφωνα με το επίσημο εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα που έχει ανακοινώσει το υπουργείο Παιδείας, να οργανώνει και να προωθεί ποικίλες σχολικές δραστηριότητες, να παρακινεί και να συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό και να εφαρμόζει μια επικοινωνία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία που ανήκει το σχολείο. Η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας δεν απαιτεί απλά έναν διευθυντή – διαχειριστή, αλλά έναν ηγέτη, που θα διευθύνει ολοκληρωμένα την μονάδα και ταυτόχρονα θα αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. (Παπαντωνίου, 2011: 13-14).

Σε πολλά δυτικά κράτη με μεγάλο ιδιωτικό τομέα στην εκπαίδευση, η διοίκηση – διεύθυνση ενός σχολικού ιδρύματος ανατίθεται σε ανθρώπους που προέρχονται από τον χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων, ενώ την εκπαιδευτική οργάνωση και διεύθυνση αναλαμβάνουν συνήθως εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από τον χώρο της διδακτικής επιστήμης. Αυτό, μερικές φορές, δημιουργεί διάφορα προβλήματα, καθώς τα στελέχη που αναλαμβάνουν την διεύθυνση, δεν έχουν εμπειρία με τις ιδιαιτερότητες ενός σχολικού οργανισμού, ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία εμπειρία με την οικονομική διοίκηση – διαχείριση του οργανισμού. Έτσι, ο διαχωρισμός αυτών των εξουσιών, επιλύει μερικά λεπτά ζητήματα αφήνοντας τους αντίστοιχους διευθυντές να ασχοληθούν με τον τομέα τους. Στην Ελλάδα, όμως, που

η μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων είναι δημόσια, το ρόλο του διευθυντή – διαχειριστή αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι όμως δεν έχουν κάποια πρόσθετη επιμόρφωση, ούτε έχουν κάνει ειδικές σπουδές (management) προκειμένου να αντιμετωπίσουν σύνθετα προβλήματα (διαχειριστικά και διδακτικά). (Σαΐτης, 2007: 20).

1.4 Η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική διοίκηση

Ένα σχολείο θα είναι αποτελεσματικό μόνο εάν όλοι όσοι παίζουν κάποιο ρόλο μέσα σε αυτό, ξέρουν τι να κάνουν και πώς να το κάνουν καλά. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώσουν, να διευθύνουν και να διαχειριστούν το σχολείο με επιτυχία, καθώς και να δείξουν στους γονείς τον τρόπο που θα ενθαρρύνει και θα αναπτύσσει την εξαιρετική διδασκαλία και τη μάθηση. Ο καθένας πρέπει να κάνει τη δουλειά του καλά, διότι κανείς από αυτούς που εργάζονται στα σχολεία δεν θέλει να θεωρηθεί αναποτελεσματικός και κανένας διευθυντής ή δάσκαλος, δεν θέλει να θεωρηθεί ότι το σχολείο του δεν είχε την απαιτούμενη απόδοση. Όλοι θα πρέπει να συνεργαστούν για να επιτύχουν τα υψηλά πρότυπα που απαιτούνται. (Smith, 2002: 1-3).

Οι σημερινές απαιτήσεις από τα σχολεία και τους δασκάλους γίνονται πιο περίπλοκες. Η κοινωνία αναμένει τώρα από το εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά πολυσύνθετα θέματα και προβλήματα, όπως οι διαφορετικές γλώσσες και τα γνωστικά υπόβαθρα των μαθητών, θέματα πολιτισμού και φύλου, προώθηση της ανοχής και της κοινωνικής συνοχής, ανταπόκριση σε μαθητές μειονοτήτων και μαθητές με προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς.

Εκτός αυτών των θεμάτων, το εκπαιδευτικό σύστημα μεταμορφώνεται ώστε να έχει την δυνατότητα να διδάξει δεξιότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών και να αναπροσαρμόσει το διδακτικό πρόγραμμα ώστε να συμβαδίζει με τα ταχέως αναπτυσσόμενα πεδία γνώσης και προσέγγισης στην αξιολόγηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμάζουν τους μαθητές για μια κοινωνία και μια

οικονομία στην οποία αναμένεται να καταστούν ικανοί και να παρακινηθούν να συνεχίσουν να μαθαίνουν για μια ολόκληρη ζωή.

Υπάρχουν ουσιαστικά τρεις τομείς που καλείται να αντιμετωπίσει και να επιλύσει η διοίκηση ενός σχολείου. Αυτοί είναι η αποτελεσματικότητα του σχολείου, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, οι οποίοι είναι αλληλένδετοι και επηρεάζουν ο ένας τον άλλο. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου σημαίνει τον αντίκτυπο που έχουν όλοι οι σχολικοί παράγοντες, όπως η ηγεσία, το σχολικό κλίμα και οι σχολικές πολιτικές στη γνωστική και συναισθηματική απόδοση των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ο αντίκτυπος που έχουν οι παράγοντες της τάξης, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η οργάνωση της τάξης και η χρήση των πόρων στην τάξη, στην απόδοση των μαθητών. Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα μπορεί να αναφέρεται σε ένα από τα παραπάνω και χρησιμοποιείται για να επισημανθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σχολείου, της τάξης και των επιμέρους μαθητών και τις συνεισφορές τους στην απόδοση των μαθητών. Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα μπορεί, επίσης, να αναφέρεται στη λειτουργία του συστήματος στο σύνολό του. (Campbell, 2004: 2, 59-60).

1.5 Εκπαιδευτική ηγεσία

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορα στυλ ηγεσίας, που προτείνονται ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Όπως αναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός τομέας είναι πολύ διαφορετικός από όλους του υπόλοιπους τομείς των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων. Η μόρφωση και η απόκτηση δεξιοτήτων των ανθρώπων, και ειδικά των παιδιών, είναι ουσιαστικά ένα λειτούργημα και αποτελεί την κορωνίδα της προσπάθειας μιας ανθρώπινης κοινωνίας.

Η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος έχει μακροπρόθεσμες δυσμενείς επιπτώσεις σε ολόκληρο το δυναμικό του Έθνους, ακόμη και στις εξελίξεις σε όλες τις υπόλοιπες ανθρώπινες δραστηριότητες. Ο κεντρικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να παράγει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, τα οποία δεν συγκρίνονται με υλικά αγαθά και υπηρεσίες, που τα ποσοστά επιτυχίας τους στην

αγορά μπορούν να αναδιαμορφωθούν την επόμενη χρονιά, βελτιώνοντας μερικές παραμέτρους. (Ματσαγγούρας, 2013: 9)

Στον εκπαιδευτικό τομέα η συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί το βασικό κριτήριο για την σωστή διοίκηση – διαχείριση και την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου. Η διοίκηση σε ένα σχολείο πρέπει να βασίζεται στη πραγματοποίηση των στόχων μέσω της συνεργασίας, στα πλαίσια του εγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. (Σαΐτης, 2007).

Παρόλη την σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, τα σχολικά ιδρύματα πρέπει ταυτόχρονα να λειτουργούν αποτελεσματικά και να διαχειρίζονται του πόρους που διαθέτουν (ανθρώπινους, υλικούς και χρηματοοικονομικούς), με σύνεση και οργάνωση, καθώς ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί περιουσία της κοινωνίας. Ο στόχος της κάθε ηγετικής ομάδας είναι να βελτιώνει συνεχώς την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ο διευθυντής ενός σχολείου διαδραματίζει σοβαρό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια. (Κατσαρός, 2007).

Οι άνθρωποι που καλούνται να διευθύνουν ένα σχολείο πρέπει να είναι και ηγέτες, οι οποίοι θα εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς και διαχειριστές των καθημερινών λειτουργιών της μονάδας. Το στυλ ηγεσίας που θα ακολουθήσουν παίζει καταλυτικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια. Αν και, όπως γίνεται κατανοητό, λόγω της φύσης και της στόχευσης του συστήματος η καλύτερη πολιτική είναι αυτή της συνεργασίας, υπάρχουν θέματα που απαιτούν διαφορετική προσέγγιση ή διαφορετικό στυλ ηγεσίας – διεύθυνσης.

Η επιτυχημένη οργάνωση του σχολείου αφορά τη διαχείριση όλων των διαφορετικών ανθρώπων που εμπλέκονται στη διαδικασία της καθημερινής λειτουργίας του. Η διαχείριση της οργάνωσης του σχολείου με όλες τις πολυπλοκότητες και τις λειτουργίες του είναι απίθανο να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά από εκείνους τους διευθυντές και τους ηγέτες που διατηρούν άκαμπτα ένα στυλ διαχείρισης από πάνω προς τα κάτω. Οι επιτυχίες είναι πολύ πιο πιθανό να επιτευχθούν χρησιμοποιώντας μια ποικιλία στρατηγικών που περιλαμβάνουν την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων. Υπάρχουν πολλές βασικές

οργανωτικές έννοιες που, σε πολλές περιπτώσεις, αποτελούν τη ραχοκοκαλιά ολόκληρης της δομής ενός σχολείου και οι οποίες πρέπει να αναφέρονται ως τα θεμέλια του τρόπου λειτουργίας του σχολείου αποτελεσματικά και με επιτυχία. Η αποτελεσματική ηγεσία τείνει να παράγει μια θετική ατμόσφαιρα και μια αίσθηση ασφάλειας. (Smith, 2002: 6).

Σημαντικός παράγοντας στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η **επικοινωνία** μεταξύ των εμπλεκομένων. Η επικοινωνία αφορά την ανταλλαγή πληροφοριών, στάσεων και πεποιθήσεων και επίσης τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών. Κανένα σχολείο δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό, εκτός εάν διαχειρίζεται αποτελεσματικά την επικοινωνία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μόνο ο διευθυντής ή ο δάσκαλος απαιτείται να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Κάτι τέτοιο δεν θα βοηθήσει καθόλου εάν κανείς δεν λαμβάνει το μήνυμα. Η επικοινωνία πρέπει να είναι κατάλληλη για τον σκοπό της, την κατάσταση στην οποία αναφέρεται, το κοινό που προορίζεται και την αναγνωσιμότητα και την κατανόηση από αυτούς που απευθύνεται. Σε ένα επιτυχημένο σχολείο αυτό θα σημαίνει ότι οι πληροφορίες θα κινηθούν προς όλα τα επίπεδα και θα ελεγχθεί αν οι πληροφορίες έχουν ληφθεί και αν η επικοινωνία ήταν επιτυχής. (Smith, 2002: 10, 12).

Ο Daniel Goleman στο βιβλίο του «*Εργασία με συναισθηματική νοημοσύνη*» (1998), ανέλυσε την μελλοντική προοπτική της ηγεσίας και της εργασίας, θεωρώντας ότι δεν πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν μόνο πόσο έξυπνος είναι κάποιος, ή πόσο εκπαιδευμένος είναι, ή πόσο εμπειρία έχει, αλλά και το πώς χειρίζεται ο ένας τον άλλον. Ο ηγέτης πρέπει να κατανοήσει τις συναισθηματικές πλευρές διαφορετικών πτυχών, καθώς και τα συναισθήματα των ανθρώπων που καθοδηγεί. Για να τον πιστέψει η ομάδα, να τον καταλάβει και να είναι πρόθυμη να τον ακολουθήσει, πρέπει να υπάρχει κάποια βασική σχέση και συναισθηματική κατανόηση. (Goleman, 1998: 2-3, Goleman, 2000: 5-6).

Η έμφαση που δίνουν στα σχολεία, στις εξετάσεις, στη μάθηση και στην εξειδίκευση σε ένα τομέα, καθώς και στο IQ, εξηγεί τα ελάχιστα επιτεύγματα στην εργασία ή στη ζωή. Η βαθμολογία στο τεστ IQ, συσχετίζεται με το πόσο καλά αποδίδουν οι άνθρωποι στην καριέρα τους με βάση τις γνώσεις τους σε ένα θέμα, αλλά αυτό

αντιπροσωπεύει περίπου 25%. Αυτό σημαίνει ότι αφήνει ανεξήγητο το 75% της επιτυχίας σε κάθε μορφή εργασίας και ενασχόλησης. Η συναισθηματική ικανότητα είναι μια μαθημένη ικανότητα που βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη και έχει ως αποτέλεσμα την εξαιρετική απόδοση στην εργασία. Η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τις δυνατότητές κάθε ανθρώπου για εκμάθηση των πρακτικών δεξιοτήτων που βασίζονται στα πέντε στοιχεία: αυτογνωσία, κίνητρα, αυτορρύθμιση, ενσυναίσθηση και επιδεξιότητα – διαχείριση στις σχέσεις. (Goleman, 1998: 3).

Σε μεγάλο βαθμό, η εξειδίκευση παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά η συναισθηματική νοημοσύνη, ένα σύνολο εμπειριών και η γνώση χειρισμού και συνεργασίας των ανθρώπων κάνει την διαφορά. Οι εξαιρετικοί διευθυντές – ηγέτες σε πολλούς τεχνικούς τομείς, δεν είναι αποκλειστικά τεχνικοί αλλά γνωρίζουν πώς να ωθήσουν τους υφιστάμενους τους ώστε να αποδώσουν τα μέγιστα. Η συναισθηματική ικανότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ηγεσία, έναν ρόλο που στην ουσία κάνει τους άλλους να κάνουν τις δουλειές τους πιο αποτελεσματικά. (Goleman, 1998: 2).

Με βάση τη συναισθηματική νοημοσύνη, ο Daniel Goleman, (2000), σε άρθρο του στο Harvard Business, περιέγραψε έξι στυλ ηγεσίας και υπογράμμισε ότι η χρήση κάθε στυλ είναι μια στρατηγική επιλογή. Αντί να χρησιμοποιηθεί ένα στυλ που να ταιριάζει με τη συμπεριφορά ή την προσωπικότητά του εκπαιδευτικού ηγέτη – διευθυντή, θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί το βέλτιστο στυλ ηγεσίας για κάθε περίπτωση. *«Οι καλύτεροι ηγέτες δεν γνωρίζουν μόνο ένα στυλ ηγεσίας, είναι εξειδικευμένοι σε πολλά και έχουν την ευελιξία να εναλλάσσονται μεταξύ στυλ όπως υπαγορεύουν οι περιστάσεις».*

Στυλ σχολικής ηγεσίας

Τα έξι στυλ του **Goleman**, είναι:

Το διοικητικό στυλ ηγεσίας: Αυτό το στυλ είναι επίσης γνωστό ως **καταναγκαστικό στυλ ηγεσίας**. Ο ηγέτης λαμβάνει όλες τις αποφάσεις και δίνει εντολές στην ομάδα του χωρίς εξηγήσεις. Ο στενός έλεγχος και η παρακολούθηση σε συνδυασμό με την υψηλή σαφήνεια στους κανόνες, τους ρόλους και τις προσδοκίες,

αποτελούν βασικά μέρη του διοικητικού στυλ. Η ηγεσία αυτή μπορεί στην πραγματικότητα να είναι αποτελεσματική, αλλά με λίγες εξαιρέσεις μόνο σε ομάδες με χαμηλή εξειδίκευση και όταν οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται πολύ γρήγορα. Η διοίκηση μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε κακοδιαχείριση, η οποία είναι αρνητική για τη συμμετοχή των εργαζομένων, ειδικά σε ομάδες με υψηλές δεξιότητες σε σύνθετα περιβάλλοντα. Αυτό το στυλ οδηγεί στον συντονισμό, καθώς μπορεί να μειώσει τους φόβους και τον πανικό σε κρίσιμες καταστάσεις μέσω υψηλής σαφήνειας και υψηλής ταχύτητας εκτέλεσης. Υπάρχει όμως ο κίνδυνος να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια τα άτομα της ομάδας, τα οποία νιώθουν ότι αντιμετωπίζονται σαν μηχανές, αισθάνονται έλλειψη σεβασμού, δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και δεν έχουν κίνητρα. Το στυλ αυτό δημιουργεί αρνητικό κλίμα στην ομάδα και είναι ιδιαίτερα επιζήμιο για τις έννοιες της ευελιξίας και της ευθύνης στην ομάδα. (Goleman, 1998: Goleman, Boyatzis & McKee, 2001).

Το **οραματικό στυλ ηγεσίας** μερικές φορές αναφέρεται επίσης ως το αυθεντικό στυλ ηγεσίας. Ένας οραματιστής ηγέτης κατανοεί πραγματικά τη μεγάλη εικόνα και καθορίζει μια μακροπρόθεσμη πορεία για τον οργανισμό που ηγείται – διοικεί. Στην περίπτωση αυτή, οι υφιστάμενοι και το ανθρώπινο δυναμικό αισθάνονται το όραμα και την έμπνευση του ηγέτη και καταλαβαίνουν πώς θα ωφεληθούν και οι ίδιοι από την πραγματοποίηση του κεντρικού στόχου – σκοπού. Άλλωστε, ο Goleman τονίζει την αξία της συναισθηματικής ικανοποίησης, ως το πιο βασικό κριτήριο της απόδοσης. Από την άλλη πλευρά, η επίτευξη αυτού του στόχου μέσα από το οραματικό στυλ ηγεσίας, είναι συχνά πολύ πιο δύσκολη από ότι φαίνεται, καθώς το όραμα μπορεί να παρερμηνευτεί, ή να παρεξηγηθεί και κατ' επέκταση να μην εφαρμοστεί σωστά. Η εφαρμογή αυτού του στυλ ηγεσίας, απαιτεί αρκετά συναισθηματική νοημοσύνη από την πλευρά των ηγετών και ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας. Το οραματικό στυλ ηγεσίας οδηγεί στον συντονισμό, φέρνοντας τους ανθρώπους κοντά και δίνοντας τους την δυνατότητα να συνεργαστούν προς τον τελικό στόχο, με ευελιξία, σαφήνεια, δέσμευση, ανταμοιβές και σχεδόν όλες τις πτυχές του ομαδικού κλίματος. Πάντως υπάρχουν κίνδυνοι, όπως αναφέρθηκε, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε απροσεξία σε βραχυπρόθεσμες δραστηριότητες και επιχειρησιακά θέματα που και αυτά είναι απαραίτητο να ολοκληρώνονται.

Η **συνεργατική ηγεσία** επικεντρώνεται περισσότερο στις σχέσεις και τους ανθρώπους. Το στυλ αυτό της ηγεσίας, δημιουργεί ισχυρές σχέσεις και δεσμούς μεταξύ των μελών της ομάδας, οδηγεί την ομάδα σε εμπιστοσύνη και αρμονία και βοηθά στη δημιουργία ομαδικού πνεύματος και συνοχής. Όπως και τα άλλα στυλ, η υπερβολική ηγετική συνεργατική ηγεσία μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα. Αλλά σε αυτό το στυλ, υπάρχει και ο μεγαλύτερος κίνδυνος αποτυχίας γιατί η συνεργατική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις, έλλειψη λογοδοσίας και μείωση παραγωγικότητας, καθώς η αρμονία της ομάδας και η φιλία έχουν αποκτήσει πολύ μεγαλύτερη προτεραιότητα. Χρησιμοποιείται, συνήθως, σε συνδυασμό με άλλα στυλ ηγεσίας, καθώς υπάρχουν στιγμές που απαιτείται η ισχυρή επιβολή του ηγέτη – διευθυντή για να πραγματοποιηθεί μια εργασία, ή απαιτείται άμεση και γρήγορη απόφαση. Η συνεργατική ηγεσία απαιτεί ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη από όλους, προκειμένου να πετύχει. (Goleman, 1998: Goleman, Boyatzis & McKee, 2001: 4-7).

Το Στυλ της **Δημοκρατικής Ηγεσίας** εφαρμόζεται όταν μια εξουσιοδοτημένη ομάδα συμμετέχει πλήρως στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να παρουσιάσει ιδέες και προτάσεις και γίνεται προσπάθεια για συναίνεση στη λήψη αποφάσεων. Στο τέλος, ο δημοκρατικός ηγέτης εγκρίνει ή λαμβάνει την απόφαση. Η δημοκρατική ηγεσία είναι ένα αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας, αλλά μερικές φορές μπορεί να είναι πολύ αργή όταν απαιτούνται γρήγορες και ειδικά δύσκολες αποφάσεις. Όλα τα μέλη της ομάδας θεωρούνται ίσα και ενθαρρύνονται να συνεισφέρουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπως και ο ηγέτης – διευθυντής. Παρόλο που θεωρείται ιδανικό στυλ ηγεσίας, δεν μπορεί να εφαρμοστεί αυτούσιο στις περισσότερες περιπτώσεις, εκτός, ίσως, σε ομάδες με υψηλά εξειδικευμένους και έμπειρους εργαζόμενους που μπορούν να προσφέρουν ισχυρή συμβολή στο αντικείμενο που ασχολούνται. Χρησιμοποιείται, επίσης, σε υψηλά επίπεδα διοίκησης, όπως για παράδειγμα τα διοικητικά συμβούλια μερικών οργανισμών, όπου υπερισχύει η απόφαση της πλειοψηφίας ή ο ηγέτης – διευθυντής λαμβάνει υπ' όψιν την πρόταση των υπολοίπων. Αντίθετα, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ομάδες με πολλά άτομα ή άτομα που κάνουν μια συγκεκριμένη εργασία (όπως για παράδειγμα σε μια βιομηχανική μονάδα παραγωγής). (Goleman, 1998: Goleman, Boyatzis & McKee, 2001: 4-7).

Το στυλ αυτό, επίσης, δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε δημόσιους οργανισμούς ή υπηρεσίες (όπως και στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα), καθώς η τοποθέτηση των διευθυντών είναι θεσμική απόφαση, όπου με την σειρά τους οι διευθυντές λογοδοτούν για την εφαρμογή των συγκεκριμένων εργασιών που πρέπει να γίνουν κατά την διάρκεια της θητείας τους. Έχουν, δηλαδή, την ευθύνη για την ολοκλήρωση και επίτευξη του στόχου που έχει θέσει η ανώτερη ιεραρχικά αρχή. Επίσης, δεν μπορούν να εφαρμόσουν το στυλ αυτό τουλάχιστον ως προς το σκέλος των υποχρεωτικών πολιτικών που πρέπει να εφαρμοστούν ή των εργασιών που πρέπει να γίνουν. Μπορεί, όμως, να χρησιμοποιηθεί, για παράδειγμα, από τον διευθυντή του σχολείου όπου συνεργάζεται αρμονικά και δέχεται τις προτάσεις των υφισταμένων εκπαιδευτικών για τους καλύτερους τρόπους εφαρμογής των υποχρεωτικών εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Κατά κύριο λόγο πάντως είναι πρακτικά αδύνατο να εφαρμοστεί ένα κανονικό δημοκρατικό στυλ ηγεσίας στο δημόσιο περιβάλλον, καθώς οι περισσότερες εργασίες που γίνονται, είναι συγκεκριμένες και συνδέονται με νομικά και θεσμικά πλαίσια που δεν μπορούν να διαφοροποιηθούν.

Στυλ επιβαλλόμενου ρυθμού της ηγεσίας: Ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση έχει πλήρη εστίαση στην απόδοση και τα αποτελέσματα. Αυτός ο ηγέτης δεν περιμένει τίποτε άλλο παρά την μεγαλύτερη απόδοση από τα μέλη της ομάδας και τους υφισταμένους του. Στην περίπτωση αυτή ο ηγέτης του είναι το παράδειγμα, εργάζεται και αποδίδει τα μέγιστα και για τον λόγο αυτό ταιριάζει περισσότερο στο «ακολουθήστε με», «κάντε το όπως το κάνω», «ας υπερκαλύψουμε τον στόχο», παρά του ότι στηρίζεται στον εκφοβισμό των άλλων για να εργαστούν σκληρότερα. Όλοι οι άλλοι αναμένεται να εργαστούν τόσο σκληρά και να είναι τόσο παραγωγικοί, όσο και ο ίδιος ο ηγέτης. Η μακροπρόθεσμη εφαρμογή αυτού του στυλ μπορεί να αποβεί καταστροφική για το ηθικό και να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα άγχους και υψηλά ποσοστά αποτυχίας των εργασιών, καθώς οι υφιστάμενοι αισθάνονται ότι τους ζητείται να αποδώσουν πέρα από αυτό που είναι δυνατό.

Στυλ καθοδήγησης – ενδυνάμωσης: είναι όταν ο ηγέτης καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας για να αναπτυχθούν μακροπρόθεσμα και να γίνουν καλύτερα άτομα και επαγγελματίες. Χρησιμοποιώντας αυτό το στυλ ηγεσίας, μπορεί να δημιουργηθεί μια πολύ υψηλή αφοσίωση και πίστη στην ομάδα. Το στυλ της καθοδήγησης είναι χρονοβόρο και απαιτεί πολλές δεξιότητες εκ μέρους του ηγέτη. Επομένως, θα λειτουργήσει μόνο εάν το άτομο ή τα άτομα που λαμβάνουν καθοδήγηση έχουν κίνητρα και είναι ανοιχτοί σε σχόλια και διορθωτικές προτάσεις για την εργασία τους. (Goleman, 2000: 6).

Ο Smith (2002) θεωρεί ότι εκτός από το στυλ ηγεσίας – διεύθυνσης, πρέπει να υπάρχουν και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την ηγετική ομάδα, οι οποίες είναι:

- Διαπραγματευτικές δεξιότητες
- Εστίαση σε βασικά θέματα
- Αξιολόγηση της ισχύος των διαφορετικών απόψεων
- Δεξιότητες εκτίμησης για το πότε πρέπει να γίνει κάτι και πότε όχι,
- Δεξιότητες στο να ακούει κάποιος πρώτα και ύστερα να παίρνει απόφαση,
- Δεξιότητες για τον προσδιορισμό της στάσης και των συναισθημάτων των μελών της ομάδας και των υφισταμένων.

Τονίζεται η αξία των συναισθημάτων του Goleman, όμως η επιτυχία ή η αποτυχία ενός ηγέτη – διευθυντή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά του να λαμβάνει και να εφαρμόζει τις αποφάσεις. Έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη συνεργασία και στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και είναι βέβαιο ότι οι ομάδες, μπορούν και πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις, ειδικά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η ηγεσία σημαίνει ότι ένα άτομο θα λάβει την τελική απόφαση και θα λογοδοτήσει για την απόφαση που έχει ληφθεί.

Οι σχέσεις στις ομάδες εργασίας και ειδικά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που όπως τονίστηκε δεν μπορεί να συγκριθεί με μια οικονομική οντότητα, μια δηλαδή κερδοσκοπική εταιρεία που έχει σαφείς στόχους, χτίζονται και δημιουργούνται όταν

οι υφιστάμενοι μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους, να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις. Κάνοντας αυτά αποτελεσματικά, το σχολείο θα λειτουργήσει ομαλά και θα επιτρέψει την επιτυχία των αλλαγών με τη λιγότερη αναστάτωση. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται με συναίνεση και πλειοψηφία είναι αποτελεσματικές όταν είναι σημαντικό να ληφθεί όσο το δυνατόν περισσότερη έγκριση από τους υπόλοιπους που εμπλέκονται. Πολλά θέματα, όπως τα στυλ διδασκαλίας, ο προγραμματισμός των μαθημάτων και της διδασκαλίας, η διαχείριση των τάξεων, αποδίδουν πολύ καλύτερα, από το είδος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων όπου εμπλέκονται ολόκληρες ομάδες, ή ολόκληρα τμήματα, ή ολόκληρο το προσωπικό σε μικρά σχολεία. Ωστόσο, σε αντίθεση με τις αποφάσεις που μπορούν να λαμβάνονται με μια συλλογική συνεργασία, οι αποφάσεις της πλειοψηφίας και η συναίνεση φαίνεται να έχουν μικρή θέση σε ορισμένες αποφάσεις που την ευθύνη φέρει ο διευθυντής. (Smith, 2002: 44).

Στην Ελλάδα, όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι δημόσιο, εφαρμόζονται στην σχολική διοίκηση βασικές έννοιες, όπως ο καταμερισμός της εργασίας, το πεδίο ελέγχου, η αρχή της εξαίρεσης κ.ά.. Ο κάθε τοπικός Διευθυντής Εκπαίδευσης ασκεί εποπτεία και έλεγχο σε καθορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων, ενώ ο κάθε διευθυντής σχολείου φέρει ευθύνη μόνο για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου του. Ο εκπαιδευτικός, σε θέματα που αφορούν την τάξη του, παίρνει τις δικές του αποφάσεις και καταφεύγει στο σύλλογο διδασκόντων ή στον διευθυντή μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ακολουθώντας όμως τις κατευθυντήριες αρχές από το πρόγραμμα εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, που εκπονείται κάθε διδακτικό έτος και πρέπει να το ακολουθήσει υποχρεωτικά. Λόγω της δημόσιας κατεύθυνσης της παιδείας, η ιεραρχική δομή της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία έχει το σχήμα πυραμίδας και ακολουθεί το γραφειοκρατικό μοντέλο. (Σαΐτης, 2007: 13).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών

2.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με την έρευνα του **Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)**, τρία γενικά συμπεράσματα προκύπτουν από την έρευνα για τη μάθηση των μαθητών. (OECD, 2005).

Το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η μάθηση των μαθητών οφείλεται στις ικανότητες και τις στάσεις τους, στο οικογενειακό περιβάλλον και στο κοινοτικό υπόβαθρο.

Το δεύτερο ευρύ συμπέρασμα είναι ότι εκείνες οι μεταβλητές που είναι δυνητικά ανοιχτές στην επιρροή της κυβερνητικής πολιτικής, παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία, είναι οι σημαντικότερες επιρροές στη μάθηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, η ευρεία συναίνεση είναι ότι η «ποιότητα των εκπαιδευτικών» είναι η πιο σημαντική σχολική μεταβλητή που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών.

Το τρίτο ευρύ συμπέρασμα της έρευνας, το οποίο είναι κάπως πιο αμφιλεγόμενο, αφορά τους δείκτες ή τους συσχετισμούς της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά του δασκάλου είναι πιο δύσκολο να μετρηθούν, αλλά μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας για τη μάθηση των μαθητών και περιλαμβάνουν την ικανότητα μεταφοράς ιδεών και γνώσεων με σαφείς και πειστικούς τρόπους, τη δημιουργία αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος για διαφορετικούς τύπους μαθητών, τη προώθηση παραγωγικών σχέσεων δασκάλου – μαθητή, και κυρίως τη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, στο να είσαι ενθουσιώδης και δημιουργικός και να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους του και τους γονείς. (OECD, 2005: 3).

Είναι, δηλαδή, κοινά αποδεκτό, ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του δασκάλου, παίζει τον σημαντικότερο ρόλο σε ένα σχολείο και στη μάθηση των μαθητών. Υπ' αυτό το πρίσμα διαμορφώνεται το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον για να

αντιμετωπίσει τα σύγχρονα προβλήματα της κοινωνίας αλλά και τις ανησυχίες που εκφράζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το μέλλον του επαγγέλματός τους, δηλαδή εάν είναι αρκετά ελκυστικό για τους νεοεισερχόμενους, εάν οι εκπαιδευτικοί ανταμείβονται και υποστηρίζονται επαρκώς στο έργο τους, εάν υπάρχουν τα κίνητρα εκείνα που θα αυξήσουν την αποδοτικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου κ.α..

Οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες είναι ικανοί να κατανοήσουν τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις όλων των συναδέλφων που συνεργάζονται μαζί τους και έχουν ενσυναίσθηση των συναισθημάτων των άλλων. Εάν οι διευθυντές ως ηγέτες αντιλαμβάνονται την μοναδικότητα κάθε ατόμου, προσπαθώντας να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες και τις προοπτικές του και λαμβάνοντας υπόψη κάθε διαφορετική κατάσταση, τότε έχουν μια καλή ευκαιρία να βελτιώσουν τα κίνητρα και τη δέσμευση τους για αποδοτικότερη και ποιοτικότερη εργασία στο σχολείο. Οι ηγέτες πρέπει, επίσης, να γνωρίζουν τις ατομικές συνθήκες των συναδέλφων τους, καθώς οι άνθρωποι μπορούν να επηρεαστούν από πένθος, ασθένειες, οικογενειακές κρίσεις και ούτω καθεξής, που τους δεσμεύουν εκείνο το χρονικό διάστημα να αναλάβουν σημαντικό νέο ρόλο στο χώρο της εργασίας τους ή να κάνουν σημαντικές αλλαγές. (Smith, 2002: 21).

2.2 Η έννοια της παρακίνησης

Είναι οι διεργασίες - διαδικασίες που εξηγούν την ένταση, την κατεύθυνση και την επιμονή των προσπαθειών ενός ατόμου για την απόκτηση του στόχου (Robbins & Judge, 2012: 238 - 256).

Ο Μπουραντάς, (2002), δίνει τον ορισμό της παρακίνησης, ως την εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους, των οποίων η υλοποίηση έχει ως συνέχεια την ικανοποίηση των αναγκών του.

Οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν δοθεί στην διεθνή βιβλιογραφία σχετίζουν την παρακίνηση με παράγοντες (κίνητρα) που ενεργοποιούν την ανάλογη ανθρώπινη συμπεριφορά.

Ο αγγλικό όρος motivation αναφέρεται συνήθως στην παρακίνηση αλλά και στο κίνητρο. Προέρχεται από το λατινικό ρήμα movere που στα αγγλικά μεταφέρεται σαν (to move - κινώ). Στα Ελληνικά εμφανίζεται και ως κινητοποίηση, υποκίνηση, δραστηριοποίηση. Οι λόγοι που ενεργοποιείται αυτή η δραστηριότητα αναφέρονται ως κίνητρα που θα προκαλέσουν αυτή τη δραστηριότητα.

Κεντρική έννοια της παρακίνησης είναι τα κίνητρα, που καθορίζουν τους παράγοντες της συμπεριφοράς ενός ανθρώπου για την επιτυχία των στόχων που του έχουν ανατεθεί ή που θέλει να πραγματοποιήσει. Τα κίνητρα είναι απαραίτητα προκειμένου ένα άτομο να κινητοποιήσει όλες του τις δυνάμεις για να επιτύχει το σκοπό αυτό.

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και η αίσθηση της επαγγελματικής ευθύνης είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία των συστημάτων μάθησης και εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση και υψηλές προσδοκίες για κάθε μαθητή έχουν σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα προόδου των μαθητών. Οι μη ενεργοί δάσκαλοι, οι δάσκαλοι με μικρή επαγγελματική αφοσίωση και αδιαφορία υπονομεύουν τα ίδια τα θεμέλια της ποιοτικής εκπαίδευσης. Με το κίνητρο των εκπαιδευτικών να βασίζεται σε συνδυασμό εγγενών και εξωγενών παραγόντων, η εύρεση των κατάλληλων κινήτρων για να τους επηρεάσει είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη. Μέτρα που βελτιώνουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως η συνεργασία και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, έχουν επίσης αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τα κίνητρα. (UNESCO, 2019).

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μεταφέρουν επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές σε έναν τομέα, όπως η πληροφορική, είναι παρακίνηση. Τα κίνητρα γι' αυτή την διαδικασία, είναι η υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου με υλικοτεχνικό υλικό, το ενδιαφέρον των ίδιων για τις νέες τεχνολογίες και η πεποίθηση τους ότι αυτή η εκμάθηση των ψηφιακών δεξιοτήτων θα βοηθήσει τους μαθητές. Έτσι, έχουν τα κίνητρα να πραγματοποιήσουν αυτή την διαδικασία.

2.3 Θεωρίες παρακίνησης και των κινήτρων

Η πολυπλοκότητα της θεωρίας της παρακίνησης και των κινήτρων είναι εμφανής στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς δεν υπάρχουν ολοκληρωμένες και τεκμηριωμένες απόψεις για τα κίνητρα των ανθρώπων που μπορεί να φαντάζουν πολύ διαφορετικά ανάλογα ακόμη και με τον ερευνητή ή τον παρατηρητή. Το ποιες είναι εκείνες οι δυνάμεις, οι παράγοντες, τα συναισθήματα που υποκινούν - ωθούν - παρακινούν - παροτρύνουν τους ανθρώπους να πραγματοποιήσουν κάτι, αποτελούν ερωτήματα πολλών διαφορετικών επιστημών και πολλών πεδίων των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων. Ενώ διαισθητικά όλοι μπορούν να ξέρουν τι εννοείται με τον όρο «κίνητρο», φαίνεται ότι δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με το εννοιολογικό εύρος της αναφοράς του. Στην πραγματικότητα, η Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση σκέφτηκε να αντικαταστήσει τη λέξη «κίνητρο» ως όρο αναζήτησης στην κύρια ψυχολογική βάση δεδομένων, επειδή, ως έννοια, είχε ευρύ νόημα και επομένως δεν ήταν πολύ χρήσιμη. (Dornyei & Ushioda, 2011: 3).

Το μεγαλύτερο και σπουδαιότερο κίνητρο ήταν και παραμένει η αμοιβή - το οικονομικό αντίτιμο από κάποια εργασία που κάνει ένας άνθρωπος, καθώς χρειάζεται αυτό το αντίτιμο για να καλύψει τις δικές τους βασικές ανάγκες.

Στο κόσμο των επιχειρήσεων το σπουδαιότερο κίνητρο ήταν και παραμένει το κέρδος. Σύμφωνα με τον Friedman (1912 - 2006), τον μεγαλύτερο σύγχρονο θεωρητικό της ελεύθερης αγοράς, τα κίνητρα της επιχειρηματικής ηθικής και της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης έχουν νόημα μόνο σε οργανισμούς κοινής ωφέλειας ή φιλανθρωπικές οργανώσεις. Οι επιχειρήσεις, πέρα από την τήρηση των εθνικών και διεθνών νόμων, δεν έχουν καμία ευθύνη εκτός από αυτή της αύξησης των κερδών. (Friedman, 1970).

Οι άνθρωποι βέβαια δεν είναι επιχειρήσεις, ή αριθμοί, αλλά ζωντανοί σκεπτόμενοι οργανισμοί με συναισθήματα, που δεν παύουν όμως να χρειάζονται να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες επιβίωσης. Όπως ανέφερε και μια από τις μεγαλύτερες μορφές του 20^{ου} αιώνα, η χειρότερη μορφή βίας είναι η φτώχεια – (Μαχάτμα Γκάντι, 1869-1948).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1.500 εργαζομένων, έδειξε ότι τα χρήματα, αν και είναι σημαντικά, σπάνια είναι ικανά να αποτελούν το βασικό κίνητρο των εργαζομένων. Σύμφωνα με την έρευνα, τα χρήματα (αμοιβή), ιεραρχήθηκαν μετά από τους εξής πέντε παράγοντες: (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 310)

- Δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης,
- ευέλικτες ώρες εργασίας,
- προσωπική αναγνώριση,
- αυξημένη αυτονομία – έλεγχος της εργασίας και
- χρόνος με τον προϊστάμενο

Όπως είναι φυσικό η έρευνα έδειξε μεν ότι τα χρήματα αποτελούν τον 6^ο παράγοντα κριτηρίου, αλλά οι ερωτηθέντες είχαν σαν δεδομένο τον μισθό τους και ένα βιοτικό επίπεδο.

2.3.1 Θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow

Με τη θεωρία των κινήτρων και της παρακίνησης των ανθρώπων «ασχολήθηκαν» η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, οι οικονομικές επιστήμες και οι παιδαγωγικές επιστήμες, δημοσιεύοντας πλήθος απόψεων και θέσεων. Ο κύριος και πιο γνωστός εκφραστής ήταν ο Abraham Harold Maslow με το πιο διαδεδομένο μοντέλο υποκίνησης, **τη θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow.**

Η ιεραρχία των αναγκών του Maslow είναι μια θεωρία κινήτρων που δηλώνει ότι πέντε κατηγορίες ανθρώπινων αναγκών υπαγορεύουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Αυτές οι ανάγκες είναι φυσιολογικές ανάγκες, ανάγκες ασφάλειας, ανάγκες αγάπης και ιδιοκτησίας, ανάγκες εκτίμησης και ανάγκες αυτοπραγμάτωσης – ολοκλήρωσης. (Βακόλα & Νικολάου, 2012:127)



Σχεδιάγραμμα 1. Η πυραμίδα των αναγκών κατά τον Maslow

Πηγή: <https://sciencearchives.wordpress.com/2017/04/01/>

Η θεωρία του Maslow παρουσιάζει την ιεραρχία των αναγκών σε σχήμα πυραμίδας, με βασικές ανάγκες στο κάτω μέρος της πυραμίδας και πιο υψηλού επιπέδου άυλες ανάγκες στην κορυφή. Ένα άτομο μπορεί να προχωρήσει στην αντιμετώπιση των αναγκών υψηλότερου επιπέδου μόνο όταν οι βασικές του ανάγκες ικανοποιούνται επαρκώς. (Pendleton, et al, 2021: 12-20).

Φυσιολογικές ανάγκες: Η πρώτη από τις χαμηλότερες ανάγκες στην ιεραρχία του Maslow είναι οι φυσιολογικές ανάγκες. Αυτές οι βασικές ανάγκες επιβίωσης του ανθρώπου περιλαμβάνουν τροφή και νερό, επαρκή ανάπαυση, ρούχα και στέγη, γενική υγεία και αναπαραγωγή. Ο Maslow δηλώνει ότι αυτές οι βασικές φυσιολογικές ανάγκες πρέπει να αντιμετωπιστούν πριν οι άνθρωποι προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο εκπλήρωσης.

Ουσιαστικά έχουμε το οικονομικό κίνητρο, την αμοιβή που θεωρείται ως το πιο βασικό κίνητρο προκειμένου ο άνθρωπος να πραγματοποιήσει μια εργασία ή και ακόμη να ανεβάσει την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα του. Όσο πιο μεγάλη είναι η αμοιβή ή η ανταμοιβή τόσο μεγαλύτερο θεωρείται το κίνητρο να κάνει κάτι περισσότερο ή καλύτερο. Παρόλο που σίγουρα υπάρχουν πολλά άλλα κίνητρα ώστε

να παρακινηθεί ένας άνθρωπος να κάνει μια εργασία ή να την κάνει καλύτερα, συνήθως αν λείπει αυτό το κίνητρο τα υπόλοιπα εμπίπτουν σε θεωρητικές φιλοσοφικές θέσεις. Ένας άνεργος για παράδειγμα που δεν μπορεί να καλύψει αυτές τις βασικές ανάγκες, σίγουρα δεν ενδιαφέρεται για την εκτίμηση ή τον σεβασμό που θα έχει από τους άλλους, αν πραγματοποιήσει με επιτυχία μια εργασία. Γι' αυτόν η βασική ανάγκη δεν έχει ικανοποιηθεί, όπως δεν μπορούν να ικανοποιηθεί και το δεύτερο επίπεδο αναγκών, δηλαδή η ασφάλεια, η προστασία από κινδύνους και η απελευθέρωση από τον φόβο καθώς εξαρτώνται από το πρώτο και βασικό κίνητρο (αμοιβή).

Ανάγκες ασφάλειας: Το επόμενο από τα χαμηλότερα επίπεδα είναι η ασφάλεια. Οι ανάγκες ασφάλειας περιλαμβάνουν προστασία από βία και κλοπή, συναισθηματική σταθερότητα και ευεξία, ασφάλεια υγείας και οικονομική ασφάλεια, απελευθέρωση από τους βασικούς φόβους του ανθρώπου (εξαρτάται άμεσα από το κίνητρο αμοιβή).

Αποδοχή - Αγάπη και συλλογικότητα: Οι κοινωνικές ανάγκες στο τρίτο επίπεδο της ιεραρχίας του Maslow σχετίζονται με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και είναι οι τελευταίες από τις λεγόμενες χαμηλότερες ανάγκες. Μεταξύ αυτών των αναγκών είναι οι φιλίες και οι οικογενειακοί δεσμοί και οι δύο με βιολογική οικογένεια (γονείς, αδέρφια, παιδιά) και επιλεγμένη οικογένεια (σύζυγοι και σύντροφοι). Επιπλέον, η συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες συμβάλλει στην κάλυψη αυτής της ανάγκης, από το να ανήκεις σε μια ομάδα συναδέλφων έως τη δημιουργία ταυτότητας σε μια ένωση, λέσχη ή ομάδα. (Pendleton, et al, 2021: 12-20).

Εκτίμηση και αναγνώριση: Οι υψηλότερες ανάγκες, ξεκινώντας από την εκτίμηση, είναι ανάγκες που βασίζονται στο εγώ. Τα κύρια στοιχεία της εκτίμησης είναι ο αυτοσεβασμός (η πεποίθηση ότι ένας άνθρωπος είναι πολύτιμος και αξίζει αξιοπρέπειας) και η αυτοεκτίμηση (εμπιστοσύνη στις δυνατότητές για προσωπική ανάπτυξη και επιτεύγματα). Ο Maslow σημειώνει συγκεκριμένα ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να χωριστεί σε δύο τύπους, την εκτίμηση που βασίζεται στον σεβασμό και την αναγνώριση από άλλους και την εκτίμηση που βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση. Η αυτοπεποίθηση και η ανεξαρτησία απορρέουν από αυτόν τον τελευταίο τύπο αυτοεκτίμησης.

Οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης και ολοκλήρωσης: Η αυτοπραγμάτωση περιγράφει την εκπλήρωση των στόχων της επιτυχίας, της εξέλιξης και της ολοκλήρωσης. Οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης καταλαμβάνουν το υψηλότερο σημείο στην πυραμίδα του Maslow. (Pendleton, etal, 2021: 12-20).

Τα 4 χαμηλότερα επίπεδα του Maslow, τα ονομάζει «ανάγκες έλλειψης» και εάν δεν ικανοποιηθούν ο άνθρωπος αντιμετωπίζει επιβλαβή ή δυσάρεστα αποτελέσματα. Αντίθετα, οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης μπορεί να κάνουν τους ανθρώπους πιο ευτυχισμένους, αλλά δεν τους βλάπτουν όταν δεν ικανοποιηθούν. Έτσι, οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης γίνονται προτεραιότητα και έχουν σημασία, μόνο όταν ικανοποιούνται οι άλλες τέσσερις θεμελιώδεις ανάγκες.

2.3.2 Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Το 1959, ο Frederick Herzberg, ένας επιστήμονας συμπεριφοράς, πρότεινε μια θεωρία δύο παραγόντων. Σύμφωνα με τον Herzberg, υπάρχουν μερικοί παράγοντες εργασίας που οδηγούν σε ικανοποίηση, ενώ υπάρχουν και άλλοι παράγοντες εργασίας που αποτρέπουν τη δυσαρέσκεια. Σύμφωνα με τον Herzberg, το αντίθετο της «ικανοποίησης» είναι «καμία ικανοποίηση» και το αντίθετο της «δυσαρέσκειας» είναι «καμία δυσαρέσκεια». (Μακρυδημήτρης, 2013: 201).

Παράγοντες διατήρησης: Οι παράγοντες διατήρησης είναι οι παράγοντες που είναι απαραίτητοι για την ύπαρξη κινήτρων στο χώρο εργασίας. Οι παράγοντες αυτοί (κίνητρα) δεν οδηγούν σε θετική ικανοποίηση μακροπρόθεσμα, όμως όταν είναι επαρκείς και λογικοί σε μια εργασία, καθησυχάζουν τους υπαλλήλους και δεν τους κάνουν δυσαρεστημένους, ενώ όταν απουσιάζουν ή είναι ανύπαρκτοι στο χώρο εργασίας οδηγούν σε δυσαρέσκεια. Αυτοί οι παράγοντες είναι εξωγενείς στην εργασία. Οι παράγοντες διατήρησης υγιεινής συμβολίζουν τις φυσιολογικές ανάγκες που θα ήθελαν και αναμένουν οι εργαζόμενοι ώστε να ικανοποιηθούν. (Μακρυδημήτρης, 2013).

Παράγοντες διατήρησης είναι σύμφωνα με τον Herzberg:

- Τα λογικά επίπεδα αμοιβών ή των μισθών που πρέπει να είναι ισότιμα και ανταγωνιστικά με εκείνες του ίδιου κλάδου στον ίδιο τομέα.
- Οι πολιτικές της εταιρείας δεν πρέπει να είναι πολύ αυστηρές. Πρέπει να είναι δίκαιες και σαφείς και να περιλαμβάνουν ευέλικτο ωράριο, διαλείμματα, διακοπές κλπ.
- Παροχές στους υπαλλήλους όπως προγράμματα υγειονομικής περίθαλψης, παροχές για τα μέλη της οικογένειας, κλπ.
- Φυσικές συνθήκες εργασίας. Οι συνθήκες εργασίας πρέπει να είναι ασφαλείς, καθαρές και υγιεινές.
- Η σχέση των εργαζομένων με τους συναδέλφους, τους ανώτερους και τους υφισταμένους τους πρέπει να είναι κατάλληλη και αποδεκτή. Δεν πρέπει να υπάρχει στοιχείο σύγκρουσης.

Παράγοντες παρακίνησης: Σύμφωνα με τον Herzberg, οι παράγοντες διατήρησης δεν μπορούν να θεωρηθούν ως κίνητρα. Οι παράγοντες παρακίνησης είναι που αποδίδουν θετική ικανοποίηση. Αυτοί οι παράγοντες είναι εγγενείς στην εργασία και παρακινούν τους υπαλλήλους για μια ανώτερη απόδοση. Τα κίνητρα συμβολίζουν τις ψυχολογικές ανάγκες που θεωρούνταν ως ένα πρόσθετο όφελος. Οι παράγοντες παρακίνησης περιλαμβάνουν:

- Αναγνώριση: Οι εργαζόμενοι πρέπει να επαινούνται και να αναγνωρίζεται η εργασία τους, από τους διευθυντές.
- Αίσθηση επιτεύγματος: Οι εργαζόμενοι πρέπει να έχουν μια αίσθηση επίτευξης. Αυτό εξαρτάται από τη δουλειά.
- Ευκαιρίες ανάπτυξης και εξέλιξης: Πρέπει να υπάρχουν ευκαιρίες ανάπτυξης και προόδου σε έναν οργανισμό για να παρακινήσει τους υπαλλήλους να αποδίδουν καλά.
- Ευθύνη: Οι εργαζόμενοι πρέπει να θεωρηθούν υπεύθυνοι για την εργασία. Οι διευθυντές πρέπει να τους δώσουν την κυριότητα της εργασίας. Θα πρέπει να ελαχιστοποιούν τον έλεγχο αλλά να διατηρούν την ευθύνη.

- Σημασία της εργασίας: Η ίδια η εργασία πρέπει να είναι σημαντική, ενδιαφέρουσα και προκλητική για τον εργαζόμενο, ώστε να έχει κίνητρα και έτσι να αποδώσει καλύτερα.

Παρόλα αυτά, τα οικονομικά κίνητρα θεωρούνται ως βασικά κίνητρα για την παρακίνηση των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα, σύμφωνα με πολλούς άλλους ερευνητές. Τα οικονομικά κίνητρα πολλές φορές προσφέρονται και ως σύμβολα αναγνώρισης του έργου των εργαζομένων και της επιτυχίας τους σε κάποιο τομέα, με αποτέλεσμα να emπίπτουν στους παράγοντες παρακίνησης του Herzberg. (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2016: 416).

2.3.3 Θεωρία X και Y του McGregor

Το 1960, ο McGregor διατύπωσε τη Θεωρία X και τη Θεωρία Y, προτείνοντας δύο πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην εργασία, ή δύο διαφορετικές απόψεις των ατόμων (εργαζομένων), μία εκ των οποίων είναι αρνητική, που ονομάζεται Θεωρία X και η άλλη είναι θετική, που ονομάζεται Θεωρία Y. (Robbins & Judge, 2011: 191).

Θεωρία X: Σε έναν μέσο υπάλληλο δεν αρέσει εγγενώς η εργασία και προσπαθεί να την αποφύγει όποτε είναι δυνατόν. Δεδομένου ότι ο εργαζόμενος δεν θέλει να εργαστεί, πρέπει να πειστεί, να υποχρεωθεί ή να προειδοποιηθεί με τιμωρία, ώστε να επιτύχει τους οργανωτικούς στόχους. Απαιτείται στενή εποπτεία εκ μέρους των διευθυντών οι οποίοι αναγκάζονται να υιοθετήσουν ένα πιο αυταρχικό στυλ.

Θεωρία Y: Οι υψηλότερου επιπέδου ανάγκες εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης είναι συνεχείς ανάγκες που, για τους περισσότερους ανθρώπους, δεν ικανοποιούνται ποτέ πλήρως. Ως εκ τούτου, είναι αυτές οι ανάγκες του υψηλότερου επιπέδου μέσω των οποίων οι εργαζόμενοι μπορούν να παρακινηθούν καλύτερα. Στην θεωρία αυτή, η ηγεσία – διοίκηση έχει περισσότερο ανθρωποκεντρικό, συμμετοχικό και δημοκρατικό χαρακτήρα, επιτρέποντας την καλύτερη αξιοποίηση του δυναμικού του ανθρώπινου παράγοντα στις οργανώσεις.

Ο McGregor αναγνώρισε ότι μερικοί άνθρωποι μπορεί να μην έχουν φτάσει στο επίπεδο ωριμότητας που θεωρεί η Θεωρία Υ και μπορεί αρχικά να χρειάζονται αυστηρότερους ελέγχους που μπορούν να αποδώσουν καλύτερα καθώς ο υπάλληλος αναπτύσσεται. (Robbins & Judge, 2011: 190).

2.3.4 Θεωρία παρακίνησης ERG του Alderfer

Ο Alderfer υποστηρίζει ότι τρεις κατηγορίες αναγκών παρόμοιες με τις ανάγκες του Maslow αρκούν για να περιγράψουν τις επιθυμίες των ανθρώπων. Η θεωρία του ονομάζεται ERG, θεωρία της παρακίνησης. Κατηγοριοποίησε την ιεραρχία των αναγκών του Maslow σε τρεις απλούστερες και ευρύτερες κατηγορίες αναγκών: (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2010: 360).

- **Ανάγκες ύπαρξης:** Οι ανάγκες ύπαρξης περιλαμβάνουν την ανάγκη για βασικές υλικές ανάγκες, οι οποίες περιλαμβάνουν τις φυσιολογικές και φυσικές ανάγκες ασφάλειας ενός ατόμου.
- **Διαπροσωπικές ανάγκες:** Οι διαπροσωπικές ανάγκες περιλαμβάνουν τη φιλοδοξία που έχει κάθε άτομο για τη διατήρηση σημαντικών διαπροσωπικών σχέσεων (είτε με την οικογένεια, είτε με τους φίλους ή τους συναδέλφους), τη δημόσια φήμη και την αναγνώριση.
- **Ανάγκες ανάπτυξης:** Οι ανάγκες ανάπτυξης περιλαμβάνουν την ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη και πρόοδο. Οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης του Maslow και η εγγενής συνιστώσα των αναγκών εκτίμησης εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία αναγκών.

Η θεωρία ERG δηλώνει ότι σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, περισσότερες από μία ανάγκες μπορεί να είναι λειτουργικές, όπως δείχνει επίσης ότι εάν η ικανοποίηση μιας ανάγκης υψηλότερου επιπέδου είναι μειωμένη, υπάρχει αύξηση της επιθυμίας για ικανοποίηση μιας ανάγκης χαμηλότερου επιπέδου.

2.3.5 Θεωρία της Προσδοκίας του Vroom

Η θεωρία των προσδοκιών προτάθηκε από τον Victor Vroom της Σχολής Διοίκησης του Yale το 1964. Ο Vroom τονίζει και επικεντρώνεται στα αποτελέσματα και όχι στις ανάγκες, σε αντίθεση με τους Maslow και Herzberg. Η θεωρία δηλώνει ότι η ένταση μιας τάσης για απόδοση με έναν συγκεκριμένο τρόπο εξαρτάται από την ένταση της προσδοκίας ότι η απόδοση θα ακολουθείται από ένα ορισμένο αποτέλεσμα και από την έκκληση του αποτελέσματος στο άτομο. Διαπίστωσε ότι οι θεωρίες που είχαν αναπτυχθεί αναφέρονταν στις ανθρώπινες ανάγκες και τη φύση της παρακίνησης, δεν εξηγούσαν, όμως, για ποιο λόγο οι άνθρωποι επιλέγουν συμπεριφορές και απορρίπτουν άλλες.

Η θεωρία προσδοκίας δηλώνει ότι το κίνητρο των εργαζομένων είναι αποτέλεσμα του πόσο ένα άτομο θέλει μια ανταμοιβή, η εκτίμηση ότι η προσπάθεια θα οδηγήσει σε αναμενόμενη απόδοση (προσδοκία) και η πεποίθηση ότι η απόδοση θα οδηγήσει σε ανταμοιβή. Η ανταμοιβή δεν νοείται αποκλειστικά ως οικονομική αμοιβή, αλλά οποιαδήποτε ανταμοιβή ικανοποιεί τον εργαζόμενο. Η ανταμοιβή είναι η σημασία που συνδέεται με ένα άτομο για το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Είναι μια αναμενόμενη και όχι η πραγματική ικανοποίηση που ο εργαζόμενος αναμένει να λάβει μετά την επίτευξη των στόχων. (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2016: 492).

Το προσδόκιμο είναι η πίστη ότι καλύτερες προσπάθειες θα οδηγήσουν σε καλύτερη απόδοση. Η προσδοκία επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ύπαρξη κατάλληλων δεξιοτήτων για την εκτέλεση της εργασίας, η διαθεσιμότητα των κατάλληλων πόρων, η διαθεσιμότητα κρίσιμων πληροφοριών και η λήψη της απαιτούμενης υποστήριξης για την ολοκλήρωση της εργασίας. (Yukl & Gardner 2019: 232).

2.3.6 Το Πρότυπο της Προσδοκίας των Porter και Lawler

Στην πραγματικότητα, η θεωρία του Porter και του Lawler είναι μια βελτίωση σε σχέση με τη θεωρία προσδοκίας του Vroom. Θεωρούν ότι το κίνητρο δεν ισούται με την ικανοποίηση ή την απόδοση. Στο μοντέλο που προτείνουν αποδέχονται μερικές από τις παραδοχές που έγιναν για τη θετική σχέση μεταξύ ικανοποίησης και

απόδοσης. Πρότειναν ένα μοντέλο πολλαπλών παραλλαγών για να εξηγήσουν την περίπλοκη σχέση που υπάρχει μεταξύ ικανοποίησης και απόδοσης. Αυτό που είναι το κύριο σημείο στο μοντέλο Porter και Lawler είναι ότι η προσπάθεια ή το κίνητρο δεν οδηγεί άμεσα στην απόδοση. Μεσολαμβάνουν οι ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και οι αντιλήψεις των ρόλων. Τελικά, η απόδοση οδηγεί σε ικανοποίηση. (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2016: 492).

Οι προσπάθειες που θα καταβάλλει ο εργαζόμενος για την εκτέλεση ενός έργου εξαρτώνται από το αν αντιλαμβάνεται ότι η προσπάθειά του θα οδηγήσει σε ανταμοιβές, καθώς και από την αξία που αποδίδει ο εργαζόμενος στις ανταμοιβές αυτές. Η προσπάθεια αυτή θα καταλήξει στην επιθυμητή επίδοση, εφόσον ο εργαζόμενος διαθέτει τόσο την απαιτούμενη ικανότητα, όσο και τη σαφή αντίληψη του έργου που απαιτείται από αυτόν.

Σύμφωνα με τον Smith (2002), και πολλές θεωρίες, το κίνητρο για την εκτέλεση διαφόρων εργασιών είναι το προϊόν δύο βασικών παραγόντων:

- η προσδοκία του ατόμου για επιτυχία σε μια δεδομένη εργασία και
- οι ανταμοιβές που θα επιφέρει η επιτυχή απόδοση της εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της αξίας των ανταμοιβών και της εμπλοκής στην εκτέλεση της εργασίας.

Όσο μεγαλύτερη είναι η πιθανή επίτευξη στόχου και όσο μεγαλύτερη είναι η αξία κινήτρου του στόχου, τόσο υψηλότερος είναι ο βαθμός του θετικού κινήτρου του ατόμου. Αντίθετα, είναι απίθανο να καταβληθεί προσπάθεια σε ένα έργο εάν λείπει οποιοσδήποτε παράγοντας, δηλαδή, εάν το άτομο είναι πεπεισμένο ότι δεν μπορεί να πετύχει ανεξάρτητα από το πόσο σκληρά προσπαθεί ή εάν το έργο δεν οδηγεί σε αξιόλογο αποτέλεσμα. Η πεποίθηση της αποτελεσματικότητας είναι το θεμέλιο της ανθρώπινης αντιπροσώπευσης. Εκτός αν οι άνθρωποι πιστεύουν ότι μπορούν να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να αποτρέψουν τις βλάβες από τις ενέργειές τους, έχουν ελάχιστο κίνητρο να ενεργήσουν ή να επιμείνουν μπροστά σε δυσκολίες. (Smith, 2002: 105).

2.4 Πρακτικές που συμβάλουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

2.4.1 Η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού συστήματος

Όπως είδαμε, υπάρχουν πολλές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για τα κίνητρα και την παρακίνηση των εργαζομένων, θεωρίες που ασχολούνται με μια ευρεία γκάμα παραγόντων και προϋποθέσεων, προκειμένου να καταγράψουν τα κίνητρα και ποια από αυτά τελικά βοηθούν στην παρακίνηση – παρότρυνση του ανθρώπινου δυναμικού να αποδώσει καλύτερα στην εργασία τους, να προσφέρει περισσότερο και να είναι πιο παραγωγικό.

Οι περισσότερες θεωρίες όπως είναι φυσικό, αναφέρονται στον επιχειρηματικό τομέα, στο τομέα δηλαδή που υπάρχει σαφής και προσδιορισμένος στόχος και πολιτικές που έχουν αποφασισθεί από την διοίκηση της κάθε εταιρείας. Οι θεωρίες συγκλίνουν ότι βασικό κίνητρο είναι μια μορφή ανταμοιβής, η οποία μπορεί μεν να μην είναι οικονομική, αλλά συνδέεται με την αναγνώριση και την αποδοχή της προσπάθειας του εργαζόμενου. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον, η συνεργασία με τους συναδέλφους και την διοίκηση, το επίπεδο ασφάλειας του εργασιακού περιβάλλοντος, η δυνατότητα εξέλιξης και επιμόρφωσης, είναι μερικά από τα κίνητρα που παρακινούν έναν εργαζόμενο να αυξήσει την αποδοτικότητα του.

Στον εκπαιδευτικό τομέα, όπως αναφέρθηκε, ισχύουν περίπου τα ίδια κίνητρα, αλλά σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να μην έχουν την ίδια σημασία. Οι περισσότερες θεωρίες δίνουν σημασία στα κίνητρα γενικά, αλλά δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τους δεκάδες ή εκατοντάδες άλλους παράγοντες που μπορεί να είναι πολύ πιο σημαντικοί ανάλογα με το εργασιακό περιβάλλον. Στο σχολείο ένας δάσκαλος μπορεί να μην έχει, για παράδειγμα, την τεχνική και κτιριακή υποδομή που διαθέτει μια σύγχρονη εταιρεία, αλλά η ικανοποίηση που νοιώθει από την διδασκαλία και την διάπλαση ενός μικρού παιδιού, η αίσθηση ότι διαμορφώνει και αυτός μέρος από τον χαρακτήρα του, μπορεί να είναι το μεγαλύτερο κριτήριο για την καλύτερη δυνατή απόδοση του. Το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και με ένα άλλο επάγγελμα, όπως για παράδειγμα αυτού της νοσοκόμας, η οποία μπορεί να μην δουλεύει στο ιδανικό και πιο ασφαλές

περιβάλλον, αλλά η ικανοποίηση ότι βοηθάει ή ακόμη και ότι σώζει έναν άνθρωπο, δεν μπορεί να αντικατασταθεί από κανένα άλλο κίνητρο.

Οι εκπαιδευτικοί ενεργούν φυσικά ως βασικά κοινωνικά πρόσωπα που επηρεάζουν την ικανότητα της μαθησιακής διαδικασίας με θετικούς ή αρνητικούς τρόπους. Η έρευνα στο επίκεντρο της επίδρασης των εκπαιδευτικών στα κίνητρα ήταν παραδοσιακά να προσπαθεί να αξιολογήσει τα μοναδικά χαρακτηριστικά ή τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους επιτυχημένους από τους αποτυχημένους. Ωστόσο, αυτές οι στενές προσεγγίσεις έχουν αποδειχθεί σε γενικές γραμμές ασαφείς επειδή η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα φαίνεται να καθορίζεται από μια αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων (που σχετίζονται με την προσωπικότητα, τη στάση, τον ενθουσιασμό, την αμεσότητα του δασκάλου, τις επαγγελματικές γνώσεις / δεξιότητες, το στυλ διαχείρισης), του οποίου οι διάφοροι συνδυασμοί μπορούν να είναι εξίσου αποτελεσματικοί. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία είναι σαφώς πολύπλοκος και πολυδιάστατος, καθώς αφορά σχεδόν όλες τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές πτυχές του περιβάλλοντος της τάξης.(Smith, 2002: 148 - 149).

Σε μερικούς επαγγελματικούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, η λέξη επάγγελμα δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα. Θα ήταν, λοιπόν, πιο δόκιμος ο όρος λειτούργημα, καθώς δεν φτάνουν όλα τα κίνητρα που αναφέρθηκαν, αλλά χρειάζεται και το πιο έντονο συναίσθημα του ανθρώπου, αυτό της αγάπης, δηλαδή το να αγαπάει κυριολεκτικά την εργασία που κάνει, άσχετα με τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί.

Όμως και οι εκπαιδευτικοί δεν παύουν να είναι άνθρωποι, με τα προβλήματα και τις ανάγκες τους, τα συναισθήματα τους και τις δυνατότητες τους. Έτσι, θεωρητικά απαιτούνται και σε αυτούς διάφορα κίνητρα προκειμένου να είναι πιο αποδοτικοί και παραγωγικοί, αν και είναι δύσκολο να μετρηθούν αυτοί οι όροι μέσα σε ένα σχολείο. Πως μπορεί να ορίσει κάποιος την αποδοτικότητα ενός δασκάλου, ο οποίος ασχολείται περισσότερο από ότι πρέπει, με ένα παιδί που έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες βοηθώντας το να ξεπεράσει κάποιο πρόβλημα. Τα παιδιά, οι μικροί μαθητές δεν είναι προϊόντα που βγαίνουν από κάποια γραμμή παραγωγής και ο

αριθμός των περισσότερων προϊόντων είναι ένας δείκτης παραγωγικότητας και αποδοτικότητας. Η αποδοτικότητα ενός δασκάλου μπορεί, ίσως, να μετρηθεί με την ποιότητα της διδασκαλίας, με το ενδιαφέρον που δείχνει στα μικρά παιδιά περισσότερο από αυτό που απαιτεί το σχολείο, αλλά και με την ικανότητα να διαπλάσει τους χαρακτήρες τους.

Αποτελεί γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι μαθητές τους εξιδανικεύουν και προσπαθούν να τους μιμηθούν. Το σχολείο, λοιπόν, εκτός από το να παρέχει γνώσεις, δεξιότητες, παιδεία και εξειδίκευση, παράλληλα διαμορφώνει αντιλήψεις, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει αξίες. (Παπαναούμ-Τζίκα, 1995: 67).

2.4.2 Πρακτικές και κίνητρα εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα έχει δημόσιο χαρακτήρα και 2 από τα βασικά κίνητρα της παρακίνησης των εργαζομένων, ρυθμίζονται από το κράτος και τις συμβάσεις, αυτά της μισθολογικής εξέλιξης και της υπηρεσιακής εξέλιξης. Ο διευθυντής ενός σχολείου δεν μπορεί να επέμβει και να προσφέρει οικονομικές ανταμοιβές ή εξέλιξη στην ιεραρχία της υπηρεσίας.

Τα κίνητρα που μπορεί να «προσφέρει» στους υφιστάμενους του εκπαιδευτικού, είναι περισσότερο κίνητρα συνεργασίας, υποστήριξης και συμμετοχής στις αποφάσεις που χρήζουν την ευρεία αποδοχή.

Κίνητρα που ενδιαφέρουν και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς αλλά μπορούν να δοθούν από το Υπουργείο Παιδείας και την κυβερνητική πολιτική σύμφωνα με την UNESCO είναι:

- Πρόσληψη εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένης της ισότητας των φύλων) και κατάλληλη στελέχωση των σχολείων.

- Εφαρμογή της εθνικής πολιτικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, πλαισίων επαγγελματικής ανάπτυξης και επαγωγής και καθοδήγησης εκπαιδευτικών.
- Εναρμόνιση των εθνικών και κρατικών μισθολογικών δομών.
- Ανάπτυξη σταδιοδρομίας εκπαιδευτικών.
- Ευνοϊκό περιβάλλον εργασίας για εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων καλών αναλογιών μαθητών-δασκάλων.

Βελτιωμένη ηγεσία και εκπαίδευση διευθυντών σχολείου. (UNESCO, 2019).

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και η αίσθηση της επαγγελματικής ευθύνης είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία των συστημάτων μάθησης και εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση και υψηλές προσδοκίες για κάθε μαθητή έχουν σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα προόδου των μαθητών. Οι μη ενεργοί δάσκαλοι, οι δάσκαλοι με μικρή επαγγελματική αφοσίωση και αδιαφορία, υπονομεύουν τα ίδια τα θεμέλια της ποιοτικής εκπαίδευσης. Με το κίνητρο των εκπαιδευτικών να βασίζεται σε συνδυασμό εγγενών και εξωγενών παραγόντων, η εύρεση των κατάλληλων κινήτρων για να τους επηρεάσει είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη. Μέτρα που βελτιώνουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως η συνεργασία και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, έχουν επίσης αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τα κίνητρα. (UNESCO, 2019).

2.5 Η συμβολή του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ο διευθυντής στο Ελληνικό σχολείο έχει διπλή ιδιότητα, είναι ο ηγέτης – διευθυντής του σχολείου και ταυτόχρονα είναι διορισμένος δημόσιος υπάλληλος της εκπαιδευτικής αρχής. Εξαιτίας αυτού του διττού ρόλου, από την μια προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, ομάδας που περιλαμβάνει τόσο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές όσο και τους γονείς και την τοπική κοινωνία, και από την άλλη πρέπει να διευθύνει και να ενεργεί σύμφωνα με το κώδικα του δημοσίου υπαλλήλου και τις κατευθύνσεις των ιεραρχικά ανωτέρων στην εκπαιδευτική πυραμίδα. (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 303).

Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι ο εμπνευστής των μαθητών, των γονέων, και κυρίως των εκπαιδευτικών, να καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, να καθοδηγεί και να διοικεί με ένα συλλογικό και δημοκρατικό τρόπο, να αξιολογεί το προσωπικό, να εξασφαλίζει την υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται για την λειτουργία του σχολείου, αλλά και να μεριμνά για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο αυτό είναι δυνατόν. (Βακόλα & Νικολάου, 2012: 304).

Το σχολικό κλίμα και η εμπνευσμένη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες ως προς την μόρφωση των μαθητών περιλαμβάνουν:

- εξασφάλιση καλής διδασκαλίας και μάθησης
- κατανόηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων
- διαχείριση συμπεριφοράς και παρουσίας
- στρατηγική διαχείρισης πόρων και περιβάλλοντος
- οικοδόμηση του σχολείου ως κοινότητας μάθησης
- ανάπτυξη συνεργασιών πέρα από το σχολείο για την ενθάρρυνση της γονικής υποστήριξης
- μάθηση και νέες ευκαιρίες μάθησης.

Αναγνωρίζοντας την αξία του εκπαιδευτικού συστήματος, σαν ένα βασικό στυλοβάτη μόρφωσης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων της κάθε μελλοντικής γενιάς, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα που πρέπει να τους δίνονται και η αναγνώριση του έργου τους, αποτελούν στοιχεία της βελτίωσης και της εξέλιξης του λειτουργήματος που πραγματοποιούν.(Σαϊτης, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ερευνητικό μέρος

3.1 Μεθοδολογία έρευνας

Η ερευνητική μεθοδολογία σε μια ερευνητική μελέτη θεωρείται ως ένα σημαντικό στοιχείο και επομένως ο καθορισμός της μεθόδου της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι ένα πολύ σημαντικό τμήμα της μελέτης. Οι αρχές της επιστημονικής έρευνας περιλαμβάνουν τα ιδανικά της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας, της ακρίβειας και της εγκυρότητας. Ο ερευνητής πρέπει να είναι σε θέση να αναπαράγει μια επιστημονική μελέτη και να εκτιμήσει εάν πράγματι μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε να μετρήσει, θεωρητικά. Οι ερευνητές είναι συνήθως αυτοκριτικοί και δύσπιστοι σχετικά με τις ερευνητικές διαδικασίες και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν και τα δεδομένα που λαμβάνουν, προσπαθώντας να βρουν όσο το δυνατόν περισσότερες εξηγήσεις για κάθε φαινόμενο που παρατηρείται ώστε να έχουν όσο γίνεται πιο ασφαλή δεδομένα για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα. (Gray, et al 2007: 13)

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις είναι σχέδια και διαδικασίες έρευνας που εκτείνονται από ευρείες παραδοχές έως λεπτομερείς μεθόδους συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων. Η επιλογή μιας ερευνητικής προσέγγισης βασίζεται, επίσης, στη φύση του ερευνητικού προβλήματος ή του ζητήματος που αντιμετωπίζεται, στις προσωπικές εμπειρίες των ερευνητών και στο κοινό που απευθύνεται η ερευνητική μελέτη. (Creswell, 2013: 60 - 66).

Οι επιστημονικές έρευνες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, τις ποσοτικές, τις ποιοτικές και τις μεικτές. Οι κατηγορίες ή προσεγγίσεις αυτές πολλές φορές δεν είναι τόσο διακριτές, καθώς μια μελέτη τείνει να είναι πιο ποιοτική από ποσοτική ή αντίστροφα. Η έρευνα μεικτών μεθόδων βρίσκεται στο μέσο αυτών των προσεγγίσεων, επειδή ενσωματώνει στοιχεία τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών προσεγγίσεων. Συχνά, η διάκριση μεταξύ ποιοτικής έρευνας και ποσοτικής έρευνας πλαισιώνεται από τη χρήση λέξεων (ποιοτικών) και όχι αριθμών (ποσοτικών) ή με τη χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου (ποσοτικές υποθέσεις) αντί για ανοιχτές ερωτήσεις (ερωτήσεις ποιοτικής συνέντευξης). Δεν υπάρχει, δηλαδή, σωστή μεθοδολογία,

καθώς η επιλογή της μεθοδολογίας καθορίζεται από το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων που ο ερευνητής θέτει. Η επιλογή μιας μεθοδολογίας περιορίζει το είδος και το εύρος των ερωτημάτων, ενώ αντίστοιχα μερικά ερωτήματα μπορούν να έχουν πιο ασφαλή αποτελέσματα μέσα από συγκεκριμένες μεθοδολογίες. Ουσιαστικά εάν οι έρευνες περιορίζονται σε συγκεκριμένες μεθοδολογίες, το πιθανότερο είναι ότι και τα ερευνητικά δεδομένα θα είναι επίσης περιορισμένα. (Creswell, 2013: 38, Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 20-24).

Ποσοτική έρευνα: Η ποσοτική έρευνα είναι μια προσέγγιση για τον έλεγχο αντικειμενικών θεωριών εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ μεταβλητών. Αυτές οι μεταβλητές, με τη σειρά τους, μπορούν να μετρηθούν, έτσι ώστε τα αριθμημένα δεδομένα να είναι εφικτό να αναλυθούν χρησιμοποιώντας στατιστικές διαδικασίες. Στόχος των ποσοτικών μεθόδων είναι η εξήγηση των ανεξάρτητων από το υποκείμενο αιτιών ενός συμβάντος με βάση το «παράδειγμα»: αίτιο-αιτιατό, αίτιο-αποτέλεσμα. Βασικό εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η γλώσσα των μαθηματικών. (Creswell & Creswell, 2018: 39, Ίσαρη & Πούρκος 2015: 27).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτών των δεδομένων είναι ότι μπορούν να καταχωρηθούν σε πληροφοριακό σύστημα (υπολογιστής με λογισμικό), όπου μπορούν να υπολογιστούν, να αποθηκευτούν και να αναλυθούν. Η χρήση αριθμητικών ποσοτικών ερευνών δίνει την δυνατότητα να αναπαραχθούν και άλλα αποτελέσματα της ερευνητικής έρευνας επειδή επαναλαμβάνουν μέχρι στιγμής τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων που γεννούν τις παρατηρήσεις. Στην ποσοτική έρευνα δεν ενδιαφέρει η υποκειμενική ανταπόκριση που έχουν τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς προσεγγίζονται σαν να ήταν αντικείμενα, όπως γίνεται με τις έρευνες στις φυσικές επιστήμες. Η ποσοτική έρευνα, πέραν της αμεσότητας, της αντικειμενικότητας και της γρήγορης ανάλυσης των δεδομένων, έχει την δυνατότητα να ενσωματωθούν σε αυτή και ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπως και συλλογή ποιοτικών δεδομένων. (Gray, et al 2007: 426)

Ποιοτική έρευνα: Οι μέθοδοι της ποιοτικής έρευνας έχουν σαν σκοπό να βοηθήσουν τους ερευνητές στην κατανόηση των ανθρώπων και των δραστηριοτήτων τους, μέσα από το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Η ιστορική προέλευση της ποιοτικής

έρευνας προέρχεται από την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία, τις ανθρωπιστικές επιστήμες και την αξιολόγηση. Η **αφηγηματική έρευνα** είναι ένα σχέδιο έρευνας από τις ανθρωπιστικές επιστήμες στις οποίες ο ερευνητής μελετά τη ζωή των ατόμων και ζητά από ένα ή περισσότερα άτομα να παρέχουν ιστορίες για τη ζωή τους. Η **φαινομενολογική** έρευνα είναι ένα σχέδιο έρευνας που προέρχεται από τη φιλοσοφία και την ψυχολογία στην οποία ο ερευνητής καταγράφει τις εμπειρίες ατόμων σχετικά με ένα φαινόμενο που περιγράφεται από τους συμμετέχοντες. Η **εθνογραφία** είναι ένα σχέδιο έρευνας που προέρχεται από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία στην οποία ο ερευνητής μελετά τα κοινά μοτίβα στις συμπεριφορές, τη γλώσσα και τις ενέργειες μιας πολιτιστικής ομάδας σε ένα φυσικό περιβάλλον για μια παρατεταμένη χρονική περίοδο. Η συλλογή δεδομένων περιλαμβάνει συχνά παρατηρήσεις και συνεντεύξεις. (Creswell & Creswell, 2018: 88 -91).

Η ποιοτική μέθοδος έχει σαν στόχο «τη διερεύνηση νοημάτων και αναπαραστάσεων» που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες και στοχεύουν στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα πώς και γιατί. Ένα σημαντικό στοιχείο στην ποιοτική έρευνα είναι η βάση για δειγματοληψία σε πολλές ποιοτικές μελέτες, σκοπός των οποίων δεν είναι να πραγματοποιηθούν στατιστικές εκτιμήσεις των παραμέτρων που βασίζονται σε δείγματα δεδομένων, αλλά να κάνουν γενικές θεωρητικές εκτιμήσεις. Ο ερευνητής θεωρεί δεδομένη την υποκειμενική ανταπόκριση των ερωτηθέντων και προσπαθεί να συμπεριλάβει αυτή την υποκειμενικότητα σαν μέρος της ερευνητικής διαδικασίας. (Ισαρη & Πούρκος 2015: 27-33, Gray, et al 2007: 115).

Βασικό εργαλείο των ποιοτικών μεθόδων είναι ο λόγος, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία (ερμηνευτική). Οι ερευνητικές υποθέσεις μπορεί να δημιουργούνται ή να αλλάζουν καθώς προχωρά η έρευνα και η θεωρία αναδύεται από τα ερευνητικά δεδομένα. Ωστόσο, οι απαντήσεις ανοιχτού τύπου παρόλο που επιτρέπουν στον ερευνητή να εξερευνήσει τους λόγους που δόθηκαν οι συγκεκριμένες απαντήσεις και να εντοπίσει τυχόν σχόλια που ενδέχεται να έχουν οι άνθρωποι πέρα από τις απαντήσεις όπως στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, έχει το μειονέκτημα ότι έχει πλήθος απαντήσεων, μερικές σύντομες και μερικές μεγάλες για

ανάλυση, πολλές φορές υποκειμενικές ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου, το περιβάλλον του την εργασία του ή από πολλούς άλλους παράγοντες. (Ισαρη & Πούρκος 2015: 27-32)

Οι ποιοτικές έρευνες έχουν προβληματίσει την επιστημονική κοινότητα, για τον λόγο ότι κυριαρχείται η θετιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία επιστημονικό θεωρείται μόνο ότι είναι μετρήσιμο. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις, ανεξάρτητα από το επιστημονικό πεδίο που εφαρμόζονται, έχουν σαν βασικό στόχο την ολιστική, την ενιαία κατανόηση ενός κοινωνικού ή πολιτισμικού φαινομένου ή συμβάντος. Τις περισσότερες φορές στηρίζονται σε μια υποκειμενική οπτική του θέματος και βασίζονται σε παρατηρήσεις (λεκτικές, οπτικές, γευστικές, οσφρητικές, συναισθηματικές), που σχετίζονται με τα ανθρώπινα βιώματα. Τίθεται για τον λόγο αυτό το ζήτημα, ποιο είναι το ουσιαστικό αντικείμενο της ποιοτικής έρευνας, τι συνιστά μια αυθεντική και ολιστική περιγραφή ενός ενιαίου κοινωνικού ή πολιτισμικού συμβάντος, πως ομαδοποιείται το αποτέλεσμα, πως γίνεται κατανοητό και πρακτικά χρήσιμο το αποτέλεσμα. Το πεδίο της ποιοτικής έρευνας είναι ένα ανοικτό και μεταβαλλόμενο πεδίο και οι ερευνητές συζητούν και προτείνουν λύσεις και μέσα από την προοπτική των μεικτών μεθόδων έρευνας. (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 27-32).

Οι **μικτές μέθοδοι** περιλαμβάνουν το συνδυασμό ή την ολοκλήρωση της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας για τη δημιουργία μιας ερευνητικής μελέτης. Τα ποιοτικά δεδομένα τείνουν να είναι ανοιχτού τύπου χωρίς προκαθορισμένες αποκρίσεις, ενώ τα ποσοτικά δεδομένα συνήθως περιλαμβάνουν αποκρίσεις κλειστού τύπου σε ερωτηματολόγια. Ο τομέας της έρευνας μεικτών μεθόδων, όπως το ξέρουμε σήμερα, ξεκίνησε στο τέλος του 1980 αν και η προέλευσή του, πηγαίνει στο 1959, όταν οι Campbell και Fisk χρησιμοποίησαν πολλαπλές μεθόδους για να μελετήσουν ψυχολογικά χαρακτηριστικά, αν και οι μέθοδοι τους ήταν μόνο ποσοτικές μετρήσεις. Το έργο τους ώθησε τους άλλους να αρχίσουν να συλλέγουν πολλές μορφές δεδομένων, όπως παρατηρήσεις και συνεντεύξεις (ποιοτικά δεδομένα) με παραδοσιακές έρευνες. Η αξία των πολλαπλών μεθόδων που ονομάζονται μικτές μέθοδοι βασίστηκε στην ιδέα ότι όλες οι μέθοδοι είχαν αδυναμίες και η συλλογή τόσο

ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων εξουδετερώνει αυτές τις αδυναμίες. (Creswell & Creswell, 2018:242).

Δεδομένου ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το πόσο θεμελιώδης είναι η διαφορά μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, υπάρχουν επίσης διαφορετικές απόψεις σχετικά με το πόσο σημαντικό είναι να συνδυάζουμε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα στην έρευνα μεικτών μεθόδων. Υπάρχει η άποψη ότι οι δύο προσεγγίσεις στηρίζονται σε τόσο θεμελιωδώς διαφορετικούς τρόπους σχετικά με τη φυσιογνωμία της κοινωνίας και των κοινωνικών φαινομένων που είναι υπερβολικά ασυνεπείς για να συνδυαστούν στις ίδιες μελέτες. Σε κάθε μεικτή έρευνα, ο ερευνητής πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν αυτή την ασυνέπεια μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων και να σχεδιάζει με προσοχή τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. (Gronmo, 2019: 466-473).

Τα πλεονεκτήματα της μεικτής ή συνδυασμένης έρευνας είναι: (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 64).

- Χρησιμοποιώντας μεικτές μεθόδους έρευνας, μπορεί να δοθεί απάντηση σ' ένα ευρύτερο φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων.
- Ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας επιπλέον ερευνητικές μεθόδους, μπορεί να αντισταθμίσει τα αδύνατα σημεία της καθεμιάς μεθόδου ξεχωριστά.
- Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας παρέχουν πιο τεκμηριωμένα συμπεράσματα μέσω της διασταύρωσης των ευρημάτων (τριγωνισμός).
- Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για την γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.
- Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μπορεί να προσφέρει πληρέστερη και σφαιρικότερη γνώση.

3.2 Ερευνητικοί σκοποί

Σε μια έρευνα, το σπουδαιότερο μέρος είναι να καθοριστεί ο ερευνητικός ή οι ερευνητικοί σκοποί. Είναι καθοριστικής σημασία για την εξέλιξη της έρευνας να εντοπιστεί ο κεντρικός σκοπός της, ώστε με την ανάλυση των απαντήσεων να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματά που θα απαντούν στα ερωτήματα που τέθηκαν και θα δίνουν την σφαιρική εικόνα του θέματος. Λόγω της σπουδαιότητας του ερευνητικού σκοπού η σχεδίαση της έρευνας παίζει το πιο σημαντικό ρόλο. Οι καλές, σωστά σχεδιασμένες και δομημένες ερωτήσεις μπορεί να είναι πιο σημαντικές από τις σωστές απαντήσεις. Στην έρευνα υπάρχουν δύο θεμελιώδεις παραδοχές. Πρώτον, παρόλο που οι απαντήσεις είναι σωστές, μπορεί να είναι ασήμαντες, άσχετες και μη ενδιαφέρουσες. Οι σωστές απαντήσεις μπορεί να περιέχουν μόνο πληροφορίες που είναι ήδη γνωστές, χωρίς να παρέχουν νέες γνώσεις. Οι έρευνες τότε έχουν μικρή αξία. Οι ερωτήσεις καθορίζουν τι πρέπει να αντιμετωπίσουν οι απαντήσεις και τι είδους πληροφορίες θα πρέπει να περιέχουν. Χωρίς σωστές ερωτήσεις, δεν μπορούν να ληφθούν πολύτιμες απαντήσεις. (Gronmo, 2019:87).

Δεύτερον, μπορεί να υπάρχει αντίφαση μεταξύ των σωστών ερωτήσεων και των απαντήσεων. Μερικές φορές οι πιο ενδιαφέρουσες και λιγότερο γνωστές συνθήκες στην κοινωνία είναι πολύ περίπλοκες. Οι μελέτες τέτοιων συνθηκών ενδέχεται να μην οδηγούν απαραίτητα σε σαφή αποτελέσματα. Ωστόσο, οι μελέτες μπορεί να είναι μια καλή βάση για τη διατύπωση νέων και πιο απαιτητικών ερωτήσεων σχετικά με τις συνθήκες που εξετάζονται. Έτσι, οι καλές ερωτήσεις μπορεί να είναι πιο σημαντικές από τις σωστές απαντήσεις, τόσο για την κατανόηση αυτών των συνθηκών που μελετώνται, όσο και για περαιτέρω έρευνα σχετικά με αυτές τις κοινωνικές συνθήκες. (Gronmo, 2019: 87).

Η κοινωνική έρευνα είναι μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων και τον σχηματισμό συμπερασμάτων με βάση αυτά τα δεδομένα. Στόχος της είναι να προσθέσει στη γνώση μέσω της εξερεύνησης, της περιγραφής και της εξήγησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι πηγές δεδομένων είναι διαφορετικές, από την αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ανθρώπων ή μιας ομάδας

ανθρώπων, αλλά και με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους. (Gray, et al 2007: 220-223)

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που αναμένεται να απαντηθεί από την έρευνα, είναι τα κίνητρα και κατά πόσο αυτά επηρεάζουν όχι μόνο την παρακίνηση των εκπαιδευτικών να προσφέρουν ποιοτικότερη και αποδοτικότερη εκπαίδευση στα παιδιά, αλλά και κατά πόσο αυτά τα κίνητρα τους παρακινούν να βελτιώσουν το ίδιο το λειτούργημά τους.

Στην έρευνα και στο θέμα μας, όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος, ξεκινάμε με την παραδοχή ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι ένα απλό επάγγελμα αλλά ένα λειτούργημα. Πρώτον, για να κάνει ο εκπαιδευτικός σωστά την δουλειά του, πρέπει να την αγαπάει, να ενδιαφέρεται για τους μαθητές, να προσπαθεί να μεταδώσει γνώση. Δεν μπορεί στην συγκεκριμένη έρευνα, οι επιχειρηματικοί ορισμοί όπως παραγωγικότητα, απόδοση, προώθηση και προαγωγή – εξέλιξη, να έχουν την ίδια έννοια όπως σε μια έρευνα της αγοράς και των επιχειρήσεων. Πως μπορείς να μετρήσεις την παραγωγικότητα ή την αποδοτικότητα ενός δασκάλου; Η συνολική συνεισφορά του, μπορεί να φανεί μετά από πολλά χρόνια, όταν με την διδασκαλία και την αγάπη του θα παραδώσει στην κοινωνία ολοκληρωμένους και μορφωμένους κοινωνικά και επιστημονικά ανθρώπους.

3.3 Επιλογή ερευνητικού εργαλείου και δείγμα έρευνας

3.3.1 Ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε

Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος, προκειμένου να μπορούν να συλλεχθούν γρήγορα και ασφαλή συμπεράσματα από της απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα.

Παρόλο που αυτή η μέθοδος, αποδίδει πιο ασφαλή αποτελέσματα λόγω της χρησιμοποίησης της από τις θετικές επιστήμες, όπου το ζητούμενο είναι κάτι που μπορεί να μετρηθεί, στις κοινωνικές και θεωρητικές επιστήμες προτιμάται η ποσοτική

έρευνα, ή μια μεικτή έρευνα που λαμβάνονται υπ' όψιν και διάφοροι άλλοι κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες. Στην ποσοτική όμως έρευνα εμπεριέχεται το υποκειμενικό στοιχείο, η διαφορετική άποψη για το ίδιο θέμα ή ερώτηση και όπως είναι φυσικό η διαφορετική οπτική ματιά της κάθε κοινωνικής – πολιτιστικής ακόμη και οικονομικής παραμέτρου.

Τα τελευταία χρόνια, όπως αναφέρθηκε, προτιμώνται οι μεικτές έρευνες, έρευνες που μπορούν να έχουν και ποσοτικές ερωτήσεις, αλλά και στοχευμένες συνεντεύξεις με ημιδομημένες ερωτήσεις που θα έδιναν μια πιο σφαιρική εικόνα του ερευνητικού θέματος. Αυτή η έρευνα όμως είχε σαν προϋπόθεση μια μεγάλη και προσεκτική προετοιμασία και φυσική επικοινωνία του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας (εκπαιδευτικούς) κάτι που όμως ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί το διάστημα που έγινε η έρευνα, λόγω του περιορισμού των μετακινήσεων και των κοινωνικών επαφών προκειμένου να αντιμετωπιστεί η πανδημία που πλήττει την χώρα αλλά και ολόκληρο τον πλανήτη.

Τα ερωτήματα εξάλλου που τέθηκαν, αφορούσαν τα κίνητρα και την σημασία τους στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη και ποιοτικότερη δουλειά τους στο σχολείο, με όλους τους περιορισμούς που υφίστανται λόγω του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου στην Ελλάδα και άρα τον περιορισμό του διευθυντή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος σε συγκεκριμένες δυνατότητες παροχής κινήτρων.

3.3.2 Δείγμα έρευνας

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα μεταξύ Απριλίου και Ιουνίου 2021. Το δείγμα της έρευνας αφορούσε την αποστολή ερωτηματολογίου σε 100 συναδέλφους εκπαιδευτικούς 5 δημοτικών σχολείων του νομού Χανίων, από του οποίους οι 80 απάντησαν στα ερωτηματολόγια. Όσον αφορά την επαγγελματική τους ιδιότητα, οι περισσότεροι ήταν μόνιμοι, αλλά υπήρχαν και αναπληρωτές δάσκαλοι, συνάδελφοι δηλαδή που δεν είχαν κατοχυρωμένη μόνιμη θέση, ιδιότητα που θα μπορούσε να αλλάξει μερικά από τα δεδομένα της έρευνας.

3.3.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα των δεδομένων σχετίζεται με το αν τα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας απαντούν στα ερωτήματα και στα ζητήματα που έχουν τεθεί, αν επιλέχθηκαν οι σωστές μέθοδοι για την εφαρμογή της έρευνας και αν τα αποτελέσματα της μελέτης είναι χρήσιμα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω αξιοποίηση. Μια έρευνα είναι έγκυρη εάν μετράει η αποδίδει ασφαλή συμπεράσματα. Οι δοκιμές που είναι έγκυρες είναι επίσης αξιόπιστες. (Creswell & Creswell, 2018: 246).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα συνδέονται μεταξύ τους με πολύπλοκους τρόπους. Αυτοί οι δύο όροι αλληλεπικαλύπτονται μερικές φορές και άλλες φορές καλύπτουν διαφορετικά πράγματα. Η εγκυρότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ο μεγαλύτερος, πιο περιεκτικός όρος όταν αξιολογείται η επιλογή ενός μέσου – εργαλείου έρευνας. Η αξιοπιστία είναι γενικά πιο εύκολο να γίνει κατανοητή καθώς είναι ένα μέτρο συνέπειας. (Creswell, 2012: 159).

3.3.4 Ηθική της έρευνας

Λόγω της εμπλοκής του ανθρώπινου παράγοντα, των προσωπικών βιωμάτων που έχουν οι ερωτηθέντες και την κοινωνικοοικονομική οπτική με την οποία αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα ζητήματα, ήταν επιβεβλημένο να γίνει προσεκτικός σχεδιασμός και επιλογή των ερωτήσεων – θεμάτων στο ερωτηματολόγιο.

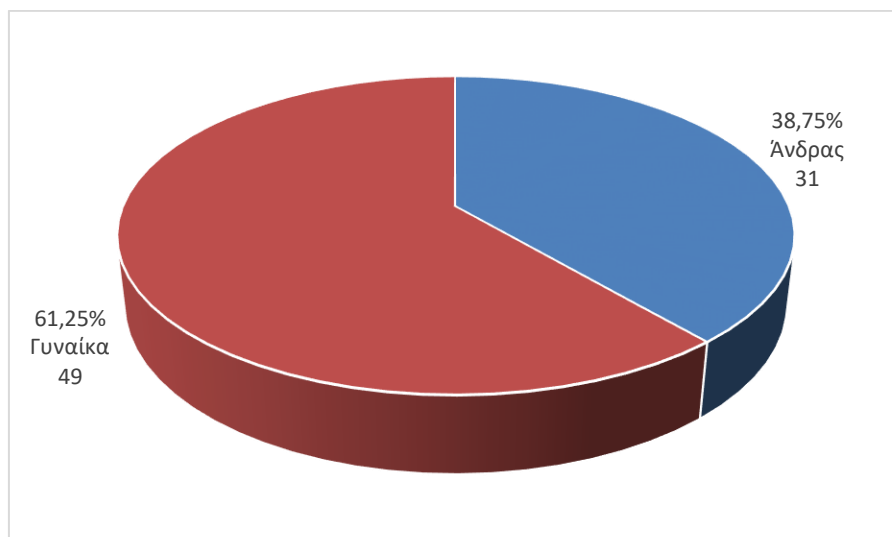
Τονίσθηκε το απόρρητο των στοιχείων των ανθρώπινων υποκειμένων, η προστασία των στοιχείων και των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας και που θα μπορούσαν να προκαλέσουν προβλήματα τόσο στα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όσο και στους συμμετέχοντες σαν άτομα. Τα ζητήματα ασφάλειας και προσωπικών δεδομένων, έχουν αυξηθεί λόγω της ευρείας χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων, ενώ πολλές φορές τα αποτελέσματα των ερευνών δημοσιεύονται στο διαδίκτυο και στα κοινωνικά μέσα, οπότε η αρχική

ενημέρωση και αποδοχή των ερωτώμενων της διαδικασίας και της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων, κρίνεται επιτακτική. Είναι αποδεκτό ότι η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου με ανώνυμο τρόπο και χωρίς την παρουσία του ερευνητή, μπορεί να έχει τις πιο έγκυρες και ασφαλείς απαντήσεις, μειώνοντας όσο είναι δυνατόν την υποκειμενική αντιμετώπιση του κάθε ερωτώμενου αυξάνοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας. (Creswell & Creswell, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Παρουσίαση της έρευνας

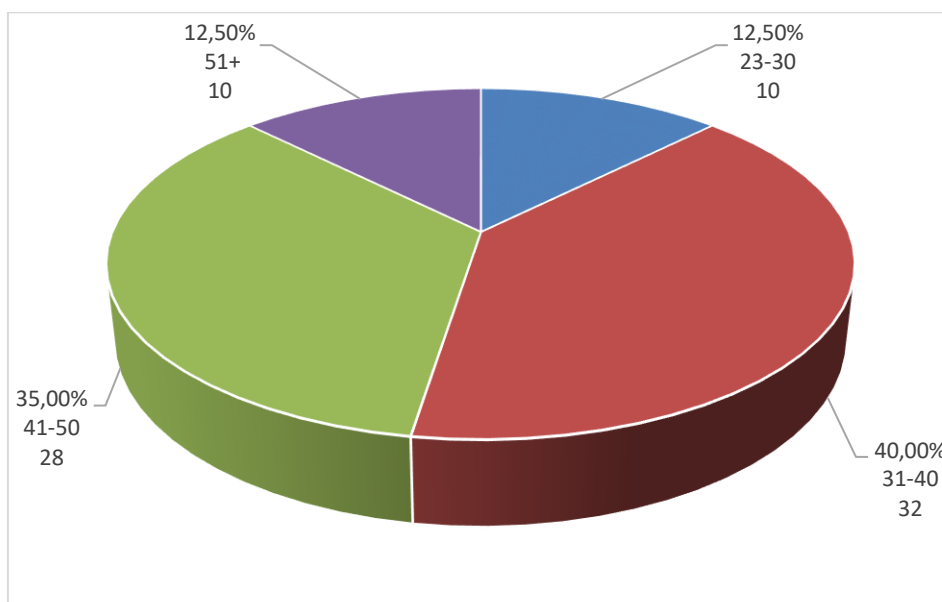
4.1 Αποτελέσματα και ανάλυση έρευνας

A1. Φύλλο εκπαιδευτικού



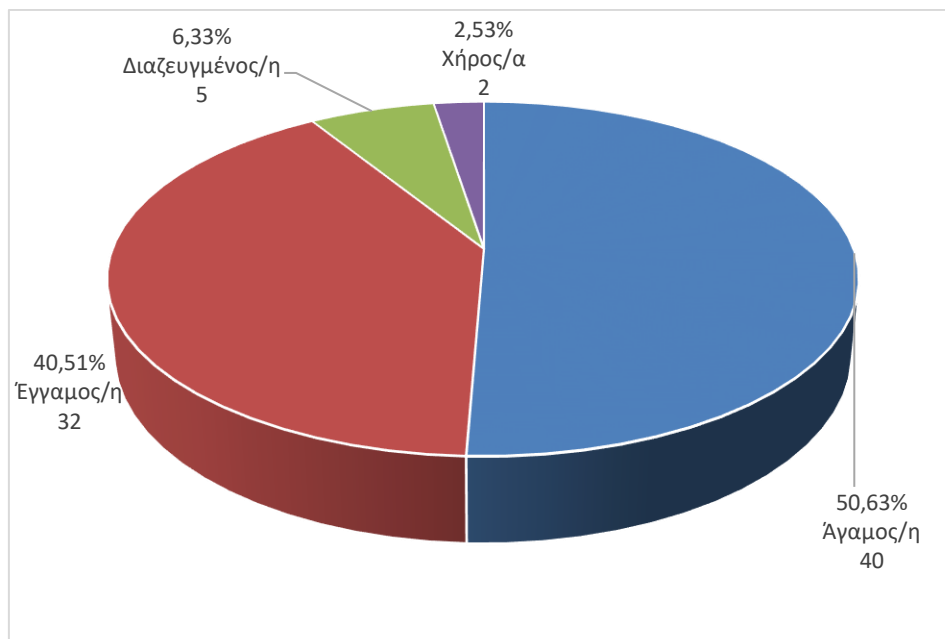
Ως προς το «Φύλο», οι 31 (38,75%) ήταν άντρες και οι 49 (61,25%) ήταν γυναίκες

A2. Ηλικία εκπαιδευτικού

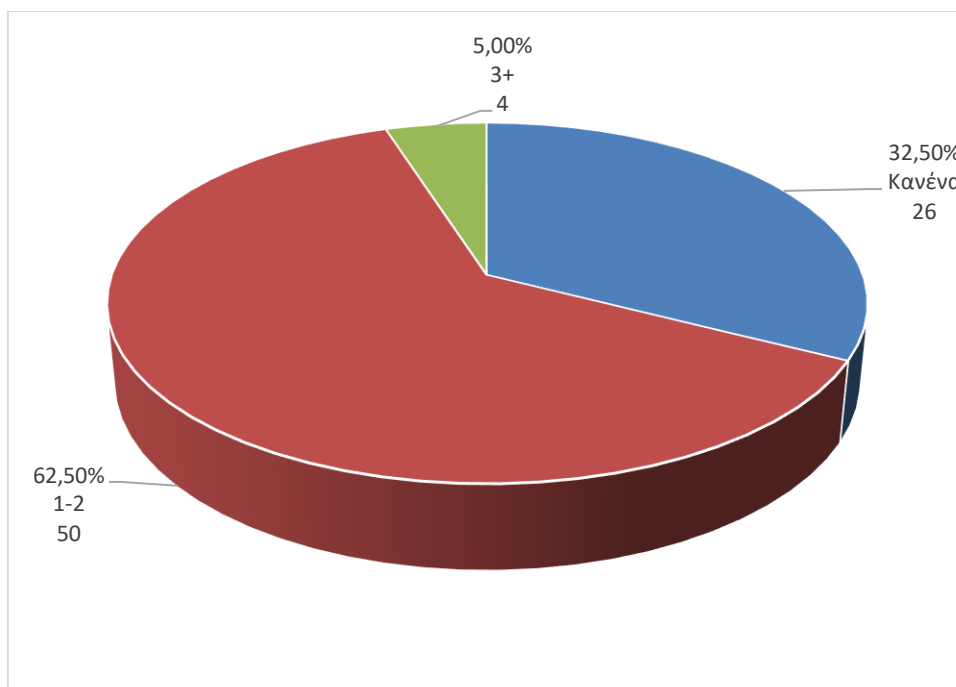


Ως προς την «ηλικία», οι 10 (12,50%) ήταν 23-30, οι 32 (40 %) ήταν 31-40, οι 28 (35%) ήταν 41-50 και 10 (12,50%) ήταν 51 και πάνω.

A3. Οικογενειακή κατάσταση

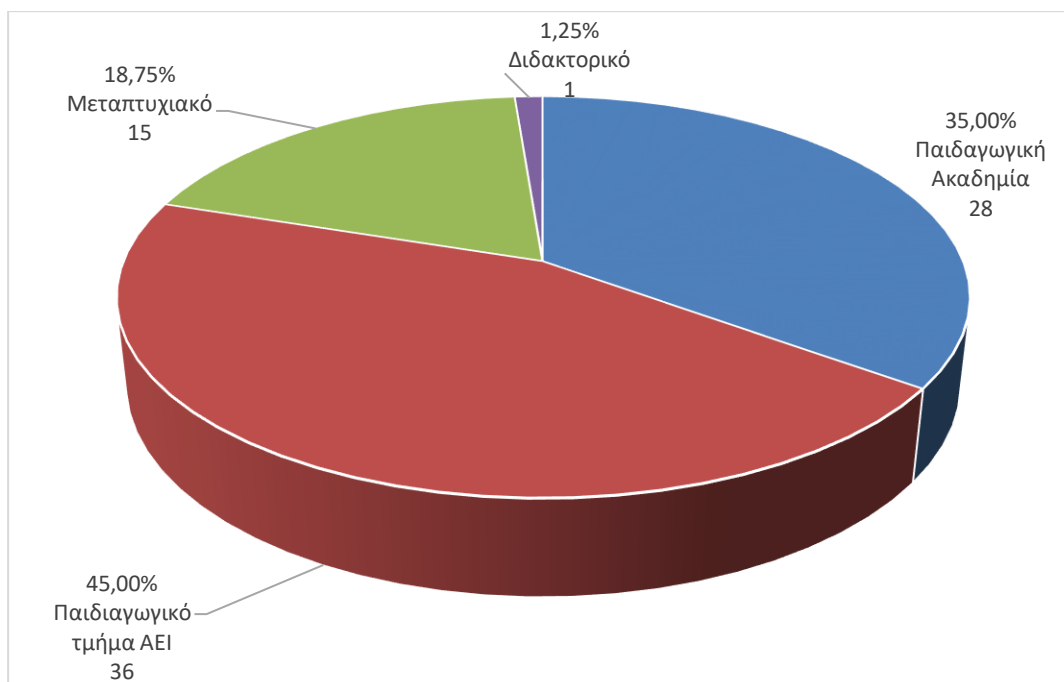


A4. Αριθμός παιδιών



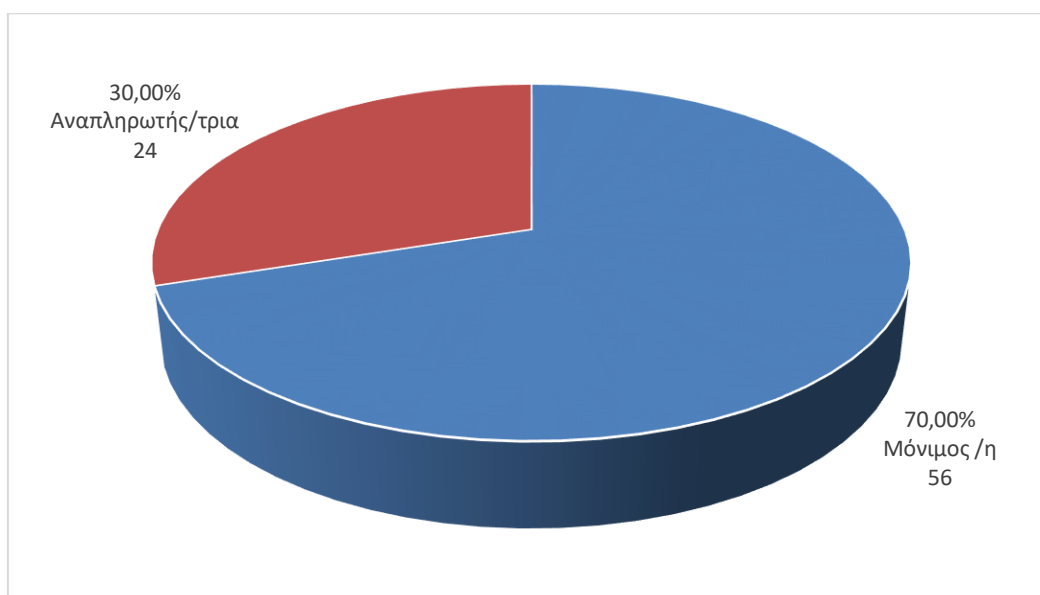
Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι και έχουν 1-2 παιδιά, ποσοστό 62,5% ενώ άλλο ένα 5% έχει 3 παιδιά και πάνω. Η αναλογία αυτή είναι μεγάλη λόγω της πρόσληψης μόνο αναπληρωτών εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια.

A5. Σπουδές



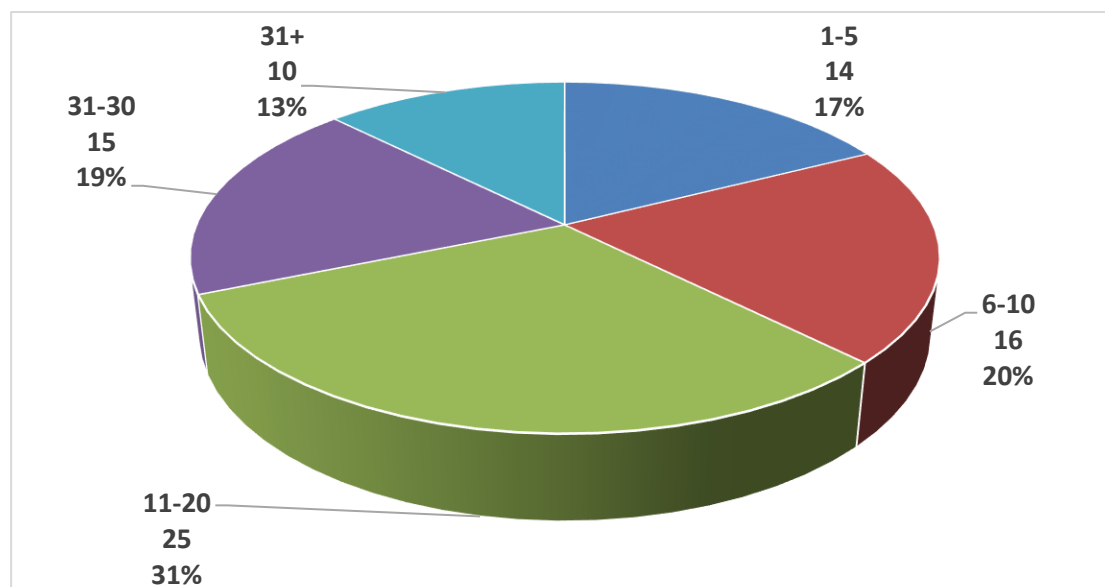
Το 35% των εκπαιδευτικών ήταν απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ το 45% του Παιδαγωγικού τμήματος ΑΕΙ. Το 20% από αυτούς είχαν ταυτόχρονα μεταπτυχιακό και 1 άτομο διδακτορικό, αποδεικνύοντας έτσι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και περαιτέρω σπουδές.

A6. Θέση – επαγγελματική κατάσταση



Το 70% των ερωτηθέντων είχαν μόνιμη θέση, ενώ υπήρχε και ένα 30% που ήταν αναπληρωτές, ποσοστό αρκετά μεγάλο, το οποίο οφείλεται στην διακοπή προσλήψεων μέσω ΑΣΕΠ από τις αρχές της δεκαετίας του 2010.

A7. Προϋπηρεσία



Το μεγαλύτερο ποσοστό (63%) αθροιστικά έχει υπηρεσία περισσότερο από 10 χρόνια, ενώ οι υπόλοιποι έχουν από 1-10 έτη και είναι οι αναπληρωτές.

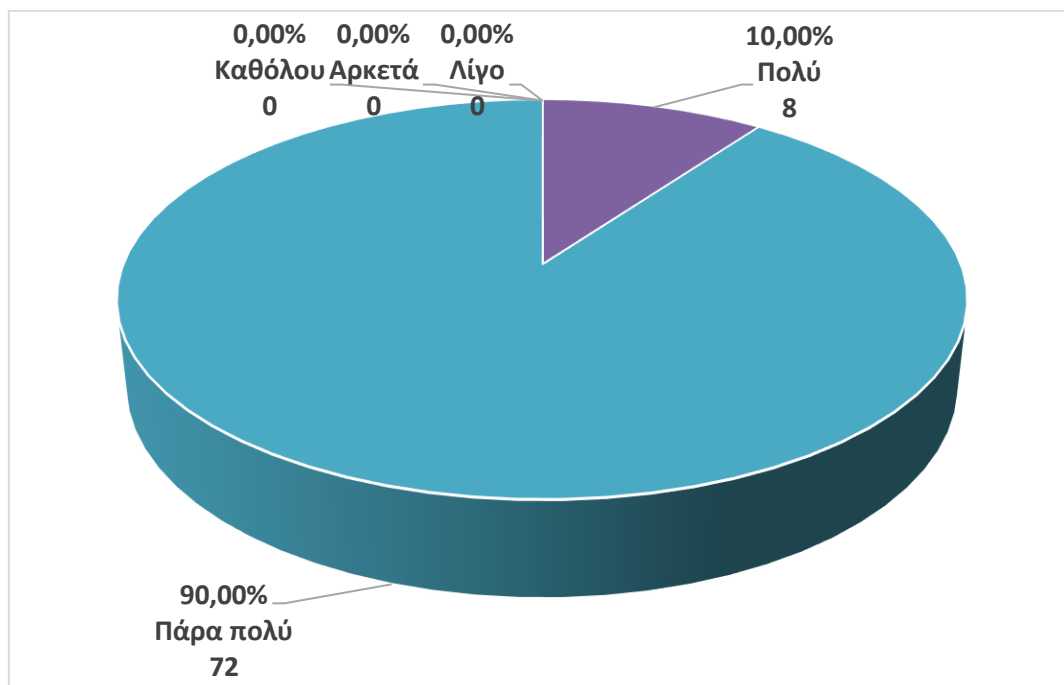
Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, βρίσκεται σε άσχημη κατάσταση λόγω του περιορισμού των δημοσίων δαπανών, την υποχρέωση της χώρας από την

επιβολή των μνημονίων και την πρόσληψη αναπληρωτών δασκάλων προκειμένου να καλύψουν τα τεράστια κενά θέσεων εκπαιδευτικών που υπάρχουν σε ολόκληρη την χώρα.

«Η τραγική αυτή κατάσταση έχει παγιωθεί μέχρι και σήμερα, καθώς αποδεικνύεται από τον πολυάριθμο όγκο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που καλούνται, κάθε χρόνο, να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι περίπου 50.000 προσλήψεις εκπαιδευτικού, ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού στη Δημόσια Εκπαίδευση¹, κατά τη φετινή σχολική χρονιά, αποτυπώνουν το μέγεθος του προβλήματος και συνάμα αναδεικνύουν την άμεση ανάγκη μόνιμων διορισμών, όπως ζητά σταθερά εδώ και χρόνια η εκπαιδευτική κοινότητα».

Δεύτερο μέρος ερωτηματολογίου: Οι επόμενες αναλύσεις αφορούν το θέμα της παρακίνησης – των κινήτρων και της ηγεσίας από την διεύθυνση του σχολείου.

B1. Πόσο σημαντική θεωρείτε την εργασία σας σαν εκπαιδευτικός;

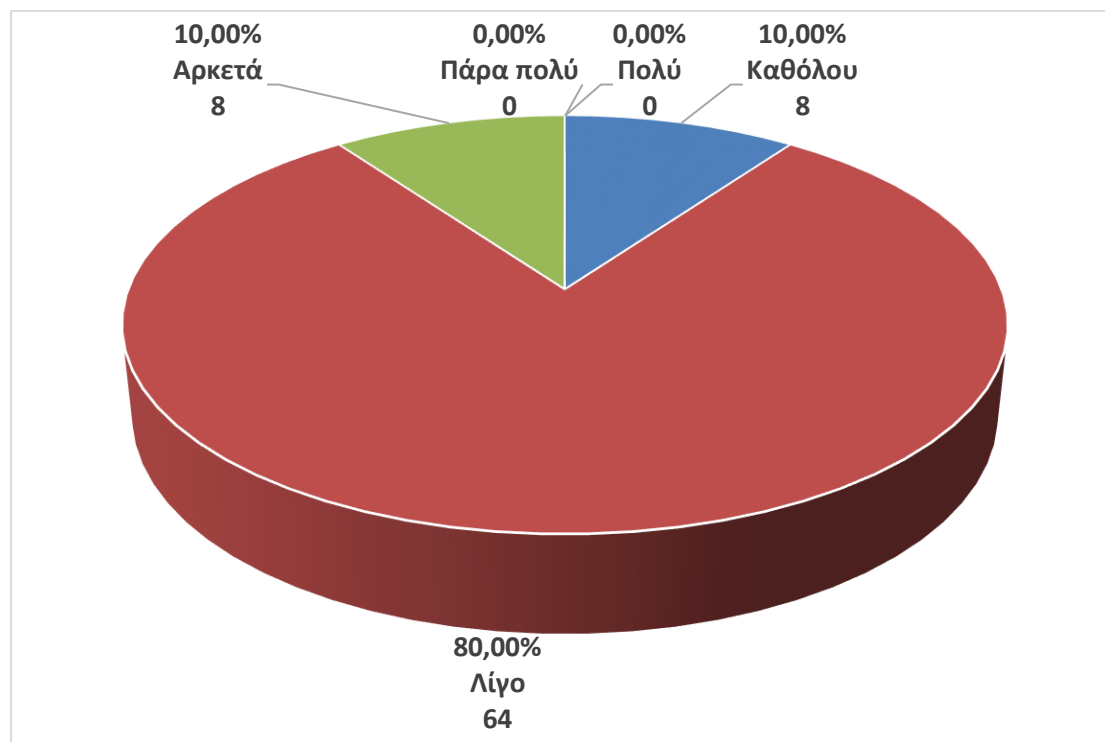


¹<https://www.ipaidia.gr/paideia/diorismoι-ekpaideutikon-kinitopoiisi-sto-ipourgeio-tin-triti-29-iouniou/> Διορισμοί εκπαιδευτικών, (Πρόσβαση, 20.5.20221)

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (90%) θεωρούν την εργασία τους πάρα πολύ σημαντική, ενώ και το υπόλοιπο 10% την θεωρεί πολύ σημαντική. Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς, όπως αναφέρθηκε και στην θεωρία, η δουλειά ενός δασκάλου δεν είναι ένα απλό επάγγελμα, αλλά λειτούργημα – προσφορά προς τα παιδιά και το κοινωνικό σύνολο.

Εκτός του κεντρικού στόχου του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών και η μόρφωση τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν και τις προκλήσεις και τις εξελίξεις που πραγματοποιούνται στην κοινωνία. Για παράδειγμα, παρόλο που η εκμάθηση ψηφιακών δεξιοτήτων δεν αποτελεί πρώτη προτεραιότητα ειδικά για τα μικρά παιδιά του δημοτικού σχολείου, η καθολική χρήση της τεχνολογίας δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό είναι που «διαφοροποιεί» το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η συνεχή επιμόρφωση και εκμάθηση τουλάχιστον σε γενικά πλαίσια των θεμάτων που ενδιαφέρουν την σύγχρονη κοινωνία. (Σίντος & Καψάλη, 2020).

B2. Θεωρείτε ότι η εργασία του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται από την πολιτεία;

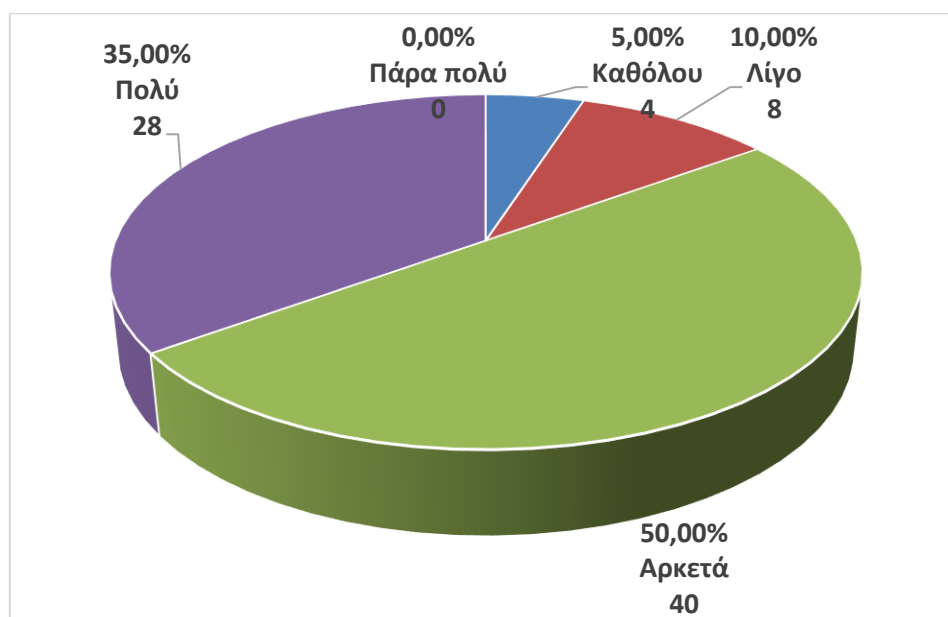


Το ποσοστά σε αυτή την ερώτηση είναι ενδεικτικά. Το 80% πιστεύει ότι η εργασία του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται λίγο με ένα 10% να αναφέρει καθόλου και μόλις ένα 10% αρκετά.

Οι απαντήσεις δείχνουν την άποψη των εκπαιδευτικών για την όλη πορεία του συστήματος, την έλλειψη σοβαρών επενδύσεων στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα όπου δίνονται ελάχιστες αρμοδιότητες σε ότι αφορά την Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση.

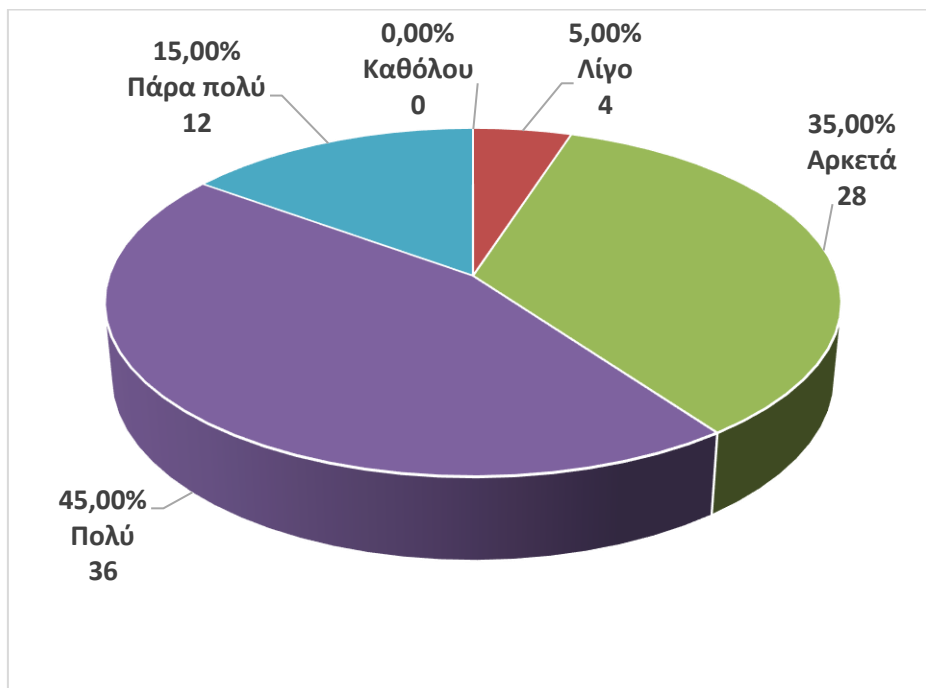
Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα αντιμετωπίζει μια βαθιά κρίση όπου οι Ελληνικές κυβερνήσεις λαμβάνουν μέτρα και αποφάσεις χωρίς να υπολογίζουν τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο κλάδο της παιδείας. (Φλουρής, 2014: 155).

B3. Θεωρείτε ότι η εργασία του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται από την κοινωνία;



Αντίθετα με την πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινωνία αναγνωρίζει το έργο τους με ένα 35% να θεωρεί ότι την αναγνωρίζει πολύ και ένα 50% αρκετά, ενώ ένα 15% αθροιστικά ότι το αναγνωρίζει πολύ λίγο ή καθόλου.

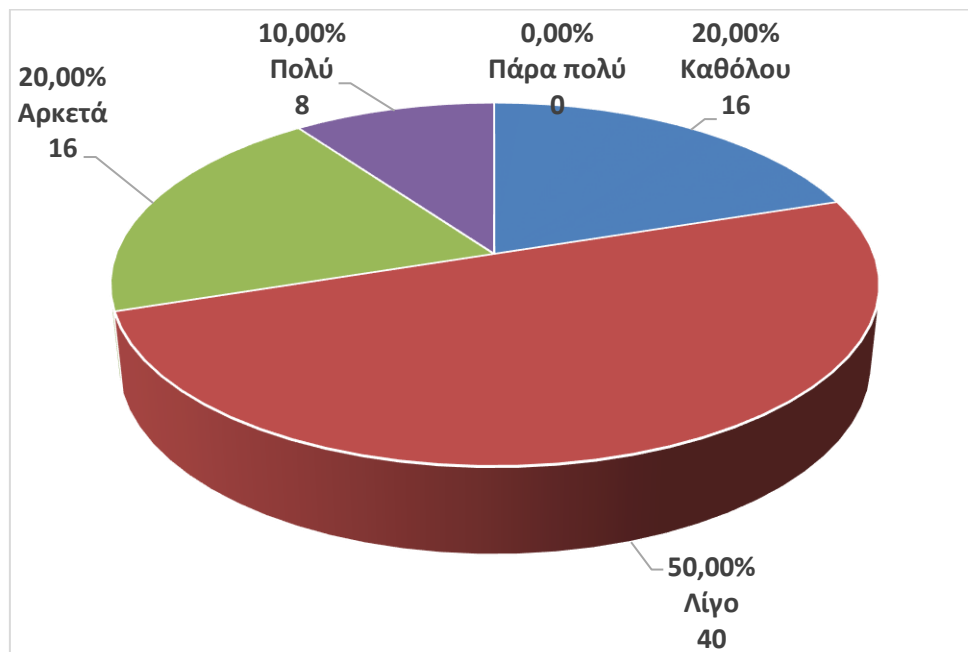
B4. Θεωρείται ότι η εργασία στο σχολείο έχει αλλάξει λόγω της πολύ-πολιτισμικότητας της κοινωνίας;



Μια πτυχή του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι και η μεταμόρφωση των κοινωνιών σε πολύ-πολιτισμικές. Αν και αυτό το θέμα έχει αποκτήσει παγκόσμιες διαστάσεις και υπάρχουν πολλές πολιτικές εφαρμογής σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποτελεί το επόμενο μεγάλο θέμα που καλείται να αντιμετωπίσει το σύγχρονο σχολείο. (Γκόβαρης, 2011: 11-13).

Αντίστοιχες είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα μας, όπου ένα 45% θεωρεί ότι έχει αλλάξει πολύ η εργασία στο σχολείο, ένα 35% αρκετά και ένα 15% πάρα πολύ. Αθροιστικά δηλαδή το 95% δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια τεράστια αλλαγή στο χώρο της εργασίας τους.

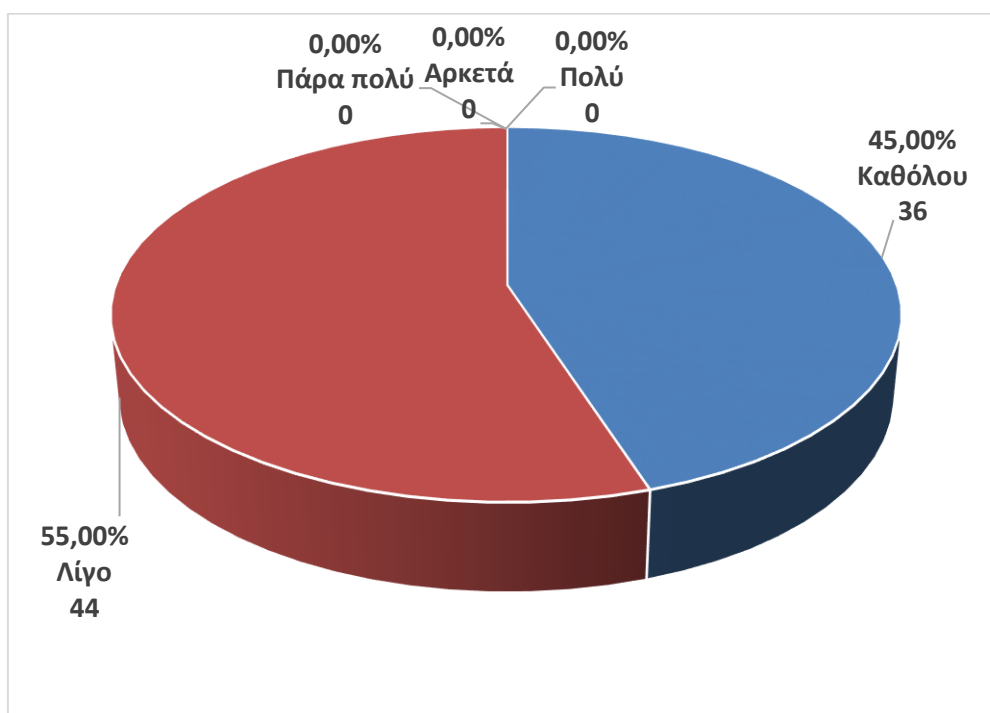
B5. Θεωρείτε ότι η διδασκαλία έχει γίνει πιο απαιτητική λόγω της ευρείας χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών;



Οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν αλλάξει την σημερινή μορφή του κόσμου. Επόμενο είναι να έχουν επηρεάσει και την εκπαίδευση, ακόμη και το δημοτικό σχολείο. Η γνώμη των εκπαιδευτικών είναι ότι η διδασκαλία έχει γίνει πιο απαιτητική λόγω της ευρείας χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών – αρκετά και πολύ (30%), αλλά με την πλειοψηφία να υποστηρίζει ότι η επίδραση είναι μικρή (50%) ενώ ένα 20% ότι δεν επηρεάστηκε καθόλου.

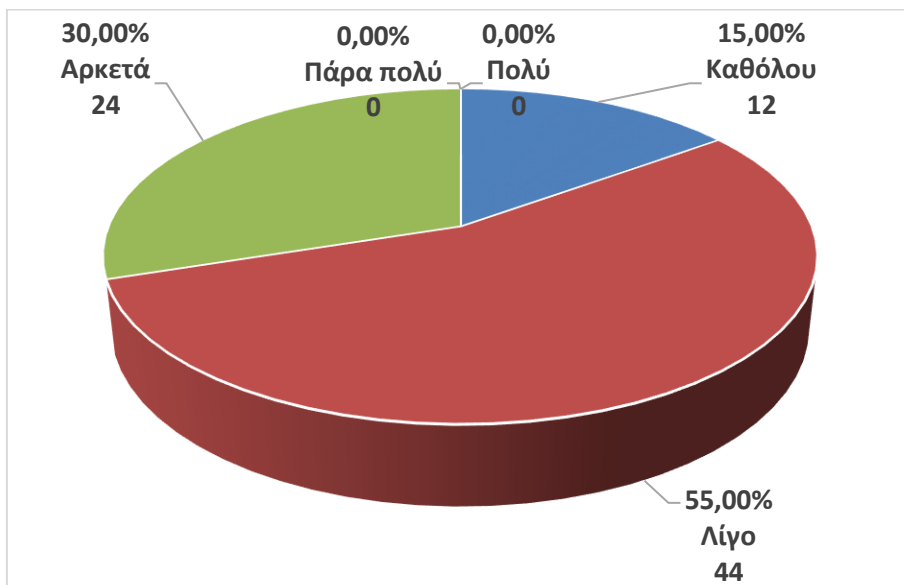
Οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο ουσιαστικά δεν έχουν τη δυνατότητα να «διδάξουν» τους μαθητές λόγω της πολυπλοκότητας και εξειδίκευσης των τεχνολογιών αυτών. Η διδασκαλία ψηφιακών δεξιοτήτων δεν μπορεί να διδαχθεί στο δημοτικό σχολείο, αλλά αντίθετα πρέπει να παρέχεται σε κάθε μαθητή ένα περιβάλλον όπου αυτός και ο εκπαιδευτικός θα αυτενεργούν δημιουργικά. (Σίντος & Καψάλη, 2020).

B6. Οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι είναι ικανοποιητικές για το έργο που καλούνται να προσφέρουν;



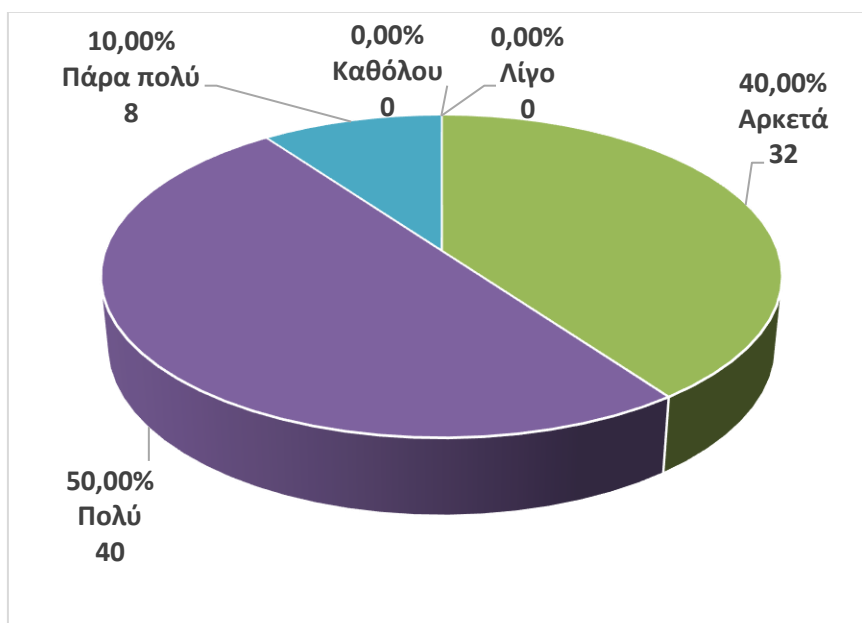
Εδώ έχουμε την απόλυτη πλειοψηφία των ερωτώμενων, που θεωρεί ότι οι απολαβές ενός εκπαιδευτικού δεν είναι ικανοποιητικές για το έργο που καλούνται να προσφέρουν. Ένα 55% απαντά λίγο και ένα 45% καθόλου. Η ερώτηση είχε και την επέκταση «για το έργο που καλούνται να προσφέρουν», καθώς υπάρχουν διαφορετικές απόψεις και στην κοινωνία και στην εκπαιδευτική κοινότητα για το ύψος των απολαβών. Προφανώς η απλή ερώτηση μόνο για το ύψος των απολαβών θα είχε διαφορετική ερμηνεία, καθώς στην Ελλάδα, γενικά οι μόνιμοι υπάλληλοι στο Δημόσιο τομέα θεωρούνται προνομιούχοι (μισθολογικά) τουλάχιστον σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα. Σίγουρα όμως το ιδιαίτερο και σύνθετο έργο των εκπαιδευτικών δεν αναγνωρίζεται και δεν αποτυπώνεται στις οικονομικές απολαβές τους.

B7. Τα κονδύλια που εγκρίνονται στο σχολείο καλύπτουν τις βασικές απαιτήσεις λειτουργίας του σχολείου;



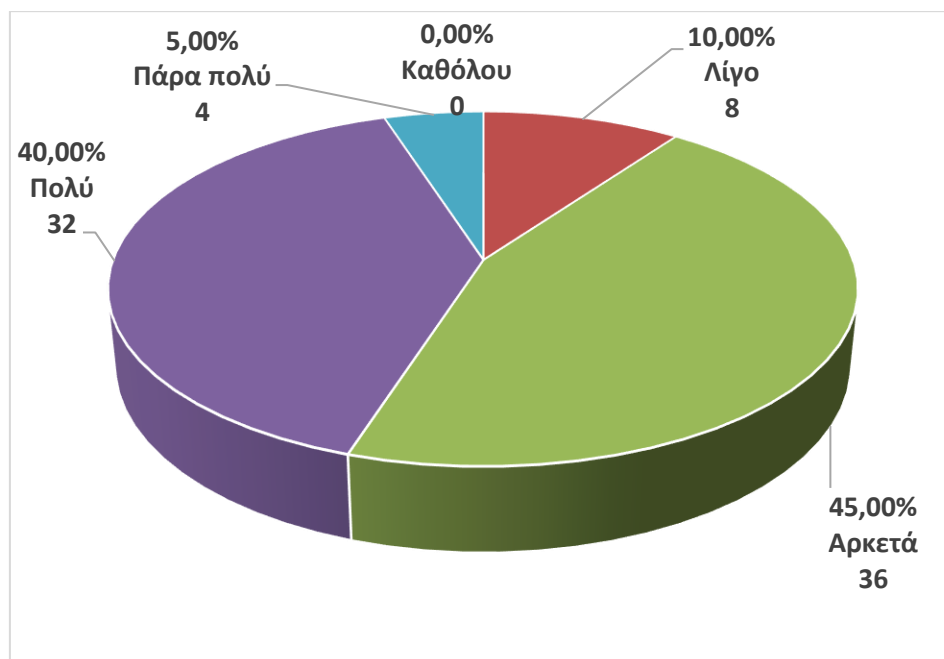
Ανάλογη είναι και η γνώμη για τα κονδύλια που εγκρίνονται και αν καλύπτουν τις βασικές απαιτήσεις λειτουργίας του σχολείου. Το 15% απαντά καθόλου, το 55% λίγο και μόνο ένα 30% αρκετά.

B8. Η ιεραρχία της παιδείας σας δίνει δυνατότητες επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης στην πορεία της εργασιακής σύμβασης;



Τα τελευταία χρόνια δόθηκε η ευκαιρία μέσα από προγράμματα να προωθηθεί η δυνατότητα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης στην πορεία της εκπαιδευτικής εργασίας τους. Ένα 60% δηλώνει πολύ και πάρα πολύ και ένα 40% αρκετά.

B9. Θεωρείτε το περιβάλλον του σχολείου ικανοποιητικό για την εργασία σας;

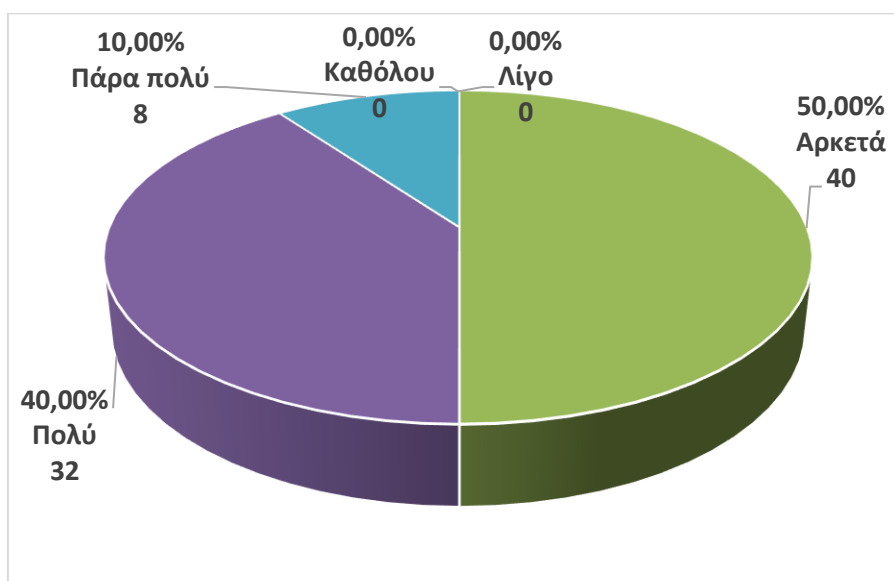


Το περιβάλλον του σχολείο δείχνει να έχει αλλάξει αρκετά. Αν και υπάρχουν ακόμη πολλά προβλήματα (όπως ανακοινώνεται στα ΜΜΕ), τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σοβαρές προσπάθειες για την αναβάθμιση των σχολείων. Η αλλαγή του νόμου και η μεταφορά των αρμοδιοτήτων των σχολείων στους δήμους της χώρας, έχει δημιουργήσει και θετικά αλλά και αρνητικά θέματα.

Οι Δήμοι πλέον είναι αναγκασμένοι να «βρούνε» πρόσθετα κονδύλια ή να καλύψουν από τους προϋπολογισμούς τους πολλά από τα έξοδα των σχολείων τα οποία πρέπει να λειτουργούν με τις όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες.

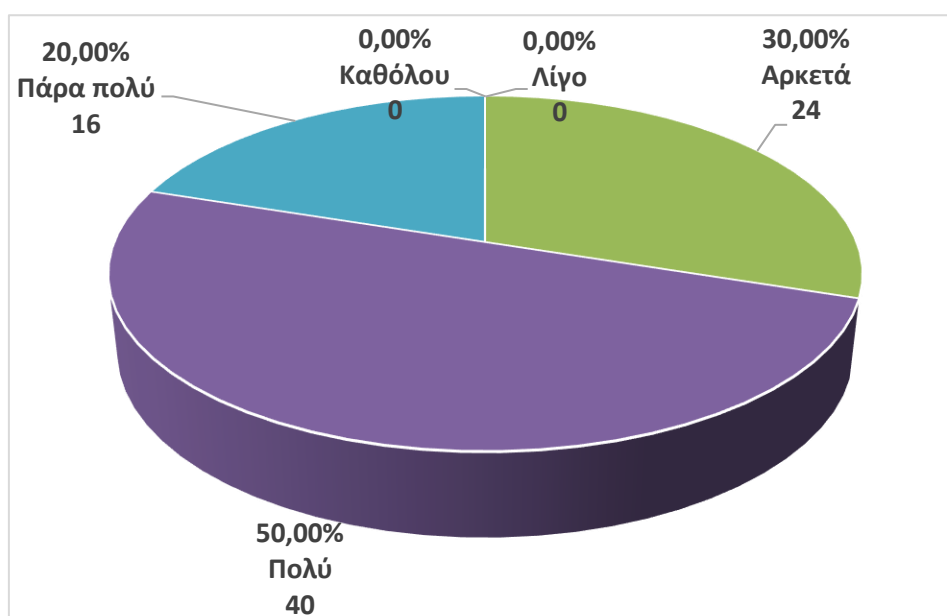
Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το περιβάλλον του σχολείου είναι ικανοποιητικό για την εργασία τους, πολύ και πάρα πολύ (45%), αρκετά ένα 45% και 10% μόνο θεωρούν ότι είναι λίγο.

B10. Θεωρείτε την διδασκαλία ως ένα προσωπικό κίνητρο ικανοποίησης;



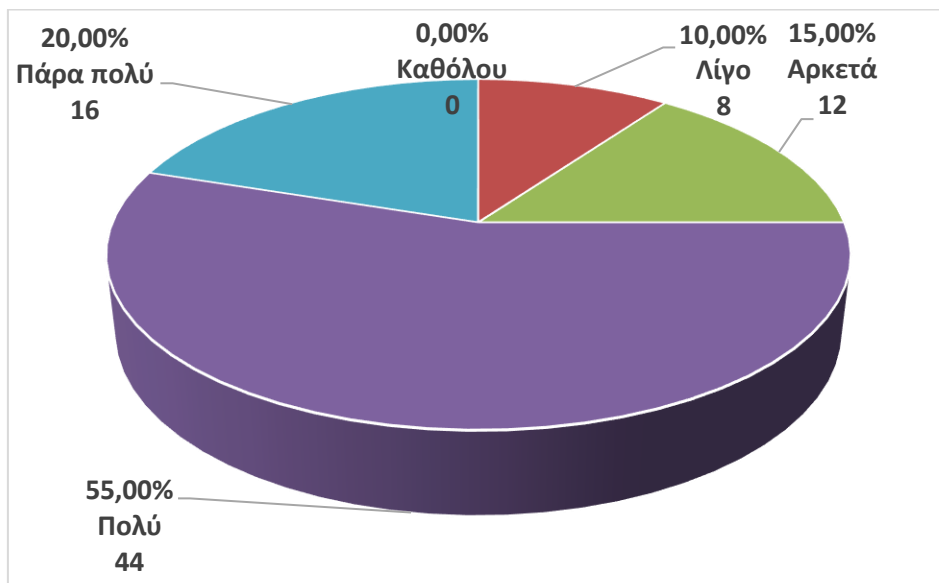
Η διδασκαλία σαν προσωπικό κίνητρο ικανοποίησης είναι πολύ ισχυρό για το 50% των ερωτηθέντων, ενώ και το υπόλοιπο 50% το θεωρεί αρκετά υψηλό.

B11. Θεωρείτε την επαφή, την διάπλαση του χαρακτήρα και την μόρφωση των παιδιών ως ένα κίνητρο για την εργασίας σας;



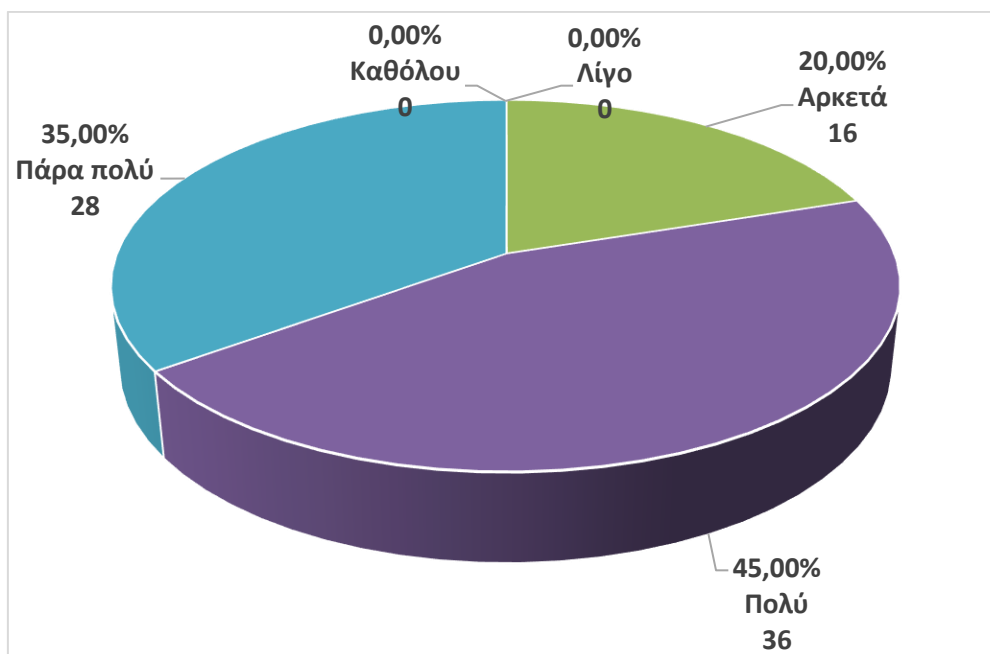
Και εδώ το 70% των εκπαιδευτικών θεωρούν υψηλό κίνητρο την επαφή, την διάπλαση του χαρακτήρα και την μόρφωση των παιδιών, ενώ το υπόλοιπο 30% το θεωρεί αρκετά.

B12. Θεωρείτε σαν κίνητρο την μόνιμη θέση του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο;



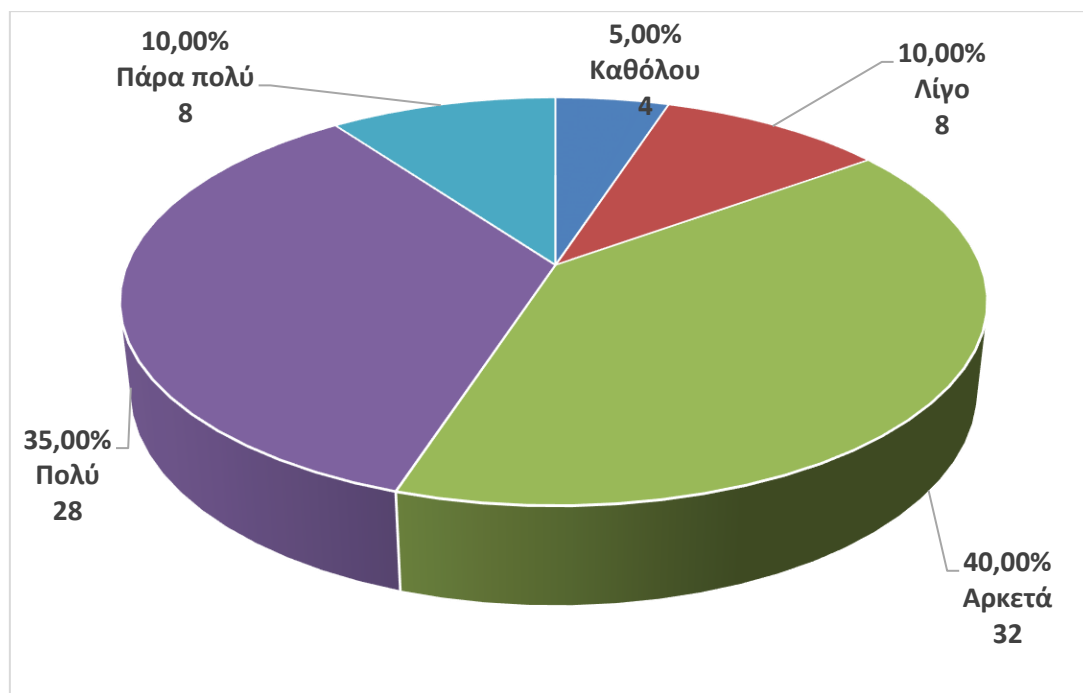
Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, η μόνιμη θέση του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο λόγω της καλύτερης μισθολογικής κατάστασης σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα. Το 75% θεωρεί ισχυρό κίνητρο πολύ και πάρα πολύ, το 15% αρκετά και μόνο το 10% το θεωρεί μικρό ως κίνητρο.

B13. Θεωρείτε τις σχέσεις και την αγαστή συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ως κίνητρο για την καλύτερη ποιότητα εργασίας σας;



Βασικό κίνητρο όπως αποδεικνύεται κατά 80% είναι η αγαστή συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη ποιότητα εργασίας, ενώ και το υπόλοιπο 20% το θεωρεί αρκετά ισχυρό κίνητρο.

B14. Θεωρείτε την συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου ικανοποιητική;



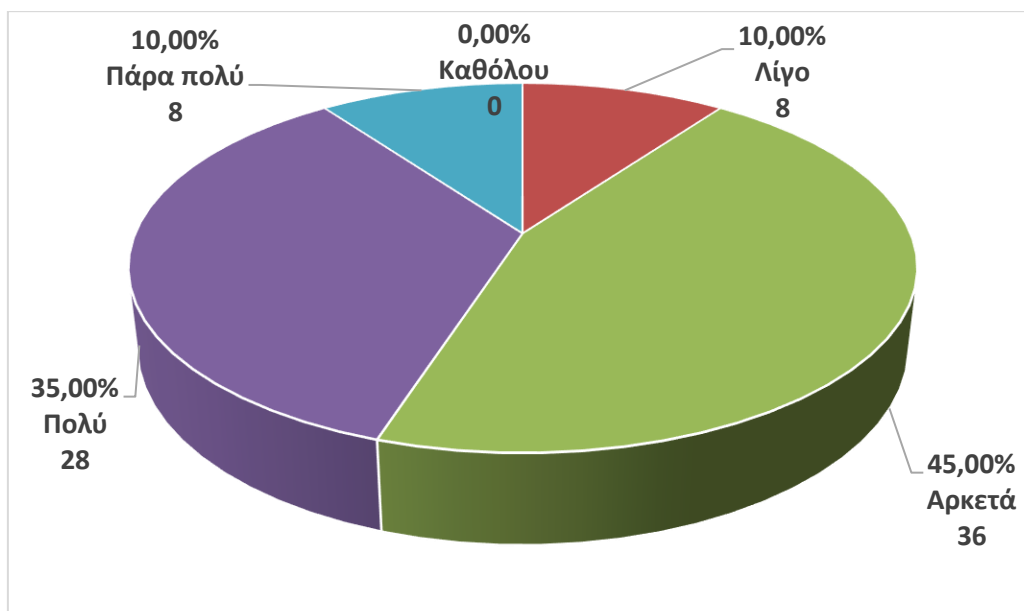
Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος η συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου θεωρείται βασικός παράγοντας για την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού, καθώς είναι αυτός που θα τον βοηθήσει, στηρίζει και καλύψει πολλές φορές στα διάφορα θέματα που παρουσιάζονται στην καθημερινή λειτουργία ενός σχολείου.

Το 45% των ερωτηθέντων θεωρεί την συνεργασία που έχει με τον διευθυντή πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιητική, ένα 40% αρκετά ικανοποιητική και ένα 15% λίγο ή καθόλου ικανοποιητική.

Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση επιδέχονται πολλές ερμηνείες καθώς απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς από διαφορετικά σχολεία και άρα για την γνώμη τους για διαφορετικούς διευθυντές. Όπως είναι φυσικό ο κάθε διευθυντής διαφέρει και υπάρχει και το υποκειμενικό στοιχείο της άποψης για κάθε ερωτώμενο. Επίσης,

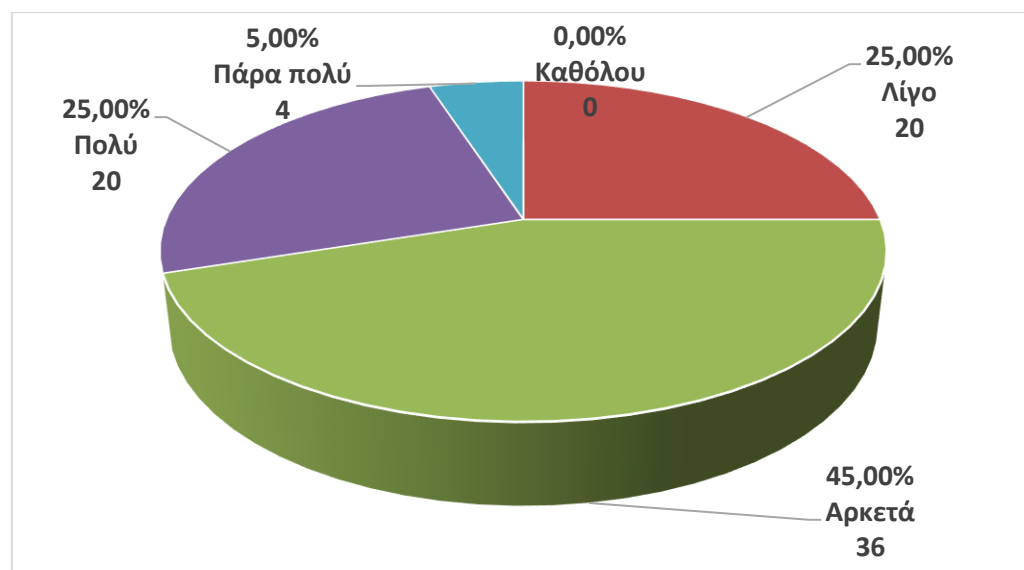
λαμβάνεται υπόψη και τα περιορισμένα εργαλεία – δυνατότητες που έχει ένας διευθυντής λόγω της δημόσιας κατεύθυνσης του σχολείου.

B15. Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τα προβλήματα και τις ανάγκες που παρουσιάζονται στην τάξη σας;



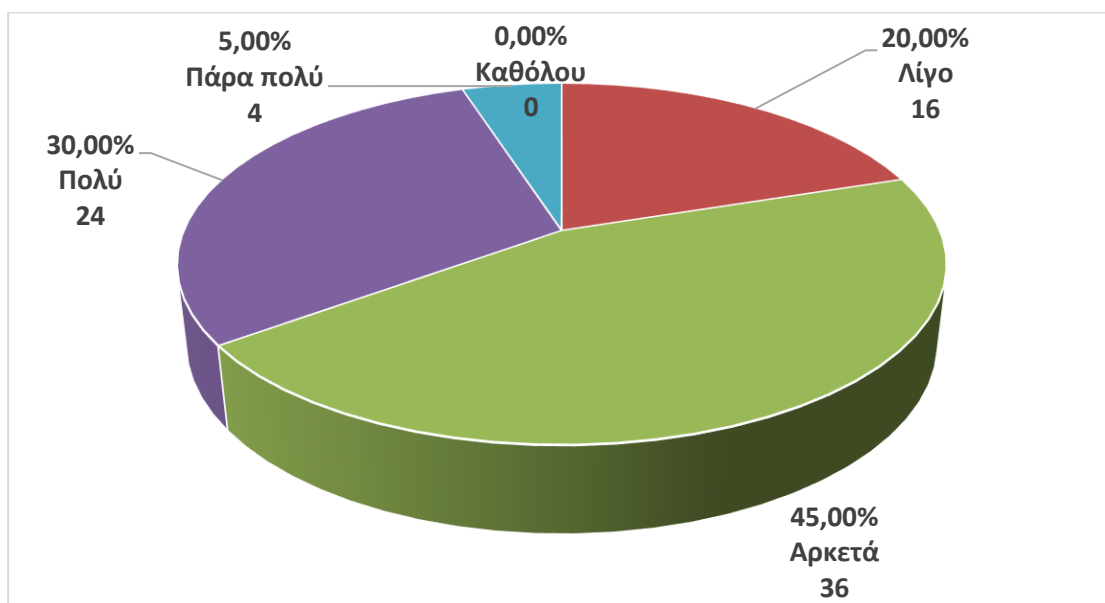
Το 45% απάντησε πολύ και πάρα πολύ και ένα άλλο 45% απάντησε αρκετά δείχνοντας ότι υπάρχει μια ποιότητα των διευθυντών στην έρευνα μας και ότι ενδιαφέρονται πραγματικά και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς.

B16. Σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και σε θέματα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς;



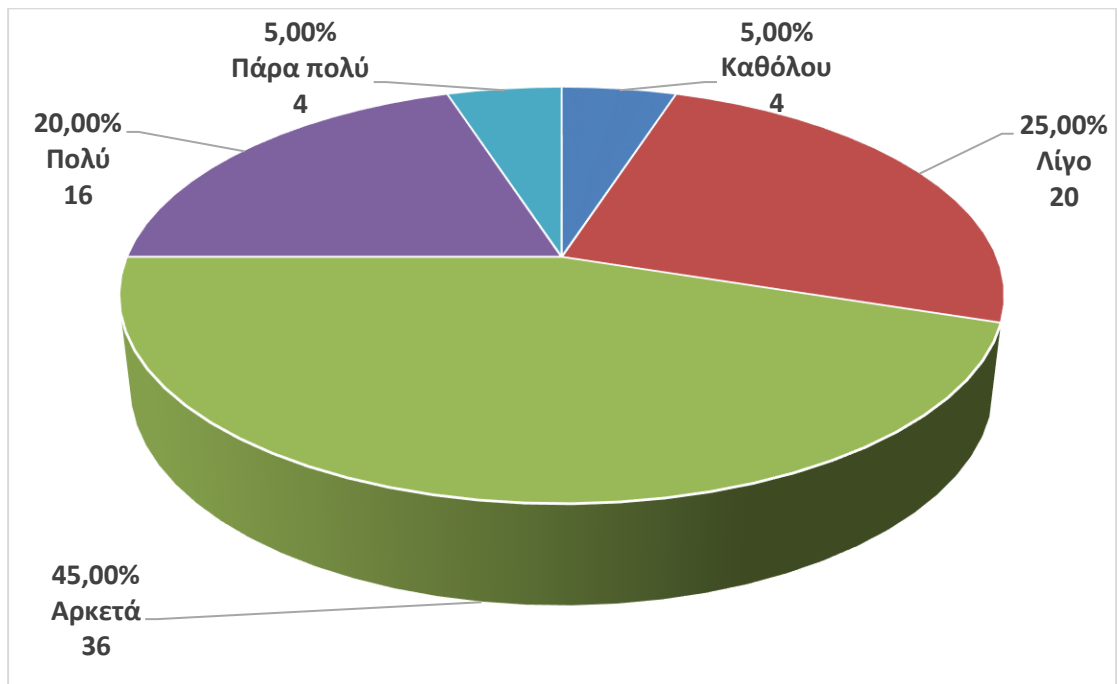
Το 30% απάντησε πολύ και πάρα πολύ, το 45% αρκετά, αλλά υπάρχει και ένα 25% που απάντησε λίγο. Και εδώ έχουν την διαφοροποίηση λόγω της απάντησης για πολλούς διευθυντές σχολείων.

B17. Σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις και να εφαρμόσετε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας;



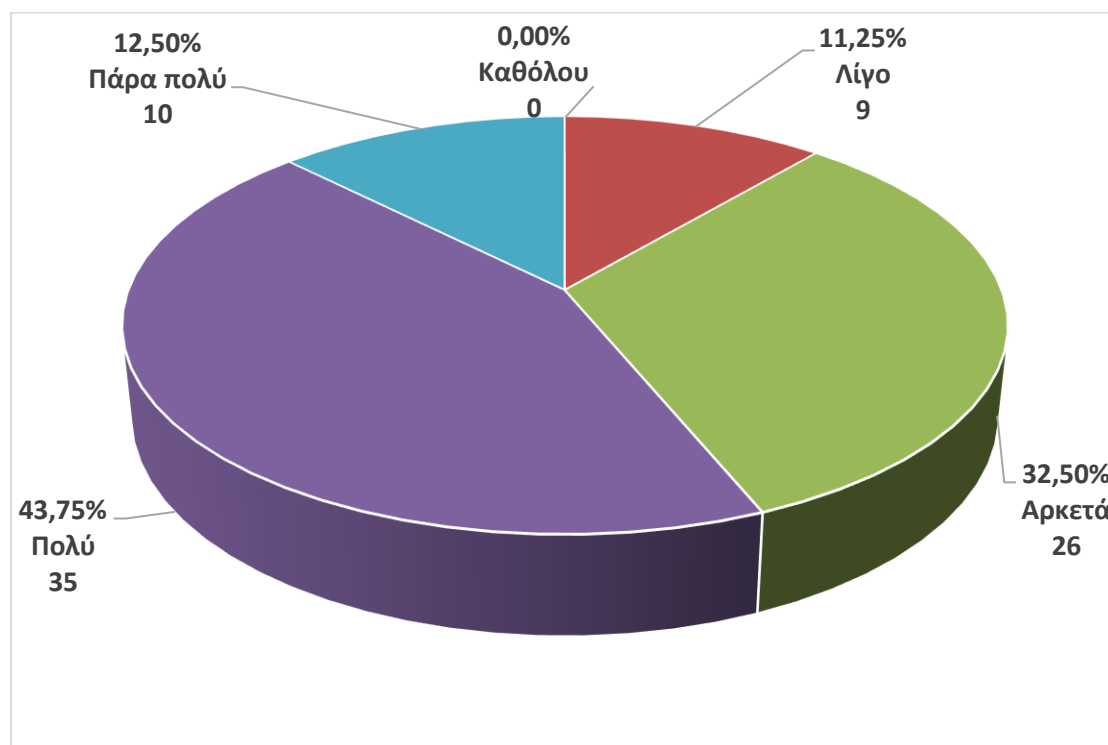
Το 35% απάντησε πολύ και πάρα πολύ, το 45% αρκετά, αλλά υπάρχει και ένα 20% που απάντησε λίγο. Ισχύει και εδώ η διαφοροποίηση λόγω της απάντησης για πολλούς διευθυντές σχολείων.

B18. Αναγνωρίζει και υλοποιεί τις ιδέες και τις προτάσεις σας;



Το 25% απάντησε πολύ και πάρα πολύ, το 45% αρκετά, αλλά υπάρχει και ένα 25% που απάντησε λίγο και ένα 5% καθόλου. Ισχύει και εδώ η διαφοροποίηση λόγω της απάντησης για πολλούς διευθυντές σχολείων, όπως αναγνωρίζεται ότι ένας διευθυντής είναι ταυτόχρονα υποχρεωμένος να ακολουθεί τις οδηγίες και τις κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας και είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή τους.

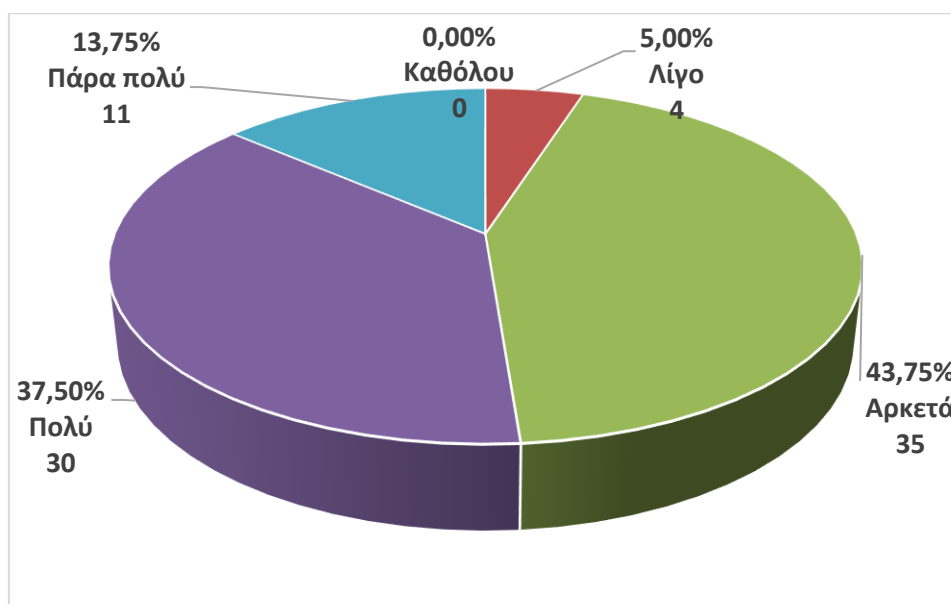
B19. Ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο;



Στην ερώτηση αυτή η απήχηση ως προς την δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο, είναι πολύ μεγάλη, με ένα 56% να δηλώνει πολύ και πάρα πολύ, και ένα 32,5% αρκετά. Μόνο ένα 11,25% δηλώνει λίγο στην δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος.

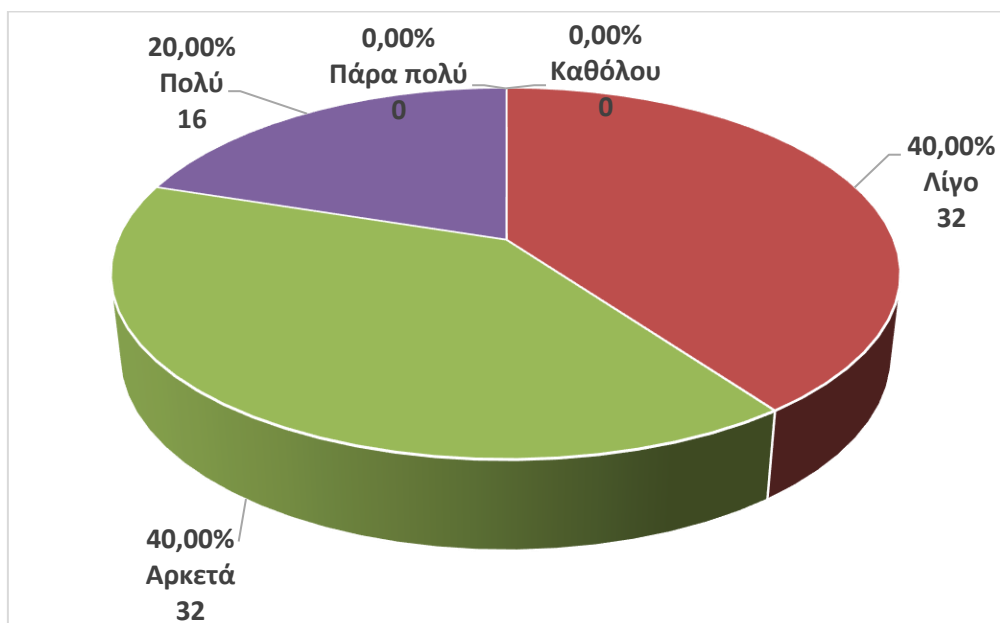
Όπως είναι φυσικό για όλους τους ανθρώπους σε οποιοδήποτε χώρο εργασίας, έτσι για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα κίνητρο, μια ικανοποίηση να εργάζονται με ένα θετικό κλίμα στο σχολείο, κάτι που δημιουργεί και καλύτερες προοπτικές σε όλη το σχολική κουλτούρα. Το θετικό κλίμα επηρεάζει και τους μαθητές αλλά και τη διάθεση των μαθητών για μάθηση.

B20. Ο διευθυντής καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο;



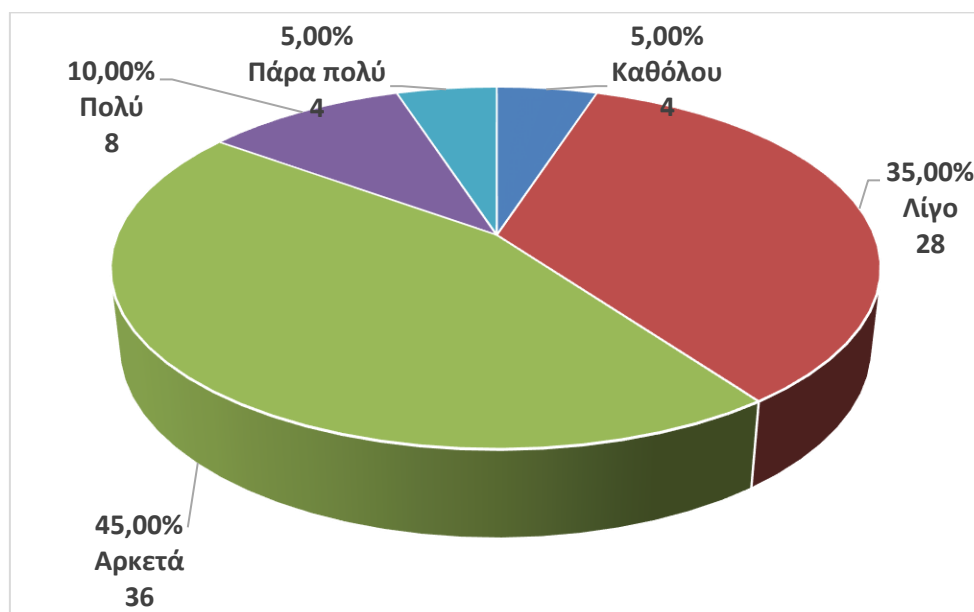
Το 51,25% απαντά πάρα πολύ και πολύ ενώ ένα άλλο 43,75% αρκετά. Η προτροπή του διευθυντή για συνεργασία και ομαδική εργασία, είναι ένα κίνητρο προς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα διάφορα ζητήματα.

B21. Φροντίζει όσο είναι στις δυνατότητες του, για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωσή σας;



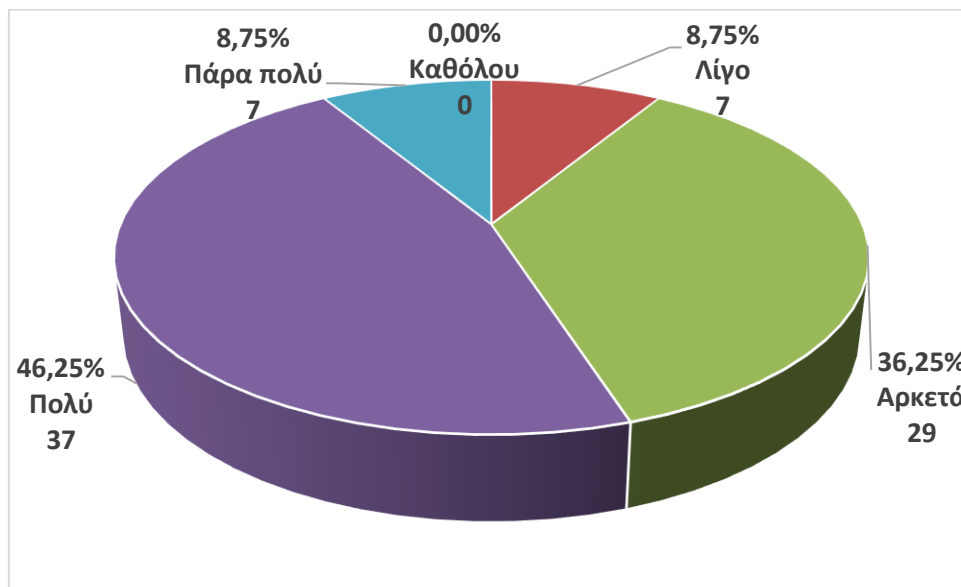
Το 20% δηλώνει πολύ και ένα 40% αρκετά, αλλά ένα άλλο 40% δηλώνει λίγο. Όπως αναφέρθηκε λόγω της δημόσιας μορφής του σχολείου, ο διευθυντής δεν έχει την δυνατότητα επέμβασης στην επαγγελματική εξέλιξη.

B22. Σας αντιμετωπίζει ισότιμα και κατανέμει δίκαια καθήκοντα και εξώ-διδασκτικές εργασίες;



Και σε αυτή την ερώτηση έχουμε διαφοροποίηση στα αποτελέσματα λόγω των διαφορετικών σχολείων που απευθυνθήκαμε. Πάντως ένα 15% θεωρούν τον διευθυντή του σχολείου τους ότι τους αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα πάρα πολύ και πολύ, ένα 45% αρκετά, ενώ υπάρχει ένα 35% που δηλώνει λίγο και ένα 5% καθόλου.

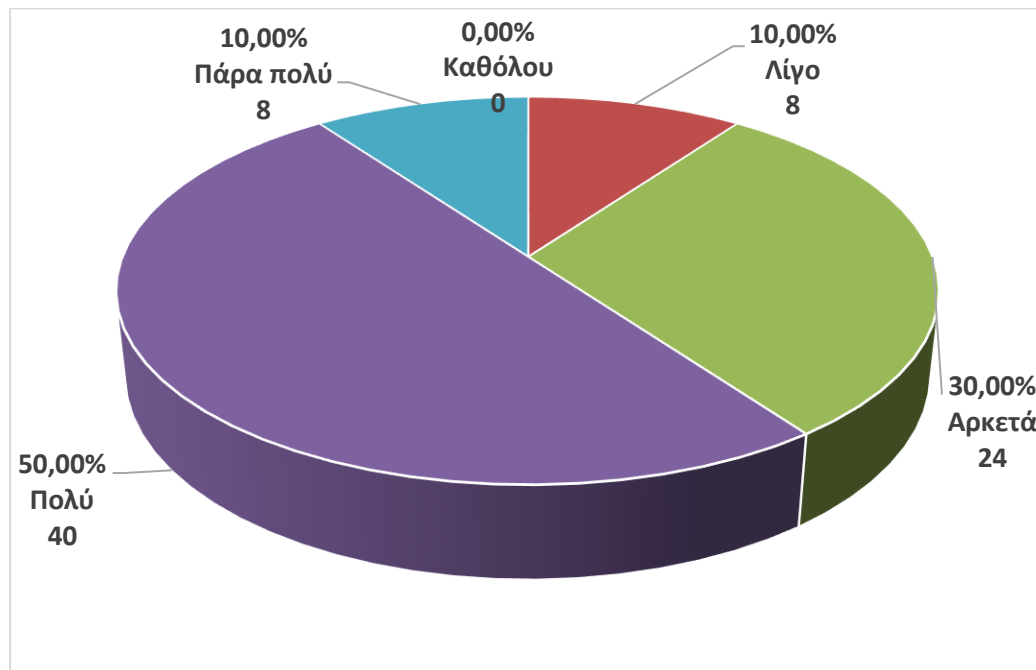
B23. Συζητά με το σύλλογο διδασκόντων πριν από τη λήψη αποφάσεων λαμβάνοντας υπ' όψη της θέσεις του κάθε εκπαιδευτικού;



Η συζήτηση σχετικά με διάφορα θέματα είναι μέσα στις ιδιότητες των διευθυντών. Το 55% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι ο διευθυντής συζητά με το σύλλογο διδασκόντων πριν από τη λήψη αποφάσεων λαμβάνοντας υπ' όψη της θέσεις του κάθε εκπαιδευτικού, ενώ και ένα 36,25% δηλώνει αρκετά. Ένα 8,75% δηλώνει λίγο.

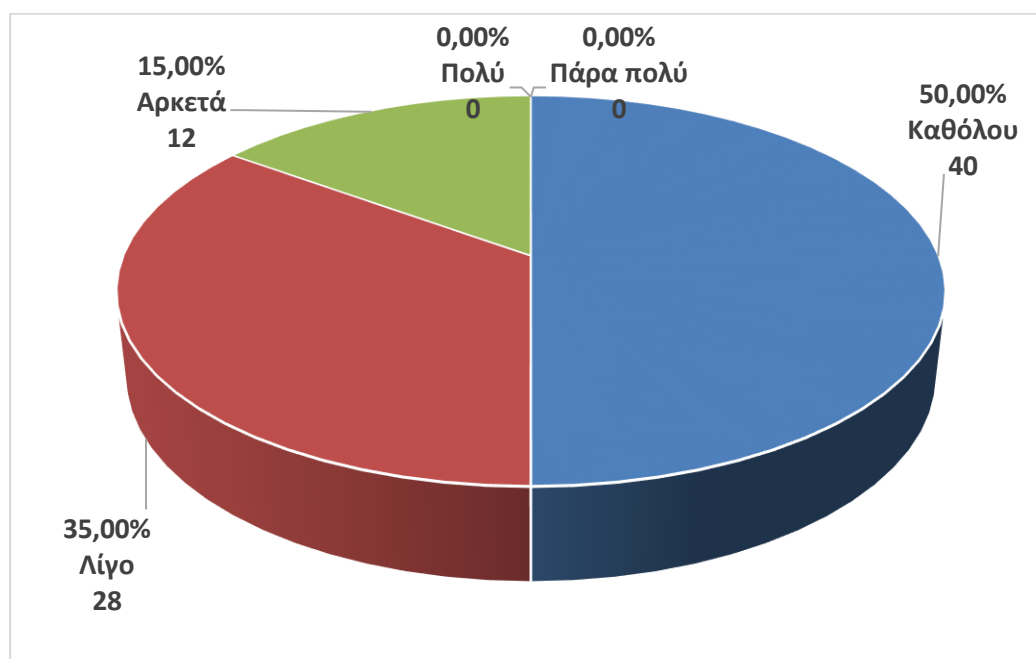
Η συζήτηση και απόψεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σοβαρό λόγο να αισθάνονται και οι ίδιοι ότι συμμετέχουν στην συνολική προσπάθεια. Ακόμη και αν ο διευθυντής του σχολείου πράξει σύμφωνα με την δική του απόφαση σε ένα θέμα, του ότι συζητάει το θέμα και ακούει τις απόψεις είναι θετικό κίνητρο.

B24. Αφήνει ελευθερία στον τρόπο εκτέλεσης του έργου σας;



Μια από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους για την λειτουργία ενός σχολικού ιδρύματος είναι η ελευθερία εκτέλεσης του έργου των εκπαιδευτικών μέσα στα πλαίσια βέβαια των κανονισμών και οδηγιών του υπουργείου Παιδείας. Το 60% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει ελευθερία πάρα πολύ ή πολύ και το 30% αρκετά. Μόνο ένα 10% δηλώνει ότι έχει λίγη ελευθερία να εκτελέσουν το έργο τους.

B25. Εάν σας δινόταν ευκαιρία θα αλλάζατε επάγγελμα;



Στην κρίσιμη ερώτηση, αν και υποκειμενική για τον κάθε άνθρωπο, αν θα άλλαζε το επάγγελμα του, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν καθόλου με 50%, ενώ το 35% δηλώνει μικρή πιθανότητα. Ένα 15% δηλώνει ότι θα το σκεφτόταν αρκετά, ενώ κανένας δεν είναι απόλυτος ότι θα το άλλαζε, αποτέλεσμα που υποδηλώνει την αγάπη που έχουν η μεγαλύτερη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για το έργο που κάνουνε.

Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο αν αναλογιστεί κανείς ότι υπάρχουν και υποκειμενικές θέσεις, προσωπικά θέματα ή προβλήματα και για πολλούς εκπαιδευτικούς που διορίζονται αλλά ειδικά για τους αναπληρωτές, θέμα αξιοπρεπούς διαβίωσης. Πολλές φορές είναι αναγκασμένοι να δεχτούν μετάθεση σε πολύ μεγάλη απόσταση από τον τόπο κατοικίας τους και παράλληλα αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στην εύρεση στέγης, λόγω των πολύ υψηλών ενοικίων. Το πρόβλημα της ενοικίασης οικίας στα νησιά της Ελλάδας αποτελεί τεράστιο πρόβλημα τα τελευταία χρόνια λόγω της αύξησης του τουρισμού και των μεγάλων ενοικίων που απαιτούν οι ιδιοκτήτες.

4.2 Συμπεράσματα έρευνας

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε με εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων των Χανίων, υπάρχουν ουσιαστικά 2 ομάδες εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν διοριστεί, είναι δηλαδή μόνιμοι, έχουν καλύτερες προοπτικές όπως είναι φυσικό και μισθολογικά αλλά και γιατί είναι απερίσπαστοι να αφοσιωθούν στην εργασία τους, να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια, ή να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές. Σίγουρα για ένα αναπληρωτή εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν ξέρει αν θα προσληφθεί την επόμενη χρονιά και παράλληλα ίσως χρειαστεί να μετακινηθεί στο άλλο άκρο της Ελλάδας, έχοντας μάλιστα τα προβλήματα διαβίωσης που αναφέρθηκαν (υψηλά ενοίκια, έξοδα μετακίνησης), τα πράγματα είναι διαφορετικά.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την εργασία τους πολύ σημαντική, ενώ θεωρούν την διδασκαλία και την επαφή, την διάπλαση του χαρακτήρα και την μόρφωση των παιδιών σαν βασικό κίνητρο για την δουλειά τους και την περεταίρω εξέλιξη και επιμόρφωση τους. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με θετική

στάση, συμπεριφορά και απόδοση σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί επιπρόσθετο κίνητρο για την ανάληψη πρωτοβουλιών για καινοτόμες δράσεις και ποιοτικότερη εκπαίδευση στους μαθητές. Αντίθετα, η έλλειψη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων για τους ίδιους και το περιβάλλον τους και να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους απόδοση και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, όπως τονίζουν στην έρευνα τους οι Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, (2021). Μάλιστα, εστιάζουν στο ότι η παρατεταμένη έλλειψη ικανοποίησης σε συνδυασμό με παράγοντες άγχους μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση.

Θεωρούν, για την δουλειά που κάνουν, τις οικονομικές απολαβές μικρές, αν και αντιλαμβάνονται ότι στο γενικό πλαίσιο της οικονομικής κατάστασης της χώρας, βρίσκονται σε πολύ καλύτερη κατάσταση, ειδικά οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα. Άλλωστε και η μόνιμη θέση του δημοσίου αποτελεί ένα κίνητρο για την επιλογή του επαγγέλματος αν όχι και το πιο βασικό.

Αντίθετα, στην έρευνα της για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, η Γιάγκου (2018) συμπεραίνει ότι ο τομέας στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (ιδιωτικός ή δημόσιος) δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των κινήτρων και της ικανοποίησής από την εργασία, όπως και ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους ωρομίσθιους και τους αναπληρωτές. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται και στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών που είναι η φυσική αγωγή.

Τα κίνητρα, τα οποία μπορούν να υλοποιηθούν από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, όπως η αгаστή συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους, η συνεργασία με τον διευθυντή και η ελευθερία αποφάσεων για την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου μέσα στην τάξη, κρίνονται ως απολύτως απαραίτητα.

Στην έρευνα τους οι Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, (2021), εστιάζουν στο γεγονός ότι οι μεν εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι) είναι ικανοποιημένοι με την ελευθερία που έχουν στο να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας τους, σε αντίθεση με τους διευθυντές /

τριες και τους δασκάλους ειδικοτήτων που είναι σε μικρότερο βαθμό ικανοποιημένοι. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας, είναι επιφορτισμένοι με περισσότερες αρμοδιότητες και ευθύνες σε σχέση με το παρελθόν και ο εργασιακός τους χρόνος, πολλές φορές, δεν επαρκεί για την άσκηση των καθηκόντων τους με αποτέλεσμα να αναγκάζονται να χρησιμοποιούν τον δικό τους προσωπικό χρόνο για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους.

Η αναγνώριση του έργου τους από τον διευθυντή, η δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση τους στον καταμερισμό των εργασιών, η συμμετοχή όλων στις συζητήσεις και την λήψη αποφάσεων, η στήριξη από τον διευθυντή σε θέματα που έχουν να κάνουν με τους μαθητές και τους γονείς και η αίσθηση ότι η γνώμη τους μετράει, ακόμη και εάν δεν εφαρμόζεται, αποτελούν, επίσης, βασικά κίνητρα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την προσπάθεια βελτίωσης του έργου τους. Το σύνολο των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό ικανοποίησης με τους ενδογενείς παράγοντες (ελευθερία στον χώρο εργασίας, μέγεθος αρμοδιοτήτων, προσοχή στις προτάσεις), όπως συμφωνεί και η έρευνα των Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, (2021).

Παρόλα αυτά, στην έρευνα των Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, (2021), αποτυπώθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τους ενδογενείς παράγοντες (ελευθερία στον χώρο εργασίας, από τους συναδέλφους, από την αναγνώριση) και περισσότερο ικανοποιημένοι με τους εξωγενείς παράγοντες (πιθανότητες προαγωγής, ωράριο εργασίας, ασφάλεια εργασίας) σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Μια διαφοροποίηση στην έρευνα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαμιχαήλ (2019), όπου οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνονται να υποστηρίζονται και να καθοδηγούνται λιγότερο από τον διευθυντή/προϊστάμενο τους σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συμφωνεί και με άλλες έρευνες, λόγω προφανώς της ειδικότητας τους σε αυτή την ειδική κατηγορία.

Από την πλευρά της πολιτείας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν την αναγνώριση που αξίζουν, ενώ στα θέματα επιμόρφωσης και παρακολούθησης σεμιναρίων και προγραμμάτων εκπαίδευσης θεωρούν ότι έχουν γίνει σοβαρά βήματα

τα τελευταία χρόνια. Με τη συμμετοχή του στην επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός δεν επιτυγχάνει μόνο την απόκτηση της γνώσης, αλλά αποκτά και αντικειμενικά προσόντα στην επαγγελματική του εξέλιξη.

Τα αποτελέσματα για την σπουδαιότητα της έρευνας ταιριάζουν και με την έρευνα της Ποθητού (2019), που συμπεραίνει ότι τα τρία πιο σημαντικά κίνητρα για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια είναι για να είναι πιο αποδοτικοί στην εργασία τους, γιατί θεωρούν πως η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή και γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν καινούρια πράγματα. Όταν έπρεπε να επιλέξουν τον πιο σημαντικό λόγο για συμμετοχή, όσον αφορά τη συμμετοχή σε σεμινάριο επαγγέλματος, επιλέχθηκε ο λόγος *«Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός στην εργασία μου»*.

Τα ίδια αποτελέσματα για τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης ως κίνητρο εμφανίζονται και στην έρευνα της Λάμπρου (2018), όπου οι εκπαιδευτικοί, επίσης, παρακινούνται σε μεγάλο βαθμό, καθώς οι διευθυντές φροντίζουν για την επιμόρφωση, την εξέλιξη και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διοικητικού χαρακτήρα αλλά και με πρακτικά θέματα της σχολικής ζωής.

Στα ίδια συμπεράσματα με την σπουδαιότητα του κινήτρου της επιμόρφωσης συμφωνεί και η έρευνα της Τσιφλίδου (2009), όπου η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αφορά σε μια γενικότερη εξελικτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο αναπτύσσεται, απελευθερώνεται και διαμορφώνει ταυτότητα, ηθική ανάπτυξη και ατομική εξέλιξη. Ένα από τα μειονεκτήματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν μεγάλη διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες τους και τα εφαρμοσμένα προγράμματα. Καταγράφονται ανεπάρκειες επιμορφωτικού υλικού και υλικοτεχνικής υποδομής, συγκεντρωτική λειτουργία, ανεπάρκειες των επιμορφωτών, σοβαρές οικονομικές επιβαρύνσεις, αναχρονιστικά προγράμματα και πολλές άλλες ελλείψεις.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινωνία αναγνωρίζει το θετικό και σπουδαίο έργο τους στην διαπαιδαγώγηση και στην μόρφωση των παιδιών αρκετά, αν και όχι στο βαθμό που θα ήθελαν.

Από την πλευρά του διευθυντή/τριας, αναγνωρίζεται το δύσκολο έργο τους, καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν και τα διοικητικά – λειτουργικά καθήκοντα που απορρέουν από την θέση τους. Σύμφωνα με την έρευνα οι διευθυντές αξιοποιούν τις τεχνικές υποκίνησης και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν να παρακινούνται απ' αυτούς. Έτσι, οι διευθυντές προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, με σκοπό να τους καταστήσουν πιο αποτελεσματικούς. Επιπλέον, οι διευθυντές ενθαρρύνουν και επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς και τις προσπάθειές τους, αναγνωρίζοντας και υλοποιώντας τις ιδέες και τις προτάσεις τους.

Οι διευθυντές στην πλειονότητά τους φροντίζουν να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και αποδέχονται και λαμβάνουν την γνώμη των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων. Η πρακτική τους αυτή ενισχύει το θετικό εργασιακό κλίμα και καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας και επικοινωνίας, πράγμα που παρακινεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς.

Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζει και στην έρευνα του η Λάμπρου (2018), όπου θεωρεί ότι οι διευθυντές που δίνουν κίνητρα στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς και λαμβάνουν υπ' όψιν την γνώμη τους, έχουν το αποτέλεσμα της καλύτερης αποδοτικότητας και ποιοτικότερης εκπαιδευτικής εργασίας εκ' μέρους τους.

Ταυτόχρονα, οι διευθυντές πρέπει να έχουν όραμα και να το μεταδίδουν στους δασκάλους και αυτό είναι κοινή πρακτική τόσο στα σχολεία της Ελλάδας όσο και στα σχολεία της Κύπρου σύμφωνα και με τη συγκριτική προσέγγιση του Βασιλόπουλου (2017), για τον ρόλο του διευθυντή στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας και της Κύπρου. Αναγνωρίζει ότι τα στοιχεία που συνθέτουν τον αποτελεσματικό και επιτυχημένο διευθυντή, ίσως τελικά να μην έχουν γεωγραφικά όρια και ομοιότητες θα υπάρξουν όχι μόνο ανάμεσα στους διευθυντές των ελληνικών και κυπριακών σχολείων αλλά και ανάμεσα σε αυτούς και σε διευθυντές άλλων χωρών ανά τον κόσμο.

Οι διευθυντές των Ελληνικών σχολείων δεν έχουν την εκπαίδευση που απαιτείται στη διοίκηση – διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας. Μόνο τα τελευταία χρόνια γίνονται

επιμορφωτικά σεμινάρια, αλλά πολλές φορές οι διευθυντές/τριες καλούνται να επιλύσουν διοικητικά – λειτουργικά και οικονομικά θέματα. Αυτό μπορεί να επηρεάζει και την δυνατότητα μετάδοσης του οράματος, της ικανοποιητικής στήριξης των δασκάλων και την βαθύτερη εστίαση στα διάφορα καθημερινά προβλήματα.

Κάτι ανάλογο τονίζεται και στην έρευνα των Νικολαΐδου & Θεοδοσίου-Σπανού (2021), σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές δεν φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το βαθμό προετοιμασίας τους για τη θέση, μέσω της συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις πριν από την ανάληψη καθηκόντων.

Στα συμπεράσματα μας διαπιστώνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές παρουσιάζουν υψηλή παρακινητική συμπεριφορά του ηγέτη λόγω προσωπικότητας, εργατικότητας και προσήλωσής τους στην εργασία και στο όραμα του σχολείου και λόγω του τρόπου διοίκησης που ακολουθούν, απορρίπτοντας τεχνικές διοίκησης αυταρχικού τύπου.

Επισημαίνεται ότι οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν μέσα σε γενικά πλαίσια για την σπουδαιότητα των κινήτρων που πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς από την διεύθυνση του σχολείου αλλά και από την πολιτεία, αλλά αναγνωρίζεται επίσης ότι αυτές οι έρευνες περιέχουν και το υποκειμενικό στοιχείο και πολλές φορές δεν μπορούν να γενικευθούν.

4.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι περιορισμοί που υπήρχαν στην διεξαγωγή της έρευνας, ήταν κυρίως το θέμα της μετακίνησης και επαφής με τους ερωτώμενους, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19. Αν και τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά, όπως και η όλη έρευνα, δεν κατέστη δυνατόν να υπάρχει μια προσωπική επαφή και μια συζήτηση με εκπαιδευτικούς, ώστε να διαμορφωθεί με περισσότερη ακρίβεια το ερωτηματολόγιο, καθώς μέσα από μια προκαταρκτική αρχική συζήτηση, θα μπορούσαν να βγούνε στην επιφάνεια θέματα και απόψεις που ήταν δυνατόν να προστεθούν στο τελικό ερωτηματολόγιο.

Ο δεύτερος περιορισμός που θεωρούμε ότι ανακαλύψαμε, είναι τα διαφορετικά σχολεία που απευθυνθήκαμε, καθώς οι εκπαιδευτικοί έδιναν την προσωπική τους άποψη, για παράδειγμα στην συνεργασία του κάθε διευθυντή.

Η πρόταση μας για μια μελλοντική έρευνα, είναι η δημιουργία ανεξάρτητων ερευνών για κάθε σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί θα απαντούσαν για ένα συγκεκριμένο διευθυντή, από την στιγμή που τα ερωτήματα ήταν σε μεγάλο μέρος τα κίνητρα που μπορεί να δώσει ο διευθυντής ώστε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω βελτίωση της καθημερινής εργασίας τους στην τάξη.

Προτείνεται δηλαδή η διενέργεια 3-4 διαφορετικών ερευνών με λιγότερα μεν άτομα, αλλά με την δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων από τα διαφορετικά σχολεία και διαφορετικούς διευθυντές, διαδικασία που θα έδινε ένα χρήσιμο αποτέλεσμα για την δυνατότητα διεύθυνσης, ή καλύτερα για την δυνατότητα της ηγετικής ικανότητας του κάθε διευθυντή και πιθανώς τις διαφορετικές επιλογές που κάνει για την αντιμετώπιση κάποιου θέματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ηγεσία στον εκπαιδευτικό τομέα, και ειδικά ο ρόλος του διευθυντή, έχουν συγκεντρώσει την προσοχή της διεθνούς βιβλιογραφίας τα τελευταία χρόνια, ενώ έχει επικρατήσει σε μεγάλο βαθμό η εμμονή σε μοντέλα ηγεσίας κυρίως από τον επιχειρηματικό κόσμο και προσεγγίσεις που επιδιώκουν να εξηγήσουν και να κατανοήσουν την ουσία της «καλής ηγεσίας», καθώς βασίζονται πολύ συχνά σε συνταγές εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Στον επιχειρηματικό κόσμο μεγάλη σημασία έχει το αποτέλεσμα και το κόστος.

Από πολλές απόψεις, αυτές οι τάσεις είναι κατανοητές δεδομένης της πολυσύνθετης κατάστασης που αρχίζει να καθιερώνεται όχι μόνο στην παγκόσμια αγορά αλλά στην παγκόσμια κοινωνία, στον νέο υπερ-συνδεδεμένο κόσμο. Οι χώροι εργασίας έχουν γίνει πιο περίπλοκοι, αγχωτικοί και καθοδηγούνται τόσο από αυξημένες όσο και από ανταγωνιστικές απαιτήσεις. Ωστόσο, οι απαιτήσεις αυτές στον εμπορικό – βιομηχανικό κόσμο δεν μπορούν να συμβαδίσουν με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εμπνευσμένη ηγεσία στο σχολείο και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύουν τόσο στη συνεργασία της ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς όσο και στην εμπιστοσύνη, τον επαγγελματισμό και την εμπειρία τους στο σχεδιασμό λύσεων και πολιτικών που είναι κατάλληλες για τα σχολεία, τους μαθητές και τις κοινότητές τους.

Υπάρχει η άποψη ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν είναι συνδεδεμένη με τις νέες ανάγκες της εποχής, τα κριτήρια επιλογής εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν ζητούνε πάντα τις ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ισχυρά κίνητρα για να συνεχίσουν να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται ενώ η μορφή του σχολείου (π.χ. *δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα*), με την έντονη έμφαση στους κανονισμούς περιορίζει την ικανότητα τους και τα κίνητρα να αποδώσουν καλύτερα στα σχολεία.

Το περιβάλλον του σχολείου είναι πολυσύνθετο και οι εκπαιδευτικοί έρχονται να

αντιμετωπίσουν ζητήματα στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό πεδίο, διαφορές απόψεων, θρησκευτικά πιστεύω και κουλτούρες που μπορεί να εναντιώνονται στα δικά τους πιστεύω. Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε αυτή την συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση πρέπει να έχουν κίνητρα, κίνητρα που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις αυτές.

Η συνεργασία μεταξύ τους, η συνεργασία με την διεύθυνση, η δημοκρατική λήψη αποφάσεων για όσα θέματα μπορούν να ληφθούν αποφάσεις από συνεργατικές διαδικασίες, η αναγνώριση και στήριξη του έργου τους αποτελούν τα κυριότερα στοιχεία της παρακίνησης τους για καλύτερη απόδοση.

Ένα συμπέρασμα από την παρούσα εργασία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρό κίνητρο από τα εγγενή οφέλη της διδασκαλίας, να εργάζονται δηλαδή με παιδιά και νέους, να τους βοηθούν να αναπτυχθούν και να τους διαπαιδαγωγούν ώστε να συμβάλουν θετικά στην κοινωνία. Αυτό που χρειάζεται, επίσης, είναι οι δομές του συστήματος και οι σχολικοί χώροι εργασίας να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να επικεντρωθούν σε αυτούς τους στόχους, στο λειτούργημα που επέλεξαν να κάνουν.

Δεδομένης της κατάστασης των σχολικών προϋπολογισμών, είναι εξαιρετικά δύσκολο για τους περισσότερους διευθυντές να κάνουν ουσιαστικά πράγματα για να παρακινήσουν και να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς, ειδικά στον τομέα των μισθών, προαγωγών και των δαπανών για τα σχολεία. Οι διευθυντές επικεντρώνονται για τον λόγο αυτό στα κίνητρα, στην βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι ίδιοι στους εκπαιδευτικούς.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. ΑΤΟΜΙΚΑ - ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Α1. Φύλο			
ΑΝΔΡΑΣ	<input type="checkbox"/>	ΓΥΝΑΙΚΑ	<input type="checkbox"/>

Α2. Ηλικία	
1. 23-30	<input type="checkbox"/>
2. 31-40	<input type="checkbox"/>
3. 41-50	<input type="checkbox"/>
4. 51 +	<input type="checkbox"/>

Α3. Οικογενειακή κατάσταση	
1. Άγαμος/η	<input type="checkbox"/>
2. Έγγαμος/η	<input type="checkbox"/>
3. Διεξευγμένος/η	<input type="checkbox"/>
4. Χήρος/α	<input type="checkbox"/>

Α4. Αριθμός παιδιών	
1. Κανένα	<input type="checkbox"/>
2. 1-2	<input type="checkbox"/>
3. 3+	<input type="checkbox"/>

Α5. Επαγγελματικές σπουδές	
1. Παιδαγωγική Ακαδημία	<input type="checkbox"/>
2. Παιδαγωγικό τμήμα ΑΕΙ	<input type="checkbox"/>
3. Μεταπτυχιακό δίπλωμα	<input type="checkbox"/>
4. Διδακτορικό δίπλωμα	<input type="checkbox"/>

Α6. Θέση εκπαιδευτικού	
1. Μόνιμος/η	<input type="checkbox"/>
2. Αναπληρωτής/τρια	<input type="checkbox"/>

Α7. Χρόνια προϋπηρεσίας	
1. 1-5	<input type="checkbox"/>
2. 6-10	<input type="checkbox"/>
3. 11-20	<input type="checkbox"/>
4. 21-30	<input type="checkbox"/>
5. 31 +	<input type="checkbox"/>

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Οι επόμενες επιλογές αφορούν το θέμα της παρακίνησης – των κινήτρων και της ηγεσίας από την διεύθυνση του σχολείου.

Σημειώστε μια από τις παρακάτω επιλογές

B. Παρακίνηση - κίνητρα – Ηγεσία					
Σημειώστε μόνο μια επιλογή με ένα V					
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Πόσο σημαντική θεωρείτε την εργασία σας σαν εκπαιδευτικός;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Θεωρείτε ότι η εργασία του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται από την πολιτεία;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Θεωρείτε ότι η εργασία του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται από την κοινωνία;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Θεωρείται ότι η εργασία στο σχολείο έχει αλλάξει λόγω της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Θεωρείτε ότι η διδασκαλία έχει γίνει πιο απαιτητική λόγω της ευρείας χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι είναι ικανοποιητικές για το έργο που καλούνται να προσφέρουν;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Τα κονδύλια που εγκρίνονται στο σχολείο καλύπτουν τις βασικές απαιτήσεις λειτουργίας του σχολείου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Η ιεραρχία της παιδείας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>σας δίνει δυνατότητες επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης στην πορεία της εργασιακής σύμβασης;</p>					
<p>9. Θεωρείτε το περιβάλλον του σχολείου ικανοποιητικό για την εργασία σας;</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>10. Θεωρείτε την διδασκαλία ως ένα προσωπικό κίνητρο ικανοποίησης;</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>11. Θεωρείτε την επαφή, την διάπλαση του χαρακτήρα και την μόρφωση των παιδιών ως ένα κίνητρο για την εργασίας σας;</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>12. Θεωρείτε σαν κίνητρο την μόνιμη θέση του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο;</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>13. Θεωρείτε τις σχέσεις και την αμοιβαία συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ως κίνητρο για την καλύτερη ποιότητα εργασίας σας;</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>14. Θεωρείτε την συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου ικανοποιητική;</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>15. Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τα προβλήματα και τις ανάγκες που παρουσιάζονται στην τάξη σας;</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>16. Σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και σε θέματα επικοινωνίας με μαθητές και γονείς;</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>17. Σας ενθαρρύνει να κάνετε προτάσεις και να</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

εφαρμόσετε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας ;					
18. Αναγνωρίζει και υλοποιεί τις ιδέες και τις προτάσεις σας;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ενθαρρύνει τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας στο σχολείο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Φροντίζει όσο είναι στις δυνατότητες του, για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και την επιμόρφωσή σας;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Σας αντιμετωπίζει ισότιμα και κατανέμει δίκαια καθήκοντα και εξω-διδασκτικές εργασίες;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Συζητά με το σύλλογο διδασκόντων πριν από τη λήψη αποφάσεων λαμβάνοντας υπ' όψη της θέσεις του κάθε εκπαιδευτικού;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Αφήνει ελευθερία στον τρόπο εκτέλεσης του έργου σας;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Εάν σας δινόταν ευκαιρία θα αλλάζατε επάγγελμα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Argus, D., & Samson, D. (2021). *Strategic Leadership for Business Value Creation*.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. USA: Addison Wesley
- Creswell, J. (2013). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: SAGE Publications
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. USA: SAGE Publications
- Dornyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. UK: Pearson Education Limited.
- Goleman D., Boyatzis R., & McKee, A. (2001). *Primal Leadership. The Hidden Driver of Great Performance*. USA: Harvard business school publishing
- Goleman, D., (1998). *Working With Emotional Intelligence*. USA: Bantam Books
- Goleman, D., (2000). *What makes a leader*; USA: Harvard business school publishing
- Gronmo, S. (2019). *Social Research Methods. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. UK: SAGE Publications Ltd
- Northouse, P. (2018). *Leadership. Theory and Practice*. USA: Sage Publications.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD publications
- Pendleton, D., Furnham, A., & Cowell, J. (2021). *Leadership. No More*

Heroes. Switzerland: Springer International.

- Robbins, P., & Judge, A., (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Κριτική
- Robbins, P., & Judge, A., (2012), *Organizational Behavior*: USA: Prentice Hall
- Smith, R. (2002). *Creating the Effective Primary School*. USA: Kogan Page
- UNESCO, (2019). *Teacher Policy Development Guide*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Yukl, G., & Gardner, W. (2019). *Leadership in Organizations*. USA: Pearson.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili
- Γκοβάρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2013). *Διοικητική Επιστήμη II: Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων*. Αθήνα: Σάκκουλας
- Ματσαγγούρας, Η. (2013). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Ηλίας Ματσαγγούρας.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ., & Παπαλεξανδρή, Ν., (2016). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μπένος
- Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ., (2010). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων : Κτίζοντας τα θεμέλια για τη Στρατηγική Διοίκηση των Ανθρώπων*. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα

- Παπαλεξανδρή, Ν. (2008). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Ελληνικό
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαντωνίου, Ε. (2011). *Το μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας (Διπλωματική εργασία)*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παπαχρήστου, Α. (2020). Διοίκηση και ηγεσία στην εκπαίδευση. Το δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας στην εφαρμογή εκπαιδευτικής διοίκησης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 24, 7.2020. Αθήνα: Διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδας. Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών – μελετών.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική
- Σίντος, Σ., & Καψάλη, Θ. (2020). Το διαδίκτυο ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών στη σχολική τάξη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 24, 7.2020. Αθήνα: Διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδας. Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών – μελετών.
- Φλουρής, Γ. (2014). Η Εκπαίδευση στον Ελληνικό και Ευρωπαϊκό χώρο: Σύγκριση της Ελλάδας με τη Φινλανδία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 19, 11.2014. Αθήνα: Διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδας. Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών – μελετών.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΑΡΘΡΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

- Μπαντούνα, Μ., & Ζωγόπουλος, Κ. (2021). *Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας και Εργασιακή Ικανοποίηση*. Αθήνα: Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 1/2021

- Βασιλόπουλος, Χ. (2017). *Ο ρόλος του διευθυντή στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας και της Κύπρου – μια συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 3/2017
- Νικολαΐδου, Δ., & Θεοδοσίου-Σπανού, Β. (2021). *Απόψεις των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη*. Αθήνα: Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 1/2021
- Γιάγκου, Ι. (2018). *Συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής με Εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ως προς τα κίνητρα, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση τους από την Εργασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
- Παπαμιχαήλ, Μ. (2019). *Τα κίνητρα και η επαγγελματική ικανοποίηση ως παράμετροι της σχέσης εργασίας - οικογένειας των ειδικών παιδαγωγών*. Διπλωματική Εργασία
- Ποθητού, Κ. (2019). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία
- Τσιλφίδου, Χ. (2009). *Το κίνητρο επίτευξης στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
- Λάμπρου, Χ. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του νομού Θεσπρωτίας για τον υποκινητικό ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική Εργασία