



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»**

**ΨΥΧΟΓΙΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ**

**A.M. 220031**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:**

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ**

**Καθηγητής Διοίκησης και Οικονομικών της Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ**

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΣΙΑΣ**

**Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ**

ΑΘΗΝΑ, 2022

Copyright © *AIKATEPINH ΨΥΧΟΓΙΟΥ*, 2022

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα.

Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτήν την εργασία εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

## **Ευχαριστίες**

Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω θερμώς τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Γεώργιο Παπακωνσταντίνου, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα, καθώς και για την ουσιαστική βοήθεια και καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους που είχαν την ευγενή καλοσύνη να διαθέσουν τον πολύτιμο χρόνο τους, ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που αποτέλεσε εργαλείο για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

Επιπρόσθετα, οφείλω να αφιερώσω την διπλωματική αυτή εργασία στους γονείς και τον αδελφό μου, οι οποίοι μου συμπαραστάθηκαν όλα τα χρόνια της φοίτησής μου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος του διευθυντή είναι κεντρικής σημασίας σε σχέση με την εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, ένα ζήτημα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 116 εκπαιδευτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας. Μία πρώτη διαπίστωση αφορά τη δέσμευση γενικώς με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και όχι με τη σχολική μονάδα. Πράγματι, ενώ η δέσμευση είναι υψηλή από πλευράς των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι θα μπορούσαν να νιώσουν το ίδιο δεμένοι με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ωστόσο περηφάνια για το επάγγελμά τους, κάτι που οδηγεί στη διαπίστωση μίας δέσμευσης προς το επάγγελμα και όχι προς την ίδια τη σχολική μονάδα. Ως προς την συναισθηματική αφοσίωση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή μπορεί να λαμβάνει χώρα κατόπιν των ενεργειών του διευθυντή, αλλά θεωρούν ότι η άσκηση σιδηράς πυγμής από πλευράς του δεν συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Ως προς τις διαφορές που διαπιστώνονται με βάση τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι άντρες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο κόστος που θα συνεπαγόταν η αποχώρηση από την εργασία και στις εναλλακτικές λύσεις που έχουν. Επιπλέον, δηλώνουν ότι νοιάζονται σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες για τη συνολική επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, η δέσμευση ήταν υψηλότερη για εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία και για όσους ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να οδηγήσει και σε μία σχετική πρόταση για την εκπαιδευτική ηγεσία των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία αφορά την έμφαση στην ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Δεδομένου ότι το αίσθημα περηφάνιας είναι κομβικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να ενισχύουν το αίσθημα περηφάνιας των εκπαιδευτικών για τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, αυξάνοντας έτσι ταυτοχρόνως και τη δέσμευσή τους προς τον οργανισμό.

Επιπλέον, η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού και δημοκρατικού στυλ ηγεσίας θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια πιο ουσιαστική δέσμευση από πλευράς των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** διευθυντής; διοίκηση; εκπαιδευτικοί; ηγεσία; σχολείο; εργασιακή δέσμευση

## **ABSTRACT**

The role of the principal is of central importance in relation to teacher engagement, an issue addressed in this research. Specifically, the role of the primary school principal in relation to teacher engagement is examined. The research was conducted through a questionnaire among a sample of 116 teachers of primary schools in Athens. A first finding relates to commitment in general to the teaching profession rather than to the school unit. Indeed, while commitment is high on the part of teachers, they consider that they could feel equally committed to another educational unit. However, teachers do feel pride in their profession, which leads to the finding of a commitment to the profession rather than to the school unit. In terms of motivation, teachers feel that this can take place following the actions of the head teacher, but they feel that iron-fistedness on the part of the head teacher does not contribute in this direction. As for the differences found based on the socio-demographic characteristics of teachers, it seems that men place more emphasis on the costs that leaving the job would entail and the alternatives they have. In addition, they state that they care to a lesser extent than women about the overall success of the educational process. Engagement was also higher for teachers with more seniority and for those who were tenured teachers. This research may also lead to a relevant suggestion for educational leadership in primary schools, which is to emphasize the development of teachers' identity in relation to the school unit in which they work. Since a sense of pride is central to teachers, school leaders can enhance that sense in the school unit in which they work, thereby increasing their level of involvement to the organization. Furthermore, adopting a transformational and democratic leadership style could lead to more substantive commitment on behalf of the teachers.

**Key-words:** leadership; management; principal; school; teachers; work engagement



## Πίνακας περιεχομένων

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ...</b>	<b>3</b>
<b>Λέξεις κλειδιά.....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>4</b>
<b>Key words.....</b>	<b>4</b>
<b>Πίνακας περιεχομένων .....</b>	<b>5</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>9</b>
 <b>Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ</b>	
<b>1.1. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2. ΝΕΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3. ΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ .....</b>	<b>19</b>
<b>1.4. ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ.....</b>	<b>21</b>
<b>1.5. ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ-ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ .....</b>	<b>22</b>
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ (professionalism) ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΔΕ)</b>	
<b>2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΥ (professionalism) .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2. Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3. ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ .....</b>	<b>29</b>
<b>2.4. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΔΕ).....</b>	<b>31</b>

2.5.	Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	32
------	---	----

2.6.	ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΔΕΣΜΕΥΣ.....	ΓΙΑ 34
------	--	-----------

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

3.1	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜ.....	36
3.2	Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	38

### **Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

4.1.	ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	40
4.2.	ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	41
4.3.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ .....	41
4.4.	Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ .....	42
4.5.	ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	43
4.6.	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ .....	43
4.7.	ΗΘΙΚΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ .....	ΖΗΤΗΜΑΤΑ 44

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**



<b>5.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ .....</b>	<b>45</b>
<b>5.2. ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>45</b>
<b>5.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....</b>	<b>46</b>
<b>5.4. Β’ ΜΕΡΟΣ – ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ &lt;&lt;ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ&gt;&gt; - &lt;&lt;WORK ENGAGEMENT&gt;&gt; ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ .....</b>	<b>50</b>
<b>5.5. Γ’ ΜΕΡΟΣ – Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....</b>	<b>54</b>
<b>5.6. Δ’ ΜΕΡΟΣ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ .....</b>	<b>58</b>
<b>5.7. Ε’ ΜΕΡΟΣ – ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΟΥ ΩΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑ.....</b>	<b>60</b>
<b>5.8. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΦΥΛΟΥ.....</b>	<b>65</b>
<b>5.9. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΗΛΙΚΙΑΣ .....</b>	<b>67</b>
<b>5.10. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ.....</b>	<b>69</b>
<b>5.11. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ .....</b>	<b>72</b>
<b>5.12. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ .....</b>	<b>74</b>
<b>5.13. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΩΡΙΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ.....</b>	<b>76</b>
<b>5.14. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ &lt;&lt;ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ&gt;&gt; ΒΑΣΕΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....</b>	<b>77</b>

<b>5.15.</b>	<b>ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΗΘΕΛΗΜΕΝΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ .....</b>	<b>79</b>
<b>5.16.</b>	<b>ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.....</b>	<b>82</b>
<b>5.17.</b>	<b>ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.....</b>	<b>82</b>
<b>5.18.</b>	<b>ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΝΑΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....</b>	<b>83</b>
<b>5.19.</b>	<b>ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΑΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....</b>	<b>85</b>
<b>5.20.</b>	<b>ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΠΡΟΣΗΛΩΣΗΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΑΦΩΣ ΟΡΙΣΜΕΝΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ...87</b>	<b>87</b>
<b>5.21.</b>	<b>ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΩΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....</b>	<b>88</b>
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>89</b>
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>96</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>106</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένας σημαντικός μετασχηματισμός στο πεδίο της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές οι οποίες έχουν συμβεί στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι συνάρτηση των ταχύτατων μεταβολών στις οποίες οδήγησε η κοινωνία της πληροφορίας. Σε παλαιότερες εποχές, το εκπαιδευτικό σύστημα εξελισσόταν κατά τρόπο αργό, προβλέψιμο και οδηγώντας στη διατήρηση μιας υφιστάμενης τάξης πραγμάτων. Αντιθέτως, οι σημαντικές και πολυάριθμες μεταβολές στις οποίες οδήγησε η ανάπτυξη της σύγχρονης τεχνολογίας και η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας είχαν ως αποτέλεσμα ανάλογες μεταβολές στο πεδίο της εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2013).

Η μεταβολή που έχει παρατηρηθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε κοινωνικό και κατ' επέκταση εκπαιδευτικό επίπεδο έχει οδηγήσει σε έναν ολικό επαναπροσδιορισμό όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Σε παλαιότερες εποχές ο εκπαιδευτικός νοούταν ως κάποιος επαγγελματίας που δίδασκε ένα έργο που είχε ανατεθεί από πλευράς του κράτους. Αντιθέτως, στη σύγχρονη εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός νοείται ως ένας επαγγελματίας που εξετάζει κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα εντός της οποίας ζει και εργάζεται, εστιάζοντας με τις ενέργειες του σε έναν γόνιμο κοινωνικό μετασχηματισμό (Πασιάς και συν., 2019).

Προκειμένου ο ρόλος του εκπαιδευτικού να ενισχύεται, είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας κατάλληλης εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παραδοσιακά τα εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται από μία αυστηρή top-down διαμορφωτική ηγεσία, με κεντρικό της χαρακτηριστικό την

καθοδήγηση από τα ανώτερα στελέχη ενός εκπαιδευτικού συστήματος προς τα κατώτερα. Ωστόσο, στην κοινωνία της πληροφορίας ένας τέτοιος τύπος ηγεσίας δεν έχει πλέον κάποια πρακτική αξία, καθώς απαιτείται ευελιξία και ταχύτητα απόκρισης στις πολυάριθμες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι, αμφισβητείται ο βαθμός στον οποίο η παραδοσιακή ηγεσία μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις που παρουσιάζονται. Ως συνάρτηση των ανωτέρω, η εκπαιδευτική ηγεσία στρέφεται σε διεθνές επίπεδο προς άλλα στυλ, όπως το δημοκρατικό και το μετασχηματιστικό (Kalantzis & Cope, 2013).

Η μεταβολή του στυλ ηγεσίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών πραγματοποιήθηκε και ως συνάρτηση των τάσεων που επικρατούν πλέον στο πεδίο των επιχειρήσεων. Η χρησιμότητα του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας έγινε αντιληπτή μέσα από το πεδίο των επιχειρήσεων, καθώς διαπιστώθηκε πως επιχειρήσεις που ακολουθούσαν ένα τέτοιο στυλ βελτίωσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποδοτικότητα τους (Hugner & Wheelen, 2004). Ένα δεύτερο στοιχείο των σύγχρονων επιχειρήσεων που συναντάται στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι αυτό της παρακίνησης των εργαζομένων. Στις ιδιωτικές επιχειρήσεις δίνεται μεγάλη έμφαση στην εργασιακή δέσμευση των εργαζομένων και μειώνεται η πιθανότητα να εγκαταλείψουν έναν οργανισμό (Kalantzis & Cope, 2013). Παρομοίως, δίνεται μεγάλη έμφαση στη δέσμευση των εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιώνεται η απόδοσή τους και να μειώνεται η πιθανότητα εγκατάλειψης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004).

Με βάση τα ανωτέρω, στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπου αναλύονται έννοιες όπως η εκπαιδευτική διοίκηση, ο επαγγελματισμός και η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών και η συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται μία σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο την κατάληξη σε μία σχετική συμπερασματολογία για το εξεταζόμενο ζήτημα και την ανάδυση νέας γνώσης. Με αφετηρία τις διαπιστώσεις της μελέτης, πραγματοποιείται συζήτηση επί των ευρημάτων και επιχειρείται η κατάληξη σε μία σειρά προτάσεων για το μέλλον.

## **Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

#### **1.1 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Από την αρχαιότητα η δυνατότητα του να διοικείς «άρχειν τε και άρχεσθαι» και να μάθεις να διοικείσαι από άλλους «άρχεσθαι μαθών άρχειν επιστήση», αποτελεί μία από τις ουσιαστικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου. «Κατά μια έννοια, διοίκηση ασκείται εδώ και χιλιάδες χρόνια από τη στιγμή που οι άνθρωποι καταρτίζουν κοινωνικές ομάδες και χρειάστηκε να συντονίσουν τη δράση τους για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό» όπως υποστηρίζει ο Κανελλόπουλος, (1991, όπ. αναφ. στους Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 20). Οι οργανωμένες αυτές προσπάθειες που τις κατηύθυναν άτομα με υπευθυνότητα όσον αφορά στην οργάνωση, την πρόβλεψη, την ηγετική στάση και τη διενέργεια ελέγχων, ασκείται εδώ και χιλιάδες χρόνια. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι πυραμίδες της Αιγύπτου όπου 100.000 εργάτες εργάζονταν για περίπου 20 χρόνια για να κατασκευάσουν μία μόνο πυραμίδα. Ένα τέτοιου εύρους έργο απαιτούσε κάποιο άτομο να το προγραμματίσει, να οργανώσει τους ανθρώπους και τα υλικά, να εξασφαλίσει την ολοκλήρωση των εργασιών των εργατών, και να ελέγξει ότι το σύνολο των εργασιών γινόταν βάσει προγραμματισμού. Το 1588 ο όρος μάνατζερ εμφανίζεται για πρώτη φορά για να περιγράψει κάποιον που διοικεί. Την ίδια περίοδο, καταγράφεται η λατινική φράση “Manu agere” η οποία σημαίνει να οδηγείς

κάποιον πιάνοντάς τον απ' το χέρι υπονοώντας τη διαδικασία της καθοδήγησης και της υπόδειξης κατευθύνσεων. Το 1705 “μάνατζερ” φέρεται να σημαίνει αυτός που διοικεί κάποιον επιχειρηματικό οίκο ή δημόσιο οργανισμό. Η προέλευση επομένως του όρου διοίκηση, που κατά την αγγλοσαξονική ορολογία νοείται ως “management”, έχει τις ρίζες του εκεί. Η βιομηχανική επανάσταση που συνέβη αργότερα δημιούργησε την ανάγκη για ένα άτομο που θα επιβλέπει τη ζήτηση, θα εξασφαλίζει τον εφοδιασμό με πρώτες ύλες, θα στελεχώσει τα εργοστάσια με ικανό προσωπικό. Ευνοήθηκε επομένως και αναπτύχθηκε περισσότερο ο ρόλος του μάνατζερ, καθώς νέες συνθήκες δημιουργήθηκαν σε οργανωσιακό επίπεδο (μέγεθος, ιεραρχία, εξειδίκευση, έλεγχος κ.λ.π.) (Καρφάκη, 2018).

Ο ορισμός της διοίκησης έχει αποτελέσει αντικείμενο μακράς προσπάθειας από πολλούς επιστήμονες όχι μόνο από τον χώρο της διοικητικής επιστήμης. Οι διαφορές των εννοιολογικών πλαισίων και των τρόπων προσέγγισης που χρησιμοποιούνται, η εκκίνηση από διαφορετικά γνωστικά πεδία και η έμφαση κάθε φορά σε διαφορετικές παραμέτρους του διοικητικού φαινομένου έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας πληθώρας διαφορετικών ορισμών (Κατσαρός, 2008: 9). Κοινώς αποδεκτή είναι ωστόσο η πεποίθηση πως η έννοια της “διοίκησης” περιλαμβάνει την «εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος» σύμφωνα με τον Scanlan, (1974: 4, όπ. αναφ. στους Σαϊτή & Σαϊτή, 2012: 26). Ενδεικτικά κατά τον Σπηλιωτόπουλο (2015: 9), «Με τη λειτουργική έννοια, δηλαδή, από την άποψη της δραστηριότητας, “διοίκηση” είναι η διενέργεια νομικών πράξεων και υλικών ενεργειών για την επιδίωξη ενός σκοπού. Με την οργανική έννοια, η διοίκηση ταυτίζεται με το πρόσωπο ή τους συλλόγους προσώπων, οι οποίοι, σύμφωνα με τους σχετικούς κανόνες δικαίου, έχουν δικαιοδοσία ή αρμοδιότητα ή υποχρέωση να ασκήσουν τη δραστηριότητα αυτή. Σε μια πιο ευρεία προσέγγιση όπως υποστηρίζουν οι Patrick Montana & Bruce Charnov: «Μάνατζμεντ είναι η εργασία μαζί με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης αλλά και των μελών της» (Montana & Charnov, 2002:8). Παρόμοιοι ορισμοί της έννοιας του «Μάνατζμεντ» όπως τους αναφέρει η Καρφάκη, (2018) είναι α) η πρακτική του να επιτυγχάνονται αποτελέσματα μέσω άλλων ανθρώπων, β) το σύνολο διαδικασιών και ελέγχων με τις οποίες εξασφαλίζεται η διατήρηση της οργανωτικής σύνδεσης και η κατεύθυνση μιας ομάδας ανθρώπων που επιδιώκει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, γ) η διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της ηγεσίας και του ελέγχου, οι προσπάθειες των μελών της οργάνωσης και των άλλων παραγωγικών πόρων για την επιτυχία των καθορισμένων στόχων της οργάνωσης, δ) ο τρόπος δουλειάς με άλλους και μέσω άλλων για την επιτυχία των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού αλλά και των μελών του, ε) η συνεχής δυναμική διαδικασία της λήψης αποφάσεων, του προγραμματισμού,

της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην οικονομική προσπάθεια ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των συμμετεχόντων, στ) η διαδικασία διεκπεραίωσης των απαιτούμενων εργασιών αποδοτικά και αποτελεσματικά, μεταξύ άλλων ανθρώπων και σε συνεργασία με αυτούς.

Αναφορικά με τον Κατσαρό, (2008: 10) ανεξάρτητα όμως από την έμφαση που αποδίδουν στον ορισμό που υιοθετούν, οι περισσότεροι συγγραφείς συμφωνούν σε ορισμένα κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το διοικητικό φαινόμενο. Τα στοιχεία αυτά είναι:

-*Η επιδίωξη της πραγματοποίησης, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, ορισμένων γενικών σκοπών. Οι σκοποί αυτοί αποτελούν ουσιαστικά τον λόγο ύπαρξης της διοίκησης. Η επιδίωξή τους νοσηματοδοτεί και καθιστά αναγκαία την ανάληψη της προσπάθειας που ορίζουμε με τον όρο διοικητικό φαινόμενο. Στην περίπτωση της δημόσιας διοίκησης τις περισσότερες φορές πρόκειται για σκοπούς των οποίων ο καθορισμός έχει ολοκληρωθεί στο πολιτικό επίπεδο και η επίτευξή τους σημαίνει την ολοκλήρωση της αποστολής της. Η επιδίωξη των συγκεκριμένων σκοπών έχει καθοριστική σημασία για τα άλλα συστατικά στοιχεία του διοικητικού φαινομένου, τον τρόπο αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων ή μέσων και τις λειτουργίες μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται αυτή η αξιοποίηση. Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη συμμετοχή των μελών στη διαμόρφωση των σκοπών του οργανισμού και στην εξειδίκευσή τους σε κοινούς στόχους, καθώς επίσης και στην προσπάθεια εναρμόνισης των προσωπικών στόχων των μελών με τους στόχους του οργανισμού.*

-*Η οργάνωση μέσων. Η ύπαρξη μιας δέσμης μέσων και συγκεκριμένα ανθρώπινων δραστηριοτήτων, υλικών πόρων και τεχνικών είναι απαραίτητη για την επίτευξη κάθε σκοπού. Η οργάνωση αυτών των μέσων και η αξιοποίησή τους για την επίτευξη του σκοπού συνδέονται απόλυτα με το έργο της διοίκησης και αποκρυσταλλώνονται σε συγκεκριμένες δομές και διαδικασίες.*

-*Η αντίληψη της διοίκησης ως μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία αποτελούμενη από διαφορετικά 'συστατικά'. Το έργο της διοίκησης επιδιώκεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες οι οποίες αποτελούν ένα ακόμα σημείο όπου διαφοροποιούνται οι ποικίλες θεωρήσεις του διοικητικού φαινομένου. Θα μπορούσε όμως να υποστηριχθεί ότι κοινά αποδεκτές είναι οι λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου. Οι λειτουργίες αυτές διέπονται από συγκεκριμένες αρχές, η δομή και η εξέλιξη των λειτουργιών αυτών διαμορφώνονται με βάση συγκεκριμένους παράγοντες, όπως είναι η φιλοσοφία πάνω στην οποία βασίστηκαν, οι ειδικές συνθήκες, η χρήση ορισμένων εργαλείων, όπως το οργανόγραμμα ή το χρονοδιάγραμμα.*

Στον τομέα της εκπαίδευσης μεταφέροντας τις παραπάνω σκέψεις, η άσκηση διοίκησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, προέκυψε από την ανάγκη συντονισμού των παραγωγικών συντελεστών των επιχειρήσεων κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης στα τέλη του 18ου και αρχές του 19ου αιώνα. Οι τεχνολογικές, κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές, το εμπόριο, κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες, έφεραν στο προσκήνιο την αναγκαιότητα της σωστής διαχείρισης. Επομένως η γνώση του *μάνατζμεντ* σε μεγάλο βαθμό περιλάμβανε την εφαρμογή βιομηχανικών μοντέλων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Καθώς η Εκπαιδευτική Διοίκηση άρχισε να γίνεται επιστημονικό πεδίο, οι θεωρητικοί και οι επαγγελματίες του κλάδου, άρχισαν να αναπτύσσουν εναλλακτικά μοντέλα με βάση την παρατήρησή τους και την εμπειρία στα σχολεία και τα κολέγια. Από τον 21ο αιώνα οι κύριες θεωρίες, που εμφανίζονται σε αυτόν τον τομέα, έχουν αναπτυχθεί σε εκπαιδευτικό πλαίσιο ή έχουν προσαρμοστεί από τα ήδη υπάρχοντα βιομηχανικά μοντέλα για να καλύψουν τις συγκεκριμένες απαιτήσεις των σχολικών μονάδων. Τις τελευταίες δεκαετίες η Εκπαιδευτική Διοίκηση ή αλλιώς το *Management* στην Εκπαίδευση εξελίσσεται δυναμικά σε ένα νέο πεδίο με δικό του θεωρητικό υπόβαθρο και έρευνα. (Creighton, Bush, Dembowski, Echols, Glass, & Hoyle, et al., 2012: 7-9).

Στην εκπαίδευση όμως, η διοίκηση έχει να κάνει με τον ανθρώπινο παράγοντα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κτλ.) και επομένως, πρέπει να θεωρείται εκτός από επιστήμη μια μορφή τέχνης, αφού το πρόσωπο το οποίο διοικεί μια σχολική μονάδα πρέπει να έχει βαθιά και ακριβή γνώση της ανθρώπινης φύσης. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2000: 24) θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διοίκηση στην εκπαίδευση, ως *ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων -ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών* (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 48). Τα σχολεία όμως αποτελούν ανοιχτούς-κοινωνικούς οργανισμούς οι οποίοι περιλαμβάνουν αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία (αξίες, κοινωνικοί ρόλοι κ.ά.), επηρεάζονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον-εξωτερικό περιβάλλον και πρέπει στη διοίκησή τους να λαμβάνουμε υπόψη μας τις παραμέτρους (χαρακτηριστικά, ιδιαιτερότητες και διοικητική δομή εκπαιδευτικού συστήματος), μέσα στις οποίες διενεργείται η διοίκηση αυτή (Χατζηπαναγιώτου, 2005: 36-39).

Υπεύθυνος για τον ορθό προγραμματισμό, την οργάνωση και έλεγχο των πόρων του σχολείου του είναι ο διευθυντής ο οποίος έχει χρέος να προγραμματίσει, να οργανώσει, να αξιολογήσει ορθά τη σχολική μονάδα και τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, να αναθέσει αρμοδιότητες και καθήκοντα ομαδικά ή ατομικά, να επιβλέπει το έργο, να ενθαρρύνει, να καθοδηγεί (Μπουραντάς, 2012: 149). Όμως οι προσωπικοί-ατομικοί στόχοι και επιδιώξεις των



εκπαιδευτικών θα πρέπει να αντανakλούν και να συμβαδίζουν με τους στόχους του σχολείου. Τα στελέχη της διοίκησης θα πρέπει να ενεργοποιήσουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, να τους παρέχουν κίνητρα (υποκίνηση) ώστε να πραγματοποιήσουν επιτυχώς τους στόχους του σχολείου. Ειδικότερα, θα πρέπει να υφίσταται μια παρώθηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών μέσω παροχής συμβουλών – αμοιβών και κινήτρων, επιμόρφωσης και σκόπιμης επιρροής ώστε οι ίδιοι οι εργαζόμενοι να δεσμεύονται με τη θέλησή τους με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Συνοπτικά, ύστερα από όσα εκθέσαμε παραπάνω, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία, ειδικά σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, είναι κατά τους Heck & Hallinger, πως το μάνατζμεντ και η διοίκηση (administration), δημιουργούν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που θα ενθαρρύνουν όχι μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και όλα τα εμπλεκόμενα σε αυτή μέλη (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς κ.λπ) να διατηρήσουν τη σταθερότητα των οργανισμών μέσα από τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τον συντονισμό, την άσκηση ελέγχου (Heck, H.R. & Hallinger, P., 2005: 240).

## **1.2. ΝΕΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η εκπαίδευση αποτελεί μια από τις σημαντικότερες δημόσιες υπηρεσίες και, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη από τυχόν μεταρρυθμίσεις που διενεργούνται στη διοίκηση του ευρύτερου δημοσίου τομέα (Tolofari, 2015: 83). Ως εκ τούτου, τη δεκαετία του 1980, οι ιδέες του νεοφιλελευθερισμού, άρχισαν να αποκτούν με επαναστατικό τρόπο εξέχουσα θέση στον τρόπο διοίκησης του δημοσίου τομέα όπως είχαν αναφέρει οι Hayek & Friedman (Brenner, Peck & Theodore, 2010: 183) και τη δεκαετία του 1990, η προώθηση των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων εκφράστηκε ιδιαίτερα αμφισβητώντας την έλλειψη οργάνωσης του δημοσίου τομέα και την αλλαγή πρακτικών εργασίας των δημοσίων υπαλλήλων (Gleeson & Husbands, 2003: 501). Αμφισβητήθηκαν η διοικητική φιλοσοφία και ο οργανωτικός σχεδιασμός και δημιουργήθηκε ένα νέο παράδειγμα διοικητικού επιχειρήματος, η «Νέα Δημόσια Διοίκηση»/ΝΔΔ (New Public Management - NPM) ή αλλιώς ο «νέος διευθυντισμός» (New Managerialism) όπως συχνά αναφέρεται, που προήλθε από τρία σύνολα διοικητικών, μετρήσιμων, τιμών: την αποτελεσματικότητα, τη δικαιοσύνη και τιμιότητα και την ευρωστία και προσαρμοστικότητα των συστημάτων (Kalimullah, 2012: 1-2). Με άλλα λόγια η «Νέα Δημόσια Διοίκηση» επινοήθηκε ως ένα μοντέλο οργανωτικού σχεδιασμού το οποίο δύναται να δώσει λύσεις στα προβλήματα της εποχής της δεκαετίας του '70-80. Αποτέλεσε έτσι μια νέα μορφή διακυβέρνησης, έναν «νέο φιλελευθερισμό», όπου η παλαιά

δημόσια διοίκηση εκλαμβάνεται πλέον ως μια σύγχρονη τεχνική που αποσκοπεί στην ικανοποίηση οικονομικών στόχων και επιδιώξεων. Είναι μια διοικητική φιλοσοφία-νοοτροπία που συνεπάγεται μεταρρυθμίσεις στον δημόσιο τομέα και δημιουργεί ένα τοπίο με ελάχιστη διακυβέρνηση, με αυτονομία, με αποκέντρωση, με προσανατολισμό της αγοράς στις δημόσιες υπηρεσίες, με έλεγχο εξ αποστάσεως, έντονη αμφισβήτηση της γραφειοκρατίας, διαφάνεια, λογοδοσία και έμφαση στο προϊόν και τις εκροές.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν έμεινε ανεπηρέαστος αλλά υπέστη άμεσα πολλές αλλαγές προς την κατεύθυνση αυτή, αφού όπως αναφέρει και ο Tolofari (2005: 84), η «Νέα Δημόσια Διοίκηση» οδήγησε σε διαρθρωτικές αλλαγές τόσο στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, όσο και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Τις μεταρρυθμίσεις αυτές, που αφορούν στην πλειοψηφία τη διαχείριση αυτών των μονάδων, μπορούμε να τις συνοψίσουμε ως εξής:

Η αλλαγή των ρόλων και των σχέσεων: η σύγχρονη διοίκηση τελείται με ιεραρχικό τρόπο, το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων, ενώ έχουν δοθεί νομικές εξουσίες και στους γονείς των μαθητών, η λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων αποσυνδέεται από το κέντρο και συνδέεται με άλλες κυβερνητικές ή μη κυβερνητικές αρχές και αποκεντρωμένες πολιτικές αρχές (όπως περιφέρειες, Δήμοι και τοπικές αρχές), ιδιωτικές ομάδες και σχολικά συμβούλια. Το σχολείο συνεργάζεται πλέον και με το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει.

Το πρότυπο της διακυβέρνησης: τα ίδια τα σχολεία ασκούν πλέον τις περισσότερες εξουσίες, συμπεριλαμβανομένου του προγραμματισμού και του προϋπολογισμού, κατανομή πόρων, πρόσληψη και απόλυση, καθώς και αξιολόγηση και παρακολούθηση. Υπάρχει δηλαδή μια σχετική αυτονομία όσον αφορά δραστηριότητες, καινοτόμες δράσεις, επισκέψεις, εκδηλώσεις και σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Το πρότυπο της λογοδοσίας: Τα σχολεία υποχρεούνται τώρα να λογοδοτούν δημοσιεύοντας πληροφορίες σχετικά με μια σειρά δεικτών απόδοσης όπως τα αποτελέσματα των εξετάσεων, με τη μορφή «πινάκων αξιολόγησης». Δίνεται έμφαση στις ανάγκες του μαθητή-καταναλωτή και ο εκπαιδευτικός δρα σαν επαγγελματίας που κρίνεται και λογοδοτεί ανάλογα με τα αποτελέσματα και τις εκροές του σχολείου του, όπως ορίζουν οι αρχές της ΝΔΔ.

Οι διαθέσιμοι πόροι: ο αριθμός των μαθητών που διαθέτει ένα σχολείο καθορίζει άμεσα το μέγεθος του προϋπολογισμού του. Τα σχολεία πρέπει, επομένως, να βρουν τρόπους, ώστε να προσελκύσουν μαθητές σε ανταγωνισμό με άλλα σχολεία.

Οι κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες της σχολικής εκπαίδευσης και της διοίκησης: ο αντίκτυπος του τρόπου διαχείρισης είναι ότι η έμφαση στη μέτρηση της απόδοσης και

παραγωγής και στη διαχείριση των πόρων έχει μειώσει την παραδοσιακή συλλογικότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Ο ρόλος του Διευθυντή: η ιδεολογία της ΝΔΔ καθορίζει τον τρόπο διεύθυνσης της σχολικής μονάδας με την έννοια ότι ο διευθυντής δρα σαν ηγέτης μιας ιδιωτικής επιχείρησης, αξιολογείται και αξιολογεί, κατανέμει αρμοδιότητες, παρέχει σχετική αυτονομία και λειτουργεί με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας. Δίνει έμφαση στις εκροές, στα αποτελέσματα και στην παρακολούθηση της απόδοσης των εργαζομένων και των μαθητών. Η αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία παίρνει τη μορφή συλλογικής διαδικασίας με αμφίδρομες επιρροές. Επιπλέον, ο Διευθυντής οφείλει να αποκτήσει νέες δεξιότητες στη χρηματοδότηση, στον προϋπολογισμό κ.λπ. και να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στη διαχείριση της απόδοσης και της εξωτερικής εικόνας του σχολείου.

Επομένως στο νέο διεθνές περιβάλλον, μετά από τις παραπάνω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι σχολικοί διευθυντές ανέλαβαν τον ρόλο των υπεύθυνων για τον εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό. Ο ρόλος τους όμως δεν στοχεύει στην τυπική υποχρέωση υπακοής των εκπαιδευτικών προς εκείνους αλλά στην πρόθυμη και εθελούσια συμμετοχή όλων για την επίτευξη υψηλότερων αποδόσεων. Κάθε σχολείο απαιτεί πλέον φιλόδοξους ηγέτες-διευθυντές οι οποίοι θα εμπνέουν και θα αξιοποιούν τις δυνατότητες του προσωπικού των εκπαιδευτικών μονάδων τους ως «μοχλούς αλλαγής» εφ'όσον κύριος στόχος της διοίκησης είναι η αξιοποίηση των θετικών και δυνατών σημείων που διαθέτουν οι εργαζόμενοι.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, προκειμένου να κατανοηθεί η πολυδιάστατη φύση του ρόλου του σχολικού διευθυντή, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το τυπικό οργανωτικό σχήμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η Εθνική Μονάδα «ΕΥΡΥΔΙΚΗ» ως μέλος του ομώνυμου Ευρωπαϊκού Δικτύου «EURYDICE» έχει δημιουργήσει μία βάση δεδομένων (Eurybase), η οποία μας πληροφορεί για την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη, περιγράφοντας αναλυτικά και επικαιροποιώντας, σε ετήσια βάση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην ηλεκτρονική της πλατφόρμα. Σύμφωνα με τα στοιχεία που μας κοινοποιεί αναφέρει πως το ελληνικό κράτος σε εθνικό επίπεδο ασκεί το διοικητικό του έργο στον τομέα της δημόσιας δωρεάν παιδείας με ιεραρχική δομή, παρέχοντας υπερβολική συγκέντρωση εξουσίας στο Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ). Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ το 2011, η Ελλάδα ανήκει στις χώρες με τους πιο συγκεντρωτικούς και ελεγχόμενους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων στο εκπαιδευτικό της σύστημα (OECD, 2011).

Σε κεντρικό επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ευθύνεται για την χάραξη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, τους διορισμούς του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις, την χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών, τον έλεγχο της

χρηματοδότησης και γενικότερα αποφασίζει για ό, τι σχετίζεται με την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του, σε συνεργασία με τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 33-46). Στο έργο του βοηθούν επίσης φορείς και υπηρεσίες, όπως είναι οι ακόλουθοι:

- Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), το οποίο είναι αρμόδιο για την επιστημονική έρευνα και μελέτη που σχετίζεται με θέματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τον σχεδιασμό-προγραμματισμό της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, την επιστημονική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.
- Ο Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων «National Exams Organization» - (Ε.Ο.Ε.), εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τον έλεγχο νομιμότητας των πράξεών του. Αποτελεί επιτελικό επιστημονικό φορέα αρμόδιο για ζητήματα που αφορούν τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποστολή του Οργανισμού είναι η υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας των εξετάσεων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το άρθρο 16 του ν.4186/2013.
- Το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ (Ι.Τ.Υ.Ε.), που αποτελεί ερευνητικό και τεχνολογικό φορέα, με σκοπό την έρευνα και την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).
- Ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), που έχει ως αρμοδιότητα τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης της μη-τυπικής εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, και παράλληλα, υποστηρίζει επιστημονικά τις υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής σύμφωνα με τον Νόμο 4115/2013.
- Οι Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες διέπονται από τις διατάξεις του παρόντος και τις διατάξεις του άρθρου 5 του ν. 1894/1990 (ΦΕΚ 110 Α') και διαχειρίζονται τις πιστώσεις που διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, την αμοιβή καθαριστριών, την εκτέλεση έργων για την επισκευή και συντήρηση των αντίστοιχων σχολείων και του κάθε είδους εξοπλισμού τους, την εισήγηση προς τις αντίστοιχες διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εφοδιασμό από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων των αντίστοιχων σχολείων με έπιπλα και εξοπλιστικά είδη και από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με βιβλία για τις αντίστοιχες σχολικές βιβλιοθήκες, την διαχείριση των εσόδων από την ενδεχόμενη

εκμετάλλευση των σχολικών κυλικείων, καθώς και την λήψη κάθε άλλου μέτρου που κρίνεται αναγκαίο για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Στο περιφερειακό επίπεδο, έπονται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα Ανώτερα Υπηρεσιακά Περιφερειακά Συμβούλια τα οποία είναι αρμόδια για τον έλεγχο και την εποπτεία του συνόλου των αποκεντρωμένων υπηρεσιών εκπαίδευσης, για θέματα που αφορούν την υπηρεσιακή κατάσταση πάσης φύσεως εκπαιδευτικού προσωπικού, την ομαλή λειτουργία των σχολείων της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την εισήγηση για μεθόδους χρηματοδότησής τους, τον εξοπλισμό τους και την παρακολούθηση της εκτέλεσης του προϋπολογισμού δαπανών τους κ.λ.π. Καθεμιά Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης αποτελείται από τα ακόλουθα Τμήματα: α) το Τμήμα Διοικητικών Υποθέσεων, το οποίο ευθύνεται για ζητήματα διοίκησης της ίδιας, β) το Τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γ) το Τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δ) το Τμήμα Πληροφορικής & Νέων Τεχνολογιών, ε) το Τμήμα Οικονομικών Υποθέσεων, στ) το Τμήμα Προσωπικού και το Γραφείο Νομικής Υποστήριξης (Π.Δ. 18/2018, ΦΕΚ 31/23-2-2018).

Όσον αφορά στα Ανώτερα Υπηρεσιακά Περιφερειακά Συμβούλια, αυτά διακρίνονται ως εξής: α) το Ανώτερο Υπηρεσιακό Περιφερειακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.), β) το Ανώτερο Υπηρεσιακό Περιφερειακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) και γ) το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π.). Πιο συγκεκριμένα ο/η εκάστοτε Υπουργός Παιδείας αποφασίζει ανά δύο έτη για την συγκρότηση των Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε., Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε., τα οποία έχουν πενταμελή σύνθεση.

Στη συνέχεια της ιεραρχίας βρίσκονται οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες σε συνεργασία με τις Περιφερειακές Διευθύνσεις ασκούν διοικητικό ρόλο και εποπτεύουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Διακρίνονται στα Τμήματα Διοικητικού, Οικονομικού, Προσωπικού, Πληροφορικής & Νέων Τεχνολογιών, Εκπαιδευτικών Θεμάτων και στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) (Π.Δ. 18/2018, ΦΕΚ 31/23-2-2018).

Ακολουθούν οι Σχολικές Μονάδες, επικεφαλής των οποίων είναι οι Διευθυντές, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, τη φοίτηση και πειθαρχία των μαθητών. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που ανήκουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δηλαδή τα Α.Ε.Ι., τα Α.Τ.Ε.Ι. είναι αυτοδιοικούμενα και βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Επιπλέον σύμφωνα με τον νόμο 4547/12-6-2018, ΦΕΚ 102, τ' Α', αναδιοργανώθηκαν οι δομές υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ιδρύθηκε το ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) όπου προΐσταται ο Οργανωτικός Συντονιστής με τον Αναπληρωτή του (από την Α/θμια και από τη Β/θμια αντίστοιχα). Ορίζονται οι ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ & ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ που συνεδριάζουν δύο φορές το μήνα και εκτάκτως. Ιδρύεται το ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ (Κ.Ε.Σ.Υ.) το οποίο απορρόφησε τα ΚΕΣΥΠ, ΓΡΑΣΕΠ, ΣΣΝ, ΚΔΑΥΥ και το ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ (Κ.Ε.Α.). Τέλος, σε κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ορίζονται υπεύθυνοι: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ & ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ, ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ, ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΗΜΩΝ (ΕΚΦΕ).

### **1.3. ΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ**

Η σχολική μονάδα αποτελεί «το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος, το σχολείο είναι ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι αδύνατο να περιγραφεί και να οριστεί σε όλη του την έκταση» (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011:21). Άλλοι ερευνητές εκλαμβάνουν το σχολείο ως «μια πολύπλοκη οντότητα» (Bollen 1996:12-13) ή ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, που παίρνει από το περιβάλλον πόρους (όπως διδακτικό προσωπικό, μαθητές κ.ά) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράγει εγγράμματους και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους (Hoy & Miskel, 1987:20). Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, ένα στοιχείο στο οποίο εστιάζουν πολλοί μελετητές, είναι η ιδιομορφία του σχολείου ως οργανισμού. Η σχολική μονάδα είναι ένας ανοικτός οργανισμός, που παρά τις διαφορές που έχει από έναν επιχειρηματικό οργανισμό, τα μέλη του βρίσκονται διαρκώς σε αλληλεπίδραση με τον εξωτερικό περιβάλλον και με τις συνθήκες που μεταβάλλονται (Σαΐτης, 2008).

Όπως κάθε τυπική οργάνωση, έτσι και το σχολείο, σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), ως κοινωνικός σχηματισμός, για να υλοποιήσει τους σκοπούς του, διαθέτει νομικά (νόμους, εγκυκλίους), υλικά και ανθρώπινα μέσα (εκπαιδευτικά ιδρύματα,

διδασκτικό προσωπικό). Μελετώντας τα τεκμήρια που βασίζονται σε νομοθετικές ρυθμίσεις και διοικητικές πράξεις και τα οποία συγκροτούν το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, διαπιστώνουμε μια ιεραρχική οργάνωση, κατανομή αρμοδιοτήτων, ύπαρξη κανονισμών και κανόνων, τυποποιημένες διαδικασίες και επαγγελματική επάρκεια και εμπειρία του διδασκτικού προσωπικού.

Το οργανωτικό σχήμα των δημόσιων σχολείων, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Νόμος 1566/85 «για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»), περιλαμβάνει, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διάφορους τύπους σχολείων. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τους ακόλουθους τύπους σχολείων: α) τα Νηπιαγωγεία, β) τα Δημοτικά Σχολεία, γ) τα Πειραματικά Σχολεία και δ) τα Σχολεία Ειδικής Αγωγής. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Γυμνάσια (Α' κύκλος) και τα Λύκεια (Β' κύκλος). Με το προεδρικό διάταγμα της παραγράφου 4 μπορεί να ιδρύονται αθλητικά και μουσικά γυμνάσια σε ορισμένες πόλεις της χώρας. Στο Β' μη υποχρεωτικό κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάγονται οι σχολικές μονάδες: Λύκειο, Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο (Τ.Ε.Λ.), Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (Ε.Π.Δ.), Κλασικό Λύκειο, Εκκλησιαστικό Λύκειο, Μουσικό Λύκειο, Ειδικά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Λυκείου, Τεχνική Επαγγελματική Σχολή (Τ.Ε.Σ.). Τα σχολεία διακρίνονται σε μονοθέσια μέχρι και δεκαεξαθέσια, με βάση τον αριθμό των μαθητών ανά δάσκαλο, τους διατιθέμενους χώρους διδασκαλίας και τις αποστάσεις μεταξύ των σχολείων.

Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 1566/85, είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών, οι Διδάσκοντες πρέπει να προγραμματίζουν και να οργανώνουν το έργο τους, να παρακολουθούν την πορεία του καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και, στο τέλος, να το αξιολογούν.

Κάθε δημόσιο σχολείο ανήκει στη δική του σχολική Περιφέρεια και έχει τους μαθητές που διαμένουν εντός των ορίων της. Σε δήμους ή κοινότητες όπου λειτουργούν περισσότερα του ενός σχολεία, η σχολική περιφέρεια ορίζεται από τον αρμόδιο Προϊστάμενο της Δ/νσης ή του Γραφείου Εκπ/σης, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του την πρόταση της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Με την ίδια διαδικασία γίνεται η μετατόπιση και ο επαναπροσδιορισμός των ορίων, όταν παραστεί ανάγκη. (Π.Δ. 201/1998 (Φ.Ε.Κ.161/98)- έχει αντικατασταθεί με το Π.Δ. 79/1-8-2017).

Το σχολικό έτος των σχολείων Πρωτοβάθμιας Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπ/σης αρχίζει την 1η Σεπτεμβρίου και λήγει στις 31 Αυγούστου του επόμενου έτους. Το διδακτικό έτος αρχίζει την 1η Σεπτεμβρίου και λήγει στις 21 Ιουνίου του επόμενου έτους. Η διδασκαλία των μαθημάτων αρχίζει στις 11 Σεπτεμβρίου και λήγει στις 15 Ιουνίου του επόμενου έτους. Την ίδια ημερομηνία αποστέλλονται οι τίτλοι σπουδών των μαθητών της ΣΤ' τάξης για την εγγραφή τους στα γυμνάσια και χορηγούνται οι τίτλοι προόδου.

Το διδακτικό έτος χωρίζεται σε τρία τρίμηνα:

Α' τρίμηνο: από 11 Σεπτεμβρίου μέχρι 10 Δεκεμβρίου

Β' τρίμηνο: από 11 Δεκεμβρίου μέχρι 10 Μαρτίου

Γ' τρίμηνο: από 11 Μαρτίου μέχρι 15 Ιουνίου.

Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους υπάρχουν διακοπές – με κύριες αυτές των εορτών των Χριστουγέννων και του Πάσχα – διάρκειας 4 εβδομάδων συνολικά. Οι καλοκαιρινές διακοπές των μαθητών διαρκούν από τη 16η Ιουνίου μέχρι τη 10η Σεπτεμβρίου. Τα δημόσια Δημοτικά Σχολεία λειτουργούν από Δευτέρα έως Παρασκευή. Το υποχρεωτικό ωράριο λειτουργίας στο Ενιαίου Τύπου Ολοήμερο Δημοτικό ξεκινά για όλα τα τμήματα στις 8:15 και εκτείνεται έως τις 13:15, ενώ το προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα εκτείνεται έως τις 16:00.

Με την έναρξη του σχολικού έτους και πριν την έναρξη των μαθημάτων, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, γίνονται όλες οι απαραίτητες προπαρασκευαστικές ενέργειες που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου καθώς και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου όπως αναφέρονται στο (άρθρο 10 του ΠΔ 79/2017 (Α'109) ), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με το άρθρο 23, ν. 4559/2018 (Α'142). Η Διεύθυνση θέτει τους στόχους του σχολείου σε γενικά πλαίσια και σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα υλοποιεί συγκεκριμένες προτάσεις για καινοτόμες δράσεις οι οποίες αναδεικνύουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργατικότητα και τη βέλτιστη απόδοση των μαθητών. Ο Διευθυντής του σχολείου τέλος, αποστέλλει προς ενημέρωση μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου του κάθε σχολικού έτους στον Σχολικό Σύμβουλο τον ετήσιο ή τον τριμηνιαίο προγραμματισμό των σχολικών δράσεων και προς έγκριση το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, την κατανομή τμημάτων/τάξεων και το πρόγραμμα εφημεριών. (άρθρο 10 του ΠΔ 79/2017 (Α'109) ).

Μια σχολική μονάδα μπορεί επίσης να επικοινωνήσει με φορείς (Δήμο, Σχολική Επιτροπή-Σ.Ε.) οι οποίοι θα διευκολύνουν τη λειτουργία της και θα καλύψουν τις δαπάνες (θέρμανσης, φωτισμού, ύδρευσης, τηλεφώνου, αποχέτευσης, αγοράς αναλώσιμων υλικών κ.λ.π.), την επισκευή και συντήρηση των χώρων και την παροχή



κάθε είδους εξοπλισμού. Καθοριστικός παράγοντας στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας κρίνεται ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ο οποίος υπακούει στην σχετική Νομοθεσία Δ4/662α/23- 12-1998 ΥΠ.Ε.Π.Θ.

#### **1.4. ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ**

Ο σχολικός Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την αρμονική λειτουργία και την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων κάθε σχολικής μονάδας. Οφείλει, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, να επιτελεί διοικητικά, κοινωνικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά καθήκοντα (Φ.Ε.Κ. 1340/16-10-2002). Καθίσταται σαφές, πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή του Συλλόγου Διδασκόντων και είναι διοικητικός, κυρίως, υπεύθυνος στον χώρο αυτό. Κύριο έργο του είναι:

- Να διαμορφώνει και να αναδεικνύει το όραμα της σχολικής κοινότητας και να τη στηρίζει όταν διαμορφώνει συλλογικούς στόχους.
- Να αναλαμβάνει τον ρόλο του καθοδηγητή και μέντορα, κυρίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, για τους οποίους οφείλει να αποτελεί παιδαγωγικό πρότυπο.
- Να καθιστά τη σχολική μονάδα κέντρο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Να συνεργάζεται σε ισότιμη βάση με τους εκπαιδευτικούς.
- Να προϊστάται των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο τους, να τους ενημερώνει για τους νόμους και τις διατάξεις και να φροντίζει να εφαρμόζονται στην πράξη.
- Να διασφαλίζει τη συνοχή και την καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και να αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες και κλίσεις όλου του προσωπικού.
- Να συνεργάζεται με τους γονείς και κηδεμόνες, καθώς και με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.
- Τέλος, συσκέπτεται με ανώτερα στελέχη, τον Σχολικό Σύμβουλο, τον Προϊστάμενο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 75- 76)

Αναμφισβήτητα οι αρμοδιότητες καθημερινής φύσεως και ο ρόλος ενός Διευθυντή, είναι πολύ απαιτητικός, πολυσύνθετος ενώ ιεραρχικά ο ίδιος τοποθετείται στην κατώτατη θέση της γενικότερης διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης (Υπουργική Απόφαση

353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002). Σχεδόν καθημερινά η φύση του επαγγέλματός του απαιτεί να κατέχει ταυτοχρόνως τον ρόλο του επιθεωρητή, του δασκάλου, του γραμματέα, του υποκινητή, του αξιολογητή, του εκπροσώπου του σχολείου, του παραλήπτη καταγγελιών, του τεχνίτη κλπ. Στα πλαίσια όλων αυτών των ρόλων συνεργάζεται με το Σχολικό Σύμβουλο, τη Σχολική Επιτροπή και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Κατά τον Ανδρή (2015), οι αρμοδιότητες και τα ανατιθέμενα σ' αυτόν καθήκοντα, καθώς και τα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διοικητικά χαρακτηριστικά που προϋποτίθενται για την επιτυχή και αποτελεσματική άσκηση της σχολικής διοίκησης εκ μέρους του, φέρνουν στο προσκήνιο την έννοια της ηγεσίας, η οποία αναγνωρίζεται ως σημαντική παράμετρος της διοικητικής εργασίας. Ασκεείται είτε «εκ των άνω» είτε μέσω διαλεκτικής αλληλεπίδρασης «ηγέτη» και υφισταμένων του και αποβλέπει, κυρίως, στη ρύθμιση νοοτροπιών και συμπεριφορών των εργαζομένων σε αναφορά με τις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιούνται (Μπουραντά, 1984, όπ. αναφ. στον Ανδρή, 2015) για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού προσδοκώμενου αποτελέσματος.

Η Ζιάκα (2014), αναφέρει μέσα από τη διερεύνηση της διεθνούς βιβλιογραφίας πως ο *διευθυντής του σύγχρονου σχολείου έχει το ρόλο να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη καθορίζοντας αναλυτικά τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου, έτσι ώστε να στηρίζονται όλοι σε έναν κοινό παρονομαστή* (Wynne, 1991, όπ. αναφ. στη Ζιάκα, 2014: 48). Συμπληρώνει, πως κατά τον Sergiovanni (1989), ο διευθυντής του σχολείου χαρακτηρίζεται ως το πιο σημαντικό μέλος του σχολείου για την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Φροντίζει να επικοινωνεί με σαφή τρόπο με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας κάνοντας γνωστά τα αναμενόμενα αποτελέσματα όλων των τάξεων και επιδιώκοντας αυτά να γίνουν αποδεκτά απ' όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου.

## **1.5. ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ-ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

Η σχολική μονάδα ανταποκρινόμενη στις προκλήσεις της τεχνολογίας, της κοινωνίας της πληροφορίας και γενικότερα της παγκοσμιοποίησης που διαμορφώνουν ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον, χρειάζεται έναν διευθυντή-ηγέτη που θα αναλάβει πολλαπλούς ρόλους, ώστε να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη για την αποτελεσματική πορεία του οργανισμού στο μέλλον (Karavasilis, et al., 2010). Επομένως η έννοια της «Διεύθυνσης» συνυπάρχει και έχει στενή σχέση με δύο παρόμοιους όρους, την «Ηγεσία» και την «Διοίκηση». Ο όρος «Διεύθυνση-Διαχείριση» χρησιμοποιείται ευρέως στη Βρετανία, την Ευρώπη και την

Αφρική, για παράδειγμα, ενώ ο όρος «Διοίκηση» προτιμάται στις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά και την Αυστραλία. Η «Ηγεσία» έρχεται στο προσκήνιο της σύγχρονης εποχής ολοένα και περισσότερο στις ανεπτυγμένες χώρες. Η διοίκηση δεν συνεπάγεται «λιγότερο σημαντικά καθήκοντα» στις ΗΠΑ, αλλά μπορεί να θεωρηθεί γενικός όρος, ο οποίος περιλαμβάνει τόσο την ηγεσία όσο και τη διεύθυνση-διαχείριση. (Creighton, Bush, Dembowski, Echols, Glass, & Hoyle, et al., 2012).

Ο Cuban (1988, όπ αναφ. στους Creighton et al., 2012) μας παρέχει μια από τις πιο σαφείς διακρίσεις μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης:

«Με τον όρο ηγεσία, εννοώ να επηρεάζω τις ενέργειες των άλλων για την επίτευξη επιθυμητών στόχων. . . Η διαχείριση είναι όταν διατηρώ αποτελεσματικά τις τρέχουσες οργανωτικές ρυθμίσεις. Τάσσομαι υπέρ και των δύο χωρίς να αποδίδω ιδιαίτερη αξία σε κανένα από τα δύο, καθώς απαιτούνται διαφορετικές ρυθμίσεις για την κάθε ξεχωριστή περίπτωση».

Σύμφωνα με τον καθηγητή του πανεπιστημίου Harvard, John Kotter (1990) η ηγεσία (leadership) και η διεύθυνση (management) είναι έννοιες οι οποίες συμπληρώνουν και επηρεάζουν η μία την άλλη, καθώς ο διευθυντής ασχολείται με την καθημερινή διαχείριση, ενώ ο ηγέτης προσπαθεί στην καλύτερη απόδοση και συγχρόνως επενδύει στις σχέσεις των εργαζομένων (Ακριβός & Γυαλιά, 2019).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005: 197), η ηγεσία ορίζεται ως: *«η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο με τέτοιο τρόπο ώστε, εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»*. Τονίζεται επομένως η επιρροή, η κατεύθυνση και η καθοδήγηση των άλλων (ατόμων) προς έναν αντικειμενικό σκοπό. Όπως συμπληρώνει ο ίδιος, η επιτυχία ενός οργανισμού προϋποθέτει τον συνδυασμό διοίκησης και ηγεσίας, ώστε με τη σωστή διαχείριση της καθημερινότητας από το υλικό και άυλο δυναμικό, καθώς και την έμπνευση του οραματιστή ηγέτη, να επιτυγχάνει τους στόχους του. Η απουσία μιας από τις δύο έννοιες οδηγεί σε ηγέτη - διαχειριστή, ή ηγέτη - οραματιστή.

### Πίνακας 1: Διοίκηση – Ηγεσία (Μπουραντάς, 2005:202)

	<b>ΗΓΕΣΙΑ</b>
--	---------------

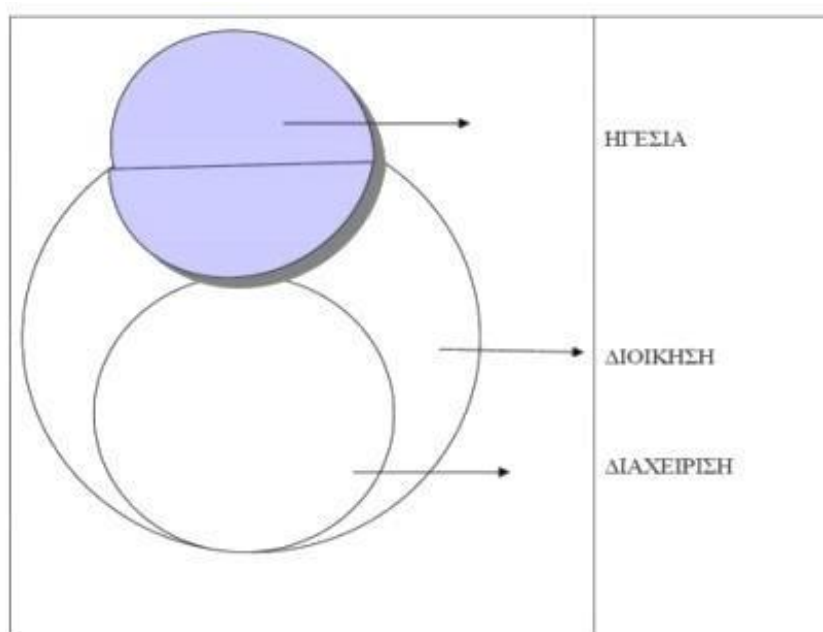
		<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
<b>Δ Ι Ο Ι Κ Η Σ Η</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>Ιδανικός ηγέτης</b>	<b>Διαχειριστής</b>
	<b>ΟΧΙ</b>	<b>Οραματιστής</b>	<b>Ανίκανος Προϊστάμενος</b>

Για να επιτευχθεί αυτό, ο ηγέτης χρησιμοποιεί τόσο την ορθολογική δράση όσο και τη συναισθηματική νοημοσύνη του και επωμίζεται την διεκπεραίωση των διαδικασιών, υλοποιώντας ταυτόχρονα τους στόχους, καθοδηγώντας προσωπικά τους υφιστάμενους του, παρέχοντάς τους κίνητρα και υποκινώντας τους να αυξήσουν την παραγωγή τους. Ταυτόχρονα η διοικητική του εξουσία ασκείται χωρίς τη χρήση βίας ή μετάδοσης αισθήματος φόβου στους υφισταμένους του ώστε οι ίδιοι να αναλαμβάνουν ευθύνες και να εκτελούν επιτυχώς το έργο τους, διατηρώντας υψηλή παραγωγικότητα (Kirkic, Balci, 2021, Karavasilis, et al., 2010: 575).

Η ηγεσία και η διοίκηση πρέπει να έχουν την ίδια βαρύτητα και όσον αφορά την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους. Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαδικασία μετάβασης και εναρμόνισης της σχολικής μονάδας θεωρείται καταλυτικός. Ο στρατηγικός ηγέτης καλείται να βελτιώσει την παρούσα κατάσταση της σχολικής μονάδας και να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ παρόντος και μέλλοντος, να οραματιστεί την κατεύθυνση προς την οποία θα οδηγηθεί η σχολική μονάδα, αφού πρώτα απαντήσει σε τρία ουσιώδη ερωτήματα: ι/ τι είδους εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει η σχολική μονάδα στο μέλλον, ιι/ τι είδους ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, συνολικές και κατ' άτομο, πρέπει να διαθέτει για να παράσχει το αποφασισμένο είδος εκπαίδευσης, ιιι/ πώς θα αναδομηθεί και οργανωθεί εσωτερικά η σχολική μονάδα για να παράσχει το αποφασισμένο είδος εκπαίδευσης. (Αργυροπούλου, 2014: 187)

Στη διεθνή βιβλιογραφία εξέχοντες θεωρητικοί στον τομέα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης κρίνουν ότι ο διευθυντής-ηγέτης αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει περισσότερο από κάθε άλλον στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 76). Χαρακτηριστικά όπως επισημαίνουν οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994: 157) «ηγέτης δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτός που ορίζεται μέσα από

τυπικές διαδικασίες, όπως είναι η επιλογή του προϊσταμένου, του διευθυντή σχολικής μονάδας, ή του Γραφείου Εκπαίδευσης, αλλά αυτός που με την προσωπικότητά του και τις ενέργειές του ξεχωρίζει από μία ομάδα». Κατά τον Κουτούζη (2016: 10) όπως αποδεικνύεται από το παρακάτω διάγραμμα του σχετικά με την σχέση Ηγεσίας - Διοίκησης - Διαχείρισης, η Διαχείριση απλώνεται στον διοικητικό χώρο και επεκτείνεται όλο και περισσότερο αφού βρίσκεται υπό τον έλεγχο της κεντρικής εξουσίας, ενώ όσο πιο αποκεντρωμένο είναι το σύστημα, τόσο περισσότερο αυτή συρρικνώνεται. Αυτό το περιθώριο που αφήνει η Διαχείριση στη Διοίκηση υποδηλώνει τη μερική αυτονομία της σχολικής μονάδας και μπορεί να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης από τον Διευθυντή. Δύναται επομένως ο ίδιος, έχοντας αυτή την ελευθερία, να ηγηθεί.



Σχήμα 1: Σχέση Ηγεσίας-Διοίκησης-Διαχείρισης (Πηγή: Κουτούζης, 2016:10)

Εν συνεχεία, στον αντίποδα, διευθυντές που ενστερνίζονται παλαιότερες και συντηρητικές μεθόδους διοίκησης δεν καταφέρνουν να διατηρήσουν τα εσωτερικά κίνητρα των εργαζομένων ειδικά σε δύσκολες συνθήκες και σε συνθήκες όπου τα εξωτερικά κίνητρα είναι λιγοστά. Όταν κάνουμε λόγο για δημιουργική εργασία χρειαζόμαστε έναν ηγέτη ο οποίος θα ενεργοποιήσει πρωτίστως τα εσωτερικά κίνητρα των υφισταμένων του και θα εμπνέει. Με αυτήν την πρακτική ο αληθινός διευθυντής-ηγέτης κερδίζει την ηθελημένη δέσμευση και

αφοσίωση των εργαζομένων οι οποίοι αποδίδουν καλύτερα όταν δεν είναι υποχρεωμένοι, προς όφελος ολόκληρου του οργανισμού.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ (professionalism) ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΔΕ)**

### **2.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΥ (professionalism)**

Ο όρος «επαγγελματισμός» (professionalism) έχει επικρατήσει διεθνώς ως όρος από το λατινικό ρήμα «professare» που σημαίνει «δηλώνω». Ως έννοια έχει χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές περιστάσεις οπότε καθίσταται δύσκολος ο αντικειμενικός και καθολικός καθορισμός της, αφού οι συγγραφείς δεν είναι σύμφωνοι ως προς αυτόν. Αποδέχονται και ταυτίζονται ως προς τις διαφοροποιήσεις που διέπουν την έννοια στην τρέχουσα ερευνητική βιβλιογραφία (Hall & Schulz, 2003). Παραδείγματος χάριν, στην καθημερινή γλώσσα, η έννοια χρησιμοποιείται γενικά για να δηλώσει μια δραστηριότητα για την οποία το άτομο αμείβεται εν αντιθέσει με το να την κάνει οικειοθελώς. Στον επιχειρηματικό κόσμο, ο επαγγελματισμός είναι γενικώς συνώνυμος με την "επιτυχία" ή αναφέρεται στις αναμενόμενες συμπεριφορές των ατόμων σε συγκεκριμένα επαγγέλματα (Demirkasimoğlu, 2010: 2048).

Κατά τον Baggini (2005) ο επαγγελματίας έπρεπε να δηλώσει ότι είναι ειδικός σε κάποια δεξιότητα ή σε κάποιον τομέα γνώσης. Τα άτομα είτε εργάζονται αυτόνομα, είτε μέσα σε μια επαγγελματική ομάδα τείνουν να αξιολογούν τις δεξιότητες τους, τις γνώσεις τους, την αποτελεσματικότητά τους και την ποιότητα στη δουλειά τους αναφερόμενοι στον «επαγγελματισμό» τους (Δούκα, 2010: 98).

Η Evans (2011), με βάση την εκτεταμένη βιβλιογραφία επί του θέματος, παρουσιάζει ένα ευρύ φάσμα ισχυρισμών και ενδείξεων, μέσω των οποίων ο επαγγελματισμός μπορεί να προσδιοριστεί ως ακολούθως: 1) ένας μηχανισμός πολιτικού και ιδεολογικού ελέγχου, 2) μια

κοινωνικά προσδιορισμένη και δυναμική έννοια, 3) η εφαρμογή της γνώσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις ανάλογα με τους διαφορετικούς σκοπούς που εξυπηρετεί, 4) η αξιοποίηση της γνώσης ως κοινωνικό κεφάλαιο, 5) ένα κανονιστικό σύστημα αξιών που ενσωματώνει την εξέταση των προτύπων και της ποιότητας των υπηρεσιών, 6) η πηγή συγκεκριμένων ταυτοτήτων, 7) η βάση και ο καθορισμός της κοινωνικής και επαγγελματικής δύναμης και του κύρους.

Μια ιδιαίτερη προσέγγιση του επαγγελματισμού περιγράφεται από τον Beaton (2010, όπ. αναφ. στην Φωτοπούλου, 2013: 91), όπου «ο επαγγελματισμός δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε ένα σύνολο δεξιοτήτων εντός ενός δεδομένου επαγγέλματος. Πρόκειται για κάτι που δεν είναι εφικτό να εκφραστεί λεκτικά, καθώς αναδύεται μέσα από τον τρόπο συμπεριφοράς, στάσης, ενδυμασίας, ομιλίας και προτύπων πρακτικής και το οποίο είναι ολοφάνερα ισχυρό». Ανασυνθέτοντας την έννοια διακρίνουμε στοιχεία όπως η ειλικρίνεια, η επιμέλεια, η επιμονή, η προθυμία να ακούσουν και να μάθουν, η δημιουργική σκέψη στο πλαίσιο της κατάρτισης και άλλες συναφείς ιδιότητες, τις οποίες τα άτομα, αν και δεν είναι απόλυτα εφικτό να περιγράψουν, εντούτοις, τις αναμένουν από τους επαγγελματίες με τους οποίους συνεργάζονται.

Συνεπώς, αρκετοί ερευνητές διαπιστώνουν πως πρόκειται για μια διαρκώς μεταβαλλόμενη έννοια η οποία εξαρτάται άμεσα από χωροχρονικούς παράγοντες, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνουν την κοινωνική της (socially constructed) διάσταση (Evetts, 2011: 409, Holroyd, 2000: 39). Ο Troman (1996: 476) εν συνεχεία αντιλαμβάνεται τον επαγγελματισμό όχι ως απόλυτα ιδεώδη αγαθό, αλλά ως «μια κοινωνικά διαμορφωμένη μεταβλητή και αμφισβητούμενη έννοια, που ορίζεται από τη διοίκηση και εκφράζει τις προσδοκίες της για τους εργαζόμενους και τη διατύπωση των καθηκόντων που θα επιτελούν». Αποτελεί επομένως μια κοινωνική κατασκευή που βρίσκεται σε διαρκή αναπροσαρμογή με βάση το εκάστοτε κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο (Mockler, 2005). Την ανάγκη για την ύπαρξη του την ανέδειξε η πολιτεία προσδοκώντας το πιο αποδοτικό, λόγω του επαγγελματισμού, σύστημα, το οποίο θα συνδεόταν με την οικονομική ανταγωνιστικότητα.

Ο επαγγελματισμός δεν αποτελεί απλώς ένα υλικό αγαθό αλλά περιέχει ένα συνονθύλευμα χαρακτηριστικών που συμβαδίζουν με την τήρηση ενός ηθικού, κώδικα δεοντολογίας. Ο Αμερικανός σκιτσογράφος Frank Tyger, (1929-2011, όπ.αναφ στο BizExpert, 2017) είπε για τον επαγγελματισμό κάποτε:

«Επαγγελματισμός είναι να ξέρεις πώς να το κάνεις, τότε να το κάνεις και να το κάνεις».

## 2.2

## Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, διαφαίνεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία έντονα μια τάση προσέγγισης της έννοιας του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Day, 2002), καθώς ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μένει ανεπηρέαστος από την ιδεολογία του. Έτσι τίθεται το θεμελιώδες ερώτημα αν τελικώς οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες ή όχι. Εύλογα το επόμενο ερώτημα σχετίζεται με το αν η εργασία του εκπαιδευτικού είναι ένα εξειδικευμένο επιστημονικό επάγγελμα ή αν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «λειτουργήμα».

Από την αρχαιότητα και για πολλούς αιώνες «δάσκαλος» στη συνείδηση πολλών ανθρώπων υπήρξε κάποιος σημαντικός φιλόσοφος, λογοτέχνης και καλλιτέχνης. Ο εκπαιδευτικός θεωρείτο «λειτουργός» κάτι το οποίο έχει τις ρίζες του στο γεγονός πως οι πρώτοι δάσκαλοι ήταν ιερείς. Το επάγγελμα όμως του εκπαιδευτικού πληροί τα περισσότερα από τα γνωρίσματα ώστε να χαρακτηριστεί «επάγγελμα» και αυτός που το ασκεί ως «επαγγελματίας». Ο ανασταλτικός παράγοντας για το χαρακτηρισμό και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία εστιάζει στο ζήτημα της αυτονομίας του καθώς οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας αντιμετωπίζονται κατά κόρον ως δημόσιοι υπάλληλοι που υποχρεούνται να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους παρά ως γνήσιοι επαγγελματίες (Ξωχέλλης, 2005: 29) αλλά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε κατά κάποιον τρόπο πως υφίσταται ένας σχετικός βαθμός αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας (Θεοχάρη, 2021: 43-50).

Επομένως οι απόψεις δίστανται καθώς από τη μία η εκπαιδευτική διδασκαλία συχνά υπόκειται σε κρατικό οργανωτικό έλεγχο και στον αντίποδα η ασάφεια και η απροσδιοριστία που χαρακτηρίζει αυτόν τον οργανωτικό έλεγχο είναι στοιχείο που αφήνει στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού την επιλογή των κατάλληλων πρακτικών και στρατηγικών που θα αξιοποιηθούν κάθε φορά. Αυτός είναι μάλιστα κατά τον Hoyle (2001: 144-149), ο ορισμός της επαγγελματικής ελευθερίας, να υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα για παροχή υπηρεσιών ποιότητας, κάτι που ο ίδιος συνδέει αργότερα μέσα από τις έρευνές του με την ευρύτερη έννοια του επαγγελματισμού.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε την επαγγελματοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος η οποία προήλθε από την ανάγκη αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και της συνεχής βελτίωσης αυτού. Τα κοινά κριτήρια με βάση τα οποία μια εργασία (occupation) μπορεί να θεωρηθεί επάγγελμα (profession) που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, είναι να επιτελεί μια σημαντική κοινωνική-δημόσια υπηρεσία, να στηρίζεται στην ύπαρξη ενός κώδικα δεοντολογίας ο οποίος να διασφαλίζει την επαγγελματική



ακεραιότητα, να προϋποθέτει θεωρητική και πρακτική εμπειρογνωμοσύνη και ειδικές δεξιότητες για την άσκησή της που να αξιοποιούνται σε περιβάλλοντα που συνεχώς προκύπτουν προβλήματα που επιζητούν λύση, να απαιτεί αίσθημα ευθύνης, οργάνωση, ρύθμιση και συστηματική γνώση, ανώτερη εκπαίδευση και αυτονομία από μέρους των επαγγελματιών (Johnson and Maclean, 2008, Carr, 1999, Brante, 2011)

Στα τέλη της δεκαετίας του '80, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η φιλοσοφία που αντιτίθεται σε αυτήν του παραδοσιακού μοντέλου δημόσιας διοίκησης, ήρθε στο προσκήνιο φέρνοντας ένα νέο μοντέλο διοίκησης, τη Νέα Δημόσια Διοίκηση. Την ίδια περίοδο σηματοδοτήθηκε και η εμφάνιση του «νέου επαγγελματισμού». Ο δημόσιος τομέας αμφισβητείται και γενικές σαρωτικές αλλαγές στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι ασκούν τη δουλειά τους αρχίζουν να αναδύονται. Οι μεταρρυθμίσεις της λεγόμενης εποχής του «εκσυγχρονισμού» βρέθηκαν στην κορυφή της ατζέντας που έθεσαν οι περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες. Στη σημερινή εποχή, τρεις δεκαετίες αργότερα, οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολικών μονάδων καλούνται να συμμορφωθούν στους ανανεωμένους κυβερνητικούς μηχανισμούς χάραξης επαγγελματισμού (Evans, 2011).

Στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο μας, η επαγγελματοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος κατά τον Γκρίτζιο (2006: 155) γίνεται αντιληπτή από την τάση εξευρωπαϊσμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο σύγχρονος ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος, ακολουθεί μια πορεία διαμόρφωσης και αναζήτησης ταυτότητας γι' αυτό επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών. Στα νέα αυτά δεδομένα ο κάθε εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε «πολυεργαλείο», παίρνοντας τον ρόλο του οδηγού, του συμβούλου και διαμεσολαβητή του πνεύματος της δια βίου μάθησης. Πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευαισθητοποίηση, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, να είναι ανοιχτός στις νέες προκλήσεις και εξελίξεις, συμμετέχοντας ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Για παράδειγμα, κατά τους Shaffer, Nash & Ruis (2015: 17-21) η ραγδαία εξάπλωση της τεχνοεπιστήμης και η ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχει ανανεώσει τις διδακτικές – μαθησιακές δυνατότητες της εκπαίδευσης. Αυτό συνεπάγεται εξειδικευμένο προσωπικό που θα αξιοποιεί ορθά τις νέες ψηφιακές δυνατότητες στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας. Επομένως καταληκτικά όλες οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απαιτούνται σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι ειδικές και ενέχουν έναν δια βίου χαρακτήρα.

### **2.3 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ**

Σε κάθε έκφραση της ανθρώπινης δραστηριότητας, το επάγγελμα αποτελεί για το άτομο μια ασχολία ιδιαίτερος σημαντική αφού πηγάζει από μια εσωτερική ανάγκη που ωθεί το άτομο στην επίτευξη ορισμένων σκοπών. Η εργασία αποτελεί έναν καθοριστικό τομέα της ζωής του ανθρώπου και ο κάθε εργαζόμενος προσδοκά μέσω αυτής να εκπληρώσει ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό ψυχολογικών, κοινωνικών και οικονομικών αναγκών που είναι συνυφασμένες με την παραγωγική διαδικασία (Wrzesniewski, 2010: 297-303). Το γεγονός πως οι άνθρωποι περνούν πολλές ώρες στη δουλειά, υποδηλώνει ότι το εργασιακό περιβάλλον θεωρείται σημαντικό μέρος της ύπαρξης κάποιου γιατί μέσα από αυτό θέτει στόχους και αναζητεί νόημα (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014). Έτσι, μελετάται αυτή η ψυχολογική κατάσταση που διέπει τη σχέση του εργαζομένου με τον οργανισμό και συμβάλλει στην ταύτισή του με τους στόχους του οργανισμού κάνοντάς τον να θέλει να είναι μέλος του οργανισμού για να τους επιτύχει (Meyer & Allen, 1997). Τη συναντάμε διάχυτη στη βιβλιογραφία με τον όρο «επαγγελματική δέσμευση» και η σημασία της αναδύθηκε από το χώρο της θετικής ψυχολογίας. Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια η έννοια της δέσμευσης στον εργασιακό χώρο “work engagement” συνιστά αντικείμενο πολλών ερευνών ωστόσο οι ερευνητές είναι δύσκολο να καταλήξουν σε έναν κοινό ορισμό.

Η επαγγελματική δέσμευση συνδέεται με τον εργαζόμενο και την ηθελημένη συναισθηματική αφοσίωσή του να διατηρήσει τη συνεργασία του με τον οργανισμό, η οποία χαρακτηρίζεται από σθένος (ενεργητικότητα) και προσήλωση (Xanthopoulou, Demerouti, Schaufeli, 2007). Ο όρος «συναισθηματική αφοσίωση» περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή του εργαζόμενου, ο οποίος βιώνει την αίσθηση του ανήκειν και νιώθει συναισθήματα αφοσίωσης, σπουδαιότητας, υπερηφάνειας, ευθύνης. Ο όρος «σθένος» αναφέρεται στα υψηλά επίπεδα ενεργητικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας, στην επιθυμία και τη θέληση του εργαζόμενου να αφιερώσει στη δουλειά του χρόνο και προσπάθεια, αλλά και στην επιμονή που δείχνει κατά τη διάρκεια της εργασίας του. Η «προσήλωση» τέλος, αναφέρεται στην πλήρη ταύτιση, συγκέντρωση και απορρόφηση ενός ατόμου στη δουλειά του (Strom, Sears & Kelly, 2013, όπ. αναφ στους Μουρκογιάννη, & Αντωνίου, 2014:).

Με τις παραπάνω διαπιστώσεις φαίνεται να συναινούν οι Leiter & Bakker (2010) που ορίζουν την εργασιακή δέσμευση (work engagement) ως ισχυρή πίστη, ενεργή συναισθηματική-διανοητική σχέση και παρακινητική κατάσταση εργασιακής ευεξίας (workrelated well-being). Είναι σταθερή, θετική και άκρως αντίθετη της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και στην οποία ο εργαζόμενος βιώνει ένα αίσθημα εκπλήρωσης και ολοκλήρωσης, χωρίς κενά στη ζωή του, που τον απομακρύνει από τη σκέψη να εγκαταλείψει την δουλειά του (Riolfi, Savicki, 2014).

Η έρευνα στην οργανωσιακή-επαγγελματική δέσμευση ανέδειξε ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα που διατυπώθηκαν το οποίο δεν είναι άλλο από εκείνο των τριών συνιστωσών των Meyer και Allen (1997). Σύμφωνα με αυτό υπάρχουν τρεις τύποι δέσμευσης: α) η συναισθηματική δέσμευση (affective commitment), β) η δέσμευση λόγω συνέχειας (continuance commitment) και γ) η υποχρεωτική ή κανονιστική δέσμευση (normative commitment) που αποδίδουν μια τρισδιάστατη φύση στην οργανωσιακή δέσμευση. Η πρώτη συνιστώσα της οργανωσιακής δέσμευσης αφορά τη συναισθηματική και ψυχολογική προσκόλληση και υιοθέτηση της στοχοθεσίας του οργανισμού απ' το ίδιο το άτομο που εθελούσια καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για επίτευξη των στόχων. Μηδενίζεται επομένως οποιαδήποτε εκδοχή αποχώρησης. Η δέσμευση λόγω συνέχειας ή αλλιώς η υπολογιστική δέσμευση αποτελεί τη δεύτερη κατά σειρά συνιστώσα της οργανωσιακής δέσμευσης. Προκαλείται όταν ο εργαζόμενος έχει επίγνωση του οφέλους από την παραμονή και του κόστους που συνδέεται με την αποχώρηση από τον οργανισμό. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εργαζόμενος μένει στον οργανισμό, επειδή πρέπει, αναγκαστικά και όχι επειδή το επιθυμεί ο ίδιος. Στην πραγματικότητα το γεγονός αυτό είναι και η διαφορά της συναισθηματικής με τη συνεχή δέσμευση. Οι λόγοι που συμβαίνει δύναται να είναι οικονομικοί, κοινωνικοί ή λόγω αδυναμίας εύρεσης άλλης δουλειάς. Η συνεχής δέσμευση οφείλεται στον οικονομικό δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εργαζόμενο και τον οργανισμό (Bedeian, Kemery & Pizzolatto, 1991, Tetrick, 1995). Η τελευταία συνιστώσα, εκείνη της κανονιστικής δέσμευσης σχετίζεται με την ηθική αίσθηση υποχρέωσης του ατόμου να συνεχίσει να εργάζεται στον οργανισμό. Θεωρεί πως πιο ηθικό και πρόπο είναι να παραμείνει, παραβλέποντας τις όποιες προσωπικές θυσίες χρειαστούν (Iverson & Buttigieg, 1999). Πηγάζει από την εσωτερική ψυχολογική αίσθηση υποταγής και υποχρέωσης που αισθάνονται οι εργαζόμενοι λόγω της προσφοράς παροχών (οικονομικών, προσόντων, επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης, πρόσληψης συγγενικού προσώπου, κ.ά.) που παίρνει τη μορφή ανταπόδοσης McDonald & Makin, 2000).

Ορισμένοι ερευνητές μάλιστα, προσπάθησαν να μετρήσουν, να ποσοτικοποιήσουν την οικειοθελή δέσμευση του προσωπικού, δημιουργώντας δείκτες μέτρησης (metrics) και εργαλεία. Ενδεικτικά το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο για τη μέτρηση της εργασιακής δέσμευσης είναι η κλίμακα Utrecht Work Engagement Scale (UWES) η οποία εμπεριέχει δεκαεπτά (17) τμήματα που μεταγενέστερα μειώθηκαν σε εννέα (9). Περιλαμβάνει τους τρεις βασικούς παράγοντες: α) το σθένος, β) την αφοσίωση, και γ) την απορρόφηση (Schaufeli et al, 2002).

Στη βιβλιογραφία συχνά επισημαίνεται πως ο βαθμός δέσμευσης συνιστά μία από τις πιο σημαντικές μεταβλητές για την κατανόηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων (Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002).

#### **2.4 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΕΔΕ)**

Η επαγγελματική δέσμευση ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους οργανισμούς και αφορά κάθε είδους εργασία καθιστώντας το άτομο παραγωγικό σαν επαγγελματία, ενώ ταυτόχρονα εξυπηρετεί τους σκοπούς της διοίκησης ενός οργανισμού. Στοχεύει στη μέγιστη απόδοση των υπαλλήλων και την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών. Ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η υψηλή εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας γιατί λειτουργεί με απώτερο σκοπό την επιτέλεση ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου, που είναι πολύτιμο αγαθό για την εκπαιδευτική κοινότητα και για όλη την κοινωνία γενικότερα. Η δέσμευση στο επάγγελμα είναι ο κινητήριος μοχλός για εργασία και απόδειξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική δέσμευση είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό για να παραμείνει κάποιος ενεργό μέλος της ομάδας εργασίας στην οποία βρίσκεται και στην προκειμένη περίπτωση του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου.

Οι Louis (1998) & Tyree (1996) αναφέρουν πως η δέσμευση των εκπαιδευτικών δεν ορίζεται πλέον μονοδιάστατα, αλλά πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει τη δέσμευση στο σχολείο (οργανωσιακή δέσμευση), τη δέσμευση στους μαθητές, τη δέσμευση στην επαγγελματική καριέρα, τη δέσμευση στο γνωστικό αντικείμενο στο οποίο διδάσκουν και στη διδασκαλία ως επάγγελμα (επαγγελματική δέσμευση). Σύμφωνα με τον Firestone (1996), το κοινό στοιχείο που διαπερνά όλους τους ορισμούς είναι η παρουσία ενός ψυχολογικού δεσμού ανάμεσα στο άτομο και το αντικείμενο της δέσμευσης του (Ποζατσίδου, 2018: 30) Η επαγγελματική δέσμευση αναφέρεται στο βαθμό ψυχολογικής δέσμευσης που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στη διδασκαλία (Coladarci & Breton, 1997, όπ. αναφ. στην Ποζατσίδου, 2018: 30)

Οι Κυρίτσης & Παπαοικονόμου (2012: 114) αναφέρουν πως «η δέσμευση ενδυναμώνει την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός ανήκει κάπου, τον προσανατολίζει στο όραμα της σχολικής μονάδας, ενισχύει την αποφασιστικότητά του και τη θέληση να καταβάλλει προσπάθειες και να επενδύσει χρόνο για την επίτευξη εργασιακών στόχων. Εκπαιδευτικοί ασθενούς δέσμευσης είναι λιγότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμα, βλέπουν τον εαυτό τους ως

παρείσακτο και νοιάζονται μόνο για την προσωπική τους επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Μετά από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, συμπεραίνεται ότι η επαγγελματική δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας ενδυναμώνεται από την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που νιώθει όταν έχει την αίσθηση πως είναι αποτελεσματικός στο επάγγελμά του, πιο συγκεκριμένα όταν παρατηρεί μια καλή σχολική επίδοση και μια καλύτερη ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών του (Cheung et. al., 2008). Όταν ο εκπαιδευτικός εισπράττει την ανατροφοδότηση από τους μαθητές του, την υποστήριξη των συναδέλφων και κυρίως του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί, τότε κατέχει ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για να είναι πιο παραγωγικός (Henkin, Holliman 2009: 160-165). Ταυτοχρόνως επιτυγχάνεται το όραμα και η αποστολή ενός ολόκληρου εκπαιδευτικού οργανισμού σε περιπτώσεις όπου τα εξωτερικά κίνητρα, όπως ο μισθός, δεν επαρκούν (Saks, 2006).

Σχετικές έρευνες, στους εκπαιδευτικούς, ανέδειξαν τη σημασία της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους δασκάλους τους. Όπως είναι κοινώς αποδεκτό, η διδασκαλία και η αλληλεπίδραση που λαμβάνει από τους ίδιους ο εκπαιδευτής είναι από τα σημαντικότερα κίνητρα προκειμένου να ακολουθήσει κάποιος το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Η επικοινωνία με τους μαθητές αποτελεί αναμφισβήτητα ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο. Σύμφωνα με τη Μουρκογιάννη (2016: 4), η θεωρία διατήρησης πόρων διευκρινίζει ότι: *ο εκπαιδευτικός που έρχεται αντιμέτωπος με δυσμενείς καταστάσεις, όπως για παράδειγμα μια απρεπή συμπεριφορά, ενώ παράλληλα διατηρεί το κίνητρό του και τους εργασιακούς πόρους, πιθανόν να επιτύχει την εργασιακή δέσμευση. Για τους εκπαιδευτικούς, τόσο η αλληλεπίδραση όσο και ο προσανατολισμός σε ένα στόχο αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην απόκτηση εργασιακής δέσμευσης (Konegmann, 2011).*

Η επαγγελματική δέσμευση είναι πολύ σημαντική για τη διδασκαλία, ειδικά για ένα επάγγελμα σαν του εκπαιδευτικού το οποίο έχει να κάνει με ανθρώπους. Η δέσμευση του εκπαιδευτικού ορίζεται ως η ψυχολογική ταύτισή του με τους στόχους και τις αξίες του σχολείου, το σεβασμό προς τους επόπτες του και την προθυμία του να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του (commitment to school, supervisor and colleagues).

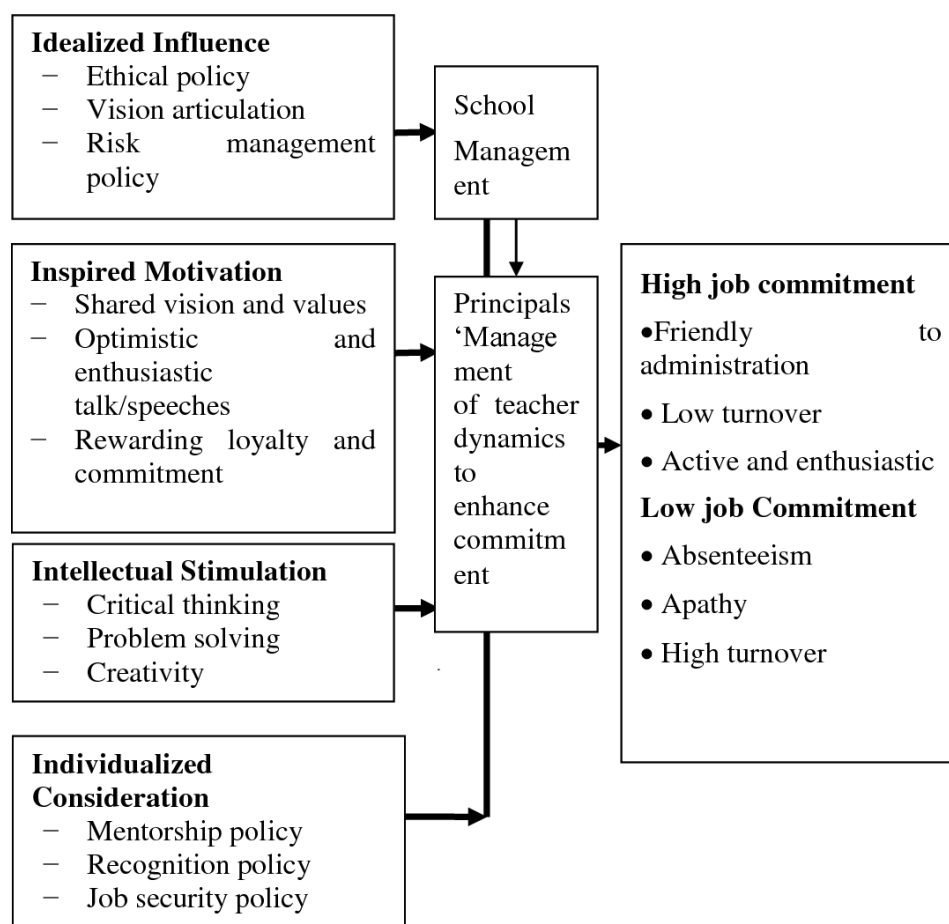
## **2.5Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Στη σχολική διοίκηση ο ρόλος του Διευθυντή αποτελεί σημαντική παράμετρο αναφορικά με την επαγγελματική δέσμευση των εργαζομένων του. Ο ίδιος κατέχει μία περίοπτη θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα και παίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια ενός κλίματος υποστήριξης και υψηλών προσδοκιών. (Yu, Leithwood and Jantzi, 2002). Καλείται να συμπεριφέρεται ως ηγέτης, ενδυναμώνοντας το προσωπικό, δημιουργώντας την κατάλληλη σχολική κουλτούρα που θα συνδέεται με καινοτομίες και αλλαγές, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και συμβάλλοντας στην εξέλιξη και την ανάπτυξη ολόκληρης της σχολικής μονάδας αναλογικά με τις συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον της (Argyriou και Iordanidis, 2014).

Ο Διευθυντής είναι εκείνος που θα διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα για μια ηθελημένη συναισθηματική αφοσίωση του συλλόγου διδασκόντων αφού κατά τους Marks and Louis, (1997) οι εργασιακές συνθήκες επηρεάζουν την δέσμευση των εκπαιδευτικών και ο βαθμός που τους αρέσει το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί μια από τις μεταβλητές της επαγγελματικής δέσμευσης. Με την παραπάνω άποψη συντάσσεται ο Razak (2009) ο οποίος θεωρεί, πως η κοινωνική και επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών συνδέονται αφού η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μία κοινή κατεύθυνση.

Η οργανωσιακή δομή της σχολικής μονάδας, οφείλει να σχεδιάζει διαδικασίες που να επιτρέπουν σε κάθε εκπαιδευτικό να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (participative school decision making) και να εμπλέκεται στη διαχείριση όλων των διοικητικών θεμάτων του σχολείου μέσα από τον επαγγελματικό διάλογο, την κοινή στοχοθεσία και κουλτούρα καθώς και τη συνεργασία όλων των μελών της κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, τοπικής κοινότητας) με σκοπό τη δια βίου μάθηση. Με τις παραπάνω λειτουργικές πρακτικές και χωρίς αυταρχικές διαδικασίες αυξάνεται η ανάπτυξη πρωτοβουλιών διοίκησης» σε σύγκριση με συναδέλφους τους που δεν τυγχάνουν αντίστοιχων ευκαιριών. Ο Selamat (2013: 570-572) τονίζει τη θετική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών του σχολείου (transformational leadership behavior) και της επαγγελματικής δέσμευσης των μόνιμων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Επίσης, ο Huljria (2012) συνδέει θετικά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών με ορισμένες τεχνικές, στυλ και συμπεριφορές της ηγετικής ομάδας των διευθυντών, υποδιευθυντών και μεντόρων.

Το διοικητικό προσωπικό του σχολείου και όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν διευθυντικές θέσεις με τις υψηλές προσδοκίες τους για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του σχολικού έργου, ενθαρρύνουν τη συνεργασία (cooperation) και τη συνοχή (cohesion) όλων των συναδέλφων τους, μετατρέποντας το σχολικό περιβάλλον σε οργανισμό και κοινότητα επαγγελματικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ένας μανθάνων οργανισμός προχωρά στην επίλυση οργανωτικών προβλημάτων, την καινοτομία και τη συνεχή μάθηση. Σε ένα ιδανικό περιβάλλον τα άτομα μαθαίνουν το ένα από το άλλο και κάθε εργαζόμενος προσπαθεί να ενισχύσει και να αναπτύξει τις επαγγελματικές του δεξιότητες, ενώ η διοίκηση δίνει την ευκαιρία να αξιοποιηθεί και να ενισχυθεί η επαγγελματική τους ικανότητα (Saeeda, 2015: 94). Μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και κινδύνων, μεγαλώνει ο βαθμός στον οποίο οι διευθυντές και οι σχολικές δομές υποστηρίζουν τον πειραματισμό και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι εκτιμώνται και ανταμείβονται για την ανάληψη πρωτοβουλίας (Silins & Mulford, 2004: 445). Πιστεύουν έτσι στη σπουδαιότητα του επαγγέλματός τους, δεσμεύονται για παροχή βοήθειας, και εργάζονται με πάθος και ισχυρή θέληση (passionate teachers) κάτι που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αφοσίωση και δέσμευσή τους σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών τους (Mart, 2018).



**Σχήμα 2:** *Η επιρροή του μετασχηματιστικού στύλ ηγεσίας των διευθυντών ως προς την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πηγή: Peter & Kalai, 2016)*

## **2.6 ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΕΣΜΕΥΣΗ**

Το νέο σχολικό περιβάλλον ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, την αποτελεσματικότητα και τη μείωση του κόστους. Οι μεταρρυθμίσεις στον εκπαιδευτικό χώρο έχουν ως στόχο την αλλαγή δομών διοίκησης, των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να συγκλίνουν με εκείνα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η σύγχρονη διακυβέρνηση πλέον συμπλέει με τις επιταγές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, όπως προαναφέρθηκε. Κάτι τέτοιο συμβαίνει αφού κάθε σχολική μονάδα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει και, ως εκ τούτου, είναι αδύνατο να μην επηρεαστεί από τις οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτήν.

Στις τωρινές συνθήκες, η εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο ασχολείται όλο και περισσότερο με την απόδοση και την απόδοση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των διευθυντών. Στην υπάρχουσα εκπαιδευτική νομοθεσία επικρατεί μια οργανωτική «ακαταστασία» η οποία σε συνδυασμό με το συγκεντρωτικό σύστημα της διοίκησης και την κάθετη ιεραρχική διαδικασία αλλαγών που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες επιφορτίζει τον δύσκολο ρόλο του διευθυντή με θέματα προσωπικής και διοικητικής φύσης. Συνεχώς και σε καθημερινή βάση αναγκάζεται να βρίσκεται σε συνθήκες ετοιμότητας και εγρήγορσης ώστε να αντιμετωπίζει οτιδήποτε έκτακτο συμβεί στη σχολική μονάδα. Ωστόσο οι ρόλοι πλέον έχουν μετασχηματιστεί και η διοίκηση τελείται με ιεραρχικό τρόπο, το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων. Όπως όμως συμβαίνει στην πλειονότητα των επιχειρήσεων και των οργανισμών, η υψηλή απόδοση απαιτεί και υψηλά επίπεδα δέσμευσης.

Έτσι, οι Somech & Bogler (2002) τονίζουν πως η επαγγελματική δέσμευση είναι επιτακτική ιδιαίτερος στα ιατρικά και εκπαιδευτικά επαγγέλματα που απαιτούν τη λήψη άμεσων αποφάσεων από τους εργαζομένους. Το σύγχρονο σχολείο δείχνει να έχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ εκπαιδευτικούς δεσμευμένους στους σκοπούς του, σαν τις επιχειρήσεις που κάθε λόγο έχουν να έχουν στο δυναμικό τους εργαζόμενους οι οποίοι διαθέτουν ένα υψηλό επίπεδο εργασιακής δέσμευσης, καθώς με αυτόν τον τρόπο παραμένουν πιστοί και



καταβάλλουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους προκειμένου να συνεισφέρουν στην επίτευξη των σκοπών της επιχείρησης. Έτσι και μια σχολική μονάδα θα είναι ικανή να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, να διευκολύνει την οργανωσιακή αλλαγή, την καινοτομία και κυρίως την αποτελεσματικότητα.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν τη σχολική ηγεσία παράγοντα που συμβάλλει στην ύπαρξη υψηλής δέσμευσης των εργαζομένων όσο και παράγοντα που ευθύνεται για τα αρνητικά αποτελέσματα από τη χαμηλή τους δέσμευση. Για την αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή καθορίζει τη δημιουργία συνθηκών οι οποίες είναι ή δεν είναι ευνοϊκές για την αφοσίωση και την ικανοποίηση των υφισταμένων τους. Όλα τα παραπάνω με τη σειρά τους είναι κρίσιμα για την επαγγελματική δέσμευση των διδασκόντων εφόσον λάβουμε υπόψη πως τα περισσότερα άτομα κάθε οργανισμού επηρεάζονται άμεσα από τον ηγέτη τους. Σε ένα δίκαιο σχολικό περιβάλλον όπου ο διευθυντής εμπλέκει κάθε εργαζόμενο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τον κάνει περισσότερο πρόθυμο να εφαρμόσει αποφάσεις για τις οποίες έχει ζητηθεί η γνώμη του.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

### **3.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ**

Ο κύριος εκφραστής της διοίκησης ενός σχολείου είναι ο διευθυντής. Ο θεσμός του διευθυντή υπάρχει από τότε που θεσπίστηκε ο θεσμός της εκπαίδευσης στη νεότερη Ελλάδα, συγκεκριμένα μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας από την Οθωμανική Αυτοκρατορία, το 1830 (Κοντάκος, 2003).

Στη χώρα μας ο ρόλος του Διευθυντή στη σχολική διοίκηση τα παλαιότερα χρόνια ήταν πολύ διαφορετικός σε σχέση με τη σύγχρονη εποχή, καθώς θεωρείτο το «απόλυτο αφεντικό», που δεν δεχόταν καμία αμφισβήτηση, διατηρούσε μια τυπική σχέση με τους

εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και ήταν πολύ αυστηρός. Από την εποχή εκείνη έχουν αλλάξει πολλά καθώς η εξέλιξη είναι η φυσιολογική πορεία των πραγμάτων. Η κοινωνία μεταβάλλεται και μαζί της μεταβάλλεται το σχολείο κυρίως λόγω των παγκόσμιων αλλαγών. Όλες αυτές οι μεταβολές αντανακλώνται και στο ρόλο των Διευθυντών.

Μέχρι και το 1960 ο διευθυντής θεωρείται ως απλός διαχειριστής των διοικητικών υποθέσεων (Hallinger, 1992: 35-48). Κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 δόθηκε έμφαση στην αναζήτηση της ταυτότητας του αποτελεσματικού διευθυντή και τις αντιλήψεις της ευρύτερης κοινότητας για το ρόλο του. Ωστόσο, *οι ερευνητές της εποχής εστίασαν την προσοχή τους κυρίως σε δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (γένος, ηλικία, τυπική εκπαίδευση), τα οποία αποδείχθηκαν ανεπαρκή, δεδομένου ότι αδυνατούσαν να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα του ρόλου* (Αναγνωστοπούλου, 2001, όπ. αναφ. στον Ρεντίφη, 2015). Την επόμενη δεκαετία του 1980, οι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της αναβάθμισης του ρόλου του διευθυντή σε ηγέτη για να γίνουν εφικτές οι αλλαγές ως προς την εξέλιξη και τη βελτίωση του σχολείου (Σαΐτης, 2007, όπ. αναφ. στον Ρεντίφη, 2015). *Από το 1990, οι έρευνες επικεντρώθηκαν σε νέες μορφές ηγεσίας, καθώς προτάσσεται η ανάγκη για διοικητική αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και ενεργητικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων στη λήψη των αποφάσεων* (Ρεντίφης, 2015).

Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας των εξελίξεων σε πολιτικά, κοινωνικά και τεχνολογικά επίπεδα αλλά και λόγω της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης στην Ελλάδα, που αναδιαμόρφωσε τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και έθεσε σε νέα βάση στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού, έχουν γίνει έρευνες σχετικά με το ρόλο του Διευθυντή ο οποίος από απλός διορισμένος διοικητικός υπάλληλος των εκπαιδευτικών αρχών και διεκπεραιωτής των διοικητικών υποθέσεων είναι ο μόνος που καλείται να μετατραπεί σε «ηγέτη», καθώς ο ρόλος του εμπεριέχει εκείνες τις πτυχές και τις αρμοδιότητες, οι οποίες ταιριάζουν στα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη (Leithwood, 1992). Πρόσφατα, λοιπόν, αρχίζει να αναγνωρίζεται η συνύπαρξη διοίκησης και ηγεσίας και να γίνεται κατανοητή η ανάγκη επιμόρφωσης και διαχείρισης προσωπικού, όπως ορίζουν οι βασικές αρχές της σύγχρονης Οργάνωσης και Διοίκησης.

Με τη σειρά του επομένως, το πρόσωπο του διευθυντή αντανακλά την ψυχή του σχολείου και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους, με την παροχή κινήτρων και συνεχούς υποστήριξης. Στο σημείο ετούτο κρίνεται σκόπιμο να αναλύσουμε τη σημασία των κινήτρων, τα οποία θεωρούνται εσωτερικές καταστάσεις, που μπορεί να παρακινήσουν τη συμπεριφορά και τη δράση ενός ατόμου προκειμένου να εκπληρώσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του κατά τους Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, (2013: 177-

195). Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά ωστόσο αυτά που μας ενδιαφέρουν και χρησιμοποιούνται από ορισμένους Έλληνες διευθυντές είναι τα εσωτερικά που απορρέουν από την ψυχολογία του ατόμου και αποτελούν κινητήρια δύναμη για τον άνθρωπο, ώστε να καταβάλει την μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια για επιτυχία.

Στις σύγχρονες συνθήκες αβεβαιότητας είναι ιδιαίτερα καθοριστική η στάση των διευθυντικών στελεχών για την ύπαρξη ενός σταθερού και αρμονικού κλίματος στην σχολική μονάδα και την επαγγελματική δέσμευση των Διδασκόντων. Σύμφωνα με την άποψη της Παπαλόη (2017-2018) «οι σχολικοί ηγέτες που διαθέτουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τις διαθέσεις και τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, μπορούν ευκολότερα: να υιοθετήσουν τις αλλαγές, να καλλιεργήσουν τη δέσμευση στους άλλους». Όπως η ίδια τονίζει, πλέον ο Διευθυντής και στη χώρα μας είναι ένας «απεγνωσμένος ήρωας»: Ταυτοχρόνως κατέχει την ιδιότητα του να είναι «άνθρωπος», «παιδαγωγός», «καινοτόμος», «μάνατζερ ανθρώπινου δυναμικού», «διαμεσολαβητής», «διοικητής», «ηγέτης», «ειδικός στα οικονομικά», «επιχειρηματίας» και «homo politicus». Μάλιστα ο θεσμός του μέντορα εισήχθη ήδη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και η μεντορική σχέση εντάσσεται σε ένα σαφές θεσμικό πλαίσιο (Υπουργείο Παιδείας, 2010). Την ίδια στιγμή σε περίπτωση που ο ρόλος του μέντορα έχει και αξιολογικό χαρακτήρα θα πρέπει να υπάρξει ισορροπία ανάμεσα στους δύο ρόλους που επιτελεί ένας διευθυντής ως μέντορας / και ως προϊστάμενος (Λασκαράκης, 2012).

Σε κάθε περίπτωση, ιδιαιτέρως στη χώρα μας όπου τα εξωτερικά κίνητρα δεν ευνοούν την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα η απουσία μεγάλων οικονομικών απολαβών οι οποίες θα ήταν δελεαστικές, ο διευθυντής στοχεύει σε εσωτερικά κίνητρα αν επιδιώκει την αληθινή δέσμευση καρδιάς. Γίνεται επομένως αισθητή η ιδιαιτερότητα του σχολείου ως οργανισμού ο οποίος ενέχει τον ανθρώπινο παράγοντα στη διαδικασία λειτουργίας του καθώς και η δυσκολία που διακατέχει τον ρόλο του σχολικού διευθυντή που σχετικά με τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων, στην Ελλάδα διαθέτει τη μικρότερη εξουσία σε σύγκριση με άλλες χώρες του ΟΟΣΑ.

### **3.2 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών στον ευρωπαϊκό και στο διεθνή χώρο όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, έχουν δημιουργήσει ένα νέο πρότυπο εκπαιδευτικού ο οποίος καλούμενος να ανταποκριθεί στις πιέσεις του νέου πλαισίου προσόντων, της «κυβερνησιμότητας» (governmentality), της «επιτελεστικότητας» (performativity) και της λογοδοσίας, οφείλει να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας, με τον επαγγελματισμό που τον διακρίνει.

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι εμπειρικές μελέτες που σχετίζονται με την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένες. (Tsakiridou & Iordanidis & Sagiadinou, 2014). Στη λεγόμενη «Κοινωνία της Γνώσης» οι απαιτήσεις αυξάνονται ενώ οι συνθήκες αβεβαιότητας κυριαρχούν. Οι πιέσεις που πηγάζουν από την εργασιακή ανασφάλεια, δημιουργούν στους Έλληνες εκπαιδευτικούς τη δυσκολία να αφοσιωθούν πλήρως στο παιδαγωγικό τους έργο (Kouni & Koutsoukos & Panta, 2018). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ένας σημαντικός παράγοντας που αποτρέπει πολλούς Έλληνες εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν και δεν είναι άλλος από την υπηρεσιακή τους κατάσταση. Οι μόνιμοι δάσκαλοι αναπτύσσουν άλλο βαθμό επαγγελματικής δέσμευσης σε αντίθεση με τους αναπληρωτές ή τους μειωμένου ωραρίου εκπαιδευτικούς (Iordanidis & all 2014). Ωστόσο από έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι του δημοσίου τομέα τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης λόγω συνέχειας και εργασιακής ασφάλειας κατά τους Meyer & Allen (1997).

Για τα ελληνικά δεδομένα, όπως αναφέρει η Χριστοπούλου (2021: 17-18) σύμφωνα με τον (Ν. 4823/2021) για την αναβάθμιση του σχολείου και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στα σχολεία δίνεται μεγαλύτερη αυτονομία σε τρεις κατευθύνσεις:

#### I. Με την ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας

- Ελεύθερη επιλογή διδακτέας-σχολικής ύλης
- Αυτονομία ως προς το περιεχόμενο, μορφή των σχολικών δοκιμασιών των μαθητών
- Ελευθερία στη διοργάνωση εκπαιδευτικών ομίλων
- Έγκριση εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα

#### II. Ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης

- Ενδοσχολικοί συντονιστές, μέντορες
- Ανάλυση ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς για τη διοργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων

### III. Μεγαλύτερη διαφάνεια και λογοδοσία

- Μεγαλύτερη διαφάνεια και λογοδοσία
- Όλες οι σχολικές μονάδες να διαθέτουν ιστοσελίδα που να είναι προσβάσιμη από όλους (EURYDICE, 2022)

Η οργανωτική αυτή δομή των σχολικών μονάδων ενισχύει την ατομική πρωτοβουλία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση της τάξης, στο καθορισμό καινοτόμων στόχων του οργανισμού, ενώ ταυτόχρονα προβάλλει την προσπάθειά τους, τις δράσεις τους και τους δημιουργεί ένα έντονο αίσθημα ικανοποίησης με αποτέλεσμα να νιώθουν περισσότερο αφοσιωμένοι και επαγγελματικά δεσμευμένοι (Παπαζαφειρόπουλος, 2012).

Σε άλλη έρευνα των Tims, Bakker και Xanthopoulou (2011), προέκυψε ότι η εργασιακή δέσμευση συσχετίζεται θετικά με την ηγεσία-διεύθυνση. Ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου συνίσταται κατά τον Σαϊτή (2000) στην υλοποίηση των σκοπών του σχολείου, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, χωρίς όμως να παραμελούνται οι προσωπικές ανάγκες και φιλοδοξίες των δασκάλων. Θα πρέπει επομένως η σχολική διεύθυνση να καταστήσει σαφές στους υφισταμένους της πως επιτελούν σπουδαίο έργο και να τους ενθαρρύνει αισθήματα υπερηφάνειας και αναγνώρισης της αξίας του επαγγέλματός τους. Στις περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες φαίνεται να συμβαίνει αυτό το φαινόμενο αφού όπως ανέδειξε η Καρακώστα (2018), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να κατέχουν πολύ υψηλά επίπεδα νοηματοδότησης της εργασίας τους στο σύνολο. Για αυτούς, η δουλειά τους είναι σημαντική, επηρεάζει θετικά την κοινωνία και εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό. Επίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την Ραζή (2017: 95) *«η πλειοψηφία των διδασκόντων φαίνεται να έχουν αναπτύξει μία καλή συνεργατική σχέση με τον διευθυντή τους, έτσι ώστε να βελτιώνονται και να εξελίσσονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο»*.

Όπως συμπληρώνουν οι Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014) υψηλή δέσμευση εμφάνισαν όσοι εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία άνω των δέκα ετών. Οι Βακόλα και Νικολάου (2012), συσχετίζουν αυτό το φαινόμενο με τη δέσμευση συνέχειας. Αυτή η δέσμευση αφορά την αξία που δίνουν οι ίδιοι στην καριέρα τους αλλά ταυτόχρονα συνδέεται και με τις περιορισμένες εναλλακτικές ευκαιρίες για εύρεση νέας εργασίας που αισθάνονται ότι έχουν οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί. Έτσι προσκολλώνται ψυχολογικά και συναισθηματικά στον οργανισμό που εργάζονται για πολλά χρόνια και έχουν αποκτήσει εργασιακή αποδοχή.

Τέλος, το φιλότιμο του Έλληνα εκπαιδευτικού δρα ως κινητήριος δύναμη ώστε να επενδύσει συναισθηματικά και να νιώθει περήφανος για την προσφορά του στην εκπαίδευση (Ραζή, 2017).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις, οι στάσεις, οι προδιαθέσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα μέσα το πλαίσιο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης ως τρόπος «ανάγνωσης» των δεδομένων που προέκυψαν έχει τη δική της βαρύτητα, μιας και ως θεωρητικό μοντέλο ενίσχυσε τη «δεξαμενή» των ερευνητικών ερωτημάτων. Η εργασιακή δέσμευση διερευνάται υπό το πρίσμα των τριών συνιστωσών (συναισθηματική δέσμευση, συνεχής ή δέσμευση συμφέροντος και κανονιστική δέσμευση) σύμφωνα με το μοντέλο των (Meyer & Allen, 1997).

Για διερεύνηση του ανωτέρω σκοπού θέσαμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναδύθηκαν από την παρουσίαση του θεωρητικού μέρους που προηγήθηκε:

Σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται την έννοια της επαγγελματικής δέσμευσης οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί;

Σε ποιο βαθμό πράγματι υφίσταται η επαγγελματική δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Κατά πόσο τη σημερινή εποχή, ο Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας επηρεάζει την επαγγελματική δέσμευση όλων των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ίδιους;

Ποιες είναι οι ενέργειες του διευθυντή για την ανάπτυξη της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα;

Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι:

Να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της επαγγελματικής δέσμευσης.

Να ερευνήσει τι πραγματικά ισχύει στις σχολικές μονάδες τους αναφορικά με τον ρόλο των διευθυντών στην επαγγελματική τους δέσμευση.

Να καταγράψει τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους διοίκησης που ενισχύουν τη δέσμευση στην εργασία.

Να καταγραφεί το επίπεδο εργασιακής τους δέσμευσης.

Να εξεταστεί αν το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα των εκπαιδευτικών, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα επηρεάζουν την δέσμευσή τους στην εργασία.

#### 4.2.

#### ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σημαντική αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξε η ελλιπής διερεύνηση του ρόλου των διευθυντών των σχολικών μονάδων αναφορικά με την επαγγελματική δέσμευση των υφισταμένων τους. Ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και στον ελλαδικό χώρο δεν έχει δοθεί η πρέπουσα σημασία της υποστήριξης των εκπαιδευτικών ώστε να εισάγουν εκπαιδευτικές καινοτομίες νιώθοντας πραγματι επαγγελματικά δεσμευμενοι στη εργασία τους. Αναγκαία είναι επομένως η συμβολή των διευθυντών ως προς αυτήν. Η πρωτοτυπία και η χρησιμότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας έγκειται στη μελέτη ενός τόσο αναγκαίου ζητήματος το οποίο επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, μιας και εν τέλει παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Γίνεται έτσι προσπάθεια να καλυφθεί κάποιο κενό στην ήδη υπάρχουσα έρευνα.

### 4.3.

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

Για την επιστημονική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες βασιζόμαστε σε πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις καθώς η ανακάλυψη της αλήθειας που είναι κρυμμένη ή δεν έχει ανακαλυφθεί μέχρι στιγμής αποτελεί το βασικό στόχο κάθε έρευνας (Cohen & Manion, 1997). Σκοπός της έρευνας είναι να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις επιστημονικά τεκμηριωμένες με όσο το δυνατό γενικότερη ισχύ με τα ευρήματά της (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η πιο βασική διάκριση είναι ανάμεσα στην ποιοτική και την ποσοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα ανήκει στις νατουραλιστικές φιλοσοφίες, αφορά το ποιοτικό φαινόμενο, δηλαδή τα φαινόμενα που σχετίζονται ή εμπλέκουν την ποιότητα ή το είδος. Αυτός ο τύπος έρευνας στοχεύει στην κατανόηση των φαινομένων και την ανακάλυψη των βαθύτερων κινήτρων και επιθυμιών, χρησιμοποιώντας πυκνή περιγραφή μέσα από συνεντεύξεις και από τη συμμετοχική παρατήρηση ως τη συγκέντρωση ημερολογίων, εγγράφων, ή άλλου δημοσιοποιημένου υλικού (άρθρα, διαφημίσεις, εικόνες, βίντεο κ.α.). Αντιθέτως, η ποσοτική έρευνα ανήκει στις θετικιστικές φιλοσοφίες που υποστηρίζουν ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι αντικειμενική, δεν είναι χαώδης και τυχαία αλλά διαμορφώνεται από κανονικότητες και νόμους. Βασίζεται στη μέτρηση της ποσότητας ή του ποσού και εφαρμόζεται σε φαινόμενα που μπορούν να εκφραστούν από άποψη ποσότητας. Σκοπός της έρευνας είναι τα κοινωνικά φαινόμενα και οι δράσεις τους να μπορούν να προβλεφθούν και να ελεγχθούν. Οι ποσοτικές έρευνες διεξάγονται είτε με μελέτες επισκόπησης είτε με πειραματικές διαδικασίες, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ή συστηματικές παρατηρήσεις και τα δεδομένα τους αναλύονται στατιστικά.

Συνεπώς, με στόχο την εξέταση των ανωτέρω ερευνητικών ερωτημάτων σε μικρό χρονικό διάστημα ακολουθήθηκε ποσοτική μέθοδος, αφού κύρια επιδίωξη της έρευνας ήταν η περιγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε περιορισμένα ερωτήματα αποτυπωμένες με ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2011).

### 4.4.

### Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ



Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας και επιλέχθηκε ως εργαλείο, καθώς μπορεί να συμπληρωθεί ανώνυμα, σύντομα και εύκολα ενώ παράλληλα λόγω της ανωνυμίας αυξάνεται σημαντικά ο βαθμός ανταπόκρισης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών από διάφορες περιοχές της χώρας στις οποίες και μπορεί να διανεμηθεί. (Cohen, 2008: 414). Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε, αποτελείται από εισαγωγική επιστολή και 5 ενότητες. Στην εισαγωγική επιστολή περιλαμβάνονται γενικές πληροφορίες για την έρευνα και τη διαχείριση των δεδομένων επισημαίνοντας ότι η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας, ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία των ερωτώμενων, η προαιρετική συμμετοχή, η αποχώρηση από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή και η εμπιστευτικότητα και η σημασία της απάντησης όλων των ερωτήσεων. Το πρώτο μέρος του δοθέντος ερωτηματολογίου περιέχει ερωτήσεις, που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος εμφανίζονται οι ερωτήσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις της έννοιας της “επαγγελματικής δέσμευσης” - “work engagement” από τους εκπαιδευτικούς, στο τρίτο μέρος αποτυπώνεται η επαγγελματική δέσμευση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο τέταρτο μέρος ο ρόλος του/ της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική δέσμευση των διδασκόντων και στο πέμπτο μέρος εξετάζονται οι ενέργειες των Διευθυντών που ωθούν στη δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το χρονικό διάστημα Αυγούστου - Οκτωβρίου 2022, μέσω ηλεκτρονικής online μορφής και με προώθηση των στοιχείων επικοινωνίας της ερευνήτριας, για την περίπτωση ανάγκης διευκρινίσεων.

Ως επί το πλείστον περιλαμβάνει οι ερωτήσεις διαβάθμισης και ερωτήσεις που περιλαμβάνουν προτάσεις με διαβαθμίσεις συμφωνίας-ασυμφωνίας με τη μορφή της 5 βαθμιας κλίμακας Likert (5-point Likert agreement scale) π.χ. 1,2,3,4,5. Η κλίμακα Likert μετρά τις αντιδράσεις των υποκειμένων, δίνοντας ως απαντήσεις- επιλογές αριθμούς-βαθμούς στους οποίους αντιστοιχούν απαντήσεις του τύπου «Διαφωνώ»/ «Συμφωνώ» με διαβαθμίσεις, δηλαδή: 1= διαφωνώ απολύτως, 2= συμφωνώ λίγο, 3= συμφωνώ αρκετά, 4= συμφωνώ πολύ, 5=συμφωνώ απολύτως. Με αυτή τη μέθοδο τα δεδομένα επιδέχονται σύνθετη στατιστική επεξεργασία.

#### 4.5.

#### ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τον πληθυσμό στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν εκατόν δέκα έξι (116) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αστικών, ημιαστικών νησιωτικών και αγροτικών περιοχών, αριθμό ατόμων που σύμφωνα με τους Cohen, et.al., (2007), είναι δυνατόν να εξεταστεί για κάθε στατιστική ανάλυση. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας – χιονοστιβάδας αφού τα ερωτηματολόγια κοινοποιήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι με τη σειρά τους τα προώθησαν στο εκπαιδευτικό προσωπικό τους. Ο πληθυσμός της μελέτης αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς πανεπιστημιακής και τεχνολογικής εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, γεγονός που είχε ως συνέπεια την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλομορφία, αντιπροσωπευτικότητα και ακριβέστερη αντανάκλαση των απόψεων του εν λόγω πληθυσμού. Επιπλέον μεγάλο εύρος παρουσίασαν και οι σχολικές μονάδες ως προς το μέγεθός τους.

Επομένως τα 116 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής Google forms, με ηλεκτρονική διεύθυνση <https://docs.google.com/forms/d/1wxdTimj9MTgfogTfx2RKUluBhAWMdPy7xdWNTkMVH0U/edit?pli=1>.

Στο σύνολο των ερωτηματολογίων δεν βρέθηκαν ερωτηματολόγια με βασικές ελλείψεις προκειμένου να αποκλειστούν από τα προσμετρούμενα αποτελέσματα.

#### 4.6.

#### ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS αφού πρώτα έγινε κωδικοποίηση των απαντήσεων. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική όπως συχνότητες και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές και μέσοι όροι για τις ποσοτικές μεταβλητές αλλά και επαγωγική στατιστική με στατιστικούς ελέγχους ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα μετά τη μελέτη του συγκεκριμένου δείγματος. Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's  $\alpha$  για να διερευνηθεί η εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας αλλά και το Kolmogorov Smirnov test για τον έλεγχο κανονικότητας δεδομένων. Η ύπαρξη τυχόν επιδράσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις θεματικές ενότητες ανιχνεύθηκε μέσω μη παραμετρικών ελέγχων όπως ο Mann-Whitney U test αλλά και ο

Kruskal Wallis X2 test οι οποίοι θα αναλυθούν εκτενέστερα στη συνέχεια. Τέλος, διερευνήθηκαν πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στις ποσοτικές μεταβλητές μέσω του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho.

#### 4.7.

#### ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ

Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνονταν επιστολή που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για την εθελούσια συμμετοχή τους, την διασφάλιση της ανωνυμίας και του απορρήτου. Ενημέρωνε για την δυνατότητα μη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου καθώς και την αποχώρηση τους από την έρευνα σε οποιαδήποτε στάδιο διεξαγωγής της, χωρίς καμία επίπτωση. Ο χρόνος συμπλήρωσης υπολογίστηκε στα 10 λεπτά. Τέλος, αναγράφονταν τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή, προς επίλυση οποιασδήποτε απορίας.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, εξασφαλίστηκε ο σεβασμός στα δικαιώματα των συμμετεχόντων προστατεύοντας την ιδιωτικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Diener, et.al., 1978). Επίσης, εκτός από την προστασία της ιδιωτικότητας, η ανωνυμία των παρεχομένων πληροφοριών πρέπει να διασφαλίζεται έτσι ώστε να μην αποκαλύπτεται η ταυτότητα των συμμετεχόντων (Cohen, et.al., 2007). Η ανωνυμία αναφέρεται στο γεγονός ότι ο ερευνητής σέβεται την εμπιστευτικότητα της ταυτότητας των συμμετεχόντων, η οποία δεν πρέπει να αποκαλυφθεί. Τέλος, εκτός από την εμπιστευτικότητα, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η προστασία και η μελλοντική χρήση των πληροφοριών που συλλέγονται (Punch, 2009). Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν από την παρούσα ερευνητική διαδικασία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας.

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

## 5.1.

## ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από εννέα ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο σπουδών, η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, ο κλάδος ΠΕ, η ειδικότητα, η εργασιακή σχέση, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας καθώς και τα έτη υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα είναι στοιχεία μέσω των οποίων είναι εύκολο να διαμορφωθεί το προφίλ κάθε ερωτώμενου που έλαβε μέρος στην έρευνα.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αποτελείται από έξι ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμιες κλίμακες τύπου Likert και ασχολούνται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών γύρω από την έννοια της <<επαγγελματικής δέσμευσης>>.

Η τρίτη θεματική ενότητα αποτελείται επίσης από επτά ερωτήσεις που απαντήθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert και εστιάζει στην επαγγελματική δέσμευση συγκεκριμένα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η τέταρτη θεματική ενότητα απαρτίζεται εξίσου από τέσσερις ερωτήσεις σχεδιασμένες σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert σχετικά με το ρόλο του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική δέσμευση των διδασκόντων.

Στην πέμπτη και τελευταία θεματική ενότητα χρησιμοποιήθηκε επίσης 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert σε τρεις ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τις ενέργειες των Διευθυντών που ωθούν στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

## 5.2.

## ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εσωτερική αξιοπιστία, ή αλλιώς εσωτερική συνάφεια, είναι το πρώτο κριτήριο που οφείλει να πληρεί ένα ερευνητικό εργαλείο ώστε να μπορούν να διεξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα έπειτα από μελέτη ενός αντικειμένου. Ένα εργαλείο μέτρησης μπορεί να

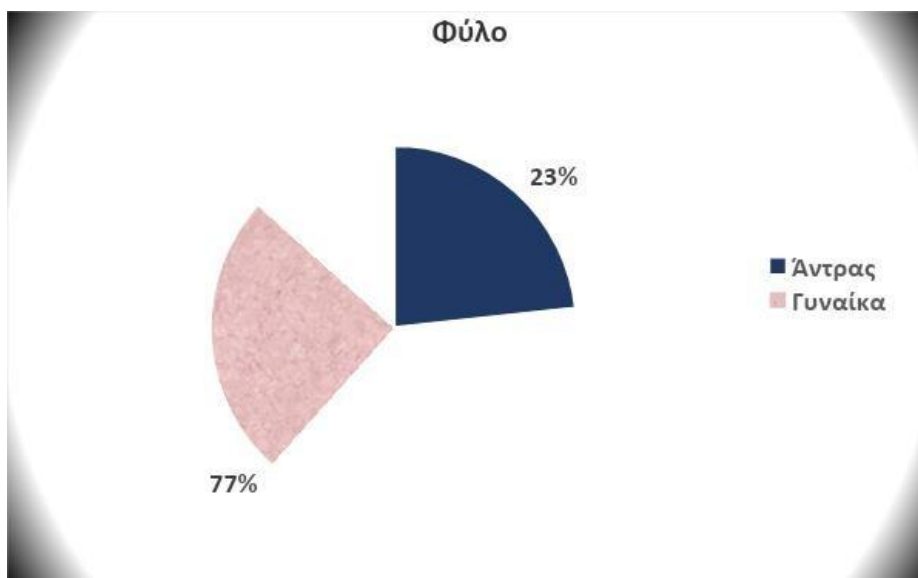
θεωρηθεί αξιόπιστο όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις διαφορετικού χρονικού σημείου του ίδιου δείγματος προκύπτουν τα ίδια αποτελέσματα. Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνοχής δείχνει το κατά πόσο διαφορετικές προτάσεις προσμετρούν την ίδια μεταβλητή και υπολογίζεται μέσω του δείκτη Cronbach's alpha. Οι τιμές που μπορεί να πάρει ο συγκεκριμένος δείκτης κυμαίνονται από 0 έως 1, ενώ για να είναι ικανοποιητική η τιμή του δείκτη πρέπει να υπερβαίνει την τιμή του 0.7 με όσο πιο κοντά στη μονάδα να δηλώνεται μεγαλύτερη εσωτερική συνοχή. Όταν σε έναν συγκεκριμένο πληθυσμό με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία εφαρμόζεται για πρώτη φορά ένα ερευνητικό εργαλείο μέτρησης τότε ο έλεγχος αξιοπιστίας θα πρέπει να είναι εκείνος της εσωτερικής συνοχής. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο δείκτης Cronbach's a προέκυψε ότι είναι ίσος με 0.864 σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, τιμή αρκετά υψηλή που δείχνει εσωτερική αξιοπιστία και συνοχή της έρευνας.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,864	40

Πίνακας 1. Δείκτης Cronbach's a για μέτρηση εσωτερικής αξιοπιστίας.

### 5.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

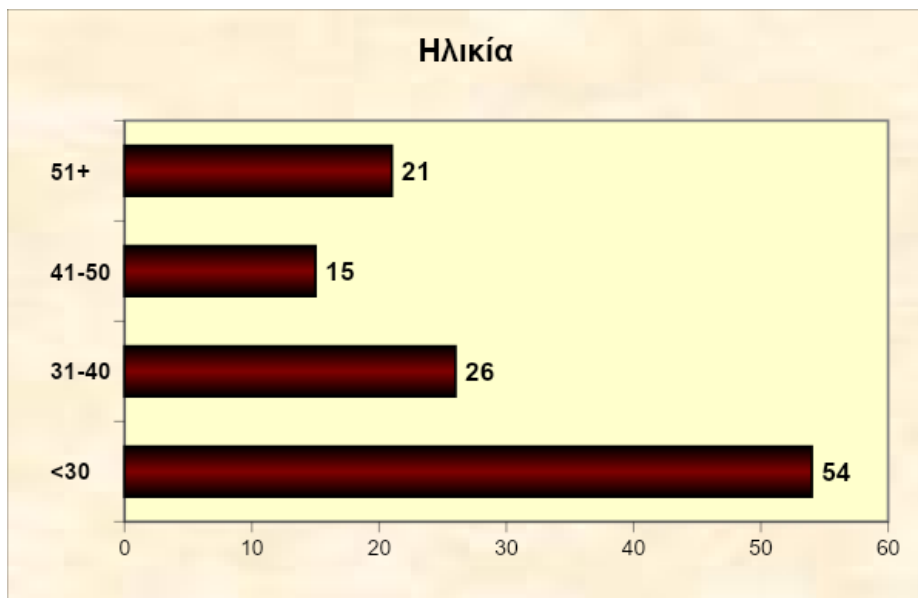
Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 116 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Αθήνας. Από αυτούς, η πλειοψηφία του δείγματος είναι γυναίκες με ποσοστό 76.7% (N=89 άτομα) ενώ το υπόλοιπο 23.3% (N=27 άτομα) είναι άντρες, όπως θα δούμε στο επόμενο Διάγραμμα.



Διάγραμμα 1. Κατανομή δείγματος βάσει φύλου.

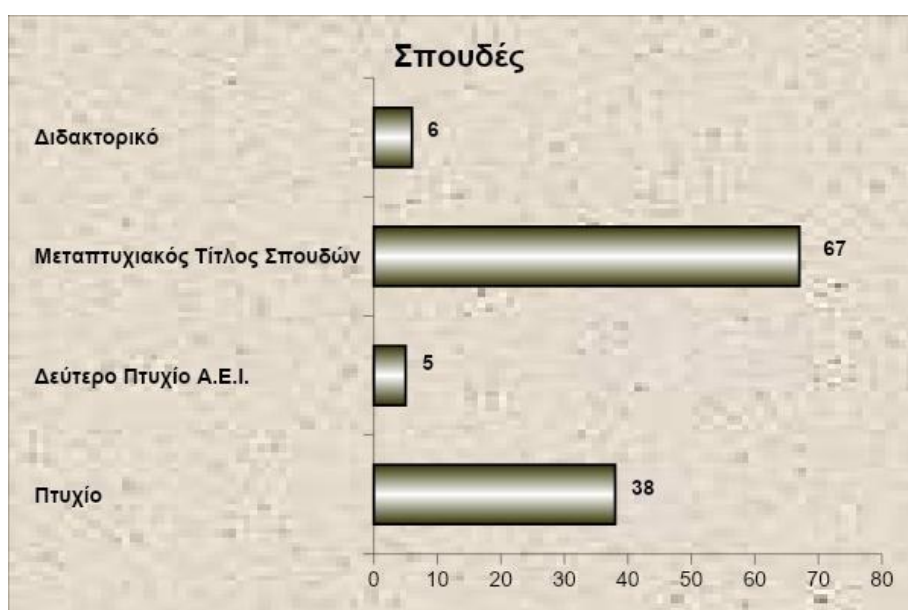
Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα των ερωτώμενων προέκυψε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 46.6% (N=54 άτομα) είναι ηλικίας έως 30 ετών, ακολουθεί

το ηλικιακό γκρουπ 31-40 με ποσοστό 22.4% (N=26 άτομα), οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών με ποσοστό 18.1% (N=21 άτομα) και τέλος οι εκπαιδευτικοί μεταξύ 41-50 ετών με ποσοστό 12.9% (N=15 άτομα).



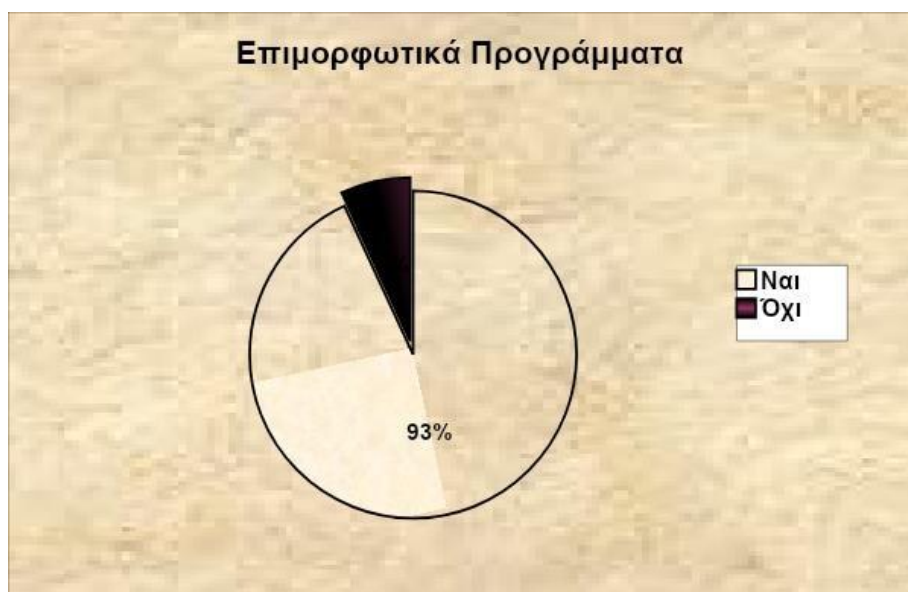
Διάγραμμα 2. Κατανομή δείγματος βάσει ηλικιακής ομάδας.

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για το ανώτερο επίπεδο σπουδών που έχουν ολοκληρώσει και όπως φαίνεται πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν και πιο συγκεκριμένα το 57.8% του δείγματος (N=67 άτομα) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, και ακολουθεί το 32.8% (N=38 άτομα) που είναι κάτοχοι του βασικού πτυχίου ΑΕΙ. Με αρκετά χαμηλότερο ποσοστό 5.2% (N=6 άτομα) είναι οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο και τέλος με ποσοστό 4.3% (N=5 άτομα) είναι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ.



### Διάγραμμα 3. Κατανομή δείγματος βάσει επιπέδου σπουδών.

Παρακάτω φαίνεται η Διαγραμματική απεικόνιση για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα όπου το 93.1% του δείγματος (N=108 άτομα) απάντησε θετικά και το υπόλοιπο 6.9% (N=8 άτομα) φαίνεται να μην έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης.



Διάγραμμα 4. Κατανομή δείγματος βάσει συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

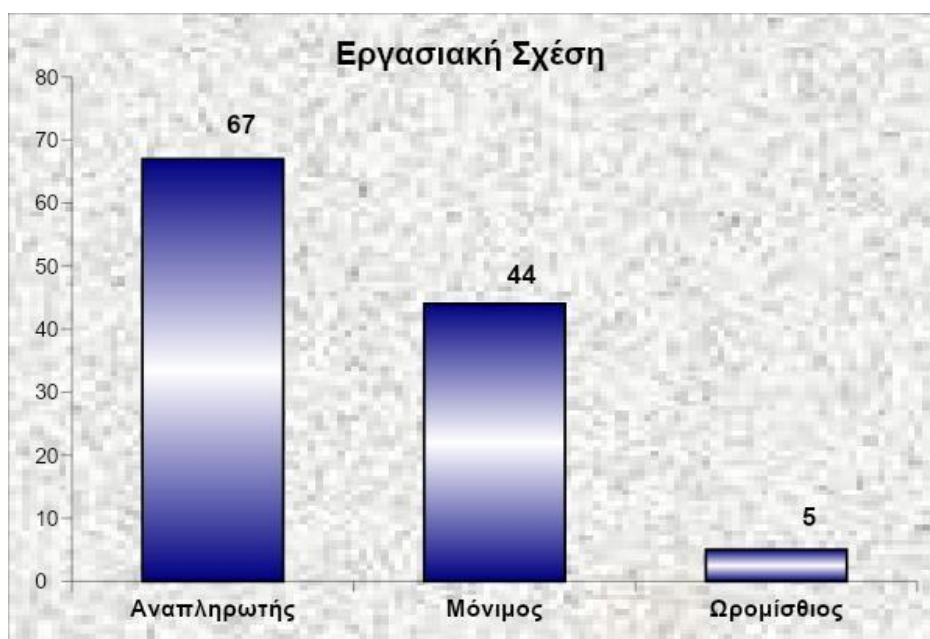
Ως προς τον κλάδο ΠΕ και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, βρέθηκε πως η πλειοψηφία του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα με ποσοστό 61.2% (N=71 άτομα) είναι Δάσκαλοι. Με αρκετά χαμηλότερο ποσοστό 9.5% (N=11 άτομα) είναι οι Νηπιαγωγοί, με 6.9% (N=8 άτομα) οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, και με ένα ποσοστό της τάξης του 6% (N=7 άτομα) οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Φιλολογίας. Το υπόλοιπο 16.4% απαρτίζεται από ειδικότητες όπως καθηγητές Φυσικής Αγωγής, Θεατρικής Αγωγής, Πληροφορικής, Γαλλικής Φιλολογίας, Μουσικής Επιστήμης, Θεολογίας, Εικαστικών, Τουρκικής Φιλολογίας, Μαθηματικών, Παράλληλης Στήριξης και σχολικούς νοσηλευτές σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα.

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δάσκαλος/α	71	61,21
Νηπιαγωγός	11	9,48
Φυσικής αγωγής	2	1,72
Θεατρική Αγωγή	3	2,59
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	8	6,90
Αγγλική Φιλολογία	7	6,03
Πληροφορικής	2	1,72
Γαλλική Φιλολογία	2	1,72
Σχολικός νοσηλευτής	2	1,72
Μουσικής Επιστήμης	2	1,72
Θεολόγος	1	0,86
Εικαστικά	1	0,86

Τουρκολόγος	1	0,86
Μαθηματικός	1	0,86
Παράλληλη στήριξη	2	1,72

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος βάσει ειδικότητας και κλάδου ΠΕ.

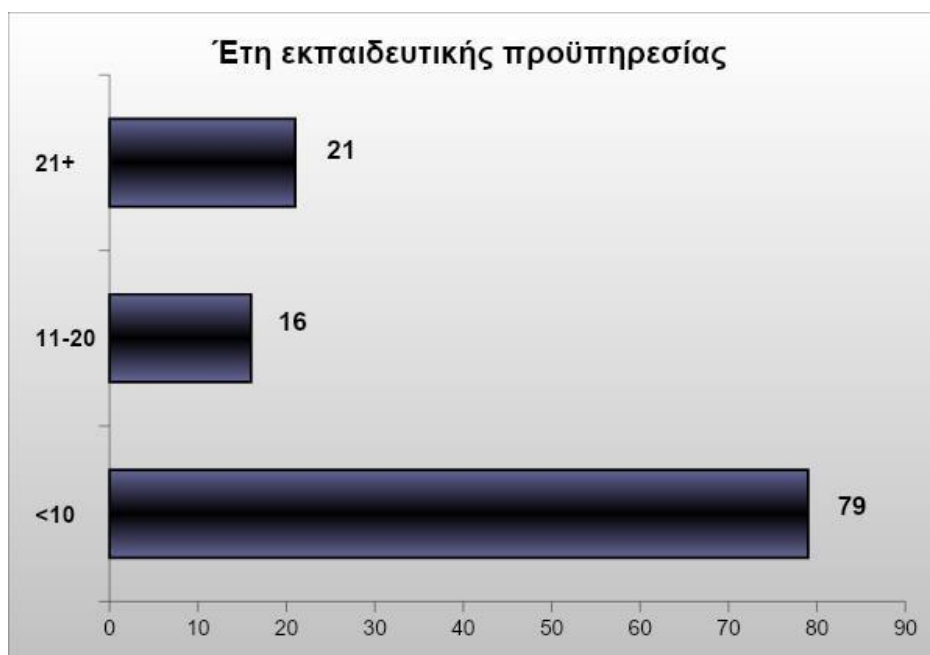
Η εργασιακή σχέση είναι το δημογραφικό στοιχείο που αναλύθηκε στη συνέχεια όπου προέκυψε ότι το 57.8% του δείγματος (N=67 άτομα) είναι Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, το 37.9% (N=44 άτομα) είναι μόνιμοι και το υπόλοιπο 4.3% (N=5 άτομα) είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.



Διάγραμμα 5. Κατανομή δείγματος βάσει εργασιακής σχέσης.

Σχετικά με τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 68.1% (N=79 άτομα) έχουν εκπαιδευτική εμπειρία έως 10 έτη γεγονός που ταυτίζεται και με τις ηλικιακές ομάδες των ερωτώμενων, το 18.1% (N=21 άτομα) εργάζονται στον εκπαιδευτικό τομέα για πάνω από 20 έτη, ενώ το υπόλοιπο 13.8% (N=16 άτομα) έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 11-20 ετών.





Διάγραμμα 6. Κατανομή δείγματος βάσει ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Τελευταία ερώτηση για το σχηματισμό του προφίλ των ερωτώμενων ήταν εκείνη για τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν την τρέχουσα χρονική στιγμή. Με ποσοστό 78.4% (N=91 άτομα) είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται για λιγότερα από 6 έτη στη σχολική μονάδα που υπηρετούν την τρέχουσα σχολική χρονιά, και με πολύ χαμηλότερα ποσοστά και συγκεκριμένα με 11.2% (N=13 άτομα) εκείνοι με 11 έτη και άνω υπηρεσίας και με 10.3% (N=12 άτομα) οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται για 6-10 έτη στην ίδια σχολική μονάδα.



Διάγραμμα 7. Κατανομή δείγματος βάσει ετών υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα.

#### **5.4. Β' ΜΕΡΟΣ – ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ <<ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ>> - <<WORK ENGAGEMENT>> ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

Η β' θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου ασχολείται με την αντίληψη της έννοιας <<επαγγελματική δέσμευση>> από τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμιες κλίμακες τύπου Likert, όπου σε κάποιες ερωτήσεις 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ, ενώ σε άλλες ερωτήσεις, 1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Είμαι ουδέτερος-η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απολύτως.

Το πρώτο τμήμα ερωτήσεων απαντάται σε μια κλίμακα όπου, 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ και ερευνάται ο βαθμός συμφωνίας του κάθε εκπαιδευτικού με ισχυρισμούς σχετικά με την επαγγελματική δέσμευση.

Αναλυτικότερα, ο πρώτος ισχυρισμός αναφέρεται στο βαθμό συμφωνίας με τη φράση ότι η επαγγελματική δέσμευση αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του. Φαίνεται ένα μεγάλο μέρος του δείγματος και μάλιστα το 49.2% (N=57 άτομα) να απαντά Πολύ έως Πάρα Πολύ, το 36.2% (N=42 άτομα) να απαντά Αρκετά και το υπόλοιπο 14.6% (N=17 άτομα) να συμφωνεί Λίγο ή και Καθόλου με τον ισχυρισμό.

Όσον αφορά το κατά πόσο η επαγγελματική δέσμευση σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του, είναι ενδιαφέρον ότι το 56% του δείγματος (N=65 άτομα) απάντησε Πολύ έως Πάρα πολύ, το 27.6% (N=32 άτομα) απάντησε Αρκετά, ενώ το υπόλοιπο 16.4% (N=19 άτομα) απάντησε Λίγο ή και Καθόλου.

Η επόμενη φράση αναφερόταν στο κατά πόσο συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους εργασίας, όπου το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών με ποσοστό 69.8% (N=81 άτομα) απάντησε Πολύ έως Πάρα πολύ, το 18.1% (N=21 άτομα) απάντησε Αρκετά, το 8.6% (N=10 άτομα) θεωρεί ότι συμβαίνει σε Λίγο βαθμό, ενώ υπάρχει και ένα 3.4% (N=4 άτομα) που διαφωνούν εντελώς με τον συγκεκριμένο ισχυρισμό.

Αμέσως μετά ρωτήθηκαν κατά πόσο συμφωνούν με το ότι η επαγγελματική δέσμευση πηγάζει από την παραμονή του ατόμου στην εργασία λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων. Προέκυψε, βάσει του επόμενου Πίνακα, ότι ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως 56.1% (N=65 άτομα) απάντησε Λίγο ή και Καθόλου, σε αντίθεση με ένα ποσοστό 25% (N=29 άτομα) που συμφωνεί Πολύ έως Πάρα πολύ. Το υπόλοιπο 19% (N=22 άτομα) απάντησε Αρκετά κρατώντας μια πιο ουδέτερη στάση.

Ο επόμενος ισχυρισμός ήταν ότι η επαγγελματική δέσμευση συνδέεται με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία. Και εδώ το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 48.3% (N=56 άτομα) απάντησαν Λίγο ή Καθόλου, το 32.8% (N=38 άτομα) απάντησε Αρκετά, ενώ μόλις το 19% (N=22 άτομα) φαίνεται να συμφωνεί Πολύ έως Πάρα πολύ.

Επειτα, διερευνήθηκε ο βαθμός συμφωνίας με τη φράση ότι η επαγγελματική δέσμευση απορρέει από την αίσθηση υποχρέωσης για λόγους δεοντολογίας, όπου το 44.8% (N=52 άτομα) δήλωσε πως συμφωνεί Πολύ έως Πάρα πολύ, το 28.4% (N=33 άτομα) συμφωνεί Αρκετά, το

19.8% (N=23 άτομα) συμφωνεί Λίγο, ενώ υπάρχουν και 8 άτομα με ποσοστό 15.5% που δήλωσαν πως δε συμφωνούν Καθόλου.

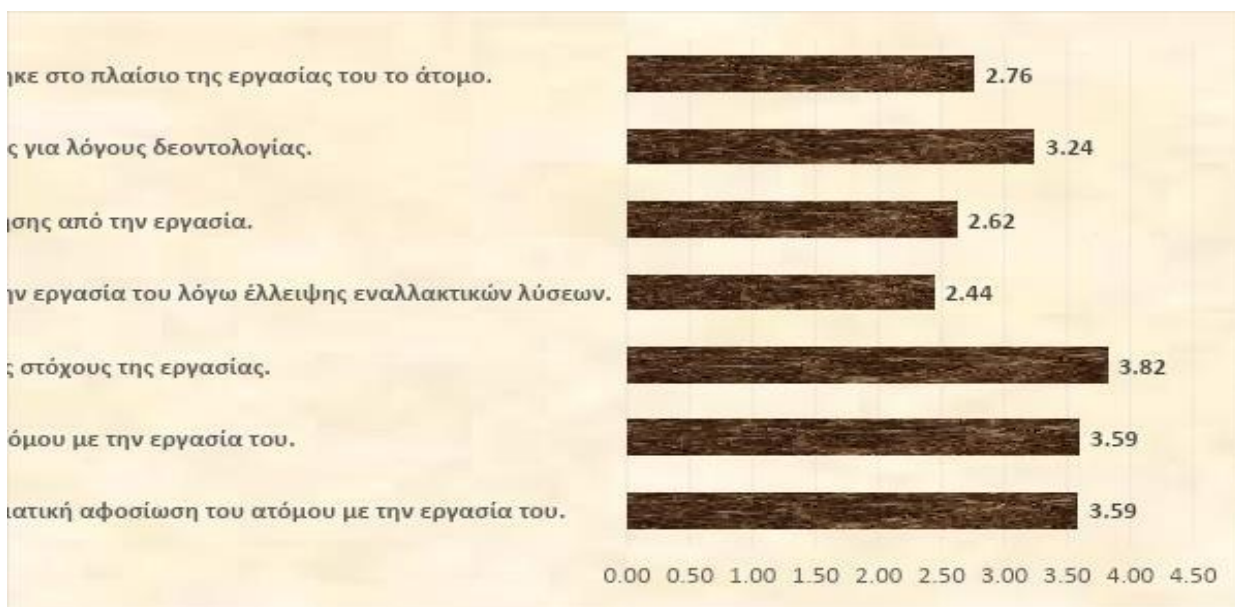
Ο τελευταίος ισχυρισμός ήταν σχετικά με τη σύνδεση της επαγγελματικής δέσμευσης από εύνοιες (favors) τις οποίες το άτομο αποδέχθηκε στο πλαίσιο της εργασίας του. Εδώ, το 40.5% (N=47 άτομα) φαίνεται να συμφωνεί Λίγο έως Καθόλου, το 34.5% (N=40 άτομα) Αρκετά και το υπόλοιπο 25% (N=29 άτομα) απάντησε πως συμφωνεί Πολύ έως Πάρα Πολύ.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του.	4 (3.4%)	13 (11.2%)	42 (36.2%)	25 (21.6%)	32 (27.6%)
Σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του.	3 (2.6%)	16 (13.8%)	32 (27.6%)	39 (33.6%)	26 (22.4%)
Συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας.	4 (3.4%)	10 (8.6%)	21 (18.1%)	49 (42.2%)	32 (27.6%)
Πηγάζει από την παραμονή του ατόμου στην εργασία λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων.	35 (30.2%)	30 (25.9%)	22 (19.0%)	23 (19.8%)	6 (5.2%)
Συνδέεται με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία.	18 (15.5%)	38 (32.8%)	38 (32.8%)	14 (12.1%)	8 (6.9%)
Απορρέει από την αίσθηση της υποχρέωσης για λόγους δεοντολογίας.	8 (6.9%)	23 (19.8%)	33 (28.4%)	37 (31.9%)	15 (12.9%)
Συνδέεται από εύνοιες τις οποίες αποδέχθηκε στο πλαίσιο της εργασίας του το άτομο.	14 (12.1%)	33 (28.4%)	40 (34.5%)	25 (21.6%)	4 (3.4%)

Πίνακας 3. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για το βαθμό συμφωνίας με ισχυρισμούς γύρω από την επαγγελματική δέσμευση.

Χρησιμοποιώντας τους μέσους όρους για κάθε φράση δίνεται μια σαφέστερη εικόνα για τους ισχυρισμούς με τους οποίους φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί και άρα διαμορφώνεται πιο ξεκάθαρα η αντίληψη που έχουν για την έννοια της επαγγελματικής δέσμευσης. Σύμφωνα λοιπόν με το επόμενο Διάγραμμα, κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς η άποψη ότι η επαγγελματική δέσμευση συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας αφού εμφανίζει μέσο όρο 3.82 και απαντήσεις γύρω από το Αρκετά και το Πολύ. Ακολουθεί η φράση της συσχέτισης της επαγγελματικής δέσμευσης με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του αλλά και εκείνης με την προσκόλληση και τη συναισθηματική δέσμευση του ατόμου με την εργασία του που έχουν ίδιο μέσο όρο 3.59. Έπειτα, κατατάσσεται ο ισχυρισμός ότι απορρέει από την αίσθηση της υποχρέωσης για λόγους δεοντολογίας με μέσο όρο 3.24. Με χαμηλότερο μέσο όρο 2.76 και πλειοψηφία απαντήσεων γύρω από το Λίγο και το Αρκετά έρχεται η φράση ότι η επαγγελματική δέσμευση συνδέεται από εύνοιες (favors) τις

οποίες το άτομο αποδέχεται στο πλαίσιο της εργασίας του και με μέσο όρο 2.62 ο ισχυρισμός ότι συνδέεται με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία. Τέλος, ως λιγότερο συνυφασμένο με την επαγγελματική δέσμευση φαίνεται να θεωρούν το ενδεχόμενο να παραμείνει ένα άτομο στην εργασία του λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων με μέσο όρο 2.44.



Διάγραμμα 8. Μέσοι όροι για τη σύνδεση της επαγγελματικής δέσμευσης με διάφορους ισχυρισμούς.

Η επόμενη ερώτηση αναφερόταν στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη φράση ότι η επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση υφίσταται λόγω της ανάγκης τήρησης του νομοθετικού πλαισίου της εργασίας από τον εργαζόμενο. Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι πολύ μεγάλο μέρος του δείγματος και συγκεκριμένα το 45.7% (N=53 άτομα) φαίνεται να μην είναι σίγουρο και να κρατά ουδέτερη στάση, το 33.6% (N=39 άτομα) να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό και το υπόλοιπο 20.7% (N=24 άτομα) να Διαφωνεί.

Η επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση υφίσταται λόγω της ανάγκης τήρησης του νομοθετικού πλαισίου της εργασίας από τον εργαζόμενο;				
Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
7 (6.0%)	17 (14.7%)	53 (45.7%)	31 (26.7%)	8 (6.9%)

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για τη σύνδεση επαγγελματικής δέσμευσης με την ανάγκη τήρησης νομοθετικού πλαισίου.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το κατά πόσο συμφωνούν πως η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζόμενου στο επάγγελμά του. Το συντριπτικό 71.6% (N=83 άτομα) απάντησε ότι συμφωνεί Πολύ έως Πάρα πολύ, ενώ ένα 25.9% (N=30 άτομα) απάντησε Αρκετά. Μόλις το 2.6% (N=3 άτομα) απάντησε Λίγο, ενώ αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπήρξε ερωτώμενος που να διαφωνεί εντελώς με τον συγκεκριμένο ισχυρισμό.

Κατά πόσο συμφωνείτε πως η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζόμενου στο επάγγελμά του;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0 (0%)	3 (2.6%)	30 (25.9%)	43 (37.1%)	40 (34.5%)

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για την προσήλωση στην εργασία και την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζόμενου στο επάγγελμα.

Κατόπιν, το ενδιαφέρον στράφηκε στις οικονομικές απολαβές και το βαθμό που εκείνες είναι απαραίτητες για τη δέσμευση του εργαζόμενου και την παραμονή του στην εργασία. Αξιοσημείωτο εδώ είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 80.2% (N=93 άτομα) συμφωνεί Πολύ έως Πάρα πολύ και το υπόλοιπο 19.8% (N=23 άτομα) Λίγο έως Αρκετά. Όπως προέκυψε, κανείς ερωτώμενος δε θεωρεί ότι η δέσμευση δε συνδέεται καθόλου με τις οικονομικές απολαβές.

Σε ποιον βαθμό οι οικονομικές απολαβές είναι απαραίτητες για τη δέσμευση και την παραμονή του εργαζόμενου στην εργασία του;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0 (0%)	5 (4.3%)	18 (15.5%)	46 (39.7%)	47 (40.5%)

Πίνακας 6. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για την σύνδεση των οικονομικών απολαβών με την επαγγελματική δέσμευση.

Έπειτα θεωρήθηκε σκόπιμο να ερωτηθούν οι εκπαιδευτικοί το κατά πόσο πιστεύουν ότι η επαγγελματική δέσμευση μπορεί να συμβεί αυθόρμητα, χωρίς να ενθαρρύνεται από συγκεκριμένες ενέργειες και συνθήκες, όπου το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων με ποσοστό 52.6% (N=61 άτομα) φαίνεται να Διαφωνεί, το 28.4% (N=33 άτομα) να παραμένει ουδέτερος μη δίνοντας σαφή απάντηση, ενώ μόλις το 19% (N=22 άτομα) φαίνεται να Συμφωνεί. Ο μέσος όρος της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν 2.53 κάτι που υποδηλώνει ότι γενικά οι ερωτώμενοι μάλλον τείνουν να θεωρούν ότι η επαγγελματική δέσμευση μάλλον είναι κάτι που δεν επιτυγχάνεται αυθόρμητα.

Θεωρείτε πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> είναι κάτι που προκύπτει αυθόρμητα χωρίς να ενθαρρύνεται από συγκεκριμένες συνθήκες και ενέργειες;				
Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
21 (18.1%)	40 (34.5%)	33 (28.4%)	17 (14.7%)	5 (4.3%)

Πίνακας 7. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για την επαγγελματική δέσμευση ως μη απόρροια συγκεκριμένων συνθηκών.

Η τελευταία ερώτηση του β' μέρους του ερωτηματολογίου αφορά το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επαγγελματική δέσμευση του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 70.7% (N=82 άτομα) φαίνεται να το πιστεύει Πολύ έως Πάρα πολύ. Το 24.1% (N=28 άτομα) απάντησε Αρκετά ενώ μόλις το 5.2% (N=6 άτομα) απάντησε Λίγο. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανείς εκπαιδευτικός θεωρεί ότι δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής δέσμευσης και χρηστής διοίκησης.

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0 (0%)	6 (5.2%)	28 (24.1%)	46 (39.7%)	36 (31.0%)

Πίνακας 8. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για τη σύνδεση επαγγελματικής δέσμευσης και χρηστής διοίκησης.

## 5.5. Γ' ΜΕΡΟΣ – Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το γ' μέρος του ερωτηματολογίου ασχολείται με την επαγγελματική δέσμευση συγκεκριμένα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η πρώτη ερώτηση της ενότητας αφορά το βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων με ορισμένους ισχυρισμούς. Αρχικά, ρωτήθηκαν για το κατά πόσο συμφωνούν με το ότι ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζουν να εργάζονται στη συγκεκριμένη εργασία είναι ότι, αν έφευγαν, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή τους. Σύμφωνα με τον παρακάτω Πίνακα, η πλειοψηφία με ποσοστό 41.4% (N=48 άτομα) απάντησε Λίγο ή Καθόλου, το 29.3% (N= 34 άτομα) απάντησαν Αρκετά και με ίδιο ποσοστό 29.3% (N=34 άτομα) απάντησαν Πολύ έως Πάρα πολύ.

Όσον αφορά το αν νιώθουν ότι έχουν πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσετε να εγκαταλείψουν την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκουν, το 50.8% (N=59 άτομα) απάντησε Λίγο ή Καθόλου, ενώ το 25% (N=29 άτομα) απάντησε Πολύ έως Πάρα πολύ. Υπάρχει βέβαια και ένα 24.1% (N=28 άτομα) που απάντησε Αρκετά.

Σχετικά με το αν αισθάνονται περήφανοι για τη δουλειά τους και τους αρέσει πολύ να συζητάνε με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί είναι αξιοσημείωτο ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 76.7% (N=89 άτομα)

φαίνεται να αισθάνεται Πολύ έως Πάρα πολύ υπερήφανο για τη δουλειά του, το 15.5% (N=18 άτομα) Αρκετά και το υπόλοιπο 7.8% (N=9 άτομα) Λίγο.

Έπειτα, κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο είναι πρόθυμοι να δουλεύουν περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να τους ανταμείψει. Εδώ, το 46.6% (N=54 άτομα) απάντησε Πολύ έως Πάρα Πολύ, σε αντίθεση με το 30.2% (N=35 άτομα) που απάντησε Λίγο ή και Καθόλου. Το υπόλοιπο 23.3% (N=27 άτομα) απάντησε Αρκετά.

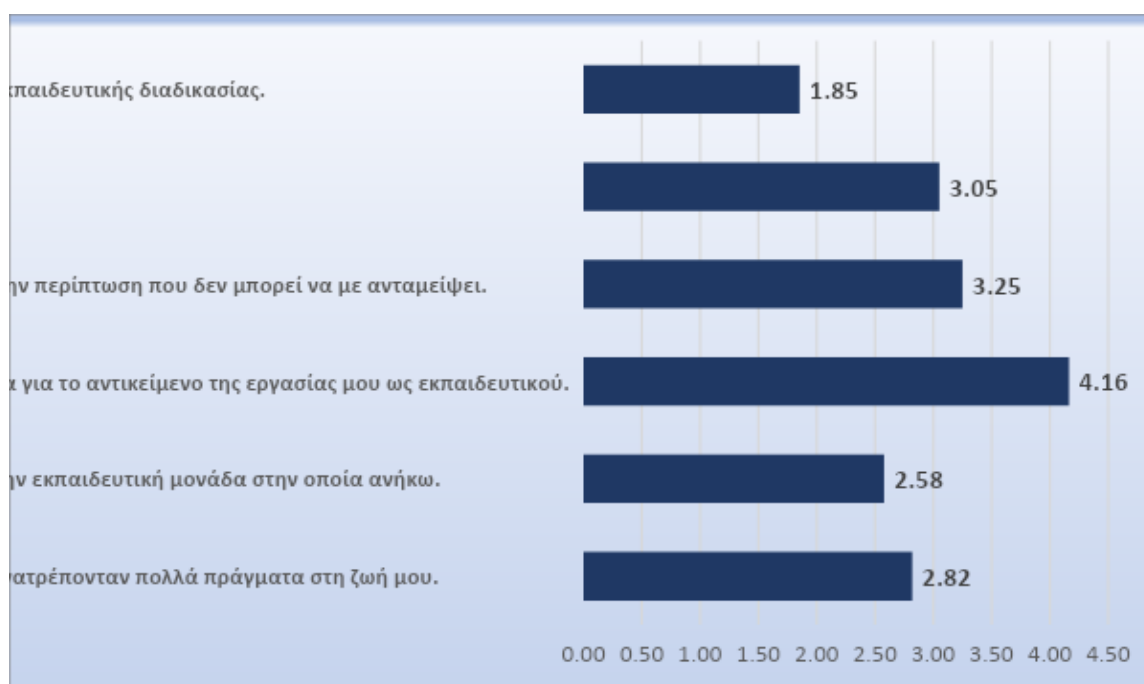
Η επόμενη φράση αναφερόταν στο βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων ότι το πιο ηθικά σωστό είναι να παραμείνουν στην τωρινή τους εργασία. Τα ποσοστά εδώ είναι ισόποσα μοιρασμένα καθώς ένα 33.7% (N=39 άτομα) απάντησε Λίγο ή και Καθόλου, και με ίσο ποσοστό 33.7% (N=39 άτομα) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν Πολύ έως Πάρα πολύ. Υπάρχει και ένα 32.8% (N=38 άτομα) που απάντησε Αρκετά.

Η τελευταία φράση της πρώτης ερώτησης εξετάζει το κατά πόσο οι ερωτώμενοι νοιάζονται μόνο για την προσωπική τους επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προέκυψε ότι η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 75% (N=87 άτομα) απάντησε Λίγο ή Καθόλου. Το 20.7% (N=24 άτομα) απάντησε Αρκετά, ενώ με πολύ μεγάλη διαφορά και εμφανώς πολύ χαμηλό ποσοστό 4.3% (N=5 άτομα) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν Πολύ έως Πάρα πολύ.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι εδώ είναι ότι, αν έφευγα, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή μου.	17 (14.7%)	31 (26.7%)	34 (29.3%)	24 (20.7%)	10 (8.6%)
Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσω να εγκαταλείψω την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκω.	28 (24.1%)	31 (26.7%)	28 (24.1%)	20 (17.2%)	9 (7.8%)
Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου ως εκπαιδευτικός.	0 (0%)	9 (7.8%)	18 (15.5%)	34 (29.3%)	55 (47.4%)
Είμαι πρόθυμος/η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει.	6 (5.2%)	29 (25.0%)	27 (23.3%)	38 (32.8%)	16 (13.8%)
Το πιο ηθικό και πρόπο είναι να παραμείνω στην τωρινή μου εργασία.	16 (13.8%)	23 (19.9%)	38 (32.8%)	17 (14.7%)	22 (19.0%)
Νοιάζομαι μόνο για την προσωπική μου επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	52 (44.8%)	35 (30.2%)	24 (20.7%)	4 (3.4%)	1 (0.9%)

Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για το βαθμό συμφωνίας με διάφορους ισχυρισμούς.

Είχε ενδιαφέρον, χρησιμοποιώντας τους μέσους όρους για κάθε ισχυρισμό να δοθεί μια πιο σαφής εικόνα για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την εργασία τους στην σχολική μονάδα που υπηρετούν το τρέχον σχολικό έτος. Φαίνεται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να νιώθουν περήφανοι για την εργασία τους και να μιλούν γι' αυτή εφ' όσον ο μέσος όρος είναι 4.16 για τον συγκεκριμένο ισχυρισμό και πλειοψηφία απαντήσεων γύρω από το Πολύ και το Πάρα πολύ. Με σχετικά χαμηλότερο μέσο όρο 3.25 και απαντήσεις γύρω απ' το Αρκετά έως Πολύ είναι ο ισχυρισμός ότι είναι πρόθυμοι να δουλεύουν περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας ακόμη κι αν αυτή δεν μπορεί να τους ανταμείψει και με μικρή διαφορά και μέσο όρο 3.05 είναι ο ισχυρισμός ότι το πιο ηθικό και πρέπον είναι να παραμείνουν στην τωρινή τους εργασία. Με μέσο όρο 2.82 και απαντήσεις γύρω απ' το Λίγο έως Αρκετά κατατάσσεται η φράση ότι παραμένουν στην εργασία διότι αν έφευγαν θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή τους και με μέσο όρο 2.58 το ότι νιώθουν να έχουν πολύ λίγες εναλλακτικές αν αποφασίσουν να εγκαταλείψουν την τωρινή σχολική μονάδα. Αξίζει να αναφερθεί ότι το χαμηλότερο μέσο όρο (1.85) συγκέντρωσε ο ισχυρισμός ότι οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται μόνο για την προσωπική τους επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



Διάγραμμα 9. Μέσοι όροι για το βαθμό συμφωνίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών με διάφορους ισχυρισμούς.

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το βαθμό που φαντάζονται ότι θα μπορούσαν εύκολα να νιώσουν το ίδιο δεμένοι με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, όπως είναι σε αυτή που εργάζονται τώρα. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 45.7% (N=53 άτομα) απάντησε ότι θα μπορούσε να δεθεί Πολύ έως Πάρα πολύ με μια καινούργια σχολική μονάδα, το 38.8% (N=45 άτομα) απάντησε Αρκετά και το 15.6% (N=18 άτομα) απάντησε Λίγο ή Καθόλου.



Σε ποιον βαθμό φαντάζεστε ότι θα μπορούσατε εύκολα να νιώσετε το ίδιο δεμένος/η με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, όπως είστε σε αυτή που εργάζεστε τώρα;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1 (0.9%)	17 (14.7%)	45 (38.8%)	40 (34.5%)	13 (11.2%)

Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για το δέσιμο των εκπαιδευτικών με καινούργια σχολική μονάδα.

Η επόμενη ερώτηση ερευνά το βαθμό που οι ερωτώμενοι πιστεύουν πως το νομοθετικό πλαίσιο τους δεσμεύει επαγγελματικά, όπου το 42.3% (N=49 άτομα) απάντησε Πολύ έως Πάρα πολύ, το 35.3% (N=41 άτομα) απάντησε Αρκετά και το υπόλοιπο 22.4% (N=26 άτομα) απάντησε Λίγο ή και Καθόλου.

Σε ποιον βαθμό πιστεύετε πως το νομοθετικό πλαίσιο σας δεσμεύει επαγγελματικά;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
7 (6.0%)	19 (16.4%)	41 (35.3%)	35 (30.2%)	14 (12.1%)

Πίνακας 11. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για το βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευτικών λόγω του νομοθετικού πλαισίου.

Μετά το ενδιαφέρον στράφηκε στο κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας νιώθουν δέσμευση σε μεγάλο βαθμό. Εδώ, το 39.7% (N=46 άτομα) απάντησε Αρκετά και ακολούθησε το 33.6% (N=39 άτομα) που απάντησε Λίγο ή Καθόλου. Ωστόσο, υπάρχει και ένα 26.7% (N=31 άτομα) που θεωρεί ότι και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί νιώθουν δέσμευση σε Πολύ έως Πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Θεωρείτε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας νιώθουν <<δέσμευση>> σε μεγάλο βαθμό;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
10 (8.6%)	29 (25.0%)	46 (39.7%)	27 (23.3%)	4 (3.4%)

Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για το βαθμό δέσμευσης των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου.

Στη συνέχεια, ερευνήθηκε το κατά πόσο ο ηγέτης - διευθυντής της σχολικής μονάδας δημιουργεί την αίσθηση του <<ανήκειν>> μέσα στον οργανισμό. Εδώ, το μεγαλύτερο ποσοστό 54.3% (N=63 άτομα) απάντησε Συχνά έως Συνεχώς και ακολούθησε το 32.8% (N=38 άτομα) που απάντησε Μερικές φορές. Βέβαια, ένα σχετικά μικρό ποσοστό 12.9% (N=15 άτομα) απάντησε ότι αυτό συμβαίνει Σπάνια έως Ποτέ.

Ο ηγέτης-διευθυντής της σχολικής μονάδας σας δημιουργεί την αίσθηση του <<ανήκειν>> μέσα στον οργανισμό;				
Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Συνεχώς
7 (6.0%)	8 (6.9%)	38 (32.8%)	31 (26.7%)	32 (27.6%)

Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για το βαθμό δημιουργίας αίσθησης του <<ανήκειν>> από τον ηγέτη-διευθυντή.

Η τελευταία ερώτηση της γ' θεματικής ενότητας εστιάζει στο προσωπικό επίπεδο επαγγελματικής δέσμευσης που αισθάνεται κάθε ερωτώμενος. Όπως παρουσιάζεται και στο επόμενο Διάγραμμα, 68 ερωτώμενοι απάντησαν Πολύ με ποσοστό 58.6%, 47 ερωτώμενοι απάντησαν Μέτριο με ποσοστό 40.5% και μόλις 1 εκπαιδευτικός με ποσοστό 0.9% απάντησε ότι το επίπεδο επαγγελματικής του δέσμευσης είναι ελάχιστο.



Διάγραμμα 10. Κατανομή συχνοτήτων για το επίπεδο επαγγελματικής δέσμευσης.

## 5.6. Δ' ΜΕΡΟΣ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Το δ' μέρος του ερωτηματολογίου εμβαθύνει στο ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Και εδώ για τις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ερώτηση αφορούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση κι από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι για την πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 88% (N=102 άτομα) αυτό φαίνεται

να συμβαίνει σε Πολύ έως Πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, για το 11.2% (N=13 άτομα) σε Αρκετά μεγάλο βαθμό και μόλις 1 άτομο με ποσοστό 0.9% απάντησε Λίγο. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπήρχε ερωτώμενος που να απάντησε ότι αυτοί οι παράγοντες δεν παρακινούν Καθόλου τους εκπαιδευτικούς.

Κατά την άποψή σας η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0 (0%)	1 (0.9%)	13 (11.2%)	46 (39.7%)	56 (48.3%)

Πίνακας 14. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για το βαθμό παρακίνησης σε κοινή κατεύθυνση μέσω της διοίκησης και των ανθρώπινων σχέσεων.

Ακολούθησε η ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο ενισχύεται η αφοσίωση των εκπαιδευτικών όταν ο διευθυντής/τρια δρα ως ηγέτης και είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει, υπερβαίνοντας τον τυπικό του ρόλο, όπου το 62.1% (N=72 άτομα) απάντησε Πάρα πολύ, το 36.2% (N=42 άτομα) απάντησε Αρκετά έως Πολύ, και μόλις 2 άτομα με ποσοστό 1.8% απάντησαν Λίγο ή και Καθόλου.

Κατά τη γνώμη σας, πόσο ενισχύεται η αφοσίωση των εκπαιδευτικών όταν ο διευθυντής/τρια δρα ως ηγέτης και είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει, υπερβαίνοντας τον τυπικό του ρόλο;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1 (0.9%)	1 (0.9%)	10 (8.6%)	32 (27.6%)	72 (62.1%)

Πίνακας 15. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για την ενίσχυση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών μέσω της δράσης του διευθυντή ως ηγέτης.

Σχετικά με το αν αυξάνεται η ηθελημένη αφοσίωση των εκπαιδευτικών όταν ο διευθυντής διοικεί με σιδηρά πυγμή (αυστηρή πειθαρχία), για το 44% του δείγματος (N=51 άτομα) αυτό συμβαίνει Σπάνια ή και Ποτέ. Για το 36.2% (N=42 άτομα) Μερικές φορές, ενώ για το υπόλοιπο 19.8% (N=23 άτομα) Συχνά ή και Συνεχώς σύμφωνα με τον παρακάτω Πίνακα.

Αυξάνεται η ηθελημένη αφοσίωσή σας όταν ο/η διευθυντής/ντρια διοικεί με σιδηρά πυγμή;				
Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Συνεχώς
13 (11.2%)	38 (32.8%)	42 (36.2%)	15 (12.9%)	8 (6.9%)

Πίνακας 16. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για την αύξηση ηθελημένης αφοσίωσης όταν ο διευθυντής διοικεί με σιδηρά πυγμή.

Η τελευταία ερώτηση του δ' μέρους εξετάζει το κατά πόσο η διεύθυνση-ηγεσία, συγκεκριμένα της δικής τους σχολικής μονάδας, παρεμποδίζει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο. Εδώ, είναι θετικό το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 56.1% (N=65 άτομα) απάντησε Λίγο ή και Καθόλου. Το 25.9% (N=30 άτομα) απάντησε ωστόσο Αρκετά, ενώ υπάρχει και ένα 18.1% (N=21 άτομα) που φαίνεται να θεωρεί ότι αυτό υφίσταται σε Πολύ έως Πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Κατά τη γνώμη σας η διεύθυνση-ηγεσία του σχολείου παρεμποδίζει την αφοσίωση στο εκπαιδευτικό σας έργο;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
30 (25.9%)	35 (30.2%)	30 (25.9%)	18 (15.5%)	3 (2.6%)

Πίνακας 17. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για την παρεμπόδιση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών λόγω της διεύθυνσης.

## 5.7. Ε' ΜΕΡΟΣ – ΟΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΟΥ ΩΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το ε' μέρος του ερωτηματολογίου τέλος, παρουσιάζει τις ενέργειες των διευθυντών που μπορούν να ωθήσουν στη δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Σχετικά με τον ισχυρισμό που εστιάζει στο να δηλώνει ο διευθυντής με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα του σχολείου, το 71.5% του δείγματος (N=83 άτομα) φαίνεται να συμφωνεί, το 19% (N=22 άτομα) παραμένει ουδέτερο δηλώνοντας πως δεν είναι σίγουρο, ενώ το υπόλοιπο 9.5% (N=11 άτομα) διαφωνεί με την εν λόγω ενέργεια.

Όσον αφορά την παρέμβαση του διευθυντή στην περίπτωση μόνο όταν τα προβλήματα γίνονται σοβαρά, ένα μεγάλο μέρος του δείγματος και πιο αναλυτικά 45 άτομα με ποσοστό 38.8% συμφωνεί, ενώ αντίθετα 41 άτομα με ποσοστό 35.4% διαφωνούν. Υπάρχει βέβαια και ένα 25.9% (N=30 άτομα) που δήλωσε πως δε είναι σίγουρο για το αν συμφωνεί ή διαφωνεί.

Η επόμενη φράση αναλύει το βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων για το αν ο διευθυντής οφείλει να μεριμνά για την ενίσχυση της ενδοσχολικής επικοινωνίας και τη δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Εδώ, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 81.8% (N=95 άτομα) συμφωνεί, ένα ποσοστό 10.4% (N=12 άτομα) διαφωνεί και το υπόλοιπο 7.8% (N=9 άτομα) φαίνεται να παραμένει ουδέτερο.

Επειτα, ερευνάται ο βαθμός συμφωνίας για το αν πρέπει ο διευθυντής να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με το 78.5% (N=91 άτομα) να συμφωνεί, το 12.1% (N=14 άτομα) να μην είναι σίγουρο, και μόλις το 9.5% (N=11 άτομα) να διαφωνεί.

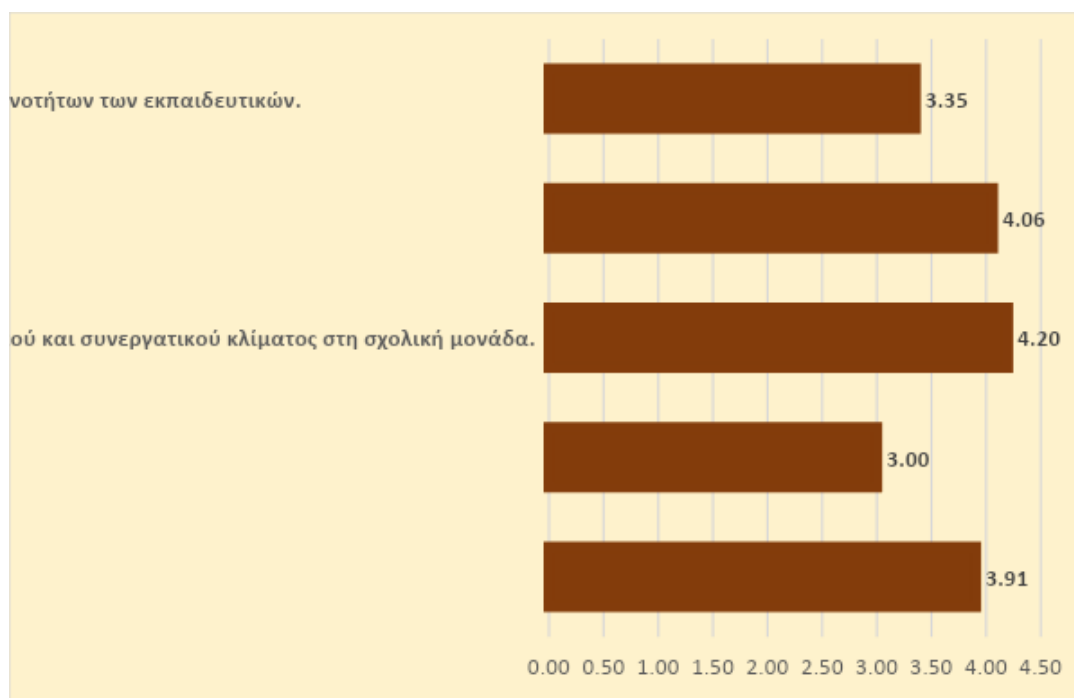
Τελευταίος ισχυρισμός είναι αν ο διευθυντής οφείλει να απαιτεί υψηλού επιπέδου επίδοση ώστε να γίνεται ολοκληρωτική χρήση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Όπως δείχνει και ο Πίνακας, το 49.1% του δείγματος (N=57 άτομα) συμφωνεί, το 25% (N=29 άτομα) κρατά ουδέτερη στάση και το υπόλοιπο 25.9% (N=30 άτομα) διαφωνεί με την εν λόγω ενέργεια.

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/ ή	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
Ο διευθυντής δηλώνει με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα του σχολείου.	3 (2.6%)	8 (6.9%)	22 (19.0%)	47 (40.5%)	36 (31.0%)
Ο διευθυντής δεν παρεμβαίνει, παρά μόνο όταν τα προβλήματα γίνονται σοβαρά.	14 (12.1%)	27 (23.3%)	30 (25.9%)	35 (30.2%)	10 (8.6%)
Ο διευθυντής μεριμνά για την ενίσχυση της ενδοσχολικής επικοινωνίας και τη δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα.	6 (5.2%)	6 (5.2%)	9 (7.8%)	33 (28.4%)	62 (53.4%)
Ο διευθυντής εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	3 (2.6%)	8 (6.9%)	14 (12.1%)	45 (38.8%)	46 (39.7%)
Ο διευθυντής απαιτεί υψηλού επιπέδου επίδοση, ώστε να γίνεται ολοκληρωτική χρήση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.	6 (5.2%)	24 (20.7%)	29 (25.0%)	37 (31.9%)	20 (17.2%)

Πίνακας 18. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για τις δηλώσεις που συντελούν στην επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση.

Με τον υπολογισμό των μέσων όρων για κάθε ενέργεια καθίσταται εμφανής η σειρά σημαντικότητας κάθε ενέργειας σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα το επόμενο Διάγραμμα παρουσιάζει ως περισσότερο σύμφωνη στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών την μέριμνα από τον διευθυντή για την ενίσχυση της ενδοσχολικής επικοινωνίας και τη διαμόρφωση θετικού και συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα με μέσο όρο 4.20. Αμέσως μετά, τοποθετείται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή στη λήψη

αποφάσεων με μέσο όρο 4.06. Επόμενη ενέργεια ιεραρχικά είναι το να δηλώνει ο διευθυντής με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα του σχολείου με μέσο όρο 3.91 και ακολουθεί η απαίτηση από το διευθυντή υψηλού επιπέδου επίδοση των εκπαιδευτικών ώστε να γίνεται ολοκληρωτική χρήση των ικανοτήτων τους με μέσο όρο 3.35. Ως τελευταία και μάλλον λιγότερο σημαντική στη συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών είναι το να παρεμβαίνει ο διευθυντής μόνο όταν τα προβλήματα γίνονται σοβαρά με μέσο όρο 3.00.



Διάγραμμα 11. Μέσοι όροι για τις ενέργειες που συμβάλλουν στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Κατόπιν γίνεται εμβάθυνση στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επαγγελματική τους αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με ορισμένους παράγοντες.

Πρώτα ρωτήθηκε ο βαθμός αναλογίας της επαγγελματικής αφοσίωσης με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξή τους στο εκπαιδευτικό έργο. Εδώ, το 63% (N=73 άτομα) απάντησε Πολύ έως Πάρα πολύ, το 23.3% (N=27 άτομα) απάντησε Αρκετά και το υπόλοιπο 13.7% (N=16 άτομα) απάντησε Λίγο ή και Καθόλου.

Στο κατά πόσο η επαγγελματική αφοσίωση είναι ανάλογη με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 73.3% (N=85 άτομα) απάντησε Πολύ έως Πάρα πολύ, το 19.8% (N=23 άτομα) απάντησε Αρκετά και το 6.9% (N=8 άτομα) Λίγο ή Καθόλου.

Αναφορικά με το αν η επαγγελματική αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την ισονομία το 74.1% (N=86 άτομα) δήλωσε Πολύ έως Πάρα πολύ, το 25.9% (N=30 άτομα) απάντησε Λίγο έως Αρκετά, ενώ αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει ερωτώμενος που να απάντησε Καθόλου.

Αμέσως μετά ρωτήθηκαν για το βαθμό αναλογίας της επαγγελματικής τους αφοσίωσης με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 70.7% (N=82 άτομα) απάντησε Πολύ έως Πάρα πολύ, το 18.1% (N=21 άτομα) απάντησε Αρκετά και το υπόλοιπο 11.2% (N=13 άτομα) απάντησε Λίγο ή Καθόλου.

Έπειτα, όσον αφορά την αναλογία με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα για το 62.9% (N=73 άτομα) φαίνεται να είναι Πολύ έως Πάρα πολύ μεγάλη. Το 23.3% (N=27 άτομα) απάντησε Αρκετά και το 13.8% του δείγματος (N=16 άτομα) Λίγο ή Καθόλου.

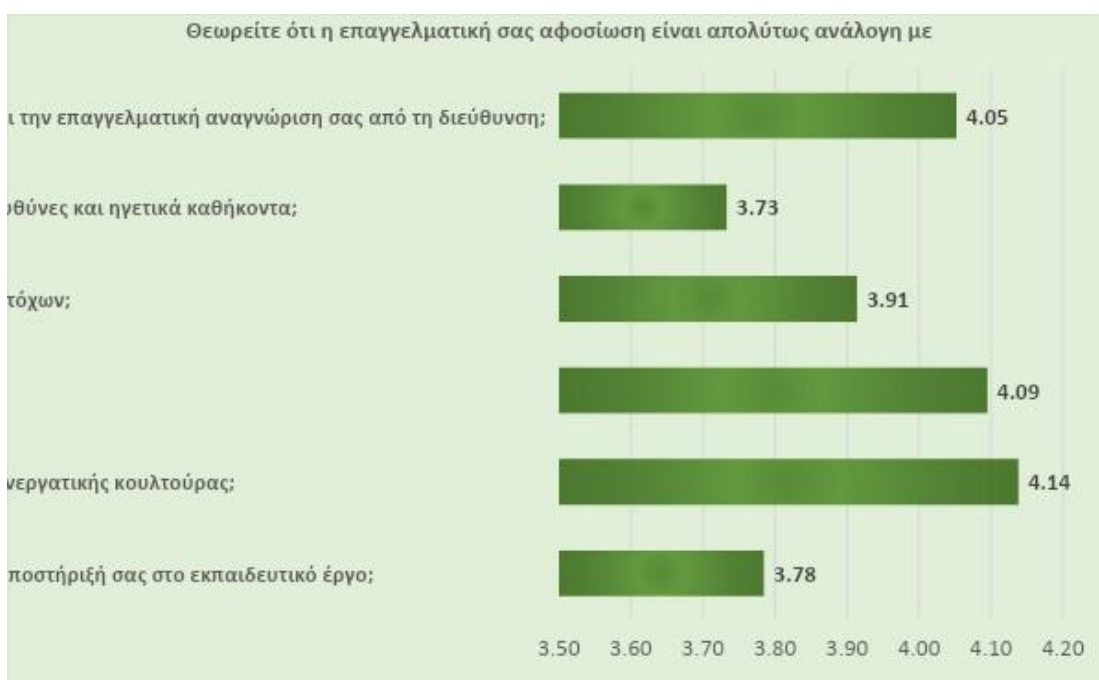
Η επόμενη φράση εστιάζει στο βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η επαγγελματική τους αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώρισή τους από τη διεύθυνση. Βάσει του Πίνακα η πλειοψηφία του δείγματος και εδώ με ποσοστό 75.9% (N=88 άτομα) απάντησε Πολύ έως Πάρα πολύ, το 15.5% (N=18 άτομα) απάντησε Αρκετά, ενώ μόλις το 8.7% (N=10 άτομα) θεωρεί ότι είναι Λίγο ή και Καθόλου ανάλογη.

	Καθόλου υ	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξή σας στο εκπαιδευτικό έργο;	4 (3.4%)	12 (10.3%)	27 (23.3%)	35 (30.2%)	38 (32.8%)
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας;	1 (0.9%)	7 (6.0%)	23 (19.8%)	29 (25.0%)	56 (48.3%)
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την ισονομία;	0 (0%)	8 (6.9%)	22 (19.0%)	37 (31.9%)	49 (42.2%)
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων;	2 (1.7%)	11 (9.5%)	21 (18.1%)	43 (37.1%)	39 (33.6%)
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με τις δυνατότητες να αναλαμβάνετε ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα;	3 (2.6%)	13 (11.2%)	27 (23.3%)	42 (36.2%)	31 (26.7%)
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώρισή σας από τη διεύθυνση;	1 (0.9%)	9 (7.8%)	18 (15.5%)	43 (37.1%)	45 (38.8%)

Πίνακας 19. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για το βαθμό αναλογίας της επαγγελματικής αφοσίωσης με διάφορες παραμέτρους.

Με τον υπολογισμό των μέσων όρων κάθε φράσης καθίσταται πιο ξεκάθαρη η εικόνα για το ποια είναι τελικά η περισσότερη και ποια η λιγότερη ανάλογη παράμετρος με την επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, ως περισσότερο ανάλογη με την επαγγελματική αφοσίωση θεωρούν την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας με μέσο όρο 4.14 και ακολουθεί με μικρή διαφορά και μέσο όρο 4.09 η ισονομία. Έπειτα κατατάσσεται η επιβράβευση της προσφοράς και η επαγγελματική αναγνώριση από τη διεύθυνση με μέσο όρο 4.05 και απαντήσεις γύρω απ' το Πολύ και το Πάρα πολύ. Με μέσο όρο 3.91 ακολουθεί η επαγγελματική αφοσίωση ανάλογη με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων και με μέσο όρο 3.78 η ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ως λιγότερο ανάλογη με την επαγγελματική τους αφοσίωση θεωρούν τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα όπου ο μέσος όρος είναι 3.73 και η πλειοψηφία των απαντήσεων γύρω από το Αρκετά και το Πολύ.



Διάγραμμα 12. Μέσοι όροι για το βαθμό αναλογίας της επαγγελματικής αφοσίωσης με διάφορες παραμέτρους.

Η τελευταία ερώτηση της ε' θεματικής ενότητας έχει να κάνει με το κατά πόσο συμμερίζονται οι ερωτώμενοι την άποψη ότι ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου πρέπει να είναι πραγματικά <<δεσμευμένος/η>> και να δίνει πρώτος/η το παράδειγμα. Το συντριπτικό 91.4% του δείγματος (N=106 άτομα) απάντησαν Πολύ έως Πάρα πολύ και το υπόλοιπο 8.6% (N=10 άτομα) απάντησε Αρκετά, ενώ κανείς εκπαιδευτικός δε θεωρεί ότι ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να είναι Λίγο ή και Καθόλου <<δεσμευμένος>> κάτι το οποίο υποδηλώνει και τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή στην επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών.



Συμμερίζεστε την άποψη ότι ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου πρέπει να είναι πραγματικά <<δεσμευμένος>> και να δίνει πρώτος το παράδειγμα;				
Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
0 (0%)	0 (0%)	10 (8.6%)	35 (30.2%)	71 (61.2%)

Πίνακας 20. Κατανομή συχνοτήτων και ποσοστά για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο Διευθυντής οφείλει να είναι <<δεσμευμένος>>.

## 5.8.

## ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΦΥΛΟΥ

Στη συνέχεια, θέλοντας να ελεγχθεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις ερωτήσεις των θεματικών ενοτήτων εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kolmogorov Smirnov σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  για να εξακριβωθεί αν τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή, όπου η αρχική υπόθεση ( $H_0$ ) ήταν ότι τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή και η εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ) ότι δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Η υπόθεση κανονικότητας των δεδομένων απορρίφθηκε ( $p<0.05$ ) κι έτσι οι επιδράσεις ελέγχθηκαν με μη παραμετρικά στατιστικά τεστ, όπου με χαλαρή ερμηνεία και για περισσότερη ευκολία χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι αντί για την κατάταξη- κατανομή των δειγμάτων (Mean Ranks).

Για στατιστικά σημαντικές διαφορές στις ποσοτικές μεταβλητές ανάμεσα στα δυο φύλα, εφ' όσον πρόκειται για κατηγορική μεταβλητή δύο επιπέδων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney U test. Ο συγκεκριμένος έλεγχος χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δυο ανεξάρτητων δειγμάτων-μεταβλητών με μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο δειγμάτων και πραγματοποιήθηκε για όλες τις ερωτήσεις κάθε θεματικής ενότητας.

Σύμφωνα λοιπόν με τον επόμενο Πίνακα, στη β' θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις που διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά βάσει φύλου είναι ο βαθμός που συμφωνούν ότι η επαγγελματική δέσμευση αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του ( $p=0.006<0.05$ ) και σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του ( $p=0.041<0.05$ ). Εξίσου στατιστικά σημαντικά διαφέρουν οι μέσοι όροι για το βαθμό συμφωνίας ότι η επαγγελματική δέσμευση πηγάζει από την παραμονή του ατόμου στην εργασία του λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων ( $p=0.024<0.05$ ) και συνδέεται με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία ( $p=0.002<0.05$ ). Επίσης στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει στο αν η επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση υφίσταται λόγω της ανάγκης τήρησης του νομοθετικού πλαισίου της εργασίας από τον εργαζόμενο ( $p=0.003<0.05$ ) αλλά και στο βαθμό που πιστεύουν πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης ( $p=0.003<0.05$ ). Γενικότερα προκύπτει ότι τους υψηλότερους μέσους όρους

συγκεντρώνουν οι άντρες σε σχέση με τις γυναίκες και άρα τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τους ισχυρισμούς.

Δηλώσεις	Φύλο	Μέσος Όρος	p-value
Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του.	Αντρας	4,11	0,006
	Γυναίκα	3,43	
Σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του.	Αντρας	3,96	0,041
	Γυναίκα	3,48	
Πηγάζει από την παραμονή του ατόμου στην εργασία του λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων.	Αντρας	2,89	0,024
	Γυναίκα	2,30	
Συνδέεται με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία.	Αντρας	3,15	0,002
	Γυναίκα	2,46	
Η επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση υφίσταται λόγω της ανάγκης τήρησης του νομοθετικού πλαισίου της εργασίας από τον εργαζόμενο;	Αντρας	3,59	0,003
	Γυναίκα	3,00	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης;	Αντρας	4,37	0,003
	Γυναίκα	3,84	

Πίνακας 21. Mann Whitney U test για την επίδραση φύλου στη β' θεματική ενότητα.

Στη γ' θεματική ενότητα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο φύλων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ότι ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζουν να εργάζονται στην τωρινή σχολική μονάδα είναι ότι, αν έφευγαν, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή τους ( $p=0.002<0.05$ ), στο ότι νιώθουν ότι έχουν πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσουν να εγκαταλείψουν την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκουν ( $p<0.05$ ) αλλά και στο ότι νοιάζονται μόνο για την προσωπική τους επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ( $p=0.028<0.05$ ), όπου οι άντρες έχουν μεγαλύτερους μέσους όρους από τις γυναίκες και άρα συμφωνούν περισσότερο. Επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στο βαθμό που πιστεύουν οι άντρες (Μ.Ο. 3.74) ότι το νομοθετικό πλαίσιο τους δεσμεύει επαγγελματικά ( $p=0.005<0.05$ ) ο οποίος είναι σαφώς υψηλότερος από των γυναικών (Μ.Ο. 3.11) αλλά και για το βαθμό που θεωρούν πως όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου νιώθουν δέσμευση σε μεγάλο βαθμό ( $p<0.05$ ), (Μ.Ο. αντρών 3.52/ Μ.Ο. γυναικών 2.69). Τέλος, οι μέσοι όροι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά και με το κατά πόσο ο ηγέτης – διευθυντής της σχολικής μονάδας τους δημιουργεί την αίσθηση του <<ανήκειν>> μέσα στον οργανισμό ( $p=0.023<0.05$ ) όπου και εδώ οι άντρες έδωσαν υψηλότερες βαθμολογίες (Μ.Ο. 4.07) συγκριτικά με τις γυναίκες (Μ.Ο.3.49).

Δηλώσεις	Φύλο	Μέσος Όρος	p-value
Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι εδώ είναι ότι, αν έφευγα, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή μου.	Αντρας	3,44	0,002
	Γυναίκα	2,63	
Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσω να εγκαταλείψω την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκω.	Αντρας	3,33	0,000
	Γυναίκα	2,35	
Νοιάζομαι μόνο για την προσωπική μου επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Αντρας	2,15	0,028
	Γυναίκα	1,76	
Σε ποιον βαθμό πιστεύετε πως το νομοθετικό πλαίσιο σας δεσμεύει επαγγελματικά;	Αντρας	3,74	0,005
	Γυναίκα	3,11	
Θεωρείτε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας νιώθουν <<δέσμευση>> σε μεγάλο βαθμό;	Αντρας	3,52	0,000
	Γυναίκα	2,69	
Ο ηγέτης-διευθυντής της σχολικής μονάδας σας δημιουργεί την αίσθηση του <<ανήκειν>> μέσα στον οργανισμό;	Αντρας	4,07	0,023
	Γυναίκα	3,49	

Πίνακας 22. Mann Whitney U test για την επίδραση φύλου στη γ' θεματική ενότητα.

Στην δ' θεματική ενότητα αναφορικά με το ρόλο του Διευθυντή στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές βάσει φύλου, ενώ στην ε' θεματική ενότητα για τις ενέργειες του Διευθυντή που ωθούν στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι μέσοι όροι για το βαθμό που θεωρούν ότι η επαγγελματική τους αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $p=0.039<0.05$ ) με τους άντρες και εδώ να έχουν υψηλότερο μέσο όρο (4.07) έναντι των γυναικών (3.63).

Δηλώσεις	Φύλο	Μέσος Όρος	p-value
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με τις δυνατότητες να αναλαμβάνετε ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα;	Αντρας	4,07	0,039
	Γυναίκα	3,63	

Πίνακας 23. Mann Whitney U test για την επίδραση φύλου στην ε' θεματική ενότητα.

## 5.9.

## ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η ηλικία είναι κατηγορική μεταβλητή με τέσσερα επίπεδα άρα εδώ ο κατάλληλος έλεγχος για εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών στους μέσους όρους των επιπέδων είναι ο μη παραμετρικός Kruskal Wallis X<sup>2</sup> test. Η μηδενική υπόθεση του ελέγχου (H<sub>0</sub>) είναι ότι οι μέσοι όροι για κάθε επίπεδο είναι ίσοι μεταξύ τους και η εναλλακτική (H<sub>1</sub>) ότι έστω σε δύο επίπεδα οι μέσοι όροι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά με χαλαρή ερμηνεία αντί της κατάταξης των δειγμάτων και εδώ (Mean Ranks).

Στη β' θεματική ενότητα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο στο βαθμό που θεωρούν ότι η επαγγελματική δέσμευση αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του ( $p=0.045<0.05$ ) όπου μεγαλύτερους μέσους όρους εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί άνω των 40 ετών και άρα φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους νεότερους, όσο και στο βαθμό που θεωρούν ότι η επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση υφίσταται λόγω της ανάγκης τήρησης του νομοθετικού πλαισίου της εργασίας από τον εργαζόμενο ( $p=0.049<0.05$ ) όπου εδώ φαίνεται οι εκπαιδευτικοί έως 40 ετών να συγκεντρώνουν υψηλότερους μέσους όρους και άρα να συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με το ηλικιακό γκρουπ 41+.

Δηλώσεις	Ηλικία	Μέσος Όρος	p-value
Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του.	<30	3,43	0,045
	31-40	3,35	
	41-50	4,13	
	51+	3,90	
Η επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση υφίσταται λόγω της ανάγκης τήρησης του νομοθετικού πλαισίου της εργασίας από τον εργαζόμενο;	<30	3,30	0,049
	31-40	3,31	
	41-50	2,53	
	51+	2,95	

Πίνακας 24. Kruskal Wallis X<sup>2</sup> test για την επίδραση ηλικίας στη β' θεματική ενότητα.

Στη γ' θεματική ενότητα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο κατά πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν πιάσει τον εαυτό τους να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά που θα ταιριάζει στις προσωπικές τους ανάγκες ( $p=0.043<0.05$ ) όπου παρατηρείται μια φθίνουσα πορεία στους μέσους όρους όσο αυξάνει το ηλικιακό γκρουπ, αλλά και στο βαθμό που πιστεύουν ότι το νομοθετικό πλαίσιο τους δεσμεύει επαγγελματικά ( $p=0.013<0.05$ ) όπου εδώ τον υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζει το ηλικιακό γκρουπ 31-40 (M.O. 3.77) και τον χαμηλότερο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 41-50 (M.O.2.67).

Δηλώσεις	Ηλικία	Μέσος Όρος	p-value
Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες;	<30	2,94	0,043
	31-40	2,85	
	41-50	2,53	
	51+	2,05	
Σε ποιον βαθμό πιστεύετε πως το νομοθετικό πλαίσιο σας δεσμεύει επαγγελματικά;	<30	3,13	0,013
	31-40	3,77	
	41-50	2,67	
	51+	3,38	

Πίνακας 25. Kruskal Wallis X2 test για την επίδραση ηλικίας στη γ' θεματική ενότητα.

Στη δ' θεματική ενότητα φαίνεται στον επόμενο Πίνακα να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους για το βαθμό που θεωρούν ότι η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση ( $p=0.002<0.05$ ) με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 ετών να έχουν τον υψηλότερο μέσο όρο (4.73) και τους εκπαιδευτικούς κάτω των 30 ετών το χαμηλότερο (4.11), αλλά και για το βαθμό που θεωρούν ότι ενισχύεται η αφοσίωση των εκπαιδευτικών όταν ο διευθυντής/τρια δρα ως ηγέτης και είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει, υπερβαίνοντας τον τυπικό του ρόλο ( $p=0.025<0.05$ ) όπου επίσης τον μεγαλύτερο μέσο όρο έχει το ηλικιακό γκρουπ 41-50 (4.80) και το χαμηλότερο οι εκπαιδευτικοί κάτω των 30 ετών (4.31). Στην ε' θεματική ενότητα δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ηλικιακά γκρουπ.

Δηλώσεις	Ηλικία	Μέσος Όρος	p-value
Κατά την άποψή σας η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση;	<30	4,11	0,002
	31-40	4,62	
	41-50	4,73	
	51+	4,38	

Κατά τη γνώμη σας, πόσο ενισχύεται η αφοσίωση των εκπαιδευτικών όταν ο διευθυντής/τρια δρα ως ηγέτης και είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει, υπερβαίνοντας τον τυπικό του ρόλο;	<b>&lt;30</b>	4,31	0,025
	<b>31-40</b>	4,73	
	<b>41-50</b>	4,80	
	<b>51+</b>	4,43	

Πίνακας 26. Kruskal Wallis X2 test για την επίδραση ηλικίας στη δ' θεματική ενότητα.

### 5.10.

### ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ

Για το επίπεδο σπουδών που είναι επίσης κατηγορική μεταβλητή με τέσσερα επίπεδα χρησιμοποιήθηκε ο Kruskal Wallis X2 test για την εύρεση τυχόν στατιστικά σημαντικών διαφορών. Στη β' θεματική ενότητα εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο βαθμό που πιστεύουν ότι η επαγγελματική δέσμευση αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του ( $p=0.009<0.05$ ), όπου το μεγαλύτερο μέσο όρο εμφανίζουν οι κάτοχοι διδακτορικού (Μ.Ο. 5.00) και το χαμηλότερο οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ (Μ.Ο. 3.20). Επίσης σημαντική διαφοροποίηση βρέθηκε στο βαθμό που πιστεύουν ότι η επαγγελματική δέσμευση σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του ( $p=0.004<0.05$ ) όπου μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν επίσης οι κάτοχοι διδακτορικού (Μ.Ο. 5.00) και το χαμηλότερο οι κάτοχοι βασικού πτυχίου (Μ.Ο. 3.39). Στο κατά πόσο συμφωνούν ότι η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζόμενου στο επάγγελμά του ( $p=0.014<0.05$ ) μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν και πάλι οι κάτοχοι διδακτορικού (Μ.Ο. 4.83) και το χαμηλότερο οι κάτοχοι βασικού πτυχίου (Μ.Ο. 3.82). Η επόμενη ερώτηση που εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση είναι ο βαθμός που θεωρούν ότι η <<επαγγελματική δέσμευση>> είναι κάτι που προκύπτει αυθόρμητα χωρίς να ενθαρρύνεται από συγκεκριμένες συνθήκες και ενέργειες ( $p=0.001<0.05$ ) με μεγαλύτερο μέσο όρο εκείνων που κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (Μ.Ο. 3.80) και χαμηλότερο εκείνων με διδακτορικό (Μ.Ο.1.33). Η τελευταία φράση στην οποία βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι ο βαθμός που θεωρούν ότι η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης ( $p=0.007<0.05$ ) όπου εδώ το μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν οι κάτοχοι διδακτορικού (Μ.Ο. 5.00) και χαμηλότερο οι κάτοχοι βασικού πτυχίου (Μ.Ο. 3.74).

Δηλώσεις	Σπουδές	Μέσος Όρος	p-value
	Πτυχίο	3,61	0,009

Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του.	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	3,20	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	3,48	
	Διδακτορικό	5,00	
Σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του.	Πτυχίο	3,39	0,004
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	3,80	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	3,57	
	Διδακτορικό	5,00	
Κατά πόσο συμφωνείτε πως η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζομένου στο επάγγελμά του;	Πτυχίο	3,82	0,014
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	4,60	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	4,04	
	Διδακτορικό	4,83	
Θεωρείτε πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> είναι κάτι που προκύπτει αυθόρμητα χωρίς να ενθαρρύνεται από συγκεκριμένες συνθήκες και ενέργειες;	Πτυχίο	2,34	0,001
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	3,80	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	2,64	
	Διδακτορικό	1,33	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης;	Πτυχίο	3,74	0,007
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	4,20	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	3,99	
	Διδακτορικό	5,00	

Πίνακας 27. Kruskal Wallis X<sup>2</sup> test για την επίδραση σπουδών στη β' θεματική ενότητα.

Στη γ' θεματική ενότητα εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον ισχυρισμό ότι ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζουν να εργάζονται στην τωρινή σχολική μονάδα είναι ότι, αν έφευγαν, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή τους ( $p=0.043<0.05$ ) με υψηλότερο μέσο όρο εκείνο των κατόχων διδακτορικού (Μ.Ο. 4.17) και χαμηλότερο εκείνων με δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (Μ.Ο. 2.60), στον ισχυρισμό ότι αισθάνονται υπερήφανοι για τη δουλειά τους και τους αρέσει πολύ να συζητούν με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί ( $p=0.029<0.05$ ) με τους κατόχους διδακτορικού να εμφανίζουν το μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο. 5.00) και με χαμηλότερο ίδιο μέσο όρο οι κάτοχοι τόσο δευτέρου πτυχίου ΑΕΙ όσο και μεταπτυχιακού (Μ.Ο.4.00). Επίσης για το κατά πόσο ο ηγέτης-διευθυντής της σχολικής μονάδας τους δημιουργεί την αίσθηση του <<ανήκειν>> μέσα στον οργανισμό ( $p=0.042$ ) με τους κατόχους διδακτορικού να εμφανίζουν μέσο όρο 4.83 και τους κατόχους δευτέρου πτυχίου ΑΕΙ να έχουν το χαμηλότερο μέσο όρο 3.40.

Δηλώσεις	Σπουδές	Μέσος Όρος	p-value
----------	---------	------------	---------

Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι εδώ είναι ότι, αν έφευγα, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή μου.	Πτυχίο	2,71	0,043
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	2,60	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	2,78	
	Διδακτορικό	4,17	
Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού.	Πτυχίο	4,34	0,029
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	4,00	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	4,00	
	Διδακτορικό	5,00	
Ο ηγέτης-διευθυντής της σχολικής μονάδας σας δημιουργεί την αίσθηση του <<ανήκειν>> μέσα στον οργανισμό;	Πτυχίο	3,58	0,042
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	3,40	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	3,57	
	Διδακτορικό	4,83	

Πίνακας 28. Kruskal Wallis X<sup>2</sup> test για την επίδραση σπουδών στη γ' θεματική ενότητα.

Στη δ' θεματική ενότητα δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών, ωστόσο στην ε' θεματική ενότητα βρέθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις στις ερωτήσεις αναλογίας της επαγγελματικής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών με διάφορους παράγοντες. Πιο αναλυτικά, η αναλογία με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξη τους στο εκπαιδευτικό έργο ( $p=0.022<0.05$ ) βρίσκει τους κατόχους διδακτορικού να τη θεωρούν πιο έντονη (Μ.Ο.5.00) σε σχέση με τους κατόχους βασικού πτυχίου (Μ.Ο. 3.58). Το ίδιο ισχύει και για την αναλογία της επαγγελματικής αφοσίωσης με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $p=0.011<0.05$ ). Τέλος, στατιστικά σημαντικά διαφέρουν οι μέσοι όροι μεταξύ των επιπέδων και για την αναλογία με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση από τη διεύθυνση ( $p=0.037<0.05$ ) όπου επίσης υψηλότερο μέσο όρο έχουν οι κάτοχοι διδακτορικού (Μ.Ο. 5.00) όμως χαμηλότερο έχουν οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ (Μ.Ο. 3.80).

Δηλώσεις	Σπουδές	Μέσος Όρος	p-value
----------	---------	------------	---------



Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξή σας στο εκπαιδευτικό έργο;	Πτυχίο	3,58	0,022
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	3,80	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	3,79	
	Διδακτορικό	5,00	
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με τις δυνατότητες να αναλαμβάνετε ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα;	Πτυχίο	3,55	0,011
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	3,80	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	3,72	
	Διδακτορικό	5,00	
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση σας από τη διεύθυνση;	Πτυχίο	3,92	0,037
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	3,80	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	4,06	
	Διδακτορικό	5,00	

Πίνακας 29. Kruskal Wallis X<sup>2</sup> test για την επίδραση σπουδών στην ε' θεματική ενότητα.

### 5.11.

### ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

Για την εργασιακή σχέση, μεταβλητή με τρία επίπεδα, χρησιμοποιήθηκε επίσης ο έλεγχος Kruskal Wallis X<sup>2</sup> test. Προέκυψαν στη β' θεματική ενότητα στατιστικά σημαντικές διαφορές στον ισχυρισμό ότι η επαγγελματική δέσμευση αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του ( $p=0.001<0.05$ , στο ότι σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του ( $p=0.023<0.05$ ) αλλά και στο βαθμό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η επαγγελματική δέσμευση του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης ( $p=0.009<0.05$ ). Σε όλες τις δηλώσεις τον υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και τον χαμηλότερο οι ωρομίσθιοι σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα.

Δηλώσεις	Εργασιακή Σχέση	Μέσος Όρος	p-value
----------	-----------------	------------	---------

Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του.	Αναπληρωτής	3,30	0,001
	Μόνιμος	4,07	
	Ωρομίσθιος	3,20	
Σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του.	Αναπληρωτής	3,39	0,023
	Μόνιμος	3,95	
	Ωρομίσθιος	3,20	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης;	Αναπληρωτής	3,81	0,009
	Μόνιμος	4,27	
	Ωρομίσθιος	3,40	

Πίνακας 30. Kruskal Wallis X2 test για την επίδραση εργασιακής σχέσης στη β' θεματική ενότητα.

Στη γ' θεματική ενότητα παρακάτω, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους στην ερώτηση για το πόσο συχνά έχουν πιάσει τον εαυτό τους να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά που θα ταιριάζει στις προσωπικές ανάγκες τους ( $p=0.011<0.05$ ) όπου έχει ενδιαφέρον ότι εδώ το μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν οι ωρομίσθιοι (Μ.Ο. 4.20) και το χαμηλότερο οι μόνιμοι (Μ.Ο. 2.41). Όσον αφορά την ερώτηση για το πόσο πρόθυμοι είναι να δουλεύουν περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να τους ανταμείψει ( $p=0.021<0.05$ ) οι ωρομίσθιοι και εδώ έχουν τον υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. 3.60), ωστόσο το χαμηλότερο έχουν οι αναπληρωτές (Μ.Ο. 3.00). Και τέλος, σχετικά με το επίπεδο επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών ( $p=0.047<0.05$ ) τον υψηλότερο μέσο όρο εμφανίζουν οι μόνιμοι (Μ.Ο. 2.73) και χαμηλότερο οι ωρομίσθιοι (Μ.Ο. 2.40).

Δηλώσεις	Εργασιακή Σχέση	Μέσος Όρος	p-value
Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες;	Αναπληρωτής	2,79	0,011
	Μόνιμος	2,41	
	Ωρομίσθιος	4,20	
	Αναπληρωτής	3,00	0,021

Είμαι πρόθυμος/η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει.	Μόνιμος	3,59	0,047
	Ωρομίσθιος	3,60	
	Αναπληρωτή	2,49	
Ποιο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής σας δέσμευσης;	Μόνιμος	2,73	
	Ωρομίσθιος	2,40	

Πίνακας 31. Kruskal Wallis X2 test για την επίδραση εργασιακής σχέσης στη γ' θεματική ενότητα.

Στη δ' θεματική ενότητα η μόνη ερώτηση στην οποία βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές βάσει εργασιακής σχέσης είναι εκείνη που ερευνά το κατά πόσο η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση ( $p=0.031<0.05$ ), όπου το μεγαλύτερο μέσο όρο εμφανίζουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. 4.21) και χαμηλότερο οι αναπληρωτές (Μ.Ο. 4.21). Στην ε' θεματική ενότητα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους αναπληρωτές, μόνιμους και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς.

Δηλώσεις	Εργασιακή Σχέση	Μέσος Όρος	p-value
Κατά την άποψή σας η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση;	Αναπληρωτή	4,21	0,031
	Μόνιμος	4,57	
	Ωρομίσθιος	4,40	

Πίνακας 32. Kruskal Wallis X2 test για την επίδραση εργασιακής σχέσης στη δ' θεματική ενότητα.

## 5.12. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Για την επίδραση των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας χρησιμοποιήθηκε επίσης ο έλεγχος Kruskal Wallis X2 test. Σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, η β' θεματική ενότητα εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές στον ισχυρισμό ότι η επαγγελματική δέσμευση αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου στην εργασία του ( $p=0.009<0.05$ ) όπου το μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 χρόνια στον κλάδο (Μ.Ο. 4.10) και ακολουθείται φθίνουσα πορεία στους μέσους όρους όσο μειώνονται τα έτη προϋπηρεσίας. Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά εμφάνισε η φράση ότι η επαγγελματική δέσμευση σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του ( $p=0.011<0.05$ ) όπου εδώ το μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν εκείνοι με 11-20 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο. 4.19) και το χαμηλότερο εκείνοι με κάτω από 10 έτη (Μ.Ο. 3.39). Στο βαθμό συμφωνίας με το ότι η επαγγελματική δέσμευση συνδέεται από ευνόιες (favors) τις οποίες αποδέχθηκε στο πλαίσιο της εργασίας του το άτομο ( $p=0.045<0.05$ ), το μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (Μ.Ο. 3.19)

και ακολουθείται επίσης φθίνουσα πορεία στους μέσους όρους όσο μειώνονται τα έτη. Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά είχε και ο βαθμός που πιστεύουν ότι η επαγγελματική δέσμευση του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης ( $p=0.008<0.05$ ) όπου εδώ το μεγαλύτερο μέσο όρο έχει το γκρουπ 11-20 έτη υπηρεσίας (Μ.Ο. 4.44) και τον χαμηλότερο εκείνοι με κάτω από 10 έτη (Μ.Ο. 3.80).

Δηλώσεις	Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	Μέσο ς Όρος	p- valu e
Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του.	<10	3,38	0,00 9
	11-20	3,94	
	21+	4,10	
Σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του.	<10	3,39	0,01 1
	11-20	4,19	
	21+	3,90	
Συνδέεται από εύνοιες (favors) τις οποίες αποδέχθηκε στο πλαίσιο της εργασίας του το άτομο.	<10	2,62	0,04 5
	11-20	2,88	
	21+	3,19	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης;	<10	3,80	0,00 8
	11-20	4,44	
	21+	4,24	

Πίνακας 33. Kruskal Wallis  $X^2$  test για την επίδραση ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στη β' θεματική ενότητα.

Στη γ' θεματική ενότητα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο κατά πόσο συχνά έχουν πιάσει τον εαυτό τους να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές τους ανάγκες ( $p=0.014<0.05$ ) όπου οι νεότεροι στο χώρο εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους και μειώνονται όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας. Επιπλέον στον ισχυρισμό ότι είναι πρόθυμοι να δουλεύουν περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να τους ανταμείψει ( $p=0.020<0.05$ ) το μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας (Μ.Ο. 3.86) και πέφτει αρκετά ο μέσος όρος στους νεότερους. Στην δ' και ε' θεματική ενότητα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των ερωτήσεων.

Δηλώσεις	Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	Μέσος Όρος	p-value
Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες;	<10	2,89	0,014
	11-20	2,75	
	21+	2,00	
Είμαι πρόθυμος/η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει.	<10	3,11	0,020
	11-20	3,13	
	21+	3,86	

Πίνακας 34. Kruskal Wallis X2 test για την επίδραση ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στη γ' θεματική ενότητα.

### 5.13. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΩΡΙΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Αντίστοιχα, και εδώ χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal Wallis X2 test για τη μεταβλητή των ετών υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα η οποία είχε επίσης τρία επίπεδα. Στη β' θεματική ενότητα στατιστικά σημαντικά διαφέρουν οι μέσοι όροι για τον βαθμό συμφωνίας των ερωτώμενων με τη φράση ότι η επαγγελματική δέσμευση αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του ( $p=0.013<0.05$ ) όπου το μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται για πάνω από 11 έτη στην τωρινή σχολική μονάδα (Μ.Ο. 4.23) και πέφτουν οι μέσοι όροι όσο λιγότευουν τα έτη. Επιπρόσθετα, ο βαθμός που θεωρούν πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης φέρνει στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p=0.036<0.05$ ) όπου εδώ το μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη στην τωρινή σχολική μονάδα (Μ.Ο. 4.42) και το χαμηλότερο εκείνοι με λιγότερα από 5 έτη (Μ.Ο. 3.86).

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα	Μέσος Όρος	p-value
----------	--	------------	---------

Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του.	<5	3,43	0,01 3
	6-10	4,08	
	11+	4,23	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης;	<5	3,86	0,03 6
	6-10	4,42	
	11+	4,31	

Πίνακας 35. Kruskal Wallis X2 test για την επίδραση ετών υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα στη β' θεματική ενότητα.

Στη γ' θεματική ενότητα οι μέσοι όροι που διαφέρουν στατιστικά σημαντικά είναι εκείνοι της ερώτησης κατά πόσο συχνά έχουν πιάσει οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές τους ανάγκες ( $p=0.002<0.05$ ) όπου μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 5 έτη υπηρεσίας (Μ.Ο. 2.86) και χαμηλότερο εκείνοι με άνω των 11 ετών στην ίδια σχολική μονάδα (Μ.Ο. 1.62). Στο βαθμό που δηλώνουν ότι αισθάνονται υπερήφανοι για τη δουλειά τους και τους αρέσει πολύ να συζητούν με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί ( $p=0.015<0.05$ ) μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν εκείνοι με πάνω από 11 έτη υπηρεσίας (Μ.Ο. 4.09) και χαμηλότερο εκείνοι με 6-10 έτη (Μ.Ο. 4.00). Επόμενη ερώτηση που επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά είναι το κατά πόσο είναι πρόθυμοι να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να τους ανταμείψει ( $p=0.012<0.05$ ) όπου εδώ το μεγαλύτερο μέσο όρο έχουν και πάλι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 11 έτη (Μ.Ο. 4.00) και πέφτουν οι μέσοι όροι όσο λιγοστεύουν τα έτη. Τέλος, και στο επίπεδο επαγγελματικής δέσμευσης ( $p=0.022<0.05$ ) προέκυψε ότι οι μέσοι όροι διαφέρουν στατιστικά σημαντικά με μεγαλύτερο μέσο όρο εκείνων με πάνω από 11 έτη υπηρεσίας (Μ.Ο. 2.92) και χαμηλότερο εκείνων με κάτω από 5 έτη (Μ.Ο. 2.52).

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα	Μέσος Όρος	p-value
	<5	2,86	0,00
	6-10	2,75	2

Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες;	11+	1,62	
Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού.	<5	4,09	0,01 5
	6-10	4,00	
	11+	4,85	
Είμαι πρόθυμος/η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει.	<5	3,10	0,01 2
	6-10	3,58	
	11+	4,00	
	<5	2,52	
Ποιο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής σας δέσμευσης;	6-10	2,67	0,02 2
	11+	2,92	

Πίνακας 36. Kruskal Wallis X2 test για την επίδραση ετών υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα στη γ' θεματική ενότητα.

#### 5.14. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ <<ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ>> ΒΑΣΕΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των διατάξιμων μεταβλητών (ordinal ή scale). Η συγκεκριμένη ανάλυση δείχνει αρχικά αν υπάρχει στατιστική ένδειξη ότι υφίσταται κάποιου είδους συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών και αν υπάρχει, μετριέται τόσο η κατεύθυνσή της (θετική ή αρνητική) όσο και η έντασή της (χαμηλή, ασθενή ή ήπια, μέτρια, υψηλή, πολύ υψηλή/απόλυτη). Ο συντελεστής συσχέτισης εδώ ονομάζεται Spearman's rho και είναι ο αντίστοιχος μη παραμετρικός του συντελεστή συσχέτισης Pearson μιας και εδώ μιλάμε για μη κανονική κατανομή των δεδομένων. Η αρχική υπόθεση του ελέγχου ( $H_0$ ) δηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  και η εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ) ότι υπάρχει κάποιου είδους συσχέτιση ( $r \neq 0$ ). Σχετικά με την ερμηνεία της στατιστικής σημαντικότητας και του επόμενου Πίνακα, αν η τιμή του Sig (2-tailed) είναι μικρότερη από 0.05 απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση του ελέγχου ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Έπειτα, βλέποντας το αν η τιμή είναι μεγαλύτερη από το μηδέν μπορούμε να καταλάβουμε αν μιλάμε για θετική ή αρνητική συσχέτιση. Μια θετική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η τιμή της μιας μεταβλητής (στη συγκεκριμένη περίπτωση ο βαθμός συμφωνίας ως προς έναν χαρακτηρισμό), αυξάνεται και η τιμή της άλλης. Αντίστοιχα, μια αρνητική συσχέτιση ερμηνεύεται ως ότι όταν η τιμή μιας μεταβλητής αυξάνεται, η τιμή της άλλης μειώνεται. Όσον αφορά την ένταση, με έναν γενικό κανόνα, μια τιμή  $\rho < 0.3$  υποδηλώνει μια χαμηλή ή πολύ ασθενή θετική συσχέτιση. Μια τιμή  $\rho$  μεταξύ 0.3 και 0.5 δηλώνει ήπια ή ασθενή θετική συσχέτιση και τιμή μεταξύ 0.5 έως 0.7 μέτρια θετική συσχέτιση. Μια τιμή πάνω από 0.7 θεωρείται ένδειξη υψηλής θετικής συσχέτισης ενώ όσο πλησιάζει τη μονάδα ερμηνεύεται ως απόλυτη θετική συσχέτιση. Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται γενικά από -1 έως +1.

Στη β' θεματική ενότητα λοιπόν, προέκυψε το ότι η επαγγελματική δέσμευση αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου σχετίζεται με υψηλή θετική συσχέτιση με τη σχέση με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του ( $r_{ho}=0.765$ ,  $p<0.05$ ), με μέτρια θετική συσχέτιση με τον ότι συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας ( $r_{ho}=0.585$ ,  $p<0.05$ ) και με ήπια ή ασθενή θετική συσχέτιση με το ότι η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζόμενου στο επάγγελμά του ( $r_{ho}=0.432$ ,  $p<0.05$ ).

Η σχέση της επαγγελματικής δέσμευσης με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του σχετίζεται με μέτρια θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό ότι η επαγγελματική δέσμευση συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας ( $r_{ho}=0.632$ ,  $p<0.05$ ) και με ασθενή θετική συσχέτιση με το ότι η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζόμενου στο επάγγελμά του ( $r_{ho}=0.489$ ,  $p<0.05$ ).

Ο ισχυρισμός ότι η επαγγελματική δέσμευση συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με μέτρια θετική συσχέτιση με το ότι σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του ( $r_{ho}=0.632$ ,  $p<0.05$ ).

Ο βαθμός συμφωνίας ότι η επαγγελματική δέσμευση πηγάζει από την παραμονή του ατόμου στην εργασία του λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων προέκυψε να παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία του ( $r_{ho}=0.713$ ,  $p<0.05$ ). και με ήπια θετική συσχέτιση με τη σύνδεση από εύνοιες τις οποίες αποδέχθηκε στο πλαίσιο της εργασίας του το άτομο ( $r_{ho}=0.469$ ,  $p<0.05$ ).

Η σύνδεση της επαγγελματικής δέσμευσης με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία του ατόμου σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με μέτρια θετική συσχέτιση με τη σύνδεση από εύνοιες τις οποίες αποδέχθηκε στο πλαίσιο της εργασίας του το άτομο ( $r_{ho}=0.578$ ,  $p<0.05$ ).

Τέλος, ο χαρακτηρισμός ότι η επαγγελματική δέσμευση απορρέει από την αίσθηση της υποχρέωσης για λόγους δεοντολογίας εμφανίζει ήπια ή ασθενή θετική συσχέτιση με τη σύνδεση από εύνοιες τις οποίες αποδέχθηκε στο πλαίσιο της εργασίας του το άτομο ( $r_{ho}=0.482$ ,  $p<0.05$ ).

Βάσει του επόμενου Πίνακα προκύπτουν και άλλες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ( $\text{sig}<0.05$ ) που ωστόσο είναι πολύ ασθενείς μιας και οι τιμές του  $r_{ho}$  είναι πολύ κοντά στο μηδέν.

<b>Spearman's rho</b>	Σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του.	Συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας.	Συνδέεται με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία.	Συνδέεται από εύνοιες τις οποίες αποδέχθηκε στο πλαίσιο της εργασίας του το άτομο.	Η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική



		επένδυση του εργαζομένου στο επάγγελμά του;				
Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του.	Correlation Coefficient	,765(**)	,585(**)	,214(*)	,269(**)	,432(**)
	Sig. (2-tailed)	0	0	0,021	0,003	0
Σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του.	Correlation Coefficient	1	,632(**)	,240(**)	,332(**)	,489(**)
	Sig. (2-tailed)	.	0	0,009	0	0
Συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας.	Correlation Coefficient	,632(**)	1	0,087	,208(*)	,331(**)
	Sig. (2-tailed)	0	.	0,351	0,025	0
Πηγάζει από την παραμονή του ατόμου στην εργασία του λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων.	Correlation Coefficient	,292(**)	0,103	,713(**)	,469(**)	0,075
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,269	0	0	0,424
Συνδέεται με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία.	Correlation Coefficient	,240(**)	0,087	1	,578(**)	0,098
	Sig. (2-tailed)	0,009	0,351	.	0	0,296
Απορρέει από την αίσθηση της υποχρέωσης για λόγους δεοντολογίας.	Correlation Coefficient	,258(**)	,329(**)	,298(**)	,482(**)	0,168
	Sig. (2-tailed)	0,005	0	0,001	0	0,071

Πίνακας 37. Spearman's rho για το βαθμό συσχέτισης των εννοιών που συντελούν στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

### 5.15. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΗΘΕΛΗΜΕΝΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Παρακάτω φαίνονται οι συσχετίσεις που προέκυψαν στη γ' θεματική ενότητα μεταξύ των χαρακτηρισμών που αφορούν την <<επαγγελματική δέσμευση>> στους Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, ο ισχυρισμός ότι ένας απ' τους κύριους λόγους που συνεχίζουν να εργάζονται εκεί, είναι ότι αν έφευγαν, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή τους σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με ήπια ή ασθενή θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό ότι νοιάζονται μόνο για την προσωπική τους επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ( $\rho=0.312, p=0.001 < 0.05$ ).

Αντίστοιχα και ο ισχυρισμός ότι νιώθουν ότι έχουν πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσουν να εγκαταλείψουν την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκουν εμφανίζει ήπια θετική συσχέτιση με τον ισχυρισμό ότι νοιάζονται μόνο για την προσωπική τους επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ( $\rho=0.350, p<0.05$ ).

Επίσης, η φράση ότι αισθάνονται υπερήφανοι για τη δουλειά τους και τους αρέσει πολύ να συζητούν με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί συνδέεται με μέτρια θετική συσχέτιση με το ότι είναι πρόθυμοι να δουλεύουν περισσότερο για χάρη της σχολικής τους μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να τους ανταμείψει ( $\rho=0.513, p<0.05$ ), με πιο ασθενή θετική συσχέτιση με το ότι το πιο ηθικό και πρέπον είναι να παραμείνουν στην τωρινή τους εργασία ( $\rho=0.354, p<0.05$ ) αλλά και με το επίπεδο της επαγγελματικής δέσμευσης που θεωρούν ότι έχουν ( $\rho=0.329, p<0.05$ ).

Ο ισχυρισμός, έπειτα, ότι είναι πρόθυμοι να δουλεύουν περισσότερο για χάρη της σχολικής τους μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να τους ανταμείψει εμφανίζει ήπια θετική συσχέτιση με τη φράση ότι το πιο ηθικό και πρέπον είναι να παραμείνουν στην τωρινή τους εργασία ( $\rho=0.481, p<0.05$ ).

Από την άλλη πλευρά, η φράση ότι νοιάζονται μόνο για την προσωπική τους επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται με αρνητική ήπια συσχέτιση με το επίπεδο της επαγγελματικής τους δέσμευσης ( $\rho=-0.380, p<0.05$ ).

Ο βαθμός που πιστεύουν ότι το νομοθετικό πλαίσιο τους δεσμεύει επαγγελματικά σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με ήπια θετική συσχέτιση με το κατά πόσο θεωρούν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους νιώθουν δέσμευση σε μεγάλο βαθμό ( $\rho=0.308, p=0.001<0.05$ ).

Τέλος, ο ισχυρισμός ότι ο ηγέτης-διευθυντής της σχολικής μονάδας τους δημιουργεί την αίσθηση του <<ανήκειν>> μέσα στον οργανισμό εμφανίζει ήπια θετική συσχέτιση με το επίπεδο της επαγγελματικής τους δέσμευσης ( $\rho=0.331, p<0.05$ ).

	Είμαι πρόθυμος/η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει.	Το πιο ηθικό και πρέπον είναι να παραμείνω στην τωρινή μου εργασία.	Νοιάζομαι μόνο για την προσωπική μου επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Θεωρείτε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας νιώθουν δέσμευση σε μεγάλο βαθμό;	Ποιο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής σας δέσμευσης;
Spearman's rho					

Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι εδώ είναι ότι, αν έφευγα, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή μου.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-0,063 0,5	0,177 0,057	,312(**) 0,001	0,058 0,533	-0,136 0,146
Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσω να εγκαταλείψω την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκω.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,285(**) 0,002	0,067 0,476	,350(**) 0	0,098 0,298	-0,154 0,1
Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,513(**) 0	,354(**) 0	-,282(**) 0,002	-0,021 0,826	,329(**) 0
Είμαι πρόθυμος/η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	1 .	,481(**) 0	-0,046 0,627	-0,021 0,821	,221(*) 0,017
Νοιάζομαι μόνο για την προσωπική μου επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-0,046 0,627	0,081 0,39	1 .	0,066 0,483	-,380(**) 0
Σε ποιον βαθμό πιστεύετε πως το νομοθετικό πλαίσιο σας δεσμεύει επαγγελματικά;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-0,087 0,355	0,121 0,195	0,032 0,733	,308(**) 0,001	0,02 0,828
Ο ηγέτης-διευθυντής της σχολικής μονάδας σας δημιουργεί την αίσθηση του <<ανήκειν>> μέσα στον οργανισμό;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	0,074 0,429	,207(*) 0,026	-0,143 0,125	,226(*) 0,015	,331(**) 0

Πίνακας 38. Spearman's rho για το βαθμό συσχέτισης μεταξύ ηθελημένης και αναγκαστικής επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

#### 5.16. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Όσον αφορά τη δ' θεματική ενότητα και το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, η μόνη στατιστικά σημαντική συσχέτιση που προέκυψε ήταν αυτή μεταξύ του ισχυρισμού ότι η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που

παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση και εκείνης του βαθμού που πιστεύουν ότι ενισχύεται η αφοσίωση των εκπαιδευτικών όταν ο διευθυντής δρα ως ηγέτης και είναι πρόθυμος να βοηθήσει υπερβαίνοντας τον τυπικό του ρόλο ( $r_{ho}=0.621$ ,  $p<0.05$ ) η οποία βάσει της τιμής του rho χαρακτηρίζεται ως μέτρια θετική.

		Κατά τη γνώμη σας, πόσο ενισχύεται η αφοσίωση των εκπαιδευτικών όταν ο διευθυντής/τρια δρα ως ηγέτης και είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει, υπερβαίνοντας τον τυπικό του ρόλο;
Κατά την άποψή σας η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση;	Correlation Coefficient	,621(**)
	Sig. (2-tailed)	0

Πίνακας 39. Spearman's rho για το βαθμό συσχέτισης μεταξύ ανθρωπίνων σχέσεων και διοίκησης στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

### 5.17. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των ενεργειών του διευθυντή της σχολικής μονάδας που ωθούν στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, το να δηλώνει ο διευθυντής με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα του σχολείου σχετίζεται με μέτρια θετική συσχέτιση με τη μέριμνα του διευθυντή για την ενίσχυση της ενδοσχολικής επικοινωνίας και τη δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα ( $r_{ho}=0.602$ ,  $p<0.05$ ), με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τον διευθυντή ( $r_{ho}=0.507$ ,  $p<0.05$ ) αλλά και με την απαίτηση υψηλού επιπέδου επίδοσης ώστε να γίνεται ολοκληρωτική η χρήση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ( $r_{ho}=0.508$ ,  $p<0.05$ ).

Το να μην παρεμβαίνει ο διευθυντής παρά μόνο όταν τα προβλήματα γίνονται σοβαρά εμφανίζει ασθενή θετική συσχέτιση με την απαίτηση υψηλού επιπέδου επίδοσης ώστε να γίνεται ολοκληρωτική η χρήση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ( $r_{ho}=0.314$ ,  $p<0.05$ ).

Ακολούθως, σύμφωνα με τον επόμενο Πίνακα, η μέριμνα του διευθυντή για την ενίσχυση της ενδοσχολικής επικοινωνίας και τη δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ( $r_{ho}=0.649$ ,  $p<0.05$ ) και με ήπια θετική συσχέτιση με την απαίτηση, από τον διευθυντή, υψηλού επιπέδου επίδοσης ώστε να γίνεται ολοκληρωτική η χρήση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ( $r_{ho}=0.398$ ,  $p<0.05$ ).

Ο διευθυντής μεριμνά για την ενίσχυση της ενδοσχολικής επικοινωνίας και τη δημιουργία θετικού και	Ο διευθυντής εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία	Ο διευθυντής απαιτεί υψηλού επιπέδου
---	--	--------------------------------------

		συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα.	λήψης αποφάσεων.	επίδοση, ώστε να γίνεται ολοκληρωτικ ή χρήση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικ ών.
Ο διευθυντής δηλώνει με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα του σχολείου.	Correlation Coefficient	,602(**)	,507(**)	,508(**)
	Sig. (2-tailed)		0	0
Ο διευθυντής δεν παρεμβαίνει, παρά μόνο όταν τα προβλήματα γίνονται σοβαρά.	Correlation Coefficient	,263(**)	,231(*)	,314(**)
	Sig. (2-tailed)		0,004	0,013
Ο διευθυντής μεριμνά για την ενίσχυση της ενδοσχολικής επικοινωνίας και τη δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα.	Correlation Coefficient	1	,649(**)	,398(**)
	Sig. (2-tailed)	.		0

Πίνακας 40. Spearman's rho μεταξύ των ενεργειών του διευθυντή στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

### 5.18. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΑΝΑΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Στον επόμενο Πίνακα παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ της αναλογίας της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με διάφορους παράγοντες.

Η αναλογία της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξη τους στο εκπαιδευτικό έργο έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας ( $r_{ho}=0.640$ ,  $p<0.05$ ), με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων ( $r_{ho}=0.663$ ,  $p<0.05$ ), με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $r_{ho}=0.566$ ,  $p<0.05$ ) και με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση από την διεύθυνση ( $r_{ho}=0.521$ ,  $p<0.05$ ), και υψηλή θετική συσχέτιση με την ισονομία ( $r_{ho}=0.728$ ,  $p<0.05$ ).

Η αναλογία της επαγγελματικής δέσμευσης με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την ισονομία ( $r_{ho}=0.837$ ,  $p<0.05$ ) και με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων ( $r_{ho}=0.721$ ,  $p<0.05$ ), μέτρια θετική συσχέτιση με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση από την διεύθυνση ( $r_{ho}=0.645$ ,  $p<0.05$ ), και ήπια θετική συσχέτιση με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $r_{ho}=0.492$ ,  $p<0.05$ ).

Εν συνεχεία, η αναλογία της επαγγελματικής δέσμευσης με την ισονομία έχει υψηλή θετική συσχέτιση με εκείνη της παροχής σαφώς καθορισμένων στόχων ( $r_{ho}=0.794$ ,  $p<0.05$ ) και μέτρια θετική συσχέτιση με την αναλογία με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $r_{ho}=0.613$ ,  $p<0.05$ ) και την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση από την διεύθυνση ( $r_{ho}=0.672$ ,  $p<0.05$ ).

Ο ισχυρισμός ότι η επαγγελματική δέσμευση είναι απολύτως ανάλογη με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων εμφανίζει επίσης υψηλή θετική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση από τη διεύθυνση ( $\rho=0.707$ ,  $p<0.05$ ) και μέτρια θετική συσχέτιση με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ηγετικά καθήκοντα ( $\rho=0.688$ ,  $p<0.05$ ).

Τέλος, η αναλογία με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα φαίνεται να έχει εξίσου υψηλή θετική συσχέτιση με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση από τη διεύθυνση ( $\rho=0.740$ ,  $p<0.05$ ).

Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη

		..με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας;	..με την ισονομία;	..με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων;	..με τις δυνατότητες να αναλαμβάνετε ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα;	..με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση σας από τη διεύθυνση;
..με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξή σας στο εκπαιδευτικό έργο;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,640(**)	,728(**)	,663(**)	,566(**)	,521(**)
		0	0	0	0	0
..με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	1	,837(**)	,721(**)	,492(**)	,645(**)
			0	0	0	0
..με την ισονομία;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,837(**)	1	,794(**)	,613(**)	,672(**)
		0		0	0	0
..με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,721(**)	,794(**)	1	,688(**)	,707(**)
		0	0		0	0
..με τις δυνατότητες να αναλαμβάνετε ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα;	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,492(**)	,613(**)	,688(**)	1	,740(**)
		0	0	0		0

Πίνακας 41. Spearman's rho μεταξύ της αναλογίας της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με διάφορους παράγοντες.

## 5.19. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΑΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Παρακάτω αναλύονται οι συσχετίσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στην προσέγγιση της έννοιας της επαγγελματικής δέσμευσης από τους εκπαιδευτικούς και την αναλογία της με ορισμένους παράγοντες.

Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι ο βαθμός που θεωρούν ότι η επαγγελματική δέσμευση αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του έχει ήπια θετική συσχέτιση με την άποψη ότι η επαγγελματική δέσμευση είναι απολύτως ανάλογη με τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $r_{ho}=0.406$ ,  $p<0.05$ ).

Ο βαθμός που θεωρούν ότι η επαγγελματική δέσμευση σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του έχει ήπια ή ασθενή θετική συσχέτιση με την αναλογία με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξή τους στο εκπαιδευτικό έργο ( $r_{ho}=0.472$ ,  $p<0.05$ ), με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων ( $r_{ho}=0.413$ ,  $p<0.05$ ), με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $r_{ho}=0.491$ ,  $p<0.05$ ) και με την αναλογία με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση τους από τη διεύθυνση ( $r_{ho}=0.409$ ,  $p<0.05$ ).

Ο ισχυρισμός ότι η επαγγελματική δέσμευση συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας φαίνεται να έχει ήπια θετική συσχέτιση με την αναλογία της επαγγελματικής δέσμευσης με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξη τους στο εκπαιδευτικό έργο ( $r_{ho}=0.411$ ,  $p<0.05$ ), με την ισονομία ( $r_{ho}=0.452$ ,  $p<0.05$ ), και με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση τους από τη διεύθυνση ( $r_{ho}=0.485$ ,  $p<0.05$ ) και μέτρια θετική συσχέτιση με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων ( $r_{ho}=0.518$ ,  $p<0.05$ ) και με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $r_{ho}=0.514$ ,  $p<0.05$ ).

Επί πρόσθετα ο βαθμός συμφωνίας με τη φράση ότι η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζόμενου στο επάγγελμά του έχει ήπια θετική συσχέτιση με τον βαθμό αναλογίας της επαγγελματικής δέσμευσης με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $r_{ho}=0.411$ ,  $p<0.05$ ).

Πηγαίνοντας στο κομμάτι της διοίκησης, ο βαθμός που θεωρούν ότι η επαγγελματική δέσμευση του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με την αναλογία της επαγγελματικής δέσμευσης με τις δυνατότητες να αναλαμβάνουν ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα ( $r_{ho}=0.570$ ,  $p<0.05$ ) και ήπια θετική συσχέτιση με την αναλογία με την ψυχολογική και επιχειρησιακή υποστήριξή τους στο εκπαιδευτικό έργο ( $r_{ho}=0.412$ ,  $p<0.05$ ), με την ισονομία ( $r_{ho}=0.471$ ,  $p<0.05$ ), με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων ( $r_{ho}=0.445$ ,  $p<0.05$ ), αλλά και με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώρισή τους από τη διοίκηση ( $r_{ho}=0.418$ ,  $p<0.05$ ).

Τέλος, η αίσθηση υπερηφάνειας για την εργασία τους και η ευχαρίστηση να συζητούν με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας τους φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική ήπια θετική συσχέτιση τόσο με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας ( $r_{ho}=0.444$ ,  $p<0.05$ ), όσο και με την ισονομία ( $r_{ho}=0.494$ ,  $p<0.05$ ) και με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώρισή τους από τη διοίκηση ( $r_{ho}=0.406$ ,  $p<0.05$ ).

Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη

		..με την ψυχολογική και επιχειρησιακ ή υποστήριξη σας στο εκπαιδευτικό έργο;	..με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατική ς κουλτούρας;	..με την ισονομία ;	..με την παροχή σαφώς καθορισμένω ν στόχων;	..με τις δυνατότητες να αναλαμβάνετ ε ευθύνες και ηγετικά καθήκοντα;	..με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματικ ή αναγνώριση σας από τη διεύθυνση;
Η επαγγελματική δέσμευση...							
Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική	Correlatio n Coefficient	,302(**)	,243(**)	,270(**)	,281(**)	,406(**)	,376(**)



αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του.							
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,009	0,003	0,002	0	0
Σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του.	Correlation Coefficient	,472(**)	,378(**)	,384(**)	,413(**)	,491(**)	,409(**)
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0	0
Συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας.	Correlation Coefficient	,411(**)	,360(**)	,452(**)	,518(**)	,514(**)	,485(**)
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0	0
Η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζομένου στο επάγγελμά του;	Correlation Coefficient	,274(**)	,204(*)	,212(*)	,255(**)	,411(**)	,296(**)
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,028	0,022	0,006	0	0,001
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η επαγγελματική δέσμευση του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης;	Correlation Coefficient	,412(**)	,356(**)	,471(**)	,445(**)	,570(**)	,418(**)
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0	0
Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού.	Correlation Coefficient	,382(**)	,444(**)	,494(**)	,399(**)	,318(**)	,406(**)
	Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0,001	0

Πίνακας 42. Spearman's rho μεταξύ των αντιλήψεων της έννοιας της επαγγελματικής δέσμευσης και της αναλογίας της με διάφορους παράγοντες.

## 5.20.ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΠΡΟΣΗΛΩΣΗΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΑΦΩΣ ΟΡΙΣΜΕΝΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Ένα ακόμη κομμάτι που θεωρήθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί για πιθανώς στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ήταν εκείνο για την προσωπική προσήλωση του κάθε εκπαιδευτικού στην εργασία του με τον καθορισμό στόχων από τη διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον επόμενο Πίνακα, ο ισχυρισμός ότι η επαγγελματική δέσμευση συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας έχει ήπια θετική συσχέτιση με το βαθμό που η διεύθυνση δηλώνει με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα του σχολείου ως ενέργεια που ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική δέσμευση ( $\rho=0.427$ ,  $p<0.05$ ). Επίσης, η συγκεκριμένη ενέργεια από τη διεύθυνση φαίνεται να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική ήπια θετική συσχέτιση και με το κατά πόσο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί πως η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζόμενου στο επάγγελμά του ( $\rho=0.313$ ,  $p=0.001<0.05$ ) αλλά και με το βαθμό που θεωρούν ότι η επαγγελματική δέσμευση του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης ( $\rho=0.344$ ,  $p<0.05$ ).

		Ο διευθυντής δηλώνει με σαφήνεια τους στόχους και το όραμα του σχολείου.
Συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας.	Correlation Coefficient	,427(**)
	Sig. (2-tailed)	0
Κατά πόσο συμφωνείτε πως η προσήλωση στην εργασία αφορά περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζόμενου στο επάγγελμά του;	Correlation Coefficient	,313(**)
	Sig. (2-tailed)	0,001
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η <<επαγγελματική δέσμευση>> του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης;	Correlation Coefficient	,344(**)
	Sig. (2-tailed)	0

Πίνακας 43. Spearman's rho μεταξύ της προσήλωσης του ατόμου στην εργασία και των σαφώς καθορισμένων στόχων από τη διεύθυνση.

## 5.21.ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΩΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τελευταίο κομμάτι στο οποίο διερευνήθηκαν πιθανές συσχετίσεις ήταν εκείνο που συνδυάζει τόσο την διοίκηση της σχολικής μονάδας όσο και τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα σ' αυτήν για την ώθηση της επαγγελματικής δέσμευσης του προσωπικού.

Προέκυψε, λοιπόν, ότι ο βαθμός που θεωρούν ότι η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση έχει στατιστικά σημαντική ήπια θετική συσχέτιση αρχικά με την ενέργεια ενός διευθυντή να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ( $r_{ho}=0.405$ ,  $p<0.05$ ).

Εξίσου ήπια θετική συσχέτιση έχει με το βαθμό αναλογίας της επαγγελματικής δέσμευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας ( $r_{ho}=0.421$ ,  $p<0.05$ ), με την ισονομία ( $r_{ho}=0.442$ ,  $p<0.05$ ), με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων ( $r_{ho}=0.401$ ,  $p<0.05$ ) αλλά και με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική τους αναγνώριση από τη διεύθυνση ( $r_{ho}=0.471$ ,  $p<0.05$ ).

Κλείνοντας, στατιστικά σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση έχει με την άποψη ότι ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι πραγματικά <<δεσμευμένος>> και να δίνει πρώτος το παράδειγμα ( $r_{ho}=0.553$ ,  $p<0.05$ ).

		Κατά την άποψή σας η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μια κοινή κατεύθυνση;
Ο διευθυντής εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	Correlation Coefficient	,405(**)
	Sig. (2-tailed)	0
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την ύπαρξη θετικού κλίματος και συνεργατικής κουλτούρας;	Correlation Coefficient	,421(**)
	Sig. (2-tailed)	0
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την ισονομία;	Correlation Coefficient	,442(**)
	Sig. (2-tailed)	0
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την παροχή σαφώς καθορισμένων στόχων;	Correlation Coefficient	,401(**)
	Sig. (2-tailed)	0
Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη με την επιβράβευση της προσφοράς και την επαγγελματική αναγνώριση σας από τη διεύθυνση;	Correlation Coefficient	,471(**)
	Sig. (2-tailed)	0
Συμμερίζετε την άποψη ότι ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου πρέπει να είναι πραγματικά <<δεσμευμένος>> και να δίνει πρώτος το παράδειγμα;	Correlation Coefficient	,553(**)
	Sig. (2-tailed)	0

Πίνακας 44. Spearman's rho μεταξύ της προσήλωσης του ατόμου στην εργασία και των σαφώς καθορισμένων στόχων από τη διεύθυνση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Δίχως αμφιβολία, στη σύγχρονη εκπαίδευση υπάρχει μία σημαντική αναθεώρηση ως προς το ρόλο του σχολικού διευθυντή. Σε παλαιότερες εποχές ο διευθυντής γινόταν αντιληπτός ως κάποιο πρόσωπο που ασκούσε έλεγχο επί της σχολικής μονάδας, κατευθύνοντας με αυστηρό τρόπο το έργο των υφισταμένων του (Kalantzis & Core, 2013). Αντιθέτως, στη σύγχρονη εκπαίδευση έχει επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του διευθυντή, δίνοντας έμφαση στην άσκηση ηγεσίας από αυτόν και στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει μάλιστα ο Μπουραντάς (2008), η διοίκηση διαφοροποιείται από την ηγεσία με βάση το κατά πόσο κάποιος είναι ιδανικός ηγέτης, διαχειριστής, οραματιστής ή ανίκανος προϊστάμενος.

Με αφετηρία τα παραπάνω, στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάστηκαν οι απόψεις, οι στάσεις, οι προδιαθέσεις και οι γνώσεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, μπορούν να προκύψουν οι εξής κεντρικές διαπιστώσεις:

- 1) Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η επαγγελματική δέσμευση έχει ψυχολογικές διαστάσεις και αφορά τη δέσμευση με τους στόχους του εργασιακού πλαισίου που κάποιος απασχολείται. Οι συμμετέχοντες προσδίδουν και αρνητικά χαρακτηριστικά στην επαγγελματική δέσμευση, θεωρώντας ότι είναι συνάρτηση της έλλειψης άλλων λύσεων για απασχόληση. Ο ισχυρότερος παράγοντας που συνδέουν από πλευράς τους οι εργαζόμενοι με την δέσμευση είναι αυτός των οικονομικών απολαβών.
- 2) Οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής δέσμευσης, καθώς στο δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου οι συχνότητες που υπήρχαν στις απαντήσεις που υποδηλώνουν μεγαλύτερη συμφωνία με τις τοποθετήσεις που παρατέθηκαν ήταν αρκετά χαμηλές. Εξάιρεση αποτελεί η τρίτη ερώτηση, που αφορούσε το αίσθημα περηφάνιας των εκπαιδευτικών, το οποίο αναδεικνύεται ως κατεξοχήν στοιχείο της εργασιακής τους δέσμευσης. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να αισθάνονται περήφανοι για τη δουλειά τους και αρέσκονται στο να συζητούν με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί.
- 3) Οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι θα μπορούσαν να νιώσουν το ίδιο δεμένοι με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα, θεωρώντας σε μέτριο βαθμό ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σημαντική δέσμευση με το σχολικό οργανισμό.
- 4) Όσον αφορά το ρόλο του διευθυντή, το 32,8% των συμμετεχόντων θεωρούσε πως μερικές φορές ο διευθυντής αναπτύσσει το αίσθημα του ανήκειν εντός του σχολικού οργανισμού, το

26,7% θεωρούσε πως κάτι τέτοιο λαμβάνει χώρα συχνά και το 27,6% θεωρούσε πως κάτι τέτοιο λαμβάνει χώρα συνεχώς. Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μία κοινή κατεύθυνση, θεωρούν πως ο διευθυντής μπορεί ως ηγέτης να συμβάλλει στην ενίσχυση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών και θεωρούν πως η άσκηση σιδηράς πυγμής από τον διευθυντή δεν συμβάλλει στην αύξηση της εργασιακής δέσμευσης. Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από το ρόλο του διευθυντή σε σχέση με την παρακίνηση, θεωρώντας πως η διεύθυνση του σχολείου που εργάζονται συμβάλλει στην αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο.

5) Ως προς τις διαστάσεις της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον που συντελούν στην εργασιακή δέσμευση και αφοσίωση, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν ως πιο σημαντική την ενίσχυση της ενδοσχολικής επικοινωνίας και την ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος, όπως επίσης και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

6) Ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες της μελέτης, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις εξεταζόμενες αντιλήψεις. Οι άντρες φαίνεται να αντιλαμβάνονται ένα πιο αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία και να παραμένουν σε αυτή σε πιο μεγάλο βαθμό λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων. Θεωρούν επίσης σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες πως υπάρχει ένας ψυχολογικός δεσμός του ατόμου με την εργασία του. Επίσης, σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες δηλώνουν ότι νοιάζονται για την προσωπική τους επιτυχία και όχι για την επιτυχία ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, εκτιμούν σε πιο μικρό βαθμό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολικού περιβάλλοντος νιώθουν δέσμευση προς τον οργανισμό.

7) Όσον αφορά τη σχέση της ηλικίας με τις εξεταζόμενες παραμέτρους, η ανάλυση δεδομένων οδήγησε σε ορισμένες σχετικές διαφορές. Η προσκόλληση και αφοσίωση στην εργασία από πλευράς των εργαζομένων φαίνεται να είναι η μεγαλύτερη για αυτούς που είναι μεταξύ 41 έως 50 ετών. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει μία τάση για ονειροπόληση σε σχέση με μία διαφορετική δουλειά που θα ταιριάζει στις προσωπικές του προτιμήσεις των εργαζομένων στους πιο νέους ηλικιακά, μία τάση δηλαδή η οποία φθίνει κατά μήκος του χρόνου.

8) Ως προς τη σχέση του εκπαιδευτικού επιπέδου με τις εξεταζόμενες παραμέτρους, φαίνεται ότι οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους ένα ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία τους, αντιλαμβάνονται μία πιο έντονη προσκόλληση και συναισθηματική αφοσίωση στην εργασία και θεωρούν ότι η

επαγγελματική δέσμευση του προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης. Επίσης, δηλώνουν ότι ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζουν να εργάζονται είναι πως αν έφευγαν θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή τους και θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης τους δημιουργεί μία πιο υψηλή αίσθηση του ανήκειν εντός του σχολικού οργανισμού.

9) Σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική αφοσίωση και στον ψυχολογικό δεσμό με την εργασία παρουσιάζονται και μεταξύ μόνιμων, αναπληρωτών και ωρομισθίων, με πιο υψηλές τιμές για τους μόνιμους εργαζόμενους. Οι ωρομίσθιοι αναφέρουν επίσης ότι συχνά έχουν πιάσει τον εαυτό τους να ονειρεύεται μία διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές τους ανάγκες.

10) Όσον αφορά τις διαφορές με βάση τα έτη προϋπηρεσίας, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας έχουν πιο χαμηλή προσκόλληση και αφοσίωση στην εργασία τους και πιο ασθενείς ψυχολογικούς δεσμούς με αυτή. Συχνά επίσης ονειρεύονται μία επαγγελματική ζωή διαφορετική από αυτή που έχουν και είναι διατεθειμένοι να κάνουν λιγότερα για τη σχολική μονάδα σε περίπτωση που δεν μπορεί να τους ανταμείψει. Ανάλογες διαπιστώσεις προκύπτουν και για όσους έχουν ελάχιστα έτη προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα.

11) Βάσει της ανάλυσης συσχετίσεων, φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές προκύπτει μία σημαντική συμβολή από πλευράς του σχολικού διευθυντή στην εργασιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού και στην ανάπτυξη ενός κλίματος δεσμεύσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας. Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται από την πληθώρα θετικών και στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων στις εξεταζόμενες παραμέτρους του ερωτηματολογίου.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούν να προκύψουν κάποιες κεντρικές διαπιστώσεις και θεωρητικές αποδόσεις κατόπιν της συνδυαστικής εξέτασης των διαπιστώσεων της έρευνας. Μία πρώτη διαπίστωση αφορά τη δέσμευση γενικώς με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και όχι με τη σχολική μονάδα. Πράγματι, ενώ η δέσμευση είναι υψηλή από πλευράς των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι θα μπορούσαν να νιώσουν το ίδιο δεμένοι με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ωστόσο περηφάνια για το επάγγελμα τους, κάτι που οδηγεί στη διαπίστωση μίας δέσμευσης προς το επάγγελμα και όχι προς τη σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται μία σημαντική διάσταση της δέσμευσης μέσω της συγκεκριμένης μελέτης, που δεν αφορά τόσο τη μονάδα, αλλά το επάγγελμα. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να εξεταστεί συγκριτικά με την προσέγγιση των Beauchamp & Thomas (2009),

που αναφέρονται σε διαφορετικές διαστάσεις της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Προκύπτει συνεπώς μία διακριτή διάσταση μεταξύ της ευρύτερης επαγγελματικής ταυτότητας και μεταξύ της ταυτότητας που αναπτύσσεται κατόπιν της σύνδεσης με τον οργανισμό που απασχολείται ένας εκπαιδευτικός. Στην παρούσα περίπτωση μία επομένως διάσταση της ταυτότητας είναι ισχυρή και μία δεν είναι τόσο ισχυρή.

Ως προς την παρακίνηση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή μπορεί να λαμβάνει χώρα κατόπιν των ενεργειών του διευθυντή, αλλά θεωρούν ότι η άσκηση σιδηράς πυγμής από πλευράς του δεν συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Η διαπίστωση αυτή μπορεί επομένως να εξεταστεί πως συνάντηση του στυλ ηγεσίας που πρέπει να εφαρμόζει ένας σχολικός διευθυντής. Στη σύγχρονη εκπαίδευση φαίνεται ότι το αυστηρό καθοδηγητικό στυλ έχει χάσει τη δημοτικότητα του, με τον μετασχηματιστικό και το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας να αποτιμώνται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό θετικά από τους εκπαιδευτικούς (Kalantzis & Core, 2013). Κάτι ανάλογο φαίνεται να ισχύει και στη συγκεκριμένη περίπτωση, αφού οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται από την εκπαιδευτική ηγεσία, όχι όμως από μία αυστηρή και προσωποπαγή ηγεσία. Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται άλλωστε και από τη θετική αποτίμηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ενδοσχολική επικοινωνία και την ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν θετικά τα στυλ ηγεσίας που δεν βασίζονται στη σιδηρά πυγμή, όντας σε θέση να συμβάλουν προς αυτές τις κατευθύνσεις.

Ως προς τις διαφορές που διαπιστώνονται με βάση τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι άντρες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο κόστος που θα συνεπαγόταν η αποχώρηση από την εργασία και στις εναλλακτικές λύσεις που έχουν. Επιπλέον, δηλώνουν ότι νοιάζονται σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες για τη συνολική επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα μπορούσε συνεπώς να θεωρηθεί ότι οι άντρες διακρίνονται από πιο έντονα ωφελμιστικά κίνητρα σε σύγκριση με τις γυναίκες. Η διαπίστωση αυτή ενδεχομένως να αποδίδεται με βάση τις αρχές και την προσέγγιση της εξελικτικής ψυχολογίας. Κατά την εξελικτική ψυχολογία, οι άντρες και οι γυναίκες διαμορφώθηκαν με διαφορετικό τρόπο κατά μήκος της ιστορικής πορείας της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους ως συνάρτηση των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν, με τις διαφοροποιήσεις αυτές να είναι ορατές ακόμα και στη σύγχρονη κοινωνία, παρότι οι απαιτήσεις που υπάρχουν για τα δύο φύλα και γενικότερα για τους ανθρώπους είναι ολοκληρωτικά διαφορετικές σε σχέση με το παρελθόν (Buss, 2015). Οι άντρες εκπαιδευτικοί δίνουν επομένως μεγαλύτερη έμφαση στα ωφελμιστικά κίνητρα ως συνάρτηση των



εξελικτικών καταβολών των αντρών ως κυνηγών-τροφοσυλλεκτών. Αντιλαμβανόμενοι επομένως την ανάγκη για επιβίωση και για παροχή των αναγκαίων πόρων προς τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους ως πρωταρχική, αναπτύσσουν πιο ωφελμιστικά κίνητρα σε σύγκριση με τις γυναίκες.

Μία δεύτερη διαφοροποίηση που παρατηρείται στη συγκεκριμένη μελέτη αφορά τη διαφορετική δέσμευση που έχουν αναπτύξει οι εργαζόμενοι με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας και οι εργαζόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Οι διαφορές αυτές ενδεχομένως να αποδίδονται με βάση τη θεωρία σχετικής αποστέρησης. Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, η αποστέρηση προκύπτει όταν υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στα όσα έχει κάποιος και στα όσα θεωρεί ότι θα έπρεπε να έχει ως συνάρτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, των ταλέντων και της προσφοράς στην οποία έχει προχωρήσει (Hogg & Vaughan, 2008). Οι συμμετέχοντες που έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας και πιο μεγάλη ηλικία αναπτύσσουν επομένως υψηλότερη δέσμευση ώστε να μην βιώνουν αποστέρηση, καθώς σε ένα σενάριο αρνητικής αποτίμησης για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και μειωμένης δεσμευσής τους θα είχαν "σπαταλήσει" αναίτια "πόρους", δηλαδή τα έτη που θα είχαν υπηρετήσει ως εκπαιδευτικοί θα είχαν μικρότερη αξία. Κατά τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό δέσμευση για τον οργανισμό στον οποίο απασχολούνται.

Μία άλλη ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διαπίστωση αφορά τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των μόνιμων εκπαιδευτικών, των αναπληρωτών και των ωρομισθίων, καθώς και τις διαφορές μεταξύ των όσων κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών και των υπολοίπων. Οι διαφορές αυτές ενδεχομένως να μπορούσαν να εξηγηθούν με βάση τη θεωρία δικαιολόγησης του συστήματος. Με βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, τα άτομα που βρίσκονται σε ευνοϊκότερη θέση έχουν λόγους να δικαιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό το σύστημα, καθώς μία ανατροπή της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων θα μπορούσε να οδηγήσει και σε επιδείνωση της προσωπικής τους θέσης (Hogg & Vaughan, 2008). Κάτι τέτοιο φαίνεται πως ισχύει σε σημαντικό βαθμό και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Επί παραδείγματι, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών δηλώνουν ότι θα δικαιολογούσαν σε πιο μεγάλο βαθμό μία χρηστή διοίκηση έναντι των υπολοίπων

Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη μελέτη διακρίνεται από μία σειρά περιορισμών, οι οποίοι οφείλουν να επισημανθούν. Ένας πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με το μέγεθος δείγματος της εξεταζόμενης έρευνας. Οπωσδήποτε, ένα δείγμα 116 συμμετεχόντων δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μικρό. Ο βασικός όμως περιορισμός αφορά τον τρόπο υπολογισμού του

αναγκαίου μεγέθους δείγματος για τη διασφάλιση της στατιστικής ισχύς. Από μεθοδολογικής απόψεως, προκρίνεται η χρήση φόρμουλας υπολογισμού του αναγκαίου μεγέθους δείγματος, ώστε να περιορίζεται ο κίνδυνος για σφάλμα τύπου 1 και σφάλμα τύπου 2, που αφορούν την εσφαλμένη απόρριψη και αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης, αντίστοιχα (Campbell & Machin, 1999). Στη συγκεκριμένη περίπτωση το μέγεθος δείγματος δεν υπολογίστηκε βάσει μιας τέτοιας φόρμουλας, οδηγώντας έτσι σε έναν σχετικό περιορισμό.

Ένα δεύτερο σημαντικό ζήτημα έχει να κάνει με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της έρευνας. Το δείγμα της μελέτης συμπεριλήφθηκε μέσω του διαδικτύου, με τις μελέτες που πραγματοποιούνται μέσω του διαδικτύου να συνεπάγονται σημαντικούς περιορισμούς για την αντιπροσωπευτικότητα του εξεταζόμενου δείγματος, αφού άτομα με περισσότερες ψηφιακές δεξιότητες έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να συμπεριληφθούν (Bethelam, 2010). Ως εκ τούτου, ένας δεύτερος περιορισμός αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος της έρευνας.

Ένας τρίτος περιορισμός έχει να κάνει με τις μεθόδους ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη. Δεδομένου ότι παραβιαζόταν η κανονικότητα της κατανομής, χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι, οι οποίοι οπωσδήποτε είναι λιγότερο αξιόπιστοι σε σχέση με τους παραμετρικούς (Γναρδέλλης, 2003). Συνεπώς, η χρήση μη παραμετρικών μεθόδων συνιστά έναν ακόμα περιορισμό για το παρόν εγχείρημα.

Τέλος, ένας βασικός περιορισμός έχει να κάνει με το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη. Επρόκειτο για ένα εργαλείο μέτρησης που δεν ήταν σταθμισμένο, με τα μη σταθμισμένα εργαλεία μέτρησης να συνεπάγονται σημαντικούς κινδύνους για την αξιοπιστία μιας έρευνας (Σταλίκας και συν., 2012).

Με αφετηρία τη στόχευση, τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης μελέτης, μπορεί να πραγματοποιηθεί μία σειρά προτάσεων για τη μελλοντική έρευνα. Πρώτον, είναι αναγκαία η διεξαγωγή ενός ερευνητικού εγχειρήματος με την ίδια στόχευση κατά τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίζονται οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης. Συνεπώς, το ίδιο ζήτημα θα μπορούσε να εξεταστεί σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσδιορισμένο κατόπιν υπολογισμού του αναγκαίου μεγέθους δείγματος μέσω σχετικής φόρμουλας. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μία ανάλογη μελέτη με φυσική διανομή ερωτηματολογίων, ώστε να αντιμετωπιστεί ο περιορισμός της αντιπροσωπευτικότητας του συγκεκριμένου δείγματος.

Μία δεύτερη πρόταση για τη μελλοντική έρευνα έχει να κάνει με την εξέταση του ίδιου ζητήματος σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη μελέτη εξετάστηκαν η δέσμευση και η εκπαιδευτική ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ενδεχομένως το φαινόμενο αυτό να διαφοροποιείται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, απαιτώντας μία σχετική μελέτη για τη διερεύνησή του.

Μία τρίτη πρόταση για τη μελλοντική έρευνα έχει να κάνει με την εξέταση του ζητήματος που μελετήθηκε μέσω της συγκεκριμένης έρευνας από πλευράς όσων χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές. Κατά τον τρόπο αυτό, θα μπορούσε να προκύψει ένας συνολικότερος όγκος γνώσης για το εξεταζόμενο ζήτημα, επιτρέποντας την πραγματοποίηση πιο εύστοχων προτάσεων για την εκπαιδευτική πρακτική.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να οδηγήσει και σε μία σχετική πρόταση για την εκπαιδευτική ηγεσία των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία αφορά την έμφαση στην ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Δεδομένου ότι το αίσθημα περηφάνιας είναι κομβικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς, οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να ενισχύουν το αίσθημα περηφάνιας των εκπαιδευτικών για τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, αυξάνοντας έτσι τη δέσμευση τους προς τον οργανισμό. Επιπλέον, η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού και δημοκρατικού στυλ ηγεσίας θα μπορούσε να οδηγεί σε πιο σημαντική δέσμευση από πλευράς των εκπαιδευτικών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

Ακριβός, Χ., & Γυαλιά, Ε. (2019). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού και Ηγεσία. Εκπαιδευτικό υλικό. Α' φάση ειδικών σπουδών. Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης: Αθήνα.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α.Λιβάνη.

Αργυροπούλου, Ε. (2014). Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον – Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Βαμβούκας, Μ. Ι. (2000). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκρίτζιος, Βάιος (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Επιστημονικό Βήμα, 6, σ. 152-158.

Γναρδέλλης, Χ. (2003). Εφαρμοσμένη Στατιστική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δούκα (2010). Professionalism and the Medical Profession. Social Cohesion and Development, 5.

Εκπαίδευση, εκδόσεις Δίσιγμα, Θεσσαλονίκη

Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδική. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el)

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση:

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση:

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_4547\\_FEK\\_102A\\_12-06-2018.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf)

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Δεύτερο. Αρ. Φύλλου: 1340/16-10-2002. Αποφάσεις, 17881- 17903.

Θεοχάρη, Μ. (2021, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Διερευνώντας τον Επαγγελματισμό των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας.

Καρακώστα, Χ. (2018). Η νοηματοδότηση της εργασίας ως συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής διευθυντή-εκπαιδευτικού με την οργανωσιακή δέσμευση και την

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. απόψεις εκπαιδευτικών Α' βαθμιας εκπαίδευσης Νομού Μαγνησίας. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καρφάκη Ε., (2018), Ιστορική Εξέλιξη του Μάνατζμεντ. Διαλέξεις <https://eclass.upatras.gr/modules/document/index.php?course=BMA573&openDir=/5bb8c8be3u6K/5bd66a27xe0U>

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοντάκος, Αν. (2003). Ο θεσμός του διευθυντή στο Ελληνικό Σχολείο Μια ιστορική αναδρομή. Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 25 , σελ. 31-46

Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.1-12.

Λασκαράκης, Γ. (2012). Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μουρκογιάννη, & Αντωνίου (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 536-547.

Μουρκογιάννη, Κ (2016). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ.

Μουρκογιάννη, Κρ., & Αντωνίου, Α. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014 (536-547). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. doi: 10.12681/edusc.292

Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή ηγέτη. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.). Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Αθήνα: Επίκεντρο, σ.149-152.

- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα, Τυπωθήτω
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008): Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: εκδ. Π.Ι./ΥΠ.Ε.Π.Θ
- Παπαζαφειρόπουλος, Κ. (2012). Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγων οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Παπακωνσταντίνου Γ. & Αναστασίου Σ. (2013) Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλόη, Ε. (2018). Στάσεις, συμπεριφορά, επαγγελματική & συναισθηματική νοημοσύνη & οργανωσιακή νοηματοδότηση σε Οργανισμούς Δια Βίου Μάθησης. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ηλεκτρονικό υλικό για το ΠΜΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», ΘΕ "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών".
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2019). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ποζατσίδου, Ελισάβετ (2018, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Οργανωσιακή δέσμευση και αντίσταση στην αλλαγή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας.
- Ραζή, Σιμόνη (2017). «ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», Διπλωματική εργασία, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ.
- Ρεντίφης (2015). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1170-1178.
- Σαίτη Α. & Σαίτης, Χ., (2012), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011) Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης, Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα. Αυτοέκδοση, τ. Α΄.

Σαΐτης, Χ. (2000). «Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης». Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σκιττίδης, Φ., Κοίλιαρη, Π. (2006) Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Εκπόνησης Ερευνητικών Εργασιών Τεχνολογικής Κατεύθυνσης. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική

Σπηλιωτόπουλος, Ε. (2015), Εγχειρίδιο Διοικητικού Δικαίου τ.Ι, 15η εκδοση, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Φωτοπούλου, Βασιλική (2013, Πανεπιστήμιο Πατρών), Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.). Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. σ.31-91.

Χριστοπούλου, Έλενα (2021, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ), «Σχολική αυτονομία και λογοδοσία ηγετικών στελεχών».

## **Ξενογλώσση**

Argyriou, A., Iordanidis, G. (2014), Management and Administration Issues in Greek Secondary Schools. : Self-Evaluation of the Head Teacher Role. Education Research International, Secondary Schools. doi:10.1155/2014/147310.

Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today? *Education Review*, 18 (2), 5-11.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.

Bedeian, A.G., Kemery, E.R. and Pizzolatto, A.B. (1991). Career commitment and expected utility of present job as predictors of turnover intentions and turnover behavior, *Journal of Vocational Behavior*, Volume 39, Issue 3. Pages 331-343.

Bethlehem, J. (2010). Selection bias in web surveys. *International statistical review*, 78(2), 161-188.

Bollen R. (1996), «School Effectiveness and Improvement» in the book: *Linking school effectiveness and school improvement*, (eds) Reynolds D., Bollen R., Greemers B. etc, Routledge, London

Brante, Thomas. (2011). *Professions as Science-Based Occupations*. *Professions and Professionalism*. 1. 10.7577/pp.v1i1.147.

Brenner N., Peck J., & Theodore N. (2010). Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways. *Global Networks* 10(2), 182-222.

Buss, D. M. (2015). *The handbook of evolutionary psychology*. NY: John Wiley & Sons.

Campbell, M.J., & Machin, D. (1999). *Medical Statistics: A Commonsense Approach*. 3rd edition. West Sussex, England: John Wiley & Sons.

Carr, D. (1999). *Professionalism and Ethics in Teaching* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203979396>

Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification With School. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597–630. <http://www.jstor.org/stable/27667145>

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο



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

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) Research Methods in Education. Routledge Taylor & Francis Group, London and New York

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) Research Methods in Education. Routledge Taylor & Francis Group, London and New York

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011), Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social–emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048. doi: 10.1002/pits.20611

Creighton, T.; Bush, T.; Dembowski, F.; Echols, C.; Glass, T. & Hoyle, J., et al. (2012). Educational Administration: The Roles of Leadership and Management. Houston: Rice University.

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ίων

Demirkasımođlu, Nihan. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 9. 2047-2051. 10.1016/j.sbspro.2010.12.444.

Diener, E., Crandall, R. (1978) Ethics in Social and Behavioral Research. Chicago, IL, University of Chicago Press Download as.RIS, Educational Evaluation and Policy Analysis, 19, 245–275.

Eliophotou-Menon, M., & Ioannou, A. (2016). The link between transformational leadership and teachers’ job satisfaction, commitment, motivation to learn, and trust in leader. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20 (3), 12-22. ISSN 10956328

Evans, L. (2011). The ‘shape’ of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.

Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59 (4), 406-422

G., A., (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 343–360.

Gleeson D. & Husbands C.(2003). Modernizing schooling through performance management: a critical appraisal. *J. Education policy* 18(5), 499-511.

Hall, C. & Schulz, R. (2003). Tensions in teaching and teacher education: Professionalism and professionalization in England and Canada. *Compare*, 33(3), 369-383

Hallinger, P. (1992), "The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders", *Journal of Educational Administration*, Vol. 30 No. 3. <https://doi.org/10.1108/09578239210014306>

Heck, H.R. & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership* 33(2), 229-244.

Henkin, B. A., Holliman S. L. (2009). Urban teacher commitment. Exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44 (2), 160-180.

Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2008). *Social Psychology*. London: Pearson Education Limited.

Holroyd, C. (2000). Are Assessors Professional? Student assessment and the professionalism of academics. *Active Learning in Higher Education*, 1(1), 28- 44.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration, Theory, Research and Practice* (7th Edition). McGraw-Hill. *School Leadership & Management*, 32, 453-471.

Hugner, J.D., & Wheelen, T.L. (2004). *Strategic Management and Business Policy*. New Jersey: Pearson Education.

Hulpia, Hester & Devos, Geert & ROSSEEL, YVES & Vlerick, Peter. (2012). Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study in Secondary Education. *Journal of Applied Social Psychology*. 42. 10.1111/j.1559-1816.2012.00917.x.

implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance.

Iordanidis G., Tsakiridou H., Sagiadinou G.. (2014) Greek Teachers' Views about Their Organizational Commitment to Primary School. *American Journal of Educational Research*. 603-611. doi: 10.12691/education-2-8-8.

Iverson, R. D., Buttigieg D. M. (1999). Affective, normative and continuance commitment, bemanaged ?*Journal of Management Studies*, 36 (3), 308-333.

Johnson, D., & Maclean, R. (2008). *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Springer. Science+Business Media B.V

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Kalimullah N., Ashraf Alam K. & Ashaduzzaman N. (2012). *New Public Management: Emergence and Principles*. *BUP Journal* 1(1), 1-22.

Karavasilis, I. Samoladas, I., & Nedos, A. (2010). From empiricism to total quality management in greek education, in M.D. Lytras et al. (Eds.): *TECH-EDUCATION 2010, CCIS 73*, pp. 572–582, 2010. © Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2010

Kırkıç, K. A., & Balci, T. D. (2021). Organizational commitment levels of preschool teachers and administrators' leadership styles. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 207-219. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.207>

Konermann, J. (2011). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Wöhrmann Print Service.

Kouni, Zacharo & Koutsoukos, Marios & Panta, Dimitra. (2018). Connection of Teachers' Organizational Commitment and Transformational Leadership. A Case Study from Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 17. 89-106. 10.26803/ijlter.17.8.6.

Leiter, M. P., Bakker, A. B. (2010). *Work engagement. A Handbook of Essential Theory and Research*. New York: Psychology Press.

Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.

Louis, K. Effects of teacher quality of worklife in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*. 9 (1). 1-27, 1998.

Marks, H. M., Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? *The*

Mart, Cagri. (2018). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning.

McDonald, D.J. and Makin, P.J. (2000) The Psychological Contract, Organizational Commitment and Job Satisfaction of Temporary Staff. *Leadership & Organization Development Journal*, 21, 84-91.

Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1997) *Commitment in the workplace: Theory, research and application*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications

Meyer, J. P., Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mockler, Nicole. (2005). Trans/forming teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*. 31. 733-746. 10.1080/13674580500200380.

Montana, P. J. & Charnov, B. H. (2002). *Μάνατζμεντ* (Μ. Ρούβαλη, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

OECD (2011), *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264119581-en>.

OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Retrieved from OECD: <https://www.oecd.org/edu/school/school-learning-organisation.pdf>

Peter, D.N., & Kalai, J.M. (2016). INFLUENCE OF PRINCIPALS' TRANSFORMATIVE CORPORATE LEADERSHIP STYLE ON TEACHERS' JOB COMMITMENT IN PUBLIC SECONDARY SCHOOLS IN ATHI RIVER SUB COUNTY, MACHAKOS COUNTY, KENYA. *Journal of Education and Practice*, 1, 77-100.

Punch, K. (2009) *Introduction to Research Methods of Education*. SAGE Publications, London

Razak, A. N., Darmawan, N. G., Keeves P. (2009). Teacher Commitment. In Saha, J., L., Dworkin

Riulli, L. and Savicki, V. (2014) Environmentally Initiated, Self-Confirming Alienation in the Workplace. *Open Journal of Depression*, 3, 164-171. doi: 10.4236/ojd.2014.34020.

Robson, C. (2002) *Real World Research: A resource for Social Scientists and Practitioner- Researchers*. Oxford: Blackwell

Saeeda Dawood, Dr Mammona, Dr Fahmeeda and Dr Aijaz Ahmed (2015). LEARNING ORGANIZATION –Conceptual and Theoretical Overview. *IJHSSE* 2(4): 93-98.

Saks, Alan. (2006). Antecedents and Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*. 21. 600–619. 10.1108/02683940610690169.

Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A. (2009) *Research methods for business students*. 5th edition, London: Financial Times Prentice Hall

Selamat, N., N. Nordin & A. A. Adnan. (2013): "Rekindle teacher's organizational commitment: the effect of transformational leadership behavior", *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 90: 566-574.

Shaffer, David & Nash, Pdraig & Ruis, Andrew. (2015). Technology and the New Professionalization of Teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. 117. 10.1177/016146811511701205.

Silins, H. and Mulford B. (2004). Schools as Learning Organizations - Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes, School Effectiveness and School Improvement, *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15:3-4, 443-466, DOI: 10.1080/09243450512331383272

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational administration quarterly*, 38(4), 555-577.

Tetrick, L. E. (1995). Developing and maintaining union commitment. A theoretical framework. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 583-595.

Tolofari S. (2005). New Public Management and Education. Policy Futures in Education 3(1), 75-89.

Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. Policy Futures in Education, 75 – 89.

Troman, G. (1996) The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism, British Journal of Sociology of Education, 17 (4), 473-487.

Ανακτήθηκε 3/5/2022 από:  
[https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0142569960170404?casa\\_token=hQjA83uyEdUAAAAA:tboj9VCW9Ts79AA7whI3fK9FcrCkjavgsbHjgAEKzBFayiMTB4bL639CjrgWceAlut4e\\_XR4BDHGGpA](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0142569960170404?casa_token=hQjA83uyEdUAAAAA:tboj9VCW9Ts79AA7whI3fK9FcrCkjavgsbHjgAEKzBFayiMTB4bL639CjrgWceAlut4e_XR4BDHGGpA)

Tsakiridou, Helen & George, Iordanidis & Gioula, Sagiadinou. (2014). Greek Teachers' Views about Their Organizational Commitment to Primary School. American Journal of Educational Research. 2. 603-611. 10.12691/education-2-8-8.

Tyree, A. K. (1996). Conceptualizing and Measuring Commitment to High School Teaching. The Journal of Educational Research, 89(5), 295–304.  
<http://www.jstor.org/stable/27542047>

Xanthopoulou, Despoina & Demerouti, Evangelia & Schaufeli, Wilmar. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. International Journal of Stress Management. 14. 10.1037/1072-5245.14.2.121.

Yu, H., Leithwood, K., Jantzi, J. (2002). The effects of transformational leadership on teachers commitment to change in Hong Kong. Journal of Educational Administration, 40 (4), 368–389.

### **Ηλεκτρονικές Πηγές**

BIZEXPERT. (2017, 8 27). Τα Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα του Επαγγελματισμού.  
<https://bizexperts.eu/%CF%84%CE%B1-%CF%87%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC->

%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CF%80%CE%B1/

Ε. Παπαλόη [http://www.panenosi.gr/images/2017-18/171125\\_seminar\\_papaloi\\_EQ.pdf](http://www.panenosi.gr/images/2017-18/171125_seminar_papaloi_EQ.pdf)

<http://3gym-ilioup.att.sch.gr/ergasies/school.htm>

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-27\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-27_el)

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/043-054.pdf>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/proedriko-diatagma-18-2018-fek-31a-23-2-2018.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html>

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N\\_4186\\_2013\\_fek193.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

**Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο συνέντευξης**

# *Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Εργασίας*

*Γενικές Πληροφορίες για την Έρευνα και τη Διαχείριση των Δεδομένων*

**Αξιότιμοι εκπαιδευτικοί,**

Στα πλαίσια του Π.Μ.Σ. "Πολιτική, Διοίκηση & Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση" που πραγματοποιεί το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, εκπονώ μία μελέτη για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποτελούν συγκατάθεση συμμετοχής στην παρούσα μελέτη και αφορούν αποκλειστικά την επιδίωξη των ερευνητικών στόχων της εργασίας, χωρίς να γίνει χρήση τους σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική, αλλά πολύτιμη, ενώ μπορείτε να αποχωρήσετε από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή το θελήσετε. Κανένα ευαίσθητο προσωπικό στοιχείο ή πληροφορία δε θα κοινοποιηθεί ποτέ σε κανένα τρίτο πρόσωπο ή φορέα. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμούς και θα αποθηκευτούν σε ειδική βάση δεδομένων, πλήρως ανώνυμα. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 10 λεπτά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι σημαντική για την παραγωγή ερευνητικού έργου.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τον πολύτιμό σας χρόνο!

Ψυχογιού Αικατερίνη, μεταπτυχιακή φοιτήτρια - Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Email:

kapsy72@gmail.com

\* *Απαιτείται*

*Α' Μέρος - Δημογραφικά Στοιχεία*

1. Φύλο \*

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Ανδ

ρας

Γυνα



ίκα

1. **2. Ηλικιακή ομάδα \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

<30

31-40

41-50

51+

2. **3. Επίπεδο σπουδών \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Πτυχίο

Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών

Διδακτορικό

3. **4. Επιμορφωτικά προγράμματα: \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Ν

α

ι

Ό

χ

ι

4. **5. Κλάδος ΠΕ: \***

5. **6. Ειδικότητα: \***

6. **7. Εργασιακή σχέση: \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Αναπληρωτής

Μόνιμος

Ωρομίσθιος

7. **8. Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας: \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

<10

11-20

21+

8. **9. Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε το τρέχον σχολικό**

**\***

έτος:

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

<5

6-10

11+

***B' Μέρος - Αντίληψη της έννοιας της “επαγγελματικής δέσμευσης” - “work engagement” από τους εκπαιδευτικούς.***

9. **10. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τους παρακάτω ισχυρισμούς σχετικά**

---



με την επαγγελματική δέσμευση;

**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.*

1            2            3            4            5

Αφορά την προσκόλληση και τη συναισθηματική αφοσίωση του ατόμου με την εργασία του .

Σχετίζεται με τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με την εργασία του.

Συμβαίνει όταν το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους της εργασίας.

Πηγάζει από την παραμονή του ατόμου στην εργασία του λόγω έλλειψης εναλλακτικών λύσεων.

Συνδέεται με το αυξημένο κόστος αποχώρησης από την εργασία.

Απορρέει από την αίσθηση της υποχρέωσης για λόγους δεοντολογίας.

**Συνδέεται από  
εύνοιες (favours) τις  
οποίες αποδέχθηκε**

στο πλαίσιο της  
εργασίας του το  
άτομο.

10. **11. Η επαγγελματική δέσμευση και αφοσίωση υφίσταται λόγω της**  
**\* ανάγκης τήρησης του νομοθετικού πλαισίου της εργασίας από τον εργαζόμενο;**

(1= διαφωνώ απολύτως, 5= συμφωνώ απολύτως)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

11. **12. Κατά πόσο συμφωνείτε πως η προσήλωση στην εργασία αφορά**  
**\* περισσότερο την ηθελημένη ψυχολογική επένδυση του εργαζομένου στο επάγγελμά του;**

(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

12. **13. Σε ποιον βαθμό οι οικονομικές απολαβές είναι απαραίτητες για τη**

**\***

**δέσμευση και την παραμονή του εργαζομένου στην εργασία του;**

**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5=**

**πάρα πολύ)**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

13. **14. Θεωρείτε πως η « επαγγελματική δέσμευση » είναι κάτι που**  
**\* προκύπτει αυθόρμητα χωρίς να ενθαρρύνεται από συγκεκριμένες συνθήκες και ενέργειες;**

(1= διαφωνώ απολύτως, 5= συμφωνώ απολύτως)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

14. **15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε πως η « επαγγελματική δέσμευση » του**

**\***

προσωπικού απαιτεί την ύπαρξη χρηστής διοίκησης;

**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ)**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

*Γ' Μέρος - Η επαγγελματική δέσμευση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.*

15. **16. Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια**

**\***

διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες;

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*



1 2 3 4 5

**Ποτέ****Συνεχώς**



16. **17. Επιλέξτε τον βαθμό συμφωνίας σας ως προς τους παρακάτω**

---

\*

ισχυρισμούς.

**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.*

1                      2                      3                      4                      5

Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι εδώ είναι ότι, αν έφευγα, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή μου.

Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες εναλλακτικές σε περίπτωση που αποφασίσω να εγκαταλείψω την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκω.

Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού.

Είμαι πρόθυμος/η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που

**δεν μπορεί να με  
ανταμείψει.**

**Το πιο ηθικό και**

πρέπον είναι να  
 παραμείνω στην  
 τωρινή μου εργασία.

Νοιάζομαι μόνο για  
 την προσωπική μου  
 επιτυχία και όχι για  
 την επιτυχία  
 ολόκληρης της  
 εκπαιδευτικής  
 διαδικασίας.

17. **18. Σε ποιον βαθμό φαντάζεστε ότι θα μπορούσατε  
 εύκολα να νιώσετε το**

**\* ίδιο δεμένος/η με κάποια άλλη εκπαιδευτική μονάδα,  
 όπως είστε σε αυτήν που εργάζεσθε τώρα;**

(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

18. **19. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε πως το νομοθετικό  
 πλαίσιο σας δεσμεύει**

**\***

**επαγγελματικά;**

**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα  
 πολύ)**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

19. **20. Θεωρείτε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας νιώθουν**

---

\*

«δέσμευση» σε μεγάλο βαθμό;

**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ)**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

20. **21. Ο ηγέτης-διευθυντής της σχολικής μονάδας σας δημιουργεί την**

---

\*

αίσθηση του « ανήκειν » μέσα στον οργανισμό;

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

Ποτέ

Συνεχώς

21. **22. Ποιο είναι το επίπεδο της επαγγελματικής σας δέσμευσης; \***

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3

Ελάχιστο

Πολύ

***Δ' Μέρος - Ο ρόλος του/ της Διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική δέσμευση των διδασκόντων.***

22. **23. Κατά την άποψή σας η διοίκηση και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι**

**\* παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μία κοινή κατεύθυνση;**

(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

Καθόλου

Πάρα πολύ

23. **24. Κατά τη γνώμη σας, πόσο ενισχύεται η αφοσίωση των εκπαιδευτικών**

**\***

όταν ο διευθυντής/ντρια δρα ως ηγέτης και είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει, υπερβαίνοντας τον τυπικό του ρόλο;

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

Καθόλου

Πάρα πολύ

24. **25. Αυξάνεται η ηθελημένη αφοσίωσή σας όταν ο/η διευθυντής/ντρια**

**\***

διοικεί με σιδηρά πυγμή (αυστηρή πειθαρχία);

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

Ποτέ

Συχνά

25. **26. Κατά τη γνώμη σας η διεύθυνση-ηγεσία του σχολείου παρεμποδίζει**

---

\*

την αφοσίωση στο εκπαιδευτικό σας έργο;

**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάραπολύ)**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

**Ε' Μέρος - Οι ενέργειες των Διευθυντών που ωθούν στη δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών.**



26. 27. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι παρακάτω δηλώσεις συντελούν στην

\*

επαγγελματική σας δέσμευση και αφοσίωση;

Να επισημαίνεται  
μόνο μία έλλειψη  
ανά σειρά.

	τ	π	μ
	ό	α	ν
	χ	ρ	ά
	ο	ά	γ
Δ	υ	μ	ι
ι	ς	ό	α
α	κ	ν	τ
φ	α	ο	η
ώ	ι	ό	ν
ν	τ	τ	ε
ώ	ο	α	ν
α	ό	ν	ί
π	ρ	τ	σ
ο	α	α	χ
λ	μ	π	υ
ό	α	ρ	σ
τ	τ	ο	η
ο	ο	β	τ
υ	υ	λ	η
σ	χ	ή	ς
ο	ο	μ	ε
λ	λ	α	ν
ε	ε	τ	δ
ί	ί	α	ο
ο	ο	γ	σ
υ	υ	ί	χ
.	.	ν	ο
		ο	λ
Ο	Ο	ν	ι
δ	δ	τ	κ
ι	ι	α	ή
ε	ε	ι	ς
υ	υ	σ	ε
θ	θ	ο	π
υ	υ	β	ι
ν	ν	α	κ
τ	τ	ρ	ο
ή	ή	ά	ι
ς	ς	.	ν
δ	δ	Ο	ω
η	η	δ	ν
λ	λ	ι	ί
ώ	ώ	ε	α
ν	ν	υ	ς
ε	ε	θ	κ
ι	ι	υ	α
μ	μ	ν	ι
ε	ε	τ	τ
σ	σ	ή	η
α	α	ς	η
φ	φ	μ	μ
ή	ή	ε	ι
ν	ν	ρ	ο
ε	ε	ι	υ
ι	ι	θ	υ
α	α	υ	ν
τ	τ	τ	τ
ο	ο	ή	η
υ	υ	ς	η
ς	ς	μ	μ
σ	σ	ε	ι
		ρ	ο
		ι	υ
		ι	υ

ρ  
γ  
ί  
α  
θ  
ε  
τ  
ι  
κ  
ο  
ύ  
κ  
α  
ι  
σ  
υ  
ν  
ε  
ρ  
γ  
α  
τ  
ι  
κ  
ο  
ύ  
κ  
λ  
ί  
μ  
α  
τ  
ο  
ς  
σ  
τ  
η  
σ  
χ  
ο  
λ  
ι  
κ  
ή  
μ  
ο  
ν  
ά  
δ  
α  
·  
Ο  
δ  
ι  
ε

υ  
θ  
υ  
ν  
τ  
ή  
ς  
ε  
μ  
π  
λ  
έ  
κ  
ε  
ι  
τ  
ο  
υ  
ς  
ε  
κ  
π  
α  
ι  
δ  
ε  
υ  
τ  
ι  
κ  
ο  
ύ  
ς  
σ  
τ  
η  
δ  
ι  
α  
δ  
ι  
κ  
α  
σ  
ί  
α  
λ  
ή  
ψ  
η  
ς  
α  
π  
ο  
φ  
ά

σ  
ε  
ω  
ν  
·  
Ο  
δ  
ι  
ε  
υ  
θ  
υ  
ν  
τ  
ή  
ς  
α  
π  
α  
ι  
τ  
ε  
ί  
υ  
ψ  
η  
λ  
ο  
ύ

Δεν είμαι σίγουρος/ η

Συμφωνό

Συμφωνό απολύτως

επιπέδου επίδοσης,  
ώστε να γίνεται  
ολοκληρωτική  
χρήση των  
ικανοτήτων των  
εκπαιδευτικών.

27. **28. Θεωρείτε ότι η επαγγελματική σας αφοσίωση είναι απολύτως ανάλογη \***

με:

**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.*

1            2            3            4            5

Την ψυχολογική και  
επιχειρησιακή  
υποστήριξή σας στο  
εκπαιδευτικό έργο;

Την ύπαρξη θετικού  
κλίματος και  
συνεργατικής  
κουλτούρας

Την ισονομία

Την παροχή σαφώς  
καθορισμένων  
στόχων

Τις δυνατότητες να  
αναλαμβάνετε  
ευθύνες και ηγετικά  
καθήκοντα

Την επιβράβευση  
της προσφοράς και  
την επαγγελματική  
αναγνώρισή σας από  
τη διεύθυνση

28. **29. Συμμερίζεστε την άποψη ότι ο/η  
Διευθυντής/ντρια του σχολείου  
\* πρέπει να είναι πραγματικά «δεσμευμένος» και να  
δίνει πρώτος το παράδειγμα;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1      2      3      4      5

**Καθόλου**

**Πάρα πολύ**